

כתב-עת רב-תחומי לעיון ומחקר

שאנן

כרך כ

שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קרית שמואל, חיפה

תשרי תשע"ה ספטמבר 2014

SHAANAN, COLLEGE ANNUAL, 2014

מכללת שאנן – הוצאה לאור

ISSN 0793-7016

כתובת המערכת:

רח' הים התיכון 7, ת.ד. 906, קריית שמואל, חיפה 3100801

טלפון: 04-8780000 פקס: 04-8714445

Email: laor@shaanan.ac.il

כתב־עת רב־תחומי לעיון ומחקר

שאנן

מוקדש לכבוד פרופ׳ דב לנדאו ז״ל



שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קרית שמואל, חיפה
תשע״ה

תשרי תשע״ה | **כרך כ** | ספטמבר 2014

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

העורך: ד"ר ניסן אררט

חברי ועדת המערכת:

ד"ר יעקב אמיד	– מכללת שאנן, חיפה
ד"ר ניסן אררט	– מכללת שאנן, חיפה והטכניון, חיפה
פרופ' מרים בן-פרץ	– אוניברסיטת חיפה
פרופ' אורציון ברתנא	– מכללת שאנן, חיפה ואוניברסיטת אריאל בשומרון
פרופ' טליה הורוביץ	– מכללת שאנן, חיפה
הרב פרופ' דניאל הרשקוביץ	– אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
פרופ' יואל וולטרס	– אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
ד"ר אסתר טוב לי	– מכללת שאנן, חיפה
ד"ר ערן לויזון	– מכללת שאנן, חיפה
פרופ' ישעיהו מאורי	– מכללת שאנן, חיפה ואוניברסיטת חיפה
אסף מאלי	– מכללת שאנן, חיפה
ד"ר עמיקם מרבך	– מכללת שאנן, חיפה והמרכז האקדמי ויצ"ו, חיפה
פרופ' מיכאל-צבי נהוראי	– אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
פרופ' אליוט סימון	– אוניברסיטת חיפה
פרופ' בוסתנאי עודד	– אוניברסיטת חיפה
פרופ' יחיאל פריש	– מכללת שאנן, חיפה
פרופ' מנחם קלנר	– אוניברסיטת חיפה
פרופ' שמואל שחם	– אוניברסיטת אריאל בשומרון והטכניון, חיפה

עריכה לשונית – עברית: אסף מאלי, יפעת פישר

עריכה לשונית – אנגלית: אסתר גולדברג

הבאה לדפוס: תמי יהושע

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. המאמר יודפס בתכנת Word של Windows (שמירה בפורמט של Word document). יש להקפיד, שהכתיב יהיה על-פי כללי הכתיב המלא.

על-פי החלטת המערכת השנתון מעוצב בתבנית אחידה. גודלו של המאמר לא יעלה על 20 עמודים.

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

תאריך אחרון להגשת המאמרים: סוף סמסטר א'.

מאמרים שיתקבלו לאחר המועד הנ"ל, יועברו לאחר 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.

בתודה

ניסן אררט

עורך השנתון

כותבי המאמרים לפי סדר אלף-בית:

אברהם אוחיון	כפר הנוער הדתי ימין אורד, ניר עציון
ד״ר אסתר אזולאי	מכללת חמדת הדרום, נתיבות
ד״ר ניסן אררט	מכללת שאנן, חיפה ; הטכניון, חיפה
פרופ׳ ניסים דנה	אוניברסיטת אריאל בשומרון
ד״ר לירון הוך	מחלקת הספורט – מתנ״ס, משגב
פרופ׳ טלי הורוביץ	מכללת שאנן, חיפה
הרב ד״ר אפרים זאנד	מכללת שאנן, חיפה ; מכללת גורדון, חיפה ; מכללת צפת ; אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
ד״ר אסתר כלפון	מכללת שאנן, חיפה
ד״ר שרה כ״ץ	מכללת שאנן, חיפה
הרב ד״ר יחיאל לאש	מכללת אורות ישראל, רחובות
פרופ׳ ישעיהו מאורי	מכללת שאנן, חיפה ; אוניברסיטת חיפה
ד״ר רחל מוגילבסקי	מכללת שאנן, חיפה
פרופ׳ מיכאל מור	הטכניון, חיפה
ד״ר שפרה מישלוב	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
ד״ר אסתר מלחי	מכללה ירושלים, בית וגן
ד״ר עופרה מצוב-כהן	אוניברסיטת אריאל בשומרון
ד״ר עמיקם מרבך	מכללת שאנן, חיפה ; המרכז האקדמי ויצ״ו, חיפה
ד״ר יהושפט נבו	מכללת שאנן, חיפה
ד״ר דוד פרייברט	מכללת שאנן, חיפה
ד״ר תרצה פריש	מכללת שאנן, חיפה
ד״ר נורית צדרבוים	מכללת גליל מערבי, עכו
פרופ׳ משה צפור	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן ; מכללת גבעת וושינגטון
פרופ׳ מיכה קליין	מכללת שאנן, חיפה ; אוניברסיטת חיפה
פרופ׳ אהרן קלרמן	מכללת צפת
נירית קרסקו-וקנין	מכללת שאנן, חיפה
ד״ר סיגלית רוזמרין	מכללת אפרתה, ירושלים
פרופ׳ ישראל רוזנסון	מכללת אפרתה, ירושלים
ד״ר יהודה שורץ	משרד החינוך, ירושלים
ד״ר יעל שחור	מכללת שאנן, חיפה
ד״ר דוד שניאור	מכללת שאנן, חיפה

תוכן העניינים

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

פרופ' יחיאל פריש **דבר נשיא המכללה** ..... ט

פרופ' טליה הורוביץ **לזכרו ולכבודו של פרופ' דב לנדאו ז"ל** ..... יג

ד"ר ניסן אררט **עם השנתון** ..... טו

מקרא ופרשנותו

ד"ר ניסן אררט **שוכה אשר ליהודה היא ח'רבת קאייפה** 19

ד"ר אפרים זאנד **האם אנחנו יודעים היום מה היה נוסח ארון הספרים של רש"י?** 29

פרופ' ישעיהו מאורי **ליחסו של ר' אברהם בקראט בעל "ספר זכרון" לפירוש רש"י לתורה** 47

פרופ' משה צפור **קריאה כפולה בסיפור מפגש יוסף ואחיו** 57

ד"ר יהודה שורץ **חופש, שוויון ואחווה בפרשת בהר** 73

הגות יהודית

אברהם אוחיון **סיפורי איסור קבלת-שוחד בכתובות קה-קו** 81

ד"ר לירון הוך **אם קבלה היא, נקבל!!: יחסם של אברבנאל וההוגים מבית-מדרשו של הר"ן – לקבלה** 95

הרב ד"ר יחיאל לאש **גורלות בדיני-נפשות, המתוארים בכתבי-יוספוס** 117

ד"ר יהושפט נבו **הטבע, השבת וישראל ויחסי-הגומלין שביניהם בספר "שפת אמת"** 127

ד"ר תרצה פריש **מגמות בהנחלת הזיכרון הקולקטיבי שבחג-הפסח לאורך-הדורות** 143

פרופ' מיכה קליין **כנגד שתי פעמים שעלה הים** 161

פרופ' אהרן קלרמן **שמחה והצלחה לחתן וכלה: על י"ב מילים בברכה אחריתא בברכת-חתנים** . 171

ספרות ואמנות

פרופ' ישראל רוזנסון וד"ר סיגלית רוזמרין **היה ונברא – ממאמר חז"ל לשיר של דן פגיס** 193

ד"ר אסתר אזולאי **עמוס עוז בעבותות מרק שאגאל ואיוריו של מייק ונציה** 205

פרופ' טליה הורוביץ **זיקתם של פיוט קדום וסונטה מודרנית למורשת ספר יונה** 229

ד"ר אסתר מלחי **בעלי-חיים כגיבורים בספרות-הילדים החרדית לגיל הרך** 243

ד״ר עופרה מצוב-כהן **כוחו של הקול הנשי ברומן ״כלה״ של אורה אחימאיר** 257
ד״ר נורית צדרבוים **צורה, חומר ומחשבה – אמנות יהודית כאמנות ייעודית: דיון בתערוכת-היחיד של סיגל מאור – 'סַלְסְלֶהָ וּתְרוֹמְמֶךָּ תְּכַבְּדֶךָּ כִּי תְחַבְּקֶנָּה'** 277

הוראה ומחקר

ד״ר אסתר כלפון **מקומו של החינוך החברתי במסגרת הבית-ספרית: תחום בלתי-פורמלי הפועל במסגרת פעולה פורמלית** 301
ד״ר שרה כ״ץ ונירית קרסקו-וקנין **עידוד ציורי ילדים בגן באמצעות יצירת הצלחות** 315
ד״ר רחל מוגילבסקי **שקילות בפתרון משוואות, מערכות משוואות ואי-שוויונים (חלק א)** 341
ד״ר שפרה מישלוב **מה בין הראי״ה קוק לבנו, הרצי״ה קוק, ביחס ללימודי-חול?** 359
ד״ר עמיקם מרבך **המשבר הוא התכונה של ההוראה** 371
ד״ר דוד פרייברט **חקירה של תמונות מצב גאומטריות בתהליך ספירלי של אינדוקציה ודדוקציה** 397
ד״ר יעל שחור **הרכיב הערכי בהתפתחותן המקצועית של סטודנטיות בהכשרה להוראה** 407
ד״ר דוד שניאור **למידה משמעותית בשיעורי-תנ״ך בעזרת הגינה המקראית בבית-הספר** 427
Prof. Nissim Danna *The affinity between the people of Israel and the Holy Land according to the Qur'an and its classic Islamic commentators* ..... E 5
Prof. Michael Moore *On buses and burgres: In defense of folk etymologies* ..... E 17

דבר נשיא המכללה

לשמיני היקרים השלום והברכה,



בחרנו להקדיש את השנתון העשרים, המכובד, לזכרו של פרופ׳ דב לנדאו ז״ל.

פרופ׳ לנדאו ז״ל החל ללמד באוניברסיטת בר-אילן, בשנת 1966, עד יציאתו לגמלאות בשנת 1999. לאחר מכן היה מרצה אורח באוניברסיטת בן-גוריון (1973-1975), פרופסור אורח באוניברסיטת ליון בצרפת (1980) וכן הורה בסמינר לרבנים בבודפשט ובאוניברסיטת פייץ׳ בהונגריה.

בשנת 1980 הועלה לדרגת פרופסור חבר, ובשנת 1991 הועלה לדרגת פרופסור מן המניין. באותה שעה שימש גם כראש המחלקה לספרות משווה. בשנת 1971 קיבל את פרס נורדאו לספרות ובשנת 2006 נבחר כ״יקיר החינוך הדתי״.

עד פטירתו שימש פרופ׳ לנדאו ז״ל כחבר בחבר הנאמנים, בוועדה האקדמית ובמערכת השנתון של מכללת שאנן.

יהי זכרו ברוך.

כמכשירי פרחי הוראה, אשר יתפסו בעתיד עמדות מפתח בחינוך הערכי בארץ, תפקידנו להנחיל לסטודנטים הצעירים עוגן זהות קיומי כמו גם עוגן יציב להשתלבות בעולם המעשה: "סולם מוצב ארצה, וראשו, מגיע השמימה" (בראשית כח 20). עוגן זה יאפשר לחיות טוב יותר בעולם משתנה, דווקא מתוך זהות יהודית יציבה. "חדלו עוד מלהיות עניים; שובו אל האוצרות שלכם והיו משתמשים באוצרות שלכם!" קורא הנשר בסיפורו של רבי נחמן מברסלב "מעשה בשבעה קבצנים".

על הדברים הללו עמדה ח"כ ציפי חוטובלי, והדגישה, כי אמנם ההווה משתנה והעתיד לוט בערפל, אך העבר המשותף של כולנו יכול להוות אוצר של יציבות והשראה. דווקא מי שיודע לבסס זהות יציבה על אוצרות העבר, יהיה מסוגל להיפתח לרעיונות חדשים. זהותם היהודית המחוזקת של הסטודנטים, כמו שאר התלמידים בארץ בכל שכבות הגיל, תשפיע על החלטותיהם האישיות בצמתים שונים בחייהם.

אך עם זאת, עלינו לזכור, כי זהות יהודית יציבה אינה סותרת ידע רחב ויכולת השתלבות בעולם. נהפוך הוא. הכרת ידע העולם, על כל מורכבותו, תורמת לביסוס זהות יהודית עמוקה ומשמעותית יותר. בשם הגאון ר' אליהו מווילנא, מפורסם וידוע, שעודד את תלמידיו ללמוד את חכמות העולם, וציווה לתלמידו ר' ברוך משקלוב לתרגם את אויקלידס מיוונית לעברית, כדי שיוכלו התלמידים ללמוד גאומטריה. הגאון אף טען ש"כפי שיחסר לאדם ידיעות משארי חכמות, לעומת זה יחסר לו מאה ידות בחכמת התורה, כי התורה והחכמה נצמדים יחד" (הרב ישראל משקלוב, בהקדמה לספרו "פאת השולחן").

וגם זאת ידוע: אנשים בעלי ידע הנם אנשים בעלי עצמה. לכן עלינו להחדיר בסטודנטים שלנו את ההכרה שכל לימוד מעצים את האדם. לפיכך מחובתנו להוציא מהמכללה שלנו אנשים שיהיו מעורבים בחברה ובמדינה, שיועילו ויתרמו מעוצמתם בכל מקום שהם נמצאים בו. על עצמה פנימית זו של הידע נאמר: "הידע אינו רק מכשיר שניתן להשתמש בו. הידע והשכל הם חלק מההגדרה העצמית. מי שחושב על דברים נשגבים הוא בעצמו נשגב".

לעתים נדמה לנו, כי אין עתיד למאמצנו. קל מאוד להאשים את האינטרנט והסמרטפון, הגוזלים מהסטודנטים חשיבה יצירתית, המרחיקים אותם מעולם הספרים, אך בעניין זה אסור לנו להתייאש. אדרבה, עלינו להביט לעתיד בתקווה – כמסופר במסכת תענית, על אודות הזקן, שנטע עץ למרות שהיה ברור לו כי הוא עצמו לא יוכל ליהנות מפֵּרותיו, אלא צאצאיו בלבד. אין אנו מסוגלים לדעת מתי יגיע המפנה המצופה: מתי יבחלו הצעירים של ימינו ברדוד ובשטחי,

וירצו להעמיק ולחקור וללמוד ולהעשיר את עצמם – לא כי צריך, ולא כי הם נבחנים על כך, אלא מתוך סקרנות שלהם עצמם, מתוך רצון להיות אנשים בעלי עצמה, שעולמם הפנימי עשיר. מכאן החובה המוטלת עלינו להמשיך ולהשקיע – כשאנו מנתבים אותם בדרך, שבה אנו חושבים כי היא תעצים את אישיותם באמת.

שלו והצליחו ויהי מקורכם ברוך

חברים יקרים,

מוקירכם ומוהבכם

פרופ' יחיאל פריש
נשיא המכללה

לזכרו ולכבודו של פרופ׳ דב לנדאו ז״ל

פרופ׳ טליה הורוביץ

פרופ׳ אלתר-חיים-דב לנדאו הכהן ז״ל, חבר-המועצה האקדמית העליונה במכללת שאנן – הלך לעולמו ב-ז׳ בטבת תשע״ד.

פרופ׳ לנדאו ז״ל, יליד סגד שבהונגריה, בן למשפחה חרדית-ציונית, עבר תלאות קשות מנשוא בזמן שואת-אירופה כעובד-כפייה במחנה-העבודה, מנרסדורף, וכאסיר במחנות-הריכוז: ברגן-בלזן וטרזינשטט. הוא שוחרר על-ידי הרוסים, למד עברית בכפר-הנוער הדתי בדסק שבהונגריה ועבר למחנה-העקורים של אונר״א בעיירה לייפהם על הדנובה, באזור חבל בווריה (גרמניה). כשעלה בעלייה בלתי-לגלית באניית-המעפילים, ״המעפיל האלמוני״ – נתפס על-ידי הבריטים והוגלה לקפריסין, ושם למד בישיבת ״בני-עקיבא״ במחנה ועבד כספרן.

ב-1947 עלה לארץ, למד בישיבת ״בני-עקיבא״ בכפר-הרא״ה ובבית-הספר החקלאי שבכפר-הנוער הדתי (במסגרת עליית-הנוער). הוא שירת בצה״ל (חיל-האוויר), השלים תעודת-בגרות ותעודת מורה-מוסמך באופן אקסטרני. כמורה לימד במוסדות-לימוד מגוונים, למד באוניברסיטת ״בר-אילן״ (ספרות, תנ״ך, פסיכולוגיה ופילוסופיה) ולימד בה כשלושים ושלוש שנים, בנוסף למוסדות אקדמיים נוספים.

במשך ארבע עשרה שנים (1992-1998) – שימש גם כמפמ״ר (=מפקח ארצי) להוראת-ספרות ולשון בחינוך הדתי, היה חבר בוועדות לתכניות-לימודים לספרות ולחיבור וכיהן כיו״ר ועדת-המקצוע בְּמִנְהַל-החינוך הדתי. במסגרת זו נאבק במזכירות הפדגוגית ובמערכת-החינוך נגד השתלטות המגמות הטכנולוגיות על עולם-החינוך.

אלה מקצת מתחומי עניינו רבי-הפנים והעשייה.

הכרתיו לראשונה כסטודנטית לתואר ראשון באוניברסיטת ״בר-אילן״.

לאחר מכן, כשלימדתי בבתי-ספר על-יסודיים, הוא היה ׳המפמ״ר (=מפקח ארצי) שלי׳: מעורבות כשלו, התמצאות כשלו ודאגתו ללא-גבולות להוראה תקינה – רב-ממדית בדרך-כלל – קשה למצוא. מעולם לא התנשא. מעולם לא התיימר להיות ׳יודע-כל׳. הוא שיתף, הקשיב, הֵפְנים והפעיל ובנה מערכת תומכת ואוהבת.

הכרתיו גם כחבר פעיל במועצה האקדמית העליונה של מכללת שאנן. מעולם לא קיבל על עצמו תפקיד, אלא אם כן היה מעורב בו בכל רמ״ח איבריו. כזה היה גם במסגרת זו: שאל, חקר, שלח טיוטות-עמדה ודחק בחבריו לקבל תשובה.

לאו מילתא זוטרתא היא!

הוא חיבר ספרים רבים בתחומי-עיסוקו ועניינו. חלק מהם התפרסמו בהוצאת-המכללה: היו אלה ספרים, שלדעתו מקומם במכללות להכשרת-מורים, כגון ***כיצד שואלים, כיצד חושבים וכיצד משיבים?*** (2004), ***על דרכי הפרשנות ועל עקרונותיה*** (2006) וכן גם ***תולדותיו של מורה*** (2012), יותר משיש בו תיאור פרטי של הווייתו כמורה, הרי הוא שואף לתאר את מכלול-דמותו של כל מורה. נוסף על אלה, יש להזכיר את ספרו האחרון, שלא הספיק לראות: ***למען החינוך לא אחשה: הזעקה על זניחת החשיבה בחינוך ובהוראה*** (2014).

במסגרת-עבודתו באוניברסיטת בר-אילן טיפח חוקרים לא-מעטים. אני מכירה מקרוב חוקרים, שזכו, שד"ב ז"ל היה המנחה שלהם בגיבוש הדיסרטציה בלימודי-התואר השלישי. כולם גמרו עליו את ההלל – מקצועית ואנושית.

כל אלה מקצת מפניו האקדמיים ו/או הפדגוגיים.

אך דב ז"ל היה בעיקר 'מענטש' (=אדם במובן הרחב ביותר של המילה).

הוא תמך ועזר, שיתף וסיפר, שהרי היה איש חברה אמתי.

חבל על דאבדין ולא משתכחין!

יהי זכרו ברוך!

עם השנתון

הכרך העשרים, המורחב, של שנתון ״שאנן״ מוקדש לזכר יקירנו פרופ׳ אלתר חיים דב לנדאו הכהן ז״ל, חבר המועצה האקדמית העליונה במכללת שאנן. דברים לזכרו, בשם מוקיריו, כולנו, נושאים כאן חברינו פרופ׳ יחיאל פריש ופרופ׳ טליה הורוביץ.

מגוון הנושאים, הנידונים בכרך זה, ומרחב הכותבים, הנוטלים בו חלק, נמצאים מכבדים את אישיותו רבת-הפנים של דב האדם.

מקרא ופרשנותו

ד״ר ניסן ארדט מבקש להוכיח, כי הקרב בין דוד לגולית בעמק האלה, התרחש בין **שוכה** אשר ליהודה, המצויה בח׳רבת קאייפה; ובין **עזקה**, האתר המזוהה עם תל עזקה, שממול.

ד״ר אפרים זאנד טוען מתוך ההנחה, שבפירושי רש״י קיימות גרסאות של מקורותיו הרבניים – השונים מן הגרסה הקיימת בידינו היום – כי לא ניתן, בעיקרון, להחליט בוודאות מה הייתה גרסת המקור.

פרופ׳ ישעיהו מאורי חולק על דעת פרופ׳ נחמה ליבוביץ, שר׳ אברהם בקראט, בעל ״ספר זכרון״, תומך בגישתה. לדעתו, מטרתו הראשית של רש״י לפרש את המקרא כפשוטו, ולכן נמצא רש״י נעזר במדרש/באגדה – רק כאשר הפירוש, על דרך הפשט, עורר קושי בהבנת הכתוב.

פרופ׳ משה צפור טוען, כי מתוך עיון באופן שבו נזקק המקרא למילים המנחות ״שמע״ ו״מצא״ ואחרות, מתברר, שיהודה מתוודה על פשע – אשר ה״מצרי״ אינו יודע אודותיו: גניבתו של יוסף אחיהם ומכירתו לעבדות-עולם.

ד״ר יהודה שוורץ מצביע על השפעת עקרונות חופש, שוויון ואחווה – ילידי המהפכה הצרפתית – על פרשנים, בעת החדשה, בהתייחסותם אל הכתוב, העוסק ביובל, בויקרא כ״ה, י.

הגות יהודית

אברהם אוחיון טוען, כי מִסדרם של הסיפורים, בסוגיה התלמודית בכתובות קה-קו, ניתן

ללמוד על הלוגיקה של העריכה התלמודית האומנותית – המונחית על-ידי שיקולים, שמעניקים משמעות נוספת לטקסט.

ד״ר לירון הוך בוחן את גישתם השונה של ר׳ שמעון בן צמח דוראן, ר׳ יוסף אלבו ודון יצחק אברבנאל לקבלה, תורת-הסוד והמיסטיקה – בזיקה להגות הפילוסופית.

הרב ד״ר יחיאל לאש מפקפק באפשרות להסתמך על סיפורי יוספוס – על אודות השימוש בגורלות בתקופתו – כדי להכריע בשאלת השימוש בהטלת-הגורל בדיני-נפשות.

ד״ר יהושפט נבו מצביע על המקום המרכזי, שתופס ״הטבע״, בהגותו של בעל ״שפת אמת״. כשם שהבורא הסתיר את מהותו במעבה הטבע (הפיזי), כך הוא הסתיר את נוכחותו בממד הזמן – השבת (המטפיזי).

ד״ר תרצה פריש עוסקת בשימור הזיכרון הקולקטיבי בעם ישראל לאורך-הדורות, כשהיא מתרכזת בחג-הפסח ובמשנתו של רבי יצחק אברבנאל.

פרופ׳ מיכה קליין מעלה שתי אפשרויות גאולוגיות להסבר שתי הצפות, המתוארות בגמרא ובמדרש – על יסוד כתובים במקרא: האחת ׳מודל ההצפות׳; השנייה ׳מודל הגל הצונמי׳. האחרון מועדף על ידו.

פרופ׳ אהרן קלרמן בודק את שורשיהם הארצי-ישראליים והבבליים של שני השרשורים, שבברכה האחרונה של ׳ברכת-חתנים׳ או ׳שבע ברכות׳ ומה הביאם עד הלום.

ספרות ואמנות

פרופ׳ ישראל רוזנסון וד״ר סיגלית רוזמרין מובילים את הקורא מן הגישות המובאות במדרשים, על אודות דמותו של איוב ותקופתו אל שירו של דן פגיס, הנושא בחובו מוטיב, החבוי בסדרת הדרשות על איוב בבבא בתרא.

ד״ר אסתר אזולאי מציעה אפשרות של עיון וקריאה אינטרטקסטואליים בין ספרות לאמנות הציור. ההדגמה: ספרו של עמוס עוז ״פתאום בעומק היער״ – אל מול ציוריו של מארק שאגאל, המובאים בספר הילדים של מייק ונציה (״מרק שאגאל: פגישה ראשונה עם גדולי האמנים בעולם״).

פרופ׳ טליה הורוביץ דנה בזיקת שתי יצירות שונות, המתייחסות לספר יונה ולמאפייניו הסוגתיים: הראשונה – ״ישן, אל תרדם״ מאת ר׳ יהודה הלוי – פיוט הלכתי; השנייה – ״יונה״ מאת יעקב פיכמן – סונטה.

ד״ר אסתר מלחי מציינת, כי אף שניתן למצוא בספרות-הילדים-החרדית פתיחות לנושא בעלי-

החיים – עדיין קיימת שם רתיעה מלעסוק באורח חייהם של החיות; ונותר השימוש בהם כנושאי מסר חינוכי ומוסרי בלבד.

ד״ר עופרה מצוב-כהן דנה בתרומתם של קולות הנשים וכיצד הם מעוצבים – ברומן ״כלה״ של אורה אחימאיר; בנוסף היא מתייחסת לקולה של המספרת, ולנרטיב הנמסר מפיה, כנציגת המאה העשרים ואחת.

ד״ר נורית צדרבויום מתייחסת ליצירתה של האמנית סיגל מאור, המוצגת בימים אלה במסגרת תערוכת יחיד, כדי להצביע על קשרים משמעותיים בעבודתה עם האמנות היהודית. תשומת-לב ניתנת לקשר בין טקסטים מילוליים לבין טקסטים וויזואליים.

הוראה ומחקר

ד״ר אסתר כלפון מנסה להגדיר את תחום החינוך החברתי, הפועל בבתי הספר כתחום בלתי-פורמלי במסגרת חינוכית פורמלית. לדעתה, שתי המערכות, הפועלות זו לצד זו, תורמות כאחד לעיצוב דמות הבוגר/ת בעולם הפוסט-מודרני.

ד״ר שרה כ״ץ ונירית קרסקו-וקנין הציבו במחקרן מטרה: לאבחן באמצעות מערך-מחקר-פעולה איכותי את החוללות העצמית לצייר – אצל ילד בגן-ילדים כדי לנסות לטפחה. מסקנות המחקר עשויות גם לשפר את עבודת הגננת.

ד״ר רחל מוגילבסקי חוקרת כאן את התנאים, שצריכים להתקיים, כדי להבטיח, שהמעבר ממשוואה נתונה אל משוואה חדשה – שמר על השקילות של המשוואות. חקר התנאים לשקילות מערכות משוואות ואי-שוויונים יופיע בהמשך.

ד״ר שפרה מישלוב בוחנת את ההבדלים בין עמדתו של הרב צבי-יהודה הכהן קוק ובין עמדת אביו, הרב אברהם-יצחק הכהן קוק – בדבר היחס הראוי להיות בין לימודי-התורה ללימודי-החול.

ד״ר עמיקם מרבך ממליץ לשחרר את המורה ואת התלמיד מן הפרדיגמה הליניארית הדכאנית של מחזור-הידע ולאמץ תפיסה ידידותית יותר, המזמינה את המורה לסייע לתלמיד לפלס את הדרך אל הידע בכוחות עצמו.

ד״ר דוד פרייברט מציג מחקר בתחום הגאומטרי, שמתאר תהליך מעגלי דו-כיווני של אינדוקצייה ודדוקצייה – המהווים כלים מרכזיים בכל חקירה מדעית.

ד״ר יעל שחור מבקשת לבדוק בשיטת מחקר איכותנית את הרכיב הערכי בהתפתחות המקצועית של סטודנטיות להוראה בשנתן הראשונה בעבודה – על יסוד ״יומני המסע׳ שנכתבו

במסגרת סדנת הסטאז׳.

ד״ר דוד שניאור מציע להקים ׳גינה מקראית׳, המורכבת מצמחים הנזכרים בתנ״ך. בדרך זו יכירו התלמידים – אגב עבודתם בגינה – את תכונות הצמחים המופעים בטקסט המקראי.

פרופ׳ נסים דנה מראה כיצד הקוראן כמות-שהוא ובאופן שנתבאר על-ידי גדול פרשניו – מצביע על גבולות ארץ-ישראל: מנהר פרת ועד נהר מצרים.

פרופ׳ מיכאל מור מצביע על היצירתיות שבמתן אטימולוגיה עממית ׳מוטעית׳ למושגים על-פי צורך השעה.

הכרך העשרים שלפנינו – על מגוון המאמרים שבו – אמור לעורר עניין אצל הקורא בנושאים ׳מאתגרים׳.

קריאה מהנה.

ד״ר ניסן אררט
עורך השנתון

לתשומת לבכם:
כל המאמרים המתפרסמים בשנתון – נגישים לכל באתר האינטרנט של מכללת ״שאנן״:
www.shaanan.ac.il תחת תפריט ההוצאה לאור, **שנתון כרך כ**

ניסן אררט

שוֹכה אשר ליהודה היא ח׳רבת קאייפה

תקציר

הזיהוי של אתרים מקראיים בארץ, הנשען על יסוד פרמטרים שונים (ממצאים ארכאולוגיים או שמות, שנשתמרו ביישובים ערבים) – לא פעם ״זז״, על-פי המוצע, לכיוונים שונים. כך, למשל, שני האתרים הפלשתיים – בשפלת יהודה – גת ועקרון, או מיקומה של רמה, מקום קבורת רחל, וכן – מקום מושבו של הנביא שמואל ברמה.

במאמר זה מוצע, כי שׂוֹכה אשר ליהודה, מצוייה בח׳רבת קאייפה – האתר, הצופה אל עבר האתר תל-עזקה, כשבינותם משתרע עמק-האלה, שדה-הקרב שבין דוד ובין גלית.

מילות מפתח: *שוכה; גת; שערים; עזקה; עמק-האלה; פלשתים; דוד; אלחנן בן יערי; שאול; זיהוי אתרים מקראיים.*

התיאור המקראי

שׂכה אשר ליהודה נזכרת בפתח תיאור ראשיתו של הקרב בין מחנה **פלשתים** ובין מחנה **איש ישראל,** הערוכים זה מול זה **בעמק-האלה** (שמ״א י״ז, א-ב):

וַיַּאַספו פלשתים את מחניהם למלחמה, וַיֵּאָספו שׂכה אשר ליהודה,[1]

ויחנו בין שוכה ובין עזקה[2] **– באפס דמים.**[3]

ושאול ואיש ישראל [כבר][4] **נאספו, ויחנו בעמק האלה,**

ויערכו מלחמה לקראת פלשתים.

על-פי קריאתנו: שעה שוַיַּאַספו **פלשתים את מחניהם למלחמה** – הופתעו לגלות, כי **ושאול ואיש ישראל** [כבר] **נאספו ויחנו בעמק-האלה,** [כשהם] **ויערכו מלחמה לקראת פלשתים.**

1. D.L. Adams, 'Between socoh and Azekah: the Role of the Elah Valley in Biblical History and the Identification of Khirbet Qeiyafa', Y. Garfinkel and S. Ganor (eds.), **Khivbet Qeiyafa**, 1: Excavation Report 2007-2008, Jerusalem 2009, pp. 47-66.
   על איתור מקומה של שוכה אשר ליהודה – ראו נספח א' ומפה מספר 1.
2. על איתור מקומה של **עזקה** – ראו נספח ב'.
3. על זיהוי הביטוי **אפס דמים**, כשם של מקום – ראו נספח ג'.
4. קריאתנו: "כבר קודם נאספו" – מוצעת על-פי העיקרון של "עבר מוקדם" – כדברי רש"י על הכתוב (בראשית ד', א): **והאדם ידע** – כבר קודם העניין של מעלה.

המיקום המדויק של העימות ושל תוצאותיו – מתואר במאמר המוסגר: **ויחנו** [שני המחנות] **בין שוכה** [ישראל] **ובין עזקה** [פלשתים] **באפס דמים** – בלא שיצאו לקרב.[5]

מכאן, שיש להשלים ולקרוא בפתח הדברים (פסוק א):

וַיַּאַספו פלשתים את מחניהם למלחמה [בעזקה]; **וַיֵּאָסְפוּ** [ישראל ב]**שׂכה אשר ליהודה**.[6] **ויחנו** [פלשתים וישראל] **בין שוכה ובין עזקה – באפס דמים**.

רוצה לומר: **שוכה** ניצבת **אל ההר מזה** – ממזרח לעמק-האלה, ואילו **עזקה** – כנגדה במערב – **אל ההר מזה**; **והגיא**, הוא עמק-האלה, **ביניהם** – כמבואר בהמשך (פסוק ג).[7]

ואכן בעקבות מצב סטטי זה – באה היוזמה הפלשתית (פסוקים ג-ט):

ופלשתים עֹמְדים אל ההר מזה [עזקה], **וישראל עֹמְדים אל ההר מזה** [שוכה] – **והגיא ביניהם – ויצא איש-הַבֵּנַיִם ממחנות** [ממערכות] **פלשתים, גלית שמו מגת – – – ויעמד ויקרא אל מערכֹת ישראל – – – בְּרוּ לכם איש, וירד אלי – – –.**

העיון האסטרטגי והטקטי

הצעתנו להציב את **שוכה אשר ליהודה** על ההר שממול לעזקה שעל ההר ממערב – מצפון לעמק-האלה – אולי עשויה לפתור מחלוקת מתעצמת בין חופרים וחוקרים ארכאולוגים באשר לזיהוי האתר, שנתגלה לאחרונה, בח'רבת קאייפה – הניצבת אל מול תל עזקה.[8] הממצאים, ההולכים ומצטברים מעונה לעונה – מאששים את ההנחה, כי האתר פעל לערך בסביבות שנת 1000 לפני הספירה.[9] זו התקופה, אשר בה התחולל המאבק בין הפלשתים ובין ישראל.[10] קרב זה בעמק-האלה היה חוליה חשובה במאמץ הישראלי להשתחרר מהניסיון של סרני-פלשתים לשלוט בגב-ההר (ביהודה ובאפרים) – כדי להבטיח את שליטתם ב"דרך-הים", המובילה ממצרים אל פניקיה ומסופוטמיה.

ניתוח האסטרטגיה והטקטיקה של הצבא הפלשתי – ולעומתו, המענה שנותן שאול לאתגר זה – מבארים את פרטי האירועים בשדה-המערכה, בין שוכה ובין עזקה.

מתוך ההכרה בעוצמתו המוגבלת של צבאם – כולל רכב-המלחמה שעמד לרשותם – לא נתכוונו

---

5. כך נראה לנו להבין את פשוטו של מקרא – כמטפורה. השוו משלי כ"ו, כ: **באפס עצים – תכבה אש**; איוב ז', ו: **ויכלו באפס תקוה**. אין אנו רואים בכתוב שֵׂם של מקום. ראו נספח ג'.

6. באופן שבו אנו משלימים את הכתוב: **ויאספו** [ישראל ב] **שכה אשר ליהודה** – הביטוי החוזר **ויאספו** מקבל משמעות כמובא בסיכום: **ויחנו** (פלשתים וישראל) **בין שוכה ובין עזקה – באפס דמים**.

7. ראו ביאור מצב דברים זה במובא באמצע נספח ב'. ומסקנתו: יש לשער אפוא, שאם נערכו הפלשתים ברכס הדרומי, הרי שצבא ישראל נערך ברכס הצפוני, והגיא, נחל האלה, הפריד בין שני המחנות. רוצה לומר; גלית ניצב בעמק-האלה, בנקודה הצופה אל רמת-ההר – מערבה – אל עבר עזקה, ומזרחה – אל עבר שוכה. ראו מפה מספר 1.

8. ראו י' גרפינקל, ס' גנור ומ' היזל, **עקבות דוד המלך בעמק האלה: תגליות מפתיעות בארכאולוגיה המקראית**, תל-אביב תשע"ב; י' גרפינקל, 'התפתחות המערך היישובי בממלכת יהודה מראשיתה ועד חורבן הבית הראשון', **קתדרה**, 143 (תשע"ב), עמ' 8-44.

על בסיס שני השערים שנחפרו במקום זיהו את ח'רבת קאייפה עם העיר **שַׁעֲרַיִם**, הנזכרת בסופה של המערכה (י"ז, נא-נג): **וַיָּקֻמוּ אנשי ישראל ויהודה וַיָּרִעוּ וירדפו את פלשתים עד בואך גיא** [גת], **ועד שערי עקרון. ויפלו חללי פלשתים כדרך שַׁעֲרַיִם, ועד גת ועד עקרון**. ראו Y. Levine, 'The identification of Khirbet Qeiyafa: A new suggestion', **Bulletion of the Ameriean Schools of Oriental Research**, 367 (2012), pp. 73-86.

9. ראו נספח ד'.

10. ראו ב' מזר, 'עלייתם של הפלשתים', י' ליוור (עורך), **היסטוריה צבאית של ארץ ישראל בימי המקרא**, תל-אביב תשל"ח, עמ' 124-131; ז' קלאי, 'מלחמותיו של שאול', י' ליוור (שם), עמ' 132-145; ח' הרצוג ומ' גיחון, **מלחמות התנ"ך**, ירושלים תשמ"א, עמ' 69-91; ראו מ' הראל, **מסעות ומערכות בימי קדם**[4], תל-אביב תשמ"ד.

סרני-פלשתים לכבוש את נחלת-יהודה או את נחלת אפרים – כיבוש בשליטה מלאה; כל שעשו באמצעות צבאם המאומן והמיומן – הטילו את מוראם על האיכרים הישראלים – בשילוח יחידות-פשיטה **(המשחית)**;[11] על תנועתם השגיחו באמצעות חיל-מצב **(הנציבים)**,[12] שישב דרך קבע בנקודות-מפתח על אם דרכי האורך ודרכי הרוחב של הארץ. מסע השוד והביזה השנתי התנהל – עם בוא האביב **(לעת צאת המלכים)**[13] – באחד מן הנחלים, המובילים אל גב-ההר.[14] זאת על-פי מה שנקבע "אד-הוק", במועצת סרני הפלשתים. בדרך זו, חשבו, לא יוכלו הצופים הישראלים, המוצבים בפתחי-הנחלים, להודיע מראש על מקום ריכוז כוח האויב הפלשתי. כך (שמ"א ד', א):

ויצא ישראל לקראת פלשתים למלחמה – ויחנו על אבן העזר [בעוד ש]**ופלשתים חנו ב*אפק*** – כדי לעלות במפתיע בנחל ולבזוז את המרכז בשילה.[15]

גם בקרב האחרון בימי שאול (שם, כ"ט, א):

ויקבצו פלשתים את כל מחניהם *אפקה* (ולהפתעתם) – **וישראל חֹנים בַּעַיִן אשר ביזרעאל**.[16]

אך מתברר, כי במפקד ב***אפק*** (שם, שם, ב):

וסרני-פלשתים עֹבְרים למאות ולאלפים – ודוד ואנשיו עֹבְרים, *באחרונה*, עם אכיש – ויאמרו סרני-פלשתים: מה העברים האלה?

שרי פלשתים מונעים מדוד מלהצטרף למערכות הפלשתים – **באחרונה** (מאחור דווקא) – כתכניתו שסוכלה;[17] אך דוד, כמסתבר, הצליח כבר ליידע את שאול על מקום הפריצה הפלשתי (הפעם) – מן הצפון, מעמק יזרעאל, במעלה הגלבוע – אל גב-ההר – בהפתעה גמורה.

הקרב בעמק-האלה

בקרב בעמק-האלה, נושא דיוננו, יידעו הצופים הישראלים את שאול על ריכוז הכוח הפלשתי ב**עזקה** שממערב, הצופה על הדרך המובילה, בעמק-האלה, אל מרכז הרי יהודה.[18] המרכז הלוגיסטי של הכוח הפלשתי היה, כמסתבר, ב**גת** הפלשתית.[19] אך, כדי למנוע את מסע השוד והביזה השנתי של הפלשתים – במעלה **עמק-האלה** – מקדים שאול ועורך את צבאו ב**שוכה**,[20] הנקודה הצופה אל עבר **עזקה** – מערבה – בח'רבת קאייפה, על-פי הצעתנו.

---

11. ראו שמ"א י"ג, טז-כג: **ושאול ויונתן בנו והעם** [= "עם-המלחמה" – הכח הלוחם] **הנמצא עמם יֹשְבים בגבע בנימן – ופלשתים חנו במכמש. ויצא *המשחית* ממחנה פלשתים שלשה ראשים: הראש האחד יפנה אל דרך עפרה אל ארץ שועל, והראש** [ה]**אחד יפנה דרך בית חרון, והראש** [ה]**אחד יפנה דרך הגבול, הנשקף על גי הצבֹעים – המדברה – – – ויצא *מצב* פלשתים אל מעבר מכמש.**
12. ראו שמ"א י"ג, ג-ד (בראשית הפרק): **ויך יונתן את *נציב פלשתים*, אשר בגבע – – – וכל ישראל שמעו לאמר: הכה שאול את נציב פלשתים, וגם נבאש ישראל בפלשתים, וַיֵּצָעֲקוּ העם אחרי שאול הגלגל.**
13. ראו שמ"ב י"א, א: **ויהי לתשובת השנה – לעת צאת הַמְּלָאכִים – וישלח דוד את יואב ואת עבדיו עמו ואת כל ישראל וַיַּשְׁחִתוּ את בני עמון ויצֻרו על רבה.**
14. ראו מפה מספר 2.
15. ראו מזר (לעיל הערה 10), עמ' 76; הראל (לעיל הערה 10), עמ' 46.
16. ראו הראל (שם), עמ' 87; הרצוג וגיחון (לעיל הערה 10), עמ' 72-74.
17. ראו נספח ה'.
18. ראו הראל (לעיל הערה 10), עמ' 82-85; מפה מספר 1.
19. ראו נספח ו' ומפה מספר 1.
20. ראו נספח א' ומפה מספר 1.

אל עמדת תצפית זו מזעיק שאול את צבא-הקבע שלו – במסע מהיר – מגבעת-שאול עד בית-שמש; ומשם דרומה – עד הדרך המובילה מצפון אל שוכה.[21]

ההפתעה הישראלית הביאה לשינוי בתכנית הפריצה הפלשתית: סרני-פלשתים החליטו להימנע, הפעם, מקרב "פנים אל פנים" עם צבא, הערוך לעצור גם את רכב-המלחמה הפלשתי. ביסוד תכניתם – להכריע את הקרב על דרך "קרב-ביניים" – עמדה הטקטיקה של "מלחמת-התשה": הפלשתים סמכו על האספקה היום-יומית, המובאת מן המרכז הלוגיסטי הסמוך – **בגת**,[22] ואילו הצבא הישראלי, הסתמך רק על האספקה האישית, שהביאו עמם **גיבורי-החיל;** ולפיכך, משארכו הימים (**ארבעים יום**),[23] נאלצו הלוחמים להסתמך על אספקה 'התנדבותית' מן הסביבה הסמוכה – כמעשהו של דוד בן-ישי בית-הלחמי.[24]

שַׁעֲרַיִם

"קרב-הביניים", שהוצע על-ידי הנער הרועה, המיומן באבן-הקלע, אשר הכריעה את הענק הפלשתי בפגיעה ישירה במצחו.[25] בכך באה אל קצה המערכה בעמק-האלה – כדברי הכתוב (י"ז, נא-נג):

> **- - - וירָאו** [אולי גם במשמעות: וייראו מהשורש יר"א – במובן פחד, יראה] **הפלשתים, כי מת גבורם, וַיָּנֻסוּ. וַיָּקֻמוּ אנשי ישראל ויהודה וַיָּרִעוּ וירדפו את הפלשתים עד בואך גיא** [גת – בנוסח תרגום השבעים], **ועד שערי עקרון. ויפלו חללי פלשתים בדרך שַׁעֲרַיִם, ועד גת ועד עקרון. וַיָּשֻׁבוּ בני ישראל מִדָּלֹק אחרי פלשתים וַיָּשֹׁסּוּ את מחניהם.**

רוצה לומר, לאחר המפלה במערכה נסוג הצבא הפלשתי בשניים או בשלושה כיוונים:[26] מערבה – אל **גת**; צפונית-מערבית אל עבר **עקרון**; ואפשר גם צפונית-מזרחית **בדרך שַׁעֲרַיִם** – העיר הנזכרת (ביהושע ט"ו, לה-לו) בסמיכות: **שוכה ועזקה ושערים**.[27]

שַׁעֲרַיִם, על-פי תיאור דברים זה, אינה יכולה להיות ח'רבת קאייפה – כפי שהציעו מתעדי האתר.[28]

סיכום

עיון משלים בטקסט המקראי, המתאר את מערך הכוחות בקרב אשר התנהל בעמק-האלה –

---

21. ראו מפה מספר 1.
22. ראו נספח ו' ומפה מספר 1.
23. ראו שמ"א י"ז, טז: **ויגש** [גלית] **הפלשתי – השכם והערב – ויתיצב ארבעים יום**.
24. ראו נספח ז'.
25. פגיעה, שגרמה לאיבוד שוויון משקלו – ולהתמוטטותו – בהיות (שם י"ז, ד-ז): **גבהו שש אמות וזרת. וכובע נחשת על ראשו ושריון קשקשים הוא לבוש – – – ומצחת נְחֹשֶׁת על רגליו, וכידון** [=חרב] **נְחֹשֶׁת בין כתפיו וְעֵץ נקרי.** [וחץ – כתיב] **חניתו כמנור אֹרְגִים ולהבת חניתו שש מאות שקלים ברזל**.

    ראו י' קיל (מפרש), **ספר שמואל א'** (דעת מקרא), ירושלים תשמ"א, עמ' קפב-קפג, הערה 56.
26. ראו מפה מספר 1.
27. ראו קיל (לעיל הערה 25), עמ' 234: **שערים** (יהושע ט"ו, לה-לו) – אולי ח'רבת סעירה, כארבעה ק"מ דרומית-מזרחית לבית שמש ומצפון לשדה-הקרב (למעלה, פסוק א').
28. ראו הערה 8 לעיל; י' זיו, 'ח'רבת קיאפה איננה "שערים"!', **קדמוניות**, מד, 142 (תשע"ב), עמ' 109-110.

כשהוא מלווה בהצגת האסטרטגיה והטקטיקה, שהועלו במסגרת קרב זה – מוביל למסקנה, כי ההיערכות המוקדמת של שאול – אל מול מערך-הכוחות הפלשתי בעזקה – אכן הייתה **בשוכה** היא ח'רבת קאייפה. בימי דוד היתה **שוכה**, על-פי הממצאים הארכאולוגים שנתגלו באתר, לעיר מבצר אל מול ארץ פלשתים.[29]

נספח א': על מקומה של שוכה אשר ליהודה

הציון ***שוכה, אשר ליהודה***, דווקא – בא להבדיל נקודת-יישוב זו מעוד כמה מקומות בארץ-ישראל, הנושאים שם זה.[30] אחת הערים שהיו למטה יהודה בשפלה בין עֲדֻלָּם לבין עזקה (יהושע ט"ו, לה). שמה של שוכה נשתמר בח' שֻׁוֵיכֶה. החורבה היא מהתקופה הרומית-ביזנטית; את העיר הקדומה מאתרים בח' עַבַּאד – כחצי ק"מ מצפון-מערב לקודמת.[31]

ואכן חפירות בחודש יולי 2012 על-ידי פרופ' יובל גורן וד"ר ארז בן יוסף – גילו בפסגת התל שרידים דלים מתקופת-הברזל, המשוייכים לימי חזקיהו, שהוסרו ברובם בראשית התקופה הרומית, בזמן שנבנתה מצודה איתנה בראש התל.[32]

הצעתנו למיקומה של **שוכה אשר ליהודה** ממול לעזקה בח'רבת קאייפה – מבוארת בהמשך המאמר.

נציין כבר עתה: שרידי הממצאים הארכאולוגיים בח'רבת קאייפה – כמבואר בנספח ד' – אינם מתאימים לעיר **שוכה**, שקיומה נמשך – באזור זה של יהודה – כבר מראשית תקופת ההתנחלות.

אך היא הנותנת: אפשר, שהמסַפר המאוחר על אודות הקרב בעמק-האלה – במרחב שממול לעיר **עזקה** – מצא לנכון להציב במבצר שהקים דוד – על מקום מחנהו של שאול (בח'רבת קאייפה – כמבואר בהמשך המאמר) – את העיר הידועה **שוכה**.

ובמיוחד: אם על ח'רבת קאייפה, על-פי המשוער, עמדה העיר **שוכו**, שרחבעם בנה, בין היתר (דהי"ב י"א, ה-יב): **ויבן ערים למצור ביהודה – – – ויחזק את המצודות.**

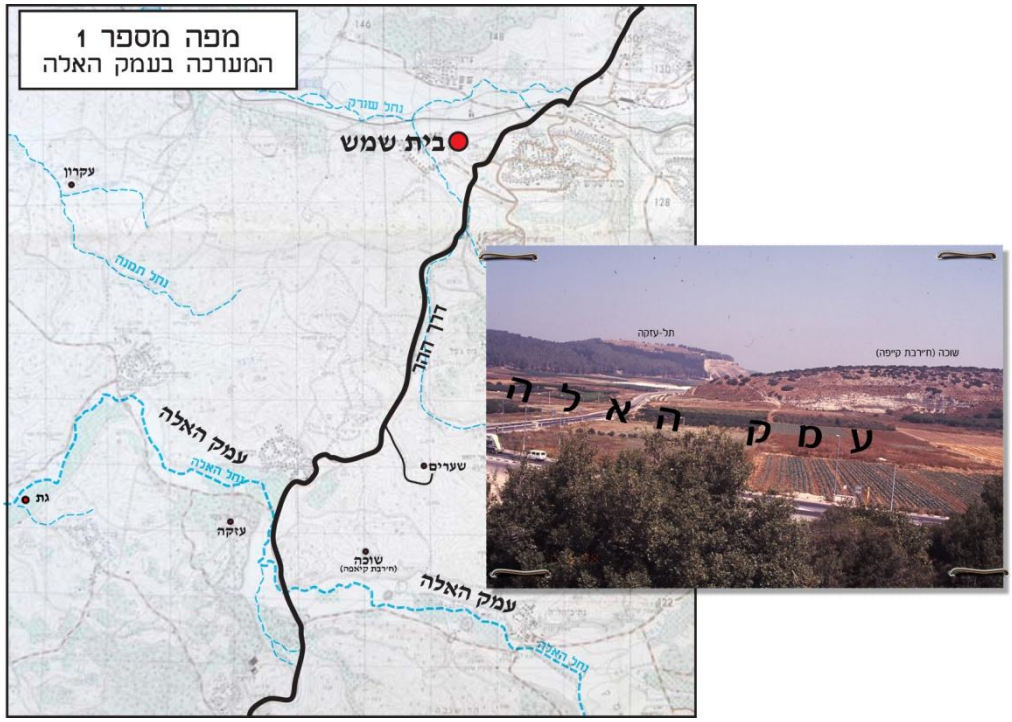
זאת ועוד, עד היום זיהויים של אתרים מקראיים בארץ נתונים במחלוקת החוקרים. על יסוד פרמטרים שונים (שמות שנשתמרו ביישובים ערביים או ממצאים ארכאולוגיים) מיקומו של האתר ההיסטורי "זז", על-פי המוצע, לכיוונים שונים – בדומה לדיוננו במקומה של **שוכה אשר ליהודה**.

נדגים תופעה זו בשני אתרים פלשתיים שבשפלת-ההר:

גת, על-פי הרונימוס, מצוייה על הדרך בין בית גוברין לעזה; על כן זוהתה, תחילה, בעראק אל-מנשיה (מכאן – שם העיר קרית-גת). כיום מקובל לזהותה בתל-צפית – תל-א-צאפי.[33]

---

29. ראו נספח ח'.
30. לפירוט המקומות ולניסיון לקבוע את מקומם – ראו פ' נאמן, 'שוכה, שוכו', **אנציקלופדיה לגיאוגרפיה מקראית**, ד, עמ' 1419-1420.
31. ראו מ' נאור, **המקרא והארץ**, חלק שני: נביאים ראשונים, תל-אביב תשי"ד, עמ' 186-187.
32. ויקיפדיה, **שוכה**, מתוך http://he.wikipedia.org/wiki/שוכה
33. ראו להלן מפה מספר 1.



עקרון, על-פי שם הכפר הערבי עאקיר – זוהתה תחילה מצפון-מערב לגדרה; היום, מקובל לזהותה עם התל הגדול חירבת אל מֶקנע, דרומית-מזרחית לגדרה.

תופעה דומה מוצאים אנו באשר למקום קבורת רחל אמנו – ברמה שבגבול בנימין או בבית לחם שבחבל יהודה; וכן באשר לעירו של שמואל – אם בכפר א-רם שבחבל אפרים, או בארץ צוף שבנחלת בנימין.

נספח ב': עזקה היא תל זַכַּרְיָה[34]

שטח הכינוס של הפלשתים היה בשוכה, היא חירבת עבאד ליד נתיב הל"ה. הם חנו ממערב לשוכה, בינה לבין עזקה, היא תל זַכַּרְיָה, כלומר על הגבעות ממערב לשוכה. בהמשך המחנה הישראלי נערך, לפי הכתוב, בעמק-האלה. אולם הוא בוודאי לא נערך בעמק עצמו, אלא ברכס הסוגר על העמק, לפי שבהמשך נאמר:

"ופלשתים עֹמְדים אל ההר – מזה וישראל עֹמְדים אל ההר – מזה, והגיא – ביניהם".

יש לשער אפוא, שאם נערכו הפלשתים ברכס הדרומי, הרי שצבא ישראל נערך ברכס הצפוני, והגיא, נחל האלה, הפריד בין שני המחנות.

34. ראו מ' גרסיאל, 'בין שוכה ובין עזקה', **ספר שמואל א'** (עולם התנ"ך), עמ' 155.

כפי שנבאר בהמשך, צבא-ישראל אכן נערך ברכס הצפוני של נחל האלה – בח'רבת קאייפה – היא שוכה לפי הצעתנו, הניצבת מול תל עזקה, שברכס הדרומי של הנחל.

נספח ג': "באפס דמים" – שם מקום?

אפס דמים מזוהה כשם מקום על יסוד הכתוב בדהי"א י"א, יב-יד:

> **ואחריו אלעזר בן דודו האחוחי, הוא בשלושה הַגִּבֹּרים, הוא היה עם דויד *בפס דמים* – והפלשתים נאספו שם למלחמה. ותהי חלקת השדה מלאה שעורים, והעם נסו מפני פלשתים. ויתיצבו בתוך החלקה – ויצילוה. ויכו את פלשתים...**

אולם האירוע אינו קשור כלַל למערכה בעמק-האלה: הביטוי "אפס דמים", כפי שביארנו בהמשך המאמר, בא לציין אי-יציאה לקרב.

נספח ד': האתר הארכאולוגי בח'רבת קאייפה

על יסוד בדיקת פחמן 14 לחרצני זיתים שנתגלו במקום – נקבע גיל המקום בין 980 ל-1020 לספירה. התכנון העירוני של המקום דומה לאתרים שנתגלו ביהודה: חומה כפולה, הנקראת "חומת-סוגריים". באתר נחפרו יותר משישים חדרים. בשלושה מהם נמצאו מבנים קטנים בצורה של מקדש, אך לא נמצאה שום צלמית שהיא פסל (כמצוי באתרים פלשתיים או כנעניים). לעומת זאת, כל התזונה – והמדובר בעשרות אלפי עצמות של בעלי חיים – כְּשֵׁרָה: בקר וצאן (ללא חזיר אחד). במקום נמצאה כתובת, בעברית מקראית, המתחילה במילים: **אל תעש** – – –

נספח ה': הקרב במעלה הגלבוע

בהתכנסות באפק (שמ"א כ"ט, א-ב) נאמר: **ויקבצו פלשתים את כל מחניהם *אפקה***.

סרני-פלשתים הבינו את תכניתו של דוד להיות **עִבְרִים באחרונה עם אכיש**, דהיינו במאסף של מחנות פלשתים שבהנהגת הסרנים: בהתחולל הקרב בעמק יזרעאל – אמור היה צבאו של דוד לשמש סדן לפטישו התוקף של שאול. לכן מה גדולה הייתה אכזבת שאול, כשסקר את מחנות פלשתים אשר **עלו יזרעאל** (כ"ט, יא) – צופה עליהם מהר-הגלבוע, שמעל למחנהו **בַּעֲיִן אשר ביזרעאל** (כ"ט, א) – ולא מצא, כמצופה, את מחנה דוד במאסף. שאול לא ידע על סיכול תכנית דוד על-ידי הסרנים, ולפיכך התפלא, כיצד דוד אשר, כנראה, סיפק לו מידע על מתקפת פלשתים מן הצפון – לא מילא אחר התחייבותו לפעול מן המאסף.

על דרך זו נראה לבאר את מצב-הרוח הקשה שתקף את שאול, אך המפגש עם רוח שמואל, בבית בעלת האוב, הביא להתאוששותו – בהחליטו להיערך לקראת 'קרב-בלימה'. דהיינו הניסיון לעצור את הפלשתים מלפרוץ אל גב-ההר, אצל בית-הגן.[35] ואכן, במחיר דמים רב, הצליח שאול לשבור את רכב המלחמה הפלשתי, ועד שזה נבנה מחדש, עברו שנים אחדות של 'שביתת-נשק'.

35. ראו מפה מספר 2.


מפה מספר 2
אפרים ויהודה
– עיר ישראלית
– עיר נוכרית
אפרים
מנשה
מנשה יורדנאל
בנימין
יבש גלעד
עמונים
מואבים
עמלקים
יהודה
שפלת פלשתים
הר אפרים
מירון
1,208 מ'
תבור
588 מ'
כרמל
546 מ'
מגידו
בית שאן
בית הגן
בזק
הר עיבל
940 מ'
שכם
שלה
אפק
אבן העזר
גלגל
מכמש
גבע
מצפה
רקה
נבעה
בית חורון
אילון
ירושלים
בית לחם
עקרון
בית שמש
שערים
שוכה
עזקה
גת
אשדוד
אשקלון
חברון
תל גזר
98 מ'
עזה
באר שבע

נספח ו': גת פלשתים

ערים אחדות בארץ נקראו בשם גת. על גת הפלשתית, אחת מחמש ערי הברית הפלשתית, נחלקו החוקרים היכן בדיוק שכנה. לאחרונה אומץ והוכח זיהוייה בתל צפית (תל א-צפית) הדרך המובילה לעמק-האלה, כמצויין במפה מספר 1.[36]

בפרשנות על הכתוב ה', ח-י:

ויאמר גת יִסַּב ארון א-להי ישראל – – – וישלחו את ארון הא-להים עקרון.[37]

גת – עיר פלשתית זו שכנה, ככל הנראה, בתל צפית (תל א-צאפי) – כארבעה ק"מ מדרום לכפר מנחם בימינו.

עקרון – עיר פלשתית, שזוהתה בתל-מקנה (ח'רבת אל-מקנע) ליד קיבוץ רבדים, קרוב מאד לגבול יהודה.

נספח ז': דוד – אלחנן בן ישי

בשמואל א' י"ז מסופר (יב-כ):

ודוד בן איש אפרתי הזה, מבית לחם יהודה, ושמו ישי – ולו שמֹנה בנים – – – וילכו שלשת בני ישי הגדלים הלכו אחרי שאול למלחמה – – – ודוד הוא הקטן – – – ודוד הלֵךְ וָשָׁב מעל שאול לרעות את צאן אביו – – – ויאמר ישי לדוד בנו: קח נא לאחֶיךָ (את) איפת הַקָּלִיא הזה ועשרה לחם הזה, וְהָרֵץ המחנה לאחיך. ואת עשרת חריצי החלב האלה תביא לשר האלף – – – וישכם דוד בבקר, וַיִּטֹּשׁ את הצאן על שֹׁמר, וישא (את איפת הקלי והלחם) וילך כאשר צוהו ישי – וַיָּבֹא המעגלה...

הסיפור מדגים כיצד **עם המלחמה** – צבא **גיבורי-החיל** של שאול – נאלץ להיזקק לאספקה מן השטח, לאחר שחיסל את האספקה שהביא עמו. ראו לעיל (ט"ו, ד) כיצד במלחמה עם עמלק מצטייד העם, ויפקדם **בטלאים:**[38]

וַיְשָׁמַע (=אָסַף, הזעיק) שאול את העם ויפקדם בַּטְּלָאִים: מאתים אלף רגלי, ועשרת אלפים את איש יהודה.

על זיהויו של **דוד** הנער עם **אלחנן בן יערי** (קרי: **ישי** – הפרדת ה-**ש** לשתי אותיות **ער**), הנזכר בשמ"ב כ"א, יט: **ותהי עוד המלחמה בגוב עם פלשתים, ויך אלחנן בן יַעֲרֵי אֹרְגִים;** ובמקבילה דהו"א כ', ה: **ותהי עוד מלחמה את פלשתים, ויך אלחנן בן יעיר** (קרי: **יעור-כתיב**) **את לחמי, אחי גלית הגתי ועץ חניתו כמנור אֹרגים** – נחלקו דעות ראשונים ואחרונים.[39]

---

36. ראו 'גת, גת פלשתים', **אנציקלופדיה מקראית**, ב, עמ' 571-572; פ' נאמן, 'גת, גת פלשתים', **אנציקלופדיה לגיאוגרפיה מקראית**, א, עמ' 417-420; 'גת', **האנציקלופדיה של התנ"ך**, א, עמ' 162-163.

37. ראו ש' בר-אפרת, **שמואל א'** (מקרא לישראל), תל-אביב תשנ"ו, עמ' 101.

38. קיימת כאן מחלוקת: 1. לפי ת"י, רש"י, רלב"ג, רי"ד – טלאים מהצאן כדי <u>למנותם</u>.
2. לפי רד"ק, אבן-כספי, סגל, עולם התנ"ך, קיל, בר-אפרת – <u>שם מקום</u>.

39. ראו הפירושים על-אתר: ש' אברמסקי, 'אלחנן בן יערי וגלית הפלשתי', **ספר שמואל ב'** (עולם התנ"ך), עמ' 168-169; מ' גרסיאל, 'הריגת לחמי, אחי גליית, בידי אלחנן בן יעיר', **ספר דברי הימים א** (עולם התנ"ך), עמ' 219: כמה מהפרשנים, כגון תרגום יונתן, מדרשים קדומים, רש"י ור"י קרא, סבורים, שאלחנן זהה עם דוד. קצת חוקרים מאוחרים אכן הניחו, שאלחנן הוא שמו המקורי של דוד,

נספח ח׳: אחרית המבצר הקדומני שׂוכה

על-פי הממצאים האחרונים (ראו הערה 8 לעיל) נתגלה בח׳רבת קאייפה מבנה ציבורי גדול, אולם המקום נעזב כעבור שנים מועטות. אפשר, שלא היה צורך יותר במבצר קדומני זה, לאחר השתלטות דוד על ערי הפלשתים (שמ״ב ח׳, א): **ויהי אחרי כן ויך דוד את פלשתים ויכניעם. ויקח דוד את מתג האמה מיד פלשתים.** במקבילה בדהי״א י״ח, א: **ויקח את גת ובנתיה מיד פלשתים.**

ייבין במאמרו טוען:[40]

> ושמא מותר להניח, לאור נוסחת דהי״א י״ח, א, כי נשתבשה גרסת ספר שמ״ב, ומתחילה היה כתוב בה: ״ויקח דוד מגת הימה [במקום מתג-האמה] מיד פלשתים״, כלומר השתלט על כל פלשת.

קודם המלכתו, ואילו ייחוסו הנזכר, "בן יערי", אינו אלא שיבוש של: בן ישי.

גרסיאל (לעיל הערה 34), עמ' 156, כותב: יש הסוברים, כי "אלחנן בית הלחמי" הוא שמו הפרטי של דוד, ובו הוא נקרא פעם אחת בלבד – בשמואל ב' כ"א, יט. "דוד", לטענתם, הוא הכינוי המלכותי שניתן לו, ובו הוא מכונה בשאר הסיפורים, ובכלל זה – בפרקנו.

וראו ש' הון, **מלכים וחרסים**: **התנ"ך בראי הארכאולוגיה**, תל-אביב תשנ"ה, עמ' 129-137.

כבר חז"ל זיהו את אלחנן, שהרג את גלית (שמ"ב כ"א, יט) עם דוד (רות רבה ב', ב), ובעקבותיהם – ילק"ש לשמ"ב כ"א רמז קנ"ו.

40. ש' ייבין, 'מלחמות דוד', י' ליוור (עורך), **היסטוריה צבאית של ארץ ישראל בימי המקרא**, תל-אביב תשל"ח, עמ' 164, הערה 30.

אפרים זאנד

האם אנחנו יודעים היום מה היה נוסח ארון הספרים של רש״י?

תקציר

קבוצת חוקרי רש״י קבעו, שיש לקרוא את פירושיו על רקע מקורותיו הרבניים. במחקר זה אנו בודקים, עד כמה השיטה יעילה ואפשרית. מסקנתנו: היא אפשרית רק בחלק מפירושי רש״י, שכן קבוצה של פירושיו, כנראה, אינה מסתמכת על מקורות מסורתיים; כאשר דבריו כן מסתמכים על מקורות מסורתיים, היא יעילה רק כאשר נמצאת התאמה מלאה בין דברי רש״י ובין המקור שהוא מבוסס עליו: כאשר ההתאמה היא חלקית, מתעוררת בעיית נוסח המקורות, שעמדו לעיני רש״י, שכן נמצאו בפירושי רש״י גרסות של מקורותיו הרבניים, השונים מכל גרסה הנמצאת היום. לכן כאשר קיימת רק התאמה חלקית בין המקור לדברי רש״י, אין אנחנו יכולים להחליט בוודאות מה הייתה גרסת מקור זה.

מילות מפתח: *רבי שלמה יצחקי; מדרשים; פירושים לרש״י; פשט; דרש; מתודיקה; ארון-הספרים היהודי; גרמניה: היסטוריה: ימי-הביניים; צרפת: היסטוריה: ימי-הביניים.*

הקדמה

תיאור המצב הקיים

קיימת הנחה אצל חוקרי רש״י, שהגישה הפרשנית שלו תמיד מגובָּה במקור רבני או חז״לי.[1] כתוצאה מהנחה זו, כשנבוא לבדוק את מגמת רש״י בפירוש כלשהו למקרא,[2] עלינו להיעזר

1. M.B. Berger, 'The Torah Commentary of Rabbi Samuel Ben Meir', Ph.D. dissertation, Harvard University, 1982, pp. 295-297; ב' גלס, **פשט ודרש בפרשנותו של רש"י**, תרגם ש' שמידט, ירושלים תשנ"ב, עמ' 48; מ' ארנד, 'פירוש רש"י למקרא לאור המחקר המדעי', **סיני**, קיב (תשנ"ג), עמ' קפח.

2. בעבודה זו השתמשתי בהעדפה ראשונה בנוסח רש"י, המופיע בסדרה של מ' כהן (עורך ומהדיר), **מקראות גדולות הכתר**, רמת-גן תשנ"ב ואילך. במקומות, שבהם עדיין אין ספר בהוצאה זו, השתמשתי לפי הנמצא בספרו של א' ברלינר, **רש"י על התורה**[2], פראנקפורט א"מ, תרס"ה; א' שושנה (עורך), **ספר איוב מבית מדרשו של רש"י**, ירושלים תש"ס. לספר, שלא הופיע באחת מהמהדורות שמניתי – השתמשתי ברש"י, **מקראות גדולות**, ירושלים תשי"ט, ד"צ וורן תרי"ט.

עובדה ידועה היא, שמתקיים ויכוח אקדמי בנוגע לקביעת נוסח הקרוב ככל האפשר לנוסח רש"י המקורי, ושקיימים נוסחים אחרים של רש"י, אולי טובים מאלה שבחרתי. ראו, בין היתר, את מחקרו של י' מאורי, 'נוסח פירוש רש"י לתורה – מצב המחקר', א' גרוסמן וש' יפת (עורכים), **רש"י – דמותו ויצירתו**, א: פירוש רש"י למקרא, ירושלים תשס"ט, עמ' 63-97.

עם זאת, היות שבירור הנוסח המועדף לכל המובאות של רש"י במחקר זה חורג הרבה מעבר למסגרת המאמר, העדפתי עקיבות בנוגע למקור הנוסח על פני דיון לא-ממצה של בחירת הנוסח הספציפי של כל מובאה של רש"י במאמר. מסקנות מחקר זה נכונות אפוא רק

בבדיקת כל המדרשים אשר לפי המחקר עמדו לרשות רש"י[3] – באופן הבא:

לא נוכל להציע הסבר לרש"י, הנוגד את כל עמדות חז"ל שעמדו לרשותו, על כל גוני הדעות שבהן.

מנגד – קיימת הנחה, שרש"י תמיד מתייחס למקור רבני או מדרשי.[4] חוקרים הדוגלים בגישה זו הציעו ללמוד מן השוני שבין האגדה במקורות חז"ל לחומרי האגדה בפירוש רש"י או ללשונו האישית[5] – את העמדה העצמאית שלו.

המכנה המשותף לשתי הגישות הוא, שלשיטתן, כדי להבין עד הסוף פירוש רש"י כלשהו – עלינו להכיר את ארון-הספרים שעמד לרשותו ולהשוות את פירוש רש"י אליו.

מטרת המחקר

במאמר זה ברצוני להתמקד בארון-ספרים זה ולבדוק עד כמה הוא נגיש אלינו, ועד כמה אנחנו יכולים להיעזר בו כדי להבין את ביאורי רש"י השונים.

שיטת הבדיקה

המחקר יתחלק לשני שלבים:

בשלב הראשון אבדוק בעבודות ובמחקרים המתמחים במציאת מקורות רש"י, כמה מפירושיו מתייחסים למדרשים ולמקורות רבניים קדומים, ולכמה – לא נמצאה זיקה כלשהי לחומר כתוב קודם. תוצאות בדיקה זו יתחַמו את קובץ פירושי רש"י, אשר אפשר להיעזר בארון-הספרים שלו על מנת להבין את פירושיו.

בשלב השני אבדוק, עד כמה יודעים אנו היום, מה הייתה בדיוק גרסת ארון הספרים של רש"י?

מסקנת המחקר

המסקנה היא משולשת.

(1) כאשר רש"י מצטט מקור, ואנחנו מוצאים אותו מילה במילה – אין כל בעיה ליישם את השיטה.

(2) חלה השתנות בגישת רש"י למדרש, ואפשר להשוות את רוב ביאורי רש"י למדרשים רק בחלק הראשון של פירושו למקרא. ככל שמתקדמים בסדר שיבוץ הספרים בתנ"ך – כך מתמעטת הזדקקותו של רש"י למדרשים ובהתייחסותו אליהם. השיטה מתאימה אפוא רק לחלק מביאורי רש"י, ובעיקר – לספרי-התורה.

(3) כאשר אנחנו לא מוצאים מקור זהה לחלוטין לטקסט של רש"י, המצב שונה.

לגבי נוסחי פירושי רש"י, שהשתמשתי בהם במחקר זה, ושאר הנוסחים, שאינם שונים מהם בעיקרי הדברים.

3. ראו רשימה כזו בין השאר אצל י"ל צונץ, **תולדות רש"י**, תרגם ש' בלוך, ירושלים תשל"א, ד"צ וארשה תרכ"ב, עמ' יא-טו; ברלינר (לעיל הערה 2), עמ' 428-433; ע"צ מלמד, **מפרשי המקרא**[2], א, ירושלים תשל"ח, עמ' 374-398.

4. ראו הוכחות לביסוס השיטה הזו, בין היתר, אצל א' טויטו, 'דרכו של רש"י בשימושו במדרשי חז"ל: עיון בפירוש רש"י לשמות א, ח-כב', **טללי אורות**, ט (תש"ס), עמ' 52-53; י' מאורי, '"אגדות חלוקות" בפירוש רש"י למקרא', **שנתון לחקר המקרא והמזרח הקדום**, יט (תשס"ט), עמ' 155-207.

5. א' טויטו, 'בין פרשנות לאתיקה: השקפת העולם של התורה לפי פירוש רש"י', ש' יפת (עורכת), **המקרא בראי מפרשיו: ספר זיכרון לשרה קמין**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 316; י' רחמן, **אגדת רש"י**, תל-אביב תשנ"א, עמ' 116.

הממצאים

תפרוסת הפירושים של רש״י שבהם הוא נסמך על מדרשים

שיטת המחקר להשוואת ביאורי רש״י למקורותיו המשוערים – יכולה לשמש רק בספרים בודדים, כי רש״י מסתמך על מדרשים בעיקר בפירושו לתורה. לאחר ספרי-התורה, ככל שמתקדמים בתנ״ך בסדר הספרים, רש״י מפרש יותר בשיטת הפשט ונזקק פחות לדרש. כתוצאה מכך, חשיבותה של מתודת הפשט, שהיא בלתי-תלויה במדרשי-חז״ל – מכריעה את חשיבותה של מתודת הדרש, שהיא תלוית-מדרשי-חז״ל. הממצא מתבטא בעיקר בעבודות ובספרים, המתמחים במציאת המקור הקדום היהודי, שרש״י מתייחס אליו בפירושיו. די בעלעול חטוף בספרים אלה כדי לראות, שככל שמתקדמים הספרים בסדר התנ״ך, כך מתמעטים המקורות היהודיים, שרש״י מתייחס אליהם.[6]

לקבלת תוצאות אמינות – ערכתי בדיקה מדגמית של פירושי רש״י לחמשת הפרקים הראשונים של חמשת-ספרי-התורה, יהושע, שופטים, שמואל, מלכים, ישעיהו ירמיהו, יחזקאל ותהלים. תוצאת הבדיקה היא שרש״י מתבסס על מדרשים לספרי התורה בממוצע ב-57% מפירושיו, ולספרים שאחרי התורה – בממוצע ב-30% מפירושיו. הסדר הוא יורד החל מספר בראשית: 85%, 76%, 70%. החל מפירושיו לספר במדבר – חוקרי רש״י ומפרשיו מצאו מקור לביאוריו בפחות מ-50% מפירושיו: 45%, 15%, 40%, 23%, 25%, 40%, 49%, 15%, 23%, 26%.[7]

בעיית הנוסח המדויק של מקורות רש״י

תמצית

במקורות שרש״י מצטט במפורש, היו לפעמים גרסאות אחרות מאלו הקיימות בכל ממצא, העומד היום לרשותנו.[8] כמות הסטיות היא רבה. לכן יש מקום להקיש מתוך הידוע על הלא-ידוע ולעורר ספק במהימנות הגרסה של כל מקור, העומד היום לרשותנו, שאינו זהה מילה במילה לביאורי רש״י ולשאול: האם אנחנו יכולים להוכיח במאה אחוזים, שגרסה זו עמדה לעיני רש״י, והוא סטה ממנה במתכוון? התשובה תמיד תהיה: לא.

---

6. ראו למשל מ"צ סגל, **פרשנות המקרא**[2], ירושלים תשי"ב, עמ' סד-סה; א"מ ליפשיץ, **כתבים**, ירושלים תש"ז, עמ' קעט; גלס (לעיל הערה 1), עמ' 74; H. Hailperin, **Rashi and the Christian Scholars**, Pittsburgh 1963, p. 36; E. L. Greenstein, 'Medieval Bible Commentaries', B. Holtz (ed.), **Back to the Sources**, New York 1984, p. 230.

   גרוסמן קובע, שבאופן כללי נזקק רש"י בפירושיו לנ"ך במידה פחותה לדברי חז"ל מאשר בפירושו לתורה, אך אינו קובע דירוג פנימי בפירוש לנ"ך – ראו: א' גרוסמן, **רש"י: ר' שלמה יצחקי**, ירושלים תשס"ו, עמ' 113.

7. י' שור, 'מקור חכמה', י"ל פישמן (עורך), **ספר רש"י: קובץ תורני-מדעי**, ירושלים תש"א, עמ' קצד-רצד; ש"פ גלברד, **לפשוטו של רש"י**, פתח תקוה תשל"ח-תשמ"ג; ב' מעייני (עורך), **חמישה חומשי תורה אריאל – רש"י השלם**, ירושלים תשמ"ו-תשס"ה; ח' זהרי, **מקורות רש"י**, ירושלים תשנ"ד; ר"ד סאבאן, **ספר מדר"ס לפירושים**, אשדוד תשס"ה; כהן (לעיל הערה 2).

8. הסיבה לכך היא, בין היתר, מנהגם של חכמי אשכנז וסופריה "לתקן" את הספרות הקדומה בהתאם להשקפת עולמם ומנהגם ההלכתי. אין הם כבולים לנוסח מועדף כלשהו, והדבר כולל גם נוסחים אשכנזיים, שכבר "תוקנו" בידי גדולי אשכנז. ראו על-כך באריכות ובפירוט במאמרו המקיף של תא-שמע, 'ספרייתם של חכמי אשכנז וצרפת בני המאות הי"א-הי"ב', י"מ תא-שמע, **כנסת מחקרים: עיונים בספרות הרבנית בימי הביניים**, א: אשכנז, ירושלים תשס"ה, עמ' 21-42, ובעיקר עמ' 38-40.

פירוט

שאול ליברמן הסיק מסקנה גורפת לנושא שלנו מהימצאותן של שתי מילים יווניות במדרש ויקרא רבה, המצוטט בספר **משיב נפש למאירי**, ושאינן מצויות בשום נוסח של ויקרא רבה במהדורת ר״מ מרגליות:

> אנו למדים מכאן, שבידי הראשונים היו קיימים כתבי-יד מקוריים של מדרשים, ופעמים לא שרדו מן הגרסאות הקשות שלהם – עקבות בכל כתבי-היד המרובים שבידינו.[9]

דבריו של ליברמן נכונים גם בנוגע לרש״י, ובכל המקורות המדרשיים, שעמדו לרשות רש״י, היו שינויים, שאינם בנמצא בשום כתב-יד, העומד לרשותנו היום.

כדי לקבוע באופן ודאי יותר איזו גרסה של המדרש והתלמוד עמדה לעיני רש״י – עלינו לערוך מחקר השוואתי בין כתבי-היד השונים של המדרשים והתלמודים – מצד אחד, לבין ציטוטו של רש״י את המקורות הנ״ל, מצד שני, ולהחליט, איזה כתב-יד קרוב יותר לדברי רש״י. בשלב זה של המחקר – אין בידינו כלי כזה; נוכל רק לשער, שגרסת המדרשים והתלמודים, שהיו בידי רש״י, כנראה, הייתה קרובה או זהה לאחד מנוסחי כתבי-היד האשכנזיים או הצפון-צרפתיים של אותה תקופה.[10]

מלאכת ההשוואה בין נוסח רש״י לבין נוסח מקורותיו היא בעייתית גם עקב העובדה, שרש״י מעיד מספר פעמים, שהוא מצטט **מתוך שמיעה**.[11] הוא מצטט אפוא לפעמים מקורות, שהוא לא ראה במו-עיניו, או שלא היו בפניו בשעת כתיבת פירושו. היות שהוא רושם אותם על-פי שמועה, ייתכן, שהציטוט אינו ככתבו וכלשונו, ואולי-אף לא כרוחו. ונשאלת השאלה, האם מצטט רש״י מתוך הזיכרון רק באותם מקרים, אשר בהם הוא מעיר עליהם, או שהוא עושה זאת גם במקרים, שהוא אינו מציין במפורש, שהוא מצטט מתוך הזיכרון?

נוסח הספרים שעמדו לעיני רש״י

בראשית רבה[12]

גרסת בראשית רבה, שעמדה לרשות רש״י, הייתה שונה מכל כתב-יד של מדרש זה, העומד היום לרשותנו:

ברלינר כבר עמד על כך בליקוטיו שבסוף ספרו.[13] אוסיף שלוש דוגמאות על ממצאיו:

בפירושו למל״א יז, יג מפנה רש״י את הקורא למדרש בראשית רבה, אך הדברים אינם נמצאים

---

9. ש' ליברמן, **מחקרים בתורת ארץ-ישראל**, ירושלים תשנ"א, עמ' 498.
10. אני כותב דברים אלה בהסתייגות-מה, כי מתברר, שגרסת הספר 'סדר עולם' שבידי רש"י הייתה, כנראה, שונה אפילו מגרסת הספר, שהעתיק תלמידו, ר' יעקב בן שמשון. ראו על כך בדיון שלנו על גרסת סדר עולם שבידי רש"י.
11. כגון רש"י לבראשית כה, כו; שמות י, י; שופטים ה, ג; מל"ב ד, ד. בפירושו למסכת שבועות כג ע"א, ד"ה ודלמא כותב רש"י, שהוא אינו זוכר את הציון הביבליוגרפי המדויק של אזכור המילה 'אניגרון', והוא מתלבט בין תוספתא דמאי לתוספתא תרומות: 'כדתניא בתוספתא דדמאי או תרומת'. למדנו מכאן, שלא עמדו בפניו תוספתא דמאי ותרומות, כאשר הוא כתב את פירושו זה למסכת שבועות, שאם לא כן, הוא היה בודק ורושם את הציטוט המדויק, או בתוספתא דמאי, או בתוספתא תרומות. דרך אגב, המקור המדויק הוא בתוספתא תרומות ט, יא.
12. **מדרש רבה**, וילנה תרל"ח; **מדרש בראשית רבא**, מהדורת תאודור-אלבק, ירושלים תשכ"ה, ד"צ ברלין תרס"ג-תרפ"ט. על המדרש עצמו – ראו ע' רייזל, **מבוא למדרשים**, אלון שבות תשע"א, עמ' 105-116.
13. ברלינר (לעיל הערה 2), עמ' 428-429.

בכל הגרסאות של מדרש זה, העומדות היום לרשותנו. הם נמצאים באליהו רבה י"ח.[14]

בפירושו לזבחים דף קה עמ' א' ד"ה בקולסי – מפנה רש"י את הקורא למדרש:

'וראיתי דוגמתו, בצילמי תרח **נטל**[15] בקולסא ותברינון'. הדברים נמצאים במדרש בראשית רבה. אך הגרסה שם היא: '**נסב / נסיב** בקולסא ותברינון'.[16]

בהגהה[17] של רש"י ליהושע ג, ג[18] הוא מעיר, שדבריו לקוחים מבראשית רבה, אך הדרשה אינה נמצאת לפנינו. במהדורת מקראות גדולות הכתר – מַפָּנִים ליבמות פו עמ' ב.

ייתכן, שהנוסח של בראשית רבה, שעמד לעיני רש"י, היה קרוב לנוסח כת"י מינכן 117, ושהנוסחים היחידאיים נמצאים שם. מסתבר, כי נוסח זה של כתב-היד עמד לעיני המפרש האשכנזי-צרפתי של בראשית רבה, שחלק מרבותיו (ר"י קרא),[19] היו מבאי בית מדרשו של רש"י.[20]

ר' שמעיה, תלמידו של רש"י, מצטט בפירושו לפיוטים הארמיים לעשרת הדיברות[21] – דברים, הלקוחים מבראשית רבה, שאינם בשום מהדורה וכתב-יד, הנמצאים היום בידינו.[22] למשל, "ננסא. הוא נבוכד נצר. וְשָׁנֵינוּ בברא' רב' ננוס קורטא".[23]

הדעת נותנת, שגרסת בראשית רבה, שהתלמיד, ר' שמעיה, השתמש בה – זהה או קרובה מאוד לזו, שרש"י, מורו, השתמש בה, וכך הדבר גם בנוגע לשאר המקורות המדרשיים, שר' שמעיה השתמש בהם.

הגרסה נמצאת במובאה בספר הערוך ובמיוחס לרש"י לבר"ר.[24] מכאן, שגרסת בראשית רבה בדוגמה זו שבבית-מדרשו של רש"י הייתה קרובה או אולי זהה לזו של ר' נתן, בעל הערוך.

---

14. כהן (לעיל הערה 2), על אתר. תוספות בבא מציעא קיד ע"א ד"ה מהו – כותבים, ש'נמצא בתשובת גאון שכתב שיש בסדר אליהו רבה...'. נלמד מכאן, שלפחות קטע זה בסדר אליהו רבה – לא עמד לעיני בעל התוספות. כי אם כן עמד לפניו הספר סדר אליהו רבה, מדוע ציטט ממנו בשם תשובת גאון, ולא ישירות? קרוב לוודאי, שָׁמה שלא נמצא אצל בעל התוספות, גם לא עמד לעיני רש"י. לכן גם קרוב לוודאי, שרש"י לא הפנה את הקורא לסדר אליהו רבה, וגרסת מהדורת הכתר אולי מנציחה טעות מעתיק.

15. ההדגשה שלי (א.ז.). כך גם שאר ההדגשות במאמר זה.

16. ראו מהדורת תאודור-אלבק (לעיל הערה 12), נח פרשה לח יא, עמ' 363 הערה לשורה 3.

17. הדברים נלקחים ממאמרו של י"ש פנקובר, 'הגהות רש"י לפירושו ליהושע ולמלכים', **עיוני מקרא ופרשנות**, ח (תשס"ח), עמ' 347.

18. בדפוס ראשון, ונציה רפ"ה.

19. רבי יוסף קרא (1050-1130), תלמיד-חבר לרש"י. ראו עליו, בין השאר, אצל ש' עפנשטיין, **פירושי רבי יוסף קרא לנביאים ראשונים**, ירושלים תשל"ג, עמ' 7-24; מ' ארנד, 'תוספות רי"ק לפירוש רש"י לתורה וקווים לדרכו בפרשנות המקרא', בתוך: **פירוש ר' יוסף קרא לספר איוב**, מהדורת מ' ארנד, ירושלים תשמ"ט, עמ' 11-79; א' גרוסמן, **חכמי צרפת הראשונים**, ירושלים תשנ"ה, עמ' 254-346; A. Grossman, 'The School of Literal Jewish Exegesis in Northen France', M. Sœbø (ed.), *Hebrew Bible/Old Testament; The History of its Interpretation*, Göttingen 2000, pp. 346-358.

20. י"מ תא-שמע, 'פירוש אשכנזי-צרפתי קדום למדרשי בראשית וויקרא רבה, מכילתא וספרי, בכתב יד', **תרביץ**, נה (תשמ"ו), עמ' 74 הערה 21. על כת"י מינכן 117 – ראו במבוא ל**מדרש ויקרא רבה**, מהדורת מ' מרגליות, ירושלים תשי"ג, עמ' xxxvii-xxxvi. לא בדקתי אישית כת"י זה, שהוא באיכות גרועה מאוד (תא-שמע [שם], עמ' 61-63). לכן ראו להלן הסתייגות אפשרית מההשערה, שנוסח המדרשים של רש"י היה קרוב לנוסח המדרשים הנמצאים בכת"י מינכן 117.

21. הפירוש לפיוטים הארמיים לעשרת הדיברות בתוך ר' שמחה בן שמואל מויטרי, **מחזור ויטרי**, מהדורת ש' הורוויץ, ירושלים תשכ"ג – נכתב, לדעת גרוסמן, על-ידי ר' שמעיה, תלמידו וסופרו של רש"י (גרוסמן [לעיל הערה 19], עמ' 388).

22. מחזור ויטרי (שם), עמ' 320.

23. הערת שמעון הלוי איש הורוויץ, מהדיר מחזור ויטרי (שם), עמ' 320, הערה ב. וראו עוד מקרים כאלה במחזור ויטרי (שם), עמ' 322, אמצע הערה וסוף שורה ראשונה ותחילת שורה שנייה; עמ' 331 הערות שורה ראשונה; עמ' 334, הערה מ.

24. ראו מחזור ויטרי (שם), עמ' 320, הערה ב.

מתי הגיע נוסח זה מאיטליה לאשכנז-צרפת? אפשר להעלות את ההשערה, שרש"י כבר מצא אותו בישיבות גרמניה, כאשר בא ללמוד שם. ייתכן, שהובא לאשכנז בידי ר' קלונימוס בן שבתאי מרומי, שעמד בראש ישיבת וורמייזא – לאחר מותו של ר' יעקב בר' יקר בשנת 1080.[25] מכאן הַקְּרָבָה הרבה לנוסח בראשית רבה, שעמד לעיני הערוך.

אך היות שרש"י לא פגש אישית את ר' קלונימוס מרומי,[26] ייתכן, שכאשר ר"י קרא הביא לטרווייש את בראשית רבה נוסח כת"י מינכן 117, קרה הדבר, אחרי שרש"י כבר השלים את רוב פירושו לתורה – בהסתמך על נוסח אחר של בראשית רבה.

שמות רבה[27]

מדרש שמות רבה לא מצוטט בשמו בכתבי רש"י, אולם רש"י מצטט מדרשים, שלפי מהדורות המדרשים, העומדות היום לרשותנו – נמצאים אך ורק במדרש שמות רבה.[28] הדעת נותנת, שמדרש זה, גם אם לא בצורתו הנוכחית, היה בנמצא בבית-מדרשו של רש"י, כי תלמידו-סופרו, ר' שמעיה, מזכיר אותו במפורש. נוסח שמות רבה, שהיה בידי רש"י, כָּלַל כנראה יותר חומר מאשר בנוסחים, העומדים היום לרשותנו. את זה אנו למדים מההפנָיָה של ר' שמעיה אל ציטטה בשמות רבה. בפירושו לעשרת הדיברות הוא כותב ׳ולשון מדרש הוא באלה שמות. ויסב את העם הסיבן בשביסתין. משל לכלה שתיקן לה אביה חדר בתוך חדר כדי שתהא צנועה ביותר׳.[29] אולם לא נמצא טקסט כזה במדרש שמות רבה, העומד היום לרשותנו.[30] הדעת נותנת, שגרסת שמות רבה, שעמדה לעיני התלמיד והסופר של רש"י – מקורה בספריית רש"י.

ויקרא רבה[31]

נוסח ויקרא רבה שהיה בידי רש"י, כָּלל, כנראה, יותר חומר מאשר בנוסחים, העומדים היום לרשותנו:

את זה אנו למדים הן מציטוטי רש"י את המדרש,[32] והן מהפנָיָה של ר' שמעיה, אל ציטטה מויקרא רבה: בפירושו לעשרת הדיברות הוא מסביר את התיבה ׳פנטיר׳ – ׳חשוב׳ ומבסס את פירושו על ציטוט מויקרא רבה ׳כאשר מצינו למלך ששלח פנטיר הוגניס דידיה לאקבולי אפי

---

25. רש"י ראה כתבים של ר' קלונימוס, שבהם הוא מבקר את נוסח הספרי – ראו רש"י דברים יח, א.
26. על כך שרש"י לא הכיר את ר' קלונימוס מרומי אישית – ראו את פירושו למסכת ביצה כד (בסוף ע"ב): 'עתה בא אלי מכתב (=מוורמייזה) שבא לשם אדם גדול זקן ויושב בישיבה מן רומא, ושמו רבי קלונימוס, ובקי בכל התלמוד'. מכאן, שר' קלונימוס מרומי הגיע לגרמני"ש, אחרי שרש"י עזב את הישיבה.
27. **שמות רבה**, ירושלים ללא שנת הוצאה, ד"צ וילנא תרל"ח; **מדרש שמות רבה: פרשות א-יד**, מהדורת א' שנאן, ירושלים תשמ"ד; א' לזרובסקי, 'מדרש שמות-רבה, פרשת 'משפטים': מהדורה מדעית ודיון בסיפורים', עבודת מוסמך, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשס"ה. על המדרש עצמו – ראו רייזל (לעיל הערה 12), עמ' 117-125.
28. ברלינר (לעיל הערה 2), עמ' 431.
29. מחזור ויטרי (לעיל הערה 21), עמ' 316-317.
30. הערת המהדיר, מחזור ויטרי (שם), עמ' 316, הערה ס.
31. מדרש ויקרא רבה (לעיל הערה 20). על המדרש עצמו – ראו רייזל (שם), עמ' 126-135.
32. רש"י שמות לב, ה: "ויבן מזבוח לפניו''' והגרסה קשה להבנה. במודפס: "נתיירא מהזבוח לפניו". במדרש ויקרא רבה (שם): "ויבן מן הזבוח". רש"י לקהלת ח, ט מפנה לויקרא רבה, ואין הדברים כתובים שם. רש"י לדניאל ז, ט מפנה לויקרא רבה והדברים נמצאים **במדרש תנחומא**, ירושלים תשי"ח, ד"צ ורשא תרל"ה, ב קדושים א'. רש"י סנהדרין לח ע"א, ד"ה "והיא נתעברה", מתבסס על ויקרא רבה, והדברים אינם שם.

קומא, בויקרא רבה',[33] אולם לא נמצא טקסט כזה בנוסחי ויקרא רבה, העומדים היום לרשותנו.[34]

דברים רבה[35]

נוסח דברים רבה שהיה בידי רש"י, כָּלַל, כנראה, יותר חומר, מאשר בנוסחים העומדים היום לרשותנו:

את זה אנו למדים מהפנָיה של רש"י למדרש, הנמצא לפי דבריו בדברים רבה, אך הציטוט חסר בכל המדרשים, העומדים לרשותנו היום. וכך כותב רש"י:

> 'ויש מדרש אגדה באלה הדברים רבה ששלח הקדוש ברוך הוא גבריאל והביאו לפניו, וקרא לו שם זה, ונתן לו עשרים וארבע מתנות כהונה; ועל שם שלִוָּהו במתנות קראו לוי'.[36]

כמו-כן לא נמצא היום טקסט מדברים רבה, שר' שמעיה, מצטט.[37] בפירושו[38] לעשרת הדיברות הוא מדמה את פירושו לציטוט בדברים רבה:

> 'ודומה לו באלה הדברים רבה. למטרונא שהייתה על ברייספק שלה (=במרכבתה). הגיעה לשלוליתו של נהר החזיקה בתפוס... '.[39]

מדרש ילמדנו[40]

מדרש ילמדנו על כל גרסאותיו העומדות היום לרשותנו, איננו כולל, לדעת ורטהימר, את כל החומר, שעמד לעיני רש"י.[41]

מדרש תנחומא[42]

בדומה לכך נוסח מדרש תנחומא,[43] שעמד לרשות רש"י. היה היה שונה מכל מהדורות תנחומא, הנמצאות היום בדפוס.[44]

---

33. מחזור ויטרי (לעיל הערה 21), עמ' 314.
34. הערת המהדיר, מחזור ויטרי (שם), עמ' 314, הערה צ; הציטוט אינו נמצא במדרש ויקרא רבה (לעיל הערה 20).
35. **מדרש דברים רבה**, ד"צ וילנא תרל"ח. על המדרש עצמו – ראו רייזל (לעיל הערה 12), עמ' 145-154.
36. רש"י בראשית כט, לד; א"ה ווייס, 'תולדות רבנו שלמה בר יצחק', **בית תלמוד**, ב (תרמ"ב), עמ' 70; גלברד (לעיל הערה 7); מעייני (לעיל הערה 7); כהן (לעיל הערה 2), כולם על אתר.
37. הערת המהדיר, מחזור ויטרי (לעיל הערה 21), עמ' 315, הערה ד.
38. על ייחוס הפירושים לפיוטים הארמיים לעשרת הדיברות שבמחזור ויטרי לר' שמעיה – ראו לעיל הערה 21.
39. מחזור ויטרי (שם), עמ' 315.
40. מדרש ילמדנו, **ספר הליקוטים**, מהדורת א' גרינהוט, ירושלים תרפ"ד. על המדרש עצמו – ראו רייזל (לעיל הערה 12), עמ' 234-244.
41. ש"א ורטהימר, **בתי מדרשות**[4], ירושלים תשמ"ט, חלק א, עמ' קמ.
42. מדרש תנחומא (לעיל הערה 32); **מדרש תנחומא הקדום והישן**, מהדורת ש' בובר, ירושלים תשכ"ד, ד"צ וילנא תרמ"ה. על המדרש עצמו – ראו רייזל (לעיל הערה 12), עמ' 234-244.
43. על המהדורות והגרסאות השונות של מדרש תנחומא ועל יצירות, שיש להן קשר כלשהו לספרות זו – ראו לעת-עתה מ' ברגמן, **ספרות תנחומא-ילמדנו**, ניו ג'רזי תשס"ד, וסיכומו שם בעמ' 188.
44. וראו גם צונץ (לעיל הערה 3), עמ' טו, ושם הערה כב. אולם חלק מהמקורות שבתנחומא, שצונץ לא מצא בזמנו – נמצאו במרוצת הזמנים; ברלינר (לעיל הערה 2), עמ' 424, 432-433; י"ל פישמן, 'רבן של ישראל', י"ל פישמן (עורך), **ספר רש"י: קובץ תורני-**

לדוגמה, רש״י לבראשית א, א מתבסס על תנחומא מהדורת בובר,[45] אך רש״י להושע א, ב על תנחומא מהדורת ורשא[46] וכלל לא על תנחומא מהדורת בובר.[47]

רש״י לבראשית יח, כה מסתמך בד״ה ׳חלילה לך׳ הראשון על תנחומא מהדורת ורשא, ואילו בד״ה ׳חלילה לך׳ השני – על תנחומא מהדורת בובר.[48] רש״י לויקרא יא, ב מפנה לתנחומא, והדברים נמצאים אך ורק במהדורת ורשא.[49] רש״י לדברים ב, כו מסתמך חלקית על מדרש תנחומא מהדורת ורשא, וחלקית – על מדרש תנחומא מהדורת בובר.[50] ויש אשר רש״י עצמו מציין את תנחומא, והדברים אינם נמצאים בו לפי שום כתב-יד, המוכר לנו היום.[51]

הפסיקתא[52]

גרסת הפסיקתא, שעמדה לפני רש״י, כללה יותר חומר מאשר כל נוסחי הפסיקתא, העומדים היום לרשותנו.

את זה אנו למדים מהפנָיה של ר׳ שמעיה, אל ציטטה בפסיקתא. בפירושו לעשרת הדיברות הוא מסביר את התיבה ׳שופו׳ – ׳בלשון יווני שוין. ודומה לו בפסיקתא אנכי ולא יהיה לך. די פרו שופו שמענום׳.[53] אולם לא נמצא טקסט כזה בנוסחי הפסיקתא, העומדים היום לרשותנו.[54]

מדעי, ירושלים תש״א, עמ' תיח-תכא; א״מ ליפשיץ, 'רש״י', י״ל הכהן מימון (עורך), **ספר רש״י**, ירושלים תשט״ז, עמ' קעז; ע״צ מלמד, **מפרשי המקרא**, א, ירושלים תשל״ח, עמ' 376; E. Kanarfogel, 'Medieval Rabbinic conceptions of the Messianic Age; The View of the Tosafists', ע' פליישר ואחרים (עורכים), **מאה שערים: עיונים בעולמם הרוחני של ישראל בימי הביניים לזכר יצחק טברסקי**, ירושלים תשס״א, עמ' 160-161, ושם בהערה 28 חומר ביבליוגרפי.

45. גלברד (לעיל הערה 7), עמ' 3 הערה 1; מעייני (לעיל הערה 7), ע״ב סעיף [א].

46. מדרש תנחומא (לעיל הערה 32), פרשת צו יג ד״ה זאת תורת.

47. הקטע שנמצאים בו הדברים על עוזיה – חסר כולו במהדורת בובר (לעיל הערה 42).

48. ראו כהן (לעיל הערה 2), על אתר, המציין את שתי המהדורות בהתאמה לשני ד״ה.

49. מדרש תנחומא (לעיל הערה 32), פרשת שמיני סימן ו.

50. תחילת דברי רש״י לדברים ב, כו מסתמכים על מדרש תנחומא (לעיל הערה 31), ואילו המשכם – על מדרש תנחומא הקדום והישן (לעיל הערה 42). תחילת דברי רש״י **'אף על פי** שלא ציוני המקום לקרא לסיחון לשלום' מבוססת על מדרש תנחומא (לעיל הערה 32): **'אף על פי** שאמר להם הקב״ה "החל רש והתגר בו מלחמה" (דברים ב, כד)'. המשך דבריו 'למדתי ממדבר סיני, מן התורה שקדמה לעולם. כשבא הקב״ה ליתנה לישראל חזר אותה על עשו וישמעאל, וגלוי לפניו שלא יקבלוה ואף על פי כן פתח להם בשלום, אף אני קִדַּמתי את סיחון בדברי שלום [דבר אחר, 'ממדבר קדמות', ממך למדתי שקדמת לעולמך. יכול היית לשלוח ברק אחד ולשרוף את המצריים, אלא שָׁלַחתני מן המדבר אל פרעה לאמר (שמות ה, א) 'שלח את עמי', במתון]' מבוססים על מדרש תנחומא הקדום והישן (לעיל הערה 42): 'אמר לו משה, ממך למדתי שקדמת לעולם. יכול היית לְשָׁלחַ ברק אחד לשרף המצריים, ולא עשית, אלא שלחתני לפרעה, שנאמר, "שלח את עמי" (שמות ה, א); הוי קִדַּמות. דבר אחר, "ממדבר קדמות", מן התורה למדתי שקדמה לכל. כשבאתה לִתֵּן אותה, גלוי היה לפניך, שאין בני עשיו ובני קטורה מקבלין אותה, ואף על פי כן קימת ותבעת אותה להם שיקבלו אותה'. וכך מעיר בובר על אתר: 'ואין ספק ששאב מן ההוספה ההיא שהיה גם בקובץ מתנחומא כ״י שהיה לפניו' (מדרש תנחומא הקדום והישן [שם], הוספה לפ' דברים, עמ' 6 הערה כו). ראו על הנושא גם בתוך ברלינר (לעיל הערה 2), עמ' 432.

51. ברלינר (שם), עמ' xi-x, 432-433. הוא מביא כדוגמה את רש״י לשמות יד, י, המצטט בשם התנחומא, והדברים אינם נמצאים בשום גרסה, המוכרת לנו מהתנחומא. וראו מעייני (לעיל הערה 7) לשמות יד, י, הערה 29 הדן בנושא, ואינו מוצא גם הוא מקור בתנחומא לדברי רש״י. אך ראו גלברד (לעיל הערה 7) על אתר, עמ' 170 ד״ה 'הקושי השני', המציין מקור בתנחומא לדברי רש״י. והדברים אינם חד–משמעיים. על המקומות, שברלינר אסף ברש״י, המצטט מהתנחומא ואינם שם – יש להוסיף את רש״י לישעיהו כח, כד, המציין למדרש תנחומא, והדברים נמצאים ב**מדרש דברים רבה**[3], מהדורת ש' ליברמן, ירושלים תשל״ד, נצבים ה, עמ' 118, את רש״י למל״ב כ, יד (= ישעיהו לט, ג), המציינים לתנחומא. המדרש נמצא בבמדבר רבה פרשה כ ד״ה 'וירא בלק'. זהו החלק מבר״ר, שהוא בעיקרו מדרש תנחומא (ראו בין השאר, ח' מאק, 'זמנו, מקומו ותפוצתו של מדרש במדבר רבה', **תעודה**, יא (תשנ״ו), עמ' 91). וכן את רש״י ליחזקאל טז, כ; כח, טז; לה, י; לתהלים קיא, ו; למשלי כ, כא, המציין שהוא מצטט את מדרש תנחומא, והדברים אינם נמצאים כלשונו בשום גרסה של מדרש זה, המוכרת לנו היום.

52. **פסיקתא דרב כהנא**, מהדורת ש' בובר, ניו-יורק תש״ט. על המדרש עצמו – ראו רייזל (לעיל הערה 12), עמ' 223-233.

53. מחזור ויטרי (לעיל הערה 21), עמ' 317.

מדרש תהלים[55]

נוסח מדרש תהלים (שוחר טוב) שהיה בידי רש"י, כָּלַל, כנראה, יותר חומר, מאשר הנוסחים, העומדים היום לרשותנו.

את זה אנו למדים הן מהפנָיות של רש"י למדרש, והדברים אינם בנמצא,[56] והן מהפנָיה של ר' שמעיה, אל ציטטה בשוחר טוב שאינה נמצאת. בפירושו לעשרת הדיברות כותב ר' שמעיה: 'ובשוחר טוב מפרש גבורתו אצל רבת בני עמון',[57] אולם לא נמצא טקסט כזה במדרש שוחר טוב, העומד היום לרשותנו.[58]

מדרש שמואל[59]

נוסח מדרש שמואל, שעמד לנגד עיני רש"י, היה שונה מנוסח מדרש שמואל מהדורת בובר: ראו, למשל, רש"י לבראשית לו, ג:

> '... מצאתי באגדת ספר שמואל (מ"ש יז, א): שלשה מוחלין להן על עונותיהם: גר שנתגייר, והעולה לגדולה, והנושא אשה... '.

אולם הגרסה במדרש שמואל אינה מזכירה גר, אלא חכם. גם גרסת המשך הדברים שונה, ואלה דברי המדרש:

> '... כיון דשמע הדא מתניתא חכם וחתן ונשיא – הגדולה מכפרת... '.[60]

ספרי[61]

גרסת הספרי, שעמדה לפני רש"י, שונה מגרסת הספרי, המצויה בידינו היום. ראו, למשל, את דברי רש"י לשמות יח, יג 'ויהי ממחרת. מוצאי יום הכיפורים היה. כך שנינו בספרי'. על כך מעיר המהדיר של 'רש"י השלם', הרב בצלאל מעיני:

> 'והנה לפנינו בספרי לא נמצא מאמר זה. מסתבר, שכוונת רש"י היא למכילתא, ראו ספר זכרון: "... ומדרש מכילתא הוא"'.[62]

וכך מצטט רש"י מהספרי בפירושו לדברים א, ג;[63] א, ז; יח, א; למל"א ח, יב; למל"ב יב, כב; לאיוב לח, א, והדברים אינם נמצאים בספרי שלפנינו.

---

54. הערת המהדיר, מחזור ויטרי (שם), עמ' 317, הערה ת; הציטוט אינו נמצא בפסיקתות במהדורות המדעיות.
55. **מדרש תהלים: המכונה שוחר טוב**, מהדורת ש' בובר, וילנה תרנ"א. על המדרש עצמו – ראו רייזל (לעיל הערה 12), עמ' 281-291.
56. רש"י ישעיה נד, יב; תהלים פד, יב; משלי ו, ג.
57. מחזור ויטרי (לעיל הערה 21), עמ' 233.
58. הערת מהדיר מחזור ויטרי (שם), עמ' 332, הערה ד.
59. **מדרש שמואל**, מהדורת ש' בובר, קראקא תרנ"ג. על המדרש עצמו – ראו רייזל (לעיל הערה 12), עמ' 271-280.
60. וכבר העיר על כך הרב מעייני בהערותיו לרש"י השלם (לעיל הערה 7), על אתר, הערה 5.
61. **ספרי במדבר**, מהדורת מ"י כהנא, ירושלים תשע"א; **ספרי דבי רב: ...ספרי על ספר במדבר וספרי זוטא**, מהדורת ח"ש הורביץ, ירושלים תשכ"ו; **ספרי על ספר דברים**, מהדורת א"א פינקלשטין, ניו יורק תשכ"ט. על המדרש עצמו – ראו רייזל (לעיל הערה 12), עמ' 70-76, 83-89.
62. ברלינר (לעיל הערה 2), עמ' 142 הערה ד, עמ' 431; גלברד (לעיל הערה 7), על אתר; מעייני (לעיל הערה 7), על אתר, הערה 39.
63. פינקלשטין (לעיל הערה 61), השלים כאן את הספרי 'על פי הפסיקתא זוטרתא (=מדרש לקח טוב) ותוס' ריב"א, ואף שחסר בכל הדפוסים וכ"י' (שם, עמ' 10 הערה לשורה 8).

מכילתא[64]

גרסת המכילתא, שעמדה לפני רש״י, כללה יותר חומר מאשר גרסת מכילתא, העומדת לפנינו היום. ראו למשל רש״י לשופטים ד, ו:

> הלא ציוה – ביד משה; ״כי החרם תחרימם״ (דב׳ כ, יז). כך שנויה במכילתא׳ (רש״י שופטים ד, ו).

על כך מעיר ר׳ יעקב שור[65] ובעקבותיו – עורך מהדורת הכתר, פרופ׳ מנחם כהן: ׳לא נמצא / אינו במכילתא שלפנינו׳.

כך כללה המכילתא שבידי רש״י גם נוסח, השונה מכל נוסח, הנמצא היום בידינו.

ברש״י זבחים קטז עמ׳ ב כתוב על רחב:

> אמרה ימחל לי בשביל חבל ופשתים וחלון. במכילתא תניא הכי אמרה רבש״ע בג׳ דברים חטאתי, בג׳ ימחל: בחבל ופשתים וחלון שהיו מנאפים עולין אליה בחבלים דרך החלון ויורדים וגם טמנתם בפשתי העץ ובאותן שלשה דברים עצמן זכתה להציל (את) השלוחים (=המרגלים).

וכך גם כתוב בהגהה[66] של רש״י לפירושו ליהושע ב, טו:

> <ותורידם בחבל בעד החלון – באותו חבל וחלון שהיו הנואפים עולים אליה; אמרה: רבונו של עולם באילו חטאתי> והייתי מעלה הנואפים, ובפשתים הייתי מטמנתם, עכשיו שעשיתי בכולן מצוות, זאת <מחול לי>; מ״ר (=מורי רבי).

אולם נוסח המכילתא, על כל גרסאותיו השונות, העומדות היום לרשותנו – שונה:

> והיא אמרה: רבש״ע, בשלשה דברים חטאתי, בשלשה דברים מחול לי: בחבל בחלון בחומה, שנ׳ ותורידם בחבל בעד החלון כי ביתה בקיר החומה **ובחומה** היא יושבת.[67]

הנוסח במכילתא הוא: ׳בחבל בחלון ובחומה׳ ואילו אצל רש״י: ׳בחבל ופשתים **וחלון**׳.

פנקובר מתלבט, אם עמד לעיני רש״י גם נוסח המכילתא, כפי שהוא עומד היום לעינינו.[68] לנו מספיק להעיר, שלעיני רש״י עמד נוסח, שהיום איננו בידינו.

ספרא והוא תורת כהנים[69]

הספרא שבידי רש״י – כְּלל יותר חומר מאשר הספרא שבידינו היום:

למשל, בפירושו לסוכה נו עמ׳ ב׳ כותב רש״י:

> אוי לרשע ואוי לשכינו – בתורת כהנים תניא: וחלצו את האבנים – נגע באבן שבמקצוע –

---

64. **מכילתא דרבי ישמעאל**, מהדורת מ׳ איש שלום, ניו יורק תש״ח; **מכילתא דרבי ישמעאל**[2], מהדורת הורביץ-רבין ירושלים תש״ל; **מכילתא דרבי שמעון בן יוחאי**[2], מהדורת י״נ אפשטיין, ירושלים תשל״ט. על המדרשים עצמם – ראו רייזל (לעיל הערה 12), עמ׳ 36-58.

65. בהערה: 'ראה ילקוט כאן רמז מג שמביא זאת ג״כ מהמכילתא, וככה היתה לפניו ולפני רש״י הנוסחא במכילתא בא דפסחים פי״ב ע״ש (=עיין שם) ובמאיר עין הערה ט״ו (שור [לעיל הערה 7], עמ׳ רו, הערה 7). וראו גם ברלינר (לעיל הערה 2), עמ׳ 425, 430 על גרסת המכילתא, שעמדה לעיני רש״י.

66. כת״י פראג, סראבל 27; פרמה, ספריית הפאלאטינה, אוסף די רוסי 255. הועתק מתוך פנקובר (לעיל הערה 17), עמ׳ 346-347.

67. מכילתא דרבי ישמעאל (מהדורת הורביץ-רבין [לעיל הערה 64], יתרו עמלק, עמ׳ 189); מכילתא דרבי ישמעאל (מהדורת איש שלום [לעיל הערה 64], נז ע״א).

68. פנקובר (לעיל הערה 17), עמ׳ 347.

69. **ספרא דבי רב**, מהדורת מ׳ איש שלום, ברסלוי תרע״ה. על המדרש עצמו – ראו רייזל (לעיל הערה 12), עמ׳ 59-59.

שניהן חולצין, ואף על פי שהנגע לא נראה אלא בביתו של זה, מחמת שהיתה עינו צרה בכליו, חבירו לקה בשבילו. מכאן אמרו: אוי לרשע אוי לשכינו.

אולם הגרסה בתורת כהנים שבידינו היא רק: 'וחלצו מלמד ששניהם חולצים. מיכן (=מכאן) אמרו אוי לרשע אוי לשכינו'.

וכך גם ברש"י מסכת כתובות עה עמ' ב ד"ה כהה 'וכן מצאתי בת"כ ור' יהושע קיהה טיהר'.[70] הגרסה בתורת כהנים אצלנו 'ר' יהושע אומר כהה'.[71]

וכך מצטט רש"י את תורת כהנים במסכת סנהדרין סה עמ' ב בגרסה הלכתית **הפוכה** מהכתוב אצלנו:

> מתיב ר' זירא יצאו עדים זוממין – אצל חטאת היא שנויה בתורת כהנים גבי פר כהן משיח אַחַר שראינו דברים שהן כעובד עבודה זרה ודברים שאינן כעובד עבודה זרה, למה נאמרה עובד עבודה זרה? לומר לך: מה עבודה זרה מיוחדת שחייבין על זדונה כרת ועל שגגתה חטאת, אף כל שחייבין וכו', אי מה עבודה זרה מיוחדת שחייבין עליה מיתת בית דין **אף <u>אני</u> מרבה** חייבי מיתות בית דין, ואת מי אני מרבה – מקלל לאביו ומסית ועדים זוממין? תלמוד לומר "ועשה". **יצאו <u>עדים זוממין</u> שאין בהם מעשה**. ואמאי לא הויא עקימת שפתיו מעשה הא לא תליא בכונת הלב.

הנוסח בתורת כהנים:

> ... או מה עבודה זרה מיוחדת וחייבים עליה מיתת בית דין **אף <u>אינו</u> מרבה אלא** את מחוייבין מיתת בית דין, הא מה אני מרבה את המקלל אביו ואמו המסית והמדיח והמכשף ונביא השקר והעדים הזוממין תלמוד לומר ועשה, **יצאו <u>אלו</u>** (=המקלל, המסית והמדיח) **שאין בהם מעשה**.[72]

ויש שהדרשה כולה איננה בספרא שלנו: רש"י מסכת כריתות ה עמ' א: 'והנפש האוכלת ממנו עונה תשא ודרשינן בתורת כהנים ממנו עונה תשא ולא מחברו'.

פרקי דרבי אליעזר[73]

נוסח פרקי דרבי אליעזר, שעמד לפני רש"י, כלל יותר חומר מאשר כל גרסה, העומדת היום לרשותנו:[74]

ברש"י בראשית יז, ג כתוב:

> ויפול אברם על פניו – ממורא השכינה; שעד שלא מל לא היה בו כח לעמוד ורוח הקודש נצבת עליו, וזהו שנאמר בבלעם: 'נופל וגלוי עינים' (במדבר כד, ד). בברייתא דרבי אליעזר (כט) מצאתי כן.

אולם החל מדברי רש"י 'וזהו שנאמר בבלעם' לא נמצא כך בשום גרסה של פרקי דרבי אליעזר,

---

70. וכך גם הגרסה ברש"י נדה יט ע"א ד"ה כהה.
71. **ספרא: הנקרא תורת כהנים**, מהדורת י"מ כהן, ירושלים חש"ד, תזריע פרשת נגעים פרק ב', עמ' 181.
72. **ספרא ויקרא**, מהדורת א"א פינקלשטיין, ניו-יורק תשמ"ג, כרך ב' דיבורא דחובא פרשה א פרק א' [ב' עמ' 123].
73. **מדרש תנאים**, מהדורת ז"ו אינהורן, וילנה תקצ"ט; מ' היגר, 'פרקי דרבי אליעזר', **חורב**, ח-י (תש"ד). על המדרש עצמו – ראו רייזל (לעיל הערה 12), עמ' 332-345.
74. ברלינר (לעיל הערה 2), עמ' 30 הערה ב, עמ' 431.

העומדת היום לרשותנו.[75]

משנה[76]

גרסת המשנה, שעמדה לנגד עיני רש״י, הייתה שונה מגרסת המשנה, העומדת לרשותנו היום: ראו רש״י ברכות לה עמ׳ ב׳: ׳על ידי אניגרון – מין מאכל הוא, ונותנים לתוכו שמן, ושנוי **במשנה** בכמה מקומות׳. השם אניגרון אינו מופיע במשנה, כפי שהיא מוכרת לנו היום.

אך ייתכן, שיש כאן טעות העתקה, ויש לגרוס ׳**בתוספתא**׳. חיזוק להשערה זו היא גרסת רש״י ביומא עו עמ׳ א׳: ׳אניגרון – מין מאכל שנותנין בו יין, ובכמה מקומות שנינו בתוספתא אניגרון ואכסיגרון שנותנין בו יין ושמן׳. ואמנם השם אניגרון מופיע בתוספתא בכמה מקומות: ביצה ב, טז; תרומות ט, י; שביעית ו, ג.

מכאן, שרש״י ידע, שהדבר כתוב בתוספתא, וציין זאת.

ואולי רש״י ציטט מהזיכרון,[77] ובלבל בין התוספתא לבין המשנה. וכך מציין רש״י פעמיים בפירושו למקור בתוספתא, והדברים נמצאים במשנה:

פעם אחת – ברש״י סנהדרין סח ע״א: ׳מנעל שעל גבי אימוס מהו – שאף בו נחלקו בתוספתא דטהרות׳ והוא במשנה כלים פרק כו משנה ד, ופעם שנייה – ברש״י עבודה זרה סג ע״א: ׳כיון דאמר מר – בתוספתא דקידושין׳, והיא משנה בקידושין פרק א משנה ו.[78]

הרב פישמן מביא ציטוט של המשנה בפירוש רש״י לעירובין, הנמצא בגרסה זו רק בדפוס שלוניקי.[79]

תוספתא[80]

ייתכן, שהייתה לרש״י גרסה שונה מכל גרסות התוספתא, שיש לנו היום, שכן הוא כותב על דברי הברייתא:

> ׳תניא, רבי שמעון בן אלעזר אומר: אין מדליקין בצרי. מאי טעמא? אמר רבה: מתוך שריחו נודף, גזרה שמא יסתפק ממנו׳:
>
> שמא יסתפק ממנו – ותניא בתוספתא: הנותן שמן לנר – חייב משום מבעיר, והמסתפק – חייב משום מכבה, במסכת ביצה בגמרא דיום טוב (כב, א).[81]

הדברים אמנם מופיעים בתלמוד בבלי ביצה כב עמ׳ א: ׳איתיביה רב יהודה לעולא: הנותן שמן

---

75. מדרש תנאים (לעיל הערה 73), פרק כט סד ע"ב; היגר (לעיל הערה 73), פרק שמונה ועשרים, עמ' 189.

76. נ' זק"ש (עורך), **ששה סדרי משנה עם שינויי נוסחאות מתוך כתבי-היד של המשנה, כולל קטעי הגניזה ודפוסים ראשונים, עם השוואות מתוך הבאות מהמשנה מכל ספרי חז"ל, גאונים וראשונים, דפוסים וכתבי יד, עם מראי-מקומות, ציונים והערות לשינויי הנוסחאות ועם פירוש הרע"ב בהשוואה לכתבי-יד ודפוסים ראשונים**, א-ב, ירושלים תשל"ב-תשל"ה; יתר המשניות הן לפי דפוס וילנא; על המשנה, ראו בין היתר: י' זקוביץ וא' שנאן, **לא כך כתוב בתנ"ך**, תל-אביב תשס"ד, עמ' 264-265.

77. ראו על כך לעיל, בפרק בעיית הנוסח המדויק של מקורות רש"י בסעיף פירוט.

78. **תוספתא על פי כתב יד ערפורט ווינה; תשלום תוספתא**, מהדורת מ"ש צוקרמנדל וש' ליברמן, ירושלים תשס"ד, עמ' 27.

79. פישמן (לעיל הערה 44), עמ' תמה.

80. **תוספתא: על פי כתב יד ערפורט ווינה; תשלום תוספתא**, מהדורת מ"ש צוקרמנדל וש' ליברמן, ירושלים תש"ל; **תוספתא ע"פ כתב יד ווינה ושנוי נוסחאות מכתב יד ערפורט**, מהדורת ש' ליברמן, ניואורק תשט"ו-תשמ"ח; על התוספתא – ראו, בין השאר, זקוביץ ושנאן (לעיל הערה 76), עמ' 274.

81. רש"י שבת כה ע"ב.

בנר חייב משום מבעיר, והמסתפק ממנו חייב משום מכבה! אמר ליה: לאו אדעתאי.

נדגיש, שלא קיימת תוספתא כזו: התוספתא היחידה, שיש לנו היום, העוסקת בנר ובכיבוי – נמצאת במסכת שבת, אך דברי רש"י אינם לקוחים משם, כי הנושא שם שונה: 'המכבה והמבעיר – הרי זה חייב; הנותן שמן בנר, אע"פ שיש בו שמן – הרי זה חייב'.[82]

ליברמן משער, שרש"י לא התכוון לתוספתא שבמסכת שבת.[83] לדעתו, רש"י, כנראה, חשב שמקור הברייתות בתלמוד הוא התוספתא, ומכאן, שרש"י ראה רק את הברייתא בביצה, ולא את הדברים במקורם בתוספתא.[84]

תלמוד בבלי[85]

לפעמים גרסת התלמוד בדברי רש"י – שונה מכל גרסות התלמוד, העומדות היום לרשותנו: למשל, רש"י מצטט פעמיים את התלמוד בבבלי במסכת סוטה:[86] 'כל המחניף **לרשע** סוף נופל בידו' (רש"י ירמיה כח, ו; לז, יג). כך הגרסה גם ברש"י עין יעקב על אתר ובילקוט שמעוני ירמיה רמז שח. הימצאות גרסה זו בשלושה מקומות שונים בפירוש רש"י – מצביעה על כך שזו כנראה, הגרסה המקורית, שיצאה מתחת ידי רש"י. העובדה, שהיא מופיעה גם בילקוט שמעוני – מחזקת את ההשערה, שזו הייתה גרסת התלמוד באשכנז לא רק במאה השלוש עשרה,[87] אלא, כנראה, גם במאות האחת-עשרה והשתים-עשרה, אולם גרסת התלמוד בכל כתבי-היד, העומדים היום לרשותנו, היא: 'כל המחניף **לחבירו**'.[88]

תלמוד ירושלמי[89]

רש"י ליחזקאל ח, טז כותב 'משתחויתם – בשתי תיבות הוא משמש, לשון "השחתה" ולשון "השתחוייה" כן הוא בתלמוד ירושלמי (השוה ירושלמי סוכה ה, ה [נה, ג]): "משחיתים ההיכל ומשתחוים לחמה..."'. אולם הגרסה בירושלמי, כולל כ"י ליידן, היא 'שהיו משתחוים לחמה ומשתחוים להיכל'.[90]

---

82. תוספתא שבת (מהדורת ליברמן [לעיל הערה 80]) יא, ד.
83. ש' ליברמן, **תוספתא כפשוטה: באור ארוך לתוספתא**[2], ג: סדר מועד: שבת, עירובין, ירושלים תשנ"ג-תשנ"ו, עמ' 170, הערה 10.
84. ליברמן מפנה את הקורא בהסברו לתוספתא בשבת, לתשלום תוספתא (מהדורת צוקרמנדל וליברמן [לעיל הערה 78], עמ' 6).
85. ש"ס וילנא; **דקדוקי סופרים**, מהדורת רנ"נ רבינוביץ, ניו-יורק תש"ך; **דקדוקי סופרים השלם**, ירושלים תשל"ב–; אתר של מכון שכטר. על התלמוד הבבלי – ראו, בין היתר, זקוביץ ושנאן (לעיל הערה 76), עמ' 275.
86. סוטה מא ע"ב.
87. זהו זמן החיבור של ילקוט שמעוני, ראו, בין השאר, רייזל (לעיל הערה 12), עמ' 383-384.
88. ראו בבלי, עם שינויי נוסחאות, סוטה כרך שני, על אתר, עמ' רה שורה 26: לחבירו. וראו אצל ברלינר (לעיל הערה 2), עמ' 432, רשימת מקומות בתלמוד, שנוסח רש"י שלהם שונה מכל נוסח, שיש לנו היום. על רשימה זו יש אולי להוסיף, בין היתר, את שמות ל, לג. ראו מעייני (לעיל הערה 7) על אתר, עמ' קה, סוף הערה 64; מל"א ד, יט, המתייחס לנוסח סנהדרין דף יב עמ' א, שאינו היום ברשותנו, ראו דקדוקי סופרים (מהדורת רבינוביץ [לעיל הערה 85]; מל"א ז, נא, המתייחס לנוסח בבא קמא דף ס"ז עמ' א, ראו דקדוקי סופרים (שם), הערה ק; גרסת רש"י מל"א ו, ד 'שקופים מבחוץ ואטומים מבפנים' היא כגרסת כל הדפוסים הישנים שלפני מהדורת ראם. ראו דקדוקי סופרים מנחות פו עמ' ב הערה ק.
89. **תלמוד ירושלים**, ירושלים תשנ"ט; **תלמוד ירושלמי: יוצא לאור על פי כתב יד סקליגר 3 (Or. 4720) שבספריית האוניברסיטה של ליידן**, ירושלים תשס"א. על התלמוד הירושלמי – ראו, בין היתר, זקוביץ ושנאן (לעיל הערה 76), עמ' 275-276.
90. י"ש פנקובר, 'פירוש רש"י לספר יחזקאל, לרגל הופעתו במהדורה חדשה במקראות גדולות "הכתר"', **עיוני מקרא ופרשנות**, ז (תשס"ה), עמ' 463.

נוסח הירושלמי, שהיה בידי רש״י – כָּלל, כנראה, יותר חומר, מאשר בנוסחים, העומדים היום לרשותנו. את זה אנו למדים משתי הַפְנָיוֹת של ר׳ שמעיה בפירושו לעשרת הדיברות שבמחזור ויטרי אל מקורות בירושלמי, שאינם נמצאים היום ברשותנו.[91]

ברייתא דמעשה מרכבה[92]

הברייתא דמעשה מרכבה, שעמדה לנגד עיני רש״י – כללה יותר חומר מכל נוסח, העומד היום לרשותנו, שֶכן בפירושו לברכות נא ע״א כותב רש״י ׳רבי ישמעאל עלה לרקיע על ידי שֵם, בברייתא דמעשה מרכבה׳. הדברים אינם מצויים שם, אלא במדרש ׳אלה אזכרה׳ ו׳עשרה הרוגי מלכות׳.[93]

ברייתא של רבי אליעזר, בנו של רבי יוסי הגלילי[94]

גרסת הברייתא של רבי אליעזר, בנו של רבי יוסי הגלילי, מל״ב מדות של רש״י – כללה חומר, שאינו בברייתא שלפנינו:

רש״י מצטט ממנו בשמ״א ה, יא: ׳מהומת מות – כל ׳מהומה׳ על ידי רעם; וזה אביהם: ״וירעם יי׳ בקול גדול... על הפלשתים ויהומם״ (שמ״א ז, י). מפורש באגדה שלשים ושתים מדות דרבי אליעזר בנו של רבי יוסי הגלילי׳. הדברים אינם מצויים בברייתא.[95] וכך מצטט רש״י מתוך הברייתא (מידה כ״ז) בפירושו למל״ב י, ל: ׳עמרי ואחאב, ואחזיה ויהורם׳.[96] הגרסה בברייתא: ׳עמרי ואחאב ויהורם ובניו׳.

סדר עולם[97]

סדר עולם של רש״י כָּלַל יותר חומר מאשר יש היום בידינו,[98] שֶכן בפירושו לשופטים ב, א הוא מסביר על סמך סדר עולם, שמלאך יי׳ המוזכר שם[99] היה פינחס.[100] אך הדברים הנאמרים בסדר עולם[101] מתייחסים לפסוק אחר, שופטים ו, ח, ושם לא מוזכר מלאך ה׳ כלל.[102] בהקשר לכך

---

91. מחזור ויטרי (לעיל הערה 21), עמ' 316 וראו שם הערה מ.
92. ורטהיימר (לעיל הערה 41), עמ' מט-סב.
93. פישמן (לעיל הערה 44), עמ' תג.
94. בתוך: **אוצר מדרשים**, א, מהדורת י״ד אייזנשטיין, בני ברק תש״ן, ד״צ ניו יורק תרע״ה, עמ' 265-270; ע״צ מלמד, **מפרשי המקרא: דרכיהם ושיטותיהם**[2], ירושלים תשל״ח, עמ' 1059-1083.
95. פישמן (לעיל הערה 44), עמ' ריז; ברלינר (לעיל הערה 2), עמ' 131; הנ״ל עמ' 429. כהן (לעיל הערה 2) לא העיר דבר במהדורת הכתר על אתר.
96. סאבאן (לעיל הערה 7), על אתר, עמ' מד; ח' זהרי, **מקורות רש״י**, ו: מלכים, בעריכת מ' זהרי, ירושלים תשנ״ג, על אתר, עמ' 163.
97. **סדר עולם**, מהדורת ח' מיליקובסקי, ירושלים תשע״ג. על המדרש עצמו ראו, בין היתר במבוא, עמ' 3-164; זקוביץ ושנאן (לעיל הערה 76), עמ' 265-266; רייזל (לעיל הערה 12), עמ' 305-314.
98. הדבר כולל אף את גרסת סדר עולם שבכתב-יד אוקספורד 692, שלדעת מיליקובסקי ייתכן, שהעתיק יעקב בן שמשון, תלמידו של רש״י (ראו במבוא של מיליקובסקי [לעיל הערה 97], עמ' 166 ועמ' 191 הערה 17). מיליקובסקי מתייחס לגרסת רש״י במגילה יא עמ' ב (פרק ב, עמ' 316 בפסקה האחרונה לניתוח השורות 15-16) ולא מוצא לה מקור בכתבי-היד של סדר עולם, העומדים היום לרשותנו.
99. ׳ויעל מלאך ה׳ מן הגלגל אל הַבּכִים׳.
100. וכך היא גם גרסת רש״י בפירושו למסכת מגילה יד עמ' א ד״ה נבואה (**פירוש רש״י למסכת מגילה**, מהדורת א' ארנד, ירושלים תשס״ח, על אתר, עמ' 178). זו גם הגרסה, המופיעה בילקוט שמעוני תורה פרשת ויקרא רמז תכז ד״ה ויקרא אל; שופטים רמז מ ד״ה ויעל מלאך; חגי רמז תקסז ד״ה על כן עליכם.
101. סדר עולם (לעיל הערה 97), א, עמ' 281.

מצטט רש"י דברים מתוך סדר עולם, שהם שונים לא רק בסגנון,[103] אלא גם חלוקים עליהם בתוכן לפי כל אחת מהגרסאות העומדת לרשותנו היום.

אדגים את התופעה בעזרת טבלת-השוואה של הדיבור המתחיל של רש"י, אשר בו חלק מדבריו שונים רק סגנונית, וחלקם חולקים על גישת סדר עולם:

סדר עולם רבה פרק עשרים וחמשה[104]	**רש"י מגילה יא ע"ב** **כתיב בראש ספר דניאל (א, א-ב)**
בשנת שלש למלכות יהויקים מלך יהודה בא נבוכדנאצר **מלך בבל** ירוש(לם) **ויצר עליה** (דניאל א, א)	בשנת שלש למלכות יהויקים בא נבוכדנאצר **בי**רושלים **ויתן ה' את יהויקים בידו**
אפשר לומ' כן והלא לא מלך אלא **עד** שנת ארבע ליהויקים,	אפשר לומר כן והלא לא מלך אלא **ב**שנת ד' ליהויקים, **שנאמר בספר ירמיהו (כה, א) הדבר אשר היה אל ירמיהו בשנת הרביעית ליהויקים היא השנה הראשונה לנבוכדנאצר,**
אלא מה ת"ל בשנת שלש למרדו	**אלא** מה תלמוד לומר **בשנת שלש למלכות יהויקים** בשנת ג' למרדו

מתברר, שעד כאן ההבדלים בין גרסת רש"י לבין גרסת סדר עולם הם סגנוניים בלבד, אולם בַּהמשך חולק רש"י על גישת סדר עולם לפי כל הגירסות, העומדות היום לרשותנו.[105] לא יועציו של נבוכדנאצר גרמו, שהמלך חזר בו מהכתרת יהויקים למלך, אלא נבוכדנאצר עצמו:

ועליו אמר נבוכדנצר:[106]	**אמרו לו יועציו:** **האב מרד בך והמלכת את בנו**
מן כלבא בישא גורין **טבין** לא יפוק	**מתלא אמרן:** מכלבא בישא גור**יא** **טבא** לא **נפיק**

רש"י מציין בפירושו לחבקוק ב, טו, שהוא מתבסס על סדר עולם, אך הדברים אינם בנוסחים המצויים ברשותנו.[107]

---

102. 'וישלח ה' איש **נביא** אל בני ישראל'.

103. כגון רש"י מגילה יא עמ' א ד"ה שניה; מגילה יא עמ' ב ד"ה שנים (סדר עולם כח); מגילה יב עמ' ב ד"ה עוד (סדר עולם כח) סוטה יב עמ' ב ד"ה שירה (סדר עולם ה), ועוד. וכך גם מצטט רשב"ם את סדר עולם לפעמים בשינוי לשון, כגון רשב"ם בבא בתרא קכא עמ' ב ד"ה קפלו.

104. סדר עולם (לעיל הערה 97), עמ' 302.

105. ראו במדור חילופי גרסות שם, עמ' 304 לשורות 19-20.

106. שם, עמ' 304 שורה 20.

107. שם, עמ' 651.

תולדות ישו[108]

תא שמע טוען, ש׳ניתן להוכיח, כי הנוסח שהיה בידיו של רש״י יחידאי היה׳.[109]

תרגום אונקלוס[110]

גם נוסחי ת״א, שעמדו לפני רש״י, שונים לעתים מכל נוסח אונקלוס שהגיע אלינו. ראו על כך בין השאר, בסיכום של ברלינר על מקורותיו של רש״י.[111] יתר על כן, מחקר גרסאות אונקלוס הוביל למסקנה, שלא קיימת גרסה מקורית של התרגום. כיוון שכך, אין לנו כל אפשרות להשוות את פירוש רש״י עם גרסה כלשהי של ת״א.

כך מסכם שפרבר את מחקרו על גרסאות אונקלוס:

> We have now the Targum Onkelos in its various recensions. Any reading taken from any Onkelos-text is just a representative of Onkelos as another one from any other text. There does not exist such a thing as an 'authorative' Onkelos-text; each one of the texts I used for the edition is to be considered as representing Onkelos just as the other text, no matter, whether we think of manuscripts or printed editions.[112]

תרגום יונתן בן עוזיאל[113]

מאהרשען מציין במבואות למהדורות פרשנ-דתא, שרש״י מצטט לפעמים מתוך תרגום יונתן בן עוזיאל – דברים, שאינם היום תחת ידנו.[114]

מחברת מנחם[115]

נוסח מחברת מנחם, שהיה לעיני רש״י, שונה מכל גרסה, העומדת לרשותנו היום:

---

108. **ספר תולדות ישוע הנוצרי**, נוסחת יוחנן יעקב הולדריכו, טיגורינו 1705, מתוך http://lemidrash.free.fr/JudaismeChristianisme/huldreich.pdf

109. תא-שמע (לעיל הערה 8), עמ' 39.

110. A. Sperber (ed.), **The Bible in Aramaic Based on Old Manuscripts and Printed Texts,** 1: The Pentateuch According to Targum Onkelos, Leiden 1959–; התאג' בכתר שלום: עם צפונות התרגום, חשמונאים תשע"ב. עיינו ר' פוזן, פרשגן: ביאורים, פירושים ומקורות לתרגום אונקלוס, ירושלים תשע"ב-תשע"ד; על תרגום אונקלוס – ראו, בין היתר, זקוביץ ושנאן (לעיל הערה 76) עמ' 277.

111. ברלינר (לעיל הערה 2), עמ' 433. יש להוסיף על מקורותיו של ברלינר, בין היתר, את בראשית כז, לו; שמות כג, כז (A. Grossman, 'Rashi–Biblical Exegesis', **Encyclopedia Judaica**, 13, p. 1561.); את תשובת רש"י סי' רנ"א (**תשובות רש"י**, מהדורת י"ש אלפנביין, ניו יורק תש"ג), אשר בה הוא מביא את ת"א לדברים כב, ו 'כי יקרא' – 'אי', כאשר במהדורות התאג' ושפרבר (לעיל הערה 110) כתוב 'ארי'; את תרגום 'כי תאמר' (דברים ז, יז) – 'דלמא', כאשר במהדורות התאג' ושפרבר (שם) נכתב 'ארי'; את תרגום 'כי פתח תפתח' (דברים טו, ח) – 'אלא', כאשר במהדורות התאג' ושפרבר (שם) כתוב 'ארי'; ואת תרגום 'כי גוע אהרן' (במדבר כ, כט) – 'דהא', בהתאם לכת"י ששון 282 ו-1490, כאשר במהדורות התאג' ושפרבר (שם) כתוב 'ארי'.

112. ת"א (שפרבר [לעיל הערה 110], 1973), עמ' 414.

113. על תרגום יונתן לנביאים – ראו, בין היתר, זקוביץ ושנאן (לעיל הערה 76), עמ' 278.

114. הושע ח, ט; יואל ב, יז (?); עמוס ה, טז (**פרשנ-דתא**, א: תרי עשר, ירושלים תשל"ב, עמ' vi). ישעיה לח, יב; ישעיה נח, יא (**שם**, ב: ישעיה, עמ' vi).

115. Menahem Ben Saruq, **Mahberet**, ed. A. Saenz-Badillos, Universidad de Granada 1986.; **מחברת מנחם**, מהדורת צ' פיליפובסקי, ירושלים תשכ"ח.

לדוגמה, את התיבה היחידאית 'המקֻשָּׁרות' בבראשית ל, מא: 'והיה בכל יַחֵם הצאן המקֻשָּׁרות וְשָׂם יעקב את המקלות לעיני הצאן ברהטים לְיַחֲמֵנָּה במקלות' – מפרש רש"י:

> המקשרות – כתרגומו: הבכירות. ואין לו עד במקרא להוכיח עליו. ומנחם חִבְּרוֹ (מחברת: 'קשר') עם 'אחיתופל בקושרים' (שמ"ב טו, לא), 'ויהי הקשר אמיץ' (שם טו, יב), אותן המתקשרות יחד לְמַהֵר עיבורן.

במחברת מנחם יסוד 'קשר' לא נזכרו לא הפסוק שלנו בבראשית ל, מא, ולא הפסוק בשמ"ב טו, לא. וכך מעיר המהדיר ר' צבי פיליפאווסקי, על אתר:

> רש"י: [ברא' ל מא] אמר על המקשרות: ומנחם חברו עם אחיתפל בַּקְשָׁרים [שמ"ב טו לא] ויהי הקשר אמיץ. אותן המקשרות יחד למהר עִבּוּרָן. ע"כ. ולפי זה נחסרו בשרש הזה שני הכתובים האלה בכל הנוסחאות אשר לפנינו.[116]

וכך שונה גרסת מחברת מנחם בכתבי רש"י – מכל גרסאות כתבי-היד של המחברת, הנמצאות היום בידינו (מהדורת פיליפובסקי ומהדורת סנז-בדיללוס)[117] גם במקומות הבאים: מל"א ז, ד; איוב ח, יז; תהלים קז, ל; ירמיה מח, מה; יחזקאל כ, מ; שם כט, יד (נמצא בחלק מכתבי-היד של רש"י); תהלים ה, א; שם נה, טז (נמצא בחלק מכתבי-היד של רש"י).[118]

פיוטי ר' אלעזר הקלירי[119]

פיוטי ר' אלעזר הקליר, שהיו לעיני רש"י, היו לפעמים שונים מגרסאות אותם פיוטים שהגיעו אלינו.

להלן דוגמאות:

1. 'וזהו שיסד הקלירי (בסילוק של יוצר דפרשת זכור) לרוב ימים להמנות לחשוב להם חשבונות' (רש"י ישעיהו כד, כב)

נוסח הפיוט היום: 'לרוב ימים להמנות לחשוב **עליהם**[120] חשבונות'.[121]

2. 'וזהו שיסד רבי אלעזר בפיוט "כי אקח מועד" (סילוק ליום טוב שני של סוכות): "ולעת חילוק ארצותיה, כשורת הכרם לחוצותיה, באורך מפאת קדים לקצותיה, עד ים אוקיינוס למצותיה, בְּרֹחַב שבעים וחמשה מיל חריצותיה" (רש"י יחזקאל מח, א).

נוסח הפיוט היום הוא: '**(ו)**לעת חלוק ארצותיה... כשורות הכרם **לחברם** לתוצאותיה, **ו**עד ים אוקינוס למצותיה, ברוחב שבעים וחמשה מיל חריצותיה'.[122]

3. 'ועל ככה יסד הפייט ("אלה אזכרה", יוצר לפרשת שקלים) "עוצם המון חוגג ושוטף כנהר" (רש"י תהלים מב, ה)

---

116. מחברת מנחם (שם), עמ' 160, הערה שח.

117. ראו הערות י' אזואלוס, 'יחסו של רש"י למנחם בן-סרוק בפירושו לתורה', **טורא**, ד (1996), עמ' 85.

118. הערות לפי סדר הבאת דברי רש"י: נמצא במהדורת פיליפובסקי ללא הערת המהדיר, אינו נמצא במהדורת סנז-בדיללוס; הערת אזואלוס (שם), עמ' 85 הערה 8: 'אין פסוק זה נמצא בהעתקות מחברת מנחם שהיו בידי המהדיר, הוא נוסף על סמך הכתוב ברש"י לַפָּסוק'.

119. מ' זהרי, **דברי משה הדרשן ופיוטי אלעזר הקלירי בפירושי רש"י**, ירושלים תשנ"ו. על אלעזר הקלירי – ראו, בין היתר, בספר הנ"ל, עמ' 33-34.

120. ההדגשות הן שלי, והן מצביעות על שינויי הגרסה.

121. זהרי (שם), עמ' 35-36.

122. שם, עמ' 38.

נוסח הקליר: 'עוצם המון חוגג **(ו)**שוטף כנהר'.[123]

4. '[... וזהו שיסד הקלירי: "ומתחתיה שלשים מעלות, זו למעלה מזו עד כסא הכבוד טסות ועולות, בשיח נעימות שיר המעלות' (רש"י תהלים קכא, א)

נוסח הקליר: 'ומתחתיה שלשים מעלות... **ועל גבם ששים מעלות**, זו למעלה מזו **עולות**, **(ו)**עד כסא הכבוד טסות ועולות, בשי**ח** נעימות שיר המעלות'.[124]

לפי נוסח הקליר, ששים מעלות עולות, ולפי רש"י שלושים בלבד.

5. 'ור' אלעזר הקליר יסד (בסילוק יוצר של פרשת החדש) ביסוד שירו "שבועים ששה" הרי מ"ב' (רש"י דניאל ח, יד). נוסח הקליר: 'ויתכסה מהם שב**(ו)**עים ש**בע**ה'.[125]

אותו שינוי גרסה מהותי (ששה>שבעה) חוזר שוב בפירושו של רש"י לדניאל יב, יב:

6. 'וכן יסד ר' אליעזר הקליר (בסילוק יוצר פרשת החדש) "ויתכסה מהם שבועים ששה"' (רש"י דניאל יב, יב).

פירושי רש"י שלא אליבא דמאן

בהקשר זה יש מקום להצביע על מספר פירושים של רש"י הן בתחום ההלכה, והן בתחום הסיפור, שלא נמצא להם שום מקור בדברי חז"ל. מצאתי חמישה פירושים של רש"י לתורה, השונים מכל מקורות חז"ל שעמדו לרשותו, ועל-כן דבריו הם שלא אליבא דמאן.

בחלק <u>ההלכתי</u> של התורה, יש לציין את פירושיו לשמות כב, ח;[126] כג, ב;[127] ויקרא ה, י;[128] יג, ו,[129] שרש"י פירשם באופן הסותר את דעת חז"ל על כל הדעות המוצגות בה.[130] בחלק <u>הסיפורי</u> של התורה מדובר בפירושו של רש"י לשמות כד, ג.[131]

---

123. שם, עמ' 40-41.

124. שם, עמ' 41.

125. שם, עמ' 43-44.

126. ברלינר (לעיל הערה 2), גלברד ומעייני (לעיל הערה 7) על אתר. על התופעה עצמה, שישנם פסוקים שרש"י מסביר שלא אליבא דמאן – כבר עמד הרא"ם על אתר (א' מזרחי, **חומש הרא"ם**, מהדורת מ' פיליפ, פתח-תקוה תשנ"ב-תשנ"ד).

127. ברלינר (שם), גלברד ומעייני (לעיל הערה 7). מקורות חז"ל, שפירשו באופן דומה לרש"י את התיבה 'לרעות' – 'לרעות ממש' (ראו מעייני [שם]), על אתר, עמ' קיז, הערה 10) – לא עמדו לעיני רש"י, ראו רשימתם אצל ברלינר (שם), עמ' 428-433.

128. וזו תגובת הרא"ם לפירוש רש"י: 'ולא מצינו בשום מקום שיאמרו "כמשפט עולת העוף של נדבה", כמו שכתב רש"י כאן... ולכן על כרחנו לומר, שרש"י ז"ל פירש זה על פי פשוטו של מקרא... ולא על פי מדרשי חז"ל, כשהן רחוקין מפשוטו של מקרא' (מזרחי [לעיל הערה 126], על אתר, עמ' קו). וראו גם גלברד (לעיל הערה 7) על אתר, עמ' 75; י' קופרמן, **פשוטו של מקרא**, ב, ירושלים תשס"א, עמ' 65.

129. ראו גלברד (לעיל הערה 7) על אתר, עמ' 193, ושם הערה יג.

130. ראו, בין השאר, רא"ם לשמות כב, ח ולויקרא ה, י; סגל (לעיל הערה 6), עמ' סג-סה; מעייני וגלברד (לעיל הערה 7) לפסוקים הנ"ל. מ' ארנד, **פרשנות המקרא והוראתו**, ירושלים תשס"ו, עמ' 35 הערה 29, טוען, שהתופעה אצל רש"י היא מועטה ומצטמצמת לפרשת נגעי הצרעת בלבד; סתם ולא פירש.

131. ראו רא"ם על אתר, עמ' שצא, ד"ה את כל: 'תימה דבפרק ר' עקיבא אמרו בהדיא, דלכולי עלמא בתלתא בירחא אמר להו מצות הגבלה, ובארבעה בירחא עבוד פרישה, ומדברי הרב משמע דתרוייהו בארבעה בירחא הוו, וצריך עיון'. וראו מעייני (לעיל הערה 7) על אתר, עמ' קמט הערה 5. ראו גם תורה שלמה ותורה תמימה לפסוקים הנזכרים (מ"מ כשר, **תורה שלמה**, ירושלים תשנ"ד–; ב' אפשטיין, **תורה תמימה**, תל-אביב תש"ל).

ישעיהו מאורי

ליחסו של ר' אברהם בקראט בעל "ספר זכרון" לפירוש רש"י לתורה*

תקציר

לדעת פרופסור נחמה ליבוביץ ז"ל, מטרתו הראשית של רש"י הייתה לפרש את המקרא לפי פשוטו. הוא סטה מפירוש הפשט והביא במקומו או בצדו פירוש מדרשי/אגדי, רק כאשר בפירוש הפשטי היה, לדעתו, קושי ממשי (כגון סטייה מלשון המקרא או מסגנונו, או מכללי ההיגיון). במילים אחרות, רש"י הביא (גם) את הפירוש המדרשי/האגדי – כדי "ליישב" (=לתרץ) את הפירוש הפשטי. בין פרשני-רש"י, שלדעת ליבוביץ סברו כמותה, היא מונה את ר' אברהם בקראט, בעל "ספר זכרון", שהיה "מן החשובים ביותר במפרשי רש"י".

במאמרנו נבקש לטעון, שלא כך סבר בקראט.

מילות מפתח: *פשט; דרש; פירוש רש"י לתורה; פרשני רש"י; בקראט – "ספר זכרון".*

מבוא

ר' אברהם בן שלמה הלוי בקראט, מחבר "ספר זכרון" – פירוש על פירוש רש"י לתורה – גר במלגה שבספרד לפני הגירוש, ועם גירוש יהודי ספרד, בסוף שנת רנ"ב, הוא הגיע עם מגורשים רבים למלכות טְלֶמְסָאן (באלג'יר, על גבול מרוקו). בשנת רס"ז הוא עבר לגור בתוניס, שם חיבר את פירושו על פירוש רש"י לתורה וסיימו כנראה בשנת רע"ו. הספר נדפס לראשונה בליוורנו (בשנת תר"ה), ושנית – במהדורת הרב משה פיליפ, על-פי כתב-יד (נשלם בתחילת שנת רע"ו), עם השלמות על-פי מהדורת-הדפוס, בתוספת מקורות, הערות וביאורים על פירוש רש"י ודברי מבוא חשובים ומפורטים על דרכו בניתוח דברי רש"י.[1] כמו שהעיר המהדיר, מדובר באחד הפירושים

---

* תודתי לד"ר א' זאנד, ד"ר ר' ינקלביץ ופרופ' א' לווי, שהואילו לקרוא את המאמר טרם מסירתו לדפוס והחכימוני בהערותיהם. תודתי גם לרב מ' פיליפ, שבדק לבקשתי במקומות אחדים את נוסח ספר זכרון בשני צילומי כתבי היד המצויים ברשותו (כ"י ירושלים, ששימש בסיס למהדורתו הנוכחית וכ"י פטרבורג, שהוא עתיד אי"ה להשתמש בו כעֵד נוסח במהדורה חדשה).

1. אברהם בן שלמה בקראט, **ספר זכרון: על פירוש רש"י לחומש**, מהדורת מ' פיליפ, מהדורה מתוקנת, פתח תקוה תשמ"ה (הפרטים שנרשמו לעיל נלקחו מהמבוא למהדורה). נוסף לרב מ' פיליפ במבוא המפורט למהדורתו, העירו על יחסו של בקראט לפשט ודרש בפירוש רש"י לתורה: א' גרוס, 'רש"י ומסורת לימוד התורה שבכתב בספרד', צ"א שטיינפלד (עורך), **רש"י: עיונים ביצירתו**, רמת-גן תשנ"ג, עמ' 45-46; מ"י לוקשין, במבוא למהדורתו האנגלית על-פירוש רשב"ם לספר דברים, שהופיע באוניברסיטת בראון, פרובידנס

החשובים על פירוש רש"י,[2] שעד לפרסום מהדורתו של הרב פיליפ, זכה לתשומת-לב מועטת מצד כלל פרשני רש"י וחוקריו. להלן נבקש להעיר, בעיקר על פן אחד ביחסו של בקראט לפשט ודרש בפירושו של רש"י, שלא זכה לדיון ממצה, אף שלדעתנו יש לו חשיבות להבנת גישתו של המחבר לפירוש רש"י.

נ' ליבוביץ טוענת במאמרה הפרוגרמטי "דרכו של רש"י בהבאת מדרשים בפירושו לתורה",[3] כי:

> "נחלקו פרשני רש"י בשאלה, אם אמנם מביא רש"י מדרשי חז"ל רק כשהם נדרשים מצד הכתוב באחד מן האופנים (מפאת סטייה מכללי הדקדוק, מצד ייתור הלשון, בגלל חריגה מן ההקשר וכד') ולא מצא דרך ליישב את תמיהתו אלא בעזרת הדרש, או אם הביא רש"י **לפרקים**[4] [=לעתים רחוקות] מדרשי חז"ל גם בשעה שאין [הם] נדרשים כלל מצד לשון הכתוב, והוא הביאם רק לְשֵׁם לקח ולימוד מוסר השכל לעתיד וכד', והם תוספת על הכתוב בלבד".

היא מציינת שניים מן הדוגלים בדעה האחרונה: ר' אליהו מזרחי (רא"מ) ור' יצחק הורוביץ בעל "באר יצחק". לעומתם, מצויים, לדעתה, רבים ממפרשי רש"י הדוגלים בדעה הראשונה – וביניהם מראשוני פרשניו ומאחרוניהם, הקרובים לזמננו – היוצאים מתוך הנחה, שאין רש"י מביא בכלל בשום מקום פירוש דרש, אם לא הכריחוֹ הכתוב לכך. בין בעלי דעה זו היא מונה בייחוד את ר' אברהם בקראט, בעל "ספר זכרון", ר' דוד פרדו, בעל "משכיל לדוד", ור' וואלף היידנהיים בעל "הבנת המקרא".

בשני חיבוריה הנ"ל – מבקשת ליבוביץ להוכיח, או, לפחות, להביא סיוע לדעה הראשונה, "שהבאת המדרשים ובחירתם בפירושו [של רש"י] לכל התורה לא היתה אלא לצורך פרשני בלבד". סיוע לדעתה – מוצאת ליבוביץ קודם-כל בהיגדו המפורסם של רש"י לבראשית ג 8 ד"ה **וישמעו**:

> "יש מדרשי אגדה רבים, וכבר סדרום רבותינו על מכונם בבראשית רבה ושאר מדרשים; ואני לא באתי אלא לפשוטו של מקרא ולאגדה המיישבת דבר המקרא ושמועו דָּבוּר על אופניו".[5]

לפי פירושה, כוונת ההיגד, היא להדגיש, שמטרתו הראשית של רש"י – לפרש את המקרא לפי פשוטו, וכי הוא יסטה מפירוש הפשט ויביא במקומו או בצדו פירוש אגדי רק כאשר הפירוש האגדי מיישב (=מתרץ) קושי **ממשי** (כגון חריגה מכללי הדקדוק, סטייה מלשון-המקרא או מסגנונו, או מכללי ההגיון).

בנוסף ביקשה ליבוביץ ללמוד במאמרה הנ"ל על גישתו זו של רש"י גם מהערות שונות, שבהן

2004, עמ' 10-13 (אני מודה לפרופ' א' לוי, על ההפניה למקור האחרון).

2. השוו גם הערכת נ' ליבוביץ, **עיונים חדשים בספר ויקרא**, ירושלים תשמ"ג, עמ' 268; כיוצא בזה, ראו להלן הערה 3 (ליבוביץ וארנד, עמ' 447): "ר' אברהם בן שלמה בקראט, אחד החשובים והקדומים (המאה ה-15) שבפרשני רש"י".

3. נ' ליבוביץ, **עיונים חדשים בספר שמות – בעקבות פרשנינו הראשונים והאחרונים**, ירושלים תש"ל, עמ' 427-524 (במיוחד עמ' 500-503). על נושא זה – דנה ליבוביץ שוב בהרחבה בספר שהיא כתבה עם מ' ארנד: נ' ליבוביץ ומ' ארנד, **פירוש רש"י לתורה: עיונים בשיטתו**, יחידה ז, תל-אביב תש"ן, עמ' 363-411 (ראו במיוחד עמ' 363-364).

4. ליבוביץ (לעיל הערה 3), שם, מציינת בפירושה למילה **לפרקים**: "גם הסוברים שרש"י מביא דברי מדרש אף שלא לצורך יְשוב הכתוב, מודים שאין זו דרכו אלא לעתים רחוקות".

5. מכאן ואילך, אנו מצטטים את פירוש רש"י לפי מהדורת מ' כהן, **מקראות גדולות – הכתר**, רמת-גן תשנ"ב.

הוא מתייחס בפירושיו השונים, באופן ישיר או עקיף, לבחירת מדרשים או לדחייתם. את דעתה היא חזרה וביטאה בכמה מקומות. מסקנה זו של ליבוביץ על מקומו של הדרש כמיישב את הפשט בפירושו של רש"י – קבעה את גישתה הכללית הבלתי-מתפשרת, שפירוש רש"י הוא פירוש פשט. היא ניסתה להסביר, שבכל מקום, שהביא רש"י פירוש, אשר, לכאורה, נראה פירוש דרש, מדוע נאלץ רש"י **הפשטן** להביא את הדרש, מהו יחסו של הדרש לפשט, ומהי תרומתו של הדרש להבנת-הכתוב.

דעתה הנחרצת של ליבוביץ השפיעה בדור הקודם על כלל פרשני רש"י וחוקריו, ורק בשנים האחרונות העירו כמה חוקרים על כך, שהיו לרש"י גם מטרות אחרות נוסף לפשט.[6]

שאלת מקומו של הפשט בפירושו של רש"י – עדיין עומדת במרכז הדיון המחקרי,[7] ולפיכך יש בהחלט מקום לדון בגישתו של ר' אברהם בקראט, שאין חולק על כך שהוא מחשובי פרשני רש"י הקדמונים לתורה,[8] שמשום-מה קבעה ליבוביץ בשני מקומות,[9] כי הוא שותף לדעתה הנ"ל בגישתו לרש"י כפרשן-פשט.

גישתו המיוחדת של ר' אברהם בקראט לרש"י כפרשן-פשט

די לעיין בדברי ר' אברהם בקראט בספר זכרון על פירוש רש"י לדב' יג 9 – כדי להיווכח, **שאין** הוא מסכים לדעתה של ליבוביץ:

1. דברים יג 9: "לא תאבה לו ולא תשמע אליו"

רש"י: ד"ה **לא תאבה לו** – **לא** תהיה תאב **לו**, **לא** תאהבנו; לפי שנאמר "ואהבת לרעך כמוך" (ויק' יט 18) – את זה לא תאהב.[10]

על דברי רש"י אלה מעיר **בקראט בספר זכרון:**

> אומרו זכרונו לברכה לפי שנאמר ואהבת וכו' עד סיום הענין הכל הוא מדרש ספרי. וכבר ידעת **שהרב ברוב פסוקי התורה מניח פשט הכתוב ומביא מדרשם זכרונם לברכה, ואף על פי שלפעמים כותב: 'ואני לישב פשוטו של מקרא באתי' – לאותו הפסוק בלבד יכוון, לא לכל התורה, ולכן בכאן הניח פשט הכתוב**, שהוא מלשון רצון, והתי"ו בו שמושית – כמו "ואם לא תאבה האשה" (בראי כד 8),[11] **ודחק** לישבו כפי המדרש מלשון "הנה תאבתי

---

6. ראו א' גרוסמן, 'פולמוס דתי ומגמה חינוכית בפירוש רש"י לתורה', מ' ארנד, ר' בן-מאיר וג"ח כהן (עורכים), **פרקי נחמה: ספר זכרון לנחמה ליבוביץ**, ירושלים תשס"א, עמ' 187-205 (ושם בעמ' 187, סקירת החוקרים שהציבו בשנים האחרונות סימן-שאלה על ההנחה הבסיסית של ליבוביץ). ראו גם י' פרנקל, 'הפיוט והפירוש: למקורות האגדה בפירושו של רש"י לתורה', ש' ורגון ואחרים (עורכים), **עיוני מקרא ופרשנות**, ז: מנחות ידידות והוקרה למנחם כהן, רמת-גן תשס"ה, עמ' 475-490 (במיוחד עמ' 475); ג' שטרית, 'מגמה חינוכית בפירוש רש"י לספר בראשית ומבחר ספרי התורה האחרים', עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה, תשס"ו; י' מאורי, '"אגדות חלוקות" בפירוש רש"י למקרא', **שנתון לחקר המקרא והמזרח הקדום**, יט (תשס"ט), עמ' 195-206 (במיוחד עמ' 202-205).
7. ראו א' גרוסמן, **רש"י: ר' שלמה יצחקי**, ירושלים תשס"ו, עמ' 100-101.
8. דעה זו מוסכמת גם על דעתה של ליבוביץ (לעיל הערה 2).
9. ליבוביץ וארנד (לעיל הערה 3).
10. ראו **ספרי על ספר דברים**, מהדורת א"א פינקלשטין, ניו יורק תשס"א, עמ' 152, פסקה פט.
11. משורש אב"ה, בניין קל.

לפקודיך״ (תה׳ קיט 40),[12] שהתי״ו שרשית, וענינו ענין חשק ואהבה.

אם כן, בניגוד לדעת ליבוביץ, סבור בקראט, כי אף-על-פי שרש״י מצהיר **לפעמים**, שמטרת פירושו לתורה ״לישב פשוטו של מקרא״, אין הצהרה זו מתייחסת למטרתו הכוללת של פירוש רש״י לתורה, ואפילו אין זו המטרה העיקרית. לדעת בקראט, אין רש״י נמנע מלהביא מדרשי-חכמים, אף שיש בהם לעתים דוחק. ההצהרה של רש״י, שהוא בא ליישב פשוטו של מקרא, מתייחסת, לדעת בקראט, רק לפסוקים ספציפיים, שבהם רש״י אומר זאת במפורש:

מסתבר שהוא מתכוון, קודם-כל, להיגד המפורסם של רש״י לברא׳ ג 8: ״...ואני לא באתי אלא לפשוטו של מקרא...״, שנזכר לעיל בדברי ליבוביץ, וכנראה, גם להיגד לברא׳ ג 24: ד״ה **החרב המתהפכת**: ״...ואני איני בא אלא לפשוטו״, ואולי גם לברא׳ לג 20, ד״ה **ויקרא לו אל אלהי ישראל**: ״...ואני ליישב פשוטו ושמועו של מקרא באתי״.[13]

ואכן, די לעיין בתגובתו החריפה של מ׳ ארנד על דברי בקראט הנ״ל[14] – כדי להבין, שגישת ר׳ אברהם בקראט אינה הולמת כלל את הדעה שביטאה ליבוביץ. לתגובת ארנד נשוב להלן. אולם מֵעבר לפירושו של בקראט להיגד הנ״ל של רש״י – נדגיש שגישתו ניכרת היטב גם בתגובותיו על כמה מפירושיו הספציפיים של רש״י. להלן דוגמאות אחדות. הבאנו אותן לפי סדר המקראות. נמנענו מלהביא דוגמאות שניתן לפרשן, לדעתנו, בדוחק.

2. ברא׳ ד 15: ״לכן כל הֹרֵג קין שבעתים יֻקַם״

רש״י: ד״ה **לכן כל הרג קין** – זה אחד מן המקראות שקצרו דבריהם, ורמזו ולא פירשו: **לכן כל הורג קין** – לשון גערה: כה יֵעָשֶׂה לו כך וכך עונש, ולא פירש עונשו. **שבעתים יֻקַם** – איני רוצה להנקם מקין עכשיו; לסוף שבעה דורות אקח אני נקמתי ממנו, שיעמוד למך, מבני בניו, ויהרגנו. וסוף המקרא שאמר: **שבעתים יֻקַם**, והיא נקמת הבל מקין; הא למדנו, שתחילת המקרא לשון גערה הוא, שלא תהא בריה מזיקתו...

ספר זכרון: כוונת הרב שאין כל הכתוב נקשר והולך שכל הורג קין שבעתים יוקם, אלא כל הורג קין ענין בפני עצמו וגזם ולא פירש (הערת המהדיר: מה יהיה עונשו), ושבעתים יוקם – ענין בפני עצמו, כלומר אין רצוני להנקם מקין עכשיו אלא לאחר שבעה דורות, ותהיה שבעתים לפירוש זה דוקא שבעה ולא לשון ריבוי. **ולא ידעתי הכרע לפירוש זה אם לא שנאמר שרצה הרב לקיים מדרש רבי תנחומא** (אות יא) הכתוב להלן, שלמך הרג לקין (רש״י לפסוק 24), ושבעתים האמור כאן ולהלן, רצה לומר שבעה דורות. ואם כן הואיל ופירושה שבעה דורות, על כרחך לקין ירמוז – לא להורג קין, שֻׁמַּה נָחָמָה היא זאת שלא ידרוש דמו מיד הורגו עד שבעה דורות, אדרבא שבהבטחה זו יקפצו הכל להרוג אותו.

הסבר: לפי פירוש רש״י, הנושא של ״שבעתים יֻקַם״ איננו ״**כל הורג** קין״ אלא קין: קין ייענש

---

12. משורש תא״ב, בניין קל.

13. אני מניח, שבקראט הבין את לשון ההצהרה של רש״י: ״ואני לא באתי/איני בא אלא״ בהקבלה למונח ״אין 'נא' אלא לשון בקשה״, ״אין 'עמידה' אלא תפילה״ וכיו״ב, שכוונתו לעתים (בחז״ל וברש״י), למקום שדנים בו, ולא בכל מקום שהצירוף מופיע במקרא (השוו, למשל, רא״ם לבראשית טו 5, כב 2, שמות יב 2, במדבר כ 12). ואף שהסברו של בקראט, שההצהרה הנ״ל של רש״י, מתייחסת לפסוק הבודד שבו נאמרה, ולא לכלל-פירושו, אינו נראה (ראו גרוסמן [לעיל הערה 7], עמ׳ 90), הדבר איננו גורע מטיעוננו, מפני שבמאמרנו זה אנו דנים ב**גישתו של בקראט**, שהיא שונה ממה שמייחסת לו ליבוביץ.

14. מ׳ ארנד, 'האמנם לא בא רש״י אלא לפשוטו של מקרא?', מ׳ ארנד, **פרשנות המקרא והוראתו**, ירושלים תשס״ו, עמ׳ 76-77. ארנד מוצא בהם פגיעה לא פחות חמורה מביקורתו החריפה של ראב״ע על רש״י, ש״אין בספריו פשט אחד מני אלף״ (ראב״ע, **שפה ברורה**, מהדורת ג״ה ליפמאן, פיורדא תקצ״ט, ד ע״ב – ה ע״א; מהדורת מ׳ וילנסקי, **דביר**, ב (תרפ״ד), עמ׳ 288).

לאחר שבעה דורות, ו"כל הורג קין" הוא מקרא חסר: כל הורג קין [ייענש], והמקרא לא פירט מה יהיה עונשו. לפי הסבר זה, "שבעתים יֻקם" פירושו: ה' ייקום בקין על רצח הבל כעבור **שבעה** דורות (באמצעות למך). בקראט טוען, שפירוש רש"י איננו מוכח ("אין לו הכרע") מלשון הכתוב, שהרי בלשון מקרא "שבעתים" אין פירושה "שבעה", אלא פי שבעה / פי כמה וכמה (השוו משלי ו 31; תהלים עט 12; ישעיהו ל 26). לפיכך צריך לומר, שרש"י בחר בפירוש: כעבור שבעה דורות, מפני שהוא ביקש לקיים את מדרש רבי תנחומא. אם מקבלים את פירוש רבי תנחומא, שמדובר בדחיית עונשו של קין לאחר שבעה דורות, ברור לגמרי, שאין בפסוק איום בעונש על מי שיבקש להרוג את קין. במילים אחרות: ברור שלפי דעת בקראט, פירוש רש"י **איננו פשוטו של מקרא**, ורש"י בחר בו, לא מפני שהיה **קושי ממשי**, בפירושו הפשטי של הכתוב, אלא מפני שביקש **לקיים את מדרש רבי תנחומא**. נוסיף, שגם ליבוביץ מודה, שפירוש רש"י קשה להולמו עם פשט הכתוב. היא גם מוסיפה, שבלשון מקרא הנשוא "יֻקַּם" אינו מתאים לקין, מפני שאין נוקמים את דמו של ההורג (קין), כאשר **מענישים** אותו, אלא לוקחים את נקמת ההרוג (הבל) מן ההורג.[15]

3. בר' יח 6:

רש"י: ד"ה **קמח סלת**: **סלת** – לעוגות, **וקמח** – לעמילן של טבחים, לכסות את הקדרה, לשאוב את הזוהמה.

ספר זכרון: הוא גם כן[16] מדרש רז"ל (בראשית רבה מח, יב), וברור הדבר שהקמח אינו סלת והסלת אינו קמח, ולכן פירשוהו ז"ל כמו "שמש ירח" (חבקוק ג 11).

ואומר אני שהכתוב יתיישב כפשטו בלי קושיא, ורז"ל הוא שרצו לדרוש כן, לא מפני שהיו זקוקין לכך מחמת לשון הכתוב. שהכתוב כך פירושו, קמח העשוי מסלת על דרך קמח שעורים (במדבר ה 15), שאחר שמוציאין הסלת הנקייה המנופה מחזירין אותה לרַחַיִם וטוחנין אותה ועושין ממנה קמח, והוא מבחר כל מיני הקמחים והסלתות, וכך עושין בכל יום בערי המערב בבתי השרים והסגנים. ואבינו עליו השלום לנדיבות (= לי הסיבה, בגלל הנדיבות) גדולה שבו לא היה מאכיל לאורחים אלא מבחר הלחם שאין למעלה ממנו וכן מבחר הבשר. ושוב דקדקתי באנקלוס ז"ל ומצאתי שכן פירש, שתרגם: קמחא דסלתא, והוא הנכון בלשון הכתוב בוודאי.

4. בראשית יט 2:

רש"י: ד"ה **סורו נא** וגו' – עַקְמו את הדרך לביתי דרך עקלתון, שלא יכירו שאתם נכנסים שם. לכך נאמר **סורו**; בראשית רבה (נ, ד).

ספר זכרון: מלשון "כי דִבֶּר סרה על ה'" (דברים יג 6), שרצה לומר דבר מעוות ומעוקל, וכן "כי כְּפָרָה סוררה סָרַר ישראל" (הושע ד 16), **וזה לפי המדרש**. **אבל על דרך הפשט** כל לשון סור דכתיב באופן זה פירושו סור ממקום שאתה עומד בו ובוא אצלי.[17]

---

15. ראו נ' ליבוביץ, **הוראת פרשני התורה: בראשית**, ירושלים תשס"ג, עמ' 23-25.

16. כמו הד"ה הנוסף שהיה בנוסח רש"י שלפני בקראט: "קמח סלת – מכאן שהאשה עינה צרה באורחים" וכו', שמקורו בבבא מציעא פז ע"א: "כתיב 'קמח' וכתיב 'סלת'. א"ר יצחק, מכאן שהאשה צרה עיניה באורחים יותר מן האיש" וכו'. קטע זה הוא תוספת מאוחרת בפירוש רש"י, ראו: י' מאורי, 'נוסח פירוש רש"י לתורה – מצב המחקר', א' גרוסמן וש' יפת (עורכים), **רש"י - דמותו ויצירתו**, א, ירושלים תשס"ט, עמ' 64, הערה 5.

17. השוו רש"י לשמות ג 3, ד"ה **אסורה נא** – אסורה מכאן להתקרב לשם.

5. בר׳ כג 2: ״... ויבא אברהם לספד לשרה ולבכתה״.

רש״י: ד״ה **ויבא אברהם** – מבאר שבע. **לספד לשרה ולבכתה** – ונסמכה מיתת שרה לעקדת יצחק (ראו ב״ר נח, ה), שעל-ידי בשורת העקדה, שנזדמן בְּנָהּ לשחיטה וכמעט שלא נשחט, פרחה רוחה ומתה.

ספר זכרון: אין הרב מפרש **ויבא אברהם** בפני עצמו וחוזר ומפרש **לספוד לשרה** בפני עצמו, שֶׁמַּה טעם ומה קשר לפרש על **לספוד לשרה** ״ונסמכה״, אלא הדבור מתחיל מ**ויבא אברהם** עד **פרחה נשמתה ומתה**. וכך פירושה: **ויבא אברהם** – מבאר שבע בא לספוד הַצַּדקת (=לצדקת) הזאת ולבכותה, ששם היה באותו פרק, שהרי סמוך לעקידת יצחק היתה מיתתה, לפי שעל ידי בשורת העקידה וכו׳.

וידוע הוא **שפשט הכתוב** ויבא אברהם **האהלה** אל שרה **לספדה**, או פירוש: **ויבא לפי הפשט**, גם כן, נתעורר (ויבוא – פועל-עזר. הפועל לספוד הוא הפועל העיקרי), שכל מתעורר נקרא ״בא אליה״, כאמרם ז״ל בתמיד (ד, ג) בא לו לַגֶּרָה (=לצוואר) והניח בה שתי צלעות, בא לו לדופן... בא לו לעוקץ (=לחלק האחורי), כמו שכתב הרמב״ן ז״ל. **אבל הרב ז״ל, כדי לקיים מדרש** (ב״ר נח, ה) **שמבשורת העקידה פרחה נשמתה**, כתב: **ויבא אברהם** – מבאר שבע בא, כי שם היה בשובו מהעקידה. ומיתת שרה סמוך לעקידת יצחק היתה, ולמה היתה מיתתה סמוך לעקידת יצחק? לא שֶׁקרה כן (שכך אירע, שמתה בסמיכות-זמן), אלא שלפי שמתה מחמת העקידה. זהו פירוש ״ונסמכה מיתת שרה״ לא סמיכות הפרשיות. שֶׁלָּמָּה יפרש טעם הסמיכות בכאן, היה לו לפרשו למעלה (בראשית הפסוק) ויאמַר ותמת שרה נסמכה מיתת שרה וכו׳, ועוד, הרי פרשה מפסקת ביניהם (פרק כב 20-24), ועוד, היה לו לומר ונסמכה פרשת מיתת שרה לפרשת העקידה כפי מנהגו בכל הסמיכות (=מקרי-הסמיכות) שדורש, שאומר נסמכה פרשת דינין לפרשת מזבח (שמות כא 1 ובדברי רבנו שם), פרשת מרגלים לפרשת מרים (במ׳ יג 1).

6. בראשית כג 13:

רש״י: ד״ה **אך אם אתה לו שמעני – אתה** אומר לי לשמוע לך וליקח חנם; אני אי אפשי בכך. **לו שמעני** – הלואי ותשמעני.

ספר זכרון: עם היות שלדעת בעלי הפשט נמצא ״אך״ במקומות רבים שפירושו אבל, כמו ״אך בעשור לחדש השביעי״ (ויקרא כג 27), ״אך עצמי ובשרי אתה״ (בראׁ כט 14), הרב ז״ל **כדי לקיים דברי רז״ל** (ירו׳ ברכות ט, ה, סז ע״ב), שאומרין כל אכין ורכין מיעוטין, **דּוֹחֵק** בכל מקום למצוא מיעוט לכל ״אך״ בתורה. ואם כן בכאן מה בא למעט, אדרבא שלכאורה אנו זקוקין בכאן ללשון ריבוי, שהרי הוא שואל (=מבקש) ממנו שישמע אליו, לזה (=לכן) אמר שחסר מהכתוב דברים אלו, ואותם דברים הוא שממעט...

7. בראשית לג 18: ״ויבא יעקב **שלם** עיר שכם אשר בארץ כנען בבאו מפדן ארם...״

רש״י: ד״ה **שלם** – **שלם** בגופו, **שלם** בממונו: נתרפא מצלעתו, ולא חסר כלום מכל אותו דורון. **שלם** בתורתו (שבת לג, ב: לא שכח תלמודו בבית לבן).

ספר זכרון: **לפי הפשט שלם הוא שם המקום או תאר** מלשון שלום רב (תהלים קיט 165), כלומר, שבא בשלום, וכן פירשה הרב ר׳ עזרא ז״ל. אבל רז״ל דרשוה מלשון שְׁלֵמוּת, שלא חסר כלום, ובשבת היא, פרק במה מדליקין (לג ע״ב).

8. בראׁ מא 8:

רש"י: ד"ה **ותפעם רוחו** – "ומטרפא רוחיה" (ת"א), מקשקשת בתוכו כפעמון. ובנבוכדנצר הוא אומר: "ותתפעם רוחו" (דניאל ב 1) – לפי שהיו שם שתי פעימיות (=פעימות): שכחת החלום והעלמת פתרונו.

ספר זכרון: **ידוע הוא שלפי דקדוק לשון הקדש ענינם אחד** ומה שמורה זו מורה זו, אלא ש"ותפעם" בתיו אחת היא מבנין נפעל "ותתפעם" בשני תוים היא מבנין התפעל. **אבל מדרש רז"ל הוא בב"ר** (פט, ו), על דרך אמרם מְדָּשני קרא בדבוריה (קידושין לה ע"ב), מתוך ששינה הכתוב בדיבורו.

מסתבר, שלדעת בקראט, אין בשינוי הלשוני קושי אמתי, שבגינו נאלץ רש"י לוותר על הפשט ולבאר על-פי המדרש. גם כאן, כמו במקומות אחרים – העדיף רש"י את המדרש.

9. בראשית מט 6:

רש"י: ד"ה **וברצונם עקרו שור** – רצו לעקור את יוסף, שנקרא 'שור': "בכור שורו הדר לו" (דב' לג 17).

ספר זכרון: **על דרך הפשט, אעפ"י שהוא נקוד בחולם – כ"שור" ו"חמור", פירושו: חומה,** כמו: בנות צעדה עלי שׁוּר (מט 22) הנקוד בשֻׁרֶק. **אבל הרב תפס דרך מדרש רז"ל כפי מנהגו בתורה**, ופירש עקרו שור מלשון "ויהי לי שור וחמור" (לב 6), ולכן הוזקק לפרש עִקְּרוּ שאינו מלשון לעקור נטוע, אלא מלשון "ואת סוסיהם תְּעַקֵּר" (יהושע יא 6), שפירושו כריתת העקב. ולפי שרגלי הבהמה הם לה כְּעֶקֶר ויסוד כינו כריתתם בעיקור כקריאת הפעל בשם הפכו, כמו שקורין לתולש העקר מְשָׁרֵשׁ, ולמְפַנה האבן – מְסַקֵּל.

10. שמות יג 17:

רש"י: כי קרוב הוא – ונוח לשוב באותו הדרך למצרים. ומדרשי אגדה יש הרבה. **בראותם מלחמה** – כגון מלחמת "וירד העמלקי והכנעני" וגו' (במ' יד 45), אם הלכו דרך ישר היו חוזרים; מה אם כשהקיפן דרך מעוקם אמרו "נתנה ראש ונשובה מצרימה" (שם, 4), אם הוליכן בפשוטה על אחת כמה וכמה.

ספר זכרון: לאחר שהוא מסביר, שפירוש רש"י בא להוציא מהפירוש שמציע רמב"ן, הוא מוסיף: **ועם היות שפירוש הרמב"ן ז"ל מתיישב יותר על המקרא בחר הרב ז"ל הדרך הזו להסכים עם מכילתא דרבי ישמעאל,**[18] **כפי מנהגו בפירוש התורה שבוחר יותר במדרשי ספרא וספרי ומכילתא ורבה יותר מהפשט הנראה, לכאורה, בישוב הכתוב**; שכל מה שהביא על "בראותם מלחמה" לשון מכילתא הוא אות באות. **ותפסו רז"ל זו הדרך** לפי שהכתוב לא אמר שמא יראו מלחמה אלא "בראותם", כלומר כשבוודאי יראו מלחמה, וזה לא שייך אלא במלחמת ארצם, דהיינו העמלקי והכנעני דכתיב בפרשת מרגלים (במ' יג 29) "עמלק יושב בארץ הנגב וגו' והכנעני יושב על הים" וגו'...

18. **מכילתא דרבי ישמעאל**, מהדורת ח"ש הורוביץ וי"א רבין, ויהי בשלח, פתיחתא, עמ' 75-77.

סיכום

בעשר הדוגמאות שהובאו לעיל – ביקשנו להוכיח, כי בניגוד לטענת פרופ׳ נ׳ ליבוביץ, שמייחסת לר׳ אברהם בקראט את הגישה המקובלת עליה (ועל רוב פרשני רש״י), שאין רש״י מביא מדרש, אלא אם כן יש קושי ממשי בפירוש הפשטי של הכתוב – טענתה אינה עומדת במבחן הדוגמאות. נוכחנו, שלדעת בקראט, רש״י בפירושו לתורה מביא פירושים על דרך הדרש, גם כאשר אין קושי ממשי בפירושו הפשטי של הכתוב הנדון. ניתן, כמובן, לחלוק על הערכת בקראט לגבי פשט או דרש בדוגמה זו או אחרת, אבל אין בזה כדי לשנות את גישתו הכוללת לפירוש רש״י.[19]

אשר לדבריו הקשים של ארנד על דברי בקראט לרש״י דברים יג 9, ד״ה לא תאבה לו,[20] ובעיקר, ההשוואה שהוא עורך (שם) עם ביקורתו של ראב״ע על רש״י – דומה, שהדברים אינם מוצדקים. די לקרוא את דברי בקראט בספר זכרון לדברים ז 4, סוף ד״ה כי יסיר את בנך וכו׳: ״אבל אנו אין עִסְקנו אלא להבין כונת הרב (רש״י), **לא לדקדק עליו ולא להכריע דבריו, כי לא באנו לכך, ואין בדורנו מי שהוא ראוי לכך**״. מי שכותב כך על רש״י, ודאי לא ראה פחיתות-כבוד בייחוס לרש״י גישה, שאינה הולמת את גישת רוב פרשני רש״י.

נוסיף, שארנד שותף לדעתה של ליבוביץ, שהרב בקראט הוא ״אחד החשובים והקדומים שבפרשני רש״י״.[21] אכן, הפירוש, שנותן בקראט להיגד המפורסם של רש״י לבראשית ג 8: ״ואני לא באתי אלא לפשוטו של מקרא״ ולהיגדים כיוצא בזה,[22] הוא בהחלט יוצא-דופן בין כלל פרשני רש״י,[23] אבל מעיון בספר זכרון ברור לחלוטין, שאין כוונתו של בקראט לומר, שרש״י איננו מתחשב, בין היתר, בפשוטו של מקרא, **שהרי במקומות אחרים הוא מדגיש, שרש״י בחר לפרש את הכתוב הנדון לפי הפשט** – כדי להוציאו מפירוש, שאינו הולם את הפשט (דוגמאות מיד להלן). בקראט ביקש, כנראה, למנוע מן הקורא הבנה מוטעית של ההיגד הנ״ל של רש״י, כאילו משתמע ממנו, **שכל** מטרתו של רש״י לבאר את הכתובים לפי הפשט, בעוד שלפי הבנתו של בקראט יש בין פירושיו של רש״י כאלה שאינם הולמים כלל קריטריונים, שלפי דעת בקראט הולמים פרשנות פשטית (בעיקר, כשאינם תואמים את לשון המקרא).

דוגמאות:

א. שמות יג 18: **רש״י**, ד״ה **וחמושים** – אין חמושים אלא מזוינים.

ספר זכרון: מדרש ב״ר (שמות רבה כ יז) הוא: וחמושים עלו – שעלו מזוינים. ע״כ. **ולפי דעתי, שֶׁמַּה שנכנס הרב בלשון שלילה הוא לומר, שאע״פ שנדרשו בו כמה מדרשי-אגדה** (ראו, למשל, תורה שלמה לפסוקנו, מה שהובא למאמר [רס]), **אין אֱמִתּוּת פירושה (=פירושה האמתי) אלא מזויינים. אי נמי רצה לומר, שאע״פ שהוא מדרש רז״ל, משמעות פשט הכתוב הוא (!), שאין משמעות אחרת לחמושים, אלא מזוינים.**

ב. שמות לא 13: ״...אך את שַׁבְּתֹתַי תשמרו כי אות הִוא ביני וביניכם לְדֹרֹתֵיכם לדעת כי אני ה׳ מקדשכם״.

---

19. ראו לעיל סוף הערה 13.
20. ארנד (לעיל הערה 14).
21. ליבוביץ וארנד (לעיל הערה 2).
22. ראו לעיל גישתו המיוחדת של ר׳ אברהם בקראט לרש״י כפרשן-פשט בעמ׳ 49-50.
23. על פירושו המיוחד של בקראט להיגד של רש״י ״ואני לא באתי אלא לפשוטו של מקרא...״, ראו י׳ קופרמן, **פשוטו של מקרא**, ב, ירושלים תשס״א, עמ׳ 32-33.

רש"י, ד"ה **לדעת** – האומות בה.

ספר זכרון: "**לישב הכתוב כפשוטו ולא כמדרשם ז"ל**, שדרשו בפרק קמא דשבת (י ע"ב) 'לדעת' – להודיעכם. דגרסינן התם: אמר רב חמא בר גוריא הנותן מתנה לחברו – צריך להודיעו, שנאמר (שמות לא 12) 'לדעת כי אני ה' מקדשכם'".

הסבר: מדברי רש"י בד"ה (הקודם) **כי אות היא**, למד בקראט, שלפי רש"י מצוות שמירת השבת שנצטוו ישראל, "אות גדולה היא" לברית בין ה' לישראל, שבה **יֵדעו האומות** שה' מקדש את ישראל. בקראט הסיק מכך, שרש"י פירש "לדעת" (בבנין קל) – כדי שהאומות יֵדעו, **והוא פשט הכתוב**. לעומת זאת, לפי מדרש האגדה היינו מצפים למילה בבנין הפעיל "להודיע" (עיינו בפירושי רש"י: "משכיל לדוד" לרבי דוד פארדו ו"יוסף הלל" לרבי מנחם מענדל בראכפעלד).

ג. בראשית כח 10: רש"י, ד"ה וילך חרנה – יצא ללכת לחרן.

ספר זכרון: לפי **שאי-אפשר לפרשו כפשוטו** (הערת המהדיר: שהגיע לחרן), שאם כן איך יחזור ויאמר "ויפגע במקום". וזה לפי פשט הכתוב, כי לפי המדרש הלך לחרן ממש (ראו, למשל, תו"ש לפסוק, מה שהובא למאמר [לז]).

ומכאן לעניין, שעומד במרכז עניינו: יַחַסו של ר' אברהם בקראט בפירושו של רש"י – לפשוטו של מקרא.

המורגל בפרשני-רש"י הנפוצים – אינו חש תמיד בשוני בגישתו של בקראט: הללו טורחים לבאר כמעט בכל כתוב (ובמיוחד – בפירושים, שעל פניהם נראים כפירושי-דרש), מהו הקושי, שהביא **את רש"י** להוציא את הכתובים מפשוטם. בניגוד לכך, בקראט בפירושיו משתדל להסביר, מה הביא **את חז"ל** לפרש את הכתובים בדרך שפירשו, כלומר מַהם **כללי-הדרש של חז"ל**, שעל-פיהם פירש רש"י את הכתובים, אף אם כללי-הדרש, המקובלים על חז"ל, חלקם ביישום הדרשה **האגדית** וחלקם ביישום הדרשה **ההלכתית** – קשה לראות בהם כללי-פשט.

כך, למשל:

א. שמות יב 34, **רש"י** ד"ה **מִשְׁאֲרֹתָם** – "שיורי מצה ומרור".

ספר זכרון: מדרש רז"ל הוא (במכילתא), שדרשוהו מלשון "שארית יעקב" (מיכה ה 6). ולאפוקי מהפשט, שפשט משארותם רצה לומר עִסוֹתֵיהֶם. אי נמי הכלי שלשין בו העסה, כלומר והעסה בתוכו. וסמך[24] מדרש זה משום דקשיא **להו** היינו בצק היינו משארותם, אלא לאו שמע מינה דלאו עסה הוא אלא שיירי מצה ומרור...

ב. בספר זכרון לשמות יג 10 שדבריו הובאו לעיל בדוגמה מס' 10, הוא מסביר, שרש"י בחר בפירוש חז"ל שבמכילתא, ולא בפירוש שהביא רמב"ן, אף-על-פי שפירוש רמב"ן "מתיישב יותר על המקרא".

הנימוק לבחירת רש"י בפירוש, **המתיישב** (לדעת בקראט) **פחות על המקרא**, מפני ש"**תפסו רז"ל זו הדרך**, לפי שהכתוב לא אמר שמא יראו מלחמה, אלא 'בראותם', כלומר כשבוודאי יראו

24. הצעתי למהדיר להגיה "וסמכו" (כלומר חז"ל, כבהמשך **משום דקשיא להו**), ותשובתו הייתה, שנוסח הטקסט הנוכחי אינו צריך תיקון, וכי הוא מקוים בנוסח **שני** כתבי היד שברשותו ובנוסח הדפוס.

המלחמה, וזה לא שייך אלא במלחמת ארצם״.[25]

לאחרונה העירו כמה חוקרים על כך,[26] שהיו לרש״י גם מטרות אחרות נוסף לפשט,[27] ומסתבר, שזו הייתה גם דעתו של ר׳ אברהם בקראט. לפיכך באותם כתובים (שרשמנום בראשית מאמרנו, ואחרים שלא רשמנום) – לא התכוון בקראט לבקר את רש״י על שפירש לפי הדרש, ואף לא טרח להעיר **בכל מקום**, שרש״י פירש בעקבות המדרש, מה קושי מצא רש״י בפירוש הפשטי, שבגינו בחר במדרש. בקראט הסתפק בכך, שפירש את דברי רש״י, לאחר שציין בדרך כלל, מהו המקור המדרשי, שממנו נטל רש״י את פירושו, ולעתים אף הסביר את המדרש וכיצד למדו חכמי-המדרש את כוונת הכתוב. מכאן נטו, כנראה, כמה מן החוקרים להניח, שבקראט, שהשכלתו הלשונית בולטת מאוד בפירושו – ייחס גם את כל ההסברים, שהוא נותן לפירושי מקורותיו המדרשיים של רש״י, לרש״י עצמו.

---

25. שתי דוגמאות נוספות: 1. ראו ספר זכרון לבראשית כד 67: "לזה **דרשו** ז"ל"; 2. שם כה 22 ד"ה **ויתרוצצו**: "ואולי רצה לומר (=הרב) שקשיא **להם** ז"ל".

26. ראו לעיל הערה 6.

27. אף ארנד עצמו, תלמידה ושותפה של ליבוביץ לחיבור הספר על רש"י (לעיל הערה 3), מסתייג במאמרו "פירוש רש"י לתורה" מדעתה הנחרצת של ליבוביץ: "אין להכחיש, שהפירוש מכיל במקומות לא-מועטים דברי-חז"ל, שמצד אחד, ערכם החינוכי ומגמתם החינוכית גלויים לעין ומצד אחר, קשה מאד להצביע על קושי בכתוב, שהם באים לסלקו, וקשה גם להראות, במה הם נחוצים לביאור הכתוב" (מ' ארנד, 'פירוש רש"י לתורה', מ' ארנד, **פרשנות המקרא והוראתו**, ירושלים תשס"ו, עמ' 54).

משה צפור

קריאה כפולה בסיפור מפגש יוסף ואחיו

תקציר

פרשת מפגש יוסף עם אחיו במצרים מתנהלת בשני מישורים: גלוי וסמוי. הדבר מתבטא בפרטים שונים:

מאחורי סיפור על ריב אחים, שבשיאו מכירת-יוסף למצרים – מסתתרת הוצאה לפועל של תכנית אלוהית כוללת; יוסף מופיע לפני אחיו בתחפושת של שליט מצרי רם-מעלה וקשוח, הטומן לאחיו מכמונות בזו אחר זו, אך בהתנהלותו נראה רובד נסתר, המתייחס בפרטיו אל פרשת מכירתו לעבדות לפי עקרון מידה כנגד מידה. האחים מתוודים על אשמה קולקטיבית, אך מתוך דבריהם משתמעת הטלת האחריות על שמעון דווקא. יהודה מודה – בשם כל האחים – באשמת גנבת הגביע, והם מקבלים עליהם לשאת עונש עבדות-עולם, אך, למעשה, הוא מתוודה על פשע, שה"מצרי" אינו יודע עליו: גנבתו של יוסף, אחיהם ומכירתו לעבדות-עולם. הדברים נחשפים מתוך השימוש במילים המנחות: "שמע" ו"מצא" ואחרות.

מילות מפתח: *יוסף ואחיו; האל מאחורי-הקלעים; משפט האלוהים; פשע ואיוולת; גביע-הכסף; גנבת חפץ מקודש; המפורש והרמוז; מישור גלוי ומישור סמוי; מילים מנחות; השורש* ***מצא*** *כמילת-מפתח בין הכותב לקורא.*

מבוא

הקורא את הסיפור הארוך, המורכב והמפורט, העוסק, לכאורה, בעניינים פרטיים של התרחשויות בבית יעקב – אינו יכול לראות לקראת מה הוא מוליך. רק כאשר מגיעים בסיום אל דברי יוסף בהתוודעו אל אחיו: "לא אתם שלחתם אותי הנה, כי האלהים" (בר' מה, ח; ראו גם נ, כ), רק אז הקורא יכול לחוש שקיימת כאן תכנית אלוהית מחושבת.

יש לדייק: זו אינטרפרטציה של יוסף. הכתוב עצמו אינו אומר זאת,[1] אבל גם יוסף אינו יכול לצפות את תכליתה של התכנית, כי לדעתו, התכלית הייתה להציל את המשפחה – וגם "עם רב"

1. ראו P.D. Miscall, 'The Jacob and Joseph Stories as Analogies', **JSOT**, 6 (1978), pp. 31. מודגש כי אין ה' מדבר עם יוסף, ובכלל, בכל הפרשה הזאת של יוסף ואחיו – לא נזכרת נוכחותו האקטיבית של ה'. הוא מדבר רק עם יעקב.

– בשנות הרעב האלה (נ, ה-ז; נ, כ). רק לאחר מותו, בהגיענו לספר שמות – רואים אנחנו את המכלול: כך הוצאה אל הפועל ההודעה, שקיבל אברהם בברית בין הבתרים: "יָדֹעַ תדע כי גר יהיה זרעך בארץ לא להם" (טו, יג). כל המהלכים שבינתיים הם חוליות בשרשרת, שתוביל לקראת מימוש תכנית זו.

סיפור יוסף ואחיו בנוי משני חלקים, שביניהם מפרידה תקופת זמן בת למעלה מעשרים שנה: החלק הראשון, המספר על המתיחות שבין יוסף לאחיו והמסתיים במכירתו לעבדות – מונה 36 פסוקים (לז, א-לו); החלק השני – שבו נדון כאן – עוסק במפגש המחודש ביניהם במצרים כעבור כל אותן שנים, והוא ארוך פי שלושה – 108 פסוקים (מב, א – מד, כח; נ, יד-כא). במרכזם – שורה של מכמונות – כך נראה – שטומן יוסף לאֶחיו; ראשיתן בהאשמתם בריגול (מב, ז-כ), המשכן בכליאתו של שמעון (שם, כד), ובדרך זו נאלצים של האחים להביא עמם מצרימה את בנימין, לאחר מכן מואשמים בגנבת הגביע (מד, א-יז), והפרשה מסיימת בהתפייסות (מה, א-טו). לכאורה, מהלכו של הסיפור ברור וזורם יפה. אבל הקורא בתשומת-לב נתקל בפרטים לא-ברורים ואפילו תמוהים במהלך הסיפור. נדון כאן באחדים מהם, ומתוך קריאה סינכרונית של הסיפור.

הנחת-היסוד בסיפור המקראי, שהדברים נמסרו על-ידי מסַפר יודע-כול. משום-כך הקורא נתבע לראות בהם, א-פריורי, יצירה קוהרנטית, אם כי לא אחת לא הכול מסופר. יש פערים, ואולי גם מה שנראה כסתירות, וכאן נפתח הפתח לשיתופו הפעיל של הקורא.

א. רצף אירועים או מלכודת מתוכננת לפרטיה?

מה הייתה תכליתה של התכנית שרקם יוסף?

הכתוב אינו חושף את מניעיו, ואפילו אינו מתייחס (אפילו לא ברמז) לשאלה, האם פעולותיו נעשו מתוך תכנון מחושב או שהיו רק תגובות אימפולסיביות למצבים שנוצרו. ושמא הייתה זו התנקמות לשמה – בניצול העובדה, שהוא זיהה אותם, אך הם אינם מזהים אותו[2] – ללא תכנון מחושב של הצעד הבא.

לא נֶאֱמר בכתוב, אם יוסף, המשביר לכל עם הארץ, ציפה לבוא אחיו מצרימה, כולם או קצתם.[3] מתואר רק המפגש ביניהם: הם משתחווים לו ארצה, כפי שצפה בחלומו – אבל, לאכזבתו, ישנם כאן רק עשרה. והיכן האחר, שדווקא אותו רצה לראות? אנחנו קוראים איך שלב אחר שלב העמיד אותם יוסף בסופו של דבר בפני מצב, שבו בנימין אחיו, בן-אמו, יימצא כמי שגנב את גביעו של אדוני-הארץ; דינו ייחרץ להיות – לפחות, למראית-עין – עבד-עולם ליוסף, והאחרים

---

2. הכתוב נוקט לשון טעונה: "ויכר יוסף את אחיו – והם לֹא הִכֵּרוּהוּ". בעלי-המדרש מוצאים בזה ביטוי שיפוטי מרומז לטיב היחסים ביניהם: הוא למרות הכול זוכר כי הם אחיו; לא כפי שנהגו הם כלפיו. הדרשנים נאחזים לא רק בתגובותיו הרגשניות של יוסף (מב, כד; מג, ל), אלא גם במילות הכתוב, אשר ניתן לתלות בהן תחושה זו. כך, למשל, הפסוק: "ויקח מאתם את שמעון, ויאסֹר אותו לעיניהם", אשר כפשוטו הוא השלכה לכלא (ראו להלן), אך הדרשן רואה במילה "לעיניהם" ביטוי לכך, שהיה זה רק למראית-עין, ומיד לאחר צאתם לדרך הוציאו והאכילהו והשקהו (בראשית רבה צא, ח, מהדורת תאודור-אלבק, עמ' 1130). אכן, שיפוט זה יכול להישען רק על יוסף, שלאחר נאומו המרגש של יהודה – ספק, אם אפשר למצוא קודם-לכן סימנים ליחס כזה. מן הבחינה הספרותית, הפועל 'הכיר' או 'לא הכיר' – כאן ובמקומות נוספים – עשוי לשמש לצורך הבאת הקורא אל הרגע של פסגת המתח – והפגתו: מה יקרה, אם גם אחיו יזהו אותו? אך הנה זה לֹא קרה. ראו מ' צפור, "'הכיר/לֹא הכיר' כאמצעי ספרותי במקרא", **בית מקרא**, 50, ג (תשס"ה), עמ' 241-250.

3. בעלי-האגדה מתארים תכנון מפורט, שתכליתו – הבאת האחים אל יוסף ומניעת אפשרות בואם מצרימה לשבור שבר – בלא להגיע אליו (בראשית רבה צא, ח, מהדורת תאודור-אלבק, עמ' 1122-1123). כמו-כן הם מתארים את מאמצי האחים בבואם למצרים למצוא את יוסף (מדוע רק עתה עשו זאת?). לפי התיאורים הללו האחים היו בטוחים, שימצאוהו 'בשוק של זונות'. ואכן, שלוחי יוסף לכדו שם את האחים. ייתכן, שבעלי-האגדה רצו בדרך זו גם למצוא קשר עם האשמתם כמרגלים – בהשפעת יהושע ב, א, ואולי גם של בראשית מב, ט, יב.

יישלחו לביתם.

לפי הסבר רווח, יוסף רצה להעמיד את אָחיו במבחן, אם יְמַלטו את נפשם במחיר הפקרתו של אחיהם, בנימין בן רחל, אשר לאחר היעלמו של יוסף הפך להיות בעיני אביהם ממלא-מקומו של יוסף, הבן המועדף, ש"נפשו קשורה בנפשו" (מד, ל), ובשל כך לא נשלח מלכתחילה מצרימה עם עשרת אחיו: "פן יקראנו אסון" (מב, ד). לבניו האחרים אינו דואג! האם יחזור על עצמו מעשה מכירת-יוסף לעבדות? ואולי הם יֵצאו למאבק למענו, גם אם ישלמו על כך מחיר כבד?

לכאורה, יוסף כבר היה עד לדברי-החרטה, שאמרו בינם לבין עצמם, בלי לדעת שהאדון המצרי, הוא יוסף, מבין את דבריהם (מב, כא-כג), כשכולו נרגש (פס' כד). ומדוע אין הוא ממהר ליפול על צווארֵיהם ולקרוא "אני יוסף אחיכם!"? או שמא אין לראות בדבריהם אלה חזרה בתשובה וחרטה על ביצוע הפשע, אלא רק הבנה, שעתה הם באים על עונשם? האם הם רואים במכירת-אחיהם מעשה רע או רק מעשה חסר-תבונה, כי לא שיערו, שבאחד הימים יצטרכו לשלם את המחיר? האין בושתם – "כְּבשֶׁת גנב כי ימָּצא", על כי נתפס? אך כשנוכח יוסף בנכונותו של יהודה למסור נפשו למען בנימין – הבין יוסף, כי חל שינוי בעולמם המוסרי והרגשי.[4]

ברם, ניתן להציע למעשיו הסבר אחר:

במהלך למעלה מעשרים שנה, מאז נקרע יוסף מבית אביו – נוצר נתק גמור ביניהם. יוסף השיג את מטרתו: חלומותיו התגשמו – תמורת כותנתו הייחודית שנגזלה ממנו (לז, כג) הוא עוטה בגדי-מלכות (מא, מב); הוא מושל – לא רק על אחיו, כפי שהשתמע מחלומותיו, אלא על כל ארץ-מצרים (מה, ח-ט); אין לו עוד עניין באָחיו ובבית-אביו – כפי שמעידים השמות שהעניק לבניו (מא, נא-נב).[5] והנה, משראה שוב את אָחיו, אבל ללא בנימין אחיו, התעורר אצלו לפתע החשש, שמא לאחר שהעביר אליו אביו את אהבתו העזה, בהיותו זיכרון לרעייתו האהובה, רחל, עתה יהיה בנימין מושא לקנאתם של יתר העשרה, ומי יודע, אם לא עשה אביו גם לו כתונת-פסים.

אמנם ייתכן לומר, שמן הרגע שראה את אָחָיו, ובנימין אינו עמהם – נתעוררה בלבו כמיהה עזה לראות שוב את אָחיו, בן-אמו (ראו מג, לא). מן הכתוב לא ברור מתי גמלה בלבו ההחלטה לאסוף את בנימין אליו – רק אותו, ולא את אחיו האחרים – כמשתמע מתוך הדין שגזר על האחים, לאחר שנתגלה הגביע הגנוב בכליהם (מד, יז). עתה יטמון להם פחים בזה אחר זה, וכך, בסופו של

---

4. ראו הפרק 'יוסף ואחיו – סיפור של השתנות'. בראשית פרקים לז-נ', בספרו של א' סימון, **בקש שלום ורדפהו: שאלות השעה באור המקרא, המקרא באור שאלות השעה**, תל-אביב 2002, בעיקר עמ' 70-81, והספרות המובאת בהערות. כמו-כן ראו ש' בן ראובן, 'מידה כנגד מידה בסיפור יוסף', **בית מקרא**, מט, ד (תשס"ד), עמ' 185-190.

5. הרבו לדון בשאלה, מדוע עם עלותו לגדולה – לא ניסה יוסף ליצור קשר עם אביו. המקרא אינו מתייחס לעניין זה, וכמו על שאלות אחרות, התשובות המוצעות הן השערות של המשיבים – ותו לא. הן נשענות על היתכנות ראלית ופסיכולוגית ומתעלמות מן האפשרות של התרחשות אחרת בעלת-סבירות נמוכה. הרוצה ללמד זכות על יוסף – יעדיף להניח, שיוסף סבר, כי מוטב לאביו להאמין, שהוא אינו בין החיים, מאשר לפגוש את יוסף ולגלות מה עוללו לו בניו האחרים. מטעמים אחדים קשה מאוד לקבל, שיוסף חשד, שאביו רצה לסלק אותו מעל פניו, כדרך שעשו אברהם ויצחק לבניהם, שלא נועדו להיות הממשיכים את השושלת, הנושאת את הבטחת ה' לאברהם, ומשום כך אינו מנסה לחפש את הבן האובד. אין מקום להאריך בשאלות מסוג זה, גם אין טעם להציע תשובה אלא אם כן מוצא המשיב נקודות עיגון ממשיות להשערתו בכתוב עצמו – ראו להלן הערה 37. האם זרעי הניתוק מאביו כבר נזרעו, משעה שסיפר לאביו את חלומו, וכתגובה ספג נזיפה חמורה (לז, י)? הנזיפה – כך מקובל לבאר – הייתה על השנאה שהוא מעורר, והערת הכתוב, "ואביו שמר את הדבר" (פס' יא), מתבארת כהמתנה וציפייה לראות בהתגשמות החלום (אכן, בשליחת יוסף אל אָחיו שָׁכָמה – אי-אפשר לראות מעשה מכוון לקידומה!). ושמא יש לראות בתיאור זה הצפנה של קנאה, איבה מסותרת, בשל החלום, המצביע על כי האב האוהב ישתחווה לבן-התפנוקים אפיים ארצה, וזה ימשול בו? ראו איגרתו של י"ד אברמסקי אל אשר ברש, בתוך **אגרות יעקב דוד אברמסקי**, תל-אביב תשנ"א, עמ' 49. על כך העמידה אותי העורכת, ד"ר שולה אברמסקי. ללשון "שמר את הדבר" – ראו גם עמוס א, יא.

דבר, יביאו אליו את אחיו; את האחרים ישלח מעל פניו. בהם – אין לו חפץ. אלא שדבריו הנרגשים של יהודה ונכונותו לקחת על עצמו את העונש של עבדות-עולם (מד, ל-לג) – גרמו ליוסף למהפך במחשבתו.

ב. האשמה בריגול כשלב בתכנית

מהי תכלית האשמת האחים בריגול (מב, ז-כ)?[6]

מן הסתם, תהה יוסף, על כי בנימין אינו בין הבאים. האם אירע לו דבר? אין הוא יכול לשאול זאת ישירות. לכן במהלך חקירתם באישום זה הוא מביא לחשיפת פרטים על משפחתם.[7] הוא שומע, שאחיו הקטן נמצא עם אביו בארץ כנען. עתה יפעל להבאתו אליו למצרים, והדרך לאלץ את האחים לעשות זאת היא, שזו תשמש הוכחה לחַפּוּתם, כי כנים הם, וְלֹא – יוצאו להורג (ראו מב, כ). כדי להבטיח שיעשו זאת – אחד מהם ילך להביא את אחיהם, בעוד כל האחרים יֵשבו בכלא. גם כאן חסרה חוליה בסיפור, כי מיד לאחר שחרץ כך את דינם – הושיב יוסף את כל העשרה שלושה ימים בכלא. כנראה, יוסף עשה זאת, מכיוון שלא חשו לקבל את הצעתו וכדי להוכיח את רצינות כוונותיו. לאחר מכן שינה את החלטתו, לקח את שמעון כבן-ערובה והכניס אותו לכלא, וכל היתר נשלחו לביתם עם מטען נדיב של מזון. את הצהרתו: "את האלהים אני יראָ" (פס' יח) – יש אולי לבאר, שאין הוא רוצה לעכב אותם ולהותיר את בני-ביתם גוועים ברעב.

הכתוב אינו מציע הסבר לקורא, מדוע בוחר יוסף דווקא בשמעון כבן-ערובה: יוסף, במסווה של שליט מצרי – אינו חייב, כמובן, לספק הנמקה לאחיו.[8] אכן, מבחינתו נכון היה לראות בגדול האחים, ראובן, אחראי למכירתו לעבדות, אך אשמתו של ראובן פחותה בהרבה. יוסף אינו יודע את דברי ראובן לאחים, בשעה שרצו להמיתו (לז, כא-כב). מהמסופר באותו פרק (פס' כט-ל) – עולה, שראובן לא היה נוכח במכירתו של יוסף, ואף לא ידע כלל על הכוונה לעשות כך. אם כן, יוסף אולי הבחין, שראובן לא היה שותף למכירה.[9] והנה עתה, לאחר האשמתם בריגול והחלטתו, כי תשעה מהם יוכנסו לכלא עד להבאת אחיהם הנותר למצרים – שומע אותם יוסף מביעים דברי-חרטה על מכירתו: "אבל אשמים אנחנו על אחינו, אשר ראינו צרת נפשו בהתחננו אלינו – ולא שמענו! על כן באה אלינו הצרה הזאת!" (מב, כא); 'צרה' – תמורת 'צרה'. ואז ראובן מטיח בפניהם: "הלא אמרתי אליכם לאמר: 'אל תחטאו בילד!', ולא שמעתם; וגם דמו הנה נדרש!" (פס' כב). דומה שבדברי-החרטה של האחים – אפשר לשמוע רמז כלפי מי שהיה בכוחו למנוע את הפשע ולא עשה זאת: 'ולא שמענו!'; וכך בדברי ראובן: 'ולא שמעתם!', ושוב חוזר הכתוב על 'מדרש-שמות' זה: '...כי שֹׁמֵעַ יוסף' (פס' כב-כג).[10] הנה שמו המפורש של 'המבוגר

---

6. אולי אפשר לראות בהאשמה "את ערוַת הארץ באתם לראות" (מב, ט, יב) גמול על הפשטת אחיהם מכותנתו והשלכתו עירום לבור.

7. בהמשך מאשים אותם אביהם על הפטפוט המיותר (מג, ו). לזכותם ייאמר, שעמידתם על כך שהם אחים בני איש אחד – באה כדי לשלול אפשרות, שכולם נשלחו למטרת ריגול.

8. המדרש מבאר, שרצה להפריד בין שמעון ללוי, הצמד, שלדבריו החריב את שכם (בראשית רבה צא, ד, מהד' תאודור-אלבק, עמ' 1124). ברם, לכל אורכם של סיפורי יוסף – לא נזכר כלל לוי. ראו עוד להלן הערה 11.

9. זאת על-פי התפיסה הרווחת, שהאחים היו אלו שמכרו את יוסף. רשב"ם, שד"ל ואחרים סבורים, שפשט הכתובים הוא, שהסוחרים המדיינים הם שמשכו את יוסף מן הבור ומכרוהו לישמעאלים. בחקר המקרא קיימות גם עמדות אחרות. ראו גם מ' בן-ישר, 'מי מכר את יוסף?', **דף שבועי**, 997 (תשע"ג), מתוך www.biu.ac.il/jh/parasha/vaygash/Menachem.doc

10. "שומע" בהקשר זה – הוראתו: מבין; כך למשל מל"ב יח, כו ועוד. הוראה זו קיימת גם בלשון הבתר-מקראית, אבל הקורא חד-העין רואה גם את הרובד הסמוי: גם יוסף למד מדברי האחים, שעיקר האשמה מוטלת על שמעון.

האחראי׳ לפשע, שמעון, אשר אולי אף היה ראש למבצעיו, והוא אשר יושם עתה בכלא.[11]

מבחינת מהלך הדברים קצת תמוה, שחילופי-הדברים הללו בין האחים – מתעוררים רק עתה. התרחיש הטבעי היה, שחילופי-ההאשמות היו מתפרצים במהלך ׳שלושת הימים׳, שישבו בבית המשמר.[12] וכי מה עשו באותם ימים? המסַפר רוצה להטעים, שיוסף היה עד לדברים. ושמא רק עתה, כאשר נאמר להם, שרק אחד מהם יישאר כלוא, כשעתידו לא ברור, וגם לראשונה מושמע במפורש עונש-המוות הצפוי להם (מב, כ), אם לא יצליחו להוכיח את חפותם – נזכרו באחיהם, יוסף, שהופקר אף הוא לגורלו. עתה גם צפה השאלה: מיהו זה אשר ישאירו כאן, בודד לנפשו. ובדברי הטרוניה של ראובן משתמע, שהוא אינו רואה עצמו כחלק מן הפשע הקולקטיבי. הוא – גם בתוקף היותו גדול-האחים – הזהיר אותם, אך הם לא שמעו בקולו.[13]

ג. מלכודת חדשה ועלילה ממוחזרת

עם שובם של האחים למצרים ועמם אחיהם, בנימין, ובידיהם כסף משנה וגם מנחת-ריצוי לאדון – גוברת חרדתם בראותם, שהם נלקחים אל בית-יוסף (מג, יז-יח). התנצלותם וההסבר אשר בפיהם על הימצאות הכסף באמתחותיהם ללא ידיעתם (שם יט-כב) אינם עשויים לעורר אמון: הרי אין ספק, כי הרעב הוא, שאילץ אותם לבוא שוב למצרים ולהשיב את הגנבה בצירוף סיפור מפוקפק. אך האיש אשר על בית-יוסף ממהר להפיג את חששותיהם, מוציא אליהם את שמעון (שם, כג), ואף מעניק להם טיפול כמו לאורחים חשובים. הם מוזמנים לסעודה עם אדוני-הארץ ועם סגל משרתיו הנכבדים (אם כי, מטעמי מסורת דתית, יֵשבו בשולחנות נפרדים; שם לב),[14] ואף מוענקות להם תשורות (שם, לד) – פיצוי על האשמתם חסרת-היסוד בריגול, ואולי גם בשל החרדות שלא-לצורך בשל אותו כסף-פלאים.[15] בבואם לראשונה למצרים – הושמו יחד בכלא; עתה יושבת המשפחה המאוחדת לסעודה חגיגית משותפת, ״הבכור – כבכורתו, והצעיר – כצעירתו״ (שם, לג; האם כך נהוג היה גם בשבתם בבית אביהם?), ומטבע הדברים, שולחן נפרד נערך לאדון המצרי (שם, לב). הם שתו והשתכרו ליד אחיהם הנסתר, בלי לדעת במה זכו לכך.[16] עתה יְמלאו עבדי-יוסף את שקיהם בר, ובבוקר יֵצאו לשוב לביתם – הם ושמעון ובנימין אתם –

---

11. לדעת סמט, האחים הם שבחרו בשמעון (א' סמט, **עיונים בפרשות השבוע**, א: בראשית-שמות, ירושלים תשס"ב, עמ' 124-127).

12. "ביום השלישי" (או: "שלושת ימים... ביום השלישי") הוא קונבנציה ספרותית שכיחה; ראו: ע' פריש, **הקריעה הגדולה**: **סיפור פילוג הממלכה בספר מלכים**, באר-שבע תשע"ד, עמ' 112 והערה 159. אין אפוא מקום לקשור באמצעותה בין מקראות מסוימים (כגון עם מעשה שכם; ראו גם הערה 7 לעיל).

13. אפשר אולי ללמוד גם מכאן, שבפועל לא התייחסו אליו כאל 'אחיהם הבכור', שעל פיו יישק כל דבר, והוא גם לא היה ממש 'אחד מן החבורה'.

14. בלשון הכתוב: "כי שם יאכלו לחם" (מג, כה, לא-לג). האחים אינם חושדים בשום דבר, אולם הקורא נזכר בסעודה דומה, שנערכה לאחר שהשליכו את יוסף לבור, גם שם, לאחר ביצוע הפשע – 'אכילה על הדם', נאמר: "וישבו לאכל לחם" (לז, כה). זוהי קונבנציה ספרותית, המתארת השלמת עסקה. לעתים משתמש בה הכותב – כדי להבליט את היותה הסכמה על ביצוע פשע; ראו למשל שמות לב, ו; אסתר ג, טו (או על קשיחות-לֵב כלפי הקורבן; ראו גם מל"ב ט, לג-לד). אם נניח, שיוסף הכלוא בבור לא ידע על הסעודה, הנערכת באותה שעה (הבור היה במקום מעט מרוחק; ראו גם בראשית לז, כט-ל), אזַי הקישור בין סעודה זו לבין הסעודה בבית האדון המצרי הנו רק בין הכתוב לקורא.

15. התשורה המחומשת שמקבל בנימין היא בשל היותו 'אחיהם הקטן'; אך במישור הסמוי: השליט המצרי רצה לעורר קנאה בלֵב האחים, ולאחר מכן – לאחר שהגביע הגנוב יתגלה בכליו – נכונות לוותר עליו ולהותירו לעבדות-עולם במצרים.

16. הכתוב "וישבו לפניו" ("הבכֹר – כבכֹרתו, והצעיר – כצעֲרתו"; מג, לג) – אין פירושו בהכרח: הושיבם בסדר זה (ראו גם המדרש, המתאר את ידיעת יוסף על סדר תולדותם באמצעות הרחה בגביע; בראשית רבה צב, ד, מהדורת תאודור-אלבק, עמ' 1143). לשון הכתוב כפשוטה מורה, שהם מעצמם ישבו כך, כנראה, על-פי הנחייתו המפורשת של יוסף, ודרישה זו, שמטרתה אינה ברורה – התמיהה אותם (ראו גם להלן).

שמחים וטובי-לב, כשחשרת הסיוטים מאחוריהם, ואולי גם יספרו זה עם זה במאורעות-היום ובנפלאות ה', אשר שם בפיו של המצרי הפתי הסבר דמיוני על הכסף, שנמצא בכליהם בשובם לארץ כנען. יש להניח, שהם אינם מאמינים בהסבר המגוחך שלו, אך די להם, שיצאו מכאן בשלום.

מפליא, שאין בכתוב הסבר לשם מה הושם מלכתחילה כספם באמתחותיהם. במהלך הסיפור אין נראית מטרה כלשהי למעשה, שהרי בסופו של דבר כלל לא הואשמו בגנבתו, אלא אם כן מטרתו – להטיל אימה על האחים (ובעקיפין – גם על האב הזקן!). האם היה זה מכוון לרגע, שהאיש אשר על הבית יפיג את חששותיהם לחלוטין, ובדרך זו ירדים את חושיהם, וכך תגבר עצמת המהלומה המצפה להם?

הם אינם יודעים על המלכודת החדשה, שהוטמנה להם בפי אמתחותיהם: עתה יופללו שוב בגנבה מבישה, הכרוכה בכפיות-טובה (מד, א-ה). הם בטוחים, שזהו חשד-שווא, מציעים לערוך חיפוש בכליהם, ואף מקבלים על עצמם לשאת עונש כבד, אם יתגלה מאומה בידם (שם, ז-יא). מהמשך המסופר עולה, שהמצרי מתכנן לגלות את הגביע הגנוב רק <u>בסופו</u> של החיפוש. והנה כבר עם בדיקת השק הראשון – מצפה להם הפתעה מביכה (והיא תחזור ותגדל עם בדיקת השקים האחרים). אך גדולה ממנה – ההפתעה המצפה לקורא, אשר כבר למד, שבכליהם הוטמן הכסף וגם גביעו של יוסף; זו הפתעה אחרת, מהופכת: הכיצד אין האחים מביעים תדהמה על גילוי הכסף בכליהם, וגם האיש המצרי – העורך חיפוש בכליהם – אינו אומר דבר וחצי דבר נוכח הכסף, אשר נתגלה אצלם? לא ברור לנו, לשם מה הושם הכסף בכליהם, אם אין לזה ייעוד?

קורא יצירתי היה מדמיין לעצמו המשך נאה לסיפור: האחים המופתעים – מתאוששים, וכדי לחפות על מבוכתם הם מסתייעים בתקדים – הנה שוב מטמון, אשר העניק להם אלוהיהם ואלוהי-אבותיהם! ואולי היה זה האיש המצרי עצמו, שהעלה הסבר זה להימצאות הכסף שוב באמתחותיהם, ולכן הוא אדיש לו, שהרי מטרת החיפוש הייתה גילוי הגביע הגנוב. ברם חריף-מוח יגלה מיד את המשגה המובנֶה: הרי ההסבר, שניתן להימצאות הכסף בכליהם – תָּקֵף גם לגבי הגביע, אשר, במקרה, דומה כמו שתי טיפות מים לגביע, הנמצא בבית-יוסף: גם הוא מטמון, שנתן להם אלוהיהם. היד ה' תקצר?!...[17]

נוח להיאחז בפתרון-הקסם של מחיקת הזכרת הכסף בפס' א-ב, כְּמַחְזוּר של מב, כה.[18] מחיקת מילים, כיוון שאינן נוחות לנו – יכולה לבוא רק כמוצא אחרון.

ברגע זה נזכר הקורא לשאול: איזה כסף היה זה, שהושם עתה בכליהם – הכסף, שהביאו עמהם בביקורם הראשון במצרים כתשלום בעד רכישת המזון, נתגלה בהפתעה בכליהם בשובם לביתם, ועתה הוחזר למצרים? ההיה זה הכסף האחר, הנוסף, שנועד לצורך הרכישה החדשה? ואולי גם זה וגם זה?

ואז צצה שאלה אחרת ששכחנו לשאול: מה נעשה בכסף הראשון, זה שהוחזר עמם מארץ כנען ושהממונה המצרי קבע, כי הוא מטמון שנתן להם אלוהיהם? האם נשאר בידי האחים? האם

---

17. מטעם זה קשה לקבל את דעת אברבנאל, שהכסף (איזה?) הושם עתה בכליהם במתכוון, כדי שהם ייווכחו לדעת, שבנימין אינו אשם במאומה, ושזו חזרה על העלילות, שנרקמו כנגדם כבר קודם לכן.

18. דעה זו רווחת במחקר, כך, למשל: H. Gunkel**, Genesis**, trans. M.E. Biddle, Macon, GA 1997; G. von Rad, **Genesis**, tran. J.H. Marks [OTL], London 1963, p. 386; C. Westermann, **Genesis**, III, Neukirchen 1982, p. 143; E.A. Speiser, **Genesis**, New York 1964, p. 333 (המקורות ערוכים לפי זמן כתיבתם במקור) ואחרים. הצעות אחרות רמוזות אצל סימון (לעיל הערה 4), עמ' 283, הערה 4.

נמסר לידי אנשי יוסף? ומה אלה עשו בו?

עם קריאת הפרק הקודם – לא נתבעה תשובה לשאלה זו, כי, לכאורה, אין לזה חשיבות להמשך העלילה.[19] דַּי לנו בעובדה, שהאנשים נוקו מכל אשמה, ואחיהם, שמעון, הוחזר להם. אך כשמגיעים לרגע החיפוש בכליהם, מתברר, שיש חשיבות רבה לתשובה על השאלות הללו: מדוע לא הופתעו מגילוי הכסף בכליהם, הרי הוא היה כסף 'כשר'.

מסתבר, שהיה זה אותו כסף, שגילו בכליהם בשובם לארץ-כנען. עם בואם עתה למצרים שנית – מסרו אותו מיד, יחד עם התשלום לרכישה החדשה, לידי אנשי יוסף, אך "אשר על הבית" טען בתוקף, שאת התשלום בעד רכישת המזון בפעם הראשונה – קיבל לידיו, ואילו הכסף שמצאו בכליהם הוא, ללא ספק, מטמון, שהוענק להם על-ידי אלוהיהם. הוא שַׂייך אפוא להם, ומן הדין להחזירו להם.

את זה עושה עתה האיש; הוא שָׂם אותו בכליהם בגלוי, בידיעתם של האנשים (שלפי המסופר היו אז בגילופין – מג, לד), ואולי – לעיניהם,[20] אבל בה-בשעה הוטמן בחשאי גביע באמתחת בנימין. הכסף השני, תמורת הרכישה החדשה, הועבר לטמיון, שם נצברו כספי-המכירה של התבואה. הכסף, שנתגלה עתה באמתחותיהם, היה אפוא כספם שלהם, והימצאותו בכליהם הייתה טבעית.

ד. מרדף מוזר

כמצווה עליו – האיש אשר על בית-יוסף רודף אחרי האנשים ומשמיע באוזניהם דברי-כיבושין, כפי שהורה לו יוסף: "למה שלמתם רעה תחת טובה?", וכי כך נוהגים במארח? והוא מוסיף: "הלא זה אשר ישתה אדוני בו והוא נחש ינחש בו!" (מד, ד-ו). פשע, וגם איוולת!

במה מאשים אותם האיש? אל מה רומזים דבריו?

אין בדבריו לא גביע ולא גנבה. גם טענת ההצטדקות שלהם (שם, ז-ט) – אינה מתייחסת לגביע:[21] ההיגד "אשר ישתה אדוני בו... נחש ינחש בו" – יכול אמנם לרמוז לגביע של יוסף, אבל אפשר להבין את דברי האיש גם כך: לאחר שיצאתם לדרככם, לקח האדון את הגביע בידו, כמנהגו מדי בוקר בבוקר, וגילה באמצעותו שביצעתם פשע, ולכן שלח אותי לעצור אתכם. אין בדברי האיש רמז לכך, שלמעשה ברגע זה הגביע אינו ברשותו של יוסף, כי נגנב, והם החשודים בגנבה. רק כאשר מתגלה הגביע, בהפתעה גמורה, באמתחת בנימין – הבינו האחים מה הייתה מטרת החיפוש. החל מרגע זה – כולם מדברים במפורש על 'הגביע' (שם, יב, טז, יז). עם זאת, גם מתוך דברי ההאשמה הסתומים של האיש (שם, ד-ו) הבינו מיד כי הם נחשדים בגנבה, ולהפרכת החשד – העלו טענה משכנעת, שהחשד הוא חשד-שווא. אך מדוע הם אומרים: "ואיך נִגְנֹב מבית אדוניך כסף או זהב", ודווקא כך? מדוע לא, אמרו למשל, "מחוט ועד שרוך נעל?"

מסתבר, שהם באמת מתייחסים לאשמת גנבה של גביע-כסף. והכתוב, כמעשהו מדי פעם בפעם, מדלג על חוליות בסיפור, אך הן מתפרשות מתוך ההקשר.

---

19. ראו גם סימון (לעיל הערה 4).

20. המשתה התמשך מן הצהרים (מג, טז); האנשים יצאו לדרכם עם אור הבקר (מד, ג).

21. בתרגום השבעים נמצא כאן משפט נוסף, אשר ניתן לשחזרו לעברית מקראית: "למה גנבתם את גביע הכסף אשר לי?" (או בנוסח קרוב לזה); וגם בפס' ט, י נוסף בתרגום: "(נמצא) הגביע". ואולי כך מצא המתרגם בטקסט העברי שבידו. ראו מ' צפור, **תרגום השבעים לספר בראשית**, רמת-גן תשס"ו, עמ' 540-541. לכאורה, נראים הדברים כתוספת משנית, שנועדה לפתרון התמיהה.

דוגמה מפורסמת לטכניקת כתיבה זו – מצויה בשמות ב, כא: "ויואל משה לשבת את האיש", לאחר שקודם-לכן מזרז יתרו את בנותיו לקרוא למשה לבוא אל ביתם, אך לא נזכר שעשו זאת.[22] לא כל מה שאמר הממונה המצרי – מצוטט כאן,[23] והקורא, לאחר שסופַּר לו על הטמנת גביע בכליהם ועל המרדף שנערך אחריהם – מבין מעצמו, שהוא האשים אותם במפורש בגנבת הגביע המקודש. העונש, שהם נכונים לקבל על עצמם, במקרה ההיפותטי שאשמתם תוכח, הכולל גם דין-מוות על מי שתימצא בידו הגנבה – גם הוא עונש ראוי לגונב חפץ מקודש.[24]

הכתוב עובר בשתיקה על נושא נוסף: כאשר נתגלה הגביע באמתחת בנימין – כיצד הגיבו על כך האחים? כיצד הגיב בנימין עצמו? נניח לבעלי-האגדה למלא כאן את החסר.[25] המקרא עצמו נחפז לעסוק בנושא העיקרי: נאומו של יהודה, ההתפייסות והאיחוי.

ה. מישור גלוי ומישור סמוי

אך אַל לנו להיחפז: הבה נתבונן במהלך הדברים, שלב אחר שלב, כפי שמספר הכתוב. כדי להבהיר את דברינו – נציג בטבלה את דבריהם של המעורבים בפרשה.

א. השלב <u>שקדם</u> לחיפוש (מד, ג-י)		**ב. <u>לאחר</u> שנתגלתה הגנבה (טו-יז)**	
1. האשמה (בפי הממונה – כהנחיות האדון)		**1. האשמה (בפי אדוני-הארץ)**	
למה שלמתם רעה תחת טובה? הלוא זה אשר ישתה אדני בו והוא נַחֵשׁ ינחש בו הֲרֵעֹתֶם אשר עשיתם! (מד, ד-ה)		מה המעשה הזה אשר עשיתם? הלוא ידעתם כי נַחֵשׁ ינחש איש אשר כָּמֹנִי! (טו)	
2. חילופי דברים נוכח האישום		**2. חילופי דברים נוכח האישום**	
א. הצטדקות הנאשמים נכונות לשאת בעונש (ההיפותטי)	**ב. תגובת המאשים הקלה בחומרת העונש (ההיפותטי)**	**א. הצטדקות הנאשמים נכונות לשאת בעונש (הראלי)**	**ב. תגובת המאשים הקלה בחומרת העונש (הראלי)**
ויאמרו אליו: למה ידבר אדני כדברים האלה? חלילה לעבדיך מעשות כדבר הזה: הן כסף **אשר מצאנו בפי אמתחתינו** הֲשִׁיבֹנוּ אליך מארץ כנען ואיך נִגְנֹב מבית אֲדֹנֶיךָ כסף או זהב?! **אשר ימצא אתו מעבדיך** וָמֵת **וגם אנחנו** נהיה לַאדֹנִי לעבדים (ז-ט)	ויאמר: גם עתה כדבריכם כן הוא **אשר יִמָּצֵא אתו (הגביע)** יהיה לי עבד ואתם תהיו נְקִיִּם (י)	ויאמר יהודה: מה נאמר לאדני מה נדבר ומה נצטדק? **האלהים מצא את עון עבדיך** **[אשר נמצא הגביע בידו]** הננו עבדים לַאדֹנִי גם אנחנו גם אשר נמצא הגביע בידו (טז)	ויאמר: חלילה לי מעשות זאת **האיש אשר נמצא הגביע בידו** הוא יהיה לי עבד ואתם עלו לשלום אל אביכם (יז)

22. לדוגמאות נוספות – עיינו: א' סימון, **קריאה ספרותית במקרא: סיפורי נביאים**, ירושלים תשנ"ז, עמ' 318 והערות.

23. לעניין הצורך בהשלמת פערים (פעולה, שבעלי-המדרש הרבו לעשות, תכופות בעזרת המצאות דמיוניות) – ראו פ' פולק, **הסיפור במקרא: בחינות בעיצוב ובאמנות**[2], ירושלים תשנ"ט, עמ' 331 ואילך.

24. דוגמת העונש אשר השית יעקב על מי מבני ביתו, אם יימצא, שגנב את התרפים (לא, לב).

25. כך, למשל, בראשית רבה צב; בראשית רבה צב, ח (על בראשית מד, ו), מהד' תאודור-אלבק, עמ' 1147 (ומקבילות; ראו הערות המהדירים). ראו גם לעיל הערה 4.

כדי לדחות את החשד – המפורש או המרומז – מציגים האחים טענה הגיונית, המתבססת על הנורמה המוסרית, שגילו קודם לכן (מד, ח). מתוך הכרה בחפותם הם אף מכריזים על נכונות לשאת עונש חמור ביותר, אם תוכח אשמתם: זה אשר יימצא בידו – יומת, והאחרים יהיו לעבדים (שם, י). המילה 'עבד' בפיהם ביחס לעצמם, אשר תחילה שימשה כמתן כבוד לאדון, הופכת עתה להיות במשמע של עבדות ממש. ותכף להצהרה הם פותחים בזריזות איש את אמתחתו לצורך עריכת חיפוש (שם, יא). סדר החיפוש היה: "בגדול החל ובקטן כִּלָּה" (שם, יב). האיש המצרי זכר היטב את סדר ישיבתם במשתה, וכוונתו הייתה, שרק לבסוף יתגלה הגביע. מבחינה עניינית – חיפוש בסדר זה עשוי לעורר חשד, שהעניין כולו אינו אלא עלילה. אפשר גם לבאר את לשון הכתוב, שהחל את החיפוש בגדול, ולאחר מכן לא הקפיד על סדר מסוים, אלא רק על כך שהאחרון יהיה זה שהגביע בכליו. אשר למידת העונש הצפוי, אם תימצא הגנבה בכליהם – מסרב המצרי להצעתם מרחיקת-הלכת של האחים, המביעה למעשה דחיית כל אפשרות להניח, שהם מסוגלים לבצע פשע כזה. העונש שהוא קובע הוא ראלי, והוא מתייחס ברצינות גמורה לאפשרות, שאכן אחד מהם הוא הגנב.

לאחר גילוי הגביע הגנוב בכליהם – נאלצים האחים לחזור העירה קרועי-בגדים,[26] כדי לעמוד לדין לפני אדון-הארץ. דברי הנזיפה המרומזים, אשר שומעים מפיו, הם מתן אישור להאשמה, שהטיח בהם 'אשר על ביתו' מתחילה (שם, ד-ה), אך – בשינוי מסוים: המילים: "והוא נחש ינחש בו" בפי מְשָׁרְתוֹ היו מוסבות לגביע שהעזו לגנוב, ואילו מפי יוסף מצפה להם הפתעה אחרת: מובהר להם, שגנבת הגביע לא מנעה מן האדון את יכולת הניחוש בדרך כלשהי (שם, טו). דבריו אלה סוגרים את המעגל: המלכודת נסגרה על מבצעי-הפשע.

הכתוב עובר בשתיקה על מה שהתרחש מן הרגע, שהתגלה הגביע בכליהם ועד שהתייצבו בפני האדון המצרי, אלא מעביר אותנו היישר אל בית-יוסף. על מה שאירע בינתיים – יכול הקורא רק להוסיף דברים משל עצמו. הדעת נותנת, שהאחים מבינים שהייתה כאן מערכת יעילה מאוד של מלכודות, שנועדה להפלילם בכל דרך אפשרית; אך בעיני האדון, אשר לפניו הם ניצבים למשפט – נראים הדברים כחזרה אובססיבית על תופעה זו של קלפטומניה, והם לא יוכלו להוכיח את חפותם. אין אפוא טעם לטעון, שכל העניין הוא עלילה זדונית. גם בנאומו של יהודה בהמשך הוא לא ידבר על ההאשמות כלפיהם ולא יפנה אל מידת-הצדק, אלא יבקש רחמים.

יהודה הוא הדובר בשם האחים. לא בשל היותו עתה – לאחר אלימינציה של שלושת אחיו הגדולים – גדול-האחים, אלא משום שהוא לקח על עצמו אחריות להשבת בנימין בשלום אל ביתו (פס' לב; ראו מג, ח-י; על טעם נוסף, סמוי – ראו להלן). הוא אינו יכול להתכחש למציאות, ואין לו לדיין אלא מה שרואות עיניו. הפעם אין בידו דברים להצטדק. בנמיכות-קומה הוא מקבל עליו את הדין, ואף מציע את העונש.

בפיו של יהודה מצוי שימוש כפול בשורש מצ"א: אכן, "נמצא הגביע בידו" של <u>בנימין</u>, אבל זה

---

26. הבגדים הקרועים בוודאי מעלים בזיכרונו של יוסף אירועים קשים: תלישת בגדו מעליו בטרם השלכתו לבור (לז), ואולי גם התקרית עם אשת פוטיפר (לח) – הגם שאין להם קשר לאחיו. על מוטיב הבגד בכלל וקריעת הבגד בפרט בסיפורי יוסף – כבר הרחיבו את הדיבור. יחד עם הופעת מוטיב בצורה גלויה לנפשות הפועלות, יש לתת את הדעת על הופעתו במקומות נוספים, אשר רק הקורא יכול להבחין בהם ולראות בזה משמעות; במקרה שלנו – האחים קורעים את בגדיהם, והרי זה מקביל לפעולה כזו של יעקב, כאשר הוא מבין – כתוצאה של מעללי בניו – כי טָרֹף טֹרַף יוסף (לז, לג-לה). הקורא זוכר גם תגובה דומה של ראובן, כאשר הוא מגלה, שיוסף נעלם ואיננו (לז, כט-ל). אירועים אלה אינם ידועים ליוסף, אלא רק לאחים. ראו גם לעיל הערה 12. הכתוב אינו מבהיר מדוע אין יעקב מניח, שיוסף נרצח בידי אדם. אכן, יש שביארו את המילים 'וְיַשָּׁלְחוּ את הכתנת' מלשון 'בַּיְשַׁלַּח יעברו', דהיינו בחרב (איוב ל"ו, יב): חתכו בכותונת חתכים בדמות שני חיה; ראו רמב"ן ורד"ק בשם 'יש מפרשים'.

מעשהו של האלוהים, שופט כל הארץ: "האלהים מצא את עון עבדיך". הוא מודה בעובדות, אך האם הוא גם מודה באשמה? הכתוב אינו מפרש, אבל מבין השיטין עולה, שהאחים מאמינים בלבם בחפותו של בנימין.

נשים לב לשימוש החוזר ונשנה בשורש מצ"א, ולרוב – עם המילה "בידו", ובצורה מרומזת – השימוש במוטיבים של גנבה, של עבדות ושל מוות. מתחילה דוחים האחים כל רמז להאשמה המופנית כנגדם, "הן כסף אשר מצאנו בפי אמתחותינו השיבונו אליך מארץ כנען; ואיך נגנב מבית אֲדֹנֶיךָ?" (מד, ח). הייתה זו 'מציאה', לא – חלילה – גנבה. הם אף מציעים הטלת עונש מוות על "אשר יִמָּצֵא הגביע בידו" (שם, ט), שהרי אין זו, לדעתם, אלא אפשרות תאורטית. האיש אשר על בית-יוסף חוזר על התחייבותם, אם כי הוא מסתפק בענישה מידתית: "אשר יִמָּצֵא הגביע בידו יהיה לי עבד, ואתם תהיו נקים" (פס' י). לתדהמתם, הגביע 'נמצא' באמתחת בנימין (שם, יב).[27] יהודה נאלץ אפוא להודות, כי 'האלהים מצא את עוונם', ועליהם לקבל את עונשם (שם, טז).

האדון המצרי, כמובן, אינו יורד לעומק המשמעות של דברי יהודה, שהרי הוא רואה במילים: "האלהים מצא את עון עבדיך" – מעין ניסוח רליגיוזי להכרה, שאשמתם הוכחה סופית, ואין הם יכולים להתכחש לה – כי הנה הַגָּבִיעַ נמצאה בידם הגנבה![28] הוא אינו יכול לדעת, שהכוונה הסמויה הייתה לעוון אחר לגמרי; זהו חשבון-נפש על הפשע של מכירת אחיהם לעבדות,[29] ועתה האלוהים מצא את עוונם. אי-אפשר שלא לראות בהצהרה זו חזרה על מה שאמרו, כאשר נקלעו בפעם הקודמת לסיטואציה דומה של גילוי כסף, שאינו שייך להם – בכליהם, לאחר ביקורם הראשון, הטראומטי, במצרים. הדבר קרה, כאשר שבו לראשונה לביתם, ועמם – חמוריהם, הטעונים בר ומזון. עדיין לא הצליחו להסיר מעליהם את החשד, כי מרגלים הם, ועתה הם צפויים להאשמה גם בגנבה. באותה פעם הגיבו בתדהמה: "מה זאת עשה אלהים לנו?!" (מב, כח). הפעם הדברים נשמעים כהשלמה גמורה עם המחיר שעליהם לשלם, מידה כנגד מידה: "הננו עבדים לאדני!" (מד, טז).[30]

בדבריו אלה של יהודה נשמע הד לתחבולה הבזויה של "זאת מצאנו" – הכתונת, המגואלת בדם הנשלחת אל אביהם (לז, לב). בדרך זו התגשמה תכניתם הראשונית: "ואמרנו: חיה רעה אכלתהו" (לז, כ; אמנם ללא ביצוע חלקה העיקרי: "לכו ונהרגהו ונשלכהו באחד הַבֹּרוֹת"); ואכן יעקב 'מכיר', כי "חיה רעה אכלתהו" (פס' לג). למעלה מעשרים שנה עברו מאז המעשה הזה; הפשע נותר ללא עקבות, והחיים – ללא נוכחותו המטרידה של יוסף – זורמים במסלולם, ולפתע, למן הרגע, שדרכו רגליהם על אדמת מצרים – מופרעת שלוותם; הם חווים אירועים קשים, ואף מוצאים עצמם בסכנה של הוצאה להורג כמרגלים. בקורות אותם הם רואים את יד ה', עונש על מה שעשו לאחיהם. ואז הנה התפוגגו כל חששותיהם, והם עמדו לשוב אל בית אביהם, כל אחד-עשר האחים, וחמוריהם עמוסים מזון לרוב.[31] התברר, כי כל אותם הרהורי החרטה והניסיון

---

27. בתרגום השבעים גם בפס' ו, כנגד "וַיַּשֵּׂגֵם" נמצא 'וימצאם'; האם זו גרסה או תרגום – ראו צפור (לעיל הערה 21), עמ' 541.

28. לשון שמ' כב, ג. ראו גם ההערה הבאה.

29. באוזני הקורא עדיין מהדהדת תלונתו המרה של יוסף באוזני שר המשקים: "כִּי גֻּנֹּב גֻּנַּבְתִּי מארץ העברים" (מ, טו). המעשה שעשו הוא מה שההוק המקראי מציג בלשון זה: "וְ**גָנַב** איש ומכרו, **ונמצא בידו**" (שמ' כא, טז); ראו עוד להלן.

30. העיקרון של 'מידה כנגד מידה' במקרא מוצא ביטוי באמצעים ספרותיים שונים; לעניין זה ראו י' יעקבס, **מידה כנגד מידה בסיפור המקראי**, אלון שבות תשס"ו. ראו גם י' בר-מעוז, 'אבל אשמים אנחנו', **דף שבועי**, 788 (תשס"ט), מתוך http://www.biu.ac.il/jh/parasha/vayeshev/yona.html

31. לכל אורך הסיפור – מתלווים אליהם חמוריהם, עדים אילמים לכל התהפוכות, אשר מצאו אותם.

לראות בקורות אותם יד האלוהים היו מיותרים; אך מקרה היה זה (השוו שמ"א ו, ט). גם האירוח המכובד, שזכו לו ביום אתמול – תרם לתחושה זו. אך עתה, משנתגלה הגביע בכליהם – התמונה התבהרה להם לחלוטין: בעבר נתן להם אלוהיהם, כביכול, מטמון באמתחותיהם, עתה הוא פועל שוב בדיוק באותה דרך עצמה – 'מטמון' באמתחותיהם. ועל הישנות הסיטואציה הזאת פעמיים, כי נכון הדבר מאת האלוהים, וידו היא אשר עשתה זאת.[32] הפעם לא יחמקו מן העונש הצפוי להם: עבדות – כפי שעוללו ליוסף אחיהם. זהו העוון וזהו העונש הראוי. על גנבת הגביע – צריך היה להעניש את מי שגנב, אך על הפשע כלפי אחיהם, יוסף – חייבים כולם להיענש.[33]

מעין 'צדק פואטי' אפשר לראות בזה שנלכדו בעוון גנבה. הצדק הפואטי מוצא ביטוי גם בעונש המיתה (שבעיניהם היה רק תאורטי), שהציעו קודם-לכן להטיל על הגנב (מד, ט):[34] הרי המעשה שעשו הוא מה שהחוק המקראי מציג בלשון זה: "וגנב איש ומכרו, ונמצא בידו – מות יומת!" (שמ' כא, טז); "כי יִמָּצא איש גֹּנֵב נפש מאחיו מבני ישראל והתעמר בו ומכרו, ומת הגנב ההוא..." (דב' כד, ז).

יהודה כמו חוזר על דבר העונש, שהתחייבו לקבל על עצמם, אם תוכח אשמת הגנבה – ב'תיקון' קל: הוא 'מוחק' את עונש המוות, שבפחזותם הציעו קודם-לכן להטיל על "אשר ימצא בידו". אכן, גזר-דינו של 'אשר על הבית' היה מחמיר פחות: אשר נמצא הגביע בידו יהיה עבד, ואילו האחרים יהיו נקיים (פס' י). אך זהו הדבר, שרצה יהודה למנוע. אם יציע זאת, האדון מן הסתם יסכים לזה, והם ייאלצו לשוב אל אביהם ללא אחיהם הקטן עמם, ואז יקרה האסון, שעליו ידבר אחר כך (פס' כח-לא). לכן הוא כורך את גורל כולם בכריכה אחת: הוא מוסר את גורלם בידי האדון – מתוך כניעה לרצון האלוהים.

ואולם ברוב-נדיבותו דוחה האדון המצרי את הצעתו של יהודה כבלתי-מידתית ובלתי-מוסרית: "חלילה לי מעשות זאת". וכך, כנגד דברי האחים, שהכריזו מתחילה כי הם חפים מפשע: "חלילה לעבדיך מעשות כדבר הזה" – באים דברי השליט המצרי, הטוען, שגם הוא לא יעשה מעשה-פשע, אף על פי שהיה זה העונש, אשר הציעו הם עצמם (השוו הצהרתו בעבר, מב, יח). הוא חוזר וקובע: "האיש, אשר נמצא הגביע בידו, הוא יהיה לי עבד, ואתם – עלו לשלום אל אביכם!" (מד, יז). זהו העונש הראוי, כפי שאמר להם האיש אשר על ביתו כבר קודם לכן (מד, י). אכן, יש הבדל בין דבריו אלה של יוסף אל האחים לבין מה שאמר להם רב-ביתו, שחתם את דבריו במילים: "ואתם – כל האחרים – תהיו נקיים" (שם), כלומר, חופשיים לנפשכם. יוסף מדגיש גם את שובם של כל העשרה לשלום – כדי להתאחד עם אביהם.

התברר אפוא לקורא, שלדברי-הווידוי שבפי יהודה קיימים שני מישורים, גלוי וסמוי:

במישור <u>הגלוי</u> הוא מתייחס לגביע, שאת מעשה גנבתו חשף האלוהים. כך, מן הסתם, מבין האדון המצרי את המשמעות של "האלהים מצא את עון עבדיך";

במישור <u>הסמוי</u> הוא מתייחס לגנבת אחיהם ומכירתו. את המעשה הזה לא יבין ולא יגלה המצרי.

---

32. ראו מא, לב. יאירה אמית מצביעה על תופעה כזו גם ביחס לפרטים אחרים בסיפור ורואה בזה מעשה עריכתי. ראו י' אמית, 'התרחשות נשנית – עקרון פואטי בעיצוב סיפור יוסף', מ"ע פרידמן (עורך), **מחקרים במדעי היהדות** (תעודה, ז), תל-אביב תשנ"א, עמ' 55-66.

33. התחושה, שעליהם לשלם מחיר על הפשע הזה – מלווה אותם גם אחרי מה שנראה להם כהתפייסות למראית-עין למען כבודו ושלומו של אביהם. לאחר מותו הם חוזרים על אותה מחוות הכנעה: "ויפלו לפניו", ועל אותן מילים עצמן: "הננו לך לעבדים" (נ, טו-יח).

34. השוו שמ"ב יב, ה-ז; מל"א כ, לח-מב ודומיהם.

עתה צף ועולה גם הטעם הסמוי לנכונותו של יהודה לקבל על עצמו את המשא של עבדות-עולם (וגם קבלת-האחריות – יותר מכל האחים), שהרי הוא שהציע למכור את יוסף לעבדות (לז, כו-כז)![35] את זה האדון המצרי לא ישמע מפיו.

אך גם יוסף מתנהל ממש באותם שני מישורים:

האישום הגלוי על גנבת הגביע והענישה על כך הם מעין מטונימיה, או משל – לגנבתו שלו מארץ-העברים;[36] ואם המהלך, שהוא מוביל במישור הגלוי, יסתיים בזה שיניחו אצלו את בנימין ו״יעלו לשלום אל אביהם׳, והפירוד יישאר מוחלט – הרובד הנסתר יישאר עלום מעיניהם.

מן הסתם, סבר יוסף, שהאחים אכן יעשו כך, שהרי הוא לא יכול היה לדעת מה יהודה עומד לומר; היה זה נאום בלתי-צפוי, אשר גרם ליוסף תפנית במחשבתו ומהפך בתכניותיו. בדרך ציורית ניתן לומר, שבפנותו אל הרגש – גורם לו יהודה לרדת מעל כיסא-דין ולשבת על כיסא-רחמים. מעשה הגביע עמד להביא לפירוק המשפחה, ונאומו של יהודה הביא לאיחודה מחדש.

ו. פיוס – או מחילה?

לכאורה, הסצנה מלאת הריגוש והדמעות של התוודעות יוסף אל אחיו,[37] ההצהרה, כי הבאתו למצרים היא מעשה ידי האלוהים, ועל-כן אַל להם לחוש רגשות-אשם – דומה, שכל זה מורה על פיוס גמור (מה, א-ה). במילים מעטות וטעונות – היטיב הכתוב לתאר את התדהמה, אשר אחזה את האחים: ״ולא יכלו אחיו לענות אֹתו, כי נבהלו מפניו״ (שם, ג). הכול יש כאן: גם הפתעה, גם תדהמה, גם כלימה, וגם יותר מקורטוב של חרדה: מה יעשה בהם עתה?

כדי לשכך את תחושת-האשם של אָחיו – הופך יוסף את מעשה מכירתו לעבדות – לשליחות-הצלה. הפועל של״ח חוזר ונשנה בפיו – כמילה מנחה: ״כי למחיה שלחני אלהים לפניכם... וישלחני אלהים לפניכם לָשׂום לכם שארית בארץ ולהחיות לכם לפליטה גדולה״ (שם, ה, ז). אולי כדי לצמצם את תחושת האשמה הוא מוסיף, שהכול – מעשה ידי האל: ״לא אתם שלחתם אֹתי הֵנה כי האלהים״ (שם, ח); כביכול, לכם אין יד ורגל בכל מה שאירע.[38]

יוסף פותח מיד בצעדים מעשיים נמרצים לאיחוד המשפחה ולהבאתה אליו למצרים (שם, ט-יג). עם בואם מצרימה הוא דואג להושיבם ׳במיטב הארץ׳, ואף לספק לאחיו משרות בכירות, ובמקום להישאר ׳רועי-צאן׳, הם הופכים להיות ׳שרי-מקנה׳ על כל אשר לפרעה (מו, לא – מז, ו). יתר על כן, יוסף עתה אינו עוד ה׳רועה את אחיו בצאן׳, אלא ״לְמַשֵּׁל בכל ארץ מצרים״ (מה, ח, כו; לא רק על אחיו; ראו לז, ח). נראה, כי הכול בא על תיקונו, הכול שב לקדמותו, ושבע עשרה שנותיו של יעקב בארץ מצרים (שם, מז, כח), בקרבת בנו האהוב, יוסף – משיבות על כנן את שבע

---

35. להבנתו, מוטב כך – מאשר מות ייסורים ברעב ובצמא בבור.

36. ראו לעיל הערה 28.

37. בכי מביע עצב וכאב, אבל גם התרגשות (ראו גם נ, יז), כגון בעת מפגש מפתיע המלווה שמחה; ראו כט, יא; לג, ד; מו, כט; ראו גם שמ"א כ, מא; ירי נ, ד. בפרקנו חוזר ונשנה הבכי, בעיקר של יוסף. נשים לב לתיאור המדוקדק של החיבוק בין יוסף לאחיו: "ויפל על צוארי בנימן אחיו ויבך, ובנימן בכה על צואריו, וינשק לכל אחיו ויבך עֲלֵהֶם; ואחרי כן דִּבְּרוּ אֶחָיו אתו" (מה, יד-טו). דקדוק זה בפרטים הוא בעל משמעות רבה. ראו גם מו, כט והערתו של רש"י.

38. קורא ערני ישים לב, שהפועל הזה נמצא גם בקשר עם מעשהו של יעקב, אשר בלעדיו לא הייתה מתרחשת כל הפרשה: "וישלַחהו מעמק חברון" (לז, יד), וקודם לזה "לכה ואשלחך אליהם" (פס' יג), אך יוסף אינו כולל את אביו בכתב-האישום המרומז "לא **אתם** שלחתם אֹתי הנה". ראו עוד לעיל הערה 5. דוגמה נוספת להיפוך תפקידים: יעקב שולח אותו לראות "את שלום אחיך ואת שלום הצאן", יוסף המתנכר שואל דרך אחיו ל"שלום אביהם הזקן, העודנו חי" (מג, כז; ושוב, "ואתם – עלו לשלום אל אביכם!" [מד, יז], ולאחר התוודעותו אל אָחיו, מילותיו הראשונות הן: "העוד אבי חי?", מה, ג).

עשרה שנותיו הראשונות של יוסף עד לקריעתו מחיק המשפחה (לז).

האמנם כך הוא?

לאחר מות יעקב חוששים האחים, כי עתה, משהשתחרר יוסף מן החרדה לשלום אביו – יגיע מועד החשבון על מה שעוללו לו. הם בודים צוואה מדומה, ששלח אביהם אל יוסף באמצעותם, ובה בקשה שיישא לחטאתם (נ, טו-יז).

האם יש יסוד לחששותיהם, לאחר שעל פניה נמחתה פרשת מכירתו לעבדות?

לשמע בקשת המחילה בשם האב – פורץ יוסף בבכי (נ, יז). על מה מעיד בכיו? יוסף רגשן, בוכה בהזדמנויות שונות – יותר מכל דמות מקראית אחרת.[39] רק מתוך קריאה מדוקדקת – אפשר לראות, שהתפייסות הייתה כאן, הבנה לצורך שהיה להביאו למצרים הייתה כאן, אך **מחילה** גמורה **לא** הייתה כאן: פעמים אחדות מטעים יוסף באוזני אחיו, שלא הם אשר שלחוהו למצרים, אלא האלוהים, וְאַל להם לטבוע ברגשות אשם על מכירתו (מה, ד-ה; וראו גם נ, יט-כ). אך ניכר, שהתעללותם בו אינה נשכחת. הוא חוזר ומדבר על "מכרתם אותי", "חשבתם עלי רעה". וְאַל להם להתברך בלבבם, על כי פעלו – אמנם בבלי-דעת – בשליחות האלוהים, "למען עֲשֹׂה כיום הזה להחַיֹת עם רב" (נ, כ): "לא א ת ם שלחתם אותי הנה, כי האלהים", ועל כך חוזר יוסף שלוש פעמים (מה, ה, ז, ח).

הוא מושיב אותם בארץ רעמסס; לכאורה, משום שהיא "מיטב הארץ" (מז, יא). לא נאמר, היכן ישב יוסף עצמו, אבל מלשון מח, א-ב משתמע, שהיה זה מקום מרוחק מהם. מרגע זה עד לימיו האחרונים של יעקב – לא נאמר דבר על קשר כלשהו בין יוסף למשפחתו.

נהפוך הוא: הוא מתמסר כל כולו לטיפול בכלכלת מצרים (מז, יג-כו). על פגישה נוספת בין האחים – מסַפר לנו הכתוב רק כאשר הם נאספים סביב מיטתו של אביהם הנוטה למות, כעבור שבע עשרה שנה (מט, א). מסתבר, שיוסף נמנע מפגישות עם אביו, כדי להתחמק מִשְׁאֵלָה אפשרית של אביו, מה אירע, כאשר נשלח לפני שנים לשכם לראות את שלום אחיו (לז, יג-יד), ומאז לא שב לביתו.

נוסיף אפיזודה נוספת, העשויה לעורר הרהורים בדבר משמעותה:

לאחר התוודעות יוסף לאחיו, וכאשר הוא שולח אותם עמוסים בכל טוב אל אביהם, הוא מצרף מתנות: חליפות שמלות לאיש, אך לבנימין, אחיו, הוא מעניק שלוש מאות כסף וחמש חליפות שמלות – מתת תפנוקים לקטון-האחים (מה, כב).

גם המחווה הזאת אוצרת בתוכה סמל אחר: הם קרעו מעליי את בגדַי; לא שכחתי; עתה אני הוא בעל-היכולת לתת להם בגדים, 'חליפות שמלות'.[40] האם דבר זה מסמל פיוס? ואולי דווקא תזכורת לפרשה, שהיו רוצים לשכוח? גם במתן חמש חליפות לבנימין יש הד להעדפה – הלגיטימית – לבן היתום מאם: בעבר היה זה יוסף, ועתה – זה בנימין.

ז. האיש אשר על בית-יוסף ומקומו בסיפור

זוהי דמות משנית: למעשה, הוא משמש כזרוע ארוכה של יוסף. על שכמו מוטל ביצוע כל

---

39. ראו י' צוהר, 'יוסף – הבוכה הגדול', **דף שבועי**, 1045 (תשע"ד), מתוך www.biu.ac.il/JH/Parasha/miketz/tsohar.doc

40. דומה, שהשימוש בצירוף נדיר זה – תפקידו לרמוז לרגע, שבו הוצא יוסף מכלאו: "ויגלח, ויחלף שמלתיו" (מא, יד), ומכאן ואילך הוא הולך ומתגדל.

הפעולות, שאין זה מכבודו של אדון-הארץ לעשות בעצמו.

דמותו צצה לראשונה, כנראה, כאשר צריך היה לטמון לאחים פח – בדמות הכסף שהושם בכליהם (מב, כה). האשמתם בריגול חמור, כליאתם – תחילה את כולם, ולאחר מכן את שמעון בלבד, בליווי אזהרה תקיפה לאחים – את זה עושה אדוני-הארץ בכבודו ובעצמו (מב, יז-כ), אך כאשר צריך לעשות מעשי נוכלות, נמסר הביצוע לכפופים לו. לא נאמר בפסוק זה, אל מי כוונה ההוראה שנתן יוסף, והביצוע מתואר במילים: "ויעש להם כן" – בלי לציין מיהו העושה. אבל מתוך המשך הסיפור מסתבר, שהיה זה "אשר על ביתו", אשר יחזור ויעשה מעשה דומה גם בבואם שנית אל מצרים (מד, א-ב), והוא גם מי שיטפל בתוצאות-המעשה. מן הכתוב אין לדעת, עד היכן היה עליו לפעול בדיוק לפי הנחיות, שנתן לו יוסף, ובאיזו מידה ניתנה לו הסמכות לפעול באופן עצמאי על-פי שיקול-דעתו.

כאשר הגיעו אחי יוסף מצרימה לראשונה, הופתע יוסף לראותם, וכל מעשיו ותגובותיו נעשו כפי הנראה, בצורה ספונטנית – ללא תכנון מראש של כל צעד. רק לאחר-מכן היו מעשיו מחושבים: עתה בבואם שנית לפניו הוא כבר היה מוכן למפגש, ותכנית-הפעולה, כך נראה, הייתה ערוכה במוחו. הוא מורה לאשר על ביתו להביאם הביתה ולדאוג להתקנת סעודה מכובדת, אשר אליה יוזמנו האחים כאורחי-כבוד. מכאן ואילך הוא משאיר את הטיפול בידי אשר על ביתו.

נשים לב: יוסף אינו מחליף אתם מילה, גם לאחר שראה אתם את בנימין, אלא מיד הולך לדרכו. ייתכן, שמלכתחילה התכוונו להתנצל בפני יוסף עצמו על דבר הכסף שמצאו בכליהם. הרי הוא היה זה, שהאשימם במעשי פשע ואף הזהיר אותם כי הם צפויים לעונש-מוות (מב, יח, כ), ומן הסתם, גם הוא יודע – כך הם סבורים – שבלכתם אל ארצם, הכסף, שהיה עליהם לשלם תמורת המזון – נעלם יחד אתם. הם מובלים אל בית-יוסף – בלי שהאיש אשר על הבית יאמר להם מהי המטרה ושהם מוזמנים לסעודה. חרדתם גוברת; את בנימין הביאו אתם, אבל לא נראה, שבדעת האדון לשחרר את שמעון ממאסרו. כל הסימנים מורים על כך, שהרע מכול עוד לפניהם. לכן את ההתנצלות, שחשבו להשמיע באוזני-יוסף, הם ממהרים להשמיע באוזני האיש, אשר גורלם, כך נראה, גם בידיו.

האיש משחק כאן משחק כפול, שהרי הוא יודע בדיוק איך הגיע הכסף לכליהם; הרי הוא יכול לומר להם בפשטות, שאינו מאמין להם. תחת זאת, כדי להניח דעתם, הוא בודה הסבר על מקורו של הכסף. הוא גם זה שמוציא אליהם את שמעון מכלאו (מג, כג). אין הכתוב מספק אפילו רמז, אם עשה זאת ביוזמתו שלו או על פי הנחייתו של אדוניו, אבל עד עתה הוא מתגלה לעיני האנשים – כהיפוכו של האדון, הקשוח וכבד-הלב. הם אינם יודעים, שהוא היה זה שטמן בכליהם את הכסף, ואין הוא אלא זרועו הארוכה של יוסף.

פניו האחרות מתגלים לאחים רק למחרת, כאשר הוא מאשים אותם בגנבה. הקורא מודע לעובדה, שהוא היה זה שגם הפעם טמן "מטמון" באמתחותיהם. אכן, היה זה במצוות האדון, אשר גם הורה לו מה ישמיע באוזניהם. האם הורה לו גם מה יעשה או מה יאמר לאחר שהגביע יתגלה? מסתבר, שהוא יודע לשם מה הוטמנה המלכודת, שהרי גזר-הדין אשר בפיו (פס' י), עוד בטרם נערך החיפוש – תואם את מה שישמיע להם אדוניו לאחר-מכן (פס' יז). הכתוב ממהר לדווח בקצרה על החיפוש המוזר, על מציאת הגביע, ומיד אחר-כך על שובם אל בית-יוסף קרועי-בגדים. אין סיפורנו אומר דבר, אם היו חילופי-דברים או האשמות בין האחים לבין אשר על הבית; האם גם הפעם הם מנסים לדבר על לבו, או שהם מבינים עתה מה באמת היה חלקו בכל

האירועים, ושהוא אינו 'האיש הטוב', כפי שדימו בלבם. אין אפוא טעם לפנות אליו בדברים, ואת כל שיש להם לומר – ישטחו בפני מי שגורלם בידו. מרגע זה הוא נעלם מן הסיפור.

ח. אחרית דבר

סיפור יוסף ואחיו בכללותו – מתנהל במישורים כפולים: המישור הגלוי לעין, המספר על המתח והקרע בבית יעקב, ששיאו היה סילוקו של יוסף מן המשפחה בצורה אכזרית, ועל האחרית, ששיאה – בהתגלות יוסף לעיני אחיו, כשהוא במעמד הבכיר ביותר האפשרי ובהתפייסות. יוסף מצביע על המישור הסמוי, המנוהל על-ידי האלוהים: שימוש בהתנהלותם של בני-אדם לקידום תכנית שלו, שהיא הצלת המונים רבים ממוות ברעב (נ, כ).

אלא שמאוחר יותר, לאחר מותם של יוסף ואחיו וכל הדור ההוא – מתברר, שפרשת יוסף ואחיו היא רק חלק מתוך מהלך ארוך ומקיף יותר: בואם של יעקב ובניו למצרים – בהזמנתו המפורשת של פרעה, תוך הענקת ארץ מגורים ואף משרות נכבדות לבאים (מה, טז-כ; מו, ו-ז), הפכה כעבור זמן לשעבודם במצרים (שמות א, א-טז). זהו המישור הגלוי. והמישור הנסתר – הוצאה לפועל של התָּכנית האלוהית, כפי שנחשפה בפני אבי-האומה: "יָדֹעַ תדע כי גר יהיה זרעך בארץ לא להם, ועבדום וענו אותם...". וכך מציגים זאת חז"ל: "... כך ראוי היה יעקב אבינו ראוי לירד למצרים בשלשלאות ובקולרין; אמר הקב"ה, בני בכורי, ואני מורידו בביזיון?..."[41]

הבחנה זו בין שני המישורים שייכת לפן ההיסטורי, והיא המתוארת כ"סיבתיות הכפולה".[42]

אך בפרשה זו של מפגש יוסף ואחיו – גם גיבורי-הסיפור מתנהלים בשני מישורים: במישור **הגלוי** – פועל יוסף כאדון מצרי, חשדן וקשוח, המעליל עלילות על הזרים שהגיעו לארצו; במישור **הסמוי** זהו יוסף, הנוהג באחיו בצורה הנגזרת מתוך מה שנהגו בו. בסיטואציה אחרת, כאשר יושבים האחים לפניו לסעודה, הוא מעניק לבנימין משאת פי חמישה מאשר לכל אחד. זאת, לכאורה, משום שהוא 'האח הקטון'. גם בזה, במישור **הסמוי**, כוונתו לעורר באחיו קנאה בנער תואם-יוסף – דבר, שיביא לידי כך, שלאחר שנמצאה הגנבה בכליו, יקבלו בנינוחות רבה את גזר-דינו של יוסף לשוב לביתם ולהותיר את בנימין במצרים. כמו-כן, גם האיש אשר על בית-יוסף – מתגלה בכפל-פנים.

כיוצא בזה: **בגלוי** – חילופי הדברים בין האחים וקבלת-הדין על עצמם, לאחר שהואשמו בריגול והמלכוד שנקלעו לתוכו; ברובד **הסמוי**, הנחשף רק מתוך עיון מדוקדק במילים – יש אצבע מאשימה כלפי שמעון, והוא אשר ייכלא.

העמקה בווידויו של יהודה, לאחר שנחשפו בקלונם ככפויי-טובה וגנבים נקלים – חושפת אף היא שני מישורים: במישור **הגלוי** הוא מודה באוזני האדון המצרי באשמת הגנבה ומקבל את הדין עליו ועל אחיו; במישור **הסמוי** זהו וידוי על חטא קדמון, מכירת אחיהם לעבדות, וקבלת-דין-שמים.

זאת – ועוד, יהודה מנמק באוזני המצרי, מדוע הוא מוכן לשאת את העונש במקום בנימין, בבת-עינו של אביו (פס' כז-לד): הוא אחראי להשבת 'הנער' אל אביו. אך יש כאן גם מישור **סמוי**: הוא

41. בראשית רבה פו, מהדורת תאודור-אלבק, עמ' 1052-1053. ועיינו שם במקבילות בהערות.

42. הדוגמה הקלסית לראייה זו היא פילוג הממלכה לאחר מות שלמה: נסיבות חברתיות (מל"א יב) – מכאן, ועניינה בידי שמים על חטאי שלמה (שם, פרק יא) – מכאן.

זה שיזם את מכירת אחיו לעבדות, והוא אשר חייב לכפר על כך.

גם בתחום הספרותי יש במסכת סיפורי יוסף שני מישורים, והקישור בין חטא לעונש עובר בהם כחוט-השני, אולם במישור אחד הקשר הזה ברור למעורבים בדבר, אם למבצעי הפשע ואם לקרבנותיו, והוא מופיע בדמות העיקרון 'מידה כנגד מידה':

במישור אחר, לעתים הקשר הזה נוצר רק במוחו של הקורא, מתוך רימוז, ששולח אליו המספר, אך המעורבים בדבר אינם מודעים בשעת-מעשה לקשר הזה; אולי רק מאוחר יותר, בראייה רטרוספקטיבית. זהו שיח שבין הכותב לבין הקורא. כאלה הם למשל המוטיבים של גנבה (יוסף גֻּנַּב מארץ העברים), אכילת-הלחם (זו שלאחר השלכת יוסף אל הבור), גזר-דין מוות, קריעת הבגדים (יעקב, לאחר הגילוי, כי בנו טָרֹף טֹרַף).

הנה כי כן, הקריאה ההדוקה בפרשה זו – חושפת תהומות סמויים במעשיהם של גיבורי-הסיפור, ולצד זה גם מעלה אנלוגיות, הגלויות רק לקורא, ולא לנפשות הפועלות.[43]

43. לסיפורי יוסף ואחיו – ראו ל' מזור, 'סיפור יוסף ומסריו', **מקראנט**, מתוך http://mvofakim.cet.ac.il/ShowItem.aspx?ItemID=e4441968-e9f5-42d7-a111-b5270ed124c5&lang=HEB

יהודה שורץ

חופש, שוויון ואחווה בפרשת בהר*

תקציר

*המאמר דן בפסוק אחד מפסוקי-היובל בויקרא (כ"ה, י) ומאיר אותו באור מיוחד: "וְקִדַּשְׁתֶּם אֵת שְׁנַת הַחֲמִשִּׁים שָׁנָה, וּקְרָאתֶם **דְּרוֹר** בָּאָרֶץ לְכָל-יֹשְׁבֶיהָ, יוֹבֵל הִוא תִּהְיֶה לָכֶם, וְשַׁבְתֶּם **אִישׁ אֶל-אֲחֻזָּתוֹ וְאִישׁ אֶל-מִשְׁפַּחְתּוֹ** תָּשֻׁבוּ."*

בפסוק זה ניתן לזהות את שלושת העקרונות: חופש, שוויון, אחווה. עקרונות אלה, שצירופם יחד הלהיב את ההמונים הצרפתיים, שהסתערו על הבסטיליה בשנת 1789, ובכך נתנו את האות לפרוץ-המהפכה – רמוזים בפסוק שלנו. פרשני העת החדשה נתנו ביטוי בפירושיהם להלכי-הרוח של העת החדשה בסביבתם היהודית והכללית. אצל הפרשנים, שחוו את המהפכה, או שחיו במהלך המאה שאחריה – התחזקה המודָעוּת למושגי-החופש, השוויון והאחווה. הפרשנים משלבים רעיונות על החירות ועל שוויון-הזכויות בפרשנותם על פסוקינו. דברי-ה' לעמו בפסוק-השמיטה והיובל – ביססו את הרגישות למושגי המהפכה, זמן רב לפני אימוץ הרעיונות הללו על-ידי ההמון, שהסתער על הבסטיליה ביולי 1789 בקריאה ובתביעה ל"חופש, שוויון ואחווה".

מילות מפתח: *שמיטה ויובל; המהפכה הצרפתית; חופש, שוויון ואחווה; פרשני-התורה בעת החדשה.*

במאמר זה נבקש לדון בפסוק אחד מפסוקי-היובל בספר ויקרא פרק כ"ה, ולהאיר אותו באור מיוחד.

א. הפסוקים הראשונים בפרק כ"ה (א-ז) – עוסקים בשמיטה. בפסוקים אלה מדגיש הכתוב את שנת השבתון **לארץ**. בשבעת הפסוקים חוזרת המילה 'הארץ' שש פעמים – תוך הדגשת שבת-**הארץ**.[1]

---

* מאמר זה הוא הרחבה של הרצאה, שהושמעה בימי-העיון בתנ"ך במכללת-הרצוג בקיץ תשע"א.

1. ב – כי תבואו אל הארץ
   ושבתה הארץ
   ד – שבת שבתון יהיה לארץ
   ה – שבת שבתון יהיה לארץ
   ו – והיתה שבת הארץ
   ז – ולבהמתך ולחיה אשר בארצך תהיה כל תבואתה לאכול

התורה מדגישה את המילה **ארץ**, שהיא התשתית הפיזית, אשר עליה עומד האדם, והיא גם הבסיס לשוויון-זכויות בין בני-האדם.

כך מנסח זאת הרש"ר הירש בפירושו לפסוקי-השמיטה:

> נתאר לנו עתה את הלכות שביעית בהגשמתן. יש בהם משום מעשה הודאה, שאין כמוהו לשגב. אומה שלמה מכריזה במשך שנה תמימה בשדותיה ובקרקעותיה, בגינותיה ובכרי דשאיה, בכל פרי ובכל עשב: אדמתנו הלאומית היא לה', ואנחנו רק "גרים ותושבים" עִמו. בלא רום לבב ובלא גאוות רכוש הם מצטרפים בשוויון זכויות אל עניי האדם ונעשים שווים אף לחית השדה.[2]

השגב הרוחני מתבטא בזיקה השוויונית של בני-האדם לארץ – לאדמה. שוויון-הזכויות והצדק החברתי – מודגשים אחת לשבע שנים בבוא שבת-השבתון לארץ.

ב. ששת הפסוקים הבאים (ח-יג) עוסקים ביובל. בפסוקים אלה עוברת ההדגשה מן הארץ אל יושביה – אל האדם.[3] השמיטה היא של הארץ, והיובל הוא של האיש. השמיטה מסדירה את השותפות של כל בני-האדם בפרי-הארץ ובתנובת-האדמה, היובל מסדיר את השוויון בין בני-האדם ואת החירות האנושית.[4] המעבר מן השמיטה אל היובל הוא המעבר מן האדמה – אל האדם, משמיטת הקרקע – אל הדרור לכל יושביה.

ג. נתמקד עתה בפסוק י מפסוקי-היובל:

וְקִדַּשְׁתֶּם אֵת שְׁנַת הַחֲמִשִּׁים שָׁנָה

וּקְרָאתֶם דְּרוֹר בָּאָרֶץ לְכָל-יֹשְׁבֶיהָ **L**

יוֹבֵל הִוא תִּהְיֶה לָכֶם

וְשַׁבְתֶּם אִישׁ אֶל-אֲחֻזָּתוֹ **E**

וְאִישׁ אֶל-מִשְׁפַּחְתּוֹ תָּשֻׁבוּ **F**

האותיות הלועזיות, הרשומות בשולי-הפסוק לעיל – רומזות לשלוש המילים, שהיו לסיסמת המהפכה הצרפתית.

---

2. פירוש הרש"ר הירש לויקרא כ"ה, ב.
3. ח – וספרת לך שבע שבתות שנים
   והיו לך שבע שבתות השנים
   י – וקראתם דרור בארץ לכל יושביה
   ושבתם איש אל אֲחֻזָּתו
   ואיש אל משפחתו תשובו
   יא – שנת החמשים שנה תהיה לכם
   יב – יובל היא קדש תהיה לכם
   יג – תשֻבו איש אל אחוזתו
4. פירוש דעת מקרא: "שנת היובל מחייבת את עם ישראל להנהיג שוויון לא בחלוקת הקרקעות בלבד, אלא גם להנהיג שוויון בין בני-האדם שנא' וקראתם דרור בארץ לכל יושביה [...] כלומר שנת-היובל מבטלת כל עבדות בבני-ישראל וכל עבד עברי חייב לשוב אל משפחתו ואל אחוזתו" – ראו: מ' בולה (מפרש), **ויקרא**, ב (דעת מקרא), ירושלים תשנ"ה, עמ' קפז.

LIBERTE	EGALITE	FRATERNITE
חופש	שוויון	אחווה

דומה, ששלוש המילים, שצירופן יחד הלהיב את ההמונים הצרפתים שהסתערו על הבסטיליה בשנת 1789, ובכך נתנו את האות לפרוץ-המהפכה – רמוזים בפסוק שלנו.

וקראתם דרור בארץ	–	הוא החופש והחירות
ושבתם איש אל אחוזתו	–	הוא השוויון
ואיש אל משפחתו תשובו	–	הוא האחווה[5]

השורש "חופש" נמצא בתנ"ך: "לחָפשי ישלחנו...".[6] "דרור" – המילה הנדירה והיקרה,[7] מופיעה בתורה רק פעם אחת, וזאת – בפסוקנו. דרור הוא יותר מחופש: חופש הוא הסרת-שעבוד זמני; דרור הוא חירות מוחלטת. המילה דרור מופיעה שלוש פעמים בנביאים.[8] בכל הפסוקים מדובר על חירות אנושית. המילה מופיעה גם בכתובים – כשם של ציפור.[9]

המילה "שוויון" לא נמצאת בתנ"ך, אלא רק בספרות-ימי-הביניים, ועניינה – דמיון גמור.

המילה "אחווה" נמצאת פעם אחת בתנ"ך: בספר זכריה י"א, יד נאמר "להפר את הָאַחֲוָה בין יהודה ובין ישראל". עניינה של המילה הוא אהבת-אחים וידידות נאמנה.

האמנם רמוזה סיסמת המהפכה כבר בפסוקי פרשת בהר?

כך נמצא בדברי ר' יהודה-אריה-לייב אלתר, האדמו"ר השלישי מגור ב"שפת אמת" לפסוקנו:

> ובני ישראל שיצאו ממצרים וניתן (=וניתנה) להם התורה יש בידם כוח החירות ולהביא גאולה לכל המקומות והזמנים כמו שנאמר וקראתם דרור. וזה שאמר כי תבואו וכו' ושבתה הארץ שבת לה'. להעלות הארץ אל הרוחניות והפנימיות.[10]

לדעת השפת אמת, ביציאת-מצרים נטבעו היסודות לחזון "שלח את עמי". לעם ישראל יש הכוח להביא את הגאולה לכל המקומות ולכל הזמנים. לעם ישראל נאמר: וקראתם דרור בארץ (=בעולם), לכל יושביה (=לכל האנושות).

השפת אמת משתמש בביטוי "כוח החירות". המילה חירות לא נמצאת בתנ"ך, והיא מופיעה בספרות-המדרש. במדרש-ההלכה ספרא לפסוקינו נאמר: "אין דרור אלא חירות", דהיינו משמעה של החירות הוא חופש ודרור, וכן אנו אומרים בתפילה בחג הפסח "זמן חירותנו". לדעת השפת אמת, כבר ביציאת-מצרים נקבעו יסודות-החירות האוניברסליים,[11] ובפסוק

---

5. במהלך השתלמות למורים שקיימנו בצרפת לפני שנים, הדגמנו שיעור בתורה בבית-ספר רמב"ם בפריס. השיעור עסק בפרק שלנו. במהלך העיון בפסוק י רמזתי רמזים עבים לתלמידים, כדי שיגלו בפסוק את סיסמת המהפכה. הגילוי גרם להתרגשות גדולה בקרב התלמידים ובקרב המורים שצפו בשיעור. השאלה שנשאלה הייתה: האומנם הכירה התורה כבר לפני אלפי שנים את סיסמת המהפכה או שמא מחוללי-המהפכה הושפעו מהפסוק שלנו. שאלה נוספת, שהטרידה את המורים, הייתה האם מותר לקשור את פרשנות פסוקי הקודש עם תהליכים חילוניים הנוגעים לעולם הנכרי, שבתוכו גרים היהודים?
6. שמות כ"א, כו-כז. בספר יחזקאל פרק כ"ז, כ – אומר הנביא: "דדן רכָלְתֵךְ בבגדי חפֶשׂ לרכבה". לפי דברי המפרשים, אין זה החופש שלנו, אלא כוונת "בגדי חפֶשׂ" היא בגדי יקר, שרק שרים השתמשו בהם.
7. נ' ליבוביץ, **עיונים חדשים בספר ויקרא**, ירושלים תשמ"ג, עמ' 415.
8. ישעיהו ס"א, א: "לקרא לשבויים דרור ולאסירים פקח קוח"; ירמיהו ל"ד, ח-ט: "לקרוא להם דרור לשלח איש עבדו"; יחזקאל מ"ו, יז: "והיתה לו עד שנת הדרור".
9. תהילים פ"ד, ד: "גם צפור מצאה בית ודרור קן לה"; משלי כ"ו, ב: "כצִפּור לָנוּד כדרור לעוף".
10. שפת אמת לויקרא כ"ה, י'.
11. הדברים חקוקים גם על פסל-החירות בכניסה לניו-יורק.

שלנו נמסר "כוח החירות" לעם ישראל – כדי לממש את החופש באנושות כולה.

ד. רגילים לראות במהפכה הצרפתית תחילתה של תקופה חדשה בהיסטוריה. תקופה זו מאופיינת בעקרונות ריבונות העם, חירות הפרט ושוויון בפני החוק. יום כיבוש הבסטיליה (14.7.1789) נחשב ליום פרוץ המהפכה. הסיסמה: "חופש, שוויון ואחווה", הייתה סיסמה, שהלהיבה את ההמונים. המהפכה הצרפתית השפיעה השפעה משמעותית על גורל האנושות בעת החדשה.

כך מתאר זאת חיים ברקוביץ:

> בזיכרונותיהם של אלה שחיו את המהפכה הצרפתית – זאת נחשבה כמעמד הר סיני ודיברו עליה במונחים של גאולה משיחית. לפי הדעה הרווחת המהפכה הצרפתית היא אחד האירועים המשמעותיים והחשובים בהיסטוריה, מהפך שנתן את האות לשינויים מרחיקי לכת בחיים הפוליטיים החברתיים והכלכליים. תחילה בצרפת ואחר כך בשאר מדינות אירופה.[12]

בזמן התרחשות המהפכה הרגישו אלה שחיו את האירוע שהם שותפים לחזון אחרית הימים (מובן, שהמתבוננים על המהפכה ועל בשורתה בפרספקטיבה של המחצית הראשונה של המאה העשרים, דרך האסון האוניברסלי של הנאציזם ושואת היהודים – רואים זאת אחרת לגמרי).

נבקש לברר האם ועד כמה, השפיעו אירועי המהפכה על פרשני-המקרא בעת החדשה בנוגע לפירושם של הפסוקים שלנו.

מיכאל גרוס מתייחס לתופעה של ריבוי חיבורי פרשנות למקרא בקרב העם היהודי בעת החדשה.

> התורה ירדה לעולם במאה התשע עשרה, כך נראה לפחות מבחינת פרשנות התורה באשכנז. אחרי כשלוש מאות שנה שבהן לימוד התורה שבכתב התמקד בפירוש רש"י ובדרשנות, פתאום כותבים הכול פירושים חדשים על התורה: הרב מקלנבורג (הכתב והקבלה) והמלבי"ם (התורה והמצוה), שמואל דוד לוצאטו, הרב שמשון רפאל הירש והרב דוד צבי הופמן, הנצי"ב (העמק דבר) ור' מאיר שמחה הכהן מדווינסק (משך חכמה) ועוד רבים אחרים. מאז ימי בעלי התוספות לא זכור מקבץ כזה של פרשנים בצפיפות זמן ומרחב שכזו (בין נהר הריין לנהר הדנייפר, בין השנים תרי"ג-תרפ"ו, 1853-1926).[13]

ההסבר של גרוס לתופעה זאת – נעוץ בפולמוסים, שהתפתחו בעת החדשה סביב גורלו ועתידו של העם היהודי.

בעידן המחלוקות, כשעל כל המקורות קמו מערערים – זה מבטל את התורה שבעל-פה וזה מזלזל בקבלה וכדומה – אין לנו שיור אלא התורה הזאת. הקבוצות כולן, כל אחת מסיבותיה היא, מחשיבות את התורה שבכתב, מכירות בסמכותה העליונה ורואות בה את שורש היהדות. ומתוך הסכמה עליה רָבִים על פרשנותה, פונים אל הפרשנות כדי להוכיח את צדקת הדרך, כדי לאשש את אמיתות ההשקפה הכללית ואת אורח החיים. בפרשנות המגמתית הפרשן מעניק משמעות לתורה, וזו בחזרה מאשרת את מגמתו. מעמדה המרומם של התורה

---

12. ח' ברקוביץ, **מסורת ומהפכה: תרבות יהודית בצרפת בראשית העת החדשה**, תרגמה א' סקסטין, ירושלים תשס"ז, עמ' 137.
13. מ' גרוס, 'דרכי פרשנות לתורה במאה הי"ט לאור הפולמוס הפנים-דתי של התקופה', **מים מדליו**, 13 (תשס"ב), עמ' 107-108.

שבכתב בעיני כול, בגיבוי ההתעניינות הרווחת בפרשת השבוע, הופכים את הפרשנות לתורה לנשק עיקרי להפצת הדעות, לשלילת הדעות האחרות ולשכנוע בצדקת הדרך.

לדעת גרוס, פרשני המאה התשע עשרה הושפעו מהלכי-הרוח בזמנם והגיבו עליהם באמצעות הפרשנות.

גם מיכל דל מצביעה על השפעה כזאת.[14] לדעתה, מצבם החוקי של היהודים במאות השמונה עשרה והתשע עשרה והחתירה שלהם לשוויון-זכויות במדינות שחיו בהם – השפיעו על הפרשנים. בפירושיהם הם נתנו ביטוי להלכי-הרוח של העת החדשה בסביבתם היהודית והכללית. לדעת דל, ניתן לזהות תגובות מפורשות בפרשנות המאה התשע עשרה על אירועי השעה.

נעבור לעיין בפרשני העת החדשה, וננסה לזהות אזכור או התייחסות בפרשנות הפסוק שלנו לאירועי-הזמן, ובכלל זה – לאירועי-המהפכה.

ר' שלמה פפנהיים (1740-1814) כתב ספר "יריעות שלמה", שהוא מעין מילון מקראי.

בנוגע למילה "יובל" הוא כותב:

> **יובל:** בשנת היובל הזאת, לְשׁוֹן בלילה, בלבול ועירוב רשויות, שבשנת היובל יתבלבל סדר הרשויות בשדות ובעבדים, והיה כקונה כַּמּוֹכֵר, כעבד כאדוניו, כשפחה כגבירתה, כנושה כאשר נושה בו, חירות אחת ורשות אחת לכולם, אין קדימה ואיחור, יתרון ופחיתות זה על זה...[15]

ר' שלמה פפנהיים חי בזמן המהפכה, והוא מדבר בקטע פיוטי ומרתק זה על החירות ועל תערובת-הרשויות, ועל חזון השוויון והאחווה. משחק-המילים (על-פי ישעיה כ"ד, ב), שהקונה יהיה שווה למוכר, והעבד יהיה שווה לאדוניו, הוא משחק-מילים, המזכיר את הלך-הרוח המהפכני, אשר הֶעֱצים את הרעיון, שאין יתרון ואין פחיתות בין בני-האדם, אלא כולם שווים. ר' שלמה פפנהיים רואה ביובל סמל, המייצג את החירות האוניברסלית ואת השאיפה של האנושות לאחווה ולצדק חברתי.

ר' מאיר לייבוש בן יחיאל מיכל וייזר, המלבי"ם (1809-1879), נולד כבר אחרי המהפכה, אולם גם הוא משתמש במונחים הרווחים בזמנו:

> וקראתם דרור – אין דרור אלא חירות (ספרא). לכולי עלמא הדרור מורה על החירות כמו ציפור דרור שאינו תחת רשות אדם.[16]

המלבי"ם מדגיש את המילה חירות, מילה, שלא רווחה בלשון פרשני-ימי-הביניים והיא הפכה להיות לסמל ולסיסמה בעת החדשה. המלבי"ם מתייחס בדבריו למחלוקת שבמדרש-ההלכה בין ת"ק לבין ר' יהודה (ע"ש). המלבי"ם קובע, שהכול מסכימים, שהדרור של היובל הוא החופש והחירות של בני-האדם באשר הם.

---

14. מ' דל, 'פרשנות אורתודוכסית לתורה בעידן של תמורות: הפולמוס בפירושיהם של רי"צ מקלנבורג ומלבי"ם', עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, תשס"ח.
15. ר' שלמה פפנהיים, **יריעות שלמה**, א, דיהרנפורט תקמ"ד, עמ' עב יריעה טו. ר' יעקב-צבי מקלנבורג (1785-1865) מצטט בפירושו "הכתב והקבלה" את דברי יריעות שלמה מילה במילה. זאת דרכו של הכתב והקבלה לצטט פעמים הרבה את דברי יריעות שלמה. ניסוח דבריו של ר' שלמה פפנהיים הושפע, ככל הנראה, מהפסוק בישעיהו כ"ד, ב: "והיה כעם ככהן, כעבד כאדניו, כשפחה כגברתה, כקונה כמוכר, כמלווה כלווה, כַּנֹּשֶׁה כאשר נשֶׁא בו."
16. פירוש המלבי"ם לויקרא כ"ה, י.

גם ר׳ שמשון רפאל הירש (1808-1888) נולד אחרי המהפכה, אולם הוא חי בגרמניה, אשר בה הלכי-הרוח הליברליים ושוויון-הזכויות תפסו משקל גדול בשיח החברתי במאה התשע עשרה. בפירושו על פסוקי-היובל הוא משתמש בנוסחאות, שהיו חלק מהשיח הציבורי בסביבתו:

> וכעין זה גם יום-הכיפורים של שנת-היובל. בכוחו תזכה האומה לתחייה חברתית ומדינית, וזו מעלה ארוכה ליחסי האומה – כלפי פנים וכלפי חוץ כאחת, והרי זו מתנת-חסד של אל כל-יכול עושה פלא. חוסר השוויון של הרכוש וכל רב-גוניות גורלות בני אדם – הביאו לידי תוצאות מנוגדות: של עושר ועוני, של תלות ועצמאות, והרי אלה מומים, שחיי החברה לקו בהם... ועל כל אלה – יכפר היובל.[17]

אי-אפשר לטעות בדבריו של הרש״ר הירש: רוח-הזמן נושבת בפירושו. תיקון החברה צריך לבוא לידי ביטוי בחירות-הפרט ובשוויון בין בני-אדם. את הבשורה הזאת מביא היובל לעולם, וגם בכך מהווה העם היהודי אור לגויים.

הרש״ר הירש משווה בין יום הכיפורים שבכל שנה לבין יום הכיפורים של היובל:

> יום-הכיפורים של כל שנה הוא יום התחייה המוסרית. ובשנת-היובל הוא גם התחייה החברתית של האומה. ביום זה יוצא הקול מפי ה׳, והוא מכריז על חירות הארץ. שנת-היובל תביא כפרה חברתית.[18]

הרש״ר הירש מעצים את כוחו של היובל. אם יום-הכיפורים של כל שנה מתקן את מעמדו המוסרי של כל יחיד ויחיד בפני עצמו, הרי יום-הכיפורים של היובל מתקן ומכפר על העוול החברתי ועל הדיכוי והשעבוד של בני-האדם. זהו יום-הכיפורים של הציבור. היובל ממלא את שליחותה של המהפכה.

ר׳ נפתלי-צבי-יהודה ברלין – הנצי״ב מוולוז׳ין (1818-1893) מוסיף בפירושו ״העמק דבר״ ממד נוסף לחירות, אשר לה שותפים בני-האדם ביובל.

> וקראתם דרור – נכלל בזה בעלי מלחמה העומדין חוץ לביתם בשעבוד המלוכה ונימוסי המדינה וביובל שבים לביתם ולאחוזתם...[19]

בדברים אלה יש מעין תפילה לשחרורם של המגויסים בצו-המלוכה ולחופש, שיקבלו בבוא היובל. החירות, שהיובל מקנה לבני-האדם – כוללת גם את השחרור מחובות השירות הצבאי ומשעבודם של האזרחים למשימות השלטון.

ומוסיף הנצי״ב ומבאר את החזרה ביובל אל המשפחה:

> ואיש אל משפחתו תשובו – אפילו אין לו אחוזה הולך לעיקר משפחתו ונקבצים כל בני המשפחה זה לזה [...] דבמה שנקבצים כל בני המשפחה לעיקר מולדתם גורם לתקן את העניינים שגרם להיות התרחקות ויהיו קבועים עם כל בני משפחתם.[20]

לדעת הנצי״ב, האחווה של היובל מחזירה הביתה בני-משפחה שהתרחקו, ויהיו הסיבות אשר יהיו להתרחקות בני-משפחה אלה מאלה; היובל מתקן את סיבות ההתרחקות ואת הגורמים

---

17. פירוש הרש"ר הירש לויקרא כ"ה, ט.
18. שם.
19. העמק דבר לויקרא כ"ה, י.
20. שם.

שיצרו פירוד. היובל מחזיר את האחווה למשפחות האומה.

ר' מאיר-שמחה הכהן מדווינסק, בעל משך חכמה (1843-1926) – חי כבר במחצית השנייה של המאה התשע עשרה ובתחילת המאה העשרים. גם בדבריו מהדהדת הרגשתו בקשר למצב העם היהודי בעת החדשה.

> ושבתם איש אל אחוזתו ואיש אל משפחתו תשובו – פשטא דִּקְרָא דורה לנו התועליות, כאשר ישובו איש אל אחוזתו – הרי הפיזור בין חיי המשפחה בא ממסיבות הזמן (=מנסיבות הזמן) אשר מְרַחֵק אחים, זה פונה לצפון וזה פונה לדרום לבקש טַרְפּוֹ ומזונו. אמנם אם ישובו איש אל אחוזתו, ישובו בתי האבות לדור במקום (אשר) הורישום אבותם, ויתלקטו אנשי המשפחה אשר מכרו אחוזותיהם ונתרחקו זה מזה.[21]

המשך חכמה רומז על התופעה של פיזור העם היהודי במחצית השנייה של המאה התשע עשרה ועל התפרקותן של המשפחות – זו לכאן וזו לכאן (משנת 1880 ועד 1910 עזבו שלושה מיליון יהודים את אירופה, רובם לאמריקה). שוויון-הזכויות שהיהודים דרשו – לא עלה יפה, ולכן יהודים רבים חיפשו את מזלם מחוץ לאירופה. זה שם פעמיו לארץ-ישראל וזה – לגלויות אחרות. ר' מאיר שמחה רואה ביובל מאורע, שיחזיר את נדחי המשפחות הביתה.

לדעתו, סיבת-הסיבות להתרחקות היא סיבה כלכלית: אנשים מבקשים פרנסתם בכל מקום אפשרי. היובל יסייע להתגבר על הפערים הכלכליים ויאפשר למשפחות להתאחד ולחדש את האחווה ביניהן.

כדי להכיר בכך שאכן מאורעות השעה השפיעו על פרשני העת החדשה – ראוי להשוות את דברי הפרשנים הקדומים – לאלה של העת החדשה.

להלן דוגמאות אחדות מדברי הפרשנים הקדומים הדנים בפסוקינו, ואין בהם הרמיזות המפורשות לרוח-השוויון והחירות, שמוצאים אנו בפרשנים המאוחרים:

רש"י: אינו מזכיר אף אחד ממושגי החירות והשוויון. בנוגע למילה 'דרור' הוא מפרש – 'שֶׁדָּר בכל מקום שהוא רוצה ואינו ברשות אחרים', דהיינו רש"י דן בעיקר בשחרור העבדים, ולא בחירות ובשוויון בין בני-האדם.

רס"ג: 'וקראתם דרור – הַכְרִיזו שחרור'. יש כאן התייחסות לשחרורו של העבד.

ראב"ע: '(המילה) דרור ידועה והוא כמו חפשי'. הוא מזכיר את ציפור הדרור, שאינה יכולה להתקיים בשבי. הפירוש מכוון לשחרור העבד לחופשי, אבל אין במושג זה מן המשמעות החדשה של החופש, כפי שמצאנו בפרשנים המאוחרים.

רמב"ן: 'אבל אמר וקראתם דרור בארץ לכל יושביה – שיהיו כולן בני-חורין לָדוּר בכל מקום שירצו'.

פירוש זה דומה לפירושו של רש"י. כוונת הרמב"ן היא, שלעבד המשתחרר תהיה האפשרות לגור בכל מקום, ולא להיות צמוד לאדון.

נמצא, כי **בכל** הפרשנים הנ"ל **אין** התייחסות לחופש ולשוויון – במובן, שניתן להם בעת החדשה.

---

21. משך חכמה לויקרא כ"ה, י.

סיכום

דומה, כי אצל הפרשנים, שחוו את המהפכה או שחיו במהלך המאה שאחריה – התחזקה המודעות למושגי החופש, השוויון והאחווה. הפרשנים משלבים רעיונות על החירות ועל שוויון הזכויות בדבריהם – בכלל, ובפרשנותם על פסוקינו – בפרט.

כאן המקום לסייג את דברינו ולקבוע, כי היסודות של רעיונות המהפכה בעולם הכללי הם יסודות אחרים מאלה של החופש והשוויון בדברי פרשנינו, המאמינים בתורה מן השמים.

היסודות של השוויון בעולם הכללי נובעים מתפיסה ליברלית של השוויון בין בני-האדם ועֶרְכו של כל פרט בחברה. החופש והשוויון בתורת-ישראל – מבוססים על היות האדם נברא בצלם אלוקים, ועל כך שהקב״ה קבע את סדרי-המשטר והשלטון בעם-ישראל.

עם זאת, אי-אפשר להתעלם מההשפעה של מושגים רווחים בחברה הכללית על פרשנינו, גם אם המשמעות של אותם מושגים איננה זהה בחול ובקודש.

ניתן לקבוע, כי בדבר ה׳ לעמו בפסוקי-השמיטה והיובל – אפשר להבחין ברגישות למושגי המהפכה, זמן רב לפני אימוץ הרעיונות הללו על-ידי ההמון, שהסתער על הבסטיליה ביולי 1789 בקריאה ובתביעה ל״חופש, שוויון ואחווה״.

אברהם אוחיון

סיפורי איסור קבלת-שוחד בכתובות קה-קו*

תקציר

בסוגיית הבבלי בכתובות קה-קו מצוי קובץ בן שישה סיפורים, העוסקים בדיינים שנזהרו מקבלת-שוחד: האמוראים: שמואל, אמימר ומר עוקבא; התַּנאים: רבי ישמעאל ברבי-יוסי ורבי ישמעאל בר-אלישע; האמוראים: רב ענן ורב נחמן.

ברור אפוא, שסידור הסיפורים לא נעשה לפי סדר כרונולוגי, שהרי הקובץ כולל את הקדמת המאוחר ואיחור המוקדם – מבחינת תקופת-החיים של גיבורי-הסיפורים.

במאמר יש היכרות עם קובץ הסיפורים כמכלול ספרותי – מבחינת עיצובו האמנותי ומשמעותו – כחלק מסוגיה תלמודית. עיון בקובץ מראה, שניתן לחלק את הסיפורים לשלוש קבוצות, לפי סדר רעיוני של התוכן מבחינת קבלת-שוחד ולפי הצורה הספרותית של תבניות הסיפורים – ושניהם בהדרָגה עולה. מסדרם של הסיפורים ניתן ללמוד על הלוגיקה של העריכה התלמודית-אמנותית בדפים אלו, שהיא איננה טכנית גרידא, אלא מונחית על-ידי שיקולים המעניקים משמעות נוספת לטקסט.

מעשי-חכמים אלו ממחישים את יחסם של חז"ל לאיסור של קבלת-שוחד ואת גדלותם המוסרית של חז"ל – כמופת לכל הדורות.

מילות מפתח: *שוחד; שוחד-דברים; שמואל; אמימר; מר עוקבא; רבי ישמעאל ברבי-יוסי; רבי ישמעאל בן-אלישע; רב ענן; רב נחמן.*

מבוא

בסוגיית הבבלי בכתובות קה ע"ב – קו ע"א – מצוי קובץ בן שישה סיפורים, העוסקים בדיינים, שנזהרו מקבלת-שוחד:

הסיפור הראשון עוסק בשמואל, שהוא אמורא בדור הראשון, השני – באמימר, אמורא בדור החמישי-שישי, והסיפור השלישי מחזיר אותנו לדור הראשון עם מר עוקבא; שני הסיפורים הבאים הם של תַּנָּאים שלא לפי סדרם הכרונולוגי: רבי ישמעאל ברבי-יוסי – בדור החמישי, ואחריו – רבי ישמעאל בר-אלישע בדור השלישי (לתַּנָּאים). הסיפור האחרון חוזר אל האמוראים: רב ענן – בדור השני, ורב נחמן – בדור השני-שלישי.

* תודתי לרב ד"ר אפרים זאנד ממכללת שאנן – על הערותיו החשובות.

ברור אפוא, שסידור הסיפורים לא נעשה לפי סדר כרונולוגי, שהרי הקובץ כולל את הקדמת המאוחר ואיחור המוקדם – מבחינת תקופת החיים של גיבורי הסיפורים.

עיון בקובץ מגלה טפח משיקולי העריכה של הסיפורים הללו, שיש בהם צירוף של תוכן רעיוני ושל צורה ספרותית, ששניהם מסודרים בהדרָגה עולה: התוכן הרעיוני – כולל הצעות שוחד חמורות יותר, והתבניות הספרותיות – הופכות למפותחות יותר. מטרת דיוננו אינה היסטורית, אלא הרמנויטית – לבחון את מבנהו המיוחד של הקובץ ואת המשמעות הנוספת שנובעת מכך.

תוך כדי כך נתוודע גם להנהגותיהם המיוחדות של החכמים, שדקדקו באיסור של קבלת-שוחד, קלה כבחמורה.

נקדים ונאמר, שלא נמצא מי שעסק בקובץ זה בשלמותו, וככל הנראה, הוא נעלם אף מעיני חוקרי אגדות תלמודיות ומעשי-חכמים בני-זמננו. הפירושים שנמצאו עליו הם של פרשני התלמוד, ושל שניים מבין פרשני אגדות-חז"ל, בספריהם: **ספר עין יעקב**[1] ו**ספר בן יהוידע**.[2] התייחסותם היא חלקית – ללא הסבר כולל לסוגיה וללא דיון בסדר הסיפורים שבה, וכאן ניתן לנו מקום להתגדר בו.

על מבנה הקובץ

בפתיחה לסיפורים אלו מובאת הברייתא הבאה:

> "תנו רבנן: 'ושֹחד לא תקח' (שמות כג 8)[3] – אינו צריך לומר שוחד ממון, אלא אפילו שוחד דברים נמי אסור, מדלא כתיב **בצע** לא תיקח. היכי דמי שוחד דברים?..." (כתובות קה ע"ב).

האיסור שחל על קבלת-שוחד-ממון, הוא ברור ופשוט. בנוסף לו, חז"ל למדו מהכתוב בתורה על איסור קבלת "שוחד", ולא "בצע", שהאיסור חל לא רק על קבלת ממון או חפץ כלשהו, אלא גם על קבלת-שוחד-דברים, שהוא במשמעות כללית – כל מעשה, שהמתדיין עושה למען הדיין שדן בדינו, שאין בו זיקה לממון. הנימוק לכך הוא כדברי הגמרא, המובאים לפני-כן באותו עמוד: "מאי שוחד? שהוא חד". לשון שוחד הוא, ש"הנותן והמקבל נעשים לב אחד" (רש"י שם), דהיינו, נוצרת ביניהם קִרְבָה, שעלולה לגרום להטיית הדין לטובת בעל-הדין שסייע לדיין.[4]

בתשובה על השאלה, שנשאלה בסוף הברייתא: "היכי דמי שוחד-דברים" (כיצד בדיוק נעשה שוחד-דברים)? – מובא קובץ הסיפורים הבא, אשר הסיפורים המופיעים בתחילתו מדגימים את האפשרויות של שוחד-דברים.

מבחינת **התוכן** של הסיפורים ניתן לחלקם **לשלוש קבוצות** על-פי הקריטריון של חומרת השוחד: מן הקבוצה הכוללת את מה שראוי פחות להיקרא שוחד – אל זו הכוללת את מה שראוי יותר להיקרא שוחד.

הקבוצה הראשונה כוללת שלושה סיפורים, שהמכנה המשותף שלהם הוא עזרה מסוימת של

---

1. הרב י' חביב, **ספר עין יעקב**, ג, ירושלים תשכ"א, דפים מד-מה.
2. הרב יוסף חיים מבגדד – בן איש חי, **ספר בן יהוידע**, ירושלים תשנ"ח, עמ' מב.
3. כיו"ב – גם בדברים טז 19; כז 25.
4. המאירי כתב, ששוחד-דברים שאוסר את הדיין מלדון, הוא דווקא כשיש בו צד מעשה, כמו במקרים שנזכרו כאן, אבל דברים בעלמא, שנאמרו לשם כבוד לדיין – לא (מנחם בן שלמה המאירי, **חידושי המאירי**, זכרון יעקב תשל"ו, עמ' שג).

המתדיינים לדיינים, **ללא** נתינת דבר חומרי.

בקבוצה השנייה יש צמד סיפורים, שהמכנה המשותף שלהם הוא ניסיונות לתת לדיינים דברים חומריים – וסירוב הדיינים לקבלם.

ובקבוצה השלישית יש סיפור, שהוא שיאו של הקובץ, מכיוון שיש בו קבלה של דבר חומרי על-ידי דיין וציון התוצאות, שנגרמו בעטיו של המעשה.

חלוקה זו מאפיינת גם את **המבנה הספרותי** של הקובץ:

שלושת סיפורי הקבוצה הראשונה הם קצרים ופשוטים יחסית, ובעלי תבנית ספרותית דומה.[5]

שני סיפורי הקבוצה השנייה הם ארוכים ומורכבים יותר, ובעלי תבנית ספרותית דומה.

הסיפור האחרון, הוא הארוך והמורכב מביניהם; יש בו מעורבות של משתתפים רבים יותר, והתבנית הספרותית שבו עוד יותר מורכבת.

בבדיקת חילופי-נוסח בין הבבלי בדפוס ווילנא לבין כתבי-יד – נמצאו הבדלים חסרי-משמעות מיוחדת. ההבדל הבולט נוגע לסיפור השלישי להלן.

קובץ סיפורים זה נזכר שוב בספרות חז"ל, **ב*ילקוט שמעוני*** בלבד (המאה ה-13), וסביר להניח שהועתק לשם ממסכת כתובות.[6]

א. שמואל

"כי הא דשמואל הוה עבר במברא אתא ההוא גברא יהיב ליה ידיה.

אמר ליה: מאי עבידתיך?

אמר ליה: דינא אית לי.

אמר ליה: פסילנא לך לדינא".

תרגום: כמו (מעשה) זה, ששמואל היה עובר בגשר, בא אדם אחד ונתן לו את ידו (לעזור לו).

אמר לו (שמואל): מה מעשיך (פה)?

אמר לו: דין יש לי (בפניך).

אמר לו: פסול אני לך לדין.[7]

שמואל (בן אבא בר-אבא) הוא שמואל סתם שבש"ס, ראש-מתיבתא בנהרדעא ומגדולי אמוראי בבל בדור הראשון.[8] שמואל היה מומחה גדול בדיני ממונות, ובכל המחלוקות בדיני ממונות

---

5. המונח 'תבנית' לציון של סיפור תלמודי-מדרשי הוא על-פי י' פרנקל, **סיפור האגדה – אחדות של תוכן וצורה**, תל-אביב תשס"א, עמ' 76.

6. **ילקוט שמעוני**, פרשת משפטים, רמז שנג. זהו אוסף של מדרשי-חז"ל על פסוקי התנ"ך. הוא לוקט על-ידי ר' שמעון אשכנזי מפרנקפורט שבאשכנז במאה ה-13 ונדפס לראשונה בשנת רפ"א (1521 לסה"נ).

7. התרגומים על-פי **תלמוד בבלי**, מהדורת ע' שטיינזלץ, ירושלים תשמ"ב-תש"ע.

8. א' היימן, **תולדות תנאים ואמוראים**, ג, ירושלים תשכ"ד, עמ' 1120-1121; שם בעמ' 1120, 1132 נזכרים עוד חכמים בשם שמואל: אחד מהם היה ממונה במקדש ולא היה דיין; גם השאר לא היו דיינים, ועל-כן נקבע זיהוי זה.

שבינו לבין חברו, רב – הלכה כשמואל (בכורות מט ע"ב).

שמואל פסל את עצמו מלדון בדין זה, אף-על-פי שלא קיבל דבר חומרי כלשהו מבעל-הדין: האיש עזר לו בהליכתו בגשר, ובעקבות עזרה זו – פסל שמואל את עצמו מלדון בעניינו של אותו האיש.

ב. אמימר

"אמימר הוה יתיב וקא דאין דינא, פרח גדפא ארישיה, אתא ההוא גברא שקליה.

אמר ליה: מאי עבידתיך?

אמר ליה: דינא אית לי.

אמר ליה פסילנא לך לדינא".

תרגום: אמימר היה יושב ודן דין; פרחה (עלתה) נוצה על ראשו; בא אדם אחד ונטל אותה.

אמר לו (אמימר): מה מעשיך (פה)?

אמר לו: דין יש לי (בפניך).

אמר לו: פסול אני לך לדין.

אמימר, מגדולי אמוראי בבל וראש-ישיבה בנהרדעא בדור החמישי.[9]

גם הוא פסל את עצמו מלדון בדין זה אף-על-פי שלא קיבל דבר, אלא רק בגלל עזרה פעוטה, שהיא הסרת נוצה מעל לראשו.

ג. מר עוקבא[10]

"מר עוקבא הוה שדי רוקא קמיה; אתא ההוא גברא כסייה.

אמר ליה: מאי עבידתיך?

אמר ליה: דינא אית לי.

אמר ליה: פסילנא לך לדינא."

תרגום: מר עוקבא, היה מושלך רוק לפניו; בא אדם אחד וכיסה (את הרוק).

אמר לו (מר עוקבא): מה מעשיך (פה)?

אמר לו: דין יש לי (בפניך).

אמר לו: פסול אני לך לדין.

---

9. היימן (שם), א, עמ' 228; ב"ב לא ע"א; ברכות יב ע"ב; סוכה נה ע"א; רה"ש לא ע"ב; שבת צה ע"א; ביצה כח ע"ב.

10. בכת"י רומי 130 הוקדם המעשה על מר עוקבא, ואחריו בא המעשה של אמימר – ראו: מ' הרשלר (עורך), **תלמוד בבלי עם שינויי נוסחאות**, ב: כתובות, ב, ירושלים תשל"ז, עמ' תעו.

מר עוקבא היה תלמידו של שמואל וראש-הגולה בדור הראשון של אמוראי-בבל.[11] מלבד תפקידו המדיני הוא שימש אב בית-הדין בעיר כַּפְּרֵי הסמוכה לסורא.[12]

גם הוא פסל את עצמו מלדון בדין זה, אף-על-פי שלא קיבל דבר מבעל דינו אלא סיוע שולי ביותר.

מבחינת התוכן בשלושת הסיפורים הללו פסלו הדיינים את עצמם, אף-על-פי שלא קיבלו מאומה, פרט לעזרה פעוטת-ערך, וזאת משום שאף צורות עזרה כאלו נחשבות לשוחד-דברים, שפוסל את הדיין מלדון את המתדיין שסייע לו, וכך גם נפסק להלכה.[13]

מדוע היה צורך בשלושה סיפורים?

ניתן להבחין בהם בהדרגה מסוימת, שיש לה משמעות:

בסיפור הראשון הייתה עזרה פיזית לדיין, שהיא הַחְזָקָה בידו, והיינו יכולים לחשוב, שבזה יש משום שוחד, אבל בפחות מכך – לא.

הסיפור השני מלמדנו, שכל עזרה, שיש בה נגיעה כלשהי בדיין ואפילו הסרת נוצה מבגדו, היא שוחד. ומה לגבי עזרה לדיין, שאין בה נגיעה בו?

הסיפור השלישי מלמדנו, שאף היא נחשבת לשוחד.

מבחינה ספרותית, התבנית שבסיפורים אלו היא דומה וכוללת שלושה חלקים:

א. משפט הפתיחה, שהוא תיאור הסיוע לדיין (שורה 1).

ב. הבירור הקצר בין הדיין לבין המתדיין (שורות 2-3).

ג. מסקנת הדיין, שעליו לפסול את עצמו בדין זה (שורה 4).

ד. רבי ישמעאל ברבי-יוסי

"רבי ישמעאל ברבי יוסי הוה רגיל אריסיה, דהוה מייתי ליה כל מעלי שבתא כנתא דפירי.

יומא חד אייתי ליה בחַמְשא בשבתא.

אמר ליה: מאי שנא האידנא?

אמר ליה: דינא אית לי, ואמינא – אגב אורחי אייתי ליה למר.

5 לא קביל מיניה.

אמר ליה: פסילנא לך לדינא.

---

11. היימן (לעיל הערה 8), עמ' 975-976; **אגרת רב שרירא גאון**, מהדורת נ"ד רבינוביץ, ירושלים תשנ"א, עמ' 106; תוספות סנהדרין לא ע"ב ד"ה אי צייתי; בספרות התלמודית נזכרים עוד ארבעה אנשים בשם מר עוקבא, והם לא היו דיינים (ראו: היימן (שם), עמ' 978), אחד מהם נזכר בב"מ ע ע"א, ואין ראייה משם שנמנה בין החכמים.

12. קידושין מד ע"ב; מועד קטן טז ע"ב; שבת נה ע"א ועוד.

13. רמב"ם, **ספר שופטים, הלכות סנהדרין** כג, ג וכסף-משנה שם; **שולחן ערוך** חשן המשפט ט, א.

אותיב זוזא (בכת"י: זוגא)[14] דרבנן, וקדיינין ליה.

בהדי דקאזיל ואתי, אמר: אי בעי – טעין הכי, ואי בעי – טעין הכי.

אמר: תיפח נפשם של מקבלי-שוחד![15] ומה אני שלא נטלתי, ואם נטלתי – שלי נטלתי,

כך מקבלי-שוחד – על אחת כמה וכמה!"[16].

תרגום: רבי ישמעאל ברבי-יוסי, היה רגיל שאריסו היה מביא לו כל ערב שבת סל פֵּרות.

יום אחד הביא לו (את הסל) בחמישי בשבת.

אמר לו (רבי ישמעאל): מה שונה עכשיו (שהקדמת)?

אמר לו: דין יש לי (בפניך), ואמרתי – אגב דרכי (שיום חמישי הוא יום מושב בית דין) אביא לאדוני (את סל הפֵּרות).

לא קיבל ממנו (רבי ישמעאל את הַפֵּרות).

אמר לו: פסול אני לך לדין.

הושיב זוג חכמים, והיו דנים (הם) אותו.

בתוך (הזמן) שהיה (ר' ישמעאל) הולך ובא, אמר (בלבו): אם היה רוצה היה טוען כך, ואם היה רוצה, היה טוען כך (וזוכה בדין). אמר: תיפח נפשם של מקבלי-שוחד! ומה אני שלא נטלתי, ואם נטלתי – שלי נטלתי, כך (=כל-כך אני מושפע ממעשה זה), מקבלי-שוחד – על אחת כמה וכמה!

רבי ישמעאל ברבי-יוסי היה תנא בדור החמישי, בנו של רבי יוסי בן חלפתא.[17] אביו וסבו היו מראשי-העם וממורי-הוראה בציפורי, ורבי ישמעאל ירש את תפקידו של אביו לאחר פטירתו.[18]

נדגיש, שהאריס הביא את הפירות משדהו של רבי ישמעאל. לפיכך מן הדין הם שייכים לו, אלא שהביאם יום אחד קודם הזמן. למרות זאת רבי ישמעאל לא קיבלם ופסל עצמו מן הדין. אף-על-פי-כן, העובדה שהאריס הביא לו אותם – גרמה לרבי ישמעאל להרהר בזכותו של האריס בדין.

על יושרו של רבי ישמעאל ברבי-יוסי ניתן ללמוד גם מהנכתב עליו במסכת מכות כד ע"א:

"וְשֹׁחַד על נקי לא לקחו' (תהילים טו 5) – כגון: רבי ישמעאל ברבי יוסי."

"נֹעֵר כפיו מִתָּמֹךְ בשֹׁחד' (ישעיה לג 15) – כגון: רבי ישמעאל ברבי יוסי."

---

14. בדפוס ווילנא – זוזא; בכתבי יד שונים – זוגא. על-פי הרב מ' הרשלר (עורך), **תלמוד בבלי עם שינויי נוסחאות** [דקדוקי סופרים השלם], מסכת כתובות, ב, ירושלים תשל"ז, עמ' תעז; נראה שזוזא הוא שיבוש של זוגא, ומכל מקום משמעותו כאן היא זוג.

15. הביטוי תיפח נפשם/עצמן/עצמותיו, כלשון-קללה – מקובל אצל חז"ל: רה"ש לא ע"א; קידושין כט ע"ב; סנהדרין צז ע"ב; ירושלמי שקלים ג, ב.

16. אירוע זה נזכר בתמציתיות ובגוף ראשון בשמו של בעל הסיפור – במדרש תנחומא פרשת שופטים (ורשא) סימן ח. מדרש תנחומא הוא אוסף של מדרשים על חמישה חומשי תורה, המיוחס לתנחומא בר אבא, אמורא א"י בן הדור החמישי, במאה הרביעית לסה"נ – ראו: ע' רייזל, **מבוא למדרשים**, אלון שבות תשע"א, עמ' 234-244; לדעת פרופ' יונה פרנקל, מתקבל על הדעת, שהיה מדרש תנחומא מקורי, שהוא אב לכל המהדורות והנוסחים המאוחרים, שהם מאמצע המאה השמינית לערך. ראו י' פרנקל, **דרכי האגדה והמדרש**, א, גבעתיים תשנ"א, עמ' 8-9; מ"ד הר, 'אגדה ומדרש בעולמם של חז"ל בארץ ישראל', י' לוינסון, י' אלבוים וג' חזן-רוקם (עורכים), **היגיון ליונה**, ירושלים תשס"ז, עמ' 132.

17. היימן (לעיל הערה 8), עמ' 835; שבת נא ע"א; שם קיח ע"ב.

18. היימן (שם), עמ' 835; עירובין פו ע"ב רש"י; סוכה טז ע"ב; כתובות קד ע"א.

ה. רבי ישמעאל בר-אלישע

"רבי ישמעאל בר אלישע אייתי ליה ההוא גברא ראשית הגז.[19]

אמר ליה: מהיכן את?

אמר ליה: מדוך פלן.

ומהתם להכא לא הוה כהן למיתבא ליה?

אמר ליה: דינא אית לי, ואמינא: אגב אורחאי אייתי ליה למר.

אמר ליה: פסילנא לך לדינא; לא קביל מיניה.

אותיב ליה זוגא דרבנן וקדייני ליה.

בהדי דקאזיל ואתי, אמר: אי בעי – טעין הכי, ואי בעי – טעין הכי.

אמר: תיפח נפשם של מקבלי-שוחד! ומה אני שלא נטלתי, ואם נטלתי – שלי נטלתי,

כך מקבלי-שוחד – על אחת כמה וכמה![20]

תרגום: רבי ישמעאל בר אלישע (שהיה כהן) – הביא לו אדם אחד את ראשית הגז.

אמר לו (ר' ישמעאל): מהיכן אתה?

אמר לו: ממקום פלוני.

(שאל אותו ר' ישמעאל): ומשם (עד) כאן – לא היה כהן לתת לו (את ראשית-הגז)?

אמר לו: דין יש לי (בפניך), ואמרתי אגב דרכי אביא לו לאדוני (את ראשית-הגז).

אמר לו: פסול אני לך לדין; לא קיבל ממנו.

הושיב לו זוג חכמים והיו דנים אותו.

בתוך (הזמן) שהיה (ר' ישמעאל) הולך ובא – אמר (בלבו): אם היה רוצה היה (האיש) – טוען כך, ואם רוצה – היה טוען כך (וזוכה בדין).

אמר: תיפח נפשם של מקבלי-שוחד! ומה אני שלא נטלתי, ואם נטלתי – שלי נטלתי;

כך (=כל כך אני מושפע ממעשה זה), מקבלי-שוחד – על אחת כמה וכמה!

רבי ישמעאל בר-אלישע, מגדולי התנאים בדור השלישי, הוא רבי ישמעאל סתם שבש"ס.[21] הוא ייסד ישיבה גדולה סמוך לאדום, שלשם לא הגיעו גזרות הרומאים, והיא נקראה 'תנא דבי רבי ישמעאל'. כמו-כן אחד משני נוסחי המכילתא על חומש שמות, וי"ג המידות שהתורה נדרשת בהן

---

19. על-פי דברים יח 4; ראו **ספר החינוך**, מצווה תקח: "ונוהגת מצוה זו... בין בפני הבית (בית המקדש), בין שלא בפני הבית".

20. אירוע זה נזכר בתמציתיות ובגוף ראשון בשמו של בעל הסיפור – במדרש תנחומא פרשת שופטים (מהדורת בובר) סימן ז; ראו לעיל הערה 16.

21. היימן (לעיל הערה 8), חלק ב, עמ' 819; יש שני תנאים בשם זה: הראשון היה כהן גדול בבית שני (ולא דיין) וסבו של התנא השני שבו מדובר; היימן (שם), עמ' 828, מזכיר סיפור זה בשמו של התנא השני; בשבת יב ע"ב מובא אירוע מסוים בשמו המלא של התנא, ואותו מקרה נזכר שוב בתוספתא שבת א יג בסתם רבי ישמעאל.

– נקראים על שמו.[22]

ככוהן היה זכאי לקבל את ראשית הגז, ואף כי לא קיבלו ופסל עצמו מן הדין, זה לא מנע ממנו מלהרהר בזכותו של האיש.

על יושרו של רבי ישמעאל בר-אלישע ניתן ללמוד גם מהנכתב עליו במסכת מכות כד ע״א:

״׳מֹאס בבצע מֵעֲשֹׁקות׳ (ישעיה לג 15) – כגון: רבי ישמעאל בן-אלישע.״

מבחינת התוכן של שני הסיפורים הללו, הם טומנים בחובם עליית-מדרגה מבחינת קבלת-שוחד לעומת הסיפורים הראשונים, מכיוון שאין עוסקים כאן בעזרה לדיין, כמו בסיפורים הקודמים, אלא בניסיון לתת לדיין דבר חומרי, שזהו מעשה הקרוב יותר לשוחד. אף-על-פי שהדיינים הללו היו זכאים לקבל, הם דחו את הנתינה ופסלו את עצמם מן הדין, ואולם מסתבר, שההשפעה של ניסיון זה הותירה את רישומה עליהם, והם חשבו על טובת הנותנים. מכאן אנו לומדים על כוח השפעתו של שוחד.

סדר הסיפורים כאן הוא מן הרחוק יותר להיחשב לשוחד – ועד הקרוב יותר: בסיפור הראשון הובא לדיין רכוש השייך אך ורק לו, אבל הובא לו יום אחד מוקדם. ואילו בסיפור השני בחר המתדיין לתת מתנה דווקא לדיין שדן בענייננו – בו בזמן שהיה יכול לתתה לכהן אחר.

מבחינה ספרותית כל סיפור בנוי מפתיחה, שיש בה תיאור של הבאת הדורון לדיין ודו-שיח קצר בין הדיין לבין המתדיין; ההמשך דומה בשניהם:

בעל-הדורון מזהה את עצמו כבעל-דין, הדיין דוחה את הדורון, פוסל את עצמו מלדון, והדין מתקיים בפני דיינים אחרים, ואז הדיין מהרהר כיצד ראוי שיטען בעל-הדין. הסיום הוא בקללה למקבלי-שוחד.

ניתן להבחין בשלד התבנית של כל סיפור בשני חלקים עיקריים:

חלק ראשון – תיאור האירוע ודו-שיח קצר עד לפסילת הדיין את עצמו. חלק זה (שורות 1-6) דומה בצורתו לסיפורים שבקבוצה הראשונה (שורות 1-4).

חלק שני – תיאור התקלה ותוצאתה: קיום הדין על-ידי דיינים אחרים, התנא שקל בדעתו כיצד ראוי שבעל-הדין יטען. לבסוף מובאת קללה למקבלי-שוחד (שורות 7-10).

סיפורים אלו כוללים את החלק הראשון, שהוא התבנית הבסיסית, ועליו נבנתה עוד קומה של המשך הסיפור. יש כאן התקדמות והתפתחות של העלילה – לעומת הסיפורים הראשונים, שבאה לידי ביטוי בעובדה שיש לסיפורים שני חלקים.

22. היימן (שם), עמ' 822.

ו. רב ענן ורב נחמן

״רב ענן אייתי ליה ההוא גברא כנתא דגילדני דבי גילי.

אמר ליה: מאי עבידתיך?

אמר ליה: דינא אית לי.

לא קביל מיניה. אמר ליה: פסילנא לך לדינא.

אמר ליה: דינא דמר לא בעינא, קבולי לקביל מר, דלא למנען מר מאקרובי ביכורים.

דתניא: ׳ואיש בא מבעל שָׁלִשָׁה ויבֵא לאיש האלקים לחם בכורים עשרים לחם שעֹרים וכרמל בצקלנו׳ (מל״ב ד 42).

וכי אלישע אוכל ביכורים הוה?

אלא לומר לך, כל המביא דורון לתלמיד חכם – כאילו מקריב ביכורים.

אמר ליה: קבולי לא בעינן דאיקביל, השתא דאמרת לי טעמא – מקבילנא.

שדריה לקמי דרב נחמן, שלח ליה: נידייניה מר להאי גברא, דאנא ענן פסילנא ליה לדינא.

אמר: מדשלח לי הכי, שמע מינה קריביה הוא.

הוה קאים דינא דיתמי קמיה.

אמר: האי עֲשׂה, והאי עשה! עשה דכבוד תורה – עדיף.

סלקיה לדינא דיתמי, ואחתיה לדיניה.

כיון דחזא בעל דיניה יקרא, דקא עביד ליה – איסתתם טענתיה.

רב ענן הוה רגיל אליהו דאתי גביה, דהוה מתני ליה סדר דאליהו.

כיון דעבד הכי – איסתלק.

יתיב בתעניתא ובעא רחמי, ואתא.

כי אתא הוה מבעית ליה בעותי.

ועבד תיבותא ויתיב קמיה, עד דאפיק ליה סידריה.

והיינו דאמרי: סדר דאליהו רבה, סדר אליהו זוטא.״

תרגום: רב ענן הביא לו אדם אחד סל של דגים קטנים.

אמר לו (רב ענן): מה מעשיך (פה)?

אמר לו: דין יש לי (בפניך).

לא קיבל ממנו. (ועוד) אמר לו: פסול אני לך לדין.

אמר לו (האיש): (את) דינו של אדוני אינני רוצה, (אבל) יקבל אדוני (על כל פנים, את מתנתי), שלא ימנעני אדוני מלהקריב ביכורים (ומה עניין ביכורים לכאן?) – דתניא: ״ואיש בא מבעל שָׁלִשָׁה (שֵׁם מקום),[23] וַיָּבֵא לאיש האלוקים לחם בִּכּוּרים עשרים לחם שְׂעֹרִים וכרמל

23. על-פי פירוש א"ש הרטום, **תורה נביאים כתובים**, בעריכת מ"ד קאסוטו, תל-אביב תשנ"ב: "יש משערים כי הוא בהר אפרים, ויש

בצקלונו״ (מל״ב ד 42).

(מדוע נאמר לחם ביכורים), וכי אלישע אוכל ביכורים היה (והרי לא היה כהן)!

אלא לומר לך, כל המביא דורון לתלמיד חכם – כאילו מקריב ביכורים (ואם כן רוצה אני לקיים מצווה זו).

אמר לו (רב ענן): לקבל אינני רוצה, (אבל) עכשיו שאמרת לי טעם (בדבר), אקבל (ממך כיוון שאתה רוצה לעשות מצווה).

שלח אותו לפני רב נחמן, שלח לו: ידון אדוני את האיש הזה, משום שאני ענן פסול לו לדין.

אמר (רב נחמן בלבו): מכיוון ששלח לי כך, מכאן שקרובו הוא (ולכן פסול לו לדין).

(ובאותו זמן כבר) היה עומד דין של יתומים לפניו.

אמר: זו (מצוות) עשה (של הדיינים לשפוט בצדק), וזו (מצוות) עשה (לכבד את בעלי-התורה ואת בני-משפחתם); עשה דכבוד תורה – עדיף![24] (לכן) דחה את דין היתומים, והקדימו לדין (את אותו אדם, משום שסבר, שהוא קרובו של רב ענן).

כיוון שראה בעל-דינו (של האיש את) הכבוד, (שהדיין) עושה לו (לאיש), נסתתמו טענותיו (והפסיד במשפט).

(מסופר): רב ענן היה רגיל אליהו (הנביא) לבוא אצלו, שהיה מלמד לו (את מה שנכתב אחר כך בספר) סדר דאליהו. כיון שעשה כך (שגרם לעיוות-דין), הסתלק (אליהו). ישב (רב ענן) בתענית וביקש רחמים ובא (אליהו, אבל) כאשר היה בא, היה מפחיד אותו. עשה (רב ענן לעצמו) תיבה וישב לפניו, עד שלימד אותו את סדרו. והוא שאומרים: סדר דאליהו רבה (הגדול, שאליהו לימדו הרבה), סדר אליהו זוטא (הקטן, שאליהו לימדו מעט, שהראשון לימדו קודם המעשה, והשני לאחר המעשה).

סיפור זה, החותם את הקובץ, מהווה את פסגת הסיפורים מבחינת מספר משתתפיו, מורכבותו, וחומרת תוצאותיו. בסיפור זה נוטלות חלק יותר דמויות: שני אמוראים, שני מתדיינים, ולבסוף – גם אליהו הנביא.

רב ענן, אמורא בדור השני, היה תלמידו של שמואל ומדייני נהרדעא. ורב נחמן בר-יעקב, מחשובי אמוראי בבל בדור השני-שלישי, הוא סתם רב נחמן הנזכר במקורות.[25] הוא הוכר כדיין מומחה בדיני ממונות, ונקבע הכלל: ״דקיימא לן הלכתא: כרב נחמן – בדיני (ממונות)״.[26] והוא אף אמר על עצמו: ״ואם היה דיין מומחה – דן אפילו יחידי. אמר רב נחמן: כגון אנא דן דיני ממונות ביחידי״ (סנהדרין ה ע״א).

מבחינת התוכן של הסיפור, בחלקו הראשון שבמרכזו עומד רב ענן – הצליח פלוני לשכנעו לקבל ממנו דורון בנימוק של קיום מצווה, שיש בה ביטוי להכרת-הטוב למי שהקדיש את חייו לשאת

מחפשים אותו בקרבת ירימו״; וראו: שמואל א, ט', ד.

24. שבועות ל ע"ב.

25. היימן (לעיל בהערה 8), עמ' 928-930, מביא ראיות, שסתם רב נחמן הוא בר-יעקב ולא בר-יצחק, שהוא אמורא אחר; ב"ב מו, ע"ב תוספות ד"ה שלח.

26. כתובות יג ע"א.

בעולה של תורה. למעשה, אין מדובר כאן בשוחד, שהרי רב ענן פסל את עצמו מלדון בענייני של האיש, ואולם כתוצאה מכך שלח רב ענן את המתדיין אל רב נחמן – במקום לומר לו שילך אל דיין אחר, וברור, שהמתדיין יודיע על-כך לדיין החדש.

מהמילים: "שלח ליה", לאחר שכבר נאמר "שדריה לקמיה דרב נחמן", וכן מנוסח הפנייה לרב נחמן בגוף שני – נראה, שהפנייה אליו נעשתה במכתב (וכך – בתרגומי התלמוד).[27] עובדה זו מגדילה עוד יותר את חומרת המעשה, שהרי יש בכך התערבות מעשית בסדר-הדין, והוא עבר על "אל תעש עצמך כעורכי הדיינין" (אבות א, ח), המלמדים את בעלי הדין מה לעשות כדי לזכותם בדין.

לפי הסיפורים הקודמים, לא היה מקובל שדיין יבחר דיין למען מתדיין, שהוא פסל עצמו מלדון אותו. רב ענן עשה זאת, אחרי שהוא קיבל את המתנה. למה לא שלח את המתדיין אל רב נחמן, לפני שקיבל את המתנה?

כנראה, משום שדיינים לא עשו זאת בדרך כלל. מכאן, שקבלת המתנה הפכה אותו למשוחד, עד כדי כך שהוא אף "העלים וכיסה והסתיר את דבריו ששלח לרב נחמן, שלא פירש לו למה הוא פסול לדין. רב נחמן טעה, וחשב שהוא קרובו".[28] הסיפור מלמד אותנו, שדיין משוחד – אסור לו לעזור למתדיין במשפט שמתקיים לפני דיין אחר.

אם יש מקום להענשה על מה שאירע, הרי ראוי היה, שרב נחמן ייענש, שהרי הוא שגרם לעיוות-הדין.

מדוע נענש רב ענן?

ניתן להסביר, שהגורם הראשון לשרשרת התקלות הוא קבלת הדבר על-ידי רב ענן, אשר, כנראה, כתוצאה מכך הפנה את המתדיין לרב נחמן, ובכך נמשכה מעורבותו המסוימת בדין זה, אף-על-פי שלא התכוון לכך. קבלת הדבר הותירה אותו – בניגוד לרצונו – ברקע הדיון, ועיוות-הדין לא איחר לבוא.

סיפור זה בא ללמדנו על כוחו הסמוי של השוחד והשפעתו על הדיין, שהוא "מעוור" ומסלף את יכולת ההבחנה של הדיין בין טוב לרע ומקשה עליו להוציא דין אמת.[29]

בשונה מהסיפורים הקודמים, שבהם הדיינים דחו על הסף כל ניסיון לתת להם משהו ואפילו משלהם, הרי כאן הדיין קיבל דורון. ואף-על-פי שהדבר נעשה לשם קיום מצווה ואיננו שוחד ממש, שהרי לא דן בדין זה, בא הדבר ללמדנו על הזהירות הרבה הנדרשת מן הדיין; ואם בכגון זה אלו הן התוצאות, הרי שבלקיחת שוחד ממש – על אחת כמה וכמה.

---

27. בפירוש ב**תלמוד בבלי** (מהדורת שטיינזלץ [לעיל הערה 7]), מובא: "שלח ליה – במכתב"; בפירוש ב**תלמוד בבלי - מהדורת שוטנשטיין**, ברוקלין תשס"ז, מובא: "שלח ליה – ושלח לרב נחמן את הדברים הבאים".

28. בן יהוידע (לעיל הערה 2).

29. על-פי המובא בסוגיית הגמרא, המשמעות של "יעור עיני חכמים" היא לא רק סכנה לעיוות הדין, אלא גם עונש לדיין – "אפילו חכם גדול ולוקח שוחד, אינו נפטר מן העולם בלא סמיות (=עיוורון) הלב" – כפי שארע לרב ענן בלימודו עם אליהו הנביא. משמעות זו באה להזהיר ממצבים, אשר בהם הדיין ייקח שוחד ויחשוב שלא יטה את הדין, כגון לקיחת שוחד משני הצדדים המתדיינים (וראו על הדיין קרנא, שהיה מקבל כסף משני הצדדים. כתובות קה ע"א).

מבחינה ספרותית כולל שלד התבנית של סיפור זה שלושה חלקים עיקריים:

חלק ראשון – תיאור האירוע, דו-שיח קצר ופסילת הדיין את עצמו מלדון (שורות 1-4). זהו החלק הבסיסי של הסיפור, והוא תואם לסיפורים שבשתי הקבוצות הראשונות.

חלק שני – קבלת הדורון על-ידי הדיין (שורות 5-9). והוא החידוש שבחלק זה, שמוסיף דרמטיזציה ועניין לקובץ כולו.

חלק שלישי – תיאור התקלות ותוצאותיהן (שורות 10-21): הפניית המתדיין אל רב נחמן – בלי לנמק לו את הסיבה, טעותו של רב נחמן בשינוי סדרי הדין, קיפוח היתומים, עיוות-הדין ועונשו של רב ענן. חלק זה מקביל לזה שחותם את סיפורי הקבוצה השנייה.

ניתן להבחין כאן בהתפתחות של התבנית הספרותית: החלק הראשון בנוי מהתבנית הבסיסית – בדומה לקבוצות הקודמות, ואילו בחלק השני יש 'עליית-מדרגה' – מבחינת התפתחות האירוע, והחלק השלישי מקביל לזה שחותם את קודמיו, אך מורכב יותר בתוכנו ובתוצאותיו.

וכך ניתן להבחין בהתפתחות של הקובץ מבחינה תוכנית וספרותית.

סיכום

נראה, כי עורכי התלמוד סידרו את **קבוצות** הסיפורים הללו בהדרגה עולה מבחינת התוכן והצורה:

התוכן – הדרָגה עולה **בחומרה** של השוחד ובהשפעתו על הדיינים:

בשלושת הסיפורים שבקבוצה **הראשונה** – תוארו סוגי עזרה שהוגשה לדיינים, מבלי לתת להם דבר; הדיינים פסלו את עצמם, ולא יצאה תקלה על-ידם.

בשני סיפורי הקבוצה **השנייה**, היו ניסיונות לתת לדיינים מתנה, ואף-על-פי שהדיינים היו זכאים לכך, הם לא קיבלו וגם פסלו את עצמם מלדון. לכן לא נוצר עיוות-דין, אך הצעות-השוחד החומריות הותירו את רישומן עליהם במחשבותיהם לטובת המתדיינים.

בסיפור **האחרון** הייתה קבלת דבר על-ידי רב ענן, ולמרות פסילתו את עצמו מלדון – יצאה תקלה מתחת-ידו בעיוות-הדין, והוא נענש על כך.

הצורה – התקדמות והתפתחות של התבניות הספרותיות של הסיפורים:

סיפורי הקבוצה **הראשונה** – קצרים, דומים בתבניתם ומהווים את התבנית הבסיסית של כלל הסיפורים שבקובץ.

סיפורי הקבוצה **השנייה** דומים בתבניתם וכוללים שני חלקים עיקריים: הראשון – כולל את התבנית הבסיסית – בדומה לסיפורים הראשונים, ונוסף לו עוד חלק.

בסיפור **האחרון** יש שלושה חלקים עיקריים:

בראשון – התבנית הבסיסית, וגם החלק האחרון החותם אותו – מקבילים לקודמיו; נוסף כאן החלק השני, שמפַתח את העלילה.

סדר הקבוצות של הסיפורים – יכול ללמד על גווניו ועל עוצמותיו של השוחד:

הוא עלול להופיע כשוחד-דברים – כמו בסיפורי הקבוצה הראשונה, עֲבוֹר – לדרך קבלת דבר, שהדיין זכאי לו – כמו בקבוצה השנייה, או בקבלת-שוחד, אף באופן לא-מודע – כמו בסיפור האחרון.[30]

מכאן, שהדיין חייב להקפיד על זהירות מְרֻבֶּּבֶת בשוחד-דברים ובספק-שוחד ממון כמו בסיפורים הראשונים, על מנת שלא יגיע למצב של קבלת-שוחד – כמו בסיפור האחרון.

ניתן לראות בקובץ שלפנינו את "סיפור האגדה – אחדות של תוכן וצורה", כשם ספרו של פרופ' יונה פרנקל ז"ל:[31] על אף המרחקים הגאוגרפיים שבין האירועים, הפערים ההיסטוריים, ואי-הסדר הכרונולוגי שבהם – הועברו סיפורים אלו מדור לדור, וניתן להבחין בעריכה של תוכנם ושל עיצובם הספרותי על-ידי מי שטיפל בהם.

מעשי-חכמים אלה ממחישים את הלוגיקה של העריכה התלמודית. מְדַפֵּי הלימוד, שאנו עוסקים בהם – מסתבר, שהיא איננה טכנית גרידא, אלא מונחית על-ידי שיקולים המעניקים משמעויות חדשות לטקסט.

זאת – ועוד, סיפורים אלו ממחישים את החומרה שחז"ל ייחסו לאיסור קבלת-שוחד וגם קיימו זאת הלכה למעשה, ומתוך כך אנו לומדים על גדלותם המוסרית – כמופת לכל הדורות.

30. על-פי הגישה שאין הבדל בחומרה בין שוחד-דברים לבין שוחד-ממון, ניתן לדרג את הסיפורים בהדרגה עולה על-פי הקריטריון של סבירות הדיינים לטעות בקבלת-שוחד: בקבוצה הראשונה – הדיינים קבלו עזרה, ולכן הסבירות שיטעו הייתה אפסית. בקבוצה השנייה – הוצע לדיינים לקבל דבר שהם זכאים לו, ולכן הסבירות לטעות גברה, וזה בא לידי ביטוי בכך שהם חשבו על טובת הנותנים. בסיפור האחרון – האפשרות של שוחד הייתה רחוקה, ולכן דווקא כאן הסבירות לטעות גברה יותר, כפי שאכן קרה. מכאן, שהזהירות הנדרשת מן הדיינים היא לא רק בשוחד ודאי או ספק, אלא גם ממה שנראה כאינו שוחד כלל.

31. פרנקל (לעיל הערה 5).

לירון הוד

אם קבלה היא, נקבל?!
יחסם של אברבנאל וההוגים מבית-מדרשו של הר"ן – לקבלה

תקציר

במאמר נבחן את גישתם של ר' שמעון בן צמח דוראן, ר' יוסף אלבו ודון יצחק אברבנאל – לקבלה, תורת-הסוד והמיסטיקה היהודית.

בהגותם של השלושה ניתן למצוא מפגש בין התורה (ובכלל זה – הקבלה) לבין הפילוסופיה. אליבא דשלושתם, אין יתרון מוחץ ומוחלט ולא בלעדיות לשום תחום ידע (תורה ופילוסופיה), שכן כל אחת מהשתיים שייכת, למעשה, לביטוי האנושי המוגבל: הפילוסופיה שייכת באופן בסיסי לתבונה האנושית, והתורה האלוהית אף היא "הותאמה" למגבלות התפיסה האנושית בגדר "דיברה תורה בלשון בני אדם".

שלושתם הכירו בעובדה, שבקרב חכמי-הקבלה יש מחלוקות בעניינים יסודיים ומהותיים – דבר ההופך אותה בפועל לסברה אנושית, ובכך, למעשה, היא דומה לפילוסופיה. בשונה מאלבו ומרשב"ץ, שלימדו על קשר עמוק בין הקבלה לפילוסופיה – שאף אברבנאל לחדד את הפערים בין התורה (ובכלל זה הקבלה) לבין הפילוסופיה. הוא עשה שימוש בקבלה, בין-היתר, כדי להתנגח עם הפילוסופיה ולהציג את יתרונה הקטגורי של התורה על פני הפילוסופיה.

יסוד השוני ביניהם מתבטא ביחסם לשכל הפועל: רשב"ץ ואלבו קישרו בין השכל הפועל מהמינוח הפילוסופי – לבין הספירות מהמינוח הקבלי, ואילו אברבנאל ראה ב"האלהה" של השכל הפועל – כפירה ועבודה זרה, המאפיינת את תקופתו.

מילות מפתח: *פילוסופיה; קבלה; ספירות; תורה; השכל הפועל; רשב"ץ; אלבו; אברבנאל.*

הקדמה – חלוקת ההגות היהודית בימי-הביניים

ר' יצחק בן משה הלוי, הידוע יותר בשם פרופיאט דוראן – "אפודי" (נולד במחצית השנייה של המאה הארבע עשרה), הציג חלוקה של ההגות היהודית בזמנו לשלוש קבוצות: התלמודיים, הפילוסופים והמקובלים.[1]

1. ראו ד' רפל, 'הקדמת ספר "מעשה אפד" לפרופיאט דוראן', **סיני**, ק, ב (תשמ"ז), עמ' תשמט-תשצה, ובעיקר – עמ' תשמט; N. Berman, 'Aesthetic, rationalism, and esotericism: medieval scholarship and contemporary polemics', **Jewish Quarterly Review**, 99, 4 (2009), pp. 563-583, ובמיוחד – עמ' 563-564.

אפודי מתייחס לחכמי-הקבלה – כאל מי שרואים עצמם כבעלי ידע אזוטרי, שקיבלו אותו מפה לאוזן בשרשרת רצופה מאבות-האומה. מדבריו ניכר, שאין הוא רואה עצמו כשייך לאותם בעלי-הקבלה: הוא משתמש בצמד המילים "ואלו יאמינו" – במובן של "הם", "אותם המקובלים", אך לא בהכרח "אני". אפודי מטעים שחכמה זו שהם דוגלים בה, היא לדעתם ההשגה הגדולה ביותר שהאדם יכול להגיע אליה, והיא נעלה באופן מוחלט על כל השגה אנושית. בעלי אותה חכמה שייכים לעם ישראל. הם אוצרים ידע, המובחן קטגורית מכל ידע השייך לאומה כלשהי. כמו-כן ידע נשגב זה מבטא את ההבדל בין ישראל לשאר האומות:

> **והכת השלישית** היא כת בעלי חכמת הקבלה ואֵלו יאמינו כי חכמת התורה היא חכמה מקבלת [מקובלת] מהאבות [...] וייחד בה בני ישראל וקראם עַמו וסגולתו והשגתה היא התכלית האחרון וההצלחה האחרונה לאדם ובה ידבק בשם יתʻ [...] ובה נבדלו ישראל בהבדל מיוחד מגויי הארצות. ולא יכלו הפילוסופים עם (=למרות) רוב חקירתם להשגתה כי אין חלק לאריסטו (=לאריסטו) ולסיעתו באלוהי ישראל והתורה כלה וספרי הנבואה מלאים ברמזים נעלמים מאלה הסודות [...] והאמת כי התורה וספרי הנבואה ומאמרי החכמים זʻל מסכימים מאד עם דעת בעלי הכת הזאת יותר מהסכמתם עם דעות חכמי המחקר [...] אבל מה נעשה וכבר נשתבשו הדעות גם כן בחכמה זו ונפל המחלוקת והבלבול בין יודעיה. ונעדרה ההסכמה מהם בהרבה מדרושיה היותר גדולים וכמו שנפל (=שקרה) במשפטי המעשה והקבלה עליו. והסכנה יותר גדולה בחכמה זו אם יאמן בה נחלוף (=בחילוף) האמת מאשר היא במעשה אם ייפול בו השגיאה בנטות אַחַר דעת אחת שלא כמשפט [...][2]

אפודי מביע את עמדתו האישית ביחס לקבלה וטוען, שהדברים הנאמרים בה הולמים את דברי המקרא ודעות חזʻל – הרבה יותר מהדעות, העולות מהמחקר הפילוסופי. ברם, גם בחכמה זו מצויות מחלוקות, ואין בה הסכמה בנושאים המרכזיים והמהותיים ביותר. למעשה, היא עָבְרָה המרה ממצב של קבלה נאמנה ללא שוני ומחלוקת – לסברה, שעליה קיימות מחלוקות רבות ונקודות-מבט שונות בהתאם לשיפוט ולהבנה של כל מקובל ומקובל. כפי שהיא קיימת, יש בה סכנות רבות, שכן הואיל וכל מקובל עלול לחשוב שהידע המוחלט והבלעדי נמצא אצלו – בלי שום אפשרות לגמישות ויכולת הטלת ספק, לכן כל טעות היא חמורה ביותר ועלולה להתקבע, והיא אינה ניתנת לתיקון.

מטרת המאמר

במאמר זה אבחן את גישתם של שניים מתלמידיו הבולטים של רʻ נסים בן רʻ ראובן גירונדי (להלן הרʻʻן) ושל רʻ דון יצחק אברבנאל לקבלה – תורת-הסוד והמיסטיקה היהודית.

המשותף להוגים אלה, הנמנים עם מה שקרוי "הפילוסופים היהודים של ימי-הביניים", הוא, שחרף השימוש הבלתי-מבוטל שעשו ברעיונות מההגות הפילוסופית, הם היו מתונים ואף זהירים מנתינת מעמד זהה לפילוסופיה ולתורה והבליטו את עליונות התורה על פני המחקר הפילוסופי.

ההוגים המרכזיים, השייכים לבית-מדרשו של הרʻʻן, שאדון בהם הם רʻ שמעון בן צמח דוראן

---

2. רפל (לעיל הערה 1), עמʻ תשעד.

(להלן רשב"ץ)[3] ורי יוסף אלבו.[4] הר"ן ובית-מדרשו השאירו רושם גדול על פרשן המקרא והפילוסוף היהודי החשוב האחרון של ימי-הביניים, דון יצחק אברבנאל,[5] ומכאן המניע שלי לבחון, כיצד הסוגיה באה לידי ביטוי בקרב תלמידי הר"ן – לצד הגותו של אברבנאל, שאמנם לא היה שייך באופן ישיר לבית-מדרשו של הר"ן, אך הרבה לדון בדבריהם.[6]

ניתן לקבוע, שסגנון הגותי-רעיוני קרוב שימש את הר"ן, את בית-מדרשו ואת אברבנאל. זאת – בעיקר מההיבטים הבאים:

1. גיבוש הגותי – מצד אחד לאור הפילוסופיה, ומצד שני, הצבת גבולות לכניסתה לתוך העולם הדתי.
2. עולמם ההגותי היווה תגובה על האתגר העיוני-דתי שיצר הרמב"ם.
3. היכרות עם עולם הקבלה, אך זהירות בהבאת דברים ממנה לעתים קרובות.

מאפיין נוסף להוגים הללו הוא עצם היותם בלתי-משתייכים באופן כבול לא ל"תלמודיים", לא ל"פילוסופים" ולא ל"מקובלים": הם אינם מצומצמים לאחת מהאסכולות הללו; גישתם הייתה פתוחה, כלומר "ליקטו ואספו אַחַר כל הַקּוֹצְרִים",[7] אך לא "נֶאֱמָנִים נֶחְשָׁבוּ"[8] לשום זרם באופן מוחלט.

א. בית-מדרשו של הר"ן

הר"ן ובית-מדרשו חלשו על שלושת התחומים המרכזיים של המחשבה היהודית בימי-הביניים: הלכה, קבלה ופילוסופיה, והיוו גשר בין תפיסת-העולם של הרמב"ן (קבלה) לתפיסת-העולם של הרמב"ם (פילוסופיה).

בתחום ההלכה הר"ן ותלמידיו המשיכו במידה רבה את מפעלו ההלכתי של הרמב"ן; זאת – חרף מאמציו הגדולים של הר"ן לחזק את סמכותו ההלכתית של "משנה תורה" לרמב"ם. בציון נתון זה – יש ביטוי לעניין משמעותי יותר מהתקשרות לממסד הלכתי מסוים, והוא הַזיקה הרעיונית לעולמות הגותיים שונים. קרבה לשיטתו ההלכתית של הרמב"ן קשורה, מחד גיסא, לקבלה – מעצם העיסוק הרב של הרמב"ן בקבלה, שחדרה לתפיסת-ההלכה שלו; מאידך גיסא, אימוץ שיטתו ההלכתית של הרמב"ם מתקשרת לפילוסופיה מעצם העיסוק האינטנסיבי של הרמב"ם בפילוסופיה, שחדרה לתפיסת-ההלכה שלו. יש להטעים, שהר"ן ובית-מדרשו עשו שימוש מוגבל בקבלה. לעומת זאת, השימוש בפילוסופיה היה רב-היקף. יתר על כן, גם כאשר נעשה שימוש

---

3. מחקרים על הגותו של רשב"ץ – ראו A. Kadish, 'The Book of Abraham: Rabbi Shimon Ben Zemah Duran and the school of Rabbenu Nissim Gerondi', Ph.D. dissertation, University of Haifa, 2006. – וראו שם רשימה ביבליוגרפית.
4. לסיכום המחקר על ר' יוסף אלבו – ראו ש' צדיק, 'הבחירה בהגותו של רבי יוסף אלבו', **JSIJ**, 11 (2012), עמ' 1-13, הערה 1; ד' ארליך, **הגותו של ר' יוסף אלבו: כתיבה אזוטרית בשלהי ימי הביניים**, רמת-גן תש"ע.
5. ל' הוך, 'מעשה מרכבה בהגותו של דון יצחק אברבנאל על רקע הגותו של הרמב"ם והפילוסופים היהודים בימי הביניים' (עבודת דוקטור), אוניברסיטת חיפה, תשע"ב, עמ' 4, 11-18, 142-144.
6. לשם המחשה – בפירוש אברבנאל לתורה מוזכר הר"ן למעלה משלושים פעמים; ר' חסדאי קרשקש (מתלמידיו הגדולים של הר"ן) – יותר מעשר פעמים; אלבו מוזכר פעם אחת. רשב"ץ, לעומת זאת, לא מוזכר אפילו פעם אחת. אמנם פירושם של השניים לסוגיית "מעשה מרכבה", הנחשבת לגולת-הכותרת ולפסגת ההכרה ההגותית-דתית, מפתיעה בדמיונה עד מאוד.
7. פרפרזה על רות ב', ז: "אֲלַקֳּטָה-נָּא וְאָסַפְתִּי בָעֳמָרִים אַחֲרֵי הַקּוֹצְרִים".
8. על-פי נחמיה י"ג, יג.

בקבלה, הניסוח היה במונחים מעולם המושגים הפילוסופי.[9]

ב. אברבנאל והקבלה

ניכר, שאברבנאל השתמש בידע קבלי – כדי להתמודד עם חדירה יתרה של רעיונות פילוסופיים לתוך העולם היהודי,[10] אולם השימוש בקבלה נעשה בעיקר באופן אסוציאטיבי, ולא שיטתי.[11] חרף התבטאויותיו של אברבנאל בענייני קבלה ואף ציטוטים ממקורותיה,[12] הוא לא נקט עמדה חד-משמעית, שממנה ניתן לדעת באופן מוחלט את דעתו בעניינה, והאם הידיעות שהיא מעלה – מייצגות בעיניו את שיא ההשגה שאליה יכול אדם להגיע, או שמא כלי להתנגח עם הפילוסופיה. מכתביו עולה, שהוא הכיר היטב את הקבלה, ולעתים אף הביע הערכה כלפיה והציגה כעליונה על הפילוסופיה. עם זאת, אין להתעלם מכך שאברבנאל הכיר והוקיר את העומדים בראש הוויכוח בקנדיאה כנגד הקבלה, שאליהם היה קרוב גם רעיונית וגם אישית. בתכתובת בין אברבנאל לבין שאול הכהן אשכנזי, מהמתנגדים החריפים לקבלה – מביע אברבנאל קרבה אישית גדולה לתלמידו זה – באומרו, "ומה אוסיף עוד לדבר כי אם להודיעך שאֲנִי הִנֵּה בְרִיתִי אִתָּךְ (בראשית, י"ז, ד), בְּרִית עוֹלָם, בַּל יִסַּע יְתֵדֹתָיו לָנֶצַח וְכָל חֲבָלָיו בַּל יִנָּתֵקוּ (ישעיהו ל"ג, כ). כָּל עוֹד נִשְׁמָתִי בִי (איוב כ"ז, ג)".[13]

באותו מקום מוזכר באהדה רבה גם שמו של משה אשכנזי, אביו של שאול הכהן אשכנזי. משה אשכנזי הוא החכם, שקרא תיגר על אמונותיהם של המקובלים, ועמד בראש הוויכוח בשנת 1466. אברבנאל מסר ברכה חמה למשה אשכנזי באמצעות בנו – באומרו, "תפקידני אל הישיש החכם הכולל אָבִיךָ קָנֶךָ (דברים ל"ב, ו) כי ידעתי כִּי אִישׁ חָכָם (מלכים א', ב', ט) הוא וְכָל יְקָר רָאֲתָה עֵינוֹ (איוב כ"ח, י)".

בתכתובת זו עולה גם שם רבו של שאול הכהן, ר' אליה דלמדיגו, "וכאשר יצקתי מַיִם טְהוֹרִים (יחזקאל ל"ו, כה) על אדוני החכם כמה"ר אליהו דלמדיגו זצ"ל אִישׁ נָבוֹן וְחָכָם (בראשית, מ"א, לג) שלם בחקירה העיונית".[14] ספרו של דלמדיגו "בחינת הדת" – מוקדש בחלקו הגדול לפולמוס כנגד הקבלה. יש מקום להניח, שההערכה, שהביע אברבנאל למתנגדיה המובהקים של הקבלה, אינה רק הערכה אינטלקטואלית גרידא, אלא משקפת קרבה אידאולוגית מסוימת.

ג. הפולמוס כנגד הקבלה

כמה עשרות שנים לאחר פטירתו של אפודי, שהוזכר לעיל – התקיים פולמוס סביב נושא הקבלה

---

9. ראו קדיש (לעיל הערה 3), עמ' 21-27.

10. ראו L. Hoch and M. Kellner, 'The voice is the voice of jacob, but the hands are the hands of Esau: Isaac Abravanel Between Judah Halevi And Moses Maimonides', **Jewish History**, 26, 1-2 (2012), pp. 61-83.

11. ראו E. Lawee, 'Isaac Abarbanel's intellectual achievement and literary legacy in modern scholarship: a retrospective and opportunity', I. Twersky and J. M. Harris (eds.), **Studies in Medieval Jewish History and Literature**, III, Cambridge Mass. 2000, pp. 213-247. ובמיוחד שם, עמ' 222; J. Kellner, 'Academic studies on and new editions of works by Isaac Abravanel: 2000-2008', **Jewish History**, 23, 3 (2009), pp.313-317.

12. ראו מ' אידל, 'קבלה ופילוסופיה קדומה אצל ר' יצחק ויהודה אברבנאל', מ' דורמן וז' לוי (עורכים), **פילוסופית-האהבה של יהודה אברבנאל**, תל-אביב תשמ"ה, עמ' 73-112.

13. ראו י' אברבנאל, **שאלות להחכם כה"ר שאול הכהן**, ויניציאה של"ד, דף כ"א, עמ' ב.

14. אברבנאל (שם), דף י', עמ' א.

ושאלת הלגיטימיות שלה בתורת ישראל.

את האווירה בעת ההיא היטיב לתאר רביצקי:

> במחצית השנייה של המאה החמש-עשרה הוצבו בקנדיאה אבני-דרך חשובות בתולדות הפולמוס התיאולוגי כנגד הקבלה. ר' משה אשכנזי הורה, כי איש ישראל המכוון ליבו לספירות מסתכן בעבורה זרה, ובאורח פרדוקסאלי – הוא העובד לאלוהי אריסטו ו'מקטר למלכת השמיים'. ר' אליה דלמדיגו הורה, כי המקובל, הרואה את הספירות כעצמות האל, מתחייב בכפירה בדת. ר' שאול אשכנזי כתב, כי 'הכת המתעשרת' חוטאת בהגשמה בעליונים. כבר בשנות השישים של המאה קמה בקרב הקהילה סיעה רעיונית שיצאה חוצץ כנגד המקובלים ואמונתם. ביקורת נוקבת ועוקבת מעין זו היא תופעה מיוחדת בתולדות ישראל [...] העימות שחולל את הוויכוח התחולל בשלושה מישורים מקבילים: הלכתי, רעיוני וחברתי. במהלכו של הוויכוח נדונו, בצד שאלת הגלגול, גם שאלות יסוד עיוניות במישורים שונים: בתחום התיאולוגיה – אלוהי הפיסיקה מול האל הטרנסצנדנטי, בתחום המטאפיסיקה – האחד והרבים במציאות בלתי גשמית, ובתחומה של תורת האדם – שלמות הנפש ונצחיות השכל.[15]

שאלת מעמד הקבלה הִנה כה מרכזית, כפי שציין רביצקי, מכיוון שהיא מקיפה את כל תחומי החיים היהודיים: ההלכתי, הרעיוני והחברתי.

ד. תמצית המתח הרעיוני כנגד הקבלה

אחד המקורות הרבניים המובהקים, השואל שאלות נוקבות על הקבלה ועל המקובלים ומתוכו צפה ביקורת עזה על המקובלים בני-זמנו – מצוי בתשובה של שלמה בן שמעון דוראן (להלן – רשב"ש). המיוחד בדבריו נעוץ בעובדה, שבתשובה קצרה יחסית מקופלות השאלות המהותיות שכל הוגה, הנפגש עם הקבלה, לא כל שכן "פילוסוף יהודי" – נאלץ להתמודד אתן.

להלן תמצית הדברים, המופיעים בשו"ת הרשב"ש סימן קפ"ט:

אם המשמעות המילולית של המילה "קבלה", היא ידע, העובר מפה לאוזן מחכם מקובל אחד לחכם מקובל אחר, כיצד כתבו אנשים ספרי-קבלה, שהרי מלוא עומקם מתבטא בדברים שבע"פ? כמו-כן אם יעיין בהם אדם שאיננו חכם בהכרח ישגה בהבנת הדברים.

ואם תאמר, שיש לקבלה גם רבדים נוספים, המועברים רק מפה לאוזן, אז לשם מה להעלותם על הכתב בכלל, שהרי הגרעין הסודי והעמוק מועבר רק מפה לאוזן?

ואם מה שהועלה על הכתב מטרתו לשמש חכמים, המשתמע הוא, שהבנת ספרי קבלה שייכת להבנתו של המעיין ואיננה קבלה אותנטית, שהועברה במסורת – ללא מתווכים, המשנים את המקור.

מה הן אותן ספירות – האם תארים, שמות או השפעות מהאל?

מצד אחד, אם הן רק שמות, אזַי אין להן קיום אמיתי עצמאי; ומצד שני, אם יש להן עַצְמוּת, הרי עתה הן מהוות תוספת וריבוי לאחדות-האל, וזה לא פחות גרוע מהמצוי בדת הנוצרית שמאמינה בשילוש. יתר על כן, אם בנצרות – מתגלם האל בשלושה עצמים, הרי שבקבלה הוא

15. א' רביצקי, '"מעמד רגלי המקובלים בראשי הפילוסופים"? – על ויכוח קנדיאה במאה החמש-עשרה', **תרביץ**, נח, ג-ד (תשמ"ט), עמ' 481.

מתגלם בעשרה חלקים. ואם הספירות הן תארים, מה הטעם בכך, והרי התורה כבר תיארה את האל בשלוש-עשרה מידות?[16] האם הספירות באות במקום התארים, ומה פשר הצמצום משלוש-עשרה – לעשר?

ואם הן עניין שונה משלוש עשרה המידות שבתורה, האם הן נחשבות לחשובות מהן או פחותות מהן?

אם משה לא הכירן, איזה אדם "מקובל" יכול להכירן, והרי אין אבסורד גדול מזה?

אם הן כה חשובות, מדוע נעלמו ממשה, ואם הן פחותות מהמידות הכתובות בתורה, למה להחליף דבר משובח בדבר פָּחוּת?

אם הן כוחות של האל שהושפעו ממנו, אזי כל העובד אותם, לאמור את הכוחות שאינם האל עצמו – כופר באל.

אם הם תארים, במה הם שונים מתארים אחרים?

אם הם סתרי-תורה, אזי אסור לגלותם, ואם אינם סתרי תורה, אַזי הם סברה, וסברה איננה שייכת לסתרי-תורה?

המאפיין את אלה, הרואים עצמם מקובלים, הוא, שאינם מעוניינים להתאמץ ברכישת ידע בהלכה ובוחרים בדרך הקצרה, על מנת שיוכלו להתפאר בפני אנשים. על כן יש להתרחק מחכמים מדומים אלה.

להבנתי, הדבר המרכזי שהפריע לרשב"ש הוא הזילות והפופולריזציה של הקבלה – לצד השימוש ההמוני בה ודרישתה ברבים. התנגדותו הייתה מכוונת בעיקר לעוסקים הבלתי-ראויים בקבלה, הנחשבים בעיני עצמם ליודעי-ח"ן ומחזיקי סודות התורה.[17]

ה. הקבלה בקרב הפילוסופים היהודיים בימי-הביניים

חלק מההוגים, שנהוג לכנותם בשם "הפילוסופים היהודים" – עשו שימוש לא-מבוטל ברעיונות מהגות הקבלה.

להלן התהיות העולות בעקבות כך:

1. מה מבדיל בינם לבין המקובלים?

   די ברור מדבריהם, שהם מבחינים בין עצמם לבין המקובלים: הביטוי השגור בלשונם: "אמרו המקובלים" הנו ציון הבחנה עצמית בינם לבין המקובלים. לא אחת הם מביאים רעיונות מהקבלה, והם נותנים להם הסבר בהתנסחות חופשית על-פי סגנונם ופירוש עצמאי לפי הבנתם.[18]

---

16. טענה דומה מאוד מבחינה סגנונית מצויה בדברי אברבנאל, בחיבור "ראש אמנה", בשאלה שהוא מעלה: אם העיקרים הם כה מרכזיים, מדוע לא ניתנו במעמד הר סיני? ובלשונו "היה ראוי שבמעמד הר-סיני בעשרת הדברות אשר דיבר ה' לעם ייזכרו ויונחו אותם העיקרים כדי שישמעו כולם ויקיימום ויקבלום היהודים עליהם ועל זרעם".

17. ניתן למצוא קרבה בין זהירותו של רשב"ש להפצת מה שנחשב אצל ההמון ל"סודות התורה" לבין זהירותו של הרמב"ן מפרשנות מרובד ה"סוד" שלא הועברה במסורת. על זהירותו של הרמב"ן לקבלה שלא הועברה במסורת ראו M. Idel, 'We Have No Kabbalistic Tradition on This', I. Twersky (ed.), **Rabbi Moses Nahmanides (Ramban); Explorations in His Religious and Literary Virtuosity**, Cambridge, MA 1983, pp. 51-74.

18. כאן המקום לציין, שהמילה "פירוש" נושאת שתי תכונות מנוגדות: א) כל פירוש פורשׂ ומרחיב את הנתונים המקוריים; ב) הוא פּוֹרֵשׂ במשהו מן המקור, שכן דבר המתקבל כמתאים לפירוש – כבר שייך לקטגוריה המוגבלת של ההבנה האנושית ואיננו על טהרת הדבר

2. האם הפילוסופים היהודיים מאמינים בידע יהודי-אותנטי, שהיה קיים בזמנם, שהועבר מפה לאוזן בלי-שינוי מאבות האומה, או שמא אין בכלל ידע כזה, וגם אם היה, הרי שהוא נשתבש ועבר שינויים רבים ואיננו בטהרתו ובהווייתו המקורית, ולכן הוא בגדר פרשנות, המלווה בניתוח של השכל האנושי המוגבל ככל חקירה פילוסופית.
3. מה מעמדה של הקבלה בעיניהם: האם היא האמת האולטימטיבית האחת, היחידה והבלתי-משתנה, שלא ניתנת כלל לספקולציות, ולא ניתן להוסיף עליה או לגרוע ממנה, או שהיא סברה, הניתנת להבנות אנושיות שונות ומגוונות, ואין בה אמת ודאית נוקשה?

יש לציין, שאפילו בספירות הקבליות יש ביטוי להופעות השונות ואף המנוגדות של האל. דומני, שהפילוסופים היהודיים, המוזכרים במאמר זה, היו בעלי תפיסה של האל האחד והבלתי-משתנה, שעליו לא ניתן לדבר, אולם חוץ מממד אחדותי זה של האל, יש מציאות, שניתן להתייחס אליה באופנים שונים, והיא במידה רבה שייכת לקטגוריות האנושיות.

ייתכן גם שהספירות שייכות, לדעתם, להבנה האנושית ולא לדבר, כפי שהוא במובנו המוחלט של העניין. על-פי שיטה זו יוצא אפוא, שהקבלה היא כתאוריה פילוסופית; אמנם יותר שלמה מפילוסופיה רגילה, שכן מוצאה של הקבלה – באל ובנבואה, ולא בחקירה האנושית המוגבלת. אמנם, כשהיא מגיעה לשפה ולביטוי האנושי, היא מצטמצמת לתבנית האנושית המוגבלת. בדברי אינני מעוניין לקבוע מסמרות, אלא לעורר את תשומת-הלב לעניינים, הנראים לי משמעותיים מבחינת הקבלה – בהגותם של הפילוסופים היהודיים בימי-הביניים.

ו. הקבלה בהגותם של רשב"ץ, אלבו ואברבנאל

להלן אדון בשלושה פילוסופים יהודיים בימי-הביניים: רשב"ץ, ר' יוסף אלבו ור' דון יצחק אברבנאל. השניים הראשונים משתייכים באופן ישיר ל"בית-מדרשו של הר"ן",[19] ואילו אברבנאל מושפע מאוד מהר"ן ובית-מדרשו, אף שאיננו תלמיד ישיר של אותו בית-מדרש.

מה שמאפיין את השלושה הוא, שהיו מצויים לפניהם ספרי-קבלה רבים. ספרים אלה נתפסו בעיניהם כבעלי אוטוריטה של קדושה ואמורים להילמד, במצב אידאלי, בצנעה ממורה, שהוא בעצמו חלק מאותה שלשלת-סוד. בחוג הר"ן, כמו גם בסביבת אברבנאל, לא היו, ככל הנראה, מורים, שנתפסו בעיניהם בתור כאלה, ובהתאם לכך הם עצמם פיתחו מתודה פרשנית, שבעיקרה הייתה פילוסופית, אולם בכתביהם ניכר מגע ברור עם הפירושים מהקבלה.[20]

הקבלה של ההוגים הפילוסופים – נלמדה מפי ספרים, ולא מפי סופרים, ויש מקום להניח, שהם אף היו חושדים בטוען, בן-זמנם, שיש לו ידע קבלי אותנטי, שהגיע אליו כהווייתו – בלי תוספת או מגרעת בשרשרת של אלפי שנים. נראה, שהם היו בעלי-הכרה, שכל בעל-ידע המעביר דבריו בעל-פה, אם הוא לא מעבירו כלשונו ממש באופן המדויק והלקוני – על-כורחו הוא מוסיף מדעתו. כאן המקום להדגיש, שגם האזהרה בפרק אין דורשין במסכת חגיגה[21] מגבילה את

האמיתי כשלעצמו.

19. רשב"ץ גלה לצפון אפריקה, שם פגש את ריב"ש, מתלמידי הר"ן ורבי חסדאי קרשקש. אלבו נשאר באזור ארגון וקסטיליה והיה קרוב הן גאוגרפית והן רעיונית לרבו, ר' חסדאי קרשקש (רח"ק), תלמידו הישיר של הר"ן.
20. תודה לרב ד"ר אבי קדיש על חידוד נקודה זו.
21. תוספתא, חגיגה ב, א; בבלי, חגיגה יג, א.

העברת הידע לאדם מיוחד, הַנֶיחן ביכולת להבין מדעתו ידע, שנמסר לו באופן לקוני ובראשי-פרקים בלבד, ועליו להשלים את התמונה.

נשאלת השאלה: מה המקום של ההכרה הסובייקטיבית בהבנתו של אותו תלמיד חכם מעולה – האם שני תלמידי-חכמים מעולים יגיעו להשגות שונות בהתאם לשוני האישיותי, המבדיל בהכרח בין אנשים? התלמוד עצמו מציין, שאפילו בקרב הנביאים – לכל נביא סגנון שונה: "סגנון אחד עולה לכמה נביאים, ואין שני נביאים מתנבאין בסגנון אחד" (סנהדרין פט, א), כלומר קיים יותר מסגנון אחד של נבואה.

יתר על כן, לא קיימים שני נביאים, שסגנון השגתם זהה, שכן תמיד קיים ממד אישי-סובייקטיבי, ובאנלוגיה גם "החכם המבין מדעתו" – מכניס את הממד האישי שלו. בספרות הקבלה שהכירו ההוגים הפילוסופים לא הייתה אחידות, ובוודאי לא "קבלה אחת", אלא היו דעות שונות, ולעתים גם מנוגדות, על אותה חכמת-סוד, ובהקבלה לפילוסופיה – ניתן לומר, שבאותה מידה, שהיו תאוריות פילוסופיות, העומדות במתח זו עם זו, כך גם ההסברים על עולם הספירות הקבליות שייכים להסברים, שאנשים שונים מחוגי מקובלים שונים – מעלים על הכתב. הספרים הרבים והשוני ביניהם מוכיחים, שאין טקסט קנוני אחד, המייצג את הקבלה בכללותה, וכמו שאמר יהודה ליבס על ספר הזוהר – אין "משנה" לזוהר, שהרי אפילו בספר הזוהר קיימים ויכוחים, המבטאים חילוקי-דעות מהותיים, ששררו בין חברי החוג שחיברו את ספר הזוהר.[22]

נוסף על כך, נראה, שהפילוסופים חשו, שהקבלה איננה מונדה סגורה, אלא גישה משתנה, מתפתחת ומתחדשת, שכל הוגה מכניס בה את הבנתו ואת עולמו האישי.[23]

ז. שמעון בן צמח דוראן (אלג'יר 1361-1444) והקבלה

בהקדמתו למגן אבות – באה לידי ביטוי תפיסתו של רשב"ץ ליחס שבין הפילוסופיה והמחקר השכלי – לבין הידע, המצוי בקרב עם ישראל, שהועבר באמצעות המסורת המקובלת, ושורשו – בהנחיה הישירה של האל, נותן-התורה:

> אמר שמעון בכה"ר צמח זצ"ל הָאֱלֹהִים עָשָׂה אֶת הָאָדָם יָשָׁר (קהלת ז כט) במזגו והכנתו ומוכן לקבל את המושכלות וללמוד חכמות בלא מלמד [...] כי החקירה הכרחית היא, ואח"ך (ואחר-כך) יֵלָווה אליה חפץ אלהי [...] ואנשי התורה המקובלים ממנו זכו להשיג זה בלא יגיעת מחקר, כי הקבלה ממנו השלֵימָה מה שחִסְרה החקירה, ונשלמו דעותיהם והגיעו לתכלית ההשגה במה שהשיגו מהתורה שקבלו ממנו [...] העולה מדברינו זה הוא, שאנשי תורת האמת ישיגו מה שהשיגו אנשי המחקר, ואינם צריכים לדרוך אותם דרכים, כי הקבלה תספיק בזה [...] ולבאר כי מה שעלה בידינו מן התורה הוא מה שעלה ביד פילוסופי האומות כהוגן אחר היגיעה והטורַח.[24]

רשב"ץ דוגל בדעה, שבאופן עקרוני האדם הוא בעל-יכולת להשיג את ההשגות הגבוהות באמצעות החקירה השכלית גם בלא הנחיה חיצונית. יתר על כן, החקירה והמאמץ האנושי – הכרחיים בהשגות הגבוהות, ובעקבותיהן – מגיע הסיוע האלוהי.

---

22. י' ליבס, 'זוהר וארוס', **אלפיים**, 9 (תשנ"ד), עמ' 67-70.
23. ליבס (שם), עמ' 70-71.
24. רשב"ץ, **מגן אבות**, ירושלים תשס"ג, הקדמת המחבר, עמ' 12.

ברם, ישנו מסלול נוסף להשגות הנעלות, והוא התורה. בכוחה של התורה ללַמד אמיתות, שאנשי-המחקר השיגו בחקירה ממושכת. יוצא אפוא, שהידע האמיתי והעליון יכול להיות מושג באמצעות שני מסלולים: באמצעות המחקר השכלי ובאמצעות הנחית התורה, אלא שהידע התורני, בשונה מהמחקר השכלי – מושג בלא המאמץ והדרכים הסבוכות והמורכבות, שבעלי-המחקר צריכים לעבור.

בין עולם הספירות לעולם הבריאה

רשב"ץ מבדיל בין עולם הבריאה, הכולל את עולם השכלים הנבדלים, המכונים גם מלאכים – לבין עולם גבוה יותר מבחינה אונטולוגית – עולם הספירות. רשב"ץ מתייחס למציאות הקוסמולוגית על-פי המינוח הפילוסופי (שכלים נבדלים), אולם הוא מצביע על מציאות גבוהה יותר, שנדונה בקבלה ה"יהודית", ולא בתמונת-העולם הפילוסופית. הספירות אינן נבראות, אלא נאצלות מהאל, ובלשונו של רשב"ץ – "נגלות". רשב"ץ מביא מדברי-הקבלה, המתארים את האל, בעל השם המיוחד – כאחד, המאוחד עם כוחותיו השופעים ממנו ושהקשר בינו לביניהם מתואר כקשר שבין להבת האש לצבעים השונים היוצאים ממנה, וכקשר שבין האור והעין, וכן – כְּרֵיח, הנובע מריח שקדם לו, וּמְנֻגָּר, שנדלק מנר אחר. הדימויים, כך נראה, שייכים לתחומי החישה השונים: לָרְאִייה, לחום ולחוש-הריח, וכל זה מתקשר לשם המיוחד, השייך לחוש-השמיעה:

> אבל יש מקום עיון כי השכלים הנבדלים הם נבראים, כי הם המלאכים, והספירות אינם נבראות אבל נגלות כמו שקבלו הם, כי השם המיוחד הוא מתאחד בכוחותיו כלהב אש המתאחד בגוונותיו ומתאצלים כוחותיו מאחדותו כאור העין היוצא מתוך שַׁחֲרוּת שבעין ונאצלים אלו מאלו וריח מריח ונר מנר שזה מתאצל מזה וכוח המאציל כנאצל ואין המאציל חסר כלום.[25]

לרשב"ץ, כמו למקובלים אחרים, היה חשוב להדגיש, שבתהליך האצלה – אין המאציל גורע מעצמו. החִיּוּת המואצלת מזה לזה איננה מחסרת מהאחד, אלא רק מוסיפה בשני, לא חל עליה "חוק שימור האנרגייה" – במובן של שינוי צורת האנרגיה במאציל, אלא רק תוספת בנאצל.

קודם לבריאת-העולם כל מה שהיה בנמצא הוא האל האחד והפשוט, המכונס בתוך עצמו – בלי שום ממד נוסף – לא של מרחב ו/או זמן, לא של פָּנִים ולא של חוץ. התיאור של האל הוא תיאור של מַשהו קפוא. המצב שרשב"ץ מתאר הוא פרדוקסלי, שכן לאל האין-סופי חסרה, כביכול, הסופיות (לכן איננו אינסופי במלוא מובן המילה). כוחו ותפארתו מתגלים וניכרים דווקא בסופיות ובגבולות, שהוא משית על עצמו:

> כך הב"ה קודם שברא שום דבר, היה יחיד קדמון מבלי חקר ומבלי גבול, בלי חִבּוּר ובלי פֵּרוּד ובלי שנוי ובלי נענוע והיה נסתר בכוח קדום ובשעה שהיה קדמותו מושכל קודם לכל הקדומים היוצאים באפלות המתמצע והיה נעלם אפשר לעמוד בעצמו לא היה כוחו ניכר. וכשעלה בדעתו להמציא (את) זה העולם נראה כבודו ונגלה הודו ביחד וברא עשר ספירות שהיו בסתר הכתר העליון, ונגלו זו אחר זו: חכמה ובינה [ודעת] וחסד ופחד (היא גבורה) ותפארת ונצח והוד ויסוד, והעשירית היא העטרה, והיא קושרת (את) כל הספירות ובה הם מתאחדות בייחוד שלם ומשם

25. רשב"ץ (שם), עמ' 101-102.

"יפרד עולם הפֵּרוד מחנות המלאכים והגלגלים והיסודות כמ"ש (=כמו שאמרו) הפילוסופים.[26]

הגילוי האלוהי של האל, שבתחילה היה נסתר, נעשה באמצעות עשר הספירות. בראשית התהליך היו הספירות חבויות בספירת כתר, ואחר-כך התגלו לפי סדרן. הספירה העשירית, העטרה (המלכות), היא המחברת והמאחדת את כל הספירות, וכך היא מהווה את הקשר בין האלוהות לבין המציאות החוץ-אלוהית, וממנה מתהווה המבנה הקוסמולוגי של המציאות, שעל-פי המינוח הפילוסופי הוא השכלים הנבדלים, הגלגלים השמימיים, וכן – היסודות. רשב"ץ קושר בין הידע הקבלי לידע הפילוסופי המחובר אליו, אך הוא גם נמוך ממנו מבחינה אונטולוגית.

רשב"ץ טוען, שיש המשווים בין השכל הפועל של ההוגים הפילוסופיים – לבין עולם הספירות של המקובלים וטוענים שהספירה האחרונה של המקובלים מקבילה לשכל האחרון של הפילוסופים. רשב"ץ דן בדברי הרמב"ם במו"נ ב, ו', שלפיהם קיימת משוואה בין השכל הפועל של הפילוסופים – לבין דבריהם של חז"ל על "מלאך" ו"שׂרו של עולם",[27] אלא שלהבנתו, הרמב"ם רואה במטטרון, ולא במיכאל, את שרו של עולם. רשב"ץ רותם את הרמב"ם לדיון על מינוחים, אולי – כדי להראות, שאין נתק בין העולם הפילוסופי, שנציגו החשוב ביותר בימי-הביניים היה הרמב"ם, לבין ההגות הקבלית:[28]

> וזאת העטרה (ה) [העשירי] יש אומרים שהוא השכל הפועל, אבל הרמב"ם כתב בפירוש התורה ברמז כי העטרה היא מטטרון ולא מיכאל וכ"ז (=וכל זה) צריך עומק בעיון. ומה שהגיע בו שכלנו הוא מ"ש (=מה שאמרנו) ומ"מ (=ומכל מקום) השכלים הנבדלים אינם הספירות.[29]

רשב"ץ מדגיש, שלדעתו, שהושגה בעיונו השכלי, ולא בדרך של ידע שהועבר במסורת – השכלים הנבדלים אינם הספירות, שהמקובלים מדברים עליהן. מהמילים: "ומה שהגיע בו שכלנו" – עולה, שאין הוא רואה עצמו מקובל, שקיבל ידע נסתר מפה לאוזן, אלא מכוחו ועיונו השיג את השגותיו והבדיל בין השכלים הנבדלים לבין הספירות.

משמעות נוספת היא, שרשב"ץ יודע על קיומן של דעות נוספות ביחס שבין תמונת-העולם הפילוסופית לבין תמונת-העולם של הקבלה.

עוד משתמע מדברי רשב"ץ, כאשר הוא דן באפשרות הקשר שבין השכל הפועל לספירת מלכות, שיש בקבלה כדי ללמד על עולם גבוה יותר מהעולם שמציגים הפילוסופים. אילו השכל הפועל היה אחת מהספירות, כפי הדעה שהביא רשב"ץ, אזַי כל עולם הספירות היה מקביל לתמונת-העולם הפילוסופית, שהרי אם הספירה התחתונה מהמינוח הקבלי מקבילה לאחרון השכלים הנבדלים מהמינוח הפילוסופי, אז היה מסתבר, שקיימת גם הַקְבָּלָה של הספירות העליונות יותר לשכלים הנבדלים העליונים יותר, ובכך היה מתבטל ההבדל בין עולם האצילות הקבלי לבין עולם השכלים הנבדלים הפילוסופי, והשניים היו בעלי מעמד אונטולוגי אחד, ובמובן הרחב יותר – שוויון בין הידע של המחקר הפילוסופי לבין הידע היהודי-קבלי.

לפי דברי רשב"ץ בשם המקובלים, העולם החוץ-אלוהי (עולם הפירוד) – מתחיל בספירה

---

26. רשב"ץ (שם).
27. על המלאך מיכאל כ"שרו של עולם" בספרות חז"ל – ראו רמב"ם, **מורה נבוכים**, בעריכת ד' צרי ותרגם מ' שורץ, א, תל-אביב תשס"ג, עמ' 280, הערה 24; השוו רמב"ם, **משנה תורה**, הלכות יסודי תורה, פרק ב', ז-י.
28. לא מצאתי בדברי הרמב"ם רמז לכך.
29. רשב"ץ (לעיל הערה 24), עמ' 102.

העשירית שהיא העטרה (= ספירת מלכות), כלומר הספירות הן חלק מהאלוהות ומהוות את החלק הגלוי שבו:

> והמקובלים אומרים כי מהספירה העשירית שהיא העטרה מתחיל לעולם הַפֶּרוּד ונותנים סימן לזה ומשם ייפרד והיה לארבעה ראשים כמלאכים וגלגלים.[30]

משם הפירוד הוא לארבעה ראשים – השכלים הנבדלים והגלגלים השמימיים. עולם המלאכים והגלגלים שלהם – מובן מתמונת-העולם הפילוסופית, והוא נמצא מתחת לעולם הספירות, אבל קשור אליו. מכאן גם מסתבר, שאין ניתוק בין תמונות-העולם מבחינת רשב"ץ, אלא יחס של גבוה ונמוך.

המניע של הגלגל העליון בעולם היסודות נקרא בלשון הכתוב מיכאל ומתקשר למידת-הרחמים, המנהיגה את העולם באיזון:

> ובעולם היסודות ובלשון הכתוב נקרא מניע גלגל העליון מיכאל והוא הנקרא בשם מידת רחמים כי הוא מניע גלגל העליון המנצח (את) שאר המערכות ומשדדם. וכן אמר על מטטרון שהוא כותב את זכותם של ישראל וכבר פי' שהוא מיכאל בלשון הכתוב וְשָׁם מטטרון לשון שמירה ג"כ בלשון ארמית [גם שדי בגימטריה. ראו רש"י, שמות כ"ג, כא).[31]

שם נוסף שניתן למלאך מיכאל הוא מטטרון, שהוא, בין היתר, מעין מלאך הממונה על עם ישראל, ושמו בארמית קשור לפי רשב"ץ לעניין השמירה.[32] נראה, שרשב"ץ מפריד בין עולם האצילות של הספירות – לבין העולם הנמוך יותר, שהוא, למעשה, מה שהיינו מכנים כיום בשם "היקום", אולם הוא מדבר עליהם ברצף – כשייכים זה לזה, ולא כזרים.

לדעת המקובלים, כפי שמביאם רשב"ץ, מיכאל מקבל את כוחו מספירת חסד, המייצגת את מידת-הרחמים,[33] ואילו גבריאל מקבל את כוחו מספירת הדין, שהיא ספירת גבורה, העומדת בצד המנוגד לחסד. לפני-כן ראינו, שרשב"ץ הצביע על קשר אפשרי בין השכל הפועל לעטרה (ספירת מלכות), ואילו כפי שנראה מיד, השכל הפועל קשור למידת-הדין. נראה, שהכוונה שהעטרה, כספירת מלכות, היא בעלת מהות הווייתית של דין, הדומה לספירת גבורה:

> וכן אמרו המקובלים כי מיכאל מקבל כה [כח] מהחסד, שהוא מדת רחמים וגבריאל מהפחד, שהוא מדת הדין, והשכל הפועל נקרא גבריאל בלשון הכתוב והוא מדת הדין ועליו נאמר בכל מקום וה' הוא ובית דינו. וְשָׁם מיכאל ר"ל מי-כאל כלומר שאין כמגיעים מי שמשיג מהמעלה הראשונה יותר ממנו וְלוֹ ראוי לומר מיכאל ולפי שהוא הנכבד מכל המניעים אמר עליו במנחות שהוא כהן ומקריב קרבנות לפני המזבח לפני הקב"ה וכ"א (=וכן אמרו) בחגיגה כי כמו שהכהן לבדו הוא נכנס לפנַי ולפנים כן זה המלאך הוא המשיג מהאל יתברך יותר משאר המניעים. ולפי זה הגלגל שהוא מניע הוא העליון הנקרא עֲרָבוֹת. ואז"ל (=ואמרו ז"ל) כי שָׁם הם נשמותיהם של צדיקים אשר מיתתם מכפרת וע"כ (=ועל-כן) תקנו לומר וְאַשֵּׁי ישראל ותפלתם מהרה באהבה תקבל ברצון, וכ"ז (=וכל זה) ביארוהו רז"ל במקומות מְפוזרים בתלמוד ובמדרשות.[34]

---

30. רשב"ץ (שם).
31. שם.
32. ר' נתן בן יחיאל מרומי, 'מיטטרון', **ערוך השלם**, ה, עמ' 119-120.
33. בדרך-כלל בספרות הקבלה הקישור "רחמים" הוא לספירת "תפארת".
34. רשב"ץ (שם), עמ' 102.

לשם מיכאל – משמעות של שבח: מי כאל, כלומר אין כמותו, וכן "מי יכול להיות כמותו"? מיכאל הוא העליון על כל המלאכים, והשגתו גבוהה יותר מהשגת כל שאר השכלים הנבדלים. ובדומה לכהן הגדול, שרק הוא נכנס לפני ולפנים בבית-המקדש להקריב קרבן – כך גם קרבתו של המלאך מיכאל לאל. מיכאל הוא המניע את הגלגל העליון הנקרא ערבות, ובהתאם לנאמר בדרשות-חז"ל השונות נשמות-הצדיקים ותפילתם הנאמרת כדי לכפר עוונות – נמצאת בערבות. כאן רשב"ץ מתייחס לדברי חז"ל ולדברי המקובלים, וכן – לרעיונות משדה הפילוסופיה כְּאֶל רצף רעיוני אחד.

כאן יש לציין, שלמרות הסתייגותו האישית של רשב"ץ מהשוואה בין השכלים הנבדלים מהטרמינולוגיה הפילוסופית לבין הספירות מעולם הקבלה "ומה שהגיע בו שכלנו הוא מ"ש (= מה שכתבנו) ומ"מ (=ומכל מקום) השכלים הנבדלים אינם הספירות", הוא מביא דווקא מדברי המקובלים הקושרים ביניהם, ובכך מעצים את הרלוונטיות של המינוח הפילוסופי להבנת הספירות הקבליות.

עשר הספירות מקבילות לשם המפורש בן ארבע האותיות, ואילו קוצו של יוד רומז לספירה הראשונה, הנקראת ספירת כתר, והפסוק המקראי הקשור לה הוא אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה (שמות ג', יד):

> ודע כי המקובלים המדברים בעשר ספירות רומזים י' ספירות לשם בן ד' אותיות (יקוק) וקוֹצוֹ שֶׁל יוּד היא רומזת לכתר עליון היא הספירה הראשונה הנקראת בלשון הקדש אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה. ולמיעוט ההתבוננות בה אינה רומזת אליה חיבה שלמה אלא קוֹצוֹ שֶׁל יוּד.[35]

הואיל ויכולת ההשגה בספירת כתר מוגבלת מאוד, אין מילה ואף לא אות שמתייחסת אליה, אלא נקודה קטנה בקצה – היא קוֹצוֹ שֶׁל יוּד.

בעוד שהספירה הראשונה נרמזת בקוֹצוֹ שֶׁל יוּד, הרי הספירה השנייה, ספירת חכמה – נרמזת ביוּד הראשונה של השם בן ארבע וקוראים אותו יה:

> והספירה הב' היא חכמה רומזת אליה יוד של בן ד' אותיות וקורים (=וקוראים) אותה בשם משמות הקדש יה. והספירה הג' רומזת אליה האלף ראשונה של שם בן ד' אותיות וקורים (=וקוראים) אותה בשם משמות הקדש הויה ב"ה הנקרא בשם אלהים כשהיא סמוכה לשם אלף דלת נון יוד שהיא מדת רחמים בעניין כתיבתו ומדת הדין בעניין קריאתה והיא נקראה בינה.[36]

הספירה השלישית היא ספירת בינה. נראה מדברי רשב"ץ, שהיא נכתבת במקרא בצורה אחת ומבוטאת בצורה שנייה. היא ה-א' הראשונה של השם המפורש, כפי שהוא נקרא (לא כפי שהוא נכתב), והיא האות ה"א בשם המפורש. היא נכתבת כשם המפורש וסמוכה וצמודה לשם אלוהים שבא אחריה, ונקראת א-ד-נ-י אלהים. היא כוללת שני עניינים: האחד – רחמים בהתאם לכתיבתה, ואילו השני בהתאם לקריאתה היא מידת-הדין (לשון אדנות).

שש הספירות התחתונות נרמזות מהאות השלישית של השם המפורש, והיא מתגלמת באות ו'. האות מתייחסת לחלוקה של שלוש ספירות עליונות ושלוש תחתונות. בקו האמצע, המפריד בין ימין לשמאל – נמצאת ספירת תפארת:

---

35. רשב"ץ (שם), עמ' 374.
36. שם.

> ושש הספירות שהם (=שהן) חסד וגבורה ותפארה ונצח והוד ויסוד, רומזת אליהם וא"ו של שם בן ד' אותיות הנחלקת לשנים – ג' עליונות וג' תחתונות והיא הקו האמצעי בראשו; היא הספירה הנקראת תפארת. ומשמות הקדש שם בן ד' אותיות יקו"ק וצד ימין חסד ומשמות הקדש אל, וצד שמאל גבורה ומשמות הקדש אלהים צבאות, וסוף הקו יסוד ומשמות הקדש אל חי. וצד ימין נצח ומשמות הקדש ה' צבאות, וצד שמאל הוד ומשמות הקדש אלהים צבאות, והספירה העשירית למטה שהיא עטרה או מלכות רומזת אליה הא' אחרונה.[37]

ספירת תפארת היא השם בן ארבע אותיות: מצדה הימני – ספירת-חסד, הנקראת אל; מצד שמאל – ספירת גבורה, ששמה בלשון-הקודש הוא אלוהים צבאות. ספירת יסוד נקראת בלשון-הקודש אל חי, ואילו מלכות (עטרה), שהיא הספירה העשירית והאחרונה, היא ה-ה"א האחרונה של השם בן ארבע אותיות.

כאן המקום להזכיר את שנאמר לעיל, שחלק מהמקובלים מוצאים הַקָּבלה בין השכל הפועל מהמינוח הפילוסופי לבין ספירת מלכות מהמינוח הקבלי. לפי זה נמצא, שלדעת רשב"ץ העיון הפילוסופי וְהַקַּבָּלָה קשורים זה בזה.

סיכום ביניים

מהדברים, המובלעים בדברי רשב"ץ – נראה, שלהבנתו ישנם חילוקי-דעות בתורת הקבלה. משתמע מכך שהקבלה איננה ידע אותנטי ואחיד, אלא מרכיב מרכזי בה הוא הַסְּבָרָה האנושית, אולם דווקא משום כך יש מה ללמוד ממנה, שכן היא שייכת לקטגוריית ההשגה וההבנה האנושית. הקַּבָּלה בדברי רשב"ץ מובאת כחכמה, שבמידה רבה מקבילה לפילוסופיה, ולא אחת רשב"ץ עושה אנלוגיה בין לשון המקובלים למינוח הפילוסופי, אולם, לדעתי, אין לו עניין להראות משהו שיטתי והַקַּבָּלָה מלאה בין הקבלה לבין הפילוסופיה.

רשב"ץ טוען, שיש מהמקובלים המשווים בין השכל הפועל של ההוגים הפילוסופיים, לבין עולם הספירות של המקובלים, וטוענים שהספירה האחרונה של המקובלים מקבילה לשכל האחרון של הפילוסופים, ואף-על-פי שלדעת רשב"ץ זיהוי זה איננו נכון, הרי שהדרך אשר בה הוא מביא את דברי המקובלים כקרובים לדעות הנלמדות משדה הפילוסופיה, מלמדת על מיקומו ההגותי של רשב"ץ, המשלב בין הידע ה"חוץ-יהודי" (פילוסופי) לבין הידע הפנים-יהודי (קבלה).[38]

---

37. רשב"ץ (שם).

38. קדיש מטעים, שרשב"ץ מנסה להכיל את מרב הידע מכל המקורות יחד, ובכך הוא האקלקטי ביותר מכל הוגי חוג הר"ן. על כך – ראו קדיש (לעיל הערה 3), עמ' 7-14.

ח. ר׳ יוסף אלבו (1380-1444) והקבלה

אלבו מתמודד עם השאלה: כיצד מהאל האחד והפשוט – מתאפשר ריבוי?[39]

הוא מטעים, שמהאחד הפשוט לא ייתכן שיצא ריבוי באופן ישיר, אולם אפשר, שיואצל כוח בלתי-גשמי, פשוט ואחדותי, הדומה לאל עצמו. אמנם הנאצל הראשון הוא אחדותי ופשוט, אך, למעשה, מעצם היותו נאצל ולא ראשון – איננו אחדותי ופשוט כמו האל, והוא מכיל משהו, הקשור לריבוי ולבלתי-גשמיות, ורק כך יתאפשר בכלל להגיע לאיזשהו ריבוי במציאות.

בשכל הראשון יש שני כיוונים: מצד אחד, הוא פשוט ואחדותי בהתקשרותו לְמַה שמעליו מבחינה אונטולוגית, כלומר לאל, ומצד שני, עצם העובדה, שהוא הנאצל ואיננו מחויב-המציאות, אלא רק אפשרי – המציאות כבר מעידה על פוטנציאל הגשמיות והריבוי שבו:

> וזה הריבוי אי אפשר שֶׁיִּמָּצֵא מן האחד הפשוט, אלא בשנאמר (=אם נאמר), כי ההתחלה הראשונה השפיעה ממציאותה הפשוט בתכלית הפשיטות שֶׁכָּל אחד, הוא העלול הראשון, שהוא נמצא עומד בעצמו, ואיננו גשם (=גוף) ולא מוטבע בגשם, והוא התחלת הריבוי. לפי שהעלול הזה יושכל בו ריבוי בצד מה, כי יש בו שני מיני הַשָּׂכֵל: כי ישכיל את עצמו ואת התחלתו, ובמה שישכיל מהתחלתו שהוא פשוט, יושפע ממנו שכל אחד. ובמה שישכיל מעצמו שיש בו שני עניינים בהכרח, האחד היותו משכיל, שהוא שכל פשוט, והשני היותו משכיל שהוא אפשר המציאות בעצמותו, אַחַר שמציאותו נתלה בזולתו, יושפע ממנו נפש הגלגל וגרמו – כי במה שישכיל שהוא שֶׂכל פשוט שהוא מושכל חשוב יושפע ממנו נפש הגלגל – במה שישכיל שהוא אפשרי המציאות, יושפע ממנו גרם הגלגל, הַחֵלֶק המניע התנועה היומית.[40]

מהשכל הראשון נאצל שֶׂכֶל נוסף, שהוא נפש הגלגל המקיף, וכן הגלגל המקיף עצמו, הממונה על התנועה היומית. השכל של הגלגל הוא נעלה על הגלגל עצמו ומתהווה מהמקום העליון יותר של השכל הראשון.

השכל הפועל, הוא השכל העשירי והאחרון מהשכלים הנבדלים, שהוא הממונה על העולם התת-ירחי, החומרי:

> [...] עמד (=נעצרה) ההשתלשלות בשכל העשירי, שהוא הפועל בחומר כל מה שתחת גלגל הירח. ולזה (=ולכן) נקרא 'שכל הפועל', ונקרא בלשון רבותינו ז"ל 'שר העולם' (יבמות טז, ב; סנהדרין צד, א; חולין ס ע"א) [...][41]

אלבו עושה קישור בין מושגים מן הפילוסופיה לבין לשונם של חז"ל. לדעתו, השכל הפועל בשפה הפילוסופית הוא, למעשה, שר-העולם בלשון חז"ל.[42]

היום השביעי של השבוע נקרא שבת ונאמר בלשון נקבה. השבת, לדעת אלבו, מכילה, כביכול, את הימים האחרים, כיוון שהיא מושפעת מהימים האחרים, ואין בה הכוח העצמאי להשפיע. לדעת אלבו, השם שבת מקביל לשכל העשירי – לפי המינוח הפילוסופי, אולם כאן אלבו צועד צעד נוסף ומשווה בין המינוח הפילוסופי לבין המינוח של חכמי-הקבלה; לאמור – השכל הפועל

---

39. ראו: A. Hyman, 'From what is one and simple only what is one and simple can come to be', L.E. Goodman (ed.), **Neoplatonism and Jewish Thought**, Albany 1992, pp. 111-135.
40. י' אלבו, **ספר העיקרים**, מהדורת מ"ד נויגרשל, ירושלים תשע"א, עמ' קסא-קסב.
41. אלבו (שם), עמ' קסג.
42. ראו ארליך (לעיל הערה 4), עמ' 23-25.

של הפילוסופים הוא הספירה העשירית (=מלכות) של המקובלים, שעמה שבת[ה.= נסתיימה] ההשתלשלות:

> [...] הנה, באמרם "אמרה שבת" לשון נקבה, יורה שרמזו על מידה שהיא מושפעת ולא מַשפעת, והוא השכל העשירי. וקראוהו 'שבת' לפי שחכמי-הקבלה ייחסו כל יום מימי בראשית אל עלול אחד מן השבעה שכלים האחרונים, וְיִקָּראו העלולים 'ספירות', ויאמרו שהשלושה הראשונים הם דבר רוחני ויקראו אותם 'אור שאינו נתפס'. והשבעה האחרונים ייחסו כל אחד מהם אל יום משבעת ימי בראשית. ויקראו את העשירי 'שבת', לפי שהוא אחרון העלולים ובו שבת ההשתלשלות.[43]

אלבו מציין, שהמקובלים ייחסו לכל אחד משבע הספירות האחרונות (חסד, גבורה, תפארת, נצח, הוד, יסוד, מלכות) יום מקביל בשבוע. שלוש הספירות העליונות (כתר, חכמה, בינה), שגם הן מקבילות לשכלים הנפרדים – אינן ניתנות לתפיסה ולהסברה, ואין הן מובנות, ולכן אינן נספרות. אלבו מדבר על המקובלים בגוף שלישי, כאילו הוא איננו נמנה עליהם, ומה שמשתמע מטענתו הוא, שהידע, שהועבר במסורת לחכמי-הקבלה, הושג על-ידי חכמי-הפילוסופיה במחקר עיוני. יש הקבלה בין תמונת-העולם של הפילוסופיה לתמונת-העולם של הקבלה. יוצא אפוא, שאם הספירה התחתונה מהמינוח הקבלי מקבילה לאחרון השכלים הנבדלים מהמינוח הפילוסופי, אז קיימת גם הַקְבָּלָה של הספירות העליונות יותר לשכלים הנבדלים העליונים יותר. בכך מתבטל ההבדל בין עולם האצילות הקבלי לבין עולם השכלים הנבדלים הפילוסופי, והשניים הם בעלי מעמד אונטולוגי אחד, ובמובן הרחב יותר – שוויון בין הידע של המחקר הפילוסופי לבין הידע היהודי-קבלי. היחס של אלבו לקבלה, וכן – לפילוסופיה, הוא כְּאֶל אובייקט חיצוני לו, ש"מלומדים אחרים" מציגים אותו, והוא לומדם מתוך "מפי ספרים, ולא מפי סופרים".

הספירה העשירית, שהיא שבת (וגם מלכות), המקבילה לשכל העשירי, שהוא השכל הפועל לפי המינוח הפילוסופי – התלוננה לפני האל, שֶׁבה נפסק (שָׁבַת=יום השַׁבָּת) המשך ההשתלשלות של המציאות, ואין לה, כביכול, בן-זוג, שתאציל ותשפיע עליו. גם כאן ניתן לראות, שאלבו עושה סינתזה בין רעיונות קבליים לרעיונות פילוסופים – תוך שימוש במדרשי חז"ל:

> ויאמרו שהשכל האחרון שהוא השכל העשירי והוא השכל הפועל והוא הספירה העשירית שקראוה 'שבת', נתרעמה לפני השם: למה שָׁבַת (=שבתה) בה ההשתלשלות ולא היה לה בן זוג – כלומר: נמצא אחר שיהיה שֶׁכל עומד בעצמו, וכמו שהוא בשאר השכלים, שיהיה מושפע ממנה, עד שנשארה היא כנקבה מושפעת ולא מַשפעת. ואמרו שהשיב השם יתברך: בִּתי, כנסת ישראל תהא בן זוגך,[44] כלומר: שהשכל הנקנה באמצעות התורה יהיה שכל נבדל עומד בעצמו, קיים וימשול על כל הדברים החומריים, כמו שהיו הנביאים והחסידים מחדשים באמצעות השכל הנקנה על יד התורה אותות ומופתים. וכאילו הוא שכל נבדל עלול מן השכל הפועל או מן הספירה הנקראת שבת.[45]

מן הדברים ניתן ללמוד, שבספירות, לדעת אלבו בשם המקובלים, יש מרכיב נקבי של הֶכְלַת

---

43. אלבו (לעיל הערה 40), עמ' קסג.
44. ראו בראשית רבה ח': "תני ר"ש בן יוחאי אמרה שבת לפני הקדוש ברוך הוא: רבש"ע, לכולן יש בן זוג, ולי אין בן זוג. אמר לה הקב"ה כנסת ישראל היא בן זוגך".
45. אלבו (שם), עמ' קסג-קסד.

השפע, וכן מרכיב זכרי של השפעה. תלונתה של השבת היא, שיש בה רק מרכיב נקבי. תשובתו של האל הייתה, שהשכל הנקנה של האדם, המושפע מאותה ספירה עשירית, הוא יהיה בן-זוגך.

אלבו משווה בין המושג: "כנסת-ישראל" לבין המושג הפילוסופי: "השכל הנקנה" וטוען שהשגתם המעולה של חכמי-ישראל, ובכללם – החסידים והנביאים, הייתה באמצעות אותו השכל הנקנה, שהוא כוח-ביניים, הנמצא בתווך בין האדם לשכל הפועל. לספירת שבת, שביקשה להיות משפיעה כזכר – יש מעמד-ביניים של זכר, שיוצא ממנו שפע; אמנם שפע זה הוא פוטנציאלי בלבד, וכדי שיתממש הוא צריך שהאדם (גם כנסת-ישראל) יפעלו ויעשו מעשה, כאילו זכר ונקבה משני הצדדים משפיעים על השכל הנקנה. נראה, שהשכל הנקנה הוא גם כן בעל מעמד-ביניים של זכר ונקבה.

אלבו – כמו רשב"ץ – מציג הֲקְבָּלָה בין מינוחים מעולם הקבלה לבין מינוחים מהפילוסופיה: אליבא דשניהם, הספירה העשירית, ספירת מלכות – מקבילה לשכל הפועל מהמינוח הפילוסופי, כאילו תמונת-העולם האמיתית, שניתנה בתורה ועומקה הועבר במסירה סודית מדור לדור – קרובה לתמונת-העולם הפילוסופית-יוונית.

ביקורת על אלבו

אין אלבו מציין את המקור הקבלי, שממנו לקח את הדברים. טרם מצאתי את המקור לדברים, אולם מצאתי התייחסות של המקובל, רבי מאיר בן-גבאי (כנראה, טורקיה-א"י 1480-1540 לערך), לדבריו של אלבו – הוא מצטט ומבקר אותו ביקורת נוקבת, ומשתמע מדבריו, שהוא רואה באלבו את המקור לדברים, שכן אין זה סביר, שהוא יתנגד למקור קבלי ידוע ומוסכם.

הביקורת של אבן-גבאי על אלבו הייתה על כך שאלבו ניסה להסביר – באמצעות הסבר שכלי-הגיוני – עניינים, שבמהותם הם מעבר לכל חקירה שכלית. לדעת אבן-גבאי, ראוי לאנשים אלה לבלום פיהם ולא להתבטא בנושאים לא-להם. הביקורת של אבן-גבאי על אלבו היא על השימוש, שהוא עושה בקבלה – כאילו איננה קבלה, אלא חכמה, המושגת באמצעות חקירה שכלית. אליבא דאבן-גבאי, הפירוש שאלבו נותן הוא על דעתו השונה ואף המנוגדת לחכמת-הקבלה האמיתית. אלבו חשב, שהספירות הן נבראות – כחלק מהמציאות החוץ-אלוהית, ואילו אבן-גבאי מצביע על כך שחלק מהעבודה הדתית מתייחסת לאותן ספירות, ואם נקבל את התזה של אלבו, לפי אבן-גבאי, יוצא, שבעבודה הדתית עובדים את הברואים, ולא את האל:

> ראיתי לאחרונים מחכמי אומתנו מתחכמים מדעתם [כשהם] רוצים להוכיח דברים שאי איפשר לשכל האדם להשיגם בדרך המחקר אשר דרכו בו, וזה היה מהם חָשְׁבָם [=מכיוון שחשבו] שאין בישראל חכמה מקובלת כי אם הפלוסופיא ונטו אחריה [...] מִי יִתֵּן הַחֲרֵשׁ יחרישו [תַּחֲרִישׁוּן] וּתְהִי להם [לָכֶם] לְחָכְמָה [איוב י"ג , ה], ומהם הר"י אלבו במאמר ב' מֶשֶׁפר העקרים שלו פרק י"א אמר שם [...] הנה התחכם מדעתו ואמר שהעלולים שאמר עליהם בפ' [=בפירוש] ההוא שהם אפשרי המציאות הם שקראו [אותם] חכמי הקבלה [בשם] ספירות, ולדעתו הספירות הם השכלים הנפרדים שהם דבר אחד זולת האל יתברך, וחלילה לחכמי הקבלה מקבלי האמת מהיותם מְזֻּה הדעת שהרי קבלו איש מפי איש כי כוונות העבודות אליהם כמו שכתבנו למעלה מקבלתם ואם הם השכלים הנפרדים, איך יותַר זה והיא הריסה, כי לא הותַר לכוין [לכוון] ולקרא לשום נברא חוץ מהאל יתברך.[46]

---

46. ר' מאיר בן גבאי, **ספר עבודת הקודש**, חלק א' פרק ז, מתוך http://www.hebrew.grimoar.cz/ben_gabbai/avodat_hakodes.htm

לדעת אבן-גבאי, אלבו השווה בין הספירות לבין השכלים הנבדלים מן הסוגה הפילוסופית על דעתו בלבד. הביקורת של אבן-גבאי היא, שאלבו הפריד בין הספירות לבין האל, והרי המקובלים, שקיבלו במסורת את הידע האמיתי והאותנטי, רואים בספירות עניין אלוהי.

הבעייתיות הדתית-תאולוגית, העולה מהביקורת של אבן-גבאי, היא, שאם הספירות הן אלוהיות, אזי האל איננו אחד, אלא בעל ריבוי,[47] וזה המקור לקושי התאולוגי על אבן-גבאי.

סיכום ביניים

אלבו ניסה לגשר בין העיון הפילוסופי לבין רעיונות, המנוסחים בחוכמת-הקבלה, ונראה, שזה ביטוי חלקי לתפיסה כוללת יותר, המראה, שאין נתק בין דת-התבונה (=הפילוסופיה) לדת ההתגלות (=התורה). אלבו שילב בהגותו בין התורה לפילוסופיה תוך שמירה על מעמדה המיוחד ועליונותה של התורה: מצד אחד, הוא אומר "וְיִקָּראו את [השכל הפועל] העשירי שבת, לפי שהוא אחרון העלולים" (ספר העיקרים, מאמר שני, יא), ומצד שני, בהתייחסו אל האמונה לעומת החקירה השכלית הוא אומר "כי האמונה היא למעלה מן הידיעה המחקרית" (ספר העיקרים, מאמר ראשון לא), כלומר לחשיבה הפילוסופית – משמעות איתנה, ברם, התורה נעלה ונשגבה ממנה.

ט. ר' דון יצחק אברבנאל (1437-1508) והקבלה

על העיסוק בסודות התורה

בהתאם למסורת חז"ל, אברבנאל מזהיר מעיסוק במה שמצוי מעבר לאפשרות תפיסת ההשגה האנושית, וזאת – מחשש לפגיעה באמונה:

> ואין ראוי גם כן שיעמיק שכלו בהבנת סודותיה ולא יכניס עצמו לפנים ממחיצתו וכמו שאמר וְאַל תִּתְחַכַּם יוֹתֵר לָמָּה תִּשּׁוֹמֵם (קהלת, ז, ט"ז). ואמר החכם בחגיגה סוף פרק אין דורשין 'במופלא ממך אל תדרוש' (י"ג, א).[48]

על האדם לשים גבולות לעיסוקו ההגותי ולא לחרוג מתחום זה. יש לציין, שעצם הגבול כבר מעיד על משהו מחוצה לו.

אברבנאל הכיר בכך שהתורה מכילה ידע עמוק ונשגב, שראוי שיימסר למעטים המתאימים לכך מבחינת בשלותם השכלית, הדתית והמוסרית:

> שיש מהידיעות האלהיות שאין למודם מפורסם. ושאין למסרם רק (=אלא רק) לשרידים אשר ה' קורא וכמו שאמרו במשנה: 'אין דורשין במעשה בראשית בְּשְׁנַיִם ולא במרכבה ביחיד' (חגיגה ב, א). ולא היו לומדים (=מלמדים) החכמות האלהיות ההם כי אם לתלמיד הגון, ובראשי פרקים, ופעם אחת בשבוע. ושלא יהיה בזמן הבחרות.[49]

רובד ייחודי זה של התורה איננו מפורסם ברבים ואיננו גלוי מהלימוד הפשוט של התורה, שהרי

---

47. ראו שו"ת הרשב"ש, סימן קפט: "והחושב שיש עצמיות בלתי עצם הבורא – שנה לעצמותו וכופר הוא".
48. פירוש אברבנאל לדברים, וזאת הברכה, ל"ג.
49. פירוש אברבנאל לדברים ל"ג.

לוּ היה כך, הרי שהיה חשוף וידוע לכול. מסירתו נעשית באמצעות הדרכה מיוחדת לתלמידים מיוחדים ובדרך מיוחדת של הוראת-הדברים בראשי-פרקים בלבד ממורה לתלמיד בגיל המתאים, ועל הלומד הראוי – להשלים בעצמו את התמונה.

מבחינת המובן העקרוני ליחס שבין ההשגה האנושית להשגת סודות התורה – משתמע מדברי אברבנאל, שגם סודות-התורה שייכים לשכל האנושי המופשט, ואין הם חורגים מהממד האנושי הרגיל. יתר על כן, הוא אומר על חכמי-הקבלה: "נלאו פיות... מלבאר", כלומר "הותשו" ו"היו חסרי-יכולת" להסביר במובן המלא את היסודות והסודות האלוהיים:

> והמובן השלישי מהשלֵמוּת והמלכות הוא היותר נשגב ונסתר ומופלא, והוא עניין מסור אל השכל המופשט. ויש לומר הסכמת האחדות והשלֵמות והכללות האמתי מכל צד אשר נלאו פיות חכמי הספירות האלהיים מלבאר.[50]

מהדברים עולה, שלמעשה, אין מדובר בקבלה – במובן של מסורת שלמה שהועברה, אלא, לכל היותר, לביאור שלה, הנעשה דרך צינורות הפרשנות האנושיים, ומכאן – שייכותם של "סודות-התורה" לקטגוריות האנושיות המוגבלות ולא לַיֶּדַע העליון בהווייתו הטהורה.

במקום אחר מציין אברבנאל, שיש דעות שונות לחכמי-קבלה שונים: "הדרך הראשון שהוא כפי הקבלה [...] אבל הם כפי דעת אחד [...] וכפי דעת אחרת הם",[51] כלומר אברבנאל דגל בדעה, שהקבלה בזמנו היא, אחרי-ככלות-הכול, שייכת לפרשנות האנושית המוגבלת. מסתבר מדבריו, שאם המקובלים מבארים את סודות-התורה, הרי שהם עושים זאת באמצעות שכלם, אף-על-פי שלא מן הנמנע, שאברבנאל דגל בדעה, שבשורש יֶדַע זה שורה "נגיעה אלוהית".

על הפרשנות הקבלית בהגות אברבנאל

אברבנאל הצביע על קיומו של יֶדַע יהודי-הגותי אותנטי מעולה, העדיף על פני כל שאר החכמות. ידע נשגב ואזוטרי זה הועבר מהאל למשה רבנו בהר-סיני בעשרת הימים האחרונים והמשמעותיים, אשר בהם קיבל עשר ידיעות, המקיפות את כל המציאות. אברבנאל מטעים, שידיעות מעולות אלו אינן שייכות לחכמות, המושגות בחקירה עיונית-שכלית, אלא המדובר בידע אלוהי, הכולל את כל המידע על "איכות המצאת הנבראים ממנו", כלומר כל הידע, העונה על שאלות ה"איד" במציאות.[52] חכמי-האמת קיבלו ידע זה בשרשרת רצופה של מסורת, שתחילתו במשה רבנו. יש לציין, שאברבנאל מתייחס לחכמי-הקבלה בגוף שלישי: "[הם] קבלו שהם עשרה ידיעות"; הוא איננו רואה עצמו כנמנה עליהם:

> והסוג הרביעי מהידיעות הוא באלוהותו יתברך ובעולם הספירות. ובסוג הזה **קצרה החקירה ושערי העיון ננעלו**[53] אבל **חכמי האמת**[54] קבלו שהם עשרה ידיעות, מעשר הספירות העליונות הנאצלות ממנו יתברך הנקראות אצלם: כתר, חכמה בינה חסד גבורה תפארת נצח הוד יסוד מלכות [...] וכל ההוויות עליונות ותחתונות מתהוות מהם [...] הרי לך גם כן בידיעת האלוהות

---

50. פירוש אברבנאל לדברים, ואתחנן, ו'.

51. פירוש אג' לספר יחזקאל, הקדמה, עמ' חלד.

52. ראו אצל אבן-תיבון, פירוש מהמילות זרות "איכות [...] גָּזְרוּם המעתיקים (=המתרגמים) ממילת איך [...] נמשכים בזה אחר לשון הערבי שיש בו איך ואיכות..." בתוך רמב"ם, **מורה נבוכים**, מהדורת י' אבן-שמואל ותרגום ש' אבן תיבון, ירושלים תשמ"ב, עמ' 19.

53. ראו רמב"ם (שם), ב, כ"ה. על-פי תרגומו של אבן-תיבון, זה הלשון "[...] כי אין הכתובים המורים על חידוש העולם יותר מן הכתובים המורים על היות השם גשם (=גוף). ולא שערי הפירוש סתומים בפנינו ולא נמנעים לנו בעניין חידוש העולם [...]".

54. כינוי למקובלים, ראו רשב"י, **תיקוני זוהר**, ירושלים תשס"ח, תיקון ו'.

יתברך עשרה מינים מהידיעות. ועשרת (=ובעשרת) הימים האחרונים עלה משה אל האלוהים, **ונתעלה כל מה שאפשר באלוהותו יתברך, ואיכות המצאת הנבראים ממנו, שהוא תכלית הידיעה וסוף ההשגה. והיא ההצלחה האחרונה אשר אין למעלה ממנה**. ובעבור שהיו הספירות אשר בהן תוכלל ההשגה העליונה הזאת עשרה, לכן ישב בהשגתה עשרת הימים האחרונים.[55]

אברבנאל מציג את הקבלה כחכמה העליונה, שהיא סוף ההשגה שאין למעלה ממנה, ועצם הצגת הידע כבר מעידה על כך שהוא טעם את "פְּרִי הָעֵץ" (על-פי יחזקאל ל"ו, ל), שאם לא כן, על מה ישבחו? – על צורתו החיצונית?

אברבנאל הרבה לעסוק בעומקן של הסוגיות ההגותיות העליונות, ובכללן – סוגיית "מעשה מרכבה", הנחשבת לגולת-הכותרת ולפסגת ההכרה ההגותית-דתית, אולם הוא הכריז, שאיננו מעוניין לפרש את ספר יחזקאל, ובעיקר – את הפרק הראשון שבו, פרק, הקשור יותר מכל פרק מקראי אחר ל"מעשה-מרכבה", כדרכם של המקובלים:

> [...] בדרך הראשון המקובל אצל חכמי-ישראל ושוטריו שפירשו המראה כולה על הנמצאים הרוחניים כפי מחניותיהם הסובבים את כיסא הכבוד "לֹא אוּכַל לַעֲבֹר כִּי נָאוּ הַמַּיִם" (יחזקאל מ"ז, ה) ואין דורשין במרכבה ביחיד, "אַף כִּי אָנֹכִי אֶעֱנֶנּוּ" (איוב ט', יד) שלא לָמַדְתִּי חכמת הקבלה וְדַעַת קְדֹשִׁים לא ידעתי (על-פי משלי ל', ג).[56]

ניתן להבין את דברי אברבנאל, "לֹא אוּכַל לַעֲבֹר כִּי נָאוּ הַמַּיִם", כך: דרך הקבלה נשגבת מהבנתו והוא לא ירד לעומק נתיבתה, אולם ייתכן, שבדבריו יש גם הסתייגות מדרך פרשנות זו, שכן מיד בהמשך הוא אומר "ואין דורשין במרכבה ביחיד", לאמור – עקרונית אין לגיטימיות לפרש בדרך האזוטרית, כל שכן לאדם כמוהו, שלא למד את חכמת-הקבלה.

כפי שצוין בתחילת המאמר, ישנן התבטאויות של אברבנאל, הקשורות לתחום הקבלה, וכן ציטוטים רבים ממקורותיה, אך נדגיש, שאברבנאל נמנע מלפרש בדרכה. נראה, שהוא התחבט בשאלת מקומה של הקבלה ב"יהדות", ואין הוא נוקט עמדה החלטית, שממנה ניתן לדעת באופן ברור ומוחלט על דעתו בעניינה. על כך יש להוסיף את העובדה, שאברבנאל הכיר והוקיר, ואולי אף היה קרוב רעיונית ואישית לחכמים המובהקים בוויכוח נגד הקבלה.

להבנתי, יחסו החיובי, בדרך-כלל, של אברבנאל כלפי הקבלה – יכול להיות מואר יותר לנוכח סלידתו מהפרשנות הפילוסופית-רדיקלית, שחדרה לתוך העולם היהודי,[57] ובעיקר – בעקבות השפעת הגותו של הרמב"ם, שהקצינה בקרב ממשיכי-דרכו. אברבנאל ראה בהתמודדות נחרצת עם הדעות "הזרות" של הפילוסופיה – חובה דתית ומטלה לאומית, בבחינת "עֵת לַעֲשׂוֹת לה' הֵפֵרוּ תּוֹרָתֶךָ". הוא תפס את עצמו כבר-סמכא, הנושא באחריות לעתידו ולגורלו של עם ישראל, ומתוקף עמדה זו – עליו להיאבק עם גישתה המאתגרת של הפילוסופיה, שמבחינת אברבנאל היוותה איום על העולם היהודי:

> על כן אמרתי "עֵת לַעֲשׂוֹת להשם"[58] [...] ולעבור על אזהרתם כדי להרים מכשול מדרך עמי, כי כן

---

55. מתוך פירוש אברבנאל לשמות כ"ד.
56. מתוך ההקדמה ליחזקאל. על-פילוסופיה וקבלה אצל אברבנאל – ראו אידל (לעיל הערה 12).
57. ראו הוך וקלנר (לעיל הערה 10).
58. על-פי תהילים קי"ט, קכו; משנה, ברכות ט, ה; תלמוד בבלי, ברכות סג, א. השוו דברי הרמב"ם בסיום פירושו למשנה ברכות; למעשה, בדברים אלה אברבנאל עוקב במישרין אחרי דברי הרמב"ם במו"נ א', פרק פתיחה, ומשתמש באותה לשון כדי לבקר את הרמב"ם; על

> עשה רבנו הקדוש [...] וכן נֹאמַר אנחנו שכדי להסיר מעלינו דעת הרב המורה [...] שפירש הרב [הרמב"ם בפירושו למעשה-מרכבה] לא יתכן בו...[59]

מבחינת אברבנאל חיוניות פירוש חֲלוּפִי לפירוש הרמב"ם ל"מראות יחזקאל", נושא, המהווה את שיא ההשגה ההגותית-דתית – שקולה לפעולתו של רבי יהודה הנשיא בשעתו, שהחליט להעלות את התורה שבעל-פה על הכתב חרף האיסורים. אברבנאל האשים פילוסופים יהודיים מרכזיים בימי-הביניים בצרות הרבות, שהושתו על עם ישראל.

ובלשונו: "שאם היום הזה היינו חרפה לשכנינו ומצאונו צרות רבות ורעות הסבה האמתית בו היא עוון המינות אשר זרחה במצחנו".[60]

בדברים אלה באה לידי ביטוי הסלידה העמוקה של אברבנאל משיטתם של אותם פרשנים פילוסופים, שהלכו בעקבות הרמב"ם והקצינו את דבריו:

> "וזה היה דעת המורה וְאַחֲרֵיהֶם, בְּפִיהֶם יִרְצוּ סֶלָה (תהילים מ"ט, יד) [...] לא כן אנכי עמדי שהדעת הזה בעיני הוא שוא ידבר כזב. ואעידה לי עדים נאמנים מן התורה ומן הנביאים ומן הכתובים ומאמרי חז"ל [...][61]

אברבנאל מסתמך בהתנגדותו לרמב"ם ולפילוסופים היהודיים שבאו בעקבותיו – על הדעות העולות מהתנ"ך, וכן – על דעות חז"ל, שהן ביטוי ליהדות האמיתית והאותנטית.

מכאן ניתן ללמוד, שמבחינת אברבנאל שימשה הקבלה עוגן נוסף במלחמתו של אברבנאל בפילוסופיה הרדיקלית, ולכל-הפחות, הוא רצה לערער משמעותית את מרכזיותה בהגות היהודית.

סיכום ביניים

אברבנאל הצביע על קיומו של ידע יהודי-הגותי אותנטי, העדיף על פני כל שאר החכמות. ידע זה הועבר בשרשרת רצופה של מסורת, שתחילתה במשה רבנו.

קיימות התבטאויות של אברבנאל בענייני קבלה ואף ציטוטים ממקורותיה, ועם זאת, הגביל אברבנאל את עצמו מלפרש בדרכה. נראה, שאין אברבנאל נוקט עמדה חד-משמעית, שממנה ניתן לדעת באופן מוחלט את דעתו בעניינה. הוא הכיר היטב את הקבלה, ולעתים אף הביע הערכה כלפיה והציגה כעליונה על הפילוסופיה, ועם זאת, אין להתעלם מכך שאברבנאל הכיר והוקיר את העומדים בראש הוויכוח כנגד הקבלה, שאליהם היה קרוב גם רעיונית וגם אישית.

לדעתי, יחסו החיובי של אברבנאל כלפי הקבלה – יכול להיות מואר יותר לנוכח סלידתו מהפרשנות הפילוסופית. מכאן ניתן ללמוד, שאף כי אברבנאל לא השתמש בקבלה במישרין כנגד הפילוסופיה, הרי היא היוותה עבורו עוגן נוסף במלחמתו במרכזיותה של הפילוסופיה בפרשנות הדתית.

מעשהו של ר' יהודה הנשיא, שהעלה את התורה שבע"פ על הכתב – כתקדים, ששימש את הרמב"ם להצדקת כתיבת "משנה תורה", ראו א' מלמד, **על כתפי ענקים: תולדות הפולמוס בין אחרונים לראשונים בהגות היהודית בימי הביניים ובראשית העת החדשה**, רמת-גן תשס"ד, עמ' 76-77.

59. הקדמת אברבנאל לפירוש יחזקאל, עמ' תל"ט.
60. פירוש אברבנאל ליהושע י', עמ' נ"ד.
61. פירוש אברבנאל לבראשית א', עמ' לו.

י. בין אברבנאל לבין רשב"ץ ואלבו בעניין השכל הפועל

נקודה מרכזית, המבדילה בין אברבנאל לבין רשב"ץ ואלבו, היא היחס לשכל הפועל:

רשב"ץ ואלבו הצביעו על תפיסות-עולם בהגות היהודית-קבלית, המוצאות קשר בין השכל הפועל, במינוח הפילוסופי – לבין הספירות מהמינוח הקבלי, ואף לקשר בינו לבין ההשגה הנבואית (אלבו), ואילו אברבנאל התנגד בכל-תוקף להכנסת השכל הפועל לתוך החשיבה היהודית וראה בכך את הכפירה בפסגתה וכעבודה זרה, המאפיינת את תקופתו, שהיא סיבת כל העונשים על עם ישראל.

אברבנאל התנגד לתפיסה, שהשכל הפועל משפיע על הנפש המשכלת של האדם; באמצעותו – האדם מגיע לתכליתו האנושית; הִדָּבְקוּת בו היא המקנה לאדם את חיי העולם הבא; ההשגחה בעולם הזה נעשית באמצעותו, שהרי באמצעותו מגיע האדם לידיעת עתידות וכן למדרגת הנבואה; שמות האל המוזכרים במקרא מכוונים אל השכל הפועל:

> [...] אומַר שהדעת במציאות השכל הפועל [...] הַשֵּׂם נַפְשֵׁנוּ השכלית בַּחַיִּים [...] האמינוהו שהוא צרור החיים,[62] וְשֶׁשְׂכַר הנשמות הוא הִדָּבְקם עימו אחרי המוות [...] האמינוהו השומר והמשגיח בעולם הזה [...] האמינוהו המשפיע בנביאים המנבא אותם, והתחייב אליהם היות הנבואה דבר טבעי [...] לומר שה' ואלוהים הנמצא בדברי הנביאים וּבְפֹעַל הַנְּסִים הוא שם השכל הפועל[63] [...] וימירו את כבודו בשכל נבדל אחרון וקטן בשכלים וַיֹּאמְרוּ אֵלֶּה אֱלֹהֶיךָ יִשְׂרָאֵל אֲשֶׁר הֶעֱלוּךָ מֵאֶרֶץ מִצְרָיִם (שמות ל"ב, ד) [...] וַיִּחַפְּאוּ בְּנֵי-יִשְׂרָאֵל (מלכים ב י"ז, ט) [...] עם היותם העם ההולכים בדרך שכלם לֹא רָאוּ אוֹר (איוב ג', טז) הנבואה ולא שרה באנשיהם [...] ושאם היום הזה הָיִינוּ חֲרָפָה לִשְׁכֵנֵינוּ (תהילים ע"ט, ד) ומצאונו צָרוֹת רַבּוֹת וָרָעוֹת (דברים ל"א, יז) הסיבה האמיתית בו היא עוון המינות אשר זרחה במצחנו (על-פי דברי הימים ב כ"ו, יט) [...] והינה אמרתי שפועֵל הנפלאות אינו השכל הפועל כי אם הש"י לבדו.[64]

אברבנאל התאונן על כך שהמאמינים בשכל הפועל ממירים את אמונתם מאל עולם לשכל הנבדל, שהוא הקטן והאחרון מבין השכלים הנבדלים. הוא מצביע על כך שחרף שימושם בהגיונם הם בודים אמונות זרות ובאופן אבסורדי רואים באחרון השכלים הנבדלים את הגורם לנסים ולנפלאות, שנעשו לעם ישראל.

מבחינת אברבנאל, האיום העמוק על היהדות הוא הפילוסופיה ועזיבת נחלת האבות לטובת "תבונה טהורה" מדומה.

---

62. שמואל א כ"ה, כט; הלכות-תשובה פרק ח', ז; ראו רמב"ם (לעיל הערה 52), חלק הראשון, פרק מ"א: "נפש [...] הוא (גם) שם הדבר הנשאר מן האדם אחרי המוות".

63. ראו מאמרו של י"א הלֵר, 'מהותו ותפקידו של השכל הפועל לפי תורת הרמב"ם', ש' ברנשטיין וג"א חורגין (עורכים), **ספר יובל לכבוד שמואל קלמן מירסקי**, ניו יורק תשי"ח, וזו לשונו בעמ' 26-42: "[...] הפילוסופיה הערבית קלטה אל תוכה, בזה אחר זה, את תורותיהם של הניאופלטונים ושל האריסטוטלאים. גדולי הפילוסופים הערביים, שחיו במאה העשירית והאחת-עשרה לספירת הנוצרים, זיווגו את רעיון האצילות של פלטינוס עם עיקרי המטפיסיקה של אריסטו [...] התפתחות זו הגיעה לשיאה במשנתו של אבן סינא, שהיה לעיניים להרמב"ם ברובי תורותיו. את התהוות הגלגלים השמימיים, שבהם מתנועעים הכוכבים, ואת סידורם ופעולתם – ביאר אבן סינא על ידי תורת האצילות הניאופלטונית [...] הוא כולל בקרבו את המושכלים הכלליים **והוא "נותן הצורות" לכל הנמצאים שבעולמנו** [...] כמו כן הוא משפיע על הנפש המשכלת של האדם, ז"א על הצורה הרוחנית התכליתית שמהווה את שלמותו של הגוף האנושי החי, והוא שמפעיל באמצעות הרגשות-החושים וכוח-הדמיון את ההכשרה הטבעית (השכל שבכוח) שבנפש, על-ידו מגיע האדם להשגת המושכלים הכלליים ולהכרת השכלים הנפרדים **ולידיעת עתידות ולמדרגת הנבואה, ולפיכך קראוהו הפילוסופים האסלאמיים "הרוח הנאמן" ו"רוח הקודש" וזיהו אותו עם המלאך גבריאל"** (ההדגשות שלי, ל"ה).

64. פירוש אברבנאל ליהושע י'.

סיכום

שלושת ההוגים הכירו בעליונותה של התורה על כל חכמה אנושית, ונשאלת השאלה: האם ביחסם לקבלה יש מכנה משותף – לאור היותם "פילוסופים יהודים"?

נראה, שהקבלה והפילוסופיה בהגות שלושתם – נפגשות בציר שבין "השמים והארץ", לאמור, התורה, "שירדה מן השמים", ובתוכה – חכמת הקבלה, שהיא בעלת ממד אלוהי בסיסי, הנעלה על ההשגה האנושית – הגיעה לעם ישראל, אחרי שהצטמצמה ליכולת ההבנה האנושית ולכוח הקיבולת של שפת-האדם. אמנם מוצאה של הפילוסופיה – בחשיבה האנושית הפשוטה, שעלתה ונסקה עד קצה יכולת החקירה האנושית. יוצא איפא, שמקום המפגש של מה שעָלַע מהשמים (התגלות, תורה וקבלה) ומה שנבע מהארץ (תבונה, פילוסופיה) "נפגשו במקום טוב באמצע". אליבא דשלושתם, בפועַל, אין יתרון מוחץ ומוחלט ואין בלעדיות לשום גישה מהגישות (הפילוסופיה והקבלה), שכן אחרי-ככלות-הכול, כל אחת מהשתיים שייכת, למעשה, לביטוי האנושי המוגבל.

שלושתם הכירו בעובדה, שבקרב חכמי-הקבלה יש מחלוקות בעניינים יסודיים, וכדברי אפודי: "אבל מה נעשה וכבר נשתבשו הדעות גם כן בחכמה זו ונפל המחלוקת והבלבול בין יודעיה"[65] – גורם ההופך אותה בפועל לסברה אנושית, ובכך, למעשה, היא דומה, לפילוסופיה.

שלושתם שאפו לתת ביטוי להיבטים רחבים של המציאות – תוך שימוש בכל הכלים העומדים לרשותם, שהראשון שבהם הוא הכלי הפילוסופי, ובאופן מצומצם יותר – גם הקבלה. בשונה מאלבו ורשב"ץ, שלימדו על קשר עמוק בין הקבלה לפילוסופיה – שאף אברבנאל לחדד את הפערים בין התורה, ובכלל זה – הקבלה, לבין הפילוסופיה. הוא עשה שימוש בקבלה, בין-היתר – כדי להתנגח בפילוסופיה.

יסוד השוני ביניהם בא לידי ביטוי ביחסם לשכל הפועל: בעוד שרשב"ץ ואלבו קשרו בין השכל הפועל מהמינוח הפילוסופי לבין הספירות מהמינוח הקבלי, הרי אברבנאל ראה ב"האלהה" של השכל הפועל כפירה ועבודה זרה, המאפיינת את תקופתו. יש להדגיש, שחרף ביקורתו העזה של אברבנאל על הפילוסופיה – לא ניתן להתעלם מעובדת-יסוד, והיא, שהנימה המשמעותית בפירושיו הנה פילוסופית, והוא השתמש ביסודותיה באופן תדיר ומודע.

---

65. ראו רפל (לעיל הערה 1), עמ' תשעד.

יחיאל לאש

גורלות בדיני-נפשות, המתוארים בכתבי-יוספוס

תקציר

יוספוס מתאר בספרו תולדות מלחמת היהודים ברומאים שני גורלות בדיני נפשות, ביודפת ובמצדה. בעוד שאין לפקפק בתיאור הגורל ביודפת, שיוספוס השתתף בו – אין ודאות לגבי תיאוריו של יוספוס את נאומי אלעזר בן יאיר, את הגורלות בדיני-נפשות ואת ההתאבדות של מגִני-מצדה שבאו בעקבותיהם. הסיבה המרכזית להטלת הספק בתיאורים אלו היא העובדה, שיוספוס לא נכח במצדה בשעת התרחשותם.

לגבי נאומיו של אלעזר יש תמימות-דעים, כי יוספוס שם את הדברים בפיו של אלעזר. לגבי תיאור הגורלות במצדה והתאבדותם של מגִני מצדה בעקבותיהם – יש חוקרים, הסבורים, כי תיאוריו של יוספוס נכונים. אפשר, שהנשים שניצלו במצדה מסרו תיאורים אלו לרומאים, ויוספוס שמע זאת מהם.

עם זאת, יש חוקרים, המפקפקים באמינות-תיאוריו של יוספוס לגבי הגורלות וההתאבדות. יש מהם אף הסוברים, כי נמצאו במצדה עדויות למלחמתם של מגִני מצדה ברומאים וכי אין זה סביר שהם התאבדו. בעקבות הספק הַסָּביר לגבי נכונות תיאוריו של יוספוס בעניינים אלו – נראה, כי אין אפשרות להסתמך על הגורלות, המתוארים אצלו כמקור היסטורי לעניין שאלת השימוש בהטלת-גורל בדיני-נפשות.

מילות מפתח: *יוספוס ; מצדה ; גורלות ; דיני-נפשות ; התאבדות.*

מבוא

בספרות-ההלכה קיימת מחלוקת עקרונית בין הפוסקים בשאלה האם ניתן להסתמך על הכרעה באמצעות הטלת-גורל בעניינים, הנוגעים בדיני-נפשות. המקרים, אשר הפוסקים נחלקו בהם, הם רבים ומגוונים – החל בדיונים בשאלה את מי יש להטיל מהספינה לים כדי להקל את משאה, ובכך תימנע טביעתה, עבוֹר לשאלות בעניין מסירת-יהודי למיתה לנכרים, האם ניתן להכריע מי יימסר באמצעות הטלת-גורל, וכלה בעניינים נוספים.

שאלות מעשיות התעוררו לא פעם בעניינים אלו: כך, למשל, התעוררו בתקופת-השואה שאלות רבות, כגון: האם ניתן להשתמש בהכרעת-הגורל לצורך הרכָּבַת רשימת-יהודים שיימסרו לצוררים? האם ניתן להיעזר בהטלת גורל – לצורך קביעת חלוקת המזון הדל שבקושי היה, כאשר ברור הדבר, שמי שלא יקבל את המזון – נגזר דינו למיתה ועוד.

בחיפוש אַחַר מקורות בתולדות-ישראל, שנזכר בהם שימוש בהטלת-גורל בדיני-נפשות, אנו מוצאים מספר מקרים כאלו.

אחד הבולטים שבהם הוא תיאוריו של יוסף בן מתתיהו על הגורלות, שנערכו ביודפת ובמצדה. בגורלות אלו נקבעו האנשים, שיומתו בידי חבריהם, לפי הסדר, שייקבע בהטלת-הגורלות. אף אם כולם ימותו בסופו של דבר [האחרון שנותר בחיים – צריך ליטול את נפשו בכפו], הרי שיש לדון בעניין זה מצד חיי-שעה, שאף הם נחשבים לחיים.

כמו-כן עולה שאלה האם אכן כולם ימותו בסופו של דבר, כפי שאנו רואים, שלא כך היה בתיאור הגורל ביודפת. על-כן יש לבדוק ולברר היטב את שאירע באותם גורלות, המתוארים אצל יוספוס, כדי שאפשר יהיה לדון בשאלה האם מהמתואר בהם יכולה להיות השלכה כלשהי לדיון לגבי הכרעה בדיני-נפשות באמצעות הטלת גורל.

תיאור הגורלות ביודפת ובמצדה בכתבי יוספוס

בספרו של יוספוס[1] – מובאים שני תיאורים של גורלות בדיני-נפשות, אשר נערכו ביודפת ובמצדה.

ביודפת הוא היה בין השותפים לגורל, אשר נערך בין המתבצרים ביודפת, כאשר הם ראו, כי כלתה אליהם הרעה, והם עומדים ליפול בידי הרומאים. יוספוס התנגד להצעתם לשלוח-יד בנפשם, ובסופו של דבר, הציע להם יוספוס:

> מאחר שמנוי וגמור עמנו למות, הבה נפיל גורלות – כדי לקבוע את הסדר שבו נמית איש את אחיו; האיש שבחלקו ייפול הגורל הראשון – ייהרג בידי הבא אחריו. כך ישיג הגורל את כולם, ואיש לא ייפול בידיו שלו.

דבריו התקבלו על דעת-כולם: על-פי הגורלות שהוטלו, היו יוספוס וחברו אחרונים. הראשונים הרגו איש את רעהו על-פי הגורל, וכאשר נשארו יוספוס ורעהו, פיתה יוסף את חברו, שלא יטילו גורל ביניהם, ושניהם יישארו בחיים. לכאורה, אין כל סיבה לפקפק בתיאור העובדות, המובאות בסיפור זה, שכן המסַפר, יוספוס, היה נוכח באירוע ואף נטל בו חלק פעיל, אך בבואנו לדון בשאלת ההיבט התקדימי, שיש לאירוע זה באשר לאפשרות השימוש בהטלת גורל בדיני-נפשות – נראה, שהדבר שונה בתכלית. ברור, כי האירוע כולו היה יזום על-ידי יוספוס, בפרט כאשר הוכיח סופו על תחילתו, שכל עניינו היה מזימה של יוספוס – כדי להציל את נפשו.[2] על כן ברור הדבר, שאין להצעתו של יוספוס לגבי הטלת הגורל, והשימוש בגורל בפועל במקרה זה – משמעות כלשהי באשר לדיון בשאלת אפשרות השימוש בגורל לצורך הכרעה בדיני-נפשות.

מקרה נוסף של הטלת גורלות בדיני-נפשות – מובא על-ידי יוספוס בספרו – לגבי תיאור סופם של המתבצרים במצדה. הוא כותב, שלאחר נאומו השני של אלעזר בן-יאיר – החליטו האנשים להרוג את בני-ביתם, נשיהם וילדיהם.

---

1. יוסף בן מתתיהו, **תולדות מלחמת היהודים ברומאים**, תרגמה ל' אולמן, בעריכת י' שצמן, ירושלים תש"ע, ספר שלישי, פרק שמיני, עמ' 350, סעיפים 388-391. בספר יוסיפון, פרק עב, מובאים תיאור הצעתו של יוסף בן מתתיהו להטלת הגורלות, תיאור הריגתם על-פי הגורלות, וכן דברי יוסף לרעהו, אשר נשאר אתו לאחר הריגת האחרים, בפירוט רב יותר, ובהוספות שונות. עיקרי הדברים זהים בשני המקומות.
2. ראו יוסף בן מתתיהו (שם), בהערה על סעיף 391, אם מקרה או יד ההשגחה האלוקית הם שהותירו את יוספוס וחברו אחרונים, או שמא יד אדם התערבה בהטלת הגורלות.

בהמשך הוא כותב:

> אחר כך הפילו גורל והעלו מתוכם עשרה אנשים שיהיה עליהם להרוג את כל [השאר], וכל אחד השתרע על הארץ לצד אשתו ובניו המוטלים [לצדו], חיבק אותם בזרועותיו ופשט ברצון את צווארו אל מבצעי התפקיד העגום. הם הרגו את כולם בלי להירתע וקבעו ביניהם אותו כלל של הטלת גורל: זה אשר עליו יפול הגורל יהרוג את תשעת האחרים ולאחר מכן ישלח יד בנפשו.[3]

האחד, שעלה עליו הגורל – הרג את תשעת הנותרים, ולאחר שווידא, שאיש לא נותר חי, תקע בכל כוחו את חרבו בגופו ונפל מת ליד בני ביתו.

כמובן, תיאורו של יוספוס לגבי סופם של מגִני מצדה – שונה במהותו מתיאורו לגבי יודפת, שכן בשונה מיודפת – יוסף לא נכח במצדה. ממגִני מצדה שרדו חיים רק שתי נשים [וחמישה ילדים], אשר התחבאו בתעלות, המוליכות את המים אל העיר.[4]

עמדות החוקרים והארכאולוגים בעניין הגורל במצדה

הארכאולוג יגאל ידין מתאר בספרו את הממצא המיוחד, אשר בהתגלותו הרטיט וחישמל את כל צוות הארכאולוגים והמתנדבים:

> והנה התגלו במקום אחד עשר חרסים קטנים, מוזרים ויחידים במינם מכל אלה שנתגלו במצדה. על כל אחד מהם היה כתוב שם יחיד, שונה מחברו, אף על-פי שכולם נכתבו כאילו באותה יד. יתר על כן, אף השמות היו מוזרים: מעין כינויים, כגון "בן הנחתום", "העמקי", ואפילו השם יואב, שֵם נדיר ביותר בתקופת בית שני, שבוודאי ניתן לאדם על שם גבורתו. ומיד נתעוררה בלבנו השאלה: הייתכן שגילינו את העדות למותם של אחרוני מצדה ממש?[5]

הוא מצטט את תיאורו של יוספוס על הגורלות שנערכו במצדה – לבחירת עשרת הגברים, אשר יהרגו את כל יתר הגברים, והאחד אשר ייבחר מתוכם להרוג את כולם, ומוסיף:

> הייתכן כי מצאנו את החרסים שעל ידם הפילו את הגורלות? לעולם לא נדע; אולם הנחה זו מתחזקת מכוח העובדה, שבין אחד עשר החרסים הללו נושא אחד את השם "בן יאיר"! בן יאיר

---

3. יוסף בן מתתיהו (שם), ספר שביעי, פרק תשיעי, סעיפים 395-396. יש לציין, כי בספר יוסיפון אנו מוצאים תיאור אחר על סופם של מגִני מצדה: "ויהי בבקר ויקחו את נשיהם ואת בניהם ואת בנותיהם וישחטו אותם ארצה וישימו אותם אל הבורות וישליכו עליהם עפר. ויהי אחרי הדברים האלה ַויצאו האנשים מן העיר ַויתגרו מלחמה במחנה רומנים [רומאים] ויהרגו מהם רבים עד לאין מספר. ַוילחמו היהודים עד אשר תמו כולם במלחמה ַוימותו על ה' ועל מקדשו" (**ספר יוסיפון**, א, מהדורת ד' פלוסר, ירושלים תשל"ט, פרק פט, עמ' 430. ראו גם בהערות לשורות 119, 129 שם). זהו הנוסח הקצר המובא שם; בנוסח הארוך המובא שם – מתוארת הפרידה מהנשים והילדים באריכות רבה יותר, לאחר שהם לנו באותו לילה בבכי ונהי ואבל גדול, עקב הריגת הנשים והילדים, "וישכימו בבקר ויצאו כולם יחד כאיש אחד מן העיר באכזריות חימה, וילחמו בהמון רומנים [רומאים] וימיתו מהם רבים עד לאין מספר, עד אשר תמו כולם במלחמה". לפי שני הנוסחים המובאים שם, אנשי מצדה לא התאבדו ולא הרגו איש את אחיו. אכן הנשים והילדים נשחטו על-ידיהם, אך הם יצאו ונלחמו ברומאים – בחינת "תמות נפשי עם פלשתים", עד אשר תמו כולם במלחמה.

לפי האמור בספר יוסיפון, קיימו הלוחמים בדיוק רב את ציוויו של אלעזר בן-יאיר בנאומו, כפי שהוא מובא שם (עמ' 429): "והיה אחרי עשותנו הדבר הזה [הריגת הנשים והילדים] ויצאנו אל צרינו ונלחמנו ומתנו בגבורתנו, ולא נאסר בזיקים כעבדים ביד הערלים האלה". גם פלדמן מתייחסת להבדל בעניין זה, בין המתואר בספר מלחמות היהודים של יוסף בן מתתיהו לבין המתואר בספר יוסיפון. כך היא כותבת: "אחרית גורלם של הסיקריקים במצדה זכתה לתיאור שונה לחלוטין בספר יוסיפון מאשר במלחמת היהודים של יוספוס מחד, מתאר יוספוס התאבדות המונית של מתבצרי מצדה ומאידך, ספר יוסיפון בחר לאמץ את המודל הקלאסי-יווני בתארו את אחריתם של נאמני אלעזר בן יאיר כמוות אציל של גיבורים בקרב בשילוב דימויים של פולחני קורבן מרטירולוגיים." (י' פלדמן, 'יוספוס או יוסיפון', **הארץ**: **מוסף תרבות וספרות**, ה' באב תש"ע, 16.7.2010).

4. יוסף בן מתתיהו (שם), עמ' 603, סעיף 399.

5. י' ידין, **מצדה: בימים ההם – בזמן הזה**, חיפה תשכ"ו, עמ' 197.

> סתם, במצדה, חזקה עליו שהוא אלעזר בן יאיר, ואולי אף ניתן לחשוב עתה, שאותם האחרונים היו המפקדים שנותרו עד הסוף, עד אשר בוצעה ההחלטה עד תומה, ואחר כך הפילו את הגורלות בינם לבין עצמם?[6]

מדבריו עולה, שהוא נוטה לקבל את תיאורו של יוסף בן מתתיהו כפי שהוא, והוא מחזקו בעקבות מציאת אחד עשר החרסים עם השמות. לכאורה, ממצא חשוב זה אכן מבסס את תיאורו של יוסף בן מתתיהו על הגורלות שנערכו במצדה.

פייר וידאל נאקה שולל את האמור בספר יוסיפון, וכותב על התיאור האמור בו: "כך שיכתבה האורתודוכסיה היהודית בת-התקופה את ההסטוריה".[7]

הוא ממשיך וכותב:

> כלום יש ספק בכך כי צריך לנסות להגיע קרוב ככל האפשר אל האירוע "כפי שהתרחש באמת",... כלום יש החולק על כך שלצורך זה חובה היא לדחות את הטקסטים האידיאולוגיים שספר יוסיפון וכן ספרו של יגאל ידין הם דוגמאות נאות להם?[8]

הוא כותב על דברי ידין, כי ידין רצה להתאים את החפירות לסיפור בכל מחיר. בדבריו הוא מתייחס גם לאמינות חיבורו של יוסף, וכותב:

> האם הטקסט שאנו מסתמכים עליו, חיבורו של יוסף, הוא כשלעצמו טקסט טהור? והליקוי שבו, רוצה לומר, מבנהו האידיאולוגי, האם עלינו לדחותו, לאחר שנגדיר אותו ונבין אותו?[9]

הוא כותב כי עיקרו של התיאור שמסר יוסף התאמת, ומוסיף, כי: "בנקודות רבות מספרות החפירות יותר מעדותו של יוסף, מבלי לעמוד לה בסתירה".[10]

לגבי התאבדותם של מגִני מצדה הוא כותב:

> אנו שבים ומדגישים בפעם האחרונה: אין מדובר בהטלת ספק באירוע, גם אם מעיד עליו מקור אחד בלבד. בסיכומו של דבר, גם אם מעריך יוסף עצמו כי ההתאבדות מנוגדת למסורת היהודית, יכול מותם מרצון של מגני מצדה להירשם בסידרת עובדות שאין עליהן עוררין.[11]

לעומתו, טרודה וייס-רוזמרין מפקפקת מאוד גם בכל סיפור התאבדותם של מגִני מצדה. היא טוענת, כי מגִני מצדה נלחמו ברומאים ומתו כלוחמים. לדבריה, הסיפור של יוסף על נאומי אלעזר בן יאיר ועל התאבדותם ההמונית של מגִני מצדה הוא בדוי. הדבר נעשה על-ידי יוסף – כדי לנקות את עצמו ממה שקרה ביודפת, שאשר בה הוא פיתה את שלושים ותשעה הגברים להתאבד. על כן הוא בודה את תיאור ההתאבדות ההמונית במצדה, וכמו במצדה, כך גם ביודפת, הוא מעניק למתאבדים תהילה אלמותית. סיבה נוספת לכך היא כדי להחמיא לאדוניו הרומאים. ההתאבדות מראה, כי מגִני מצדה פחדו להילחם ברומאים, והדבר מאדיר את עוצמתם של הרומאים. מסקנתה היא, שמגִני מצדה נלחמו ברומאים, בבחינת "תמות נפשי עם

---

6. ידין (שם), עמ' 201.
7. פ' וידאל נאקה, 'יוספוס פלאויוס ומצדה', **זמנים**, 13 (1983), עמ' 69.
8. שם, שם.
9. שם, שם.
10. שם, עמ' 70.
11. שם, עמ' 75.

פלשתים״. בדומה לכך גם הם אמרו: נמות יחד עם הרומאים.[12]

בעניין נאומי אלעזר בן יאיר, המתוארים אצל יוספוס – כדאי לציין את דבריו של דזמונד סיוורד, אשר דומה, כי כל-האחרים מסכימים להם עקרונית:

> אין ספק שנאומיו הנאצלים של אלעזר, כפי שהם מופיעים במלחמת היהודים, אינם אלא המצאה ספרותית, השראה, והם חבים חוב גדול לספרות היוונית. האישה הנוספת ממשפחת אלעזר, אשר נותרה בחיים וסיפרה את סיפור המעשה, לא היתה יכולה בשום פנים למסור דיווח של מילה במילה. חיילי הלגיון ודאי רשמו רק סיכום של מה שסופר להם, לא סביר שיוסף שוחח עמה אי-פעם. אפשר שהשיג מידע מיומן המלחמה של פלביוס סילווה או מקצינים רומאים אחרים שהיו נוכחים במצור, אבל מרבית תוכן הנאומים והתיאורים אינם אלא פרי דמיונו הפורה.[13]

חוקרים המקבלים את תיאורו של יוספוס את הגורל במצדה

חוקרים וארכאולוגים נוספים – נחלקו אף הם בעניין זה: יש מהם, המקבלים את תיאוריו של יוספוס כפי שהם. כך למשל הארכאולוג אהוד נצר נוטה לקבל את תיאור ההתאבדות ההמונית, אשר מופיע בדברי יוספוס.

הוא כותב:

> מרגע שהוצתה החומה והאש הלכה והתפשטה... ידעו הקנאים שאפסה כל תקווה למנוע מן הרומאים לפרוץ אל פסגת ההר. דומה, שבזמן זה נתקבלה לא רק ההחלטה הגורלית שלא ליפול חיים ביד הרומאים, אלא גם ההחלטה להשאיר להם ׳אדמה חרוכה׳. על כך ניתן ללמוד הן מדברי יוסף בן מתתיהו [כאן הוא מצטט את דבריו], והן מן החפירות שנערכו במצדה... באופן כללי תואמים הממצאים בשטח את הקטע שצוטט מדברי יוסף בן מתתיהו.[14]

לאחר מכן הוא מסכם את הדברים כך:

> אין בכוונתנו להיכנס כאן לדיון בהיבט הפסיכולוגי של התאבדות המונים (גם לא נתייחס לדעות שונות לפיהן התאבדות זו לא היתה אלא פרי דמיונו של יוסף בן מתתיהו). אך דומה, ששריפה כללית של כל מה שנותר שלם, בעת ובעונה אחת עם בעירתה של חומת העץ והעפר, שנמשכה בוודאי שעות רבות, היו רקע נאות למעשה ההתאבדות.[15]

גם מנחם שטרן מקבל את הדברים, כפי שהם מתוארים אצל יוסף בן מתתיהו.[16] במאמרו הוא מביא את תיאורו של יוסף בן מתתיהו, ומנתח את הסיבות להתאבדות. הוא מביא דוגמות רבות להתאבדויות קיבוציות בתקופה הקדומה ומתייחס להתאבדותם של אנשי מצדה, כפי שהיא

---

12. T. Weiss-Rosmarin, 'Josephus' "Eleazar Speech" and Historical Credibility', **World Congress of Jewish Studies**, 6, 1 (1993), pp. 417-427.

13. ד' סיוורד, **הבוגד בירושלים**, תרגם י' בן עמי, אור-יהודה תשע"ב, עמ' 291. גם וידאל נאקה מסכים לכך שהנאומים המובאים בספרו של יוספוס אינם שחזור מדויק של מה שהתרחש בפועל, והם הושמו בפיו של אלעזר בן יאיר בידי יוספוס. על אף שיוספוס מנסה ליצור "רושם של מציאות", ומביא בתיאורו את הנשים שנשארו בחיים. כדי שלא נפקפק באמיתת הסיפור, יוספוס נותן בנאומים אלו את המילים בפיו של אלעזר. ראו: וידאל נאקה (לעיל הערה 7), עמ' 69, 75.

14. א' נצר, 'תהליך חורבנה של מצדה', **ארץ ישראל**, כ (תשמ"ט), עמ' 318. יש לציין כי במקום אחר הוא כותב: "רק לפרשת ההתאבדות ולנאומו המפורסם של אלעזר בן יאיר, מנהיגם המפורסם של הקנאים, אין סימוכין בחפירות". ראו: א' נצר, 'סיפורה של מצדה – מבניין עד חורבן', ג' הורביץ (עורכת), **סיפורה של מצדה: תגליות מן החפירות**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 49.

15. שם, עמ' 319.

16. מ' שטרן, 'התאבדותם של אלעזר בן יאיר ואנשיו במצדה ו"הפילוסופיה הרביעית"', **ציון**, מז, ד (תשמ"ב), עמ' 370-375.

מתוארת אצל יוסף בן מתתיהו – כְּאֶל עובדה היסטורית.

בין היתר, הוא כותב:

> כל הידוע לנו על כיבוש מצדה מקורו בתיאורו של יוספוס בספרו מלחמת היהודים. אין יוספוס נזקק למאורע, וְלוּ רק ברמז, באחד מחיבוריו האחרים ... מן המוסכמות הוא שמקורות רומיים רשמיים היו מרכיב ראשון במעלה בתיאור המלחמה אצל יוספוס; סביר להניח איפוא כי גם בעניין מצדה יוספוס תלוי במקור רומי. ואמנם הובעה השערה, שהמקור לדברי יוספוס היה סילווה עצמו, שכמפקד כתב דין-וחשבון על המלחמה.[17]

זאב משל כותב בעניין זה כך:

> במחקר יש זרם המתייחס בביקורתיות לסיפורו של יוסף בן מתתיהו על מצדה (שטרן תשמ״ב, עמ׳ 371, הערה 23; וראה שם ביבליוגראפיה). בארץ ידועות יותר דעות פרובוקאטיביות, המשקפות אולי שאיפה כפייתית לשבור מיתוסים, או כופרות בתיאוריו של בן מתתיהו משום שלא מצאו את המניע למאמץ הרומי הכביר. לפיכך ראוי לחזור ולהדגיש את ההקבלה בין מלחמת מצדה ובין שני האירועים ההיסטוריים שנדונו קודם-לכן. הקבלה העשויה לחזק את אמינות התיאורים של אירועים אלה.[18]

בהמשך דבריו הוא מתייחס לתיאור סופם של הנצורים:

> האמנם היה גם סופם של הנצורים כמתואר במקורות? עדיין אין בידנו הוכחה של ממש, אך חובה להתייחס לשתי טענות. הטענה האחת היא, שמעשה ההתאבדות נוגד את ההלכה ואת מסורת ישראל. בעניין זה נאמן עלי מחקרו של שטרן (תשמ״ב), הסותר את הטענה הזאת מכול וכול, והרי אין עוד בר-סמכא כמוהו. הטענה השנייה, ״להיכן נעלמו תשע מאות וששים גופות המתאבדים״, היא לדעתי קנטרנית, ובהחלט אינה ״נוקבת״ (מתוך: צפריר, 1993, עמ׳ 31).[19]

מדבריו עולה, כי הוא נוטה לאמץ את תיאוריו של יוספוס, אף-על-פי שעדיין אין בידנו הוכחה של ממש לגבי סופם של הנצורים, כמתואר אצל יוספוס.

יורם צפריר כותב בעניין זה כך: ״את עצם ההתאבדות קשה להוכיח מן הממצא הארכאולוגי״.[20]

לאחר מכן הוא מתייחס לדברי יוספוס:

> החפירה הארכאולוגית של מצדה אימתה את הידיעות העיקריות העולות מדברי יוסף בן מתתיהו, אך גם הותירה שאלות אחרות שאין להן פתרון. אכן, מסגרת הסיפור מעלה שאלות רבות שההיסטוריון בן זמננו מתקשה להשיב עליהן. העובדה שיוסף בן מתתיהו עצמו לא היה עד ראיה למתרחש אלא עד שמיעה בלבד, או שהסתמך על תעודות רומיות, עוררה בעיני רבים ספקות באשר לנאמנות התיאור. לפחות בחלקים אחדים – בעיקר בשחזור נאומו של אלעזר בן יאיר – ידוע שיוסף לא היסס להשתמש בחופש המספר.[21]

---

17. שטרן (שם), עמ' 370-371. ראו שם בהערה 23 רשימה ביבליוגרפית ביקורתית על מאורע מצדה, וכן מקורות נוספים לבעיית מצדה וההתאבדות.
18. ז' משל, "מלחמת מצדה ומקבילותיה – מיתוס או היסטוריה?", **ארץ ישראל**, כה (תשנ"ו), עמ' 441.
19. שם, שם.
20. י' צפריר, 'מצדה ולוחמיה – עלייתו ונפילתו של המבצר בימי הבית השני, ג' הורביץ (עורכת), **סיפורה של מצדה: תגליות מן החפירות**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 31.
21. שם, שם.

בהמשך דבריו הוא כותב:

> מעשה ההתאבדות עצמו הוא דבר שבני דורנו מתקשים להשיגו, ואי-הסבירות לכאורה שבמעשה זה נותנת חיזוק לדעת המפקפקים... בסופו של הדיון עדיין נותרים אנו במצב של אי-ידיעה באשר לסדר האירועים במצדה... לכאורה אי-אפשר להוכיח בצורה אובייקטיבית את התאבדותם של לוחמי מצדה. לצד החוקרים הכופרים בקיום ההתאבדות, נמצאים גם מפרשים הטוענים שאולי התאבדו חלק מאנשי מצדה, ואילו השאר נמלטו או הלכו בשבי... אבל גם ניסיון פשרה זה הוא היפותטי לחלוטין, ואין בו אלא כדי להפיס את דעת החוקר בן זמננו המתקשה להשלים עם קיומו של מעשה נורא מעין זה.[22]

לכאורה, מסקנתו צריכה הייתה להיות שאין ודאות לגבי תיאור התאבדותם של מגִני מצדה, אולם באופן מפתיע מסקנתו שונה.

כך הוא כותב:

> דומה אפוא, שלמרות הקשיים, הנסיבות מאששות את ההנחה שיוסף דייק בדבריו, וסיפור ההתאבדות הוא אמיתי.[23]

כיצד הוא מגיע למסקנה זו, השונה לגמרי מהספקות, שהוא העלה קודם לכן?

הוא מנמק זאת כך:

> אם אכן שאב יוסף את העובדות מתוך יומן המלחמה הרומי או מפיהם של אנשי צבא רומיים, אמיתותן מוכחת; שכן אין להניח שהיו ממציאים אירוע כזה בלי שהיתה לו אחיזה במציאות. אך אפילו אם נמצא ליוסף מקור אחר, ולא הרומאים עצמם, הרי הספר נכתב ברומא שנים מעטות לאחר מעשה. יתר על כן, רבים מן החיילים והקצינים שהשתתפו בקרב, ובוודאי אף הקיסר ובני ביתו, היו עשויים לקרוא את החיבור ... חזקה על יוסף שלא היה מעז להעלות על הכתב אירוע בדוי שלא התקיים כלל. לפיכך נראה, שאין להטיל ספק בעיקרי המעשים.[24]

חוקרים המפקפקים באמינות – תיאורו של יוספוס את הגורל במצדה

לעומתם, יש כאלו המפקפקים באמיתות ונכונות הדברים המובאים אצל יוספוס כפי שהם.

שניאור-זלמן צייטלין מתייחס במאמרו להערותיו של חיים אורלן על מאמר קודם שלו. בין היתר, הוא כותב, כי אורלן מביא קטעים מתיאורו של יוספוס על התאבדותם של אנשי מצדה, לשם הדגשת גבורתם.

על כך הוא כותב:

> בזה מגלה המביא את תמימותו. הוא מתייחס לסיפור זה של יוספוס, על שעתם האחרונה של הסיקריקין, כאל עובדה היסטורית. יוספוס היה ברומא בעת כבוש מצדה. שתי הזקנות שנשארו בחיים לא סיפרו סיפור זה ליוספוס. כתיבתו זו של יוספוס היא לפי הנוהג ההלניסטי להגזים בסיפורים, לעשותם רבי רושם ונוגעים ללב. העובדה ההיסטורית היחידה שאנו מקבלים מסיפור זה היא שהסיקריקין התאבדו. איך עשו זאת – זו המצאתו של יוספוס, הניתנת בצורה המכוונת

22. צפריר (שם), עמ' 33.
23. שם, שם.
24. שם, שם.

לעורר את רגשות הקורא. נאומו של מנהיגם, אלעזר בן יאיר, אף הוא הומצא בידי יוספוס. יש להניח שאלעזר אמנם נשא נאום, אך לא את זה שמוסר יוספוס. מה שנמסר לנו היא המצאת הכותב, שסבר כי בהזדמנות זו מן הראוי היה לאלעזר לשאת נאום כגון זה.[25]

בהמשך דבריו, כשהוא מתייחס לדבריו של ראובן גורדיס, הוא מוסיף וכותב:

יוספוס היה היסטוריון, מהימן באשר לעובדות. מהימנותו דומה לזו של גדולי ההיסטוריונים של יוון ורומי. הוא מוסר את העובדות נכונה, כפי שקיבל ממקורותיו. הוא לא בדק את המקורות בדיקה ביקורתית. מִסְפָּריו מוגזמים. פרשנותו לגבי המאורעות – משוחדת. כמה מדעותיו אלה לוקות בהעדפה או בדחייה אישית – הכל לפי מה שכתב עליו. מכל מקום, העובדות מהימנות. בזמן נפילת מצדה הוא לא היה בארץ אלא ברומא. הוא קיבל תיאורים על נפילת המבצרים הרודיון, מכוור ומצדה מפי המפקדים הרומאים או מן הארכיונים של רומא. ספק הוא אם היה מספָּרם של הסיקריקין בעת שהתאבדו תשע מאות ושישים, אך ברור שההתאבדות היא עובדה היסטורית. ידיעה זו הגיעה אליו מהארכיונים של רומי. כן עלינו לזכור שיוספוס נתן את ספרו "מלחמת היהודים" לקריאה לטיטוס. הוא לא היה מעז למסור ספור-התאבדות שכולו זיוף.[26]

מדבריו עולה, כי גרעין הסיפור בדבר ההתאבדות הוא נכון, אך לגבי יתר הפרטים – ניתן להטיל ספק באשר לאמיתות ומהימנותם. ייתכן אפוא, שגם מהימנות הסיפור בדבר הטלת הגורלות – מוטלת בספק. אפשר, כי הם הושאלו לכאן על-ידי יוספוס מהגורלות שהיו ביודפת, כדעת חלק מן החוקרים להלן, אשר ציינו זאת במפורש.

גם דוד פלוסר מקבל את דברי יוספוס לגבי התאבדותם של מגָני מצדה כפי שהם, ומציין בדבריו כי "מגָני מצדה שמו קץ לחייהם".[27] הוא אף מתייחס בדבריו ל"התאבדותם של מגָני מצדה".[28] עם זאת, אין הוא מתייחס לעניין הגורלות, כפי שהם מתוארים אצל יוספוס.

שייע כהן מטיל ספק באמיתות דבריו של יוספוס. לדבריו, גם התיאור של נאומו של אלעזר בן יאיר וגם התיאור של הטלת הגורלות נגזרו מתיאורו של יוסף בן מתתיהו עצמו על אשר אירע ביודפת. היסטוריונים רבים בעת העתיקה נהגו כך. יוסף עצמו לא יכול היה לדעת מה התרחש על המצדה, וגם שבעת הניצולים, אשר דיווחו לרומאים על אשר אירע במצדה, לא יכלו לדעת את כל הפרטים, שכן הם התחבאו בשעת המעשה, ולא יכלו לדווח בפרוטרוט על כל סדר הפעולות שהתרחשו אז. אפשר שחלק מהפרטים נכונים, שכן סביר להניח שחלקם התאבדו כאשר הבינו שהמצב אבוד. מסתבר כי יוסף השתדל לדייק בפרטים אשר היו יכולים להיות מאומתים על-ידי הרומאים, אך בסיפור בכללותו משולבים מוטיבים ממה שאירע ביודפת.[29]

יוסף נווה מביא את דברי ידין, שמציאת החרסים מחזקת את תיאורו של יוסף בן מתתיהו, אך הוא מציג מספר קשיים לגבי זיהוי החרסים – כגורלות, המתוארים אצל יוסף בן מתתיהו:

ראשית, נמצאו שנים עשר חרסים. לפי תיאורו של יוסף בן מתתיהו היו צריכים להיות עשרה

---

25. ש"ז צייטלין, 'מצדה, פרק בלתי מזהיר בתולדות היהודים', **בצרון**, נט-ס (תשכ"ט), עמ' 56.
26. שם, עמ' 59.
27. ד' פלוסר, 'הרוגי מצדה בעיניהם ובעיני בני דורם', א' אופנהיימר, י' גפני ומ' שטרן (עורכים), **יהודים ויהדות בימי בית שני, המשנה והתלמוד: מחקרים לכבודו של שמואל ספראי**, ירושלים תשנ"ג, עמ' 116, 135.
28. שם, עמ' 141-142.
29. S.J.D. Cohen, 'Masada: Literary Tradition, Archaeological Remains, and the Credibility of Josephus', **Journal of Jewish Studies**, 33 (1982), pp. 392-401.

ראו גם התייחסות מיוחדת לעניין הגורלות בעמ' 397, הערה 39.

חרסים בלבד. אמנם נראה, כי אחד מהם הוא חרס, שניסו לכתוב עליו "בן יאיר", אך הכתיבה לא צלחה, אך עדיין יש חרס אחד מיותר. ידין מנסה להסביר עניין זה בכך שהמפקד העליון של מצדה, בן יאיר, הוא הנוסף על העשרה, שמתאר יוסף בן מתתיהו.

בנוסף לכך, נמצאו על ההר חרסים רבים מאוד עם שמות, אשר שימשו ככל הנראה לשימושים רבים אחרים, וקשה על כן לקבוע באופן מוחלט כי חרסים אלו שימשו לצורך הגורל. זהו עניין טכני אשר צריך להילקח גם הוא בחשבון. הוא מצטט את דברי שייע כהן שהובאו לעיל, הכותב שאם, כפי שניסיתי להראות, נאומיו של אלעזר בן יאיר הם בדויים, אז תיאור השימוש בגורלות של יוסף בדוי אף הוא. בסיכום דבריו משאיר נווה את השאלה פתוחה לדיון על-ידי החוקרים.[30]

חנן אשל נחרץ אף יותר בעניין זה: הוא סבור, כי דבריו של יוספוס אינם משקפים את המציאות, כפי שהייתה על מצדה. דבריו נכתבו ממניעים שונים.

בין היתר, הוא כותב:

> לאחרונה התגלתה הוכחה ארכאולוגית המפריכה את פשט דבריו של יוסף בן מתתיהו. הלל גבע הוכיח, שהצבא הרומי נאלץ לשפוך במצדה עוד סוללת עפר... מסתבר אפוא שמקצת מגִני מצדה, שהתבצרו בארמון הצפוני, הוסיפו להילחם ברומאים גם לאחר פריצת הלגיון העשירי אל ההר. על פי כמות העפר שנערמה בסוללה אפשר לאמוד שהמלחמה בראש ההר נמשכה שבועיים לפחות.[31]

לדבריו, המסקנה המתבקשת מכך היא, שתיאור התאבדותם של אנשי מצדה הוא תיאור ספרותי, שיוספוס שיבצו בסוף ספרו לשם האפקט הדרמטי.

מה אכן אירע במצדה לאחר פריצת הצבא הרומי אל ההר?

אשל מסתמך על שני פפירוסים שנמצאו, אשר מעידים מחד גיסא, שאנשי מצדה היו קנאים, ומאידך גיסא, שמפקד רומי ראה במצדה מראות זוועה הקשורים בהתאבדות. הוא מסכם את דבריו כך:

> אף שלעולם לא נדע בוודאות את אשר אירע במצדה לאחר פריצת הלגיון העשירי אל ההר, שתי התעודות האלה מאפשרות לנו לשער שמקצת המורדים אכן טרפו נפשם בכפם (כעדותו של יוסף בן מתתיהו), קצתם בחרו להוכיח להילחם והתבצרו בארמון הצפוני, וייתכן שקצתם בחרו להיכנע וללכת בשבי הרומאים.[32]

תיאוריה מעניינת ומפתיעה מעלה יחיעם שורק: הוא טוען, כי מגִני מצדה הצליחו להימלט ממצדה למצרים. על כן סיפור התאבדותם של מגִני מצדה לא היה ולא נברא. הוא מנסה לבסס את טענתו על עדויות להימצאות קבוצת סיקריים במצרים לאחר כיבוש מצדה.[33] אפשר, שזו גם הסיבה לכך שכמעט ולא נמצאו במצדה גופותיהם של מגִני מצדה שהתאבדו או שהומתו בידי הרומאים, שאלה שהעסיקה רבים מהחוקרים.[34]

---

30. Y. Yadin and J. Naveh, **Masada I: The Yigael Yadin Excavations 1963-1965 : Final Report**, Jerusalem 1989, pp. 28-31.
31. ח' אשל, **מצדה**, ירושלים תשס"ט, עמ' 131-132.
32. שם, עמ' 136.
33. י' שורק, 'האם מתפצחת תעלומת ההתאבדות במצדה?!', **הידען**, 3.2.2012, מתוך www.hayadan.org.il/massadas-myth-reviewed-030212
34. למשל: ידין (לעיל הערה 5), עמ' 196-197; משל (לעיל הערה 18), עמ' 141; צפריר (לעיל הערה 20), עמ' 31, ורבים נוספים.

סיכום

דומה אפוא, כי אף שחלק מהחוקרים מקבלים את תיאוריו של יוספוס על אשר אירע במצדה כפי שהם, הרי שלאור מסקנתה של וייס-רוזמרין בדבר מלחמתם של מגִני מצדה ברומאים, וכן הפקפוק, שמעלים מספר חוקרים בעניין אמיתות התיאור על קיום הגורלות במצדה, והממצאים, המראים, שככל הנראה, לפחות, חלק ממגִני מצדה המשיכו להילחם גם לאחר פריצת הרומאים אל ההר, דומה, כי יש מקום להטלת ספק סביר בשאלה: האם התיאור, המובא בספרו של יוספוס על הטלת הגורלות והתאבדותם של כל מגִני מצדה, אכן משקף את המציאות, והאם ניתן להסתמך עליו כאמת היסטורית. נראה, כי בהחלט יש מקום לפקפק בדבר אמיתות השימוש בגורלות במצדה, כפי שמובא אצל יוספוס.[35]

אכן, לעולם לא נדע בוודאות מוחלטת את אשר אירע במצדה – לאחר פריצת הלגיון העשירי אל ההר, כדברי אשל, אך יש בדברים שנכתבו כדי להטיל ספק רב במהימנותם של דברי יוספוס בספרו. לאור ספק זה, הנוגע לשאלת האמת ההיסטורית, מובן אפוא, שאין אפשרות לייחס משקל תקדימי לתיאורו של יוספוס בדבר הגורלות, שנערכו במצדה בדיני-נפשות, ועל כן אין לתיאור המובא אצל יוספוס – משמעות כלשהי באשר לדיון בשאלת השימוש בהטלת-גורל בדיני-נפשות.

35. אולי ניתן לשער, כי לאור הממצאים הארכאולוגיים שהתגלו לאחרונה, ייתכן, שתיאור מלחמתם של הגברים מגִני מצדה ברומאים, לאחר הורגם את הנשים והילדים, כפי שהוא מובא בספר יוסיפון (ראו לעיל הערה 3), קרוב יותר לאמת ההיסטורית, ואינו שכתוב ההיסטוריה של האורתודוקסיה היהודית בת-זמנה, אלא תיאור המציאות כפי שהתרחשה בפועל. זאת – בניגוד לתיאורו המפוקפק של יוספוס לגבי הנאומים ואולי אף לגבי אופן מותם של מגִני מצדה. מובן, שיש לתת את הדעת על כך שספרו של יוספוס נכתב סמוך להתרחשות האירוע במצדה, ואילו ספר יוסיפון נכתב מאות שנים לאחר מכן, ועל כן, לכאורה, מהימנותו ההיסטורית של ספר תולדות מלחמת היהודים ברומאים רבה יותר מאשר מהימנותו ההיסטורית של ספר יוסיפון, אולם אפשר, שהדברים, שנכתבו על-ידי יוספוס בספרו, אינם משקפים אמת היסטורית, אלא הם נכתבו מתוך תיאור לא-מדויק שנמסר ליוספוס על-ידי המפקד הרומי, או אולי ממניעים שונים של יוספוס באותה שעה, למשל רצון לשאת חן בעיני שליטי-רומא, או להאדיר את שמם של הלוחמים הרומים, שערכו את המצור, וכיוצא בזה, אך אינו משקף בהכרח תיאור מדויק של המציאות, כפי שהתרחשה על מצדה. אני משאיר שאלה זו פתוחה לדיון על-ידי החוקרים, כפי שעשה נווה (ראו בסמוך להערה 30 לעיל).

יהושפט נבו

הטבע, השבת וישראל ויחסי-הגומלין שביניהם בספר "שפת אמת"

לע"נ
אביתר בורובסקי הי"ד
עלם חמודות
אוהב עמו וארצו
שנרצח בצומת תפוח

תקציר

נושא ה"טבע" תופס מקום מרכזי בהגותו של בעל "שפת אמת". הנקודה הפנימית, המהות האלוקית – מצויה ביסוד כל דבר ומפעילה אותו. אולם מציאות זו נסתרת בשכבה אטומה וסגורה, הטבע, הגורמת לו להתרחק ממקורו האלוקי ומאורו. כשם שהבורא הסתיר את עצמו במעבה הטבע, כלומר בממד הפיזי, כך הוא הסתיר את נוכחותו בממד הזמן. ששת ימי המעשה הם ימי-החולין, שבהם נסתרת מציאות הבורא. השבת היא צוהר, שקרע הבורא לעולם, ובאמצעותו בוקע האור האלוקי לעולמנו. מי שנועד לגלות אור זה ולהפיצו בעולם הוא האדם, ובמיוחד – איש-ישראל.

מילות מפתח: *טבע; שבת; ימי-החול; הֶסתר; נוכחות; איש-ישראל.*

מבוא

רבי יהודה-אריה-ליב מגור, מחבר הספר "שפת אמת", הוא נצר לחסידות פולין, שמייסדה הוא רבי אלימלך מליז'נסק, תלמיד המגיד ממזריטש. ממשיך דרכו היה רבי יעקב-יצחק, המכונֶה החוזה מלובלין. תלמידו, היהודי הקדוש [ששמו היה כשם רבו], הקים לעצמו חצר חסידית כבר בחיי רבו, ואחריו עברה ההנהגה לרבי שמחה-בונים מפשיסחא. עם פטירתו, החליטו שני תלמידיו: רבי מנחם-מנדל מקוצק ובעל חידושי הרי"ם מגור, שההנהגה תעבור לראשון, ורק עם פטירתו – קיבל האחרון את ההנהגה החסידית. בעל חידושי הרי"ם עָשָׂה את כל בניו, ואחרי מותו נתמנה נכדו, בעל "שפת אמת", לממשיך דרכו.[1]

הספר "שפת אמת" הוא ספר דרושים על פרשות-השבוע, שנאמרו על-ידי המחבר במשך שנים רבות.

במאמר זה ברצוננו להציג שלושה נושאים מרכזיים בהגותו של המחבר: הטבע, השבת ואיש-

1. ראו א"ז אשכולי, **החסידות בפולין**, ירושלים תשנ"ט; י' תשבי וי' דן, 'חסידות', **האנציקלופדיה העברית**, יז, עמ' 762.

ישראל ואת יחסי-הגומלין ביניהם. לצורך כתיבת המאמר – השתמשנו בספר שפת אמת.[2]

הטבע

נושא ה"טבע" תופס מקום מרכזי במחשבתו של רבי יהודה-אריה-ליב מגור, ועובר כחוט השני לאורך דרושיו. יסודו – ברעיון האימננציה [הנוכחות] האלוקית, שלפי ההשקפה החסידית שרויה בכול, מצויה בכל דבר ומחייה אותו. בלשון רבי יהודה-אריה-ליב מגור קרויה אימננציה זו בשם "הנקודה הפנימית", היינו, אותה מהות פנימית, המצויה בבסיס כל דבר וכל תופעה ומקנה ל"טבע" את חיותו. אולם המציאות האלוקית, המפעילה עולם ומלואו – מצויה בו בהסתר ובהעלם ואיננה ניכרת בחיי יום-יום. מציאות נסתרת זו נקראת בלשון חסידות גור בשם "טבע":

הטבע הוא השכבה החיצונית של המציאות. הוא מציין חוקיות קבועה, עולם הפועל לפי סדר קבוע ללא כל שינוי וחידוש. הטבע הוא תחום אטום ומסוגר, דבר הגורם לו להיבדל ממקורו האלוקי ולהסתיר את אורו. בעיני המתבונן בו מצטייר העולם כנפרד וכמנותק ממקורו האלוקי, הקיים, אך איננו ניכר ואיננו גלוי:

> "שנברא העולם בדרך הטבע, ודרך הטבע באמת מסתיר פנימיות החיות וההתחדשות."[3]

הקב"ה צפן את טובו ואת שכינתו בתוך העולם. כיון שטוב זה צפון ומוסתר, יש צורך במאמץ רב וביגיעה רבה כדי לחשוף אותו ולגלותו. לשם כך יש צורך בעיניים של מאמין ובלב שביטל את אנוכיותו:

> "בעוה"ז נסתר הנהגת הבורא יתברך ונתלבש בטבע. אבל המאמין בו יתברך ומשליך את הטבע, זוכה להתגלות לו הארה מעולם הבא... כי הכל הנהגתו יתברך אף שהוא בהסתר."[4]

וכאן נכנס עניין האדם, תפקידו וייעודו – כמשתלב בטבע ומגלה מתוכו את הנוכחות האלוקית:

> "עבודת האדם לברר זה שֶׁפּחַ מעשה על-ידי חיות השם יתברך."[5]

הקב"ה ברא מלכתחילה עולם, שנוכחותו מצויה בו, אולם בהסתר ובהעלם:

> "ודאי שיש בכל דבר ניצוץ קדוש שמחיה הדבר, ורק שנסתר על-ידי הטבע והחיצוניות. כי על זה נברא העולם להיות חיותו יתברך בתוך מעשה בראשית, והאדם יֵדַע ויברר שהכל מחיות השם יתברך."[6]

גילוי מציאות זו של הקב"ה הנסתרת בטבע הוא ייעודו של האדם ותפקידו בעולמו; האדם בהגות החסידית הוא איש ישראל:

> "כי בני ישראל נבראו להעלות כל הטבע ולברר ולהעיד כי הקב"ה הוא המנהיג את העולם והטבע והזמן."[7]

אולם גילוי הסתר זה הוא ענין תודעתי, הקשור למחשבת האדם, כפי שמציין רבי יעקב-יוסף מפולנאה:

---

2. ר' יהודה אריה ליב אלתר, **ספר שפת אמת**, תל-אביב תשנ"ג.
3. שם, ויקרא פרשת החודש תרס"ב, עמ' 20.
4. שם, בראשית לך לך תרמ"ז, עמ' 50.
5. שם, בראשית בראשית תרל"א, עמ' 5.
6. שם, בראשית תולדות תרל"א, עמ' 102.
7. שם, בראשית חיי שרה תרמ"ט, עמ' 94.

"ואחר שֶׁיֵּדע אדם כלל זה שהוא כלל גדול, שאין שום מסך מבדיל בינו לבין אלוקיו בשעת תורה ותפלה, גם שיעלו לפניו כמה מחשבות זרות שהם לבושים וכיסויין שהקב"ה מסתתר שם, מכל-מקום, אַחַר שידע אדם שהקב"ה מסתתר שם – אין זה הסתרה."[8]

לנושא זה נזקק גם בעל שפת אמת, הכותב:

"שנתברר להם [לבני ישראל במצרים] שחיות הפנימיות שבכל דבר הוא מהשם יתברך בלבד. אף שנראה מבחוץ מהופך, הוא רק הֶסְתֵּר. ועל-ידי שיודעין זה בבירור, ממשיכין (את) ההארה גם בתוך ההסתר עד שנתגלה הפנימיות."[9]

יושם לב להבדל שבין שני הכותבים:

בעוד שרבי יעקב-יוסף מפולנאה סבור, שעצם הידיעה שיש כאן הסתר – מבטלת את ההסתר, מוסיף בעל שפת אמת ומסביר, שביטול ההסתר מתבטא בכך, שהאור הפנימי הגנוז בעולם בחביונו – מתגלה לעין-כל ומאיר את העולם באור-יקרות. המטרה היא לגלות את הנוכחות האלוקית, את האנרגייה האלוקית, השרויה בתוך שכבות הטבע האטום והסגור, ולפרסמה באופן שתהיה גלויה וניכרת לעיני-כול בעולם כולו. אולם המחבר מודע לעובדה, שזה תפקיד שאיננו קל כל-עיקר, ולא כל אדם מסוגל לבצעו:

"והענין הוא כי ה' יתברך נתן בְּהַטֶּבַע גם כן חיות אשר יש למצוא בכל דבר הארה אלוקית, רק (=אלא) שצריכין להיות לזה צדיק גדול..."[10]

אולם מסתבר, שגם בכך לא די, וצריך להיעזר לשם כך בתורה ובמצוות:

"והאמת כי התורה ומצוות הם סיועים ועצות מן השמים לבני ישראל מהכח שלמעלה מן הטבע."[11]

אף-על-פי שבהגות מחשבת גור הטבע הוא תחום ההסתר וההעלם, הרי בעל שפת אמת מעמידנו על מצבים, אשר בהם מתגלה הקב"ה בטבע, כדי שלא לאפשר לו, לטבע, להתגבר:

"ולכן הקב"ה מחַדֵּש בטובו בכל יום מעשה בראשית, שלא להיות גובר הטבע (=שהטבע לא יתגבר)... אף על פי שכל הטבע על-ידי נקודה חיות מלמעלה, אבל הוא נטבע בטבע, והטבע מכלת [מכילה] הכל... ולכן הקב"ה בטובו מחדש בכל יום מעשה בראשית."[12]

המחבר מטעים בכך את רעיון ההשגחה המתמדת על העולם. אמנם הטבע מצטייר בעינינו כמציאות, הפועלת לפי חוקיות – בהעדר השגחה אלוקית, אולם, לאמיתו של דבר, אין זה כך: למרות ההתערבות וההשגחה האלוקית היומיומית על הטבע, הוא נשאר עדיין עלום. התערבות זו סמויה ואיננה ניכרת. לפיכך, על האדם מוטל לגלותה:

"והאדם צריך לחפש למצוא זאת ההתחדשות... ולכן נקרא האדם מְהַלֵּךְ, שֶׁכָּל שעומד בלי התחדשות, מיד הטבע שולטת בו."[13]

עוד מודגש בדברי המחבר, שלעתים הקב"ה מגלה את עצמו בטבע באמצעות נס:

---

8. ר' יעקב יוסף בן צבי מפולנאה, **תולדות יעקב יוסף**, קארעץ תק"מ, בראשית עמ' כב.
9. ספר שפת אמת (לעיל הערה 2), שמות שמות תרל"א, עמ' 3.
10. שם, שמות וארא תרמ"א, עמ' 30.
11. שם, שם.
12. שם, בראשית לך לך תרס"ד, עמ' 61.
13. שם, שם.

"הענין הוא כי צריכין לידע ולהבין כמו שנראה נפלאות השם יתברך כשמשָׁנֶה הטבע על פי נס, שהוא פלאים לעיני בשר ודם בעלמא דשיקרא."[14]

המחבר אף מביע את פליאתו על העובדה, שהקב"ה, שהוא ישות רוחנית, מצמצם את עצמו לתוך עולם גשמי:

"אבל באמת הנהגת הטבע הוא פלא יותר מה שצמצם הקב"ה (את) כח השפע שלו שהוא רוחני, ומתלבש ומתצמצם (=ומצטמצם) בגשמיות הוא פלא וְהַפְלֵא ביותר."[15]

הסיבה לצמצום הבורא בתוך העולם הגשמי תלויה, לדעת המחבר, בחטא הקדמון: לפני החטא קיבל העולם את השפע ברוחניות, אולם לאחריו – כאשר טוב ורע נתערבבו, אין זה כך:

"ובאמת קודם החטא היה מקבלין (את) השפע וכל ההנהגה ברוחניות, אך אַחַר החטא שנתערב טוב ורע, צריך להיות הקַּבָּלָה על-ידי צמצום וגשמיות, והוא עיקר העצבון מאחר שבא על-ידי הסתר בתוך הטבע."[16]

לפי האמור, מסתבר, שהשפעת האדם איננה מצטמצמת רק בגילוי האלוקות הנסתרת בתוך הטבע; האדם הוא גם מי שהשפיע באמצעות חטאו על המציאות של שפע, הבא מתוך הֶסתר.

המחבר מדגיש, שיש מצבים ומאורעות היסטוריים, אשר בהם הקב"ה משנה את הטבע. ברור, שבמקרים אלה מתגלות נוכחותו, השגחתו ושליטתו בטבע לעיני עולם ומלואו. לגילוי זה מציע המחבר שני הסברים:

ההסבר **האחד** הוא כדי לפרסם את בחירתו בעם ישראל:

"כי השם יתברך שינה (את) כל הטבע ביציאת מצרים בשביל בני ישראל, ובאמת היה זה עדות על הבורא יתברך שמו, כי הוא הבורא והוא העושה כרצונו. וגם היה עדות על בני ישראל כי כל העולם נברא בשבילם. ולכן בעבורם (=למענם) שינה השם יתברך (את) הטבע, כי הלא היה יכול השם יתברך לגאול אותנו בדרך הטבע. אך כל הגלות היה לברר כי הקב"ה משנה עולמו בעבור בני ישראל."[17]

ההסבר **השני** הוא לסייע לעם ישראל לעובדו:

"והוא יתברך מנהיג (את) כל העולם לפעמים בהסתר הטבע, ולפעמים בהתגלות... ובודאי היה יכול השם יתברך להוציאנו ממצרים בדרך הטבע גם כן, אך שהוצרך לנו לסייע לנו לעבודתנו אותו יתברך להיות (=שתהיה) התגלות עולם הניסים ושינוי הטבע."[18]

---

14. שם, בראשית ויחי תרמ"ט, עמ' 275.
15. שם, שם.
16. שם, שם.
17. שם, שמות בא תרמ"ט, עמ' 55.
18. שם, ויקרא דרוש פסח, עמ' 85. לנושא זה – ראו עוד י' יעקבסון, 'גלות וגאולה בחסידות גור', **דעת**, 2-3 (תשל"ח-תשל"ט), עמ' 175-215; י' יעקבסון, 'קדושת החולין בחסידות גור: עיונים בתפיסת השבת בדרושי "שפת אמת"', ר' אליאור, י' ברטל וח' שמרוק (עורכים), **צדיקים ואנשי מעשה**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 241-277; י' יעקבסון, 'מנעורים להנהגה ומקַבָּלָה לחסידות – שלבים בהתפתחותו של בעל "שפת אמת"', ר' אליאור וי' דן (עורכים), **קולות רבים; ספר הזיכרון לרבקה ש"ץ-אופנהיימר** (מחקרי ירושלים במחשבת ישראל, יג), ב, ירושלים תשנ"ו, עמ' 429-446; י' יעקבסון, 'אמת ואמונה בחסידות גור', י' דן וי' הקר (עורכים), **מחקרים בקבלה, בפילוסופיה יהודית ובספרות המוסר וההגות, מוגשים לישעיהו תשבי**, ירושלים תשמ"ו, עמ' 593-616.

השבת

כשם שהקב"ה הסתיר את נוכחותו במעבה הטבע, כלומר בממד הפיזי, כך גם הסתיר את נוכחותו בממד הזמן. ששת ימי המעשה הם ימי-החולין, שבהם נסתרת מציאות הבורא. לפי מחשבת גור, השבת היא צוהר, שפתח הקב"ה לעולם, ובאמצעותו בוקע האור האלוקי לעולמנו. אם יעלה בידינו להעביר את קדושת-השבת לששת ימי המעשה, יהיו אף הם בבחינת שבת:

"מן השבת מיני' [=ממנה] מתברכין כלל שיתא יומין. והיינו כח השפעה ונתינת כל הימים הוא בשבת".[19]

ששת ימי המעשה מבטאים את עולם החולין, את העולם הפועל לפי חוקיות הטבע, ואשר בני-אדם משתלבים בו בהתאם לחוקי-הטבע. בעולם כזה אין ניכרת הנוכחות האלוקית, ואין מתגלית בו הקדושה. השבת מאירה לתוך עולם נסתר וחשוך זה ומשפיעה עליו מקדושתה, שחלה גם על ששת ימי המעשה:

"בשבת קודש שחוזר הכל לשורשו, וזהו פירוש מנוחה... שניתן כוח בשבת קודש לתת שפע וחיות חדש לכל ימי המעשה."[20]

השבת היא מהות אלוקית, היורדת לעולם הגשמי ומשפיעה עליו שפע שמימי: "ולכן נקרא שבת מתנה טובה, כי כל השפעות באין (=באות) מהשבת".[21] סגולתה של השבת מתבטאת בכך, שהיא מעלה את העולם הגשמי לדרגה עליונה ומחברת אותו עם מקורו השמימי:

"כי בשבת מחזיר (את) כל הבריאה לשורשו, שהוא רצונו יתברך".[22]

המחבר מטעים, שעצם השביתה מהבריאה בשבת, היא עצמה השלמת הבריאה ותיקונה:

"כי באמת בשבת לא היה שום בריאה (אלא) רק שביתה. ושביתה זו היא קיום כל הברואים... שכל מקבל צריך להיות בָּטֵל אל הנותן (=ביחס לנותן), וכפי דביקות שיש לו להמשפיע כמו כן קבלתו מתקיימת. ולכן בשבת שנתעלו כל הנבראים לשורשם, שעל-ידי המנוחה נתברר שיש עליהם אדון ומושל..."[23]

המחבר מלמדנו, ששת ימי המעשה הם התגלות של פרטים:

אדם דואג לצרכיו הפרטיים. מודגשות הפרטיות האישית והאנוכיות. זה עולם, שיש בו הפרדה בין הבריות. עולם כזה רחוק מהקדושה, כי אין הקדושה שורה אלא בעולם המאוחד כולו כאיש אחד – לעבודת-הבורא, ולא לצרכיו האישיים. השבת, שאין בה עשיית מלאכה, ולכן אין בה הדגשת צורכי הפרט – מסמלת את האחדות. ביטול הפרטיות הוא גם ביטול האדם ביחס לבוראו והתעלותו להתחבר אל שורשו, אל צור-מחצבתו, אל אלוקיו. התעלות האדם בשבת והתעלות העולם עמו הן תיקונו.

המחבר מסביר את התיבה "בראשית" שבהיגד "בראשית ברא", לא כתיאור-זמן כמקובל, אלא כמושג ערכי:

---

19. ספר שפת אמת (לעיל הערה 2), בראשית תולדות תרמ"ו, עמ' 113.
20. שם, בראשית נח תרל"ג, עמ' 22.
21. שם, שמות כי תשא תר"מ, עמ' 202.
22. שם, בראשית בראשית תרל"ב, עמ' 5-6.
23. שם, בראשית בראשית תרל"ו, עמ' 7.

"אך זה פירוש בראשית ברא, שיהיה כל הבריאה דבוקה בכח הראשית והתחלת השורש שהיא נקודה מהשם יתי שנותנת חיים והוויה לכל הנבראים. והוא בחינת שבת כי בו שָׁבַת מכל מלאכתו, כי בשבת מחזיר (את) כל הבריאה לשורשו שהוא רצונו יתי."[24]

הבורא ברא את עולמנו כעולם גשמי, הנשלט על-ידי חוקי-הטבע, אולם מקורו ושורשו של עולם זה, מהותו וראשיתו, הם אלוקיים. הבורא טָבַע בעולם הגשמי את היכולת להתעלות על גשמיותו ולהתחבר אל מקורו, ודבר זה נעשה באמצעות השבת.

רעיון אחר, השמור עם המחבר בנידון דידן, הוא, שהשבת נותנת מנוחה לעולם:

"וזה נקרא מנוחה... שהוא שורש הכל".[25]

מהו הקשר בין מנוחה לבין שורש?

כל מה שתלוש משורשו הוא חסר-מנוחה. כשאדם קשור לשורשו, הוא במנוחה. משל לעץ, ששורשיו נטועים במקומם, גם אם רוח סערה תטלטל את נופו, לא תזיזנו ממקומו. לעומת זאת, אם שורשיו ינותקו, הוא יטולטל חסר-מנוחה ממקום למקום. כך גם מי ששובת בשבת כהלכה, הוא מחובר לשורשו, ויש לו מנוחה. לעומת זאת, כאשר אדם איננו מחובר לשורשו, אלא לפרטיותו ולצרכיו האישיים, הוא מטולטל וטרוד בעסקיו, ואז הוא מנותק משורש הקדושה שבפנימיותו.

לפיכך, באמצעות השבת, המביאה מנוחה לעולם – נשלמת הכוונה האלוקית, שטמונה בבריאת-העולם:

"וזה שכתב רש"י ז"ל היה העולם חסר-מנוחה, שהיא השבה וחזרת הכל לשורשו, ונשלם בשבת עיקר הרצון בבריאה."[26]

השבת אמנם נמצאת בעולמנו בהסתר, ועל האדם מוטל לגלותה:

"שיש בכל מעשה והוא באמת בחינת שבת, דכתיב "לעשות את השבת" [שמות לא, טז]. והוא שבימי המעשה צריך האדם גם כן להתדבק בכל מעשיו בחיות הפנימיות שהוא פירוש שבת, והוא על-ידי המצוות כנ"ל. כי שבת עצמו הוא למעלה מהטבע וקביעא וקיימא."[27]

השבת היא הפנימיות של כל דבר. לפי שפת אמת, הקב"ה קורע את מעטה החולין, ומאפשר לַשַּׁבָּת להתגלות. את השבת צריכים בני אדם לעשות. כי אם לא נעשה אותה, היא לא תתגלה ותישאר בהסתרה בתוך ימות-החול. יש לעשות את השבת ולא לשקוע בימות-החול, שהם עולם של טבע וחולין. גם בימי-המעשה צריך האדם בכל מעשיו להתדבק בחיות הפנימית שהיא שבת.

השבת והטבע

השבת והטבע הם שני הפכים: הטבע הוא תחום הגשמיות, ההסתר וההעלם, בעוד שהשבת היא תחום הקדושה והגילוי. הטבע הוא תחום הגשמיות העכורה האטומה, הפועל מתוך חוקיות, ואין שום יד אלוקית מכוונת ניכרת בו.

לעומתו, השבת היא כולה רוחניות צרופה, אור-יקרות אלוקי, שמקורו בעולם הבא. אולם

---

24. שם, בראשית בראשית תרל"ב, עמ' 5-6.
25. שם, בראשית בראשית תרל"א, עמ' 5.
26. שם, שם תרל"ב, עמ' 5-6.
27. שם, במדבר שלח תרל"א, עמ' 87.

מציאות זו איננה הכרחית, ויכול להיווצר מצב, אשר בו השבת מבטלת את מחיצות ההסתר ומקרינה מאורה על העולם והטבע בכללו:

"כי כל הארה הבאה לעולם, באה עמה הסתר וקליפה מטעם תערובות טוב ורע שנעשה בכל העולמות. אבל בשבת הוא נחלה בלי מְצָרים... ויכולין לקבל הקדושה בלי הסתר, ולכן נקראת מתנה טובה, בלי תערובת רע, מבית גנזַי שאין שליטת הסטרא אחרא."[28]

המחבר מסביר מציאות מורכבת זו כך: בעולם יש הסתר ומציאות שלילית, הנובעת מתוך הקליפה – כתוצאה מערבוב של טוב ורע המצוי בו, ואילו השבת – כולה קדושה ללא תערובת רע. אין לרע שליטה או השפעה עליה, אלא להיפך, היא משפיעה עליו מטובה. ביכולתה של השבת להשפיע גם על הטבע מרוחניותה, ולהעלותו אל מה שלמעלה ממנו, מקורו השמימי. במעשה – תושלם הבריאה, כי יהיה איחוד בין העולמות:

"כי ששת ימי המעשה היה קיום הבריאה על-ידי כח הבורא במאמר ובריאת כל דבר ביומו. אבל בשבת נשלם להיות דבר של קיימא שיתקיימו כל הנבראים אף אַחַר שיסור הש"י התגלות מאמרו, כי אין העולם יכול לקבל התגלות כח הש"י ולכן בכל יום יש הסתר. אבל בשבת קודש הוא פעולה להיות התקשרות הטבע אל מה שלמעלה מהטבע."[29]

המחבר מעמידנו על רעיון נוסף ביחסי-הגומלין של הטבע והשבת:

"כי אַחַר מעשה בראשית כל ההנהגה בדרך הטבע. ושַׁבָּת זכר לקודם הבריאה למעשה בראשית שזה היה כח מעשיו של הקב"ה."[30]

המציאות, שבה הטבע הוא תחום ההסתר וההעלם – נוצרה רק לאחר בריאת-העולם. נמצא, שהשבת משקפת מצב, ששרר קודם בריאת-העולם.

השבת והאדם

כיוון שהאדם הוא בחיר הנבראים ומזומן לו מקום נכבד ביותר בעולם, הרי יש יחסי-גומלין בינו לבין השבת, כשההשפעה היא הדדית:

"לכן בשבת נקרא מתנה, ובימי המעשה עיקר עבודת האדם לתקן ולברר."[31]

השבת היא הופעה של אור אלוקי מעולמות עליונים, הזורם ומאיר את עולמנו. אולם השפעתה הרוחנית של השבת תלויה באדם ובהשתדלותו. בימות-החול הוא אמור "לתקן ולברר", היינו, לעשות השתדלות, כדי שיוכל להיעשות "כלי" להכלת אור השבת הזורח לעולם. "הבירור" הוא אפוא הוצאת הקדושה מתוך החולין:

"כי הנה ימי-המעשה ניתנו לברר להוציא הפסולת והסיגים. ובשבת קודש אין צריך בירור כי מתגלה הקדושה בשבת... ובימי המעשה הכל תלוי בעבודת האדם לברר, ובשבת קודש חסד ה' להיגלות הקדושה."[32]

ימי-המעשה, המגלמים את החיים הטבעיים, אשר בהם האדם דואג לעצמו ולצרכיו, ופועל

28. שם, בראשית לך לך תרנ"ג, עמ' 55.
29. שם, בראשית בראשית תרל"ד, עמ' 6.
30. שם, בראשית ויצא תרס"ב, עמ' 139.
31. שם, בראשית בראשית תר"ן, עמ' 14.
32. שם, שם תרנ"א, עמ' 14.

בהתאם לחוקי-הטבע בשדה ובמלאכות, הם ימי-חולין גמורים. אולם גם בהם חבויה הקדושה, אמנם באופן בלתי-נראה. לכן על האדם לחשוף ולגלות קדושה זו. אולם זה מוטל עליו בששת-ימי-החול, ואילו בשבת אין צורך בכך, שכן השבת כולה היא גילוי של הקדושה האלוקית, הזורחת על עולמנו. יחסי-הגומלין בין השבת לבין האדם – משפיעים לטובה על האדם, היוצא נשכר משמירתה:

"למען השבָּת תשמרון (את) כל המצוות. כי באמת כל עלול נמשך אחר העילה, והיה צריך האדם להיות נמשך אחר הבורא יתʼ מצד עצם נפשו, רק הגשמיות והטבעיות מסתיר הנפש. ולכן על-ידי מצות השבת שבטלים מכל מלאכה, מאיר הנפש ונמשך אחר מצות הבורא יתʼʼש. ונמצא ניתן השבת כדי להיות מנוחה אל הנפש מחשכות החומריות."[33]

לשבת יש תכונה מיוחדת, שהיא מָמַתנת את המאבק הקוסמי שבין טוב לרע. בששת-ימי-המעשה קיים מאבק זה במלוא-עוזו, כשהוא מתחיל בנפש האדם, וממנו הוא מקרין על העולם כולו. מלחמת-היצר בלב האדם – משפיעה על המאבק הקוסמי שבין טוב לרע. אולם בשבת מתמַתֵּן מאבק-איתנים זה:

"דאיתא יצרו של אדם מתגבר עליו בכל יום. והטעם כשהקבʼה ובʼʼש (=וברוך שמו) מחדש בטובו בכל יום תמיד מעשה-בראשית, ממילא נולד התגברות היצר הרע גם כן... כי רצונו יתʼ שבני ישראל יבררו בכל יום הטוב מרע... ובשבת קודש הכל בקדושה שאין צריך לבוא על-ידי בירור התערובות, ולכן בשבת קודש לא כתיב ערב."[34]

בימות-החול נאבק עם ישראל עם היצר הרע כדי להעלות ניצוצות, שֶׁנִּשְׁבּוּ בתחום הרע והקליפה ולגאלם. אולם בשבת מאבק זה נרגע:

"דבחול... הוא מה שיכולין למצוא על-ידי יגיעה ומלחמה עם היצר הרע, להוציא ניצוצי קדושה שנתערבו בפסולת, ובשבת קודש אין צריך בירור. ובאמת כי השפע יורדת לכל העולם... ובשבת קודש השפע מיוחד רק לבני ישראל, והוא הקדושה ואין צריך בירור. ולכן בחול בא על-ידי צמצומים ומלאכים ובדרך הטבע וגשמיות, ובשבת קודש באחדות מהקבʼה בעצמו."[35]

ההכנות לקבלת אור השבת ולקליטת השפעתה – נעשות במשך ימות החול מתוך שאיפה להאיר אף אותם באור השבת. עשייה זו ראויה לעם ישראל, שהקשר שלו לשבת מתבטא בדמיונם אליה: כשם שהשבת היא מעין עולם הבא, כך נשמת ישראל היא בת עולם הבא:

"כי השבת היא מעין עולם הבא, ואין בכח התחתונים לקבלו, זולת בני ישראל שהם יש להם כח מלמעלה מהטבע, אם כי הם תוך הטבע."[36]

וכך גם:

"ובאמת ימי המעשה בעולם הזה בעצם ויש להם דביקות בעולם העליון. והשבת במקרה בעולם הזה כי הוא מעין עולם הבא בעצם. ובני ישראל שהם בני עולם הבא מצד הנשמה, ניתן להם השבת, וצריך איש ישראל לבטל ימי המעשה אל השבת (=ביחס לשבת)."[37]

---

33. שם, שמות משפטים תרנ"ז, עמ' 121.
34. שם, בראשית וישב תרמ"ט, עמ' 173.
35. שם, שם תר"ן, עמ' 173. נושא העלאת ניצוצות הוא רחב מאד וחורג מעניין מאמר זה. המעוניין ימצא על כך חומר רב בספרי: י' נבו, **הגות בחסידות**, ירושלים תשע"ג, עמ' 70-71, 89-92, 109-112 ובביליוגרפיה שם.
36. שם, ויקרא שבת הגדול תר"מ, עמ' 32.
37. שם, בראשית וישלח תרנ"ד, עמ' 156.

המחבר מעמידנו על יחסי-הגומלין שבין ישראל והשבת. השבת מביאה לעם ישראל את מהות העולם הבא, אל תוך העולם הזה. אולם ההשפעה היא הדדית: באמצעות השבת עם ישראל מתעלה בעולם הזה לדרגת העולם הבא. אולם כדי לזכות לכך – נדרש מעם ישראל לשוב בתשובה בכל ערב שבת, להשתוקק אל השבת, ובשבת לפרוש לחלוטין מענייני העולם הזה:

> "והנה השבת הוא משל לעולם הבא. וכפי מה שיוכל האדם להתקרב לקדושת השבת, כן יש לו שייכות לעולם הבא. לכן צריך האדם בכל שבת לעזוב ענייני העולם הזה ולזכור עצמו שצריך להכין עצמו לשבת הגדול, היינו לעולם הבא. לכן צריכין לשוב בתשובה בערב שבת קודש כמו קודם הסתלקות האדם מעולם הזה ועל-ידי השתוקקות אל השבת."[38]

לאחר שהמחבר הציג את עם ישראל כמתעלים באמצעות השבת לדרגת העולם הבא, הוא מוסיף לומר, שבאמצעות השבת, שהיא כוח חדש, העומד בסוד הבריאה – מתעלה עם ישראל עד לדרגה של נוטלי חלק בהנהגה של מעלה:

> "אם כי הבריאה בששת ימים היה על פי הטבע, אך שבת קודש הוא כח חדש שכולל (את) כל הבריאה והוא שורש הבריאה למעלה מהטבע. והנהגה זו נמסר לבני ישראל... השבת (היא) עדות שיש לבני ישראל חלק בהנהגה שלמעלה."[39]

המחבר אף מלמד כיצד ניתן להגיע לדרגה זו:

> "והעצה על-ידי המצוות שהם בכל מעשה האדם לעשות רק (את) רצונו ית'... והוא שבימי המעשה צריך האדם גם כן להתדבק בכל מעשיו בחיות הפנימי שהוא פי' שבת והוא על-ידי המצוות."

עוד מלמדנו המחבר, שהקב"ה שלח לעם ישראל את השבת, כדי שלא יפלו לתהומות הגשמיות שבטבע, ובכך תישמר רוחניותם:

> "ובאמת זה חסד הגדול שעשה הקב"ה ביום השבת, שלא להיות נטבעין (=טובעים) לגמרי (ב)תוך הטבע... והניח את השבת שלא נעשה בו מלאכה ממעשה בראשית, כדי להיות מקום חירות שלא לטבוע בתוך הטבע. וזה הוכן לבני ישראל שהם בני עולם הבא, ושבת – מעין עולם הבא."[40]

עיון משווה

רעיון הטבע, המגלם עולם סגור, הפועל לפי חוקיות, ואין יד ה' ניכרת בו, ולעומתו, השבת – כמהות אלוקית, הנשלחת לעולמנו להאירו, הם פרי הגותו ופיתוחו של ר' אריה-ליב מגור בעל שפת אמת. אולם נראה לנו, כי שורשם של הרעיונות נעוץ בכתביהם של קודמיו, ובמיוחד – אצל כותבים בני הדור השלישי, תלמידי המגיד ממזריטש, אשר דברי הגותם שמשו לו כמצע וכמקור-השראה לרעיונותיו.

המחבר מעמידנו על רעיון השבת, ומטעים, שעולמנו הוא עולם, הפועל ונשלט על-ידי חוקי-הטבע. עולם זה סגור ואטום, שאין שום קדושה או רוחניות מורגשת בו. אולם לאמיתו של דבר, עולם זה מופעל, נשלט ומושגח על-ידי הקב"ה. המציאות האלוקית השרויה בעולם – מצויה בו בהיחבא ובהסתר, ואיננה ניכרת בו כלל. לעולם זה מחדיר הקב"ה את השבת, שהיא מעין עולם

---

38. שם, שמות יתרו תרל"ט, עמ' 81.
39. שם, ויקרא קדושים תר"מ, עמ' 157.
40. שם, שמות יתרו תרס"א, עמ' 109.

הבא, המביאה לעולמנו מרוחו ומניחוחו של העולם העליון. נראה, שכיוון חשיבה זה – מקורו בהגותם של ראשוני החסידות, שפיתחו את מאמר חז"ל:

"אמר ר' שמואל בר נחמן: בשעה שברא הקב"ה את העולם, נתאווה שיהא לו דירה בתחתונים, כמו שיש (לו) בעליונים."[41]

אולם כאשר האדם חטא, אומר המדרש, סילק הקב"ה את אלוקותו מעולמנו, דבר המלמד שהקב"ה השרה את שכינתו בעולם השפל.

נושא זה נידון בהרחבה בחסידות:[42] החסידות הטעימה את הרעיון, שהחיות האלוקית שרויה בכל נמצא ובכל מקום, והיא יסוד קיומו:

"מלוא כל הארץ כבודו ולית אתר פנוי מיניה ובכל מקום הוא אלוקות."[43]

ר' זאב וולף מז'יטומיר, מוסיף, ומטעים בלשון ברורה יותר, שכל דבר בעולם שואב את חיותו וקיומו מהשכינה השרויה בו:

"כי כלל זה נקוט בידך ואל ימוט מנגד עיניך אפילו כמעט רגע, שאין שום דבר בעולם שלא יהיה שם התלבשות השכינה... השוכנת בתוכם להחיותם, כי בהֶעָדרה – לאפס ותוהו נחשבו."[44]

יתר על כן, ר' זאב מז'יטומיר מזהיר שלא להתייחס לשום דבר בעולם מנקודת-מבט של גשמיותו:

"לבלתי ראות על שום דבר בעולם לערך (=מבחינת) גשמיותו הנראה נגד פניהם, כי אם שאו מרום עיניכם, היינו בחינת הסתכלותכם ועיונכם לראות רק אלוקות המלובש בכל דבר בעולם, כי אפס בלתו."[45]

נוכחותו של אלוקים בכל מקום ובכל דבר בעולם, היא המחייה אותו, והיא תנאי לקיומה של כל הוויה במציאות.

ר' אהרון מקרלין כותב:

"צריך האדם לידע כי בכל דבר שיש בעולם יש בו אורו של הקב"ה וחיותו, כי בלא זה, לא היה קיום לאותו דבר."[46]

דומה, כי גם בעל שפת אמת דוגל ברעיון האימננציה האלוקית, השרויה בעולם בהסתר:

"שנתברר להם [לבני ישראל במצרים] שחיות הפנימיות שבכל דבר הוא מהשם יתברך בלבד. אף שנראה מבחוץ מהופך, הוא רק הסתר. ועל-ידי שיודעין זה בבירור, ממשיכים ההארה גם בתוך הנסתר עד שנתגלה (=שמתגלה) הפנימיות."[47]

אולם יושם לב לכך, שאין הנוכחות האלוקית קיימת בתודעתם של רוב בני האדם, והיא נסתרת מעיניהם. נמצא, שהנוכחות האלוקית הנסתרת היא המהות האמיתית של היקום, אלא שהיא

---

41. **מדרש תנחומא**, ירושלים תשל"ה, נשא טז, עמ' תרפ"א.
42. ראו ג' שלום, **פרקי-יסוד בהבנת הקבלה וסמליה**, תרגם י' בן-שלמה, ירושלים תשמ"א, עמ' 269-277.
43. ר' דב-בער ממזריטש, **מגיד דבריו ליעקב**, מהדורת ר' ש"ץ-אופנהיימר, ירושלים תשל"ו, עמ' 240.
44. ר' זאב-וולף מז'יטומיר, **אור המאיר**, ח"ב, ירושלים תש"ס, עמ' סא.
45. שם, ח"א, עמ' קצ.
46. ר' אהרן בן שמואל מקרלין, **ספר בית אהרון**, ירושלים תשס"ו, עמ' 126.
47. ספר שפת אמת (לעיל הערה 2), דרוש שמות שמות, עמ' 5.

מסתתרת בלבושה הגשמי. על האדם מוטל הייעוד לחשוף ולגלות נוכחות אלוקית זו ולהוציאה מחביונה, כדי שתאיר על עולם ומלואו. בכך מעלה האדם את היקום כולו לדרגה גבוהה ומבטל את המחיצות שבין התחום הארצי לתחום האלוקי.[48] בחסידות מוטעם, שהנוכחות האלוקית מחייה ומפעילה כל דבר, ואפילו עברות שאדם עובר – נעשות בכח האלוקי הטמון בו:

> "שאפילו כשאדם עושה עבירה ח"ו, אזי גם כן השכינה מתלבשת בו, כי בלא היא (=בלעדיה), לא היה בו כח לעשות זאת ולהניע בשום איבר, כי היא המחייה אותו ונותן בו כח לחיות, וזה כביכול גלות השכינה."[49]

כיצד ייתכן, שגם בעבירות שורה השכינה?

האדם נברא על-ידי הבורא: גוף מן התחתונים ונשמה מן העליונים. בתור כזה, מתרוצצים בישותו כוחות ומאבקים בין טוב לרע, בין גשמיות לרוחניות. אולם בחירת דרכו – בידו. ישות אנושית זו היא יצירה אלוקית על כל מרכיביה. ולפיכך ברור, שגם תחום העבֵרות מקבל את חיותו מן השכינה.

לאדם נועדה המשימה לתקן את העולם, בהתאם לכוחו וליכולתו:

> "כי אין לך אחד מישראל שלא יהיה לו אחיזה בקומת השכינה, ולערך אחיזתו כמו כן יכול במקום עליון... כי לא נברא בעולם יותר על כוחו ממה שנברא בעולם לתקן."[50]

האדם, שגופו מן התחתונים, ונשמתו מגנזי מרומים – מהווה חוליה מקשרת בין העולמות:

> "שמעתי ממורי [הבעש"ט], "כל אשר תמצא ידך בכוחך לעשות עֲשֵׂה" [קוהלת ט, י] כי האדם הוא סולם מוצב ארצה לעשות מעשה ארציות בגשמי, וראשו מגיע השמימה – שבראשו יכוין (=יכוון) מחשבתו למעלה השמימה, לקשרה (=לקשור את) המעשה עם המחשבה, שבזה נעשה יחוד למעלה."[51]

לאור דברים אלו, ניתן למצוא קשר בין מעמד השכינה בעולמנו, כפי שמתואר בכתבי ראשוני החסידות, לבין השבת: הן השכינה והן השבת הן ישויות רוחניות, שמקורן בעולמות עליונים, ונשלחות על-ידי הקב"ה לעולמנו הגשמי.

אולם יושם לב גם להבדל שבין שני הדברים:

השכינה היא מציאות רוחנית אלוקית, השרויה בעולם בדרך קבע, מפעילה ומחייה אותו. בלעדיה היה קיום העולם בטל, והכל היה חוזר לתוהו ובוהו. לעומתה, השבת בשפת אמת היא ישות רוחנית, הנשלחת לעולם אחת לשבוע. אמנם היא ישות קבועה בעולם, אולם היא מצויה בעולם בהסתר. היא מופיעה ומתגלה ומאירה על העולם באור אלוקי, ואחר-כך היא נעלמת. אמנם יש ביכולתו של האדם לעשות להישארותה בעולמנו ולהחיל את קדושת השבת על כל ימי-החולין. השכינה בכתבי הראשונים היא מציאות אלוקית, השרויה בעולם מבפנים ומפעילה אותו מלמטה, ואילו השבת בשפת אמת היא נוכחית אלוקית היורדת מלמעלה. הוא הדין בנושא הטבע.

ניתן למצוא הקבלה ברורה למדַי בין מעמד הטבע בתיאורי בעל שפת אמת – לבין תמונת העולם,

---

48. לנושא זה – ראו ביבליוגרפיה נרחבת בספרי (לעיל הערה 35), עמ' 98 הערה 8.
49. ר' משה חיים אפרים בן יחיאל מסדילקוב, **ספר דגל מחנה אפרים**, ירושלים תשנ"ד, דפוס צילום קארעץ תק"ע, עמ' 147.
50. אור המאיר (לעיל הערה 44), ח"ב, עמ' פו.
51. תולדות יעקב יוסף (לעיל הערה 8), דף כג ע"א.

כפי שמצטיירת בכתבי ראשוני החסידות. האחרונים הציגו בכתביהם עולם, שהמסתכל בו רואה תהליכים ארציים וחוקי-טבע המפעילים אותו. הוא רואה בני-אדם, שפועלים בו כרצונם ועושים בו כטוב בעיניהם. להמחשת מציאות זו – נעיין במאמר חז"ל:

> "בשעה שברא הקב"ה את האדם, נְטָלוֹ והוליכו על פני אילנות גן עדן ואמר לו: כל מה שבראתי – לכבודך בראתי; תן דעתך, שלא תקלקל ותחריב את עולמי; שאם אתה מקלקל, אין מי שיתקן אחריך."[52]

המסתכל בעולם – רואה בו תהליכים טבעיים וחוקי-טבע, ואין הוא רואה שום יד אלוקית, המכוונת אותו ומשגיחה עליו.

בכתבי ראשוני החסידות – מוצגת השכינה כמחייה ומפעילה את העולם, אולם מציאותה שרויה בעולם בהסתר. היא נעלמת מעיני-כל, ומציאותה, ועל אחת כמה וכמה, פעילותה – איננה מורגשת כלל. בעל שפת אמת מפתח את הרעיון, כשלשיטתו, הטבע הוא העולם הסגור והאטום, הפועל לפי חוקיות הטבע, ולכן אין הנוכחות האלוקית בו ניכרת. על האדם לעשות לגילויה, באופן שתאיר את עולמנו ותוציא אותנו מסגירותו ומאטימותו הטבעית. אולם יושם לב לחידושו של בעל שפת אמת בנידון: בעוד שלפי כתבי ראשוני החסידות, על האדם בלבד מוטל לגלות ולחשוף את הנוכחות האלוקית, השרויה בעולם ומחייה אותו, מוסיף ר' אריה ליב מגור, שהקב"ה מסייע בכך. בורא עולם שולח לעולם בכל שבוע את השבת, שהיא תזכורת ותשדורת מהעולם העליון אל עולמנו. מי שמקיים את מצוות השבת, מי ששובת ממלאכה בשבת – חש בקדושה האלוקית, המצויה בעולם בשבת, וביכולתו להרחיב קדושה זו ולהחילה על פני כל ימות השבוע.

נראה לנו, כי יש מקום גם לעריכת השוואה בנושא האדם וייעודו:

ר' אלימלך מליז'נסק מלמדנו, שכדי להגיע לרמה, אשר בה יוכל האדם לראות את רוממות האלוקות – עליו קודם-כל לתקן את מידותיו:

> "שצריך האדם לחקור ולדרוש ולחפש תמיד, לראות רוממות א-ל מכל (=בכל) דבר אשר יראו עיניו. ועל-ידי זה יזכה שיתן לו השי"ת שכל ובינה להבין ולהשכיל בעולמות העליונים. ואופן אשר יגיע למדריגה הנ"ל להסתכל ברוממות א-ל, צריך האדם מקודם לתקן את מידותיו... וצריך לשבר עצמו בבחירתו להפך את המידות רק אל הקדושה לבדה, ואז יזכה להבין ולהסתכל ברוממות א-ל."[53]

ר' ישראל המגיד מקוז'ניץ מציין שכשאדם מתגבר על תאוותיו ומשעבדן לעבודת ה', הרי זה משפיע לטובה על עבודתו וגורם נחת-רוח ליוצרו:

> "כח היצר גדול כל כך לפתות אותו ולהסירו מדרך טובה לדרך רעה, כי שומר מצוה לא יֵדע דבר רע. אבל כשאדם נופל ממדריגתו ותאב לאכול, והוא משבר תאוותו שלא לאכל ולשתות כבהמה, (אלא) רק אוכל לשובַע נפשו כדי שיוכל לעבוד השי"ת בכוחו, ושיהיה לו לב רחב ופקח בתורתו... אז תגדל כוח עבודתו ופועל נחת רוח להשי"ת אלף פעמים ככה."[54]

ר' נחום-מנחם מטשרנוביל כותב, שכשאדם מרגיש ירידה רוחנית, המביאה לידי תאווה – עליו להבין, שזה סימן, שרוצים להגביהו ולפַתח בקרבו את אהבת-ה':

---

52. קוהלת רבה ז, כח.
53. ר' אלימלך מליזנסק, **ספר נועם אלימלך**, ירושלים תש"ך, עמ' ה.
54. ר' ישראל מקוז'ניץ, **ספר עבודת ישראל**, בני-ברק תשנ"ו, עמ' נה.

"והנה אודיעך דבר גדול בענין זה. הלא תדע, אם אירע באיזה זמן שמרגיש האדם בנפשו שנפל... ברוע המידות חס ושלום, וביחוד אם נפל ברוע האהבה ובפרט תאוות המישגל, אפילו בהיתר, יֵדַע נאמנה שרוצין להגביהו לַמַּעֲלָה עליונה עם המדות המוטבעין בקרבו ולפתוח לבבו לאהבתו יתברך."[55]

ר' קלונימוס-קלמן אפשטין מעמידנו על כך, שהגאווה ותחושת ה"אני" הן מסך מבדיל בין האדם לבוראו:

"והנה שמעתי בשם הרב המגיד, איש האלוקים מורנו הרב יחיאל מיכל מזלוטשוב זצוק"ל, על הפסוק "אנכי עומד בין ה' וביניכם" [דברים ה, ב]. פירוש, כשאיש הישראלי מחזיק בעצמו שהוא מעולה באיזה מעלה, בתורה או בעבדות ה', אזי הוא עושה מסך מבדיל בינו לבין קונו, וזהו "אנכי", שמי שמחזיק עצמו ל"יש" וסובר שהוא במדריגת "ישיות" (=ישות, גאווה), אז עומד וכו'. פירוש, שדבר זה חוצץ ומסך מבדיל בין האדם להשם יתברך."[56]

ר' ברוך מקוסוב סבור, שאדם צריך לחנך את עצמו לראות בכל התרחשות את רצון הבורא שכוונתו להיטיב:

"ויחשוב שכל דבר בעולם, הכל מָלֵא מהבורא ית"ש, וכל דברים הנעשים מכוח מחשבות בני אדם בתחבולות, ואפילו דבר קל שבקלים שנעשה בעולם, הכל הוא מהשגחתו ית'. ושלא יהיה חילוק אצלו בדבר שהיה רוצה, בין שנעשָׂה כרצונו בין שלא נעשָׂה כרצונו, כיון שהכל מהבורא יתברך. והוא יודע שכן טוב לו שלא יהיה נעשָׂה כמו שהיה ברצונו."[57]

המשותף לכותבים אלו, ראשי החסידות בראשית דרכה, הוא בכמה תחומים: הדרכה לאדם כיצד להתקרב אל הבורא ית' ולהידבק בו. הדרכה זו כוללת תיקון-המידות, התגברות על תאוות גופניות, ביטול האני ותחושת הגאווה וחינוך עצמי לאמונה.

גם אצל ר' אריה-ליב מגור ניתן למצוא דיון בייעוד האדם:

"שנתברר להם [לבני ישראל במצרים] שחיות הפנימיות שבכל דבר הוא מהש"י בלבד, אף שנראה מבחוץ מהופך, הוא רק הסתר. ועל-ידי שיודעין זה בבירור, ממשיכין ההארה גם בתוך הנסתר עד שנתגלה (=שמתגלָה) הפנימיות."[58]

האדם הוא חוליה מקשרת בין העולמות. בהיותו עשוי גוף מן האדמה, ונשמתו – מגנזי מרומים, הוא מייצג את הממד האלוקי עלי-אדמות:

"שהאדם נבחר להמשיך על-ידי מעשיו הארות מהשי"ת לכל הנבראים, והוא הכלי אשר על ידו יוכל לחבר כל הנבראים בו יתברך ממש."[59]

אל עולם הטבע הסגור – נשלח עם ישראל כדי לגלות את הנוכחות האלוקית המפעילה אותו, וכדי לחשוף את האור הגנוז במעבה קיומו, ולהוציאו מחביונו ומהסתרו:

"כי בני ישראל נבראו להעלות כל הטבע ולברר ולהעיד כי הקב"ה הוא המנהיג את העולם

---

55. ר' נחום-מנחם מטשרנוביל, **ספר מאור עינים: על התורה; ישמח לב**, ירושלים תשנ"ט, עמ' ל.
56. ר' קלונימוס-קלמן אפשטין, **מאור ושמש**, ח"ב, ירושלים תשנ"ב, עמ' תקמט.
57. ר' ברוך מקוסוב, **עמוד העבודה: והוא החלק השני מהספר יסוד האמונה**, טשערנאוויץ תרכ"ג, עמ' רכ.
58. ספר שפת האמת (לעיל הערה 2), שמות שמות תרל"א, עמ' 5.
59. שם, דרשות לחנוכה תרל"ב, עמ' 201.

והטבע והזמן."[60]

בעל שפת אמת מציין:

"וידוע כי ברצון השי"ת מתהפך הכל ברגע, ולכך צריך האדם להאמין כי הכל תלוי ברצונו... שצריך האדם לברר השראת השכינה בכל דבר, כי ודאי מלוא כל הארץ כבודו."[61]

גם מחבר שפת אמת מקבל את הדרישה לשיפור המידות. אולם בעוד שגדולי החסידות בראשית דרכה התמקדו בעבודת המידות האישיות, מדגיש בעל שפת אמת את הייעוד, שנועד לאדם על-ידי הבורא. ראשי-החסידות עסקו בשאלה, כיצד יגיע האדם לדבקות בבורא ולעבודתו הנכונה; הם עסקו באדם הבודד, בעבודתו הפרטית ובהישגיו האישיים. לעומתם, ר' אריה-ליב מגור מעמידנו על תפקיד עם ישראל בכללו. לא הפרט עומד במרכז הדיון, אלא קהל ישראל כולו. תפקידו הוא לגלות את מציאות ה' המסתתרת בטבע. תפקיד זה, הגם שהוא תלוי בעבודתו האישית של כל אחד ואחד – אין הוא מתמקד בהישגיו של הפרט, אלא של הכלל כולו.

סיכומים ומסקנות

הטבע הוא עולם סגור, הלכוד במסגרת קיומו ופועל לפי חוקיות קבועה. לפיכך, אין ניכר בטבע כל חידוש. בהיות הטבע יציר כפיו של הבורא, הוא נתון להשגחה אלוקית מתמדת. אולם הפעילות לפי חוקיות קבועה – מסתירה את ההשגחה האלוקית המתמדת, האחראית לפעילות תקינה זו, והיא מצויה בטבע בהסתר ובהעלם ואיננה גלויה לעיני-כל. הקב"ה הועיד לעם ישראל את התפקיד לגלות את האור הגנוז במעמקי הטבע, עד אשר גם בעולם הזה, הפועל לפי חוקיות – תתגלה האלוקות, וגם הוא ייעשה משכן לקדושה האלוקית, השרויה בו בהֶחָבא. לתוך עולם הטבע פתח הבורא שלושה פתחים, אשר דרכם חודר אור אלוקי לעולמנו: ארץ-ישראל היא פתח רוחני לעולם בממד המקום, והשבת היא פתח רוחני לעולם בממד הזמן; פתח נוסף הוא נפש האדם מישראל, האמון על גילוי אורות אלה וחשיפתם לעין-כל בעולמנו.

בהגותו של בעל "שפת אמת" – מאפשרת השבת הבחנה בין כלל לפרט:

הכלל מסמל את הסדר הכללי, שֶׁטֶבע הבורא בעולמנו, את השלמות ואת ההרמוניה שבמציאות. לעומתו, הפרט הוא מי שמפר סדר זה.

הפרט מסוגר בתוך עצמו ודואג לצרכיו האישיים; אין לו בעולמו אלא רצונו האישי וצרכיו הפרטיים. בכך הוא מעמיד את עצמו כניגוד לאחרים ופוגע באחדות השוררת בעולם.

הכלל, הרואה בַּכֹּל אחדות ושלמות אלוקית – עומד בניגוד לפרט, המוציא את עצמו מן הכלל ופוגם באחדותו ובשלמותו של העולם. בהגותו של בעל "שפת אמת", מתקשרת השבת אל הכלל. הקדושה שורה באחדות, המחברת וקושרת את כל הפרטים. ימות-החול הם ימים, אשר בהם אדם עושה את מלאכתו, הקשורה לצרכיו הפרטיים. לפיכך, ימות-החול מסמלים את הפרט בהתבדלותו לעצמו – דבר הפוגם בהרמוניה העולמית, ואילו השבת מסמלת את הכלל. האדם שובת מכל מלאכתו, כלומר, מתעלה מעל צרכיו האישיים, ורואה את עצמו כשייך לכלל-ישראל. כך הוא מתחבר אל הקדושה, הנובעת מהאחדות האלוקית הכוללת. השבת היורדת לעולמנו – מחדירה את הקדושה האלוקית לתוכו ומחזירה אותו לשורשו האלוקי. השבת מחברת בין שני

60. שם, בראשית חיי שרה תרמ"ט, עמ' 94.
61. שם, שמות תרומה תרל"ג, עמ' 137.

העולמות, מביאה מקדושת העולם העליון אל עולמנו במישור הקוסמי, ומחדירה נשמה יתרה באדם, במישור האנושי.

הטבע הוא מסה של גשמיות, אשר פועלת לפי חוקיות, ואין יד אלוקים מכוונת ניכרת בה. הטבע, שהוא יצירה אלוקית – נברא מלכתחילה כתחום, שבו האלוקות נסתרת ונעלמת. בטבע יש סגירות ואטימות כלפי האור האלוקי, המחייה אותו מתוכו. לתוך עולם זה נטע הבורא את האדם, שיש בו ניגודים ומורכבות. יש בו טוב ורע, טומאה וטהרה – כמו בעולם הזה, שהוא עולם של ניגודים ומורכבות. אולם הבורא נתן לאדם נפש אלוקית, שתסייע בידו לנווט מורכבות זו. גם הגילויים הפגומים של עולמנו, עולם הטבע – יונקים את חיותם מהכוח האלוקי, המחייה ומפעיל אותם. גם הרע, המנסה להשתלט על העולם – ניזון מהאנרגייה האלוקית, וכשהוא מצליח להשתלט על העולם, היינו, כשהוא מצליח להדיח את האדם מדרך הישר, הוא יונק את חיותו מהאנרגייה האלוקית, שהאדם פגם בה.

לתוך עולם זה שולח הקב"ה קדושה אלוקית בדמותה של השבת. השבת היא מהות של העולם הבא החודרת לעולמנו, אולם השבת ללא האדם, שיקבל אותה ויגרום להתפשטות אורה בעולם – איננה ניכרת כלל. מחבר שפת אמת מעמידנו על ההבדל שבין השבת למועדים:

בעוד שאת תחולת המועדים קובע עם ישראל על-ידי קידוש החודש, הרי השבת יורדת לעולם בכל יום שביעי – ללא התערבות האדם כלל. אם האדם לא יכין "כלים" לקליטת השבת, הוא לא ירגיש בה, וקדושתה כלל לא תשפיע על העולם. אם האדם לא ישבות ממלאכתו בהגיע השבת ולא יכין מאכלי שבת וכיו"ב – לא תורגש השבת בעולם, וממילא לא תורגש השפעתה. קדושת השבת היא מושג, המצוי בממד הזמן, והיא אמורה להשפיע על הטבע, שהוא ישות גשמית. הבורא רצה להחדיר נטפי-קדושה לעולם. קדושה זו תורגש רק כאשר יעשה האדם לקליטתה. בהגותו של בעל שפת אמת – השבת היא פתח, שפתח הבורא לעולם הזה, ובאמצעותו חודר לתוכו ניחוח מהעולם הבא. אם אנו נפעל למען הרחבת עקרון השבת בחיינו, הרי מה שמתגלה לעינינו רק פעם אחת בשבוע, יקיף את כל מרחב הזמן.

האדם הוא לשון-המאזנים שבין תחום הטבע הגשמי, לבין תחום קדושת השבת. הוא המעביר את קדושת השבת לטבע, ומגלה באמצעות זו את המציאות הנסתרת של הבורא. המאבק בין הטבע לשבת, בין הגשמיות לרוחניות, הוא גם המאבק בין גוף לנפש באדם. הוא אמור להכריע לאן יטה: אם יפול לתהומות הטבע הגשמי, העכור, או יעפיל לקדושת השבת. אם יבחר בדרך הראשונה, הרי קדושת השבת לא תאיר על הטבע באורה האלוקי, והוא יישאר בסגירותו ובאטימותו. נוכחות ה', המצויה בו בהסתר, לא תהיה ניכרת לעין-כל. ואילו אם יַטֶּה את עצמו לצד השבת, הוא יקלוט את קדושתה, ישקיע אותה בעולם, והיא תסייע בידו לגלות את האור האלוקי, הבוקע מן העולם הטבעי.

לפי הגותו של בעל שפת אמת, שלושה גורמים משפיעים על עולמנו: הטבע, השבת והאדם. הטבע – כולו גשמי; השבת – כולה רוחנית; הטבע הוא תחום, הקיים בממד המרחב, ואילו השבת הרוחנית קיימת בממד הזמן. הטבע – כולו עולם הזה, בעוד שהשבת היא מהות העולם הבא. למרות השוני הרב ביניהם – יש ביכולתה של השבת להשפיע על הטבע, אלא שלשם כך צריך גורם שלישי שיקשר ביניהם והוא האדם.

באדם יש מהות גשמית – כטבע, ומהות רוחנית – כשבת. לפיכך, הוא זה שיכול להיות הממַצע. בהגותו של בעל שפת אמת – קשר הגומלין בין שלושה מרכיבים אלו משפיע על העולם.

בעולם הנגלה לעינינו – רב הנסתר על הגלוי. האדם, שיש בו ממד גשמי – נטוע היטב בעולם זה, אך נשמתו האלוקית יכולה להרקיע ולהתעלות. עליו לערוך סדר בעולם מורכב זה, היינו, לגלות את הממד האלוקי, המצוי בחביונו של עולם נסתר זה. אך נדגיש: טובו של האדם – בידו. יכול הוא למלא את ייעודו ולהאיר את העולם באור-יקרות, או, חלילה, לשקוע בתוך אטימות הטבע. נמצא, שהקב"ה ברא עולם, שיש בו הכול: גשמיות ורוחניות, טוב ורע, אלוקות נסתרת וסטרא אחרא. אלא שעולם זה – הכול מצוי בו בערבוביה. האדם, בחיר הבריאה – קיבל תפקיד לערוך סדר בעולם כאוטי זה. לשם כך הוא קיבל גם כלים מתאימים, אך דרך השימוש בכלים אלו – תלויה בו בלבד. נדגיש עוד, כי הנקודה האלוקית טמונה בטבע – מכוח היותו בריאה, שנבראה על-ידי הבורא. נקודה זו איננה בתודעתנו בלבד, כי אם בתוך שורש קיומו של כל נברא, כפי שטבע בו הבורא. ייעודו של האדם הוא להתעורר ולגלות נקודה אלוקית זו הטמונה בטבע, ואם לא יתעורר לכך, הרי הוא עצמו ייהפך לחלק מן הטבע הסגור והאטום. לעומת זה, אם יפעל לגילויה, הרי בכך הוא נעשה שותף במעשה-בראשית.

תרצה פריש

מגמות בהנחלת הזיכרון הקולקטיבי שבחג-הפסח לאורך-הדורות*

תקציר

המאמר עוסק בשימור הזיכרון הקולקטיבי בעם ישראל לאורך-הדורות, בזיקה לחג-הפסח – מתוך הנחה, שזיכרון ציבורי-לאומי ושימורו נחוצים לקיומו של עם כעמנו, שעבר אירועים היסטוריים טראומטיים רבים.

המאמר מתרכז בספרות-חז"ל לדורותיה ובמשנתו הפילוסופית של פרשן ימי-הביניים, ר' יצחק אברבנאל.

מילות מפתח: *זיכרון קולקטיבי ; חג-הפסח ; יציאת-מצרים ; הכרה באל ואמונה בו ; הכרת-טובה לאל ; תקופת השעבוד לרומי ; תנאים ואמוראים ; תקופת רדיפת היהודים בימי-הביניים ; ר' יצחק אברבנאל.*

מבוא

סוגיית המגמות השונות של הנחלת הזיכרון הציבורי-לאומי (להלן 'הזיכרון הקולקטיבי') של יציאת-מצרים באמצעות מצוות-הפסח בימי-חז"ל ובימי-הביניים, וכן התמורות, שחלו במגמות אלה ושורשיהן – מעניינת ביותר, ועל-פי הידוע לי עד כה, לא נידונה על-ידי חוקרים.[1]

כבר במקרא נחשב הזיכרון כערך עיקרי בחיי בני אנוש. על-פי הכתוב בו, ניתן להבחין בין זיכרון במישור **האישי** – פעולה שכלית (לעתים בלתי-רצונית), הקשורה בחוויית מאורע או מעשה כל שהוא, כגון "ולא זכר שר המשקים את יוסף וישכחהו" (בראשית מ', כג), לבין זיכרון במישור

* המאמר מבוסס על חלק מהדיסרטצייה 'מגמות בהנחלת הזיכרון על פי מדרשי חז"ל ופרשנות פילוסופית של 'ימי-הביניים', עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה, תשע"ב.

1. חזן מירושלמי (Y.H. Yerushalmi, **Zakhor :Jewish History and Jewish Memory**, Seattle 1996, pp. 93-102, 111-113), שמדבריו עולה, שמגמת השימור של זכר יציאת-מצרים הייתה אחת ויחידה – להמשיך ולקיים את המצוות ואת ההלכות הקשורות בו (באמצעות טקס, אמירה וכיו"ב), וכן רובין וקוסמן (N. Rubin and A. Kosman, 'The Clothing of the Primordial Adam as a Symbolic off Apocalyptic Time in the Midrashic Sources', **Harvard Theological Review,** 90, 2 (1997), p. 156), שמדבריהם עולה, שהמסר של הזיכרון הקולקטיבי (של יציאת-מצרים, למשל) שהועבר, היה חד-משמעי.

הציבורי-לאומי, כגון "זכור את אשר עשה לך עמלק בדרך בצאתכם ממצרים" (דברים כ"ה, יז), שכאמור לעיל, יהווה את בסיס-הדיון במאמרי.

'זיכרון' במישור זה – אין משמעותו רק קליטה, אחסון מאורעות ורישומם במוח, לשם שליפתם ופענוחם בעת הצורך, אלא דאגה לזיכרונו של כלל עם ישראל לדורותיו בדרכים שונות, ר"ל 'זיכרון קולקטיבי', שמטרתו – השפעה על תודעתו ועל זהותו של כל יחיד כחלק באומה, ועל התנהגותו היומיומית. בל נשכח, כל זכירה קולקטיבית נעשית בפועל על-ידי יחידים, המרכיבים יחדיו את הכלל, וכל שינוי במערכת-הסמלים והתפקידים, המכוננת את ארגון העולם מבחינה קוגניטיבית – תחילתו ביחיד הדובר, הפועֵל ומכיר את המנטליות הקיבוצית הקיימת.

במקרא מבטאת המילה 'זיכרון' רציפות והמשכיות, ובראש וראשונה, המשכיות ביולוגית, שהרי היא נגזרת מהשורש ז.כ.ר.[2] כמו-כן, מהפסוק "יִזָּכֵר כל מְנָחֹתֶךָ..." (תהלים כ', ד), ומפסוקים רבים נוספים (כגון אלו שצוטטו לעיל) – עולה, שמשמעות המושג 'זיכרון' היא המשכיות רוחנית. על-פי ספרות-חז"ל, יש לזיכרון ערך רב, לא רק לשם השפעה על תודעתו ועל זהותו של כל יחיד באומה, אלא גם לשם טיפוח ופיתוח של כושר למידת המצוות, ולשם חינוך האדם ליישום הנלמד. חשיבותו בתקופת חז"ל – כבתקופת המקרא, אשר בה נשתמרה המסורת הטקסטואלית בעל-פה (כבתרבויות נוספות קדומות), הייתה רבה במיוחד[3] – בשל היעדר אמצעי-כתיבה מתאימים ואמצעי-תקשורת מתקדמים (חוסרים, שנבעו מקשיים ארגוניים וכלכליים), ואף בשל האיסור "הרשמי" לכתוב תורה שבעל-פה עד סוף ימות האמוראים.[4] ביטולו המעשי של איסור זה חל באטיות ובהדרגה – מאז עריכת המשנה וכתיבתה על-ידי ר' יהודה הנשיא (כנראה, בשל חשש לשכחת הדברים).[5]

מהמצוות הרבות במקרא, הקשורות בזכירת-יציאת-מצרים, כגון "והיה היום הזה לכם לזכרון וְחַגּוֹתֶם אֹתוֹ חג לה' לְדֹרֹתֵיכֶם [...] כי בעצם היום הזה הוצאתי את צבאותיכם מארץ מצרים" (שמות י"ב, יד-יז), ומהעיסוק במצוות מסוג זה בספרות-חז"ל ובפרשנות הפילוסופית של ימי-הביניים, כפי שיוצג להלן לגבי מצוות-הפסח – עולה, שאומה המנותקת משורשיה, ושחזונה אינו

---

2. כך אף בלשונות שמיות נוספות: באכדית – zikru, ארמית – דְּכַר; ערבית – ذَكَر.

3. להרחבה – עיינו ש' נאה, 'אומנות הזיכרון, מבנים של זיכרון ותבניות של טקסט בספרות-חז"ל', י' זוסמן וד' רוזנטל (עורכים), **מחקרי תלמוד**, ג, ב, ירושלים תשס"ה, עמ' 543-589. נאה, כחוקרים רבים אחרים – מַפנה את תשומת-הלב לכך, שעל-פי העולה מספרות-חז"ל, הזכרנים הוערכו בארץ-ישראל יותר מבבבל בתקופותיהם של התנאים והאמוראים. לפירוט שמותיהם של חלק מהחוקרים – עיינו שם, הערה 29.

4. על-פי המובא במקורות ארץ-ישראליים כגון הירושלמי [מהדורת דפוס ויניציאה], מגילה, ע"ד ג, א, בשם ר' חגיי משום ר' שמואל בר רב יצחק, וכן בבבלי תמורה, יד ע"ב (ושם, גיטין ס ע"ב), בשם ר' יהודה בן נחמני, מתורגמנו של ריש לקיש, ברוח דברי דבי ר' ישמעאל (שהוא, כנראה, המקור לדברים). יש לציין, שעל-פי דברי רמב"ם (משה בן מימון, **משנה תורה**, ירושלים תשל"ב, הקדמה): "רבינו הקדוש קיבץ כל השמועות וכל הדינים... וכתבוהו כולם" (זאת, כנראה, על סמך המסופר בבבלי, שבת ו ע"ב, ורש"י שם, ד"ה "מגילת סתרים"), על מנהגם של חכמים לכתוב "מגילת סתרים" [למרות האיסור **לכתוב** הלכות בימי-התנאים], כנראה, כדי למנוע את שכחת הדברים).

5. מכל מקום, בימי אמוראי ארץ-ישראל עדיין היו הכתבים נדירים, ועל-פי ביאור שיטה מקובצת בבבלי, תמורה יד ע"ב, ד"ה "הלכות", המבוסס על לישנא אחרינא, אף-על-פי שכתבו, שָׁנוּ וגרסו בעל-פה, ועיינו בספר רק כדי להיזכר. ייתכן, שהדבר נבע גם מהרגל, וייתכן, שנעשה גם לשם המשך שליטה בלעדית על זהות המקבלים ומספרם, ולשם הימנעות משיבוש-הדברים ומהוראת טעויות בשל כך. על-פי הבבלי (סוטה מז ע"ב, ושם סנהדרין פח ע"ב), הצורך בכתיבת התורה שבעל-פה נבע מריבוי-מחלוקות בהלכה בזמן תלמידי הלל ושמאי, "שלא שימשו כל צרכן". על-פי איגרת רב שרירא גאון [מהדורת ב"מ לוין, ירושלים תשל"ב, עמ' 52-53, 62-63], נוצר הצורך לכתוב תורה שבעל-פה – כתוצאה מהתמעטות היכולת ללמוד, להבין ולזכור לאחר מות רבי (להרחבה – עיינו י"נ אפשטיין, **מבוא לנוסח המשנה**[3], ב, ירושלים תש"ס, עמ' 692-702).

מבוסס על זיכרון לאומי ועל מורשת תרבותית וספרותית משותפת – נחרץ גורלה לאבדון.[6] כך עולה גם מעצם קיומן של הקריאות בציבור בתורה, בנביאים ובמגילות (אשר בהן מפורטים מאורעות מכוננים, המהווים זיכרונות לאומיים מימי-קדם, שהם תשתיתה של המורשת היהודית), וכן – מלימוד של מדרשי-אגדה, פולחני-חנוכה ופורים, אמירת-קינות, הגדת אגדות, העוסקות בעברו של עם ישראל, ומנהגים הנהוגים בקרב דורות רבים.

הזיכרון, שהוא תופעה אקטואלית בכל עת – נישא על-ידי בני-אנוש חיים; הוא פתוח לדיאלקטיקה של היזכרות[7] ושִכחה. הזיכרון משַמר את העבר, ואף מעצב את ההווה ואת תקוות העתיד. השימור הוא השרשרת, המחברת בין בני-הדורות הקודמים לבני-הדורות הבאים.

המושג 'זיכרון קולקטיבי' הוטבע בשנות השלושים של המאה העשרים על-ידי הסוציולוג הצרפתי, מוריס הלבוואקס,[8] ומשמעותו: קובץ ייצוגי העבר,[9] המוחזקים בידי קהילה מסוימת כראויים להיזכר, אף אם בני החברה עצמה לא היו עדים להם (להבדיל מ'זיכרון חברתי', אשר אותו חוותה הקבוצה בוודאות). שמירתם בתודעת החברה נעשית באמצעות מנגנונים משַמרים, (כגון סיפורם החוזר, ריטואל,[10] שימוש במוצגים סמליים וכיו"ב),[11] והם גורמים לעיצוב זהותה הייחודית.[12]

על-פי תפיסתם של רודריגז ופורטייר לגבי הזיכרון הקיבוצי, מאפייניו הם זהות, שחזור, אי-תרבות, העברת-מסר ומחויבות, והוא מהווה יסוד להבנת אירועי היומיום ותהפוכות-החיים. כמו-כן, לדבריהם, הזיכרון הקיבוצי הוא טרנסצנדנטלי ואינו משתנה עם הזמן.[13]

בהקשר לכך מן הראוי לציין את השקפתו של י"ח ירושלמי, אשר לפיה ההיסטוריוגרפיה היהודית המודרנית, שאינה מנסה לשחזר את הזיכרון, אלא מציגה היזכרות מסוג שונה, המתבססת על פרשנות-העבר על סמך תודעה היסטורית, וכרוכה גם בביקורתיות ורפלקטיביות[14] – עומדת בניגוד מוחלט לעצם מהות הזיכרון הקיבוצי היהודי ואינה ממלאת את

---

6. כך כותבים גם רודריגז ופורטייר (J. Rodriguez and T. Fortier, **Cultural Memory**, Austin 2007 ,pp. 1, 3).

7. כך עולה כבר מדברי אפלטון (בעקבות סוקרטס) (**כתבי אפלטון**, תרגם י"ג ליבס, ב, ירושלים תשנ"ח-תשנ"ט, עמ' 567-576; ג, עמ' 179-197). לפיהם המושגים טבועים באדם מלידתו, ותפקיד החינוך להביא ידע זה לידי מודעות בתהליך הדרגתי של היזכרות. כך עולה אף מדברי ר' שמלאי בבבלי (נידה ל ע"ב), אשר לפיהם "אין לך ימים שאדם שרוי בטובה יותר מ...ירחי לידה. ומלמדין אותו כל התורה כולה... וכיון שבא לאויר העולם, בא מלאך וסטרו על-פיו ומשכחו כל התורה כולה... ואינו יוצא משם, עד שמשביעין אותו...".

8. M. Halbwachs, **The Collective Memory**, New York 1980; supra, **On Collective Memory**, ed. L.A Coser, Chicago 1992, pp. 21-29.

9. מערכת סימנים, סמלים, נורמות, מנהגים, מועדי-זיכרון, שמות-מקומות, טקסטים, מוזיאונים, תדמיות סטריאוטיפיות ואף דרך דיבור (ע' פונקנשטיין, **תדמית ותודעה היסטורית ביהדות ובסביבתה התרבותית**, תל-אביב תשנ"א, עמ' 14-15).

10. להרחבה בהקשר לתפקידו המרכזי של הריטואל בהעברת זכרונות חשובים בחיי האומה מדור לדור – עיינו: א' גרינולד, 'מיתוס ואמת היסטורית – האם אפשר לנפץ מיתוסים', מ' אידל וא' גרינולד (עורכים), **המיתוס ביהדות**, ירושלים תשס"ד, עמ' 20-26, 40-44.

11. כך גם רודריגז ופורייטר (לעיל הערה 6), עמ' 4, לגבי ייצוגי העבר של הזיכרון התרבותי (שמשמעותו דומה למשמעות הזיכרון הקולקטיבי).

12. הלבוואקס (לעיל הערה 8), 1980, עמ' 51. בהקשר לכך מן הראוי לציין את דבריו של בובר (מ"מ בובר, **דרכו של מקרא**, ירושלים תשכ"ד, עמ' 359-360), אשר לפיהם העיקרון המחוקק, הבונה והמכוון את הזהות היהודית הוא הזיכרון, ואת מסקנתו מכך, שהעם היהודי מהווה עדת-זיכרון.

13. רודריגז ופורייטר (לעיל הערה 6), עמ' 108-109.

14. כלומר, ההיסטוריוגרפיה החדשה אף מערערת על הלגיטימיות של קיום זיכרון לאומי הגמוני – כמוקד הזדהות חברתי משותף, ומפריטה אותו.

מקומו.[15] לדבריו, הזיכרון הציבורי-לאומי העכשווי, המציג את העבר כריבוי ויחסיות – פוגם בהשגת מטרתו של הזיכרון הקולקטיבי היהודי המקורי: עיצוב זהות יהודית באמצעות קיום-מצוות והלכות, שקבעו חכמים במהלך-הדורות.[16]

על-פי השקפתו של ירושלמי,[17] הזיכרון הקיבוצי היהודי (המסורתי) לא היה תלוי מעולם בהיסטוריונים כמשַמְּריו העיקריים. הזיכרונות הקולקטיביים של עם ישראל בתקופות-התנאים והאמוראים ובימי-הביניים (זיכרונות שנבחרו מתוך כלל האירועים שאירעו לעם ישראל בתקופות השונות המוזכרות במקרא), היו פועל יוצא מהאמונה באל ובצו האלוקי המוזכר בתורה, ואילו החומר ההיסטוריוגרפי הכלול במקרא – נחשב בעיקר כאמצעי בהצגת התפיסה המטפיסית.

אמנם מדברי ירושלמי משתמע, שמגמת השימור של אותם זיכרונות הייתה אחת ויחידה – להמשיך ולקיים את המצוות ואת ההלכות הקשורות בהן (באמצעות טקס, אמירה וכיו״ב),[18] אך מהטקסטים שחקרתי (ושיוצגו להלן) עולה, שלשימור זיכרונות אלה היו מגמות-משנה נוספות, כגון נטיעת תקווה לגאולה מֶרוֹמֵי והכרת-טובה לאל. כמו-כן, עולה מהדברים, שבשל גורמים שונים אף חלו תמורות במגמות ההנחלה.

ההכרה באל והאמונה בו

ממדרשיהם של תנאים ושל אמוראים ארצישראליים ובבליים, שהמקרא שימש להם תבנית-אב לכל התרחשות בזמנם, ומפרשנותו למקרא של איש-ההלכה (ו)הפילוסוף, ר׳ יצחק אברבנאל[19] (כמייצג את חכמי עם ישראל בתקופת-ימי-הביניים),[20] שהסתמך בביאוריו על מדרשי חז״ל – אני מסיקה, שאחת המגמות של הנחלת זיכרונם של מאורעות מסוימים בעברו של עם ישראל באמצעות קיום מצוות ובאמצעות ריטואל – הייתה יצירת **הכרה באל ואמונה בו**.

בהקשר זה אבדוק, אם הדיונים הרבים בספרות-חז״ל ובפרשנות הפילוסופית של ימי-הביניים בזכר יציאת-מצרים, הנזכרת בתורה לא רק כסיבה לקיום מצוות שהן זכר למאורע זה,[21] אלא אף כסיבה לקיומן של מצוות שאינן קשורות בזיכרון,[22] מבטאים עמדה עקרונית, שלפיה זו מהווה ראָיה למלכותו של האל ולהנהגתו את העולם.

כמו-כן אבדוק, אם ניתן לעמוד על הבדלים ותמורות בכל תקופה ותקופה בנאמר או בנרמז לגבי מגמת הנחלת הזיכרון, שצוינה בהקשר של מצוות-הפסח, ואם כן, מאילו גורמים נבעו הבדלים

---

15. ירושלמי (לעיל הערה 1), עמ' 93-102.
16. ירושלמי (שם), עמ' 93-102, 111-113.
17. ירושלמי (שם), עמ' xxxiv, 93-95.
18. ירושלמי (שם), עמ' 93, 111-113.
19. לצד היותו פרשן פשט מן השורה הראשונה, מיזג ר"י אברבנאל תפיסות שונות, והוא נחשב כמי שחתם את תקופת הפרשנות של ימי-הביניים.
20. כמעט לא דנתי בדברי גדול הפילוסופים היהודיים בימי-הביניים, ר' משה בן מימון (רמב"ם), כיוון שרבים וטובים ממני כבר דנו בהשקפותיו ובמשנתו החינוכית, וכמו-כן הגותו לא נכתבה כפרשנות ישירה ורצופה למקרא.
21. כמצוות שמירת השבת: "וזכרת כי עבד היית בארץ מצרים, וַיֹּצִאֲךָ ה' אלקיך משם... על כן צוך ה' אלקיך לעשות את יום השבת (דברים ה', טו).
22. כמצות הגינות במידות ובמשקולות: "לא תעשו עול במשפט, במידה, במשקל, ובמשורה:... אני ה' אלקיכם אשר הוצאתי אתכם מארץ מצרים: ושמרתם את כל חֻקֹּתַי..." (ויקרא י"ט, לה-לז).

אלו.

בשמות י״ב, ח, כתוב בהקשר של ליל ט״ו בניסן:

״ואכלו את הבשר בלילה הזה צלי אש, ומצות על מְרֹרים יאכלֻהו״.

כמו-כן כתוב (שם, יד-יז):

״והיה היום הזה לכם לזכרון וְחַגֹּתֶם אֹתו חג לה׳ לדֹרֹתיכם, חקת עולם תחָגֻּהו: שבעת ימים מצות תאכלו... וביום הראשון מקרא קדש... ושמרתם את המצות כי בעצם היום הזה הוצאתי את צבאותיכם מארץ מצרים...״

ושם, כ״א-כ״ז נאמר:

״משכו וקחו לכם צאן למשפְּחֹתֵיכֶם ושחטו הפסח: ושמרתם את הדבר הזה לְחָק-לְךָ ולבניך עד עולם... והיה כי יאמרו אליכם בניכם מה הָעֲבֹדָה הזאת לכם: ואמרתם זבח פֶּסַח הוא לה׳ אשר פָּסח על בתי בני ישראל במצרים...״

על-פי פסוקים אלה נצטוו ישראל להנחיל לדורות הבאים את זכר יציאת-מצרים – באמצעות אכילת פסח, מצה ומרור,[23] ובאמצעות סיפור יציאת-מצרים.

מהי מגמתה של זכירה זו?

1. ספרות-חז״ל

למרות העובדה, שמצוות אכילת פסח, מצה ומרור, וכן מצוות הסיפור ביציאת-מצרים בליל-פסח כתובות במפורש בתורה, ישנם חידושים רבים בנושאים אלה בספרות-חז״ל.

כאמור בהקדמה, נראה לי, שהמטרה המרכזית של הנחלת זכר יציאת-מצרים היא הכרה באל והגברת האמונה בו. לצורך הדיון בשאלה, אם חלו תמורות במגמה זו, ואם כן, מה גרם לכך – אפתח בחקירת מקור תַּנָּאִי, העוסק בהלכות סעודת ליל הפסח, שנוספו על הכתוב במקרא.

בקשר לסעודת ליל-הפסח ביו״ד בניסן – נאמר במשנה:[24]

״... אפילו עני שבישראל לא יאכל עד שיסב

ולא יפחתו לו מארבעה כוסות של יין, ואפילו מן התמחוי״.[25]

מקביעתה של המשנה, שאפילו עני שאין לו מזון, או שיש לו מזון, אבל אין לו יין, חייב לקבל יין בכמות שתספיק לשתיית ארבע כוסות בליל-הפסח – משתמע, שהמשנה רואה חשיבות רבה בסעודה בהסבה ובשתיית ארבע כוסות יין במהלכה. הנימוקים לכך יעלו מתוך דיון בעניינים הבאים:

---

23. אמנם מצוות אכילת המרור בליל ט"ו בניסן לדורות לא צוינה מפורשות בכתוב, אך הדבר נלמד הן מפסח מצרים (כמצוטט לעיל), והן על-פי הכתוב בבמדבר ט', ט-י, לגבי החוגג פסח שני "ועשה פסח לה׳... על מצות ומְרֹרים יאכלֻהו...ככל חקת הפסח יעשו אתו".

24. פסחים י, א.

25. קערה, ששימשה את גבאי-הצדקה בחיזורם על הפתחים עבור העניים, ולתוכה נתנו בעלי בתים מעט מתבשיליהם (נתן בן יחיאל, 'תמחוי', **הערוך**, 5, עמ' 1652-1653).

א. חשיבותה של ההסבה

ב. המשמעות של מספר הכוסות

ג. הקשר בין שתיית ארבע כוסות יין ובין הגאולה ממצרים

א. ההסבה

בתוספתא,[26] המתארת את סדרה של סעודה חגיגית בתקופת התנאים, נאמר:

"אורחין נכנסין ויושבין על ספסלים[27] ועל גבי קתדראות.[28] מזגו להם את הכוס... עלו והסבו... מזגו להם את הכוס...".

כמו-כן נאמר שם:

"כיצד סדר הֶסֵּב? בזמן שהן שתי מיטות, גדול מסב בראשה של ראשונה, והשני לו – למטה ממנו...".[29]

על-פי ברייתות אלה, הישיבה של הסועדים על מיטות בעת הסעודה, על-יד שולחנות קטנים אישיים[30] – נחשבה כנוהג רגיל בתרבות היהודית בארץ-ישראל בתקופת-התנאים בחלק העיקרי של סעודה חגיגית, שֶׁכָּלְלה שתיית יין. קרוב לוודאי, שישיבה זו לא הייתה ישיבה זקופה, אלא הסבה, כדרכם של היוונים והרומאים.[31] אך בעוד ששתיית היין בסעודה נחשבה אצל היוונים והרומאים כעיקר, ולוותה אצל היוונים בהקרבת קרבנות לאלים[32] ובשיחות פילוסופיות,[33] ואצל הרומאים בהוללות, הרי בעם ישראל היא נועדה להיות אמצעי להגברת השמחה בקיום מצוותו של הקב"ה,[34] או אמצעי להזכרת מעשיו.[35]

מהנאמר בתלמוד הירושלמי[36] בשם ר' לוי, בקשר לדברי המשנה: "...אפילו עני שבישראל לא יאכל עד שיסב", "ולפי שדרך עבדים להיות אוכלין מעומד, וכאן להיות אוכלין מסובין – להודיע

---

26. ברכות ד, ח.

27. כיסא, על-פי נתן בן יחיאל, 'ספסל', **הערוך**, 4, עמ' 238. יש לציין, שעל-פי זבים ג, א, "ישבו... על הספסל", היה הספסל סוג של כיסא מוארך, שעליו יכלו לשבת מספר אנשים. ועל-פי הנאמר שם ד, ד: "זב שהיה מונח על חמשה ספסלים" – משתמע, שהספסל נועד אף לשכיבה.

28. מעין כורסה, על סמך הנאמר בכתובות ח, ה, לגבי אישה, שיש לה ארבע שפחות – "יושבת בקתדרא". כך – גם על-פי נתן בן יחיאל, 'קתדרה', **הערוך**, 5, עמ' 1498-1499.

29. תוספתא ברכות [מהדורת ליברמן], ה, ה. וכן מובא בבבלי, ברכות, מו ע"ב.

30. על-פי ביאור התוספות לבבלי, פסחים, קח ע"ב, ד"ה "לאו לעקירת השלחן", "היו להם שלחנות קטנים, שכל אחד אוכל על שלחנו". כך כתב גם ש' קרויס, **קדמוניות התלמוד**, א-ב, תל-אביב תרפ"ט, עמ' 13-16. יש לציין, שעל סמך הכתוב לגבי יוסף ואחיו "וישימו לו לבדו ולהם לבדם.." (בראשית מ"ג, לב), ועל סמך הכתוב "בניך כשתילי זיתים סביב לשלחנך" (תהילים קכ"ח, ג), משתמע שבימי-קדם נהגו הסועדים לאכול יחדיו סביב שולחן אחד, כלומר הנוהג השתנה.

31. ש' ספראי וז' ספראי, **הגדת חז"ל**, ירושלים תשנ"ח, עמ' 21.

32. ת' ז'לינסקי, **תרבות יוון העתיקה**, תרגמה מ' שכטר, ירושלים תשט"ו, עמ' 38-39.

33 כעולה מדברי אפלטון (**המשתה**, תרגמה מ' פינקלברג, תל-אביב תשס"א).

34. כך עולה ממסכת ברכות ו, ה-ו; תוספתא, ברכות ה, ג, ד, ז, וכיו"ב.

35. כך עולה מהנאמר בברייתא בבבלי, פסחים קו ע"א: "'זכור את יום השבת לקדשו' (שמות כ, ז) זוכרהו על היין...".

36. ירושלמי, פסחים לז ע"ב (י, א).

שיצאו מעבדות לחירות״ – עולה, שההסבה הייתה נהוגה בקרב בני חורין בלבד.[37]

המאירי, בביאורו למשנה דלעיל, הדגיש, שמגמת המשנה אינה רק ״שירמוז בה סימן לחירות ולגאולה״, אלא אף ״שיתעורר לשבח מי שגמלנו טובה בגאולה וחירות משעבוד קשה ומגונה״.[38] על-פי דבריו, מגמת המשנה בקביעתה, שחובה על כל אדם מישראל (כולל עני) להסב לסעודת-ליל-הפסח, הייתה לגרום לתחושה של רווחה ושל חירות, כדי לעורר את זיכרון גאולת ה׳ את ישראל משעבוד-מצרים, וכך – לחזק את ההכרה באל ובישועתו.

ב. ארבע כוסות

המשנה[39] קובעת:

> ״אין פוחתין לעני העובר ממקום למקום מִכְּכָר בפונדיון...[40]
>
> שָׁבַת – נותנין לו מזון שלוש סעודות.
>
> מי שיש לו מזון שתי סעודות – לא יטול מן התמחוי,
>
> מזון ארבע עשרה סעודות – לא יטול מן הקופה...״

לפי משנה זו הוטל בימי התנאים על גבאי-הצדקה שבכל קהילה לדאוג למזונם של העניים באמצעות שתי דרכים:

1. קופה – כלי מְגֻמָּי או מְקֻשָּׁ, אשר בו אספו הגבאים מעות-צדקה, שנגבו מבעלי-הבתים, וחילקו אותן בכל יום ו׳ לנצרכים (מי שאין להם מזון לי״ד סעודות), בני-העיר, לשם קניית מזון לכל השבוע.[41]
2. תמחוי – קערה, ששימשה את גבאי הצדקה בחיזורם מדי יום ביומו על פתחי-הבתים עבור העניים הנודדים, שאין להם מזון אפילו ליום אחד; לתוכה נתנו בעלי-בתים בעיקר מיני-מאכל לשם פרנסת-העניים האורחים, וממנה חילקו לעניים מזון (או כסף) בכל יום.[42]

כמו-כן נקבעת על-פי משנה זו הכמות המינימלית של המזון, שיש לתת לעני: לכל הפחות מזון לשתי סעודות ביום-חול ולשלוש סעודות בשבת. היין אינו נזכר במפורש בהקשר זה, ולפיכך, לא ברור (על-פי מקור זה), אם ניתן לכל סעודת-שבת או רק לקראת סעודת-הפסח.

במשנה[43] נאמר: ״ברך על היין שלפני המזון, פטר את היין שלאחר המזון...״. בבבלי[44] מובאת הערתו של ר׳ יהושע בן לוי על דברי המשנה: ״לא שנו אלא בשבתות וימים טובים, הואיל ואדם

---

37. קרויס (לעיל הערה 30), עמ' 42-45, כתב, שאנשים משועבדים, כגון עבדים, אכלו בקומה זקופה.
38. מנחם בן שלמה מאירי, **פרושי המשנה להמאירי**, א, ירושלים תשל"א, פסחים, י, א, ד"ה "ואפילו עני שבישראל".
39. פאה ח, ז.
40. שם תלמודי למטבע בן שני איסרים, על-פי נתן בן יחיאל, 'ככר', **הערוך**, 3, עמ' 235; הנ"ל, 'פנדיון', **שם**, 5, עמ' 1259-1260. כלומר, על-פי ביאור רע"ב מברטנורא למשנה שם, ד"ה "וסלע", יש לתת לעני העובר ממקום למקום מן הצדקה (להעביר), לכל הפחות, חצי קב חיטים שאינן אפויות, שמחירו היה שני איסרים או אחת חלקי שתים עשרה מדינר (על-פי קידושין א, א), או כיכר לחם אפוי, שמשקלו רבע קב, המהווה כמות מזון מספקת לשתי סעודות.
41. על-פי נתן בן יחיאל, 'קפה', **הערוך**, 5, עמ' 1457.
42. על-פי נתן בן יחיאל (לעיל הערה 25).
43. ברכות ו, ה.
44. ברכות מב ע"ב.

קובע סעודתו על היין״. כך על-פי הנאמר שם בשם רבה בר חנה משום ר׳ יוחנן. כלומר, מדברי אמוראים אלו עולה, ששתיית-יין בארוחות לא הייתה מנהג יומיומי בארוחות של המוני-העם בימי התנאים, אלא בסעודות חגיגיות בלבד.

מדברי המאירי, שביאר את משנת פסחים שהוזכרה לעיל,[45] ד״ה ״ולא יפחתו לו...״: ״... לא יפחתו לו גבאי הצדקה המחלקים לעניים בכדי צרכם״[46] – עולה, שגבאי-הצדקה נהגו לחלק יין במסגרת התמחוי בערביהם של ימים טובים. כמו-כן לדבריו, כוונת המשנה (דלעיל) להדגיש, ש״אף על-פי שבשאר ימים טובים יש לצמצם להם, בכאן (=בסעודת-הפסח), לא יפחתו לו מארבע כוסות של יין״, כלומר, מדבריו עולה, שהמשנה ייחסה חשיבות רבה לשתיית כמות יין גדולה במיוחד בסעודת-ליל-הפסח, אשר בה יש להנחיל את זכרה של יציאת-מצרים.

המשניות[47] מציינות את נימוקה ההלכתי של הקביעה לשתות ארבע כוסות יין בסעודה זו – ציון חשיבותן של ארבע הברכות הנאמרות בליל-הסדר: ברכת קידוש היום, הנאמרת בכל שבת ומועד;[48] ברכת-הגאולה, הנאמרת כסיום לסיפור יציאת-מצרים בלילה זה;[49] ברכת-המזון, הנאמרת לאחר כל סעודה על הפת[50] וברכת ההלל והשבח.[51]

ג. הקשר בין שתיית ארבע כוסות יין – לבין הגאולה ממצרים

במסגרת דיון בדברי המשנה דלעיל[52] בתלמוד הירושלמי[53] – מובאות מספר דעות לגבי הקשר שבין שתיית ארבע כוסות יין בליל-פסח לבין גאולה ממצרים. ממקור זה נלמד על מגמת הנחלת זיכרון הגאולה ממצרים על-פי דברי התנאים והאמוראים (שחיו בארץ ישראל), ועל התמורות, שחלו במגמה זו:

״...ולא יפחתו לו מד׳ כוסות של יין ואפילו מן התמחוי...״

מניין לארבעה כוסות?

1. **ר׳ יוחנן בשם ר׳ בניה** – כנגד ארבע גאולות: ׳לכן אמוֹר לבני ישראל אני ה׳ והוצאתי אתכם (מתחת סִבְלוֹת מצרים והצלתי אתכם מעבֹדָתָם, וגאלתי אתכם בזרוע נטויה ובשפטים גדולים), ולקחתי אתכם לי לעם (שמות ו׳, ו-ז)...׳. והוצאתי, והצלתי, וגאלתי ולקחתי.
2. **ר׳ יהושע בן לוי** אמר כנגד ארבע כוסות של פרעה: ׳**וכוס** פרעה בידי׳ (בראשית מ׳, יא), ׳וָאֶשְׂחַט אותם אל **כוס** פרעה׳ (שם) ׳ואתן את **הכוס** על כף פרעה׳, (שם), ׳ונתת כוס פרעה בידו׳ (שם, יג).

---

45. פסחים י׳, א.
46. פירושי המשנה להמאירי (לעיל הערה 38), פסחים, ה-י׳, א, ד״ה ״ולא יפחתו לו...״.
47. פסחים י׳, ב-ז.
48. ״מזגו לו כוס ראשון. בית שמאי אומרים: מברך על היום ואחר כך מברך על היין, ובית הלל אומרים: מברך על היין ואחר כך מברך על היום״ (פסחים י׳, ב).
49. ״מזגו לו כוס שני... מתחיל בגנות ומסַיים בשבח... פסח, מצה ומרור... עד היכן הוא אומר... עד ברוך אתה ה׳ גאל ישראל״ (שם, ד-ו).
50. ״מזגו לו כוס שלישי, מברך על מזונו״. (שם, ז).
51. ״רביעי, גומר עליו את ההלל ואומר עליו ברכת השיר״ (שם).
52. פסחים לז ע״א-ע״ג (י׳, א).
53. ובמקבילה בהבדלים קלים בבראשית רבה [מהדורת תיאודור-אלבק, ירושלים תשכ״ה], פרשה פ״ח, פסקאות יא-יג, ד״ה ״ויספר שר המשקים״ (בראשית מ׳, ט), וד״ה ״וכוס פרעה בידי״ (שם, יא).

3. **ר׳ לוי** אמר: כנגד ארבע מלכיות.
4. **ורבנן** אמרי: כנגד ארבעה כוסות של פורענות, שהקב״ה עתיד להשקות את אומות העולם ׳כי כה אמר ה׳ אלוקי ישראל אלי קח את כוס היין הַחֵמָה (הזאת מִיָּדִי, והשקִיתָה אֹתו את כל הגויים אשר אנכי שֹׁלֵחַ אותך אליהם)׳ (ירמיהו כ״ה טו),[54] ׳כוס זהב בבל ביד ה׳ (מְשַׁכָּרֶת כל הארץ. פתאום נפלה בבל וַתִּשָּׁבֵר), (ירמיהו נ״א, ז-ח), ׳כי כוס ביד ה׳... (ישתו כל רשעי ארץ)׳, (תהלים ע״ה, ט). ימטיר על רשעים פחים,[55] אש וגפרית ורוח זְלָעפות מנת כוסם׳ (תהלים י״א, ו).

מהו ׳מנת כוסם׳?

ר׳ אבון[56] אמר: ״דיפלי פוטירין[57] כדיפלי פוטירין אחר המרחץ. וכנגדן עתיד הקב״ה להשקות את ישראל ארבע כוסות של נחמות – ׳ה׳ מנת חלקי וכוסי (אתה תומיך גורלי)׳, (שם, ט״ז, ה), ׳(תַּעֲרֹךְ לפני שלחן נגד צוררי), דשנת בשמן ראשי כוסי רְוָיָה׳ (שם, כ״ג, ה), והדין ׳כוס ישועות אשא׳ (שם, קט״ז, ג) – תרין (מיעוט רבים– שתיים)״.

על-פי הדרשה **הראשונה** – דרשתו של ר׳ בניה, שתיית ארבע כוסות נועדה להנחיל את זיכרונה הקולקטיבי של יציאת-מצרים וישועתו של האל לישראל במהלכה – בארבעה שלבים: השחרור משלטון מצרים, השחרור מעבודת-הפרך, היציאה הפיזית ממצרים וההפיכה לעם. זאת, כנראה, לשם הכרה באל ובגדולתו.

במקבילה המורחבת בשמות רבה[58] נאמר כדלהלן:

> ״ד׳ גאולות יש כאן: ׳והוצאתי׳ ׳והצלתי׳, ׳וגאלתי׳, ׳ולקחתי׳ (שמות ו׳, ו-ז), כנגד ד׳ גזירות שגזר עליהן פרעה. וכנגדן תיקנו חכמים ד׳ כוסות בליל הפסח, לקיים מה שנא׳ ׳כוס ישועות אשא ובשם ה׳ אקרא׳ (תהלים קט״ז, יג).״

גזרותיו של פרעה אמנם אינן מפורטות במדרש זה, אך על-פי הכתוב במקרא הכוונה היא, כנראה, לעבודת-הפרך (שמות א׳, יא-יד), להריגת הזכרים בהיוולדם (שם, טו-יט), להשלכת הזכרים שכבר נולדו – ליאור (שם, כב) ולאי-נתינת-תבן (שם ה׳, יח).

בכל אופן, גם על-פי מדרש זה, המרחיב את משמעותו הסמלית של מספר ארבע לענייננו – נועדו ארבע כוסות היין להזכיר את שלבי הגאולה ממצרים לשם הכרה בנס ובעושהו.

על-פי הדרשה **השנייה**, דברי ר׳ יהושע בן לוי, מגמתה של המשנה בקביעה שיש לשתות ארבע כוסות יין בליל-הסדר היא היזכרות בחלומו של שר המשקים, אשר בו מוזכרת שלוש פעמים כוס-יין (בראשית מ׳, יא), ובכתוב על אודות פתרונו של יוסף לחלום זה (שם, יג), שבזכותו הפך יוסף למנהיג ולמושיע. עולה מכאן, שהכוונה להיזכרות בתחילתה של הגלות במצרים, שבעקבותיה באה הישועה.

---

54. ההשלמה על-פי המקרא, וכן – לגבי שאר ציטוטי הפסוקים שבתוך סוגריים בקטע זה.
55. על-פי צורת היחיד של המילה 'פחים' (פח), ועל-פי הקשר הדברים לנפילתן של האומות, הכוונה, כנראה (כביאור ראב"ע שם, ד"ה "ימטר") לדימוי הרעה, שתבוא על האומות, ל"רִשְׁעֵי פחים" (על-פי במדבר י"ז, ג). כלומר, לאבנים שורפות, שירדו עם המטר וכיו"ב.
56. כנראה, ר׳ אבין, דור שלישי-רביעי לאמוראי-בבל שעלה לארץ-ישראל, ושם שהה, בין השאר, בבית-מדרשו של ר׳ יוחנן, וחזר לבבל.
57. כוסות כפולות, על-פי נתן בן יחיאל, 'פטריקון', **הערוך**, 5, עמ' 1229-1230; הנ"ל, 'דפלן', **שם**, 2, עמ' 233-234. כלומר, כשם שאדם שותה אחרי הרחצה כוסות כפולות של בשמים, כך ייעָנשו אומות העולם ב"מרחץ הגון" של פורענויות.
58. שמות רבה [מהדורת וילנא], פרשה ו', פסקה ד.

מדבריו של ר׳ לוי – ״כנגד ארבע מלכֻיות״, המהווים את הדרשה **השלישית** – עולה, שר׳ לוי ראה בשעבודם של ישראל לכל אחת מהמלכויות, ובגאולתם מכל אחת מהן, מעין הקבלה לשעבוד-מצרים וליציאתם של בני-ישראל משם – בזכות נסיו של האל.

זהותן של ארבע המלכויות נסתמה ולא פורשה. מקורו של המושג ״ארבע מלכֻיות״, העולות ויורדות בזו אחר זו מעל במת ההיסטוריה הכלל-אנושית ובטלות, מתברר בפתרונו של דניאל לחזונו הראשון (דניאל ב׳, לו-מה): על-פי פתרונו לחזון זה (שם), המלכות **הראשונה** היא מלכות בבל, אשר אותה ייצג נבוכדנאצר, מלך בבל, בזמנו של דניאל ועל-פי דבריו לבלשאצר ״פְּרֵס פריסת[59] מלכותך ויהיבת למדי ופרס״ (שם ה׳, כ״ח). המלכות **השנייה** היא מדי ופרס.[60] כך עולה מפתרונו של דניאל לחזונו השני (שם ח׳, כ).

על-פי ביאוריהם של פרשני-המקרא, ראב״ע ורש״י, לגבי ״מלך יון... המלך הראשון״ (שם ח׳, כא),[61] שעליו נאמר: ״ועמד מלך גבור ומָשַׁל מֶמְשָׁל רב...״ (שם י״א, יג) – המלכות **השלישית** היא מלכותו של אלכסנדר מוקדון, המציינת את תחילתה של האימפריה היוונית.

אמנם על-פי לשון הכתובים ״ולבבו על ברית קֹדֶשׁ״ (שם י״א, כח), ״ונכשלו בחרב ובלהבה, בשבי ובבזה״ (שם, לג), וכיו״ב, אפשר אולי להבין, שהמלכות **הרביעית** היא מלכותו של תיאוס (=אנטיוכוס) אפיפנס היווני, שֶׁבָּן על-פי המסורת, מלך זה הכביד את עולו על ישראל והרשיע ביותר, גזר גזרות-שמד, הרג ביהודים ואף שרף ובזז את כלי-המקדש. אך על-פי ביאורו של ר׳ נתן במכילתא דר׳ ישמעאל, לגבי הכתוב ״ויהי השמש לבוא ותרדמה נפלה על אברם, והנה אימה חשכה גדלה נֹפֶלֶת עליו״ (בראשית ט״ו, כב); ״׳אימה׳ – זו מלכות בבל, ׳חשכה׳ – זו מלכות מדי, ׳גדֹלָה׳ – זו מלכות יון, ׳נֹפֶלֶת׳ – זו מלכות רביעית, רומי חיבתא״[62] – מזוהה המלכות **הרביעית** עם רומי.[63]

כך אפשר לפרש גם על-פי דרשתו של ר׳ שמעון בן לקיש בבראשית רבה לגבי הכתוב ״והארץ היתה תהו ובהו, וחשך על פני תהום...״ (בראשית א׳, ב), לפיה ״וחשך״ – זו יוון... ״על פני תהום״, ״זו מלכות הרשעה הזו״.[64]

אפשר לשער, שזו אף כוונת דרשתו הפילולוגית של ר׳ תנחומא בשם ר׳ יהושע (בן לוי) בבראשית רבה:[65] ״עתיד הקב״ה להשקות כוס תרעלה לאומות העולם ממקום שהדין יוצא. מאי טעמא? ׳ונהר יוצא מעדן להשקות את הגן...׳ (בראשית ב׳, י)״.

בדרשה זו, שעניינה שמות הנהרות שהתפצלו מגן עדן (על-פי בראשית ב׳, יד) – נאמר: ״׳פישון׳ – זו **בבל**... ׳גיחון׳ – זו **מדי**... ׳חדקל׳ – זו **יון**... ׳פרת׳ – זו **אדום**״.[66]

בעקבות זאת אפשר לומר, שתפיסה רווחת בקרב תנאים ואמוראים בארץ ישראל הייתה,

---

59. כלומר, נפוצה או פוזרה מלכותך (מלכות הכשדים) וניתנה למדי ולפרס.
60. כלומר, מלכות פרס הכוללת את מדי ופרס.
61. ביאור ראב״ע לדניאל ח׳, יט, ד״ה ״באחרית הזעם״, וביאור רש״י שם, ד״ה ״המלך הראשון״.
62. חייבת בדין – חוטאת, על-פי תרגום אונקלוס לכתוב ״חטאה רבה״ (שמות ל״ב, כב) – ״חובא רבא״.
63. מכילתא דר׳ ישמעאל [מהדורת הורוביץ-רבין], מסכתא דבחדש יתרו, ט׳, ד״ה ״ר׳ נתן אומר״, עמ׳ 236.
64. בראשית רבה פרשה ב׳, פסקה ד.
65. שם, פרשה ט״ז, פסקה ד.
66. על שום ״שפרה ורבה מברכתו של זקן״, כלומר – על סמך ברכת יצחק לעשו (בראשית כ״ו, לט) שנקרא מאוחר יותר (שם ל״ו, ח) – אדום. להרחבה – עיינו י׳ פרנקל, **דרכי האגדה והמדרש**, א, גבעתיים תשנ״א, עמ׳ 218-219. המצטט בספרו דרשות נוספות, המאששות הבנה זאת.

שהמלכות הרביעית היא רומי (שזוהתה על ידם כאדום).[67] את האחיזה לזיהויה של רומי כמלכות הרביעית במקרא – אפשר לראות בזיהוים של הכִּתִּים המוזכרים בבראשית י', ד, בין בני יוון,[68] ובכמה ממגילות-ים-המלח – כרומאים (ניתן לאשש תפיסה זו גם על-פי תרגום אונקלוס ל"כתים" [במדבר כ"ד, כד], "רומאי").

על-פי ריבוי הדרשות בהקשר לארבע המלכויות אפשר להניח, שחכמים רבים ייחסו חשיבות לחזון, שלפיו כבר מעת בריאת-העולם נגזר, שארבע המלכויות: בבל, פרס, יון ורומי – ימשלו זו אחר זו וישעבדו את ישראל.

לאור זאת, אפשר לשער, כאמור, שבדרשתו דלעיל ראה ר' לוי בשעבודם של ישראל לכל אחת מהמלכויות שצוינו, ובגאולתם מכל אחת מהן – מעין הקבלה לשעבוד-מצרים ולהצלתו של האל את בני-ישראל משעבוד זה. כמו-כן אפשר לשער, שמגמתו של ר' לוי בדרשתו זו הייתה הגברת האמונה באל, שכפי שגאל את ישראל משלוש המלכויות שאבדו, כן יגאל את ישראל אף מרומי.[69]

כלומר, על-פי דברי ר' לוי, ליל-הסדר אינו מהווה רק זכר ליציאת-מצרים, אלא אף חג גאולה בעתיד. תפיסה זו – מקורה בדברי ר' עקיבא במשנה, לפיהם יש להוסיף לברכת הגאולה "...אשר גאלנו וגאל את אבותינו ממצרים (והגיענו ללילה הזה)", הנאמרת עם סיום ההגדה בליל הסדר – את האמירה "כן ה' אלוקינו... יגיענו למועדים ולרגלים אחרים... שמחים בבנין עירך וששים בעבודתך ונאכל שם מן הזבחים ומן הפסחים".[70]

לשם אישוש מסקנה זו, ולשם העמקת ההבנה לגבי הקשר בין קביעת המשנה שיש לשתות לכל הפחות ארבע כוסות יין בליל-פסח ובין זיכרון הגאולה – נעיין בדרשה הרביעית מהירושלמי, שהובאה לעיל:

על-פי הדרשה **הרביעית**, בדברי חכמים *"כנגד ארבעה כוסות של פורענות..."*, מובעת לא רק תקווה לגאולה, אלא אף מגמה מפורשת של נחמה – באמצעות הבטחת נקמה בכל אומה המרעה לישראל.

במבט כולל על ארבע הדרשות דלעיל – אפשר לומר, ששתי הדרשות הראשונות עוסקות בהנחלת זכרה של יציאת-מצרים, ואילו שתי הדרשות האחרונות עוסקות בגאולות אחרות שאירעו במהלך-ההיסטוריה של עם ישראל לאחר יציאת-מצרים, מתוך מגמה לכונן אמונה בישועה שתהיה לעם בעתיד. כלומר, במקור שהובא – ניכרת עריכה מגמתית, שמטרתה היא לבסס אמונה בישועות-האל, ואפשר, שמטרת-העל של עריכה זו היא נחמה. על-פי זיהוי הדרשנים בו, לפיו שתי הדרשות הראשונות נאמרו בדור **הראשון** לאמוראי ארץ ישראל, והאחרונות – בדור **השלישי** ולאחריו, אפשר לומר, שחלה תמורה במגמת הנחלת הזיכרון – הכרה באל ואמונה בו, שֶׁכן נוספה לה מגמה להבטחת נחמה לישראל באמצעות נקמה באומות-העולם ונחמה לישראל.

---

67. בשאלת זיהויה של רומי עם אדום והאחיזה המקראית לזיהוי זה – עסק רוזנטל (י' רוזנטל, **מחקרים ומקורות**, ירושלים תשכ"ז, עמ' 207). לדבריו, התחלת הזיהוי היא מזמן הורדוס, שהיה עריץ פרו-רומאי, ושעל-פי יוספוס היה ממוצא אדומי (יוסף בן מתתיהו, **תולדות מלחמת היהודים ברומאים**, תרגמה ל' אולמן, ירושלים תש"ע, ספר א', פרק ו', פסקה ב).

68. "ובני יון: אלישה ותרשיש כתים ודדנים" (בראשית י', ד).

69. ייתכן, שהתכוון אף לגאולה מהדת הנוצרית, כיוון שצפה את השתלטותה הטוטלית על ארץ-ישראל (ולא על הערים היווניות בלבד, כבזמנו), כפי שאירע בארצות רבות אחרות באימפריה הרומית במהלך המאה השלישית (ראו על כך אצל י' גייגר, 'התפשטות הנצרות בארץ ישראל מראשיתה עד ימי יוליאנוס', צ' ברס ואחרים (עורכים), **ארץ-ישראל מחורבן בית שני ועד הכיבוש המוסלמי**, ירושלים תשמ"ב, עמ' 223-229).

70. פסחים י', ו. כלומר, על-פי דבריו, יש לרמוז גם לבניין-בית-המקדש מחדש ולחידוש עבודת ה' שבו.

כדי לעמוד על הרקע לתמורה זו – ראוי לזהות את המציאות שמתוכה נולדה:

בער טוען, כי היהודים נרדפו רדיפת-דת על-ידי הקיסרות הרומית בארץ-ישראל (וברחבי האימפריה) במאה השלישית לספירה, כפי שנרדפו הנוצרים בתקופה זו.[71]

אך לאור העובדה, שדווקא בתקופה זו חוזקו קשריהן של קהילות-ישראל בארץ עִם הַפִּזּוּרה,[72] על-פי הידוע מספרות-חז"ל על קשריו הטובים של ר' אבהו עם בית-הנציב בקיסרין,[73] ועקב אי-דיוקים רבים בהוכחותיו של בער לטענתו[74] – אפשר להניח, **שלא** היו במאה השלישית (ואף לא במאה הרביעית) רדיפות-דת כנגד היהודים.[75] מה גם שכדברי ליברמן "אינו מסתבר כלל, שמקורות חז"ל שבארץ ישראל נמנעו מלהזכיר במפורש גזירות שמד בתקופת האמוראים"[76] (אם אכן היו כאלה), ואף אין רמזים לכך בספרות הרומאית ובספרות הנוצרית. על-כן, התמורה, שחלה (על-פי הירושלמי) במגמת הנחלת זכרה של יציאת-מצרים, מהכרה באל (על-פי מדרשים, שנאמרו בתחילת המאה השלישית לספירה), להבטחת נחמה לישראל, המרחיקה לכת עד כדי נטיעת תקווה לנקמה באומות-העולם (על-פי מדרשים שנאמרו בסופה של מאה זו) – איננה תוצאה של כפייה דתית ו/או גזרות-שמד, וראוי לנסות לספק לה הסבר אחר.[77]

על-פי מחקרו של לוין,[78] אופיינו עשרים השנים האחרונות של המאה השנייה ורובה של המאה השלישית (180-294) באי-יציבות באימפריה הרומית ובמרידות תכופות בתוך הקיסרות.[79] המרידות הרבות, שבעקבותיהן מונו מפקדיהם של חילות שונים לקיסרי האימפריה – גרמו לאנדרלמוסיה פנימית ולהיחלשות כושר-ההתגוננות של הקיסרות מפני אויבים מבחוץ.[80]

---

71. י' בער, 'עם ישראל, הכנסיה הנוצרית והקיסרות הרומית מימי ספטימוס סברוס ועד 'פקודת הסובלנות' של שנת 313', י' בער, **מחקרים ומסות בתולדות עם ישראל**, א, ירושלים תשמ"ו, עמ' 254-304. על-פי עדותו, המובאת בפתח-דבריו, אין הוא יכול להתבסס על מקורות היסטוריים, כיוון שהללו עוסקים ברדיפות הנצרות בלבד. לכן הוא מבסס את דבריו על ספרות נוצרית-תאולוגית מתקופה זו, על יחסה של ספרות זו למסורת התלמודית והמדרשית, ועל רמזים במקורות תלמודיים, אשר בהם הוא רואה עדות לדמיון בין תקופת האמוראים הדוברים בהם ובין תקופת-השמד, שעברה על יהודי ארץ-ישראל בימיו של ר' עקיבא, לאחר חורבנו של בית המקדש השני (להרחבה – עיינו שם).

72. כך כתב י"ל לוין, 'ארץ ישראל במאה השלישית', צ' ברס ואחרים (עורכים), **ארץ-ישראל מחורבן בית שני ועד הכיבוש המוסלמי**, א, ירושלים תשמ"ב, עמ' 119-143. על-פי דבריו, בתקופה זו סרו לסמכות הנשיא קהילות ומוסדותיהן בארץ ובחו"ל, שלא כבתקופה שקדמה לר' יהודה הנשיא.

73. כגון המסופר בכתובות יז ע"א, על אודות קבלת השפחות של בית המושל את ר' אבהו בדברי שבח מופלגים, "רבא דעַמֵּיהּ ומדברנא דאומתיה, בוצינא דנהורא, ברוך מתייך לשלם" (אדון עַמּוֹ ומנהיג אומתו, נר מאיר, ברוך בואך בשלום).

74. להרחבה – עיינו אצל פריש בהערה המקדימה לגוף המאמר, עמ' 54-62.

75. הסבר נרחב ראו אצל ש' ליברמן, **מחקרים בתורת ארץ-ישראל**, ירושלים תשנ"א, עמ' 369-380.

76. ליברמן (שם), עמ' 370.

77. לדברי לוין (לעיל הערה 72), קשה לעמוד על טיבה של המאה השלישית בתולדות הקיסרות הרומית – בשל היותה תקופת משבר מדיני-צבאי-כלכלי, ואולי אף חברתי, וגם עת מעבר וגיבוש, בעיקר במישור הדתי, הקהילתי והתרבותי, וכן – בשל היעדרם של מקורות היסטוריוגרפיים לגבי השנים 235-238. בכל זאת, אנסה לאתר ולציין את הגורמים העיקריים לעובדה, שאמוראים שחיו בתקופה זו בארץ-ישראל – חשו צורך לעודד את היהודים ולהבטיח להם נחמה.

78. המסתמך גם על מחקרו של ההיסטוריון האנגלי בן המאה הי"ח אדוארד גיבון (E. Gibbon).

79. לוין (לעיל הערה 72), עמ' 119-143. עדות לכך אפשר אולי לראות בדברי ר' שמעון בן לקיש בשמות רבה מ"ה, ד: "משל למלך שהיה לו לגיון אחד ומרד עליו, מה עשה שר צבא שלו? נטל סגנס [דגל, על-פי נתן בן יחיאל, 'סגנס', **הערוך**, 4, עמ' 237], של מלך וברח". לדברי לוין, סימפטום מובהק לאי-היציבות הוא העובדה, שכל הקיסרים ששלטו באימפריה בין השנים 217-294 (שנת עלייתו לשלטון של הקיסר דיוקטיאנוס), פרט לקיסר קלאודיוס (268-270), מתו מיתה לא-טבעית, ושזמן שלטונו הממוצע של כל קיסר לאחר שנת 235 היה שנתיים לערך (לוין (שם), עמ' 120). יש בכך רמז למרידות, שגרמו, כנראה, למותם של הקיסרים ולתחלופה הרבה בשלטון הרומי בתקופה זו – אפשר לראות בדברי ר' יוחנן בבבלי: "אוי לה לרבנות (לשררה), שמקברת את בעליה" (פסחים פז ע"ב).

80. הדים למציאות הקשה ששררה בארץ-ישראל בתקופה זו, ניתן לראות בכך שבעקבות הפלישות הקימו ערים פרוזות-חומות לעצמן (כגון על-פי המסופר במסכת בבא בתרא ז ע"ב: "ר' יהודה נשיאה רמא דשוראּ אדרבנן" (רבי יהודה הנשיא הטיל מס בשל הוצאות בניית חומת

במאמץ למנוע את פלישותיהם של אויבי-הממלכה, שגרמו למותם של רבים, לשממה ולאבדן של רכוש רב – הוכפל הצבא הרומי, הן על-ידי הקיסר השליט, והן על-ידי המורדים בו. כדי להסתייע בחיילים הרבים שגויסו, וכדי להרחיק את הפולשים לאימפריה – הגבירו השלטונות באופן משמעותי את היטל המסים,[81] שכלל דרישת שירותים בצורת עבודות שונות,[82] הורידו את ערך המטבע, ואף חטפו אנשים לצורכי-הצבא.[83] ירידת-ערך-המטבע גרמה לאינפלציה ולעליית-מחירים תלולה, שֶׁבְּשלה (ובשל עול המסים הכבד) ירדו רבים מנכסיהם.[84]

המשבר הכלכלי הכללי[85] גרם לנטישתם של יהודים את אדמותיהם ולמכירתן.[86] תהליך מכירת האדמות, גרם להיווצרותו של מעמד בעלי קרקעות, שֶׁמְּטָבַע הדברים היו בעלי עוצמה כלכלית.[87]

על-פי מקורות בספרות-חז"ל,[88] שבחלקם מכונים בעלי-הקרקעות בכינוי "בעלי זרוע",[89] ועל-פי מחקרו של שפרבר לגבי החוק הרומי,[90] ניצלו בעלי-הקרקעות את השפעתם לרעה, והכבידו את נטל המסים והחובות האחרים שדרשו השלטונות הרומיים על המעמד הנמוך ביותר.[91] כמו-כן הייתה נטייה גוברת והולכת להטיל חובות כלכליים אף על תלמידי חכמים. המשבר גרם אף להחמרת תופעת הליסטות.[92] למצוקה הכלכלית הקשה נוספו מכות טבע,

---

העיר (טבריה) על החכמים – כמו על שאר בני העיר), והמסופר, שריש לקיש טען כנגדו "רבנן לא צריכי נטירותא" (חכמים אינם צריכים לשלם מסי-ביטחון)).

81. בנוסף למסי-גולגולת, מס-קרקע (דימוסיה), מכס, חובת אכסניה וכיו"ב, הוטלה על יהודי ארץ-ישראל ארנונה – חובת אספקה של תבואה ופֵּרות לשלטונות, ובייחוד לצבא, ולדברי אבי-יונה, אף אספקת בהמות וכן מס לקיסר – מס כלילא (מ' אבי-יונה, **בימי רומא וביזנטיון**, ירושלים תשכ"ב, עמ' 80-84). עדות לעול המסים שהוטל על יהודי ארץ-ישראל (כעל תושבי חלקים אחרים באימפריה) – ניתן לראות בדברי אמוראים ארצישראליים. כך עולה, למשל, מדברי ר' אבא בירושלמי פאה טו ע"ב (א, א): "אם נתת מכיסך צדקה, הקב"ה משמרך... מן הגלגוליות ומן הארנוניות".

82. כגון אנגריה – שירות ועבודות כפייה עבור השלטונות, ליטורגיה – שירות במועצה עירונית, שחייב את המשרת להשלים את חובות המועצה לשלטון וכיו"ב.

83. הדבר ניכר למשל בדרשתו של ר' אבהו בשמות רבה כ"ב – לגבי הפסוק "ימינך ה' נאדרי בכח ימינך ה' תרעץ אויב" (שמות ט"ו, ו): "משל למי שראה הגייסות באות עליו והיה בנו עמו. מה עשה? נטל בנו בידו והיה נלחם עם הַגַּיִס בידו השנייה".

84. מצב העוני, אשר אליו נגררו רבים בעם, ובתוכם תלמידי חכמים – עולה כבר מהמסופר בירושלמי על אודות תגובתם של השומעים את דרשתו של ר' שמלאי (בן הדור השני לאמוראי-ארץ-ישראל), משום ר' חנינא (בר-חמא): "צריך שיהיו לו שני עטיפין – אחד לחול, ואחד לשבת", "בכון חבריא... אמרו ליה: רבי, כעטיפתינו בחול כן עטיפתינו בשבת" (ירושלמי, פאה כא ע"ב (ח, ז)). כך נרמז גם על-פי דברי ר' יצחק ב**פסיקתא דרב כהנא**[2], א, מהדורת ד' מנדלבוים, ניו-יורק תשמ"ז, פרשת 'בחדש השלישי' (פסקא י"ב, ג), עמ' 205: "בראשונה היתה הפרוטה מצויה... ועכשיו שאין פרוטה מצויה...".

85. עליו מעידה, למשל, העובדה, שבניית ערים ופיתוחן – נפסקה, חוץ מבניית חומות לשם הגנה, כפי שצוין לעיל (לוין (לעיל הערה 72), עמ' 122).

86. על-פי מחקרו של לוין (שם), היהודים, שנטשו את אדמותיהם, עברו לערים. הדבר גרר מתח חברתי אף בערים בשל פער מעמדות, צפיפות, בעיות באספקת-מזון, מצוקת-דיור והזדקקות בלית-ברירה למוסדות.

87. תלותם של התושבים שהידרדרו מנכסיהם בבעלי-הקרקעות – גרמה אף לעליית השפעתם החברתית-פוליטית של עשירים אלה.

88. כגון אבות דר' נתן נוסח ב' [מהדורת ש"ז שכטר] פרק ל"א: "(מנין) [בעון] ג' דברים בעלי בתים נמסרים למלכות... על שפורקין עול מעליהם ונותנין העול והמס על העניים, והאביונים והאומללים...". כך – גם על-פי דברי רב (שבא מארץ-ישראל), בסוכה כט ע"ב: "בשביל ארבעה דברים נכסי בעלי בתים יוצאין לטמיון... ועל שפורקין עול מעל צואריהן ונותנין על חבריהן...".

89. כגון הנאמר במשנה: "...משחרב בית המקדש... נדלדלו אנשי מעשה וגברו בעלי זרוע ובעלי לשון..." (סוטה ט, טו).

90. D. Sperber, **Roman Palestine 200-400: The Land**, Ramat Gan 1978, pp. 119-135.

91. הדבר גרם לפירוד חברתי, שנוצל על-ידי הפקידות הרומית לשם פיצול האומה וטשטוש ייחודה (אבי-יונה (לעיל הערה 81), עמ' 86-94).

92. ייתכן, שעל בסיס ראליה זו נוצר המדרש בבראשית רבה לגבי מעשיהם של שמעון ולוי לתושבי העיר שכם (בראשית ל"ד, כה-כט): "כשם שהליסטין הללו יושבין על הדרך והורגין בני אדם ונוטלים ממונם, כך עשו שמעון ולוי בשכם...". (בראשית רבה פ', פסקה ב, ד"ה "וכחכי איש גדודים..." (הושע ו', ט)).

כבצורות תכופות ומגפות קשות, שגרמו בנוסף למשבר חקלאי,[93] לרעב ולחוסר-כוח-אדם בעבודה (דבר שהקשה עוד יותר על עבודת האדמה).[94]

תקיפותם של השלטונות ביחס לתושבים,[95] והמצוקה הכלכלית שנקלעו אליה – גרמו לעתים להסגרת היהודים לרומאים את המבוקשים על ידם.[96] ייתכן, שגם בעקבות זאת נוצרו פילוג ופירוד בעם, והתעוררו האשמות הדדיות. אפשר להניח, שמצב חברתי מעורער זה גרר תחושות קשות כלפי השלטון הרומי.[97] בשל המשבר הכלכלי נגרמה אף ירידה ברמת-הלימוד ההלכתי, שגררה ירידה במעמדה של ארץ-ישראל כפוסקת הלכה לכלל.

לאור האמור לעיל, אפשר אולי להסביר את מגמת הנחלת זיכרון הגאולה הנוספת ממצרים, העולה מדברי אמוראים בארץ-ישראל בדור השלישי – בשנאה העזה שהם רחשו לאימפריה הרומית ששלטה בהם. אפשר לשער, שהאמוראים בני-התקופה חשו צורך לנחם את ישראל ואף לנטוע בהם תקווה לנקמה ברומאים – באמצעות הזכרת הגאולה ממצרים. כך נוספה למגמת הנחלת זיכרונה של הגאולה – הכרה באל והגברת האמונה בו – גם מגמה לנחמה.

2. פרשנות פילוסופית של ימי-הביניים

בביאורו 'זבח פסח' להגדה של פסח – אומר ר"י אברבנאל:

1. "ארבע כוסות הם... והנראה לי מדרך הסברא הוא, שבא הכוס **הראשון** להודות להי' על אשר בחר בנו להיות לו לעם סגולה. והבחירה הזאת הייתה בימי אברהם אבינו... וכמו שאמר 'והקמֹתי את בריתי ביני ובינך ובין זרעך אחריך לְדֹרֹתָם לברית עולם להיות לך לאלוקים ולזרעך אחריך: ונתתי לך ולזרעך אחריך... את כל ארץ כנען לאחזת עולם' (בראשית י"ז, ז-ח)... ומזה נמשך שרוממנו מכל לשונות האדמה, ונמשך מזה גם כן שֶׁקִּדְּשנו במצוותיו... עד שמזה נמשך שנתן לנו באהבה (רבה) מועדים לשמחה... שֶׁמִּכְּללם חג המצות הזה... כדי שנזכור יציאת-מצרים.
2. והכוס **השני** בא להודות להי' יתברך על גאולת מצרים, שאחרי שבחר בנו פָּדָה וגאל אותנו מיד אדונים קשים. ולכן היה מַטְבֵּעַ[98] כוס הברכה הזה 'אשר גְּאלנו וגאל את אבותינו ממצרים...'.[99]
3. והכוס **השלישי** בא להודות להי' על אשר שָׁמָרנו והצילנו בגלות הזה בתוך צרינו ואויבינו...

---

93. כפי שניכר למשל מהמסופר בבבא מציעא קה ע"ב: "בשני דרבי יוחנן הוה שמינה ארעא. בשני דרבי אמי הוה כחישא ארעא" (כלומר, באמצע המאה הייתה הארץ דשנה ותנובתה היתה מרובה, ואילו לקראת סופה של המאה הייתה אדמת ארץ-ישראל כחושה ונצטמק יבולה).
94. אבי-יונה (לעיל הערה 81), עמ' 86-94. מכות אלה וכן ירידה כללית במספר התושבים (בשל הגורמים שהוזכרו לעיל) – גרמו להחמרת עול המסים על הנותרים בארץ ולהחרפת הבעיה החברתית.
95. כפי שעולה אף מהמסופר בירושלמי, תרומות מו ע"ב (ה, ד), על אודות איומם של השלטונות על תושבי לוד, שאליה ברח עולא בר קושר מפניהם: "אין לית אתון יהבין ליה לן, אנו מחרבין מדינתא". תרגום: אם אין אתם מוסרים אותו לנו, אנו מחריבים את עירכם.
96. כפי שקרה באירוע הנ"ל בעקבות בקשתו של ריב"ל מהנרדף, על-פי המסופר שם, "סלק גביה ריב" ל-ופייסיה ויהביה לון.
97. על-פי דברי לוין (לעיל הערה 72), עמ' 138-139, נוספו לבעיה החברתית הפנימית בקרב היהודים אף סכסוכים חברתיים בין השומרונים (שהיוו אחוז ניכר מאוכלוסיית-הארץ בתקופה זו), ובין יהודי קיסריה, סכסוכים שאפשר להניח שהשפיעו על היחסים שבין שני הצדדים גם באזורים אחרים בארץ. סכסוכים אלה נגרמו, כנראה, בשל העובדה, שבסוף המאה השלישית נעשו השומרונים למיעוט הגדול ביותר בקיסריה, ועל-פי מחקרו של ליברמן (לעיל הערה 75), אף נמנו עם פקידות המינהל הצבאי והאזרחי של רומי בעיר זו.
98. נוסח, כגון על סמך דברי ר' יוסי בתוספתא, ברכות ד, ה: "כל המשנה ממטבע שטבעו חכמים בברכות – לא יצא".
99. על-פי י' אברבנאל, **הגדה של פסח עם פירוש זבח פסח**, מהדורת י"מ פרסר, ירושלים תשס"ז, עמ' כח.

4. אמנם הכוס **הרביעי** הוא כנגד הגאולה העתידה... ולכן תיקנו לומר על הכוס **הרביעי** הזה 'ברכת השיר'[100]... לפי שבגאולה העתידה יהפוך אל עמים שפה ברורה לקרוא כולם בשם ה' (לעבדו שכם אחד), (צפניה ג', ט), ... לפי שבזמן התשועה אז תתברך הגפן וכל תנובות ארץ ישראל, ותהיה 'ארץ חמדה טובה ורחבה'[101] במקום שבחורבן העם הייתה שממה כמהפכת זרים, (ישעיהו א', ז)...".[102]

בדבריו של ר"י אברבנאל ניכרת תמורה במגמת הנחלת זכרה של גאולת האל את ישראל ממצרים – באמצעות שתיית ארבע כוסות יין בליל הסדר: על-פי הנאמר כאן, מגמת ההנחלה אינה רק הכרה באל ובגדולתו, אלא אף הכרת הטוב לאל על בחירתו בעם ישראל, על גאולתו את ישראל ממצרים ועל השגחתו על זרעם בגלות ספרד, וכן כמיהה לימות-המשיח.

בקשר להכוונתו של ר"י אברבנאל להכרת הטוב – מן הראוי לציין, שבביאורו שם, שבו הוא דן בדברי המשנה: "חייב אדם להראות[103] את עצמו, כאילו הוא יצא ממצרים, לפיכך אנחנו חייבים להודות...", [104] הוא מקשה לגבי הרלוונטיות של הצורך להודות לאל בדורו, ושואל – "אבל אנחנו בגלותנו, שלא ירשנו ארץ ולא זכינו לבוא אליה, ונולדנו בגלות, מה החיוב אשר לנו... 'להודות'...?".[105]

כלומר, על-פי דבריו, ייתכן, לכאורה, שקביעתו דלעיל של רבן גמליאל דיבנה [106] אינה רלוונטית לאדם מישראל שנמצא בגלות, והוא פטור מלהכיר טובה לאל על נסי יציאת-מצרים.

לשם הפרכת הבנה מעין זו – נעיין בהמשך דבריו:

1. "... כל אחד ואחד מישראל ימצאוהו בגלות הזה משעבוד מלכיות בפרטיותו, מה שקרה לאומה בכללה במצרים. כי יש מהם שֶׁיִּתֵּן ה' אותם לרחמים לפני כל שוביהם, אבל עם היות שלא יתקפוהו צרות – לא יִמָּלֵט מהיותו נכנע ועבד האומה המושלת עליו. וממנו (=ויש מֵאִתנו), שתכבד העבודה עליו מן האויבים מעבודת פרך, וממנו שֶׁסַּבּוּהוּ כמים בלהות, יגונות ואנחות... ממנו מה שיהיה פעמים אסורים בזיקים,[107] סובלי סכנות עצומות, ומהם – שלא יוכלו לשמור את יום השבת ומועדי ה' מפני חמת המציק. והקב"ה לכל (=את כל) אחד ואחד מושיע ורב בדרכים נפלאים, אם בהכות אויביו ואם בדרכים אחרים...

---

100. לתפילת הלל, על-פי פסחים קיח ע"א – צורפה במהלך הדורות ברכת "יהללוך..." ואילו על-פי דברי ר' יוחנן שם הכוונה לתפילה, הנאמרת בכל שבת ויום טוב בסיומם של פסוקי-דזמרה, הפותחת ב"נשמת כל חי" ומסיימת ב"ישתבח... אל מלך גדול ומהולל בתשבחות".

101. אברבנאל (לעיל הערה 99), עמ' לג.

102. אברבנאל (שם), עמ' רפז-רצ.

103. בצטטה זו יש שינוי מהנוסח המקורי שבפסחים י, ה: "בכל דור ודור חיב אדם לראות את עצמו...". זאת – בעקבות רמב"ם (**משנה תורה**, זמנים, הלכות חמץ ומצה פרק ז', הלכה ו), ששינה את נוסח הנאמר מ"לְרָאוֹת" ל"לְהַרָאוֹת". משמעות השינוי היא, שעל האדם לא רק להרהר בענין זה, אלא אף להמחישו לזולתו באופן מעשי בדרך חירות.

104. פסחים י, ה [נוסח הדפוס]. פסקה זו אינה נמצאת בכת"י פארמה, א, עמ' 72; בכת"י פאריס, א, עמ' 243; בכת"י קופמן, א, עמ' 122. מדברי ש' ספראי, **בימי הבית ובימי המשנה**, ב, ירושלים תשנ"ד, עמ' 614-615 – עולה, שמקורה במסורת ארצישראלית מאוחרת לרבן גמליאל השני (שחי אף בזמן הבית), ושכוונתה הייתה ליצור תודעה היסטורית לאומית. אפשר לשער, שמגמת יצירתה של תודעה זו הייתה המשך הקיום הרוחני פוליטי של העם ללא מקדש תחת שלטון רומי.

105. אברבנאל (לעיל הערה 99), עמ' רמא-רמז.

106. כך עולה מדבריהם של ספראי וספראי (לעיל הערה 31), עמ' 35-36, לפיהם רבן גמליאל השני (דיבנה), שחי גם בתקופה שלאחר החורבן, הוא שקבע שעיקר מצוות ההגדה לבנים הוא בהסבר הלכות פסח, מצה ומרור (פסחים י, ה). זאת – לשם הנחלת זכרה של יציאת-מצרים.

107. כלומר באזיקים (שלשלאות או כבלים), על סמך ירמיהו מ', א: "והוא אסור בַּאֲזִקִּים".

2. וְכֵיון שה' יתברך אף אותנו בגלות מושיע וגואל בכל יום במסות באותות ובמופתים,[108] ראוי הוא אם כן שיראה את עצמו כאילו הוא יצא ממצרים... ועל כן אמר הכתוב "**ואותנו** הוציא משם' (דברים ו', כג)... לפי שכל אחד ממנו (=מאתנו) נגאל בימיו מגלותו פעמים רבות, ומפני זה אנחנו חייבין להודות ולשבח."

כלומר, על סמך לשון הכתוב "אותנו" המתייחסת לחיים בהווה, אשר, לכאורה, אינה משתלבת עם המילים: "הוציא משם" (המזכירות, על-פי הפשט, את נס-יציאת-מצרים שאירע בעבר) – משווה ר"י אברבנאל בין צרותיהם של היהודים בני-דורו תחת שלטון הנצרות ומורא האינקוויזיציה בגלות-ספרד, ומצבם כפליטים חסרי-כל, לבין שעבודם הפיזי והרוחני של בני ישראל במצרים – בחינת "מעשי-אבות סימן לבנים".

בעקבות זאת הוא רומז לנו, שאף גלות-ספרד מהווה שלב מקדים לגאולה. לפיכך, לדעתו, מוטל אף על האדם הנמצא בגלות להודות לאל. בהבנה זו נעוץ, לדעתי, השורש לתמורה במגמת ההנחלה: מהכרה בה' ובגדולתו – להכרת-הטובה לה' על מעשיו.

מכל מקום, בדבריו של ר"י אברבנאל שהובאו באחרונה – אפשר למצוא אישוש לכך שעל-ידי הנחלת זכר היציאה ממצרים, הוא ביקש לגרום לבני-דורו, לא רק להכיר טובה לאל, אלא אף לכסוף לגאולה.

כמובן, עתה מן הראוי לשאול: מה היו הגורמים לכך?

תמורה זו תנומק על-פי המציאות, שבתוכה נולד הצורך בעיסוק מוגבר בגאולה.

על-פי הנחתי, תחושות משבר ומתיחות נפשית – עלולות לגרום לייאוש מן הגאולה ולהמרת-דת. החוקר בן-שלום כתב, ששיתוף-פעולה בין המלוכה בספרד לאפיפיורות במאה החמש עשרה כנגד היהודים – גרם להגברת הלחץ עליהם מבחינה כלכלית ומבחינה חברתית-דתית (עד כדי גירושם משם).[109] עדות להשפעתו של לחץ זה – אפשר לראות בהקדמתו של ר"י אברבנאל לספרו "ישועות משיחו":

> "כנגע נראה לי בבית: זקנים ונערים, שהם יזובו מדוקרים בחרבות נדודים, וחצי גלותם וצרות גירושם מארץ שִׁבְיָם אשר השיגום בין הַמְּצָרִים. ועל זה היה דָוֶה לבם, ובמר-רוחם נתנו קול הֲעֻנּוּת ומספד תמרורים, שתו כשמים פיהם על ה' ועל משיחו. ומראות הנגע עמוק: מדוע לא בא בן ישי?... מדוע אחרו פעמי מרכבותיו.... משיח אלוקי יעקב מת או נשבר או נשבה, לא יבוא שמשו שמש צדקה ומרפא, אשר עבר בין הגזרים".[110]

לפי דבריו אלה, הלחץ גרם לייאוש מן הגאולה.

בנוסף לכך, כתוצאה מלחץ זה וכתוצאה מרצונם של יהודים מסוימים לשמור על מעמדם החברתי[111] ו/או הכלכלי הגבוה[112] – התגברו בקרב יהודי-ספרד בתקופה מקרים של המרת-דת ותופעת האנוסים.

---

108. להם הוא קורא שם כרמב"ן (בביאורו לויקרא כ"ו, יא וכיו"ב), "נסים נסתרים", שֶׁכֵּן הם נראים כדרך-הטבע.

109. ר' בן שלום, **מול תרבות נוצרית**, ירושלים תשס"ז, עמ' 364-370.

110. י' אברבנאל, **ספר ישועות משיחו**, קניגסברג תרכ"א, עמ' ג.

111. להרחבה בנושא המעמדות שהיו בקהילות ספרד לפני הגירוש והשלכותיהם – עיינו במאמרו של י"ט עסיס, 'תסיסה חברתית בקהילות ספרד לפני הגירוש', בתוך י' דן (עורך), **תרבות והיסטוריה**, ירושלים תשמ"ז, עמ' 121-145.

112. עדות לכך אפשר לראות, למשל, בדברי ש' אלעמי, **אגרת מוסר, או, אגרת התוכחה והאמונה**, מהדורת א"מ הברמן, ירושלים תש"ו, עמ' לט – עיינו שם.

אני נוטה לקבל את דבריו של ליפשיץ,[113] אשר לפיהם אפשר לומר, שבשל חששו של ר״י אברבנאל מפני שמד וכיליון גמור של היהודים והיהדות בתקופתו, ובמיוחד עקב טענותיהם של הנוצרים, שהייעוד המשיחי כבר התקיים – מצא ר״י אברבנאל חובה לעצמו (כמנהיגן של קהילות-ישראל בתקופת-הגירוש), לחזק את אמונתם של ישראל באל ובישועה, על-ידי עיסוק בגאולה כעניין אקטואלי.

כך עולה כבר מדבריו של ר״י אברבנאל בהקדמתו ל׳ישועות משיחו׳:[114] ״ואני פניתי הבית וטהרתי הנגע, והסעתי את העם מעמק עכור לפתח תקווה לָשׂוּם שפלים למרום...״.

אפשר לשער, שזה היה הרציונל להזכרתו את הגאולה גם בהקשר של ענייננו.

אפשר לשער, שר״י אברבנאל הזכיר את בחירתו של האל באברהם אבי-האומה, בענייננו, כדי להגביר את אמונתם של בני-דורו בכך שכפי שהאל קיים הבטחתו והוליך את אברהם מאור כשדים לארץ ישראל – ואת זרעו ממצרים לארץ ישראל, כן יעשה אף לגולי-ספרד. ואכן, על-פי דבריו ב׳מעיני הישועה׳:

״יתחייב שכמו שהמחברת הראשונה[115] חייבה הוראתה על ישראל ויציאתה מגלות לחרות... כן זאת המחברת הישראלית השנייה, הוראתה על עדת ישראל נבואה וגאולה...״.[116]

לפי דברי ר״י אברבנאל מסתבר, שהגאולה העתידה נתפסה על ידו כמחזור **שני** לגאולה ממצרים. על-כן גם מובן מדוע, על-פי ביאורו לעיל, הכוס השנייה מרמזת, לדעתו, על הגאולה ממצרים, והכוס הרביעית – על הגאולה, העתידה לבוא בדורו (גם אם תתמהמה).

סיכום

לזיכרון – חשיבות רבה הן ברמת הפרט, והן ברמת הכלל – היחידה הלאומית (או הרב-לאומית). מהטקסטים שהובאו במאמרי – עולה, שלזיכרון הקולקטיבי קיים מעמד דומיננטי במיוחד בחיי-היומיום של העם היהודי (כך עולה גם משימור הזיכרון הקולקטיבי של מאורעות שאירעו בעת החדשה, כגון השואה והקמת-המדינה).

במאמרי זה, העוסק בשימור-הזיכרון הציבורי-לאומי בעם-ישראל – חקרתי את מדרשיהם של תנאים ושל אמוראים ואת פרשנותו של ההוגה הבינייימי, שהושפע מדרך החקירה הפילוסופית, ר׳ יצחק אברבנאל, שנאמרו ושנכתבו בהקשר של מצוות-הפסח – כדי לבדוק אם צוינה או נרמזה בהם המגמה להכרה באל ואמונה בו, המניעה את הצורך להנחיל את זיכרונה הקולקטיבי של יציאת-מצרים (באמצעות ריטואל, הכרוך בקיום-המצוות הקשורות בחג זה). כמו כן ביקשתי לבדוק אם חלו תמורות במגמת ההנחלה, ולעמוד על שורשיהן של התמורות אם התקיימו. מהממצאים שעלו מהטקסטים השונים – עולה, שהמגמה העיקרית, שהניעה את הרצון/הצורך לשמר ולהנחיל את זיכרונה הקולקטיבי של יציאת-מצרים (המהווה ראָיה למלכותו של הקב״ה

---

113. א׳ ליפשיץ, 'הגישה הפרשנית של ר׳ אברהם אבן-עזרא ור׳ יצחק אברבנאל אל הנבואות שנאמרו לעתיד', **דברי הקונגרס העולמי למדעי היהדות**, 6, א (תשל״ג), עמ׳ 133-139.

114. אברבנאל (לעיל הערה 110), שם.

115. מערכת כוכבים ברקיע, הגורמת לשינוי והיפוך במעמדן של אומות מקצה אל קצה, ושהשפעתה מנותקת ממקום גאוגרפי מסוים.

116. י׳ אברבנאל, **מעיני הישועה**: **פירוש על ספר דניאל**, שטעטין תר״ך.

ולהנהגתו את העולם, ואף מהווה מאורע מכונן בחיי-עם-ישראל) הייתה הכרה באל והגברת-האמונה בו.

בנוסף לכך, עולה מהדברים, שבמגמת הנחלה זו של זכר-יציאת-מצרים באמצעות מצוות-הפסח, במקרים מסוימים היו השקפות-עולם דומות לחכמים, ועל-פיהן נוצרו אסכולות משותפות, ובמקרים אחרים חלו תמורות במגמת ההנחלה.

במבט כולל על התמורות שחלו במגמת הנחלת הזיכרון שדנתי בה, ובגורמים לתמורות על-פי דבריהם של תנאים, של אמוראים, ושל הפרשן הביניימי, שנטה לדרך החקירה הפילוסופית, ר״י אברבנאל – אפשר להסיק את המסקנות הבאות:

א. הגורם העיקרי לתמורות שחלו בתקופת-האמוראים בארץ-ישראל, ממגמה רוחנית-תאולוגית (הכרה באל והגברת-האמונה בו) – למגמות חברתיות-לאומיות (כגון נטיעת-תקווה להשתחררות מעולה של רומי), היה משבר חברתי (שהתבטא בין השאר בהיווצרותו של מעמד בעלי-קרקעות, שניצלו את השפעתם לרעה והכבידו את נטל המסים והחובות האחרים שדרשו השלטונות הרומיים, על המעמד הנמוך ביותר), שנגרם בעקבות משבר כלכלי (שמקורו היה באנדרלמוסיה באימפריה הרומית במאה השלישית) ובמכות-טבע.

ב. הגורם העיקרי לתמורות שחלו בימי-הביניים, ממגמה רעיונית-תאולוגית (הכרה באל והגברת האמונה בו), למגמות רעיוניות-תיאולוגיות אחרות (כגון יצירת כמיהה לבואו של משיח) היה עימות רוחני בין הנצרות ליהדות, שגרם להמרת-דת מרצון ומאונס בקרב יהודי-ספרד ובקרב הגולים ממנה.

בדרך דומה ניתן להראות בספרות-חז״ל ובפרשנות הפילוסופית של ימי-הביניים, כיצד בתמורות-העתים התייחסה הנחלת הזיכרון הקולקטיבי בזיקה לחג-הפסח, גם לרעיון של קבלת-עול-המצוות וגם לרעיון של הכרת-טובה לאל.

מן הראוי לציין את חשיבות הזכירה הקולקטיבית של יציאת-מצרים ושל מאורעות רבים אחרים שאירעו לעמנו בתקופות שונות, ולהפיק מהם את הלקחים הראויים, שהרי כנאמר בהגדה של פסח: ״בכל דור ודור עומדים עלינו לכלותנו, והקדוש ברוך הוא מצילנו מידם!״

מיכה קליין

כנגד שתי פעמים שעלה הים

תקציר

הגמרא (ירושלמי, שקלים ו, ג) מצטטת את נבואת יחזקאל (מ"ז, ח): "ויאמר אלי המים האלה יוצאים... אֶל הַיָּמָה הַמּוּצָאִים...". ואומרת הגמרא: "הַמּוּצָאִים זה הים הגדול. ולמה נקרא שמו מוּצָאִים? כנגד שתי פעמים שיצא: אחד – בדור אנוש, ואחד – בדור הפלגה".

הנביא עמוס חוזר פעמיים על הפסוק: "הַקּוֹרֵא לְמֵי הַיָּם וַיִּשְׁפְּכֵם עַל פְּנֵי הָאָרֶץ ה' שְׁמוֹ" (ה', ח; ט', ו).

במדרש (בראשית רבה כג) נאמר: אמר ר' אלעזר בן מנחם: והלא מקרא מלא הוא, הקורא למי הים וישפכם על פני הארץ ה' שמו – אתמהא?! כזה שהוא שופך מלמעלן למטן?! שתי פעמים כתיב: הקורא למי הים – כנגד שתי פעמים, שעלה הים והציף את העולם.

קוראים אנו, כי הן הגמרא והן המדרש – מתייחסים לשני אירועי הצפה ומביאים כאסמכתא את דברי הנביאים: יחזקאל ועמוס.

המאמר מעלה שתי אפשרויות גאולוגיות להסבר שתי ההצפות: האחת – "מודל ההצפות", והשנייה – "מודל הגל הצונמי":

"מודל הגל הצונמי" הוא המתאים יותר להבנת הגמרא והמדרש ומעלה את התמיהה מדוע לא הוזכר המבול, שהיה כרונולוגית בין ימי-אנוש לבין דור-הפלגה.

לדעתנו, המבול היה אזורי לאזור בבל, וההצפות המוזכרות התרחשו בים התיכון.

מילות מפתח: *הצפות-הים; גל צונמי; מבול.*

מבוא

במקומות שונים מזכירים חז״ל הצפות כלליות של הים:

הירושלמי (ירושלמי, שקלים ו, ג) דורש את נבואת יחזקאל (מ״ז, ח): ״ויאמר אלי המים האלה יוצאים ... אל הימה הַמּוּצָאִים״:

> המוצאים – זה הים הגדול. ולמה נקרא שמו מוּצָאִים? כנגד שתי פעמים שיצא: אחד – בדור אנוש, ואחד – בדור הפלגה.
> רבי לעזר בשם רבי חנינה [אומר]: בראשונה יצא עד קלבריאה, ובשנייה יצא עד כיפי ברבריאה.
> רבי אחא בשם ר׳ חנינה [אומר]: בראשונה יצא עד כיפי ברבריאה, ובשנייה – יצא עד עכו ועד יפו. {איוב ל״ח, יא}
> עד פה תבא ולא תוסיף – עד **עכו** תבא ולא תוסיף, ופה ישית בגאון גליך – עד **יפו** אשית גאון גליך.

מדרש בראשית רבה עוסק בעניין – כתגובה על השאלה: מדוע הנביא עמוס חוזר פעמיים במקומות שונים על הפסוק: ״הַקּוֹרֵא לְמֵי הַיָּם וַיִּשְׁפְּכֵם עַל פְּנֵי הָאָרֶץ ה׳ שְׁמוֹ״ (ה׳, ח; ט׳, ו). המדרש מתייחס לפסוק זה כמתאר הצפה של הים, ואת חזרתו הוא דורש כהישנות המקרה פעמיים (בראשית רבה כג):

> אמר ר׳ אלעזר בן מנחם: והלא מקרא מלא הוא (עמוס ה) הקורא למי הים וישפכם על פני הארץ ה׳ שמו
> אתמהא?! כזה שהוא שופך מלמעלן למטן.
> שתי פעמים כתיב: הקורא למי הים – כנגד שתי פעמים, שעלה הים והציף את העולם.
> ועד היכן עלה בראשונה, ועד היכן עלה בשנייה?
> רבי יודן ורבי אבהו ור״א בשם רבי חנינא:
> בראשונה עלה עד עכו ועד יפו, ובשנייה עלה עד כֻּפֵּי ברבריאה.
> רבי חנניא ורבי אחא בשם רבי חנינא:
> בראשונה – עד כֻּפֵּי ברבריאה. ובשנייה – עד עכו ועד יפו. הדא הוא דכתיב (איוב ל״ח):
> וְאֹמַר עד פה תבוא ולא תוסיף, ופה ישית בגאון גליך: עד פה תבוא ולא תוסיף – עד עכו תבוא, ולא תוסיף. ופה ישית בגאון גליך – ביפו ישית בגאון גליך.
> רבי אליעזר בשם רבי חנינא אמר:
> בראשונה, עלה עד קלבריאה. ובשנייה, עד כֻּפֵּי ברבריאה.

טבלה 1 מציגה את השיטות השונות בתלמוד ובמדרש לתיאור המקומות, שאליהם הגיעה ההצפה הראשונה, אשר התרחשה בדור אנוש, וההצפה השנייה, אשר התרחשה בדור הפלגה.

המקור לכל השיטות הוא רבי חנינא, וכל השיטות נאמרו בשמו.

טבלה 1: תיאור ההצפות השונות

המצטט	הצפה ראשונה	הצפה שנייה
ירושלמי – ר׳ לעזר	קלבריאה	כֻּפֵּי ברבריאה
ירושלמי – ר׳ אחא	כֻּפֵּי ברבריאה	עכו ויפו
מדרש רבה – ר׳ יודן, ר׳ אבהו, ר׳ אלעזר	עכו ויפו	כֻּפֵּי ברבריאה
מדרש רבה – ר׳ חנינא, ר׳ אחא	כֻּפֵּי ברבריאה	עכו ויפו
מדרש רבה – ר׳ אליעזר	קלבריאה	כֻּפֵּי ברבריאה

מהטבלה ניתן לראות, כי ר׳ לעזר של הירושלמי הוא ר׳ אליעזר של מדרש רבה; ר׳ אחא של הירושלמי הוא ר׳ אחא (+ ר׳ חנינא) של המדרש. במדרש מובאת שיטה נוספת, שלא מופיעה בירושלמי.



איור 1 – מפת הים התיכון
מסומנים המקומות המופעים במדרש וכן מיקומם של הרי הגעש אטנה שבסיציליה וסנטורינו שבים האגאי.

המקומות המצויינים מוצגים באיור 1:

קלבריה – מחוז בקצה הדרומי של איטליה על חוף הים התיכון (לאתרוגי אזור זה יצא שם בגלל היותם מהודרים ולא מורכבים, וחסידי-חב״ד משתדלים להשתמש באתרוגי קלבריה).

כְּפֵי ברבריאה – צוקי-הסלע הגבוהים הבולטים מהיבשה אל הים, שעל חופי הים התיכון שאצל ארץ ברבריאה – ארץ מושבם של השבטים הברבריים שהיא צפון-אפריקה, ולכן כְּפֵי ברבריאה הם לאורך חופיו הדרומיים של הים התיכון.

עכו ויפו – ערי-נמל עתיקות לאורך חופי ישראל. הגמרא (ירושלמי, שקלים ו, ג) דורשת לפי צליל המילים. הביטוי ״עד פה״ (דומה לעַד כּה) רומז, כי רק עד עכו תבוא (אתה) הים ולא תוסיף לגאות מעבר לעכו. ״ופה ישית בגאון גלידך״, היינו: עד יפו ישית הקב״ה את גלי הים (מנדלסון, תשס״ו).

למה המדרש מציין גם את עכו וגם של יפו?

ייתכן, כי המדרש מתייחס לשתי פרובינציות חופיות, אשר ביניהן חוצץ הר-הכרמל ״וככרמל בים יבוא״ (ירמיהו מ״ו, יח).

מסתבר, כי אופן ההצפה התבטא בחדירת מים ממערב דרך מצר גיברלטר, ואז הים הלך ושטף

מזרחה.

המשתמע מהמדרש על-פי הכרוניקה המקראית: לפני חמשת אלפים שנה בערך, בחייו של אנוש בן שת, בן אדם הראשון, שהחל, על-פי המדרש, להפיץ עבודה זרה, ולאחר זמן – בדור הפלגה לפני שלושת אלפים ושמונה מאות שנה בערך – ציווה הקב״ה לים להציף את היבשות לאורך חופי אגן הים התיכון. על-פי המדרשים, שתי הצפות אלה באו כעונש לאדם, ולכן היו חייבות להציף משטחי חיים, אשר בהם חי האדם.

יש לציין, כי לפי סדר האירועים במקרא, הרי בין שתי ההצפות הללו – התרחש גם אירוע המבול, שהיה לאחר ימי אנוש ולפני ימי דור הפלגה. אף-על-פי-כן, אין המדרש מתייחס למבול. בסיכום אנסה להסביר התעלמות זו של המדרש מהמבול.

הבנת יהוסף שוואַרץ בספרו ״פרי תבואה״

יהוסף שוואַרץ, בעל ״תבואות הארץ״, בספרו ״פרי תבואה״ בדבריו על ים המלח – מגיע לעיסוק רחב ומעמיק בנושא הצפות הים התיכון. העניין של יהוסף שוואַרץ מתחיל בנושא הלכתי של הברכה, הנאמרת על ראיית ים המלח ועל ראיית הים הגדול (עושה מעשה בראשית – לעומת ראיית הים הגדול). הדיון המובא שם מרתק, אך אביא כאן רק את החלק ״הגאוגרפי״. חשוב לציין, כי הדברים נכתבו לפני 165 שנה:

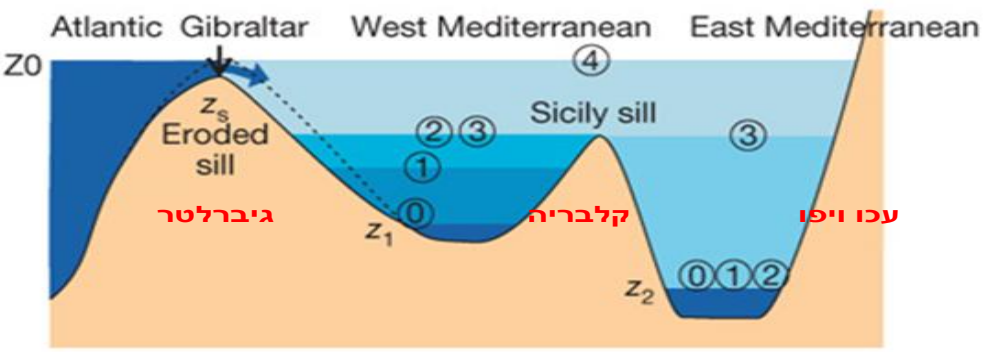
> הכוונה שים האוקיונוס יצא מגבולו ונכנס עד מבוא דרך דשבל״טאר ונתהוו בזה ים שפאניא, ים צרפתי. ובפעם השניה הציף עוד ונתגדל והגיע עד עכו ויפו ונתהוו בזה ים איטאליא (אדריאטיקא) וים יון (ארכיפילאגוס) וים השחור:
>
> ולפי מעט קט שכלי נראה שעל פי הדברים האלה שיצא הים האוקיונוס מגבולו ונעשו על ידי זה ים הגדול (דאס מיטטללא״נדישע) וחלקותיו (שווארצע... רוצה לומר הים האדריאטי, והיוני והשחור) [...] וכן אמרו כל המחקרים הקדמונים והעתים שנראה ברור שבתחילת הבריאה היתה כל היבשה (קאנטינענט) מחובר אזי״א אייר״אפא ואפ״ריקא. ולא היה שום ים מפסיק ומפריד ביניהם (המחקר המודרני קורא ליבשת-על זו פאנגה) כי אם על ידי המבול או בלבולים גדולים (אללגעמיינע אומוואל״צונג ערדבעבן ארקאנע שטורס) נתהוו ימים אלה. וכמעט פשטות המקרא מורה על ככה שנאמר ויאמר אלהים יקוו המים מתחת השמים אל מקום אחד ותראה היבשה. ויקרא אלהים ליבשה ארץ ולמקוה המים קרא ימים. הכונה כל המים נקוו אל הים האוקיונוס וַתֵּרָאֶה על ידי זה היבשה בלא מים.
>
> א. יש לבאר כונת מחלקותם במה הם חולקים ועוד איך אמר ר׳ אלעזר שבראשונה יצא עד קלבריא (הוא קצה דרומית מזרחית ארץ איטאליא) ושניה עד קפי (=כֶּפִי) ברבריא.
>
> ב. הלא אם כבר יצא הים האיקיונוס שהוא ברוח מערבי (=בצד מערב) בפעם ראשון עד קלבריה שהוא ברוח מזרחי כבר עבר דרך קפי ברבריא ואיך יאמר שבשניה יצא עד קפי ברבריאה. ונהפוך הוא, בתחילה יצא מעט עד סמך (=עד סמוך) לגבול קפי ברבריאה ובשניה הוסיף עוד והגיע עד קלבריא, אך לא שבתחילה הגיע עד למרחקים לקלבריא ובשניה הגיע סמוך וקרוב לו קפי ברבריאה שהוא כמעט על שפת ים האיקיונוס (אטטלאנדיש) [=האטלנטי].
>
> והוא הנקרא מעבר דשבל״טאר (דיא שטראססעפאן גיבל טאר) המחבר [את] ים הגדול עם ים האיקיונוס ומפריד בין שפאניא (=ספרד) ובין ברבריאה הסמוכים שם עד מאוד [...] כי כן נקרא עד היום בלשון ערבי (השם גיברלטר הוא, ככל הנראה, קיצור של המילים הערביות: ״ג׳בל אל טאריק״).

אולם גרסת מדרש רבה לסדר בראשית סוף פרשת כג – נפלאה בעיני. וזה לשונו (כפי שצוטט לעיל):
ואם הכונה על ים הגדול ים א״י איך שייך לומר שעלה והציף עד עכו ויפו הלא מקומו שם מיום הוסדה ואיך שייך לומר עלה מהיכן עלה:
אלא ברור בדעתי שהלשון הראשון ר״י ור״א בשם ר״ח בראשונה עלה עד עכו ועד יפו, ובשניה עלה עד כְּפֵי ברבריא רבי חנה (=חנניה) לשון מיותר ומשובש הוא ויש למחקו, כי המעתיק והסופר כתבו בטעות. וכה צריך להיות כמו שהוא באמת בירושלמי הנזכר: ר׳ אחא בשם ר״ח בראשונה עלה עד כְּפֵי ברבריא ובשני׳ עד עכו ועד יפו וכו׳. ר׳ אליעזר בשם רא״א: בראשונה עלה עד קלבריאה ובשניה עד כ״בר (=כְּפֵי ברבריאה) שנמצא דוקא ב׳ דעות בדבר: ר״א סבר שהענין מְדַבֵּר מים הגדול ים א״י שגם זה היה בתחילת הבריאה ור׳ אחא סבר שהענין מדבר דוקא בים האיקיונוס, וים זה דוקא היה בתחילת הבריאה, אבל ים הגדול נתהוה אח״כ מים האיקיונוס. גם גרסת הילקוט (עמוס ה׳) משובשת ומבולבלת וזה ברור: (שוואַרץ, 1851).

מדבריו של שוואַרץ – ברור כי הוא מחפש ״היגיון״ גאוגרפי להצפות, ובשעה שאינו מוצא היגיון זה, הוא משייך זאת לטעות בהבנה או לטעות של המעתיק – כדבריו: לשון מיותר ומשובש הוא, ויש למחקו, כי המעתיק והסופר כתבו בטעות.

מודל ההצפות

מודל שתי ההצפות המובא במדרש – מתאים (בחלק מהשיטות) למחקר של גרסיה ועמיתיו (Garcia-Castellanos et al., 2009), וזאת, כמובן, בהוצאת גורם הזמן המוחלט והתייחסות לזמנים יחסיים בלבד.



מודל שתי ההצפות: בשלב 0 מופיע בשני אגני הים התיכון אגם רדוד. בשלבים 1-2 המים חודרים ממצר גיברלטר לאגן המערבי, ובאגן המזרחי אין שינוי. בשלב 3 רום המים עובר את הסף שליד קלבריה, והמים ממלאים את האגן המזרחי.

איור 2 – מודל שתי ההצפות, כפי שמוצג על-ידי גרסיה ועמיתיו (Garcia-Castellanos et al., 2009)

המודל המוצג באיור 2 מתאר את השלבים הבאים:

שלב 1 – הים התיכון כמעט-יבש לחלוטין, ומִפְלָסוֹ נמוך.

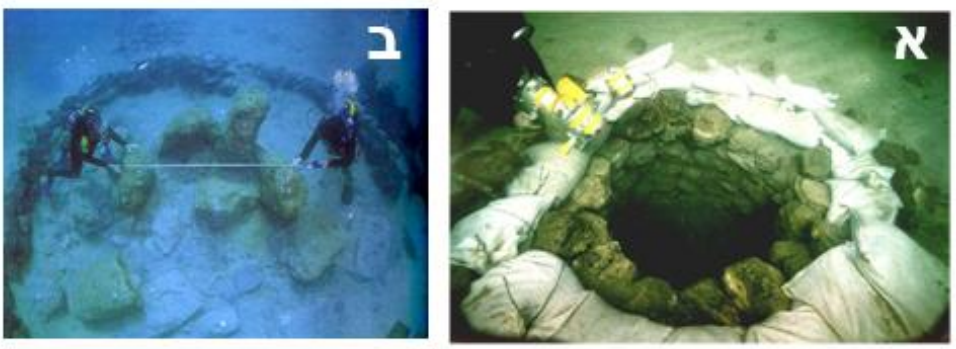
שלב 2 – פריצה של מים ממצר גיברלטר ומילוי האגן המערבי של הים התיכון – עד חופי קלבריה שבמדרש.

שלב 3 – לאחר מילוי האגן המערבי – עוברים המים את הסף שבין האגן המערבי למזרחי ומתחילה הצפת האגן המזרחי, עד חופי ארץ ישראל שבמדרש.

ההצפה נגמרת, כאשר מִפְלַס הים התיכון משתווה למפלס האוקינוס.

מחקר הארכאולוגיה התת-ימית קיבל תנופה רבה עם השתכללות טכניקות הצלילה והמחקר התת-ימי:

יישובים קדומים לאורך חופי ישראל, שכוסו על-ידי הים – דווחו על-ידי כמה חוקרים. תנופה עיקרית למחקר הכפרים המוצפים – נעשתה בעבודותיו של גלילי (למשל, גלילי וענבר, 1987). גלילי מביא ממצאים של כפר, שנמצא בעומק-הים ליד עתלית. הוא מתעד באר שנחפרה (ראו איור 3א'), מבנים (ראו איור 3ב'), וכן – מספר רב של קברים. ממצאים אלה, שכולם מתקיימים באתרם – נמצאים בעומק מים של כ-10 מ', לכן ברור, כי בזמן אשר בו האדם כבר יושב ישיבת-קבע – הוצף משטח-החיים שלו, ולפיכך יש בהצפות אלה משום "עונש" לאדם.



איור 3 (התמונות צולמו על-ידי ד"ר אהוד גלילי)

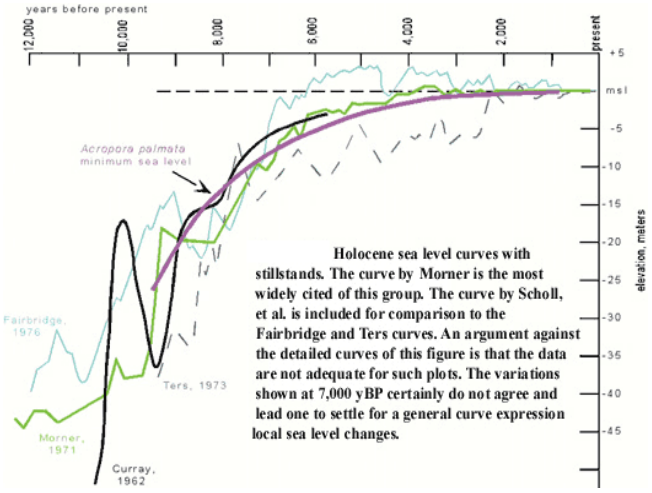
א' – באר המים שנחפרה בכפר המטובע בעתלית, עומק הים במקום כ-10 מטר. הבאר שנחפרה בעתלית היא, כפי הנראה, העתיקה ביותר שנתגלתה בעולם.

ב' – מבנה שנחשף בקרקעית הים.

נותר לפתור עוד את שאלת התזמון:

האם יש עדויות מורפולוגיות או ארכאולוגיות למפלס-ים גבוה יותר בתקופת אנוש (לפני 5000-5500 שנה בערך) ובתקופת דור הפלגה (לפני 3800 שנה בערך). המחקר, העוסק במפלסי-ים קדומים באלפי השנים האחרונות – מקובל מאוד לאחרונה, הן בגלל ניסיון החיזוי של העלייה בגובה פני הים בעתיד הקרוב, והן בגלל התפתחות רבה ביכולת התיארוך ובדיוק התיארוך.

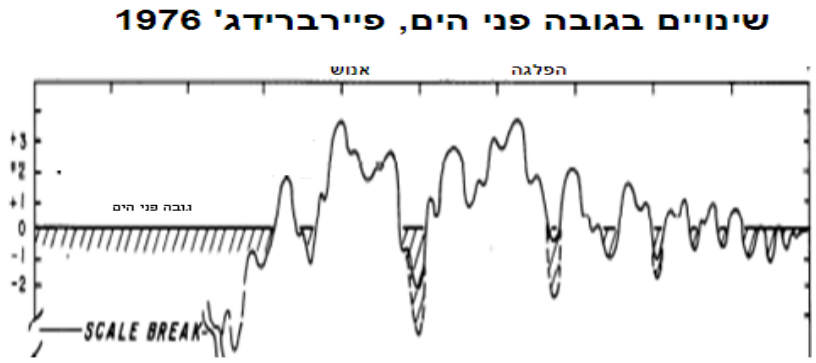
העיסוק ביחסי ים-יבשה הוא מהנושאים הנחקרים ביותר:



איור 4 – עקומים שונים המתארים את השתנות גובה פני הים בהולוקן. אוחזר מתוך
http://geology.uprm.edu/Morelock/3_image/holcrv.gif
העקום המשורטט על-ידי פיירברידג' מפורט באיור 5.

בספרות העולמית פורסמו עקומים רבים, המתארים יחסי ים-יבשה באלפי השנים האחרונות (השוו איור 4).

כמעט לכל תוצאה "רצויה" – ניתן למצוא את המחקר "המתאים" לה. לתוצאה "הרצויה" בהקשר המדרש, המובא כאן מבראשית רבה – ניתן להביא את עקומת השינויים בגובה פני הים, ששורטטה על-ידי אחד מהחוקרים המובילים בתחום – פיירברידג' (ראו איור 5 (הקו העליון באיור 4)). ניתן לראות בבירור, כי בעקום, המוצג על-ידי פיירברידג' (Fairbridge, 1976) – מופיעים שני פרקי זמן, התואמים את המדרש: אחד – בתקופת אנוש, ואחד – בתקופת דור הפלגה, ובהם מפלס הים היה גבוה ב-3 מ' בערך ממפלסו הנוכחי. יש לציין, כי העקום של פיירברידג' הוא קיצוני במפלס הגבוה מכל שאר העקומים המובאים. כיום המחקר אינו תומך במפלסים של 3 + מטר בתקופות היסטוריות. שיעור עלייה/ירידה בגובה פני הים של מטר אחד – משַנה את מיקום קו החוף בחופי ישראל בשיעור של עשרות מטרים בודדים. ברור, כי אין זו כוונת המדרש. ייתכן, כי לדורשי-המדרש היו מוּכָּרות "ידיעות" על אירועים קדומים יותר, אשר בהם הים עולה בעשרות מטרים ואף יותר.



איור 5 – עקום השינויים בגובה-פני-הים, כפי שהוצג על-ידי פיירברידג' (Fairbridge, 1976), שבו ניתן לראות שתי הצפות עד לגובה של שלושה מטרים מעל פני הים הנוכחיים: המוקדם מתאים בקרוב לתקופת אנוש, והמאוחר – לתקופת דור הפלגה.

מודל **ההצפות** מציג לפנינו את בעיית הזמן, שכן ברור, כי הצפות הים התיכון לא קרו בימי-חייו של האדם המודרני. כמו-כן ההצפות לפי המדרש – באו כעונש: עונש הוא אקט, שהאדם "החוטא" צריך לחוות, ולהבין כי הוא נענש. עלייה בגובה פני הים היא תהליך אטי מִכְּדֵי שאדם במהלך-חייו הקצרים יחוש את העונש. לדוגמה, גם אם ניקח בחשבון קצב עלייה מהיר מאוד, של ס"מ אחד לשנה, הרי במהלך חייו של האדם הים יעלה כמה עשרות ס"מ, ובקושי יחוש האדם את השינוי, ובוודאי יהיה לו זמן להסתלק מהמקום, ואזי מטרת הענישה לא תקֻפה.

מודל הגל הצונמי

כדי "להעניש" את האדם – צריך לבוא אירוע שהאדם לא יכול להתכונן אליו ועוצמתו גדולה מאוד. בדורנו קל מאוד להבין זאת, כי זכור לַכֹּל אירוע הגל הצונמי, שפגע בחופי האוקיינוס ההודי בשנת 2004 וגרם ליותר מרבע מיליון קרבנות.

מתוך קטלוגים של אירועים טקטוניים, שיצרו גלים צונמיים – אציג בקצרה שני אירועים: אירוע מכל אחד משני המקומות המועדים לכך בים התיכון: הקשת היוונית ודרום איטליה.

מוקד דרום איטליה

לפני 105 שנה בשנת 1908 התרחשה רעידת-אדמה בעוצמה 7.1 בסולם-ריכטר, שמוקדה היה בעיר מסינה שבסיציליה. זמן קצר לאחר הרעידה – תקף גל צונמי את חופי-סיציליה וקלבריה; גובה הגל היה 12 מטרים. מספר הקרבנות באירוע זה – מוערך לפי הערכות מיד לאחר האירוע (ונחשבות כמוגזמות) 200,000 איש בערך.

מוקד הקשת היוונית

בשנת 1303 התרחשה רעידת אדמה ממזרח לאי כרתים שבקשת ההלנית בעוצמה שהוערכה קרוב ל-8 (הרישום על-ידי סיסמוגרפים עדיין לא היה קיים). גל צונמי תקף את כל האיים

שבסביבה. הגל הגיע לאלכסנדריה שבמצרים לאחר 40 דקות ויצר גובה הצפה במצרים בגובה של תשעה מטרים. הערכת הקרבנות היא 4000 איש.

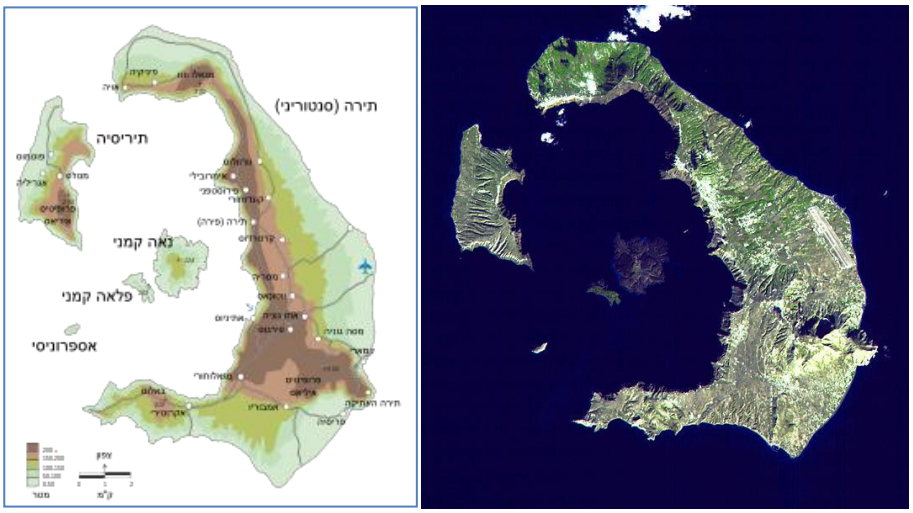
אותם מוקדי-רעידה יצרו גם אירועי מגה-צונמי בים התיכון; שני אירועי מגה-צונמי, שרישומם ניכר בכל מזרח הים התיכון – מתועדים באלפי השנה האחרונות, ובשניהם הגל קשור לפעילות וולקנית יותר מאשר לרעידת-אדמה בלבד.

לפני 7600 שנה בערך נוצר צונמי – עקב גלישת-ענק של האֶטְנָה.

לפני 3600 שנה בערך נוצר צונמי – עקב התפרצות הסנטוריני (הרס התרבות המינואית).

גלישת האטנה בסיציליה גרמה לגל צונמי בגובה של 30 מטר בערך, שהתפשט בכל הים התיכון ופגע בחופי שלוש יבשות (אסיה, אירופה ואפריקה) תוך כמה שעות. הדמיית מחשב משחזרת את האפקט העצום של גלישה זו: האגף המזרחי של ההר גלש למים, ההערכות מדַבְּרות על כ-25 ק״מ מעוקב של סלעים וסחף, שגלשו לתוך הים. הגל הראשון הגיע לחופי ישראל לאחר 3.5 שעות בערך.

ההתפרצות המינואית הייתה אירוע וולקני קטסטרופלי, אחד מהגדולים ביותר מאז יש היסטוריה מתועדת. ההתפרצות הרסה את האי טרה (ראו אי סנטוריני באיור 6). כל יישובי הסביבה (התרבות המינואית) – נכחדו. ההערכות מְדַבְּרות על כ-60 ק״מ מעוקב של סלעים וסחף, שגלשו לתוך הים. שחזורים מעריכים, שהיו אפילו גלים עד גובה 60 מטר. המחקר הגאולוגי מצא, כי הר-הגעש התפרץ כמה פעמים, עד שבאירוע ״הגדול״ – ההר כולו התמוטט, ונתקבלה צורת מכתש (קלדרה) גדול, שנכנס בו הים. הגל הראשון הגיע לישראל לאחר שעה וחצי בערך.



איור 6 – מפה ותצלום לווין של האי סנטוריני

סיכום

שתי פעמים עלה הים כעונש: בדור-אנוש, שהאדם החל בו לעבוד עבודה זרה, ובדור-הפלגה, אשר בו קרא האדם תיגר על אלוקים. בשני מקרים אלה הענישׁ האל את בני-האדם בעונש, שצריך החוטא לחוש. המיקום הגאוגרפי, שמתמקדים בו האירועים המקראיים, הוא הסובב של מזרח אגן הים התיכון. בסובב זה – מציאות של גלי מגה-צונמי אינם בלתי-אפשריים. במאמר הוצגו שני גלי מגה-צונמי, שהתרחשו בים התיכון ויכולים להתאים למובא במדרש ובתלמוד.

העובדה, כי במדרש מוזכרים **שני** אירועי הצפה בים התיכון, ואין התייחסות לאירוע המבול, שהיה כרונולוגית בין דור-אנוש לדור-הפלגה – מסייעת לגישה המופיעה בחז״ל ואינה מקבלת את פשוטו של מקרא: ״וימח כל היקום אשר על פני האדמה״ (בראשית ז׳, כג), שהמבול היה אוניברסלי. לפי השקפה זו, המבול היה מקומי, כדברי ר׳ יוחנן (זבחים קיג ע״ב), שבארץ ישראל לא היה מבול.

קיימת תפיסה בחז״ל, העולה מפרקי דרבי אליעזר (פרק י״א), כי בבל היא ״כל העולם״, שכתוב:

> שהיו כל הבריות יושבין במקום אחד יראים ממי המבול, ונמרוד היה עליהם מלך, שנאמר ותהי ראשית ממלכתו – בבל (בראשית י׳, י).

מוצג גם ניסיון להסביר את ההצפות כעלייה בפני הים. אפשרות זו תיתכן בדוחק רב, ולא נראה לנו, שהמדרש התכוון לה.

מקורות

גליל, א׳ וענבר, מ׳ (1987). מחשופי חרסית תת-ימיים בחופי ישראל, שרידים ארכיאולוגיים טבועים ושינויים במפלס הים בחוף הכרמל הצפוני. **אופקים בגאוגרפיה, 22**, 3-34.

מנדלסון, נ״צ (עורך). (תשס״ו). **מסכת שקלים מן תלמוד בבלי** (מהדורת המאור המבואר). בני ברק: מאורות הדף היומי.

שוואַרץ, י׳ (תרכ״א). **דברי יוסף** (כרך ג: פרי תבואה: פרדס תשובות), ירושלים תרכ״א.

Fairbridge, R. W. (1976). Effect of Holocene climatic change on some tropical geomorphic processes. **Quaternary Research, 6**, 529-556.

Garcia-Castellanos, D., Estrada, F., Jiménez-Munt, I., Gorini, C., Fernàndez, M., Vergés, J., & De Vicente, R. (2009). Catastrophic flood of the Mediterranean after the Messinian salinity crisis. **Nature, 462**, 778-781

אהרן קלרמן

שמחה והצלחה לחתן וכלה: על י"ב מילים בברכה אחריתא בברכת-חתנים*

תקציר

המאמר מתמקד בתריסר המילים: 'ששון ושמחה, חתן וכלה, גילה, רינה, דיצה וחדוה, אהבה ואחוה, ושלום ורעות' שבברכה אחריתא [אחרונה] של 'ברכת-חתנים' או 'שבע ברכות'. רצף זה בנוי משרשור, אשר בו שישה ביטויים של שמחה, שנשזרו בהם החתן והכלה, ולאחריו – שרשור, אשר בו ארבעה ביטויים של הצלחה וחיבה.

מטרתו של המאמר הוא לבדוק את שורשיהם הארצישראליים והבבליים של שני שרשורים אלה ולעמוד על משמעויותיהם, וזאת – לאחר בדיקתם של נוסחים שונים לברכה. ייתכן, כי בנוסח הארצישראלי המקורי וְהֶעָלום של הברכה – נכללו עשרה ביטויי-שמחה, המצויינים במספר מקורות ארצישראליים. אם כך, אזַי רב יהודה הבבלי החליף ארבעה מביטויי השמחה המקוריים בשרשור תלמודי, ואולי אף קדום יותר, ובו ארבעה ביטויי-הצלחה.

אנו מעלים מספר הנחות לביסוסה של טענה זו.

מילות מפתח: *ברכת-חתנים; שבע ברכות; ברכה אחריתא; ששון ושמחה; סְפוּרוֹת; אהבה ואחוה.*

ששון ושמחה, חתן וכלה,

גילה, רינה, דיצה וחדוה,

אהבה ואחוה, ושלום ורעות

תריסר מילים אלה, הכלולות בברכה האחרונה (ברכה אחריתא) שבברכות-הנישואין, הן נושא מאמרנו. ברכות-הנישואין נקראו במקורן המשנאי 'ברכת-חתנים', ולאחר מכן – גם 'שבע ברכות', וזאת – החל מתקופת-הגאונים.[1]

---

* הריני מודה לד"ר משה לביא על הערותיו והצעותיו ול'מפעל התפילה' של אוניברסיטת בן-גוריון שבראשותו של פרופ' אורי ארליך, על קבלתן של רשימות רלוונטיות של כתבי-יד מגניזת-קהיר – באמצעותה של גב' ורד רזיאל-קרצמר.

האחריות לכתוב במאמר זה היא של המחבר בלבד.

1. לדיון בנושא זה – ראו הערה 7 בעמ' קנז בתוך מ' כ"ץ ומ' סבתו, 'ברכת חתנים וברכת אבלים', י' תבורי (עורך), **כנישתא: מחקרים על**

ברכת-חתנים זכתה לדיונים רבים, שהודגשו בהם תקופת חיבורה והבדלים אפשריים במספר הברכות בין המקור הארצישראלי לבין הגִרסה הבבלית, שֶׁעל-פיה נקבעה לאמירה לדורות.[2] הברכה האחרונה בברכת-חתנים, ברכת 'אשר ברא' – זכתה לדיון ספציפי, ובעיקר – לגבי גרסאות ושינויים בחתימתה בדרכה מא"י לבבל.[3] עם זאת, נראה, כי לא נתנו את הדעת באשר לאורכה הניכר של הברכה ולנושאיה, ובמיוחד – לא נידון הרצף המיוחד בן תריסר המילים דלעיל, הבנוי משני שרשורים:

הראשון שבהם, הוא בן שישה ביטויים של שמחה, שנשזרו בהם החתן והכלה, ולאחריו – שרשור בן ארבעה ביטויים של הצלחה.[4] רצף ארוך כזה של ביטויים, כל אחד בן מילה אחת, הוא ייחודי בניסוחי הברכות, שנתקבעו על-ידי חז"ל. מן הראוי לבדוק אפשרות, שגם רצף זה עבר תמורה בדרכו מארץ-ישראל לבבל, ומן הראוי גם להבין את פשרו. ננסה אפוא להתחקות אחר אפשרויות למקורו של רצף זה ולהתפתחותו, ונשאף להבין את הביטויים השזורים בו. כל אלה – על רקע מחקרים קודמים על ברכת-חתנים.

ברכת-חתנים

ברכת-חתנים נזכרה במשנה רק פעם אחת: "ואין אומרים ברכת אבלים ותנחומי אבלים וברכת-חתנים ואין מזמנין בשם פחות מעשרה".[5] נוסחה של 'ברכת-חתנים' הארצישראלית-תנאית נותר עלום, וכאמור רבו הנסיונות לשחזרו.[6] הטקסט המלא של הברכה, המקובל לאמירה כיום, מופיע רק מאוחר יותר, בתלמוד הבבלי,[7] בשמו של רב יהודה, אמורא בבלי בן המאה השלישית,[8] והוא נתקבע ככזה לדורות בנוסחי האשכנזים והספרדים, ובהבדלים קלים מאוד – בנוסחי עדות אחרות.[9] זאת – בעקבות אימוצו של נוסח זה על-ידי רב עמרם גאון (המאה התשיעית) בסידורו, שנכתב בבבל עבור קהילת ברצלונה.[10] נוסח הברכה זהה בכתבי-היד השונים, ששימשו למהדורות המודפסות של סידור זה.[11]

ראוי לציין, כי רב יהודה חיבר לא-מעט ברכות, ובהן ברכת-האירוסין,[12] ברכת-הלבנה[13] ברכת-

---

בית הכנסת ועולמו, 3, רמת-גן תשס"ז, עמ' קנה-קפו.

2. ראו כ"ץ וסבתו (שם), עמ' קנה-קנט.
3. ראו שם, עמ' קנט-קפו.
4. השימוש בביטוי 'הצלחה' כמכנה משותף לארבע לשונות אלה – נובע מהאפשרות, שנדון בה בהמשך, כי לשונות אלה החליפו חתימה ארצישראלית, שאיחלה הצלחה לזוג הנישא.
5. מגילה ד, ג.
6. ראו כ"ץ וסבתו (שם).
7. כתובות ח ע"א. כ"ץ וסבתו (שם) מציינים בהערה 4, כי נוסח זה זהה במהדורות-דפוס שונות של המסכת, וכן נראה גם לגבי כתבי-יד של התלמוד אצל י' זוסמן, **אוצר כתבי היד התלמודיים**, ירושלים תשע"ב. נוסח זה הועתק גם למדרשים שונים, כמפורט בהערה 6 אצל א' שאנן, '"שהכל ברא לכבודו": בריאת העולם ותכליתה בראי ברכת חתנים', בתוך ר' אליאור ופ' שפר (עורכים), **על בריאה ועל יצירה במחשבה היהודית: ספר היובל לכבודו של יוסף דן במלאת לו שבעים שנה**, טובינגן 2005, עמ' 75-84.
8. על רב יהודה ועל התנאים והאמוראים שיוזכרו להלן – ראו א' היימאן, **ספר תולדות תנאים ואמוראים**, א-ג, לונדון 1910.
9. ע' הילדסהיימר, 'תולדות ברכות אירוסין ונישואין', **סיני**, י (1942), עמ' קז-קיט.
10. כמסתבר ממכתב הפתיחה לסידור מרב עמרם גאון לר' יצחק בר' שמעון מברצלונה.
11. על-פי כתבי-יד המוזאון הבריטי: נ"נ קורנל, ורשה 1865; על-פי כתבי-יד אוקספורד: א"ל פרומקין, ירושלים 1912; על-פי כתבי-יד שונים: ד' גולדשמידט, ירושלים 1971.
12. כתובות ז ע"ב.

האילנות[14] וברכת-הגומל.[15] לברכות אלה אין עדויות תנאיות, ועל-כן ניתן להניח, כי נתחברו במקורן על-ידי רב יהודה, בעוד שברכת-חתנים נתחברה במקורה, כזכור, בידי תנאים. רב יהודה לא חשש אפוא מלהמשיך את המפעל התַּנאי של קביעת ברכות לאירועים שונים בחיים הציבוריים והפרטיים גם יחד, וכן לא חשש משינויה האפשרי של ברכה תנאית קיימת.[16] אפשרות חלופית היא, כי הנוסח של רב עמרם 'הושתל' לתוך התלמוד הבבלי, אם באופן מלא ואם באופן חלקי, אם כי ניתן להניח, כי נוסח עלום של הברכה, כזה או אחר, הועבר מא"י לבבל, ושימש בסיס לברכה הבבלית.

רמיזה אחת לאופיה השונה של ברכת-חתנים בארץ-ישראל לעומת זו שנתקבעה בבבל על-ידי רב יהודה אנו מוצאים בספר 'החילוקים שבין אנשי מזרח ואנשי ארץ-ישראל',[17] הקובע בסימן כ"ח: "א"מ [=אנשי מזרח] מברכין [את] החתן בשבע ברכות ובני א"י [=ארץ-ישראל] בג'".

דא עקא, ספר זה משקף חילוקי-מנהגים בין שני המרכזים בתקופה הביזנטית/סבוראים, קרי כ-300 שנה ויותר לאחר קביעתה המשנאית של ברכת-חתנים הארצישראלית הראשונית.

האם ניתן להניח, כי רב יהודה העתיק את שלוש הברכות הארצישראליות שבברכת-חתנים לבבל – ככתבן וכלשונן, או שמא שינה בהן?

עם שאלה זו נתמודד להלן בהקשר של המקטע בן עשר המילים מתוך ברכת "אשר ברא", הברכה האחרונה בסדר שבע הברכות.

באשר למבנה הכללי של ברכת-חתנים הארצישראלית – העמיקו כ"ץ וסבתו[18] בחקר ניסיונותיהם של חוקרים רבים לשיחזור גרסתה, ולא נחזור על הדיון כאן.[19] הצעתם שלהם מבוססת על מגוון רחב מאוד של מקורות וטענות. בהמשך דברינו נתבסס אפוא על הצעת-השחזור שלהם, הטוענת, כי שלוש הברכות, אשר נכללו בברכת-חתנים הארצישראלית ונקלטו לאחר מכן – בשינוי נוסח החתימה של שתיים מהן – בברכה הבבלית בת שש הברכות, שקבע רב יהודה, הן הבאות: 'אשר יצר' (ללא שינוי); 'שמח תשמח' (בחתימה ארצישראלית מקורית של 'משמח עַמּוֹ ובונה ירושלים' או 'משמח עַמּוֹ ועירו', ששונתה בבבל – ל'משמח חתן וכלה'); ו'אשר ברא' (בחתימה ארצישראלית מקורית: 'מצליח חתן עם הכלה' או 'מצליח חתן וכלה', ששונתה בבבל – ל'משמח חתן עם הכלה'). יחד עם ברכת-הגפן – הפכה אפוא ברכת-חתנים ל'שבע ברכות' בכינויה החל מתקופת-הגאונים.[20] הסיומת 'מצליח' לברכה אחריתא נשתמר עד היום בחלק מעדות-המזרח, שבהן עונה הציבור על ברכה אחריתא במילים: "אמן ומצליח".

---

13. סנהדרין מב ע"א.
14. ברכות מג ע"ב.
15. ברכות נד ע"ב.
16. ראו כ"ץ וסבתו (לעיל הערה 1) ובדיון להלן.
17. מ' מרגליות, 'החילוקים שבין אנשי מזרח ובני ארץ ישראל', עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תרצ"ח.
18. כ"ץ וסבתו (לעיל הערה 1).
19. ראו כתובות ז ע"ב לסיפור, המעיד, לכאורה, על שש ברכות בתקופת המשנה, וראו הסברים – אצל כ"ץ וסבתו (שם), עמ' קנח-קנט. ראו גם שם עמ' קנט-קסא לגבי הצעות השחזור לברכת-חתנים הארצישראלית על-ידי חוקרים שונים, וראו גם שאנן (לעיל הערה 7, עמ' 76-77), הסובר, כי ברכת "אשר ברא" היא בבלית דווקא, אולם אינו מתייחס למחקרם של כ"ץ וסבתו (לעיל הערה 1).
20. ראו כ"ץ וסבתו (לעיל הערות 1, 6, 7).

ברכה אחריתא

הברכה האחרונה שבברכת-חתנים הארצישראלית והבבלית שנתקבעה לדורות היא ברכת 'אשר ברא'. ברכה זו היא הארוכה מבין כל הברכות הכלולות בברכת-חתנים, והיא גם ארוכה ביחס לברכות ככלל. הברכה זכתה למעמד מיוחד בפסיקתו של הרמב"ם,[21] שקבע, כי הברכה תיאמר בסעודה שבבית-חתנים בשבעת-ימי-המשתה, גם אם כל משתתפיה נכחו בטקס-הנישואין ושמעו בו את שבע ברכות הנישואין (היעדר 'פנים חדשות'). בדורות אחרונים סילסלו בזמרה באמירתה בעדות השונות.

קיימים שלושה מוטיבים בברכת 'אשר ברא':

המוטיב **הראשון** הוא שמחת החתן והכלה או של אחרים עם החתן והכלה – שמחה, המובעת בשרשור בן שישה מטבעות-לשון בני מילה אחת כל אחת, והם ביטויים של התפעמות ("ששון ושמחה" וכדומה). ביטויים אלה נראים, לכאורה, כמילים נרדפות, ואין הדבר כן, ונדון בכך להלן.

המוטיב **השני** נראה כמתייחס להצלחה עתידית של חתן וכלה – באמצעות שרשור בן ארבע מילות-חיבה ("אהבה ואחווה" וכדומה), הנראות, לכאורה, דומות וקרובות זו לזו, וגם בהן נדון בהמשך.

המוטיב **השלישי** שבברכה מובע בברכה בטקסט הארוך מכולם, והוא אינו מתייחס כלל לחתן ולכלה הספציפיים, אשר להם נאמרת הברכה, אלא הוא מציג ייחול לשמחות חתן וכלה עתידיות ביהודה ובירושלים. הברכה הבבלית חותמת, כזכור, בשמחת חתן וכלה, בעוד שהחתימה, שהוצעה על-ידי כ"ץ וסבתו – כשחזור של הברכה הארצישראלית המקורית – מסתיימת בהצלחת החתן והכלה.[22]

כפי שכבר ציינו, משחזרי ברכת 'אשר ברא' הארצישראלית המקורית, ובראשם כ"ץ וסבתו[23] – הניחו, כי ברכה זו הועתקה באופן מלא לברכה שקבע רב יהודה הבבלי – בהבדל אפשרי בחתימתה, אשר שונתה מְבֻרְכַּת הצלחה לחתן ולכלה – לברכת שמחה להם.

בנוסף, כזכור, שונתה החתימה של ברכת "שמח תשמח" משמחת-ירושלים – לשמחת-חתן וכלה. כל זאת – במקביל להוספה הבבלית של ברכה וחתימה נפרדות על שמחת-ירושלים, הלא היא ברכת "שוש תשיש", שהוצבה לפני שתי הברכות הנ"ל. כ"ץ וסבתו מציינים לגבי השינוי מחתימה על הצלחה – לחתימה על שמחה בברכה אחריתא, כי "אין בידינו טעם מספיק לפרש שינוי זה".[24]

נראה לנו, כי רב יהודה שאף ליצור התאמה בין גוף הברכה לחתימתה. כזכור, כמעט כל הברכה האחרונה עוסקת בשמחה: ראשיתה של הברכה מציגה שמחה לזוג הנישא, וזאת – באמצעות השרשור בנושא ("ששון ושמחה, חתן וכלה" וכדומה), ובסיומה עוסקת הברכה בייחול מפורט לשמחות עתידיות רבות מעין אלה ביהודה ובירושלים. השרשור על הצלחה של הזוג הוא, כזכור, בן ארבע מילים בלבד ("אהבה ואחווה" וכדומה). מכיוון שרוב הטקסט של הברכה עוסק בשמחה,

---

21. הלכות ברכות פ"ב י.
22. כ"ץ וסבתו (לעיל הערה 1).
23. כ"ץ וסבתו (שם).
24. כ"ץ וסבתו (שם), עמ' קפד.

מתאים יותר אפוא לסיים את ברכת 'אשר ברא' בסיומת על שמחה, ולא בסיומת על הצלחה.

הסיומת הבבלית על שמחה, שקבע רב יהודה לברכה אחריתא, דומה לזו המצויה בברכה הקודמת: "שמח תשמח", "משמח חתן עם הכלה". הסיומות הדומות בשתי הברכות מובנות: ברכת "שמח תשמח" עוסקת בשמחת הזוג הנישא בלבד, בעוד שברכת "אשר ברא" עוסקת בתחילתה בשמחת הזוג הנישא, ובסופה, ובהרחבה, בשמחת-ירושלים העתידית. לשתי הברכות הולמת אפוא סיומת דומה על שמחה.

שאלה נפרדת היא מדוע בחר המחבר הארצישראלי של הברכה המקורית בסיומת של הצלחה, כאשר רוב הברכה האחרונה עוסק בשמחה. עם שאלה זו נתמודד בהמשך, כאשר ננסה לשפוך אור על הרישא של הברכה, שיש בו שני שרשורים: אחד של שמחה ואחד של הצלחה. ננסה להציע אפשרות, כי בנוסח הארצישראלי המקורי של הברכה היה רק שרשור אחד, ובו עשרה ביטויים של שמחה בלבד, בעוד שההצלחה הופיעה רק בחתימתה של הברכה.

תחילה נבדוק נוסחים שונים של הברכה מתקופת-הגאונים.

נוסחים שונים למטבעות השמחה וההצלחה בברכה אחריתא

הילדסהיימר[25] מצא טופס של ברכת-חתנים מן הגניזה הקהירית – בנוסח דומה לטופס התלמודי (או, לחלופין, הטופס עצמו מתלמוד בבלי?). מילות-השמחה וההצלחה שבברכה אחריתא שֶׁבו הן בנוסח זהה לזה שבתלמוד הבבלי, וזאת – למעט חילופין של ו"וי-חיבור ומיקום שונה של המילים 'חתן וכלה'.[26] על-כן, ניתן להניח, כי טופס זה שייך לעותק של סידור רב עמרם גאון. חיפוש בקורפוס של הגניזה הקהירית ובקטלוג כתבי-היד שבאוסף FGP[27] – לא העלה טופס נוסף של הברכה האחרונה בברכת-חתנים, וכך – גם חיפוש באוסף-כתבי-היד שבספריה הלאומית. עם זאת, חיפוש בקטלוג של 'מפעל התפילה' באוניברסיטת בן-גוריון – העלה כתב-יד אחד בנוסח זהה.[28] נוסח שונה של מילות-הברכה מופיע בסידורו של רב סעדיה גאון, שנכתב, כידוע, כמאה שנה לאחר סידורו של רב עמרם גאון, ונערך עבור קהילות מצרים.[29] במהדורה המודפסת, המבוססת על כתב-יד אוקספורד, מופיע נוסח זה:[30] "אשר ברא ששון ושמחה חתן וכלה אהבה אחוה גיל ורעות ורנן".

נוסח זהה נמצא גם בכתב-יד מהגניזה הקהירית, שיוחס לסידור רס"ג על-ידי 'מפעל התפילה' של אוניברסיטת-בן-גוריון.[31] חשוב לענייננו בהמשך – הטופס הבא, שנמצא בגניזה ושיוחס לסידור רס"ג: "אשר ברא ששון ושמחה חתן וכלה גילה ורנן אהבה אחוה שלום ורעות".[32] טופס זה

---

25. הילדסהיימר (לעיל הערה 9). ראו גם י' יעקבסון, **נתיב בינה: פרקי מבוא, פירושים ועיונים ב"סידור"**, ג, תל-אביב תשל"ג, עמ' 120-123.

26. כתבי-יד קיימבריג', T -S8H 14, p. 27. הנוסח שם: "אשר ברא ששון ושמחה גילה ורנה דיצה חדוה חתן וכלה אהבה אחוה שלום ורעות". נוסח הסידור בכתבי-יד זה ככלל מוגדר על-ידי 'מפעל התפילה' של אוניברסיטת בן-גוריון – כ'נוסח מעורב'.

27. **FJMS: פורטל לפרויקטים בכתבי יד ובספרים יהודיים**, מתוך http://www.genizah.org

28. כתבי-יד אוקספורד: Heb. C. 20.14a

29. **סדור רב סעדיה גאון**[2], מהדורת י' דודזון, ש' אסף וא' יואל, ירושלים תשכ"ג, עמ' 24.

30. שם.

31. בכתבי-יד קיימבריג': T-S Ar. 50.184a, מופיע הנוסח: "אשר ברא ששון ושמחה חתן וכלה אהבה אחוה וגילה ורנן".

32. כתבי-יד קיימבריג': T-S NS 150.234, p. 2.

מציין ארבעה ביטויי-שמחה, מתוך ששת הביטויים שבנוסח התלמודי – תוך שינוי הביטוי 'רינה' ל'רנן', לצד ארבעת ביטויי-ההצלחה שבנוסח התלמודי.

סידור שלישי חשוב לענייננו הוא סידורו של רבי שלמה ב"ר נתן. מקורו של סידור זה – לוּט מעט בערפל. הוא נכתב, ככל הנראה, בצפון-אפריקה, שם חי רבי שלמה. הוא מתייחס בנוסחו לתקופת-הגאונים, ונתחבר, לדעת המהדיר, מאוחר יותר מסידורו של רס"ג, שכן סידור רס"ג מוזכר מספר פעמים בסידורו של ר' שלמה. זמן חיבורו לכל המאוחר במאה השתים עשרה,[33] אם כי לדעת דודזון ועמיתיו נתחבר הסידור רק בשנת 1212.[34] במהדורה המודפסת,[35] המבוססת על כתבי-יד אוקספורד וותיקן, מופיע הנוסח הבא למילים שבמוקד עניינו כאן: "אשר ברא ששון ושמחה חתן וכלה אהבה אחוה [גיל] [שלום] וריעות".

בכתב-יד מן הגניזה הקהירית, המיוחס על-ידי 'מפעל התפילה' לסידור זה – מופיע נוסח שונה במקצת:[36] "אשר ברא ששון ושמחה חתן וכלה אהבה אחוה גילה ורנן". הנוסח בסידורו של ר' שלמה דומה אפוא לזה שבסידורו של רס"ג, אולם הוא משוֵך לאזור המגרב. ניתן להניח, כי הנוסח הגיע לשם ממצרים הקרובה יחסית, או שמא ישירות מסידורו של רס"ג. הסידור של ר' שלמה שימש, כנראה, בקהילות-צפון-אפריקה גם במשך תקופת הראשונים.[37] סביר להניח, כי גולי-ספרד הביאו עמם למגרב את נוסחו של רב עמרם, והעיגון התלמודי של נוסח זה הביא לכך שנוסח רב עמרם גאון אומַץ גם בקהילות צפון-אפריקה והחליף את הנוסח של רס"ג, כפי שהתגלגל לסידורו של ר' שלמה.

ישנם קטעי-גניזה נוספים, המכילים רק מספר מילים מן הברכה השביעית של ברכת-חתנים, ועל-כן קשה לשייך אותם בבירור לסידור כזה או אחר.[38] כללו של דבר, הנוסח הבבלי של השרשורים, בשינויי-נוסח קלים או בקיצורים, ולעתים בהשמטת המילה 'רעות' או בהוספתה של המילה 'רנן', היה מקובל בתקופת-הגאונים ולאחריה בבבל, במצרים ובצפון-אפריקה.

סְפוֹרוֹת בספרות-חז"ל

השימוש בעשרה ביטויים רצופים בברכה מזַמן התייחסות לנושא הספורות בספרות-חז"ל בכלל, ולאחריו – התייחסויות ספציפיות לספורות עשר וארבע בספרות-חז"ל. "סְפוֹרוֹת" (Zahlensprüche/Enumerations) הן הרשימות המספריות שבספרות-חז"ל, כמותן נמנו עד 720,[39] ואלה מתייחסות לכל רובדי-החיים. השימוש בספורות אינו ייחודי לספרות-חז"ל היהודית, שכן

---

33. **סידור רבינו שלמה ברבי נתן**, מהדורת ש' חגי, ירושלים תשנ"ה.
34. סדור רב סעדיה גאון (לעיל הערה 29), עמ' 37-38.
35. סידור רבינו שלמה (לעיל הערה 33).
36. כתבי-יד קיימברידג': T-S Ar. 18(2) 180, p. 1.
37. סידור רבינו שלמה (שם).
38. כתבי-יד קיימברידג': T-S NS 229.41, p. 1; T-S NS 121.28; T-S NS ; T-S AS 110.9, p. 2; T-S NS 107.72, p.1; T-S H18.32, p. 1; ניו יורק 159.44, p.1; T-S Ar. 35.248, p. 1; ENA 1219.12; ENA 907.24.
39. A. Wünche, 'Die Zahlensprüche in Talmud und Midrasch', **Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft**, 65 (1911), 57-100, 395-421; 66 (1912), 414-459.

וינשה סָפַר כ-600 ספורות, אולם ראו W.S. Towner, **The Rabbinic "Enumeration of Spiritual Examples"**, Leiden 1973, עמ' 19 הערה 2 למקורות מאוחרים יותר, שספרו יותר ספורות.

זו הייתה נפוצה הן בעמי-המזרח והן בספרות ההלניסטית.[40] הספורות סייעו במיוחד לזכירה של ספרות שנמסרה בעל-פה – כמו המסורות התנאיות והאמוראיות, אולם במסכת 'אבות' ובּ'אבות דרבי נתן' שימשו הספורות גם לארגון חומרים אבסטרקטי. טוונר[41] מבחין בין ספורות מְשָׁלִיות/פתגמיות לבין ספורות פרשניות וטוען, כי בחיבורים הנ"ל רוב הספורות הן מְשָׁלִיות/פתגמיות.[42]

המספר עשר בספרות-חז"ל

הרישא של הברכה השביעית, בן שני השרשורים, כולל, כזכור, בסך הכול עשרה ביטויים של שמחה והצלחה בני מילה אחת כל אחד, שנוסף להם האזכור של החתן והכלה. המספר עשר הוא מספר טיפולוגי. במקרא מצויות מספר דוגמאות בולטות לכך, ובראשן עשרת הדיברות ועשר המכות, אולם בספרות המדרשית השימוש במספר עשר לציון מסכת מלאה של אירועים, או לציון מלוא המבחר של ביטויים סביב נושא כלשהו, הוא דבר שכיח ביותר. שנאן כבר ציין, כי המספר עשר מציין "שלמות סגורה ובעלת מהות מוכוונת", אולי עקב היותו של המספר עשר בסיס לשיטה העשרונית או בגלל עשר אצבעות האדם.[43]

הדוגמה הבולטת ביותר לשימוש כזה במספר עשר הוא פרק ה במסכת 'אבות', המציג שש משניות רצופות מסוג זה, ובראשן: "בעשרה מאמרות נברא העולם" (משנה א), ו"עשרה דורות מאדם עד נח" (משנה ב). כל שש המשניות שם עוסקות בספירה של עשרה אירועים היסטוריים: בריאת-העולם; רצף הדורות הראשונים; ניסיונותיו של אברהם; נסים במצרים; נסים במקדש; בריאה בערב-שבת. Nádor[44] מציין, כי המספר עשר שימש גם בתרבויות מזרחיות אחרות. בספרות-חז"ל הוא מייצג לעתים ערך מיסטי, לעתים ערך תאולוגי ולעתים ערך מוסרי.

בספרות התנאית החוץ-משנאית, כמו גם בזו האמוראית והמדרשית המאוחרת – נמצא עושר רב מאוד של נושאים, המוצגים כבעלי שלמות של עשר, וזאת בנוסף לעשרת ביטויי-השמחה, שבהם נדון בקטע הבא. לא נסקור כאן את כולם, כי רבים הם, אולם חשוב לציין כאן לעניין הדיון בשמחה להלן – את המימרות מסביב למספר עשר, המצויות בחיבור התנאי במקורו הראשוני 'אבות דרבי נתן'.[45]

חיבור זה הוא בן המאה השלישית ונחשב לחיבור המקביל לתוספתא עבור מסכת אבות,[46] אולם החיבור עבר הרבה גלגולים,[47] כפי שנראה להלן:

---

40. G. Nádor, 'Some numeral categories in ancient Rabbinical literature: The numbers ten, seven and four', **Acta Orientalia**, 14 (1962), 301-315.

41. טוונר (לעיל הערה 39), עמ' 16.

42. ראו גם ת' קדרי, 'למלאכת העריכה במדרש שיר השירים רבה', עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, 2004, עמ' 225-226.

43. א' שנאן (עורך), **פרקי אבות: פירוש ישראלי חדש**, ירושלים תשס"ט, עמ' 176-177.

44. Nádor (footnote 40).

45. **מסכת אבות דרבי נתן בשתי נוסחאות**, מהדורת ש"ז שכטר, וינה תרמ"ז.

46. M.B. Lerner, 'The External tractates', S. Safrai (ed.), **The Literature of the Sages**, 1: Oral Tora, Halakha, Mishna, Tosefta, Talmud, External Tractates, Assen 1987, pp. 367-409; H.L. Strack and G. Stemberger, **Introduction to the Talmud and Midrash**, trans. M. Bockmuehl, Edinburgh 1991.

47. מ' קיסטר, **עיונים באבות דר' נתן: נוסח, עריכה ופרשנות**, ירושלים תשנ"ח. ראו גם מ' קיסטר, **אבות דרבי נתן מהדורת ש"ז שכטר**,

'אבות דרבי נתן', ובמיוחד הפרקים המציגים דברים הקשורים במספר עשר, משקפים לימוד בבית-המדרש, ולא דרשות בבתי-הכנסת, אם כי לדעתו של פינקלשטיין,[48] מדובר בהוראה לנערים בני 13-14. באזכורי המספר עשר – מסכת 'אבות דרבי נתן' מציגה שוב את ששת הנושאים שהוצגו במסכת 'אבות', ומוסיפה עליהם כהנה וכהנה: "עשרה שמות של שבח נקרא הקב"ה";[49] "עשרה שמות נקראת ירושלים";[50] "בעשרה דברים ירושלים משובחת";[51] "בעשרה דברים נברא העולם";[52] "עשרה נסיונות ניסו אבותינו";[53] "עשרה שמות של גנאי";[54] "עשרה דברים נאמרו בירושלים";[55] "עשרה דברים עלו במחשבה";[56] "עשרה שמות נקראת נבואה";[57] "עשרה דברים בגולם ועשרה בחכם";[58] "עשרה גזירות נגזרו על אדם הראשון";[59] "עשרה שמות נקרא נביא";[60] "עשרה שמות נקראת ארץ";[61] "עשרה חלקים בריות/ כשפים/ זנות/ נוי/ יסורין/ שטות/ עונות/ גבורה/ חכמה/ חנופה/ תורה";[62] "עשרה קללות נתקללה חוה".[63] קביעה או מיצוי של עשרה היבטים או עשרה ביטויים מקראיים לענין כלשהו היו, אם כן, דבר מקובל ביותר בשיטת הלימוד וההצגה של נושאים מקראיים בידי התנאים, וכפי שנראה להלן, גם בספרות המדרשית האמוראית.

שרשור השמחה בברכה אחריתא

בברכת-חתנים הבבלית שנקבעה לדורות מופיע, כזכור, שרשור בן שישה ביטויים של שמחה, שנשזרו בו חתן וכלה: "ששון ושמחה, חתן וכלה, גילה, רינה, דיצה וחדוה". יחד עם השרשור בן ארבעת הביטויים על הצלחה, הצמוד לשרשור השמחה ("אהבה ואחוה, שלום ורעות"), מדובר ברצף כולל של עשרה ביטויי-שמחה והצלחה, או של התפעמות וחיבה. האפיון המרכזי ברצף בן עשרת הביטויים הזה הוא, שנכללים בו שני נושאים נפרדים ושונים: שמחה והצלחה, וזאת – בשונה מהמסורות התנאיות הרבות מאוד של עשרה ביטויים המיוחסים לעניין אחד או עשרה ביטויים, המשקפים אירועים ספציפיים או חד-נושאיים, כפי שראינו לעיל.

לצד המסורת הבבלית של עשרה ביטויים בשני נושאים, המופיעים בזה אחר זה בברכה

ניו יורק וירושלים תשנ"ז.

48. א"א פינקלשטיין, **מבוא למסכתות אבות ואבות דרבי נתן**, ניו יורק תשי"א, עמ' קיא-קיב.
49. מסכת אבות דרבי נתן (לעיל הערה 45), נוסחה א' פרק לד; נוסחה ב' פרק לח.
50. שם, נוסחה ב' פרק לט.
51. שם, נוסחה ב' פרק לט.
52. שם, נוסחה ב' פרק מג. ראו גם חגיגה יב ע"א.
53. שם, נוסחה א' פרק ט; נוסחה א' פרק לד; נוסחה א' פרק לח; הוספה ב' לנוסחה א' פרק ד. ראו גם ספרי דברים פרשת דברים פסקה א.
54. שם, נוסחה א' פרק לד; נוסחה ב' פרק לח.
55. שם, נוסחה א' פרק לה. ראו גם בבא קמא פב ע"ב; יומא כג ע"א; סנהדרין קיב ע"ב; ערכין לב ע"ב.
56. שם, נוסחה ב' פרק לז.
57. שם, נוסחה ב' פרק לז.
58. שם, נוסחה ב' פרק מ.
59. שם, נוסחה ב' פרק מב.
60. שם, נוסחה ב' פרק לז.
61. שם, נוסחה ב' פרק מג.
62. שם, נוסחה ב' פרק מח.
63. שם, הוספה ב' לנוסחה א' פרק א.

אחריתא, אנו מוצאים מסורת ארצישראלית, המופיעה בחיבורים מספר, ובה רצף בן עשרה ביטויים של שמחה בלבד. השימוש התנאי הנרחב בספוֹרָה עשר למיצוי נושא אחד – מעורר מחשבה שמא, לפחות לכאורה, הברכה אחריתא הארצישראלית המקורית הכילה עשרה ביטויי-שמחה כלהלן, בעוד שנושא ההצלחה הושאר, כזכור, לחתימת הברכה.

מסכת ʾאבות דרבי נתן׳,[64] המשופעת כפי שראינו במימרות סביב המספר עשר – קובעת:

> ״עשרה שמות נקראת שמחה, אלו הן: ששון, שמחה, גילה, רינה, דיצה, צהלה, עליזה, חדוה, תפארת, עליצה״.

ראוי לשים-לב למספר היבטים בנוסח זה – בבואנו לבדוק שינויים אפשריים בברכה אחריתא:

ראשית, ראינו, כי למספר עשר חשיבות בהצגה שלמות נושא, וכך היה הדבר גם לגבי שמחה;

שנית, וחשוב ביותר, הסדר של חמשת הביטויים הראשונים במימרה דלעיל זהה לזה שבברכה, שהציג רב יהודה בבבל.

שלישית, נראה כי בעבודת השינוי, שאולי ביצע רב יהודה בברכה אחריתא – נבחר להכללה בברכה, כביטוי שישי של שמחה, הביטוי ʾחדוה׳, המופיע בין חמשת הביטויים האחרונים על שמחה שבמימרה ב׳אבות דרבי נתן׳, בעוד שארבעת ביטויי-השמחה האחרים שבמימרה הארצישראלית הוצאו ממנה, והועדפו עליהם ארבעת ביטויי-ההצלחה. נראה להלן, כי הדבר נובע מהמקורות והמשמעויות המקראיים של הביטויים.

אפשרות חלופית, וסבירה יותר, היא כי הנוסח ב׳אבות דרבי נתן׳ שראינו זה עתה – הוכנס למימרה דווקא בעקבות נוסח הברכה של רב יהודה, ואולי נעשָׂה הדבר בבבל, שכן נוסחים נוספים של המימרה באבות דרבי נתן שונים מהנוסח דלעיל. הנוסח דלעיל נמצא, כזכור, בנוסחה א׳ של החיבור, והוא אינו מופיע כלל בנוסחה ב׳. דא עקא, שכטר, על אתר, מציין טפסים אחרים בכת״י של נוסחה א׳ בזו הלשון:

> ״בכת״י [=בכתב-יד] ששון שמחה רנה (בכתי״א [=בכתב-יד אחר] רנן) צוחה צהלה עליזה עליצה חדוה תפארת ובנוסחאות ישנות דיצה חדוה צהלה עליזה חדוה פצחה וי״א [=ויש אומרים] תפארת עליצה ועתומת״י [=ועיין ʾתומת ישרים׳] ואולי יש להגיה הֲרִיעָה והגר״א [=והגאון רבי אליהו] מחק תפארת ומעייל [=ומכניס] עליצה וצ״ע [=וצריך עיון]״.[65]

כל אחת מהרשימות הללו מונה פחות מעשר לשונות של שמחה, אולם הן מציגות, ככלל, מסורת אחרת של לשונות שמחה ביחס לזו שבטקסט הנורמטיבי של החיבור.

חשוב לציין את הערכתו של קיסטר[66] לגבי העריכה והמצב של ʾאבות דרבי נתן׳:

> הוא מציין, כי המקור של החיבור הוא תַּנאי, אולם החיבור שבידינו עבר גלגולי עריכה ויצירה של נוסחים אמוראיים ומאוחרים יותר, בוודאי נוסחה א׳, עד אל תוך תקופת-הגאונים.

חשובות במיוחד לענין הנוסח של עשרת לשונות השמחה הן קביעותיו הבאות:

---

64. מסכת אבות דרבי נתן (לעיל הערה 45), נוסחה א׳ פרק לד. ראו גם מדרש 'חופת אליהו' או מדרש 'שבע חופות': ח"מ הורביץ, **כבוד חופה**, פרנקפורט תרמ"ח. הועתק על-ידי י"ד אייזנשטיין, **אוצר מדרשים**, ניו יורק תרע"ה, המכנה מדרש זה "מדרש קדמון" (עמ' 162). נראה, כי מדרש זה טרם נחקר.

65. שכטר (לעיל הערה 45).

66. קיסטר, תשנ"ז (לעיל הערה 47).

ראשית, לגבי שינוי תוכן תוך שמירת המסגרת:

"לעתים קרובות מְשַנות מָסורות את פניהן, פושטות צורה ולובשות צורה במהלך זרימתה הרב-כיוונית של המסורת, ובתהליך המסירה (בוודאי ככל שהוא הולך ומתארך) הן מתרחבות בכיוונים חדשים, מתקצרות, נשחקות, או מוּמָרות במסורת אחרת, דומה לה... המסגרת נשארת והתוכן משתנה".[67]

ואכן, ייתכן בהחלט, כי המסגרת של 'עשרה לשונות שמחה' או 'לשונות שמחה' – נותרה בעינה, אולם הלשונות עצמן, בנוסחה א' – הותאמו למה שנקבע בתלמוד הבבלי.

שנית, לגבי ענין אחרון זה של השפעת התלמוד הבבלי:

"לא נדע מי הושפע מן הבבלי: עורך נו"א [=נוסחה א'] או שמא ענף כתבי-היד של נו"א שהגיע לידינו".[68]

לצד הספקות לגבי מקורם הארצישראלי של נוסחי 'אבות דרבי נתן' – ישנה מסורת ארצישראלית מובהקת של עשרה ביטויי-שמחה, המופיעה ב'פסיקתא דרב כהנא':[69]

הביטויים שבמסורת זו דומים לכתבי-היד שמציין שכטר:

"בעשרה לשונות נקראת שמחה: גילה, שמחה, שִׂישָׂה, עליסה, עליזה, פִּיצחה, רינה, צהלה, חדוה, הֲרָעָה. ואית דמפקין הרעה ומעלין דיצה [=ויש המוציאים הרעה ומכניסים דיצה]."

ה'פסיקתא דרב כהנא' היא, כאמור, חיבור ארצישראלי, אולם החיבור מאוחר מזה של יסודותיו של 'אבות דרבי נתן', שהם תנאיים במקורם, שכן הפסיקתא היא חיבור אמוראי בן המאה החמישית,[70] המציג דרשות, שנישאו בבתי-כנסת גליליים,[71] ולא לימוד בבית-המדרש/בית-הספר – כמו 'אבות דרבי נתן' התנאי במקורו. ראוי להדגיש, כי גם כאן – כמו ב'אבות דרבי נתן' – לא כלולים ארבעת ביטויי ההצלחה ("אהבה ואחוה שלום ורעות") בין עשרת ביטויי השמחה.

ב'שיר השירים רבה'[72] הארצישראלי, אבל המאוחר יותר, בן המאות השביעית והשמינית,[73] אנו מוצאים ביטויי-שמחה מקבילים – כמו ב'פסיקתא דרב כהנא', אם כי בסדר שונה:

"בעשרה לשונות של שמחה נקראו ישראל, גילה, שִׂישָׂה, שמחה, רנה, פצחה, צהלה, עֲלָצָה, עלזה, חדוה, תרועה."

המימרה שב'שיר השירים רבה' מבוססת על זו שב'פסיקתא דרבי כהנא'.[74] ניכר אפוא, כי הייתה בארץ-ישראל מסורת של מניין לשונות שמחה, שסדרה ותוכנה שונה מזה המופיע בברכה שחיבר רב יהודה בבבל האמוראית, ושונה אף מזו שבנוסחה א' של 'אבות דרבי נתן' הנורמטיבית,

---

67. קיסטר, תשנ"ח (לעיל הערה 47), עמ' 143.
68. שם, עמ' 194.
69. **פסיקתא דרב כהנא**, מהדורת ד' מנדלבוים, א, ניו יורק תשכ"ב, פסקה כ (רני עקרה), ד, עמ' 312-313.
70. Strack and Stemberger (footnote 46), p. 321.
71. פסיקתא דרב כהנא (לעיל הערה 69), עמ' ז.
72. **מדרש רבה שיר השירים**, מהדורת ש' דונסקי, ירושלים תש"ם, פרשה א, פסקה ל ד"ה נגילה, עמ' כח.
73. S.T. Lachs, 'Prolegomena to Canticles Rabba', **The Jewish Quarterly Review**, 55 (1965), 235-255.
74. קדרי (לעיל הערה 42), עמ' 223.

שאולי בכלל הועתקה מן התלמוד הבבלי הרבה יותר מאוחר. המסורת הארצישראלית הזאת לא נתגלגלה לנוסחי הברכה אחריתא, המופיעים בסידור רס"ג ובסידור ר' שלמה ב"ר נתן שלאחריו, פרט למילה 'רנן', המופיעה בכתב-יד אחד של 'אבות דרבי נתן' – כַּחֲלופה ל'רינה'.

ניתן אפוא לשער, ולשער בלבד, שמא הברכה: "אשר ברא" במקורה הארצישראלי – כללה את עשרת ביטויי השמחה הארצישראליים דלעיל, כאשר הסיומת של הברכה הייתה במקורה על הצלחה לחתן ולכלה. רב יהודה, שהתמחה, כזכור, בתיקונן של ברכות – מצא חוסר הלימה בין גוף הברכה לסיומת שלה, ולכן הכניס את יסוד ההצלחה לגוף הברכה באמצעות הכנסתו של שרשור ההצלחה: "אהבה ואחוה, שלום ורעות", שעל מקורו עוד נעמוד בהמשך.

עם זאת, ייתכן, כפי שנראה, שביטויי-ההצלחה היו בברכה כבר במקורה הארצישראלי. בנוסף, בחר רב יהודה שישה ביטויי-שמחה מתוך עושר הביטויים האמוראי ושיבצם בברכה עקב משמעותם המיוחדת, כפי שנראה להלן. במקביל שינה רב יהודה את הסיומת מברכת הצלחה – לברכת שמחה, וזאת בהלימה למוטיבים של רוב-רובו של גוף הברכה. אנו נוסיף ונפתח השערה זו בהמשך דברינו.

המקורות והמשמעויות של ביטויי השמחה

נתבונן עתה במשמעות של כל אחד מעשרת ביטויי השמחה,[75] המופיעים בנוסח הנורמטיבי של 'אבות דרבי נתן'. ננסה להבין את מקורם המקראי של ביטויים אלה, וזאת – על מנת להשכיל, כי אין מדובר כאן בהכרח בעשר מילים נרדפות. בעלי-חשיבות מיוחדת לענין זה הם ששת ביטויי השמחה, שנכללו בברכה הבבלית.

לשם השוואה – נבדוק גם את המקורות המקראיים של ארבעת ביטויי השמחה הנוספים, המופיעים בנוסחה א' של אבות דרבי נתן, כדוגמאות מתוך לשונות השמחה הארצישראליים, אשר אולי נכללו בברכה הארצישראלית המקורית, ושלא נכללו בברכה שתוקנה בבבל (לדעתנו, אולי הושמטו ממנה והועדפו עליהם ביטויי-ההצלחה, שבהם נדון בנפרד בהמשך). ננסה גם לראות את קשרם של הביטויים האלה לשמחת חתן וכלה, וננסה להסביר את שיבוצן של המילים 'חתן וכלה' בטקסט הברכה דווקא בין הביטוי הכפול 'ששון ושמחה' לבין הביטוי 'גילה'. ממילא ישתמע, כי המבחר והסדר של הביטויים בברכה, שתיקן רב יהודה – אינו מקרי.

ששון ושמחה

צמד-המילים הזה ובסדר הזה מוסב במקרא ברוב המקרים על חתן וכלה ועל ירושלים בכפיפה אחת, אם לחיוב ואם לשלילה:

לשלילה – "הנני משבית מן המקום הזה לעיניכם ובימיכם קול ששון וקול שמחה קול חתן וקול כלה";[76] "והאבדתי מהם [מעמי א"י ושכניהם] קול ששון וקול שמחה קול חתן וקול כלה".[77] "והשבַּתִּי מערי יהודה ומחוצות ירושלים קול ששון וקול שמחה קול חתן וקול כלה";[78] "ולחגור

75. למקורות המקראיים של לשונות השמחה, שנקראו בהם ישראל – ראו גם מדרש רבה שיר השירים (לעיל הערה 72), פרשה א'.
76. ירמיהו טז 9.
77. ירמיהו כה 10.
78. ירמיהו ז 34.

שק והנה ששון ושמחה״.[79]

לחיוב – ״ששון ושמחה ימָצא בה תודה וקול זמרה״;[80] ״ובאו ציון ברנה... ששון ושמחה ישיגו״;[81] ״עוד יִשָּׁמע במקום הזה...קול ששון וקול שמחה קול חתן וקול כלה״.[82] פעם אחת מופיע הביטוי בהקשר של הפרט: ״תשמיעני ששון ושמחה תגלנה עצמות דִּכִּיתָ״.[83] העמדת שני הביטויים האלה בראש הברכה לחתן ולכלה – תואמת את המשאלה שבפסוק אחר: ״אם לא אַעֲלה את ירושלים על ראש שמחתי״.[84]

גילה

הפועל והשם גיל מופיעים תדיר במקרא, אולם שם-הפעולה ׳גילה׳ מופיע במקרא רק פעם אחת, ושוב – בהקשר של ירושלים: ״הנני בורא את ירושלים גילה וְעַמָּהּ מָשׂוֹשׂ״.[85]

עשרת-ביטויי השמחה פותחים אפוא בשלושה ביטויים על שמחת-ירושלים. צמד-המילים ׳חתן וכלה׳, המופיע בברכה אחריתא בין המילים ׳ששון ושמחה׳ למילה ׳גילה׳ – מדגיש את התחושה, כי בנייתו של בית בישראל בתקופה שלאחר-החורבן יוצרת שמחה, שירושלים שותפה לה, או, לחלופין, שירושלים משמחת חתן וכלה. ואכן בהקשר דומה ציין רב נחמן בר-יצחק, אמורא בבלי, כי המשמח חתן ״כאילו בנה אחת מחורבות ירושלים״.[86]

רִנָּה

רִנָּה בקונוטציה מקראית היא כמעט תמיד שמחה של עם-ישראל, ומבחר הפסוקים בענין זה – רב: ״אז יִמָּלֵא שחוק פינו ולשוננו רנה״;[87] ״פצחי רנה וצהלי לא חלה״;[88] ״בערב ילין בכי וְלַבֹּקֶר רנה״;[89] ״ובאו ציון ברנה״;[90] ״קול רנה וישועה באהלי צדיקים״;[91] ״הריעו לאלקים בקול רנה״;[92] ״בקול רנה ותודה המון חוגג״;[93] ״ברחו מְבַשְּׂרִים בקול רנה״;[94] ״וַיּוֹצִיא עמו בששון ברנה את בחיריו״;[95] ״וּבַאֲבַד רשעים רנה״;[96] ״בקול רנה הַגִּידוּ״;[97] ״כל הארץ פָּצְחו רנה״;[98] ״יגיל

---

79. ישעיהו כב 12-13.
80. ישעיהו נא 3.
81. ישעיהו לה 10.
82. ירמיהו לג 10-11.
83. תהלים נא 10.
84. תהלים קלז 7.
85. ישעיהו סה 18.
86. ברכות ו ע"ב.
87. תהלים קכו 2.
88. ישעיהו נד 1.
89. תהלים ל 6.
90. ישעיהו נא 11.
91. תהלים קיח 15.
92. תהלים מז 2.
93. תהלים מב 6.
94. ישעיהו מח 20.
95. תהלים קה 43.

עליך ברנה";[99] "ובעת הַחֲלוֹ ברנה ותהלה";[100] "וְיִסָּפְרוּ מעשיו ברנה".[101] הביטוי יוחס גם לפרט: "לשמוע אל הרנה ואל התפלה אשר עבדך מתפלל";[102] "בֹּא יבוא ברנה נֹשֵׂא אֲלֻמֹּתָיו";[103] ואף לטבע: "פצחו הרים רנה";[104] "ההרים והגבעות יפצחו לפניכם רנה".[105]

מבחינת המיקום של הביטוי בשרשור השמחה לחתן ולכלה – שם-הפעולה רינה מלמד על הרחבתו של מעגל השמחה מסביב לחתן ולכלה. אלה מוקפים במעגל הקרוב להם בשמחת-ירושלים, ועתה נוסף עם-ישראל, המקיף את החתן והכלה ואת מעגל-ירושלים, אף הוא בשמחה.

דיצה

שם הפעולה דיצה אינו מופיע במקרא, אלא מופיע בגמרא.[106] לעומת זאת, השורש דו"ץ מופיע כפועל פעם אחת בלבד בפסוק "ולפניו תדוץ דאבה".[107]

אבן ג'נאח ורד"ק בספרי-השורשים שלהם מסבירים לשון ששון ושמחה. שניהם מצטטים את תרגום יונתן לפסוק "שישו אתה משוש":[108] דוצו עמה דוץ.

מ"צ קדרי מסביר בערך דו"ץ:[109] דילג, קפץ. בהערתו לערך זה הוא מעיר בין השאר: בארמית יהודית ובלשון חכמים: דוץ – קפץ, שמח...

לפי משמעות זו יש בפועל זה ביטוי **להרגשה ולתנועה** של הגוף, המשתלבות זו בזו.

חדוה

השם חדוה מופיע במקרא פעמיים בלבד[110] ובשתי הפעמים הביטוי מתייחס לשמחת האל: "חדות ה' היא מָעֻזְּכֶם",[111] ו"עֹז וחדוה במקֹמו".[112] כתיבתו של הביטוי הזה ברצף מידי לביטוי 'דיצה', המשקף גם הוא את שמחתו של האל – ממשיכה ומעצימה אפוא את שמחת-האל עם החתן והכלה. קשה להתעלם מבחירתו של הרצף הזה בן ששת הביטויים ומן המשמעות

---

96. משלי יא 10.
97. ישעיהו מח 20.
98. שם יד 7.
99. צפניה ג 17.
100. דברי הימים ב' כ 22.
101. תהלים קו 22.
102. מלכים א' ח 28; דברי הימים ב' ו 19.
103. תהילים קכו 6.
104. ישעיהו מד 23; מט 13.
105. ישעיהו נה 12.
106. כתובות ח ע"א.
107. איוב מא 14.
108. ישעיהו סו 10.
109. מ"צ קדרי, **מילון העברית המקראית**, רמת-גן תשס"ו, עמ' 181.
110. ראו גם **סדור עבודת הלבבות**, מהדורת ז' יעבץ, ירושלים תשכ"ו.
111. נחמיה ח 10.
112. דברי הימים א' טז 26.

המקראית של כל אחד מהביטויים בפני עצמו ושל כולם יחד. משמעות זו עמדה בוודאי לנגד עיניו של מחבר הברכה.

צהלה

השורש צה״ל מופיע במקרא תשע פעמים כפועל, ובדרך-כלל משמעותו היא השמיע קולות-שמחה, שָׂמַח מאוד.

באחת הפעמים הוא מתייחס לשמחתה של העיר שושן **הלא-יהודית** בפסוק:[113] ״והעיר שושן צהלה וְשָׂמֵחָה״, בעוד שהפסוק המופיע מיד לאחריו – מתייחס באופן נפרד לשמחת **היהודים** שבעיר:[114] ״ליהודים היתה אורה ושמחה וששון ויקר״.

שם הפעולה ׳צהלה׳ אינו מופיע במקרא, אלא בספרות-חז״ל:[115]

אמר ר׳ ישמעאל: ״באותו הלילה שהשלים שלמה מלאכת בית המקדש נשא (את) בִּתְיָה בת פרעה (לאשה), והיתה שם צהלת שמחת ביהמ״ק וצהלת בת פרעה. ועלתה צהלת שמחת בת-פרעה יותר מצהלת ביהמ״ק...״

מכאן ברור, שקל היה לוותר על מילה זו בברכה שנתקנה בבבל.

עַלִּיזָה

שם-התואר ׳עליזה׳ מתייחס במקרא לשמחה של ערים: פעמיים הוא יוחס לעיר ירושלים, אבל לא בהקשר של שמחת חתן וכלה, כפי שיוחסו הביטויים: ׳ששון ושמחה׳. ״קריה עליזה״[116] נאמר על ירושלים פעמיים, אבל הביטוי שימש גם בהקשר שלילי על ערים אחרות: ״הזאת לכם עליזה״[117] – על צור, ו״זאת העיר העליזה״[118] – על נינוה. ניתן להבין אפוא גם כאן, מדוע קל היה לוותר על ביטוי זה בברכה שנתקנה בבבל.

כל ההיקרויות של מילה זו במקרא מציינות **שם-תואר**. לעומת זאת, בהקשר של השמות הנדונים בעניינו הוא מופיע כ**שם-עצם**.

תפארת

השם ׳תפארת׳ מופיע באופן תדיר במקרא ובהטיות שונות. משמעותו היא הוד או הדר. הוא נכלל, כנראה, בעשרת ביטויי השמחה בעקבות שלושת הפסוקים הבאים, שבהם יש לביטוי ׳תפארת׳ קשר לשמחה: ״בַּעֲלֹץ צדיקים רַבָּה תפארת״;[119] ״לְשֵׁם ששון לתהלה ולתפארת״;[120] ״מָעוּזָּם משוש תפארתם״.[121] הביטוי תפארת, מתייחס אפוא רק באופן חלקי ובאופן עקיף

---

113. אסתר ח 15.
114. שם שם 16.
115. במדבר רבה י, ד.
116. ישעיהו כב 2; לב 13.
117. ישעיהו כג 7.
118. צפניה ב 15.
119. משלי כח 12.
120. ירמיהו לג 9.
121. יחזקאל כד 25.

לרעיון השמחה ולמשמעותה, ועל-כן יכול היה גם הוא להיות מוּצָא משרשור ביטויי-השמחה שבברכה הבבלית.

עֲלִיצָה

שם-הפעולה עֲלִיצָה אינו מופיע במקרא. לעומתו, מופיע שם-הפעולה עֲלִיצוּת בהקשר שלילי: "עֲלִיצָתָם כמו לָאֳכֹל עני בַּמִּסְתָּר".[122] עם זאת, הפועל 'עלץ' הוא בעל ההקשר הרחב ביותר במקרא מבין ביטויי השמחה, והוא מופיע בהקשר של היחיד, בהקשר של הרבים באופן חיובי, בהקשר של הרבים באופן שלילי, ובהקשרים של ערים ושל טבע:

ליחיד: "עָלַץ לבי בה"';[123] "אשמחה וְאָעֲלָצָה בך";[124] "וַיַּעְלְצוּ בך אֹהֲבֵי שְׁמֶךָ".[125]

לרבים – באופן חיובי: "בעלֹץ צדיקים רבה תפארת";[126] "ישמחו יַעֲלְצו לפני אלקים".[127] לרבים – באופן שלילי: "אל יַעֲלְצו אויבי לי".[128]

לעיר: "בטוב צדיקים תַּעֲלֹץ קריה".[129] לטבע: "יעלץ השדה וכל אשר בו".[130] העמימות שבמשמעות העליצות והקשריה הרחבים – עשויות היו להביא להוצאתה מהברכה בגלגולה הבבלי.

המספר ארבע בספרות-חז"ל

נדון עתה בקצרה במספר ארבע – עקב ארבע לשונות ההצלחה שבברכה הבבלית. המספר ארבע גם הוא מספר טיפולוגי, אולם ללא משמעות כללית לשימושיו. Nádor [131] מציין, כי המספר ארבע היה בשימוש בתרבויות שונות ברחבי-העולם, וכי זהו מספר בסיסי – כמו, למשל, לעניין אוריינטציה מרחבית באמצעות ארבע-רוחות-השמים ולשם אוריינטציה עִתִּית באמצעות ארבע עונות-השנה. במקרא ניתן למנות מספר שימושים במספר ארבע. דוגמאות בולטות לכך הן ארבע-האימהות, ארבעת-המינים וארבע רוחות השמים. בשני המקורות התנאיים, שציינו לגבי המספר עשר: מסכת 'אבות' ו'אבות דרבי נתן' – מופיע המספר ארבע במספר מימרות.

בפרק ה' שב'אבות', לאחר המימרות בסימן המספרים עשר ושבע, מופיעות מספר מימרות רצופות עם המספר ארבע:[132] "בארבעה פרקים הַדָּבר מתרבה"; "ארבע מדות באדם"; ארבע מדות בדעות"; "ארבע מדות בתלמידים"; "ארבע מדות בנותני צדקה"; "ארבע מדות בהולכי

122. חבקוק ג 14.
123. שמואל א' ב 1.
124. תהלים ט 3.
125. תהלים ה 12.
126. במדבר רבה (לעיל הערה 115).
127. תהלים סח 4.
128. תהלים כה 2.
129. משלי יא 10.
130. דברי הימים א' טז 32.
131. Nádor (footnote 40).
132. משניות יב-יח.

לבית המדרש״ ; ״ארבע מדות ביושבים לפני חכמים״.

׳מסכת אבות דרבי נתן׳ חוזרת על מקצת מהמימרות שבמסכת ׳אבות׳ ומוסיפה עליהן: ״יחזקיהו מלך יהודה עשה ארבעה דברים״;[133] ״חובה הוא לאדם שישמש ארבעה תלמידי חכמים״ ;[134] ״כל הנותן ארבעה דברים אל ליבו״ ;[135] ״ארבעה דברים האדם עושה״ ;[136] ״ארבעה חכמים הם״ ;[137] ״ארבעה נקראו אש״ ;[138] ״ארבעה אלו נאמר להם שְׁאַל״ ;[139] ״כל הנותן ארבעה דברים על ליבו״.[140]

בשני החיבורים שסקרנו, וכן בכל החיבורים התנאיים האחרים – אין אזכורים מן הסוג של ״בארבעה שמות נקראה״, או מן הסוג ״ארבעה לשונות הם״, כפי שראינו לגבי המספר עשר – בכלל, ולגבי שמחה – בפרט.

שרשור ההצלחה בברכה אחריתא

אמנם לא פגשנו שרשורים של ארבעה מטבעות-לשון לענין הצלחה בספרות התנאית, אך מסתבר, כי שרשור ההצלחה או ארבעת לשונות החיבה בברכה אחריתא: ׳אהבה ואחוה שלום ורעות׳ – מופיעים שלוש פעמים במקורות תלמודיים, ארצישראליים וגם בבליים, ואולי יש להם שורשים מוקדמים מתקופת התנאים.

התלמוד הירושלמי[141] מספר:

> ״רבי יוחנן הוה מצלי [=היה מתפלל] יהי רצון מלפניך ה׳ אלוקי ואלוקי אבותי שתשכן בפוריינו אהבה ואחוה שלום ורעות ותצליח סופינו אחרית ותקוה ותרבה גבולנו בתלמידים ונשיש בחלקנו בגן עדן ותקנינו לב טוב וחבר טוב וְנַשְׂכִּים ונמצא ייחול לבבינו ותבוא לפניך קורת נפשנו לטובה.״

תפילה אישית זו של רבי יוחנן, גדול-אמוראי-א״י – מובאת בסופו של דיווח רחב על תפילות אישיות שלאחר התפילה הקנונית, שנקבעו ונאמרו על-ידי מבחר תלמידי חכמים: רבי נחוניה בן הקנה (התנא, בהמשך לאזכור הכללי על תפילתו האישית במשנה); רבי פדת (אמורא ארצישראלי) – בשמו של רבי יעקב בר אידי (אמורא ארצישראלי); רבי חייא בר אבא (אמורא ארצישראלי); בית-מדרשו של רבי ינאי (אמורא ארצישראלי); רבי חייא בר ווא (אמורא ארצישראלי?) ורבי יודן (אמורא ארצישראלי) בי [בית-מדרש] רבי ישמעאל; רבי תנחום בר איסבלוסטיקא (אמורא ארצישראלי?).

התלמוד הבבלי[142] מציג דיון דומה לזה שבירושלמי ומציב בראש הדיון את תפילתו של רב

---

133. שכטר (לעיל הערה 45), נוסחה א' פרק ב.
134. שם, נוסחה א' פרק ג.
135. שם, נוסחה א' פרק יט.
136. שם, נוסחה א' פרק מ.
137. שם, נוסחה א' פרק מ.
138. שם, נוסחה א' פרק מג.
139. שם, שם.
140. שם, הוספה ב' לנוסחה א' פרק ה.
141. תלמוד ירושלמי, מהדורת וילנא, ברכות פרק ד ה"ב.

אלעזר, אמורא ארצישראלי שעלה מבבל – תפילה, הדומה מאוד לזו של רבי יוחנן שבתלמוד הירושלמי:

> "יהי רצון מלפניך ה' אלוקינו שתשכן בפורינו אהבה ואחוה ושלום ורעות ותרבה גבולנו בתלמידים ותצליח סופנו אחרית ותקוה ותשים חלקנו בגן עדן ותקננו בחבר טוב ויצר טוב בעולמך ונשכים ונמצא יחול לבבנו ליראה את שמך ותבוא לפניך קורת נפשנו לטובה."

גם בדיון זה שבתלמוד הבבלי – מובאת בהמשך סדרה של תפילות אישיות שלאחר התפילה הקנונית, שיוחסו למבחר תלמידי חכמים (ובהמשך מובאות גם תפילות אישיות, שנאמרו בהזדמנויות ספציפיות): רבי יוחנן, שתפילתו כאן שונה מזו המוצגת בתלמוד הירושלמי; רבי זירא (אמורא בבלי); רבי חייא (תלמידו של רבי שעלה מבבל); רב (מראשוני אמוראי בבל); רבי (גדול התנאים); רב ספרא (אמורא בבלי); רבי אלכסנדרי (אמורא ארצישראלי); רב המנונא (אמורא ארצישראלי); רבא (אמורא בבלי); מר בריה דרבינא (אמורא בבלי).

מילת המפתח לענייננו בתפילות האישיות הזהות של אמורא ארצישראלי (רבי יוחנן) ואמורא בן בבל, שעלה לארץ-ישראל (רב אלעזר) היא המילה 'בפורינו':

רש"י על אתר בבבלי מבאר מילה זו 'בגורלנו'. דומה, שרש"י רואה מילה זו כמילה עברית – על-פי הפסוק במגילת אסתר "פור הוא הגורל".[143] בחיבור 'אגדת אליהו' על הירושלמי,[144] מצטט המחבר את פירושו של רש"י, אולם מעדיף לפרש את המילה בפורינו כ'במיטתנו', וכנובע מהמילה הארמית 'פוריא', שאינה רק מיטה פיסית, אלא גם מטפורה ליחסים בין בני-זוג בכלל.[145]

הבקשה בתפילה 'שתשכן בפורינו', מַטה לסברה, כי מדובר ביחסים שבין בני-זוג, שכן הצירוף: 'שתשכן בגורלנו' אינו ביטוי מקובל. נראה אפוא, כי ארבעת ביטויי ההצלחה היו קשורים ביחסים שבינו לבינה והיו כנראה מוכרים, ועל-כן נבחרו על-ידי רב יהודה לשיבוץ בברכה. לחלופין, שמא ההקשר הארצישראלי של שתי התפילות האמוראיות האישיות האלה – מרמז על הכללתו של הביטוי כבר בברכת-החתנים הארצישראלית הַתַּנאית, ומשם שאבו האמוראים הארצישראליים את הבקשה להצלחה בחיי-הזוגיות היומיומיים.

התלמוד הבבלי[146] מדווח בנוסף ובנפרד על עוד תפילה מיוחדת – תפילה, שנאמרה על-ידי כהנים בשבתות במקדש, ושבה שובץ שרשור ההצלחה והחיבה:

> "אמר רבי חלבו: מְשׁמר [הכהנים במקדש] היוצא אומר למשמר הנכנס: מי שֶׁשִּׁכֵּן את שמו בבית הזה הוא ישכין ביניכם אהבה ואחוה ושלום ורעות."

רבי חלבו היה אמורא בבלי,[147] שעלה לארץ-ישראל.[148]

---

142. ברכות טז ע"ב - יז ע"א. לא נמצאו הבדלים בין כתבי-יד, ראו זוסמן (לעיל הערה 7).
143. אסתר ג 7; ט 24.
144. אליהו ב"ר שלמה אברהם הכהן, **אגדת אליהו**, אזמיר תקט"ו, חלק א, פ"ד י"ד.
145. ראו למשל בבא מציעא כג ע"ב.
146. ברכות יב ע"א.
147. יבמות סד ע"ב: למד אצל רב הונא.
148. בבא בתרא קכג ע"ב: למד אצל רבי שמואל בר נחמני.

נעיר מספר הערות על שלושת המקורות התלמודיים האלה:

שני המקורות הראשונים מלמדים, כי מקובל היה מאוד בין תלמידי-חכמים: תנאים ואמוראים, בארץ-ישראל ובבבל גם יחד, לומר תפילות אישיות. סביר להניח, כי בתפילותיהם שיבצו האמוראים בקשה להצלחת חיי-הזוגיות שלהם על-פי ארבעת ההיבטים שבשרשור ההצלחה. ייתכן, שהתהליך ההיסטורי של השימוש בשרשור ההצלחה/חיבה – התחיל כבר בימי-המקדש בברכה ספציפית מאוד לכוהנים, ששירתו במקדש בשבתות. רבי חלבו, המספר על תפילה זו, היה, כאמור, אמורא, שעלה מבבל לארץ-ישראל, וייתכן, כי נחשף בארץ למשפחות-כוהנים, שעדיין העבירו מדור לדור את נוסח-התפילה של המשמר היוצא בשבתות במהלך מאתיים השנים שלאחר החורבן ועד פעולתו של רבי חלבו.

במקביל, סביר להניח, כי אמוראי-ארץ-ישראל, רבי יוחנן ו/או רב אלעזר, למדו על תפילת הכוהנים, והעתיקו ממנה את השרשור על ההצלחה לתוך תפילותיהם האישיות. הנוהַג הנפוץ בין החכמים, ובעיקר האמוראים, לאמירתן של תפילות אישיות – הביא להעברתן לבבל ולהכללתן לאחר-מכן בתלמוד הבבלי. עם זאת, הן רבי יוחנן ורב אלעזר הארצישראליים והן רב יהודה הבבלי – נמנים על הדור השני של האמוראים, ולכן קשה להניח כי רב יהודה נחשף לשרשור ההצלחה באמצעות תפילות היחיד, בה בשעה שאולי נחשף לו באמצעות תפילת הכוהנים שהועברה לבבל.

על-פי פירושו של רש"י למילה 'בפורינו' – מוסב שרשור ההצלחה והחיבה ליחסים בינאישיים בכלל, ולא באופן ספציפי ליחסים שבינו לבינה.

נבדוק, על כן, בקטע הבא – זיקות מקראיות אפשריות של ארבעת ביטויי ההצלחה ליחסי איש ואישה.

מקורות ומשמעויות של ביטויי-ההצלחה

אהבה

'אהבה' מוזכרת במקרא מספר רב מאוד של פעמים ובהקשרים שונים, שלא כאן המקום לסוקרם בהרחבה: אהבת-האדם לאלוקיו;[149] אהבת-איש לרעהו – בכלל,[150] ואהבת-הגר – בפרט,[151] הם יסודות בולטים – לצד אהבה כלפי ערכים שונים. במגילת 'שיר השירים' באופן תדיר ובעוד מספר מקומות[152] האהבה מוזכרת בהקשר שבינו לבינה, וְלוּ גם באופן מטפורי.

149. דברים ו 5.

150. ויקרא יט 18.

151. לדוגמה ויקרא יט 33-34.

152. שיר השירים א 7; ב 4-5; ג 1, 3; 5; ה 8; ז 7; ח 4, 6; בראשית כט 20, 30; מלכים א' יא 1-2; ירמיהו ב 2.

אַחְוָה

המילה 'אחוה' מוזכרת במקרא פעם אחת בלבד: "להפר את האחוה בין יהודה ובין ישראל".[153] אזכור זה מעיד על משמעותו של קשר האחווה – כקשר-דם בין אחים, שכן הקשר בין יהודה וישראל הוא קשר בין אחים (שנים עשר השבטים במקורם). התלמוד הבבלי מציין באופן ספציפי, כי יחסי-אחווה הם יחסים בין אחים.[154] קשר האחווה אינו מוזכר אפוא במקרא באופן ספציפי לגבי יחסים שבינו לבינה.

שלום

המילה 'שלום' מוזכרת במקרא פעמים רבות ובהקשרים שונים, שלא כאן המקום לפרטם. המושג 'שלום' מציג שְׁלֵמות, הבאה לידי ביטוי בשלווה ובהרמוניה בין אנשים, בין אומות, ובין האדם-לסביבתו, ולכן בקשר בין האדם לאל, הנקרא אף הוא שלום.[155] בהקשר שבינו לבינה הוא מוזכר פעם אחת בלבד: "אז הייתי בעיניו כמוצְאֵת שלום".[156]

רֵעוּת

מושג זה הוא, אולי, ביטוי-המפתח לאפשרות כי שרשור ההצלחה הוכנס לברכת-חתנים בבבל דווקא. הוא אינו מופיע כלל במקרא, לא כשלעצמו ולא בהטיות כלשהן. עם זאת, צורה מקראית מעניינת לביטוי של רֵעוּת היא המילה 'רַעְיָה' הקיימת במקרא, ובשפה העברית בכלל, בהקשר נשי בלבד – ללא מקבילה גברית לכינויו של גבר נשוי. המושג רעיה מופיע תשע פעמים ב'שיר השירים' בהטיה: 'רעיתי'.[157]

שני השרשורים בברכה אחריתא הבבלית כוללים אפוא עשרה ביטויים, שאחד מהם אינו מקראי. לא נראה סביר לומר, שכאשר חז"ל התקינו את הברכה בת עשרת הביטויים – בחרו לשבץ בה ביטוי אחד לא-מקראי לצד תשעה ביטויים מקראיים. הדבר מתאים יותר לברכה מאוחרת, ובמיוחד – כאשר המילה 'רֵעוּת' היא חלק בלתי-נפרד ממארג של ארבעה ביטויים, המהווים שלמות אחת, כפי שראינו לעיל.

משמעותו של שרשור ההצלחה לחתן וכלה

כזכור, שרשור ההצלחה – מקורו הראשוני באיחולי-הצלחה ליחסים בינאישיים בכלל, ולאו דווקא ליחסים שבין בני-זוג בחיי-הנישואין, ושימושו בהמשך – בתפילה יומיומית אישית להצלחה בחיי-הזוגיות.

עם זאת, כ"ץ וסבתו[158] מציינים לעניין האיחולים לחתן ולכלה באמצעותם של עשרת הביטויים שבברכה אחריתא, כי:

---

153. זכריה יא 14.
154. יבמות יז ע"ב.
155. שופטים ו 24.
156. שיר השירים ח 10.
157. א 9; ד 1; ב 2; ה 2; ו 4.
158. א 9, 15; ב 2, 10, 13; ד 1; ה, 1, 2, 4.

"נראה שברכת השמחה מכוונת בעיקר לשמחתם של בני הזוג בשבעת ימי המשתה, ואילו ברכת ההצלחה מכוונת לעתיד. בברכה זו של הצלחה אנו מכוונים לכל הדברים המבטאים את הצלחת הזיווג, ובעיקר להעמדת ולדות."

ראינו כבר לעיל, כי ברכת-השמחה היא ברכה של ירושלים, המוקפת בברכה של עם-ישראל, ומסביבם ובתוכם – ברכתו של הקב"ה. הארגון של המברכים הוא אפוא מרחבי-אופקי, כאשר במוקד נמצאים החתן והכלה המבורכים, ומסביבם – שלושה מעגלים של מברכים.

שרשור ההצלחה במקורו, בתפילותיהם האישיות של אמוראים, התייחס לבקשה, כי ישררו בחיי-נישואיהם במקביל ובאופן מתמיד אהבה, אחווה, שלום ורעות. ייתכן, כי כוונתו של רב יהודה בשיבוצם של ארבעת איחולי ההצלחה בברכה אחריתא בימי-הנישואין הייתה לברך את בני-הזוג הנישאים גם בברכה עִתִּית-אנכית – לצד ברכת השמחה האופקית-מרחבית, כלומר, לברך את החתן והכלה למשך כל שנות נישואיהם, שלב אחרי שלב:

בשלב **הראשון** – עם נישואיהם וסמוך לאחר מכן, שתתפתח ושתשרור אהבה בין בני-הזוג הנישאים; בשלב **הבא** של חיי הנישואין – האיחול הוא, שהאהבה תוביל לכך שייוולדו להם ילדים, היוצרים קשר של אחווה בין ההורים, קרי קשר-דם – כמו בין אחים. השלב **השלישי** של חיי-הנישואין, הנגזר מלידת הילדים או קשר האחווה שבין בני הזוג, הוא השלב של בניית-חיי-המשפחה וגידול-הילדים; האיחול לשלב **השלישי** הזה הוא ברכה ליחסים של שלום בין ההורים – בכל הקשור בשלבי גידול הילדים. בשלב **הרביעי** והאחרון של חיי-הנישואין, לאחר שבגרו הילדים – האיחול הוא לְרֵעוּת, או לחברות עמוקה בין בני-הזוג, החוזרים לחיות רק זה עם זה. ההצעה לפרשנות עתית-אנכית זו אינה ניתנת להוכחה פרטנית, כלומר לא ניתן להראות, כי כל אחד מארבעת הביטויים היה בעל משמעות כלעיל בתקופת האמוראים או לפניה.

סיכום

המאמר התמקד בתריסר המילים: 'ששון ושמחה, חתן וכלה, גילה, רינה, דיצה וחדוה, אהבה ואחווה, ושלום ורעות' שבברכה אחריתא של 'ברכת-חתנים' או 'שבע ברכות'. רצף זה בנוי משרשור ובו שישה ביטויים של שמחה, שנשזרו בהם חתן וכלה, ולאחריו – שרשור ובו ארבעה ביטויים של הצלחה וחיבה.

ייתכן, וייתכן בלבד, כי במקורה הארצישראלי נכללו בברכת 'אשר ברא' עשרה ביטויי-שמחה מתוך אלה המצויים במקורות אמוראיים ארצישראליים. רב יהודה הבבלי החליף, אולי, ארבעה מביטויי-השמחה המקוריים בארבעה ביטויי-הצלחה, המוסבים גם על יחסי-זוגיות, והשאובים ממסורות בעלות שורשים ארצישראליים מימי המקדש, והעוסקים ביחסים בין אדם לחברו בכלל. זאת – לצד ההחלפה שאולי ביצע רב יהודה לסיומת של הברכה מהצלחה לשמחה.

להלן בקצרה הטענות העיקריות שעלו במאמר:

המספר עשר שכיח מאוד בספרות התנאית והאמוראית – לשם ציון מבחר מלא ושלם של ביטויים בנושא כלשהו. לעניין שמחה – נמצאו עשרה ביטויים כאלה בארץ-ישראל, אולם בנוסח שונה מזה המופיע בברכה שתיקן רב יהודה בבבל.

ניתן להניח, כי חתימתה הארצישראלית המקורית של הברכה – עסקה באיחולי-הצלחה לזוג, והיא הוחלפה בבבל בחתימה על שמחה, ובמקביל – איחולי-ההצלחה הוכנסו לגוף הברכה על-חשבון ביטויי-שמחה שהוצאו ממנה.

ששת ביטויי השמחה שבברכה, סדרם ומשמעויותיהם המקראיות – מציגים 'מערך של שמחות', הכולל את שמחותיהם של העיר ירושלים, של עם ישראל ושל הקב"ה – שמחות, העוטפות את החתן והכלה בטקסי-נישואיהם.

ארבעת ביטויי ההצלחה, ששובצו בברכה הבבלית, הם שרשור, המופיע במסורות תלמודיות, ארצישראליות ובבליות גם יחד, בעל שורש אפשרי מימי המקדש. הביטויים מתייחסים למגוון של יחסי אדם וחברו – בכלל, ואולי לזוגיות – בפרט.

החלפתם של ארבעה ביטויי-שמחה בשרשור של ביטויי-הצלחה – מציג בברכה הבבלית שני שרשורים: שרשור של שישה ביטויי-שמחה, המיועד לימי שמחת הנישואין – לצד שרשור של ארבעה ביטויי-הצלחה, המיועד לכל השלבים של חיי-הנישואין.

ישראל רוזנסון וסיגלית רוזמרין

היה ונברא – ממאמר חז"ל לשיר של דן פגיס

תקציר

פרשת איוב זכתה לביטויים רבים במדרש, בספרות ובאמנות: אגב דיון בשאלת זמנו של איוב ומקומו במסכת בבא בתרא – הובעו דעות שונות, שיש בהן כדי ללמד על מצבו ועל זהותו. דעה בולטת היא ש'לא היה ולא נברא, אלא משל היה'. דעה זו התקבעה כדעה מובילה ביצירות שונות של מחשבת-ישראל ובספרות, ודומה כי ניסוחה של המימרה באמצעות פתגם סייע לכך. חשיבותה העיקרית היא בהעניקה לאיוב מעמד של משל מהותי, המפקיע אותו מכלל סובל ספציפי, שחי במסגרת נתונה של מקום וזמן. אולם בסוגיה עצמה הדעה 'לא היה ולא נברא' איננה חותמת את הדיון. ניתן לראות איך משתלשלת ממנה הקביעה של רבי יוחנן, כי היה מעולי-הגולה, ובית-מדרשו היה בטיבריא. אמירתה של דעה זו, המקרבת מאוד את איוב לעולם היהודי מפי רבי יוחנן דווקא, איננה מפתיעה, משום שהוא עצמו היה למוד שְׂכוֹל.

שירו של דן פגיס 'דרשה' משרטט מעין מדרש לסיפור איוב, ואף הוא חותר להעמידו כדמות ממשית, אלא ששיטתו איננה ציון זמן ומקום, אלא קביעה עקרונית, כי אסונו הגדול הוא בהיותו משל. כלומר, התפיסה, התופסת את איוב כמשל – מרחיקה את האבל הספציפי, מבודדת אותו ומשכיחה את האני בשר ודם. בדרכו שלו חיזק דן פגיס מוטיב, החבוי בסדרת הדרשות על איוב בבבא בתרא.

מילות מפתח: *איוב; היה ונברא; משל; דן פגיס; דרשה.*

מבוא

תחילתו של דיוננו – בדברי-חכמים, וסופו – ביצירה שירית מיוחדת. ההשוואה בין ספרות חדשה לבין מקורותינו העתיקים – הפכה לימן המקובלות'. במבט משווה ניתן לגלות את השתקפות המוקדם במאוחר, לזהות את סימני ההשראה, שהעניק המוקדם – למאוחר, או, ומתוך ויתור על סדר-זמנים – מוקדם-מאוחר, לאמץ את הניסוח הפוסט-מודרניסטי, המדבר על 'התכתבות' בין היצירות, וגם, פשוט, לדבר על השוואה מתוך גישה אינטגרטיבית. לדידנו, הביטוי המועדף הוא 'נוכחות יחדיו' של שני טקסטים;[1] נוכחות, המאפשרת את קיומה של אותה מערכת

1. לא נעמיק כאן בתאוריה, אך קרובה ללבנו התייחסותה של זיוה בן פורת לסוגיה (ז' בן פורת, 'בין-טקסטואליות', **הספרות**, 34 (1985),

אינטרטקסטואלית משמעותית, המעניקה טעם חדש לשני הטקסטים הנוכחים יחדיו.

המוקד לדיון המשווה שלהלן הוא איוב. הלה זכה לביטויים רבים בספרות לסוגֶיהָ, ונקל להבין מדוע. כאן ידובר במשתמע מהשוואת סוגיית זמנו ומקומו החז״לית ליסוד מהותי בשירו של דן פגיס ׳דרשה׳. ה׳נוכחות יחדיו׳ של שתי הדרשות: מדרשי-חז״ל ודרשת דן פגיס – מעניקה, כך ננסה להראות, חוויית-קריאה ופרשנות משמעותית לשתיהן.

אדם – מקום וזמן

סוגיית מקומו וזמנו של איוב משתלשלת מסוגיה תלמודית גדולה יותר, והיא עולה אגב דיון בשאלות שונות על מהותו של המקרא, הכרוכות בסדר-ספריו ובזהות-מחבריהם (בבא בתרא יד ע״ב – יז ע״א); לא נתעמק כאן בשאלות אלו, וכל שנאמר הוא שהן מקפלות חשיבה מרתקת, שבמבט מן ההווה מצטיירת כמקורית, חדשנית, ואולי אף נועזת, על דרכי חיבורה של היצירה המקראית.[2] לענייננו, החשוב הוא שמתוך עצם הדיון בכותבים-מחברים נובעת שאלת זהותם. במקרה של איוב אין מדובר ב׳מחבר׳, אלא בגיבור, בדמות מרכזית, במושא הספר, אך גם בהקשר הזה מבצבצת שאלת הזהות – מי בעצם היה איוב.

מקומו של אדם וזמנו הם, ללא ספק, בגדר סעיפי ׳תעודת-זהות׳ בסיסיים ביותר, ומתוך העיסוק בהם – ניתן ללמוד על מסגרות אישיותו ודמותו; רוצה לומר, כשאדם מוצג באמצעותם – אפשר שמדובר בעצם במעין קודים המלמדים משהו על הדרך, שרואה המציג את המוצג, הדמות המוצגת.

להלן נאמר דבר-מה על העמדות בשאלת זהותו של איוב, שאותן ניתן לחלץ מסוגיית הבבלי בעניינו (בבא בתרא טו ע״א – טז ע״ב), ולהתייחס במיוחד לשאלת המתח שבין תפיסת-איוב כמשל – לבין תפיסה, הממקמת אותו ב׳קואורדינטות׳ של זמן ומקום. ננסה להראות כי בשונה מתפיסה שקנתה לה שביתה כי האיש משל היה: לא היה ולא נברא – ניתן להעמיד את התפיסה כי מקומו, טיבריא וזמנו, גלות-בבל מעמידים הבנה מנוגדת לתפיסת המשל על כל מה שמשתמע מכך. תפיסה זו בדבר איוב המציאותי – ולצורך העניין אין משמעות רבה, אם נחשב איוב כמציאותי במשמעות הפשוטה, או שנחשב והוצג כמציאותי, היא המזינה את שירו של דן פגיס ׳דרשה׳, והיא המובילה השקפה מעניינת לטעמנו על איוב ועל הסבל האנושי באשר הוא.

סוגיית איוב בבבא בתרא

אם נתייחס לחלוקה מתקבלת על הדעת של סוגיית איוב בבבא בתרא בכללותה, ניתן לסמן בה שני חלקים ברורים:

הראשון, המתחיל בדברי ברייתא – מסתיים בדברי רבי יוחנן ורבי אלעזר שינותחו להלן, **והשני**, עד כמה שניתן לסמנו בבירור – מתחיל בסדרת ה׳מיתיבי׳, ומסתיים בכלל בדיון ב׳מלכת שבא׳ ובאפיונה (בבא בתרא טו ע״ב).

חלוקה זו חשובה מאוד לענייננו, ומתוך מבט למבנה הזה נוכל להגדיר את תחומי הדיון.

עמ׳ 170-178).

2. שאלת המפתח היא מהי המשמעות של הפועל 'כתב' בהקשר הנידון; אנו עוסקים בכך, ובבוא העת, בעזרת ה', הדברים יראו אור.

כעיקרון, לא הסוגיה בכללותה ולא כל אחד מחלקיה מובילים למסקנה חד-משמעית בשאלת זמנו ומקומו של איוב, אבל בשונה מהחלק השני – מסתיים הראשון בהערכה של שני אמוראים חשובים, המייחסת את איוב – באופן מפתיע יש לומר – לטיבריא האמוראית. התפיסה הידועה כי איוב 'לא היה ולא נברא' כי אם 'משל הוא' שעומדת בבסיסו של מאמרנו ומעניקה לו את כותרתו – איננה מסיימת את הדיון, אלא היא רק שלב משלביו.

כדי לדון במשקלה הסגולי של קביעה זו, אנו מבקשים לדון כאן בחלק הראשון של הסוגיה הכוללת, שכאמור, מתחיל בקביעה על היותו של משה, מחבר איוב, ומסיים בקביעת רבי יוחנן ורבי אלעזר על שיוכו של איוב לטיבריא. בקטע זה בולט במיוחד מעמדו של הביטוי 'לא היה ולא נברא' על רקע הקביעות האחרות, שיש בהן סימון זמנו של איוב.

נציג את המבנה הפנימי של חלק זה:

1. פתיחה

הסוגיה נפתחת ב"משה כתב ספרו ופרשת בלעם ואיוב" (בבא בתרא טו ע"א). זהו ציטוט מהברייתא, העוסקת בכותבי-הספרים, המעסיקה את הבבלי לאורך כמה וכמה דפים בפרק הראשון של המסכת, שברייתא זו מהווה בסיס לדיון המובע בה.

2. סיוע

"מסייעא ליה לרבי לוי בר לחמא דאמר רבי לוי בר-לחמא: איוב בימי משה היה..." (שם). קביעת הברייתא מסייעת לאמורא רבי לוי בר לחמא, שקבע, לכאורה, באופן עצמאי כי איוב 'היה' בימי משה.

3. השתלשלות

מכאן הולכת ומתגבשת סדרת הצעות לזמנו, ובעקיפין – למקומו של איוב, אשר, לכאורה, בכל אחת מהן יש כדי לנגח את הקביעה דלעיל, כי חי בימי משה, ובעקבות זאת – לשלול את כתיבת הספר על-ידיו.

מילת-המפתח, המעצבת את אופייה הסגנוני של סדרה זו, היא **'היה'**, וזאת בעקבות לשון הכתוב בפתיחת הספר "איש היה בארץ עוץ":

> איוב בימי משה היה [...] ואימא בימי יצחק [היה] [...] ואימא בימי יעקב [היה] ואימא בימי יוסף [היה] [...] איוב בימי מרגלים היה [...] איוב לא היה ולא נברא, אלא משל היה [...] איוב מעולי-גולה היה, ובית-מדרשו בטיבריא היה [...] (שם).

מכאן ואילך באה סדרה של קושיות **'מיתיבי'**, קושיות, המתייחסות בעקיפין לתקופתו, ומעמידות אפשרויות נוספות לקבוע אותה, וחלק מהן נושא אופי רעיוני כללי (שם, טו ע"ב). סדרת 'מיתיבי' זו מסמנת, כאמור, את החלק השני, שבו לא נעסוק באופן ישיר, אולם יש לציין כי בַּהמשך מובאת ברייתא אחרת, שמתייחסת במישרין לשאלת זמנו, המעלה הצעות, המשתמשות גם הן בפועל 'היה', אך האפשרויות המצוינות שָׁם – שונות מאלו שנאמרו לעיל: הגמרא מדגישה, שזו מחלוקת-תנאים: "איוב בימי שפוט השופטים היה [...] איוב בימי אחשורוש היה [...] איוב בימי מלכות מלכת שבא היה [...] איוב בימי יעקב היה [...]", והיא מחזקת את העמדה, החותרת לְמַקמו במסגרת מוגדרת של זמן ומקום.

לגבי הנאמר כאן עולה רוח-דברים מסוימת: ניתן לראות בסדרת המקורות האמוראיים והתנאיים המובאת כאן סוגיה אגדית, שעיקרה – בירור התקופה, ומשתלשלות ממנה שאלות

נוספות, הנגזרות באופן ישיר מכך. הסוגיה איננה מובילה למסקנה חד-משמעית, ובנסיבות אלו, כפי שיוסבר להלן, השתרש הרושם, שה׳שורה האחרונה׳ שלה גורסת כי ׳איוב לא היה ולא נברא׳. אכן, שפע ההצעות וגיוונן – הפרושות על מרחב-זמן מימי אברהם ועד לשיבת-ציון ואחשוורוש – מובילות למחשבה, כי ׳הגמרא׳ – כמערכת מצטברת של היגדים וטיעונים – ׳איננה יודעת להחליט׳ מתי חי איוב, ובנסיבות של היעדר הכרעה עובדתית – מתקבל הפתרון של משל, ׳משל היה׳, וגיבורו, איוב – איננו מאופיין בקואורדינטות של זמן ומקום, המאפיינות אנשים ממשיים. אולם, מבחינת מבנה הסוגיה – אין זה כך, שהרי הקביעה כי איוב אינו אלא משל – איננה ׳סוף-פסוק׳!

הדיון הראשון בזמנו של איוב

החלק הראשון של הדיון בשאלת זמנו של איוב שצוין לעיל (מסתיים בקביעה ׳מעולי-גולה היה׳) מושתת על רקע של איזו השתקפות בית-מדרשית; הקביעות והשאלות בנושא הזמן מועלות כמעין דיון בית-מדרשי, המסתייע בהרבה ביטויי-מעבר, הַפָּנָיָה וקישור,[3] ולכן הקורא עשוי לדמיין ויכוח ממשי. אין זה בית-מדרש אחד, כמובן, והדוברים אינם בני אותו הזמן ואותו המקום, אך בסדרה כולה יש איזו חיוניות של קושיות ישירות ותשובות מידיות, היוצרת אווירה של דיאלוג ישיר; ודאי ניכר ניסיון ממשי להוכיח את הטענות שהועלו.

הקביעה התנאית כי משה הוא כותבו של ספר איוב מסייעת לאמורא, רבי לוי בר-לחמא, שטען כי איוב בימי משה היה; הצורך בסיוע מניח כי בשאלת זמנו של איוב אין תמימות-דעים; יש מחלוקת, שבשלב התחלתי זה איננו יודעים עליה דבר. בהמשך, בחלק השני של הסוגיה דידן – נתוודע למחלוקת-תנאים מפורשת בנידון (׳תנאי היא; דתניא... איוב בימי שפוט השופטים...׳), ויש גם אחרות; וכאן המחלוקת כאילו צומחת לנגד עינינו, כשאווירה תוססת של ׳בית-המדרש׳ מלווה אותה.

הכלי המרכזי להוכחת הטענות בדבר זמנו של איוב הוא ׳גזרה שווה׳; מילה משותפת בין סיפור, שזמנו ידוע (למצער, לפי ההיגיון המקראי) – לבין ספר איוב אמורה להעניק רמז לזמנו של איוב. לא כאן המקום לעמוד על תקפותה של מידת הגזרה השווה וסוגיה, וְדֵי ברור, שאין דין גזרה שווה באגדה – כדין זו שנועדה לבסס הלכות. כאן, מכל מקום, נראים אחדים מן השימושים בגזרה שווה – מוקשים במיוחד:[4]

קביעתו של רבי לוי בר-לחמא, זו השואבת חיזוק (׳מסייעא ליה׳) מהברייתא – ׳מוכיחה׳ את הקשר למשה באמצעות נוכחותן של מילים זהות: ״כתיב הכא ׳מי יתן אפוא ויִכָּתְבון מלי׳ (איוב יט, כג), וכתיב התם ׳במה יודע אפוא׳ (שמות לג, טז)״ (בבא בתרא טו ע״א). המילה, המשרתת את הגזרה שווה, היא ׳אפוא׳, ולכאורה, ממנה צריך היה לצמוח האישוש. גזרה שווה זו מותקפת, משום ש׳אפוא׳ היא מילה שכיחה למדיי, ויכולה להוביל את ׳המחפש׳ אחר זמנו של איוב למקומות בלתי-צפויים, ולמעשה, אם ניתן לומר זאת לגבי סוג כזה של דיון, אף לידי אבסורד. לפיכך מוצעת בהמשך סדרה של שלושה דורות, שיכולים להיות ׳מועמדים׳ לזמנו של

3. דוגמת: 'מסייעא ליה'; 'ואימא'; 'לא סלקא דעתך'; 'אלא מעתה...'; 'אם כן...'.

4. על התפתחות הגזרה שווה משימוש במילה משמעותית למילה סתמית – ראו: י"ד גילת, 'להשתלשלותה של הגזירה שווה', **מלאת**, ב (תשמ"ד), עמ' 85-92. גילת עוסק בעיקר בהקשר ההלכתי; ברי, שהדברים יפים גם בהקשר האגדי.

איוב בגין נוכחותה של מילת 'אפוא':

> ואימא בימי יצחק, דכתיב 'מי אפוא הוא הצד ציד' (בראשית כז, לג), ואימא בימי יעקב, דכתיב 'אם כן אפוא זאת עשו' (בראשית מג, יא), ואימא בימי יוסף דכתיב 'איפה הם רועים' (בראשית לז, טז). (שם)

ואם דובֵּר על הבאה לאבסורד, מתבטא האבסורד לא רק במספר הדורות, שלגביהם ניתן לקבוע את זמנו של איוב! שלושה דורות רצופים, דור ועוד דור ועוד דור – עשויים לרמוז כי בעצם בכל דור ודור ניתן, כביכול, למצוא את איוב; האבסורד מתבטא, משום ש'אפוא' מאבדת את משמעותה כבסיס לגזרה השווה בגין שינוי-המשמעות של המילה בפסוקים: 'אפו**א**' הפך ל'**איפה**', 'אפוא' במשמעות: 'אם כן' וכדומה – הופך לשאלת מקום: היכן? הדמיון בעיצורים הופך להיות נטול-קשר לאיזושהי משמעות; אם המילה היא מסמן, מסתתרים מאחוריה שני מסומנים שונים בתכלית. לא רק שימוש במילה לצורך השוואה טכנית נטולת-משמעות לפנינו, אלא שהמילה, בעצם, פשוט איננה אותה מילה.

התשובה על מתקפת הדוגמאות הזו – ניתנת באמצעות גזרה שווה אחרת:

> דכתיב, 'מי יתן בספר וְיֵחָקוּ' (איוב יט, כג) ומשה הוא דְּאִיקְרֵי מְחֹקֵק דכתיב 'וירא ראשית לו כי שם חלקת מחקק ספון' (דברים לג, כא). (שם)

אם כן, גזרה שווה לפנינו, והיא קשורה לפסוק-המוצא הקודם באיוב, אלא שכאן לא המילה 'אפוא' (במובן 'אם כן...') היא המשמעותית, אלא 'יוחקו'! דוק, בחירת הפסוק דלעיל בספר איוב היא משמעותית ביותר: פסוק זה בצורתו המלאה: "מי יתן אפו ויכתבון מלי מי יתן בספר ויֵחקו" (איוב יט, כג) – מזכיר את פעולת-הכתיבה: איוב יוצא כאן מגדר של מתלונן, מרשים ומשמעותי ככל שיהיה, והופך לסופר פוטנציאלי.

אפיון זה משתלב בדמותו של משה הקרוי 'מחוקק', כלומר, נרמז כאן, שגם הוא מותיר אחריו מורשת כתובה. בגלגולה זה זוהי, כמובן, גזרה שווה שאיננה טכנית, דמיון מילולי, ותו לא; מדובָּר במילה משמעותית ביותר, שחשובה לתורה ולאיוב גם יחד![5] מדובָּר בכתיבה לדורות; לגבי התורה, זה מובן לנו וצפוי, אך לגבי איוב, ויש בכך משהו מפתיע: לא זו בלבד שזה מעצים את מעמדו של איוב, אלא גם מַשווה אותו לתורה. הדעה הראשונה הובעה אפוא בלוויית אישוש מתאים, אשר לפחות לגבי האפשרות האחרונה מזכיר שימוש במה שמקובל לכנות 'מילה מנחה', לא פחות מאשר 'גזרה שווה' במובנה המקובל.

בנקודה זו מוצגת הדעה השנייה:

> רבא אמר: איוב בימי מרגלים היה; כתיב הכא איש היה בארץ **עוץ**, איוב שמו' (איוב א, א), וכתיב התם: 'היש בה **עץ**' (במדבר יג, כ). (שם)

גם במקרה זה אפשר לשער שהקביעה הזו איננה נגזרת של מהלך טכני כלשהו, ושאיזושהי כוונה נסתרת היא המובילה את הגזרה שווה המשונה הזו – כדי להכליל את איוב במעגל הרחב יותר של המרגלים.

זהו מעגל של הערכה. וכי איזו משמעות יש ל'ימי-מרגלים'? האם הם מייצגים דור, פרק-זמן

---

5. מבחינה זו חזרנו מגזרה שווה סתמית ואף מבלבלת למשהו, שהוא מעין מילה מנחה – ראו בדבריו של גילת (שם).

ארוך?

הדובר מנסה, ככל הנראה, להביע את התנהגותו או את מחשבותיו של איוב כתולדה של השקפה דוגמת זו של המרגלים: הן גם המרגלים היו מעורבים בקריאת תיגר מסוימת נגד האל; כמוהם כאיוב, גם הם מייצגים אמונה, שהיא, בעצם, חוסר-אמונה.[6] מכל מקום, האישוש הזה המבוסס על דמיון צלילי 'עץ' ו'עוץ', נדחה מידית: "מי דמיז הכא – עוץ, התם – עץ"; גזרה שווה – על כל-פנים לפי תפיסה זו – מצריכה מילים משוות דומות לחלוטין; ובין שזה כך תמיד, ובין שזוהי רק עילה כדי להיפטר מהמהלך הזה – אין מקום לקשר את איוב למרגלים בכוח השוואת 'עץ' ו'עוץ'.

והנה בכל זאת צצה אפשרות להגיע לאיזושהי התאמה בין שני המקורות: "הכי קאמר להו משה לישראל: ישנו לאותו אדם ששנותיו ארוכות עץ ומגין על דורו כעץ?" (שם). ניתן להבין זאת כך, בעקבות רש"י: משה טען בפני המרגלים במעין קושיה, האם חי עדיין אותו אדם – הכוונה לאיוב – ששנותיו ארוכות כשנות העץ, והוא מגן על דורו כעץ? לכן מכנה משה את איוב כאן בפרשת המרגלים 'עץ' ולא 'עוץ', שאמור להיות 'שם הקוד' שלו. פירוש זה מחמיא, לכאורה, לאיוב, אך גם אם הוא מצליח לייצר בסיס כלשהו לגזרה השווה, ולרכך את השיוך הפשוט של איוב למרגלים, הוא נראה כל כך רחוק מהדעת ומוזר אפילו בצורת החשיבה המדרשית, שאיננה מחויבת להשוואות לוגיות.

בנקודה זו, אחרי שהדיון נקלע כמדומה לסבך של טענות בלתי-שגרתיות, מובע מהפך: "יתיב ההוא מרבנן קמיה דרבי שמואל בר נחמני, ויתיב וקאמר: איוב לא היה ולא נברא, אלא משל היה" (שם).

למותר לציין, קביעה זו שתעסיקנו בהמשך, הופכת את הקערה על פיה: לא עוד ניסיון הגיוני או מדרשי – להגיע לזמנו האמתי או המדרשי של איוב. ההנחה היא, שהספר הוא פשוט משל. לא נרחיב כאן במשמעותה של הקביעה, אך במהלך שלפנינו היא נדחית מיד: "עליך אמר קרא: איש היה בארץ עוץ איוב שמו" (שם), כלומר, הדגשת 'היה' מורה, לכאורה, על עמדת המקרא, כי הוא היה ממש. והנה גם עמדה זו נדחית, שכן משל מפורסם, שאין ספק לגבי היותו בדיון – פותח בפועל 'היה'. הניסוח בגמרא הוא: "ולרש אין כל כי אם כבשה אחת קטנה אשר קנה ויחיה וגו', מי הוה? אלא משל בעלמא, הכי נמי משל בעלמא" (שם).

דוק, מה שמובא כאן הוא לב המשל המקראי, הקטע המוכיח, שאין כאן סיפור אמתי, והפתיחה היא, כזכור: "שני אנשים היו בעיר אחת"; והנה, למרות הדגשת 'היו' מדובר במשל, ומכאן ניתן להסיק, כי גם סיפור איוב הוא כזה. טענת-הנגד המושמעת מיד – נשענת על הפרטים האחרים שבמשפט-הפתיחה לספר איוב: "אם כן, שמו ושם עירו – למה?". הנה כי כן, גם אם הפועל 'היה' איננו מחייב קיום ממשי, הנקיבה בשם פרטי ובשם המקום איננה מאפשרת (למצער, מנקודת-הראות המקראית) לראות במסופר משל; בנקודה זו אין מקום, לכאורה, לספק לגבי מציאותו הממשית של איוב.

החלק הראשון של הסוגיה מסתיים בדברי שני האמוראים: "רבי יוחנן ורבי אלעזר דאמרי תרוייהו: איוב מעולי-גולה היה, ובית-מדרשו בטיבריא היה" (שם). פעמיים מופיעה מילת 'היה'; וברמה העקרונית הדברים מחזקים את מערכת הטיעונים דלעיל; אם הטיעון 'לא היה ולא נברא'

---

6. תוצאה של דברי-המרגלים מקופלת בפסוק: "ולמה ה' מביא אֹתָנוּ אל הארץ הזאת לנפל בחרב ..." (במדבר יד, ג), ודומה, שזוהי ההשקפה שאליה הם הובילו; יש בה אמונה בה', שממנה נגזרת השאלה 'ולמה ה' מביא אותנו', אך בה בעת מוטל ספק בטוהר כוונותיו או מוכרז על מוגבלות כוחו – 'לנפול בחרב', וזה בוודאי חוסר אמונה במובן המקובל.

שולל את 'היותו', משום שהוא נוגד את השימוש ב'היה' – מסתיים הקטע ב'היה' כפול: 'היה' בזמן – 'מעולי-הגולה', ו'היה' במקום 'בית-מדרשו בטיבריא'. הנה כי כן, הוויכוח מודגש בצורה שאין למעלה ממנה: לא זו בלבד שאיוב 'היה', אלא ש'היה' במקום ובזמן ידועים לגמרי, קרוב למרכז היישוב היהודי הגדול של תקופת האמוראים וקרוב במיוחד לרבי יוחנן, האמורא הטיבריני הגדול.

רבי יוחנן ואיוב

למותר לציין, כי אין בידינו ביוגרפיה מסודרת של רבי יוחנן, אבל גם בהיעדר פירוט שיטתי של קורותיו – ניתן לצייר קלסתר מסוים של הדמות על-פי המקופל במקורות. ובכן, רבי יוחנן הרבה לעסוק באיוב! ברשימה של הרגלי-הלימוד ודרכי ההנהגה של חכמים – מובאים דבריו, בשעה שסיים את לימוד הספר:

> רבי יוחנן כי הוה מסיים ספרא דאיוב אמר הכי: סוף אדם – למות, וסוף בהמה – לשחיטה, והכל – למיתה הם עומדים. אשרי מי שגדל בתורה ועמלו בתורה ועושה נחת רוח ליצרו, וגדל בשם טוב ונפטר בשם טוב מן העולם, ועליו אמר שלמה (קהלת ז, ב) טוב שם משמן טוב ויום המות מיום הִוָּלְדוֹ. (ברכות יז ע"א)

מעבר להשקפה המובעת כאן על נושא מרכזי בספר איוב, ערכם ומעמדם של החיים, ובנוסף ל'התכתבות' הישירה של הקטע הזה עם הקטע שיובא בהמשך – בולט בו ביותר ההרגל ללמוד את איוב!

במקום אחר, בדיון בענייני 'יסורין ושכרן' בבבלי נאמר: "תנא תני קמיה דרבי יוחנן: כל העוסק בתורה ובגמילות-חסדים וקובר את בניו – מוחלין לו על כל עונותיו" (ברכות ה ע"א – ה ע"ב); ובהמשך: "אמר ליה רבי יוחנן: בשלמא תורה וגמילות חסדים [...] אלא קובר את בניו – מניין? [...]"; כלומר, רבי יוחנן מתייחס לדברים ומנסה לבדוק את מקורם, אך מתקשה להתייחס לשאלה של אבדן הבנים, שמיד, בהמשך הדיון, תתברר כשאלה אישית מובהקת. מכל מקום, יכולת השגת המחילה בכוח אבדן הבנים – לא נשמטת מהדיון, והיא מוכחת על ידי מישהו אחר: "תנא ליה ההוא סבא משום רבי שמעון בן יוחאי [...]"; ועדיין הסוגיה הספציפית הזו איננה נחתמת, ובהמשך עולה השאלה הקשה מנשוא לגבי קבורת-הבנים, והפעם רבי יוחנן איננו משתמט מהדיון: "אמר רבי יוחנן: נגעים ובנים אינם יסורים של אהבה".

הקביעה הזו מתחזקת בכוח דוגמה, השאובה מחייו הפרטיים של אומר הדברים: "אמר רבי יוחנן: דין גרמא דעשיראה ביר [...]" (שם). ורש"י בפירושו מעמידנו על המצב המזעזע: "זה עצם של בן עשירי שמת לו"! הרב שטיינזלץ בפירושו הוסיף לפירוש רש"י נופך רגשי: "שמתו לו עשרה בנים בחייו והשאיר לעצמו זיכרון מכאיב של עצם קטנה מבנו העשירי". ועל כך הוא הוסיף ב'עיונים':

> כבר תמהו רבים על הנוהג המוזר הזה של ר' יוחנן להחזיק עצם של בנו, שמנין באה לו עצם זו, וכיצד היה מחזיק דבר מטמא [...].[7]

7. בבלי, ברכות ה ע"ב, מהדורת ע' שטיינזלץ, ירושלים תשמ"ב.

לא שאלת נוהגו של רבי יוחנן על היבטיה השונים היא העומדת כאן לדיון; אנו מביאים כאן את המקור הזה רק כדי להצביע על השכול כגורם משותף אפשרי בין רבי יוחנן ובין איוב. מסתבר, שהקרבה **הלאומית**, ש׳כפה׳ רבי יוחנן, ועמו – רבי אלעזר תלמידו, על איוב לא הייתה המכנה המשותף היחידי; רבי יוחנן היה גם ׳קרוב׳ גאוגרפית לאיוב – כמעט והתפתינו לומר ׳רבי איוב׳ – בית-מדרש בטיבריא, סמוך לבית-מדרשו של רבי יוחנן; בתי-מדרש אלו שותפים לא בתורתם, כי אם בחוויה הבסיסית של השכול, הַמַּנחה את התנהלותם. רבי יוחנן מקרב את הסבל והכאב אל עירו ובית-מדרשו; כפי שנראה להלן, הסבל הופך ממהות מופשטת, שנושאה לא היה ולא נברא – למשהו ממשי ביותר, מוחשי, משהו שנמצא סמוך לבית.

לא היה ולא נברא?

במקורו, המשפט: ׳לא היה ולא נברא׳ – מופיע במספר קטן מאוד של היקרויות.[8] ובכל זאת מדובר, כך נראה, בביטוי מוצלח, אפקטיבי.[9] יש לציין, כי מוצאו של הביטוי החזק הזה הוא דווקא באגדת-חז״ל, ובהלכה מנסחים את רעיון אי-ההימצאות הטוטלית בדרך אחרת, ושלילת ההימצאות מכוונת גם כלפי העתיד.[10] הוא התאזרח בלשון לדורותיה ובמשלביה הלשוניים השונים, בהלכה[11] ובספרות.[12]

היקלטותו והצלחתו אינם רק בתחום הלשוני הטהור; השימוש, שהרמב״ם עשה בו – העניק לו עוצמה מבחינה פילוסופית, ודבריו בנידון ב׳מורה הנבוכים׳ מהווים יסוד מהותי בפילוסופיה שלו:

> פרשת איוב המופלאה והנפלאה היא מסוג מה שאנחנו בו, כלומר שהוא משל לביאור השקפות בני אדם בהשגחה. וכבר ידעת מאמר אחד מהם בפירוש, איוב לא היה ולא נברא אלא משל היה.

בנקודה זו מציג הרמב״ם התמודדות עם שאלת הדעות ההפוכות בבבלי בבא בתרא, המייחסות לאיוב זמן ומקום:

> יודע אתה שחלק מן (החכמים) אמר במפורש: **איוב לא היה ולא נברא אלא משל היה.** ומי שטען שהוא **היה ונברא** ושהוא פרשה שאירעה, לא ידע לה לא זמן ולא מקום, אלא אחד **החכמים** אומר שהוא היה **בימי האבות**, ואחד מהם אמר שהוא היה **בימי משה**. אחד מהם אמר שהוא היה **בימי דוד**. ואחד מהם אמר שהוא מן **עולי בבל**, וזה מחזק את דברי מי שאמר שהוא ׳לא היה׳ ולא נברא...[13]

גם אם הרמב״ם איננו פוסק חד-משמעית בעניין זה, הרי נטייתו לראות בסיפור איוב משל

---

8. למעשה, רק במקור שהובא בבבא בתרא ובמקבילה חלקית בבראשית רבה, מהדורת תאודור-אלבק, ב, פרשה נז, סעיף ד׳, עמ׳ 617.
9. ב**ספר האגדה** לביאליק ורבניצקי הוא מופיע בפרק 'משלים, פתגמים ומבטאים', עמ' תרסה.
10. מעין מקבילה שלו – נמצאת בדיונים הלכתיים: ״דתניא בן סורר ומורה לא היה ולא עתיד להיות. ולמה נכתב? דרוש וקבל שכר״ (סנהדרין עא ע״א).
11. למשל, "[...] אבל לענין שמקצת היום ככלו לא היה ולא נברא" (**בית הבחירה** להמאירי, מועד קטן, כ ע״א, ד״ה מי ששמע).
12. ח״נ ביאליק ב׳איש הסיפון׳ יצר זיקה בין הביטוי התלמודי לבין ראשי-התיבות החדשים: "לא היה ולא נברא. להד״ם" (**כל כתבי ח. נ. ביאליק**[3], תל-אביב תש״א, עמ׳ קעט), ושני הביטויים – לדבר אחד נתכוונו.
13. רמב״ם, **מורה נבוכים**, א, מהדורת מ׳ שוורץ, תל-אביב תשס״ג, עמ׳ 493-494.

ברורה. מעניין שהרמב"ם מציג את האפשרויות לקביעת זמנו של איוב שלא כסדר הגמרא; הוא בחר בסדר היסטורי מוקפד: 'אבות, משה, דוד (שלא נזכר בבבלי כדעה מפורשת!), עולי-בבל'. לפי זה, שיוכו של איוב ל'עולי-בבל' חותם את סדרת-הדעות בסוגיה, ואין לה משקל מכריע; היא אחרונה, משום שהיא מאוחרת היסטורית. צורת ניסוח זו מחזקת את הטענה, כי תופעת איוב פרושה על פני כל ההיסטוריה, ובעצם, זוהי דרך שונה לטעון שמדובר במשל.

הוא הדין בדברי הרב סולוביצ'יק, הפונה באופן **ישיר** לאיוב במעין ביקורת על השתמטותו מעזרה לכלל:

> היית בן דורו של יעקב [...] אילו התיחסת ליעקב באהדה הראויה ובמידת החסד הנאמנה – לא היו עוברים עליו יסורים רבים כל כך. היית בזמנו של משה ונמנית על יועצי פרעה. האם נקפת אצבע בשעה שפרעה גזר גזירת 'כל הבן הילוד היאורה תשליכוהו' [...] פעלת בדורם של עזרא ונחמיה, מעולי בבל, אתה איוב בעשרך ובהשפעתך יכולת להחיש את תהליך ישוב הארץ ובנין בית המקדש [...][14]

איוב זה, אין צורך לציין, שלא היה ולא נברא; דַּי לציין, כי חבק תקופות על גבי תקופות, 'נָכַח' בנקודות-מפתח בהיסטוריה היהודית, ובכולן – נתפס בקלקלתו. זהו, כמובן, ניתוחו של הרב סולוביצ'יק על 'חטאו' של איוב, ולא כאן המקום להעמיק בתפיסה זו. מה שחשוב הוא להדגיש, ש'חטא' זה הוא על-זמני, ועל-זמניות זו מובעת במונחים המדרשיים הידועים של שיוכו לתקופות שונות; איוב של עולי בבל – אינו סוף-פסוק מרשים לסוגיה, שמביעה את הגישה לסבל ולסובל; איוב זה אף איננו קשור לרבי יוחנן; איוב של עולי-בבל הוא עוד חוליה בשרשרת-הדורות, דוגמה אחת מני רבות.[15] ויש שראו את המשל בדרך אחרת ותפסוהו – כיונק ממציאות קדומה. במבוא לפירוש 'דעת מקרא' לאיוב נעשה ניסיון לאחד את הדעות 'משל היה' ו'איוב קונקרטי':

> [...] מחבר ספר איוב לקח למשלו איש שלא מבני ישראל, שחי בתקופות קדומות מאוד, עוד בטרם היות בני ישראל בעולם. בזאת רמז לנו המחבר, שהבעיה היא בעיה כללית, הנוגעת לכל בני-האדם כולם, וראשיתה בראשית הדורות [...][16]

הפירוש, המנסה לאחוז באיזו רוח של פשט ער לרמזים לקדמותו של האירוע, אך איננו מסוגל להתנער מתפיסתו כמשל – 'משל היה'! והנה, בשונה מהקביעות, המעמידות את תפיסת המשל כעיקרון מנחה להבנת איוב, להעמידו כדגם לאוניברסליות של הבעיה, הניתנת להדגמה כמעט בכל מציאות ומצב – עומד שירו של דן פגיס 'דרשה',[17] שיידון בסעיף הבא.

---

14. הרב י"ד הלוי סולוביצ'יק, **איש האמונה**, ירושלים תשל"ה, עמ' 72.
15. מעניינת בהקשר זה גישתו של ש"י עגנון (**ספר סופר וסיפור**, ירושלים תשל"ח, עמ' סו-סז): הוא מפריד בין שני פרקים 'איוב', הנפתח בהצגת איוב כמשל ("ישב אחד מן החכמים לפני ר' שמואל בר נחמני וישב ואמר, איוב לא היה ולא נברא אלא משל היה [...]" לבין 'איוב אימתי היה' ובו סקירת-הדעות על זמנו האפשרי. הפרדה זו שונה מרוח הסוגיה בבבלי, והיא מייצגת את העדפת 'לא היה ולא נברא' כהיגד מוביל.
16. ע' חכם, **איוב** (דעת מקרא), ירושלים תש"ל, עמ' 19.
17. ד' פגיס, **כל השירים**, בעריכת ח' חבר וט' כרמי, ירושלים תשנ"ב, עמ' 263.

דרשה

היצירה הספרותית, שבאה לעולם בעקבות איוב, היא עשירה ומגוונת,[18] ובתוכה, נתבצר ל׳דרשה׳ של דן פגיס מקום של כבוד.[19] לא כאן המקום להרחיב בניתוח השיר המיוחד;[20] נסתפק בהתייחסות קצרה וממצה תוך הדגשת חלקו האחרון. השיר, הכתוב על דרך ׳פרוזה שירית׳, או ׳נאום שירי׳ – מחולק לשלושה בתים: **הראשון** מביא את תמצית אסונו של איוב – כנגזרת של איזו תחרות, בין השטן לבין איוב, תחרות, שחוסר-ההגינות המהותי טבוע בה:

> כבר מראש לא היו הכוחות שקולים: השטן שר גדול במרום, ואיוב בשר ודם. גם מלבד זה לא הייתה התחרות הוגנת. איוב שקיפח את עשרו ושָׁכל את בניו ובנותיו והוכה בשחין לא ידע כלל שזו תחרות.[21]

בשלב זה השטן מנצח את בן-דמותו הארצי ההפכי לו – ניצחון, המתבטא לא רק באסון, אלא בהיעדר מוּדָעוּת מוחלטת של בן-התמותה כאן עלי-אדמות, לְמה שהשטן, השר השמימי, יודע היטב – מדובר בתחרות.

בבית הבא חלה, לכאורה, תפנית, ובשורה שנייה – מקופל – ושוב, לכאורה – רובו של הספר וסופו:

> כיון שהתלונן יותר מדי, השתיק אותו השופט. והנה, כיון שהודה ושתק, ניצח, בלא שידע, את יריבו. ובכן הושב לו עשרו וניתנו לו בנים ובנות – חדשים, כמובן – וניטל ממנו אבלו על הראשונים.[22]

לכאורה, ׳ניצח׳, אך אי-הידיעה, שאפיינה את איוב המוכה של הבית הראשון – מלווה גם את איוב ׳המנצח׳ של בית זה.

ובנקודה זו, כשהספר ׳כולו׳ פרוש לכאורה בפנינו, פונה הדובר אלינו, ומשכנענו, שהנורא מכול ניצב בפנינו – חרף תחושת הניצחון:

> יכולנו לחשוב שהפיצוי הזה הוא הנורא מכול; יכולנו לחשוב שהנורא מכול הוא חיסרון דעתו של איוב, שלא הבין שניצח ואת מי. אבל הנורא מכול הוא בזה, שאיוב לא היה ולא נברא, אלא משל היה.[23]

כאמור, שירו של דן פגיס – ראוי להרחבה מֵעבר למה שייעשה כאן. אנו עוסקים בעיקר בסיפא שלו, המעמידה את תפיסת ׳לא היה ולא נברא׳ – כפסולה מבחינת מעמדה הערכי-מוסרי הבסיסי; לדידו של פגיס, היא בגדר ׳הנורא מכול׳.

נציין, כי השיר כבר מהרישא שלו פותח בהצגת אי-ידיעה מהותית של איוב על אודות המתרחש,

---

18. ל' מזור (עורכת), **איוב - במקרא, בהגות, באמנות**, ירושלים תשנ"ה.
19. את עיוניה המוקדשים לשירים על איוב – מכתירה מלכה שקד בכותרת הניזונה מ׳דרשה׳: "משל נורא מכל", כשהמוטו המובא שם הוא חתימת השיר: "אבל הנורא מכל הוא בזה, שאיוב לא היה ולא נברא, אלא משל היה" (מ' שקד, **לנצח אנגנך: המקרא בשירה העברית החדשה – עיון**, תל-אביב תשס"ה, עמ' 481).
20. במספר נקודות אנו צועדים בעקבות ניתוחה של שקד (שם, עמ' 486-503).
21. פגיס (לעיל הערה 17).
22. פגיס (שם).
23. פגיס (שם).

אי-ידיעה, שמגיעה לשיאה בסיפא שלפנינו, ולפיה, אם נמתח קו ישר מהרישא, איוב לא יודע בכלל שהוא לא-קיים. מבחינה ספרותית – השיר מבוסס על נתק בין הקורא לגיבור; הקורא יודע על הגיבור דברים, שהגיבור עצמו לא יודע.

שורשו של מוטיב זה – נמצא בסיפור איוב המקורי; במבט אל הספר עצמו, זה עולה באופן חזק במיוחד מפתיחתו, כפי שמציין יאיר הופמן:

> [...] האירוניה המשותפת לסופר ולקורא, שאיוב ורעיו אינם אמורים להבינה [...] הבסיס לאירוניה מטיפוס זה הונח כבר בפרולוג [...] בפרולוג נוקט המחבר עמדה ספרותית של יודע-כל ומשתף את הקורא במידע שנסתר מאיוב ומרעיו. בכך מעמידנו המחבר בדרגה גבוהה מֵשֶׁל גיבוריו. עמדה זו היא גורם מנכר [...] היא מונעת מן הקורא להזדהות פשוטה ואמפטית עם גיבורי היצירה ומחיבת אותו לבחון [...] את האמור בשני מישורים: הגלוי לאיוב ולרעיו והסמוי מהם. הצגה כזאת גוררת כמעט בהכרח להיבט אירוני מסוים.[24]

חז"ל חיזקו את המוטיב הזה ביוצרם פער בין שני סוגים של קוראים-דרשנים: שניהם נוכחים בסדרה המדרשית שנותחה במאמרנו; זה שסובר שאיוב היה ונברא בזמן ובמקום מסוימים, וזה שחושב שאיוב לא היה ולא נברא.

דן פגיס, לדעתנו, מוסיף נדבך לטיעון זה וטוען כי מי שסובר שאיוב לא היה ולא נברא יוצר ניכור, נָתָק בין שני סוגי דיון על איוב, דיון אקדמי-פילוסופי מופשט, ודיון שמכיר את הסובל, מבט קיומי אל הסבל תוך קריאה בשמו. לצרכים מסוימים ניתן לטעון שאיוב אינו אלא משל; יש בכך תועלת להמחשת היקף הסבל ושכיחותו, אבל אי-אפשר לוותר על הסובל, שנמצא ליד הפתח. לשיטת רבי יוחנן הוא נמצא בטיבריא, הוא 'משלנו', מעולי-בבל, מלומדי-התורה, משלנו, אך הוא, פשוט, סובל. לדעת דן פגיס, לא הדוגמה הפרטית חשובה; חשוב להגיד, שהשקפה, שהופכת את הסבל למשל, שמפקיעה אותו מכלל קיומיות אמתית, היא, פשוט, הנוראה מכול. כינוי השיר 'דרשה' – מעניק לו אופי מדרשי; מבחינה זו זוהי כותרת מפתיעה, שונה מאוד מכל בדל של מידע, הטמון בטקסט עצמו, כותרת, המפרשת את היצירה בכוליותה. בכותרת זו, יש, כמדומה, יותר מאשר בסיס לאפקטים של 'הנמכה' או פרודיה;[25] היא רומזת להמשכיות – קישור למדרשים על איוב – מקומו וזמנו, שאחד מהם – המדרש של רבי יוחנן, זיהה בו סובל אישי מאוד, סובל, שאיננו יכול להיות על-פי איזושהי אמת-מידה של משל גרידא.[26]

סיכום – משל בתוך משל

מול הרצון הטבעי להפוך את איוב למשל, היכול להתבסס על 'כוונה טובה', כביכול, איוב הוא מעין בניין-אב לאדם הסובל באשר הוא – מוצגת השקפה קונקרטית, הרואה בסבל עניין כה

---

24. י' הופמן, **שלמות פגומה: ספר איוב ורקעו**, ירושלים תשנ"ה, עמ' 215-218.

25. "[...] הביקורת הרצינית [=נגד התעלמות לכאורה מסבלו של איוב] נוצרת מתוך שימוש משולב במערכת של אמצעים שונים ומגוונים, וביניהם גם פרודיה היוצרת אפקט קומי ומנמיך [...]"(שקד [לעיל הערה 19], עמ' 296).

26. דומה, שבנקודה זו טמון הבדל מהותי בינינו לבין גישתה של שקד: היא רואה הבדל מהותי בין ה'דרשה' של פגיס לבין המדרש הקלסי: "[...] בניגוד לתפקידה של טכניקת הדרשה במסורת היהודית, הדרשה שבשיר אינה מכוונת להארת הכתוב המקראי באור חיובי מתוך חשיפת רבדיו העמוקים הנסתרים; אדרבא, היא משרתת מגמה ביקורתית היוצאת נגד רוח הכתוב [...]"(שקד [שם], עמ' 497); אנו מזהים הבדלים בסגנון, אך יש גם קו משותף רעיוני מהותי.

ממשי, שאיננו בר-דחיקה לאיזושהי פינה תאורטית. אי-אפשר, כך עולה ממבנה הסוגיה בבבלי, לסכם את שאלת קיומו של איוב בהעמדתו כמשל; אחרי שהובעה העמדה, כי משל היה – ממשיך הדיון לנוע אל הקביעה, שבטיבריא היה, מקום ממשי מוכר היטב בעולמם של חכמים.

חרף יתרונותיה, השיטה של הבעת דמות הסובל האנושי המפורסם כמשל – איננה יכולה למשול בכיפת-הדיון בשאלות כבדות-המשקל של נוכחותו של הסבל האנושי. לסובל יש קול, וקולו נמצא מעבר לפינה. אם כן, סדר העדיפות ברור; הכרת הממשות של הסבל – גוברת על הפיכתו למופשט. דומה, כי מבנה הסוגיה מאשש את כיוון המחשבה הזה. דן פגיס לימדנו, כמה נורא הוא הדיון התאורטי בסבל, שסובלו לא היה ולא נברא; הסבל נמצא גם נמצא, ולא-הרחק, בפינה שממול.

הנה כי כן, תפיסת הסובל כמשל איננה התפיסה המועדפת, אך בסופו של דבר, גם התפיסה של סובל קונקרטי נזקקת למשל משלה. כל מי שרואה ברבי יוחנן, שראה את איוב בשכנותו, איוב בפני עצמו, חושב בעצם במונחים של משל, אולם משל זה מכוון להספיג את סבל הזולת בסבל חברו; הסובל והצופה-קורא הם אחים לסבל.

אסתר אזולאי

עמוס עוז בעבותות מרק שאגאל ואיוריו של מייק ונציה

"פתאום בעומק היער" של עמוס עוז
לצד ציוריו של מרק שאגאל וספרו של מייק ונציה,
"מרק שאגאל (פגישה ראשונה עם גדולי האמנים בעולם)"

תקציר

מאמר זה יציג אפשרות של עיון וקריאה אינטרטקסטואליים, בין ספרות לאמנות הציור.

המאמר יעסוק בקריאת הספר "פתאום בעומק היער" של עמוס עוז – לצד ציוריו של מרק שאגאל, שמופיעים בספר לילדים ונוער של מייק ונציה, "מרק שאגאל". ספרו של ונציה מתייחס לביוגרפיה של מרק שאגאל, מציג מבחר ציורים שלו ושל ציירים נוספים. בספר מצויים גם איורים של מייק ונציה, המתייחסים לקורותיו של שאגאל, שגם אליהם יתייחס המאמר. בנוסף, נעיין בספרו של עוז – לצד ציורים נוספים של שאגאל, שאינם מופיעים בספרו של ונציה.

מילות מפתח: *"פתאום בעמק היער" – עמוס עוז; מרק שאגאל – ציורים; קריאה אינטרטקסטואלית; פרשנות דו-כיוונית; דקונסטרוקציה; יצירה חותרת תחת עצמה; הוראות-קריאה סמויות; קריאה סימולטנית; מייק ונציה – "מרק שאגאל (פגישה ראשונה עם גדולי האמנים בעולם)".*

מבוא

מאמר זה יציג קריאה אינטרטקסטואלית של היצירה של עמוס עוז "פתאום בעומק היער" – לאור ציוריו של מרק שאגאל ואיוריו של מייק ונציה בספר-ילדים, העוסק בקורות-החיים ובציורים של שאגאל.

בשנת 2005 יצאה לאור הנובלה לילדים ונוער "פתאום בעומק היער"[1] של עמוס עוז, ובכותרת הספר הוא מכנה אותה אגדה.

בסיפור זה דנו מספר מבקרים:

1. ע' עוז, **פתאום בעומק היער: אגדה**, ירושלים 2005.

זיוה שמיר[2] מתייחסת לסיפור כאל סיפור-מסע (quest) ועומדת על המקורות האגדיים הקלסיים של הסיפור, ואף מציינת, שגיבורי-הסיפור, מיה ומתי, בשיכול אותיות הם עמי ותמי, שנעזבו ביער וחזרו לאחר-מכן עם תובנות חדשות לביתם. בהמשך מאמרה מתמקדת שמיר בתשתית האלתרמנית בספר (״מעשה בפ״א סופית״ ו״מעשה בחיריק קטן״). שמיר מנסה לדלות מכך את משמעות הטקסט. בסיום מאמרה היא מתייחסת למתרחש בעומק היער – בהשוואה לקיבוץ, שהוא חלק מהתממשות הציונות בדור זה.

טליה הורוביץ[3] במאמרה מתייחסת למקורותיו היהודיים, ודנה במגמה האידאולוגית של הנובלה. היא טוענת, שהנובלה מדירה את הקדוש ברוך הוא מעולמה. הורוביץ טוענת, ש״אגדה זו היא טקסט חתרני, המתעמת עם תשתיות מקראיות – כדי להציע חלופה טהורה, המאמצת אל שורותיה כל אדם וכל חיה, ומוותרת במודע על ישות מטפיזית״.[4]

יעל דר[5] מתייחסת אל היצירה כאל פנטזיה ומשווה אותה, בעיקר, על דרך הניגוד – לרומן ״סיפור על אהבה וחושך״ של עמוס עוז, ואף – לספרו ״סומכי״. היא טוענת, שבספרים הקודמים של עמוס עוז – מצויים יסודות ראליסטים אקטואליים, ואילו הנובלה הנוכחית היא יצירה פנטסטית, איננה מעוגנת במקום ובזמן, והיא נכתבת במצב, שהוא מעין חלום. דר מציינת, שהסיפור שרוי בין שפיות לשיגעון, ומתארת את ״המורא שמטיל השיגעון על הקולקטיב הנורמטיבי ועל מחירו הכבד של הפחד הזה״. לדבריה, המרחב של הנובלה חצוי לשניים – כמרחב ילדותו ונעוריו של עוז. העלילה מתארת חוויה של פרישת יחיד מתוך בחירה או מתוך כורַח ממרחב אחד למרחב אחר, והמעבר הוא מהקולקטיב השפוי – אל עומק היער המסוכן והקסום. בנובלה מסופר פעמיים על עזיבת החריג את הכפר, והיא משווה זאת לעזיבתו של עמוס עוז את ירושלים – לקיבוץ, ב״סיפור על אהבה וחושך״. למרות העזיבה והנטישה, לדעתה, עוז אינו מוותר על השיבה הביתה, והוא מנסה להגדיר מרחב חדש, שיצליח לאכלס את השפיות יחד עם השיגעון. לדבריה, כשם שכתיבת האוטוביוגרפיה ״סיפור על אהבה וחושך״ היא מעשה איחוי של כוחות מנוגדים, גם בספר הנוכחי שולח עוז את הגיבורים חזרה לכפר במאמץ לאחד את המרחבים.

מסקירת המאמרים הללו – נראה, שהחוקרים התייחסו אל מקורותיה של אגדה זו ואל שורשיה השונים, ולמעשה, עסקו בעיון אינטרטקסטואלי או בעיון השוואתי של האגדה עם מקורות שונים, כאשר שמיר מתייחסת למקורות קלסיים כלליים, כגון לסיפורי האחים גרים ולאגדות נוספות. לדבריה, ספרו של עוז עשוי מרקם צפוף של שיבוצים מיצירות-מופת של ספרות-הילדים העולמית. המקור היהודי הנזכר במאמרה הוא בעיקר שירתו של נתן אלתרמן. דר מתייחסת ליצירה בהקשר יצירות נוספות של עמוס עוז, והורוביץ מתייחסת בעיקר לתשתיות המקראיות ביצירה זו.

---

2. ז' שמיר, 'כוחה של חולשה: ביקורת', **קשת החדשה**, 15 (2006), עמ' 138-145; הנ"ל, 'עמוס עוז: כוחה של חולשה', **אימגו**, 9.22.2005, מתוך http://www.e-mago.co.il/Editor/literature-383.htm

3. ט' הורוביץ, אגדה אידאולוגית על זיקת 'פתאום בעומק היער' מאת עמוס עוז לטקסט מקראי על ראשית הימים ועל אחריתם, **שאנן**, יד (תשס"ט), עמ' 179-192.

4. הורוביץ (שם), עמ' 179

5. י' דר, 'מיהו הילד שפרש ברצון מהכפר אל היער והפך לשד', **הארץ: מוסף ספרים**, 658, 3.10.2005, עמ' 8.

מעניין, שחלק ניכר מעיסוק מבקרות-הספרות היה סביב התשתיות הרבות של היצירה, והן התחקו על עקבותיהן. נראה אפוא, שהיצירה "פתאום בעומק היער" מזמנת עיון ועיסוק אינטרטקסטואלי.

ברצוני לציין, שעמוס עוז מקדיש את יצירתו זו "לדין, נדב, אלון וליעל הנפלאים והאהובים, שעזרו לי לספר את הסיפור הזה והוסיפו לו רעיונות, הצעות והפתעות". הקדשה זו תידון בהמשך המאמר ותתקשר לקריאה המוצעת בו.

תקציר הסיפור

במרכז הסיפור עומד כפר מבודד, מנותק מהעולם החיצוני, שתושביו חיים באימה ובפחד מפני הלילה, ששד היער מופיע בו, ומפני היער, שנמצא בצד הכפר. לילה אחד, כשהורי הילדים היו ילדים בעצמם, נעלמו מהכפר כל בעלי-החיים, החל מהכלבים, החתולים, בעלי-חיים שונים, כולל רמשים, ואפילו הטרמיטים נעלמו מהכפר, ולא שבו אליו.

היעלמות בעלי-החיים הייתה, למעשה, מרד והתרסה כלפי בני הכפר, שנהגו באופן פוגעני באנשים חלשים ואף לעגו להם. תופעה זו הייתה טראומתית בעיני דור הילדים והמבוגרים דאז, והם בכלל לא דיברו על כך.

מי שסחף אחריו את בעלי-החיים הוא נהי "השד". נהי עצמו, כילד בכפר, סבל מלעגם של אנשי הכפר, ולכן הוא עזב את הכפר בהתרסה ואסף עמו את כל בעלי-החיים, שלא חזרו עוד לכפר.

סיפור זה עוסק בעיקר בילדים בני הדור החדש בכפר, שלא ידעו דבר על בעלי-החיים. ההורים, שבדורם ברחו כל בעלי-החיים, לא גילו לילדים כלל על מרד בעלי-החיים ועל עזיבתם את הכפר, והילדים חיו, למעשה, בלי לדעת על קיומם של בעלי-חיים.

רק המורה, עמנואלה, הרווקה, סיפרה להם, שקיימים בעלי-חיים, ואף ציירה את דמותם, וכן אלמון הדייג גילף להם צורות של בעלי-חיים מאצטרובלים.

אחד הילדים, נימי, שלעגו לו רבות וקראו לו "בור זבל" ושמות-גנאי נוספים – ברח גם הוא מן הכפר אל היער ולא חזר עוד. שני ילדים: מיה ומתי, גיבורי הסיפור – מנסים להיכנס לעומק היער – כדי לבדוק, מה עלה בגורלם של בעלי-החיים ומיהו נהי השד.

מיה ומתי זוכים גם הם ללעגם של בני-הכפר, מפני שהם רואים, שהם מסתודדים ושיש להם עניין משותף.

מתי ומיה יוצאים אל היער בעקבות דג חי אמיתי, שהם גילו בנהר.[6] ביער הם פוגשים את נימי ואת נהי, השד, וכן פוגשים בבעלי-חיים מגוונים, שחלק מהם, שנמנה על בעלי-החיים הטורפים, שוב אינם טורפים עוד.

הם חווים חוויה של מפגש מופלא עם בעלי-החיים בגן, שדומה לגן-עדן ומשוחחים עם נהי השד, שמגלה להם סוד.

המפגש ב"גן-העדן" שבאגדה הוא מפגש חוויתי, פנטסטי, מואר באור יקרות, שבו מתקיימים יסודות של התמזגות עם הטבע, הכרת לשון בעלי-חיים, ואפילו – שליטה על גַרמי-השמים.

6. עוז (לעיל הערה 1), עמ' 35-36.

השעה נעשית מאוחרת, הלילה עומד לרדת, ומתי, מיה ונהי – צריכים לחזור לביתם. נהי, השד, מחזיק להם את האור, כדי שחושך לא ירד עליהם, כדי שיוכלו לשהות ביער פרק-זמן ממושך יותר.

לאחר שיחה מרתקת ומרגשת עם נהי, אשר בה הוא מספר להם, כיצד בעלי-החיים הטורפים הפכו ללא-טורפים, הוא מבקש לדעת על תושבי-הכפר, ובמיוחד על המורה, עמנואלה. הוא מלווה אותם לדרכם, והם רואים את בתי-הכפר הראשונים בקצה-היער. נהי מבקש מהם, שינסו לשכנע את חבריהם להפסיק ללעוג ולבזות את החלשים והמסכנים בחברה, ושינסו לשכנע את בני-הכפר להפוך לחברה מקבלת יותר ואוהדת את כולם.

"פתאום בעומק היער" – לצד ספרו של מייק ונציה "מרק שאגאל"[7]

מאמר זה מציג אפשרות של קריאה בו-זמנית (סימולטנית) של הספר "פתאום בעומק היער" – לצד ספרו לילדים ונוער של מייק ונציה "מרק שאגאל". ספר זה מתייחס לביוגרפיה של מרק שאגאל, ומציג מבחר ציורים שלו ושל ציירים נוספים. בספר קיימים איורים של מייק ונציה, המתייחסים לקורותיו של שאגאל. בנוסף, יעסוק המאמר בעיון סימולטני בספרו של עוז – לצד מספר ציורים נוספים של שאגאל, שאינם מופיעים בספרו של ונציה.

ראוי לציין, שהקריאה האינטרטקסטואלית, שתוצג במאמר על-פי התפיסות המודרניות והפוסט מודרניות, איננה מחייבת להניח, שהטקסט של עוז נכתב בעקבות הספר, אלא הקישור יכול להיערך אצל הקורא-החוקר עצמו. מאז "מות המחבר" (של בארת'), [8] ולמעשה, כבר קודם-לכן, עבר הטקסט אל הקורא, וְלו יש מנדט לפרש את הטקסט על-פי האסוציאציות שלו, ובלבד שיוכיח את תקפותן.[9]

ב"פתאום בעומק היער", חולם הילד נימי, שהוא עף בשמים עם עטלפים, שנשאו אותו דרך קירות הבית לרוחב שמי הכפר, והביאו אותו לארמון מכושף.

לשאגאל יש ציורים של אנשים, שמתעופפים באוויר (הריקוד והקרקס, הטיול ועוד). הילד, שחלם שהוא עף – מכוּנה "נימי הסיח", ולשאגאל – ציורים של יצורים, שגופם – גוף אדם, וראשם – ראש של בעלי-חיים; חלקם מתעופפים גם הם (שוב הריקוד והקרקס). שאגאל מצייר כנרים על הגג (כנר ירוק, הכנר ועוד), ובספר "פתאום בעומק היער" מסופר על אנשים, ששרו וניגנו על הגג. לשאגאל יש ציורים, של צליבה (צליבה לבנה), ואחד הגיבורים ברומן של עוז רוצה לחזור לכפר ולעמוד שם כמו צלב. לשאגאל יש ציור, שנקרא "הזמן הוא נהר ללא גדות", כלומר כשם שנהר ללא גדות איננו נהר, כך הזמן איננו זמן. עמוס עוז מתאר את הזמן בנובלה כזמן, "שהוא לא יום ולא לילה". ובנוסף, בסיומי פרקים רבים בספר מופיע נהר, שזורם ללא-הרף – דבר, התואם את עניין הנהר בציור זה. לשאגאל יש גם ציור, שנקרא "בין לילה ויום",[10]

---

7. מ' ונציה, **מרק שאגאל**, תרגמה א' ארב (פגישה ראשונה עם גדולי האמנים בעולם, 12), תל-אביב תשס"א.
8. ר' בארת', **מות המחבר**, תרגם ד' משעני, תל-אביב תשס"ה, עמ' 7-18.
9. לעניין מעמד הקורא – ראו ו' איזר, 'אי-מוגדרות ותגובתו של הקורא בסיפורת', **הספרות**, 21 (1975), עמ' 1-15, וכן – בספרו **מעשה הקריאה**, תרגמה א' גורן, ירושלים תשס"ו, עמ' 103-128. לעניין כתיבה מחדש והקורא ככותב מחדש ועל קריאה מחדש – ראו א' אלקד-להמן, **הקסם שבקשר**, תל-אביב תשס"ו, עמ' 32-36; ראו גם א' אזולאי, **יצירה ביצירה עשויה: אינטרטקסטואליות ברומנים של עמוס עוז**, נתיבות תשס"ו.
10. ד' גלעדי, **מארק שאגאל: סיפור חיים ופרקי ציור**, תל-אביב תשמ"ו, עמ' 104.

שכותרתו מזכירה אף היא את הזמן, שהוא "לא יום ולא לילה" בנובלה של עוז ואת ציורו "הזמן הוא נהר ללא גדות". לשאגאל – ציורים, שמבטאים הרמוניה בין האדם ובין בעלי-חיים (לדוגמה: "אני והעיירה"). בספרו של עמוס עוז מסופר על הרמוניה קוסמית בין טורפים לנטרפים ובין הילדים שהגיעו ליער ובין חייתו-יער. במספר ציורי שאגאל, שמתוארת בהם הרמוניה – מצויים פרחים סגלגלים (אני והעיירה): עוז מספר על שיח הטולניות, שמתואר כשיח בעל פרחים סגולים, שטעמו – כטעם הבשר, ושבעזרתו נהי, השד, הצליח לגרום לכך שבעלי-החיים הטורפים יפסיקו לטרוף.

עוז מתייחס בספרו לחזון-אחרית-הימים, ואף לשאגאל – ציורים, המבטאים חזון זה, כגון "הכניסה לירושלים".

בספרו של ונציה, שמציג חלק מהציורים הללו – מופיעים גם איורים שלו עצמו, שתואמים לתיאורים נוספים, המצויים בספרו של עוז.

המסע בעקבות הדג המכונף

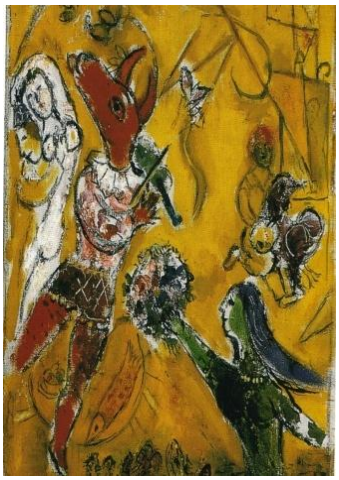
בנובלה "פתאום בעומק היער" – יכול הקורא להפליג עם גיבורי הסיפור: מתי ומיה – בעקבות ציוריו של שאגאל; שעון-קיר כחול עם כנף,[11] ובעקבות מסעו של הדג בעל הכנף מהציור "הזמן הוא נהר לא גדות"[12] – למסע מופלא, לזמן ללא גדות, זמן מיוחד, שהוא לא יום ולא לילה,[13] ולגן-עדן – למקום, אשר בו צומח גן מופלא, שמצוי בו ארמון מכושף, שנמר משתעשע בו עם גדיים פעוטים, והזאב משגיח על עדרי-כבשים.[14]

בספר "פתאום בעומק היער" מסופר שנהי, השד – חינך את בעלי-החיים הטורפים להשתעשע בחברת גדיים וכבשים, בכך שזרע בכל היער טולניות, שהן פֵּרות, שטעם בשר להן, והטורפים ובעלי-החיים השונים אכלו מהם, טעם הבשר בא בפיהם, ואז איבדו את הרצון לטרוף,[15] והתחילו לחיות זה בצד זה בשלווה ונחת.

---

11. מ' לוינגר וב' אביקסיס (עורכות), **עלי ספרות: לתלמידי כיתות ט' ולתלמידי הכיתות העל-יסודיות**, תל-אביב תשנ"ג, עמ' 255.
12. א' הולצמן, **ספרות ואמנות פלסטית**, תל-אביב תשנ"ז, עמ' 111 (ראו ציור בעמוד הבא). מופיע גם בספרו של גלעדי (לעיל הערה 10), עמ' 27. הציור, שמופיע בספר של גלעדי – נקרא "לזמן אין גדה" 1936. זוהי גרסה אחרונה משלוש גרסאות מוזאון לאומנות מודרנית ניו-יורק.
13. עוז (לעיל הערה 1), עמ' 56.
14. עוז (שם), עמ' 97.
15. עוז (שם), עמ' 97.

החלום והריקוד והקרקס



הריקוד והקרקס, מרק שאגאל, 1950

בתחילת הספר של עוז – נזכר החלום של נימי, הסייח, שמתאר עטלפים שחורים, שבאו בחצות-הלילה, נשאו אותו על כנפיהם ועפו עִמו דרך קירות הבתים לרוחב שמי הכפר להרים וליערות.[16] חלום זה תואם ציורים של שאגאל,[17] ובעיקר – את הציור, הריקוד והקרקס, שבו מצויר אדם בעל ראש של בעל-חיים מעופף באוויר, תוך שהוא מנגן בכינור; למרגלותיו מעופף לו דג. ציור זה תואם את מה שמתרחש גם לאחר-מכן בסיפור, כאשר מתי ומיה יוצאים למסעם בעקבות הדג ובעקבות הדבר השקוף, שהתעופף לו בשמים.[18] ציורו של שאגאל נקרא הריקוד והקרקס וכולל, למעשה, את כל האלמנטים הללו.

נימי הסייח ומחלת הצהלת – מניין?

ראוי לזכור, שנימי ה"סייח", חולה הצהלת – נאלץ לעזוב את הכפר בשל לעגם של בני הכפר וברח לעומק היער.

שמיר התייחסה במאמרה[19] למחלת הצהלת – כאל מחלה מסתורית, ולגבי שמו של נימי, הסייח, היא טוענת, שהוא לקוח מהסיפור "הקוסם בארץ עוץ".



יעל דר[20] מתייחסת לצהלת כאל מילת קוד, שמחליפה את המילה שיגעון, שאין הוגים אותה בסיפור.

מאמר זה יציע אפשרות נוספת, שתסביר את מקור כינוי הגיבור נימי, "הסייח", ויסביר את פשר השם מחלת "הצהלת" על-פי הקשר של הנובלה "פתאום בעומק היער" עם ציוריו של שאגאל ועם איוריו של ונציה.

אם נתבונן באיורו של ונציה,[21] נראה בו ילד (לפי הסיפור של ונציה, הילד הוא מרק שאגאל עצמו), שמתפרץ בשעת השיעור בפראות רבה – למראה ילד אחר, שמעתיק ציור של סוס או של סייח. הילד המתפרע שואל את הילד שמעתיק: "מה אתה עושה? אתה בטוח שמותר לעשות את

16. עוז (שם), עמ' 7, 8.
17. ונציה (לעיל הערה 7), עמ' 4, 6, 7.
18. עוז (לעיל הערה 1), עמ' 35, 36, 42, 43.
19. שמיר (לעיל הערה 2).
20. דר (לעיל הערה 5).
21. ונציה (לעיל הערה 7), עמ' 13.

זה?", מן הצד נראה המורה, כשהוא מנסה לעצור את הילד הפרוע הצועק. האיור מאיר את הטקסט שאומר, שהילד (מרק שאגאל) נרגש או מהציור עצמו, או ממעשה הציור, ואולי – מעצם האפשרות, שניתן להעתיק ציור. אך לפי הסיפור של עוז נראה, שהילד מתפעל דווקא ממראה הסוס הקטן המצויר, משום שהסוס הוא בעל-חיים, והרי מסופר בסיפור, שבעלי-החיים נעלמו לחלוטין מהכפר, ושאנשי הכפר אסרו לחלוטין לדבר עליהם, והילדים, כמובן, לא נתקלו קודם-לכן בשום בעל-חיים.[22] על-פי האמור לעיל, נראה, שהילד באיור (נימי, "הסייח"?) הגיב בעוצמה רגשית כל-כך חזקה, דווקא משום שראה ציור של סייח, כי זהו בעל-חיים, שלא נראה בכפר שנים רבות, ולא בעקבות הציור עצמו או בעקבות מעשה ההעתקה, כפי שמסביר ונציה. מכאן נראה, שמתחיל להסתמן הבדל בין איורו של ונציה, שמפרש את המצוין בספרו, שמרק ראה ילד, שמעתיק ציור מתוך ספר, כי הוא לא ידע קודם-לכן, שניתן להעתיק ציור[23] – לבין הפרשנות, שעולה מהסיפור של עמוס עוז לצד איור זה.

תגובה זו של הילד שבאיור עשויה להיות ביטוי גם למחלת הצהלת, שנימי חלה בה, ומסבירה יפה מדוע קשה היה להתמודד עם הילד בשיעור.

נימי מתואר בנובלה של עוז – כיצור פרוע, שצוהל כסוס, ואף מכונה "סייח". ואכן נימי, הסייח, בצהלותיו מזכיר את הילד שמופיע באיור, שפורץ בצהלה ושמחה; ילד, שאולי מתפעל מהציור – בכלל, וממראה הסייח – בפרט. ציור הסייח נקשר לצהלת גם משום שידוע שהסוס צוהל, וקולו הוא קול הצהלה. אולי מכאן נולדו הכינוי "סייח", ואפילו – מחלת ה"צהלת" שבסיפור של עוז, כשנימי "הסייח" ראה את הציור של הסייח, המופיע באיורו של ונציה, ופצח בצהלת-שמחה והתפעלות.

"הזמן הוא נהר ללא גדות"



מרק שאגאל
הזמן הוא נהר ללא גדות

מיה ומתי, גיבורי-הסיפור, שגדלים, כאמור, בכפר, שאין בו בעלי-חיים, מעוניינים לדעת, אם אכן קיימים בטבע בעלי-חיים, ואם ייתכן, שבעלי-החיים ברחו מן הכפר. הם מסתודדים ביניהם ומגיעים לנהר, ששוצף וקוצף ללא-הרף בכפרם, ואז הם מזהים לפתע דג אמיתי.[24]

בעקבות הדג החי שגילו בנהר – מתחיל מסעם המופלא והמטפורי של מיה ומתי, המסע לעומק היער, שבו הם פוגשים את בעלי-החיים, שברחו מן היער, וגם את שד היער.

בציור של שאגאל "הזמן הוא נהר ללא גדות" – מופיע, כאמור, דג בעל-כנפיים. ייתכן, שדג זה מוביל את מתי ומיה במסע של הזמן. בנובלה של עוז מתואר הדג, כאמור, כשהוא שט במים, ומיד לאחר-מכן נאמר, ש"משהו ריחף ממרומי האוויר ההולך ומחשיך; משהו שט או נישא שם דק ומואר

22. חוץ מהמורה עמנואלה, נימי הסייח, מתי ומיה, שהסתודדו והאמינו, שיש בעלי-חיים, ואף דיברו על כך.
23. ונציה (לעיל הערה 7), עמ' 13.
24. עוז (לעיל הערה 1), עמ' 35-37.

כמו ענן״.[25]

כלומר הנובלה כורכת דג עם משהו ששט באוויר, ומכאן מתחיל סיפור-המסע של הגיבורים.

בנוסף, הנובלה ״פתאום בעומק היער״ כורכת יחדיו שוב דג עם ציפור, כשהיא מציינת, שאמה של מיה – ״האופה המשוגעת״ – פיזרה כל ערב פתיתי-בצק בנחל, שאין בו דגים, ואף זרעה כל ערב פתיתים מתחת לעצים, שאין בהם ציפורים.[26] בדומה לציור של שאגאל: ״הזמן הוא נהר ללא גדות״, שמופיע בו דג בעל-כנף – ציור זה כורך אף הוא דג עם כנף יחדיו.

שם הציור ״הזמן הוא נהר ללא גדות״ – מוסיף גם את ממד הזמן, התופס מקום חשוב בנובלה.

ואכן, בסיפור מתואר זמן, שהוא לא יום ולא לילה. בעצם, הזמן ביצירה אינו זמן מוגדר, כמו שהציור – חסר בו ממד הזמן, כי השעון שהדג נושא הוא בעל מחוג תקוע, וגם נראה, שהמטוטלת שלו תקועה במסגרת.

בציור ובשמו של הציור: ״הזמן הוא נהר ללא גדות״ – מופיע גם מוטיב של נהר, ובסיפורנו מופיע הנהר, שמתי ומיה הלכו בעקבותיו ליער. הנהר תופס מקום חשוב ומרכזי בסיפורו של עוז: בסיומי פרקים שונים וגם במרכזו של פרק (מסוים) – מתואר נהר שוטף ושוצף ללא-הרף בפאתי-הכפר, המקשר בין הכפר ובין היער,[27] ובמקום מסוים מצוין, שנהר זה נעצר – כדי לקלל את הכפר.[28]

תיאור הנהר והזמן בסיפור אכן תואמים את שם הציור: ״הזמן הוא נהר ללא גדות״, שמעצב נהר, הזורם תדיר ואינו מפסיק בזרימתו. עניין זה רומז לפרדוקס, לפנטסטי ולאניגמה שבמעשיה שלפנינו: כשם שנהר ללא גדות איננו נהר, כי נהר – תָּחוּם ומוגדר באמצעות גדותיו, כך הזמן בסיפור איננו זמן (לא יום ולא לילה), והעלילה מתרחשת באל-זמן ומעל לזמן ובמקום שאיננו מקום.

הנהר הלא-מציאותי, שאיננו פוסק מזרימה, אך נעצר כדי לקלל – תואם את הציור ואת כותרתו, שמצביעה על הנהר הלא-מציאותי, שהוא ללא גדות. כמו-כן נהר זה מעורר אסוציאציה לנהר המיסטי, הסמבטיון, שזורם ללא-הרף, אך איננו זורם בשבת.

הזמן בסיפור – לא יום ולא לילה[29]

״חרדת יום שאיננו יום וחרדת לילה שאיננו ממש לילה״[30]

המפגש של מתי, מיה ובעלי-החיים – נערך בזמן, שהוא לא יום ולא לילה, זמן מיוחד, שמזכיר את הפסוקים הבאים: ״והיה יום אחד, הוא יִוָּדַע לה׳ – לא יום ולא לילה; והיה לעת ערב יהיה אור״.[31] וכן ״לא יהיה לך עוד השמש לאור יומם, וּלְנֹגַהּ הירח לא יאיר לך, והיה לך ה׳ לאור עולם ואלוהיך לתפארתך: לא יבוא עוד שמשך, וירחך לא יֵאָסֵף: כי ה׳ יהיה לך לאור עולם ושָׁלְמו ימי

25. עוז (שם), עמ' 42-43.
26. שם, עמ' 33, 46.
27. שם, עמ' 10, 17, 30, 34, 54, 90.
28. שם, עמ' 30, 90.
29. שם, עמ' 56, 89.
30. שם, עמ' 56.
31. זכריה יד 7.

אבלך״.[32] כמו-כן הוא מזכיר את השיר בהגדה של פסח (שמקורו ביוצר לשבת הגדול): ״קָרֵב יום אשר הוא לא יום ולא לילה״. זמן זה תואם, כאמור, את ציוריו של שאגאל: השעון הכחול, שעון, שמובל בידי דג בעל-כנף, וגם תואם לציור, שנקרא ״הזמן הוא נהר ללא גדות״. בציור זה[33] – השעון הוא ללא מחוגים, או שאחד ממחוגיו תקוע, ולכן שעון זה איננו מסמן זמן מסוים, אין יום ואין לילה, ואין זמן תָּחוּם. כך – גם הנהר, שהוא נהר ללא גדות – איננו נהר, ולכן נשפך הוא לכל הכיוונים וזורם אף ללא-הפסקה.

גם בסיפור של עוז הזמן איננו זמן, אין זמן קצוב קבוע וידוע, ונהי, השד, אפילו שולט בו לרצונו – באומרו, שהוא ישאיר את האור ויחזיק את החושך, כדי שלא ייפול עליהם,[34] כדי שמתי ומיה יוכלו לחזור לכפר באור, ללא פחד כלשהו. בעולם הסיפורי תלוי הזמן בנהי, השד, וניתן לשליטה ולשינוי על-פי רצונו.

ראוי לציין, שכל המקורות הללו, שהם לא יום ולא לילה גם במקרא וגם ב״פתאום בעומק היער״ – קשורים לגאולה מסוימת ולחזון-אחרית-הימים.

השיחה עם גרמי-השמים והשליטה עליהם



באיורו של ונציה[35] מסופר, שמרק שאגאל דיבר עם הכוכבים וסיפר, שהם תמיד חיכו לו למעלה זמן רב. על-פי האיור יש שיג ושיח עם הכוכבים ועם גרמי-השמים, והוא מתנצל לפניהם, שהם חיכו לו. הם אומרים לו, שלא ידאג ושהכול בסדר. בעלי-החיים, שמתבוננים בקשר, שנרקם בין שאגאל והכוכבים – מתייחסים לְמה שהם רואים, ומסבירים, שלכוכבים לא איכפת לחכות

32. ישעיהו ס 19-20.
33. לפי הולצמן (לעיל הערה 12), עמ' 10.
34. עוז (לעיל הערה 1), עמ' 92.
35. ונציה (לעיל הערה 7), עמ' 10-11.

למרק, כי הם רגילים לכך.

ואכן, כאמור, גם לנהי, השד, יש קשר כזה עם גרמי-השמים, ולכן הוא יכול להחזיק את האור (עמ' 92). השליטה בזמן ובגרמי-השמים מזכירה גם את הציור: "הלהטוטן"[36] של שאגאל, שבו השעון והזמן ניתנים להכוונה. הוא תלוי על הלהטוטן כרצונו, ומקופל על זרועו – כתיק. הלהטוטן מצליח לעשות להטוטים באמצעות השעון, ואולי אף לשלוט עליו. הלהטוטן בציור הוא אדם-ציפור, שיכול לעוף בשמים, לרחף לו מעל הקרקע ולשלוט בזמן.



הלהטוטן, מרק שאגאל

הזמן והארמון המכושף ביצירה

אחרית-הימים והחזון בסיפור

באותו זמן, "שהוא לא יום ולא לילה" – מתקיים ומתממש אֵי-שם בתוך היער משהו מעין חזון-אחרית-הימים, טקס משיחי מיוחד, בגן קסום, התואם את גן-עדן:[37] מתי, מיה, נהי ונימי – נפגשים במעמד קסום עם בעלי-חיים שונים. באותו מעמד מסופר, שבעלי-החיים היו מאוד ידידותיים כלפי מתי ומיה, ומסופר, שאפילו הנמרים העייפים לא איימו על הילדים:

"...בגן היפה זרמו פלגים קטנים שנראו כקמה בחוטי-כסף והיה רחש נעים של חיות".[38]

הכל זימר ואמר שירה. מתי חלם באותו אירוע, שיביא חלק מאנשי-הכפר וחשב על מראה-פניהם, כשיראו את המקום, ואז מסופר:



"**והנה עלתה לקראתם פרה איטית** נשואת פנים ומיוחסת... **מקושטת בכתמי שחור ולבן טיפסה** בכבדות וטפפה לה... **כל חישוביה הצליחו וכל השערותיה התקיימו... היא בהחלט מסכימה**".[39]

הדבר תואם את האיור של מייק ונציה,[40] שגם בו נראה זמן, שהוא לא יום ולא לילה, משום שהציור מואר באור-יום, אך העובדה, שהכוכבים זוהרים בשמים והפנסים דולקים – מצביעה על כך שמדובר על לילה. הסיפור תואם גם את האפיזודה באיור, שבו נראית **פרה מנומרת בצבעי שחור-לבן,**

36. ונציה (שם), עמ' 32.
37. עוז (לעיל הערה 1), עמ' 70-72.
38. עוז (שם), עמ' 70.
39. שם, עמ' 72.
40. ונציה (לעיל הערה 7), עמ' 10-11, חלק מהאיור הקודם.

נשואת-פנים, שופעת ביטחון עצמי עומדת בין בעלי-חיים לבין עוף כלשהו, **ונראית אפילו מהורהרת**. הפרה נמצאת במעלה גבעה או על משטח מסוים; בעלי-החיים סביבה חושבים ומהרהרים, ומחשבותיהם של בעלי-החיים באות לידי ביטוי באמצעות עננים, שהדברים כתובים בהם. ואכן, ונציה מספר על שאגאל, שאהב מאוד בעלי-חיים, ונהנה לשוחח עמם. בהמשך אותו איור כבר ראינו, שיש לו קשר אפילו עם גרמי-השמים, וכאמור, ראינו, שהילד באיור מתנצל לפני הכוכבים, שהיו צריכים לחכות לו כל-כך הרבה זמן, כלומר גם הילד באיור השפיע במידה מסוימת על החושך.

מכאן נראה את הקשר הקוסמי שבין ילדים, ובין בעלי-חיים וגרמי-שמים, שאופייני לאגדה הקסומה של עמוס עוז וגם לאיוריו של ונציה, המתארים את עולמו של שאגאל, שייחודו היה בהרמוניה מלאה עם בעלי-החיים והטבע.

מלבד איור זה של ונציה, שמתייחס לזמן שהוא לא יום ולא לילה – הצביע המאמר קודם-לכן גם על הציור על שאגאל: "הזמן הוא נהר ללא גדות", שמתאר זמן שאיננו זמן – דבר, התואם את הזמן באיור של ונציה.

לשון בעלי-החיים: בעלי-חיים, בני-אדם וגרמי-השמים – משוחחים

בספרו של עוז מסופר על נהי, השד, נימי, הסייח, ואפילו על מתי ומיה, שאהבו מאוד בעלי-חיים. נעמן-נהי דיבר עם בעלי-החיים[41] וסיפר, שלמד לדבר בלשונם של החיות והעופות: יונים, צרצרים, צפרדעים, עזים וכו'. הוא אף הסביר את סגולתה המיוחדת של שפת החיות; אפילו מתי ומיה הספיקו ללמוד כבר מספר מילים באנקורית, בחתולית ובלשון הפרות.[42] באיור של ונציה כבר ראינו, שבעלי-החיים מהרהרים הרהורים שונים.[43] הרהוריהם באים לידי ביטוי במילים, המצויות בתוך עננים, המצוירים מעל ראשם. כמו-כן, כאמור, מצויה גם הַקְּבָּלָה בין השיח בין הכוכבים והילד שבאיור, ובין העובדה, שנהי דיבר עם הלילה וביקש מהערב שיתעכב.[44] נהי אומר למתי: "אל תחשוש מפני החושך שהולך ומתקרב, החושך יאחר קצת לרדת הערב כדי שאנחנו נוכל להמשיך לשוחח". וכן בהמשך: "אני אחזיק לכם את החושך שלא ייפול עליכם".[45] גם בציור של ונציה וגם בתיאור של עוז – מחכה החושך ומתעכב. באיור – הכוכבים מחכים לילד, ובסיפור החושך מאחר לרדת, כדי שיהיה יותר זמן של אור לילדים.

41. עוז (לעיל הערה 1), עמ' 80, 81, 93.
42. עוז (שם), עמ' 98.
43. ונציה (לעיל הערה 7), עמ' 10, 11.
44. עוז (שם), עמ' 78.
45. עוז (שם), עמ' 78, 92.

האור בארמון המכושף

אור יקרות



סוחר הבקר, מרק שאגאל, 1912

המראה הססגוני שבארמון המכושף, שמתגלה לעיני הילדים, כשהוא טָבוּל באור יקרות, אור פנימי ומיוחד,[46] הנובע גם מאור הגחליליות. תיאור זה של האור – תואם את האור שבציוריו של שאגאל, ובמיוחד – לאחר שהייתו בפריז ולאחר שחיקה את אורותיה של פריז בציוריו. ונציה מספר, ש**הדבר החשוב ביותר, ששאגאל שם לב אליו בצרפת, היה האור**.[47]



רחוב מונטורגי, פסטיבל ה-30 ביוני, 1778, קלוד מונה

ונציה מציין את האור המיוחד של הציורים, ואף מציין את העובדה, שציוריו של שאגאל **מאירים מבפנים**.

גם עוז מתאר את האורות שבגן (ואת האורות שנובעים מבפנים), שבו מתקיים המפגש בין הילדים לבין בעלי-החיים.

> "הגן היה מוצל ומרנין-עין ומואר כולו לא רק בקרני השמש השוקעת אלא גם באלומות חזקות של אור-יקרות ססגוני. אלומות האור האלה בקעו מבין העצים והשיחים מבין הערוגות הפורחות מבין בריכות המים ומבין היובלים ופלגי הבדולח הקטנים שפכפכו להם פה ושם בחגווי הסלע ובסתר המדרגות.
> האורות האלה, אמרה מיה בלחש, אינם בוקעים מתוך פנסים מוסתרים כמו שנדמה לך וכמו שנדמה היה גם לי כשרק נכנסתי הנה, אלא מושבות גדולות של **גחליליות מפיקות מתוך עצמן את הזוהר הנפלא הזה**..." [ההדגשה שלי, א"א].[48]

אם כן, בשני המקומות רואים את האור הזוהר מבפנים. ובהמשך התיאור:

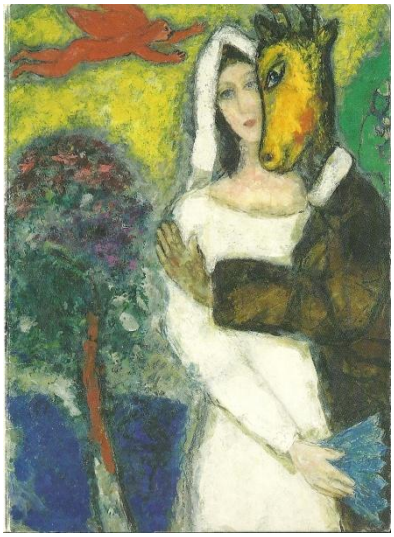
> "...פה ושם גלשו להם פלגים קטנים שנראו כמו רקמה בחוטי כסף. ומעל הכול נחפזו תזזו וזגזגו כאן המוני חרקים ורמשים קטנים שהשמיעו בתוך מעופם אשדות-אשדות סואנים של ביזוז ופיזוז וזמזומים וזרזוזים, כאילו הוטל עליהם למתוח בחריצות מעל לכל מרחבי הגן רשת שתי וערב צפופה של קורי מתכת דקיקים, וכל החוטים המתוחים העדינים הלא נראים האלה מזדמרים ומזדמזמים להם דק-דק בפיזוז תזזיתי שמזדרזז ותוזז לו עם כל משב רוח חולף."[49]

תיאור זה מזכיר את ציורו של מונה "רחוב מונטורגי, פסטיבל ה-30 ביוני 1878".

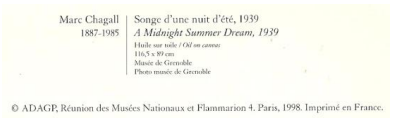
---

46. עוז (שם), עמ' 69.
47. ראו ונציה (לעיל הערה 7), הציורים של מונה ומטיס, עמ' 16, וציורו של שאגאל בעמ' 17.
48. עוז (שם), עמ' 69.
49. עוז (שם), עמ' 70.

ניתן להשוות בין הציורים המוארים הללו לבין הציור של מונה (שונציה הכניס לספר על שאגאל – כדי להדגים את זהרורי האור) לתיאור האורות בארמון בשעת הפגישה המופלאה שהתרחשה ביער.



חלום ליל קיץ, מרק שאגאל, 1939



© ADAGP, Réunion des Musées Nationaux et Flammarion 4. Paris, 1998. Imprimé en France.

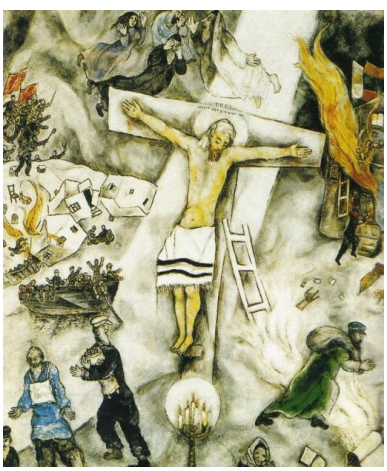
הסוד שמתגלה בארמון והשיחה על בני-הכפר

חלום ליל קיץ – אהבה לא-ממומשת

בביקור בעומק היער, מתגלה למיה ולמתי סוד: מסתבר, שבין המורה, עמנואלה,[50] ובין נהי, השד, היה בעבר קשר של אהבה – קשר, שלא דיברו עליו ושמעולם לא התממש. נהי ברח ליער והתנתק מחברת בני-אדם, ואילו עמנואלה נשארה לבדה בכפר ולא נישאה לעולם. הם לא גילו זה לזה על אהבתם – מחשש ללעגם של אנשי הכפר. למרק שאגאל יש ציור של חתונה, שנקרא "חלום ליל קיץ", שבו מצוירים חתן וכלה: הכלה יפה ונחמדה, ואילו לחתן – פני סוס, ציור זה מזכיר, את הצירוף נימי, הסייח (בנו הצעיר של הסוס), שקושר אדם עם בעל-חיים וכמו-כן – את הקשר (ספק רומן), שנרקם בין נהי-נעמן, השד, ובין המורה, עמנואלה.[51]

השיחה על הכפר

צליבה לבנה



נהי מבקש ממתי ומיה לשמוע סיפורים על אנשי הכפר, שממנו נאלץ לברוח לפני שנים רבות: הוא מבקש, שיסַפרו לו על הכפר עוד ועוד. הוא מספר למתי ומיה, שיום אחד הוא כל-כך השתוקק לבוא לכפר ולא הייתה לו סבלנות לחכות עד שיחשיך. לדבריו, הוא רצה להגיע לכפר באותו יום לאור-היום, אל גן-הירקות של דניר, לעמוד שם שעה או שעתיים **בזרועות פרושות כמו צלב**, לסלק את הדחליל ולהתחפש בעצמו לדחליל שלו. הוא אף הוסיף ואמר, שאכן היה מגיע לכפר וממש את רצונו "**לולי חששתי שכולם שם יקומו ויברחו מִפָּנַי בזעקות אימה**".[52]

---

50. המורה עמנואלה תיארה לבני-כיתתה את בעלי-החיים וסיפרה עליהם; עמנואלה לא נישאה מעולם.
51. עוז (לעיל הערה 1), עמ' 83.
52. עוז (שם), עמ' 100.

רצונו של נהי לעמוד כמו צלב והבריחה של אנשים מפניו – תואמים את ציורו של שאגאל,[53] ציור, שנקרא "הצליבה הלבנה", כשבמרכז התמונה מופיע הצלוב, ואנשים מבועתים בורחים באימה לנוכח הימצאו של הצלוב.

בציור של שאגאל – נראה אנשים (יהודים), שבורחים באימה מהמקום, וקיימים בו סממנים יהודיים, כגון מנורה, ספר תורה, יהודי עטוף טלית ותפילין. הצלוב עטוף בטלית ועוד, ואילו אצל עוז אנשי-הכפר אינם מזוהים כלל, ודתם אינה רלוונטית ואיננה ידועה. מגמה זו של עולם בלתי-מזוהה של עוז, לעומת עולם יהודי שורשי בציורי שאגאל – מתחילה להסתמן בשיח, המתנהל בין ציור זה לבין הטקסט הספרותי ותתעצם בהמשך.



כנר ירוק, מרק שאגאל, 1924-

שירה על הגגות – כנר על הגג

בציור, המופיע בכריכת ספרו של עוז – מופיע כפר בעל גגות רעפים, הדומה לגגות הרעפים בציורו של שאגאל (בתים בעלי גגות רעפים היו שכיחים מאז ועד היום באירופה). בנובלה של עוז מסופר על דניר וחבריו, העומדים על הגגות ושרים עליהם.[54] וגם בציור "כנר ירוק" רואים את הכנר, העומד על גג הבית שר ומנגן.[55]

ראוי לשים-לב לעובדה, שבציורו של שאגאל מזוהה המנגן, כנראה, כיהודי בעל טלית קטנה, ואילו דניר וחבריו, כאמור, אינם מזוהים כלל וכלל מבחינת השתייכותם הדתית.



הריקוד והקרקס, מרק שאגאל, 1950

בעלי-חיים מתנהגים כבני-אדם – אדם ובהמה

בספר של ונציה מסופר, ששאגאל צייר בעלי-חיים, שעושים דברים, שבני-אדם עושים,[56] ובאיור שבאותו עמוד רואים אדם, שראשו – ראש של בעל-חיים, שאפילו מנגן בכינור. גם בנובלה "פתאום בעומק היער", בעלי-החיים נוהגים כבני-אדם ואפילו מדברים ביניהם, ויש להם אפילו מילים מיוחדות, המבטאות התפעלות ועונג; יש כאלה של תפילה, ויש מילים של געגועים.[57]

עוז גם מסַפר, שהנמר שומר על כבשים, וזה תואם את האמור בספרו של ונציה "שבעלי חיים התנהגו כמו בני-אדם".[58]

---

53. ונציה (לעיל הערה 7), עמ' 27.
54. עוז (לעיל הערה 1), עמ' 39, 58.
55. ונציה (שם), עמ' 8. גם בציור הריקוד והקרקס של שאגאל (ונציה, שם) מופיע אדם מנגן עף באוויר. ראש אותו אדם – כראש בעל-חיים ומזכיר הוא את נימי הסייח, שגם הוא צירוף של אדם ובעל-חיים, האדם בציור הזה אף הוא מרחף ומנגן.
56. ונציה (שם), עמ' 7.
57. עוז (שם), עמ' 82.
58. ונציה (שם), עמ' 7.

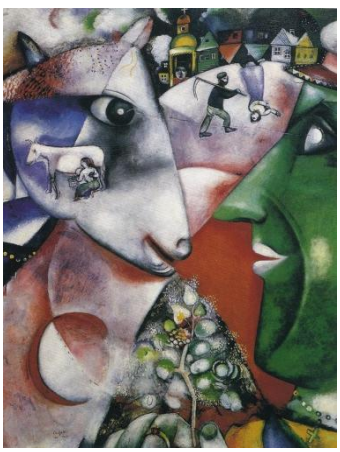
שמרי נפשך

הקשר בין בעלי-חיים ובין בני-אדם – מתבטא בנובלה במפורש גם בדברי הסיכום:

> "כולנו בלי יוצא מן הכלל מנסים רוב הזמן לשמור על עצמנו ולהישמר מפני כל מה שחותר, נושך ודוקר, הרי כל אחד מאיתנו קל מאוד למעוך, וכולנו ציפור ותולעת, חתול, כלב וזאב. כולנו משתדלים רוב הזמן להיזהר מפני הכאב והסכנה".[59]

ולסיכום ההשוואה בין בני-אדם ובעלי-חיים – נאמר בנובלה: ש"כולנו בלי יוצא מן הכלל נמצאים בסירה אחת".[60]

שיח ושיח הטולניות – כיצד מתממש החזון של "וגר זאב עם כבש" בסיפור?



אני והעיירה, מרק שאגאל, 1911

חזון-אחרית-הימים ברומן של עוז – מתממש באמצעות הרמוניה מלאה, שמתקיימת בין בני-האדם ובעלי-החיים ובין הטורפים ושאינם טורפים, ובשיתוף-פעולה עם גרמי-השמים. הרמוניה מלאה של הקוסמוס כולו, הרמונית אפילו יותר מההרמוניה, המתקיימת במזמור "ברכי נפשי".[61] במזמור מעוצב קשר בין טורף לנטרף, ואילו בנובלה של עוז קשר זה מתבטל: אין טורף ואין נטרף. אידיליה מלאה מתקיימת בין האדם לבעלי-החיים ובינם לבין עצמם.

גורם מעשי חשוב, שתרם לאפשרות של קיום ההרמוניה והשיח בין בני-אדם ובעלי-חיים – נעוץ בשיח הטולניות.

נהי מספר, שגילה שיח, שטעמו כטעם הבשר, וזרע אותו ביער; בעלי-החיים אהבו את השיח, אכלו אותו ולא טרפו עוד. שיח הטולניות והשיח בין בעלי-חיים לאדם – תואם את ציורו המפורסם של שאגאל "אני והעיירה".[62] בציור זה מתקיימים יחסי-חיבה, קרבה וידידות בין אדם לפרה, ובקדמת הציור מצוי שיח של פרחים או פֶּרות. ייתכן, שהאדם מגיש אותו לפרה; אולי ניתן לחשוב, ששיח זה דומה לשיח הטולניות שבספרנו. ייתכן, ששיח זה עומד בבסיס היחסים ההרמוניים ויחסי-החיבה ההדדית בין האדם לבעלי-החיים.

שיח הטולניות מתואר בספר של עמוס עוז: "**שיח קטן שעליו צמחו מיני פירות לבנבנים וסגולים**",[63] וגם בציור של שאגאל "אני והעיירה" – מצויר שיח בעל פרות עגולים לבנים סגולים

59. עוז (לעיל הערה 1), עמ' 36, 37. בפסקה זו מהדהדים שיר משמר של אלתרמן ושיר הנשמרת של תרצה אתר.
60. עוז (שם), עמ' 37.
61. תהילים קד.
62. ונציה (לעיל הערה 7), עמ' 5.
63. עוז (שם), עמ' 97.

וכו',[64] שהאדם מעניק, כנראה, לפרה. נראה שבין האדם לפרה – מתקיים קשר רגשי אמיץ. הסגול והסגלגל (האובלי), שמתואר בסיפור – תואם גם-כן את הציור, באמצעות השיח הצומח – ייווצר שיח-אמת בין אדם לרעהו, בין אדם לבעל-חיים, ובין הטורף לנטרף.

שיח-העץ הקטן מאפשר קיום שיח בובריאני בין האדם לטבע, ומעין הרמוניה דיוניסית מתקיימת באמצעותו בטבע. כאן ראוי לשים לב לדמיון הצלילי בהומונימיות בין המילים: שִׂיחַ (עולם הצומח), ושִׂיחַ (במשמעות שיחה – עולם-הדיבור), שמבטא את ההרמוניה הפנטסטית שבטבע.

מעניין, שהציור של שאגאל נקרא "אני והעיירה", ולא "אני והפרה" או שם דומה. מערכת היחסים בינו לבין הפרה כפי שמתבטאת בציור – מייצגת את מערכת-היחסים האידילית בינו לבין העיירה כולה.

למעשה, נראה, שבאחרית-הימים לפי עוז, עקרון הבררה הטבעית יהיה כבר פחות דומיננטי, משום שייתכן, שיימצא שיח מסוים או שיטה מסוימת, שבאמצעותם ניתן יהיה לגרום לכך שזאב יגור עם כבש, ונמר עם גדי ירבץ; תשרור הרמוניה כללית בטבע – דבר, שמתבסס גם על עצם קיומו של מילים הומונימיות.

ייתכן, שהיחס החם וההרמוניה בין אדם לבעלי-החיים – מצא כבר את מקומו בעיירת הילדות של שאגאל, ויימצא אף בעולם האוטופי של אחרית-הימים.[65]

עוז מנסה בספר זה למצוא אמצעי כלשהו, שבעזרתו ניתן יהיה אולי להתקרב לחזון, שמבטיח לנו הנביא ישעיהו: פרחים דמויי-"טולניות" – מופיעים גם בציור הכנר של שאגאל,[66] ואנשים, המעופפים בין בתים ומעל הגגות – תואמים אף הם את המסע הסוריאליסטי, המתקיים ביצירתו של עוז.

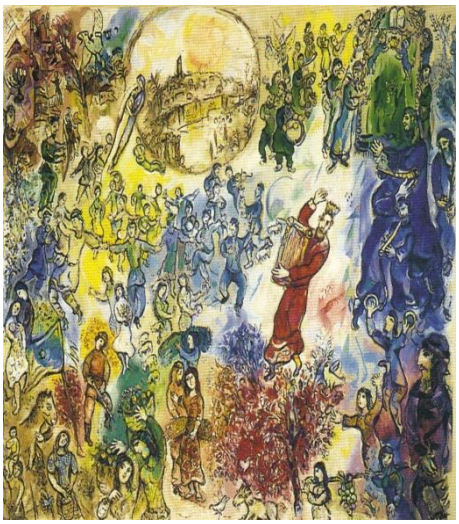
חזון-אחרית-הימים של עוז לעומת הציור "הכניסה לירושלים" – חזון-אחרית-הימים בעיני שאגאל

ציורו של שאגאל "הכניסה לירושלים", שוונציה מצרף לספרו לקראת סיום הספר, שבו מצוירים אנשים מתעופפים בשירה ובריקודים לכיוון ירושלים[67] – תואם במובן מסיים גם את אחרית-הימים ב"פתאום בעומק היער",[68] ותואם גם את חזון-אחרית-הימים, כפי שמתבטא בישעיהו ב 2-4.

בספר "פתאום בעומק היער" – ראינו אפשרות של התממשות של חזון-אחרית-הימים, כאשר יגור זאב עם כבש, האדם יחיה בהרמוניה מלאה עם הטבע, ובעיקר – יחיה האדם בהרמוניה מלאה עם חבריו ולא ילעג לשונה ולחלש. אפשרות זו תתממש, אם תימצא דרך מעשית כלשהי, שתעמוד לרשות האדם. בציוריו של שאגאל יתממש החזון – באמצעות הנהירה של כל הגויים לירושלים.

---

64. ונציה (לעיל הערה 7), עמ' 5.
65. ייתכן, שתמונה זו עמדה אף לנגד עיניה של דבורה בארון, כשכתבה את הסיפור "שברירים".
66. ונציה (שם), עמ' 19.
67. ונציה (שם), עמ' 30.
68. עוז (לעיל הערה 1), עמ' 97.



הכניסה לירושלים, מרק שאגאל, 1965-1968, שטיח קיר

לקראת סיום ספרו של ונציה הוא מציג, כאמור, את תמונתו של מרק שאגאל – "הכניסה לירושלים".

בציור זה מתוארים אנשים מתעופפים בשירה ובריקודים לעבר ירושלים.[69] עם ישראל לדורותיו נוהר בו לירושלים: דוד המלך, משה רבנו ויהודים נוספים, ולמעשה, במידה מסוימת מתממשת תחיית-המתים בציור זה, מעופפים גם הם בדרכים שונות לירושלים, ואכן הציור תואם גם את אחרית-הימים ב"פתאום בעומק היער"[70] וגם את חזון-אחרית-הימים, כפי שמתבטא בישעיהו:

> "והיה באחרית הימים נכון יהיה הר בית ה' בראש ההרים וְנִשָּׂא מגבעות ונהרו אליו כל הגויים... ואמרו לכו ונעלה אל הר ה' אל בית אלוקי יעקב... כי מציון תצא תורה ודבר ה' מירושלים".[71]

ואכן, הציור של שאגאל מראה, שלא רק כל הגויים ינהרו להר בית ה', אלא גם כל הדורות הקודמים, לאורך ההיסטוריה ולאורך המקרא – ינהרו לירושלים. לפי הציור שלו, נראה, שחזון-אחרית-הימים הוא המשך אינטגרלי של כל ההיסטוריה היהודית, שנרקמת ומתעצבת לאורך המקרא והדורות השונים. כל ההיסטוריה היהודית זורמת על דורותיה לירושלים. שאגאל מעצים, למעשה, את חזון-אחרית-הימים בכך שלא רק כל העמים ינהרו להר בית ה', אלא גם כל הדורות הקודמים, דוד המלך, המרגלים ועוד.

גם ב"פתאום בעומק היער" מתקיים חזון-אחרית-הימים, אבל בהיבט שונה – חזון של שלום ואחווה בין בני-אדם לבין בעלי-החיים: בעלי-החיים הטורפים והנטרפים יחיו בשלווה יחדיו, ויתקיימו אפילו יחסים קרובים בין בני-האדם לגרמי-השמים.

מכאן נראה, שמתקיים קשר הדוק בין עוז לשאגאל לגבי חזון גאולת העולם, חזון-אחרית-הימים – החזון הנכסף והמבטיח עולם של אידיליה והרמוניה בטבע, אך כאן גם נעוץ כבר ההבדל העיקרי בין עוז לשאגאל ובתפיסותיהם את חזון-אחרית-הימים:

אצל עוז מתבטא החזון בהרמוניה האפשרית בין בני-אדם – לבין עצמם, ובין כולם – לבין גרמי-השמים, בין בני-אדם לבעלי-החיים, בין בעלי-החיים בינם לבין עצמם, ובין כולם – לבין גרמי-שמים, שאף הם מתחשבים באדם ומנהלים עמו שיח.

אצל שאגאל חודרת לחזון גם הישות המטפיזית, היהודית, המתקיימת במקום ידוע ומובטח בירושלים, ועולה הפן של ההבטחה לעם ישראל, שישוב לארץ המובטחת, לארץ-ישראל. ההבטחה האלוהית תתקיים, והעמים כולם ינהרו אף הם לירושלים וילכו בדרכי ה', כי מציון

---

69. ונציה (שם), עמ' 30.
70. עוז (שם), עמ' 97.
71. ישעיהו ב 2-4.

תצא תורה, ודבר ה׳ מירושלים.

מה הם המחוזות, שאליהם הגענו בקריאה הסימולטנית ביצירות של עוז ושאגאל?

הכרנו את עולם ילדותו של שאגאל, שהיה עולם מלא דמיון, עולם מאושר, שהוא חי בו בהרמוניה עם העיירה ועם הטבע, כפי שמסופר בתחילת הביוגרפיה שלו. עקבנו אחר שלבים נוספים, שהיו בהם קשיים רבים בחייו של שאגאל. גם בכפר של עוז היו קשיים חברתיים מרובים; בשתי היצירות נרמז, שיכול להיות עתיד אופטימי.

על-פי ספרו של ונציה קשה היה ההווה של שאגאל: אשתו האהובה נפטרה, והוא גם חווה את השואה, אך בכל זאת, הציור ״הכניסה לירושלים״, שצייר בערוב-ימיו – מלוּוה בשמחה ובהתרוממות-רוח.

ב״פתאום בעומק היער״ – ההווה גם הוא קשה: בעלי-החיים מורדים בבני-אדם, אין הרמוניה, אדם פוגע בזולתו וגורם לחלק מן החברה להרגיש חוסר-שייכות אליה. אנשים בעלי-צרכים מיוחדים – נאלצים לעזוב את החברה ולברוח ליער עקב ההשפלות וההצקות. אם קיימת אידיליה והרמוניה, הן יכולות להתקיים אך ורק ביער, לא בעיר ולא בכפר, אולם העתיד יכול להיות מבטיח גם בכפר, אם מתי ומיה יפיקו לקחים ממסעם ביער, ישתפו את האנשים בחוויה שחוו ויחנכו את אנשי הכפר, שלא ילעגו לחלש ולא יתעוללו בבעלי-החיים.

לגבי שאגאל, כשהסתיימה מלחמת העולם השנייה, הסתמנה מגמה של תקווה, הוקמה מדינה ליהודים; מדינת-ישראל עומדת על יסודותיה היהודיים האיתנים, ויהודים אכן הגיעו מכל קצווי-העולם לביתם הלאומי. הנהירה לארץ תהיה באמצעות שירה ותזדהר באור-יקרות. ואכן חזון זה התקיים באופן כלשהו, והיהודים חזרו לארץ לאחר אלפיים שנות גולה. שאגאל נתן ביטוי לכמיהה לרעיון של השיבה לארץ ולתופעה זו – בציורו ״הכניסה לירושלים״.

גם אצל עוז יש תקווה, אך עוז מחפש דרך מעשית לשם יצירת הרמוניה. עוז סבור, שאולי באמצעות חינוך וכתיבת ספרו – יכול לבוא מזור לבעיות של אדם, שאיננו מקובל בחברה. אמנם, תוחלתו של שאגאל התקיימה במידת-מה בעיניו, אך של עמוס עוז – פחות, והוא עדיין תר בספרו אחר דרך כלשהי, כגון מציאת צמח מסוים, שיקרב בין איש לרעהו ובין טורף לנטרף. החזון של עמוס עוז חסר סממנים דתיים משיחיים, אך גם הוא איננו מתייאש ומייחל לכינונה של מערכת-יחסים קוסמית, שיתקיימו בה אחווה ורעות.

שאגאל אופטימי ובעל-חזון, והוא חש בפעמי-הגאולה ומצפה למימוש חזון-אחרית-הימים. בציור הכניסה לירושלים – מהדהד הפסוק ״נכון יהיה הר בית ה׳ בראש ההרים ונשא מִגְּבָעוֹת ונהרו אליו כל הגויים״. החזון הציוני של קיבוץ גלויות והחזון הרוחני של ״ונהרו אליו כל הגויים״ מתבטא בציור הכניסה לירושלים.

גם עמוס עוז השתמש בחזון-אחרית-הימים, אך השתמש, כאמור, רק בחלקו השני, רק ברעיון האוניברסלי של ״וגר זאב עם כבש ונמר עם גדי ירבץ״, והחזון שלו חסר כל ממד דתי. עוז מחריף את מגמת החילון גם בכך שהוא משתמש דווקא בחלק הכללי האוניברסלי מחזון-אחרית-הימים, כאשר בחזון בספר ישעיהו קיים גם פן של חזון דתי, קוסמי. עוז מפקיע, כאמור, את הממד הזה, מתעלם ממנו, ומתייחס רק לסיפא של החזון. החזון של אחרית-הימים, שבעיקרו הוא גם חזון יהודי דתי, מתגשם בעיר-הקודש, ירושלים, ואילו אצל עוז אין כל התייחסות

לאלמנטים הללו. עוז הוציא אפוא את הקב"ה מהחזון שלו ומהאוטופיה המיוחלת, ובכך יש התעלמות מדעת מהפן החסר שבחזון.[72]

יתר על-כן, ראוי לציין, שבחירה בחלק מִשָּׁלֵם היא אמירה, וגם הוויתור וההתעלמות מחלק מסוים בקורפוס ידוע, ובמקרה שלנו, מחלק מהותי של "חזון-אחרית-הימים", הם אמירה ונקיטת-עמדה.

ההתעלמות והלעומתיות

למעשה, על-פי "פתאום בעומק היער", החזון החברתי, שנראה מושלם ובעל-תפיסת-עולם אופטימית וחיובית – הופך לעומתי בסמוי או בגלוי אל מול הפן הראשון שב"חזון-אחרית-הימים".

עניין זה מתגבר ומועצם במיוחד לנוכח הקשר והשיח האפשריים בין ספרו של עוז ובין ספרו של ונציה וציוריו של שאגאל, ובעיקר – בשל העובדה, שוונציה בחר לסיים את מסע-חייו של שאגאל דווקא בציור "הכניסה לירושלים", שבו מתממש חזון דתי יהודי אוניברסלי בעיר-הקודש, ירושלים – בבחינת "כי מציון תצא תורה ודבר ה' מירושלים". בכך מודגשת ביתר-שאת אופציית החזון של עוז, שמתנערת מכל סממן של דת ואלוהות, ומציגה אופצייה ארצית (אמנם גם היא חלק מחזון-אחרית-הימים), של אחווה קוסמית בין אדם – לאדם, ובינו – לבין בעלי-חיים.

הקשר בין אגדה זו לציוריו של שאגאל – אכן מאשש את התפיסה של מגמתיות הטקסט ומעמת זאת גם על דרך הניגוד בין האגדה, שאיננה מעוגנת בזמן ומקום ואיננה מתייחסת לדת ספציפית או לדת כלשהי – כנגד הציור "הכניסה לירושלים", שמעוגן במקום, ואפילו מבחינה מסוימת – בזמן (של התעוררות ציונית, הקמת-המדינה וקיבוץ-גלויות), ואולי גם משאירה פתח לחזון לעתיד לבוא.

זאת – ועוד, כל החלום האוטופי כבר היה.

בעקבות העיון המוצע במאמר, שמנסה לקרוא את הנובלה בצמוד לציורי שאגאל ולאיורים של ונציה ולסיפור חייו של שאגאל – נראה, שעוז מחזיר את הקורא לאחווה, שהייתה כבר בכפרו של שאגאל בילדותו.[73] לפי המסופר בספרו של ונציה, אחווה זו לא הייתה כלל וכלל ערובה לעולם שכולו טוב, והמציאות הוכיחה, שגם בכפר, שבו שוררת אחווה מלאה בין כולם – יכול לצוץ ההרס, ויכול לבוא הכורת על כפר כזה. השואה הגיעה והרסה כל חלקה טובה, ועולמו של שאגאל, העולם, הכל-כך הרמוני, עולמו האוהב – התנפץ. אמנם בעבר, בעולמו של שאגאל שררה הרמוניה בין בני-אדם ובעלי-החיים, אך בכל זאת היה רוע, שהצליח להפר הרמוניה זו ולהרוס את האידיליה הפנתאיסטית. החיה הנאצית פגמה באידיליה זו – ויכלה לה. עולמו של שאגאל התערער והתנפץ, וצרות רבות פקדו אותו, הן במישור האישי, והן במישור הלאומי, כאשר

---

72. לעניין זה התייחסה הורוביץ במאמרה (לעיל הערה 3), והצביעה על העובדה, ש"פתאום בעומק היער" מקיים קשר עם תשתיות מקראיות גלויות ושאינן גלויות: ראשית הימים (בראשית ב-ג) ואחריתם (ישעיהו יא). היא טוענת, "שעל אף השיתוף הלשוני והענייני הבולט בין 'פתאום בעומק היער' לבין המקורות המקראיים, שאלוקים עומד במרכזם כבורא, כמעניש וכמושא אמונה אולטימטיבי הוציא המסַפר את אלוקים מיצירתו – ובכוונה תחילה". לדבריה, "'פתאום בעומק היער', היא אפוא טקסט חתרני, המתעמת עם תשתיותיו המקראיות – כדי להציע חלופה חברתית טהורה, המאמצת אל שורותיה כל אדם וכל חיה, ומוותרת במודע על ישות מטפיזית" (ראו הורוביץ (שם), עמ' 188-192 ותקציר המאמר).

73. על-פי התיאור בספר של עוז ועל-פי הציורים של שאגאל, וכן על-פי המסופר על עולמו ועל כפר ילדותו של שאגאל, בספרו של ונציה.

הנאצים החריבו את עיר-מולדתו, והוא נאלץ שלא לשוב לעירו ולעבור למקומות אחרים.[74]

אם כן, נמצא, שהנובלה "פתאום בעומק היער" לצד ספרו של ונציה – **חותרת תחת עצמה**.

ההרמוניה הקוסמית (שעוז שואף אליה בספרו) איננה בהכרח ערובה להמשך קיום עולם טוב ומוסרי יותר, שהרי ספרו של ונציה מצביע על מציאות של מצוקות שונות ושואה, שפקדו את עולם הילדות ההרמוני והדיוניסי של מרק שאגאל. הקשר הנפלא, שנרקם בעבר בין בני-אדם ובין בעלי-חיים אז באותו הכפר – לא הוכיח את עצמו, ולא הבטיח שלום ושלווה ולא גדולות ונצורות. גם העולם האוטופי, שהנובלה חותרת אליו – איננו מחייב, שהעתיד יהיה ורוד ומבטיח.

למרות עובדה זו, הרי על-פי ספרו של ונציה נראה, שבערוב-ימיו של שאגאל הייתה קיימת בכל זאת תקווה בעולמו. תקווה זו התבטאה בציור "הכניסה לירושלים". מכאן, דומה, שאצל שאגאל חזון-אחרית-הימים בשלמותו על רכיביו השונים – אולי יכול לבשר קיום של עולם מבטיח וטוב יותר, ואכן הוא מצביע על עולם זה, בתארו את הכניסה לירושלים ביצירתו.

אם נבחן את הנובלה לפי המושגים של ניטשה:[75] דיוניסי ואפוליני, נדמה, שעוז שואף לחזור לעולם הדיוניסי, אך גם עולם זה, שחלק ממנו היה עולמו של שאגאל – נגדע ונהרס, ומה שנשאר זה אולי הפן היותר אפוליני, אך על-פי שאגאל, קיימת בכל זאת תקווה לעולם מבטיח יותר, וההבטחה תתקיים בחזון של אידיליה בעתיד לבוא.

דיאלקטיקה – שיח סמוי על העולם היהודי האלוקי (הפוך על הפוך)

יש לציין עניין דיאלקטי נוסף: בשל העובדה, שניתן לנהל שיח בין ספרו של עוז לסדרת ציורים של שאגאל – נראה, שגם אם הנובלה "פתאום בעומק היער" משוללת כל ממד יהודי ואלוקי, אולי בכל זאת מתקיים ממד כזה ביצירה בסמוי.

זאת – מהנימוקים הבאים:

א. ראינו, שעוז, שהכיר את חזון-אחרית-הימים כולו – בחר דווקא בחלק מסוים וויתר על החלק האחר, והקריאה ליד ספר על שאגאל, שעוסק בחלק שהתעלם ממנו עמוס עוז – מעצימה עוד יותר את עובדת ההתעלמות מהפן הרוחני והדתי, וההתעלמות היא פער ש"זועק" ביתר-שאת את עובדת ההתעלמות ממנו.

ב. עניין זה מתעצם במיוחד לנוכח העובדה הידועה, ששאגאל היה מחובר לעולם היהודי בכל-נימי-נפשו בחייו ובציוריו,[76] ויצירתו של עוז יכולה לשוחח על-פי המאמר במיוחד עם ציוריו של שאגאל (הכל-כך יהודיים) על כל מרכיביהם האמורים.[77]

---

74. ונציה (לעיל הערה 7), עמ' 27-29.

75. פ' ניטשה, **הולדתה של הטרגדיה: המדע העליז**, תרגם י' אלדד, ירושלים תשכ"ט.

76. גלעדי (לעיל הערה 9, עמ' 51) מספר על הקשר האמיץ שבין שאגאל לעולם היהדות ומצטט את שאגאל: "בעוד שאמונתי לא מֻלאה שום תפקיד בחיי קרובי, הרי, מאידך גיסא, מילאו חייהם ועיסוקיהם תפקיד משפיע באמנות שלי. הייתי כשיכור יחד עם סבי בבית-הכנסת ... עם סידור-התפילה בידי ופני אל החלון, התבוננתי להנאתי במראה הרחוב ביום השבת. תוך זמזום התפילה נראו לי השמים כחולים יותר, הבתים נחו שוקטים בתוך חלֹם וכל מי שעבר (ברחוב) נראה היה כיצור נבדל לעצמו. מאחורי גבי מתחילים להתפלל וסבי מוזמן לעבור לפני התיבה. הוא מתפלל, קולו בניגון הוא מגלגל שוב ושוב מילותיו כמתרונן. מכבש קטן מטפטף שמן על לבי, או כאילו דבש טרי שזה עתה נלקט, נוזל לתוך קרבי...". גלעדי מוסיף ומספר, שעולמו היהודי הדתי של שאגאל ליווה אותו ביצירותיו, ואפילו הציור "צליבה לבנה" מפורש על ידו כצליבה של יהודי על-ידי הגויים בשנות המלחמה, והצליבה היא של פוגרום בעיר ובבית-הכנסת. בנוסף, שאגאל גם כתב שיר על כיסופיו לירושלים (שם, עמ' 91) בעת הפלגתו לירושלים בשנת 1957.

77. ראו נספח 1.

מכלל עובדה זו, נראה, שייתכן, שהנובלה אולי מקיימת קשר עקיף (באמצעות מתווך – ציוריו של שאגאל) גם עם העולם הדתי (ואולי אפילו) עם הכמיהה להגיע גם למימוש של החלק היהודי הרליגיוזי שבחזון-אחרית-הימים. ייתכן, שמתקיים בנובלה רצון לברוח מהסממנים היהודיים המסורתיים, אך בכל זאת, במובן מסוים הניסיון איננו עולה יפה – בבחינת "אברח ממך – אליך".

מכאן נראה תפקיד נוסף לאינטרטקסטואליות, שבאמצעות קריאה צמודה שקוראת יחדיו טקסטים וציורים – עולה גם עניין התיווך בין רעיונות באמצעות יצירה נוספת. ושוב, עולה היכולת לחשוף את התת-מודע של הטקסט, והרובד אשר, לכאורה, לא היה קיים ביצירה – הדהד מבין השיטין של הטקסט גם על-ידי הקשר לציורי שאגאל ולרוחו.

ההקדשה שבראש הספר – כהוראת קריאה סמויה

ההקדשה רומזת, שניתן לקרוא את הספר באמצעות גורם מתווך (למשל, יחד עם ספרו של ונציה).

המאמר התייחס בתחילתו להקדשה של עוז "לדין, לנדב, לאלון וליעל", אשר, בה הוא מספר, שהם עזרו לו לספר את הסיפור והוסיפו לו רעיונות והצעות. נשאלת השאלה: איך מספרים יחד סיפור? איך זוכרים מה כל אחד אמר? איך מגבשים זאת יחד, וכיצד מעצבים את כל הרעיונות וההצעות לכלל סיפור קוהרנטי?

נראה, שבעקבות הקריאה שהוצעה במאמר, שהצביעה על כך שניתן לקרוא ולספר את "פתאום בעומק היער" לצד ספרו של ונציה ולצד ציורים נוספים – דומה, שאולי קיימת שיטה, שמאפשרת גם לספר סיפור ולהציע הצעות ודרכים לרקום עלילה, תוך דפדוף ועיון בספר כלשהו. אפשרות של דפדוף בספר של ונציה, למשל, שמכיל טקסט סיפורי, ציורים ואיורים – מאפשרת לרקום ביתר-קלות מארג ספרותי ועלילתי.

ייתכן, שכבר במוטו שבראש הנובלה נעוץ אם כן, מפתח סמוי, ונעוצה בו מעין הוראת קריאה סמויה לקורא, שניתן לקרוא את הנובלה – תוך עיון בספר נוסף.

נמצאנו למדים אפוא, ש...

ציוריו של שאגאל מוסיפים לספר של עוז את הפן היהודי ואת העובדה, שקיומה של הרמוניה קוסמית בין אדם לאדם ובין האדם לטבע – אינה ערובה לקיומו של עולם מוסרי וטוב יותר. הרמוניה כזאת כבר הייתה בעולמו של שאגאל, אך היא התנפצה לנוכח הרוע, שהתגנב והסתנן לעולם האידילי בדמות המלחמה והנאציזם. אין עולם שכולו טוב, ואוטופיה איננה יכולה להתממש. מכאן, ניתן לראות, שבאמצעות קריאה אינטרטקסטואלית ניתן לעשות דקונסטרוקציה לטקסט.

כמו-כן, הכרנו את ספרו של ונציה, שקשר קשר סיפורי בין ציוריו של שאגאל לתולדות-חייו. מהעיון האמור נראה, ש"פתאום בעומק היער" מאפשר לרקום קשר סיפורי ועלילתי נוסף בין ציוריו של שאגאל.

כמו-כן, באמצעות קריאה של שני הטקסטים – נראה, שהנובלה של עוז יכולה לעגן את הציורים של שאגאל בסביבה שונה בעולם שונה, לא בעיר ולא בכפר, אלא דווקא ביער.

אוטופיה ביצירות של עוז

עוז איננו זונח את העיסוק באפשרות של קיומה של חברה אידילית ואידאלית:

כבר ביצירתו "לגעת במים, לגעת ברוח"[78] – מתייחס עוז בסקפטיות לאמונתם התמימה של העולים לארץ-ישראל, שבאה בעיקר לידי ביטוי בשיר: "פה בארץ חמדת אבות תתגשמנה כל התקוות". הוא מצביע על כך, שהיו אנשים, שחשבו שהמדינה הוקמה גם מרוחה של המוזיקה, ושאנשים בזמנו חשבו בתמימותם, שניתן להקים מדינה אידילית ואידאלית מכוח השירה ה'ארץ-ישראלית' ומכוח החזון של הקיבוץ.

עוז לועג לכך, ומנתץ את החלומות הללו. למרות זאת, עוז איננו זונח את רצונו לתור אחר חברה אידאלית, וב"פתאום בעומק היער" הוא אינו מתייאש מקיומה של חברה כזאת, שתיפוֹן לא בכוח השירה, ולא בכוח האידיאלים של הקיבוץ. עכשיו פונה עמוס עוז אל היער ואל חייתו-יער, לשם בניית חברה צודקת מתוקנת, שמכילה את החלשים ואיננה פוגעת בהם. ההתבוננות בחזון של חברה אידאלית לצד ספרו של ונציה וציוריו של שאגאל – מפריכה במידה מרובה את קיום החזון (שמתבסס רק על "וגר זאב עם כבש") של חברה זו.

78. ע' עוז, **לגעת במים, לגעת ברוח**, תל-אביב תשל"ג, עמ' 34-35, 125 ועוד.

נספח

אחרית-הימים ב"קופסה שחורה", ב"פתאום בעומק היער" ובציורי שאגאל

גם בספר "קופסה שחורה" מתייחס עמוס עוז לאחרית-הימים, ובעיקר – בטיוטות, שכותב פרופסור גדעון. לדעתו, הביטוי העברי המיסטי 'אחרית-הימים' – פירושו: אחרית-הימים. פשוטו כמשמעו. "ובעצם חווית הזמן שלו אינה דו אלא חד-ממדית. גן-העדן שהיה הוא גן-העדן שיהיה". וכן, "...העבר והעתיד מתמזגים יחדיו, ההווה הוא אפוא אפיזודה עכורה, כתם על יריעת הנצח: יש למחוק אותו... כדי לבטל כל חיץ בין הילת העבר להילת העתיד ולאפשר את התמזגותן של שתי ההילות האלה."

דבר זה מתבטא בלשון העברית הקדומה, "שאין לה כלל זמן הווה ובמקומו יש רק צורת בינוני – 'ואברהם יושב פתח האוהל'. לאמור לא 'אֵי פעם ישב אברהם', ולא 'אברהם נהג לשבת', ולא 'בעת כתיבת הדברים האלה אברהם יושב', וגם לא בעת קריאתם אלא כבהוראות בימוי של מחזה: בכל פעם שהמסך מתרומם – נשקף אלינו אברהם יושב פתח אוהלו. מעולם עד עולם והוא יושב והוא ישב לעולמי-עד בפתח האוהל ההוא." [79]

ב"קופסה שחורה" מתייחס פרופסור גדעון ביתר פירוט לעניין חזון-אחרית-הימים ולהווה, שמקפל בתוכו את העתיד – באומרו:

> "אבל, פרדוכסלית, השאיפה להרוס את ההווה בשם העבר והעתיד מקפלת בתוכה את היפוכה: ביטול כל הזמניים. קיפאון. הווה נצחי. כאשר יתחדשו הימים כקדם ותָכון מלכות שמים יעמוד הכול מלכת. היקום ייעצר, התנועה תסולק ועמה יורחק גם האופק. ישתרר זמן הווה אינסופי. ההיסטוריה, יחד עם המשוררים מגורשת ממדינתו האידאלית של אפלטון, ושל ישו, ושל לותר, ושל מרכס, ושל מאו ושל כל האחרים. **וגר זאב עם כבש – לא בשביתת נשק זמנית אלא אחת ולתמיד: אותו זאב. אותו כבש.** בלי אוושה ובלי משב רוח... הביטוי העברי המיסטי "אחרית הימים" פירושו: אחרית הימים. פשוטו כמשמעו.
>
> ועוד פרדוכס: ביטול ההווה השפל לטובת הווה נשגב שנושקים בו עבר ועתיד, פירושו גם: קץ המאבק. עידן השלום והאושר הנצחיים. אשר אין בו שום צורך בלוחמים, במרטירים מורי-דרך, במשיחים מושיעים. במלכות הגאולה **אין אפוא מקום לגואל**. ניצחון המהפכה הוא כְּלָיונה, כמו האש של הרוקליטוס האפל. עיר האלוהים המשוחררת איננה זקוקה למשחררים." [80]

נראה, אם כן, שלידתה של הנובלה "פתאום בעומק היער" מסתמנת כבר ברומן "קופסה שחורה" של עמוס עוז. בטיוטות של גיבור-הספר, פרופסור גדעון, עלתה התפיסה, שחזון-אחרית-הימים וגן-העדן בעבר ובעתיד – חד המה, כמו-כן רואים את הגישה המיוחדת, שחזון-אחרית-הימים מתבטא ב"**וגר זאב עם כבש**" אולי במגורים נצחיים של זאב עם כבש ובהרמוניה בין טורף ונטרף בטבע. בטיוטות הללו צץ ומבצבץ הרעיון, שבעתיד לא יהיה צורך במושיעים או במשיחים. מהטיוטות עולה במפורש, הרעיון, שאין מקום לגואל. כלומר, אין מקום גם לישות מטפיזית.

גם בספר "פתאום בעומק היער" – **גן-העדן שהיה בעבר מתלכד עם אחרית-הימים.** ואכן, ב"פתאום בעומק היער" המפגש ברוח חזון-אחרית-הימים – מתרחש בגן, שמתואר כגן-עדן, ואין בַּספר גואל ומושיע, כמו שנאמר ב"קופסה שחורה", שאין מקום לגואל.

בנוסף, גם בציורו של שאגאל הזמנים מתלכדים, וגיבורי-ישראל לדורותיהם נוהרים לירושלים.

---

79. ראו ע' עוז, **קופסה שחורה**, תל-אביב תשמ"ז, עמ' 115-116, הערות 178, 178 א', 181.

80. ראו עוז (שם), עמ' 116-117, הערות 182, 183.

כל זה תואם את ציורו של שאגאל – "זמן הוא נהר ללא גדות" – זמן, הזורם כמו נהר חסר גדות, אך, למעשה, נהר ללא גדות – אינו נהר, ולכן אף הזמן – אינו זמן, ואולי העבר והעתיד יכולים להתלכד יחדיו.

טליה הורוביץ

זיקתם של פיוט קדום וסונטה מודרנית למורשת ספר יונה

תקציר

טעמי בריחתו של יונה משליחותו לנינוה מהלכים, כידוע, בנתיבים אחדים: יש הסבורים, שחשש לתדמיתו, שלא ייחשב כנביא-שקר, או שדאג לעמו, מפני שלא שב בתשובה כנינוה. אחרים טוענים לסיבה אידאולוגית-תאולוגית: יונה סירב להפנים, שעולם אינו יכול להתקיים בדין, כפי שחָפֵץ, אלא בחֶסד, כפי שאלוקים נהג בעניינה של נינוה.

הפרשנות נחלקת אפוא לטעמים אישיים, לאומיים ואוניברסליים, שעניין להם בבחינה פילוסופית של אמונת-הייחוד.

יצירות ספרות לא-מעטות ניזונו מפשוטו של יונה, מפרשנויותיו בעניין זה ובנושאים אחרים ומאפיוניו הסוגתיים.

מחקר זה דן בזיקת שתי יצירות שונות לספר יונה ולמאפייניו הסוגתיים.

הראשונה, "ישן, אל תרדם", מאת ר' יהודה הלוי – פיוט הלכי, הערוך במתכונת של שיר מעין אזור – נוטל מספר יונה את דמות יונה, הבורח ממחויבות דתית, ומתווה לכל יהודי בן-זמנו המבקש לשוב אל ה' – כמו גם לכל מי שהפיוט יגיענו – דרך אמונית מאורגנת להפליא, שעיקרה – קבלת-עול-מלכות-שמים מלאה, הנמנעת מלנהל עם אלוקים ויכוח תאולוגי – כוויכוח שניהל יונה.

השנייה, "יונה", מאת יעקב פיכמן – כלואה בתבנית סונטה, התואמת באפיוניה הצורניים-הכופתים למצבו של אני-שר כלוא בעולמו, המבקש לברוח, כיונה, הגם שסיבותיו אינן אלה שמציעים הפרשנים, אולם מבין, שרק שיבה אל עצמו תרפאהו ממדווי-לבו. מקומות, אישים והתנהגויות מספר יונה, הנתפסים בעיקר כמשקפי-מציאות – משמשים בשיר זה כמטפורות לרחשי-לבו של כל אדם – בדומה לפרשנות הסמלנית לספר יונה.

מילות מפתח: *מורשה; שיר-אזור; פיוט הלכי; פיוט ליטורגי; סונטה; ארספואטיקה.*

מבוא

יונה – ספר נבואי בן ארבעה פרקים, המסתיימים בשאלה רטורית אירונית, מתריסה – מגולל, כידוע, את שאירע לנביא שסירב להינבא, ובחר לברוח מפני שולחו וּמִנְּמָעֲנָת נבואתו, נינוה, לתרשיש.

זהו סיפור עלום: סיומו אינו סגור; מגמתו אינה ברורה, ואפילו אפיונו כמעשה שהיה – אינו ודאי.

שהותו במעי דג במשך שלושה ימים ולילות והקאתו ליבשה כשהוא שלם בגופו – מפקיעה את הסיפור ממחוזות ראליסטיים ומושכתו לפרשנויות סמליות.[1]

מוזכרים בו אמנם ציונים גאוגרפיים אחדים – כנמל יפו, כתרשיש וכנינוה – העשויים בדוחק לסמן זמן ומקום, אך הכתוב אינו מרחיב מעבר לציון השמות, ולהוציא שמו של הנביא ושם אביו (יונה בן אמתי), אין הוא נותן בו סימני אפיון נוספים, המאפשרים זיהוי מהימן.[2]

מלחי האנייה וקברניטם שאינם יהודים – מוצגים בפרק א, למרבה הפלא, באור חיובי בהרבה מזה שמוצג בו יונה היהודי.[3] דין דומה לאמפתיה, שחש קורא הפשט הגלוי של פרק ג לנינוה וּלמלכהּ – גויים אף הם, שחזרו בתשובה וניצלו מפורענות – ולא ליונה, נביא אלוקים.

גם הנבואה מוזרה משהו: בת חמש מלים בלבד ("עוֹד אַרְבָּעִים יוֹם וְנִינְוֵה נֶהְפָּכָת", ג 4), וכל השאר – תוצרן של המילים.

נוסף על כך, רוב ספרי נביאים אחרונים מכילים נבואות – רבות או מעטות, ארוכות או קצרות, ואילו עיקרו של ספר יונה הוא סיפור על מה שאירע לו.

על כן רבו פירושיו. אלה עוסקים – בין השאר – בהצעת תשובה על השאלה מדוע ברח: שמא חשש לתדמיתו, שלא ייחשב כנביא שקר?[4] או שדאג לגורל עמו, שלא יבואנו אסון, מפני שלא חזר בתשובה כנינוה?[5] או שסירב להפנים, שעולם אינו יכול להתקיים בדין בלבד?[6] הפרשנות רבת-הפנים לשאלה זו מציעה טעמים אישיים, לאומיים או אוניברסליים, שעניין להם בבחינה פילוסופית של אמונת הייחוד, כגון נושא התשובה, וכגון אפיונו של אלוקים כבעל 'פנים כפולות'

---

1. כביאור הגר"א לספר יונה, למשל, בפירושו לפרק א 1: "ענין הנביא רומז על נשמת האדם [...] וענייננו ששולחה אל העולם הזה לתקן את העולם, ולא די שלא תיקן אלא קלקל את עצמו גם כן. אח"כ שולח אל גלגול שני לתקן ותיקן אבל בצער על רוע מזלו" (ר' אליהו (הגאון) מוילנא, **ספר יונה עם ביאור הגר"א**, וילנא תק"ס, מהדורת י' ריבלין, בני ברק תשמ"ו). ביאור זה מושתת על הזוהר (חלק ב דף קצט א). ראו על-כך גם בפירושו של ר' יוסף אבן כספי ל-א 1 (**אדני כסף**, מהדורת י' לאסט, לונדון תרע"ב). זו גם דעתו של ניסן אררט (בספרו **הדרמה במקרא**, ירושלים תשנ"ז, עמ' 358). נינוה מסמלת, לדעתו, את העיר המושחתת, השם יונה – את תכונת ההונאה העצמית של הצדקן-המוסרן, "בן אמיתי", המבקש לדון את העולם כולו במידת האמת המוחלטת, אך מתייחס אל עצמו באכפתיות רבה; גם שושנה אידל, מוצאת בסיפורו של יונה "[...] את המיתוס האישי האנושי של מסע חיים [...], כשהמקום הספציפי אליו נקלע יונה בעל-כורחו, מָאֹחֵד וקטורים [=משמעויות] שונים, הימצאות במקום שהוא תלוי זמן, בממדיו השונים" – ראו: ש' אידל, 'למהותו של ספר יונה', **אנ"י: איגוד נשים יוצרות ישראל**, תשע"א, מתוך http://www.ani.org.il/?CategoryID=421&ArticleID=1311; ראו עוד בעניין זה אצל א' סימון, **יונה** (מקרא לישראל), תל-אביב תשנ"ב, עמ' 10-15.
2. ראו בעניין זה אצל סימון (שם), עמ' 9, 28-31 .
3. סימון (שם), שם.
4. סימון (שם), עמ' 6-7.
5. **מכילתא דר' ישמעאל**, מסכתא דפסחא, א, מהדורת הורביץ-רבין, עמ' 3-4, וכן גם רש"י (כל המהדורות), ר' יוסף קרא (**מקראות גדולות**, דפוס לובלין תרנ"ז) ורד"ק (כל המהדורות).
6. השוו לדרשה בירושלמי מכות פ"ב, הלכה ו:"שאלו לחכמה, חוטא מה ענשו? [...]. שאלו לקודשא בריך הוא, חוטא מה עונשו? אמר להן, יעשה תשובה ויתכפר לו". ראו עוד אצל סימון (לעיל הערה 1), עמ' 7-9.

בו-זמנית: רחמן – מזה, ובעל-דין – מזה.

פנים אחרות של הפרשנות עוסקות בבירור מהימנותו ההיסטורית של ספר יונה,[7] באפיוניו הספרותיים,[8] בזיקתו לספרי-נ"ך אחרים[9] ובזיהוי גיבורו.

ייעודו הליטורגי של הספר ידוע. הוא נאמר בהפטרת מנחה של יוה"כ, כנראה, מפני שעניינו בתשובה (של נינוה, של יונה, של המלחים), אך אין זה עניינו הראשי. לו היה, יכולים היו ממדיו המיניאטוריים ממילא להצטמצם מארבעה פרקים – לשלושה. לו נקט עמדה זו, ניתן היה להסיק, שיונה למד לקח: כיוון שניצל ממעי הדג, לא סירב לצאת לנינוה בפנייה השנייה של ה' אליו, השמיע את הנבואה, וזו התממשה.

לו הסתיים לאחר שלושה פרקים, היה נסגר בו מעגל: תחילתו – בציון רעתם של אנשי נינוה (א 2), וסופו – במחילת ה' על רעה זו (ג 10: "וַיִּנָּחֶם הָאֱלֹהִים עַל-הָרָעָה אֲשֶׁר-דִּבֶּר לַעֲשׂוֹת-לָהֶם וְלֹא עָשָׂה").

אולם סיפורו של יונה אינו נחתם בפרק ג, ופרק ד הוא זה החושף את הסיבה העמוקה לבריחת יונה משליחותו בפרק א. אמות השיפוט הרחומות של ה' – לא נראו לו, ליונה – כניסוחו בפס' 2:

"הֲלוֹא-זֶה דְּבָרִי עַד-הֱיוֹתִי עַל-אַדְמָתִי עַל-כֵּן קִדַּמְתִּי לִבְרֹחַ תַּרְשִׁישָׁה כִּי יָדַעְתִּי כִּי אַתָּה אֵל-חַנּוּן וְרַחוּם אֶרֶךְ אַפַּיִם וְרַב-חֶסֶד וְנִחָם עַל-הָרָעָה [...]".

נוסף על כך, רק בפרק ד מתוודע הקורא לתחושותיו הפיזיות והאמוציונליות המקוטבות של יונה: הוא אמנם שמַח "שִׂמְחָה גְּדוֹלָה" על הקיקיון (פס' 6), אך ביקש את נפשו למות בגין "רוּחַ קָדִים חֲרִישִׁית", שקדחה בראשו, לאחר שהקיקיון שהֵצל עליו יבש בגלל תולעת. הפער הפיזי בין גודלו של קיקיון לבין ממדיה של תולעת מהווה מטונימיה למצבי-הרוח המתחלפים של יונה. פרק ד מעמיד את אפסות-האדם – השרוי במצבי-רוח, קרוב אצל עצמו ואינו מסוגל להבחין בין קיקיון, "שֶׁבִּן-לַיְלָה הָיָה וּבֶן-לַיְלָה אָבָד" (פס' 10), לבין "עִיר הַגְּדוֹלָה אֲשֶׁר יֶשׁ-בָּהּ הַרְבֵּה מִשְּׁתֵּים-עֶשְׂרֵה רִבּוֹ אָדָם אֲשֶׁר לֹא-יָדַע בֵּין-יְמִינוֹ לִשְׂמֹאלוֹ וּבְהֵמָה רַבָּה" (פס' 11) – לבין גדולת ה'. מתוך מילותיו האחרונות של ספר יונה נשמעת גערתו של ה', הרומז שלא רק אנשי נינוה לא ידעו בין ימינם ושמאלם, אלא גם יונה רחוק היה מיכולת לחרוץ דין. תמה זו אינה עומדת במרכזו של יום-הכיפורים, אם כי היא בהחלט שייכת למילֶיָה שלו – בהעמידה את יונה במקומו.

יונה הוא ספר מרתק, אך עניינו במחקר זה במורשת שהנחיל לדורות הבאים, ולא בו עצמו.

יצירות ספרות לא מעטות ניזונו מפשוטו של יונה ומפרשנויותיו, ומגמתו של מחקרנו היא להצביע על השפעתו של הספר על שתי יצירות ספרות מזמנים שונים: פיוט קדום, "יָשַׁן, אל תרדֵם" מאת ר' יהודה הלוי, איש ימה"ב – מזה, ו"יונה", סונטה מאת יעקב פיכמן, משורר בן-המאה העשרים – מזה.

---

7. ראו א' בן-יעקב, **קברים קדושים בבבל**, ירושלים תשל"ד, עמ' צט-קח וכן מ' אילת, 'תרשיש בישעיהו כג ובהיסטוריה', **שנתון למקרא ולחקר המזרח הקדום**, י (תשמ"ז-תשמ"ט), עמ' 17-30, וכן סימון (לעיל הערה 1), עמ' 10-15.

8. סימון (שם), עמ' 17-26 וכן אצל א' בן-מנחם, 'ספר יונה', **תרי עשר** (דעת מקרא), א, ירושלים תשל"ג, עמ' 3-4. השוו את ניתוחו המקורי של א' ויזל, **הנשמה המקראית**, תרגם י' פורת, תל-אביב תשע"ג, עמ' 408-430. ראו גם ארנט (לעיל הערה 1), עמ' 358-367, הסבור שהספר בנוי כדרמה דידקטית במבנה אפיזודי.

9. סימון (שם), עמ' 28-31.

מה בין "יָשֵׁן, אַל תֵּרָדַם"[10] מאת ר' יהודה הלוי לספר יונה?

הנה השיר:

יָשֵׁן, אַל תֵּרָדַם / וַעֲזֹב הִתְלַהְלְהָךְ,
הַרְחֵק דַּרְכֵי אָדָם / וְשׂוּר דַּרְכֵי גְבֹהֶיךָ
וְרוּץ לַעֲבֹד צוּר קָדָם / כְּרוּץ כּוֹכְבֵי נְגֹהֶיךָ.
דַּי לָךְ, מַה לְּךָ, נִרְדָּם? / קוּם קְרָא אֶל אֱלֹהֶיךָ!

הָקֵץ לִרְאוֹת שָׁמָיו / וְאֶת מַעֲשֵׂה אֶצְבְּעוֹתָיו,
וְהַבֵּט אָהֳלֵי מְרוֹמָיו / תְּלוּיִים בְּזִרּוֹעוֹתָיו,
וְכוֹכָבִים חוֹתָמָיו – / פְּתוּחֵי טַבָּעוֹתָיו,
וּפָחַד מִפָּנַי אֵימָיו / וַיַּחֵל אֶת יְשׁוּעוֹתָיו,
פֶּן זְמָן יַגְבִּיהֶךָ / וְרֶם לְבָבְךָ בְּגָבְהֶךָ.

וְצֵא בַּחֲצוֹת הַלֵּילוֹת / בְּעִקְבֵי אַנְשֵׁי שֵׁמוֹת,
אֲשֶׁר בִּלְשׁוֹנָם תְּהִלּוֹת / וְאֵין תּוֹכָם תֹּךְ וּמִרְמוֹת,
לֵילוֹתֵיהֶם תְּפִלּוֹת / וִימוֹתֵיהֶם צוֹמוֹת,
לָאֵל בְּלִבָּם מְסִלּוֹת / וְלָהֶם בְּכִסְאוֹ מְקוֹמוֹת,
דַּרְכָּם – סֻלָּם לַעֲלוֹת / עַד אֲדֹנָי אֱלֹהֶיךָ.

דְּמָעוֹת תַּזִּיל עֵינְךָ / וְתִתְחָרֵט עַל פְּשָׁעִים,
וְהִתְחַנֵּן לְמוּל קוֹנְךָ / וְאַל תִּתְחַר בַּמְּרֵעִים,
וְהַשְׁפֵּל מְאֹד אֶת גְּאוֹנְךָ / וְקַח הַטּוֹב כִּי נָעִים.
כַּבֵּד אֵל מֵהוֹנְךָ / לְעֵת יַעֲלוּ מוֹשִׁיעִים
וְיִשְׁאוּ קוֹל הֲמוֹנְךָ: / הִכּוֹן לִקְרַאת אֱלֹהֶיךָ!

דַּלִּים עָפָר יְסוֹדָם / הַחָכְמָה מֵאַיִן?
וּמוֹתַר הָאָדָם / מִן הַבְּהֵמָה אַיִן—
רַק לִרְאוֹת צוּר כְּבוֹדָם, / רְאוּת לֵב, לֹא רְאוּת עַיִן,
וּמוֹצָא מַעְיְנֵי סוֹדָם / הַטּוֹבִים מִיַּיִן,
כִּי בֵן, בָּשָׂר וָדָם, / תִּמְצָא אֶת אֱלֹהֶיךָ!

יָהּ, אֲהִיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה, / אֲשֶׁר כָּל חָפְצוֹ פָּעַל,
הַמֻּמְתִּית וּמְחַיֶּה / מוֹרִיד שְׁאוֹל וַיַּעַל,
עָמֹד לְמִשְׁפָּט וְחִיָּה / וַעֲזֹב מָוֶת וּמַעַל
לֵאמֹר: "מָתַי וְאַיֵּה / מַה לְּמַטָּה מַה לְּמַעַל"?
וְאוּלָם תָּמִים תִּהְיֶה / עִם אֲדֹנָי אֱלֹהֶיךָ!

פיוט זה, השייך לסוגת הסליחה, שעניינה הלכות הקשורות בתשובה, בנוי במתכונת של 'מעין אזור',[11] הפותח באזור בן ארבעה בתים ומסיים באזור בן בית אחד, ובתווך – אזורים בני בית אחד, המסתיימים כולם ב"אלהיך". בין האזורים נמצאים הענפים, שכל אחד מהם עוסק באחד משלבי החזרה בתשובה.

כדרכו של פיוט קודש מימה"ב – הרי, מחד גיסא, גם בשיר-קודש זה נמצא את אותיות שמו של הפייטן בראשי ענפיו, אף כי בשינוי, שגרם לתהייה על אודות מחברו, שכן אקרוסטיכון שם המשורר, יהודה, אינו שלם, וכנגד זאת האות ד' מופיעה פעמיים (בענף הרביעי ובענף החמישי) – עובדה, העשויה להעיד על זהותו של פייטן אחר, או אולי שיוכו של אחד מבתי האות ד' בלבד – לפייטן אחר.

מאידך גיסא, התייחסות מודרנית לפיוט תגלה באקרוסטיכון את תמצית נושא הפיוט, המאיץ בנמענו לסור מעל דרכו הקלוקלת ולהמירה בשיבה למקורותיו היהודיים, שכן צירוף אותיות האקרוסטיכון לאורך כל הענפים יוצר קריאת זירוז: **יהוד[י], די!**

ניתוחה המלא של סליחה זו (שנכתבה לאשמורת חודש אלול ולימים הנוראים), על אפיוניה הליטורגיים והאמנותיים ודרכי הוראתה כבר נידונו.[12] נזכרים בו עשיית-צדקה, התרחקות

---

10. **פרויקט בן-יהודה**, מתוך http://benyehuda.org/rihal/rihal9_9_4.html, וכן אצל א' חזן וב' בר-תקוה, **שירת ההלכה**, רמת-גן תשנ"א, עמ' 19-20.

11. מורכב ממחרוזות (=ענפים) סימטריות בהיקפן ובדרכי חריזתן. טוריה של כל מחרוזת – חורזים זה עם זה בחרוז אחד או שניים, המתחלפים ממחרוזת למחרוזת. יוצאי-דופן הם הטורים האחרונים של כל המחרוזות (=אזורים), שלהם חרוז אחד קבוע, השונה מחרוזי המחרוזות. ראו א' ששון, **שיר מעין אזורי**, מתוך http://www.piyut.org.il/articles/143.html

12. חזן ובר-תקוה (לעיל הערה 10), עמ' 19-25; ט' הורוביץ, 'יצירה והוראתה – הערות ל"ישן, אל תרדם" לרבי יהודה הלוי', **שאנן**, א

מחטא, שינוי-מעשים, גלות וכיו"ב.[13] כאן נציין, שכיוון שהשיר נתון בתוך מסגרת תובענית של משקל, חריזה ומבנה, ניתן לקראו באופן מודולרי, היינו, ניתן לקרוא את הדלתות בנפרד, את הסוגרים בנפרד, וכן את האזורים בנפרד, כשכל אחד מהם מהווה פיוט בפני עצמו, המנותב לאותה מגמה. ההבדל הוא בנימה של כל חלק מודולרי:

כשנקרא את האזורים בנפרד, הקריאה לתשובה נשמעת חדה, בהירה ותובענית מאוד:

דַּי לָךְ, מַה לְּךָ, נִרְדָּם? / קוּם קְרָא אֶל אֱלֹהֶיךָ!
פֶּן זָמָן יַגְבִּיהֶךָ / וְרָם לְבָבְךָ בְּגָבְהֶךָ.
דַּרְכָּם – סֵלָם לַעֲלוֹת / עַד אֲדֹנָי אֱלֹהֶיךָ.
וְיִשְׁאוּ קוֹל הֲמוֹנְךָ: / הִכּוֹן לִקְרַאת אֱלֹהֶיךָ!
כִּי כֵן, בָּשָׂר וָדָם, / תִּמְצָא אֶת אֱלֹהֶיךָ!
וְאוּלָם תָּמִים תִּהְיֶה / עִם אֲדֹנָי אֱלֹהֶיךָ!

כשנקרא את הדלתות (=חלקו הימני של כל טור בענפים ובאזורים) בנפרד, החרוז הפנימי הופך לחיצוני, האפיון האזורי של חריזה זהה לאורך כל השיר – נעלם, האקרוסטיכון מתקיים, והתביעה לחזור בתשובה מלווה בנימוק רחב.

כך:

יָשֵׁן, אַל תֵּרָדֵם
הַרְחֵק דַּרְכֵי אָדָם
וְרוּץ לַעֲבֹד צוּר קָדַם
דַּי לָךְ, מַה לְּךָ, נִרְדָּם?

הָקֵץ לִרְאוֹת שָׁמָיו
וְהַבֵּט אָהֳלֵי מְרוֹמָיו
וְכוֹכָבִים חוֹתָמָיו –
וּפְחַד מִפָּנַי אֵימָיו
פֶּן זָמָן יַגְבִּיהֶךָ

וְצֵא בַּחֲצוֹת הַלֵּילוֹת
אֲשֶׁר בִּלְשׁוֹנָם תְּהִלּוֹת
לֵילוֹתֵיהֶם תְּפִלּוֹת
לָאֵל בְּלִבָּם מְסִלּוֹת
דַּרְכָּם – סֵלָם לַעֲלוֹת

דְּמָעוֹת תַּזִּיל עֵינְךָ
וְהִתְחַנֵּן לְמוּל קוֹנְךָ
וְהַשְׁפֵּל מְאֹד אֶת גְּאוֹנְךָ
כַּבֵּד אֶל מֵהוֹנְךָ
וְיִשְׁאוּ קוֹל הֲמוֹנְךָ:/

דַּיִּים עָפָר יְסוֹדָם
וּמוֹתַר הָאָדָם
רַק לִרְאוֹת צוּר כְּבוֹדָם,
וּמוֹצָא מַעְיְנֵי סוֹדָם
כִּי כֵן, בָּשָׂר וָדָם,

יָהּ, אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה,
הַמְּמִית וּמְחַיֶּה
עֲמֹד לְמִשְׁפָּט וֶחְיֵה
לֵאמֹר: "מָתַי וְאַיֵּה
וְאוּלָם תָּמִים תִּהְיֶה

(תשנ"ה), עמ' 46-55.

13. כמפורט בהלכות תשובה לרמב"ם, ב' ד'.

כשנקרא את האגף השמאלי בנפרד, שב האזור אל תפקידו, האקרוסטיכון נעלם, והרושם של כל האגף הוא חידתי יותר, וקרוב לשירה המודרנית יותר מאשר לשירת ימה״ב.[14]

כך:

וַעֲזֹב הִתְעַלְּהֶךָּ,	בְּעִקְבֵי אַנְשֵׁי שֵׁמוֹת,	הַחָכְמָה מֵאַיִן?
וְשׁוּר דַּרְכֵי גְּבֹהֶיךָ	וְאֵין תּוֹכָם תֹּךְ וּמִרְמוֹת	מִן הַבְּהֵמָה אַיִן –
כְּרוּץ כּוֹכְבֵי נְגֹהֶיךָ	וִימוֹתֵיהֶם צוֹמוֹת,	רְאוּת לֵב, לֹא רְאוּת עַיִן,
קוּם קְרָא אֶל אֱלֹהֶיךָ!	וְלָהֶם בְּכִסְאוֹ מְקוֹמוֹת,	הַטּוֹבִים מְיַיֵּן,
	עַד אֲדֹנָי אֱלֹהֶיךָ.	תִּמְצָא אֶת אֱלֹהֶיךָ!
וְאֶת מַעֲשֶׂה אֶצְבְּעוֹתָיו,		
תְּלוּיִים בִּזְרוֹעוֹתָיו,	וְתִתְחָרֵט עַל פְּשָׁעִים,	אֲשֶׁר כָּל חֻפְצוֹ פָּעַל,
פְּתוּחֵי טַבָּעוֹתָיו,	וְאַל תִּתְחַר בַּמְּרֵעִים,	מוֹרִיד שְׁאוֹל וַיַּעַל,
וַיַּחֵל אֶת יְשׁוּעוֹתָיו,	וְקַח הַטּוֹב כִּי נָעִים.	וַעֲזֹב מֶרֶד וּמַעַל
וְרָם לְבָבְךָ בְּגָבְהֶךָ.	לְעֵת יַעֲלוּ מוֹשִׁיעִים	מַה לְּמַטָּה מַה לְּמַעַל״?
	הִכּוֹן לִקְרַאת אֱלֹהֶיךָ!	עִם אֲדֹנָי אֱלֹהֶיךָ!

[צריך אמנם לזכור שלא לכך התכוון מחבר הפיוט, ר׳ יהודה הלוי, שכבול היה בכבלי-כתיבה ידועים. עם זאת, ככל יצירת מופת – גם סליחה זו, מרגע שפורסמה, הרי היא ׳של קוראיה׳, ואפשר בהחלט, שיש בה יותר ממה שהתכוון המשורר לטעת בה].

מה שמאפשר את הפירוק המודולרי הוא, כנזכר, היותו של השיר נתון בתוך סימטרייה תובענית ביותר. סימטרייה זו אינה צורנית-טכנית בלבד, אלא היא מלמדת על מצבו הנפשי של הנתבע לחזור בו מדרכו. אם נתבונן היטב, נראה, כי השב בתשובה נדרש לנתב את דרכו בין שני מסלולים מהופכים: עיניו מתבקשות לשוטט לסירוגין בין שמים לארץ. הענף הראשון של הפיוט כולל את שני המסלולים הללו; השני – עניינו בשמים; השלישי – עניינו בארץ, בעקבות אנשי שמות; הרביעי – בעניינים של מעלה; ובבית המסיים – שני המסלולים כאחת (״מה למטה ומה לְמַעַל״). שוטטות סימטרית כזו (מעלה-מטה לסירוגין) – מכניסה את הנמען למתח, שיש לו מטרה ברורה: להגיע למצב של שלמות פנימית, המכונה בפיוט תמימות (״ואולם תמים תהיה עם ה׳ אלוקיך״).[15]

סימטרייה ניגודית או ישרה הִנה מֵאַדָּני ספר יונה:

בשני הפרקים הראשונים נמלט הגיבור לקרקעית האנייה. הוא מוטל, לפי הצעתו, על-ידי המלחים לים, ונבלע על-ידי דג – הרחק מאלוקיו. שני הפרקים הבאים מחזירים אותו ליבשה, לשיח עם אלוקיו, לנינוה, ליציאה ממנה, לקיקיון מֵצַל, לתולעת מייבשת-קיקיון וּלְשֶׁמֶשׁ מַכָּה. אם כן, יונה משוטט בין שני אזורים מקוטבים: ים – מזה, ויבשה – מזה. דומה אפוא, כי ריה״ל נטל את תיאור המסלול המקוטב מספר יונה.

ספר יונה ערוך באופן סימטרי מבחינות נוספות. עניינם של פרקים א ו-ג – בשליחות יונה. פרק א עוסק בבריחה ממנה. פרק ג – בהתממשותה. פרק ב, המכיל את תפילת יונה – עניינו תאולוגי. כך – גם פרק ד, אולם בעוד שבפרק ב דרכו של אלוקים מתקבלת על-ידי יונה באהבה ובהכרת-

14. פירוט כל אלה – במאמרה של הורוביץ (לעיל הערה 12).

15. ראו עוד על תרומת הסימטרייה לתוכנם של פיוטי הסליחות אצל חזן ובר-תקוה (לעיל הערה 10), עמ׳ 24.

טובה,[16] הוא קורא עליו תיגר בפרק ד 2:

"[...] עַל-כֵּן קִדַּמְתִּי לִבְרֹחַ תַּרְשִׁישָׁה כִּי יָדַעְתִּי כִּי אַתָּה אֵל-חַנּוּן וְרַחוּם אֶרֶךְ אַפַּיִם וְרַב-חֶסֶד וְנִחָם עַל-הָרָעָה".

ועוד בפרק א מוצגים המלחים כבעלי-תשובה. גם בפרק ג מתוארים חוזרים בתשובה.[17] אלה כאלה – אינם יהודים, ותשובתם שלמה, לפחות, ברגעי-התממשותה. יתר-על-כן, בעוד שאלוקים מקבל את החוזרים בתשובה שאינם יהודים, הוא לועג ליונה, נושא-דברו.

בנוסף, נראה, כי ריה"ל נטל מספר יונה לא רק את הקיטוב המסלולי ואת ההימצאות בין נתיב עילי לנתיב תחתי, אלא גם את הימצאות 'גיבורי' שני הטקסטים במצבים מהופכים: 'מצבו' של יונה שונה מ'מצב' המלחים: הם פועלים להשקטת הסערה, ואילו הוא נרדם; הם משוועים לאלוהיהם, בעוד הוא בורח מפני אלוקיו. כך פועלים גם אנשי נינוה, החוזרים מידית בתשובה, בעוד שהוא מתרעם על שולחו.

בפיוט קיימת תופעה דומה: מצבו התחילי של נמענו מקוטב ל'מצבם' של "אנשי שמות": הוא נרדם. הם ערים גם "בחצות הלילות"; הוא יחיד. הם רַבִּים; עיסוקם בקיום מצוות – שונה מעיסוקו ("הִתְלַהְלֵהַּ") וכיו"ב.

מה עוד לפיוט זה ולספר יונה?

1. יש בו ציטוטים ישירים מספר יונה – כפניית רב החובל של האנייה ליונה: "מַה-לְּךָ נִרְדָּם" (א 6). גם "קוּם קְרָא אֶל-אֱלֹהֶיךָ" (שם) – מיונה.
2. ישנם גם אזכורים עקיפים, כ"הרחק דרכי אדם", המקביל להתרחקותו של יונה מיישוב אנושי (אף כי מגמת ההתרחקות בשיר חיובית, ואילו ביונה היא שלילית); "וּפָחַד מפני אימיו" מקביל לתשובת יונה למלחים: "אֶת-יְהוָה אֱלֹהֵי הַשָּׁמַיִם אֲנִי יָרֵא אֲשֶׁר-עָשָׂה אֶת-הַיָּם וְאֶת-הַיַּבָּשָׁה" (א 9); "תתחרט על פשעים" מקביל לחרטת נינוה בפרק ג; "והשפל מאוד את גאונך" מקביל למעשי מלך נינוה (ג 6) ומקוטב להתנהגות יונה בפרק ד; "ממית מחיה, מוריד שאול ועַלֵּה" מקביל לתפילת יונה בפרק ב, ובמיוחד לשרשים על"ה ויר"ד בפס' 7: "לְקִצְבֵי הָרִים יָרַדְתִּי הָאָרֶץ בְּרִחֶיהָ בַּעֲדִי לְעוֹלָם וַתַּעַל מִשַּׁחַת חַיַּי יְהוָה אֱלֹהָי".
3. הזכרת אדם ובהמה משותפת אף היא לשני הטקסטים.[18] וכן גם צום.[19]
4. התהייה אחר נושא התשובה משותפת לשני הטקסטים: מגמתו של הפיוט אינה שנויה במחלוקת. עיקר עניינו – בתיאור מפורט של שלבי התשובה ובסימון מגמתה. אשר לספר יונה – חזרתם של אנשי נינוה מרעתם אינה שנויה במחלוקת. דין שונה ליונה. יש הסבורים, שיונה חזר בו מסירובו להכיר במידת החסד של אלוקים באופן מוחלט, ויש הסבורים, שהוסיף לעמוד במרדו.[20] על-כל-פנים, בוודאי שב תשובה חלקית לפני שליחותו השנייה,

16. כך עפ"י הפשט, אולם לדעת מאיר שטרנברג, התפלל מאונס – ראו: M. Sternberg, **The Poetics of Biblical Narrative**, Bloomington 1985, pp. 318-320.
17. יסודות סימטריים נוספים – ראו אצל סימון (לעיל הערה 1), עמ' 19-23.
18. ביונה ג 7, ד 11, ובענף החמישי של הפיוט.
19. ביונה ג 5, 7 ובענף השלישי של הפיוט.
20. כמו איוב, הוא מקבל תשובה מה', אולם בניגוד לאיוב, המצדיק את הדין – יונה שותק. שתיקתו רועמת, ועל פי כן מתפרשת בשני אופנים

ועל-כך תעיד תפילתו (אם כי הכרחי להזכיר, כי קיימת פרשנות התוהה באשר להיותו של פרק ב חלק אינטגרלי מספר יונה).[21]

5. כנזכר לעיל, מתבקש נמען הפיוט להפנות פניו לסירוגין מעלה/מטה. גם בספר יונה משוטט 'גיבורו' בין מקומות עיליים לתחתיים. ראשיתו של הספר בדבר ה', המצוי מעלה, במרומי-שמים; המשכו – בבריחה לאנייה, השטה על פני הים; בהטלתו לים; בהקאתו לחוף. כל אלה – בכיוון מטה; ושוב – מעלה, כשיונה מתפלל לאלוקים, וכשהוא נתבע ללכת שנית לנינוה, ומשם – שוב מטה, כשהוא מנבא לנינוה נבואת-פורענות ובורח מחוצה לה. לקראת סופו של הסיפור – מיישיר יונה מבט נוסף אל על ומנהל ויכוח תאולוגי עם א-לוקיו.

6. ניתן לומר, כי הבשורה החשובה ביותר של ספר יונה, המציגה את יונה כמורד שנכשל וכמי שבריחתו נתגלתה כבלתי-אפשרית (פיזית ורוחנית) – נמצאת בכל אחד מטורי הבית החותם את הפיוט: "ישן, אל תרדם". שיאו הוא "ועזב מרד ומַעַל", ומדובר בעיקר על מרד רוחני, של תעייה בשדות תאולוגיים פילוסופיים לא יהודיים: "מתי ואיה, מה למטה, ומה לְמַעַל".[22] החוזר בתשובה נתבע להיות תמים (ולא ספקן) – בניגוד ליונה, שניסה לערער על קבלת תשובתם של אנשי נינוה (ד 2). יונה לא יכול היה לאמץ העדפת "חסד" על "דין" – סוג של גאווה הנשללת לחלוטין בפיוט ("וְהַשְׁפֵּל מאֹד את גאונך"). דומה, כי "טוב" וגם "נעים" הם החלופות, שמציע ריה"ל ל-"אֵל-חַנּוּן וְרַחוּם, אֶרֶךְ אַפַּיִם וְרַב-חֶסֶד וְנִחָם עַל-הָרָעָה" (ד 2).

7. בספר יונה ובפיוט מופיעים שמות אלוקיים, אולם ביונה עיקר השימוש הוא בשם הוויה, ואילו בפיוט מצוי תוארו האלוקי והאדנותי ("אלוקיך" או "אדנָי אלוקיך"), המציין את מידת-הדין. השימוש בשם הוויה בספר יונה תואם את מגמתו, שכן מידת-הרחמים שלטת בספר, על אף העימות בין ה' ליונה, הן ביחס ליונה, וכמובן, ביחס לאנשי נינוה. לעומת זאת, בשל היותו של הפיוט בעל אופי ומגמה הלכתיים – שלטת בו מידת-הדין.

8. כמו ספר יונה, המיועד להשמעה בהפטרת מנחה של יוה"כ, כך מיועד גם הפיוט להשתלב בתפילת יוה"כ. עם זאת, דומה כי לריה"ל מגמה כפולה בשירו: ברובד הגלוי הוא אמנם מתווה דרכי תשובה שלמה. ברובד הסמוי גם הוא מתמודד אידאולוגית ועקרונית (לאו דווקא בהקשר של תביעות יום הכיפורים) עם תביעות אלוקים, הנוגדות את רצון בן-אנוש. קריאתו הנמרצת של האני-השר אל נמענו שישוב – מעידה, שעדיין לא שב בתשובה, ואשר על כן מוצעת לו תכנית סדורה, ששיאה בהבנה האמונית, שאלוקים לבדו ממית ומחיה, ולכן על האדם לדבוק במידת-התמימות. דומה אפוא, שכותר השיר פונה בעת ובעונה אחת הן לְנמען בעל פוטנציאל לתשובה, והן לנביא יונה. לשון אחר, הפיוט פונה לשני נמענים שונים: ברובד הגלוי – הנמען הוא כל חוזר בתשובה בכוח, כל מחפש דרך לשוב. ברובד הסמוי – הנמען הוא יונה הנביא, המסמל כל מורד, קורא תיגר או כופה רצון אנוש על א-לוקים.

לסיכום, ריה"ל נטל מִסֶפר יונה מאפיינים לשוניים-פייטניים, העמיק את משמעות השימוש ביסודות סימטריים, הרבה מעבר לנחיצותם הז'אנרית, ובנוסף לאלה חתר לבירור נוקב של תיאור מעמדו הנחות של כל 'נרדם' ביחס לאלוקים.

מהופכים. ראו אצל בן-מנחם (לעיל הערה 8), עמ' 9. ראו עוד בסֵיפה של מחקר זה.

21. ראו סימון (לעיל הערה 1), עמ' 26-28.

22. השוו משנה חגיגה ב', א: "כל המסתכל בארבעה דברים ראוי לו שלא בא לעולם: מה למעלה ומה למטה, מה לפנים ומה לאחור, וכל שלא חס על כבוד קונו ראוי לו שלא בא לעולם". המילה 'מַעַל' (בבית השישי) היא בעלת משמעות כפולה בפיוט: ציון מקום (=למעלה – מהשורש על"ה) ונרדף למר"ד (מהשורש: מע"ל, במשמעות מעילה).

מה בין "יונָה"[23] מאת יעקב פיכמן לספר יונה?

יונָה

ליוסף קלוזנר

אָמַרְתָּ: אֶבְרָחָה מֵאֱלֹהִים!
אַךְ לֹא יִבְרַח אָדָם כִּי מֵעַצְמוֹ –
אוֹ אָז יַפְלִיג תַּרְשִׁישָׁה, נוֹף פְּלָאִים,
וּלֹא יֵחַת מִיָּם בְּנָהֲמוֹ.

אַךְ לְאָן יִבְרַח וּמַחְשַׁכָּיו עִמּוֹ?
וּתְהוֹם מִתְּהוֹם יַרְעִים בְּאֵין-רוֹאִים;
וּמֶרְחַק אֶרֶץ, אַף חֶבְיוֹן אִיִּים –
אִישׁ לֹא יִמְצָא מִפְלָט בָּם מִדָּמוֹ.

בֶּן אֲמִתַּי! חוֹזֶה כּוֹאֵב, נוֹגֶה!
חָמַצְתָּ הִמָּלֵט מִנַּפְשְׁךָ –
הִתְעָה אוֹתְךָ כּוֹכָב עִוֵּר, מַשְׁגֶּה!

קוּם בְּרַח אֶל עַצְמְךָ! עָזֹב נִינְוֵה,
וּשְׁכַח תַּרְשִׁישׁ! וְאַשׁ, זוּ לוֹחֲכָה
דָּמְךָ, אֱהוֹב וּכְאוֹב וְהִנָּבֵא!

זיקתו של שיר זה מאת יעקב פיכמן לספר יונה – גלויה: בכותר נזכר שמו של הנביא, ובשיר – ייחוסו (בן אמתי); נזכרת בו בריחה מאלוקים, הפלגה לתרשיש, סערה בדרך לתרשיש, וכן גם נינוה.

אולם בעוד שלטעמם של רוב הפרשנים משמעותו הגלויה של ספר יונה היא ראליסטית, וממילא, המקומות הנזכרים בו, כיפו, כתרשיש, כנינוה, הם ציונים גאוגרפיים ידועים – הרי בשירו של פיכמן משמעותם מטפורית מלכתחילה. האני-השר מבחין בין בריחת האדם מעצמו לבין בריחתו (=שיבָתו) אל עצמו. בריחה מאלוקים היא, לדידו, בריחת אדם מעצמו, מייעודיו, מרצונותיו הכמוסים וממימושו העצמי. אלוקים איננו מושג חוץ-אנושי, אלא חלק בלתי-נפרד מְמַּשׁוּת פנימית של בן-אנוש – חלקו האלוקי. ההפלגה תרשישה, הנדמית כ"נוף פלאים" – אוטופית בלבד, כי מחשכי העולם הפנימי של כל אדם נשארים עמו לעולם. תהומות לבו, הגם שהם נסתרים, אינם מאפשרים לו לברוח מעצמו. זוהי תמצית תכניו של הבית השני בשיר. הבחירה בתרשיש ובנוף פלאים אינה אלא השפעת "כוכב עִוֵּר, מטעה". ממילא, גם "נינוה" אינה שֵׁם מקום, אלא עילה לבריחה.

בריחה אל נבכי הנפש כניסיון לברוח מפני ה' – מתוארת בתהלים קלט.

8 אִם אֶסַּק שָׁמַיִם שָׁם אָתָּה, וְאַצִּיעָה שְׁאוֹל הִנָּךְ.
9 אֶשָּׂא כַנְפֵי שָׁחַר, אֶשְׁכְּנָה בְּאַחֲרִית יָם.
10 גַּם שָׁם יָדְךָ תַּנְחֵנִי, וְתֹאחֲזֵנִי יְמִינֶךָ [...]
13 כִּי אַתָּה קָנִיתָ כִלְיֹתָי, תְּסֻכֵּנִי בְּבֶטֶן אִמִּי.

בזה אחר זה מוזכרים אתרים המרוחקים זה מזה עד אין קץ – כשמים ושאול וכנפי שחר,

23. י' פיכמן, **פאת שדה**, ירושלים תש"ה, עמ' 144.

ואחריתו של ים, שנוכחות אלוקים בכל אחד מהם – ודאית.

השאלה הקודמת לפסוקים אלה – "אָנָה אֵלֵךְ מֵרוּחֶךָ, וְאָנָה מִפָּנֶיךָ אֶבְרָח" (פס' 7) – הִנָּהּ רטורית. זו הסיבה, שמשורר תהלים מוותר על רצונו הראשוני לברוח מפני ה' וממירה בבקשה להנחותו "בדרך עולם", כמתואר בפסוקים הבאים:

23 חָקְרֵנִי אֵל וְדַע לְבָבִי, בְּחָנֵנִי וְדַע שַׂרְעַפָּי.

24 וּרְאֵה, אִם דֶּרֶךְ עֹצֶב בִּי, וּנְחֵנִי בְּדֶרֶךְ עוֹלָם.

הבנה זו ברורה לַמּוֹעֵן בלבד בשירו של פיכמן, והוא מנסה לשכנע בכך את נמענו (אלא אם כן נמען ומוען – חד הם בשיר זה).

לא רק התמה משותפת למזמור תהלים זה ולשירו של פיכמן, אלא גם השורש בר"ח ותמונת הים מצויים בשני הטקסטים, ו"בטן האם" (פס' 30) עשויה להקביל לבטן הדג. אף-על-פי-כן מקור השראתו הראשי אינו מזמור תהלים, אלא ספר יונה. האני-השר הפיכמני רואה בַּמשורר – נביא: כמו נביא – גם משורר אינו מסוגל לוותר על בשורתו, על ייעודו. כמוהו הוא סובל; כמותו הוא מנסה לברוח מייעודו, וכמותו הוא גם אוהב. לכן, ממש כמוהו, הוא נתבע להיעתר לצו לבו: "אהוב וכאוב וְהִנָּבֵא".

אף-על-פי-כן הדמיון בין שני הגיבורים הללו חלקי בלבד: יונה של פיכמן' אינו מתעמת עם אלוקיו על ניגודים בין אמת[24] ודין, אשר אותם מייצג הנביא, לבין חסד, אשר אותו מקיים ה' בפועל – בקַבְּלו את חזרת נינוה בתשובה.[25] לשירו גם אין דין ודברים עם סוגיית התשובה, וכן לא עם דאגת הנביא לתדמיתו. אלוקים משמש בשיר כמטפורה לנפש האדם, אשר ממנה, מיעדיה, מפחדיה ומתסכוליה הוא מבקש לברוח – כלשונו המפורשת של הטור העשירי ("חפצת המלט מנפשך"), ומקבילתה – בטור הראשון ("אמרת: אברחה מאלהים"). האני-השר מודע היטב לידיעה, כי בריחה כזו אינה אפשרית. כך – בטור החמישי: "אך לאן יברח ומחשכיו עמו?", וכן גם בטור האחד-עשר: "הִתְעָה אותך כוכב עִוֵּר, מַשגה". מאחר שבריחה כזו אינה אלא אשליה, מוצע ליונה – בן-דמותו של המשורר – לוותר על נינוה ועל תרשיש ולשוב אל עצמו, הגם ששיבה זו כרוכה בכאב – כמוכח מהסיפה של השיר: "ואש, זו לוחכה / דמך, אהוב וכאוב והנבא!".

פיכמן בחר בסוגת הסונטה, שעם היותה לירית, אישית, תמונתית ואמוציונלית – כל-כולה לוגית.[26] בטרצט הראשון חוזר האני-השר ומבאר בניסוח נחרץ את עיקרי הדברים, שתוארו

---

24. במשמעות של קיום חובה או הבטחה, שורת-הדין ובניגוד לצירוף כבזכריה ז 9 וכבמשלי כ 6.

25. כעולה מיונה ד 2: "[...] עַל-כֵּן קִדַּמְתִּי לִבְרֹחַ תַּרְשִׁישָׁה כִּי יָדַעְתִּי כִּי אַתָּה אֵל-חַנּוּן וְרַחוּם אֶרֶךְ אַפַּיִם וְרַב-חֶסֶד וְנִחָם עַל-הָרָעָה". יונה מונה את מידות הרחמים של ה', שהן רק חלק ממידותיו, הכוללות גם מידות דין (שמות לד 6-7; במדבר יד 18). לדעת סימון (לעיל הערה 1, עמ' 76), הציטוט אינו מגמתי, שכן מידות-הדין נעדרות כמעט מכל השימושים הליטורגיים במידות-ה' הבאות במקרא, אולם דומה, שחרון-אפו של יונה, המשמש כמילה מנחה בכל הפרק – מעיד על אכזבתו מדבקותו של ה' במידת-הרחמים שלו, ולא במידת-הדין, ואם כך הוא, כי אז שימושו מגמתי. ראו עוד אצל א' פינקלשטיין, **"חסד ואמת נפגשו צדק ושלום נשקו" – ספר יונה לאור נבואתו בימי ירבעם בן יואש**, תשס"ח, מתוך http://www.ypt.co.il/show.asp?id=22776

26. ראו ש' זנדבק, 'סונֶט, סונֶטה', **האנציקלופדיה העברית**, כה, עמ' 524; ע' אוכמני, **תכנים וצורות: לקסיקון מונחים ספרותיים**, ב, תל-אביב תשל"ז, עמ' 91; ד' לנדאו, **היסודות הריתמיים של השירה**, ירושלים תש"ל, עמ' 213-218; שאול טשרניחובסקי, **מחברת הסוניטות**, ירושלים תרפ"ב, עמ' טו-יח.

בנימה סלחנית מבארת בקוורטטים. בטרצט השני מובאת הצעתו של האני-השר לחוזה – שם נרדף לכל איש-חזון, ולאו דווקא בהקשר יהודי – לאהוב את ייעודו ולהגשימו, גם אם אהבה זו נקנית בייסורים. אופיה הלוגי של הסונטה מושג גם באמצעות מילת-הניגוד "אך", המופיעה בכל אחד מהקוורטטים, כמו גם באמצעות ארבעה סימני קריאה בשלושה מבתי השיר.

מספר המילים בעלות מטען ערך שלילי בשיר זה אינו מועט: "מחשכים", "דמו", "כואב", נוּגֶה", "וכאוב", אך אין בכוחן לכבות את האש הבוערת החיובית בעצמות הנביא-המשורר המתייסר.

לפנינו אפוא סונטה ארספואטית, שכן במרכזה ניצב נביא-משורר מתייסר – כדוגמת האני-השר הביאליקאי בשירו: "לא זכיתי באור מן ההפקר".[27]

וְתַחַת פַּטִּישׁ צָרוֹתַי הַגְּדוֹלוֹת וּמֵחֲרוּזַי יִתְמַלֵּט לִלְבַבְכֶם,
כִּי יִתְפּוֹצֵץ לְבָבִי, צוּר-עֻזִּי, וּבְאוּר אֶשְׁכֶם הִצַּתְיו, יִתְעַלֵּם,
זֶה הַנִּיצוֹץ עָף, נִתָּז אֶל-עֵינִי, וְאָנֹכִי בְּחֶלְבִּי וּבְדָמִי
וּמֵעֵינִי – לַחֲרוּזַי. אֶת-הַבְּעֵרָה אֲשַׁלֵּם.

וכדוגמת רבים אחרים, המודעים לסבל הכרוך בשירה, אך אינם יכולים לברוח הימנה – כאורי-צבי גרינברג ב"שיר אשר זעקתי".[28]

וַיְהִי גּוֹרָלִי – גּוֹרָלוֹ שֶׁל חוֹזֶה:
אֲנִי קִרְבְּכֶם וְאַתֶּם לִי קִבְרִי.
כְּמִין אֲדָמָה שֶׁל בְּשָׂרִים גּוּפֵיכֶם
וּבַקֶּבֶר הַזֶּה אֲנִי הוֹלֵךְ וְזוֹעֵק
זַעֲקַת חוֹזֶה קָבוּר חַי בְּעַמּוֹ...

אצ"ג משתמש בצימוד שונה אות[29] כדי לבטא את עצמת אכזבתו (קרב/קרבכם / קבר/קבור). אולם ההבדל בין פיכמן לאצ"ג מהותי: כל-כולו של האני-השר הפיכמני – בינו לבין עצמו: הוא בורח מעצמו ושב אל עצמו מתוך אהבה הכרוכה בייסורים. זעקת האני-השר האצ"גי איננה קשורה בו; היא נובעת מאטימות נמעניו. הוא מרגיש כקבור-חי (כמת-החי בשירת אלתרמן)[30] בתוך אדמה של בשרים. עם זאת, בשני השירים חוזה ומשורר הם ישות אחת כואבת, מתייסרת, אך אינה מוותרת.

---

27. **פרויקט בן-יהודה**, מתוך http://benyehuda.org/bialik/bia053.html

28. א"צ גרינברג, 'רחובות הנהר: ספר האיליות והכח', ד' מירון (עורך), **כל כתביו**, ה, ירושלים תשנ"ב, עמ' 70.

29. ראו א' שטיין, **צימוד**, מתוך http://www.piyut.org.il/articles/101.html. ועיינו "קִרְבָּם" (תה' מט 12) בתוך פירוש ע' חכם, **ספר תהילים** (דעת מקרא), ירושלים תשל"ט, הערה 12.

30. ראו, למשל, מאמרו של ר' קריץ, **סיטואציה כפולה והמת-החי בשירתו המוקדמת של אלתרמן**, מתוך http://www.alterman.org.il/LinkClick.aspx?fileticket=4nnPajq9iCk%3D&tabid=65&mid=455

מעין החיבור הדיאלקטי הזה בין אהבה לנבואה-שירה נמצא גם בשיר, "ספר שירי"[31] מאת רחל בלובשטיין-סלע.

צְרִיחוֹת שֶׁצָּרַחְתִּי נוֹאֶשֶׁת, כּוֹאֶבֶת,
נִגְלוּ חֲבִיוֹנוֹת לֹא גִּלִּיתִי לְרֵעַ
בִּשְׁעוֹת מְצוּקָה וְאָבְדָן,
נָחְשַׁף הֶחָתוּם בִּי בְּאֵשׁ,
הָיוּ לְמַחֲרֹזֶת מִלִּים מְלָבָּבֶת,
וְאֶת תּוּגָתוֹ שֶׁל הַלֵּב הַכּוֹרֵעַ
לְסֵפֶר שִׁירַי הַלָּבָן.
יָד כֹּל בְּמְנוּחָה תְּמַשֵּׁשׁ.

השיר נכתב בנסיבות קשות ("צריחות שצרחתי..."). לידתו – "בשעות מצוקה ואבדן". הוא מלא תוגה ומבטא את עולמו המיוסר של "לב כורע". כמו פיכמן, המדמה את תהליך היווצרות השיר לאש מלחכת – גם רחל מדמה את אדניו לאש. אמנם כל אחד מהשירים עוסק בהיבט ארספואטי שונה: רחל קובלת על הפער בין נסיבות הולדת השיר ובין התוצר המוגמר שלו ("ספר שירַי הלבן"), ופיכמן מדגיש את המאבק הפנימי של האני-השר בין הצורך לכתוב, לחזות ולהינבא – לבין הרצון להימלט מכל אלה, אולם שניהם שותפים לחיבור הסיאמי בין מימוש עצמי לייסורים.

בחירת פיכמן בסונטה אינה צורנית בלבד. הסוגה נענית גם למרכיבי תכניה: תזה ואנטי-תזה נאבקים בה – בין קוורטטים לטרצטים – ובאים לכלל סינתזה משלימה בטרצט החותם את השיר. גם מבחינה זו מושתת השיר על אדני ספר יונה. משם נטל את המאבק הפנימי. משם גם ההשלמה, לפי רוב הפרשנים, המתנהלים בעקבות הטקסט הגלוי. לדידם, הכתוב מעיד על יונה בפרקים ב ו-ג, שנענה לשליחות. לגרסתם, שאלתו הרטורית של ה' אליו בפרק ד הביאתהו למסקנה שטעה. יש להניח, שחכמי-ההלכה הוסיפו למפטיר יונה (ביוה"כ) את שלושת הפסוקים החותמים את ספר מיכה (פרק ז) – כדי לאשש ולחזק תפיסה זו, אשר לפיה יונה שינה את תפיסת עולמו הראשונית.

הנה הפסוקים:

18 מִי אֵל כָּמוֹךָ נֹשֵׂא עָוֹן וְעֹבֵר עַל פֶּשַׁע לִשְׁאֵרִית נַחֲלָתוֹ, לֹא הֶחֱזִיק לָעַד אַפּוֹ, כִּי חָפֵץ חֶסֶד הוּא.

19 יָשׁוּב יְרַחֲמֵנוּ, יִכְבֹּשׁ עֲוֹנֹתֵינוּ, וְתַשְׁלִיךְ בִּמְצֻלוֹת יָם כָּל חַטֹּאותָם.

20 תִּתֵּן אֱמֶת לְיַעֲקֹב, חֶסֶד לְאַבְרָהָם, אֲשֶׁר נִשְׁבַּעְתָּ לַאֲבֹתֵינוּ מִימֵי קֶדֶם.

נדגיש: הכתוב עצמו אינו מעיד במפורש על עמדתו הסופית של יונה, ואכן יש שסברו, שלא חזר בו מתביעת אמת אבסולוטית. אילו חזר בו, היה הכתוב מציין זאת במפורש ולא היה מעלים – כנראה, בכוונת מכוון – את מידת-האמת כאחת ממידותיו של הקב"ה, כניסוחו החלקי של יונה:

"כִּי יָדַעְתִּי כִּי אַתָּה אֵל-חַנּוּן וְרַחוּם, אֶרֶךְ-אַפַּיִם וְרַב-חֶסֶד, וְנִחָם עַל-הָרָעָה" (ד 2).[32]

31. נכתב בתל-אביב בניסן תרפ"ז, פותח את ספר השירים השני שלה, **מנגד**, שיצא לאור בשנת 1927. אוחזר מתוך http://benyehuda.org/rachel/Rac062.html

32. החסיר את מידת האמת. השוו שמות לד 6: "וַיַּעֲבֹר יְהוָה עַל-פָּנָיו וַיִּקְרָא יְהוָה יְהוָה אֵל רַחוּם וְחַנּוּן, אֶרֶךְ-אַפַּיִם וְרַב-חֶסֶד וֶאֱמֶת"; לד 7:

לדעתו של אררט, יונה, "איש המוסר, הצדקן [...] המוצא מקלט לנפשו בסתר סוכתו, וכל עוד אין הדבר נוגע לו אישית, הריהו מותיר את גורל האדם בידי 'אלהים' [...] אינו מסוגל לחזור בתשובה".[33]

אחרים טוענים, ששאלה זו טפלה למגמת הספר העיקרית, כדעתו של סימון, הסבור ש"יותר משהקורא אמור לשפוט את אישיותו של הבורח הנואש, האמיץ והעקש, הישר והנלעג, הוא קרוא לצפות בסדרה של הפתעות שה' צפן לנביאו, שהתיימר לדעת טוב ממנו כיצד להנהיג את עולמו".[34]

חתימה

מחקר זה דן בזיקתם של הפיוט ההלכי הקדום, "ישן, אל תרדם" מאת ר' יהודה הלוי ושל הסונטה בת זמננו, "יונה" מאת יעקב פיכמן לספר יונה.

ייעודם ומימושם העצמי של 'גיבורי שלוש היצירות' כרוך בסבל.

כמו ספר יונה, המתאר שני שָׂבים ודאיים – מלחי האנייה והעיר נינוה – ויונה, שאמנם מילא את שליחותו, אך ספק, אם היה שלם עמה – גם שני השירים, הרחוקים כל-כך בזמן ובמקום, עוסקים בתשובה. נמעניהם נקראים לשוב אל מה שהיו: נמענו של הראשון הוא יהודי, ולפיוט עצמו – ברובדו הגלוי – ייעוד ליטורגי-הלכתי מובהק. נמענו של השני הוא בעל-חזון – בכלל, ומשורר – בפרט.

הסליחה ההלכית של ריה"ל, הערוכה על-פי תבנית סימטרית של שיר מעין-אזור – נאמנה לפרשנות נורמטיבית לספר יונה (סימטרי אף הוא), וגוזרת ממנה (ומהלכות-תשובה) כל מה שנדרש לצורך מימוש הסליחה. כך, על-כל-פנים, לפי רובה של הפרשנות לספר. אמנם קיימת אפשרות להבין את הפיוט כחותר מֵעבר לפשט הגלוי, הליטורגי, בעל היעד המוגדר, כפי שהוסבר במחקר זה. גם אם נסבור כך, תשתיתה האידאית של הסליחה – בספר יונה.

הסונֶטה הלירית והלוגית כאחת, "יונה", בנויה אף היא על אדניו של ספר יונה – סימטרי, אמוציונלי ולוגי כמותה, אולם פורצת את גבולות הזמן והמקום המקובלים בהבנת הספר, ומעשירה בדרכה שבעים פנים מקובלות בפרשנותו, שכן היא שואלת מסיפורו של יונה בעיקר את חיבוטי-הנפש התאולוגיים של הנביא, התואמים לחיבוטי-הנפש הארספואטיים של האני-השר. ארבעה פרקים של סוגה סיפורית צומצמו על-ידי פיכמן לי"ד טורי-שיר – בבחינת מעט, המכיל את המרובה.

זהו טיבה של מורשה, שכוחה – בנצחיותה.

"נִצַּר חֶסֶד לְאֻלָּפִים, נִשָּׂא עָוֹן וָפֶשַׁע וְחַטָּאָה, וְנַקֵּה לֹא יְנַקֶּה פֹּקֵד עֲוֹן אָבוֹת עַל-בָּנִים וְעַל-בְּנֵי בָנִים עַל-שִׁלֵּשִׁים וְעַל-רִבֵּעִים". ראו לעיל הערה 25.

33. אררט (לעיל הערה 1), עמ' 366.

34. סימון (לעיל הערה 1), עמ' 15.

אסתר מלחי

בעלי-חיים כגיבורים בספרות-הילדים החרדית לגיל הרך

תקציר

בתרבות-העולם וכן בספרות העברית לגיל הרך – מרובים הסיפורים העוסקים בבעלי-חיים. בספרות-הילדים החרדית העכשווית ניתן לזהות גישה חדשה של פתיחות לנושא זה: ממיעוט (כמעט היעדר) של סיפורים כאלה בשנות השבעים והשמונים של המאה הקודמת – ועד היצע רב ומגוון של יצירות בשנים האחרונות: מסיפורים העוסקים בחיות הגדולות בסביבתן הטבעית – ועד לחיות-המשק והבית והרמשים שבסביבה הקרובה. ריבוי הסיפורים מוכיח, כי התפתחה מודעות לחשיבות הקשר עם בעלי-חיים, לסיפוק יצר הסקרנות של הילדים ולערך החשוב של ההזדהות והאמפתיה כלפי עולם-החי. העיסוק בצד האינטלקטואלי והרגשי של הקשר בין האדם לחיה – בא לידי ביטוי בסיפורים עצמם וכן במבואות של הספרים, שמכוונים להורים ולמחנכים. שם פורשים הכותבים את חשיבות הסיפורים לחינוך הילדים ולקידומם; הם מגדירים את התועלת הרבה שתצמח מהם כאמצעי-תקשורת בין הילדים לסביבתם, וכן – את ההשפעה הרגשית על כל מרכיביה.

מעבר לרתיעה שקיימת מחיות, ובעיקר מהטמאות שבהן, ממעטים הסופרים להתייחס לאורחות-החיים של בעלי-החיים, כי החיות משמשות יותר כנושאי-מסרים שמטרתם להביא את ערכי-המוסר, החברה והדת של החברה החרדית, שבתוכה הם נוצרים. הם מובאים בסיפורים לתכלית מוגדרת ולא ללמידה והיכרות עם אורחות חייהם.

מילות מפתח: *סיפורי-ילדים; סיפורי-בעלי-חיים; סיפורים עממיים; תכונות זואולוגיות; האנשת בעלי-חיים; סיפורים אטיולוגיים; משל ואלגוריה; הגיל הרך; דמויות אינדיבידואליות; תקשורת עם חיות; תקשורת רגשית; תקשורת בין ילדים; הקשר האינטלקטואלי והרגשי עם החי; חיות טמאות.*

מבוא

מחקרים מראים, שכ-60% מסיפורי-הילדים בארץ ובעולם הם סיפורי-בעלי-חיים (שנברג ובן-כנען, 2011). חלקם – עיבודים של סיפורים עממיים, וחלקם – סיפורי-מקור. היחס בין האדם לבעלי-החיים הוא תלוי-תרבות. בכל התרבויות, כפי שהדבר בא לידי ביטוי ביצירות העממיות, האדם עומד במרכז, והוא הקובע את ההיררכיה של החיות: חיות טורפות, חיות-משק-הבית, חיות-מחמד וכדומה. בסיפורים המקוריים שנכתבים לילדים – באה לידי ביטוי תפיסה אחרת,

שהתגבשה בתפיסת-העולם המערבית, והיא, שהצמחים, בעלי-החיים והאדם הם חלק ממערכת אחת מורכבת ושלמה. לכולם – מקום במערכת-הטבע והעולם.

שדה רחב זה של סיפורים, העוסקים בבעלי-חיים – ניתן למיון לקבוצות שונות. האופטמן (2006), המתייחסת לספרות שאינה חרדית – מחלקת ספרות זאת לחמש קבוצות:

א. יצירות בעלות כיוון מימטי, אשר בהן מיוצגים בעלי-החיים בתכונותיהם הזואולוגיות האמיתיות: הגודל, מבנה-הגוף, אורחות-החיים, הסביבה הטבעית וכדומה, כלומר הילד יכול להכיר ו"לראות" את החיה מבעד ליצירה. בספרות-הילדים החרדית נפגוש כדוגמה את היצירה: "גול התרנגול" מאת אילה פרידמן (2002).

ב. החיה מוצגת במראה ובתכונותיה הזואולוגיים האמיתיים, אך במרכז עומד הקשר אל האדם, הדואג לבעל-החיים וקרוב אליו רגשית. הסיפור "השלום ניצל בזכות גוזל" מאת יוכבד סקס (2005) – מדגים לפנינו קבוצה זאת.

ג. בעלי-החיים כבני-אדם וכידידים אנושיים: במוקד עומדים רגשות, נושאים חברתיים, כשהתכונות הזואולוגיות הן בבחינת מסגרת הכרחית בלבד, אך במרכז עומדים נושאים ומצבים מחיי-הילדים. יצירות אלה משקפות יחסים ורגשות מעולם בני-האדם. הפחדים של "הפרה נויה" והקַבָּלה העצמית של "נחי הצב" – שניהם מאת אליאסף נחום (2001) – מסַפרים לנו סיפורים על אנשים או ילדים.

ד. סיפורים אטיולוגיים: סיפורי-אגדה, המבטאים מסורות ודרכי-חיים של עמים שונים. הנושא הוא בעלי-החיים. מבנה הסיפורים הוא קבוע.

ה. המשל והאלגוריה: חיות בעלות תכונות סימבוליות והתנהגות אנושית, שבאמצעותן אנו לומדים מוסר: ערמומיות – לשועל, חכמה – לינשוף וכדומה, ובספרות-הילדים החרדית: "מי יהיה מלך היער?" מאת מנוחה פוקס (2001) ועוד.

לאור העובדה, שבשנים האחרונות מופיעים ספרים רבים מאד לגיל הרך שגיבוריהם הם בעלי-חיים, ולאור העובדה, שמאז שנות השמונים לא נערך מחקר בנושא (מלחי, 1992) – יש מקום לחקור שוב את השינויים ואת ההתפתחויות בתחום הכתיבה על בעלי-חיים בספרות-הילדים החרדית:

ידוע לנו, כי בעלי-חיים כגיבורים ספרותיים לא היו נפוצים בספרות-הילדים החרדית. ציבור זה, שבדרך-כלל אינו מגדל בעלי-חיים בביתו – נרתע בעיקר מעיסוק בבעלי-חיים שאינם טהורים: כלבים, חתולים, חיות-היער, רמשים ודומיהם. היצירות המועטות, שכן נכתבו בעבר – נטו לז'אנר "המשל": משלי-שועלים, משלי-חיות, שלצדם מופיע הנמשל בעל המסר הברור. ז'אנר קדום זה ידוע כבר מן העולם העתיק ומצוי כבר במקרא: מְשָׁלֵי-שלמה, מָשָׁל-יותם, משל-כבשת-הרש, ועוד.

במאמר זה נבדוק, האם חל שינוי ביחסה של ספרות-הילדים החרדית לבעלי-החיים לסוגיהם? האם יש משמעות לבחירת בעלי-החיים כגיבורים? האם יש בכך בחירה מודעת, ומה הן מטרותיה? האם ניכרת השפעה של מערכת-הספרות העברית על ספרות-הילדים החרדית?

התכנים המרכזיים בסיפורים

רוב שמות הסיפורים מבטאים נאמנה את נושא הסיפור. אמנם בכך הם מוסרים אינפורמציה על התכנים, אך אין הם יצירתיים דיים כדי לעורר סקרנות ועניין.

מכותרת-הספר "כבשה שחורה" (פרידמן, 2009) – ברור לנו, כי מדובר בקושי של הדמות יוצאת-הדופן. השם רומז לבעיה של המראה החיצוני, היחיד מול הקבוצה-העדר, אשר רבים בה הולכים בתלם ללא מחשבה על השונה.

כותרתו של ספר אחר: "להתאמץ כדאי" (זיכרמן, 2009) – מכוונת את הילד לתועלת שבמאמץ, בהשקעה, כמו הצפרדעים המתחרות: זה שמעודדים אותו – מצליח, והאחר – נכשל.

הספר "מתגברים" (פריינד, 2010) – מסַפֵּר על אלה, שמצליחים להתגבר על קושי, על בכי ועוד.

אחד הנושאים, אשר בהם עוסקת ספרות זאת, הוא עניינו של השונה:

במרבית-המקרים הסיפורים מתייחסים לשוני פיזי, שהוא בולט וברור ואינו ניתן להסתרה: הסיפור מדגיש את השוני, את יחסה הבלתי-מקבל של החברה, את תגובתו של הגיבור הראשי, ובסופו של דבר, נמצא הפתרון, אשר ממנו נלמד הלקח, שמיטיב את מעלתה החברתית הערכית של הקבוצה: הוא מדגיש את מעלתו של השונה, אשר בזכותו למדה הקבוצה ערך חדש, התמודדה עם הקושי ויצאה ממנו מחוזקת, מאוחדת וצודקת יותר.

בספרה של י' גולדבלום (2008) – מובא סיפורה של ג'ירפה קטנה בעלת צוואר קצר. כל חיות-היער לועגות לְנָכוּתה של הג'ירפה, שזוכה לאהדתה של הסופרת, שמעוררת את רגשות ההזדהות של הקוראים הצעירים – על-ידי גילוי-מחשבותיה של הגיבורה: "מדוע? למה? מה עשיתי? איננני אשמה!" היא בוכה ומתלוננת ופונה בתפילה: "הוי אלי עזור נא לי...". הזברה מנחמת אותה ואומרת: "...נכון זה לא נעים..."

הלקח נלמד מיד: "עולם-החי מגוון: ארוך, קצר, חָלָק, זעיר, ענק ... הן את כולם ברא בורא-עולם עם מקום לכל אחד יחיד ומיוחד...". כולם מבקשים ממנה סליחה, והשלום חוזר ליער. נראה, שהסופרת לא הזכירה את הקושי המשמעותי של הג'ירפה בהשגת מזון בגלל צווארה הקצר, עובדה קריטית לגבי בעל-חיים ביער.

באחד מספריה של פרידמן (2009) מסופר על כבשה שחורה, שחיה בעדר של כבשות לבנות. הביטוי "כבשה שחורה", מקובל ככינוי למישהו שונה או מקופח. מובן, שהכבשה מרגישה מנודה, יוצאת-דופן ובלתי-מקובלת, אף-על-פי שהיא אדיבה, חכמה, נעימה ועדינה. הכול לועגים לה: "כמה נורא להיות כבשה שחורה!" גם הכבשה (כמו הג'ירפה) מתלוננת: "מדוע לא רואים את טבעי?... אני שחורה אך לבי לבן...". משפט זה מציב את הבעיה של פנימיות – מול חיצוניות, התבוננות בקנקן – מול עיסוק בְּתוכְנוֹ. המשוואה המוצבת כאן היא: לבן הוא טוב, ושחור הוא רע. לב שחור = לב רע.

בהמשך אומרת הכבשה: "יש לבנים שליבם כה שחור". מכאן ניתן להסיק, "שֶׁיש שחורים (כמו הכבשה) שליבם כה לבן". נראה, שהמסר הזה, שעובר לאורך כל הסיפור, הוא מטעה ומפלה. כאן חוטאת הסופרת באימוץ סטראוטיפים בלתי-רצויים. הכבשה השחורה אוספת את כל המנודים, הסובלים כדי לעודד אותם בבחינת צרת רבים סובלים – אולי תביא לנחמה: "הם יבינו ללב השונים ונוכל לבנות עולם חדש, צודק ושוויוני יותר", אך החברה מעבר לגדר(!) – רואה בהם

שחורים ואחרים. אמנם, לבסוף כולם מכריזים על אהבה, אך, למעשה, אין פתרון: השונה נשאר שונה, שהרי החברה מתייחסת למראהו החיצוני ושופטת אותו על-פי מראה זה. נראה, כי כאן סטתה הסופרת מהמקובל בספרות-הילדים החרדית ולא סיימה את הסיפור בנימה פייסנית ומקבלת. אולי ניתן לראות את סיום הסיפור – כהשלמה עם מצב קיים בחברה מתבדלת, אשר בה לשונים באמת – אין מקום מקרב ומשלב.

העיסוק בשונה מופיע גם במספר סיפורים:

בספרה של המבורגר (2012) מופיעים מספר סיפורים, העוסקים בשוניות מגוונות. הסיפור על האפרוח הבודד השונה, על התולעת שאינה יודעת לספור, ועוד.

פרט שונה אחר, שזוכה לתמיכת החברה, הוא ציפור העפרוני – בסיפורה של תרצה פלג (2010). העפרוני הפצוע זוכה לתגובה קרירה מצד החברה, שאינה מתחשבת בציפור חסרת-האונים, אך התולעת מגייסת את כל החיות למופע של הצגה – כדי לאסוף כסף לרפואתו של האפרוח. כולן משתפות פעולה, והמסקנה: כולם בשביל אחד, ואחד בשביל כולם.

מירי ברוך (2006) טוענת, שסיפורים אלה, המביאים את מצוקתו של החי – מעבירים מסר חינוכי בדרך מטונימית: כך לומד הילד להבין את רגשות-הזולת. הסיפור גורם לאמפתיה, אותה יכולת לזהות ולהבין את רגשותיו של האחר, אפילו עד כדי אימוץ הפרספקטיבה של האחר. לדעתה, ניתן לפתח אמפתיה באמצעות סיפורים אלה, המתייחסים ליכולות הקוגניטיביות, הרגשיות, החברתיות והמוסריות של הילד הנמען. התיאורים הרגשיים של מצוקת-בעל-החיים – מעוררים את הרצון לעזור לנזקק, לדאוג לצרכיו ולפתור את מצוקתו.

סיפורים רבים עוסקים בשונות, שנוצרת כתוצאה מתכונות-אופי או רצונות בלתי-נשלטים של גיבור-הסיפור:

"גול התרנגול" (פרידמן, 2002) הגאוותן, ששואף להיות מלך ולשלוט על כולם – נדחה על-ידי החברה ובני-ביתו ולומד, שגאווה ושלטון כוחני מרחיקים ומבודדים;

הנמלה (שטוב, 1995) לומדת, שהפרישה מהציבור וההתבלטות בשונות – מבדילות אותך מהחברה ועושות אותך לשונה;

"הַדֻּבִּי הֶעָצוּב" (בקרמן, 2008) מרגיש דחוי ובלתי-מקובל, והוא לומד, שצריך לשמוח עם מה שיש, ולא יפה לקנא;

הדבורה שבורחת מן הכוורת (מלכא, 2009) ורוצה להיות אחרת ולחפש חברים אחרים –חוזרת בבושת-פנים;

החמור בספר "החמור והתרנגול" (גרוס, 2001), שאינו משלים עם הייעוד שלו – מגיע למסקנה ש"ה' נתן לכל אחד תפקיד חשוב ומיוחד, רק הוא יכול למלא את תפקידו, הוא לבדו ולא ידידו".

הקשר בין בעלי-החיים לבני-האדם

מספר סיפורים עוסקים במערכת-היחסים בין בעלי-חיים לבני-אדם. בניגוד להווי, המצוי במשפחות החרדיות הנורמטיביות, שלא מקובל בהן לגדל בעלי-חיים בבית, בסיפורים שונים נידון הקשר החיובי בין אנשים לחיות שונות: החיות משמשות כמתקנות את החברה האנושית:

בסיפור "השלום ניצל בגלל גוזל" (סקס, 2005) – מסופר על ריב בין הילדים בגלל היונים, אולם ברגע שהילדים מבינים שהחתול מסכן את היונים, הם מתאחדים לפעולה מהירה להצלת

היונים, ומתוך שיתוף-פעולה חוזרים השלום והשלווה לשכון בין הילדים.

מעשה טוב למען בעלי-החיים – מביא לשכר בדרך של שלום בין אנשים: בסיפור "חיפושולה" (וייס, 2008) מסופר על הסכנה, שנמצאת בה החיפושית; היא נלקחה על-ידי הילדים בשבי: הילדים מציעים לשחרר אותה, והיא חוזרת הביתה. ההבנה בין הילדים בדבר הדרך שיש להתייחס אל בעלי-החיים החלשים מאתנו – מונחית על-ידי המצווה: אסור לצער בעלי-חיים; יש לעורר את רגשותינו כלפי בעלי-החיים, להתחשב ב"רגשותיהם" ולכבד את אורח-חייהם;

בסיפורה של פלג (2010) – מחפשות החיות רופא, שיעזור לעפרוני, חברם, ואכן אחרי פעילות מאומצת הם מביאים ליער רופא-אדם, שמציל את הציפור. שיתוף-הפעולה בין החיות לאדם – מביא לפתרון הבעיה.

בסיפור "צבי הצב" (פוקס, 2006ג) – נערכת השוואה בין תפקודי החיות במשפחתן לתפקודי המשפחה האנושית:

הודות להשוואה זאת לומדים אנו על אורח-חייו של הצב ועל אורח-חייה של אמו: היא חופרת גומה, מטילה ביצים ואחר-כך הולכת ונעלמת עד מועד בקיעת הביצים – בניגוד לאם האנושית, שמטפלת ומטפחת את ילדיה, מספרת סיפורים, מאכילה, עוזרת בשיעורי-הבית וכדומה.

בסיפור "הבריכה בלב היער" מתוך הספר "הזאטוטים" (המבורגר, 2012) – המסקנה היא, שלא תמיד כדאי ללמוד מבעלי-החיים. למשל: "לא כדאי ללמוד שתיקה מדגים... אם יש משהו עצוב בלב... סַפְּרוּ וְשַׂתְּפוּ... כל מה שבלב פנימה".

עיסוק ברגשות בעלי-החיים

אחד ממעוררי האמפתיה כלפי בעלי-החיים הוא העיסוק בעולמם הרגשי: ייחוס רגשות שונים לבעלי-חיים מעורר את ההזדהות של הנמענים ומפעיל אותם כבוחנים ושוקלים את המתרחש בסיפור. הדברים ברורים עוד יותר, כשהסיפור בנוי על האנשת בעלי-החיים.

הראל (2004) עוסקת במושג "אנתרופומורפיזם" ומגדירה אותו כ"ייחוס תכונות" אנושיות למושא "לא-אנושי". לדעתה, בספרות-המבוגרים, בעלי-החיים אינם נחשבים על-פי רוב מושא ראוי ליצירות ספרות: יצירות שעסקו בבעלי-חיים, קיבלו פרשנות, שניסתה לחשוף, "כי, למעשה, היצירה ראויה שֶׁכן מאחורי דמויות החיות עומדות דמויות אנוש כראוי ליצירה ספרותית רצינית". נראה, כי קביעה זאת אינה מתאימה לספרי-ילדים, מאחר שהחשיבה האגוצנטרית של הילד בגיל הרך – מאפשרת לו לראות את בעלי-החיים בעיניו שלו ומתוך צרכיו, ולכן ההזדהות חזקה יותר (אופק, 1978).

יש המזהים את ההאנשה – כסוג של מטפורה: בהקניית תכונות-אנוש לחי אנו מפעילים שתי חשיבות על שני דברים שונים, הפועלים יחד ויוצרים משמעות חדשה, שהיא תוצאה של הזיקה בין שני התחומים השונים: במקרה שלנו הכוונה היא לזיקה בין האדם לעולם-החי (חובב, 1986).

גל מי-רון שורק (2002) עוסקת בקשר הרגשי שבין האדם לבעל-החיים: לדעתה, יש לקשר זה השפעה על ההתפתחות הרגשית והנפשית של האדם. יכולתו של בעל-החיים להציע אהבה בלתי-מותנית – גורמת גם לאדם להציע תמיכה והגנה, ונותנת סיפוק למניע הנפשי של "הצורך לאהוב ולהיות נאהב". תשומת-הלב, שאנו מעניקים לחיות בסיפורים, והן אף מחזירות לנו באותה

מטבע – ממלאת אצל הנמענים את הצורך לחוש, שאנו בעלי-ערך בעבור עצמנו ובעבור אחרים.

הסופרת פריינד (2010) מספרת סיפור על הינשוף החכם (על-פי הסטראוטיפ הידוע), שעורך מחקר על הדמעות. החיות (ג׳ירפה, פיל, נמלה, זברה ועוד) מאוכזבות מהמליחות של הדמעות. בסופו של דבר, הוא מחלק לחיות, המתגברות על דמעותיהן – את הדמעות המתוקות. סיפור זה אינו עוסק בשאלה האם יש דמעות לחיות והאם הן מביעות את רגשותיהן כבני-אדם. כמו-כן אינה ברורה משמעותן של ״דמעות מתוקות״: האם הן מסמלות מבע רגשי? נראה, שהסופרת פנתה לכיוון של הסבר או פתרון יותר דמיוני ויותר ערכי, אך פחות מדעי או ראלי.

גם בסיפורים נוספים יש עיסוק ברגשות-בעלי-החיים: החיפושית, שיש לרחם עליה – מבחינת ״צער בעלי-חיים״; מובן גם צערה ותסכולה של הג׳ירפה קצרת-הצוואר; הכבשה השחורה, שמצטערת בבדידותה ובשונותה; גם רגשות העפרוני הפצוע חסר-האונים, ומעולם הצפרדעים: זה שמעודדים אותו – מצליח, ואילו האחר מתייאש ונכשל – בספרה של זיכרמן (2009) ועוד.

המבואות

כמקובל בכל ענפי הספרות החרדית, וניתן לומר שזה אחד ממאפייניה – גם בספרים שלפנינו כתובים מבואות: מהם – קצרים (של דברי-תודה), ומהם – ארוכים ביותר. במבואות פורשים המחברים את משנתם בכיוונים שונים:

בָּרֹאשׁ – באות בדרך-כלל המלצות ואישורי-הכשר מרבנים או מבתי-דין. מה שמניע את הסופרים הוא הדגם של הספרים התורניים, שעל מנת לשכנע בחשיבותם – מצורפים אליהם אישורים והסכמות לרוב. מעבר לכך, ביהדות יש כבוד גדול לאות הכתובה, והסופר מביע את חרדתו מתקלה או אי-הבנה. רבים מצהירים, שאין הם ״יוצרים״ (כי יוצר יש רק אחד), אלא הם חשים – כמי שמעביר דברים, ששם בפיו בורא-עולם: למשל, כך כותבת שיפי צורן (2012) במבוא לספרה: ״ה׳ שפתי תפתח... לך. אבי שבשמים שכל ניע שפתים וכל יכולת וכוחות שבי כולל הכוח להודות, הם ממך ורק ממך...״ מכאן נובע, כמובן, הצורך להשתמש בסיפור – ככלי רב-ברכה.

במבואות לספרים מציינים הכותבים את מעלות-ספרם ואת התועלת, שניתן להפיק מהם:

א. המלצה לשימוש ביצירות לשם טיפוח-הקשר בין הורים לילדים ויצירת זמן איכות. הסיפור הוא בבחינת כלי בידי ההורים: בעזרתו יוכלו לעצב את הילד בתחומים שונים. המחברת נותנת הדרכה להגיע לכך, בעזרת הדרכה בפעילויות על הסיפור (צורן, 2012).

ב. יש התייחסות לצורכי-הילד. במבוא לספר – כותבת המחברת חנה שניר (ח״ת): ״הספר עונה על צפִּיותייך וצְפִּיות הילד... הסיפור הוא אתגר של צמיחה לילד ולהורה״.

יש עיסוק רב במבואות בהשגת מטרות חינוכיות שההורה מציב לעצמו: ״עיצוב דרך החשיבה... לבניית מידות הילדים זיהוי רגשותינו, מודעות עצמית תביא לתקשורת תקינה עם הזולת״ (צורן, 2012).

לשם השגת המטרה מובאים בספר ״דפי חלון הזדמנויות, נקודות חשובות בסיפור, ארגז כלים, איך המרגש, קופסת האוצרות שלי, ועוד משהו״. האופי הדידקטי המובהק מצריך השקעה גדולה מצד ההורים – כולל שיחות והתנסויות עם הילד. מעבר לכך כולל הספר דברי-תורה ופרשנות, שאלות, ציורים לחידה, והסברים חינוכיים על כל דבר. המחברת אינה שוכחת לציין, שההמלצה שהביאה היא של מאבחנת דידקטית.

ג. היצירה מומלצת כאמצעי-תקשורת: ״תסייע לילד להיפתח אליך לשתף אותך ברגשותיו

ולהתגבר ביחד על הקשיים שלו.״ המחברת, המזהה עצמה כמנחת-הורים ויועצת חינוכית, כותבת: ״ההצלחה תלויה ברצון שלהם ובהכוונה שלנו מצידנו... לראות את התמונה מזוויות שונות ומנוגדות... לאהוב את עצמם גם כשהם טועים... קשר אל עצמי, אל סביבתי... אל בורא עולם״ (זיכרמן, 2009).

״הילד ייפתח אליך וישתף אותך ברגשותיו״, ״הסיפור יעשיר את השפה״, ״הספר מלווה במשימות אינדיווידואליות המעשירות את החשיבה, השפה והידע״ (פריינד, 2010).

צורן (2012) כותבת על ״מודעות עצמית, שתביא לתקשורת תקינה עם הזולת״.

בספר ״מתגברים״ כותבת פריינד (2010) בכותרת-משנה: ״דבורים על שפת האגם, תקשורת ודיבור חיובי, סיפורי משפחת ברווזון על תקשורת ודיבור נכון. דפים לילדים ודפים להורים לעבודה משותפת״.

ד. רק בספרים מעטים מודגשת חשיבות הצד האינטלקטואלי: הקניית ידע לימודי על בעלי-חיים: ״ידע מַחְכִּים על בעלי חיים... על חיפושיות ועוד חרקים... הכרויות עם דמויות, חלזונות, כל זה מלווה במסר ערכי... לכל יצור יש תפקיד בעולם, לפעמים ידוע ולפעמים נעלם...״ (פריינד, 2010).

ה. מבואות רבים מזכירים את הצד הרגשי בחיי-הילד – זיהוי הרגשות והבעתם: ״הילד ייפתח אליך וישתף ברגשותיו״ (פריינד, 2010).

זיכרמן (2009) כותבת במבוא לספרה על ״שליטה רגשית ועל התמודדות עם פחדים ועם רגשות שליליים״.

פריינד (2010) כותבת בספרה על ״הכרה וטיפוח של אינטליגנציה רגשית ועל עיסוק בעולם הרגש בדרך חווייתית מעניינת״, והיא מזכירה זיהוי-רגשות, ביטוי-רגשות, שליטה על דחפים ואמפתיה.

סיומי-הסיפורים – מוסר-השכל

רוב הסיפורים מסתיימים בסיום טוב ומפויס, המלווה במוסר-השכל ובמסקנות יישומיות:

כך בסיפורה של שניר (ח״ת) – מושבת האבדה לבעליה, ומוסר-ההשכל הוא ״הם יודעים שרק בעלי חיים משתמשים בדברים של אחרים אבל ילדים גדולים וחכמים הם בוגרים ואחראים, לא לוקחים כל מה שהם רואים כי מצוות הם מקיימים״. כביכול, אין הדיבור מכוון במישרין לקוראים, אלא זה מעין מסר סתמי, שנאמר לחלל-העולם, אך הנמענים ״הגדולים וחכמים הם בוגרים ואחראים״ – מבינים ומאַמְצים את הלקח, אף שאינו מוסר-השכל ישיר המכוון אליהם.

בסיפור ״לשמוע בקול הגדולים״ (שניר, ח״ת) – הדג חוזר הביתה, ומסקנתו שלו, הנאמרת בגוף ראשון, היא: ״למדתי שהגדולים יודעים יותר ממני וחובה לשמוע בקולם״. שיתוף-פעולה בסיפור אחר – מביא למסקנה: ״יש לעוגה טעם עָרֵב במיוחד של שיתוף-פעולה ונתינה של כל אחד״.

גם בסיפור על הג׳ירפה – הסיום הוא חיובי: היא מתקבלת כשווה בחברה, והמסקנה היא: ״אותך כאן יקבלו ותוכלי להשתלב... ג׳ירפל׳ה סלחי נא... שולם שולם לעולם״ (גולדבלום, 2008). ואי-אפשר ללא מסקנה ולימוד לקח: ״לצחוק, ללעוג ממש אסור. דעו זכרו הן את כולם ברא בורא עולם עם מקום לכל אחד יחיד ומיוחד״.

כך גם בסיפור על הכבשה השחורה (פרידמן, 2009): "אוהבים את הכול קטן כגדול, לבן כשחור מעניקים לכולם אור וחום". והמסקנה ומוסר-ההשכל: "כאשר השחור הוא צֶבע אין בכך כל רע, אך כשהשחור הוא טֶבע אין לך דבר יותר נורא", ועוד.

תבנית זאת של סיפורים שסיומם בהשלמה ובפיוס – אופיינית מאד לספרות-הילדים החרדית. נושאי הסיפורים, השתלשלות-העלילה ויתר מרכיבי הסיפור הם פחות חשובים; החשוב הוא התחנה הסופית: הסיפור חייב להסתיים בתיקון, ובדרך-כלל אף ביותר מזה, בהתעלות. אין שיבה לנקודת-המוצא, אלא יש הבנה מחודשת אחרי חשבון-נפש; יש קבלת החלטות, ויש הסקת מסקנות, שהן בגדר מוסר-השכל, שפורץ מעבר לגיבורי-הסיפור ומכוון לכל אדם. מוסר-ההשכל מופיע פעמים רבות גם במהלך-הסיפור כאמירות של אחד הגיבורים או כמחשבות והרהורים של הסופר, אך בסוף הסיפור הוא יקבל לפעמים גם ניסוח של הכרזה פתטית בנוסח של כלל או פתגם (לפעמים אפילו מחורז), כגון "דבר ראשון בזמן לישון" או: "כל ילד וילדה לומדים לומר תודה". כדרכה של ספרות דידקטית – הסופר "אינו סומך" על תבונתו של הקורא, שיבין את העולה מתוך הסיפור על-פי דעתו של הסופר. החשש הוא, שמוסר-ההשכל לא יובן או ייושם, ואולי יובן באופן חלקי או בצורה מעוותת, כפי שכותבת אחת הסופרות (גוטרמן, 2011):

"הבה ניתן לעצמנו משוב, נחדד הבנה נדמיין ונחשוב! נאמץ את זיכרוננו כי... זה ברור שחבל לבזבז את הסיפור!".

למעשה, סיום הסיפור הוא בגדר סיכום הרעיון המרכזי החשוב, שבגללו כתב הסופר את הסיפור. אחת ההוכחות לכך היא עובְדָה של רבים מהספרים, שנכתבים לציבור החרדי המבוגר:

הסופר מלווה בהסבריו כל מהלך בסיפור: הוא מנחה אותנו מה לחשוב, איך לראות את ההתרחשויות, איך לקשר בין הפרקים, ומהן המסקנות הנלמדות. הסיכום הוא בסיום הספר.

בשולי-מחקרה מעירה אלימלך (2002), שסיפורי-בעלי-החיים בספרות החרדית אינם מתעניינים באורחות-החיים של החיות, אלא כל מטרתם היא חינוך באמצעות ספרות. הסופרים מכוונים להביא מסר דידקטי, להשמיע את דעתם או את הערכים החשובים להם ולשקף את הנורמות של החברה שמייצג הסופר. אין זאת חוויה אומנותית, אלא הבעת-דעות. כפי שהיא מסכמת: "זאת לא ספרות לשם ספרות". ברור, שגם תפקידו של הקורא הנמען – משתנה בהתאם לכך. נראה, שהדברים אקטואליים לגבי חלק מהיצירות גם היום.

הגיבורים

בסיפורים שבדקנו – מופיע מגוון רחב של בעלי-חיים מחיות-היער, כגון הפיל, הזברה, הג'ירפה וכדומה, אך גם – מסביבתנו הקרובה: יונים, ציפורים, תולעת, חיפושית וחרקים אחרים, ברווזים, אפרוחים, דגים, כבשים, צפרדעים, צב, ינשוף, נמלה, עטלף, ועוד.

בר-אל (2004) מציינת, ש"בעלי-החיים שלא בויתו, שחיים בטבע, היו בעבר בתחום התעניינותם של ילדים גדולים יותר, אולם עם התרחבות ידע העולם של הילדים... גם בעלי-חיים אלה – דוגמת אריות ונמרים מוכרים לילדים רכים בשנים".

חלק מחיות אלה נמצאות בסיפור בסביבתן הטבעית: ביער, בחצר, באגם וכדומה. תיאורים אמינים אלה של הסביבה הטבעית מעשירים את הידע על החיה: מהו מראה? מהי סביבת-מגוריה? מהו מבנה גופה? מהן אורחות-חייה? ובהמשך: מה היא חושבת או מרגישה? מה לומדים מזה (מסרים גלויים וסמויים)? (לוי ולוי, 2002).

מתוך ההזדהות עולות גם השאלות: מה זה אומר לי? כיצד אני יכול לבטא את הרגשות שלי, שנובעים מתוך האמפתיה?

יש סיפורים, שהחיות מתוארות בהם גם באיורים בצורה מואנשת בסביבתן הטבעית, אך יש דמויות של חיות, שאורח-חייהן כבני-אדם – כדי לקרב את הסיפור אל עולם-הילדים. האיורים, המלווים סיפורים אלה, תומכים בהאנשה ומדגימים אותה. השימוש בבעלי-חיים כגיבורים – עלה בצורה משמעותית בספרות-הילדים החרדית רק בשנים האחרונות; כיום היא כוללת סיפורים על בעלי-חיים, שאינם מהסביבה הטבעית של הילדים (חיות-בית), שגם אותם קשה למצוא בשכונות החרדיות ובבתים האלה.

יש לומר שמעטים הספרים שהיוצר מתכוון בהם באמת ללמד על בעלי-החיים – כדי לחבב אותם ולקרב אותם לעולם-הילדים. מעטים הם היוצרים, המתייחסים לגיבורים כחיות – על כל המשתמע מכך. הם אינם מסבירים מדוע בחרו לכתוב על בעלי-חיים – כגיבורים. נראה, שבחירת החיות וההיבט הספרותי הם כלים ללימוד המסרים הדידקטיים, כפי שהם מובאים במבואות, בסיומים ובמוסר-ההשכל של הסיפורים.

יש מעט מאפיינים של הדמויות: מראה גופן, מאפייני התנהגותן וסביבת-חייהן.

כך כותבת וייס (2008) במבוא לספרה "חיפושולה": "הנה סיפור נחמד ומַחְכִּים על חיפושיות ועוד חרקים... נערוך חֲקֵרויות... הדמויות, חלזונות פרפרים... שלכל יצור יש תפקיד בעולם לפעמים ידוע ולפעמים נעלם. ואפילו לג'וק כזה קטנטן השם יתברך חיים נתן. תודה רבה בורא עולם, הכול ממך, שלך כולם..."

כך כותבת גם צורן (2012) בספרה: "שימוש בבעלי-חיים מוכרים מאפשר הבנה והפנמה של מסרים".

אך יש גם מספַּר סיפורים, המתעכבים על מסירת פרטים על אורח-חייהן של החיות:

בסדרה "חושים בטבע", מאת בני מאיר (2007) – מובאת אינפורמציה על צבעי הסוואה ואזהרה, מה שומעות החיות, מה מריחות החיות, מה טועמות החיות ועוד. הטקסטים מלווים בצילומי-חיות ובמידע על כל בעל-חיים, אולם אין בספרים אלו עלילה, והספר הוא ספר לימודי – על כל המשתמע מכך.

בסיפור "צבי הצב" עוסקת פוקס (2006ג) בהשוואה בין תפקידי האם האנושית לתפקידי האם הצבה: "אני הצב... אימא שלכם... מכינות ארוחת ערב ועוזרות בשעורי הבית ומספרות סיפורים לפני השינה, אימא שלי לא כי... חפרה גומה, הטילה ביצים... הלכה ונעלמה..." כאן בא פירוט אורחות-חייו של הצב.

כך גם בסיפורה של סקס (2005), אשר בו מובאת אינפורמציה על חיי-היונים: יוני הבר והיונים הביתיות.

בספר אחר מאת וייס (2008) יש בכל דף ריבוע אינפורמציה על כל בעל-חיים, ובסיפור עצמו יש עיסוק ברגשות-בעלי-החיים ובמצוות צער-בעלי-חיים. ההאנשה משולבת בסיפורים שונים:

חיות-היער, המתארגנות – כדי לאסוף כסף לטובת העפרוני הפצוע בספר "ההצגה הגדולה של תותולעת" (פלג, 2010).

החיות המשתפות פעולה בסיפור "מתנה משותפת" (שניר, ח"ת); הדג היוצא מהקבוצה ואומר: "אני שומע בקול אימא וחוזר הביתה עם כולם, למדתי שהגדולים יודעים יותר ממני וחובה

לשמוע בקולם". כך – גם בסיפור אחר באותו הספר ("מתנה משותפת") – כל בעלי-החיים מביאים מתנה משותפת, עוגת-גבינה מיוחדת: "יש לעוגה טעם עָרֵב במיוחד של שיתוף פעולה ונתינה של כל אחד" ועוד.

את השימוש האינטנסיבי בדמויות של בעלי-חיים גם בספרות-הילדים החרדית – ניתן להסביר בכך, שהיום בעלי-החיים מהווים מרכיב חשוב בחיי-הילדים: בצעצועים, בסרטים, בבובות. הנושא הוא גם נושא לימודי בגנים ובבתי-הספר: במקומות רבים יש פינות-חי וגני-חיות. היום משמשים בעלי-חיים גם לצרכים טיפוליים לילדים, לקשישים ולאוכלוסיות בעלות-צרכים מיוחדים. לכן, אך טבעי הוא, שסיפורים יעסקו בבעלי-חיים.

בספרות-המשלים ובספרות העממית – מעוצבות חיות רבות כדמויות סטראוטיפיות: הינשוף החכם, השועל הערמומי, העורב המתוחכם וכדומה, אולם ניכרת מגמה לנפץ סטראוטיפים אלה (קוגמן, 2007). ניתוץ סטראוטיפים נחשב כערך חינוכי – כדי לעצב דמויות ספרותיות רבות-פנים, משתנות, וכן – כדי לרכך ולהתאים דמויות שליליות לערכים הרצויים.

הצרכים של ספרות-הילדים העכשווית הם הַדָּרַת נושאים שליליים, ריכוך דמויות מפחידות והצגת יכולת הדמויות לעבור תהליכים מתוך בחירה אישית.

גם ספרות-הילדים החרדית מכירה בסטראוטיפים; אף היא מנסה לשבור אותם ולהבליט את יכולתו של היחיד לבחור את דרכו ולבנות את אישיותו. הכבשה התמימה מארגנת מרד נגד הסטראוטיפ של התמימות והכניעה ונגד הַשׁוֹנוּת, התולעת הקטנה והחלשה – מארגנת מופע ענק; העפרוני, שמהווה כציפור – סמל לחופש, הוא פצוע, מוגבל וזקוק לעזרה; הג'ירפה, הנחשבת לחיה הגבוהה ביותר ביער, היא קצרת-צוואר; הדגים השותקים – טוענים, שיש לְדַבֵּר, לְסַפֵּר ולתקשר עם האחרים.

סיפורים ראליים משתמשים במודל של משלי-חיות – כדי להקנות ערכים לילדים השומעים. לַמָּשל מצטרף הנמשל, ובו הלקח הדידקטי לשיפור ההבנה והמציאות. במשלים אלה בעלי-החיים מייצגים עיקרון, והבחירה בגיבורים בעלי-חיים היא ביטוי להיענות לז'אנר של משלי-בעלי-חיים, כפי שהם ידועים בתרבות-העולם ובמקורות היהודיים. בספר "מי ינצח בתחרות?" (פוקס, 2006ב) – מספר אבא מָשָׁל על ציפורים ששומרות על סדר וניקיון, ואז ההפנָיה היא לסדר שחייב הילד לשמור בחדרו. כך – גם בספר אחר שלה באותה סדרה "גד הדייג" (פוקס, 2006א).

בסיפור "מי ינצח בתחרות?" (פוקס, 2006ב) – מסופר משל על יונה וציפור אחרת שעורכות תחרות לבניית קן. מוסר-ההשכל: "בית גדול הוא לא העיקר, חשוב יותר מה שיש בו", וכן – בסיפורים נוספים בסדרה.

חשוב לבדוק מהו הערך המוסף בבחירת חיות – כגיבורים. יש לציין, כי הילד חש רגש עליונות על בעל-החיים, כי הם נחותים מהאדם. אורח-חייהם מספק את מניע הסקרנות של הילד לגבי תעלומות-החיים. הבלטת אהבת הילד את בעל-החיים – מביאה להזדהות רגשית של הילד. כך מתעורר רגש האמפתיה כלפי החיה וכלפי כל יצור. סיפורים אלה מהווים כלי להתמודדות עם פחדים מן הזר, הגדול והבלתי-צפוי (מי-רון שורק, 2002). עיסוק בבעיות-החיים, כשהן מסופרות על חיות, ולא עלינו – מביא ליכולת להקשיב, לראות את הנושא ממרחק בצורה שאינה מאיימת על חיינו אנו. הצורך של האדם בשייכות, בלהיות נאהב או חבר ונותן אהבה – יכול גם הוא לבוא לידי סיפוק (שלו, 1996).

נראה, שגם הרצון של חלק מהסופרים לברוח מהכתיבה הדידקטית – מביא אותם להרחקת במת ההתרחשות מהעולם האנושי הקרוב. מֵעבר לכך, יש בוודאי סופרים, שמעוניינים באמת לחבב את החיות ולהביא מידע מעשיר על עולמן – כחלק ממעשה-הבריאה.

סיכום

המחקר מראה, כי בציבור החרדי חלה גישה חדשה של פתיחות ביחס לבעלי-החיים. גורם חשוב לשינויים, שעוברת ספרות זאת, היא ההשפעה של הזרם המרכזי של ספרות-הילדים העברית, שנושא זה הוא חלק חשוב בין נושאיה. למרות הרצון להציב חומות, שיחסמו את ההשפעות החיצוניות "המאיימות" על הילדים החרדים – יש להכיר בהשפעה הגוברת על נושאי-הכתיבה, מגוון הז'אנרים, ואף – בבחירת הגיבורים. ניתן להבחין במגוון הנושאים והעלילות, המופיע בסיפורי-החיות, את היחס לאורחות-חייהן ואת המטרות המוגדרות היטב, שהכותבים מצפים להשיג באמצעות סיפורים אלה. לכותבים ולהורים החרדים – יש יותר מוּדָעוּת לחשיבות הקשר עם בעלי-החיים ולרצון להפיק מהסיפורים האלה את המרב, כשסיפורי-החיות מהווים מעין "סטייה עוקפת" מחינוך דידקטי ישיר, שגיבוריו הם ילדים, והרקע הוא המשפחה. יש להדגיש, שהכותבים שמים דגש בצד הספרותי: הקפדה על שפה עשירה ומדויקת, על עלילה מעניינת, על קצב וחריזה, ואף – על הומור. יש מגוון רחב של דמויות ומצבים, ולבסוף – כצפוי – סיומים טובים, המלווים במוסר-השכל, אולם במבואות של הספרים מתגלות המטרות האמיתיות של "הספרות המתחפשת" שלפנינו, מטרות דידקטיות מובהקות: חינוך, עיסוק בערכים דתיים, פיתוח אינטלקטואלי, זיהוי מצבים רגשיים, טיפוח-התקשורת האישית והבין-אישית והפיכת הסיפורים לכלי-עבודה להורים ולילדים – כדי להשיג את המטרות בעזרת כלים דידקטיים מובָנים. סיפורים אלה הם במה להשמעת-דעות וערכים ולהנחלת-הליכות-חיים של הציבור שהמסַפר מייצג, והוא חלק ממנו.

ביבליוגרפיה

מחקרים

אופק, א' (1978). **תנו להם ספרים: פרקי ספרות ילדים**. תל-אביב: ספרית פועלים.

אלימלך, ו' (2002). **תמונת מצב של ספרות הילדים החרדית בישראל 2002: אפיונים ספרותיים והשתמעויות חינוכיות** (עבודת מוסמך). האוניברסיטה העברית בירושלים.

בר-אל, ע' (2004). על יד הבית: בעלי חיים בספרות לילדים. **חיות וחברה, 26**, 37-43.

ברוך, מ' (2006). סיפורים על בעלי חיים במצוקה ככלי לפיתוח אמפתיה אצל ילדים בגילאי הגן ואילך. **חיות וחברה, 32**, 35-43.

האופטמן, ש' (2006). בעלי חיים כגיבורים ביצירות לילדים - דרכים להוראה ולהפעלה. **חיות וחברה, 32**, 4-11.

הראל, נ' (2004). אנתרופומורפיזם: בין מדע לספרות. **חיות וחברה, 25**, 88-98.

חובב, ל' (1986). **יסודות בשירת הילדים בראי יצירתה של לאה גולדברג**.ירושלים: כרטא, עמ' 214.

לוי, ז' ולוי, נ' (2002). **אתיקה, רגשות ובעלי-חיים: על מעמדם המוסרי של בעלי החיים**. תל-אביב: ספרית פועלים.

מי-רון שורק, ג' (2002). הקשר הרגשי שבין האדם לחיית המחמד. **חיות וחברה, 19**, 58-63.

מלחי, א' (1992). **ספרות-הילדים החרדית כתופעה תרבותית ישראלית** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, עמ' 158-163.

קוגמן, ט' (2007). בין זואולוגיה לספרות ותרבות: התגלגלות סטריאוטיפים של החמור בספרות-הילדים. בתוך י' דר, י' שטיימן, ח' לבנת וט' קוגמן, **ברוח הזמן: החזרת ספרות-הילדים להקשרה ההיסטורי-תרבותי** (עמ' 189-236). תל-אביב: מכון מופ"ת.

שלו, א' (1996). **המרפא הפרוותי: חיות-מחמד כאמצעי תראפי: תיאוריה, מחקר ומעשה**. תל-אביב: צ'ריקובר.

שנברג, ג' ובן-כנען, ר' (2011). סיפורי בעלי-חיים – מסיפור עממי לסיפור ילדים. **חיות וחברה, 44**, 43-51.

ספרי ילדים

בקרמן, מ' (2008). **הדבי העצוב** (חינוך עם חיוך, 10). ירושלים: בקרמן.

גוטרמן, צ' (2011). **סופם המר של שלשת המרמרים**. בית שמש: מייזליק ספרים.

גולדבלום, י' (2008). **צואר קצר**. אשדוד: טללים.

גרוס, מ' (2001). **החמור והתרנגול** (מוסר החיות, 2). ירושלים: הספר הטוב.

המבורגר, א' (2012). **הזאטוטים**. בית שמש: מייזליק ספרים.

וייס, ר' (2008). **חיפושולה**. ירושלים: פלדהיים.

זיכרמן, מ' (2009). **להתאמץ כדאי**. ירושלים: מקום לגדול.

מאיר, ב' (2007). **חושים בטבע** (כר' 1-6). קרית גת: דני ספרים.

מלכא, פ' (2009). **הדבורה שברחה מהכוורת**. ירושלים: מכון תל"ת.

נחום, א' (2001). **הפרה נויה**. תל-אביב: רק טוב.

נחום, א' (2001). **נחי הצב**. תל-אביב: רק טוב.

סקס, י' (2005). **השלום נצל בגלל גוזל**. בני ברק: סקסופון.

פוקס, מ' (2001). **מי יהיה מלך היער?** ירושלים: קו לקו.

פוקס, מ' (2006א). **גד הדיג** (המשל והנמשל, 3). ירושלים: קו לקו.

פוקס, מ' (2006ב). **מי ינצח בתחרות?** (המשל והנמשל, 2). ירושלים: קו לקו.

פוקס, מ' (2006ג). **צבי הצב** (פינת החי של מנוחה פוקס, 8). ירושלים: קו לקו.

פלג, ת' (2010). **ההצגה הגדולה של תותולעת**. בית שמש: מייזליק ספרים.

פרידמן, א' (2002). **גול התרנגול**. ירושלים: פלדהיים.

פרידמן, א' (2009). **כבשה שחורה**. ירושלים: המחברת.

פריינד, י' (2010). **מתגברים** (רחוב קישטא, כרך 2). ירושלים: יפה נוף.

צורן, ש' (2012). **דבורים על שפת האגם**. קרית גת: דני ספרים.

שטוב, א' (1995). **נמלה במלמלה**. ירושלים: עולם הספר התורני.

שניר, ח' (ח"ת). **הספר שלי**. ח"מ: פאר.

ספרי ילדים לעיון נוסף

אורן, ר' (2009). **דוביבי רוצה לישון**. תל-אביב: אנונימה.

בקרמן, מ' (1994). **מי הפיל את האפרוח?** (הספריה הקטנה, 4). ירושלים: בקרמן.

בקרמן, מ' (1999). **אחים ואחיות** (לב הזהב, 9). ירושלים: בקרמן.

גניש, א' (2008). **מה הייתם עושים במקומו?**. ירושלים: פלדהיים.

גרוס, מ' (ח"ת, א). **הטווס מחפש חבר** (מוסר החיות, 6). ירושלים: הספר הטוב.

גרוס, מ' (ח"ת, ב). **טוב לי להיות אני** (מוסר החיות, 3). ירושלים: הספר הטוב.

גרוס, מ' (ח"ת, ג). **ידידות בכוורת** (מוסר החיות, 4). ירושלים: הספר הטוב.

דגן, ח' (2009). **צעדים בקריאה**. ירושלים: יפה נוף.

האשל, ל' (1998). **הדירה למכירה: ספורם של העורבים המתערבים**. ירושלים: סימן כתיבה.

האשל, ל' (2008). **מיהו מהו מיצי מיאו**. ירושלים: סימן כתיבה.

חן, ה' (1980). **סודו של האילן** (לקחים מאלפים מעולם החי והצומח, 7). בני ברק: חן ספרים.

לוזון, י' (2003). **אין כמו אמא** (מוסר החיות, 7). ירושלים: הספר הטוב.

פולק, א' (2009). **מְסַפרים לי בחווה**. ח"מ: חמו"ל.

פוקס, מ׳ (1997). **מכתב השלום**. ירושלים: קו לקו.
פוקס, מ׳ (2002א). **לדבי בבי כבר יש סבלנות**. ירושלים: קו לקו.
פוקס, מ׳ (2002ב). **מה היה במקרר?** (מנוחה ושמחה, 1). ירושלים: קו לקו.
פוקס, מ׳ (2003). **לכל אחד יש פחד משלו**. ירושלים: קו לקו.
פוקס, מ׳ (2013). **הדגים האכלנים** (מנוחה ושמחה, 30). ירושלים: קו לקו.
פלג, ת׳ (2005). **קחו למשל...: ממשלי חז״ל**. ירושלים: פלדהיים.
רוטנברג, י׳ (2010). **כיף לקרוא**. ח״מ: ספרים טובים.
ריצ׳י, א׳ (2008). **אני ואימא שלי**! (ח׳ ברקת, מתרגם). קרית גת: דני ספרים.
ר.מ.ז (ח״ת). **מחויותיה של רותי**. ח״מ: גולד.
שילד-קרלינסקי, ר׳ (1987). **אני מקיים מצוות**. ירושלים: פלדהיים.

עופרה מצוב-כהן

כוחו של הקול הנשי ברומן "כלה" של אורה אחימאיר

"עכשיו אני יכולה לאהוב אותה ולהתגעגע."[1]

תקציר

*הרומן **כלה** מציג סיפור ביוגרפי-משפחתי של המספרת, אורה אחימאיר, הנחשפת לפרטים ממנו באופן אקראי בשלב מבוגר בחייה:*

בלבו של הסיפור עומדת דמותה של האם, שפרטי חייה הטרגיים נחשפים לאטם בפני בתה, המספרת, אשר עוקבת אחר מהלך-חייה של אמה, ומנסה לגלות את מרב הפרטים העלומים מעברה של זו.

הפרטים הנגלים חושפים דמויות רבות ומגוונות של נשים, אשר הקיפו את האם והיו חלק מעולמה. מספרן הרב של הדמויות המשניות בנרטיב זה, המתאר פרק-זמן הנחשב מסורתי ומתון מכל בחינה חברתית, ומספר על אודות חברה יהודית אורתודוכסית משלהי המאה התשע-עשרה ולאורכה של המאה העשרים עד לתחילת המילניום – מוביל לשאלת מעמדן ותפקידן ברומן זה.

מהי תרומתם של הקולות הנשיים, וכיצד הם מעוצבים? האם לנוכחותם המגוונת ברומן יש תרומה לדמות הגיבורה, ובכלל – לנרטיב בו, לבד מתפקידיהם המסורתיים של הקולות הללו, שאפשר להקבילם לדמויות-המשנה ברומן?

בנוסף, מבקש המחקר להתייחס לקולה של המספרת ולנרטיב הנמסר מפיה – כנציגת המאה העשרים ואחת, ולבחון אותו אל מול העובדות המעטות שהעלתה חקירתה.

מילות מפתח: *נרטיב; קול נשי; קול הגמוני; פמיניזם; מספרת; קהילה מסורתית.*

מבוא

במאמרי "הרומן ***כלה*** כנרטיב ביוגרפי, המשקף מאבק על הזהות היהודית בעת החדשה", שדן ברומן הנזכר – התייחסתי לנושאים מעולם התוכן היהודי העולים ברומן ונוגעים לסוגיות הנגזרות מן היהדות ומן ההיסטוריה של העם היהודי בגלות ובארץ-ישראל.[2]

1. א' אחימאיר, **כלה**, תל-אביב תשע"ב, עמ' 259. על משמעות המשפט – אעמוד בהמשך.
2. המאמר 'הרומן **כלה** כנרטיב ביוגרפי, המשקף מאבק על הזהות היהודית בעת החדשה' – עומד לראות אור בכרך, שנושאו **בין דת, לאום**

שאלת המחקר במאמר הנזכר – ביקשה לבדוק את הזיקות שבין סיפורה האישי והטרגי של גיבורת הרומן ***כלה***,[3] חיה קירשנבוים – לבין מקורותיה היהודיים. הסיפור, הנחקר על-ידי בתה, המספרת, אורה אחימאיר – נחשף לאטו. נראה, כי הסיפור האישי על אודות נישואיה של האם לאהוב-לבה, דוד קראוס-גלעדי, צעיר יהודי, יליד הונגריה, ששימש שוטר בתחנת-המשטרה הבריטית בצפת, ונרצח שלושה ימים לאחר נישואיו – חותר לזיהוי של זיקות וחשיפתן בין הסיפור האישי-משפחתי של המספרת – לבין הסיפור הקולקטיבי-לאומי בארץ-ישראל ובקהילה היהודית בהונגריה. זאת – מתוך ניסיון של המספרת להעניק משמעות לחיים שנקטעו בְּאֵבָם, וכן – לחשוף מידע זה כדי לתעדו למען הנפשות הצעירות במשפחה, ילדיה היתומים של חיה, אשר לא הכירו את עברה של האם ואת דמותה, וחייהם השתנו ללא-היכר לאחר מותה בגיל צעיר ממחלת-לב.

דמותה הטרגית של האם ברומן זה היא מרתקת ומעוררת עניין, אולם מעבר לה – מתוארות גם דמויות אחרות ורבות של נשים, מזמנים אחרים ומתקופות שונות, מהן יהודיות, ארץ-ישראליות, צבריות, בעלות סטטוסים חברתיים שונים, ולרבות מהן קיימת זיקה לקולה של הגיבורה או לקולה של בתה, המספרת.

לכאורה, נראה, כי נוכחותן של דמויות אלו מסייעת לבנות את העלילה ברומן; הן משמשות חלק מתפאורתה ומשלימות פונקציות כדמויות משניות וכחלק מן הנרטיב.[4] ברם, מספרן הרב בנרטיב, המתייחס לפרק-זמן הנחשב מסורתי ומתון מכל בחינה חברתית ומתייחס לחברה היהודית בארץ ובאירופה, מתחילתה של המאה ולאורכה ועד לתחילת המילניום, זמנים, שבהם לא היה קולן של הנשים מובלט ומועצם – מוביל לשאלת מעמדן ותפקידן ברומן זה.

אחד מביטוייו של הקול הנשי הדומיננטי והרב-גוני ברומן ***כלה*** הוא נוכחותו מחוץ לטקסט, כקולה של המחברת. ביטוי נוסף לו הוא קולה האחר, הרב-גוני במרחבי הטקסט, ובנוסף לכך קולה המשמעותי של המספרת בנרטיב, ולעתים – אף בכפל-תפקידים בדמות גיבורת-משנה. ביטוי נוסף לו הוא, כאמור, ריבוי עיצוב הדמויות הנשיות.

בעניין זה אבקש לשאול שאלות אחדות: מהי תרומת הקולות הנשיים, וכיצד הם מעוצבים? האם לנוכחותן הרב-גונית של קולות הנשים ברומן ישנה תרומה לקולה של הגיבורה, ובכלל – לנרטיב ב***כלה***, לבד מתפקידיהן המסורתיים של דמויות-המשנה? ובנוסף, האם הופעתם של הקולות היא חתרנית ומבקשת לסמן כתיבה נשית-מגדרית, האופיינית לספרות-נשים ישראלית חדשה?[5]

וארץ: המאבק על הזהות היהודית בעת החדשה בעריכת יוסי גולדשטיין ודן בנושא הנזכר מזוויותיו השונות.

3. אחימאיר (לעיל הערה 1).

4. על תפקידי דמות הגיבור ומאפייניו מול הדמות המשנית ומאפייניה – ראו, למשל, י' אבן, 'התיאוריה של הדמות בספרות: מעמדה, תפקידה ביצירה ודרכי בנייתה בסיפורת', **הספרות**, ג (1971-1972), עמ' 2-21, במיוחד עמ' 10-12. אבן עומד על המאפיין העיקרי של דמות הגיבור, ועל היותו נתון לשינוי "מרגע לידתו ועד מותו" – בהיבט הביולוגי-פיסיולוגי המשתנה והמתבלה – ככל עולם-החי והצומח. הוא מבחין בין "ההתרחשות החיצונית" שבחיי הדמות (שם, עמ' 2) לבין ההתרחשות הפנימית, "תחום חיי הנפש" (שם, עמ' 3), שביניהן מתקיימות זיקות (כך, למשל, עשוי הגיבור להגיב באופן כזה אחר פעולה או אירוע חיצוני, חברתי או ציבורי, שאירע בסביבתו). תגובתו עשויה לבוא לידי ביטוי מעשי-חיצוני, בפעולה שיבצע או בביטוי פנימי, מופשט, מוסרי, רוחני ונפשי, שיעצב את תפיסתו ועשוי להשפיע על מהלכיו (שם, עמ' 4). כן מציין אבן את תפקידיה הקלסיים של הדמות המשנית, ועומד על מקומה בטקסט בזיקה לדמות הגיבור, כמי שבאה "...לעתים בקשרים עלילתיים או נפשיים עם הגיבור הראשי, ותוך כדי כך מעוררת אותו לתגובה ולחישוף עצמי מן ההיבט החברתי, כמייצגת המרחב החברתי" (שם, עמ' 11), היא מסייעת לעצב את דמות הגיבור ואת תפיסותיו, והיא משמשת כבעלת תפקיד מכריע לעתים, "לרקימת העלילה ולסיבוכה או להתרתה" (שם, שם).

5. חלק מעיקרי מחקר זה הצגתי בכנס מטעם ארגון "ברית עברית עולמית", בודפשט, ד' במרחשון, תשע"ד, 8/10/2013.

המחקר יציג מושגים רלוונטיים בפמיניזם ובספרות-נשים – תוך אפיון מושג ה'קול' הייחודי לו.

ייחודו של הקול הנשי בספרות החדשה וביטויו במחקר הספרות

הפמיניזם – כמסד להיווצרות הקול הנשי

בדיון בקול הנשי בסיפורת מתקיימת זיקה לשינוי המהותי שחל באירופה בסוף המאה ה-19 במעמדן של הנשים, וחלחל אט-אט למקומות שונים ברחבי-העולם.

ביטויים אלו החלו להשתקף בספרות במאה הקודמת ביתר-שאת – כתוצאה מתהליכים סוציו-אקונומיים שחלו בחברה האנושית, והביאו את הנשים אל קדמת-הבמה ככוח-עבודה וככוח-פוליטי.[6]

הפילוסופית, סימון דה-בובואר, טוענת, כי העולם שייך מאז ומתמיד לגברים, והדבר בא לידי ביטוי בתחומי-העיסוק השונים, כאשר הם המעריכים, השופטים ומבצעי ההחלטות. דה-בובואר מצביעה על הטקסטים התאולוגיים של דתות שונות, שבראשן הדתות המונותאיסטיות, שצידדו באבחנה הברורה בין גברים לנשים ואפשרו בחוקיהן עליונות מובהקת למין הזכרי.[7] סנדרה גילברט וסוזאן גובאר, חוקרות פמיניזם, מתייחסות במאמרן המשותף לכתיבה הגברית ההגמונית, הניכרת בספרות במשך מאות בשנים. מתוך כך, הוגדרה האישה ביצירותיהם על-פי תפיסותיהם הגבריות, וגבולות ההיכרות עמה צומצמו. הדבר נובע מעיצובה של הדמות הנשית כראות-עיניו של האמן הזכרי, המתבונן בדמותה ממעמדו האבהי-פטריארכלי.[8] הפמיניזם צמח על רקע הרצון לשנות את דימוי האישה מן הבחינה החברתית והתרבותית, "במטרה לשנות ולקדם את מעמדן וזכויותיהן של הנשים הנמצאות תחת שליטה גברית..." מטרה ראשונית זו קיבלה גוונים ומטרות נוספות – ככל שהתבססה התקבלותו של המושג בחברה.[9]

הביקורת הפמיניסטית שצמחה, לטענת חנה הרציג, על רקע השיח התרבותי בדבר מעמדה המורכב של האישה כ"מין אחר"[10] – דנה בתרבות הנשים שהתהוותה וטענה, כי זוהי "תת-תרבות הרוחשת בתשתית התרבות ההגמונית".[11] טענה זו, המושמעת מפיהם של המצדדים בפמיניזם – מכירה, מחד גיסא, בסטטוס האי-שוויוני שבין המינים ובמעמד הנשי הנחות, הנשלט, ומאידך גיסא, מרמזת, כי כוחן הוא דומיננטי כשלעצמו, בעל-חיוניות משלו, ואף נראה, כי הוא מפרה את הרובד ההגמוני-השולט ואת מערכותיו. גם הביקורת הפמיניסטית – בדומה

---

6. ראו, למשל, ס' דה-בובואר, "'הקדמה" מתוך המין השני: העובדות והמיתוסים (החלק הראשון)', נ' ינאי ואחרות (עורכות), **דרכים לחשיבה פמיניסטית: מקראה**, תרגמה ש' פרמינגר, תל-אביב תשס"ח, עמ' 14.
7. שם, עמ' 16.
8. ס' גילברט וס' גובאר, 'ראי הקיר של המלכה', נ' ינאי ואחרות (עורכות), **דרכים לחשיבה פמיניסטית: מקראה**, תרגמה מ' אלפון, תל-אביב תשס"ח, עמ' 145.
9. הפמיניזם "צמח באירופה ובארצות הברית במחצית השנייה של המאה התשע עשרה". בעניין גווניו השונים של זרם זה – טוענת חוקרת הספרות, אורנה קראוס, כי הפמיניזם הליברלי ביקש זכויות שוות לשני המינים, כאשר הפמיניזם המרקסיסטי שצמח ממנו – ביקש לשנות את חלוקת העבודה בין גברים לנשים. חוליה נוספת היא הפמיניזם הפוסטקולוניאליסטי המוצא זיקות בין עקרונות הפמיניזם למערכות-דיכוי נוספות. ראו א' קראוס, 'גיבור ואנטי-גיבור – שלושים שנה אחרי', דינגוט ואחרים (עורכים), **גיבור ואנטי-גיבור ברומן המודרני**, יחידה 13, רעננה תשע"ב, עמ' 59.
10. ח' הרציג, **תורת הספרות והתרבות - אסכולות בנות זמננו: צעדים נוספים**, רעננה תשס"ו, עמ' 245.
11. נ' קרן, **כירייעה ביד הרוקמת: נשים כותבות והטקסט ההגמוני**, רמת-גן תש"ע, עמ' 82.

לנרטיב שיתואר בספרות הפמיניסטית – תחתור לעַצב בדרכים שונות את שחרור 'הקול הנשי' "מכבלי השליטה הפטריארכליים". מכאן נגזרת הנחה נוספת שמבקשת הביקורת הפמיניסטית להבליט, והיא, כי לטקסטים ספרותיים מן הסוג הנזכר ישנה תרומה מהותית במאבקי-כוח חברתיים, והם מבטאים באופן סמוי את קולו של 'האחר הנשי'.[12]

אשר לביטוי ההולך וגובר של הקול הנשי בספרות, ובכלל בתרבות, שנתן אותותיו לקראת אמצעה של המאה ה-20 – מבחין חוקר האמנות והספרות, דוד גורביץ', בַּקָרָבָה האידאולוגית שבין פמיניזם לפוסטמודרניזם – בטענה, כי "גם הפוסטמודרניזם וגם הפמיניזם ראו עצמם לכל אורך הדרך כדובריו הנאמנים של אותו 'אַחֵר', של אותו פרבר שב'שוּלֵי התרבות'. הם ביקשו להציב אתגר בפני השיח ההגמוני – על מנת להתמקם בתוך גילוייו הממסדיים ולחתור תחתיהם מבפנים".[13] יתר על כן, גורביץ' מעלה אפשרות כי ה"אישה" היא אלגוריה ל"תפיסת העולם הפוסטמודרנית גופה", משום שבעידן הפמיניסטי היא מתריסה, דומיננטית. אמנם, היא עדיין אובייקט ומוצגת בתכונותיה הקונבנציונליות, כאובייקט ניבט, אך עם זאת, היא אף זו שמתבוננת ומגיבה בכתיבתה.[14]

לעניין זה ישנן כיום צורות-ביטוי מגוונות בספרות העולמית של המאה העשרים, ואף בספרות העברית החדשה.[15]

לבירור מושג הקול וזיקתו לספרות נשים

במבוא לספר ***הקול והמבט*** – טוענות ורד לב כנען ומיכל גרובר פרידלנדר, כי לקול, מושג מרכזי בתרבות המאה העשרים – שורשים בתרבות-יוון העתיקה, שקושרת אמנות חזותית עם קהל הצופים-השומעים. הקולות השונים בתאטרון הפכו שימושיים בהשאלה לאסכולות ספרותיות ואחרות.

לטענתן, עוסקים הטקסטים הפוסטמודרניים בשאלת הקול, ומעמידים לבחינה מחודשת את "...נוכחותו המורכבת של הקול במהלך ההיסטוריה ואת מגוון הופעותיו: קולות שולטים לעומת קולות מודחקים ומושתקים, קולות לגיטימיים לעומת קולות חתרניים ועוד".[16]

גם המשפטנית וחוקרת הפמיניזם, ליאורה בילסקי, מתייחסת לקול כְּאֶל אפשרות להבעה של

---

12. הרציג (לעיל הערה 10), עמ' 272.

13. ד' גורביץ', **פוסטמודרניזם**, תל-אביב תשנ"ח, עמ' 135.

14. שם, עמ' 140. בהמשך מפתח גורביץ' את הזיקה שבין שני הזרמים לכדי העמדתם תחת תפיסת-עולם אחת, המבליטה אלימות ותשוקה. "הפוסטמודרניזם יסודו בתפיסת עולם המבליטה את אלימותה של השפה שמנסה לכפות סדר רציונלי על משתמשיה. הפמיניזם מבליט את האלימות הפאלוצנטרית כקו מרכזי במחשבה המערבית. התשוקה היא מחוז חפץ בעייתי לשתי התנועות כאחת". שם, עמ' 160, וראו ביאור המושג פאלוצנטרי – שם, עמ' 388.

15. ברומן של אמונה אלון נשמע קולה של הגיבורה, שהוא אף קולה של המספרת, המתייחסת באופן אוניפורמי לדמויות נשים, וכן לדמויות גברים שבסביבתה התרבותית, ובאמצעותם היא בוחנת את סוגיית היחס שבין ההלכה ותכניה לבין מידת אושרו ושביעות-רצונו של האדם בעידן המודרני והרב-תרבותי – ראו: א' אלון, **שמחה גדולה בשמים**, ירושלים תשס"ד; בספר-העיון של עופרה מצוב-כהן ישנה התייחסות אנליטית לדמות המספרת ברומן זה ולקולה הייחודי כאישה – ראו: ע' מצוב-כהן, **מפגש תרבויות בעולמם של מתבגרים**, בעריכת י' דיין, תל-אביב תשע"ג, עמ' 51, 55, 75, 179 ועוד. רומן אחר, המציג את הנרטיב מעמדה רב-קולית, הוא ספרו של א' נבו, **ארבעה בתים וגעגוע**, אור יהודה תשס"ד: שניים מקולותיו הם נשיים, של נועה ושל סימה, המוצגים כנגד קולותיהם של ארבעה קולות של מסַפְּרים, כאשר לקולה של נועה – כדמות גיבורה משנית – ניתן מקום משמעותי יותר מאשר לקולה של סימה, שהיא אחת מן הדמויות הראשיות. להתייחסות אנליטית לספר – ראו מצוב-כהן (שם), עמ' 187-189.

16. ו' לב כנען ומ' גרובר פרידלנדר (עורכות), **הקול והמבט: בין פילוסופיה וספרות, קולנוע ואופרה, מיתוס ומשפט**, תל-אביב תשס"ב, עמ' 12.

קבוצות, אשר קולותיהן הושתקו או נעדרו מתחום הכתיבה והמחקר:

"שתיקה מוצגת בכתיבה זו כסימן של חולשה והיעדר-כוח, ולכן מתן קול והקשבה לקולות חדשים מוצגים כפעולה עם משמעות פוליטית של העצמת נשים (empowerment)."[17]

לטענתה, משתמשת הכתיבה הפמיניסטית בקול – כדי להסביר את תהליך המחקר:

"באמצעות מודל בין-אישי של תקשורת ודיאלוג בין המשתתפים, אשר בו ובתוכו נוצר עולמם [...] זוהי קריאה המחכה לתשובה".[18]

המושג 'קול' קיבל חשיפה רבה, אולי יומרנית מדי, ברחבי הספרות העברית החל משנות השבעים של המאה העשרים, כאשר חוקרות פמיניזם ומגדר הרבו להשתמש בו לצורך הדגשת ייחודה של הכתיבה הנשית לעומת הכתיבה הגברית, שהִכְתִּיבה נרטיב המתעלם מן הצרכים האמנותיים של הנשים.

עמדה אנטגוניסטית מובהקת לפועלן של חוקרות המגדר, המצדדות במושג זה ומעודדות יוצרות לכתיבה נשית – מביע יוסף אורן בספרו. הוא טוען, כי העיסוק בניתוח יצירה מן ההיבט הנשי בלבד – מחטיא את מטרת המחקר ביצירותיהן.[19]

ניתן לומר, כי הקול הוא אחת מאפשרויות המבע של הדמות בספרות. בנוסף לדרכי העיצוב של הדמות הספרותית הנשענות על אפשרויות מגוונות המושתתות בעיקר על עיצובה החיצוני של הדמות ועל עיצובה הפנימי. נראה, כי מושג הקול מזוהה עם האג'נדה, שמבקשת הדמות למסור בחברה אשר בה היא פועלת ומחוצה לה – באמצעות המחבר/ת. לפיכך, עשוי הקול לבדל את הדמות מסביבתה או מהתקופה שבה היא מתנהלת, ואף לייחדה מיתר הקולות. אינטרפרטציה זו של מושג ה'קול' תלַווה להלן את בחינת קולותיהן השונים של הדמויות הנשיות – כדי לבחון את ערכן ואת תרומתן לנרטיב המסופר.

קולות נשים מן המעגל המשפחתי של הגיבורה, חיה קירשנבוים

סבתא רבתא הודס

במסגרת חקירת סיפור חייה של אמה, חוקרת המספרת גם את תולדותיהן של הנשים מן הדורות הקודמים שבמשפחתה, ומספרת על אודות סבתה של הגיבורה, הודס (אמו של אביה משה-יידע). קולה של זו מסתבר כיוצא-דופן בנוף הנשי האורתודוקסי,[20] שבמרחביו מקדישות

---

17. ל' בילסקי, 'אלימות האלם, חיפוש הקול בבית המשפט', ו' לֵב כנען ומ' גרובר פרידלנדר (עורכות), **הקול והמבט: בין פילוסופיה וספרות, קולנוע ואופרה, מיתוס ומשפט**, תל-אביב תשס"ב, עמ' 63.

18. שם, שם.

19. י' אורן, **הקול הגברי בסיפורת הישראלית**, ראשון לציון תשס"ב, עמ' 8. אורן, המודע לשמו המתגרה של הספר, טוען כי האבחנה המגדרית, שיצאה בעיקר מצדן של יוצרות כחלק מהמאבק הפמיניסטי – כולאת אותן למעשה בגטו, המכתיב את חקר ספרות הנשים על-פי מושגים מוכתבים ומגביל את המנעד התמטי שבכתיבתן – ראו שם, עמ' 10. אורן רואה בעיסוק בספרות המגדר הנשית כאופנה וכמכשול ליוצרות, ומצהיר בספרו על הקול הנשי כי "הטיעון המגדרי אינו יכול להיות בסיס לחתך חדש ומפרה עבור המחקר הספרותי, כי באופן עקרוני אין לו מקום בתחום הספרות ואין הוא מוסיף דבר להבנת המתרחש באמת בספרות הישראלית", עמ' 11. על-אף עמדתו, השוללת את ספרות המגדר, הוא מתייחס בספר זה ליוצרות מרכזיות בספרות העברית החדשה. טענתו המרכזית באשר ליצירותיהן היא, כי הן בבחינת "אפשרויות שהוחמצו" – בשל איכותן הספרותית הירודה. הוא מסכם במסקנה מרחיקת-לכת, כי זוהי "סיפורות הסדינים החדשה", ניסוח כוללני ומוטל בספק. ראו שם, עמ' 176.

20. יעקב כ"ץ מתייחס לעניין הגדרת המושגים: "דתי" ו"מסורתי" – בטענתו, כי "המושג 'חברה מסורתית' [...] לא אנו יצרנוה על מנת

הנשים ממרצן לענייני הבית ואינן מקיימות קשר עם גורמים מחוץ למשפחה ומחוץ למעגל הקהילתי הסגור שבצפת. בנוסף לתפקידיה במסגרת המשפחה – עוסקת סבתא רבתא הודס בצעירותה גם ברוכלות קמעונאית, עיסוק, המחייב את יציאתה אל מחוץ למרחב המשפחתי. היא מתוארת כדמות חיובית ופעילה, פרסונה, המוכרת ברחבי הגליל, פורצת-דרך במסחר סיטונאי באלמוגים ובפנינים אף ברחבי-אירופה. בנוסף, היא משמשת כשדכנית, עיסוק המאפשר לה לפעול בין משפחות אחרות בקרב החברה החסידית, וקולה כאשת-מקצוע – הוא קרדינלי ורב-השפעה. כך, היא זו המעורבת בשידוך בנה ובוחרת לו לכלה – את (סבתא) בובה. עם זאת, היא פועלת בתפקיד זה בשליחות החברה החסידית, הנשלטת על-ידי מנגנונים גבריים ולאורן של תפיסות גבריות, שכן השיקול בבחירת כלה לְבֶנה הוא על-פי קריטריונים חברתיים מובהקים – כמו ייחוס משפחתי וקרבה לרבנות. כלומר, הודס היא עצמאית ובעלת-עמדה יותר מנשים אחרות בסביבתה, אך בו-זמנית היא כפופה למדיניותו של המנגנון הגברי השולט.

עם זאת, בעניין ההיכרות של חיה נכדתה עם דוד קראוס-הגלעדי, בחור יהודי שאינו חסיד אדוק ולבושו מערבי-חילוני, מתגלה קול נשי דומיננטי ובעל גוון ייחודי: בנה של הודס, מוישה-יידע (=יהודה), פונה לאמו הודס, כדי שתייעץ לו ולאשתו כיצד לנהוג עם בתם, החפצה להינשא לדוד. הודס מחליטה לשלוח שליחים לחקור על אודות המשפחה, ולאחר-מכן היא מוסרת את החלטתה, המבוססת על הממצאים ועל חכמתה: "הסוסה כבר ברחה מן האורווה... אם אין שום פגם חמור יש להשיא את השניים".[21]

קולה הנשמע במרחב החברתי האורתודוקסי – הולם יפה את טענתה של חוקרת המגדר ביישוב הארץ-ישראלי, מרגלית שילה, כי "...החברה האורתודוקסית היהודית נתפסת כממשיכה הנאמנה של היהדות המסורתית [...] היא חברה היררכית ופטריארכלית מיסודה ואילו פמיניזם היא תנועה ששמה לה למטרה לחשוף את מנגנוני הדיכוי של הנשים".[22] הודס אמנם פועלת על דעת עצמה ולמען בת-משפחתה, נכדתה, אך איננה קוראת תיגר על הממסד ההלכתי; ניתן לראות, כיצד היא משתדלת למצוא פתרון שיניח את דעתה של המשפחה – מצד אחד, ויענה בכך על נוהגי החברה שאליה היא משתייכת, ולא ישיב את פני נכדתה ריקם – מצד שני.

להסביר את החברה היהודית, אלא הוא מושג מקובל בסוציולוגיה ובהיסטוריה סוציאלית, ומציינים בו כי כל אותן חברות שאינן פרימיטיביות אבל גם אינן החברות מהסוג שבו אנו חיים כיום [...] מבססות את קיומן, את שאיפותיהן, לא על ערכים ועל ידיעות שעתידות הן לגלות ולפתח. אלה החיים בתוכן סבורים שאבותיהם הנחילו להם את כל הדרוש [...] ואף ראוי לו לכלכל את מעשיו על-פי מנהג אבותיו [...] בין אם זה תחום דתי או תחום כלכלי" – ראו: י' כ"ץ, 'חברה מסורתית וחברה מודרנית', **מגמות**, י, ד (תש"ך), עמ' 304. כ"ץ מתייחס להגדרה הקלסית של המושג על-פי המדעים הנזכרים, ולא להוראתה המודרנית, המתייחסת לאפיון קבוצה, השונה מן הקבוצה האורתודוקסית. נוסף על כך ראו: ב' קימרלינג, **מהגרים, מתיישבים, ילידים**, תל-אביב תשס"ד, עמ' 224-225. קימרלינג מציין בספרו, כי ישנם חוקרים, המתבססים על ההנחה, שאיננה בהכרח נכונה, שלפיה 'מסורתיות' היא מושג נרדף ל"דתיות", שהיא צירוף של אתניות, דת ולאום (עמ' 225, הערה מס' 10). מבחינה סוציולוגית, מציין קימרלינג, כי לא חייבת להיות זיקה כלשהי בין דת ומסורת, ומציין, כי ישנן מסורות חילוניות רבות. אשר לתרבות הישראלית הוא טוען כי "בתרבות הישראלית ב'מסורתיות' מתכוונים לשמירה חלקית וסלקטיבית של מצוות, חגים וטקסים, שמקורם – בדת היהודית" (עמ' 224, הערה מס' 1).

21. אחימאיר (לעיל הערה 1), עמ' 137.

22. מ' שילה, 'פמיניזם ואורתודוקסיה: המועצה לשיפור המעמד המשפטי של האישה היהודיה', **ציון**, עא, ב (תשס"ו), עמ' 203.

סבתא בובה

על סבתא בובה, אמה של חיה, בעלת-הייחוס, נכדתו של רבי משה חר"ג ממשפחת חר"ג, שסיפור-חייה נשמע "כאגדה חסידית, היה מקובע בתודעה הצפתית כאמת היסטורית"[23] – מצוין, כי ראתה את ייעודה העיקרי כאם. ואכן, כאם הייתה ולדנית, ומדי שנה בשנה ילדה תינוק (חלקם נפטרו ממחלות). לפיכך, מובנת ציפייתה מבנותיה, שתינשאנה ליהודי המקפיד על קיום מצוות הדת. היא מצדדת בהשכלה פרגמטית, כזו שתכין את בנותיה לניהול "חיים יהודיים אמיתיים מחמירים". בבנותיה המתבגרות, המבקשות לרכוש השכלה מערבית, היא רואה "צרה צרורה" ומתנגדת לכך שהן תרכושנה השכלה רחבה – על אף ידיעותיה שלה בתחום הלשוני; היא דוברת שש שפות, ובנוסף – יודעת "קצת אנגלית".

המספרת טוענת, כי "סבתא ראתה בבנות נכס משפחתי שצריך ללטשו לחיים יהודיים כשרים [...] ולא ראתה בעין יפה את היחס המיוחד של סבא שעודד חוסר צניעות".[24] לפיכך, כאשר מגיעה הצעת שידוכים לאחת מבנותיה היא מזדרזת לשכנע את בעלה, כי אין להשהות את החתן המיועד "ובלבד שהבת לא תספיק להתקלקל ולקלקל לאחיותיה את השידוך". מרכז-עולמה התרבותי של סבתא בובה – מוּנָע מכוח תפיסה מסורתית שמרנית ואנטי-פמיניסטית, המייעדת את האישה כבת-זוג לגבר וכממלאת פונקציה של פריון.

נוסף על עיסוקיה במרחב המשפחתי, עובדת בובה כבלנית בבית-המרחץ הקהילתי, שפועל בעיקר "בשעות הערב והלילה", ומקבלת את פניהן של הנשים, המגיעות בחסות-החשכה למקום.[25] עיסוקה מבטא את קבלתן של המצוות, המתקיימות בקפידה בחברה החסידית לאור ההלכה. בנוהג ההליכה לבית-המרחץ הציבורי, המקווה – יש משום חדירה למרחב הנשי-האישי וחשיפה בוטה של החיים האינטימיים של הנשים. עבודתה של בובה במקום זה מרמזת לקבלת הליכות הגמוניות אלו.[26] גם בנותיה רואות בה את נציגת העולם הישן-האורתודוקסי:

> "אמא הייתה מדברת בכעס על אימן שאף פעם לא תומכת בה ולא מקבלת את בחירותיה [...] הקול הקטן שהתחיל להדהד בתוכה 'רק לא כמו אמא'."[27]

על אף כל זאת ולמרות הסתייגותה של סבתא בובה מנישואי בתה לדוד קראוס, יהודי שאינו שומר על אורח-חיים אורתודוכסי, היא מקבלת לבסוף את בחירתה של בתה בתום בדיקה מדוקדקת שיזמה באשר לרקע המשפחתי שלו, ולאחר היכרותה האישית עם דוד. בהסכמתה ישנו ביטוי לעמדה אישית שלה, המנותקת מן הצו החברתי-האורתודוקסי. לאחר הירצחו, היא סועדת את בתה האלמנה ומלווה אותה לטקס החליצה בהונגריה. פעולה זו מוכיחה, כי על אף צידודה באורח החיים האורתודוקסי-הלכתי, שאינו מאפשר לה עצמאות ופריצת גבולות, ועל אף היותה אישה שמרנית, היא בעלת קול דומיננטי וייחודי במסגרת המשפחתית ומפגינה דאגת-

---

23. אחימאיר (לעיל הערה 1), עמ' 30.
24. שם, עמ' 36.
25. שם, עמ' 29. דבריה של חיה על אמה נאמרים בתחילת ההיכרות עם דוד.
26. מחאה פמיניסטית בנושא זה מביעה המספרת בסיפור "פראדל" של דבורה בארון. טוענת המספרת: "על מצוה זו, היאך קיימו אותה בנות ישראל [...] מן הראוי שיִכָּתב פרק מיוחד. הן בביישניות [...] היאך הלכו ועברו [...] לעיני הסקרנים [...] והרי לא התשוקה למעט אהבים היא שדחפה אותן, כי אם חובה קדושה, מורשת אמהות, מצוות החיים עצמם". בארון, שהייתה בתו של רב, והייתה עדה לנופים החברתיים בעיירה היהודית שבמזרח-אירופה – מבטאת בנרטיב זה מחאה בוטה ובהתערבותה כמספרת-מתערבת היא מביעה עמדה ברורה, למען נשות הקהילה – ראו: ד' בארון, 'פראדל', **פרשיות**, ירושלים תשכ"ח, עמ' 110.
27. אחימאיר (שם), עמ' 141.

אם, המקדשת את טובת-ילדיה ואת שלומם על-פי הלכות המסורת.

קול אחיותיה של הגיבורה

גם יתר הקולות הנשיים במשפחתה של חיה, אחיותיה, הם בעלי גוון מורכב, ועשויים להיבחן על-פי שני עניינים: על-פי יחסן לחיה ועל-פי התנהלותן בכלל.

יחסן לחיה הוא שלילי ומאופיין בעמדת ניכור כלפי אחייניתן, המספרת, וכלפי הנרטיב העומד במרכז-חייה, בירור הסודות המשפחתיים. כבר מנעוריהן הן מוצגות באור שלילי, וכך באשר לעמדתן ביחס לאחותן, חיה, ולאחר מותה – כלפי בנותיה הצעירות, אורה ודסי. בילדותן מתקנאות האחיות ביופיה הנדיר של חיה, בפניה היפים ובשערה היפה. אחיותיה המבוגרות מביעות, למשל, את התפעלותן עד כדי קנאה מן היופי שנתברכה בו, מן האף הקצר ומהַשֵּׂעָר הארוך, שעליו נהגו לומר באוזניה: "הלוואי שהיו לי שערות יפות כאלה ואף ישר וקצר כזה, ואיך זה שמעשרה קבין של יופי במשפחה קיבלה זו מנה גדושה כל כך?".[28]

גם האחיות הצעירות מביעות את קנאתן בה, ולדברי המספרת, "היו יריבותיה וניסו להכשילה".[29] כשלעצמן, הן היו עסוקות לרוב במריבות ובוויכוחים ביניהן. תיאורה של המספרת את האחיות הוא תיאור ארכיטיפי של האחות הרעה, הקנאית ומזכיר במידה רבה את תיאור התנהגותן וקנאתן של אחיותיה החורגות של סינדרלה כלפיה. כך, באגדה "לכלוכית" מצוין:

> "'שהאווזה הטפשה תשב אצלנו בחדר המגורים?' אמרו, הלבישו אותה בחלוק אפור ישן, ונתנו לה נעלי עץ. 'הביטו, הביטו בנסיכה הגאה, כמה היא מפוארת!'"[30]

מדברי האחיות החורגות משתמעת תחושת-קנאה בסינדרלה. ברומן ***כלה*** העובדות הן אמנם שונות: חיה היא אחות ביולוגית לאחיותיה ואיננה עובדת בפרך בבית ההורים, ועל-פי נתונים אלו יש יסוד להניח כי היחסים בין האחיות יהיו קרובים, אולם הערותיהן המשקפות קנאה – יוצרות את הריחוק ומדגישות את ייחודה של חיה על פניהן.[31]

גם בבגרותן הן מבטאות בדרך בלתי-מילולית רגשות של קנאה בשעותיה הקשות של אחותן כאלמנה. כך, במעמד נישואיה של חיה לעזריאל-שאול – מגיעות האחיות נחמה וציפורה:

> "...ומעבר לברכותיהן הבחינה אמא בצל של טינה. איך הצליחה זו שמסובבת את ראשם של כל הגברים לצוד שוב בעל ראוי [...] איך [...] המשפחה עסוקה בה ובענייניה [...] איך יצאו כולן מאותו בית [...] והיא כה זוהרת?"[32]

יתרה מזאת, גם בהמשך הן מתעלמות ממנה בעתות מצוקה: בתקופת אשפוזה של חיה בבית-החולים וגם לאחר שהיא הולכת לעולמה הן אינן סועדות את בני-משפחתה, את בעלה ואת שלושת ילדיה הרכים בשנים, ואינן מתעניינות בשגרת חייהם. התנהגות זו משקפת קול מתעלם וצורם במיוחד, שאינו עולה בקנה אחד אף עם מצוות שנתחנכו לאורן (כמו מצוות ביקור חולים). אחת מן האחיות, נחמה, אישה גרושה, שבזמן נישואיה התרועעה עם גברים נשואים והמיטה בושה על הוריה – מגיעה בימי השבעה מביתה אשר בחיפה ויוצרת קשר אינטימי עם גיסה

---

28. אחימאיר (לעיל הערה 1), עמ' 33.
29. שם, שם.
30. י' גרים וו' גרים, 'לכלוכית', **מעשיות: האוסף השלם**, תרגם ש' לוי, תל-אביב תשנ"ה, עמ' 76-81, 76.
31. התנהגותן מעוררת פליאה, ומשום שהיא חסרת בסיס רציונלי מתחזקת ההנחה, כי אכן חשו קנאה באחותן הצעירה והיפה.
32. אחימאיר (שם), עמ' 52.

האלמן, ואף נשארת להתגורר בביתם כבת-זוגו. מעשה זה,[33] המתפרש כחריג ומוזר בעיני המספרת כילדה ובעיניה אחיה הפעוטים – מלמד על התעלמות מהסביבה ועל פריצת נורמות-מוסר פונדמנטליות. יתר האחיות, להוציא אחות אחת של חיה, אינן מתייחסות לזו האחרונה, וכאמור, אינן שומרות על קשר עם אחייניהן היתומים.

כאחיותיה של חיה – אין לקולן משמעות בהיבט הפמיניסטי, החותר לחשיפת הקול הנשי המדוכא ולהצגתו בהיבטיו החיוביים. הוא מבטא רגשות של קנאה וצרות-עין, עניין המצביע על כך שיש לבחון את קולן ביחס לאחותן בכלים אנליטיים אחרים, המקובלים בחקר הספרות (כפי שהודגם לעיל), לבד מכלי-ההערכה הפמיניסטיים.

העניין השני, שלפיו ניתן לבחון את קולן של האחיות, הוא התנהלותן בשנות-העשרה כנערות בחברה החסידית החרדית בצפת: חלק מאחיותיה של חיה בוחרות לחקות את המודרנה שמגיעה לעיר, והעניין בא לידי ביטוי בסגנון לבושן, בהתנהגותן שאיננה נורמטיבית בחברה החסידית. כך הן מבקשות לרכוש השכלה בבית-הספר 'אליאנס', המציע תחומי-דעת חילוניים – בניגוד לעמדת הוריהן הן נפגשות עם נערים "יפי מראה מן העדה הספרדית", למורת-רוחה של אמן.[34] בכך הן מפרות באופן בוטה את הנורמות המקובלות בחברה החסידית-הצפתית, האוסרות להתרועע עם נערים ממוצא ספרדי.[35]

התנהגותן עשויה לבטא מחאה אישית פמיניסטית, שכן הן מבקשות לפרוץ ממעגל-חייהן המצומצם והמגביל – אל שדות אחרים, אשר מהם הן מודָּרות כנשים. לאחר נישואיהן הן עוזבות את העיר, ממעיטות לשמור על קשר עם בני-המשפחה שנשארו בצפת, וכל אחת מהן מנהלת אורח-חיים המרוחק מזה החסידי-החרדי.

קולה של הגיבורה, חיה קירשנבוים

בדמותה של גיבורת הרומן, חיה קירשנבוים, אמה של המספרת – מגולמים מספר סטטוסים חברתיים, שבשפה הפואטית ניתן לראותם כייצוגים של הקולות השונים, המרכיבים את מהלך חייה וישותה, כפי שהם מתוארים ברומן: היא נערה, עלמה, כלה, אלמנה, אישה נשואה, אם ודמות שנפטרה.[36]

קולה של חיה – כנערה

ילדותה ונעוריה של חיה מתקיימים בעיר צפת, שאוכלוסייתה דתית ושמרנית; היא בת עשירית למשפחה חסידית בת אחד-עשר ילדים, שאת בנותיה משיאה בגיל צעיר, ולכן מתעוררת הציפייה שגם חיה תינשא בגיל צעיר ועל-פי נורמות-השידוך המקובלות בחברה זו.[37] בעיני בני משפחתה

---

33. אחימאיר (שם), עמ' 217.

34. שם, עמ' 37.

35. ראו אצל קימרלינג (לעיל הערה 20), עמ' 233 ו-328, הערה מס' 3. קימרלינג מציין את שתי הקהילות: האשכנזית-החרדית והספרדית, אשר התיישבו בתקופת "היישוב הישן" בעיקר בערי-הקודש: ירושלים, צפת וטבריה, וכל אחת ניהלה אורח-חיים משלה.

36. להלן אדון בקולות הבולטים והמשמעותיים של כל דמות.

37. המספרת מביאה את סיפור חייה של סבתה בובה ומציינת, כי בתה הבכורה, פרל, נולדה לפני שמלאו לה חמש-עשרה. כלומר, הסבתא נישאה בגיל שלוש-עשרה וחצי בקירוב. בתה הבכורה נישאה אף היא בגיל מוקדם, והמספרת מציינת, כי אמה, שהייתה בת עשירית במשפחתה ופער השנים בינה לבין אחותה הבכורה היה ניכר – לא הכירה את אחותה משום נישואיה המוקדמים של זו האחרונה, שבעקבותיהם עקרה לאמריקה. ראו אחימאיר (שם), עמ' 32. פרטים אלו ואחרים (למשל שם, עמ' 30-31 ועוד) – משקפים את

ומכריה נחשבת חיה לנערה יפת-תואר, בולטת ביופיה.

לתיאורה החיצוני המיוחד של חיה, הפונה ללבושה ההדור והאלגנטי – נוספים גם כישרונותיה המיוחדים בתפירה ובעבודות-רקמה מורכבות, שנהגה לרקום בשלבי-חייה השונים, כנערה, ככלה וכבעלת-בית משלה, כאישה נשואה: "הרקמות של אמא פרצו גבולות מוכרים".[38] בדומה להופעתה המרשימה – גם עבודותיה מעוררות התפעלות וקנאה מצד הסובבות אותה, הן בקרב בנות-משפחתה, והן בקרב הסביבה, שכנותיה הירושלמיות.

לָרוב, דמותה של חיה כנערה איננה מתוארת באמצעות Showing, כלומר באמצעות מסירת דבריה,[39] ורוב התיאורים על אודותיה הם באמצעות טכניקת ה-Telling,[40] ומתייחסים לדוגמאות ולתיאורים מן התחום הוויזואלי, החיצוני-אסתטי: יופיה הבולט, התנהגותה האצילית, כישרונה ביצירת עבודות הרקמה המורכבות.[41] אלו מייצגים את קולה של הדמות ועשויים להעיד על עולם התוכן הפנימי המורכב של חיה: הוא מאופיין בתיאור הקלסי, הקושר את האישה למושגים של אסתטיקה ושל עדינות, הוא אינדיבידואלי וייחודי לה, הוא נעים ואטרקטיבי, הוא אינו מדוכא, אלא גלוי לעיני-כל, ולכן ניתן לראות בקולה קול נשי-ייחודי ובעל-נוכחות.

קולה של חיה ככלה

קול נוסף, משמעותי ובולט בדמותה של הגיבורה הוא קולה של הכלה. כשמו של הרומן המיוחס לגיבורה ומתאר סטטוס קצר ביותר במהלך-חייה. קודמת לסטטוס זה – בחירתה של חיה בבחיר-לבה, דוד, "אביר החלומות שלה".[42] על אף השתייכותה למסגרת המשפחתית החסידית, הדוגלת בתיווך של גורם חיצוני בהשאת בנותיה, השידוכים – מתעלמת חיה מנוהג זה ובוחרת בדוד באופן עצמאי ומתוך בחירה אישית. היא מתפעלת מהופעתו החיצונית המרשימה ומאישיותו הכובשת ו"המבטא ההונגרי שלו לא נשמע לה מוזר...", אף על-פי שעולים מהונגריה שהתגוררו בצפת היו נושא "...ללעג ולחיקוי, 'איגן מיגן' קראו להם".[43] לאחר מפגש ההורים עמו

הליכות-חייה של החברה החסידית-צפתית, שהתגוררה בארץ-ישראל בעיקר בצפת, והתנהלה במרחב הסגור של הקהילה ששמרה בקפדנות על אורח-חיים הלכתי. מגוריהם בארץ-ישראל לא היו מטעמים ציוניים, אלא מטעמים דתיים, לחזות בפעמי-המשיח. החברה הצפתית-החסידית-האשכנזית הקפידה על אורח-חיים מסורתי; למשל, נישואים באמצעות שידוכים בגיל צעיר (בדרך-כלל בגיל שלוש-עשרה) – בלי לשתף את בני-הזוג הצעירים, בעוד שבחברה היהודית המשכילית חלו שינויים, ובנות פנו ללימודים גבוהים, כך נדחה פרק הנישואים לגיל מאוחר יותר (ראו בעניין זה, למשל, מאמרו של חוקר-ההיסטוריה: ש' פיינר, 'האשה היהודייה המודרנית: מקרה-מבחן ביחסי ההשכלה והמודרנה', **ציון**, נח, ד (תשנ"ג), עמ' 453-500), הרי שהחברה החסידית-האשכנזית המשיכה במסורת קפדנית ובהתעלמות, שיש לה השפעות על שינוי מעמד האישה בחברה ועל קולה. באשר לאפיון חברה מסורתית ואורתודוקסית – ראו קימרלינג (לעיל הערה 20).

38. אחימאיר (לעיל הערה 1), עמ' 39.

39. הפעמים שבהן הדמות מוסרת את דבריה ישירות, הן בודדות. למשל, בהתנגדותה לטקס החליצה היא אומרת לאביה: "אני לא יכולה לעשות זאת לארנו, המילים לא יצליחו לצאת מפי". אחימאיר (שם), עמ' 186. אמירה זו, המצוטטת מפיה – מוסיפה גוון דרמטי לסיטואציה הטעונה כך או אחרת, המאופיינת בשהייה אצל משפחת בעלה בהונגריה לשם השתתפותה בטקס זה.

40. להרחבה במושגים אלו: "הראיה" ו"הגדה", Showing ו-Telling, שהטביע ויין בות' – ראו W.C. Booth, **The Rhetoric of Fiction**[2], Chicag 1983. לטענת בות', טכניקות אלו מיוחסות בדרך-כלל לכליו של המספר. בסעיף, המתייחס לקולה של המספרת במאמר זה – יורחב להלן עניין הטעם שמצאה להשתמש בטכניקה כזו או אחרת בזיקה לדמות אמה.

41. למשל, "אמא לא הייתה זקוקה למאמצים מיוחדים כדי להקנות לה מקום בבית. היא בלטה ביופיה ואחר כך הצטיינה בלימודים וברקמה" – ראו: אחימאיר (שם), עמ' 33. וראו גם עמ' 39, 44, 45, 48, 83 ועוד.

42. שם, עמ' 129.

43. שם, שם.

הם "נשבים בקסמו", אולם אמה מסרבת לקשר הנרקם ביניהם – בטענה כי: "אַתְּ מיועדת לחתנים מסוג אחר, לבני-תורה או לבני גבירים גדולים". על אף קולה התוקפני של האם, המגבירה את קולה, צועקת, משלבת את ידיה, התנהגות המרמזת, לכאורה, על התבצרות ולסטגנציה בעמדתה – מצליח קולה של חיה לגבור על זה של אמה ולרתום את הוריה לצדד בבחירתה. האם, המסכימה לבסוף לזיווג – תמהה בינה לבין עצמה על ההסכמה שלה להיכרות שאיננה נורמטיבית, ומעלה אפשרות, כי גווניו של הזמן החדש ואופים של צעירי-הדור, "תאבי רומנטיקה" הם בעלי-משקל בהקשר זה. לאור זאת, משתמע, כי לקולה בעל-הנוכחות המסורתית-קונבנציונלית נוסף גוון אחר, חדש, המקבל בעל-כורחו את שינויי המודרנה, המגולמים בקולה של חיה.

מעמדה של ה"כלה" נושא ייצוגים של מעמד נשגב וחגיגי, ייחודי, מלכותי ובעל-משמעות חברתית; כל אלו מקובלים בתרבות האנושית, ובכלל זה – בתרבות היהודית.[44]

בעניין זה, מתווסף קול ייחודי לדמות, כאשר היא זו היוזמת את המהלכים לקיום טקס חתונתה ונרתמת עם בני-משפחתה, בעיקר עם אמה, להכנות הרבות הדרושות לאירוע. זאת – על אף המקובל, כי ההורים הם הגורם הנושא באחריות לארגון החתונה.

מכל הנשים הנשואות ברומן – דמותה של חיה היא היחידה, שסטטוס הכלה מיוחס לה ומתואר בפירוט: הן פרק-הזמן הקצר ככלה לפני נישואיה, והן שלושת הימים לאחר החופה – מסופרים בהרחבה. עניין זה מעמיק ומקבל גוונים טרגיים בקונטקסט המיוחד, אשר בו חווה הגיבורה את הסטטוס הקצר ככלה לאחר חופתה, במשך שלושה ימים בלבד. הסטטוס הנשגב נגדע באבו, והכלה הצעירה הופכת אלמנה. משמעות שמה של הגיבורה, חיה, מסתבר כאירוני בסיטואציה הנוראית של מות החתן, שכן אין בו כדי לנסוך אורך-חיים בסטטוס החדש שלה, לא כל שכן – לאהובה-בעלה, דוד [שנפטר מהפציעה האנושה כעבור ימים אחדים]. לשמה של הגיבורה ולתואר הנשגב שנשאה, "כלה" – נוספת משמעות אירונית בסטטוס הקוטבי והמתהפך שבין כלה-אלמנה, שכן הכלה היא זו שממשיכה לחיות, אך ללא החתן שנפטר. היא עצמה מתַפקדת ללא-רצון לחיים משמעותיים: "היא אִבְּדה קשר עם הזמן ... היא נראתה בוהה ותועה, גבה כפוף ותנועותיה רופסות".[45]

ניתן לומר, כי קולה של חיה הוא אחר וייחודי: הוא שונה מן הקולות הקונבנציונליים בחברה הצפתית השמרנית, ובזכותו היא זוכה לאישוש ולחיזוק מצד הוריה, שהרגש ההורי גובר בקרבם על פני הקונבנציות השמרניות של חסידי-צפת.

קולה של חיה – כאלמנה

תקופת אלמנותה של חיה מתוארת כתקופה קשה מנשוא, שהעצב והיגון צובעים אותה. היא אבלה, שקטה ופסיבית ומשדרת סגירות; היא איננה מוכנה לשמוע על אפשרות לפתוח בחיים חדשים. ניתן לומר, ששתיקתה נוכחת ונשמעת בקרב מכריה ובקרב אנשי צפת.

כאלמנה ללא ילדים – מחויבת חיה על-פי ההלכה לעבור טקס חליצה, משום שארנו, גיסה הצעיר בן השלוש-עשרה, לא יקיים את טקס הייבום. לכן הוא מחויב במתן חליצה לגיסתו, אשת-אחיו

---

44. ראו, למשל, אצל י"ט לוינסקי, 'כלה', **אנציקלופדיה של הווי ומסורת ביהדות**, א, עמ' 276.
45. אחימאיר (שם), עמ' 163.

המת. לצורך קיום הטקס – נוסעת חיה עם הוריה להונגריה, למשפחתו של דוד קראוס-גלעדי. לשם בירור הנושא – שואלת חיה את אביה, הרב, שאלות המתייחסות לא רק למעמדה כאלמנה החייבת בטקס החליצה, אלא כאלה, המתייחסות למעמדו של הגיס המייבם ולמעמדה של משפחתה. שאלותיה משקפות רגישות ומודעות לגורמים המעורבים בטקס זה, אך גם עֶמדה 'פמיניסטית' התוהה בקול, מול נציגי-הממסד ההגמוני, על שאלת מעמדה של האישה היהודייה בעידן המודרני ולשאלת הרלוונטיות של הטקס ושלביו: "כל טקס החליצה הצטייר לאמא כמין כישוף עתיק, דומה לטקס הוצאת דיבוק..."[46] חיה מסתייגת מתוכני הטקס, שבמהלכיו השונים היא מזהה כי האדם – יהא מינו אשר יהא, גבר או אישה – חווה רגשות של השפלה, בנוסף לרגשות-האשם, אשר להן אין בסיס. כך, טוענת חיה בבכי:

> "אני לא יכולה לעשות את זה לארנו, המילים לא יצליחו לצאת מפי [...] כמה אכזרי, איך אפשר להתעלל כך באלמנות ובאחים שכולים ועוד לקרוא לזה מצוה".[47]

לאחר שהיא מבינה כי טקס זה כרוך בהוצאות כספיות רבות של הוריה, וכי הוא בעל-חשיבות הלכתית עליונה בעיני שתי המשפחות, היא מחליטה לשתף פעולה למענם ולבצע את טקס החליצה, אך דעתה המפורשת בנושא נותרת בעינה. במשך תקופת אבלותה היא איננה רואה בתכנים ההלכתיים היגיון וטעם ונוהגת על-פי צו לבה, אך קולה כנערה מרדנית – הולך ונחלש: ייתכן, שהדבר נובע מאבלה הכבד. בעניין זה ניתן לראות, כי עמדתה של חיה היא פמיניסטית, אך גם כזו, המכבדת את תפיסותיו הקונסרבטיביות של האחר.

ובכלל, הריחוק מאורח-החיים הדתי, שניכר היה בהתנהגותה כבר טרם נישואיה לדוד – הולך ומתחזק בקרבה. למעשה נישואיה לדוד – יש תהודה בקרב אנשי צפת:

> "היא ידעה שאומרים בצפת דברים בגנותה ומספרים את סיפור המרד שלה כאזהרה לנערות צעירות; הוא סוּפַּר כאגדה [...] שבסופה מוסר השכל".[48]

הציבור הצפתי משתמש בסיפורה של חיה האלמנה כ'קול קורא', המזהיר את הציבור, את ההורים ואת הנערות להתרחק מהשכלה "בבית-ספר של כמעט גויים".[49] נערות מתלחשות ביניהן בנושא ומדברות ביידיש – אפיוני קול, המרמזים לסגירוּת ואף לדיכוי קולן האותנטי, הרוצה להשמיע דעותיהן בגלוי. מכל מקום, אווירה זו משפיעה על חיה, שחשה "...כאילו נשאה על מצחה אות קלון של מורדת נענשת",[50] והיא עוזבת את צפת. עזיבתה הוא ביטוי לסירובה להיכנע לקולות ההגמוניים – המדכאים ופולשים באופן בוטה למרחב האינטימי של חייה.

קולה של חיה – כאישה נשואה בשנית וכאם

בניגוד לקולה של חיה כאלמנה, הנשמעת להלכות המחמירות ומקיימת אותן למען הוריה, הרי כשאישה נשואה בשנית היא איננה מנהלת אורח-חיים דתי, וכבר איננה נותנת דעתה להלכה זו או אחרת.

ביתר הסטטוסים של הדמות: כאישה נשואה, כאם, ואף כשכנה – מתוארת חיה כדמות חומלת,

---

46. אחימאיר (לעיל הערה 1), עמ' 183.
47. שם, עמ' 186.
48. שם, עמ' 194.
49. שם, שם.
50. שם, עמ' 195.

העושה כל שביכולתה להיטיב עם הסובבים אותה. כעקרת-בית המיטיבה לנהל משק-בית היא מושא קנאתן של אחרות; כך, היא מטפחת את ביתה ומקפידה על סדרי ניקיון וכביסה, מקשטת אותו בעבודות-הרקמה המיוחדות שלה, מבשלת עבור בעלה מאכלים בעלי טעם בלתי-שגרתי, מתובלים ב"הרבה בצל מטוגן ושמן זית",[51] האהובים עליו, דואגת לצורכי בנותיה ותופרת עבורן שמלות משאריות בדים משובחים.[52] היא מקבלת עליה את עול חיי המשפחה, וחלוקת-העבודה שבינה לבין בעלה הולמת את רוח התקופה; היא נענית לצורכי בעלה המפרנס, וסדר-יומה מוקדש לניהול הבית ולהכנות הדרושות עם שובו של בעלה בערב הביתה. כשכנה – מגדילה חיה לעשות, וביזמתה היא מטפלת למשך פרק-זמן ממושך בבת-השכנים הזנוחה, שהוריה עובדים מבוקר עד ערב ואינם דואגים לצרכיה. היא מארחת את הילדה מדי יום ביומו בביתה מהצהריים עד לשעות הערב, ומעניקה לה יחס מפנק ואימהי.[53]

הקולות, הבוקעים מהייצוגים הנזכרים, הם מגוונים ומצביעים על קול אינדיבידואלי של אישה נאהבת, אוהבת וחומלת, הרגישה לצרכיו של הזולת.[54] עם זאת, פונקציות אלו מְמַשמעות את הסטטוס שלה כאם וכבעלת-משפחה. קולה נשמע במרחב המשפחתי, הפונקציונלי והמרכזי בעולמה. גם למראה החיצוני ההדור, שעליו הקפידה בשנות-נעוריה ובשנים הראשונות לנישואיה – יש מקום בעיצוב קולה. בחלוף-השנים – זונחת חיה את הדגש במראה החיצוני, והמספרת קושרת עניין זה למצב-בריאותה הירוד, מחלת-הלב שקיננה בגופה, בלי שאמה ידעה זאת.

ריבוי הקולות בדמותה של האם – מרמז לייחודה, ואף מדגיש את תחושת-האבדן על מותה בגיל צעיר. ניתן לומר, כי המספרת מבקשת להביא בשם אמה את גוֹנֵי-קולה, אלו שלא היה להם המשך, ולא נשמעו זמן רב, וראויים היו להישמע.

קולות של נשים, שאינן מן המעגל המשפחתי של הגיבורה

[האמריקנית, שכנות, נשותיו האחרות של האב]

האישה האמריקנית

קולות נוספים של דמויות נשיות ברומן זה, שאינן קרובות-משפחה של הגיבורה, הם רבים ומגוונים. כזה הוא, למשל, קולה של האישה האמריקנית, שדבריה הקצרים במפגש החד-פעמי עם המספרת מהווים את העניין המניע של הסיפור. התכנים, שמוסרת האישה באירוע קליל ונטול-מאפיינים של עומק, מסיבת-קוקטייל בשגרירות, הם העילה לתחילתו של החיפוש הבלשי של המספרת אחר הפרטים העלומים בסיפור-חייה של אִמה ובעלה שנרצח.[55] האישה, בת-החברה האמריקנית הגבוהה – מקורבת לשכבת הממשלה והדיפלומטיה,[56] פונה למספרת

51. שם, עמ' 65.
52. שם, עמ' 76.
53. שם, עמ' 60-61.
54. עם זאת, שני מקרים שעליהן מדווחת המספרת – מעידים על קולה האינדיבידואלי של חיה, ועל עקרונות שעליהם היא איננה מוכנה להתפשר. ראו שם, עמ' 76-80.
55. וכפי שמעיד שמו של הספר בשפה האנגלית: **Kallah: A search for my mother's secrets**, ובתרגומו, כלה: ההתחקות על סודותיה של אמי.
56. שם, עמ' 18.

ביזמתה ושואלת, אם היא קשורה לאישה בשם חיה קירשנבוים. היא מספקת לאורה מידע חדש על נישואיה הראשונים של אמה ועל רצח הבעל הראשון, ומביעה צער ומעורבות אמוציונלית בציינה, כי "עד היום [...] אני מדליקה נר לזכרה".[57]

המפגש בין השתיים באירוע דיפלומטי, שהמספרת מציינת, כי אורחיו נבחרו בקפידה, ותיאור האישה הדעתנית, אך גם הסנטימנטלית, מן השכבה החברתית הגבוהה – מרמז על הזיקה למרחביה של האם, אשר כילדה גדלה בחברת האישה. מכאן נרמז, כי דמותה של האם תתואר בנרטיב – כאישה בעלת תכונות וסגולות, אשר מבדילות אותה מן החברה הארץ-ישראלית הפשוטה שבה התקיימה.

על קולה של האישה האמריקנית ניתן לומר, שהוא נטול-עכבות וליברלי. היא פותחת בשיחה עם זרה ומציגה בפניה שאלה אישית, עניין, שאיננו מקובל בשיחות מעין אלו בחברה האמריקנית ובאירועי-קוקטייל מסוג זה. ניתן לראות הקבלה בין התנהגותה זו לבין החירות והישירות הבלתי-אמצעית, שנוקטת המספרת בנרטיב שלה.

קולן של השכנות

קולות נוספים של נשים אחרות, שאין להן קרבה משפחתית של הדוברת, הן כאלה המוזכרות באמירות כלליות, ללא אפיון אינדיבידואלי של אישיותן. קולן מדגיש את מעשיה של חיה ומפאר את הערכת כישרונותיה הנדירים. כך, למשל, שכנותיה בירושלים משבחות אותה על היותה אם למופת ובעלת-בית מוכשרת, בעלת-יזמה ופעילה. עניין זה שב ומוזכר בנרטיב ומלמד על תפקודן של נשים אלו במרחב חברתי, הנשלט על-ידי ההגמוניה הגברית. הן עקרות-בית, העוסקות בענייני-הבית, ועונות על הציפייה החברתית מהן להכין את הבית ואת בני-המשפחה לקראת שובו מן העבודה של הבעל-המפרנס העייף לעת-ערב.

קולות נשיו האחרות של עזריאל, אביה של המספרת

התייחסותה של המספרת לקולות הנשים בעולמו של האב – נחלקת לשתיים:

האחת, קול האם, חיה, החיובי, החומל, האוהב, המסור והאנושי והמושתת על סולם-ערכים גבוה; כל אלו מעניקים לאב תקופת-חיים שבה היה שבע-רצון ושמח.

השנייה, קולות הנשים האחרות בחייו של האב, שהן מוזרות, מציקות, נצלניות וגורמות לאב למצוקות ולמורת-רוח. המספרת מקדישה לאביה את הפרק הנקרא "הטעויות",[58] ומשמו ניתן להבין, כי זוהי מטפורה לאפיון הנשים שנשא לאחר מות אשתו, חיה. אלו המתוארות בפרק זה הן הטעויות בחייו, הסבו לו עגמת-נפש רבה.[59]

אשתו השנייה, אשר לה נישא עזריאל לאחר היכרות קצרה ביותר, שרה, היא אישה נטולת קול וצביון משלה. היא אישה דיכאונית, שָׂרוּב בכתה ודיברה בגרמנית, וייתכן, שהייתה חולה

57. שם, שם.

58. שם, עמ' 212-232.

59. קודם לנישואיו השניים, הוא מקיים מערכת-יחסים אינטימית עם נחמה, גיסתו, שאיננה מתחשבת בצורכי אחייניה ובמבוכתם לנוכח שינוי מעמדה מדודה – לבת-זוגו של אביהם. כן מתגברת המבוכה מפאת העובדה, שקשר זה מתקיים בימי האבלות על מות האם-האישה-האחות. עניין זה מחזק את הנאמר לעיל על קולן המזלזל של האחיות ביחס לאחותן המתה. קול בוטה זה מסמן ניפוץ נורמות חברתיות מכל סוג שהוא, שמרניות ומודרניות – כאחת.

במחלת-נפש שהוסתרה מעזריאל. קשר זה מסתיים לאחר זמן קצר – בגירושין.[60]

גם לאשתו השלישית, שלומית – אין השפעה חיובית על המשפחה ועל עזריאל. המספרת מעירה, כי "אבא בחר בבית-הקפה לשמש מקום מפלט [...] נישואיו היו אומללים".[61] נישואים אלו נמשכו שנים רבות, כשהשניים "לכודים בשנאה מרה ושקועים בעלבונות הדדיים".[62] קולן של שרה ושל שלומית – מייצג קול מנוגד לזה של חיה, שהייתה נשואה שנים מעטות לעזריאל, ונראה, כי היא – בניגוד להן – הסבה לו אושר ונחת בכל מובן כאם, כבת-זוג וכאישיות.

דמויות נשיות ממשפחתו של דוד גלעדי-קראוס

המספרת מקדישה פרק מיוחד לנסיעתה של אמה להונגריה, אשר בה מתקיים טקס החליצה מגיסה הצעיר בן השלוש-עשרה, צבי-הירש. מעבר להתמקדותה של המספרת במטרת הנסיעה, היא מתייחסת בהרחבה לדמויות נשיות ממשפחתו של בעלה ישעיהו-דוד גלעדי-קראוס, בעלה הראשון של אמה. כך, מוצגות דמויותיהן של האם ושל אחות בעלה, סרין, באור חיובי; הן משתייכות למעמד החברתי הגבוה של הקהילה היהודית, מעורבות בחיי-הקהילה וזוכות להרחבה ולפירוט, המאופיין בסופרלטיבים ובשמות-תואר חיוביים. בנות-המשפחה של דוד, האם ובנותיה, סרין ומנצי – אוהבות את חיה, ובניגוד לאחיותיה הן נהנות לשהות במחיצתה ומקדישות מזמנן לשם כך:

> "סרין נלוותה אליה לתא-המדידה ועזרה לבחור, 'כולם חושבים שאת כל כך יפה', לחשה לה ... 'לא פלא שדוד התאהב בך'."[63]

בניגוד לבנות-משפחתה של חיה, המקדימות להתחתן ולעזוב את בית המשפחה – בנות-משפחתו של דוד הן שותפות לפרנסת המשפחה, הן עצמאיות, עובדות מחוץ לבית. בדומה לחיה קירשנבוים הן ערות לשינויי התקופה והמודרנה בנושאי טיפוח, אֶפֶנָה ולבוש.[64] קיימת הקבלה בין המראה האסתטי-חיצוני שלהן לבין קולן הפנימי-האימננטי.

קולה של המספרת[65]

אפשר לקבוע, כי קולה הלא-נוכח של האם – נשמע ומיוצג לאורך הנרטיב כולו באופנים שונים על-ידי קולה של המספרת. זהו אף הוא קולה של המחברת, אורה אחימאיר, בתה של חיה קירשנבוים. נראה, כי הוא מיוצג נאמנה ומתאר קולות נשיים רבים, משכבות-גיל ומעמד שונות, שלרובן יש זיקה לאמה, חיה.

תיאור יחסי המספרת עם אמה הוא בעל-חשיבות בהצגת קולה של האם. באמצעות הבת-

60. שם, עמ' 226.
61. שם, שם.
62. שם, עמ' 227.
63. שם, עמ' 179.
64. מנצי, אחותו של דוד, מסבירה לחיה כי סרין הלכה לעבודה, וכשתחזור יעזרו לאמן בחנות. שם, עמ' 178.
65. לכאורה, ראוי לכלול את קולה של המספרת בפרק על אודות הקולות ממשפחתה של האם, והטעם לעריכתו במקום זה הוא, משום שזהו הקול, המציג את כלל הקולות, הבונים את הנרטיב.

המספרת, וככל נרטיב אחר – אף זה שלפנינו מעלה את שאלת המהימנות בהצגת דמות האם.[66] לשם כך מרחיבה המספרת לכתוב על יחסיה המורכבים עם אמה – כילדה דחויה וחולנית, ומתארת את מאמציה של אמה לקרבה אליה ולגרום לשינוי ביחסים ביניהן.

את פגישתן האחרונה מסמנת המספרת כנקודת-מפנה מכוננת בקשר שבין השתיים: בעת ביקורה בבית-החולים, כשהאם החולה מעניקה לה שרשרת שקיבלה מסבתה. האם, הידועה בהקפדתה על המראה החיצוני כחלק מהשקפת-חיים – מעניקה לבתה חלק אינהרנטי מעצמיותה, את התכשיט. זו חוליה משרשרת בין-דורית, ובהענקת התכשיט, כירושה – מאשרת האם את בחירתה בבתה להיות נושאת הלפיד המשפחתי. מכאן, שהתכשיט מהווה חותם לייצוג האם על-ידי הבת.[67] בחירתה של הבת הוא ההנכחה-ההנצחה הפואטית של האם ושל הבעל האהוב, שלא נותר לו ולבני-משפחתו שנספו בשואה – כל זכר.

קולה של האם, הנעדר מחייה של המספרת כמתבגרת, כעלמה צעירה, כאישה נשואה וכאם – נותן את ביטויו, ודווקא היעדרו – מנכיח אותו, עד לפגישה המקרית עם היהודייה האמריקנית במסיבת השגרירות. מרגע הפגישה – מקבלת ההיעדרות של האם גוון אחר, חקרני, סקרן, מעמת ומתעמת, בוחן ומקשה.

בנוסף להיותה מספרת – מופיעה דמותה של אורה בנרטיב בקולות שונים: קולה של המחברת, האקס-טקסטואלית, אורה אחימאיר, הכותבת את הסיפור ואחראית להוצאתו אל מחוץ למרחב המשפחתי-העלום – לכדי רומן בהוצאה מוכרת. כך עשתה אורה לפנים עם יומן-החיים שכתב אביה המזדקן – מעשה המעיד על קולה העניני, המכבד את הזולת. כך, ניתן לראות עניין זה בחלוקת-הפרקים ב***כלה***, פרקים, המוקדשים לתולדות משפחת אביה ותולדותיו באופן מעמיק ופרטני.[68]

בספרה ***הקול האחר*** טוענת לילי רתוק, כי סופרות ישראליות לא רצו "לתפוס את מקום הביטוי הגברי אלא להתווסף אליו תוך הצטנעות מודגשת".[69] לעניין זה יש ביטוי מעניין בעלילת הסיפור, כאשר אורה מעודדת את אביה המשכיל ורחב-האופקים, בהיותו "קשיש וחולה" – לכתוב יומן, ולאחר גמר כתיבתו היא מסייעת לו להוציאו לאור – כספר. בפעולתה זו – היא מכירה בקולו של אביה כבעל-ערך, שאמנם אינו מעורר עניין ציבורי מיוחד,[70] אך ראוי להישמע ככל קול אחר. בביקורת-הספרות נטען, כי ישנה נטייה של היוצרות הישראליות להתמקד בעצמן, וזו אחת מהסיבות להצגתו של חלק מסיפורת-הנשים כיומן שכתבה הגיבורה – מתוך עמדה של צניעות. ברומן זה מקדישה המספרת בצעירותה מזמנה לדרבון אביה לכתוב; היא מלווה את שלבי הכתיבה, ואף עוסקת בהוצאתם לאור של כתביו. עיסוקה ב'אחר' עשוי לייצג משאלת-לב שלה לעסוק בכתיבה בעצמה, אך בשונה מן היומן, המתייחס לפעולות השגרה היומיומיות, כפי שעושה אביה, היא חותרת לכתוב על אודות סיפור-חיים שלא הכירה, אך השפיע על חייה ועל

---

66. לבירור המושגים "מַספר מהימן ובלתי מהימן" ולעיון נוסף – ראו, למשל, י' אבן, 'סופר, מספר ומחבר', **הספרות**, 18-19 (תשל"ד), עמ' 149-151.

67. מעשה הענקת התכשיט מזכיר במידה רבה את קשר האהבה המתואר בשיר השירים ח 6: "שִׂימֵנִי כַחוֹתָם עַל לִבֶּךָ, כַּחוֹתָם עַל זְרוֹעֶךָ...". האסוציאציה המקראית מעניקה משנה-תוקף לקשר המיוחד, המתהווה במעמד הענקתו של התכשיט מהאם – לבתה.

68. ראו אחימאיר (לעיל הערה 1), עמ' 81-95.

69. ל' רתוק (עורכת), **הקול האחר: סיפורת נשים עברית**, תל-אביב תשנ"ד, עמ' 266.

70. זאת – משום שהאב הקשיש מנהל יומן, ובו הוא מספר על חיי השגרה כקשיש חולה. למשל, "קמתי בשמחה לעבודת ההתנדבות שלי בדיור המוגן. אני יושב באולם הכניסה ומוכר אסימונים למכונות-כביסה, תלושי אוכל וגם פורט המחאות...". אחימאיר (שם), עמ' 231.

חייהם של אַחֶיהָ. בנוסף, בהיבט הקשר הספרותי עם אביה, נשמע קולה הנשי בוטח, מדריך והגמוני – לעומת קולו המתגונן של האב.

קולה מאופיין בחתירה אמיצה לחשיפת-האמת, לתיאור אירועים חריגים ולא-נורמטיביים. בהשוואה לקולו המהוסס של אביה, הנזקק לעידוד ולתמיכה – נשמע קולה הבטוח והחקרני של המחברת-המספרת הבוגרת, שאינו מהסס להשתמש בגוונים שונים של מבע.

בקולה כמספרת היא דמות מהותית בעלילת הסיפור: ראשית, היא בתה של הגיבורה, והיא חלק מן הסביבה האנושית המתוארת ברומן. שנית, היא זו המספרת על קורותיה של האם ועל ההתחקות אחר השלמת מידע בסיפור-חייה של האם, וכן – על מאמציה החקרניים לחתור להצגת פרטים עובדתיים, עד כמה שניתן.

את קולה אפשר גם להעריך על רקע התביעה הספרותית הפמיניסטית-פוסטמודרנית לעיצוב הדמויות הנשיות על-פי הגדרה עצמית, ולא על-פי סטראוטיפים גבריים, וכן לייצור של חוויה פורצת מוסכמות ונועזת. נראה, כי המספרת מקיימת בנרטיב את כל אלו.

בספרה ***כיריעה ביד הרוקמת*** – עומדת חוקרת-הספרות, ניצה קרן, על כתיבת נשים בזיקה לבירור יחסיהן עם אימותיהן כדמויות מכוננות בחייהן. קרן טוענת, כי במעשה התחקותה של מספרת-בת אחר קורות חייה של האם, קיים מהלך "לאיתור המורשת האימהית העלומה", שכוונתו "... אחת – להעלות מתהום הנשייה, ולאחות את קריעה (הממשיים או המטפוריים) ולשחזרה". עוד היא טוענת, כי מעשה השחזור והמסע בעקבות האם הוא, למעשה, מסע המורשת התרבותי של המספרת-הבת בנבכי-נפשה שלה.[71]

ניתן לומר, כי המספרת ב***כלה*** מהללת ומשבחת את יכולת הרקמה של האם כמעשה ייחודי, הבא לשבח את דמותה של אמה. בנוסף, כישרון סגולי זה משמש ייצוג סימבולי לכישרונה הפואטי של הבת, היא המספרת, המתגלה כבעלת-יכולת של מספרת-רוקמת, הטווה נרטיב מרובה-גוונים. הוא שופע פרטים ודמויות, מאופיין בתפניות עלילתיות, והוא כמעשה מלאכת המחשבת של האם, הרקמה.

אך לא רק לשבח מבקשת המספרת, אלא אף מבקשת להשמיע את קולה, שיקבל חשיבות ואשרור לאחר מעשה הכתיבה על אודות אמה – כמי שמבקשת לחוות את התהליך שחוותה אמה – כאקט של הזדהות עם סבלה ועם חייה שנקטעו בְּאִבָּם.

חוקרת-הספרות, טלילה קוש-זוהר, מציינת, כי "זהותה של הבת מתגבשת – תוך שמירה על קשריה עם האם, תוך הזדהות עמה".[72] הדבר בא לידי ביטוי בסופו של המסע שָׁחוָֹה המספרת, כשהיא מסכמת את שלוש השנים, שבהן התחקתה אחר סיפור-חייה של אמה:

> "...ואני מדמה לעצמי שאמא היתה רוצה לומר לי, 'אל תפחדי, זה בסדר [...] אצל אנשים שהיו שָׁתוּקִים בחייהם כמוני, מכבידות המילים הלא נאמרות פי כמה ומבקשות לצעוק את הסיפור האמיתי [...] קולי התחנן להישמע ובדרך שעשית עָשַׂתְּ אותי".[73]

---

71. קרן (לעיל הערה 11), עמ' 87. בעניין זה מציינת קרן, כי חוקרות ספרות עברית אחרות (כמו לילי רתוק, פנינה שירב ויעל פלדמן) – דנו ביצירות של נשים על-פי הנחת העבודה, אשר נקטה גם היא; תיקון, שהבת מבקשת לעשות על-ידי מסע החקירה אחר האם, כדי ליצור לעצמה מקום הולם בחברה ושווה לזה של ההגמוניה הגברית.

72. קוש-זוהר מסיקה זאת על בסיס הנחות מחקריות פסיכולוגיות משל פרויד, קריסטיבה ואחרים, המניחים, כי בינקות חלה הדחקה של חוויות שסופג הילד ואלו מתפרצות בגיל בוגר – ראו: ט' קוש-זוהר, **אתיקה של זיכרון**, תל-אביב תשס"ט, עמ' 99.

73. אחימאיר (לעיל הערה 1), עמ' 258.

בכלה מתוארות גם דמויות נשיות אחרות, שאינן שייכות למעגל המשפחתי של הגיבורה, ונוכחותן מעצימה את סיפור המורשת, אך בהצגתן כפולת-הפנים והמורכבת – ניתן לראות, כי תפקידן בנרטיב זה הוא מוגבל, ועם זאת – חתרני, שיש לו כוונה אחרת. ההתחקות אחר סיפור-חייה של האם – מטרתה לשחזר מורשת שהייתה, וזאת – כדי לְמַשְׁמֵעַ את בחירותיה של הבת-המספרת-המבוגרת ולהעניק תשתית למורשת משפחתית לנכדיה.[74]

היא עושה שימוש מודע בידע הרב שרכשה לאחר הגילוי – כדי לבנות את סיפור-חייה של האם. היא איננה חוסכת במאמצים, בזמן ובמשאבים – כדי לחשוף פרטים וכדי לפתור שאלות עלומות. כך, היא משוחחת עם אנשים שהכירו את אמה,[75] קוראת קטעי-עיתונות וספרות על אודות התקופה שמצאה בארכיונים,[76] נוסעת למקומות שבהם פעלו הדמויות: בארץ, באירופה ועוד.

מעניין להקביל עניין זה – להצלחתה של המחברת, אורה אחימאיר, למהלך-חייה המקצועיים והאישיים. על אחימאיר, הדמות האקס-טריטוריאלית, נמסר בכריכה האחורית של הספר, כי "הייתה בין מייסדי מכון ירושלים לחקר ישראל וניהלה אותו... יזמה וערכה ספרים ופרסומים רבים על ירושלים ... הוענק לה אות 'יקיר ירושלים'".

על-פי הנרטיב שנכתב על ידה, ניתן לומר, כי דמותה כמחברת ודמותה כמספרת – אחת הן. היותן ישות אחת, המאופיינת בכישורי-חקר קפדניים ובסקרנות – מחזקת את כוחה ואת מעמדה בנרטיב, שעל אף תנאים משפחתיים שאינם מקילים על שנות-התבגרותה, היא מקימה משפחה, ובנוסף ממלאת תפקיד ניהולי ומחקרי במקום-עבודתה, ויוצקת לתוכו תוכן משמעותי בעל תרומה חשובה. מבחינה זו ניתן לומר, כי קולה – כמספרת – נשמע היטב בתוך הטקסט ומחוצה לו, באופן שאינו נבלם או מדוכא על-ידי קולות אחרים, נשיים או הגמוניים-גבריים.

סיכום

השיח, הנוצר ברומן ***כלה***, הוא שיח של ריבוי-קולות נשיים. הוא מגוון ופונה למישורים שונים בין-דוריים, חוצה גבולות גאוגרפיים-טריטוריאליים.[77] הקולות הנשיים בו נחלקים כך:

מצד אחד, מי שקינאו בגיבורה, והם זוכים, מצדה של הבת-המספרת – להתעלמות או לתיאור גס ומסתייג; מצד שני, מתוארות דמויות, שהיטיבו עם האם ואהובה ועם המספרת עצמה.

עם כל הקולות האלה מבקשת המספרת לעשות צדק פואטי, וזאת – לאחר הערכתה את קולותיהם ביחס לאמה בחייה ולאחר מותה. בעניין זה מסמנת המספרת חלוקה ברורה, בלתי-מתפשרת, בין הקולות הטובים לקולות הרעים – ללא אבחנה מגדרית.

הדיון במושגים העוסקים בפמיניזם – רלוונטיים לנרטיב זה: הרומן אינו נוהה אחר סוג הכתיבה הפמיניסטי, והוא מסתבר כטקסט לא-חתרני, השואף לתאר באופן ברור וחד-משמעי את

74. המשמעות מודגשת ומעמיקה, כאשר המספרת משכילה לשזור את המרחב המשפחתי במעגלים הלאומיים-ציוניים. עניין זה מורחב במאמר אחר, פרי-מחקרי, ראו לעיל הערה 2.

75. אחימאיר (לעיל הערה 1), עמ' 59.

76. למשל, שם, עמ' 252-253.

77. אך יש לציין, כי הוא נשאר בגדר הקולות הנשיים היהודיים המזרח-אירופאיים. לעניין זה התייחסתי במאמרי, הדן ברומן זה. ראו לעיל הערה 2.

הקולות הנשיים המגוונים ברומן: חלק מהנשים – מודרניות ופורצות מוסכמות חברתיות טרם זמנן. גם לנושא זה – גוונים ייחודים משלו. ניתן לומר, כי ישנו הבדל בעיצוב דמויות האחיות של חיה קירשנבוים – לבין עיצוב אחיותיו של דוד, בעלה האהוב. הראשונות מתוארות באור שלילי, קולן משקף ראייה צרה וצרות-עין כלפי בשר מבשרן, ואילו קולן של האחרונות משקף אצילות, רוחב-לב ונדיבות, הבאות לידי ביטוי באירוח נדיב של גיסתן, האלמנה שלא הכירו.

קולות הנשים המתוארות ברומן הם מהותיים, ובמובן מסוים – הרומן הוא אפילו חתרני. הם חלק מבניית המסד האותנטי של תיאור ההוויה, האירועים ומערכות-היחסים כפי שהתרחשו. עם זאת, יש מקום לתהות על העובדה, שלעומתן, נמצאים הגברים ברומן בעמדת-מיעוט, וגם אלו הנזכרים בו הם 'פגומים' במשהו, והתנהלותם משובשת הן בבחירותיהם והן בדרך-חייהם. הדבר בולט בתיאור אביה של המספרת: אמנם מתוארות מעלותיו כאיש אופטימי, אינטליגנט ועילוי בתורה, אך הוא אינו החתן הנאהב והנבחר, אלא אופציית-מחדל של אלמנה צעירה, שכל חתן אחר אינו תחליף ראוי לאהוב שנרצח. בכך יש משום הנמכה של הקול הגברי ביחס לקול הנשי, המטביע את חותמו ברומן בגווניו השונים.

הנשים ב***כלה*** משדרות בדרך-כלל עָצמה, גם אם הדבר אינו בהכרח לטובת דמות הגיבורה או לטובת מי שנחשב לחלש. למשל, הסבתא-רבתא היא בעלת טון ומעמד במשפחתה בתחילת המאה, ויש לה מעמד דומה לזה של בעלה, הרב. היא משפיעה ומכוונת לא רק במרחב המשפחתי, אלא גם מחוצה לו. דוגמה אחרת בעלת משמעות שלילית של אישה בעלת-כוח והשפעה היא אשתו השלישית של עזריאל, אשר מדכאת את קולו כהורה וכבעל-משפחה.

המספרת מעצבת את הקולות הנשיים ללא כחל וסרק, לרבות את קולה של אמה, המעוצב כמיוחד, כסגולי וכמובחן מיתר הקולות, אך גם אנושי ומורכב, שהוא לעתים קול דמום, שותק ונאלץ לנהוג לפי הנורמות החברתיות. בדברי הערכתה את אמה היא שוזרת מושגים המיוחסים לעולם התוכן הנשי השמרני, ומוסיפה את עמדתה כאישה מודרנית משכילה, המעריכה את כישורי הרקמה של אמה על-פי מושגים מודרניים וקובעת, כי "אמה יצרה תמונות של ממש [...] שמתארות את הרי צפת [...] תמונות שאחרים ציירו במכחול, ציירה בתפרים מדויקים [...] וכנראה לא העלתה בדעתה שמדובר בעבודת אמנות."[78]

אף-על-פי שהמספרת בוחנת באופן אמיץ את מערכת-היחסים שלה כפעוטה עם אמה חסרת-הסבלנות אליה, אפשר לומר, שהיא עושה עם אמה 'חסד של אמת' במובן הפואטי, כשם שהיא עושה עם בעלה הראשון של האם, דוד קראוס. הכתיבה על אודות דוד היא נטולת-אינטרס, שֶׁכֵּן לדוד לא נותרו קרובי-משפחה, והוא אינו בעל קרבה ישירה למספרת. כך גם הכתיבה על אודות האם, שהרי המספרת אינה מקיימת קשרים עם משפחת האם.

"עכשיו אני יכולה לאהוב אותה ולהתגעגע" – מסכמת אורה אחימאיר, בקולה של האישה הבוגרת, בסיום מסע הכתיבה המפרך והאינטנסיבי שחוותה. נראה, כי משפט זה הוא משפט מכונן בקולה כמספרת ב***כלה***; זאת – משום יכולתה של אחימאיר להביט גלויות אל מהלך-חייה ואל אלו של אמה, בחלקים הגלויים בפניה; זאת – משום התבוננותה הישירה בדמויות הנשים, המתקיימות בחברה מסורתית-קונבנציונלית, שכל אחת מהן 'עושה לביתה' – למען אושרה כאינדיבידואל, אך תוך-כדי-כך נחשפות תכונותיהן המכוערות והתנהגותן שאינה מקובלת

78. אחימאיר (לעיל הערה 1), עמ' 39.

במסורת היהודית כלפי חלשים ויתומים, אורה ושני אחיה הצעירים ממנה.

אך לא רק את קולות האחרות בוחנת המספרת, אלא את קולה שלה, המתעצם עם חשיפת סיפור חייה של אמה ושלה עצמה. בהיגד הווידויי נרמז הבירור העצמי הנוקב, וכן מוזכרים הכלים, שרכשה במהלך היכרותה עם הקולות שחשפה. בסיום תהליך חשיפת האמת – מאשרת אורה, כי "עכשיו אני יכולה לאהוב אותה ולהתגעגע",[79] ומפנה את היכולת החשובה של מסוגלויות רגשיות של אהבה ושל געגועים לשימור זכרה של אמה.

79. שם, עמ' 259.

נורית צדרבוים

צורה, חומר ומחשבה –
אמנות יהודית כאמנות ייעודית
דיון בתערוכת-היחיד של סיגל מאור –
'סַלְסְלֶהָ וּתְרוֹמְמֶךָּ תְּכַבְּדֶךָּ כִּי תְחַבְּקֶנָּה'

"ומה נכבד לדעת, שאות חיים זה
איננו רק אות ריק מכל תוכן ממשי,
כי אם יש בו גם כן פרי ותועלת."[1]

תקציר

המאמר מתבסס על יצירתה של האמנית, סיגל מאור, אשר מוצגת בימים אלה במסגרת תערוכת-יחיד. המאמר בוחן את יצירתה של מאור בהקשרים היסטוריים לתולדות-האמנות ולאמנות יהודית, בוחן לעומקה את המשמעות של יצירה זו בהקשר של אמנות יהודית, מצביע על ההקשרים החברתיים, האקטיביסטיים, המגדריים והמדרשיים של היצירה, מציע מבט בוחן על אמירה ייחודית של אמנית-אישה-דתית-חרדית יוצרת עכשווית. כמו-כן הוא מצביע על האופן, שהיא מתקשרת בו לסצנה האמנותית המקומית. יצירותיה של מאור נבחנות כאן גם בהקשר של תהליכי-קריאה פרשנית של טקסט, מעבָרים בין פרשנויות, בין שפות ובין טקסטים – טקסט מילולי וטקסט ויזואלי, והמשמעות של יצירת-דבר מתוך דבר, שימור ושחזור, סלסול ופלפול.

מילות מפתח: *אמנות יהודית; אותיות; שימור ושחזור; סיגל מאור; סלסלה ותחבקנה; אינטרטקסטואלית; חפץ מן המוכן (Readymade); קליעה; שתי וערב; אמנות שימושית.*

מבוא

"משגיליתי את בורא עולם, נדחקה האמנות הצידה עם צביטה בלב" – כותבת סיגל מאור[2] ברשימתה 'מונולוג באותיות',[3] ומאז, כפי שהיא מתארת שם בהמשך וכפי שפגשתי במו-עיני – עברה דרך ארוכה. מאור מבינה, שאין סתירה בין הדברים; נהפוך הוא, היא נאחזת בדבריו של הרב קוק, שאמר **"כל זמן שחסר גם שרטוט אחד הגנוז בעומק הנפש שלא יצא אל הפועל, עוד יש חובה על עבודת האמנות להוציאו"**.[4]

1. הרב א"י קוק, **אגרות**, ב, ירושלים תש"ו, עמ' רג.
2. סיגל מאור, אמנית ישראלית, M. A. באמנות. חיה ויוצרת באשדוד, עובדת במוזאון לתרבות הפלשתית, מקיימת סדנאות בתחום 'אמנות כמחזור וקיימות' בכל רחבי-הארץ, חברה באגודת-האמנים, מציגה תערוכת-יחיד ראשונה בגלריה העירונית 'דואט' באשדוד.
3. ס' מאור, 'מונולוג באותיות', **אדרבה: ירחון עולם התשובה**, 44 (תשע"ג), עמ' 38-39.
4. הרב א"י קוק, **עולת ראיה**[2], ב, ירושלים תשכ"ב, בהקדמה לשיר השירים, עמ' ג.

מכאן ואילך נוצר החיבור הבלתי-נמנע בין אֱמונתה לֶאֱמונתה. שנים רבות קודם לכן, בעבודת-הגמר בסיום לימודי תואר ראשון באמנות באוניברסיטת חיפה – כותבת מאור בהצהרת אמן: **"יש לי הארות קטנות בחיים [...] ניצוצות של מחשבות אך הן פוגעות בי ובורחות [...] כשהמחשבה בורחת נשארת רק צורת המחשבה".**[5]

המחשבה היא זו שטוענת את עולם-היצירה של מאור, כשהיא מחפשת ללא הרף כדבריה **"חוקיות צורנית".**[6] תהליך החשיבה המעמיק והלמדני, שמאפיין את עבודתה, עולמה הרוחני, השופע והמקורות שמהווים בעבורה באר מים חיים של תוכן, מובילים אותה למצוא הקבלות ולקשור בין העולם הגשמי לעולם הרוחני. במסלול הפתלתל[7] של יצירתה מגלה מאור וחושפת קישורים והקשרים שונים, אשר **"לכאורה אין להם שום צד משותף"**,[8] אך לשיטתה וכדבריה, הקשר ביניהם מקבל אישור מהשפה, מהאותיות, מעושר פרשני התנ"ך ומחכמת חז"ל.

מאור שואפת לחבר בין הגשמי לרוחני, בין הנמוך לגבוה, בין כאוס לסדר, בין אֱמֶת לאומנות, בין כתב לדימוי, בין מחשבה לצורה. מאור עוסקת באותיות, ואלה משמשות בעבורה גשר ומתווך בין צורה לחומר ובין תוכן לרוח. האות היא המשענת של המילה, מסביר לאקאן (Jacques Lacan),[9] כאשר הוא מתייחס לשפה המדוברת בכלל כאל סמל. האות היא צורה פיזית, היא סימן, המכיל את המסמן ואת המסומן.[10] בתמונת-העולם, המתוארת ב'ספר יצירה'[11] – מצוירת התפשטותו של הקוסמוס לכל הכיוונים, כאשר **"היכל-הקודש מכוון באמצע"**. היכל-הקודש הוא משכנו של האל. הוא מתאר שלמות אסתטית, אשר מסמלת את שלמות-האל, שהיא הדמות המשוכללת והמופתית ביותר. מכאן, שהעיסוק בדבר ארצי, פיזי וגשמי (כדוגמת בית המקדש) – תוך שקידה על אסתטיקה מסוימת, על מבנה וחוקיות, היא דרך להתקרב אל המופתי, המושלם, האלוקי והרוחני. על-פי הרוח היהודית וכפי שהדבר עולה ב'ספר יצירה'[12] השאיפה היא להתחבר באמצעות היצירה אל המקור האלוהי, ואולי אף **"להבהיר במקצת את דרכי הביטוי של השְׂלֵמות האלוהית בשעה שהיא נוכחת ביצירתו של האדם עלי אדמות".**[13] דומה, שהדבר אפשרי, אם כי במידה מוגבלת בלבד, וזהו אולי סוד היצירה בכלל, כמו שהוא סוד המעיין, הנובע ביצירתה של מאור, שיש בה מן הדבקות, האדיקות, האמונה, התפילה והחסד, כפי שניווכח בהמשך.

בצלאל, בונה המשכן, הוא הדמות הראשונה, שמייצגת את האֱמֶנות היהודית. השאלה, שנשאלה זה דורות ועלתה לדיון גם בתלמוד, היא, במה זכה בצלאל להיות בונה-המשכן? התלמוד משיב,

---

5. ס' מאור, 'צורות של מחשבות', עבודת גמר, אוניברסיטת חיפה, 1990, עמ' 1.
6. שם, שם.
7. כפי שגם ניתן לראות בעבודותיה ובשם התערוכה.
8. ס' מאור, '"פתחת שקי ותאזרני שמחה"', **קטלוג התערוכה 'סלסלה ותרוממנה תחבקך כי תכבדנה'**, גלריה עירונית "דואט", אשדוד תשס"ד.
9. א' ואנייה, **לאקאן**, תרגם ע' סקברר, תל-אביב תשס"ג.
10. אחד ממושגי היסוד שטבע **פרדיננד דה סוסיר** (Ferdinand de Saussure, 1857-1913). זוהי הפרדה בין המישור החומרי של הסימן לבין משמעותו: המסמן הוא הממד הצלילי של המילה במטרה להפרידו מהמסומן, שהוא המובן של המילה. מסמן הוא אם כך הייצוג של המילה ללא המשמעות הנלווית אליה.
11. **ספר היצירה,** חיבור קוסמולוגי מן המאה ה-13 לערך, אך מקורותיו קדומים יותר. הספר השפיע השפעה רבה על המחשבה היהודית בימי-הביניים ובזמן החדש.
12. סיגל מאור מתייחסת גם היא בעבודתה ובמאמרה ל'ספר יצירה' (שם).
13. י' דן, 'ברוח פיו כל צבאם', א' גולדנברג (עורכת), **אמנות - כל ההקשרים**, תל-אביב תשנ"ח, עמ' 231.

שבצלאל היה יודע לצרף אותיות, שנבראו בהן שמים וארץ. כלומר, הקשר בין המשכן, שנמצא עלי-אדמות, ובין משכנו של האל, שנמצא בעולם העליון – איננו קשר של הידמות ישירה בלבד, אלא קשר, שיש בו תיווך. לפיכך נבחר בצלאל לבנות את המשכן לא משום שידע את סודות מבנהו של בית-המקדש של מעלה, אלא משום שידע את סודותיה של בריאת-העולם. על-פי התלמוד, ידיעת סודות בריאת-העולם – פירושה ידיעת סודותיו של הא״ב העברי, אשר בכוחו ברא האל את העולם, כמו שנאמר ״**בעשרה מאמרות נברא העולם**״.[14]

הוגי-הדעות התלמודיים מפרשים ומסבירים, שבאמצעות אמירתם של עשרה משפטים נבראו עולם ומלואו: ״**ויאמר אלהים, יהי אור, ויהי אור**״[15] וכדומה. מכאן ניתן להסיק, כי כוח הבריאה והעצמה להביא דבר לכלל מציאות – נעוץ באותיות, המרכיבות מאמרים אלה, היינו בעשרים ושתיים אותיות של האלף בית העברי. מאחר שאין מדובר כאן ביצירה אנושית, אלא במפעל האלוהי הגדול של יצירת עולם, הרי שהיצירה באמצעות האותיות היא יצירה מושלמת. מכאן ניתן להמשיך ולהסיק על מידת הכוח והשלמות הגנוזים באותיות.

מאור חיפשה באופן מודע ובלתי-מודע את הדרך לשוב לעולם-היצירה, אל האמנות. והנה מהמקום שממנו חששה (האמונה), כאשר הביעה את חששותיה, שמא אמונתה הדתית היא זו שתיצור את החיץ בינה ובין עולמה היוצר, דווקא בו היא מצאה את הגשר ואת הקשר: השפה, הלשון האותיות הן אלה שהוליכו אותה מֵאֱמוּנתה אל אֱמֶת – כשזו ניזונה מזו וזו מפרה את זו: ״**השפה מרתקת אותי [...] ההשראה ליצירתי היא חכמת לשון הקודש, זו נקודת המוצא בכל יצירה. היותה קושרת בין פרטי לכללי, בין עולם גשמי לרוחני וכו׳**״.[16]

מאור מחברת בין השפות – בין השפה המילולית ובין השפה החזותית. היא מפרשת את הכתובים באמצעות ביטויים צורניים בעלי-קונסטיטוציה אסתטית, שנקבעת על ידה בהתאם למה שקבעה לעצמה ותבעה מעצמה כבר בראשית-דרכה '**לתת צורה למחשבה**' ו-'**ליצור חוקיות צורנית**'.[17]

עיון ביצירתה של מאור – עלול להטעות. הנך פוגש עבודות, הערוכות וסדורות בשפה אחידה, בסדר מופתי, שחוזר על עצמו: יצירות-אמנות, שאופן ביצוען משדר מלאכות נשיות מסורתיות, עבודות-אומנות של קליעה, סריגה, רקימה, מלאכות-בית ועבודות-נשים, שנוצרו לעתים בקבוצות חברותא. יש שם עבודות, שעשויות באובססיביות עמלנית, בצפיפות ובשפע חושני. נראה, שמאור מביאה אל מרכז-הבימה את מה שנדחק בָּעָבָר לשוליים הנחותים של מחוזות הקיטש והפולקלור – אמנות שימושית, ומלאכת-יד. בנוסף, שילוב של אותיות, שנראה כמו הגיעו מעולם-הדפוס, הגרפיקה והעיצוב.

כיצד אם כן תחומים אלה מתחברים למעשה-האמנות, כלומר אמנות לשמה, אמנות, שעיקר עניינה – לקשור בין הארצי לרוחני, ואשר פועלת למען עצמה מתוך עצמה, ולא כמטרה ליצירת חפץ שימושי? על מנת להבין את יצירתה של מאור בדרך הייחודית, שהיא בחרה לעצמה – אבקש לשוב אל עניין האותיות ואל היוצרים היהודים בשלהי העת העתיקה, ימי-הביניים, ראשית

14. אבות ה, א.
15. בראשית א', ג.
16. מאור (לעיל הערה 8).
17. מאור (לעיל הערה 5), שם.

הזמן החדש ואל הלשון העברית.

עיון ביצירות ובאמנות היהודית של אותם זמנים – מוביל אותנו אל תשמישי-הקדושה היהודיים ואל כתבי-היד העבריים: היוצר היהודי ביקש ביצירתו להתקרב אל הרוח, אל האור, אל השלמות וההתעלות הרוחנית; הוא לא ראה צורך ועניין לעסוק במימזיס,[18] כלומר להעתיק את המציאות וליצור אמת צילומית, שֶׁכן, חיקוי-המציאות היה מבחינתו עיסוק בדברים ארציים. היוצר היהודי שאף להתקרב ביצירתו אל האל, להגיע למעלות גבוהות של רוחניות, וכמוהו, כמו בצלאל, הוא בחר באותיות, שאותן הוא צירף לכלי-קודש שונים. אלה היו הצורות הפיזיות, אשר באמצעותן יכול היה לגשר בין מציאות גשמית ובין התעלות רוחנית – תוך שאיפה להגיע לשלמות. דן מסביר, שעל-פי תפיסה זו "**הלשון קרובה יותר במהותה אל האל מאשר החפצים והיצורים שנבראו מכוחה, ובה גנוזה קדושה ושלמות יותר מאשר ברסיסים ובניצוצות הפזורים בתוך הנמצאים**".[19]

מכאן המסקנה, כפי שגם דן מציין זאת במאמרו, שטעות לחשוב, שהימצאות הפסוקים בתוך המרקם האמנותי של תשמישי-הקדושה היהודיים הוא בבחינת עיטורים, שבאים בְּמָקום צורות ודמויות, בשל האיסור בעשרת-הדברות: "**לא תעשה לך פסל וכל תמונה**".[20] רוצה לומר, שהאמנות היהודית, שנוצרה באותה תקופה, היא לא אמנות שימושית, אשר מצאה לעצמה פתח-מילוט בשל האיסור המפורש, לכאורה, לעסוק ביצירה, אלא זאת היא האמנות היהודית העברית, והיא אכן שונה ונבדלת מהאמנות, המוכרת לנו מן העולם הרוחני של אירופה הנוצרית.[21]

מהו אם כן החוט המקשר בין האמנות היהודית של ימי-הביניים והעת העתיקה ובין עבודותיה של מאור?

אותם תשמישי-קדושה וכתבי-יד עבריים – נקראים ברובד העליון והגלוי שלהם, ובהשוואה לאמנות של תרבויות אחרות – כסוג של אמנות שימושית, מלאכת-מחשבת ואמנות נחותה. ייתכן, שכך גם ייקראו יצירותיה של מאור, שנראות, לכאורה, כשטיחי-קיר או אובייקטים, העשויים מקלעת שתי וערב. אשר הן, כאמור, מלאכת-נשים עתיקת-יומין בבחינת "**ידיה שלחה בכישור, וכפיה תמכו פלך**".[22] לכאורה, יטען הצופה, שיש כאן סוג של בריחה, ציות לאיסור "**לא תעשה לך**". אני מבקשת לטעון, שזהו רק הרובד העליון, הגלוי לעין, והוא גם זה שמטעה: ברובד העמוק יותר ניתן לזהות אמנות ופרשנות בעלת-תודעה תרבותית עמוקה. בנוסף, העמלנות והכאילו-אומנות – מצביעים, לדעתי, על דרך חתרנית, אשר בה מבקשת היוצרת לומר דבר בתוך דבר, דבר מתוך דבר ובהיפוך (כפי שאסביר בהמשך).

האמנות היהודית, כפי שנוצרה – התפתחה מתוך השוני העמוק המהותי והמשמעותי שבין העולם היהודי ובין העולם הנוצרי או המוסלמי. בעבור עמים אלה – השפה והלשון היו דבר

---

18. **מימזיס** זו גישה הדוגלת בדעה, שתפקיד האמנות הוא לייצג את המציאות, להעתיק את המציאות וליצור על בד הציור הדו-ממדי אשליה של עומק, נפח ותלת-ממד. אשליה של מציאות.
19. דן (לעיל הערה 13), עמ' 234.
20. שמות כ', ג.
21. גישה זו, שעליה אני מרמזת כאן במשפט אחד קצר – מציגה תפיסה חדשה ואחרת לגמרי ממה שנהוג לומר על האמנות היהודית, רוצה לומר, שהאמנות היהודית נוצרה והפכה להיות מה שהיא לא מתוך פשרה והכנעת-ראש, אלא מתוך אידאות פנימיות ועמוקות.
22. משלי ל"א, יט.

ארצי וקומוניקטיבי, מקור החוויה **המציאותית** על כל רבדיה. היהודי הוא זה שרואה באותיות קדושה ורוח:

כאשר משה מתבקש לבטל את האמונה האלילית ב"עגל הזהב" ואת הסגידה לאל גופני, פיזי, פסל – בדמות חיה או אדם, אומר לו א-לוהים **'פסל-לך שני לוחות'**.[23] על לוחות אלה נרשמים עשרת הדיברות באותיות. משה מתבקש ליצור/לברוא/לפסל אותיות, ואלה החקוקות על לוחות-אבן הופכות להיות חלק מ'ארון הברית'.

לדעתי, פעולה זו מציינת את אחד המעברים החדים בתרבות האנושית, המייצגים את היכולת לחשוב ולדמות – בלי להיזקק לדבר ממשי וראלי. במילים אחרות, היכולת לעבור מפיגורטיביות – לחשיבה מופשטת ומסומלת. האל האחד והיחיד הוא זה ש"אין לו גוף, ואין לו דמות הגוף" ולוחות-הברית על דיברותיהם ואותיותיהם הם אלה, שמייצגים את דמותו הבלתי-ניתנת לצפייה. אם כן התרבות היהודית, מיוסדת על תפיסת-הלשון האלוהית, והיא המקור הטוטלי של ההוויה כולה. לכן, דן טוען ומסביר,[24] כשאנו בוחנים את היצירה היהודית, עלינו לבחון תופעות שונות מאלה הנבחנות, בשעה שעוסקים ביצירות-התרבות היוונית-נוצרית-אירופאית.

האמנות היהודית והארצישראלית עברה תהליכים רבים: היסטוריים, חברתיים, כלכליים ותרבותיים, ופניה כיום אינם דומים לאמנות, שעליה דיברתי עד כה. מאור היא יוצרת יהודייה-עברית-ישראלית, אשר נושאת עמה גם תוויות מגדריות: אישה, דתית. מאור פועלת בעידן פוסט-פמיניסטי ופוסט-מודרניסטי ובנוף התרבות היוצרת הישראלית היא אינה מנותקת מרוח-הזמן ומהאמנות העכשווית. יצירתה היא חלק מתוך ההוויה והסצנה המקומית והעכשווית, ובהן משולבת אמירה אישית נוקבת וייחודית.

מאור מרכינה ראש ויוצרת בדבקות ובצניעות. אֲמָנותה נובעת וניזונה מֵאֱמוּנָתָהּ, וֶאֱמוּנָתָהּ תובעת ממנה את אֲמנותה. ואם באותיות עסקינן, הרי שלא בכדי המילים אֲמנות, אֱמוּנה ואֱמונה מורכבות מאותן אותיות בבחינת קשר בל-יינתק. מאור יונקת משורשי הווייתה היומיומית כיוצרת מאמינה וכמאמינה ביצירתה. כאשר מאור עוסקת בפעילות אובססיבית, שחוזרת על עצמה שוב ושוב, היא קולעת ומשלבת חומר בחומר מעשה אריגה ואינה יוצרת מעיל, מפה או שטיח. היא, למעשה, משתמשת במיומנויות של מלאכות קדומות ועתיקות, מכבדת אותן ומנצלת אותן לאמירה האישית שלה.

מאור בוחרת בתהליך-עבודה סיזיפי משהו, אשר חוזר על עצמו, סוג של עבודה עמלנית, אשר דורשת התמדה, סבלנות, ושקדנות:

> מציינת לצבעים, מדביקה, גוזרת, מגלגלת על שיפוד, שוב מדביקה, מכינה הרבה חוטים של ניירות מסטיק זוהרים בגווני אדום [...] אחר כך גוזרת שקיות [...] מותחת על הנול הקטן, ומעבירה את חוטי הערב ביניהם.[25]

מאור מתארת את התהליך ביומניה, ודומה, שהיא מספרת על עבודת-אריגה ותפירה. עד מהרה מתברר, שאכן אלה הן הפעולות, אך הן אלה שמובילות אותה ליצור אמנות (ראו איורים **1**, **2**, **3**).

---

23. שמות ל"ד, א.
24. דן (לעיל הערה 13).
25. ס' מאור, **רשומות אישיות**, 14.1.2014.

אבקש להוסיף על דבריה של מאור ולציין, שגם תהליך האיסוף המוקפד, ארגון החומרים, המיון וההכנה לשלב הבא, הוא חלק בלתי-נפרד ממעשה-היצירה; גם הוא מטופל במסירות ובאהבה – כחומר יקר-ערך. באופן אירוני ניתן לומר, שבעידן שֶׁבו חדר לאמנות הז׳אנר ׳חפץ מן המוכן׳ (Readymade),[26] לוקחת מאור חפץ מוכן והופכת אותו לחומר. בהבדל מתרבות ה׳חפץ המוכן׳, לוקחת מאור חפץ ומכינה אותו מחדש – בלי להשאיר עקבות של מה שהוא היה בעבר. בהקשר זה אני מציעה לטבוע את המונח ׳חומר מחפץ׳.



איור 1: איסוף השקיות ואירגונן



איור 2: הכנת רצועות מעיתונים ומשקיות-תה

26. **רֶדִי מֶיִיד** (באנגלית: Readymade, הגיע מהמונח בצרפתית: "Objet trouvé", אוֹבְּיֶ'ה טרוּבֶה) הוא מונח שטבע האמן, מרסל דושאן, המתאר אמנות, הנוצרת תוך שימוש באובייקטים או בחפצים יומיומיים. השימוש בחפצים – כ'אמנות', כשהם מנותקים מן הקונטקסט המקורי שלהם. מונח זה מרחיב בצורה משמעותית את החשיבה המקובלת על מהות האמנות, ובייחוד בעידן, שבו המוצר ועיצובו מקבלים משנה-חשיבות.



איור 3 : איסוף והכנה של אריזות שקיות-תה

מאור מתנהלת כמי שמכירה את עולם האמנות מקרוב.[27] היא שואלת עצמה מדי פעם בפעם, האם היא עוסקת במלאכה? היא מבררת לעצמה את דרכה ואף מחדדת אותה.

> חומרי ה'אריג' שוב אינם חוטי-בד או מצמר, ומטרת האריגה אינה יצירת חפץ שימושי כמו אריג לבגד או דבר אחר. כאן התחלפו חוטי-השתי והערב המסורתיים – בחומרים נפסדים, שונים ומשונים, שקיות פלסטיק, ניירות עיתון, אריזות של שקיות תה, ואפילו עטיפות זוהרות של גומי לעיסה. ומה המטרה? יצירת תמונה? שטיח קיר? מה זה בדיוק? אולי פשוט רעיון, מחשבה שמתגשמים בעולם חזותי?[28]

מאור שואלת ומשיבה.

מאור לא עוסקת באמנות שימושית, אלא משתמשת בַּכלים של אמנות זו כמנוף לאמירה האישית שלה בבחינת למרות ועל-אף. היא מבקשת ליצור סדר בכאוס, להרים את הנמוך, לרומם את הפשוט, לחבר את המפורק, לאסוף את הנזרק, כפי שניסחה בלשונה **"לוקחים את הנמוך ומרוממים אותו"**[29] או כפי שטבעה גם את שם התערוכה לסלסל, לרומם, לחבק ולכבד.

מאור עוסקת במחזור ובאיסוף אובססיבי של חומרים נפסדים בכל מקום אפשרי ומכל אדם אפשרי. גם עצם פעולת האיסוף – מהדהדת ומתכתבת עם עבודת-נשים קדומה – המלקטות. בכך מאור גם פועלת בדרך ישירה ועקיפה – למען איכות הסביבה. מה שנמצא נפסד ונפסל בידי האחר – הופך להיות חומר-גלם ליצירה בעבורה. מה שהיה בבחינת חול (זבל) – הופך בין ידיה להיות קודש (יצירת-אמנות). ניתן לצפות בתהליך מאגי, מיסטי ואולי – אלכימי, שבו מאור הופכת חומר ראשוני וחסר-ערך – ל"זהב", ליצירת-אמנות.[30] מאור ממחזרת חומרים, כמו גם

27. יש לציין, שבהיסטוריה האמנותית של מאור נמצאים ציורי-צבע ראליסטיים ברמה גבוהה מאוד, ציורי-דיוקן עצמי, טבע דומם ונופים. לאמור, מאור בקיאה ומיומנת בעבודת האמנות, ותהליכי-עבודה אלה, שבהם היא מתמקדת, הם בחירה כמו גם אמירה.
28. ס' מאור, **רשומות אישיות**, 12.1.2014.
29. מאור (לעיל הערה 3).
30. התאוריות האלכימיות השונות הניחו קיומם של מספר יסודות מצומצם, שיכולים לעבור טרנספורמציות שונות. למשל, להפוך מתכות פשוטות וזולות למתכות אצילות ויקרות.

ממחזרת את התופעה, כפי שעולה מתוך דבריה **"לקחת את המלאכה המסורתית, שנתפסת בדרך מסוימת מאד וכמו למחזר אותה, לעשות בה שימוש חוזר על ידי שינוי החומרים והתכלית"**.[31]

תהליך המחזור עולה ונרמז גם מתוך המילה 'סלסול'. המילה העברית 'סלסל', מורכבת ממילה, שחוזרת על עצמה סל-סל. הצליל וההיגוי, שחוזרים על עצמם, והרמיזה למילה 'פלפול': **"הסלסול – דהיינו החזרה וההתבוננות שוב ושוב בפסוק [...] ממש כשם שחכמים מסלסלים באותיות התורה"**,[32] כפי שכותבת מאור ברשימותיה האישיות. את תופעת המחזור, שמגולמת במילה סלסול ובאובייקטים שמתארים ויזואלית את רעיון הסלסול בחומר וברוח – ניתן לראות בתערוכה.[33]



איור 4: כמסלסל בשערותיו

ביצירה הנוכחית (איור 4): **'כמסלסל בשערותיו'** – מציגה מאור את תופעת הסלסול. לפנינו אובייקט עמוס בספירלות מסולסלות, ערוך בחשיבה אסתטית מוקפדת; הידית המשמשת כמַתלה – מייצרת אסוציאציה לסל קניות; הספירלות המסולסלות – מזכירות את הפאות המסולסלות של אברכים ותלמידי-ישיבות. בכל הפעילות עצמה – צורת הסריגה היא צורה של סלסול, העומס של עוד ועוד – מתארים את החזרתיות. החומרים הממוחזרים – גם הם חלק מפעולת החזרה. היצירה מציגה פרשנות ויזואלית ומרחיבה בכך את הרעיון של סלסול ופלפול בתורה – כמו גם בפאות היהודים המהדרים במצוות. זהו חיבור בין תופעה ומחשבה, אשר הולידו יצירה.

יצירתה של מאור אינה מופיעה בתור תרגום פסוק ברמת-הפשט; מאור מציגה פרשנות ברמת-הדרש, מרחיבה את הרעיון המילולי באמצעות תוצר ויזואלי, אשר, בסופו של דבר, יכול לעמוד כיצירת-אמנות בפני עצמה. התוצר האמנותי, שנולד כתוצאה מתהליך הפלפול הלמדני המנטלי והסלסול הטכני של מאור – מתאר תהליך פרשני, שֶׁבו טקסט אחד מתפרֵשׁ לטקסט אחר – במעבר משפה אחת לשפה אחרת. תהליך יצירתי ופרשני זה – מרחיב את הדעת

31. מאור (לעיל הערה 28).
32. שם.
33. היצירות 'כמסלסל בשערותיו' ו'סלסלה'.

ומחולל סוג חדש של ידע וידיעה, שאותו מתאר אייסנר[34] במונח 'ידיעה אסתטית'.

הדיון בעבודת היצירה, שמאור בחרה לעצמה – אינו פשוט. סביר להניח, שהוא יעלה עם הצגת-התערוכה, כשם שהוא עולה בכל פעם במהלך העבודה בשיח התוך-אישי של מאור ואשר עולה מדי פעם בפעם גם אל ממלכת הכתב והמילים ברשומותיה. מאור המירה את עבודת המכחול והצבע בחומרים מתכַּלִים-נפסדים, אשר מתקשרים למוצרי-צריכה. היא מבלה שעות בהכנת החומרים ולאחר מכן במלאכת הטווייה. היא מוכנה להודות בינה לבין עצמה:

> אני נראית לא פעם מוזרה לסובבים אותי (וגם לעצמי אם להודות על האמת) באובססיביות שלי עם גזירת השקיות לחוטים, אריגה של עוד ועוד ריבועים, או הכנה של אריזות שקיות התה לצורך האריגה. כל יצירה שלי מלווה בכל כך הרבה פעולות הכנה, ועבודה מונוטונית ודי משעממת, שמחכה כבר להגיע לרגע של ההתפרצות, לרגע הגאולה של השימוש בחומר גלם שאני מכינה, של בניית הפאזל כולו, הסבלנות מתארכת ומתארכת וכבר כאילו לא יכולה יותר. אבל אני מוכנה להקריב – יש לי מטרה – אני רוצה לראות עבודה מושלמת – מה יוצא בסוף, ומוכנה "לסבול" בשביל להשיג את המטרה שלי.[35]

ברמה האישית, כיוצרת וכאמנית – מקשיבה מאור ללהט הפנימי, הדוחף אותה ליצור, לפלפל במילים ואותיות, לפרש מחשבה לצורה, להפוך חומר – לתוכן, ותוכן – לחומר, למחזר, לשמר, לפרק, לחבר, לצרף, לבנות ולהדק, לארוג ולתפור '**מחשבה בצורה**'. אני רוצה לומר, שהמחשבה לא רק הומרה להיות צורה, אלא התבצרה בתוך היצירה, כשהיא נצורה ומוגנת. מאור פועלת – כמי שנענית לקולה האמוני הפנימי ורואה ביצירה ובבריאה עוד דרך להגיע ולגעת בעולמות כוחניים נשגבים. היא מחליטה לעשות מה שעשו אמותינו העתיקות, המלקטות, התופרות והאורגות, אך בו-בזמן היא גם האישה המודרנית, ההוגה, הכותבת ומתפלספת עם פסוקים מתוך המקורות ומתפלמסת עם יוצרים ועם מבקרי-אמנות.[36]

כל זאת – ברמה האישית של אישה-דתית-יוצרת בעידן הפוסט-פמיניסטי והפוסט-מודרני – אמנות עכשווית.

השאלה היא, איפה אם כן, ניתן למקם את מאור בסצנה המקומית באמנות הישראלית, ומה זה אומר?

כפי שכבר כתבנו, מאור מתכתבת עם מלאכות, אשר בעבר נחשבו למלאכות נשיות, אמנות נחותה ושימושית, הדורשות מיומנות טכנית גבוהה כמו גם מידת סבלנות, התמדה ודייקנות. זהו סוג עבודה, שגם זכה לשירי-הלל בפיוט 'אשת-חיל' המקראית, האֱמונה על המלאכות הדחופות לניהול-בית ומשפחה. ואילו מאור, אף-על-פי שהיא משתמשת בסממנים אלה, היא אינה האישה הזאת. בחריצות רבה ובדבקות של 'אשת-חיל', מציגה מאור באמצעות יצירותיה שהתכלית של עבודת-היצירה שלה (עבודת-הקודש) היא עשייה, שאין בה תכלית, לפחות, לא במובן של חיי-היום-יום. למראית-עין, מאור שולחת ידה בכישור – במלאכות נשיות, מסורתיות, שימושיות, עתיקות, אך, למעשה, היא עוסקת בהגות ויוצרת צורה, שמגלמת רעיון ומכילה

---

34. E.W. Eisner, 'Aesthetic Modes of Knowing', E.W. Eisner (ed.), **Learning and Teaching: The Ways of Knowing**, Chicago 1985, pp. 23-36.
35. מאור (לעיל הערה 25), עמ' 20.
36. כפי שעולה מתוך רשומותיה האישיות של היוצרת.

אותו. מטרתה טהורה ונשגבה – כמו האותיות, שעליהן היא נשענת. יתרה מכך, זו אישה, אשר דווקא מתפנה ממלאכות-הבית וממטלות היומיום – על-מנת לעסוק ביצירה, ותוך שהיא מתפנה ממלאכות-הבית, היא ממקמת את חדר-העבודה שלה בביתה שלה, ב'**חדר משלה**'.

וירג'יניה וולף (Woolf Virginia)[37] טבעה בשנת 1929 את המונח 'חדר משלך' – באמרה "**אישה צריכה חדר משלה והכנסה קבועה כדי ליצור**". צמד המילים 'חדר משלך' הפך להיות אבן-היסוד לחשיבה האמנותית-פמיניסטית והוא רלוונטי לגמרי כחשיבה בסיסית לחופש אמנותי לנשים גם היום. הרעיון בבסיסו, כפי שהגתה אותו וולף וכפי שהמשיך להתפתח בחשיבה המגדרית באמנות וביצירה נשית – מדבר על כך שאם יש לך פינה פרטית משלך, אשר מאפשרת לך חופש ועצמאות, אזי מתאפשר לך שקט נפשי להתפנות ממטלות הבית – אל היצירה וההבעה העצמית שלך ואל עצמך. כמו-כן – לגבי הכנסה קבועה, כשזו בנמצא, אישה יכולה להתפנות וליצור, כדי שתוכל בהמשך להתפרנס מיצירתה.[38]

בשנת 1971 פרסמה לינדה נוכלין (Linda Nochlin)[39] את המאמר "מדוע לא היו אף פעם אמניות גדולות?", אשר עוסק בשאלות חברתיות וכלכליות אלה.

נוכלין מציינת, שלא אפשרו לנשים להשתתף בשיעורי-אמנות באקדמיות (שלא לדבר על שיעורים עם דוגמני-עירום). נשים יכלו לעסוק במלאכות כמו רקמה ותפירה, וגם זאת – רק לאחר שסיימו את המטלות הדחופות יותר של בית ומשפחה.

האם מאור מדברת על נשיות?

מאור היא אישה, ולכן רק טבעי, שהיא תדבר באמצעות אָמנותה בשמה שלה ובשם הדברים, שבהם היא מאמינה. ניכר, ואף נדמה לי, שמאור אינה עסוקה בשאלת הנשיות, מה גם שבעידן הפוסט-פמיניסטי הנטייה לקישוטיות, לעיסוק ביופי ובמלאכות נשיות – כבר אינה נחלתן של נשים יוצרות בלבד.[40] אמנם ההקשר הנשי מרחף מעל סוג זה של עבודה (כפייתיית, חזרתיות, משיכה למלאכת-יד וקישוטיות), אבל התנועה הפמיניסטית עזרה לשחרר את כל אלה מהשיוך הסטראוטיפי שלהן לנמוך והלא-נחשב. הכפייתיות והעמלנות כבר אינן נחלת המגדר הנשי, שהרי ניתן למצוא כפייתיות גם במונומנטלי – כמו, למשל, בעבודות הסביבה של כריסטו וג'אן קלוד (Christo & Jeanne-Claude)[41] או מייקל הייזר (Michael Heizer).[42] מכאן, שהמילה

---

37. וירג'יניה וולף (Virginia Woolf, 1882-1941) – סופרת אנגליה. וולף עסקה רבות בסוגיות פמיניסטיות ובמסגרת זאת פרסמה את ספרה הפמיניסטי **חדר משלך** (A Room of One's Own, New York 1929), אשר עסק במכשולים ובדעות הקדומות, שהוצבו כנגד נשים סופרות ובצורך של נשים בהון עצמי, כדי שתוכלנה לעסוק באמנות. ראו ו' וולף, **חדר משלך**, תרגמה י' רנן, תל-אביב תשס"ד.

38. גילוי נאות. מאור אכן מתפרנסת מדפוס יצירה זה.

39. לינדה נוכלין (Linda Nochlin) – היסטוריונית ומבקרת אמנות אמריקאית. תרומתה העיקרית הייתה בחקר אמנות המאה ה-19 וה-20. בנוסף, נוכלין נחשבת לאחת מחלוצות המחקר הפמיניסטי בתולדות האמנות. מאמרה של נוכלין, 'למה לא היו אמניות גדולות', הופיע לראשונה בכתב-העת 'Art News'. המאמר הצביע על הממד החברתי המערבי, שלא אפשר התפתחות אמנותית שווה לנשים אמניות. ראו: ל' נוכלין, 'למה לא היו אמניות גדולות', **המדרשה**, 10 (2007), עמ' 23-51.

40. זכורים אמנים כמו אליהו-אריק בוקובזה, אלי פטל ואדם רבינוביץ, מישל חדד ואסד עזי, אשר עבודותיהם מאופיינות בחזרתיות, בצבעוניות, בעבודת-יד מאומצת ועוד.

41. כריסטו (1935) וז'אן קלוד (1935) – זוג אמני סביבה מארצות הברית. השניים יצרו יחד ברחבי-העולם החל משנות השישים, כאשר עד לשנת 1994 חתמו על עבודתם בשם "כריסטו". הם מופָרים בזכות סגנון עבודתם, הכולל עטיפת חפצים ומבנים מפורסמים בכמויות אדירות של בד, בהם בניין הרייכסטאג בברלין, גשר הפון נף בפריז, וכן פרויקט השערים בסנטרל פארק בניו יורק.

42. הייזר, אמן, שעסק באמנות האדמה: "אמנות אדמה" (באנגלית: Land art) היא צורת אמנות פיסולית, אשר התפתחה בשנות השישים והשבעים של המאה ה-20. באמנות זו נעשה שימוש בחומרים טבעיים – כדוגמת אדמה, סלעים, עצים (הן כחומר-גלם והן כצמח), לצד

'אובססיה' היא אחת המילים, שכבר נשחקו במילון-המונחים האמנותיים, ובקלות רבה ניתן לשייך אותה לכל עבודה, שיש בה חזרתיות, ואין היא נחלת-נשים בלבד. אכן, אין מקום לדבר כיום על תערוכה נשית פמיניסטית לוחמנית וחתרנית.

בעבר מצאנו דיונים, שביקשו לבחון את הנוכחות הנשית באמנות הישראלית, ובהם מצביעה גולן סריג[43] (תוך התייחסות לתערוכות "הנוכחות הנשית" (1990)[44] ו"מטא-סקס 94" (1994))[45] על תהליכי-הכחשה והדחקה של הפמיניזם. על אף הפעילות הנשית האמנותית המוכחת בשטח – לא נגעו אמניות אלה בשאלות קריטיות כמו מגדר, שוויון, פמיניזם ופוסט-פמיניזם. זאת – בזמן שבעולם נשים יוצרות כמו ברברה קרוגר (Barbara Kruger)[46] וג'ודי שיקאגו (Judy Chicago)[47] הציגו ביצירתן את השאלות הקריטיות, שהיו מונחות על סדר-היום הפמיניסטי. רפי לביא התייחס לתערוכה 'נוכחות נשית', שהוצגה במוזאון תל-אביב וביקש לחדד את התפיסה המודרניסטית, הדוגלת באוטונומיה של האמנות ואמר "**אין אמנות נשים. אמנות נשית לא קיימת [...] כל הדיבורים על אמנות נשית זה הבל גמור**".[48]

אני רוצה לומר בקשר לעבודתה של מאור וביחס למקומה בסצנה של האמנות הישראלית: מאור – כאישה – בחרה במלָאכות, שמזוהות כמלאכות נשיות, אך היא משתמשת בכוח הנשי שלה – על מנת לדבר על עולם, על רוח, על קיימוּת ועל הגות ומשתמשת בחומרים הנמוכים ביותר כצינור ומוביל, אשר דרכו היא מבקשת לגעת בעניינים, הנוגעים ברומו של עולם. אישה יוצרת, אישה חוקרת, אישה הוֹגָה (כן!) בחדר משלה, במרחב משלה, במקום שבו אישה יכולה להיות אישה ולהשמיע את קולה היהודי הייחודי.

מאור בדרכה הייחודית מתכתבת עם זרם נוסף ומיוחד מאוד באמנות הישראלית, ובהקשר זה יש מקום משמעותי וחשוב לאמירתה כאישה דתית, המתכתבת עם מקורות יהודיים מובהקים. להבהרת נקודה זו – אזכיר את התערוכה 'מטרוניתא':[49]

חומרים מלאכותיים, לשם יצירת סביבה פיסולית. "אמנות האדמה", בשונה מפסל רגיל וממיצב – מתקיימת בתוך מרחב פתוח, שלרוב איננו מרחב עירוני. בשל החומרים, שמהם עשויות עבודות-האדמה – קיומן של רבות מהן הוא ארעי, ולכן משמש מדיום הצילום כאמצעי לתיעוד ולהצגה של עבודות רבות.

43. ש' גולן סריג, 'מטא נוכחות: פמיניזם ומגדר באמנות הישראלית – שני מקרי מבחן אוצרותיים', **המדרשה**, 10 (2007), עמ' 155-175.

44. א' גינתון (אוצרת), **הנוכחות הנשית - אמניות ישראליות בשנות השבעים והשמונים**, מוזאון תל-אביב 1990.

45. ת' כץ-פרימן ות' אלאור (אוצרות), **מטא-סקס 94: זהות, גוף ומיניות**, מוזאון עין חרוד 1994.

46. **ברברה קרוגר** (Barbara Kruger), פרופסור לאמנות חזותית באוניברסיטת קליפורניה בסן דייגו ואמנית אמריקאית קונספטואלית, שעבודותיה מוצגות בגלריות ובמוזאונים בכל רחבי ארצות-הברית ואירופה. בעבודתה האמנותית, היא מנצלת את היכרותה הקרובה עם עולם העיצוב, הפרסום ותקשורת-ההמונים ושואלת מהם את טכניקת השיווק האגרסיבית באמצעות דימויים סטראוטיפיים וקלישאות.

47. **שיקאגו** (Judy Chicago), אמנית אמריקאית – הציגה את המיצב 'ארוחת הערב' (The Dinner Party, 1974-1979), פרויקט פמיניסטי. במיצב תוארו דמויותיהן של 39 נשים מן ההיסטוריה האנושית. חלקן דמויות היסטוריות אמיתיות, וחלקן דמויות מיתולוגיות. המיצב "ארוחת הערב" הורכב משלושה שולחנות ארוכים, אשר סודרו בצורת משולש. כל שולחן הוקדש לדמויות, הקשורות לעידן בהיסטוריה האנושית – מן התקופה הפרהיסטורית ועד לתקופת האימפריה הרומית, מעליית הנצרות במאה ה-4 לספירה ועד למאה ה-17, ואילו הדמויות בשולחן השלישי קשורות לתקופה שבין המהפכה האמריקאית למאה ה-20. על כל שולחן הונחו 13 מערכות-כלי-אוכל, אשר הוקדשו לדמותה של אחת מן הדמויות הנשיות (סך-הכול 39 מערכות). כל מערכת כללה מַפִּית, ועליה נרקם שמה של הדמות, צלחת חרסינה מעוטרת ועליה דימויים מופשטים, המזכירים איבר מין נשי, גביע יין וסכו"ם. ברצפת החדר שולבו שמותיהן של 999 נשים נוספות. בפרויקט היו שותפים למעלה מ-200 אנשים. בשנת 2002 נתרמה העבודה למוזאון ברוקלין, על-ידי קרן מחקר פמיניסטי, והיא מוצגת במוזאון בתצוגת-קבע החל משנת 2007. בימים אלה מוצגת התערוכה במוזאון חיפה.

48. גולן סריג (לעיל הערה 43).

49. ד' ליס, אוצרת היוזאיקה וד' שפרבר, חוקר אמנות ומבקר אצרו את התערוכה **מטרוניתא: אמנות יהודית פמיניסטית**, משכן לאמנויות, עין-חרוד, 2012.

הפמיניזם כנושא לדיון – כבר לא מוגדר כמגמת-שוליים והופך להיות מרכזי יותר ויותר גם בחברה הדתית, אומר שפרבר[50] בקשר לתערוכה 'מטרוניתא' שאותה אצר יחד עם דבורה ליס. אך האמנות היהודית הפמיניסטית, שנוצרת במרחב הדתי – עדיין נתפסת כמגמת-שוליים בשדה-האמנות המקומי. האמניות, שמציגות בתערוכה זו[51] ואשר חיות ויוצרות במרחב הדתי והמסורתי – נעות בין קבלה של ההלכה כמקור-סמכות לבין חוסר-חשש להתייחס למסורת, להלכות, למצוות ולמקורות – כהשראה וכמושא נרחב לעיון חברתי וביקורתי.

בנוסף, גם לא נפקד הדיון על ההגמוניה הגברית, אשר יש לה ביטוי מובהק בדת. יחד עם זאת, אין הן באות ממקום של מאבק, או לחלופין, נחיתות. הן אינן רואות בגברים – מדכאים, ובנשים – קרבנות. אלה הן נשים יוצרות, מתדיינות, מציעות פתרונות, סוג של 'אקטיביזם דתי', שמעז להרים ראש תוך שמירה על מקור הנשיות – בחברה, שנוהגת ברובה עדיין להדיר נשים מעיסוק זה. עיון ביצירותיהן של אמניות אלה – חושף, בין השאר, פעולות של כיור בחומר, רקמה, תפירה וסריגה בצד דיון בנושאים מקראיים ובמדרשים שוביניסטיים.

נשים יוצרות משתמשות במלאכות נשיות מסורתיות, שנושקות לתרבויות עתיקות והופכות את מה שנתפס כעשייה תכליתית ופונקציונלית למרכיב ביצירת אמנות – כחומר, כדימוי, כטכניקה, כסמל וכמטפורה.

לדעתי, נשים אלה מבקשות לדבר אמנות דווקא מהמקום הנשי שלהן, להשתמש בו ולהעצים אותו. נשים/אמניות אלה בוחרות בסממן נשי, לכאורה, כדי לומר את דברן לעולם דרך מה שהן, ולא דרך מה שהן אינן, הן מציגות את הנשיות וסממניה – כסוג של כוח והצגת-עמדה ממקום של שוויון. הפעילות האמנותית, שהיא טכניקת העבודה – מתפקדת כמטפורה מבחינת 'המדיום הוא המסר'.[52] ולא זו – אף זו, הנשים, שהודרו מסצנת האמנות ונותרו לרקום מפות בחדר המשפחה – באות למרכז הזירה עם החומרים והכלים, שאפיינו את הדרתן. עוד דרך עקיפה וישרה לרומם את הנמוך!

מאור ביצירתה, באָמנותה ובאֱמונתה – אינה עוסקת בדת. אין היא מדברת על האופן שבו נתפסת האישה היהודייה במקורות, אינה יוצרת עבודות חתרניות, שמתדיינות עם ההלכה בדרך זו או אחרת, אין היא בוחנת תופעות. מאור מתבוננת במקורות היהודיים בפליאה והיא מוקסמת מהם ומוצאת בהם עולם ומלואו. היא הופכת בהם והופכת מסלסלת, מתפללת ומתפעלת. מאור אינה עוסקת בדת, אלא בתורה. הטקסט המקראי, הנשגב האלוהי, הוא הדלק, הטוען את יצירתה ומפיח רוח חיים בחומר, שאותו היא מביאה חזרה אל החיים. חומר ותוכן. שיוצרים צורה, אשר בה, בין מקלעות השתי והערב הבלתי-פוסקים – חבוי סיפור רב-משמעי. מאור מתחברת אל המלאכה, אל האישה שהיא, אל אמונתה ויוצרת בעמלנות ובחריצות-כפיים פרשנות ויזואלית לאותיות, המשמשות משענת למילים.

החזרתיות האובססיבית, שהפכה להיות הדרך, הכלי והמכשיר, שבאמצעותו מאור מספרת את

---

50. ד' שפרבר, 'אמנות יהודית-פמיניסטית במרחב הדתי', **מגדר**, 1 (2012), עמ' 43-78. מתוך http://blogdebate.org/gender/journal

51. להלן רשימה חלקית של האמניות המשתתפות בתערוכה: נחמה גולן, חנה גודלברג, רות קסטנבאום-בן דב, דפנה שלום, הדס קרוק, ענת שטיין, רות שרייבר, אנדי ארנוביץ, רבקה פוטשבוצקי, אורית פריילך, רעיה ברוקנטל.

52. ביטוי, שטבע מרשל מקלוהן (Herbert Marshall McLuhan), שנחשב לאחד האבות המייסדים של ענף חקר המדיה. מ' מקלוהן, 'המדיום הוא המסר', ד' כספי (עורך), **תקשורת המונים – מקראה: זרמנים ואסכולות מחקר**, תל-אביב תשנ"ה.

הסיפור המתהווה שלה – עוברת בזהירות על קו-התפר שבין הברקה ושפה אישית לבין מניירה, אך, לדעתי, אין זו מניירה, אלא סוג של דבקות במטרה, סגפנות ודרך-חיים מדיטטיבית,[53] שמאפשרת למאור לגעת בנשגב.

הדימויים ביצירתה פשוטים, ברורים ומדויקים:[54] אדם, כיסא, סל, כד. יש לה דימוי אחד, חד, מדויק ופשוט. הדימויים אינם מנסים לחקות את המציאות או לייצג אותה; הם מופיעים כסמל וכסימן, וצורתם כללית. **"עבודה קשה"**, מספרת מאור, ובכך מעלה את ה'עבודה הקשה' להיות ערך חשוב, העומד בפני עצמו. מאור מוכנה לאסוף שקיות-אשפה, עטיפות-מזון (תה, מסטיק), בגדים שנזרקו, להעניק להם טיפול מסור ואוהב, להפוך אותם לחומר, המשמש את יצירתה, להמשיך לעבוד קשה ולשזור אותם אלה באלה ולהראות בכך שבעוד היא משתמשת בחומר נפסד, אין היא חָרֵדָה להפסד-זמן. החומר הנפסד הוא יקר-ערך בעבורה – כחומר ליצירה, והיא מייקרת אותו שבעתיים, כשהוא הופך להיות תוצר – יצירת-אמנות.

בשקט ובצניעות, המאפיינת אותה כאדם, כאישה יוצרת, אשר באה לידי ביטוי בעבודות – מתגלה מאור כאמנית אקטיביסטית, המלקטת חומרים מכל מקום אפשרי, קולעת ואורגת את עצמה לדעת לילות כימים ולוחמת את מלחמת האמנויות, את מלחמת האישה הדתית-חרדית-היוצרת, את הדאגה לסביבה ולקיימות, את התרבות והמורשת של השפה העברית המקראית. המלחמה של מאור באה ממקום של אהבה, פליאה וחקר.

בתערוכה, אשר נקראת 'אוברקרפט',[55] – ראינו שימוש באותם אלמנטים של מלאכות נשיות, שיש בהן ממין החזרתיות, העמלנות והקישוטיות והצגת היופי ה"נשכני".[56] בתערוכה זו ביקשו האמניות לבטא את חוסר הנחת מהמציאות, שאנו חיים בה. מתחת ליופי, המופגן בעבודות אלה – מבצבצים מסרים שונים, אשר נוגעים בכל תחומי-החיים. מאור, שבעבודתה נמצאים מאפיינים דומים – באה אלינו ממקום מפויס, וממנו היא תורמת את עצמה לחומר – על מנת לטפס עמו במעלות-הרוח. מאור אינה קוראת תיגר, אלא מבקשת לתקן ולהאיר.

בתערוכה 'אוברקרפט', אשר שְׁמָהּ מעיד על הגודש ועל היותר מִדַּי, החתרניים, אנו מוצאים אוסף-עבודות, המעלות על נס את הקישוטיות, את החזרתיות, את האובססיביות ואפילו את הקיטש. אך יש להיזהר: היופי שם הוא 'נשכני'. התערוכה מבקשת לקחת את מלאכת-היד למקומות נוספים, כשברקע מהדהדים קולות-השיח הפמיניסטי.[57] אין מדובר שם במלאכת-יד ממש, שיש לה תפקיד דקורטיבי בלבד, תחום, שהנשים תויקו כאחראיות לו, אלא שלפָן הקישוטי בתערוכה זו – נוספו אלמנטים פמיניסטיים. האמניות בתערוכה זו – מציגות, לכאורה, פן אישי, אך באמנות, כידוע, נהוג לומר, שהאישי הוא פוליטי; אם גברים מתעסקים בדברים,

---

53. מאור עוסקת בתחום הזה של שימור ומחזור, קיימות ושימוש בחומרים נפסדים בסדנאות-יצירה, שהיא מקיימת בכל רחבי-הארץ.

54. בשלבים ראשונים של עבודתה, מאור "תרגמה" יצירות שציירה קודם-לכן, לעבודת שתי וערב, כמעט כמעשה גובלן, אך מהר מאוד עברה ליצור דימויים טעונים חדשים ואחרים.

55. Overcraft – את שם התערוכה טבעה האוצרת כץ-פרימן. זהו שם חתרני, שבו היא, לכאורה, מספרת על תערוכה, שיש בה יותר מִדַּי מלאכת-יד, אומנות. המילה 'קרפט' היא המילה, שמבחינה בין אמנות (art) לאומנות (craft). בתערוכה זו מבקשת האוצרת להציג שימוש אובססיבי במלאכת-יד – קישוט ועבודה עמלנית ביצירות אמנות. יותר מדי אומנות – אמירה אמנותית. התערוכה התקיימה בגלריה האוניברסיטאית בחיפה בשנת 2004, באוצרותה של תמי כץ-פרימן.

56. כפי שתיארה זאת אוצרת התערוכה, תמי כץ-פרימן.

57. י' מידן, 'מונולוגים מהגלריה', **ידיעות אחרונות: 7 לילות**, 9.4.2004.

שהם ברומו של עולם, ונשים היו עסוקות במשך אלפי שנים רק בטריטוריות הביתיות, הרי שבתערוכה זו, באמצעות העבודות, שמזכירות את עבודת-היד בעבר – לנשים יש בהחלט מה להגיד, ואמירתן גם כשהיא מאוד אישית, היא פוליטית. יש בה חתרנות וּמֶסֶר ביקורתי:

הנשים היוצרות בתערוכה זו אינן מסתפקות רק בעבודה הדקורטיבית לשמה, אלא לוקחות אותה הלאה למקום, שיש בו אמירה ביקורתית על המציאות, שֶׁבה הן פועלות, כפי שמטעימה פרימן.[58] היא אף חשבה תחילה לקרוא לתערוכה 'יְלָדות רעות'.[59] עצם הצגתה של תערוכה זו לפני עשור בערך – מוכיחה, שסוג זה של עבודה מובן ומתקבל, כפי שאכן עליו להתקבל. האוצרת מציגה תערוכה, שֶׁבה משתתפות רק נשים, ואינה חוששת לגעת בדקורטיבי, בקישוטי, בנשי, בפונקציונלי, לכאורה. זהו אם כן, אחד מִפְּרוֹת הפוסט-פמיניזם, בעידן, שבו הדקורטיביות כבר אינה בהכרח פשע אסתטי, ואמניות שעוסקות בדקורציה – יכולות להביע באמצעותה דברים נוספים מֵעבר לקישוטיות. אני רוצה להדגיש, שלאחר עשור של הצגת תערוכה זו, כבר לא קיימת השאלה לגבי תערוכתה של מאור. אמנית כמאור, המגדר שהיא מייצגת, הטכניקות שהיא משתמשת בהן – כל אלה הם חלק מעושר של יצירה והגות, שיש להן וצריך להיות להן מקום של כבוד בתרבות האמנותית-עברית-יהודית-ישראלית המתפתחת כאן.

בהבדל מאוסף העבודות, שהוצגו בתערוכה 'אובקרפט' – מרבית היצירות, שמוצגות בתערוכה זו, אינן מפגינות קישוטיות או דקורטיביות, אף-על-פי שהקוד האסתטי הוא נר לרגליה[60] של היוצרת. מאור אינה נוגעת בגבוה, היפה, הנוצץ המרהיב כְּבְמַטֶּה חתרני להכות על תופעות קיימות – הן בעולמה האישי הפרטי, והן בעולמה החברתי-האוניברסלי. נהפוך הוא; מאור לוקחת את הפשוט, המתכלה, הנחבא אל הכלים, המועד לזריקה, ואותו היא מבקשת לרומם. באמצעותו היא מבקשת להאיר את עולם-הרוח שלה ושל המורשת התרבותית של העולם היהודי.

יחד עם זאת, המילה יופי ביצירתה אינה בבחינת מוקצה, כפי שהיא עצמה מעידה בכתביה:

> מה פתאום יופי? ובכן, כן, לדעתי זה כל הסיפור – יופי, יופי שרואים בעיניים, אבל **בעיקר יופי שאינו חזותי**, אלא יופי שכלי, תְּבוּנִי, יופי של הנשמה. יופי, כפי שאני מבינה זאת, הוא סוג של הרמוניה, של השתלבות של דברים זה בזה. של קשרים.[61]

בהבדל מהיצירות שהוצגו ב'אובקרפט', שהיו זוהרות מדי, קישוטיות מאוד, מרהיבות-עין ומעוררות חלחלה לעתים, ואם במבט ראשון ואם במבט שני, הרי שמאור מציגה סוג אחר של זוהר והוד, אשר צמח מתוך ידיה, האמונות על מלאכתה, ודווקא מתוך הפשטות. החומר הפשוט, המלאכה הפשוטה, החזרתיות המונוטונית; זו האמירה הנוקבת של מאור. וכשם שניתן לומר באמנות, שהאישי הוא פוליטי, אפשר גם בהיפוך לומר, שהפוליטי הוא אישי, משום שכאשר מאור נחשפת בבוקר אחד של תפילה לפסוק: **"פְּתַח שקי ותאזרני שמחה"**,[62] היא

---

58. תמי כץ-פרימן – אוצרת התערוכה.
59. ר' דירקטור, 'אובקרפט. הגלריה לאמנות, אוניברסיטת חיפה. אוצרת: תמי כץ-פרימן. ינואר 2004', **הצופה/ארכיון**, 19.5.2008, מתוך http://rutidirektor.wordpress.com
60. עם זאת, ישנן מספר עבודות, שיש בהן אלמנטים של עיצוב וגרפיקה ואשר משדרות סוג של קישוט ואסתטיקה מובנית, ועליהן מדובר בהמשך.
61. ס' מאור, **רשומות אישיות**, 6.1.2014.
62. תהילים ל', יב.

רואה בזה מסר וחיזוק אישי.[63] השקיות, שאותן היא אוספת, אינן טרחת-שווא (איור 5).

"קשרים" אומרת מאור. אכן הקשרים, שהיא יוצרת באופן פיזי, בקליעה ושזירה – נקראים כאן גם כמטפורה לקשרים הרעיוניים, שנחשפים בין הטקסט המקראי, בין הגיגיה של מאור ובין הדימוי שמייצג אותו. זו החתרנות המעודנת של מאור, המדברת על אישה יוצרת דתית, שלא רק אומרת ועושה, אלא אומרת עוד, שאפשר גם כך. מאור בחרה לעבוד עם אותיות, לרעות בשדות השפה, לעסוק בפרשנות ובהרחבת-המשמעויות, לקחת אותן מעולמה האישי – לעולם שבחוץ, ובתוך כך חותרת מאור גם תחת שאלה הלכתית עתיקת-יומין.



איור 5: אריגה מִשַּׁקִּיּוֹת-פלסטיק – הכנות

ר' אליעזר אומר: "**כל המלמד את בתו תורה – כאילו מלמדה תִּפְלוּת**"[64] בתשובה לדבריו של בן-עזאי האומר: "**חייב אדם ללמד את בתו תורה**..."[65]

לא כאן המקום להיכנס לעומקו של הדיון, אך כאן המקום לציין, שמאור, כמי שמקפידה על קיום מצוות וכמי שאמונה על חיי-המעשה והרוח של היהדות – עוסקת בתורה, לומדת אותה, לומדת ממנה, מתפלפלת ומפרשת.

הרמב"ם מביע את דעתו ומציין, שאין דבריו של ר' אליעזר ציווי, אלא עצה מטעמו ועל-פי דעתו. פוסקים אחרים קבעו, שאישה הרוצה מעצמה ללמוד – אין מניעה בדבר.[66] במרחב האישי והפרטי של עולמה – מאור פורצת דרך וגבולות, ולא רק שהיא עושה זאת לביתה, לָאֱמונתה ולאֱמונתה, אלא היא גם מנחילה זאת בנאמנות לנשים, שמזוהות עם קבוצת-ההשתייכות שלה. אפשר לומר, שמאור אמנית אקטיבית ואקטיביסטית חברתית, הפועלת כסוג של מתווך בין המגדר החרדי ובין המגדר החילוני: לאלה היא מביאה את בשורתם של אלה, וחוזר חלילה.

לדעתי, גם בעידן, שבו כבר אין צורך להניף את דגל-הקרב של נשים פמיניסטיות לוחמניות – מאור היא לוחמת פמיניסטית, שנושאת את דגלה באומץ, ביזע, במלאכה קשה ותובענית, יוצרת יש חדש – מיש, שעמד על סף ההתכלות ומציעה דרכים לצמיחה ולהתחדשות. מאור בוחרת בפשטות, וזו באה לידי ביטוי החל מהחומרים הפשוטים מאוד, שהיא משתמשת בהם – עבור

63. מאור (לעיל הערה 8).
64. סוטה ג, ד.
65. שם, שם.
66. **פסקי הריא"ז**, ה-ו, מהדורת מכון התלמוד הישראלי השלם, ירושלים תשל"ז, סוטה א, ב, עמ' ריח (ועיינו שם, הערות 142-143).

לשיטת-העבודה הפשוטה והמונוטונית וכלה באמצעות הדימויים הפשוטים, שאותם היא מציבה במרכז היצירה. טבע דומם, רק כיסא, רק בקבוק, רק כד, שטוחים, חפים מניסיון ליצור מציאות אשלָיָתית, כשהרקע והנושא משולבים זה בזה. לעתים מעשה קוסם, שבו פיגורטיבי משתלב עם מופשט במארג צבעוני, אשר בו כל צד של העבודה מציע פרשנות אחרת. מתקבלות עבודות אחידות למראה: כולן עשויות באותה טכניקה ועשירות ומגוונות באופן שבו נבחרו החומרים ועוצבו, הצבעוניות, המבנה, אשר להם קָדַם תכנון מוקדם ומדויק. אני מוצאת דיאלוג דיכוטומי בין חופש – למשמעת, בין כאוס – לסדר, בין פירוק – להרכבה. כפורעת-סדר – בוחרת מאור חומרים זולים – בדומה לסגנון הכה-ישראלי 'דלות-החומר',[67] סוג של חופש. לאחר מכן היא גוזרת על עצמה גבולות, תרשימי-הכנה מדויקים ועבודה סיזיפית מוקפדת, סוג של משמעת. עבודת-השתי וערב, שזו טכניקת-היצירה במרבית יצירותיה בתערוכה – מייצרת את תופעת הריבועים. ריבועים אלה, שנוצרו מתוך פעולות הקליעה, מתכתבות עם הריבועים, שמופיעים ביצירותיו של ז'ורז' סרה (Georges-Pierre Seurat),[68] אשר יצר אותן באמצעות מכחול וצבע, וממשיכות להתכתב עם הזמן החדש ביותר ועם תופעת הרזולוציה הדיגיטלית.

גם עבודות "השטיחים" הגדולות מורכבות מחיבורי ריבועים. מאור מָחַברת בעבודתה בין ישן לחדש, כאשר הגלוי ומה שנקרא פני השטח הוא, לכאורה, הישן, והסמוי, שיושב בלב-לבה של היצירה הוא החדש – עוד וריאציה של קשרים וקישורים. הריבוע הוא מוטיב גלוי וסמוי בעבודתה של מאור, אם זה כאשר הכריזה על כך בינה לבין עצמה כבר בעבודת-הגמר שלה בתום-לימודיה – כמי שמחפשת 'חוקיות צורנית', ואם כאשר היא קולעת שתי וערב ויוצרת מְשָׁטָחִים שמורכבים מריבועים. בטרם בחרה מאור בתהליך הקליעה כטכניקה וכאמירה מרכזית בעבודה, היא כבר עסקה בריבועים ובאותיות. בסדרת-העבודות, אשר להן היא קוראת 'אבנים' – "משחקת" מאור עם האותיות, חוקרת את המבנה הצורני שלהן, בונה מהן דגם, שחוזר על עצמו, ויוצרת שטיח, אלא שהפעם השטיח לא נוצר מקליעה ומאריגה וגם לא מחומרים רכים. מאור מַקָצה לכל אות – ריבוע, והיא בונה ריבוע אחד גדול, המורכב מעשרים ושבעה ריבועים, המורכבים מאותיות,[69] שהיא מפרקת אותן ובונה מחדש כסוג של סימנים אורנמנטליים.

לכאורה, גם עבודה זו נראית בחזותה החיצונית – כמי שנלקחה מתחום הגרפיקה והעיצוב; למעשה, זוהי עבודת-מחקר ופרשנות גרפית וויזואלית לאותיות ולכתב העברי, אשר צורתו נושאת באופן כל-שהוא את תוכנו. בעבודות אלה עדיין מאור אוחזת במכחול, משתמשת במיומנות ובידע שלה בתחום העיצוב, חוקרת אותיות ומנסחת להן משמעות תוכנית – באמצעות שימוש בכלים של השפה הצורנית (ראו איורים 6, 7, 8, 9 – חלק מתוך 12 ריבועים). על גבו של כל ריבוע-אות-אבן – משרבטת מאור ומשרטטת הרהורים ומעלה מקורות והקשרים, הנוגעים לאות המצוירת. בעבודות אלה האות היא החומר ליצירתה, ובה היא הופכת והופכת להלכה ולמעשה. "אבנים" היא קוראת לעבודה זו, ואכן אפשר לראות בהם אבני-חן לשפה, או אבני-

---

67. **"דלות החומר"** היא סגנון אמנות ישראלי, שהיה קיים בשנות השישים, השבעים והשמונים של המאה ה-20. מאפייניו של סגנון זה כללו שימוש בחומרי-יצירה "דלים", ברישול אמנותי וביחס ביקורתי אל המציאות החברתית ואל המיתוסים של החברה הישראלית.

68. **ז'ורז'-פייר סרה** (Georges-Pierre Seurat, 1859-1891), צייר צרפתי, שנחשב לחלוץ בפיתוח הטכניקה המכונה פוינטיליזם ר"ל שיטה של כיסוי התמונה בנקודות ('פואן' – בצרפתית) ובכתמים מבודדים של צבע. תחת מכחולו של סרה – מתאחדות הנקודות לנוף ולדמויות, וזאת ללא משיחת מכחול וללא כל קו.

69. כולל אותיות סופיות.

שפה, שסללו לה את המשך-הדרך. אבנים אלה, כמו-כן, באות לאזכר את האבנים הראשונות בתולדות העם היהודי, אשר נשאו עליהן אותיות חרותות, עשרת-הדיברות – לוחות-הברית.

כפי שנראה בהמשך, הופרדו האותיות מהריבועים ; הן ממשיכות להתקיים, אך באופן אחר.



איור 6 : פרטים מתוך סדרת אבנים – האותיות ז', כ', פ', ש'

תהליך-העבודה של מאור עובר שינוי. שפעת הצבע, הברק, הנוי והאסתטיקה, שמצויים בעבודה 'אבנים' – מפנים מקום לעבודה אחרת, נזירית ועמלנית. מאור לוקחת אִתה את סוד הריבוע ומאפשרת לו להופיע בדרך חתרנית משהו – באמצעות טכניקת האריגה.

גוף העבודות, שנקרא 'כלים מכלים', הוא וריאציה לז'אנר, המוכר בתחום האמנות 'טבע דומם'. מאור בוחרת בכל פעם חפץ אחד בלבד : כד, ספל או בקבוק. היא משתמשת בטכניקת 'מעשה-המקלעת' ויוצרת את הדימוי. מאור יצרה מחומר, אשר, לכאורה, אין בו חפץ תוצר, ובו דימוי של חפץ כלשהו. גם דימויים אלה אינם מופיעים כחיקוי למציאות, אלא כְּמה שמסמל את הדבר האמיתי.

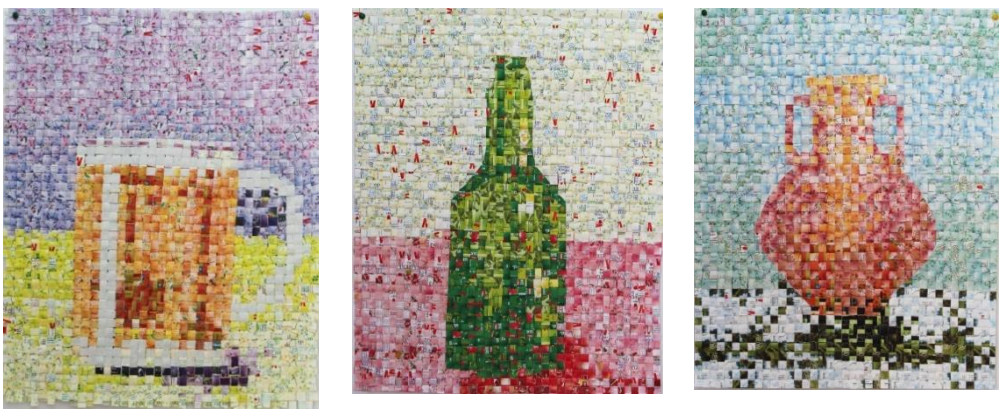
ניתן לשאול לשם מה?

במושגים של שפת-האמנות – הרי אין כאן קומפוזיציה מורכבת של טבע דומם ; אין כאן פרשנות מתוך התבוננות ; אין ניסיון ליצור אשליה של המציאות.

מה אם כן יש כאן בכל זאת? מדוע בחרה מאור ליצור שטיח מעשה-מקלעת, 'מעשה אורג' ובו חפצים דוממים?

לדעתי, שאלה זו מובילה לחשיפת אחד הסודות, הטמונים ביצירתה של מאור. כוחה של יצירתה טמון בעצם עשייתה. התוצר הסופי המהודק – צופן בתוכו את סוד התהליך והתהליך הוא אחת מהאמירות החזקות בעבודתה של מאור. מכאן עולה שוב וביתר בהירות, ששיטת-העבודה, שמאור מסגלת לעצמה, היא לא רק אמצעי, שמאפשר להגיע לתוצאה; אפשר להניח, שהוא גם מטרה בפני עצמה, ואפשר לומר בהיפוך, שדווקא התוצאה, שנגלית עם סיום-העבודה – מספרת את סיפור התהליך, שהוא דווקא זה שנושא על כתפיו את המסר. אמנם מאור כותבת ברשומותיה, שהיא מוכנה לשאת את עול התהליך בשל המטרה, ואני מבקשת לטעון, שהמטרה של מאור היא להימצא תדיר בתהליך. הגמול, שהיא זוכה לו בכל פעם, הוא התוצר הסופי, אך עם סיומו היא מזדרזת לחזור ולהימצא שוב בתהליך. גם זה סוג של פלפול וסלסול.

גוף העבודות 'טבע דומם' הנקראים '**כלים מכלים**' (איור 7): בקבוק, כד, ספל הם אכן כלי-קיבול, והם אלה שאמורים, במציאות המוכרת, להכיל נוזלים לשתייה. מאור באופן חתרני, שובבי ומחוֹנָך, לטעמי, יוצרת כלים אלה מעטיפות של מוצרים שמיועדים לשתייה. והנך שואל, ההתהפכו היוצרות? היצירה מכילה בתוכה, בְּבָשָׂרָה, חומרים, אשר בעבר הכילו מוצרים, שעמדו על סף כְּלָיָה, שרדו, ועתה הם אלה, שמכילים את הדימוי, שמסַפר את סיפורם. כך מאור לָשָׂה את השפה והופכת בה. כך מאור הופכת את המופשט – למוחשי.



איור 7: מסדרת כלים מכלים – אריזות של שקיות-תה

בעבודותיה 'אדם' 'אדמה' מפיקה מאור באמצעות קליעה ואריגת שתי וערב – דימוי של אדם; אין היא קוראת לו איש, אלא **אדם**. דימוי זה מופיע כסמל שמתאר אדם – כל אדם. החלוקה הצבעונית שלו מתכתבת עם תורת הצ'אקרות.[70] מאור משתמשת באמצעים ויזואליים, בשפת הצורה, ובאמצעותה – באופן מרומז – שולחת אותנו למקורות, העוסקים ומדברים על שילובים בין גוף לנפש, היינו בין רוח לחומר. היצירות 'אדם' ו'אדמה' הנן שתי עבודות מרכזיות ביצירתה.

70. צ'אקרה היא מונח, שמקורו בסנסקריט, ומשמעותו גלגל, מעגל או עיגול, המתייחס למרכזים, המצויים בגוף האדם. הצ'אקרות משמשות כיסוד המסביר בתפיסות פילוסופיות ודתיות, העוסקות במניפולציה של כוח החיות של הגוף. למונח צ'אקרה יש שימור נרחב בתרבות העידן החדש וברפואה האלטרנטיבית. יש הגורסים, שבחלוקה בין גוף לנפש, התפקודים הנפשיים – כמו רגשות, מנטליות וחוויות רוחניות – נמצאים בצ'אקרות.

מאור מספרת, שהיצירה 'אדם' – התפתחה באופן אינטואיטיבי, ולאו דווקא מתוך חיפוש אחר מילים: "**לעתים אני נגשת לקונקורדנציה ומנסה לראות את המופעים של המילים המסוימות המעניינות אותי כרגע בתנ"ך**".[71]



איור 8: אדם

לא כן הפעם: ביצירה 'אדמה' – בוחרת מאור בכפות-תמרים כסיבים לעבודת הקליעה: "**אדם המגיע מן האדמה ואשר מצד אחד גשמי וחומרי ביותר (כפי הנרמז גם במילה דם) ולכן עבדתי עם חומרים טבעיים כמו כפות תמרים**".[72]

יחד עם זאת, האדם וגופו הפיזי הם אלה המכילים את הנשמה האלוקית את האנרגיה – הרוח (אשר נרמזת גם דרך הצגת הצ'אקרות): חומריות האדם – מצד אחד, והנשמה האלוקית – מצד שני, שהרי אדם 'נברא בצלם', ולעולם יהא שואף להגיע למדרגה רוחנית גבוהה – כאומר "**אֶעֱלֶה עַל בָּמֳתֵי עָב אֶדַּמֶּה לְעֶלְיוֹן**",[73] ומבטא את שאיפתו כיצור גשמי וארצי לתקן מידות, להגיע לגבהים, או כפי שכותבת מאור בלשונה: "**הפוטנציאל או הרמז שהמילה 'אדם', נותנת לנו ללכת בדרכיו של הבורא, להיות דומה לו במידות מתוקנות ובמעשים הטובים**".[74]

המילים: אדם-דם-אֲדמה – אָדָמָה מספרות את הסיפור מתוך קסם כוחה של השפה העברית ואשר אחריהן הולכת מאור שבי. ביצירתה היא מציגה את הדימוי, קובעת את הצבעוניות, את החלוקה, את המבנה ואת המנח. בהמשך, נותנת מאור כותרת תמציתית ומדויקת ומציגה דימוי מהודק, מצומצם, נזירי ומוקפד – בבחינת: אומר מעט – אומר הכול, בעודו גם פתוח וחופשי לפרשנות (איורים 8 ו-9).

71. מאור (לעיל הערה 61).
72. מאור (שם).
73. ישעיהו י"ד, יד.
74. מאור (שם).



איור 9: אדמה

דמות 'אדם' של מאור בעבודה האנכית – מובילה אותי בדרך אסוציאטיבית ל'אדם הוויטרובי' של ליאונרדו,[75] דמות המוקפת מעגל. הרמיזה האסוציאטיבית ליצירתו של ליאונרדו מחזקת את ההבנה, שמאור מבקשת להציע דווקא על דרך הפשטות וברמיזה, את השאיפה להגיע לשלמות ולהרמוניה. עבודה זו מתקשרת לגישתם הטכנית של האמנים בימי-הביניים, אל הקונסטרוקציה של דמות-האדם ואל קביעת הפרופורציות שלה, אולם הם גם ציינו, כי בתקופה זו ייחסו לדמות וליחסים בין איבריה משמעות נוספת, סימבולית. יש לזכור, כפי שמטעים ברש,[76] כי ייחוס משמעות סימבולית למבנה גופו של האדם אינו בלעדי לימי-הביניים. למעשה, אנו מוצאים מוטיב זה בכל התרבויות, וכמעט – לאורך כל ההיסטוריה.

המשמעויות, המיוחסות לדמותו של האדם, היו מגוונות ביותר בתוכנן, אולם כולן חורגות אל מֵעבר למה שהעין קולטת בניסיון החזותי הרגיל. אם פירשו, למשל, את דברי המקרא, כי האדם נברא בצלם אלוהים – פירוש מילולי או מיתי-ציורי, כי אז חיפשו בדמותו של האדם רמז למה שמצוי מֵעבר לו ואינו מתגלה בהסתכלות הפשוטה בגוף זה.

אחד הגיבושים העיקריים של התפיסה הסימבולית של דמות-האדם הוא מוטיב 'המיקרוקוסמוס':[77] ביסודו מונחת ההנחה, כי גופו של האדם משקף במבנהו ובפרופורציות שלו את היחסים היסודיים והכמוסים של היקום (אדם-אדמה-אֲדָמָה לעולם). לתפיסה זו היו ביטויים שונים: אחד מהם הוא טיפוס יצירה שכיח למדי, המבקש להראות בצורה מוחשית את יחסו של גוף האדם לארבעת היסודות, שמהם מורכב העולם (אוויר, אש, מים ואדמה).

לסיכום, תפיסה זו תופסת את דמות-האדם כבבואת-היקום, ובכך מאור מתחברת לגישות,

---

75. **האדם הוויטרובי** הוא רישום מפורסם של לאונרדו דה-וינצ'י משנת 1490. הרישום המשקף זאת – עושה שימוש בפרופורציות ובסימטרייה של גוף-האדם – כסמל לשלמות ולהרמוניה. הוא מהווה ביטוי של גילוין מחדש של הפרופורציות המתמטיות של גוף האדם במאה ה-15, ונחשב לאחת מיצירות האמנות הידועות של הרנסנס האיטלקי.

76. מ' ברש, **דמות האדם בתולדות האמנות**, ירושלים תשנ"ב.

77. מיקרוקוסמוס הוא המוטיב, שהוא אולי הידוע ביותר בניסיון למצוא קרבה בין האדם לעולם. מוטיב זה התגבש בתוך אשכול התפיסות והדימויים המכונים "מיקרוקוסמוס". לבו של אשכול זה הוא הרעיון, כי קיימת זהות, או, לפחות, הקבלה מרחיקת-לכת, בין העולם לבין כל יצור אנושי. זהות זו היא אוטונומית ונפשית כאחת. גוף-האדם נתפס כבבואה דחוסה של העולם; בגופנו יש דבר-מה, המתאים לכל דבר בעולם סביבנו. האמונה, כי האדם נברא בדמות העולם, או במונחים אחרים: האדם הוא 'עולם קטן' היא עתיקת-יומין בתקופות ובתרבויות שונות. תורת המיקרוקוסמוס הפכה את הדמות האנושית לאמצעי של ידיעה, אמצעי, המסביר כיצד אנו מבינים את העולם. אנו יכולים להבין את העולם שמסביבנו ולתופסו, משום שאנו עצמנו מורכבים מאותם חומרים ותבניות כמוהו.

שהטביעו חותם חשוב בהיסטוריה של האמנות. גם כאן, מבחינת מאור, אין מוקדם ומאוחר, רוח הדברים מרחפת, ובזמן הנתון, שהוא זמן היצירה שלה – הדברים מבחינתה מתעוררים מחדש ובדרך שונה.

העיגול הלבן, שנוצר תוך כדי עבודת הקליעה – מתאר הילה.[78] הילה זו מתכתבת עם רעיון הצ׳אקרות, עם תרבות-המזרח, ואפילו – עם הנצרות. מאור פעלה באופן אינטואיטיבי וזרמה עם הצבעוניות ועם הצורות, אבל **״לפתע נרעשתי – האם יש כאן דמיון לציורי קדושים נוצרים מימה״ב?״**,[79] כך שואלת מאור את עצמה בשיח התוך-אישי, שאותו היא מנהלת באופן רציף. מיד היא מזדרזת לנחם את עצמה ומציינת: **״אמנם ראינו דברים דומים לתיאור מלאכים גם בכתבי-יד עבריים עתיקים (למשל ב׳הגדת הזהב׳) אבל אין ספק שהמקור מגיע מדמויות קדושים נוצריים״**.[80] מאור מנסה ליישב את הסכסוך ומגיעה לתובנה מספקת.[81]

לדעתי, עצם האזכור והרמיזה לתופעה ידועה ומוכרת בתולדות האמנות, אשר מיוחסת לתרבות הנוצרית – אינה חייבת להיתפס כסוג של איסור או כמוקצה מחמת מיאוס. בתרבות קיימת תופעה של טקסטים שמשוחחים ביניהם;[82] שיח טקסטואלי זה מתקיים וצומח מתוך תת-מודע תרבותי קולקטיבי,[83] וכפי שמסבירים החוקרים, לא תמיד היוצר מוּדָע לכך, ולא הכרחי, שהפרשן יחשוף זאת, אך שיח זה מתקיים[84] ומבעבע ברבדים הפנימיים של היצירה ואלה שולחים רמזים, אשר מבצבצים על פני השטח הגלויים של היצירה. זיהוי הרמזים – כמוהו כמו אחיזה בקצהו של חוט, המאפשר ״לפרום״ את היצירה ולחשוף את משמעויות-העומק הטמונות בה.

בעבודה ׳ארבע כסאות׳ – מבטאת מאור את הגעגוע לצבע, לעיצוב, לאותיות ולחפץ, אך גם כאן, גם אם נראה לעין, שמאור עוסקת בעיצוב לשמו, בקישוט לשם נוי ובהפקת חפץ שימושי, הרי שלא כן הדבר: הכיסא מתפקד כסמל וכחפץ טעון, הנושא שֵׂם ומורכב מאותיות. הכיסא – כחפץ – מייצג הוא מוטיב, שמופיע בתערוכה במספר וריאציות ומסַפר על רצף-מחשבותיה של מאור שמצאה, שייתכן, שראשי-התיבות שלו כס״א – מורכבים מהמילים: כלי, סומך, אדם (כאשר האדם מייצג חכמה). הכיסא הוא ׳מקום התכנסות המחשבה׳[85] אשר אותה ניתן להבין מתוך

78. בפרפסיכולוגיה ובתורות רוחניות רבות – הילה היא שדה של קרינת-אור עדינה המקיפה, כביכול, אדם או חפץ – בדומה להילה, המופיעה ביצירות-אמנות דתיות. ביצירות אלה, ההילה מסמלת לָרוב אדם בעל כוח או "קדושה" מסוימת. תנועות רוחניות רבות (כגון תאוסופיה, אנתרופוסופיה, ארכאוסופיה ועוד) – מייחסות לכל צבע של הילה משמעות מדויקת, המצביעה על מצב רגשי מסוים.

79. מאור (לעיל הערה 61).

80. מאור (שם).

81. כפי שעולה מתוך הרשומות האישיות של היוצרת.

82. לפי הגישה הפרשנית האינטרטקסטואלית.

83. כפי שמצאה זאת חוקרת התרבות, אסתר אזולאי. ראו: א׳ אזולאי, **יצירה ביצירה עשויה: אינטרטקסטואליות ברומנים של עמוס עוז**, נתיבות תשס"ו.

84. כפי שטוענת חוקרת-התרבות והפסיכואנליטיקאית, ג׳וליה קריסטבה, שאף טבעה את המונח 'אינטרטקסטואליות'. קריסטבה טוענת, שטקסטים משוחחים ביניהם, גם אם הקורא הפרשן לא חושף ומזהה זאת, בתרבות קיים שיח טקסטואלי חוצה-זמנים, גבולות ותחומים, ומתקיים בין תופעות יוצרים ויצירותיהם. בכל טקסט מוטמעים טקסטים קודמים וגם טרנספורמציה שלהם. ראו: J. Kristeva, **Desire in Language: A semiotic approach to literature and art**, trans. T. Gora, A. Jardin, & L.S. Roudiez, New York 1980.

85. מאור (לעיל הערה 28).

התופעה של התכנסות הגוף למקום אחד לפי הנחת-יסוד, שגוף ונפש – חד המה. הכיסא – מבחינת מאור – מהדהד גם לצירופים נוספים כמו 'כיסא-הדין', 'כיסא-הרחמים' 'כס-מלוכה' 'כיסא-הכבוד' וכדומה. מאור מציבה ארבעה כיסאות, אשר הם לכאורה, מעוצבים ומקושטים, אך, למעשה, הם חפצים טעונים, אשר מתארים סוג של התכנסות. איזו התכנסות – יכול כל צופה ופרשן למצוא בדרכו האישית.



איור 10 : ארבע כסאות

יצירתה הכוללת של מאור נקשרת ומתחברת לתופעה האינטרטקסטואלית במובן של "**שימור הישן, ניעורו, ויצירת חדש יש מיש**"[86] ובמובנים רבים נוספים, כגון האריגים, שמאור קולעת ומייצרת, הקשרים, שהיא מבצעת בפועל ובהגות, הרבדים השונים של יצירותיה – גם במובן הפיזי וגם במובן הרעיוני, הטקסטים, שהיא מתייחסת אליהם והטקסטים שהיא מייצרת,[87] הדיאלוגים המודעים והבלתי-מודעים, שמתקיימים בין היוצרת ליצירותיה ובין היוצרת לטקסטים אחרים מילוליים וויזואליים.

---

86. אזולאי (לעיל הערה 83), עמ' 18.

87. הגישה האינטרטקסטואלית מבקשת להתייחס לכל דבר כאל טקסט קריא לפרשנות. תופעות, יצירות אמנות מקטגוריות שונות – כולן בבחינת טקסט, כפי שמציינת א' אלקד-להמן, **הקסם שבקשר**, תל-אביב תשס"ו.



איור 11: התכנסות

מאור, כפי שראינו, מייצרת בראש ובראשונה "אריגים".

בארת (Roland Barthes)[88] מזכיר לקורא את מקורותיה האטימולוגיים של המילה 'טקסט', אשר במקורה פירושה הוא אריג או בד ארוג. האידאה של הטקסט, טוען בארת, צופנת בחובה את השתי והערב, את מלאכת-האריגה של חוט ליד חוט ואת מכלול-הזיקות בין החוטים. היוצר בן-זמננו אינו "יוצר" אריג מקורי, אלא אורג טקסט תוך שימוש ב"חוטים" של מה שכבר נוצר או נכתב בעבר: **"הוא אורג את התרבות האנושית, שכבר נארגה בעבר, לאריג הנראה לנו כחדש, אך חוטיו מוכרים מן העבר".**[89]

האינטרטקסט על-פי בארת וחוקרים נוספים הוא אכן טקסט – בתוך טקסט, וניתן לומר, שהראשונים, שידעו זאת וחקרו ופירשו בדרך זו, היו הפרשנים של כתבי-הקודש: אלה התבוננו בחלק העילי הגלוי של הטקסט וקראו אותו 'פשט'; אחר-כך חדרו אל הרבדים הפנימיים של הטקסט כלומר 'דְּרָשׁוּ בו'.

מאור ביצירתה טווה את חוטי המדרש שלה ויוצרת אמנות שלמה באמונה שלמה.

88. ר' בארת, **הנאת הטקסט ; וריאציות על הכתב**[2], תרגם א' להב, תל-אביב תשס"ח.

89. כפי שמנסחת זאת אילנה אלקד-להמן בספרה (לעיל הערה 87).

אסתר כלפון

מקומו של החינוך החברתי במסגרת הבית-ספרית: תחום בלתי-פורמלי הפועל במסגרת פעולה פורמלית

תקציר

תחום החינוך החברתי, הפועל בבתי-ספר – כולל מגוון רחב של תכניות ופעילויות מתחומי-דעת שונים ובעלי-מאפיינים ייחודיים. במאמר זה נעשה ניסיון להגדיר את תחום החינוך החברתי של בתי-הספר – כתחום בלתי-פורמלי, הפועל במסגרת חינוכית פורמלית. הגדרתו של החינוך החברתי כתחום בלתי-פורמלי – התבצעה באמצעות שמונת המרכיבים המבניים, המנסחים את הצופן הבלתי-פורמלי, שהגדיר כהנא. הניתוח הרעיוני של החינוך החברתי – מלמד על התאמה חיובית בין מרכיבי-הצופן הבלתי-פורמלי לבין תכניות מסגרת חינוכית זו.

המסקנה העולה מתוך התבוננות בתחום באמצעות מרכיבי הצופן הבלתי-פורמלי, היא, כי בבתי-ספר מתקיימת מערכת של החינוך הבלתי-פורמלי, המאופיינת באותם צפנים ייחודיים של הבלתי-פורמליים. לצד מערכת זו, פועלת מערכת-חינוך פורמלית, המנוגדת בעקרונותיה ובמהותה לחינוך החברתי, אך עם זאת, משלימה אותה. שתי המערכות, הפועלות זו לצד זו – תורמות בתהליכי עיצוב דמות הבוגר והבניית עולמו האישי בעולם הפוסט-מודרני. עצם קיומן של שתי גישות חינוכיות בו-זמנית במסגרת אחת – מאפשרת פיתוח כישורים ומיומנויות ייחודיים בקרב התלמידים. הם מתנסים במערכות-חיים שונות במהותן ובהרכבן, ומתמודדים עם גישות-חשיבה המשלימות זו את זו.

מילות מפתח: *חינוך בלתי-פורמלי ; חינוך חברתי ; מרכיבי-הצופן הבלתי-פורמלי.*

התפתחות החינוך החברתי בבית-הספר

תחום החינוך החברתי הקיים בבתי-ספר, הנו תחום מרכזי ורחב, שבמסגרתו פועלות תכניות ופעילויות רבות ומגוונות, מתחומי-דעת שונים ובשיטות-פעולה שונות (משרד החינוך, 2009). במאמר זה מוצג מבט חדש לתחום החינוך החברתי הפועל בבתי-ספר – כתחום ייחודי, אשר במסגרתו מיושמים עקרונות החינוך הבלתי-פורמלי שהגדיר כהנא (Kahane, 1997; Kahane & Rapoport, 1990). מאמר זה הנו נחשון בניסיון לבחון תכניות, השייכות לתחום הבלתי-פורמלי ופועלות בבית-הספר באמצעות כלים של הקוד הבלתי-פורמלי.

כבר בראשית המאה העשרים החלו ניצנים ראשונים של הבנה כי בבתי-הספר מתרחשים תהליכים חינוכיים מעבר ללימודים הפורמליים המתקיימים בו. החוקר סקוט (Scott, 1908) טבע את המושג 'חינוך חברתי' (Social Education) בארצות-הברית. הוא הגדיר את המונח 'חינוך חברתי' כאוסף של תהליכים חברתיים, המתרחשים בבית-הספר באופן סמוי. בשנות ה-30 וה-40 של אותה מאה – התפרש המונח 'חינוך חברתי' כאינדוקטרינציה, כלומר תהליך של הנחלת-דעות, עמדות, רעיונות, אמונות או השקפות-עולם (Wilson, 1964). דיואי (Dewey, 1944) הגדיר את החינוך החברתי בבית-הספר כחינוך המבוסס על תכנים המאפשרים הכנה לחיים באמצעות התנסות פעילה של התלמידים ולא רק מתוך לימוד תאורטי של אמונות, רגשות וידיעות. גישתו זו של דיואי הובילה להבנה כי החינוך החברתי בבית-הספר חיוני ורלוונטי לחיי היומיום, ואכן כבר במחצית השנייה של המאה העשרים הלכו והתמסדו פעילויות החינוך החברתי בבית-הספר כתכניות נפרדות מהחינוך הפורמלי הפועלות בו זמנית זו לצד זו.

כך בשנות ה-60, הגדיר גוד (Good, 1959) פעילויות שמחוץ-לתכניות-הלימודים כאותן תכניות, אשר מטרתן לשעשע, להורות ולתת ביטוי לתחומי התעניינותם וכישרונותיהם של התלמידים. בדומה, לדעת צדקיהו (2007), הפעילות האקסטרה-קוריקולרית הִנה מונח מקיף ורחב המתייחס לכל תחומי החיים בבית-הספר, והכולל את כל הפעילויות המתקיימות בבית-הספר שלא בזמני ההוראה הפורמליים, ומתרחשות בשעות-חברה, בהפסקות ומחוץ-לזמנים המוגדרים כשיעורים.

בשנות ה-70 וה-80 תחומי הפעולה של החינוך החברתי הלכו והתפתחו לתחומים רבים ומגוונים: תרבות, חברה, ערכים, קהילה ועוד אחרים. באותן שנים הגדירו חוקרים את הפעילות החברתית בבתי-ספר כפעילות בלתי-פורמלית, המתרחשת מחוץ לשעות-הלימודים, ונקראת גם בשם 'פעילות שמחוץ לתכניות-הלימודים', 'פעילות אקסטרה-קוריקולרית' (extra-curricular activities) או בשם 'חינוך חברתי' (צדקיהו, 1988; שמידע, 1979).

הגישות החינוכיות שהתפתחו במאה הקודמת לתחום של החינוך החברתי נשארו דומות גם במאה הנוכחית, המאה העשרים ואחת. ניתן לראות כי עדיין ישנה חלוקה דיכוטומית בין תחום החינוך הפורמלי לבין תחום החינוך הבלתי-פורמלי, החינוך החברתי. עדיין קיימת ההבנה כי החינוך החברתי משמש כהעשרה תרבותית, מכשיר את התלמידים לחיי חברה וקהילה טובים ומקנה להם ערכים ומיומנויות חברתיות בהתאמה לתקופה הפוסט-מודרנית. ג'פס (Jeffs, 2001) סובר, כי החינוך החברתי בבתי-ספר כולל מסגרות של פעילויות-תרבות, שאינן כלולות בתכנית-הלימודים. לשיטתו, מטרת-החינוך החברתי בבית-הספר היא להעשיר את הרקע התרבותי של המשתתפים, ובמיוחד – להעשיר את האוכלוסיות החלשות יותר. עם זאת, עדיין החינוך החברתי מתקיים בספונטניות, מתוך היעדר סטנדרטיזציה ומתוך אינטואיציה חינוכית של הצוות החינוכי בבתי-הספר.

מרבית התכניות והליכי-ההוראה המתקיימים בבית-הספר, פועלים על-פי העקרונות והמרכיבים של החינוך הפורמלי וסטנדרטים מוגדרים ובנויים היטב. לצד החינוך הפורמלי, ייחודיות זו של החינוך החברתי מעלה שאלות חינוכיות וארגוניות רבות ביחס למאפייני תחום זה, דרכי יישומו ותרומותיו לתלמידים ולמערכת-החינוך.

החינוך הפורמלי והבלתי-פורמלי בבית-הספר

מרבית החוקרים, שעסקו בחקר החינוך הבלתי-פורמלי – התמקדו לרוב בתיאור מסגרות שמחוץ לבתי-ספר, כגון תנועות-נוער ומסגרות וולונטריות (Kahane, 1997). מעטות ההתייחסויות של חוקרים לפעילויות בלתי-פורמליות המתרחשות בתוך בתי-ספר, אף-על-פי

שהן רבות ומגוונות. למעשה, קיים פער משמעותי בין העשייה המרובה הקיימת בשדה בתחום החינוך החברתי בבתי-ספר – לבין מיעוט התאוריות והמחקרים שנערכו בנושא עד כה (זמיר ולסרי-רוש, 2013; כלפון, 2012). מקור הפער טמון בעיסוק המרובה של חוקרים בחקר החינוך הפורמלי המתרחש בבית הספר. למעשה, ייתכן שחוקרים ואנשי-חינוך כאחד, לא ראו בתחום הבלתי-פורמלי המתקיים בבית-ספר תחום המחייב את המערכת, אלא לדעתם הוא פועל בבסיסו על-פי שיקולי דעת אינסטינקטיביים של צוות ההוראה בכל בית-ספר, ולכן לא מצאו מקום לחקור אותו בהשוואה לתחום הפורמלי, המחייב את כולם. ואכן, קיימים הבדלים מהותיים בין שתי שיטות החינוך המתקיימות במערכת חינוכית אחת: שיטת החינוך הבלתי-פורמלי, הידועה כבעלת אפיונים ייחודיים ושיטת החינוך הפורמלי. לכל אחת משתי השיטות יש מהות שונה, מרכיבים שונים ופוטנציאל השפעה משלה. שילוב של שתי השיטות במוסדות-חינוך – מביא עמו הפריה הדדית וקונפליקטים בו-זמנית.

לשם חידוד הייחודיות של שיטת החינוך הבלתי-פורמלי והבנת מרכיביה – מוצגות להלן גישות שונות של חוקרים, שדנו בהבדלים שבין שתי שיטות החינוך הפועלות בו-זמנית בבית-הספר, ובקונפליקט הקיים ביניהן (כלפון, 2012). בהשוואה ביניהן דנו החוקרים בהיבטים ובממדים השונים: המהות והעקרונות של כל שיטה, אופי התכנים וסגנונם, סוגי הפעילויות, ההישגים הנדרשים ודרכי הערכתם.

כבר בשנות ה-70, הגדיר לם (1975) את בית-הספר כמערכת-חינוך פורמלית ושמרנית, המקפידה על קיום אורחותיה הפורמליים על-פי נורמות סטנדרטיות נוקשות. הוא מתאר את המורים כקבוצה בעלת אופי שמרני, הַדְּבֵקה בתכניות-הלימודים ובשיטות-ההוראה שהורגלה להן, וככזו השואפת לשמור על הסדרים הקיימים. עם זאת, ערים המורים לצורך בהטמעת חידושים בשיטות-ההוראה ובגישות החדשות בחינוך. לם אפיין את מערכת-החינוך הבלתי-פורמלית המתנהלת בבית-הספר – ככלי היכול לסייע בהחדרה ובהטמעה של אותם שינויים חדשניים, הנדרשים כל כך לבתי-הספר, בעיקר בתחום הפורמלי הקיים בהם.

על-פי סימקינס (Simkins, 1977), קיים קושי לערוך הפרדה דיכוטומית וברורה בין שתי השיטות בפעילויות השונות המתרחשות בבית-הספר. לדעתו, ניתן לזהות מאפיינים של החינוך הבלתי-פורמלי גם כשהפעילויות מתרחשות בכיתה, ולהפך, ניתן למצוא מאפיינים של החינוך הפורמלי גם כשהפעילויות מתרחשות מחוץ-לכיתה.

בדומה, ערכה שמידע (1979) הבחנה בין שתי השיטות, ומצאה כי הן פועלות מתוך מניעים שונים. מטרת החינוך הפורמלי היא יישום ההוראה בהתאם לתכניות-הלימודים, ואילו מטרת החינוך הבלתי-פורמלי היא הפעלת פעילויות ותכניות, שאינן מוגדרות בתכניות-הלימודים. כמו כן, שמידע ערכה השוואה בין שתי שיטות החינוך ומצאה הבדלים בעקרונות חינוכיים מהותיים המחדדים את השונות בין השתיים:

א. החינוך הפורמלי מושתת על עקרון הסמכות הממסדית, המאפיין את בית-הספר, ומנגד – החינוך הבלתי-פורמלי מושתת על עקרון הפעילות העצמאית של התלמידים מתוך אחריות אישית.

ב. המערכת הפורמלית פועלת מתוך קיבעון, בהתאם לתכניות-הלימודים שהוגדרו בארגון – לעומת המערכת הבלתי-פורמלית הפועלת בגמישות, מתוך נטייה להיענות לצרכים האינדיבידואליים של התלמידים ולסיפוק תחומי התעניינותם.

ג. הלמידה בחינוך הפורמלי מתבצעת בשיעורים קבועים, והישגי התלמידים מוערכים בכלים פורמליים – תוך פיקוח ומדידה. לעומת זאת, בחינוך הבלתי-פורמלי מטרת השתתפות

התלמידים בתכניות ובאירועים איננה כדי לקבל ציונים או לקבל הערכה באמצעות כלים אחרים. בניגוד ללם, שמידע סוברת כי מפגש בין שתי שיטות חינוך אלה במוסד אחד – עלול להוות מקור לקונפליקטים במישור הפדגוגי-רעיוני, כאשר מורים נוקטים עמדות שונות ואף סותרות לגבי הערכת כל אחת מהן.

באופן דומה לשמידע, לה-בל (La Belle, 1981) סובר, כי לכל אחת משתי השיטות: פורמלית ובלתי-פורמלית – יש הדגש חינוכי ייחודי משלה, אולם בה-בעת כל אחת מהן יכולה לפעול על-פי הדגשים חינוכיים של השיטה השנייה. גם לה-בל מציין, כי ייתכנו מקרים שבהם יימצאו סתירות פנימיות בין שתי השיטות, העלולות להוביל למצב של קונפליקט.

לֵייו וֶוֶנְגֶר (Lave & Wenger, 1991) ערכו הבחנה בין מהות החינוך הפורמלי ובין מהות החינוך הבלתי-פורמלי: גם לדעתם, החינוך הבלתי-פורמלי, להבדיל מהחינוך הפורמלי – אינו מבוסס על תכניות-לימודים קבועות ואינו נשלט בידי מרכיבים הוראתיים אחרים – כמו מערכת-שעות ומערכת-בחינות. כמו-כן, הלמידה במסגרת החינוך הבלתי-פורמלי מתבססת על מצבים משתנים – תוך כדי התנהלות של משא ומתן בין המדריכים לחניכים.

שמידע ורומי (2007) התייחסו לתפיסת-הזמן והמקום של שתי שיטות החינוך:

בשונה משיטת החינוך הפורמלי – הרי בשיטת-החינוך הבלתי-פורמלי תהליך-הלמידה אינו קשור ללוחות-זמנים קבועים, המוגדרים ליחידות זמן כמו 'חודשים', 'שבועות', וכן אין הגבלה של מסגרת שיעורים קבועים והפסקות מתוכננות מראש. מקום התרחשות הפעילויות הלא-פורמליות אינו מוגבל למרחב מסוים, ואין חיוב במסגרת מבנית קבועה, כמו כיתה או מעבדה.

לסיכום, ההבדלים המוצגים בשיח המחקרי בין שתי השיטות מביאים להבנה, כי קיים בלבול וקיימת חוסר יכולת לערוך הפרדה ברורה ושיטתית בין שני התחומים. עם זאת, מספר מדדים בולטים וחוזרים על עצמם בהבחנה בין שתי השיטות: שמרנות מול פתיחות, קיבעון מול גמישות, תכניות מוגדרות מול תכניות מזדמנות, מדידה והערכה מול ספונטניות. אין ספק שכל אלה מזמנים את הצורך להעמיק בחקר של מקור ההבדלים ביניהן ובבחינת האפשרויות לשלב בין שתי השיטות באותה מסגרת חינוכית – כך שישלימו זו את זו ויתרמו לתהליכי הכשרת התלמיד להיות אדם רוכש-ידע ובוגר מעורב, תורם לחברה ולכלל ומתמודד מול מורכבות מתמדת עם מספר עולמות וערוצים שהוא פועל בהם בו בזמן.

הגדרת החינוך החברתי באמצעות מרכיבי החינוך הבלתי-פורמלי

מסגרות הפעולה של החינוך החברתי הפועלות בבתי-ספר – מאופיינות בעקרונות החינוך הבלתי-פורמלי, כפי שהגדיר כהנא. הוא מצא, כי ארגונים בלתי-פורמליים בנויים על-פי הצופן הבלתי-פורמלי (code of informality), וכוללים סדר חברתי של צפנים התנהגותיים ייחודיים (Cohen, 2001). המונח 'צופן' (קוד) מתייחס למערך של עקרונות, העומדים בבסיס המשמעות של תופעות. אותם עקרונות מַבְנִים את משמעות הפעולה, והם ניתנים לביטוי במגוון צורות-התנהגותיות (כלפון, 2012; Kahane, 1997).

כהנא הגדיר שמונה מרכיבים מבניים פנימיים, המנסחים צופן זה (Kahane, 1986, 1988, 1997; Kahane & Rapoport, 1990): 1. התנדבותיות (voluntarism); 2. מודולריות (modularity); 3. סימטריות (symmetry); 4. דואליות (dualism); 5. ניסוי וטעייה (moratorium); 6. רב-ממדיות (multiplexity); 7. אינסטרומנטליזם הַבָּעָתִי (expressive instrumentalism); 8. סמליות פרגמטית (symbolic pragmatism).

לדעת כהנא, מסגרות בלתי-פורמליות נבדלות זו מזו בהתאם למאפיינים של המסגרות השונות. האפיון נקבע על-פי מידת ההדגשה של המרכיבים השונים, הנעשית בהתאם למטרות ולתכנים של כל מסגרת ובהתאם לאוכלוסיה הפועלת בתוכה (כהן, 2012).

במאמר זה – נעשה ניסיון להגדיר את תחום החינוך החברתי, הפועל בבתי-הספר כתחום בלתי-פורמלי, הפועל במסגרת חינוכית פורמלית. לשם כך, סווגו המסגרות החינוכיות והפעילויות השונות של החינוך החברתי, על-פי שמונת המרכיבים של הצופן הבלתי-פורמלי, שהגדיר כהנא (Kahane, 1986, 1988, 1997; Kahane & Rapoport, 1990). באמצעות מרכיבי-הצופן הבלתי-פורמלי – ננסה להגדיר את מאפייני אותן מסגרות ואת ניגודן למאפייני-החינוך הפורמלי, המצויים במרבית מסגרות-הפעולה בבתי-הספר.

להלן מוצגים שמונת מרכיבי הצופן הבלתי-פורמלי, כפי שהם מבוטאים במסגרות-הפעולה של החינוך החברתי. בכל אחד משמונת המרכיבים יוצגו הגדרת המרכיב ואפיונו, ומיד בסמוך – ייבחן תחום החינוך החברתי הפועל בבית-הספר באמצעות מרכיב זה, והשוואתו לתחום הפורמלי, אשר הוא התחום המרכזי המתקיים בבית-הספר.

הגדרת החינוך החברתי באמצעות שמונת מרכיבי הצופן הבלתי-פורמלי

1. מרכיב ההתנדבותיות (voluntarism)

על-פי הגדרתו של כהנא, מסגרת בלתי-פורמלית מאופיינת במרכיב בחירה חופשית של הצטרפות למסגרת, השתייכות אליה והשתתפות בפעילויות בתוכה או עזיבתה במועד שייבחר (Kahane, 1997). בחירה חופשית מגדילה את שליטת הצעירים בתחומי-העשייה שלהם, ומעלה את הסיכוי להתאמה בין הכישורים ותחומי-העניין של הצעירים – לבין ההיצע של המסגרת החברתית (כהנא, 2012).

בבתי-ספר מוגדרת הצטרפות פעילה של תלמידים למסגרות של החינוך החברתי – כוולונטרית במרבית המקרים:

לדוגמה, הצטרפות למועצת-התלמידים או לוועדות בית-ספריות בתחומים שונים אכן נתונה להחלטת התלמידים. חופש-הבחירה שלהם למעורבותם ולהשתייכותם הנו מלא וחופשי: התלמידים רשאים לבחור, אם להצטרף כתלמידים פעילים למסגרות החברתיות הללו, האם להימנע מכך או אולי לפרוש, כשירגישו צורך בכך.

מתוך עיון בספרות המקצועית – ניתן לזהות שלוש מטרות אופרטיביות, אשר לשמן מעודד משרד החינוך את חופש-הבחירה של התלמידים להשתייך למסגרות אלו:

א. פיתוח החשיבה העצמאית של התלמידים ויכולתם להפעיל שיקולי-דעת במצבי-בחירה שונים.

ב. הגברת המוטיבציה והמחויבות של התלמידים להיות מעורבים ולתרום למסגרות, הפועלות בתוך בית-הספר (משרד החינוך, 2009).

ג. העלאת הערך העצמי וביטחונם האישי של התלמידים – מתוך תחושות של סיפוק אישי ושותפות לעשייה (משרד החינוך, 2001).

אם נרצה להשוות את התחום הלימודי הפורמלי, המתקיים בבית-הספר במרכיב זה, נראה, כי קיימת נוכחות-חובה. בשיעורים הפורמליים כל התלמידים מחויבים להשתתף בהתאם לתכניות שהוגדרו עבורם, ולמעשה, אין ביכולתם לפרוש או להימנע משיעורים אלו, כשיבחרו

או ירגישו צורך בכך. כלומר, קיים ניגוד ברור בין מאפייני מרכיב זה בתחום החינוך החברתי – בהשוואה לחינוך הפורמלי בבית-הספר.

2. רב-ממדיות (multiplexity)

מרכיב הרב-ממדיות מאופיין בטווח רחב של פעילויות אפשריות, השונות בתוכנן, אולם שוות בערכן ובחשיבותן (Kahane, 1997). מרחב גדול של תחומי-הפעילות במסגרת החינוכית – מאפשר למספר גדול של משתתפים להשתלב בפעילויות השונות, בהתאם לכישוריהם ובהתאם לנטיית-לבם. על-פי כהנא, מרחב-פעילויות רחב מסייע בהגשמת המימוש העצמי של הצעיר, מקדם את הצטיינותו האישית ומסייע בביסוס תחושת הערך העצמי שלו כמתבגר (כהנא, 2012).

ואכן, למעשה, מסגרות חברתיות בבתי-ספר מופקדות על טווח רחב של פעילויות אפשריות: אירועי-תרבות, פעילויות-מועד וחברה, פעילויות התנדבות, מגוון תכניות להנחלת-ערכים, בימות-דיון, קידום זכויות תלמידים, מנהיגות תלמידים, פעילויות בשיתוף הורים ועוד רבים נוספים. במרכיב זה של ה"רב-ממדיות" מושם דגש בגיוון הרחב של הפעילויות, העומד לרשות התלמידים, וברמת-החשיבות, שבית-הספר נותן לכל פעילות. תחומי-הפעולה ניתנים לסיווג על-פי ארבעה ערוצים, כאשר כל בית-ספר בוחר אילו תכנים להכניס, מה היקף הפעילות ומתי לקיימה:

א. ערוץ-פעולה **אישי** – פיתוח כישורים אישיים וחברתיים של התלמיד, שבאמצעותם יוכל לתקשר עם סביבתו בהתאמה לחיים בחברה דינמית משתנה. ערוץ-הפעולה האישי כולל פעילויות-למידה פרונטליות וחווייתיות, כגון פיתוח כישורי תקשורת בין-אישית, פיתוח כישורי-מנהיגות, פיתוח הדימוי העצמי של התלמיד, ניתוח נכון של מצבים חברתיים, שליטה ברגשות, שליטה במצבי-תגובה והקניית-ערכים ומידות אישיות, כגון יושר, צדק וכדומה.

ב. ערוץ פעולה **כיתתי** – פעילויות, המתקיימות במסגרת הכיתתית או במסגרת של ועדות כיתתיות, כגון ועד כיתה, הממונה על פעילויות חברתיות כיתתיות ועל משחקי-חברה (צדקיהו, 2007; Barenholtz, 2005); ועדת-קישוט, הממונה על עיצוב סביבה לימודית ואסתטיקה סביבתית; ועדת-תרבות הממונה על מסיבות ועל טיולים. המסגרות הכיתתיות נועדו לסייע בשיפור האקלים הכיתתי, בגיבוש הכיתתי, בהעמקת הקשרים הבין-אישיים ובחשיפת התלמידים לעקרונות המוסר, הערכים והחברה.

ג. ערוץ-פעולה **בית-ספרי** – מגוון פעילויות בית-ספריות, מועצות-תלמידים, ועדות בית-ספריות, אירועי-תרבות, סמינריונים, ימי-שיא, יוזמות חינוכיות, קיום אספות כלליות ובימות-דיון (Barenholtz, 2005).

ד. ערוץ-פעולה **קהילתי** – פעילויות המתקיימות ביציאה אל הקהילה, ופעילויות הנערכות בשיתוף עם בתי-ספר אחרים או מוסדות-פעולה חוץ-בית-ספריים. הפעילויות כוללות יציאה לסמינרים חינוכיים, התרמות, התנדבויות במוסדות-ציבור ובגופים פרטיים, מפגשים עם מועצות-תלמידים יישוביות ואזוריות ומפגשים עם בני-נוער מבתי-ספר בעלי משתני רקע דומים ושונים.

חשוב לציין, כי הפעילויות המגוונות המופעלות אמנם שונות בתוכנן, אך עשויות להיות שוות בערכן ובחשיבותן בהתאם למדיניות של בית-הספר. כל בית-ספר אוטונומי להחליט מה יהיה היקף הפעילויות, מה תהיה מידת חשיבותן ומה מידת תדירותן.

נושא השפעת מרכיב המודולריות על התפתחות התלמידים נבחן על-ידי חוקרים אחדים (כלפון, 2012). בדיון על הנושא עלה, כי קִיּוּם מגוון-אפשרויות רחב של מסגרות ופעילויות חברתיות בבית-הספר – עשוי לתרום באופן משמעותי לפיתוח כישוריהם החברתיים של התלמידים, לאיכות התקשורת הבין-אישית שלהם, להגברת תחושת השייכות והמעורבות ולהגברת תחושת המסוגלות וההערכה העצמית שלהם (משרד החינוך, 2009).

כל ארבעת הערוצים תורמים באופן ישיר לשיפור האקלים החינוכי בבית-הספר ולצמצום האלימות. מרכיב זה של הרב-ממדיות הוא המרכיב היחיד, שניתן לומר כי הוא מאפיין גם את החינוך הפורמלי. החינוך הפורמלי משופע אף הוא במגוון של תכניות-לימוד ובמגוון-טכניקות להוראה. גם בחינוך הפורמלי מוצע מגוון של תכניות ופעילויות, שמטרתן העמקת-הידע והגברת הלמידה של התלמידים במספר רב של ערוצי פעולה ודיסציפלינות שונות.

3. מרכיב המודולריות (modularity)

מסגרות בלתי-פורמליות מאופיינות במודל מבני הכולל כמה יחידות-פעולה, אשר ניתן להחליפן או לסדרן בהתאם לצרכים, לנסיבות ולאינטרסים המשתנים (כהנא, 2012; Kahane, 1997). ההשפעה של מרכיב זה על הצעירים, מתבטאת בפיתוח הגמישות ההתנהגותית שלהם וביכולתם לאלתר ולהפיק תועלת ממצבים מזדמנים (כהנא, 2012).

כאמור לעיל, במרכיב ה"רב-ממדיות" – מסגרות החינוך החברתי, הפועלות בבתי-ספר, אכן בנויות ממספר גדול של תחומי-פעילות, שניתן להחליפם או לסדרם בהתאם לצרכים ולמצבים המשתנים של כל בית-ספר. פעילויות במסגרת החינוך החברתי כוללות אוסף גדול של תכניות ופעילויות העוסקות בחברה, בתרבות, בפעולות הנאה וחוויה או בפעולות להטמעת ערכים דמוקרטיים, חברתיים, ערכיים, קהילתיים ולאומיים (משרד החינוך, 2001, 2009). כל בית-ספר מפעיל את שיקוליו ואת העדפותיו ביציקת-התכנים ובהובלת הפעולות (Cohen, 2004; Cohen & Ifergan, 1999). בית-הספר מחליט אילו נושאים להוביל, אילו פעילויות ליזום, והכול בהתאם למדיניות בית-הספר ולצרכיו ובהתאם לרמת המוטיבציה שיש לו (משרד החינוך, 2009).

הדגש במרכיב זה של ה"מודולריות" מושם בעקרון האקלקטיות של מרחב הפעילויות; בהתאם לצרכים ולנסיבות – נקבעת מידת החשיבות, שבית-הספר מעניק לכל פעילות ופעילות. התאמת התכניות והפעילויות לצורכי-בית-הספר, לנסיבות או לאינטרסים השונים – מתאפשרת במיוחד לאור העובדה, שאין בנמצא תכניות-לימודים מוגדרות לתחום של החינוך החברתי בבית-הספר. כל בית-ספר בונה לעצמו את מרחב-הפעילויות שלו בתחום – בהתאם לשיקולי הצוות החינוכי. אם נרצה להשוות בין מרכיב המודולריות, המתקיים במסגרת תחום-החינוך החברתי בבית-הספר כפי שהוצג – לבין הימצאותו בתחום הפורמלי, נראה, כי גם במרכיב זה קיימת ניגודיות בין שני התחומים, הפועלים בבית-הספר בו-זמנית. מרכיב המודולריות אינו רלוונטי בתחום הלימודי הפורמלי, אשר מצויות בו הגדרות מדויקות לדרישות-משרד-החינוך בתחום. המשרד מחייב תכנון, יישום, ביצוע והֶספק על-פי תכניות-הלימודים, שהוגדרו בתחומי-הידע השונים ובהתאם ליכולותיו ולהישגיו של התלמיד. יש צורך לעמוד בסטנדרטים מדויקים המוגדרים מראש והמחייבים את מערכת-החינוך לשאוף אליהם – מה שאין כן בתחום החברתי; שָם הדברים גמישים ומאפשרים אוטונומיה כמעט מוחלטת. הדבר ניכר היטב במערכת המדידה של מבחנים וציונים, המוכרים וההכרחיים בתחום הפורמלי, לעומת חוסר המדידה והבקרה המצויים בתחום

הבלתי-פורמלי. מרכיב המודולריות מחדד היטב את הניגודיות הקיימת בין התחום הפורמלי לבין הבלתי-פורמלי.

4. סימבוליזם פרגמטי (symbolic pragmatism)

מרכיב זה כולל מתן משמעות סמלית-ערכית לתחומי-הפעילויות ולנושאים המתבצעים במסגרות בלתי-פורמליות (Kahane, 1986, 1997). מהותה של הסמליות מתבטאת בהצגת מציאות מסוימת – כמרמזת על מציאות אחרת, שהיא בעלת-משמעות של המציאות המסומלת. מתן משמעות רחבה לסמלים – מסייעת למתבגרים להזדהות עמם (שמידע ורומי, 2007), ולהפוך אותם כמושאים לזהותם האישית (כהנא, 2012).

במסגרת החינוך החברתי מקבלות קבוצות ומסגרות הפועלות בבית-הספר – משמעות סימבולית למציאות המתרחשת בו. כך, למשל, הופכות ועדות בית-ספריות או כיתתיות לבעלות-משמעות מסומלת במסגרת הבית-ספרית. התלמידים, החברים בוועדות אלו – מקבלים אישור רשמי לפעולה מכוח-סמכותם בתפקיד, ולמעשה מקבלים מעמד של נבחרי-ציבור על כל המשתמע מכך. באופן דומה, בחירה ומינוי של "מועצת-תלמידים" – יוצרים הַסְמלה ומקנים לקבוצה הנבחרת ולחבריה משמעות חדשה (Kaba, 2001): התלמידים הנבחרים מקבלים מעמד רשמי של נציגים, הפועלים כבעלי-סמכות רשמית, שהעניקה להם בחירתם הדמוקרטית למועצה, והם רשאים לפעול למען הפרט והכלל באותה מסגרת שהוגדרה להם. גם נושאי-הפעילויות יכולים לקבל משמעות סימבוליות פרגמטית. יעילותם של הסמלים מתבטאת בעיקר בהסמלה ובהמחשה של ערכים מופשטים ערכיים ומוסריים – כמו מעורבות חברתית, התנדבות, זהות לאומית, צדק או דמוקרטיה (כהנא, רפופורט וזוסמן, 1975; Kahane, 1986).

אחת ממטרותיו של החינוך החברתי בבית-הספר היא קידום ערכים והנחלתם – באמצעות יישומם באופן פעיל ובזעיר-אנפין במסגרות החינוך החברתי. באמצעות התנסות פעילה של היבטים ערכיים ומוסריים אלו – מוטמעים הערכים בתלמידים, וכך מכינים אותם להיות בוגרים ערכיים, התורמים לחברה ויוצרים סביבה בריאה וקהילה מצמיחה בעתיד (כלפון, 2012).

אם נרצה להשוות לחינוך הפורמלי המתקיים בבית-הספר, נראה כי השימוש בסימבוליזם פרגמטי איננו נפוץ בתכניות-הלימודים, המתקיימות במסגרת-הלימודים הפורמלית. החינוך הפורמלי מאופיין בקיום מערכות מוגדרות, המשקפות את המציאות הקיימת: מִסְפּוּר ודירוג של כיתות-הלימוד, הגדרת קבוצות לימוד, הגדרת תכניות-הלימודים, מיקום מעמדי של מורה ותלמיד וכיוצא בזה. בתחום הפורמלי, ממעיטים לבצע שימוש של מערכת-הסמלה ליצירת מציאות אחרת; זאת – כדי לשמור על הנהלים ועל החוקים, ועל-ידי זה תתאפשר למידה מקסימלית. כל אלה מחזקים את הניגודיות הקיימת בין החינוך הפורמלי לבלתי-פורמלי באותה מסגרת חינוכית ממש.

5. סימטריות (symmetry)

במסגרות בלתי-פורמליות, יחסי-הגומלין בין המשתתפים מבוססים על יחסי-שוויון ועל תיאום הדדי בין עקרונות וציפיות – ללא אפשרות של כפייה (Kahane, 1997). מרכיב זה מסייע בקבלת נורמות וערכים אוניברסליים מוסכמים בקרב הצעירים (כהנא, 2012).

אחת ממטרות-היסוד של מסגרת החינוך החברתי בבית-הספר היא יצירת דיאלוג מתמיד,

פתוח ומאפשר שיח בין המבוגרים, בעלי-הסמכות בבית-הספר – לבין הצעירים, בין הנהלת בית-הספר לבין התלמידים. בחוזר מנכ"ל של משרד החינוך, שעוסק כולו בתחום החינוך החברתי – נכתבה המלצה לקיים את מסגרות החינוך החברתי בתיאום הדדי ובשותפות מלאה עם התלמידים, גם בקבלת ההחלטות שיתקבלו בתחום וגם בביצוע היעדים שנקבעו (משרד החינוך, 2009). מעורבות גבוהה של התלמידים וקיום מתמיד של שיח, המבוסס על שיוויון חשיבתי ותיאום הדדי – יסייעו בשיפור תחושת השוויון בין התלמידים לבין המבוגרים, יעודדו תלמידים להשפיע על המתרחש בבית-הספר ולהיות שותפים ומעורבים בנעשה בין כתליו. בדרך זו תתקבל הסכמה של התלמידים לקבל נורמות וערכים, שנקבעו ומתקיימים בבית-הספר. רמת ההתנגדויות של התלמידים למדיניות בית-הספר – תצטמצם, וכך נפתח את הפתח בעתיד לכניסת-אזרחים מעורבים יותר ואחראים לחברה ולקהילה, שותפים בהחלטות, משפיעים על הנורמות החברתיות, מתוך תחושת שותפות ולא מתוך תחושת התנגדות (Ryan, 1976).

מרכיב הסימטריות מבליט את ההבדלים הקיימים במהות ובגישות בין שני תחומי החינוך המתקיימים בו זמנית בבית-הספר, התחום הפורמלי והתחום הבלתי-פורמלי, ומוביל את הדיון למרכיב השישי, מרכיב הדואליות.

6. דואליות (dualism)

משמעותה – קיומן של שתי מגמות בו-זמנית, וייתכן שאף סותרות, במסגרת בלתי-פורמלית אחת. הדואליות מאפשרת למשתתפים להתנסות בנורמות חלופיות ולנסות ליישמן באופן בררני במגוון של מצבים (Kahane, 1997). מרכיב זה מאפשר לצעירים להתנסות בדפוסים מנוגדים של התנהגות (כהנא, 2012).

בתחום החינוך החברתי בא לידי ביטוי מרכיב הדואליות בערכים ובפעילויות המוטמעות ופועלות בבית-הספר. מטרתן של הפעילויות והתכניות החברתיות היא לחנך ולהטמיע בקרב התלמידים ערכים שונים, שלעתים מנוגדים זה לזה.

לדוגמה: למועצת-התלמידים בבית-הספר קיימים מטרות ויעדים רבים ומגוונים: אחת ממטרותיה של המועצה היא קידום זכויות התלמיד ורווחתו. מטרה נוספת היא קידום מעורבות והתנדבות בקהילה. שתי אלה עלולות להיות סותרות.

המטרה הראשונה מתבטאת בדאגה לתלמיד, לזכויות-הפרט וליחיד, והכול מתוך נקודת-מבט אגוצנטרית.

לעומת זאת, המטרה השנייה מתבטאת בדאגה לכלל, לחברה ולקהילה (כלפון, 2012).

זוהי דוגמה למסגרת, המחנכת את החברים בה לשני ערכים מנוגדים, לשתי-נקודות-מבט: התלמיד מול הקהילה, הפן האישי – מול הפן הציבורי.

הפן האישי – סיפוק צרכים אישיים של היחיד – כמו מימוש עצמי וחיזוק תחושת השייכות לבית-הספר, ומנגד, הפן הציבורי – השאיפה לקדם את צורכי-בית-הספר ואת זכויות כלל התלמידים בתחומים שונים (צדקיהו, 1982). שני ערכים אלה, המתקיימים בו-זמנית באותה מסגרת – מאפשרים לחבריה להתנסות בהתנהגויות שונות בו-זמנית.

באמצעות מרכיב זה של הדואליות – מעניין יהיה להתבונן גם במערכת-היחסים הדואליות, המתרחשת בבית-הספר בין שני תחומי החינוך הקיימים בו: התחום הפורמלי והתחום הבלתי-פורמלי.

כאמור, בכל בתי-הספר פועלות בו-זמנית שתי המערכות, המנוגדות זו לזו בגישתן ובבסיס מהותן:

המערכת הראשונה כוללת את כל תכניות הלימודים הפורמליים, והמערכת השנייה כוללת את כל הפעילויות של החינוך החברתי.

המערכת הראשונה מקיימת מערכת-שיעורים פורמליים, ומבוססת על הדירוג ההיירכי של מורה-תלמיד ושמירה על גבולות ברורים לכל גורם במערכת; מערכת, אשר בה המורים הנם בעלי-זכות בלעדית לקבלת-החלטות ולניהול-תכניות.

לעומת זאת, המערכת השנייה מושתתת על שיתוף-תלמידים מתוך הדדיות ושוויון מעמדי כמעט מלא, כלומר מסגרת, השואפת לצמצם היירכיות ומאפשרת לתלמידים להיות פעילים בעלי זכות השפעה לגיטימית – כמקבלי החלטות וכמפעילי התכניות. במסגרת-החינוך החברתי רמת-המעורבות של התלמידים גבוהה ובעלת-משקל גדול באופן משמעותי – בהשוואה לתכניות הפורמליות הקיימות בבית-הספר.

מכל האמור עד כה – ניתן לומר, כי אכן קיימים הבדלים מהותיים בין שני התחומים, ועובדה זו מצריכה בירור נוסף בקשר לאינטראקצייה המערכתית המתקיימת ביניהם.

7. ניסוי וטעייה (moratorium)

מצב, שֶׁבּוֹ מחויבויות חברתיות נדחות, וסטייה זמנית מנורמות מקובלות הנה לגיטימית (Kahane, 1997). ניסוי וטעייה יוצרים מצבים של התנסות במגוון רחב של תפקידים ומטלות – על הזכויות והחובות הכרוכות בהם, ומסייעים בבחינת אמתות שונות לפני קבלת התחייבות ובפיתוח התנהגות נורמטיבית וחדשנית (כהנא, 2012).

תחום החינוך החברתי, הפועל בבתי-ספר – מאפשר לתלמידים להתנסות במסגרות שונות ובמגוון-תפקידים. התלמידים הפעילים מתנסים בארגון ובניהול של תכניות ופעילויות – כמו תרבות וחברה; הם שותפים לדיונים בפורומים שונים; הם שותפים בגיבוש-מדיניות או בהגדרת חוקים וזכויות; הם נפגשים עם דמויות פוליטיות, והם גם פעילים בפעולות-התנדבות שונות.

מרחב המסגרות החברתיות בבית-הספר מאפשר לתלמידים הפעילים לקיים ניסוי וטעייה, תוך כדי דחיית מחויבויות, ומסייע ביצירת מצבים להתנסות במגוון רחב של תפקידים ומטלות – על הזכויות והחובות הכרוכות בהם. התנסויות אלה מאפשרות לתלמידים לבחון אמיתיות שונות לפני קבלת התחייבות ומסייעת להם לפתח התנהגות נורמטיבית וחדשנית.

אם נשווה לשיטת החינוך הפורמלית, נראה כי יש בה פחות מרחב אפשרויות לדחיית-מחויבויות, יש דרישה לעמידה בסטנדרטים ברורים המוגדרים מראש, ולכן פחות מאפשרת ניסוי וטעייה. מסגרות החינוך הפורמלי דורשות עמידה בהוראות הנכתבות על-ידי המבוגרים, וכן עמידה בלוח-זמנים מוגדר, ללא אפשרות של שינוי הנתונים שהוגדרו. זאת בניגוד, כאמור, למסגרות הבלתי-פורמליות.

8. אינסטרומנטליזם הַבָּעָתִי (expressive instrumentalism)

משמעותו – הבחנה בין היבטים הבעתיים ואינסטרומנטליים בהתנהגות ובמשמעת האנושית המקובלת. כלומר, פעולות המכוונות בו-זמנית להשגת סיפוקים מידיים ולהבטחת רווחים עתידיים. פעולות אלה משפרות את יכולת הביצוע של האנשים במטלות ארוכות-טווח

(Kahane, 1997) ומקדמות את היכולת לדחות סיפוקים מידיים (כהנא, 2012).

תלמידים, השותפים במסגרות חברתיות המעודדות מעורבות ופיתוח כישורים חברתיים – מרוויחים שני רווחים:

האחד, הם נהנים מפעילויות חווייתיות מהנות, הפועלות בבית-הספר תוך מעורבות **גבוהה שלהם** בפעילות, **והשני**, הם לומדים מהן דרישותיה של חברה בריאה ואיכותית להתקיים הודות לתרומה של כל פרט ופרט השייך אליה. התלמידים לומדים להיות מודעים לצורכי-בית-הספר, כך תהיה השהייה בו נעימה ומכילה, והם גם לומדים באילו אופנים יש להיות מעורבים – כאזרחים בוגרים בעתיד.

בחוזר מנכ"ל של משרד החינוך, העוסק כולו בתחום החינוך החברתי – מודגשת ההבנה, כי על מנת לחנך תלמידים לנהל אורח-חיים חברתי קהילתי – יש לאפשר להם התנסות בסביבה דומה בתוך בבית-הספר (משרד החינוך, 2009). ההכרה של הצוות החינוכי של בית-הספר בצורך לפעול כקהילה אוטונומית, והכול – מתוך אמונה ביכולתם של תלמידים לנהל את ענייניהם בדרך עצמאית ואחראית (צדקיהו, 1988), היא שמספקת בו-זמנית מענה על הצרכים המידיים של התלמידים, והצמחתם כמנהיגים וכאזרחים, החיים בחברה דינמית בטווח הרחוק – כבוגרים. בעיקרון זה ניתן למצוא משותף עם החינוך הפורמלי, במקרה שבו התלמידים חשים כי הלימוד ממלא סיפוק מידי עבורם, אף-על-פי שבמרבית המקרים קשה יהיה לקיים עיקרון זה בחינוך הפורמלי כפי שהוא בנוי.

סיכום

במאמר זה נעשה ניסיון להגדיר ולאפיין את תחום החינוך החברתי, הפועל בבתי-הספר – כתחום בלתי-פורמלי, הפועל במסגרת פורמלית. האפיון התבצע באמצעות שמונת המרכיבים המבניים המנסחים את הצופן הבלתי-פורמלי שהגדיר כהנא, המשמשים עד היום לבחינה וניתוח של גופים ומסגרות חוץ-בית-ספריים.

במאמר זה נעשה ניסיון ראשוני לבחון תחום, הפועל בתוך כותלי-בית-הספר באמצעות מרכיבים אלה. ואכן, מתוך הניתוח הרעיוני, שנערך לתחום החינוך החברתי במהלך המאמר – נראה, כי קיימת התאמה חיובית בין מרכיבי-הצופן הבלתי-פורמלי לבין תכניות ופעילויות, השייכות לחינוך החברתי. תחומי-הפעילות השונים מאפשרים לצעירים לבחון מרחב רחב של התנסויות חברתיות, קהילתיות ולאומיות. הן מאפשרות התנסויות ספונטניות מתוך ניסוי וטעייה, מתוך בחירה על-פי הצרכים של התלמיד ובית-הספר ומתוך וולונטריות מתמדת של התלמיד.

במרבית המקרים, התכניות פועלות בראייה סימטרית ושוויונית בין התלמידים למוריהם, ונעשה בהם אינסטרומנטליזם הבעתי רחב, כך שהתלמידים מקבלים הכשרה עתידית וכלים המותאמים לחברה דינמית ומעורבת כפי שמתקיימת במאה העשרים ואחת. והכול במקביל למערכת גדולה הבנויה בשיטתיות מדויקת – מערכת החינוך הפורמלית של הלימודים.

למעשה, מתקיימות בבתי-הספר שתי מסגרות חינוכיות, המנוגדות זו לזו: פורמלית ובלתי-פורמלית, והן משלימות זו את זו בתהליכי עיצוב דמות הבוגר והבניית עולמו האישי בעולם הפוסט-מודרני. עצם קיומן של שתי גישות חינוכיות בו-זמנית במסגרת חינוכית אחת – מאפשר לפתח בקרב התלמידים כישורים ומיומנויות ייחודיים שישמשו אותם בחייהם כבוגרים בחברה מורכבת ודואלית, ולמעשה הם מתנסים במערכות-חיים שונות במהותן ובהרכבן, כך שהן משלימות זו את זו.

תכניות ומסגרות השייכות לחינוך החברתי בבית-הספר מסייעות בהטמעת תהליכים חברתיים הקיימים בעולם הפוסט-מודרני, ותרומתן לצד תכניות החינוך הפורמלי – רַבָּה ומשמעותית. במקום, שמתקיימות שתי גישות חינוכיות המנוגדות זו לזו, פורמלית ובלתי-פורמלית – מתקיימת השלמה של שתי המערכות, זו לצד זו, בבניית עולמם העכשווי והעתידי של התלמידים.

מאמר זה משמש תחילת מסע מחייב ומעמיק לקראת קיום מחקרים אמפיריים לבחינת ממדי הקוד הבלתי-פורמלי בתכניות המתרחשות בבתי-ספר, בחינוך החברתי ובתחום הבלתי-פורמלי כולו המתקיים בבית-הספר.

ביבליוגרפיה

זמיר, ש' ולסרי-רוש, י' (2013). מה חושבים מדריכי החינוך הבלתי-פורמלי על המסגרת הפורמלית בחינוך?. **שאנן, 19**, 149-161.

כהן, א"ה (2012). ניתוח מבני רב-ממדי של הקוד הבלתי פורמלי: היבט סינכרוני ודיאכרוני. בתוך ת' רפופורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 519-543). תל-אביב: רסלינג.

כהנא, ר' (2012). לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה על הנעורים. בתוך ת' רפופורט וא' כהנא (עורכים), **הסדר החברתי והקוד הבלתי פורמלי** (עמ' 21-44). תל-אביב: רסלינג.

כהנא, ר', רפופורט, ת' וזוסמן, י' (1975). **קיום ועקרונות לתכנון ולהפעלה של מפעלי-קיץ כמסגרות חינוך בלתי-פורמלי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

כלפון, א' (2012). **מועצות תלמידים בבתי ספר תיכוניים ממלכתיים וממלכתיים דתיים: בניית טיפולוגיה, זיהוי מאפיינים ובדיקת השפעה בתחומי אקלים בית ספרי, חינוך לדמוקרטיה, זכויות תלמידים, התנדבות בקהילה ומנהיגות תלמידים** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

לם, צ' (1975). החינוך המשלים בתורת מנגנון לשינוי החינוך הממוסד. בתוך י' מיוחס (עורך), **ספר החינוך המשלים** (עמ' 38-44). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

משרד החינוך (2001). **חוזר המנהל הכללי: הוראות קבע סב/1**. ירושלים: המחבר.

משרד החינוך (2009). **חוזר המנהל הכללי: הוראות קבע תשע/3**. ירושלים: המחבר.

צדקיהו, ש' (1982). **מועצת תלמידים על ידי תלמידים ולמען תלמידים: פרקים לחברי מועצת תלמידים בבית-הספר העל יסודי**. תל-אביב: אורט ישראל.

צדקיהו, ש' (1988). חינוך חברתי ומועצת תלמידים כמנוף לחינוך לדמוקרטיה. בתוך ש' צדקיהו (עורך), **החינוך לדמוקרטיה ומעורבות היוצץ** (עמ' 8-24). ירושלים: משרד החינוך.

צדקיהו, ש' (2007). החינוך החברתי בבית-הספר: יציבות מול שינוי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 379-398). ירושלים: מאגנס.

שמידע, מ' (1979). **חינוך חברתי בבית-הספר העל יסודי**. תל-אביב: אחיאסף.

שמידע, מ' ורומי, ש' (2007). מהות החינוך הבלתי פורמלי, גישות תאורטיות והגדרות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 11-28). ירושלים: מאגנס.

Barenholtz, Y. (2005). **The just community approach to moral education in religious public schools in Israel: A case of adaptation** (doctoral dissertation). The Jewish Theological Seminary of America, New York.

Cohen, E. H. (2001). A structural analysis of the R. Kahane code of informality: Elements toward a theory of informal education. **Sociological Inquiry, 71**(3), 357-380.

Cohen, E. H. (2004). Components and symbols of ethnic identity: A case study in informal education and identity formation in diaspora. **Applied Psychology: An International Review, 53**, 87-112.

Cohen, E. H., & Ifergan, M. (1999). **Israel experience madrichim: A living Israel Diaspora relationship**. Jerusalem: Taglit, Birthright-Israel International and the Department for Jewish Zionist Education, Jewish Agency for Israel.

Dewey, J. (1944). **Human nature and conduct**. New York: H. Holt.

Good, C. V. (Ed.). (1959). **Dictionary of education**. New York: McGraw Hill Books.

Jeffs, T. (2001). First lessons: Historical perspectives on informal education. In L. D. Richardson & M. Wolf (Eds.), **Principles and practice of informal education** (pp. 34-51). London: Routledge Falmer Press.

Kaba, M. (2001). "They listen to me…but they don't act on it": Contradictory consciousness and student participation in decision-making. **The High School Journal, 84**(2), 21-34.

Kahane, R. (1986). Informal agencies of socialization and the integration of immigrant youth into society: An example from Israel. **International Immigration Review, 20**(1), 21-39.

Kahane, R. (1988). Multicode organizations: A conceptual framework for the analysis of boarding schools. **Sociology of Education, 61**, 211-226.

Kahane, R. (1997). **The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective**. Berlin & New York: De Gruyter.

Kahane, R., & Rapoport, T. (1990). Informal youth movement and generation of democratic experience: An Israeli example. In O. Ichilov (Ed.), **Political socialization, citizenship education and democracy** (pp. 221-240). New York: Teacher's College Press.

La Belle, T. J. (1981). An introduction to the non-formal education of children and youth. **Comparative Education Review, 25**(3), 313-329.

Lavey, Y., & Wengr, E. (1991). **Situater kearning: Legitimate peripheral partieipation**. New York: Cambridge University Press.

Ryan, C. (1976). **The open partnership equality in running the schools**. New York: McGraw Hill Book Company.

Scott, C. A. (1908). **Social Education**. New York: Ginn & Company.

Simkins, T. (1977). **Non-formal education and development**. Manchester: University of Manchester.

Wilson, J. (1964). Education and indoctrination. In T. H. Hollins (Ed.), **Aims of education** (pp. 34-51). Manchester: Manchester University Press.

שרה כ״ץ ונירית קרסקו-וקנין

עידוד ציורי ילדים בגן באמצעות יצירת הצלחות

תקציר

חוקרים בתחום החוללות מציינים, שחשוב לאַתֵּר בהקדם ובמידת-היכולת את התחומים, שבהם הילד מרגיש חוסר-יכולת לבצע – כדי לחזק אותו, לפני שיפתח תחושות-חוללות עצמית נמוכה.

מטרת המחקר הייתה לאבחן באמצעות מערך-מחקר-פעולה איכותי את החוללות העצמית לצייר אצל ילד בגן-הילדים – כדי לנסות לטפחה.

המאובחן היה ילד בגן-חובה ממלכתי, שלא ניגש כשאר הילדים לשולחן-הציור.

השאלות שנשאלו היו הבאות:

מהם אפיוני החוללות העצמית של א׳ לצייר לפני ההתערבות ואחריה, ומה היו הסיבות לחוללות הנמוכה לצייר?

כלי המחקר היו הבאים:

ארבעה ראיונות-עומק פתוחים, ארבע תצפיות בלתי-משתתפות והערות-שדה.

*כלי-ההתערבות היו יצירת-הצלחות (*mastery experiences*) וחיזוקים חיוביים.*

הנתונים נותחו באמצעות ניתוחי-תוכן – תוך כדי שימוש בטכניקות של התאוריה המעוגנת בשדה.

ממצאי המחקר הראו עלייה בחוללות העצמית של א׳ לצייר. תרומתו התאורטית של המחקר הייתה חשיפת פרופיל אמונות חוללות עצמית של תלמיד-גן, שאפשרה לבנות כלים מתאימים להתערבות.

תרומתו המעשית הייתה שיפור החוללות העצמית של הילד לצייר ושיפור עבודת הגננת.

מילות מפתח: *חוללות עצמית; ילדי-גן; ציורי-ילדים; התפתחות-ילדים; עמידה בפני מכשולים.*

הקדמה

ג'ננה: מה זה?

או': כלום.

קיימס את הדף ופרק לגמ.

(מתוך תצפית)

א' הוא ילד בן 5, הלומד בגן-חובה ממלכתי, ילד חברותי ואהוב על ילדי-הגן. בזמן פעילות במליאה, אינו משתתף, וכאשר הילדים ניגשים לשולחנות-העבודה, אינו ניגש לשולחן-הציור.

בשנה שעברה א' התחיל טיפול בריפוי בעיסוק, אך בשל המצב הכלכלי בבית – הופסק הטיפול. כישוריו המוטוריים זקוקים לטיפוח, אף-על-פי שהוא התקדם בתחום זה בתקופת הריפוי בעיסוק.

א' הוא ממשפחה, שבה קיימים קשים כלכליים, אם כי שני ההורים עובדים. הוא הילד הצעיר במשפחה, ויש לו אחות, הגדולה ממנו בשנתיים. א' שוהה אצל סבתו מדי יום ביומו מסיום הגן ועד שהוריו חוזרים מהעבודה. לפי דברי האם, ההורים כמעט לא יושבים אתו, לא משחקים אתו ולא מציירים אתו. א' הוא ילד חם ורגיש, הזקוק לאהבה ולחיזוקים:

"בואי נראה אין לו כלי ציורים, מצייר קו אחד או שניים וגמר."

(מתוך רשימות שדה)

"לאו מרובה מהציור שלו, משאיר את הדף על השולחן והולך לשולחן אחר."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

או' ציר בחופקה.

הוא אין לי הרבשה שהוא מתוסכל, מאש ציקוק למצרה.

כאשר התחלתי לשוחח את בנגמס לציור, הוא התחיל לשחק עם הידיים שלו.

מצלצל את הציור שלו לחלוצרה.

ג'ננה: אתה רוצה לשתף אותי, איך היה לך לצייר?

או': אני לאו אוהב לצייר.

(מתוך תצפית)

נושא עבודה זו הוא עידוד ציורי ילדים בגן באמצעות יצירת הַצְלָחות (mastery experiences). המשתתף במחקר הנוכחי – מרגיש, שהוא איננו יכול לצייר, אין לו מוטיבציה לעשות זאת. אנו מנסים לחשוף את התפיסות, האמונות והמחשבות של א' ביחס ליכולתו לצייר – כדי לנסות לשנות אותן. התפיסות, הקשורות ליכולת לבצע משימות – נקראות על-ידי בנדורה (Bandura, 1997) בשם אמונות חוללות עצמית.

חוללות עצמית (self-efficacy)

חוללות עצמית היא אמונה ביכולת לבצע משימה. אמונות נוצרות ממחשבות ומֵרְגשות, הבאים עולים ומציפים את מחשבתו של האדם לפני ביצוע-משימה, תוך כדי ביצוע-משימה ולאחריה. כיצד נוצרות תפיסות חוללות עצמית?

מקורות האינפורמציה של תפיסת החוללות העצמית – הערכה ואומדן

אנשים יוצרים את תפיסות החוללות מתוך עיבוד אינפורמציה, המגיעה אליהם מארבעה מקורות (Bandura, 1997):

א. **התנסויות אישיות משוחזרות או ביצועי העבר (enactive attainments, or mastery experiences)**

הצלחות מעלות את החוללות, וכישלונות מורידים אותה. כל הערכה חדשה של החוללות העצמית – משתלבת בקודמותיה ומבססת אותה.

ב. **צפייה בביצועים של אחרים או שכנוע חברתי (vicarious experiences)**

צפייה בהתנסות מוצלחת של אַחֵר – יכולה להעלות את החוללות של הצופה, ולהפך, צפייה במודל בעל-יכולת דומה לזו של הצופה, שנראה נכשל למרות השקעת מאמצים – עלולה להוריד את החוללות העצמית של הצופה. אף-על-פי שהתנסויות של אחרים אינן בעלות עוצמה כמו ניסיונות ישירים, הן יכולות להיות משמעותיות ולהשפיע לאורך-זמן.

ג. **שכנוע ורבלי (verbal persuasion)**

שכנוע ורבלי הוא שכנוע ראליסטי של אנשים אחרים, שיש ללומד יכולת לבצע משימה באופן מוצלח. כוחו של השכנוע מתבטא באמינות המשכנע, בידע שלו ובמיומנותו. אך שכנוע ורבלי יכול להביא לתוצאה הפוכה, כאשר משכנעים אנשים שאין להם יכולת, כלומר, שכנוע ורבלי יכול בקלות רבה יותר להחליש אמונות מאשר לחזק אותן.

ד. **מצבים פיזיולוגיים ורגשיים (physiological and affective states)**

מתח, דפיקות-לב, מצב-רוח ולחץ – נתפסים לעתים כאינדיקטורים לחשש, לכישלון, לחוסר-יכולת או לחוסר-מיומנות. בדרך-כלל, אופטימיזם ומצב-רוח חיובי מקדמים אמונות חוללות, ואילו דפרסיה מחלישה אותם (Pajares, 2006). מידע יכול להגיע ממקור אחד או מכמה מקורות יחד, ואז מתחיל תהליך ההערכה. הערכת חוללות עצמית היא תהליך חשיבתי, שבו נשקלים, נמזגים, מושווים ונשפטים גורמי יכולת או גורמי חוסר יכולת ביצוע, ובסופו נוצר אומדן (כ״ץ, 2012). אומדן החוללות על-ידי הפרט הוא תוצאה של עיבוד קוגניטיבי ומטה-קוגניטיבי. האומדן קובע, באיזו מידה אדם חושב או מרגיש, שהוא מסוגל לבצע פעולות, והוא משפיע על פעולות שאנשים ינקטו, על מידת המאמץ שישקיעו, על כושר הישרדותם מול כישלונות בחייהם, על כושר-עמידה בפני מכשולים (resilience), על מידת העזרה שיבקשו מאחרים, על מידת הלחץ, הייאוש או הדיכאון שיחוו, על עמידתם מול דרישות החיים ועל מידת התאמתם והשתלבותם בסביבה (כ״ץ, 2012).

כך תורמת החוללות באופן משמעותי למוטיבציה האנושית להשיג הישגים.

חוללות עצמית היא מרכיב המפתח המנבא הטוב ביותר של ביצוע מבין שאר מרכיבי המוטיבציה: ערך מטלה (task-value), רגשות ותחושות (כ"ץ, 2009).

לפי התאוריה הקוגניטיבית-חברתית נוטים אנשים לבצע משימות, אשר הם מאמינים, שהם מסוגלים לבצע אותן, ופחות מֶעָרבים את עצמם במשימות, אשר הם מרגישים, שהם פחות מסוגלים לבצע אותן. ככל שרמת החוללות העצמית גבוהה יותר – כך גבוהה רמת ההישגים (Bandura, 2001).

חוללות עצמית נחקרת לפחות בשני ממדים עיקריים, המשמשים כבסיס לתכנון התערבויות: חוללות – כתכונה כללית, וחוללות – כתלוית-סיטואציה ספציפית.

חוללות עצמית – כתכונה כללית או כתהליך תלוי-סיטואציה ספציפית

חוללות עצמית – כתכונה כללית (generality of self efficacy) היא הערכה ושיפוט אישי של יכולת-הלומד לבצע פעולות בכלל. הערכה זו קשורה להערכה עצמית או לתפיסת האני (self-esteem, self-concept), הנתפסות בדרך-כלל כתכונות קבועות (trait constructs). החוללות העצמית הכללית – נבנית מהצטברות של אומדני חוללות, הקשורים לסיטואציות ספציפיות. כדי לשנות חוללות עצמית כללית – יש בדרך-כלל צורך בעבודה מאומצת ומתמשכת של טיפוח החוללות לאורך זמן: לדוגמה, ילד, שחווה כישלונות רבים, והחוללות העצמית שלו במצבים רבים הייתה נמוכה – מכליל את החוללות שלו וחושב שהוא כישלון. הילד למד לתפוס את עצמו כאדם שאינו מצליח: תפיסת החוללות העצמית, הספציפית, הנמוכה, המצטברת – הפכה במשך זמן לתכונה כללית (כ"ץ, 2002).

חוללות עצמית – כתלוית-סיטואציה ספציפית (situation specific) היא הערכה ושיפוט אישי של יכולת הלומד לבצע פעולה בסיטואציה ספציפית. יש לה בסיס גנטי-ביולוגי, המאפשר לאדם לְפַתחה, אך היא איננה תכונה אישיותית כללית: לדוגמה, אמונות ביכולת לשחות בברֵכה – יכולות להיות שונות מאמונות ביכולת לפתור בעיות בחשבון (כ"ץ, 2002; Bandura, 1997).

המחקר מראה, שמדידת חוללות כתכונה כללית או כתכונה קבועה – איננה מסַפקת הבנה רבה על חוללות עצמית במצבים או בתחומים ספציפיים (כ"ץ, 2012).

זו הסיבה, שחוללות עצמית נמדדת בדרך-כלל בקונטקסט כהתנהגות ספציפית. נעשו פחות ניסיונות מחקריים כדי להשפיע על חוללות עצמית כללית – בהשוואה לניסיונות, שנעשו כדי להשפיע על חוללות עצמית ספציפית (Eden, 2001).

ההנחה, שחוללות עצמית ניתנת להכוונה ולשינוי, והיא איננה אפיון אישיותי קבוע – מעוגנת במודל הקוגניטיבי-חברתי, ואכן ישנן ראיות מחקריות להצלחה לשנות חוללות עצמית בהֶקשר ספציפי (Schunk & Ertmer, 2000).

יכולת ההעברה

ההסתכלות בחוללות עצמית כספציפית – אין פירושה דחיית ההכללה האפשרית שלה. מחקרים מראים, שחוללות עצמית בהתנהגות ספציפית בתחום מסוים – יכולה להיות מועברת להתנהגות אחרת בסיטואציות דומות (Bandura, 1997; Eden, 2001).

העברה יכולה להתרחש בין מקצועות באותו תחום, בין משימות דומות באותו קונטקסט, בין תת-מיומנויות דומות, בין מיומנויות, הקשורות לאותו עניין (generalizable coping skills), בין מיומנויות קוגניטיביות בתחומים שונים הנרכשים יחד (codevelopment); לדוגמה, אם לומדים מתמטיקה בשפה האנגלית או מקצועות, הנלמדים על-ידי אותו מורה (Schunk & Zimmerman, 1998), כשמתפתחת תפיסת חוללות חיובית לגבי האחד, היא מועברת גם לשני (Bandura, 1997).

זאת – ועוד, תפיסת חוללות גבוהה, שמתחזקת לאחר הצלחה בביצוע מיוחד – נותנת לאדם ביטחון, שהוא מסוגל לעשות עוד הרבה דברים ולהשקיע בהם מאמץ אין-סופי. זו הסיבה, שתפיסת חוללות, הנחשבת בדרך-כלל לספציפית – נחשבת במקרים רבים ל"לפחות תלוית-תחום" (domain specific). כך, למשל, יכולה להיות חוללות עצמית בתחום המתמטיקה, או חוללות עצמית למבחנים (Schunk & Zimmerman, 1998).

חוללות עצמית ספציפית היא אספקט חשוב, הקשור לתכונות אישיותיות קבועות, באשר היא תורמת להן ומחזקת אותן (Bandura, 1997).

אצל ילדים – בכלל, ואצל ילדים קטנים – בפרט, חשוב מאוד לטפח את החוללות העצמית הספציפית, כי היא תורמת לחוללות הכללית של הילד ולהכוונה העצמית שלו, שכדאי לטפחן כבר מגיל צעיר (כ"ץ, 2012; Pajares, 2008).

תפיסת חוללות של ילדים

אומדנים מגובשים ויציבים יותר לגבי ביצוע משימות מסוימות – יכולים להימצא אצל מתבגרים, שרכשו חוויות רבות יותר, ותפיסותיהם צברו עוצמה רבה יותר – מאשר אצל ילדים צעירים, שאומדני-החוללות שלהם עדיין נמצאים בתהליכי גיבוש (Hasenfratz & Butler, 2006).

אמונות-חוללות שילדים מגבשים – משפיעות על מידת ההתמדה והיעילות, שבאמצעותן יישמו את יכולותיהם. תפיסות-חוללות גבוהות של הורים – משפיעות על תפיסות-חוללות של ילדיהם ועל ביטחונם העצמי. חוקרים ממליצים לחקור את תפיסות-החוללות של ילדים, ואכן, נעשות עבודות בתחום העלאת החוללות העצמית של ילדים בקריאה, בכתיבה, במתמטיקה ועוד (Chambliss, 1999; Multon, Brown & Lent, 1991; Pajares, 2006; Pajares & Johnson, 1994; Schunk, 1997).

לא נמצאו עבודות בנושא העלאת החוללות העצמית של ילדים לצייר בגיל הרך. עבודה זו מתמקדת בציורי-ילדים.

נפרט תחילה את שלבי ההתפתחות של ציורי-הילדים, את תרומת הציור לילד בגיל הרך, את הסיבות לעובדה, שילדים אינם מציירים, וכיצד מנסים לעודד ילדים לצייר בגיל הגן.

שלבי התפתחות ציורי ילדים

כשמביטים בציוריו של ילד על פני תקופת-זמן מקיפה, ניתן להבחין במגמות שינוי והתפתחות, גם אם אין התערבות מכוונת של מבוגר. תהליך ההתפתחות והמעבר בין השלבים – שונה מילד לילד, וניתן למצוא ציורים של ילדים, שפסחו על אחד השלבים והתקדמו או נסוגו לשלב מוקדם יותר, ורק לאחר הנסיגה – המשיכו את התקדמותם (וימר, 2005, 2011).

במהלך הילדות עוברים ציורי הילדים שינויים התפתחותיים צפויים, האופייניים לכל קבוצת-גיל. שלבים אלה בהתפתחות האמנותית הם, כנראה, אוניברסליים. הם מתרחשים אצל ילדי כל העולם, השותפים ליצירת סימנים, שהם חלק מהיכולת הטבעית של כל ילד לתקשר באמצעות הבעה אמנותית (מלקיודי, 2004).

קצב ההתפתחות השונה והאישיות של כל ילד – מושפעים גם לא-במעט מהסביבה החברתית-תרבותית-חינוכית ומכל מה שפוגש הילד בדרך-חייו. אין קשר ישיר בין התפתחותו הגרפית-ציורית של ילד – לבין התפתחותו האינטלקטואלית או רמתו השכלית. יש ילדים מפותחים מאוד בתחומים שונים, שקצב הציור אצלם אטי, או שחדלו לתקופה קצרה מהפעילות הציורית; יש גם מקרים מסוימים, שבהם ניכרות רגרסיות. הוא כבר "צייר" ושוב חזר לשרבוט (רצון, 2002).

ליצירה אמנותית יש חשיבות מיוחדת: תהליך היצירה מלווה בהנאה ומהווה אמצעי המאפשר לילד להתמודד עם רעיונות ועם רגשות, שעדיין אינו יכול לבטאם, ולשלוט בהם באמצעות שפת-הדיבור הרגילה (שפיר, 2003).

קיימים שישה שלבים בהתפתחות הציור של הילד:

1. שלב השרבוט הספונטני, גילאי 1.5-2.5

זוהי תקופה, שבה נעשים הסימנים הראשונים על הנייר (מלקיודי, 2004). התינוק מגלה, כי תנועותיו מחוללות שינוי, וכי הן משאירות עקבות על גבי השטח. זו חווייתו היצירתית הראשונה, וממנה מתחילה התפתחותו הגרפומוטורית הייחודית. הוא מגלה, כי יש קשר בין התנועה לסימן, ובהמשך הוא מגלה גם את ה"כלי", אשר בו הוא מורח, חורט, מסמן קווים וכתמים (רצון, 2002). מרגע זה מתחיל הילד תהליך ארוך של למידה באמצעות ניסוי וטעייה: הוא מזיז את כלי-הציור בכיוונים שונים, ובוחן את התוצאות השונות, המתקבלות על הדף. מעכשיו מתעוררת בו התשוקה ליצור עוד סימנים ולראות את יצירותיו במו-עיניו. שלב זה, נראה לעין בלתי-מיומנת – כ"קשקוש" ארוך ומתמשך, אך עם זאת, ניתן בפירוש לראות, כיצד ילדים מפיקים סגנונות שרבוט שונים זה מזה, ומאפיינים רק את יצירתם הייחודית.

את שרבוטי הילדים ניתן לחלק לארבעה שלבים:

א. **שלב של חוסר-סדר**

חוסר-שליטה בתנועה. לרוב נראה הציור מבולגן ולא מאורגן.

ב. **שלב אורכי**

תנועות חוזרות, יצירת תיאום מסוים ושליטה בעשיית הסימנים.

ג. **שלב מעגלי**

מתאר שליטה רבה עוד יותר, משום שנדרשים לכך מורכבות רבה וכישורים מוטוריים נוספים.

ד. **שלב של מתן שם לשרבוטים**

כאן נוצר השינוי והמעבר מתנועתיות לחשיבה דמיונית-יצירתית אצל הילדים (מלקיודי, 2004). בשלב זה מייחס הילד חשיבות רבה לעצם התנועה שבתהליך ונהנה מהחוויה החושית ומהתזוזה על הדף. הקווים מתחילים ומפסיקים באופן אקראי, ובמידה שמופיעות צורות גאומטריות בציור, הן לרוב מצוירות באופן לא-עקבי. רק כאשר הילד ירגיש, שרכש את

המיומנות התנועתית של שלב זה, ותתחיל קואורדינציה ראשונית בין מוח-עין-יד – יעברו הציורים לשלב הבא (וימר, 2005, 2011).

2. שלב השרבוט המובנה, גילאי 2.5-3.5

הילד מתחיל לנסות לתכנן את הציור שלפניו. בשלב הזה מתחילות להופיע צורות גאומטריות, הדומות לעיגולים ולריבועים. הפעם הופעתן אינה מקרית, אלא מכוונת: לפעמים הילד ממלא דפים שלמים בניסיונות חוזרים ונשנים של אותה הצורה. הילד מתחיל להיות עסוק יותר במתן שמות והמצאת סיפורים על השרבוטים (מלקיודי, 2004).

הציור הוא בעל משמעות רבה לילד. בנוסף לשרבוטים – מופיעות בשלב זה תצורות מורכבות יותר: מנדלות (תרשימים, צורות או דפוסים מעגליים) וצורות (משולשים, עיגולים, צלבים, ריבועים ומלבנים). אלמנטים אלה משמשים את הילדים לצורך אימון, כדי שיוכלו, בעתיד הקרוב, להפיק תמונות מייצגות יותר (וימר, 2005, 2011).

בשלב זה אין שימוש מודע בצבע (כלומר, הצבע משמש להנאה, ואין לו מטרה מסוימת), לָרוב מפיקים הילדים סדרה של ציורי שרבוט – בלי לשנות את הצבע. בשלב זה לילדים אין תוכן רב בקווים המעטים המשורבטים, אולם, עדיין חשוב לתת לילדים הקטנים את ההזדמנות לצייר, מפני שרובם ייהנו מההבעה הטהורה ומאיכות התנועה שבחוויה (מלקיודי, 2004).

3. שלב טרום-סְכֵמָה, גילאי 3.5-4.5

בשלב זה – משתדל הילד לתכנן את יצירתו בנוסף לַשֵּׂם, שהוא מעניק לה בסיום התהליך: בציורים מתחילים להופיע תיאורים המוכרים למבוגרים, כגון פרח, עץ, בית, מכונית, אך הילד עדיין לא מייחס חשיבות ליחסים שבין העצמים השונים בציור. עתה הוא מעוניין לתאר את ידיעותיו על סביבתו, ולכן הוא מקפיד לצייר כל אלמנט בפני עצמו, תוך שהוא מוסיף את כל הפריטים, שהוא זוכר מהמציאות. כתוצאה מכך, נוצרים לפעמים רשמים בלתי-הגיוניים, אך מבחינתו של הילד הם מוצלחים, משום שהם מתעדים את המאפיינים והפונקציות, שיש לאותו חפץ. השרבוטים והבעות האמנות האחרות, שנוצרים במהלך שלב זה, מעידים על נקודת-ציון התפתחותית, משום שכעת ילדים יכולים לקשר בין התנועות והסימנים, שהם עושים על הנייר – לבין העולם הסובב אותם. בגיל זה יש עדיין שימוש סובייקטיבי בצבע, אף-על-פי שחלק מהילדים מתחילים לקשר את הצבע בציור שלהם לְמַה שהם תופסים שקיים בסביבתם (למשל, עלים ירוקים) (מקליודי, 2004). הילד מתחיל לגבש יכולת לציור אלכסון, ובהדרגה – משולש, אשר יופיע בגג הבית, שהיה עד עכשיו מעוגל. בנוסף, ניתן לראות, כי בשלב זה ניכרת התקדמות בכושר המוטורי וביכולת תפיסת המרחב, אך עדיין ניתן לראות ציורים בלתי-מאורגנים ודמויות המעופפות בחלל הציור – ללא כל קשר מציאותי ביניהם. מבחינת הילד – הנייר הוא הבסיס, אשר עליו "מונחות" הדמויות (וימר, 2005, 2011).

4. שלב הסכֵמָה, גילאי 4.5-8

בשלב השרבוט למד הילד את היסודות החשובים של הציור: הקו והמעגל, ובכך הוא הכין את עצמו לקראת הציור הצורני (רימרמן, 1975).

בשלב זה מתחיל הילד לפתח מודעות להיגיון, העומד מאחורי חוקים וכללי-התנהגות, מְפַתח טקסים משלו ושופט את העולם על-פי תחושותיו הפנימיות. כמו-כן, מתחילה להופיע התייחסות

ראלית לעולם הצבעים; לדוגמה: אדמה חומה ושמיים כחולים (מלקיודי, 2004). בשלב זה – מאופיינת ההתפתחות הקוגניטיבית ביכולת-הפשטה ובהבחנה בין עיקר לטפל: הילד המצייר יפסח לעתים על ציור הפרטים כולם (אף-על-פי שהוא מודע לקיומם) וידגיש רק את החשובים מבחינתו. דבר זה יתבטא לעתים קרובות על-ידי אלמנט ההגזמה בגודל.

בשלב זה הציורים הם בעלי אופי תמציתי: הילד מתמקד במכנה המשותף לכל הבתים/ העצים/ הפרחים, ופחות – במאפיינים, המבדילים בין עץ מסוג אחד – לרעהו. רק לאחר שיגבש סכמה משותפת, יוכל לתעד את היוצאים מן הכלל. בתקופה זו יופיעו בציורים תופעות של ריבוי קווי-קרקע או קווי-יסוד מעוגלים. בנוסף, מייחס הילד משמעות מרכזית לנושא הציור, ואף ניתן לנהל אתו שיחה מעמיקה על המשמעויות המתלוות לו (וימר, 2005, 2011).

לקראת סוף שלב זה – מצליח הילד לצייר דמויות, הנעשות מובחנות יותר זו מזו. המעגל הבודד, שבו השתמשו לתיאור הראש והגוף גם יחד – הופך לשני עיגולים או לעיגול המחובר לצורה נוספת, המסמלת את הגוף. הילדים מתחילים לכלול בציוריהם פרטים ותווים רבים יותר – כמו אצבעות-רגליים וידיים, שיניים, גבות, שֵׂעָר ואוזניים (מלקיודי, 2004).

5. שלב טרום מציאותי, גילאי 8-11

ילדים בגיל זה נעשים מודעים בהדרגה לעולם הסובב אותם, וצורות-ביטוי ישנות (כמו ייצוגים סכמתיים) – כבר לא ממלאות את הצורך של הילדים לייצג את תפיסותיהם בציורים שלהם. לפיכך, קיימת מורכבות גוברת והולכת בייצוג באמצעות קו, צורה ופרטים (מלקיודי, 2004). בשלב זה היכולת המוטורית משתפרת ומשכללת את תיעודי המציאות של הילד: ההבדלים בין העצמים השונים – מתחדדים, וכך בציוריו יש התייחסות לסוגי מכוניות או לעצים שונים. בציורי הדמויות, תקבל כל דמות התייחסות פרטנית – תוך כדי ציון פרטים ואביזרים נלווים: משקפיים, כפתורים, תיק וכובע. מתוך רצונו של הילד לתעד את המציאות, הוא מקפיד על יחסים פרופורציונליים בין העצמים השונים בציור ועל שימוש מדויק יותר בצבע; למשל, העלים יכולים להיות בצבעים שונים, ולא בגוון אחד של ירוק. הילדים בשלב זה, מתעניינים יותר ב"איך" הדברים נראים, ולא ב"היכן" הם ממוקמים על הנייר. ציוריו משלבים דמויות מעולמו הקרוב (ציורי משפחה) במקביל לנושאים דמיוניים ולנושאיים אקטואליים (כמו סצנות מלחמה) (וימר, 2005, 2011).

הילדים מתחילים להתעניין בתיאור הדברים, שאותם הם תופסים כראליסטיים בציוריהם, וחשוב להם, שציוריהם יהיו מושלמים. לכן אין זה מפתיע, שדמויות מצוירות או קריקטורות הופכות לפופולריות בשלב זה. כאשר מתבקש הילד לצייר אדם, ייתכן, שילדים וטרום-מתבגרים יעדיפו כעת לצייר דמות מצוירת או דמות קומיקס, כדי שירגישו טוב לגבי האיכות של ציורם. בסופו של שלב זה – מתייאשים ילדים רבים, ואפילו ייתכן, שלא יציירו שוב, אלא אם כן הוריהם מעודדים אותם להשתתף בחוגי-אומנות (מלקיודי, 2004).

6. השלב המציאותי, גילאי 11-14

ילדים בגיל זה לא מגיעים לשלב המציאותי בהתפתחות האמנותית, משום שהפסיקו לצייר או לעסוק באומנות – בגלל תחומי-עניין אחרים או משום שהתייאשו עקב חוסר-יכולת טכנית. אולם, בשלב זה – ילדים, שהמשיכו לעסוק באמנות, יצליחו ליצור פרספקטיבה מדויקת ויעילה יותר בציוריהם; הם יציירו בפירוט רב יותר, יהיו בעלי-תפיסה ביקורתית יותר של הסביבה,

ירכשו שליטה טובה יותר בחומרים, יקדישו תשומת-לב רבה יותר לצבע ולעיצוב, ויצליחו לצייר דימויים אבסטרקטיים (מלקיודי, 2004).

הנער הצעיר מודע לסביבתו, והוא בעל-יכולת גרפית גבוהה, המאפשרת לו להתחיל להתמודד עם משימות שונות, כגון משחקי-אור וצל, תיאור מצבים מורכבים ופרספקטיבות. בציורים משתדל הנער הצעיר לצייר סיטואציות מורכבות, וכן הוא מרבה להעתיק תרשימים, איורים וקריקטורות. עם זאת, הוא מוצא את עצמו מתוסכל לנוכח התוצאה הסופית: ציוריו אינם משביעים את רצונו – משום העיוות שבהם וחוסר-יכולתו לתעד במדויק את הנוף, את המבנים או את הדמויות האנושיות, כפי שהם נראים במציאות. כיוון שבבית-הספר אין חובה להמשיך ולצייר על בסיס יומי, מפסיקים ילדים רבים לצייר בשלב זה, ונותרים גם בגיל מבוגר ברמת ציור התואמת לגיל 13 (וימר, 2005, 2011).

לאורך כל שלבי הציור – קיימת תרומה פוטנציאלית להתפתחות המוטורית, השכלית והחברתית.

החשיבות והתרומה של הציור לילד בגיל הרך

ישנו קשר הדוק בין ציורי ילדים להתפתחותם הרגשית, החברתית והקוגניטיבית (Akseer, Lao & Bosacki, 2012).

ילדים מוצאים בציור אמצעי ראשוני לביטוי חוויותיהם ורגשותיהם, בלי כל תכלית. הציור הוא המעורר את התעניינותם (Soundy, 2012). עם התפתחותם – משתנה גישתם לציור ומשתכללת הטכניקה הגרפית שלהם, אך להיטותם לצייר עומדת בעינה שנים רבות, ופעולת הציור גורמת להם עונג רב. חוקרים רבים רואים בציורי-ילדים אמצעי-ביטוי ראשוני – בדומה למימיקה – לדיבור ולכתיבה. לילד, ששפתו עדיין אינה מפותחת וכושר-ההבעה שלו מוגבל – משמש הציור אמצעי-ביטוי חשוב יותר מהדיבור ומהכתיבה, מפני שהוא "בלתי-אמצעי" (רימרמן, 1975). לציור יש פוטנציאל לקדם את התפתחות הילד בתחומים שונים: קוגניטיבי, רגשי, מוטורי וחברתי.

בתחום המוטורי – הילד מחזק את המוטוריקה העדינה כבר מהשלב הראשון: הוא מפעיל עוד ועוד את השרירים במפרקים העדינים של כף-היד והאצבעות, וכך מתחזק תפקודם. בפעילות זאת מתחזקת גם הקואורדינציה שבין השרירים העדינים, שכן בכל תנועה המיועדת לביצוע קו אחד – יש להפעיל כוח על שריר בכיוון שונה, וזאת – בתיאום הולך וגובר של כל השרירים (שפיר, 2003).

בתחום הקוגניטיבי – במהלך הציור יכול הילד ללמוד להכיר את התוצרים של פעולתו על הנייר וגם את כישוריו. חזרה על פעילויות תנועתיות-חושיות כאלה – מביאה לזכירתן ולהבנת הקשרים שביניהן. הילד מפתח את המודעות למרכיבי הציור – מוּדָעוּת, אשר עשויה לתרום להתפתחות חשיבה אנליטית: ההבנה, שדברים מורכבים מחלקים שונים. לדוגמה: הוא מבחין, שיש קווים בצורות, בעובי, במיקום, בצבעים, השונים זה מזה. הבחנה זו עשויה לעזור לו במקצועות בבית-הספר, שבהם יש ללמוד את השלם ואת מרכיביו הגרפיים. לדוגמה: בקריאה ובכתיבה – צורות האותיות והתנועות השונות; במתמטיקה – צורת הספרות וסימני-פעולות-החשבון; בגאוגרפיה – סימנים במפה ובמחשבים, צורות האיקונים.

כאשר הילד מסוגל ליצור תבניות מורכבות, מעיד הדבר על בשלותו לעריכת צירופים גרפיים (סינתזות גרפיות). צירופים אלו עשויים לסייע לילד בעת התמודדותו עם תחומי-דעת שונים בעתיד – כמו בקריאה ובכתיבה, מאחר שגם הם בנויים מסימנים בודדים, הדורשים תהליכי-צירוף (סינתזה) ואינטגרציה.

בנוסף, ילדים מייצגים עצמים, פעולות ורגשות באמצעים גרפיים. לדוגמה: ילד צייר בירוק ובכחול – באומרו: "ציירתי אבא משקה את הדשא בממטרה". בדוגמה זו הצבע הוא התכונה, המקשרת בין הציור למציאות, שאותה הוא מייצג. ההבנה, שאפשר לייצג עצמים, פעולות ורגשות באמצעים גרפיים – יכולה לסייע לילד להבין את השימוש בסמלים גרפיים הנהוגים בתרבותו. יש הסבורים, שתהליך זה תורם להבנת-הנקרא ולאוריינות בכלל. בשלבים יותר מתקדמים – מתאר הילד את העצם בצורה מדויקת יותר. לשם-כך עליו למקד את תפיסתו, לארגנה ולהפעיל מיומנויות-חשיבה, כגון השוואה (שפיר, 2003).

בתחום החברתי – פעילות הציור בגן מזמנת הזדמנויות לפיתוח מיומנויות חברתיות. הילדים בוחרים לגשת לשולחן-הציור, יושבים בקבוצה קטנה. לעתים קרובות יש לכולם קופסת-צבעים משותפת, אך כל אחד עובד על הדף שלו לחוד. פעילות זו מאפשרת התנסות בתהליכים חברתיים – כמו שיתוף-פעולה, תחרות, השתלטות, ויתור, עזרה לזולת ולמידה (שפיר, 2003).

בתחום הרגשי – לרוב מבטאים ילדים הנאה במהלך פעילות הציור ורוצים לשוב ולצייר. ייתכן, שהנאה זו נובעת מתחושה של השתלטות על התהליך וראיית התוצר המוגמר, הגורמת לסיפוק ולתחושת-יכולת. הנאה יכולה להיות קשורה לעובדה, שהילד מבטא את רגשותיו ומשחרר מתח רגשי בתהליך-היצירה. על-פי הגישה הפסיכואנליטית, נהנה הילד וזקוק למגע-יד עם חומרים משתנים. עיסוק יצרי בחומרים כאלה – יכול לעודד פיתוח אישיות פתוחה, מסתגלת וגמישה, בעוד שהימנעות ממגע עם חומרים כאלה – עלולה לעודד נטייה לפיתוח אישיות סגורה, צרת-אופקים ונוקשה (שפיר, 2003).

יש ילדים שאינם מציירים ואינם ניגשים לשולחן-הציור בגן הילדים.

מה הן הסיבות שילדים אינם מציירים?

פעמים רבות מבוגרים מוצאים את עצמם יושבים ליד הילד ומביטים בו בשעת הציור. הילד שקוע כל-כולו במלאכת-העשייה: הלשון משתרבבת מזווית-הפה, העיניים פקוחות לרווחה, וכל השרירים בפנים ובגוף מכוונים למשימה אחת: היצירה הפרטית שלו. את היצירה הזו הילד עושה מהרגע שלמד לאחוז בכלי-הציור, ומעבר לחוויה החושית הגלומה בתהליך, זו יצירה המשקפת את עולמו הפנימי העשיר. התערבות חיצונית של אנשים בנוגע לציור הילד – עלולה לפגוע בתהליך הטבעי, ומונעת ממנו הבעה חופשית. כאשר הורה מתערב ומנסה לקדם את ילדו משלב השרבוט לשלב הצורני, אשר בו ה"קשקושים" הופכים לצורות גאומטריות מוכָּרות, כגון עיגול, משולש וריבוע – הילד, שעדיין אינו בשל למעבר לשלב השרבוט הצורני, עלול לפרש זאת כהתערבות מלאכותית, ואז הוא ינסה לחקות צורה, שאינה תואמת את התפתחותו הפנימית, או, לחלופין, יתייאש ויעדיף שלא לצייר.

דוגמה נוספת להתערבות בציור, קשורה להתייחסותם של המבוגרים למוצר המוגמר: למשל, כששואלים את הילד: "מה ציירת?! ומה פתאום השמים בצבע אדום?!" או אפילו כשממהרים לזהות את השרבוט עם אובייקטים מוכרים: "זה דומה לפרח... וזה דומה ללב". על-ידי

התנהגות זו מבין הילד, שעליו לצייר אלמנטים ברורים, המתעדים את המציאות. בפעם הבאה, כשייגש לציור, יעשה זאת באופן מלאכותי "ויכריח" את הציור להפוך לכזה. כשישאלו אותו מה צייר, ימהר להמציא תשובות ולבחון את תגובת המבוגרים על התשובה "הנכונה".

במקרים אחרים, מתערבים בציור מתוך רצון לתקן את השגוי, כי הרי "אם לא נתקן, איך יֵדע כיצד נכון לצייר?" בציור – כמו באמנות – אין נכון או לא נכון. מטרת הציור היא לשקף את עולמו הפנימי של הילד, ובתור כזאת – אין בה רצף של תשובות נכונות או שגויות.

יתר על כן, ילד, המצייר שמים אדומים, מודע בדרך-כלל, לצבעם הכחול שבמציאות, אך בוחר לצייר כך מסיבותיו הוא. התערבות אחרת יכולה להתרחש, כאשר מבוגר מתיישב לצייר עם הילד או בעבורו. כשהילד מביט בציור של המבוגר, הוא שם לב לפער ביכולות הגרפיות, וממהר לעזוב את השולחן – כדי לעסוק במשחק אחר. הערות מצד ההורים – יכולות להשפיע על הרצון של ילדים ועל המניעים שלהם לעסוק באמנות. גם אם ההערות לא כוונו להביע ביקורת, הרי הן נתפסו כשליליות, והן עלולות להיראות בעיני הפרט כמתריעות ובולמות את הילד מלהמשיך ולצייר. למעשה, סיבת ההתערבות אינה חשובה – בין ההורה חושש, שמדובר בעיכוב התפתחותי ובין כל סיבה אחרת, משום שהציור הוא השתקפות עולמו הפנימי של הילד (מלקיודי, 2004).

"התיקון" לא ישנה דבר; להפך, הוא עלול להפריע לתהליך הטבעי (וימר, 2005, 2011).

במקרים, אשר בהם הילד אינו מעוניין לצייר – על המבוגר קיימת האחריות לעודד את הילד לתהליך היצירה.

סיבות נוספות, המובילות את הילד לסירוב – קשורות לתהליך היצירה באופן כללי. כאשר, לדוגמה, קודמות לציור הכנות, המסרבלות את התהליך, מעבר ללבישת סינר, כגון אזהרות שונות. גם מצע הציור והכלים המוגשים לילד – עלול להוות מכשול. יש ילדים, שנרתעים מציור על דפים גדולים, או ילדים בעלי-רגישות גבוהה בעורם, הנרתעים מציור על דפים במרקם מחוספס. טושים מקולקלים או צבעי פנדה, הדורשים שימוש בלחץ חזק מדי – עלולים להתיש את הילד ולגרום לו לנטוש את היצירה (וימר, 2011).

כיצד ניתן לעודד לצייר בגיל הגן?

ראשית, חשוב לבדוק אם סיבת הסירוב נובעת מהפרעה פיזיולוגית כלשהי: בעיה מוטורית, לקות-ראייה, טונוס-שרירים נמוך או לקות-למידה.

כאשר נשללות אפשרויות אלה, אפשר לנקוט מספר דרכים:

אם הילד חש, שציוריו אינם טובים משום חוסר-הדיוק שבהם, כדאי להזמינו לבקר במוזאון, אשר בו יוכל לראות מגוון רחב של יצירות-אמנות חסרות-דיוק.

אם הילד מבקש שיציירו עבורו, כדאי להשתמש ביד הנגדית ולצייר בכוונה באופן בלתי-מיומן. ניתן גם לצייר בעיניים עצומות ולבקש מהילד, שינחה את ידו של המבוגר. בהמשך, אפשר לבקש מהילד להפוך את ה"קשקוש" – לציור מובן ולהחליף תפקידים.

אפשרות אחרת היא ליצור מחברת מיוחדת לציורים. כך, ירגיש הילד בהמשכיות מציור לציור, כאשר מושם דגש בעידוד תהליך היצירה והחוויה שהתעוררה בעקבותיו, ופחות – בתוצאה הסופית (וימר, 2005, 2011).

בנוסף, חשוב להתאים את הסביבה לפעילות הציור של הילד, לספק לו אמצעים לציור: צבעים

מגוונים ודפים בגודל המותאם להתפתחותו המוטורית של הילד: לילד קטן – נציע דף גדול, שיתאים לתנועות פחות מעודנות של המוטוריקה הגסה. ככל שהילד גדל, נקטין את הדף, והילד יוכל להתאים את יכולתו המוטורית המתפתחת לציור בגבולות, המתאימים לביצוע במוטוריקה עדינה ההולכת ומשתכללת. כל זה, כמובן, בהתייחס גם לרצונות הילד. תליית הציורים לצפיית האחרים, שמירת הציורים במקום בטוח וצפייה בהם לאחר זמן, ושליחת הציור לאדם קרוב – כל אלה ועוד מעבירים מסר אישי: ציורך טוב, יפה וחשוב. המסר התרבותי שיש בו הוא, שציור הוא פעילות חשובה: הכוונה לא חייבת להיות עידודו לגדול ולהיות צייר, אלא הרצון לטעת בילד דרך-ביטוי נוספת, צורנית, אשר עשויה להוות גם אפיק לחינוך אסתטי.

דבר נוסף, המעודד ילד לצייר, הוא, התייחסות של כבוד לציורים שלו מהסביבה הקרובה, ללא שיפוטיות. התייחסות זו נותנת לו תחושה, שמעריכים את פעילותו ואת תוצריו ומקבלים אותם ללא כל תנאי. הדבר עשוי לאפשר לילד נתינת משמעות וערך לעצמו, וכתוצאה מכך נבנה הדימוי העצמי החיובי שלו (שפיר, 2003).

לפי התאוריה הקוגניטיבית-חברתית, כל התנסות חיובית עוזרת לעידוד חוללות עצמית. התנסויות ההצלחה הספציפיות החיוביות – מצטברות לבניית החוללות העצמית הכללית, העוזרת ליצירת אישיות בריאה, הערכה עצמית ודימוי עצמי חיובי, המעודד להתנסויות חדשות ולהתקדמות בתהליך ההתפתחותי (כ"ץ, 2012).

הניסיון לחקור את תהליכי החוללות העצמית כדי להשפיע על ילדים בגיל הרך הוא אתגר לחינוך.

הרציונל לחקר הנושא הנוכחי היה התפיסה, שאצל ילדים בגיל גן הילדים – חשוב לאתר ככל שאפשר מוקדם יותר את התחומים, שבהם הילד מרגיש חוסר-יכולת ביצוע – כדי לחזק אותו, לפני שיפתח תחושות חוללות עצמית נמוכה לציור, העלולה לעבור לתחום אחר, ואחר-כך – להשפיע על החוללות הכללית שלו לבצע משימות.

זהו מחקר-פעולה, שבאמצעותו רצתה הגננת לבחון את עבודתה כגננת – כדי לשפרה. עבודת הגננת לוותה ברפלקסיה מתמדת על עבודתה. זהו מחקר פרקטי, המאפשר לגננת ללמוד את המתרחש בגן, ולהחליט כיצד להפוך אותו למקום טוב יותר עבורה ועבור הילדים השוהים בו. מחקר כזה מעמיק ומרחיב את הבנתו של המחנך, החוקר את הבעיה המקצועית המעסיקה אותו, והוא גם מאיר בפניו דרכים להתמודדות עמה (צלרמאיר, 2008; שלסקי ואלפרט, 2007). בחקר מקרה זה נעשה שימוש במתודולוגיה ובמערך-מחקר איכותיים:

> "במחקר זה רציתי להרחיב את היכולת שלי כאשת-מקצוע ולקדם את מומחיותי כגננת – למשמע של גננת יוצרת יפה. המחקר התבצע על-ידי תכנית מסוגלה מקצועית, המשלבת תכנון, אירוע ועיתוי נעונים שיטתי, משייה ורפלקסיה, בתהליך מחפורי. ציפיתי בסיום, שהטרידה אותי בסבוכתי – יגד שאוכלן רוצה לצייר – ורציתי להתמודד מאה, אני מתסכל את המצב הקיים ומנתח את הנתונים שנאספתי. בסקירות ניתוח הנתונים – מתכנן ובוצע שינוי במצוות הקיימת, לאחר ההתרשרות מאחיל את התהליך מחפש. נקודת המוצא שלי היתה השאולה שתשולתי."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

מטרת עבודה זו היא אבחון החוללות העצמית של א' לצייר בגן הילדים – כדי לנסות לטפחה.

שאלות המחקר

1. מהם אפיוני החוללות העצמית של א׳ לצייר לפני ההתערבות?
2. מהן הסיבות לחוללות הנמוכה של א׳ לציירי?
3. מהם אפיוני החוללות העצמית של א׳ לצייר אחרי ההתערבות?

כלי המחקר

הכלים לאיסוף הנתונים היו ארבעה ראיונות-עומק פתוחים בני חצי שעה, שנערכו עם הילדים בהזדמנויות שונות בגן ותועדו על-ידי הגננת (צבר-בן יהושע, 2001), וארבע תצפיות פתוחות בלתי-משתתפות, שנמשכו כעשרים דקות כל אחת, ליד שולחן-הציור (שקדי, 2003) והערות-שדה.

הכלים להתערבות היו יצירת הצלחות וחיזוקים חיוביים:

הצלחות קודמות או ביצועי עבר הם אחד המקורות המשפיעים ביותר על תהליך בניית תפיסות החוללות. התנסויות שליטה מוצלחות – מעלות את אומדן החוללות, ולהפך. על-כן, אם נזמן ללומד התנסויות להצלחה בביצוע מטלות, שבהן נדרשו ידע ומיומנויות, ונספק לו גם את הידע והמיומנויות, הנחוצים לכך בהדרגה, הרי מצד אחד, נזמן לו תחילה התנסויות מאתגרות, שיש סיכוי מספיק שיעמוד בהן בהצלחה, ומצד שני, אם נעלה את רמת הביצוע בהמשך והוא יצליח במשימותיו, יש סיכוי שרמת החוללות העצמית שלו תעלה, כאשר ייזכר בהתנסויות מוצלחות אלה, כך תיבנה לה היסטוריה חדשה של הצלחות (כ״ץ, 2012).

תפקיד החיזוקים החיוביים הוא לעודד את המשתתף להמשיך בפעילות. אם רוצים להעלות את החוללות העצמית לביצוע ספציפי, חשוב לשאוף לחיזוקים פנימיים ולא להדגיש חיזוקים חומריים, חיצוניים (Bandura, 1997).

החיזוקים ניתנים על הביצוע, ולא על האישיות. כמו-כן חשוב לא לתת חיזוקים רבים מדי, שהרי אינפלציה של חיזוקים מורידה את ערכם (כ״ץ, 2012).

מהלך המחקר

התכנית כללה מפגשים עם המשתתף סביב שולחן-ציור במשך שבוע. בתחילת התהליך הגננת ציירה עם א׳ – כדי לעורר אותו לתחושת מסוגלות ולאפשר לו לחוות הצלחות קטנות, ובהמשך א׳ צייר בעצמו, והגננת הייתה שם רק כדי לחזק את עבודתו. החיזוקים היו מילוליים.

דוגמה 1 לפעילות עם א׳:

> ״הצמדתי את א׳ לשולחן, הוא לא כל כך רצה, ואז אמרתי לו: אני יושבת איתך, ובוחד נצייר. א׳ שמח, הלך והביא גל ציור. שאלתי את א׳, איך הוא מרגיש היום? הוא אמר: שמח, אני ציקשתי מאוד, שיצייר משהו שמח, שמשמח אותו. א׳ הסתכל עליי ואמר: אני לא יודע, מה לצייר. שאלתי מה אתה אוהב לשטוח, מה ישמח אותך. א׳ ענה לשטוח מפורה (כפיות צאת התרחשה לפני ל״ב בשמאר).

הבעתם שלך מצוינת. אני ממש גאה בך. הגוז שמח והמשיך לשחק בשקט.

זכייך פרקר. אומרת לו: כי הכבוד! הציור שלך עשיר בפרטים מפתיעים וגם צחירת לאחר מכן התלבטנו בפקידות: אל נוסה לכייך כמו הציור שלי, ולסוף שמח שהבינו כי חלקי הפרקר: גוף, כנפיים ומחושים. ציירתי צמכוון פרקר ואז כי כך סימטרי. יאשר לי אויך נהוה פרקר ואני אוכייך, ולאחר מכן אתלק, אל הסכים. הגוז אומר את שלך? פנה אל: כן, פרקר, אובל אני אז יופס אויך לכייך פרקר. הבסתי לו שהגוז הקשורים לעוכן הציור. לאחר-מכן שובלתי את אל: אתה רובה להוסיף משהו לציור וכייך שמש ופשוט. בצמן שכל אל מכייך, השתמשתי בחיפוקים חיוביים ומפורטים צל, לאחר מכן הוספתי פנים. אל בצם מאוד חנק ומהר, פברתי אותו ואמרתי לו שבצ פריך בצורם כי כך חנק ושהפל פלוץ להיקרס. אל פבר והמשיך לבצוע בפתינות, פריך פצרה? מה אתה מחפש? מה אתה רובה להתחיל לכייך? אל פבר, חשב ואמר: שיחק בבפים צמן רב, כאילו מחפש בצם ובאז יופס אותה. שפלתי אותו, אתה רואה? אל פנה: פבים, פרחים, משחקים. יופי! בגוז נכייך את החבר שלו. אל התיישבנו ליד שולחן-הציור, ושאלתי את אל' מה אתה רובה לכייך היום? אל' בא יפס. "מטלה" ציבאו חוויה. שאלתי את אל' אם הגוז רובה לבשת לכייך, אל' הסכים. החשיבה שלי הייתה להראות לאל' ששולחן-ציור, לא שולחן אהנה, ושלכייך פו לאו בסביבות השעה 11:00 בבוקר הובאתי שולחן ציור עם בבים לאבר, כאשר

שנתון "אאן" – תשע"ד – כרך כ

מסקילות פי אחד מרגישה, כי אז׳ מתחיל לשנות מסט את יחסו לשולחן ציור, בייחוד שהסביבה המיוחדת (השולחן היה בחדר או בצומת ומניין. שמתי לב כי אז׳ אוהב את הריכוז שזו כאשר רקה לבחור בצבע, לכן הייתי בריכה לפעמים להתרכז בטכניקה של הדפסת בצורת מספר שאלות מכוונות, הנחו הבנים לבייר מה שרקה. וכאשר עתקתי בקושי נוסף – אז׳ טען שהנחו אינו יודע לבייר פרפר, הבטתי לו "מסקה". אז׳ צחק. אמרתי לו, שאין "ציור נכון" כי אחד מבייר מה שהנחו רואה ומרגיש."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

דוגמה 3 לפעילות עם א׳:

"הפעם לא ניגשתי ושאלתי את אז׳ אם הנחו מסוניין לבייר בשולחן, אלא הובאתי בצבעים חמשים, צוהרים, וביקשתי ממנו להניח אותם על השולחן (בחוד הרשויות הנחו אומר, שאם אובדים בצבעים חמשים, הנחו כן ייגש לשולחן הביור). אז׳ שמח והניח בצבעים החמשים. שאר הילדים החלו להתעניין בצבעים, דבר שגרם לו׳ לרכז מרבות, לקחת צו והתיישב סביב שולחן הביור. שמחתי לרשות, שהתכנית שלי הבליחה ושלחו הבטרכתי לבקש מאחן לבייר.

התיישבתי ליד, הנחו התלהב, בחר בצבעים, בייר קרח בשומבם הצו והרחוה לי. חיפקתי אותו על הפרח היפה ועל הבצבעים שבחר. אומרתי לו שיש לי רעיון, אם ימשיך ויסיים את הביור, ירחוה אותו לשותי (סיפת הצן). אז׳ הסכים, הנחו הוסיף על הפרח ובית וָשמים, ירחוה-ירחוט הביור התמלאו בפרטים. שמחתי מאוד ושוחחתי אותו והמשיך. לאחר שסיים הלכנו ביחד והרחונו לסיפת את הביור. אז׳ אף הסביר לה מה בייר. הסיפת התרשמה מאוד וחיפקה אותו להמשיך ולבייר.

פעילות בי ברמה לי לחיוך רחב ולעיניים נצצות מרצון לשולחן ציור! הנחו מניח לשנות בחירת הצבעים החמשים, אני מניחה שפה ברם או להחליט לשבת ולבייר. שמתי לב שבחר אז׳ היה מבייר דבר אחד שניים צחן ומסיים צמהירות, היום אז׳ מבייר מספר פריטים ואופיו יכול להסביר במילים מה הנחו בריך. השינוי קרה. קופם הנחו היה צורך את הביור, אחו סונה: לחנ יוכל, לה סתם. והרגיש צושה. היום אז׳ מבייר ואופיו בייי נהנה. מבחינתי לה שווה הכול."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

דוגמה 4 לפעילות עם א׳:

"בתהלך היום הילדים ניגשים לשולחנות היצירה, אולי לפני-כן אני מציפה להם: מי מסוניין לגשת לשולחן ציור, לצבק, לחימר, וכך הלאה. בפבר אז׳ ניגש בפיקר לשולחן

החיאר וכלל לא לשולחן ציור, אך הפעם הוא הפתיע אותי והציע שהוא מצקט לצעת לשולחן ציור. איך בחרתי בו להיות הראשון בשולחן-ציור. או' צייר, ואני פעם סברתי וחיפקתי אותו. לאחר שסיים ניגש או' להראות לי.

שאלתי אותו: אתה רוצה לשתף אותי במה שציירת? או' ענה בקרטי-קרטים את יצירתו, אופיו חיבר סיפור קטן סביב הציור (הסביר שמנו הילדים שבציור חברים). מאוד שמחתי, חיבקתי ונישקתי אותו. כאשר הילדים ראו שאנו מאוד מתלהבת מהציור שלו', הם ניגשו וביקשו לראות גם את הציור. או' הראה והסביר להם את הציור, ניתן היה לראות כי הוא כל כך שמח וגאוה שמישהו מתעניין בעבודתו.

פעילות זו גרמה לי להבין איך בעצרת תשומת לב, יצירת הצלחות "קטנות" וחיפוקים אופשר להפלות את רמת החוללות. פכשו יש לו "הסטוריה" קצרה של הצלחות קודמות, המעודדות אותו לחפור עד אותה פעילות כדי לצכות בעוד הצלחות, בעת הסיבה לכך שאו' ביקש לגשת לשולחן-הציור, או-פל-כי שהיה יכול לבחור בכל שולחן אחר. לאחר שצייר, ניגש להראות לי את הציור, אופשר היה לחוש שהוא אכן גאה בציור שלו, וגם שהוא צקוק לחיפוק כדי להמשיך. כאשר שאר החברים התעניין בציור שלו, הוא היה כל כך מאושר. תאיך מתעניינים בציורים של ילדים אחרים ואין פעם לאו בציורים שלו. הוא אופיו צכה לאפר מחאאות מצד הילדים. סיטואציה פו גרמה לי ואני בטוחה שגם לאו', סיפוק רב ואושר.

אני כל כך שמחה שבחרתי את או' למחקר, שגרמתי לו להתעניין בשולחן הציור, ובפיקר שחיפקתי את הביטחון העצמי שלו. אני בטוחה שכעת או' ייגש יותר לשולחן צה. חשוב להמשיך לחפק אותו, ובהמשך, בהדרגה להפחית את מספר החיפוקים, פד אשר או' כלל לא יצדקק להם."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

שיטות לניתוח הנתונים

הנתונים היו כל המשפטים שנרשמו בתצפיות, שנאמרו בראיונות ובהערות-השדה. ניתוח הנתונים היה תהליך ניתוח תוכן אנליטי של סידור והבנָיה של המידע, שנאסף בתוך קטגוריות. מטרתו הייתה מתן משמעות, פרשנות והכללה לתופעה הנחקרת (איילון וצבר-בן יהושע, 2010; שקדי, 2003).

השתמשנו בטכניקות של התאוריה המעוגנת בשדה [Grounded Theory] (Glaser & Strauss, 1967).

בשלב הראשון הקטגוריות הראשוניות אותרו והוגדרו.

השלב השני היה שלב הקידוד הצירי, שבו הוגדרו מחדש באופן מדויק יותר הקטגוריות והקריטריונים – מתוך מגמה לשייך כל יחידת ניתוח לקטגוריה אחת בלבד.

השלב השלישי היה הקידוד המוכוון. תהליך הקידוד נמשך עד למצב, שבו הנתונים הקיימים נכנסו ללא קושי למערכת הקטגוריות הקיימת לפי כללי המחקר האיכותי (איילון וצבר-בן

יהושע, 2010). לאחר מכן אותרו הקטגוריות המרכזיות (שקדי, 2003).

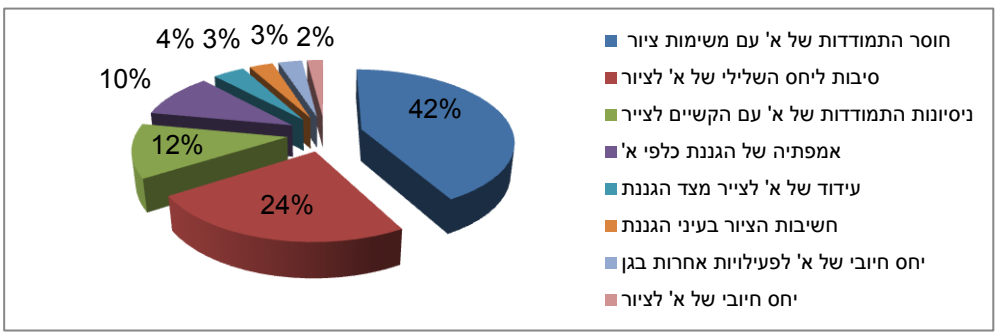
על מנת לשמור על כללי האתיקה המקצועית ועל חיסיון המשתתף במחקר – לא צוין שמו המלא של המשתתף, ושם הגן, אשר בו נערך המחקר. הורי הילד הביעו את הסכמתם להשתתפות א׳ במחקר. כמו-כן, הובטח לשתף אותם בתוצאות-המחקר.

ממצאים

מניתוח הממצאים עלו 300 יחידות שנותחו, ומהן עלו ארבעה ממצאים.

ממצא 1

הממצא הראשון מתאר את תמונת החוללות העצמית של א׳ בגן-חובה לצייר לפני התערבות, כפי שנראה בתרשים הבא:



תרשים 1: חוללות עצמית של א׳ בגן-חובה לצייר לפני התערבות

התרשים הראשון מראה שמונה נושאים עיקריים שעלו מהניתוח:

חוסר-ההתמודדות של א׳ עם משימות הציור בשולחן-הציור (42%) היה הנושא הגדוש ביותר בראיות:

"צורך את הציורים שלו. אני מצלם אותם."

(מתוך רשימות שדה)

הנושא השני בגודלו מתאר את *הסיבות ליחס השלילי של א׳ לציור* (24%):

"אני לא אוהב לצייר, לה לא כייף."

(מתוך ריאיון)

"שם׳ חסר ביטחון."

(מתוך הערות שדה)

הנושא השלישי מכיל ראיות, המראות את א' *מנסה להתמודד עם הקשיים שלו בשולחן-הציור* (12%):

"מסתכל על הציורים של הילדים."

(מתוך תצפית)

הנושא הרביעי מכיל ראיות *לתחושת האמפתיה של הגננת כלפי א'* והרצון הרב שלה לעזור לא' (10%):

"אני מקווה שבסיום התהליך אוכלים לפחות לו."

(מתוך רפלקסיה של המורה)

הנושאים הבאים נמצאו באחוזים נמוכים:

הגננת מעודדת את א' לצייר (4%):

"אולי בפעם הבאה תמשיך את הציור שלך."

(מתוך ריאיון)

יחס חיובי של א' לפעילויות שאינן ציור בגן (3%):

(מה אתה הכי אוהב לעשות בגן?)

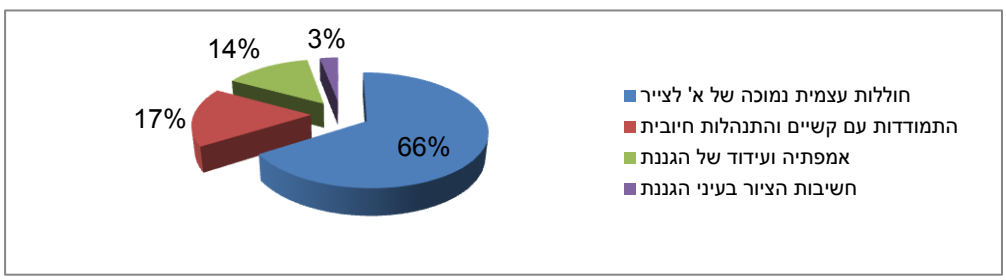
"לשחק בפינת הקוביות."

(מתוך ריאיון)

חשיבות שולחן-הציור בעיני הגננת (3%) *ויחס חיובי של א' לחברים* (2%).

ממצא 2

בממצא השני ניסינו לאחד קטגוריות – כדי לראות תמונה כוללת יותר של החוללות העצמית של א' בגן לצייר לפני ההתערבות, כפי שנראה בתרשים הבא:



תרשים 2: תמונה כוללת של החוללות העצמית של א' לצייר לפני ההתערבות

חוסר-היכולת להתמודד עם שולחן-הציור והסיבות לכך – אוחדו לקטגוריית *חוללות עצמית נמוכה של א' לצייר* (66%). למרות זאת, א' אינו מוותר לעצמו וניגש מדי יום ביומו לשולחן-

הציור. *ההתמודדות של א' עם קשיים בשולחן-הציור* אוחדה עם *התנהלות חברתית חיובית וחוללות עצמית לבצע פעילויות אחרות בגן להתמודדות עם קשיים והתנהלות חיובית* (17%). *האמפתיה של הגננת לא' והעידוד שלה* (14%) – מניעים אותו לנסות לצייר, וקטגוריה אחרונה – *חשיבות שולחן-הציור בעיני הגננת* (3%).

שני שלישים מהראָיות – הצביעו על חוללות עצמית נמוכה לצייר, ובכל זאת קיים שליש של התנהלות חיובית ורצון לעשייה, שאם נצרף אותו לאמפתיה של הגננת ולמערכת-היחסים בינה לבין א', עידודה והחשיבות שהיא רואה בציור – אפשר לומר, שיש תקווה לנסות לחולל שינוי אצל א' לצייר. ממצאים 1 ו-2 מראים את אפיוני החוללות של א' לצייר, ובכך הם עונים על שאלת המחקר הראשונה.

ממצא 3

הנושא השני בגודלו (בממצא 1) מתאר את *הסיבות ליחס שלילי מצד א' לציור* (24%). רצינו לראות מה היו הסיבות, ואולי מתוך כך לצאת לדרך. בניתוח זה נותחה רק הקטגוריה של הסיבות ליחס השלילי של א' לציור.

מניתוח זה עלו שני נושאים:

הנושא האחד גדוש בראיות, המראות, שתסכול, כעס ועצבנות (68%) – גורמים לחוסר-רצון של א' להתמודד עם הציור, והוא משתדל להימנע ממנו:

"הוא היה מצטנף ומצוב ודיבר באהירות."

(מתוך ריאיון)

הנושא השני שעלה הוא התייחסות שגויה של נושאי תפקידים בגן הילדים לנושא הציור (32%):

"משקט שבח שמקבלים ילדים אחרים וכל הסרה או דבר אחר חיצוני קופצים עו."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

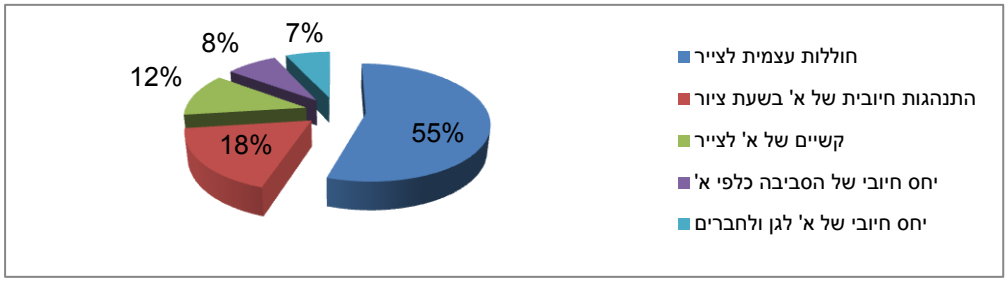
פעולת-הציור גורמת לנחקר תסכול ועצבנות, המובילים אותו להתנהגות שלילית כלפי ילדים אחרים סביב שולחן-הציור והבעת סלידה מפעילות הציור – בכלל, ומציוריו האישיים – בפרט. תחושת-התסכול מועצמת בעקבות חיזוקים, שניתנים לילדים אחרים סביב שולחן-הציור על-ידי הסייעת, ואילו הנחקר אינו זוכה לתשומת-לב לציוריו. רגשות החוללות העצמית הנמוכה לצייר מונעים מא' לגשת לשולחן-הציור. ייתכן, שהתייחסות שגויה מצד המחנכים לנושא הוא הגורם לתסכול. תהליך החוללות הוא תהליך מעגלי:

חוללות עצמית נמוכה מביאה להישג נמוך, המשמש בסיס לחוללות עצמית נמוכה בפעילות הבאה, וחוזר חלילה.

ממצא זה עונה על שאלת המחקר השנייה בדבר הסיבות לחוסר-הרצון של א' לצייר.

ממצא 4

הממצא הרביעי מתאר את תמונת החוללות העצמית של א' בגן-חובה לצייר אחרי התערבות, כפי שנראה בתרשים הבא:



תרשים 3: חוללות עצמית של א' לצייר אחרי ההתערבות

הנושא הראשון, שעלה אחרי ההתערבות, הוא *הרצון של א' לצייר, המלווה בתחושת-סיפוק והנאה* (55%):

"איך יכול להיות שילד שלנו אוהב לצייר ולנו התקרב לשולחן הציור, כשאומר ניצם מרצון ומצייר בכיף בגן."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

הנושא השני שעלה הוא תיאור *התנהגות חיובית של א' במהלך ציור בשולחן-הציור* (18%):

"א' יושב בשיב שולחן ציור עם חברים לגן."

(מתוך תצפית)

הנושא השלישי שעלה – מראה את *הקשיים של א' בשולחן-הציור* (12%):

"אך יחד עם זאת ניתן לראות כי א' עדיין מתקשה בציורים של אחרים."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

הנושא הרביעי שעלה הוא *יחס חיובי של הסביבה כלפי א'* (8%):

"הסייעת מיצתה את גישתה כלפי א'."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

הנושא החמישי הוא *היחס החיובי של א' לגן ולחברים* (7%):

"אתה באמת חבר טוב."

(מתוך תצפית)

מנתונים אלה אפשר לראות, שחל שינוי בהתייחסותו של א' לציור: הליכה מרצון לשולחן-הציור, תחושות-סיפוק, הנאה והתנהגות חיוביות סביב שולחן-הציור – מראים, כי קיימת עלייה משמעותית בחוללות העצמית של א' לצייר: חוללות זו עלתה מ-17% ל-73%. עדיין יש לא'

קשיים בשולחן-הציור (12%, לעומת 66% לפני ההתערבות), אך הם אינם מונעים ממנו להפסיק לצייר. השינוי הוא גדול: אפשר לומר, כי 88% מהראָיות מעידות על התרחשות חיובית: חוללות עצמית חיובית, אינטראקציה חיובית עם חברים ויחס חיובי לגן, ורק 12% מהראיות עדיין מראות קשיים.

ממצא זה עונה על שאלת המחקר השלישית.

דיון

מטרת המחקר הייתה לחשוף את מרכיבי החוללות העצמית של ילד בגן-חובה לצייר ציורים ולנסות להעלותה. ממצאי המחקר הראו שיפור ועלייה בחוללות העצמית של א' לצייר.

תיאורים נבחרים מתוך תצפיות לפני ההתערבות מראים כעס וחוסר-רצון לצייר:

> א' התיישב בשולחן, נעמד על השולחן עם גופו. מתעסק בידיו. לוקח דף לציור. בוכה. בוכה על התיישב בשולחן, נעמד על השולחן עם גופו. מתעסק בידיו. לוקח דף לציור. בוכה. בוכה שחופקה עם כי היד. תנועות אורכות ובזוות. בדרכו לקחת בכח הוא סוכה בשופו על הציור של היד היושב ליד. מקריס ליד להניח את הדף. מיישר את הדף כאילו מנקה אותו. משמיט קולות, כועס.

(מתוך תצפית)

> לאחר ישיבה בשולחן ציור הוא נראה מבוהל. הרגשתי שא' מאוד מאוכזב מהציור שלו.
>
> **ענת:** אתה רוצה לשתף אותי בציור שלך?
>
> **א':** לא יודע.

(מתוך תצפית)

אחרי ההתערבות – נראה שינוי ביחסו של א' לציור:

> **סיסא:** אומרת כי לראות שהמציירה שלו מלאה בציורים. אני רואה שיני אובלו. הוא ניגש מרבונו לשולחן לצייר. הוא כבר לא רואה את הציור "כמטלה" אלאו כחוויה.

(מתוך רשימות שדה)

> הוא מסוק בראבון וחשיבה בהכנת הציור, מתמודד. מנסה לצייר מדמיונו, ללא הסתקה מחבר.

(מתוך תצפית)

> "אני אוהב את הבגדים החדשים. אני אוהב לצייר עם החברים. לה כי!."

(מתוך ריאיון)

למרות תכנית ההתערבות – עדיין עולים קשיים סביב שולחן-הציור, אך ניכר, כי יש רצון מצד הנחקר לנסות ולהתמודד עם קשייו:

מסתכל בציור של החבר שליד. מנסה לצייר כמו החבר.

(מתוך תצפית)

הקטגוריה, העוסקת בקשייו של א' סביב שולחן-הציור – קיבלה 12% לפני ההתערבות ואחריה. עם זאת, לאחר ההתערבות – נוסף קריטריון שתרם להעלאת חוללות הנחקר לצייר, שינוי חיובי של הסביבה כלפי הנחקר (8%) – דבר, שהוביל לקטגוריה נוספת, שחשפה לראשונה שביעות-רצון של הנחקר מציוריו:

ענת משלימה: "הוא מביא להראות לי את הציורים שלו".

(מתוך תצפית)

ההתערבות כללה את הפעולות הבאות: מפגשים פרטניים עם הנחקר סביב שולחן-הציור, שבהם הגננת ציירה עם הנחקר, שוחחה אתו תוך כדי ציור על הפרטים המעשירים את הציור – תוך דיאלוג והעלאת רעיונות משותפים, אשר למעשה הנחקר הציע, והגננת העצימה וחיזקה. הגננת יזמה ישיבה ליד א' וחיזקה את ציוריו לעיני כל שאר הילדים, היושבים ומציירים סביב שולחן-הציור. בנוסף, ננקטו פעולות להנעת הילד מתוך עניין וגירוי לגשת לשולחן-הציור, כגון פתיחת חבילת צבעים חדשה ויציאה לצייר בחצר-הגן, כאשר המטרה היא לגרום לא' ליהנות מחוויית הציור ולא לראותו כ"מטלה".

הדיון הנוכחי יעסוק בנושאים הבאים:

א. חשיפת פרופיל של חוללות עצמית באמצעות מתודולוגיה איכותית.

ב. העברה של חוללות עצמית מתחום אחד לתחום אחר.

ג. חיזוקים ככלי להעלאת חוללות.

ד. תרומת הרפלקסיה להתפתחות המקצועית של הגננת.

מתודולוגיה איכותית – אמצעי לחשיפת פרופיל

סימן ההיכר של המחקר **הכמותי** הוא תיאורים פורמליים ומתמטיים, מספרים ונוסחאות.

סימן ההיכר של המחקר **האיכותי** הם הסיפורים והמילים.

התיאור האיכותי אינו צירוף של מילים בלבד, אלא צירוף של מילים לשם הצגת סיפור בעל-משמעות. המחקר האיכותי מבקש לרדת לעומקו של עולם נחקריו ולחשוף את המשמעות שמאחורי המילים והסיפורים שלהם (שקדי, 2003).

החוקר האיכותי מחפש תפיסות ומסרים סמויים, שואף להבין את האדם באמצעות שפתו, השקפותיו וציפיותיו מן העתיד. הידע הסמוי, שנחשף בעקבות התצפיות על א', לא היה קשור רק לא'. הגננת נוכחה לגלות, כי ישנם ילדים, שצוינו לשבח על-ידי סייעת-הגן במהלך הפעילות סביב שולחן-הציור, ואילו א' לא זכה לשום התייחסות מפי הסייעת.

הסייעת מודרת ואומרת בקול: "אופה יופי הציור של י', של ..."

או' מיד מצלצל את הציור שלו ומורק אותו.

(מתוך תצפית)

ייתכן, שהתנהגות זו גרמה לא' תסכול ועצבנות, שהתעצמו בעקבות החיזוקים, שניתנו לאחרים והובילו אותו לחוסר-ביטחון ולחוללות נמוכה לצייר. מכאן הדרך הייתה קצרה להתנהגותו השלילית כלפי ילדים אחרים ולהבעת סלידה מפעולת הציור בכלל.

על שאלת המחקר השנייה, אפשר לומר, שאם נושאי תפקידים בחינוך ילמדו את נושא ציורי הילדים ויעבדו עם הילדים, כפי שצריך לעבוד בנושא זה – תסכולים רבים של ילדים רבים יכולים להיחסך מהם (ראו ממצא 3).

העברה של חוללות עצמית מתחום אחד – לתחום אחר

העברה היא תת-תהליך של חשיבה. העברה של אמונות חוללות מתרחשת כתוצאה משינוי מטה-קוגניטיבי באמונות של אנשים לגבי כוחם לשינוי עצמי. מחקרים מראים, שחוללות עצמית בהתנהגות ספציפית בתחום מסוים – יכולה להיות מוכללת להתנהגות אחרת בסיטואציות דומות. כשמתפתחת תפיסת חוללות חיובית לגבי האחד, היא מועברת גם לתחום האחר. תפיסת חוללות גבוהה, שמתחזקת לאחר ההצלחה בביצוע מיוחד – מקנה לאדם ביטחון, שהוא מסוגל לעשות עוד הרבה דברים, ולהשקיע בהם מאמץ אין-סופי (כ"ץ, 2012).

תפיסה של חוללות, שנבנית בסיטואציה ספציפית, מצטברת ובונה את החוללות הכללית. בכך היא תורמת לדימוי העצמי הכללי של הילד על-ידי צבירת חוויות חיוביות והצלחות. חוללות עצמית ספציפית יכולה להיות מועברת לתחום אחר, ובכך היא עשויה לחזק תכונות אישיות קבועות (Bandura, 1997). במחקר הנוכחי ניתן לראות, כי א' חווה הצלחות סביב שולחן-הציור, שבעקבותיהן חל שינוי משמעותי ביחסו וגישתו לכלל-הפעילויות בגן:

"מסיין לראות איך א' משמר היה מסתיר את ציוריו, מצייר ומוסיפו מוסיר לחבר לצייר."

(מתוך הערות שדה)

א': תציגו לנו שחור, ירוק ואדום.

(מתוך תצפית)

חלה העברה של החוללות העצמית החיובית של א' לתחומי פעולה אחרים: הוא ניגש לפינות-עבודה נוספות, שאליהן לא ניגש לפני תכנית ההתערבות. בנוסף, חל שיפור בביטחונו העצמי, הבא לידי ביטוי ביחסו החיובי לסביבה ולחברת-הילדים בגן.

חיזוקים ככלי להעלאת חוללות הנחקר

כל גירוי, המגביר התנהגות רצויה, עשוי להיחשב חיזוק. לרשות המחנך עומד מאגר גדול של חיזוקים, שעליו להתאימם לפי ההעדפות, הגיל, אופי הילד, המטרות החינוכיות ולפי שיקולים נוספים:

חיזוקים ראשוניים, הקשורים למזון, לשתייה ולדברי-מתיקה.

חיזוקים חברתיים, המבוססים על יחסי-גומלין חיוביים: דברי-שבח, עידוד, מחוות לא-

מילוליות.

חיזוקים חזותיים: מדבקות, מדליות.

חיזוק באמצעות שיתוף בפעילות שהתלמיד אוהב: סיוע לשרת בית-הספר, קישוט הכיתה.

חיזוקים חומריים: פרסים, עפרונות, מחקים.

חשוב, שהמחנך ייתן חיזוקים, ברגע שמופיעה התנהגות רצויה – כדי להגדיל את הסיכוי, שהתלמיד ימשיך באותה התנהגות בהמשך ושיוכל ליהנות בעתיד מהחיזוקים הקיימים בסביבה הטבעית ללא תיווך המורה (יריב, 2010; לייזר, 2007).

בתהליך ההתערבות – השתמשה הגננת במספר סוגי חיזוקים – כמו עידוד, שבח, מתן מדבקות, ליטוף, חיבוק, חיוך והצגת התוצרים של א' על הלוחות בגן. החיזוקים ניתנו ברגע העשייה. בתחילת התכנית נזקקה הגננת לחזק את א' בכל פעולה שעשה בציור. לאחר מספר מפגשים פרטניים – הורגש שינוי ביחסו של א' לציוריו, ובהתאמה הוא נזקק לפחות חיזוקים. בנוסף, בהתחלה ניתנו החיזוקים באופן כללי על כל עשייה של א', שהייתה קשורה לַציור – כמו על שימוש במספר צבעים, וציור על כל משטח הדף, ובהדרגה – הפכו החיזוקים להיות ממוקדים בפרטים הקטנים, אשר אותם א' צייר.

תרומת הרפלקסיה להתפתחות המקצועית של הגננת

רפלקסיה היא אמצעי להפעלת תהליכים גבוהים של הכוונה, ויסות ופיקוח על קוגניציה, על אפקט ועל מוטיבציה; חשיבה חוזרת או דיבור רפלקטיבי הוא דיבור פנימי, המתווך בין מחשבה לפעולה – לפיכך רפלקסיה היא עידוד החשיבה. דיבור פנימי זה הוא התהליך העיקרי בלמידה בעלת הכוונה עצמית.

> "התהליך הרפלקטיבי היה מאוד חשוב שלי כלואדע עם עצמי ועם מקורות-היזע שלי. הרפלקטיביות שלי הייתה ביקורת על תוכן-המחשבה שלי, על בחינתה, על החתירה להשגת חידושים, שיטילו ספק בפרשנויותַי הקודמות, וייצרו באומצעותם פרשנויות חדשות. הרפלקסיה פצרה לי לראות מה שלמו ראויתי קודם ואופטרה לי להבין לעומק את תהליך החוללות העצמית."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

ככל שרבות ההזדמנויות להפעילה, היא משפרת את החשיבה. אדם "מדבר" או "כותב", הוא אדם "חושב". כלי זה הופך את הלמידה למשמעותית יותר. לא כל לומד נולד עם יכולת לעשות זאת, אך ניתן לאמן לומד להפעיל תהליכים גבוהים של הכוונה, של ויסות ושל פיקוח על הקוגניציה (כ"ץ, 2012).

> "באהלך המחקר קיימתי עם עצמי דיבור קנימי, ושיקפתי לעצמי את התהליכים שעברתי עם אי'. לאורך כל המחקר ביקרתי את המחשבות שלי, את תהליכי העבודה ואת תוצאות העשייה של אי' ושלי בתהליך ההתערבות. השיח הקנימי שלי עם עצמי היווה עבורי תהליך של למידה בלמידה שלי ובהכוונה העצמית שלי ושל התחקיר. היום אוני מבינה את עוצמת השפעת החיפוקים על ילדי הגן ועל קידומם. למדתי להוציו

את עצמי, לרצף, מהמסגל ולהביט על ההתנהלות ממנו על, למידתי להבין את החשיבות הרבה שיש לשוחרות שקשורות בגן על-ידי עושני אקדידים שונים על תהליכי צניית הבוישות של הילדים. התהליך שסברתי הוביל אותי לתובנה, לשינוי בתפיסה, לגיוון בגישות ובסגייה, ולבחוות המחקר מחפקות את דרך פסוקתי, ומדרבנות אותי להתפתח וללמוד כדרך חיים בצן."

"הרשיון סם או' נתן לי המון כוח להמשך עבודתי, סיפוק ושושר."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

ביבליוגרפיה

איילון, י' וצבר-בן יהושע, נ' (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 359-382). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

וימר, מ' (2005). **ציורים מדברים: כלים ושיטות להבנת ציורי ילדים**. תל-אביב: מנטור.

וימר, מ' (2011). **המדריך השלם לפענוח ציורי ילדים**. תל-אביב: המחברת.

יריב, א' (2010). **חיזוק מעצב: על עיצוב התנהגות התלמידים**. אוחזר מתוך http://eliezeryariv.net/reinforcement

כ"ץ, ש' (2002). חוללות עצמית (Self-Efficacy) – המרכיב המוטיבציוני המנבא הטוב ביותר של ביצוע אקדמי. **שאנן, ח**, 163-182.

כ"ץ, ש' (2009). התבוננות בתהליכי חוללות עצמית של ילדים בכיתה ו'. **שאנן, יד**, 161-282.

כ"ץ, ש' (2012). **חוללות עצמית - אבחון והתערבות: שימוש במתודולוגיה איכותית לחשיפת אמונות חוללות בתחום החינוך**. חיפה: מכללת שאנן.

לייזר, י' (2007). דרכי ניהול של הסביבה הלימודית ופתרון בעיות משמעת בכיתה המשלבת – אתגר למורים ולצוות המקצועי. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (עמ' 277-319). חיפה: אחווה.

מלקיודי, ק' (2004). **הבנת ציורי ילדים** (ב' פרלשטיין-זיסו, מתרגמת). קריית ביאליק: אח. (המקור פורסם ב-1998)

צבר-בן יהושע, נ' (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. לוד: דביר.

צלרמאיר, מ' (2008). מחקר פעולה: מרחב להתפתחות מקצועית בהוראה. **שבילי מחקר, 15**, 38-44.

רימרמן, י' (1975). **הילד ניכר בציוריו**. תל-אביב: אוצר המורה.

רצון, ח' (2002). **ילדים כותבים – קו וכתב, ביטוי אישי – הצמיחה הגרפומוטורית של ילדים ומתבגרים**. קרית ביאליק: אח.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

שפיר, ע' (2003). חוויית הציור החופשי והעשרת התפתחות הילד בגיל הרך. בתוך פ"ש קליין וד' גבעון (עורכות), **חלונות לעולם: אמנות ומדע להעשרת החוויה הלימודית בגיל הרך** (עמ' 59-83). תל-אביב: רמות.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

Akseer, T., Lao, M. G., & Bosacki, S. (2012). Children's gendered drawings of play behaviors. *Alberta Journal of Educational Research, 58*(2), 300-305.

Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W.H. Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual Review of Psychology, 52**, 1-26.

Chambliss, C. (1999). **Fostering competence: Lessons from research on successful children**. Retrieved from Eric database. (ED424921)

Eden, D. (2001). Means efficacy: External sources of general and specific efficacy. In M. Erez, U. Kleinbeck & H. Thierry (Eds.), **Work motivationin the context of a globalizing economy** (pp. 73-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**.

Chicago: Aldine.

Hasenfratz, L., & Butler, R. (2006). **Young children's social self-conceptions: Do they have any significance?** Paper presented at the Fourth SELF International Conference, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, USA.

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of Self Efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. **Journal of Counseling Psychologist, 38**(1), 30-38.

Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), **Self-efficacy beliefs of adolescents** (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), **Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications** (pp.111-140). New York: Taylor & Francis Group.

Pajares, F., & Johnson, M. J., (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. **Research in The Teaching of English, 28**(3), 313-324.

Schunk, D. H. (1997). **Self monitoring as a motivator instruction with elementary school students**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning. Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & Zeidner (Eds.), **Handbook of self-regulation** (pp. 631-649). San Diego: Academic Press.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interactions. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), **Self-regulated learning: From teaching to self-regulative practice** (pp. 225-235). New York: Guilford Press.

Soundy, C. S. (2012). Searching for deeper meaning in children's drawings. **Childhood Education, 88**(1), 45-51.

רחל מוגילבסקי

שקילות בפתרון משוואות, מערכות משוואות ואי-שוויונים (חלק א)

תקציר

ברבים מענפי המדע, כגון מתמטיקה, פיסיקה, כימיה, ביולוגיה, כלכלה ועוד – לעתים קרובות יש לפתור משוואה או מערכת משוואות או אי-שוויון ברמות-קושי שונות.

משמעות פתירת המשוואה היא מציאת קבוצת ערכים בשם שורשים, שהצבתם מקיימת את המשוואה, כלומר יוצרת פסוק אמת.

תהליך הפתרון הוא מעבָר מהמשוואה הנתונה – למשוואה יותר פשוטה, שקל יותר לפותרה.

בדרך זאת משתמשים בחוקים שונים, בזהויות שונות.

השאלה היא האם המעבָר מהמשוואה המקורית אל המשוואה החדשה – לא שינה את קבוצת השורשים של המשוואה המקורית, או, במילים אחרות, האם בכל מעבר מקבלים משוואה, השקולה למשוואה, שהייתה לפני ביצוע המעבר?

המאמר הנוכחי חוקר את התנאים שצריכים להתקיים – כדי להבטיח, שהמעבר למשוואה החדשה שומר על השקילות של המשוואות.

בנוסף לכך, מבהיר המאמר, כי השימוש בזהויות מתמטיות – עלול לגרום לשינוי קבוצת הפתרונות, ומביא המלצות למניעת הדבר.

בחלק משאלוני הבגרות במתמטיקה בשנים האחרונות מופיעות שאלות, המחייבות חשיבה מעמיקה ושימוש בטכניקות אלגבריות. לכן במסגרת הכשרת המורים להוראת המקצוע – יש להגביר את ההבנה של נושא השקילות בשלבי הפתרון של משוואות, מערכות משוואות ואי-שוויונים.

ההמשך של חקר התנאים לשקילות של מערכת משוואות ואי-שוויונים – יופיע בחלק ב של המאמר.

מילות מפתח: *תחום הגדרה ; שקילות-משוואות ; מסקנה של משוואה ; טרנספורמציות זהותיות.*

מבוא

כדי לפתור משוואה או מערכת משוואות – עוברים צעד-צעד למשוואות ולמערכות פשוטות יותר, שקל יותר לפתור.

איך ניתן להיות בטוחים, שהמעבר הוא "חוקי", כלומר שנקבל פתרונות של המשוואה

המקורית, לא נאבד פתרונות, ולא נקבל פתרונות זרים?

היום, כשתוכן מבחני הבגרות מתעמק – קיים צורך למורים להבין את נושא השקילות בפתרון משוואות, מערכות משוואות ואי-שוויונים. את חשיבות הנושא הדגישו, למשל, חייט (2005), שטיינברג, סליימן וקטורזה (Steinberg, Sleeman, & Ktorza, 1991); ברוס (Bruce, 1931); אטורפס וטוסאוויניין (Attorps & Tossavainen, 2009).

נציג ארבע דוגמאות:

דוגמה 1

לתלמיד הציעו לפתור את המשוואה $\sqrt{x}+x=2$.

הוא כתב מהר ובביטחון: $\sqrt{x}=2-x$, $x=4-4x+x^2$, $x^2-5x+4=0$

$x_1=4$, $x_2=1$

התלמיד היה מבולבל, כאשר בהצבה של x_1 במשוואה המקורית הוא קיבל $2=6$.

דוגמה 2 (Kreynin, 1994)

תלמיד אחר פתר את המשוואה $\frac{x^2-10x+21}{x-7}+x=11$.

התלמיד פירק את המונה: $\frac{(x-7)(x-3)}{x-7}+x=11$.

הוא צמצם את השבר וקיבל משוואה פשוטה $x-3+x=11$, ואז התשובה $x=7$.

דוגמה 3

תלמד אחד פתר את המשוואה $\log_2(x-3)^2=2$.

לפי כלל הלוגריתמים, הוא פתר: $2\log_2(x-3)=2$, $\log_2(x-3)=1$, $x-3=2$,

לכן $x=5$.

דוגמה 4

תלמיד אחד פתר את אי-השוויון: $\sqrt{x^2-9}>2x-6$.

הוא זיהה, כי תחום ההגדרה הוא $x\geq 3$ או $x\leq -3$.

אחרי העלאת שני הצדדים בריבוע – קיבל התלמיד: $x^2-9>4x^2-24x+36$,

ואז $x^2 - 8x + 15 < 0$.

הפתרון של אי-השוויון האחרון הוא: $3 < x < 5$.

אם ניקח בחשבון את תחום ההגדרה, אז התשובה היא: $3 < x < 5$.

בשני התרגילים הראשונים נתקלנו בשורש זר, ואילו בתרגיל השלישי – שימוש פורמלי בכלל הלוגריתמים הביא לאיבוד שורש $x=1$ של המשוואה, ובתרגיל הרביעי התלמיד איבד קבוצה נוספת של פתרונות, $x \le -3$.

הסיבה למצב שנוצר היא, שבשרשרת המשוואות לא התייחסו לתחום ההגדרה של כל אחת מהמשוואות.

המסקנה: אסור להפריד פתרון של משוואה, מערכת משוואות או אי-שוויון מתחום ההגדרה שלהם.

צריך לבדוק, אם המעבר שומר על שקילות האובייקטים, ואם לא, איך "לתקן" את המצב.

לימדתי את הנושא בכמה קבוצות בסמינריון מתמטי במכללה להכשרת-מורים לבתי-ספר על-יסודיים, וכל הסטודנטים הגיבו בעניין רב והצטערו שלא מלמדים את הדברים בבית-הספר.

אני חושבת, כי המאמר אקטואלי מאוד.

הוא לא מיועד לתלמידי בית-ספר, אלא למורים, למורי-מורים ולסטודנטים-מורים בעתיד.

1. תורת השקילות

נתבונן בשתי פונקציות $F_1(x_1, x_2, \ldots, x_k)$ בעלת תחום הגדרה D_1

ו- $F_2(x_1, x_2, \ldots, x_k)$ בעלת תחום הגדרה D_2.

D_1 ו- D_2 תחומים במרחב R^k.

הגדרה 1.1

הביטוי:

$$F_1(x_1, x_2, \ldots, x_k) = F_2(x_1, x_2, \ldots, x_k)$$

נקרא **משוואה עם k נעלמים**.

k- יה סדורה $(a_1, a_2, \ldots, a_k)$ נקראת **קבוצת ערכים מותרים למשוואה,**

אם $(a_1, a_2, \ldots, a_k) \in D_1$ וגם $(a_1, a_2, \ldots, a_k) \in D_2$.

תחום, המורכב מקבוצות ערכים מותרים, הוא חיתוך $D = D_1 \cap D_2$, ונהוג לקרוא לו **תחום ההגדרה של המשוואה**.

אז תחום ההגדרה של המשוואה הוא חיתוך תחומי ההגדרה של שני הצדדים של המשוואה:

$$D = D_1 \cap D_2$$

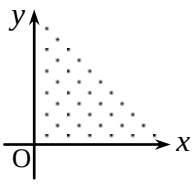
דוגמה 1.1

נתונה הפונקציה: $\log x+\log y=\frac{1}{x-y}$.

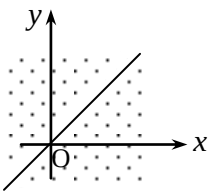
D_1 הוא הרביע הראשון ללא הצירים (תחום פתוח).

D_2 הוא כל המישור $x\,O\,y$, חוץ מהנקודות על הישר $x=y$.

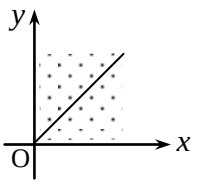
D – כל הנקודות ברביע הראשון ללא הצירים וללא חוצה-הזווית הישרה.



D_1



D_2



D

הגדרה 1.2

k- יה סדורה $(a_1\ ,\ a_2\ ,\ ...\ ,\ a_k)$, השייכת ל-D (קבוצת ערכים מותרים), נקראת **פתרון של המשוואה**, אם מתקיים: $F_1(a_1\ ,\ a_2\ ,\ ...\ ,\ a_k) = F_2(a_1\ ,\ a_2\ ,\ ...\ ,\ a_k)$.

נסמן את קבוצת הפתרונות של המשוואה ב-M.

נתבונן ב-3 אפשרויות:

(א) $M=D$. במקרה זה, המשוואה נקראת **זהות**.

למשל, $\frac{x^2-y^2}{x-y}=x+y$ מתקיים לכל הזוגות (x,y) מתחום ההגדרה, כלומר כאשר $x\neq y$.

(ב) $M=\varnothing$, כלומר למשוואה אין פתרון.

למשל, $|x|+|y|+1=0$. במקרה כזה אומרים, כי המשוואה **סותרת**.

(ג) $\varnothing\neq M\subset D$.

הערה: מספר הפתרונות של משוואה תלוי לפעמים לאיזה שדה של מספרים שייך תחום

ההגדרה D. למשל, למשוואה $x^2+y^2=0$ יש פתרון יחיד, אם D – קבוצת המספרים הממשיים ($D=R^2$), אבל אינסוף פתרונות $(t,\pm ti)$, אם D – קבוצת המספרים המרוכבים ($D=C^2$).

נתבונן בשתי המשוואות:

$$(F)\qquad F_1(x_1,x_2,\ldots,x_k)=F_2(x_1,x_2,\ldots,x_k)$$

$$(G)\qquad G_1(x_1,x_2,\ldots,x_k)=G_2(x_1,x_2,\ldots,x_k)$$

הגדרה 1.3

נגיד, שמשוואה (F) היא **מסקנה מ- (G)** ((F)←(G)), (G) גוררת את (F).

אם כל פתרון של (G) הוא גם פתרון של (F). במילים אחרות, $M_G\subseteq M_F$.

דוגמה 1.2

$$(F)\quad \sin x=0$$
$$(G)\quad x(x-p)=0$$
$$(F)\leftarrow(G)$$

הגדרה 1.4

המשוואות (F) ו- (G) נקראות **משוואות שקולות**, אם כל פתרון של (F) הוא גם פתרון של (G), ולהפך, כל פתרון של (G) הוא גם פתרון של (F), כלומר $M_F=M_G$. סימון: $F\sim G$ במילים אחרות, $F\sim G$ אם ורק אם (F)←(G), וגם (G)←(F).

דוגמה 1.3

המשוואות $|x|+|y|=0$ ו- $x^2+y^2=0$ שקולות בשדה המספרים הממשיים, ולא שקולות בשדה המספרים המרוכבים.

2. פעולות שאינן מפרות שקילות

משפט 2.1

אם הפונקציה $\varphi(x_1 , x_2 , ... , x_k)$ מוגדרת בכל תחום ההגדרה של המשוואה:

$$F_1(x_1 , ... , x_k) = F_2(x_1 , ... , x_k) \qquad (F)$$

אז המשוואה (F) שקולה למשוואה הבאה:

$$F_1(x_1 , ... , x_k)+\varphi(x_1 , ... , x_k)=F_2(x_1 , ... , x_k)+\varphi(x_1 , ... , x_k) \qquad (F+\varphi)$$

הוכחה

נניח, כי $(a_1 , ... , a_k) \in M_F$ פתרון של (F), כלומר:

$$F_1(a_1 , ... , a_k) = F_2(a_1 , ... , a_k)$$

נוסיף את הביטוי $\varphi(a_1 , ... , a_k)$, המוגדר לפי הנתונים, לשני הצדדים של השוויון הקודם:

$$F_1(a_1 , ... , a_k) + \varphi(a_1 , ... , a_k) = F_2(a_1 , ... , a_k) + \varphi(a_1 , ... , a_k)$$

לכן: $(a_1 , ... , a_k) \in M_{F+\varphi}$.

להפך, אם $(b_1 , ... , b_k) \in M_{F+\varphi}$ פתרון של (F+φ), כלומר:

$$F_1(b_1 , ... , b_k) + \varphi(b_1 , ... , b_k) = F_2(b_1 , ... , b_k) + \varphi(b_1 , ... , b_k)$$

אז נוסיף לשני הצדדים את הביטוי $-\varphi(b_1 , ... , b_k)$, נקבל, כי $(b_1 , ... , b_k) \in M_F$.

מ.ש.ל.

הערה: יש חשיבות רבה לתנאי, ש- $\varphi(x_1 , ... , x_k)$ מוגדרת לכל תחום ההגדרה של (F).

דוגמה 2.1

$$x^2 + 6 = 5x \qquad (F)$$

תחום ההגדרה: R

$M_F \qquad x=2\ ,\ x=3$

נגדיר $\varphi(x)=\lg(x-3)$ עם תחום ההגדרה $x>3$.

למשוואה $x^2+6+\lg(x-3)=5x+\lg(x-3)$ אין פתרונות.

המשוואה $(F+\varphi)$ איננה שקולה ל-(F), כי תחום ההגדרה של φ אינו כולל את כל תחום ההגדרה של (F).

מסקנה 1

המשוואה $F_2(x_1\ ,\ ...\ ,\ x_k)=F_1(x_1\ ,\ ...\ ,\ x_k)+\varphi(x_1\ ,\ ...\ ,\ x_k)$ שקולה למשוואה

$F_2(x_1\ ,\ ...\ ,\ x_k)-\varphi(x_1\ ,\ ...\ ,\ x_k)=F_1(x_1\ ,\ ...\ ,\ x_k)$, כלומר אפשר להעביר מחוברים מצד לצד עם סימן הפוך.

מסקנה 2

כל משוואה אפשר להעביר לצורה $F(x_1\ ,\ ...\ ,\ x_k)=0$.

משפט 2.2

אם פונקציה $\varphi(x_1\ ,\ ...\ ,\ x_k)$ מוגדרת עבור כל תחום ההגדרה של (F),

אז המשוואה

$(\varphi F) \qquad \varphi(x_1\ ,\ ...\ ,\ x_k)\cdot F_1(x_1\ ,\ ...\ ,\ x_k)=\varphi(x_1\ ,\ ...\ ,\ x_k)\cdot F_2(x_1\ ,\ ...\ ,\ x_k)$

היא מסקנה של המשוואה (F).

הוכחה

נניח $(a_1\ ,\ ...\ ,\ a_k)\in M_F$ פתרון של (F), כלומר $F_1(a_1\ ,\ ...\ ,\ a_k)=F_2(a_1\ ,\ ...\ ,\ a_k)$.

$\varphi(a_1\ ,\ ...\ ,\ a_k)$ – מספר. נכפול בו את שני האגפים של השוויון הקודם:

$\varphi(a_1\ ,\ ...\ ,\ a_k)\cdot F_1(a_1\ ,\ ...\ ,\ a_k)=\varphi(a_1\ ,\ ...\ ,\ a_k)\cdot F_2(a_1\ ,\ ...\ ,\ a_k)$

כלומר $(a_1\ ,\ ...\ ,\ a_k)\in M_{(\varphi F)}$, אז $(\varphi F)\leftarrow(F)$.

משפט 2.3

אם פונקציה $\varphi(x_1\ ,\ ...\ ,\ x_k)$ מוגדרת ושונה מאפס עבור כל תחום ההגדרה של המשוואה (F), אז המשוואות (F) ו- (φF) שקולות.

הוכחה

$(F)\leftarrow(\varphi F)$ הוכח במשפט 2.2.

הטענה ההפוכה מתקבלת במכפלת שני האגפים של (φF) ב- $\frac{1}{\varphi(a_1\ ,\ ...\ ,\ a_k)}$.

דוגמה 2.2

$$\varphi(x)=x \qquad D_F=R \qquad (F) \qquad 2x-1=x$$

$\varphi(x)$ מקיימת את התנאי של משפט 2.2, ולא מקיימת את התנאי של משפט 2.3.

לכן המשוואה $(2x-1)x=x^2$ (φF) היא מסקנה של (F) ($(F)\leftarrow(\varphi F)$),

אבל (φF) אינה שקולה ל- (F).

אם, למשל, $\varphi(x)=x^2+1$, אז $(\varphi F)\sim(F)$.

משפט 2.4

נתונה המשוואה: $F_1(x)=F_2(x)$ (F).

תהי $\varphi(x)$ פונקציה כלשהי.

נתבונן במשוואה: $\varphi[F_1(x)]=\varphi[F_2(x)]$ $(\varphi[F])$.

אם פונקציה $\varphi(x)$ מוגדרת לכל הטווח של הפונקציות F_1 ו- F_2, אז המשוואה $(\varphi[F])$ היא מסקנה של (F).

הוכחה

אם $a\in M_F$, כלומר $F_1(a)=F_2(a)$, אז $\varphi(F_1(a))=\varphi(F_2(a))$, כלומר $a\in M_{(\varphi[F])}$.

דוגמה 2.3

$$(F) \qquad 2x-1=x$$

$\varphi(x) = x^2$

$(2x-1)^2 = x^2$ $(\varphi[F])$

$(F) \leftarrow (\varphi[F])$, אבל המשוואות לא-שקולות.

דוגמה 2.4

$x-1=0$ (F)

$\varphi(x)=\sin x$

$\sin(x-1)=0$ $(\varphi[F])$

$(\varphi[F]) \leftarrow (F)$, אבל המשוואות לא שקולות.

משפט 2.5

אם לפונקציה $\varphi(x)$ קיימת פונקציה הפוכה חד-ערכית בכל הטווח של $\varphi(x)$,

אז המשוואה (F) היא מסקנה של $(\varphi[F])$.

הוכחה

$F_1(x) = F_2(x)$ (F)

נניח, ש- $a \in M_{(\varphi[F])}$, כלומר $\varphi\left(F_1(a)\right) = \varphi\left(F_2(a)\right)$.

מכיוון ש $\varphi(x)$ מקבלת כל ערך רק בנקודה אחת, אז $F_1(a) = F_2(a)$, ואז $a \in M_F$.

מ.ש.ל.

מסקנה

אם פונקציה φ מקיימת את התנאים של משפטים 2.4 וגם 2.5, אז המשוואות (F) ו- $(\varphi[F])$ שקולות.

דוגמה 2.5

$x^2 - x = 2x - 2$ (F)

$$\varphi(x)=\log x$$

$$(\varphi[F]) \qquad \log(x^2 - x) = \log(2x - 2)$$

למשוואה (F) יש 2 שורשים: $x_1 = 1$, $x_2 = 2$.

למשוואה $(\varphi[F])$ יש רק שורש אחד: $x=2$.

הדבר קרה, מפני שהפונקציה $\varphi(x)$ מקיימת את התנאים של משפט 2.5, אבל לא מקיימת את התנאים של משפט 2.4. לכן $(\varphi[F])\leftarrow(F)$, משוואה (F) היא מסקנה של $\varphi(F)$.

דוגמה 2.6

$$(F) \qquad \sqrt[3]{x^3 - x + 2} = x + 1$$

$$\varphi(x) = x^3$$

$$(\varphi[F]) \qquad x^3 - x + 2 = (x + 1)^3$$

הפונקציה $\varphi(x)$ מוגדרת בכל תחום ההגדרה של הפונקציות $F_1(x) = \sqrt[3]{x^3 - x + 2}$

ו-$F_2(x) = x + 1$, וגם ל-$\varphi(x)$ יש פונקציה הפוכה חד-ערכית לכל R.

לכן $\varphi(x)$ מקיימת את התנאים של משפט 2.4 וגם את התנאים של משפט 2.5, ואז $(\varphi[F])\sim(F)$.

דוגמה 2.7

$$(F) \qquad x^2 - 2 = 2$$

$$\varphi(x)=\log x$$

$$(\varphi[F]) \qquad \log(x^2 - 2) = \log 2$$

לשתי המשוואות יש פתרונות $x=\pm 2$, אף-על-פי ש- φ אינה מוגדרת בכל הטווח של הפונקציה $F_1(x) = x^2 - 2$.

3. איבוד פתרונות וקבלת פתרונות זרים בטרנספורמציות זהותיות של צדי המשוואה

הגדרה 3.1

נקרא את הפונקציה $F_1(x_1\ ,\ x_2\ ,\ ...\ ,\ x_k)$ **שווה זהותית** לפונקציה $F_2(x_1\ ,\ x_2\ ,\ ...\ ,\ x_k)$ ונסמן $F_1 \equiv F_2$, אם ערכי הפונקציות מתלכדים בכל תחום ההגדרה של המשוואה $F_1 = F_2$, כלומר ערכי הפונקציות מתלכדים לכל ערכי הנעלמים, השייכים בו-זמנית ל- D_{F_1} (תחום ההגדרה של F_1) וגם ל- D_{F_2} (תחום ההגדרה של F_2).

הגדרה 3.2

החלפת פונקציה בפונקציה, השווה לה זהותית, נקראת **טרנספורמציה זהותית**.

למשל, $10^{\log x} \equiv x$, $\sqrt{x(x-1)}=\sqrt{x}\cdot\sqrt{x-1}$.

הבעיה היא, שבהחלפת ביטוי אחד במשוואה בביטוי, השווה לו זהותית, הרי תחום ההגדרה של המשוואה יכול להשתנות.

לדוגמה, השוויון הזהותי $\log xy\equiv\log x+\log y$ מתקיים עבור $x>0$ וגם $y>0$.

אם במשוואה כלשהי מחליפים את $\log xy$ ב- $\log x+\log y$, אז תחום ההגדרה $(xy>0)$ מצטמצם ל- ($x>0$ וגם $y>0$), כלומר מצטמצם תחום ההגדרה של המשוואה, ולכן יכולים לאבד פתרונות של המשוואה.

אם, להפך, במשוואה כלשהי מחליפים $\log x+\log y$ ב- $\log xy$, אז תחום ההגדרה של המשוואה יגדל, ולכן יכולים לקבל פתרונות זרים.

אם תחום ההגדרה של המשוואה **יקטן**, אז חלק מהפתרונות יכולים ללכת לאיבוד.

אם תחום ההגדרה של המשוואה **יגדל**, אז יכולים להתקבל **פתרונות זרים**.

זאת הסיבה, שבתהליך פתרון המשוואה – לא די לבצע רק פעולות, שלא מפרות את השקילות (משפטים 2.1-2.5), אלא לעקוב אחרי טרנספורמציות זהותיות, כלומר צריך לשלב את תהליך הפתרון עם מעקב אחרי תחום ההגדרה **בכל שלב**.

דוגמה 3.1

למשוואה $\sqrt{x(x-3)}=2$ (F) תחום הגדרה $D_F=\{x\le 0\ ,\ x\ge 3\}$.

אם נקיים טרנספורמציה זהותית $\sqrt{x}\cdot\sqrt{x-3}=2$ (G),

אז תחום ההגדרה הוא $D_G=\{x\ge 3\}$.

למשוואה (F) יש 2 פתרונות: $x_2=-1$, $x_1=4$, ולמשוואה יש (G) רק פתרון אחד, $x=4$.

איבדנו שורש של המשוואה המקורית – בגלל צמצום תחום ההגדרה של המשוואה.

פעולות שיכולות לגרום לפתרון זר

(א) כפל שני צדי המשוואה בביטוי, שיכול להתאפס בתחום ההגדרה של המשוואה המקורית; למשל, ביטול המכנה המשותף.

(ב) העלאת שני האגפים בחזקה זוגית.

(ג) טרנספורמציות זהותיות עם לוגריתמים:

למשל, $2\log_a x=\log_a x^2$; $\log_a x+\log_a y=\log_a xy$; $a^{\log_a x}=x$

(ד) טרנספורמציות זהותיות עם שורשים מסדר זוגי:

למשל, $\sqrt{x}\cdot\sqrt{y}=\sqrt{xy}$; $\frac{\sqrt{x}}{\sqrt{y}}=\sqrt{\frac{x}{y}}$; $\left(\sqrt[4]{x}\right)^2=\sqrt[4]{x^2}$

כיצד למנוע פתרונות זרים?

דרך א: לקבוע מראש את תחום ההגדרה של המשוואה המקורית ולבחור בין התשובות המתקבלות רק את אלה השייכות אליו.

דרך ב: להציב את כל התשובות במשוואה המקורית ולזרוק שורשים זרים.

פעולות היכולות לגרום לאיבוד פתרונות

(א) חלוקה בביטוי, שיכול להתאפס בתחום ההגדרה של המשוואה המקורית.

(ב) הוצאת שורש זוגי משני צדי המשוואה.

(ג) טרנספורמציות זהותיות עם לוגריתמים:

למשל, $\log_a xy=\log_a x+\log_a y$; $\log_a x^2=2\log_a x$

(ד) טרנספורמציות זהותיות עם שורשים מסדר זוגי:

למשל, $\sqrt{xy}=\sqrt{x}\cdot\sqrt{y}$; $\sqrt{\frac{x}{y}}=\frac{\sqrt{x}}{\sqrt{y}}$; $\sqrt[4]{x^2}=\left(\sqrt[4]{x}\right)^2$

(ה) חלק מטרנספורמציות זהותיות טריגונומטריות:

למשל, $\operatorname{ctg}x=\frac{1}{\operatorname{tg}x}$

מניעת איבוד פתרונות קשה הרבה יותר ממניעת פתרונות זרים

דרך א: לעקוב בכל פעולה ו"לתפוס" את הפתרון שנאבד, כלומר להציב את ערכי הנעלמים, שירדו מתחום ההגדרה במשוואה המקורית, ולבדוק אם הם הפתרונות.

דרך ב: להיעזר בגרף של שני צדי המשוואה – כדי לקבוע את מספר הפתרונות הנכון.

המלצות למניעת איבוד פתרונות

במקרה (א), במקום לחלק בגורם המשותף – כדאי להוציא אותו מחוץ לסוגריים.

במקרה (ב), להשתמש בנוסחה $\sqrt{a^2}=|a|$.

במקרה (ג), הזהות $\log_a x^2=2\log_a|x|$ שומרת על תחום ההגדרה.

הזהות $\log_a xy=\log_a|x|+\log_a|y|$ מגדילה את תחום ההגדרה, ועלולה להביא לשורש זר, שקל יותר "לתפוס".

הערה

שימוש בנוסחאות טריגונומטריות, ובעיקר באלה שכוללות $\operatorname{tg}x$ ו- $\operatorname{ctg}x$ – יכולות לשנות את תחום ההגדרה של המשוואה באופן משמעותי.

למשל, בנוסחה $\operatorname{tg}(x+y)=\frac{\operatorname{tg}x+\operatorname{tg}y}{1-\operatorname{tg}x\ \operatorname{tg}y}$ הקשר בין תחומי ההגדרה של אגף שמאל ואגף ימין אינו טריוויאלי.

4. דוגמאות לפתרון במצבים שדנו בהם בפרק 3

תרגיל 4.1

$$(F)\qquad \sqrt{x}+x=2$$

תחום הגדרה: $D_F=\{x\geq 0\}$

אז למה פתרון חיובי $x=4$ הוא זר?

הסיבה היא, כי במשוואה חוקית $\sqrt{x}=2-x$, צד שמאל הוא אי-שלילי, ומכאן נובעת הגבלה נוספת: $2-x\geq 0$, כלומר $x\leq 2$. כשמעלים את שני האגפים בריבוע, מתבטלת ההגבלה.

תרגיל 4.2

$$(F)\qquad \frac{x^2-10x+1}{x-7}+x=11$$

$$D_F=\{x\neq 7\}$$

השורש $x=7$ שקיבלנו – לא שייך לתחום ההגדרה, ולכן המשוואה סותרת.

תרגיל 4.3

$$(F_1)\qquad \log_2(x-3)^2=2 \qquad D_{F_1}=\{x\neq 3\}$$

המשוואה שקולה למשוואה: $(F_2)\qquad 2\log_2|x-3|=2$

$$\log_2|x-3|=1$$

$$|x-3|=2$$

לכן $x_1=5$, $x_2=1$.

ברצוני לתת עוד מספר דוגמאות לא-טריוויאליות:

דוגמה 4.1

$$(F)\qquad \log(2x-2)^2-\log(x+3)^2=2$$

$$D_F=\{x\neq -3\ ,\ x\neq 1\}$$

אם נפתור את המשוואה בדרך מקובלת, תחום ההגדרה ישתנה.
מעניין לעקוב אחריו:

$$(F_1)\qquad 2\log(2x-2)-2\log(x+3)=2 \quad /:2$$

$$D_{F_1}=\{x>1\}$$

$$(F_2)\qquad \log\frac{2x-2}{x+3}=1$$

$$D_{F_2}=\{x<-3 \quad \text{או} \quad x>1\}$$

רואים, כי $D_{F_1} \subset D_{F_2} \subset D_F$.

השורש, שמוצאים בדרך זו, הוא $x=-4$.

האם לא איבדנו שורשים, כי תחום ההגדרה מצטמצם?

אכן, הפתרון הנכון הוא הפתרון הבא:

$$(F_3) \qquad 2\log|2x-2| - 2\log|x+3| = 2$$

$$D_{F_3} = D_F$$

$$(F_4) \qquad \log\frac{|2x-2|}{|x+3|} = 1$$

$$D_{F_4} = D_F$$

$$\frac{|2x-2|}{|x+3|} = 10$$

$$|2x-2| = 10|x+3|$$

והנה מצאנו גם את השורש השני: $x_1 = -4$, $x_2 = -\frac{7}{3}$.

מקובל לדרוש מתלמידים לעשות בדיקת פתרונות של משוואות אי-רציונליות וטריגונומטריות. כך אפשר "לתפוס" שורש זר, אבל כפי שראינו, אם לא נעקוב אחרי תחום ההגדרה, אפשר גם לאבד פתרונות.

דוגמה 4.2 (קופרמן, 1996)

$$(F) \qquad \operatorname{tg}\left(x+\frac{\pi}{4}\right) = 2\operatorname{ctg} x - 1$$

$$D_F = \{x \neq \pi k \ , \ x \neq \frac{\pi}{4} + \pi k \text{ , } k \text{ מספר שלם}\}$$

טרנספורמציה זהותית פשוטה, $\operatorname{ctg}x = \frac{1}{\operatorname{tg}x}$, מצמצמת את תחום ההגדרה של המשוואה:

$$(F_1) \qquad \frac{\operatorname{tg}x + 1}{1 - \operatorname{tg}x} = \frac{2}{\operatorname{tg}x} - 1$$

$$D_{F_1} = \{x \neq \pi k \quad , \quad x \neq \frac{\pi}{4} + \pi k \quad , \quad x \neq \frac{\pi}{2} + \pi k \quad , \quad k \text{ מספר שלם}\}$$

נציב $t=\operatorname{tg}x$: $\frac{t+1}{1-t}=\frac{2}{t}-1$

$$t=\frac{1}{2}$$

$$x_1=\operatorname{arctg}\frac{1}{2}+\pi k$$

כדי לא לאבד פתרונות בגלל צמצום תחום ההגדרה – נבדוק, אם בקבוצה $x=\frac{\pi}{2}+\pi k$ יש פתרונות של המשוואה.

נציב $x=\frac{\pi}{2}$ במשוואה המקורית:

$$\operatorname{tg}\frac{3\pi}{4}\overset{?}{=}2\operatorname{ctg}\frac{\pi}{2}-1$$

$$-1=0-1$$

הנ"ל עבור $x=\frac{\pi}{2}+\pi k$, k מספר שלם.

אז לקבוצת פתרונות x_1 מצטרפת קבוצת פתרונות $x_2=\frac{\pi}{2}+\pi k$.

סיכום

במאמר נגענו בשני אספקטים של בעיות מעבָר ממשוואה למשוואה שקולה.

הראשון קובע אילו פעולות אפשר לבצע עם המשוואה כדי לעבור למשוואה שקולה, שקל יותר לפתור.

האספקט הזה, פחות או יותר, מוכר למורים, לפחות באופן אינטואיטיבי.

את האספקט השני בדרך כלל לא מדגישים. העיקרון הוא, שכאשר במעבָר משתמשים בטרנספורמציות זהותיות, הן יכולות לשנות את תחום ההגדרה של המשוואה, ואז נקבל משוואה לא שקולה.

הסיבה היא, שכל זהות נכונה עבור תחום הגדרה – משותף לשני צדי הזהות.

כשמחליפים צד אחד של הזהות בצד השני, מתעלמים בדרך כלל מהשינויים בתחום ההגדרה – דבר שגורם לטעויות.

פתרון משוואה עם מעקב אחרי תחום ההגדרה – מועיל גם להבנה עמוקה של תכונות הפונקציה המופיעה במשוואה.

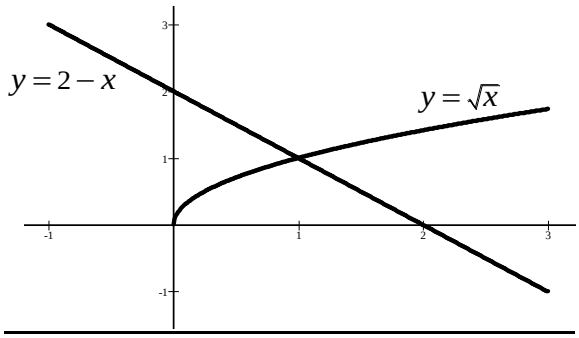
דרך מומלצת לבדיקת שקילות המשוואות היא בנייה גרפית של שני צדי המשוואה בעזרת תָּכנות חדשניות, למשל Geogebra, לפחות לבדיקת מספר השורשים בתשובה.

אני מקווה שהמאמר יעזור למורים בנושא מרכזי של אלגברה – פתרון משוואות.

בְּתָכְנִיתִי להמשיך בחקירה עבור מערכות של משוואות, אי-שוויונים ומערכות אי-שוויונים.

נספח

נחזור לתרגיל 4.1: $\sqrt{x}+x=2$, שבפתרונו קיבלנו שורש זר, ונשרטט גרפים של הפונקציות $y=\sqrt{x}$ ו- $y=2-x$. הגרפים נחתכים רק בנקודה אחת.



רשימת מקורות

חייט, א' (2005). ביטויים אלגבריים וטיפול בהם: בהקשר פתרון משוואות ואי-שוויונים. **על"ה, 34**, 64-69.

קופרמן, א' (1996). **הרצאות שהוצגו בהשתלמות מורים בטכניון**. חיפה: הטכניון.

Attorps, I., & Tossavainen, T. (2009). On the equivalence relation in students' concept image of equation. In C. Bergsten, B. Grevholm, & T. Lingefjärd (Eds.), **Perspectives on Mathematical Knowledge: Proceedings of MADIF6, The 6th Swedish Mathematics Education Research Seminar Stockholm, January 29-30, 2008** (pp. 118-119). Linköping: LiU-Tryck. Retrieved from http://www.mai.liu.se/SMDF/madif6/AttorpsTossavainen.pdf

Bruce, R. E. (1931). Equivalence of equations in one unknown. **The Mathematics Teacher, 24**(4), 238-244.

Kreynin Y. L. (1994). **Equivalence transformations: Forsets of equations Education Committee of Serpuhov**. Russia.

Steinberg, R. M., Sleeman, D. H., & Ktorza, D. (1991). Algebra Students' Knowledge of Equivalence of Equations. **Journal for Research in Mathematics Education, 22**(2), 112-121.

שפרה מישלוב

מה בין הראי״ה קוק לבנו, הרצי״ה קוק, ביחס ללימודי-חול?

תקציר

המאמר בוחן את ההבדלים בין עמדתו של הרב צבי-יהודה הכהן קוק בדבר היחס הראוי בין לימודי-התורה ללימודי-החול – לבין יחסו של אביו, הרב אברהם-יצחק הכהן קוק. השניים היו רבנים-מנהיגים מובילים בתקופתם ומתווי-דרך לרבים, ולנסיבות ההיסטוריות השונות שפעלו בהן, הייתה השפעה על האופן שבחרו בו – להורות לתלמידיהם הלכה למעשה כיצד לשלב בין תורה למדע.

המאמר מעלה, כי הראי״ה קוק עבר במשך השנים מגישה עקרונית פתוחה ביחס ללימודי-חול – אל עבר פרקטיקה שמרנית יותר מסיבות מציאותיות שונות שפורטו במאמר, בלי ששינה את עמדתו העקרונית.

לעומתו, הרב צבי-יהודה לא שם דגש בהרחבת-המגע בין עולם-התורה לעולם-החול בהתבטאויותיו ההגותיות, אך הנסיבות ההיסטוריות אפשרו לו לתמוך באופן מעשי ביתר-שאת בשילוב לימודי-חול במוסדות-חינוך שהקימו תלמידיו, כאשר התברר, כי ניתן לעשות כן ללא פגיעה בערכי-הקודש, שהיו מרכזיים בעולמו.

מילות מפתח: *הראי״ה קוק; הרב צבי-יהודה הכהן קוק; לימודי-חול; חכמות כלליות; קודש וחול.*

מבוא

במאמר זה ברצוני לעמוד על ההבדלים בין עמדתו של הרב צבי-יהודה הכהן קוק (להלן: הרצי״ה) בדבר היחס הראוי בין לימודי-התורה ללימודי-החול – לבין יחסו של אביו, הרב אברהם-יצחק הכהן קוק (להלן: הראי״ה) לסוגְיָה.

עמדתו של הרצי״ה בנושא זה נדונה בחלקה במאמרו של הרב נריה גוטל,[1] אשר ציין, כי 'הרצי״ה עצמו ודאי וודאי ראה עצמו ממשיכו של הראי״ה ומיישם משנתו הלכה למעשה בתמורות הזמן ובשינויים המתהווים'.

1. נ' גוטל, 'מורכבות יחסו של הרב צבי יהודה הכהן קוק זצ"ל לממשקי תורה ומדע', **אורשת**, ד (תשע"ג), עמ' 131-156.

עמדתו של הראי״ה בנושא זה נדונה על ידי במאמר, שפרסמתי לפני מספר שנים.[2] השניים היו רבנים-מנהיגים מובילים בתקופתם ומתווי-דרך לרבים. לכן ראוי לבחון את הנסיבות ההיסטוריות השונות, שהם פעלו בהן, ואת השפעתן של נסיבות אלה על האופן שבחרו בו – כדי להורות לתלמידיהם הלכה למעשה כיצד לשלב בין תורה למדע.

תולדות הראי״ה והרקע לפעילותו

תולדות-חייו של הראי״ה והנסיבות ההיסטוריות שפעל בהן – נסקרו בהרחבה בקבצים רבים.[3] לצורך מאמר זה אציין את עיקרי הדברים, שיש בהם כדי לסייע בהבנת הכרעתו בסוגיה הנדונה:

הוא נולד בשנת תרכ״ה (1865) בעיירה גריבה שבלטבייה. לאחר שכיהן במשך כמה שנים כרב בקהילות בליטא, נענה לפנייתה של קהילת יפו לכהן בה כרב, ובשנת תרס״ד (1904) עלה ארצה, ובמשך 10 שנים בערך כיהן כרבן של יפו והמושבות. בקיץ תרע״ד (1914) יצא לאירופה על מנת להשתתף בוועידה העולמית של 'אגודת-ישראל', אך פרוץ-מלחמת-העולם הראשונה מנע אותו מלשוב ארצה, והוא כיהן באופן זמני כרב קהילת 'מחזיקי-הדת' בלונדון. בשלהי שנת תרע״ט (1919) חזר לארץ ונתמנה לרבה של ירושלים, ובשנת תרפ״א (1921), כאשר הרבנות הראשית לארץ-ישראל נוסדה ביוזמתו – נבחר לרב הראשי האשכנזי. בשנה זו אף ייסד את ״הישיבה המרכזית העולמית״. הוא נפטר בירושלים בג' באלול תרצ״ה (1 בספטמבר 1935).

היישוב היהודי בארץ-ישראל בתקופתו – הורכב משתי חברות עיקריות: ״היישוב הישן״ ו״היישוב החדש״, אשר נבדלו זה מזה במניעי-עלייתם לארץ-ישראל, בדפוסי-החיים שלהם, בהשקפותיהם האידאולוגיות ובמסגרות החינוכיות.[4]

בהקשר החינוכי, הרי שעולם ״היישוב הישן״ בתקופתו של הרב קוק היה בכללו עולם שמרני ואדוק, שהתנגד למגמות חינוכיות חדשניות, שהיו עלולות לערער את מעמד-לימוד-התורה. הוא ביקש לשמר את מוסדות-הלימוד במתכונתם המסורתית בלימוד-תורה בלבד – ללא הכנסת כל תכנים אחרים, פרט לתוכני הקודש.[5] לעומת זאת, ב״יישוב החדש״ – החלו להיווסד מוסדות-חינוך ברוח תפיסותיהם של אנשי-העלייה השנייה, אשר שאפו ליצור 'יהודי חדש' והושפעו מתנועות סוציאליסטיות ומתנועת-ההשכלה באירופה. מגמה זו ערערה את הערך של בלעדיות-לימוד-התורה ושאפה לפתח מערכת-חינוך, שתעמיד בראש מעייניה את ההשתלבות בעולמם התרבותי של עמי-אירופה. מוסדות אלה הקנו לתלמידים השכלה רחבה בתחומי-דעת שונים והכשירו אותם לקראת רכישת-מקצוע, אך, לדידם, לימודי-מסורת-ישראל תפסו מקום **משני** בלבד, ונלמדו על-פי תפיסת-עולמם החילונית.[6] בין השאר, כתוצאה ממגמות חינוכיות שונות

---

2. ש' מישלוב, 'יחסו של הרב קוק לחכמות כלליות: בין חזון למימוש', **סיני**, קלט (תשס"ז), עמ' קסו-רו.
3. בין הבולטים שבהם: י' אבנרי, 'הרב קוק כרבה הראשי של ארץ ישראל, האיש ופועלו', עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, תשמ"ט; ח' ליפשיץ, **שבחי הראי"ה**, ירושלים תשל"ט; י"ל מימון (עורך), **אזכרה**, א, ירושלים תרצ"ז, עמ' ז-קסז; מ"צ נריה, **חיי הראי"ה**, תל-אביב תשמ"ג; א' רוזנק, **הרב אברהם יצחק הכהן קוק**, ירושלים תשס"ז, ועוד רבים.
4. להרחבה עיינו מ' פרידמן, **חברה ודת: האורטודוכסיה הלא-ציונית בארץ ישראל תרע"ח-תרצ"ו 1018-1936**, ירושלים תשל"ח.
5. ראו נ' קצבורג, 'פולמוס החינוך בישוב הישן', **שנה בשנה**, ז (תשכ"ו), עמ' 299-312, אם כי נעשו מספר ניסיונות-בוסר, שלא הצליחו לפרוץ שמרנות זו לכיוונים חדשים הן בתחום הלימודי, והן בתחום הפרנסה.
6. ר' אלבוים-דרור, **החינוך העברי בארץ ישראל**, א, ירושלים תשמ"ו, עמ' 139; ע' אטקס, 'לשאלת מבשרי ההשכלה במזרח אירופה', **תרביץ**, נז (תשמ"ח), עמ' 95-114.

אלה – הלך והתעמק הפער בין "היישוב הישן" ל"יישוב החדש", והתחזק תהליך החילון בחינוך בארץ-ישראל.

הראי"ה, כמי שמחד גיסא, היה קרוב באורח-חייו ליישוב הישן, אך מאידך גיסא, האמין במשמעות הדתית של שיבת-ציון בהנהגת התנועה הציונית ותמך במפעל החלוצי – ראה את עצמו כמי שעומד בתווך בין שני מחנות אלה, וביקש לתת מענה, בין השאר, על הבעיות החינוכיות שתוארו לעיל.

תולדות הרצי"ה והרקע לפעילותו

גם תולדותיו של הרצי"ה נסקרו זה מכבר, ויובאו כאן אך בקצרה כרקע להבנת יישום תפיסתו החינוכית.[7]

הוא נולד בשנת תרנ"א (1891) בעיירה זיימל בליטא. בהיותו בן שלוש-עשרה בשנת תרס"ד (1904) עלה לארץ עם משפחתו. הוא למד בישיבות היישוב הישן בירושלים; בשנת תרע"ד (1914) יצא ללימודים בהלברשטט שבגרמניה, ובשנים, שהוריו שהו בהן באירופה – הצטרף אליהם במרבית זמן שהותם שם. הוא שב עם הוריו ארצה – עם סיום מלחמת העולם הראשונה בשלהי שנת תרע"ט (1919) והתגורר עמם בירושלים. עם חזרתו ארצה – החל ללמד בישיבה לצעירים ובבית-המדרש למורים שליד ת"ת נצח-ישראל בפתח-תקווה, והחל בעריכת כתביו של אביו. הרב צבי-יהודה היה שותף ביוזמות ציבוריות שונות של אביו, וביניהן – ייסוד תנועת 'דגל ירושלים', אשר הייתה אמורה להוות אלטרנטיבה אידאולוגית להסתדרות הציונית ול'מזרחי'. בשנת תרפ"ב (1922) נישא לחוה-לאה הוטנר, אשר נפטרה בשנת תש"ד (1944) – בלא שנולדו להם ילדים. בשנת תרפ"ג (1923), עם הקמת 'הישיבה המרכזית העולמית' – נתמנה למנהלה הרוחני של הישיבה, ולאחר מכן – גם למנהל-הכספים שלה. כאשר בשנת תשי"ב (1951) נפטר הרב יעקב-משה חרל"פ, ראש-הישיבה (אשר שמה שונָה ל'מרכז הרב'), התמנה הרצי"ה לעמוד בראשה וכיהן בתפקיד זה במשך שלושים שנה בערך – עד פטירתו בשנת תשמ"ב (1982). בשנים אלה הלכה הישיבה והתפתחה והעמידה אלפי תלמידים.

שנות-עמידתו של הרצי"ה בראשות ישיבת מרכז הרב היו שנים מלאות אירועים היסטוריים רבי-משמעות – הקמת מדינת ישראל, אשר הוגדרה במגילת-העצמאות כמדינה 'יהודית ודמוקרטית', אך צביונה הושתת על זהותם החילונית של מרבית מנהיגיה, ולאחריה היו שנים רבות של מאבק על קיומה הפיזי ומחלוקות פנימיות רבות על זהותה הרוחנית. הרצי"ה נטל חלק פעיל בעיצוב תהליכים אלה. הוא פרסם מאמרים, אשר בהם ביטא את עמדותיו בסוגיות המרכזיות, שעמדו במרכז-עולמה של החברה הישראלית בשנים אלה, והנחה את תלמידיו להתגייס להגנה על המדינה ולהיות מעורבים בפיתוחה. לעתים נהגו מנהיגים פוליטיים להיוועץ בו, ורבים שיחרו לפתחו על מנת לקבל את הנחייתו בנוגע לסוגיות אישיות וציבוריות.

המחלוקת רבת-השנים בין הציבורים, שהרכיבו את 'היישוב' היהודי בארץ, בדבר צביונם הראוי של מוסדות-החינוך – קיבלה אופי אחר עם תקומת-המדינה, כאשר הוחלט על הקמת מערכת

7. ראו סקירת הביוגרפיות במאמרו של הרב גוטל (לעיל הערה 1), הערה 4.

ממלכתית, הכוללת זרם ממלכתי וזרם ממלכתי-דתי, ולצדן מערכת-חינוך עצמאית של המגזר החרדי.

היחס לחכמות כלליות במסורת היהודית

חכמי-ישראל לדורותיהם דנו בשאלה מה מקומם של לימודי-החול ביחס לחובת-לימוד-התורה והעלו נימוקים שונים בעד ונגד לימוד-חכמות-החול.

יש מהם שהעניקו יחס של כבוד והערכה ללימודי-חול, וראו בהם אמצעי להכרת נפלאות הבריאה, להעשרת עולמו האינטלקטואלי של האדם, וכמסייעים בפתרון בעיות שונות, הקשורות לעולם-ההלכה ולחיי-המציאות. אמנם היו מי ששללו לימודים אלה – בטענה של ביטול-תורה ועיסוק בענייני-סרק, אולם דומה, שלא זאת הייתה דעתה של השדרה המרכזית של חכמי-הדורות ופוסקיהם, אם כי מרביתם תחמו את הזמן, שיש להקדיש ללימודים אלה, כדי שאת מרבית-הזמן יקדישו ללימוד-תורה, וכן – את תחומי העניין שיש לעסוק בהם, ובלבד שלא יתנגשו עם עיקרי-האמונה.[8]

במאות השמונה עשרה והתשע עשרה הפכה סוגיה זו – לסוגיה מרכזית בעולמה של ההנהגה הרבנית. מרגע שנכרכה תנועת ההשכלה עם תופעת-הכפירה (תחילה בקרב אומות-העולם, ואחר-כך גם בקרב יהודי-הגולה) – החלו להתפתח מספר תגובות לכך. באופן כללי מגדירים במחקר ארבע תגובות שונות להתמודדות שבין הדת למודרנה: הסתגרות, הסתגלות, מידור והרחבה.

הסתגרות – הימנעות מוחלטת מחשיפה לתוכני-חול.

הסתגלות – הכרה במציאות, אשר בה חכמות-החול תופסות מקום מרכזי, ולכן נוצרה הבנה, שיש להכיר אותן ולעשות בהן שימוש כפי הצורך.

מידור – נכונות לקחת חלק ממה שיש לחכמות הכלליות להציע, ותוך כדי הסתייגות-מה.

הרחבה – הרחבת מושגי התורה והקודש באופן שהם כבר כוללים בתוכם את החכמות הכלליות.

הדוגלים בגישת ההסתגרות טענו, כי חשיפה לעולם שמחוץ לבית-המדרש – מערערת את יסודות המסורת, ועלולה לגרום לשינויים מפליגים בדת עד כדי מרידה בעקרונותיה.

באופן חריף ניתן למצוא גישה זו אצל מייסדי החסידות, אשר בדורם החלו כבר להיראות ניצני תנועת ההשכלה והשפעותיה. כך, למשל, קרא ר' נחמן מברסלב:

> "אִסּוּר גדול מאוד להיות מחקר, ח"ו, וללמוד ספרי החכמות, ח"ו. רק הצדיק הגדול מאוד הוא יכול להכניס עצמו בזה ללמוד השבע חכמות, כי מי שנכנס בתוך החכמות הללו, ח"ו, יכול לִפּוֹל שם".[9]

סגנון דומה אנו מוצאים גם אצל תלמידי-חכמים בתקופה מעט מאוחרת לזו. כך, למשל, ניתן לקרוא בכתביו של תלמידו הגדול המובהק של ר' חיים מבריסק, ר' ברוך-בער ליבוביץ:

> שיהיה אצל האיש הישראלי התורה עיקר, וח"ו שלא ידמה שיש עוד השכלה והשלמה אנושיות, שאם היה עוד השכלה בעולם אז היה השי"ת נותנה לנו על הר סיני. אלא כל איש יקבע בדעתו

---

8. להרחבה בדבר הגישות השונות – ראו י' כהן, **היחס ללימודי חול ביהדות**, תל-אביב תשמ"ג.
9. נחמן מברסלב, **ליקוטי מוהר"ן**, ירושלים תשל"ז, תנינא, ס' יט.

> דהתורה היא עיקר וח"ו שאין בעולם דבר שעל ידו יושלם האדם, דח"ו על-ידי זה עושה את התורה לטפילה...[10]

רבם של אלה והבולט בקרב רבני המאה השמונה עשרה, הגר"א – הגאון ר' אליהו מווילנה, אמנם ראה בחכמות – מסייעות להבנה טובה יותר של התורה,[11] אך דומה, שרבים מתלמידיו וממשיכי-דרכו לא ראו כך את הדברים – לנוכח מה שהלך והסתמן כחורבנה של ההגמוניה הרבנית ועולם-ההלכה בקרב הקהילות היהודיות ברחבי-אירופה המרכזית והמערבית בעקבות פריצת-חומות-הגטו על-ידי רוחות-ההשכלה והאמנציפציה.

אולם לא כל עולם-הרבנות האורתודוכסית של תקופה זו – דיבר בשפה זהה ונקט עמדה, כי התגובה על תופעת-החילון הִנָּה הסתגרות ושלילת כל מגע בין היהודי לבין העולם סביבו:

הרש"ר הירש, לדוגמה, מייסד תנועת תורה עם דרך ארץ, סבר, כי יש להורות ליהודי-דורו את הדרך כיצד לשלב בין שמירת-אמונים מוחלטת לתורה ולחוקיה – לבין רכישת-השכלה כללית רחבה. הוא אף הקים מוסדות-חינוך ברוח זו, וסייע לשמירה על קיומה של היהדות האורתודוכסית בגרמניה.[12] גישה זו של הסתגלות למציאות החדשה – אפיינה מאוחר יותר, גם מנהיגים ורבנים בציונות הדתית – כדוגמת הרב ריינס, ממייסדי תנועת 'המזרחי', אשר נקטו בדרך כלל באופן מוּדָע בפתרון ההסתגלות הן ביחס להשכלה ולמודרנה, והן ביחס לרעיונות הלאומיים. כך פעל גם הרב ריינס – למען ייסוד בתי-ספר, אשר ישלבו לימודי-קודש עם לימודי-חול.[13] אך דומה, כי עמדתם זו הייתה בגדר קולם של בודדים על רקע מחאותיהם החריפות של רבני-דורם, ובראשם, נוסף על אלה שהוזכרו כבר, גם רבני הזרם, אשר כונה 'אולטרא-אורתודוכסיה', אשר מנהיגיו ישבו בהונגריה [14] והתנגדו לפתיחות לרוחות-ההשכלה.

עמדת-הראי"ה בנוגע ללימוד חכמות כלליות

כמו סוגיות רבות במשנתו של הרב קוק – גם משנתו ביחס לחכמות כלליות נחקרה לא-מעט, ונכתבו מחקרים נרחבים בנושא.[15] לצורך מאמר זה, יובאו עיקרי תפיסתו, אשר מבוססים על המחקר הרב הקיים בתחום.

---

10. ב"ד ליבוביץ, **ברכת שמואל**, ניו יורק תשל"ב.
11. בעניין זה ראו מאמרי – ש' מישלוב, 'חכמות כלליות במשנתם של הגר"א והרב קוק', **בד"ד**, 19 (תשס"ח), עמ' 63-69.
12. על הרש"ר הירש ופועלו החינוכי – ראו בין השאר, י"י ויינברג, 'תורת החיים', י' עמנואל (עורך), **הרב שמשון רפאל הירש: משנתו ושיטתו**, ירושלים תשמ"ט, עמ' 193; א' שטרן, 'תורת החינוך של ר' שמשון בן רפאל הירש', **בר אילן**, יח-יט (תשמ"א), עמ' 322, ועוד רבים.
13. ראו, למשל, י' שלמון, 'ישיבת לידא – בשורה בחברה המסורתית במזרח אירופה', א' צור (עורך), **עולם ישן אדם חדש**, באר-שבע תשס"ה, עמ' 162-184.
14. והם אבותיו האידאולוגיים של הציבור החרדי בן-זמננו. ראו לדוגמה: מ"ק סילבר, 'ראשית צמיחה של האולטרה אורתודוכסיה: המצאתה של מסורת', א' פרזיגר ואחרים (עורכים), **אורתודוכסיה יהודית**, ירושלים תשס"ו, עמ' 297-344.
15. המרכזיים שבהם: מישלוב (לעיל הערה 2); י' אבנרי, 'הרב קוק ופעולתו החינוכית ביפו', **ניב המדרשיה**, יח-יט (תשמ"ה-תשמ"ו), עמ' 178-197; י' הדני, 'משנתו החינוכית של ראי"ה קוק', **גוילין**, א (תש"ן), עמ' 65-70; ח' ליפשיץ, 'החינוך במשנת הרב', י' רפאל (עורך), **הראי"ה**, ירושלים תשכ"ו, עמ' קלו-קנג; י' פילבר, **כוכבי אור**, ירושלים תשנ"ג, עמ' 177-212; צ' קורצווייל, 'חזונו החינוכי של הרב קוק', **כיוונים**, 4 (תשל"ט), עמ' 123-132; א' רוזנק, 'חינוך ומטא הלכה במשנת הרב קוק', **דעת**, 46 (תשס"א), עמ' 99-121; צ' ירון, **משנתו של הרב קוק**, ירושלים תשל"ד, עמ' 167-230; ש' רוזנברג, 'מבוא להגותו של הראי"ה', ב' איש שלום וש' רוזנברג (עורכים), **יובל אורות**, ירושלים תשמ"ה, עמ' 77-104.

דומה, שמרבית כתביו של הרב קוק העוסקים בנושא – מצביעים על כך שהוא דגל באופן עקרוני בשיטת ההרחבה, כלומר, הרחבת משמעות הקודש באופן שיכלול גם את החול.

הראי"ה ביסס את השקפת-עולמו העקרונית ביחס לסוגיה זו, כמו גם ביחס לסוגיות רבות אחרות, שצצו במלוא עוזן בדורו, לא רק על תורת הנגלה, אלא גם על תורת הנסתר – על עולמות-החסידות והקבלה.

תפיסתו בנושא זה הושתתה על תפיסה אחדותית, הרואה את החול כסעיף מהקודש, שכן הבורא כולל-כל, ולכן הוא כולל גם את הצדדים הנמוכים יותר של המציאות.[16] לפיכך ישנה חשיבות חיונית ללמוד ולעסוק בכל רובדי-המציאות – על מנת להעלותם לשורשם האלוקי. כתביו הרבים מלאים וגדושים בהתייחסויות לסוגיה זו.

במסגרת מאמר זה יובאו להלן רק מספר מצומצם של התבטאויות, המשקפות את עיקרי-השקפתו. תמיכתו העקרונית של הרב קוק בלימוד **כל** מרחבי ההשכלה – הובעה, בין השאר, במקור הבא:

> דעת ד' מוכרחת היא להתמלא בהגיון גדול של תורה ושל חכמה, כל חכמת העולם וחכמת החיים, כל יושר טבעי של מוסר ושל תרבות, וכל הכנה של אומץ הגוף וגבורת הנפש. אז היא יוצאת על הפועל כפי אותה המדה שהנפש החושקת לאור דעת ד' היא עלולה לה.[17]

יתר על כן, הרב קוק סבר, בניגוד לרבני האולטרא-אורתודוכסיה, כי הכפירה של דורו באה לא בגלל העיסוק בחכמות-חול, אלא להפך בשל הזלזול בלימוד זה, התובע את עלבונו:

> כמה נואלו האנשים שאינם מסתכלים בפליאות הטבע וחוקותיו, בגודל מעשה אלקים שבעולם. באין בסיס של השקפה חמרית גדולה ועשירה, ההשקפה האצילית מִטַּשטשת. כל החוצפה והכפירה באה לעולם לתבע את עלבון החומר מבעלי הצורה המפריזים, העושים עול להחומר בבַטְלם וּבְרָדפם אותו, בין בצדו המעשי בין בצדו העיוני.[18]

לדעתו, לימוד-חכמות-החול כחלק אינטגרלי מלימוד-התורה, מהווה נדבך חשוב בתהליך-הגאולה, ההולך ומתממש בדורו, משום שזהו הזמן, אשר בו מתגלה איך הכול קשור לקודש.

עם זאת, יש להדגיש, כי הרב קוק הבהיר, שיש ללמוד לימודי-חול מתוך זהירות, כדי שהללו לא יפגעו באופי העצמי של ישראל, כפי שהבהיר בנאומו הידוע בטקס פתיחת האוניברסיטה העברית בהר-הצופים.[19] כן הדגיש, כי בוודאי שיש חילוק מדרגות בין התורה לחכמות-החול:

> מבחין המבין את ההבדל שבין רוח החיים, חיי האמת, חיי האור, חיי הקודש, חיי החיים, המתפשט בתורה לכל פרטיה, סעיפיה, הדרגותיה, תוכניה, דיוקיה, תולדותיה, סעיפיה וענפיה, ובין הרוח, הממלא את כל המדעים וכל ההרגשות. הבדל נורא שורר ביניהם, בין קודש לחול, בין חיים לשלילת החיים, בין אור עולם לחשכת תהום. והחיים במקורם, את הכול יקראו לחיות, את הכול

16. על כך – ראו רוזנק (לעיל הערה 3), עמ' 66.

17. הראי"ה, **שמונה קבצים**, א, ירושלים תשנ"ט, פסקה פא, חלק א, עמ' כב. השוו **שם**, פסקה קיב, חלק א, עמ' לג; **שם**, פסקה תתסו, חלק א, עמ' רלט; **שם**, ג, שנט, חלק א, עמ' תסב-תסג.

18. הראי"ה (שם), א, פסקה תקצ, חלק א', עמ' קסא.

19. יש לציין, כי ביחס לטקס זה, וביחס למידת הַמּוּדָעוּת של הרב קוק לתוכני לימוד מקרא באוניברסיטה העברית – התנהל בשנים האחרונות ויכוח ער על דפי כתב העת המעין. ראו: א' הנקין, 'עדותו של הרב הוטנר אודות הראי"ה קוק והאוניברסיטה העברית', **המעין**, נג, ג (תשע"ג), עמ' 61-69; א"י שבט, 'תעודות חדשות בענין גישת הרב קוק להקמת האוניברסיטה העברית', **המעין**, מז, ד (תשס"ז), עמ' 13-24.

> יחַיו, את הכול יעודדו, את הכל לתחייה תקיץ תורת חיים. אבל מי ידמה וישוה לאהבה בתענוגים של יסוד החיים, של הוד חיי הנשמות, אשר בסגולתה של תורה.[20]

בספרו הביוגרפי על הרב קוק – מציין אבינעם רוזנק גם כן, כי בתגובה על הביקורת שנמתחה על הרב קוק מצד העולם החרדי – הבהיר הרב קוק, כי הליבה החינוכית של היהדות הוא לימודי-הקודש, ויש להעריך את הישיבות, שהן המחסום האמתי מפני התבוללות. מקורות אלה מלמדים, כי גם בגישתו ניתן למצוא הדים לגישת ההסתגרות, שאפיינה חלק מרבני-מזרח-אירופה.

בנוסף, דומה, שגישת המידור, שמשמעה: פתיחות רק לחלקים מהמודרנה, וגם זאת – באופן מסוים בלבד, גם היא לא נעדרת מכתביו. בחלקם מוזכר, כי יש להגביל את הלימוד בהתאם לגילו של הלומד, לרמתו הרוחנית, לשלבי-הלימוד, לתוכני-הלימוד, ועוד. כמו-כן קבע הרב קוק, כי ראוי, שיהיו תלמידי-חכמים מצוינים, שיעסקו בלימוד-תורה בלבד, וכדבריו:

> "הצדיקים הגדולים, גאוני המוסר וגאוני הקדושה הם דרושים לעולם הרבה יותר מהדרישה של כל בעלי החכמות היפות והעליונות, כתכונה ופילוסופיא, שירה ועוד."

על אף היבטים אלה בכתיבתו, דומה, שניתן לומר, שבכתביו ההגותיים הגישה השלטת היא זו שצוינה קודם לכן – גישת ההרחבה, שעל-פיה התורה פורשת את כנפיה על לימודי-החול, שממילא היא כבר מכילה אותם בתוכה.

היבטים יישומיים של עמדת הראי"ה על רקע מציאות דורו

האם וכיצד יישם הרב קוק את גישתו זו בהיותו רב ומנהיג מרכזי בארץ ישראל של ראשית המאה העשרים?[21]

כאמור, בתקופה זו של ייסוד, מיסוד והרחבת המפעל החלוצי בארץ-ישראל – נוסדו גם מוסדות-חינוך חדשים. בעיית תוכני המוסדות, על רקע תופעת החילון ועליית קרנה של תנועת-ההשכלה בקרב החברה היהודית – העסיקה רבות מנהיגים והוגים, ועמדה במוקד-המחלוקת בין "היישוב הישן" ל"יישוב החדש". הראי"ה – כמי שראה עצמו שייך לשני המחנות, אך גם זכה ליחס של חשדנות מצד כל אחד מהם – נדרש להורות בזהירות הלכה למעשה כיצד להתייחס לתמורות אלה. אמנם גישתו העקרונית הייתה, כפי שצוין לעיל, כי לימודי-החול הם חלק מהותי מלימוד-התורה, אולם בפועל נראה, כי ההדרכות המעשיות שהוא נתן – לא תמיד עלו בקנה אחד עם יישומה המלא של גישה זו, על רקע המציאות ההיסטורית המורכבת, והן הלכו ושיקפו יותר ויותר את גישת ההסתגרות או המידור, מאשר את גישתו הפילוסופית המרחיבה.

בשנותיו הראשונות של הרב קוק בארץ כרבן הראשי של יפו והמושבות הוא אכן שאף לייסד מוסדות-לימוד, אשר בהם ייֶלָמדו לימודי-החול באופן שמחבר אותם אל מגמת-הקודש, על-פי חזונו האידאי. לשם כך הוא יצר קשר עם מנהיגי המזרחי והיה שותף פעיל בפיקוח ובהדרכה על בית-ספר תחכמוני ועל תלמודי-תורה, אשר בהם נלמדו לימודי-מלאכה. מעבר לשאיפה האידאית, בייסוד מוסדות אלה הוא גם ראה הכרח חיוני לצורך מתן תגובה על המשיכה הגדולה

---

20. הראי"ה (לעיל הערה 17), ו, פסקה ז, חלק ב, עמ' קצד.
21. פרק זה מבוסס על מאמרי: מישלוב (לעיל הערה 2).

של תושבי-הארץ למוסדות-החינוך החילוניים, שהלכו ונוסדו באותם שנים, ובראשם – הגימנסיה הרצליה, אשר עמה סירב בכל-תוקף לשתף פעולה.[22]

אולם, עם השנים, כאשר נוכח לדעת, שבפועַל העיסוק בלימודי-חול פוגם ברמתם הרוחנית של התלמידים, ואינו בולם את מגמת-החילון, נראה, שהלכה והתגבשה בו ההכרה, כי לא ניתן עדיין ליישם את המגמה האוטופית העליונה שהציב, והוא נסוג מניסיונותיו אלה. אין ספק, כי להיותו של הרב קוק איש-רוח, ולא איש-מעש, ולעובדה, שלא סבבו אותו אנשים פרקטיים, שפעלו ליישום מגמותיו, הייתה השפעה מכרעת על כך שהוא לא הצליח להשפיע באופן ניכר על מגמות החינוך בארץ-ישראל, כפי שהיה חפץ מלכתחילה. לפיכך, לאחר ששב מגלותו באנגליה בשנת 1919 ונתמנה לרבה של ירושלים ולרבה הראשי של ארץ-ישראל, הוא משך את ידיו כמעט לגמרי ממעורבות בתחום זה. יש לשער, כי תרם לזאת גם מעמדו הציבורי המורכב – כמי שביקש לבנות רבנות ראשית, שתנהיג רוחנית את כלל-הציבורים בארץ, וביניהם – גם את הציבור החרדי, אשר גזר חרם על הכנסת-לימודי-חול למוסדות-הלימוד.

יש להדגיש, כי סוגיה זו הייתה רק סעיף לקרע ולמחלוקת הרחבים יותר, שהתגלעו בינו לבין מנהיגי ה׳מזרחי׳ ביחס לאופן הנכון, אשר בו יש לנהוג בנוגע לסוגיית-התרבות והחינוך בתנועה הציונית. הבדלים אלה בינו לבין ה׳מזרחי׳ התבטאו, כאמור, גם בנוגע ל׳תחכמוני׳, המוסד החינוכי שהיה תחת הנהלתו של ׳המזרחי׳, אשר ממנו הלך הראי״ה והסתייג עם השנים. כך, בסופו של דבר, הפכה הדרכתו של הרב קוק מהדרכה כללית ומניסיונות להתערב במגמות הרחבות, שהלכו והתפתחו בארץ-ישראל – להדרכה פרטית, שנגעה אך ורק למי שהתייעץ עמו על כך באופן ספציפי. לנוכח אי-שביעות-רצונו מרמתו הרוחנית של תחכמוני, ומהיחס, שניתן שם ללימודי-חול לעומת לימודי-קודש, הרי לעתים הוא הדריך את השואלים אותו לשלוח את ילדיהם לתלמודי-התורה, שבהם למדו אך ורק לימודי-קודש בדרך המסורתית.

נציין, כי מגמה דומה ניכרה גם בניסוח-תכנית-הלימודים לישיבה המרכזית העולמית שאותה הקים. בתחילה הצהיר הראי״ה, כי בישיבה ילמדו את התורה על כל רוחבה, לרבות לימודי-מדעים ולשונות, והיא תשמש אנטיתזה ותחליף הולם לאוניברסיטה העברית. הוא אף הנחה את תלמידו, הרב הנזיר, לנסח תכנית-לימודים ברוח זו לישיבה. אך, בסופו של דבר, בישיבה שהוקמה – לא למדו לימודי-חול, והחידוש היחיד בה נתבטא בהכנסת לימודי-הגות ואמונה יהודית, מלבד הלימוד המסורתי הישיבתי של הגמרא.

סמדר שרלו, חוקרת משנתו של הרב קוק – טוענת, שהגותו של הרב קוק בנושא היחס בין הקודש לחול, אמנם השפיעה על בניית יחס חיובי אל תחומי-החולין בקרב הציבור הדתי, אולם היא התגלתה כחרב-פיפיות: לדבריה, ההגות האידאליסטית והאחדותית, המיוסדת על פנימיות-התורה – חנקה את ערכי-החול, שהיא ניסתה לקרֵב ולחבק. הטוטליות של התביעה לקדש את הכול – התגלתה כבלתי-ניתנת ליישום וגררה תסכולים ואכזבות, עד כדי נסיגה כמעט-מוחלטת מהחול.[23] ייתכן, שכך אירע גם ליוזמותיו של הרב קוק בתחום-החינוך, ומכאן – הסבר נוסף לנסיגתו ממעורבות בתחום זה.

יש להבהיר, כי אין להתפלא על כך שהרב קוק התאים את אופן המימוש של עקרונותיו למציאות

---

22. ראו רוזנק (לעיל הערה 3), עמ' 70-73.

23. ס' שרלו, 'צדיק יסוד עולם: השליחות הסודית והחוויה המיסטית של הרב קוק', עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, תשס"ג, עמ' 375-376.

ההיסטורית המורכבת שפעל בה, שכן היה זה הוא, שקבע את העיקרון: "העקשנות לעמוד תמיד בדעה אחת ולהיתמך בה... בין במעשים בין בדעות, היא מחלה, הבאה מתוך שִׁקּוּעַ בעבדות קשה...".[24]

עמדת הרצי"ה בנוגע ללימוד חכמות כלליות

פרופ' דב שוורץ כבר עמד על כך, כי הרצי"ה נמנע מפיתוח תשתית תאולוגית מעמיקה ושיטתית, אלא הוא התייחס במישרין למציאות הקונקרטית המתחדשת ולאירועים הספציפיים שבתוכה.[25] ראשית, משום שהוא ראה את עצמו – כמי שמקדיש את חייו לסידור, לעריכה והנחלה של כתבי אביו, ושנית, משום שהוא היה מנהיג של תנועת-המונים, שביקשה ליישם מעשית את הגותו הגאולית הרעיונית של אביו.

לכן, לעניות דעתי, הניסיון לאתר התייחסות רעיונית מקיפה וכוללת של הרצי"ה לשאלה זו – נדון לכישלון מראש. עם זאת, ניתן ללמוד על גישתו העקרונית של הרצי"ה ממספר התבטאויות, שהוא ביטא בעניין זה פה ושם. באופן כללי, דומה, שהרצי"ה המשיך את גישתו העקרונית של אביו בנושא זה, אם כי עיון מדוקדק בהתבטאויותיו – מעלה, שהוא נטה יותר לגישה הממדרת ופחות לזו המרחיבה והמסתגלת, שכן בדבריו הוא הדגיש יותר את עליונות-התורה על חכמות-החול ואת הצורך ללמוד אותה מחוץ לישיבה ובגילאים מתאימים. אין ספק, כי הוא לא שלל את יתרונותיהם וחשיבות-לימודם של לימודי-החול, וכידוע, הוא עצמו למד לימודים כלליים באוניברסיטה בגרמניה, בהסכמת אביו ובהדרכתו, אך בדבריו לתלמידיו בחר להדגיש בדרך כלל דווקא את ערכה של התורה פי כמה מחכמות-החול:

> ישנו מושג של חכמות חיצוניות, חכמות חול, וישנה גם חכמת קדש.
>
> אברהם אבינו הכיר את בוראו, היה בעל חכמה והכרה גדולה, ומתוך כך, נפגש בשמימיות: "אתה הוא ה' האלוהים, אשר בחרת באברם".
>
> ישנן חכמות, שיש להן ערך, אין להתעלם מכך, אלא, שיש לזכור, שזו "חכמה תחתונה", ואשרֵי חכמה זו, כשהיא מכירה יותר ויותר, שעם כל קטנותה, אנושיותה, יש לה אחיזה בגדלות היותר גדולה, וזה כל ערכה וחשיבותה. החכמה האמתית שבאדם, בשיא גדלותה, היא הנבואה, ישעיה ובית דינו. ירמיה ובית דינו וכו'. המקור של החכמה האמתית, העליונה, הוא בנבואה.[26]

ובמקום אחר: "קודש וחול הם חילוקים במציאות, שמות של מציאות. 'המבדיל בין קודש לחול'. ובין לימוד של קודש ולימוד של חול. זוהי מציאות אחרת, מצב שכלי אחר".[27]

עם זאת, גם הוא ציין במקומות אחדים, שאין ניגוד בין התורה לבין חכמות-החול, ולכן ברור, שהוא לא ביקש להוביל מגמה, השוללת מגע בין השניים:

> אמרתי למשורר טשרניחובסקי שאין ניגוד בין קודש לחול, אלא קצת מגע, השפעה על-פי סדר מסוים. יש פגישה ולא ניגוד. הוא שם לב שאני מתעניין בשירה של חול והתפלא. אמרתי לו: אין

24. הראי"ה, **אורות התשובה**, ירושלים תשנ"ח, פרק ה, סעיף ה, עמ' יח.
25. ד' שוורץ, **אתגר ומשבר בחוג הרב קוק**, תל-אביב תשס"א, עמ' 19.
26. הרצי"ה, **מתוך התורה הגואלת**, ג, ירושלים תשמ"ט, מאמר ראשון, סעיפים סב-סג.
27. הרצי"ה (שם), א, פרק י.

ניגוד בין קודש לחול, הבעיה היא שירים שיש בהם טומאה. בשירי חול ניתן להתעניין, אך לא בטומאה.[28]

במקום אחד אף התייחס הרצי"ה – בדומה לראי"ה – לכך שהמחשבה, שיש סתירה בין תחומי-הלימוד השונים – בטעות יסודה:

> ההבדל הנמוך בין 'תורה' ו'חכמה' ו'מדעים', שנקלט בעולם מפני שפלות הדורות בעוונותינו הרבים, ונקבע ונתקבל מן התולָדות ההמוניות הבנליות שגברו, וגם ספרות שלמה נבנתה על יסוד השבוש הגדול הזה, וצריך היה להצדיק ולהוכיח כי אינן צוררות: ה'תורה' וה'חכמה' ה'אמונה' וה'תבונה' אשה אל רעותה, וכיוון שכל הדבר בשפלות יסודו, מובן שגם הצדקות והוכחות אלו היו בקטנות-מוח וכהות-לב.[29]

יש להדגיש, כי הרצי"ה גם לא ראה צורך לערוך ולצנזר את כתבי-אביו בתחום זה:

מחקרו של מוניץ על עריכת כתבי הראי"ה על-ידי הרב צבי-יהודה – העלה, כי אף-על-פי שלטענת חוקרים בעריכת הכתבים ניכרת מגמה ברורה של הכנסת שינויים, שמטרתם להקטין את מידת הפתיחות, אשר בה מתייחס הראי"ה למגוון תחומים, הקשורים לענייני-החול, החומר וההשכלה הכללית, הרי שסיכומו של דבר – העלה, כי הרעיונות המרכזיים של הראי"ה על הצורך בפתיחות אל עולם-החול והתרבות הכללית – נשמרו גם לאחר תיקונים מזעריים, שערך בהם הרצי"ה.[30]

מכאן, שדומה שניתן לקבוע, כי – בשונה מאביו – לא הציב הרצי"ה תורה שלמה ואידאית, המציבה את לימוד החכמות הכלליות – כדבר, המעשיר את לימוד-התורה, וכחלק חיוני מעבודתו הרוחנית של האדם, תפיסה, אשר לצורך מאמר זה אנו מכנים אותה הגישה 'המרחיבה'. אם כי הוא לא הוביל מגמה של הסתגרות, ולא ראה את החכמות הכלליות – כסותרות את לימוד התורה, הרי ייתכן, שניתן להגדיר את גישתו כקרובה יותר לגישה 'הממדרת', או 'המסתגלת'.

היבטים מעשיים של שיטתו של הרצי"ה

האטמוספרה החברתית והתרבותית, שפעל בה הרב צבי-יהודה הכהן קוק, הייתה שונה במידה מרובה מזו של אביו: כבר לא מחנות-נְצָיִם, הנאבקים על זהותה של החברה היהודית, המתהווה בארץ-ישראל, אלא מציאות נתונה של מדינה יהודית-ציונית-חילונית קיימת ומבוססת עם משרד-חינוך, הקובע את תוכני-הלימוד ואת אופי מוסדות-החינוך הממלכתיים והממלכתיים-דתיים, אשר במידה רבה המשיכו את דרכו של תחכמוני על-פי הדרך שהתוו מנהיגי ה'מזרחי' לפני הקמת-המדינה ולאחר הקמתה. כל זאת – לצד פריחתו של החינוך העצמאי: תלמודי-התורה והישיבות החרדיות, אשר בהם נשמר החינוך המסורתי כבדורות הקודמים.

תלמידיו של הרצי"ה מעידים, כי בשונה מאביו, אשר מילא תפקיד מרכזי בהנהגת-היישוב, ובתחילת דרכו שאף להציב אנטיתזה לחינוך החילוני ולהשפיע על עיצוב-החינוך של היישוב החדש, הרי הרצי"ה, אשר עמד בראש ישיבת-מרכז-הרב, סבר, שאין זה מתפקידו להוביל לשינוי בתוכני-משרד-החינוך, במיוחד אחר שאביו לא נחל הצלחה יתרה בתחום זה. הוא התמקד

---

28. הרצי"ה, **שיחות הרב צבי יהודה**[2], [ג]: ויקרא, בעריכת ש"ח אבינר, ירושלים תשנ"ט, צו: סדרה ג, עמ' 52.
29. הרצי"ה, **צמח צבי**, ירושלים תשנ"א, אגרת ד, עמ' ה-ו, הובא במאמרו של גוטל (לעיל הערה 1).
30. מ' מוניץ, 'חוג הראי"ה ועריכת כתביו של הרב קוק', עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, תשס"ח, עמ' 31-35, 46.

בעריכת כתבי אביו, בהפצתם ובהעמדת-תלמידים – מתוך מחשבה, כי יש קודם-כל לבנות תלמידי-חכמים וציבור, שיבינו את תורת-האב וירצו לחיות לאורה, ורק לאחר-מכן ניתן יהיה ליזום פעולות מעשיות בהתאם לתורתו, אשר יבואו מתוך דרישה מלמטה.[31]

הוא אמנם כאב את אופייה של מערכת-החינוך בארץ, עד כדי כך שכתב 'החינוך הקללי' – בק'. מלשון מקולקל. והגדיר את החינוך במערכת זו "חינוך לריקנות יהדותית, ריקנות אמונה, ריקנות נשמה... זיוף הנשמה",[32] אולם כל זאת נאמר כנגד תוכני-הכפירה, שנלמדו בבתי-הספר הכלליים, ולא כנגד לימודי-החול. עם זאת, דומה, שדווקא הכרתו של הרצי"ה בכך שעדיין לא ניתן ליישם את משנתו האידאית של אביו במציאות הירודה, ולפיכך היא אינה נכונה לקבל מגמה עליונה זו – הובילה אותו עם השנים ליתר-פתיחות מעשית כלפי שילוב-לימודי-החול במוסדות ששאלו לעצתו, ואשר דומה היה, כי כבר יש בהם כבר נכונות לממש, גם אם באופן חלקי, את המגמה האידאית שהציב אביו.

ניתן לאתר מגמה זו מתוך מעקב אחר הדרכותיו של הרצי"ה לתלמידיו: בטרם הוקם בית-ספר נעם, הרי שכאשר התייעצו תלמידיו של הרצי"ה, אם לשלוח לחינוך ממ"ד או לתלמודי-תורה חרדיים, הוא השיב, כי בגיל הרך חשוב לבנות את יראת-השמים, ולכן המליץ על תלמודי-התורה, אולם הוא הבהיר, כי בתלמודי-התורה חסרה 'כלל-ישראליות', ולכן במקרים בודדים הדריך את תלמידיו דווקא להעדיף את בית-הספר הממ"ד המתאים באזורם – למרות 'חסרון-התורה' שיש בו כדבריו.

עם הזמן הלכו ורבו תלמידי-הרצי"ה, שלמדו בישיבת-מרכז-הרב, עד אשר בשנות השבעים של המאה העשרים קמה מתוכם הדרישה להקים מוסדות-חינוך, המתאימים לדרכו של הרב קוק: הישיבה לצעירים הוקמה על-ידי הרב יעקב פילבר – ביוזמת הרב אברהם שפירא, ותכנית-הלימודים בה הייתה על-פי הכוונת הרב צבי-יהודה, וכהמשך לתכנית, שהתווה הרב הנזיר לישיבת-מרכז-הרב בהדרכתו של הרב קוק – תוך התאמתה לתלמידים הצעירים. היא כללה לימודי-קודש ברמה גבוהה – כולל תחום, שנקרא על-ידי המנסחים 'חכמת-ישראל' – ובכללם לשון עברית והיסטוריה של עם ישראל. כדי לקבל הכרה ממשרד-החינוך נוסף במשך-הזמן – באישור הרב צבי-יהודה – גם מקצוע המתמטיקה, בנימוק, כי "גם בישיבת 'עץ-חיים' למדו חשבון". לדברי מייסדי-הישיבה, הרב צבי-יהודה גם עודד לימוד כתבי-ביאליק בישיבה – בטענה, שכתביו יכולים לעודד את היצירתיות של התלמידים.

התחום היחיד, שכלפיו נקט הרצי"ה בגישה של הסתגרות, היה לימודי-האנגלית, שֶׁכן ראה בלימוד זה בעיה רוחנית של התבטלות בפני אומות-העולם, וכן – בשל החרם, שהוציאו רבני-ירושלים על לימוד שפות זרות. זאת – אף-על-פי שצעד זה הוביל לאי-הכרה של משרד-החינוך במוסד. בהמשך הדרך, כיוון שחסרון לימוד האנגלית גרם לכך שהורים נמנעו מלשלוח את ילדיהם למוסד, והיה חשש לעתידו – הסכים הרצי"ה, שלימוד זה יתקיים בדירה מחוץ-לישיבה ובלי לחייב בו את התלמידים.

בנוגע לבתי-הספר היסודיים, הרי שכאשר התעוררו בעיות בתלמודי-התורה החרדיים – כדוגמת היחס ליום העצמאות, הדריך הרצי"ה את תלמידיו להקים תלמוד-תורה משל עצמם. כך קם

---

31. ריאיון עם הרב יעקב פילבר, בתאריך כ"א ניסן תשע"ג, 1.4.2013.
32. י' אוריאל, **בשיפולי הגלימה**, חברון תשע"ב, עמ' 110.

ביה״ס **נעם**, אשר בו למדו מקצועות-חול – בהתאם לדרישת-משרד-החינוך, ומספר שנים אחר-כך קם גם תלמוד-תורה **מורשה**, אשר בו אמנם הושם דגש חזק בלימודים תורניים, כפי שהודגש על-ידי מייסדיו בבחרם לקרוא לו תלמוד-תורה, ולא בית-ספר, אך גם בו נלמדו לימודי-חול בהרחבה, חוץ מלימודי-אנגלית. ההבדל בין בתי-הספר הוסבר על-ידי הרב פילבר, כי בית-ספר נועם הוקם כדי לקיים גשר בין הציבור התורני לכלל הציבור הדתי, ואילו מורשה הוקם רק לצורך אברכי-הישיבה. לדבריו, כך ראה זאת גם הרב צבי-יהודה, שלא עודד את הקמת-מורשה, אך גם לא התנגד לו, שהרי הוא התנגד לפילוג מנעם – מחשש ליצירת קהילות נפרדות.

הרב פילבר העיד באופן כללי, כי הרב צבי-יהודה לא הכניס את ראשו לסוגיית תוכני-לימודי-החול בבתי-הספר שהקימו תלמידיו, וכאשר ביקש להתייעץ עמו בנושאים אלה, אמר לו: ״רב יעקב, אתה מבין בזה יותר ממני...״.

כאשר ביקשו התלמידים לממש את תכנית-הלימודים של הרב קוק גם בישיבת-מרכז-הרב ולכלול במסגרת-הישיבה גם לימודי-היסטוריה וכדומה, הבהיר הרצי״ה כי הוא לא מתנגד לכך, אך – כלשונו – הוא ׳לא יכול לקחת על עצמו את כל המצוות׳: מטרתו קודם-כל הייתה לבנות תלמידי-חכמים ציוניים ולשקם את מרכז-הרב. על-פי תלמידיו, אמירתו העקרונית בעניין זה הייתה: ״אנו לא נגד לימודי-חול, אבל בישיבה אין מקום ללימודי-חול״.

ננסה לסכם במספר נקודות את עמדתו העקרונית ומעשית של הרצי״ה:

א. המושג לימודי-קודש כולל גם לימודים נוספים נחוצים, המרחיבים את לימוד-התורה – דוגמת היסטוריה, לשון וכו׳, לפי התכנית של הרב קוק.

ב. לא ניתן כעת ליישם תכנית זו בישיבה הגבוהה, משום שיש להתמקד בגידול-תלמידי-חכמים ובשיקום-הישיבה.

ג. הוא לא התנגד ללימודי-הליבה של משרד-החינוך ביסודי ובתיכון, פרט לאנגלית, שבגיל צעיר שָׂלל לגמרי את לימודה, ובישיבה תיכונית אִפְשר זאת למי שהיה מעוניין בכך.

סיכום

בחינת גישתם העקרונית והמעשית של האב ובנו ללימודי-החול – מעלה, כי בניגוד למחשבה המקובלת, הטוענת, כי הרצי״ה צמצם במידה ניכרת את תורת-אביו באופן שבה יישם אותה, הרי דומה, כי ההפך הוא הנכון.

הראי״ה עצמו עבר במידת-מה מהגישה המרחיבה ביחס ללימודי-חול – אל הגישה הממדרת מסיבות מציאותיות שונות שנמנו לעיל, בלי ששינה את עמדתו העקרונית בנושא.

אמנם הרצי״ה התמקד בביסוס-הישיבה שהקים אביו ולא שם דגש בהרחבת-המגע בין עולם-התורה לעולם-החול בהתבטאויותיו ההגותיות, אך דווקא גישתו הפרקטית והשינויים בתנאי-המציאות בזמנו, כמו צמיחתה של שכבה רחבה של תלמידים בעלי-שאיפה ליישם את משנת-אביו – הובילו אותו לתמוך באופן מעשי ביתר-שאת בשילוב לימודי-חול במוסדות-החינוך שהקימו תלמידיו, כאשר התברר, כי ניתן לעשות כך ללא פגיעה בערכי-הקודש, שהיו מרכזיים בעולמו.

המשבר הוא התכונה של ההוראה

תקציר

מטרת מאמר זה היא לבחון את הסיבות למשבר המתמשך בהוראה. הבעיה היא, שלמרות השפע הבלתי-נדלה של "התיקונים", "הרפורמות" ו"הניסויים" הפדגוגיים – חוזרת תמיד ההוראה, במוקדם או במאוחר לסדר-היום השגרתי שלה, השוקע אל תוך משבר מעמיק והולך.

מהספרות המקצועית עולה, כי סדר-היום השגרתי של ההוראה שבוי בתוך מנגנון תקשורתי חד-סטרי, הפועל לפי הנוסחה $12\times6\times50\times40\times1$ [מורה הכופה ידע מוכן ומעובד מטעם המדינה (משרד החינוך) על ארבעים תלמידיו בחמישים מטר רבועים שש שעות כל יום במשך שתים עשרה שנים]. כל זאת נעשה תוך סדרי-משמעת קשוחים, בחינות ו"צלצולים". נוסחה סגורה וכנועה זו – מקבעת הן את התלמיד והן את המורה, ומונעת מכל שינוי פדגוגי להפר את שגרת-יומה הדכאנית של ההוראה.

המסקנה הקשה מאוד, העולה מן המחקר, היא כי התפיסה הכפייתית המובָנה בהוראה – מונעת מלממש רבות מהמטרות החינוכיות הבסיסיות ביותר, והופכת את המשבר לתכונה האופיינית להוראה.

המלצת החוקר היא לשחרר את המורה והתלמיד מהפרדיגמה הלינארית הדכאנית של מחזור-הידע, ולאמץ תפיסה ידידותית יותר, המזמינה את המורה לסייע לתלמיד לפלס את הדרך אל הידע בכוחות-עצמו. בייחוד חשובה גישה פתוחה זו בעולם משתנה, הדורש פעמים רבות מהתלמיד לבחון מחדש תופעות, אשר אין עוד בכוחו של הידע הקודם שלו להסביר אותן.

מילות מפתח: *תקשורת; בית-ספר; כיתה; למידה; הוראה; מורה; תלמיד; תכנית-לימודים; מכללה; חינוך; קהילה; שלום בן-יעקב.*

מבוא

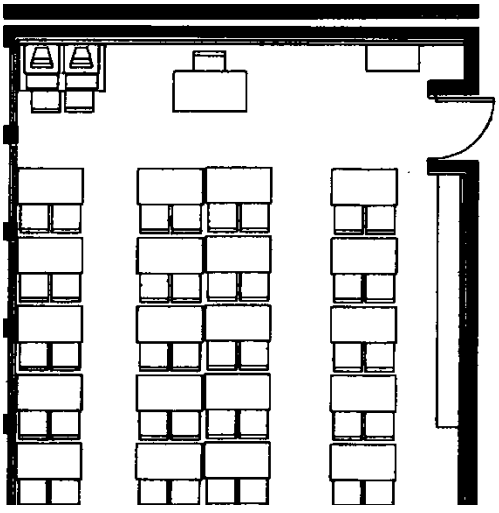
למרות השפע הבלתי-נדלה של התיקונים, הרפורמות והניסויים הפדגוגיים, שעוברים על ההוראה זה מאות שנים, היא תמיד חוזרת, במוקדם או במאוחר, לסדר-היום השגרתי שלה, השוקע אל תוך משבר מעמיק והולך (מרבד, 2012, 2013).

רק לאחרונה, ב-2008, חשף הספר "משבר ההוראה" (כפיר ואריאב, 2008), ש"מבטא את החשיבה ואת הניסיון של מיטב המומחים בתחום הכשרת המורים בישראל" (ענבר, 2008, עמ' 7), כי "מקצוע ההוראה שרוי במשבר ממושך ועמוק..." (כפיר ואריאב, 2008, כריכה אחורית). שוב, כמו במקרים קודמים, דנים טובי המומחים בסיבות ובמאפיינים שלו, ובעיקר מנסים לבחון דרכים כדי להיחלץ ממנו.

במרכז הדיון עומדים הפעם הצורך בהעצמה תרבותית וחברתית של המורים כמחוללי-השינוי (אלוני, 2008; הוז וקינן, 2008; עצמון, 2008); הצורך בשינויים המערכתיים, הדרושים בהכשרה להוראה – תוך שימת-דגש במבנה תכניות ההכשרה, במשיכת אוכלוסיות בוגרות ובמיצוב מוסדות ההכשרה במערכת-ההשכלה הגבוהה (אבדור, 2008; יוגב, 2008; כפיר, 2008; ליבמן, 2008; סמית ורייכנברג, 2008); והצורך בבחינת תפיסות אפיסטמולוגיות, המנחות את תהליך-ההכשרה עצמו (בק, 2008; סילברמן-קלר, 2008; שקדי, 2008).

בנוסף לדיון האקדמי, פונים הפעם טובי-המומחים לעזרת "מנהיגי הציבור ואל קברניטי החינוך בתקווה להגביר את מודעותם לחומרת המצב ולהמריצם להירתם לתיקונו", "אל המורים במערכת החינוך על כל שלוחותיה כדי לעודדם לשפר כפי יכולתם את הטעון שיפור", ו"אל הציבור הרחב, המבין כי ההוראה והחינוך ראוי להם שיתפסו מקום מרכזי בשיח הציבורי ובעשייה לקידום החברה" (כפיר ואריאב, 2008, כריכה אחורית).

אף-על-פי שהחוקר ער לגילויים הספציפיים של המשבר, הוא מציע להניח להם; אדרבה, הוא יטען, כי העובדה, שמזהים בהוראה משבר כל כך גדול במשך מאות שנים בהתמדה כל כך עקשנית, בלי-יכולת לחלץ אותה ממנו – אינה מלמדת על כך שההוראה פועלת בצורה לא-תקינה. נהפוך הוא, הוא קורה דווקא משום שההוראה עושה, ובקפדנות יתרה, את מה שהיא נועדה לו ומסוגלת לעשות (Gatto, 2002, p. 38), על-פי מה שֶׁלם (1976, עמ' 66) מכנה: "ההיגיון המנחה אותה", והיא לא יכולה להסתגל לשינויים העומדים בניגוד להיגיון האימננטי הזה (Nicholls, 1983, p. 4; Rowntree, 1982, pp. 235-236), ולכן מלכתחילה, היא הופכת את המשבר בהוראה לתכונה האופיינית לה.



ארגון החלל של הכיתה הסטנדרטית
(מתוך פוליטי ואשר, 1992, עמ' 50)

החוקר יטען עוד, כי ההוראה שבויה בתוך מנגנון תקשורתי חד-סטרי לפי הנוסחה: $1\times40\times50\times6\times12$ [מורה, הכופה ידע מוכן ומעובד על ארבעים תלמידים בחמישים מטר רבועים שש שעות כל יום במשך שתים עשרה שנים] וכל זאת – בליווי סדרי-משמעת קשוחים, בחינות ו"צלצולים". מנגנון זה, יטען החוקר, הוא הכוח, המניע את שגרת-יומה של ההוראה, על פיו בלבד היא יודעת להתנהל, והוא הגורם, שמכשיל כל ניסיון לחלץ אותה מן המשבר שהיא שרויה בו (Barr & Tag, 1995; Kennedy, 2005).

הפרדיגמה הלינארית

ברוב מוסדות החינוך בעולם ניתן לראות את המבנה "האוניברסלי הסטנדרטי" בן קומה אחת או מספר קומות, בעל פרוזדורים לינאריים, שלאורכם בנויות כיתות-לימוד. הכיתה הסטנדרטית היא מבנה מרובע, ששטחו כחמישים מטרים רבועים, והוא נועד להכיל מורה אחד וארבעים תלמידים (חן, 1997). כיתה זו היא לב-לבו של המנגנון התקשורתי החד-סטרי, אשר עליו בנויה ההוראה.

המבנה הפיסי של חלל הכיתה על חמישים המטר הרבועים שלו, אשר המורה ניצב בחלקו הקדמי, בחזית (front), מול ארבעים תלמידים, היושבים בשורות מקבילות, כשעיניהם מופנות אליו – משקף את ההיגיון המנחה את ההוראה, שלפיו הדרך אל הידע עוברת פרונטלית, בצורה לינארית, דרך קו ישר אחד, חד-סטרי בעיקרו, מן המורה אל התלמיד:



הכיוון החד-סטרי – מקורו בתפיסה, שישנם תכנים מסוימים, שהיחיד חייב לדעת אותם, ולתכנים אלה אין תחליף (לם, 1976, עמ' 18). התכנים מואצלים על-ידי המדינה (במקרה שלנו – משרד-החינוך) באמצעות תכנית-לימודים, והמורה, המועסק מטעם משרד-החינוך – מחויב למשרד-החינוך בחוזהו (contractual accountability) להעביר ידע זה לתלמידיו. ממחויבות זו נגזרות גם שתי מחויבויות נוספות: המחויבות המקצועית (professional accountability) למנַהל, המעסיק הישיר, להעביר את החומר בצורה מקצועית, וכן מחויבות מוסרית (moral accountability) לתלמיד, שאכן יקלוט את החומר, ולהורים, שאכן בנם יֵדַע את התכנים הללו (Hargreaves, 1996 ; Matusov, 2011 ; McCormick & James, 1983, pp. 18-19).

מאחר שהתכנים זהים לכל התלמידים, והדרך אל הידע היא חד-סטרית בעיקרה מן המורה לתלמיד – אין דרך פעולה חסכונית יותר ויעילה יותר, מאשר להעביר את התכנים למספר רב של תלמידים על-ידי ההרצאה שהמורה מרצה, והחזרה המכנית, שהתלמיד חוזר עליה. בהרצאה מבטיח המורה את ההספק, ואילו החזרות מבטיחות את ההישג. על-ידי שניהם יוצא המורה ידי אחריותו, כפי שזאת מתפרשת בדפוס-ההוראה הזה (לם, 1976, עמ' 28). השיטה הפרונטלית, המזמינה את הפיכת המורה למרצה באמצעות ההעברה הבלתי-אמצעית של הידע או המיומנויות ממנו אל התלמיד – משקפת את ההיגיון של החיקוי, שהוא הָעתיק בין דפוסי-ההוראה וגם הדומיננטי עד היום. כדי שאדם יֵדע משהו, נדמה, שהדרך הקצרה ביותר לכך היא להראות לו כיצד עושים זאת ולהביאו לכך שיחזור ויעשה את מה שהוצג לפניו. הידיעה של התכנים האלה – מתפרשת כאן כיכולת לשחזר את הנלמד בדייקנות, כלומר לחקות את ההתנהגות שהוצגה על-ידי המורה (או על-ידי ספר-הלימוד) (ברוקס וברוקס, 1997, עמ' 15 ; לם, 1976, עמ' 24).

על-פי פדגוגיה זו של שינון, כל התלמידים חייבים לעבור תהליך, שבו בהדרגה, שיעור אחרי שיעור, יום אחר יום, שנה אחר שנה, בשיטת פס הייצור, אכן יצליחו "לקלוט" את הידע המועבר

אליהם. כדי להבטיח את קליטת-הידע בצורה אופטימלית – מפוצל הידע ליחידות קטנות ופשוטות ככל האפשר. שיטת העברה זו, המפרקת כל נושא ליחידות קטנות – אמורה גם לאפשר למדוד בדייקנות בכל שלב ושלב את התקדמות התלמיד והיקף קליטת החומר על ידו.

> "בכל תחנה על הפס הזה אמור להיסגר אחד הברגים של ההשכלה, להיות מורכב אחד החלקים של המיומנויות, ואחת הדפנות אמורה להיצבע בערכים, המוכתבים על-ידי תכנית-הלימודים. בסוף הפס אמורה להיות מצויה הבַּקָּרָה על טיב המוצר המוגמר" (לם, 1988, עמ' 5).

כדי להבין, עד כמה ההוראה מצליחה לעשות את מה שהיא נועדה לו – די להתבונן באותם בוגרי תיכון, שהגיעו למכללות ולאוניברסיטאות, המחקים את חוויותיהם מכיתת-בית-הספר, כשהם יושבים כקבוצה מאורגנת, במקרים רבים יותר גדולה מ-40 סטודנטים, דבוקים לכיסאותיהם אל מול פני המרצה, וכמהים בצייתנות אולטימטיבית לעשות כל מאמץ לתעד את דבריו כלשונם, כדי למחזר אותם ככל האפשר בדייקנות בבחינות. כל זאת נעשה לשם קבלת ציון כמה שיותר גבוה. הכפייה שבשינון המכני במשך שתים עשרה שנים – מרגילה תלמידים רבים לחשוב, כי למידה איננה אלא "פעילות של שינון וזכירה" והיא מוגבלת "להצלחה בבחינות, הבוחנות את כושר הזכירה שלהם" (דרום, 1989, עמ' 244). אין פלא, ש"מורה טוב" בעיני התלמידים הללו הוא לאו-דווקא אותו "מורה לחיים" בעל שאר-רוח, אשר דרום (1989, עמ' 241-270), אלוני (2008) ועצמון (2008) מאמינים בו. נהפוך הוא. במקרים רבים "מורה טוב" בעיני התלמידים הללו הוא דווקא "מורה שמכתיב"! (אמיתי, 2009, עמ' 26).

פדגוגיית השינון, המבוססת על כניעה וציות לסמכות, אשר ניכסנו אותה כבר בתקופת-התנ"ך ("וְשִׁנַּנְתָּם לבניך..."), לא רק שלא הומרה בשיטות-לימוד חדשות ומודרניות, אדרבה, היא התמסדה והלכה בעת החדשה, ובעיקר – בזכות המודל הפרוסי. פרוסיה, שהאמינה בשלטון רודני ובסגולותיה של המונרכייה האבסולוטית, הייתה המדינה הראשונה שהשכילה להבין את פוטנציאל-הכניעה והציות הגלומים בפרדיגמה הלינארית, וראתה בה ערוץ לאינדוקטרינציה – כדי להחדיר לדור הצעיר נאמנות למלוכה, וכדי להכשיר אותו למשימות הצבאיות והביורוקרטיות הדרושות לה (Melton, 2003; השוו גם קליינברגר, 1985, עמ' 639). פרידריך הראשון, אשר משמעת-הברזל בצבאו לצד הביורוקרטיה הקשוחה היו לשם-דבר באירופה (Rothbard, 2006), היה הראשון בין מנהיגי-אירופה, שכבר לפני שלוש מאות שנה בערך, בראשית המאה ה-18, החל לגייס את מערכת-החינוך למטרות הלאומיות האלה על-ידי חובת הביקור בבתי-ספר של המדינה (וולף, 1971, עמ' 360).

התחלה זו קיבלה תנופה משמעותית על-ידי פרידריך הגדול שהצהיר, כי "הנסיך לאומה כמו הראש לאדם, וכי תפקידו לראות, לחשוב ולפעול למען הקהילה" (מצוטט על-ידי Rothbard, 2006, p. 25). הוא העמיק עוד יותר את ההשתלטות שלו על מערכת-החינוך, כשבשנת 1763 פרסם את "התקנון הכללי לבתי-הספר", שבו הנהיג חינוך-חובה חינם מגיל 5-14 לבני-השכבות העניות, ותשלום שכר המורים מאוצר-המדינה (וולף, 1971, עמ' 360; קליינברגר, 1985, עמ' 639). את מלאכת-הכניעה והציות של מערכת-החינוך למלוכה – השלים פרידריך השלישי, שבעקבות תבוסתו לנפוליון ב-1809 והתנאים המבישים של שלום טילזיט (1807), הידק את השליטה במערכת-החינוך על-ידי הכפפתה באופן טוטלי לשלטון המרכזי. הלשון, ההיסטוריה והגאוגרפיה של גרמניה – נלמדו בהרחבה ומתוך נטייה לפאר את האומה ואת המדינה; אף בשיעורי-הדת הודגשו ההקרבה העצמית ואהבת-המולדת. נאסרו או פוטרו מורים בעלי-השקפות ליברליות, והוטל על בית-הספר היסודי לחנך אזרחים ממושמעים, שאינם נוטים

לשינויים חברתיים ומדיניים (וולף, 1971, עמ׳ 446; Rothbard, 2006; Gatto, 2002, p. 74). כל זאת נעשה בהשראת פיכטה, הפילוסוף הגרמני, שהיה דַּבָּרָהּ הראשי והרוח החיה של החינוך הלאומי הפרוסי (וולף, 1971, עמ׳ 446) שאמר, כי ״אם אתה רוצה להשפיע על התלמיד, עליך לעשות יותר מאשר לדבר אליו; עליך לעצב אותו ולעצב אותו באופן כזה, שהוא פשוט לא יוכל לרצות אחרת ממה שאתה מצפה ממנו שירצה״ (Fichte, 1922, p. 21).

חינוך בכפייה, המבוסס על הכניעה והציות לסמכות, ואשר נועד להשגת מטרות פוליטיות בפרוסיה – זכה להיחשב כטוב ביותר באירופה (פוסטמן, 1986, עמ׳ 54), ואף אומץ בהתלהבות על-ידי ענקי-התעשייה האמריקאיים: פורד, קרנגי ורוקפלר, שהיו מעוניינים גם הם בציבור ממושמע, היודע להתאים את עצמו למשימות המוטלות עליו ב״שיטת הסרט הנע״ של בתי-החרושת (Gatto, 2002, pp. 45, 73, 77). הדימוי של המנגנון החד-סטרי, המנחה את ההוראה לקו-הייצור התעשייתי (המודגם להלן על-ידי דרום, 1989, עמ׳ 197-198) – ממחיש מדוע ענקי-התעשייה הללו כל כך התלהבו מאימוץ הגישה הפרוסית, לפי מודל הסרט הנע של בית-החרושת: התלמידים מקבילים לתשומות של חומרי-גלם; מִבְנֵי בתי-הספר מקבילים למבני בתי-החרושת; שלבי-הלימוד מהגן עד כיתה י״ב מקבילים לקו-הייצור של הסרט הנע; תכניות-הלימוד מקבילות להוראות הייצור ביחס לכל שלב; המורים מקבילים למנהלי-הייצור בכל שלב; מנהלי-בתי-הספר מקבילים למנהלי-בתי-החרושת; משמעת ונהלים – מקבילים למנגנוני-ביקורת-איכות; מערכת-בחינות סטנדרטית תוך התחלקות הישגי התלמידים בהתאם לעקומת-הפיזור הנורמלית – מקבילה לקריטריונים אחידים של ״שיטת-הסרט הנע״ בבית-החרושת; בוגרים מבתי-ספר עיוניים, מקצועיים וטכנולוגיים – מקבילים לתוצר המוגמר הזמין במספר דגמים בבית-החרושת.

אך לא רק את ענקי התעשייה האמריקאים הלהיבה האידאולוגיה הפרוסית, אלא היא סחפה אתה גם את המנהיגות המדינית והאקדמית האמריקאית בכלל (Gatto, 2002, p. 71). הדומיננטיות של החזון הפדגוגי הפרוסי הייתה עובדה מוגמרת בקרב המנהיגות החינוכית בארה״ב – כחלק מסך כל הקשרים ההדוקים בין ארה״ב וגרמניה של המאה ה-19 [עובדה זו לא ידועה כל כך בציבור, משום שהיא הביכה את האמריקאים בתקופת שתי מלחמות העולם, וכתוצאה מכך הושמטה מספרי-ההיסטוריה הפופולריים (Gatto, 2002, p. 70)!]. ומכאן מגיע חזון זה לעוד מדינות בעולם, וביניהן – אלינו.

הטרגדיה החינוכית היא, כי ההיגיון התקשורתי החד-סטרי, שהנחה את ההוראה על-פי עקרונות כפייתיים בעבר – ממשיך להנחות אותנו עד היום. לא זו בלבד, אלא שהוא שודרג אפילו במשך השנים בעזרת חרושת ספרי-הלימוד, כשאחרי כל פרק ותת-פרק – מכוונים את התלמיד לחשוב לפי שאלות נתונות מראש, או לפי סדרת משימות אחרת, הבודקת, אם הבין את מה שמישהו רצה שיקרא ויבין (ברוקס וברוקס, 1997, עמ׳ 7; פוסטמן ווינגרטנר, מצוטטים על-ידי כהן, 1983, עמ׳ 160; Gatto, 2002, p. 67). גם במקרה זה, מה ששיטה זו מפתחת אצל התלמיד בעיקר, היא יכולתו לציית להוראות (following directions) ולא לפתח חשיבה עצמאית ומעמיקה. אדרבה, בשנים האחרונות חלה הקצנת-יתר בהדגשת הפיצול של תוכני-ספרי-לימוד לחלקיקי מידע מינימליים ככל האפשר באמצעות ה״מיקודיות״, הממקדות את המידע רק לחומר המסוים הנדרש לבחינות-הבגרות. מיקוד זה לחלקיקי-המידע – נועד להבטיח לתלמיד, שאם הוא יַשנן אותם כהלכה, הוא יהיה מוכן לענות ביתר-קלות על שאלות בחינות-הבגרות, המכוונות

רק לחלקיקי-מידע אלה (השוו ראונר, 2013).

עד כמה הציות לסמכות שמיוצג על-ידי השינון המכני הפך להיות גולת-הכותרת של ההוראה הבית-ספרית – אפשר ללמוד מסיפורה של מורה ותיקה להיסטוריה (מצוטטת על-ידי קשתי, 2009), שננזפה פעם אחר פעם על-ידי מנהל-התיכון שלה, על כך שהיא מלמדת נושאים בקונטקסט הרחב יותר שלהם ולא מצייתת להוראות "המיקוד" לקראת בחינות-הבגרות (ראו גם ראונר, 2013). "הוראת נושאים ספציפיים," אומר ברונר (1968, עמ' 37-38), "בלא להבהיר את הקשרים שבתוך המבנה היסודי הנרחב של הענף המדעי המסוים, מַקְשָׁה על התלמיד לבנות הכללות ממה שלמד על מה שהוא עתיד להיפגש עמו לאחר זמן... נושאת עמה שכר מועט ביותר מבחינת הנאתו הרוחנית [של התלמיד]... [והיא] טרף לשיני השִׁכחה".

וקום לימודי

התלות האובססיבית שבשינון הידע לחלקיקי-חלקיקיו – מתבטאת במקרים רבים בקושי, שיש לתלמידים בכל רמות-הלימוד, לראות את השלם (ברוקס וברוקס, 1997, עמ' 46) ולהבין את עקרונות-היסוד, שמהם מורכב "מבנה-הידע" בתחום הנלמד (ברונר, 1968, עמ' 37). סטודנטים רבים לתואר ראשון, שני ושלישי, שחוו את הפרדיגמה הלינארית במשך שתים עשרה שנים – מתקשים לארגן את כל פיסות המידע ולקשר אותן למוצר שלם וקוהרנטי במסגרת ביצוע עבודותיהם האקדמיות (מרבך, 1998, עמ' 38). רבים מהם אינם בטוחים, שֶׁמה שהם יודעים אכן מתאים לעבודותיהם, וחלקם אף מפסיקים את עבודותיהם לתקופות שונות, או אפילו לחלוטין (גולן, מצוטט על-ידי מרבך, 1998, עמ' 38). אחד המושגים, המפחיד ביותר רבים מהם, הוא ביבליוגרפיה; אחת המשימות המפחידה ביותר רבים מהם היא כתיבת-עבודה; הבעיה הגדולה ביותר שלהם היא הרגלי-למידה. כל דבר עומד אצל רבים מהם על אותה רמה סטטית מתה (Dewey, 1966, p. 158), או לפי מטוסוב (Matusov, 2011, p. 23); הם "זומבים" כאלה שיכולים להצליח היטב בבחינות, אך הם חסרי-רוח-חיים בתחום האקדמי, שכן "ארגז-הכלים" שנרכש בבית-הספר – זר ומנוכר להיבטים האקדמיים (Varrene & McDermott, 1998; ראו גם: Collins & Harveson, 2009; DePalma, Matusov & Smith, 2009; Schneps, Sadler & Crouse, 2003; Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Beghetto, 2007). אמנם יכולתו של התלמיד לעמוד בדרישות-המורה – ראויה בהחלט להערכה, אבל עדיין לא הופכת אותו ללומד מצטיין, ובוודאי שלא ללומד יצירתי. זו יצירתיות מעוותת, השוללת את ערך עצמה; זו יצירתיות של איך להיות לא-יצירתי; זו יצירתיות, ששואפת לפעול על-פי רצון של מישהו אחר, להיות מכשיר וּכְלֵי בידי מישהו אחר (Matusov, 2011, p. 29). העובדה, שתלמיד מסוים התגלה כיצירתי באמצעות השינון – אינה תומכת בהיקבעותם של אנשים כאלה, אלא בכך שהוראה, המתבססת על שינון – אינה מצליחה בכל המקרים לְגַבּור על תכונותיו של הלומד ולדכאן (לם, 1976, עמ' 69).

קבלה פסיבית של ידע "כזה ראה וקדש" – לא רק מייתרת את הרגלי-הלמידה בקרב תלמידים רבים, אלא מגבילה רבים מהם מבחינה רעיונית. אדרבה, היא אף מרגילה רבים מהם לחשוב שהקשבה מבוססת בעיקרה על "שמיעה" בלבד, שֶׁכן, ההוכחה לכך שתלמיד אכן הקשיב – נמדדת על-פי יכולתו לחזור על מה ששמע (במקרה זה מהמורה) (לם, 1976, עמ' 216). אמנם, הרגל ה"שמיעה" הוא דבר יפה לכשעצמו, אך "שמיעה" היא רק שלב אחד בלבד בתהליך ההקשבה. הקשבה מורכבת משלושה שלבים: "שמיעה", שבאמצעותה האדם קולט את המידע;

"הפנמה", שבאמצעותה האדם מעבד את המידע שקלט ונותן לו משמעות על-פי דרכו; "תגובה", שבאמצעותה האדם נותן ביטוי אישי למידע שקלט.

גם חוסר-תגובה, למשל, הוא סוג של תגובה. יתרה מזו, כדי להבטיח תהליך תרבותי של הקשבה, הכולל את שלושת השלבים: "שמיעה", "הפנמה" ו"תגובה" – יש לעגן אותו קודם-כל במוכנות נפשית ורוחנית לקבלה של "האחר" ברמה של "ואהבת לרעך כמוך", המזמינה דיאלוג "אמיתי" (בובר, המצוטט על-ידי ברגמן, 1974, עמ' 248), והמבוססת על דו-צדדיות ממשית בין בני-השיח, כלומר בין המורה והתלמיד, וכן – בין תלמיד לרעהו. הבסיס לדו-צדדיות ממשית זו הוא שוויון, שבו כל צד נתפס בעיני רעהו בכל ישותו ובמלוא האינדיבידואליות שלו, 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 מראייה 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-ידם, ב'גשר' המתהווה תוך כדי המפגש ביניהם (קורצוויל, 1978, עמ' 18-22). במסגרת המנגנון התקשורתי החד-סטרי, אשר בו נתפס המורה בדרך כלל כמי שקובע את הנורמה אשר לפיה הוא מודד את הישגיהם של תלמידיו (קורצוויל, 1978, עמ' 102), כשכל סיטואציה חינוכית קונבנציונלית מושתתת ביסודה על הכוונת שאיפתם של התלמידים להגשים את הנורמות, המוצגות להם על-ידי מוריהם (קורצוויל, 1978, עמ' 109; Matusov, 2011, pp. 28-29) – אין מקום לדַבֵּר על "[דו-סטריות] ממשית בין בני השיח", וממילא – לא על הקשבה.

אמנם ניתן לטעון בצדק, שקיימים מורים רבים, הנוטים לפתח דו-שיח עם תלמידיהם, שאינו בנוי רק על שמיעת דבריהם ושינונם, ומעודדים אותם להגיב על דבריהם. ברם, חשיבה זו לא נובעת במקרים רבים מהמקום שהתלמיד נמצא בו (Beghetto, 2007; ראו גם Nickerson, 1999, pp. 413-414). נהפוך הוא, היא בדרך כלל נובעת מהצורך של המורה לוודא שהתלמיד אכן קלט את "החומר" שהועבר אליו (ברוקס וברוקס, 1997, עמ' 17). לא זו בלבד, אלא שבמקרים רבים, התגובה המוזמנת על-ידי המורה – מלמדת יותר על השאיפה של התלמיד להוכיח, שהוא אכן "מבין" ו"יודע" את "החומר" (וירט, 1984; השוו דיואי, 1960א, עמ' 128; הרפז, 1997, עמ' 14; Fendler, 1998; Kennedy, 2005; Matusov, 2011, p. 29). גם אם מורה זוכה לשיתוף-פעולה ערני מצד תלמידיו, עדיין לא מדובר פה ב"חשיבה ביקורתית" (Binkley, 1980, p. 83; Paul, 1992). בוודאי לא מדובר על "חשיבה ביקורתית" ביחס למענה על שאלות בספר-הלימוד. בשני המקרים, הן ביחס למענה על שאלות-המורה, והן ביחס למענה על שאלות בספר-הלימוד, מדובר – במקרה הטוב ב"חשיבה תגובתית" (דה בונו, 1994, עמ' 20). חשיבה זו באה כתגובה על דברי-המורה או על שאלות מנחות בספר-הלימוד או בחוברת-העבודה הצמודה לו. זו בדרך כלל אינה "חשיבה שמעודדת פעולה", המבוססת על יוזמה אישית של התלמיד ועל יכולתו ליצור בכוחות-עצמו.

יתרה מזו, גם אין ללמוד תמיד מתגובות קצרות של תלמידים במסגרת כיתה בת ארבעים תלמידים – על יכולותיהם האמיתיות של התלמידים. אדרבה, לעתים קרובות ההפך הוא הנכון. רעיונות של תלמידים, המובעים במסגרת דיון כיתתי – על סמך תגובות קצרות, נקודתיות בדרך

כלל, המעוררות תחושה של הבנה ויכולת מחשבתית גבוהה, כביכול, "באמצעות מלים הנראות תואמות את העניין" (ברונר, 1968, עמ' 57) – לא מלמדים תמיד על היכולת לחשוב בצורה מקיפה, שיטתית ומעמיקה. במקרים רבים מתגלה יכולת זו כמוגבלת מאוד, סובלת מכפילויות רעיוניות, לא-מקושרת כהלכה, סובלת מחסר ברצף רעיוני, ולא מסוגלת לראות את השלם בצורה מלוכדת, אם בכלל (ראו לעיל הדיון במפגש של בוגרי-התיכון עם המטלות האקדמיות בחינוך הגבוה).

מחשבה או רעיון – אי-אפשר להם, שיימסרו בתורת רעיון מאיש אחד לרעהו. כשרעיון נמסר באמירה, הריהו לגבי האדם, שהרעיון נמסר לו, בבחינת עובדה נתונה נוספת, ולא בבחינת רעיון. רק כשהוא נאבק עם תנאי הבעיה בעצמו, כשהוא מחפש ומוצא את דרכו שלו, רק אז הוא חושב באמת (Dewey, 1966, pp. 159-160). אמנם, מרקוסון (Markuson, 1986, p. 40) מצא, שהמנגנון התקשורתי החד-סטרי איננו יותר מאשר העברת "עובדות", וכי פחות מאחוז אחד מסך כל זמן ההוראה – מוקדש לפעילויות מֵעבר לפעולות הקשורות בהיזכרות (recall) והיכר (recognition). כדי להעצים עוד יותר עד כמה פיתוח החשיבה הוא זניח במסגרת המנגנון התקשורתי החד-סטרי, המנחה את ההוראה, היה מקום לעמת אותו עם סמכותו הבלתי-מעורערת של הצלצול, אשר מלמד, שאין דבר שראוי לבזבז עליו יותר מארבעים וחמש דקות במפגש אחד (Gatto, 2002, p. 39). לא משנה באיזה נושא דנים ועד כמה הוא חשוב, לא חשוב אם תלמיד מסוים ניסה לומר משהו בעל-ערך או אפילו המורה. הצלצול הוא מעל לכל: עם הישמע הצלצול – "הסוויטש" בראש נסגר. כל הדיון החשוב מתפוגג באחת, כאילו לא היה. במקרים רבים, הראש נסגר אפילו יותר מוקדם, כאשר לא-מעט תלמידים מתחילים לסדר את חפציהם האישיים כמה דקות קודם לצלצול ומשליטים רחש-לחש בכיתה, שלא בדיוק עוזר להפריית הדיון. גם מורים מיומנים יודעים, שלא כדאי לתת שיעורים לתלמידים לקראת סוף השיעור, אלא בראשיתו או באמצעיתו, מסיבה פשוטה: לקראת סוף השיעור התלמידים נמצאים בנפשם וברוחם כבר מחוץ לכיתה. די להסתכל בסמבטיון, המתפרץ מהכיתה החוצה בסוף השיעור (מולנר, 1984, עמ' 55) – כדי להבין עד כמה הציפייה לצלצול כדי לשחרר את הלחץ מהשיעור, מהישיבה הממושכת בחדר הסגור והצפוף, היא כל-כך משמעותית (יריב, 1999, עמ' 53).

וקום חינוכי

נטרול החשיבה הביקורתית והיצירתית על-ידי המנגנון התקשורתי החד-סטרי, המנחה את ההוראה, אל מול ההדגשה האובססיבית על השינון המכני של העובדות מטעם סמכות חיצונית, ברוח האידאולוגיה הפרוסית – מבטל את ייחודיותם של התלמידים ומעודד את עיצובם, כפי שמכנים גאטו (Gatto, 2002, p. 77) ודיואי (1960ב, עמ' 57-58) כ"אנשי ההמון".

גם אילו היה המורה רוצה בכל זאת לאפשר את החוויה המרנינה של צמיחה והתפתחות לשביעות-רצונם של לקוחותיו, כמו שאר בעלי-המקצוע האחרים, הוא לא תמיד מסוגל לכך, שֶׁכן מדובר במצב חריג, שבו לא ניתן להיענות לצורכו של כל פרט בנפרד, מה עוד שהוא צריך לתת שירות בו-זמנית ל-40 איש, שכל אחד שונה בכיוון ובדרך שלו מזולתו. לא כך המצב עם בעלי-מקצוע אחרים – כמו למשל נהג אוטובוס או נהג טקסי, הנותנים שירות לאנשים רבים בו-זמנית, ומובילים אותם באותו כיוון ובאותה הדרך, שכל אחד מלקוחותיהם מעוניין בה. אם ניקח בחשבון, שכל הנלמד בבית-הספר נקלט על-ידי התלמיד רק אם הוא מתחבר אל הידע הקודם האישי שלו, לניסיונו מן הבית ומן הרחוב, ולא נלמד כגוף ידע הנלמד בבידוד (מרבך, 2001;

(Dewey, 1966, p. 130) – נשכיל להבין, עד כמה ביטול הייחודיות מחד גיסא, ועידוד ההמוניות מאידך גיסא, מתעצמים עוד יותר בתוך שׂונוּת של ארבעים תלמידים בכיתה.

אם נוסיף לתחושת אי ההתחשבות בשונוּת הייחודית של כל תלמיד – את הנטייה לאכלס את בתי-הספר במסות של תלמידים, ניתן יהיה להבין עד כמה מבנהו, גודלו וארגונו של בית-הספר מונעים ממנו עוד יותר כל סיכוי להפוך את בית-הספר לקהילה של לומדים (Goodman, מצוטט על-ידי כהן, 1983, עמ' 106) ולחלופין, מקצינים את תחושת-ההמוניות הקיימת ומעודדים עוד יותר את הניכור בין התלמידים למורים. אף שרבים מלקוחותיו של המורה אמורים לקבל פורמלית את שירותיו, לא תמיד הם מעוניינים בהם. בית-הספר הופך פחות ופחות רלוונטי (National Center for Education Statistics, מצוטט על-ידי פלד ורותם, 2008, עמ' 11; ראו גם Hart, 2006; Yazzie-Minz, 2006). לא כך המצב עם לקוחותיהם של בעלי-מקצוע אחרים, כמו אינסטלטור, רופא, נהג-מונית, עורך-דין או קבלן. לא רק שלקוחותיהם מעוניינים בשירותיהם, הם אפילו מוכנים להוציא עליהם את מיטב כספם.

המנגנון התקשורתי החד-סטרי, המנחה את ההוראה – מקשה לא רק על התלמיד. אדרבה, במידה רבה הוא מקשה גם על המורה: דומה, שלא קיים שום מקצוע חופשי, שמקבע את בעליו כמו ההוראה, שמקבעת כל-כך את המורה אל הפרדיגמה הלינארית. שלא כמו עורך-דין, למשל, רופא או אחות, אשר הצלחתו המקצועית של כל אחד מהם מותנית ביכולת לטפל בלקוחותיו בצורה מקצועית טוטלית – המורה, המוגבל לפרדיגמה הלינארית, אינו עצמאי להחליט את החלטותיו ביחס ללקוחותיו, תלמידיו, באופן חופשי. קל יותר לרופא להחליט על כריתת-כליה למטופל שלו, בהנחה שהמטופל שלו מסכים לכך – מאשר למורה להחליט על יום-למידה עצמאית בשבוע, וְלוּ לתלמיד אחד בלבד, אף שגם התלמיד וגם הוריו מעוניינים מאוד בכך (Gatto, 2002, p. 160). "אם אין אֵמון בסיסי במורה והבנה לגבי אופי העבודה המיוחד שלו," שואל ויסבלום (2013), המורה של המדינה לשנת 2011, "איך נותנים לו לעסוק בחינוך? עבודת-החינוך דורשת אֵמון".

ולא מדובר רק בהגבלת פעילותו החינוכית של המורה, בעצם שליחותו הרעיונית והלימודית, אלא גם בפגיעה פיסית ונפשית בו. בדומה לתלמידיהם – כך גם המורים חייבים לציית ולהיכנע למסגרת קשוחה, לעתים חסרת-רחמים, כמו במקרה של אותה מורה מהחטיבה העליונה (מצוטטת על-ידי אריאלי, 1995, עמ' 45), המלמדת ביום שלישי, שיעור שביעי:

> *יום שלישי, שיעור שביעי*
>
> *יום שלישי,*
> *שיעור שביעי,*
> *הוא ריטואל מיוגר*
> *ומרכך לקלה.*
> *הם סחוטים.*
> *נאמרים.*
> *גם אני לאו דווקא*
> *מאיץ כוחי,*
> *ואצ כל פיפס שלהם -*
> *וכשהם נאבד הכבה,*
> *יש הרבה פיפסים -*
> *יכול להאמר אותי.*

המורים העובדים על-פי הפרדיגמה הלינארית – הופכים ברוב המקרים "לפקידים ממשלתיים, הנאלצים לפעול על-פי הוראה מגבוה והחיים מפי הממונים עליהם" (ראסל, מצוטט על-ידי כהן, 1979, עמ' 60-79) – כמו חיילים, המקבלים פקודות ממפקדיהם ברוח הפילוסופיה הפרוסית, "עם קצת הבדלים קוסמטיים, רובם תיאורטיים" – והם מעבירים את חוסר-החשיבה העצמית גם לתלמידיהם (Gatto, 2002, p. 161). צורה זו של הוראה סוגרת את מה שמכנה פסטלוצי (מצוטט על-ידי סימון, 1971, עמ' 516): "המוח המבחין", "הלב המרגיש" ו"היד הפועלת" והיא מונעת התפתחות (ראסל, מצוטט על-ידי כהן, 1979, עמ' 60-79; Gatto, 2002, p. 161).

הווקום החינוכי, שנוצר במקרים רבים בעקבות הנתק בין התלמידים, החשים במקרים רבים בחוסר הרלוונטיות של בית-הספר לגביהם, לבין המורים – גורם לגילויים השליליים של עוצמות התלמידים, ובעקבותיהם – את ערעור מעמדו של המורה (אמיתי, 2009, עמ' 24; כץ, 2011, עמ' 16; TIMSS, מצוטט על-ידי זוזובסקי ודוניצה-שידט, 2005, עמ' 19; קורן, 2009; שילד ואסולין, 1997; השוו גם פרידמן ופארבר, 1992; שילד וכרמלי, 1997). בל נתפלא אפוא, כי 45% מהמורים בישראל בבתי-הספר העל-יסודיים מרגישים חסרי-אונים בהתמודדות עם התלמידים (פיוטרקובסקי, 2010); כי 40% מקרב מורי-היסודי מעידים שהם שחוקים (פרידמן ופארבר, 1992); כי רק 10% מקרב מורי-חטיבות-הביניים מביעים שביעות-רצון מיחסיהם עם תלמידיהם (שילד ואסולין, 1997); כי 37% ממורי-המתמטיקה ו-47% ממורי-המדעים בכיתות ח' משיבים בחיוב על השאלה, אם היו עוזבים את ההוראה אילו יכלו [נתוני המחקר הבינלאומי במתמטיקה ובמדעים (TIMSS), מצוטטים על-ידי זוזובסקי ודוניצה-שידט, 2005, עמ' 19]; וכי המתמחים בהוראה מבקשים לקבל עזרה רבה יותר בנושא הטיפול במשמעת מכפי שהם מקבלים היום (שילד וכרמלי, 1997).

במיוחד מדאיג מצב זה לאור הסתירה הגוברת והולכת בין חובתו של התלמיד לציית בעל-כורחו לקוד הכפייתי של המנגנון התקשורתי החד-סטרי, המנחה את ההוראה – לבין מה שמזמנים לו חיי-היום-יום המתירניים החוץ-בית-ספריים שלו. החברה המתירנית, שאנו חיים בה היום – אינה עוד חברה סגורה, היירכית, שבה יש הבחנה טוטלית בין מבוגרים לילדים. אדרבה, אנו מתקדמים לקראת עולם של מידע חדש, משתנה במהירות, שהגישה אליו פתוחה לכול, שאין בו מבוגרים היודעים יותר מאשר הצעירים עצמם על הדברים שהצעירים מתנסים בהם, עולם, שבו לא יוכלו עוד המבוגרים לשמש מדריכים ויועצים לצעירים (Mead, מצוטט על-ידי פוסטמן, 1986, עמ' 79). שני המוסדות המרכזיים הסמכותיים ביותר לגבי הילדים – ההורים ובית-הספר – מאבדים את מקומם כמווסתי התפתחות הילד (פוסטמן, 1986, עמ' 80, 128).

באשר להורים, המבנה והסמכות של המשפחה נחלשו בצורה חמורה כתוצאה מכך שההורים איבדו שליטה על סביבת המידע של הצעירים. הילדים מבלים יותר זמן בחברת הטלוויזיה, המכשירים הסלולריים והאינטרנט – מאשר בחברת הוריהם (פוסטמן, 1989, עמ' 127). אמצעי-התקשורת לא רק צמצמו את תפקידה של המשפחה בעיצוב ערכיהם ורגשותיהם של הצעירים, אלא, דומה, שכתוצאה מסמכותם הגוברת והולכת של אמצעי-התקשורת – איבדו הורים רבים את הביטחון ביכולתם לגדל את ילדיהם, וזאת מחשש, שאינם יכולים עוד לסמוך עוד על המידע ועל האינסטינקטים שלהם בכל הנוגע לגידול-ילדים (פוסטמן, 1986, עמ' 127; ראו גם סמית ופניאל, 2003).

באשר למורים, אמנם הם עדיין אלה שמייצגים עבור התלמיד את חוק-חינוך-החובה ואף אמונים על יישומו, ובעיקר על הערכת-התלמיד וציוניו, אך הפחד מפני סמכותם – כבר לא קיים

כבעבר. ילדים אלה, שרבים מהם איבדו את הכבוד לסמכות המבוגר הכל-יודע – מדרדרים לעתים קרובות את השיעור ל"שדה קרב" (יריב, 1999, עמ' 15; וכן אריאלי, 1995, עמ' 28; פוסטמן, 1998, עמ' 161; קורן, 2009).

וקום מערכתי

אמנם משרד-החינוך מודע להתגברות תופעת האלימות בבתי-הספר (זוזובסקי ודוניצה-שמידט, 2005, עמ' 149), אולם, במקום לטפל בבעיה הוא מטפל בסימפטומים שלה – כמו קביעת נהלים להתמודדות עם פגיעות פיזיות ומילוליות (משרד החינוך, 2003), החמרת הענישה לתלמידים אלימים, סמכויות נרחבות למנהלים ולמורים, קביעת מְדָרג ענישה וקלות-יתר בעירוב משטרה לטיפול בתופעות אלימות (מורן-זליקוביץ, 2009) והצבת מצלמות-אבטחה, שיחוברו ישירות אל מרכזי-השליטה של המשטרה (ברנובסקי וסניור, 2010).

גם הניסיון של פסיכולוגים ואנשי-חינוך לסייע למורים לטפל בבעיות-המשמעת והאלימות באמצעות פרסום מדריכים מקצועיים (למשל, הירש, 1998; יריב, 1999; סמילנסקי ובר-לב, 1991), כאילו הן תופעות מחויבות-המציאות, כביכול, וכי כל מה שצריך לדעת, הוא איך להתמודד אתן – גם ניסיון זה אינו יעיל, מאחר שאין מתמקדים בסיבה האמיתית, הגורמת לבעיות המשמעת והאלימות.

לא רק שמורים רבים חסרי אונים אל מול המצב שהם נמצאים בו, אלא במקרים רבים מייחסים להם את המשבר הנצחי בהוראה בשל חששותיהם לבצע שינויים, או, לַחֲלופין, בשל הנטייה שלהם "לעטוף [את השינויים] בתרבות הקיימת של בית-הספר" ועל-ידי כך להפוך אותם לחסרי-ערך (Goodlad, מצוטט על-ידי לביא, 1983, עמ' 278). אמנם נכון שמורים ומנהלים נוהגים "לביית" חדשנות (מיודוסר ואחרים, 2006, עמ' 180; מרבך, בהכנה א, סלומון, 2000, עמ' 16), ונכון גם לומר, ש"מורים פוחדים משינויים". נכון, ש"מורים לא בנויים לשינויים" (Marbach, 1989, pp. 25-27) וגם נכון ש"קשה לעשות שינויים בחינוך" (לביא, 1983, עמ' 276; מרבך, 2012). אך הבעיה – מקורה לא במורים ולא באי הבנתם את החידושים, כפי שאולי משתמע מאמירתו של לביא (1983, עמ' 277), כי "חידושים שונים בארגון, במבנה, בתוכניות, בשיטות אינם מבטיחים באופן אוטומטי תוצאות משופרות יותר, אם אין מבינים את משמעותם ואין יודעים לנצל את יתרונותיהם".

אדרבה, מורים, לא רק שהם מודעים לאידאלים של הרפורמות, ואף אוהדים אותן במקרים רבים (Kennedy, 2005, p. 2), אלא, יתרה מזו, רבים מהם מלכתחילה נושאים בלבם תחושה של שליחות בבואם להוראה (אריאלי, 1995, עמ' 163-164, הערת שוליים 4; מרבך, 2012, עמ' 87-88; סטרהובסקי ואחרים, 2002; סטרהובסקי ואחרים, 2008). חוסר-הצלחת-החידושים – מקורו בעיקר בהתעלמות טוטלית של הרפורמות מהמציאות של ההוראה בכיתה (מרבך, 2012; Kennedy, 2005, p. 2) ובהשארת המורים לשלב אותן בהצלחה. כל זאת קורה, בלי לקחת בחשבון, כי **בדומה לכל אמצעי תקשורתי [מדיום], "שקובע את קנה המידה ואת הצורות של ההתקשרויות והפעולות האנושיות"** (מקלוהן, 2003, עמ' 15) – **כך גם המנגנון התקשורתי החד-סטרי המנחה את ההוראה הוא זה שקובע את קנה המידה ואת הצורות של ההתקשרויות והפעולות האנושיות" בין מורה, יָדַע ותלמיד**. מנגנון זה הוא גם המפתח להבנת התהליך האנטי-חינוכי הנוכחי, ובמיוחד – להבנת כְּשָׁלָיו. הכול מתחיל ממנו, והכול מתבסס עליו. הוא זה

שמעודד את התלמידים להמוניות, ואפילו – לאלימות; הוא זה שמאלץ את המורה לפַתח אסטרטגיות של הישרדות – כדי לעבור את המפגש הזה בשלום (מרבך, 2005), והוא גם זה שאינו יכול להסתגל לשינויים, העומדים בניגוד לפרדיגמה הלינארית הכפייתית המובנה בתוכו (מרבך, 2012, 2013; Marbach, 2013).

מי שלא מעוניינים **באופן פרדוקסלי** בשינויים ובוודאי לא במהפכות הם דווקא קובעי-המדיניות או קברניטי-משרד-החינוך, שעל פיהם יישק דבר בכל מה שקשור לחינוך. אדרבה, הם מעוניינים בעיקר באנשים ממושמעים ה"הולכים בתלם", המבטיחים להם "שקט תעשייתי", או לפי קובן ואחרים (Cuban et al., 2001, p. 827): "תִּפָּעוּל ארגוני חלק". זאת בדיוק מה שמעניקה להם הפרדיגמה הלינארית: ציות לסמכות המואצלת והניתנת לבקרה טוטלית על-ידם. מושגים כמו למידה, יוזמה, יצירתיות, נאורות הם מושגים אבסטרקטיים עבורם, שלא מעניקים להם כל יתרון. לחלופין, מיקודיות, המגבירה את ההצלחה בבחינות, היא תמצית החזון החינוכי בעיניהם (ראו להלן הדיון במהפכה החינוכית). **השאלה אם כל מה שהתלמידים למדו יישכח מיד אחרי הבחינה** (ברונר, 1968, עמ' 37-38; רייך, 2012, עמ' 34), **נענית בעוד "מאותו הדבר", כלומר עוד בוחני-פתע, עוד בחינות-שלישׁ, עוד מיצ"ב, ולבסוף – הבגרות.** אלה הם כלי-מדידה כמותיים וקלים למדידה, שבאמצעותם יכולה מערכת-החינוך להראות כמה היא מצליחה להרים על נס את הישגיה. ברם, מדדים אלה אינם עונים על השאלה אֵילו בני אדם יהיו התלמידים? האם יהיו אנשים, השואפים לחברה הבנויה על "חירות", "שוויון", "סובלנות", "עזרה הדדית" ו"אהבת הבריות", כפי שהוגדר ב"מטרות החינוך הממלכתי" במסגרת סעיף 2 של חוק החינוך הממלכתי תשי"ג – 1953 (משרד החינוך, 2009)? כנראה, מילים נשגבות אלה טובות רק כדי לעורר את "גל האהדה שיתעורר בציבור" [באמצעות הספין התקשורתי, המגדיר את המטרות – ע.מ.] (יזהר, 1983, עמ' 81; השוו Gatto, 2002, p. 197).

גם ההורים מיישרים קו עם קובעי-המדיניות וממשיכים לעודד את בניהם ללכת לבית-הספר כמו שהוא היום – למרות העובדה, ש"אֵילו הם עצמם היו צריכים לחזור אל בית-הספר היו עושים הרבה מאוד כדי לשנות. עכשיו שהם לא ילכו שמה אלא רק ילדיהם, יתעלמו מן הרע הידוע וידברו על הטוב הרצוי; או יסתפקו בשינוי תפאורת בית-הספר מִבֶּהה לבהיר" (יזהר, 1983, עמ' 79). כמו קובעי-המדיניות, המתעלמים מהמצוקה של המורים והתלמידים כדי לשמור על "שקט תעשייתי" – כך גם ההורים – אף כי מחוסר-ברירה – שואפים בכל-מאודם לשמור על "שקט תעשייתי", כי הם זקוקים למחסה לילדיהם, ובעיקר לבייבי-סיטר בזמן עבודתם.

דוגמה לכך אפשר היה לראות מספר ימים לפני ערב ל"ג בעומר תשע"ג (2013, תוך כדי כתיבת המאמר) – בקשר לגודל המהומה, שהתחוללה סביב ההחלטה להאריך את חופשת ל"ג בעומר ביום נוסף (ברנובסקי, 2013; דטל, 2013). מהפכות עלולות להפריע את שגרת-יומם.

שנית, הורים רבים רוצים בכל-מאודם, שילדיהם יצליחו להשיג ציונים גבוהים ככל האפשר – כדי להבטיח את השתלבותם בשוק-העבודה ובחברה. השיטה הקיימת, שבנויה על ציונים, על בחינות ועל סדרי-משמעת קשוחים – מסייעת להם מאוד לפקח על התלמידים. אדרבה, היום – בעידן של מחשוב בתי-ספר וסלולרי לכל מורה – ניתן אפילו לדווח להורים בכל שעה היכן הבן שלהם נמצא (כץ, 2009, עמ' 20). שיטה חלופית, ובמיוחד פתוחה יותר – עלולה אפילו להפחיד אותם.

גם הציבור בכלל, שרובו ככולו למד בבתי-ספר אשר שרר בהם אקלים המבוסס על סמכותיות, על התעלמות מביטויים ריגושיים ומתהליכים בין-אישיים, על התייחסות אל התלמיד כאל

אובייקט, על אותו מכלול של גורמים, אשר כמחאה נגדם קם החינוך ההומניסטי – גם הציבור ככלל התרגל לכך שלמידה אינה אלא פעילות של זכירה ושינון (דרום, 1989, עמ' 243-244). יש לקחת בחשבון, שציבור זה בכללו גם הוא מתייחס בעדיפות לרכישת-הידע (Beswick, 1983, p. 10) – כבסיס להצלחה בבחינות-הבגרות וללימודים הגבוהים, ולא ממהר להיפרד מתכנית-הלימודים הקיימת, שאמורה לשמש כרטיס-כניסה להשכלה הגבוהה.

במיוחד מעוררים תמיהה החוקרים. אחרי מאות שנות שפע בלתי נדלה של תאוריות ויוזמות חינוכיות – ממשיכה ההוראה להשתרך אל תוך השגרה, ושוקעת עוד יותר אל תוך המשבר המעמיק והולך; רוב החוקרים לא הפנימו, שחינוך הוא מדע יישומי (applied science), ולא מדע טהור (basic science), וכי תאוריות כשלעצמן, ללא מימושן, הן כאבן שאין לה הופכין. חינוך הוא אולי התחום היחידי, אשר בו התאוריות קיימות במקרים רבים במנותק מהתחום שהן אמורות לשרת (מרבך, 2012). למרבה הצער, רבים מאוד מהם – ממשיכים להציע תיקונים מפליגים לקידום איכות ההוראה, כביכול, אף-על-פי שאין ההוראה יכולה להסתגל לשינויים, העומדים בניגוד לפרדיגמה הלינארית הטבועה בה (לם, 1976, עמ' 48-49; מרבך, 2012; Kennedy, 2005).

יתרה מזו, הבעיה עם החוקרים אינה מוגבלת רק לעצם הסתירה המתודית בתפיסתם בין תאוריה ומעשה, אף שבמקרים רבים תאוריות "עובדות" יפה ב"ניסויי-מעבדה" (סלומון, 2000, עמ' 147, 51, 155) או בזכות "משוגעים לדבר" (מרבך, 2012). הבעיה עם החוקרים מעוגנת בעיקרה באשליה, שהם מעוררים בקרב קובעי-המדיניות, ההורים והציבור בכללו, כי אין כל רע בפרדיגמה הלינארית וכי אפשר להטליא עליה, טלאי על גבי טלאי, את כל התאוריות היפות, אם כי במבחן התוצאה של הכיתה הקונבנציונלית – נדחות התאוריות במוקדם או במאוחר (לם, 1976, עמ' 9-10; מרבך, 2012, 2013). על-ידי אשליה זו מעניקים החוקרים לגיטימציה אקדמית לפרדיגמה הלינארית ומעודדים את הנצחתה בתודעת קובעי המדיניות – בפרט, והציבור – בכלל.

הבעייתיים מכל הם המוסדות להכשרת-מורים, שלצד הלעטת הסטודנטים בתאוריות העדכניות והפתוחות ביותר הם ממשיכים להתנהל בעיקרם על-פי אותו היגיון תקשורתי חד-סטרי, המנחה את ההוראה הבית-ספרית (דרום, 1989, עמ' 243-244).

גם קירוב פרחי-ההוראה אל כור-ההיתוך הבית-ספרי באמצעות בתי-ספר עמיתים, על-פי המודל של בתי-ספר להתפתחות מקצועית [professional development schools (PDF)] (אריאב וסמית, 2006) – אינו מבשר על השינוי. אדרבה, לצד הסיכויים להשגת שילוב קל יותר של פרח-ההוראה בסדר-היום הבית-ספרי הרוֵח – גדל גם החיקוי של פרחי-ההוראה את הרגלי-ההוראה של המורים המאמנים (בברסקי ומרבך, 2012), ואתו גם מתעצמת הנצחת הַכְּשֶׁל, המעוגן במנגנון התקשורתי החד-סטרי האנכרוניסטי, המנחה את ההוראה. המצב האבסורדי, שבו המוסדות להכשרת-מורים, כמו קובעי המדיניות, החוקרים ההורים והציבור בכלל – תופסים את הפרקטיקה הלינארית הממוסדת כמובנת מאליה (Cuban et al., 2001, p. 827; Hess, 2010, preface XI) ומעניקים מס שפתיים לתאוריות החדשניות – חייב להיפסק.

מהפכה חינוכית!

> "השתיקה אסור לה שתימשך [...] בית הספר כמו שהוא אינו יכול ללכת עוד. ואסור שילך. וכל המתקת דין כאן – היא עוולה" (יזהר, 1983, עמ' 97).

אין עוד מקום לתיקונים, ליוזמות חינוכיות מקומיות או נקודתיות (Barr & Tagg, 1995, p. 14) וגם לא למהפכה "רוחנית" (מרבך, 2012) מהפכה "טכנולוגית" (מרבך, בהכנה א) או "מהפכת נדל"ן" (מרבך, 2013), שמנסות לשווא להשתלב בסדר-יום של עולם ישן, שלא בנוי לקבל אותן (2012). פה דרושה מהפכה חינוכית!

קודם-כל יש צורך להשתחרר מההיבט הכפייתי של המושג "חינוך", כפי שהוא בא לידי ביטוי בהוראה, המוערכת במקרים רבים על-פי מדדים כמותיים, והמחייבת במקרים רבים הן את המורה, והן את התלמיד להתאים את עצמם אליה בעל-כורחם, כמו ביחס למספר שעות הלימוד ביום, משך כל שיעור, כַּמות ידע שיש להספיק, כַּמות-ידע שיש לדעת, רמה הישגית, שיש להגיע אליה, וכל זאת – במסגרת סדרי משמעת קשוחים בחינות ו"צלצולים".

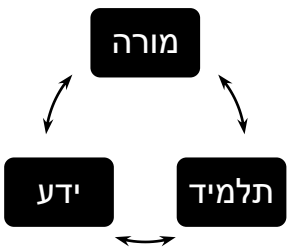
לחלופין יש לאמץ את המושג "חינוך", שבנוי בעיקרו על תהליך-למידה, שיש בו משמעות ללומד (ברוקס וברוקס, 1997; ראו גם פירון, 2013; Hounsell, 1981) והמוערך בדרך כלל על-פי מדדים איכותיים, כמו סקרנותו, הבנתו, יצירתיותו, שיתוף-הפעולה שלו עם עמיתיו. כל זאת נעשה במסגרת אקלים ידידותי, המזמין את המורה לסייע לתלמיד לממש את עצמו – כדי להגיע ל"חיים אנושיים מלאים, הוגנים ומכובדים" (אלוני, 1998, עמ' 8-9), הן כפרט והן כאזרח בקהילה (אלוני, 1998, עמ' 91, 84; דיואי, 1960 א, 1960 ב; דרום, 1989). ככל שתהליך-הלמידה יכוון לנקודת-המבט של התלמיד, כך הסיכוי, שהתלמיד יגיע למימוש עצמי יהיה גדול יותר, וכך גם יוכל המורה לממש את עצמו במילוי-תפקידו (על ההבחנה בין המושג "חינוך" למושג "חינוך בית-ספרי" – ראו אצל דיואי, 1960 ב, עמ' ט; טולסטוי, המצוטט על-ידי כהן, 1983, עמ' 48; כהן, 1988, עמ' 23; אינשטיין, בתוך המרכז לטכנולוגיה חינוכית, 2013; פוסטמן, 1998, עמ' 9): "חינוך הוא כל מה שנשאר לנו לְאַחַר ששכחנו את כל מה שלמדנו בבית הספר".

כדי לבסס את תהליך הלמידה על נקודת-מבטו של התלמיד – ראוי להשתחרר מהתפיסה האפיסטמולוגית, המתבססת על ידע נתון, שאין לו תחליף, חיצוני לתלמיד, ולהמיר אותה בתפיסה אפיסטמולוגית, המשלבת בין שתי גישות: האחת של פיאז'ה, אשר לפיה האדם בונה באופן פעיל את הידע בכוחות-עצמו על-ידי פעולת-גומלין בינו לבין סביבתו ("הקונסטרוקטיביזם האינדיווידואלי" של פיאז'ה) (ראו לביא, 1993; דרויאן, 1999, עמ' 36-37; Piaget, 1963; Piaget & Inhelder, 1977; Sebastian, 2005); השנייה של ויגוצקי, אשר על-פיה, האדם בונה באופן פעיל את הידע על-ידי תיווך של פרטים אחרים, ובמקרה שלנו – המורה ("הקונסטרוקטיביזם החברתי" של ויגוצקי) (ראו דרויאן, 1999, עמ' 75-77; ויגוצקי, 2003, עמ' 66-91; לביא, 1993).

התפנית בתפיסה האפיסטמולוגית מ"העולם החיצוני" הבלתי-תלוי ל"עולם הפנימי" של התלמיד כמפתח לכל התנסויותיו והידע שלו (Lavine, cited by Perry, 1992, p. 188) – מזמינה את המרת **הפרדיגמה הלינארית**, המבוססת על העברת-ידע מוכן ומעובד מן המורה לתלמידים **בפרדיגמה דיאלקטית**, המשלבת שני תהליכי למידה: האחד, למידה **עצמית**, ברוח פיאז'ה, שמתנה את התוודעותם של התלמידים בהסתמכותם על רמת תפקודיהם ההכרתיים **האקטואליים** (דרויאן, 1999, עמ' 36-37; Piaget, 1963, 1977); השני, למידה **בתיווך המורה**,

ברוח ויגוצקי, שמטרתה לקדם את רמת תפקודיהם האקטואליים של התלמידים לרמת תפקודיהם ההכרתית העתידית (**הפוטנציאלית**) (ברונר, 1968, עמ' 60; ויגוצקי, 1991, 2003, עמ' 66-191).

שינוי פרדיגמתי זה מתבטא בעיקרו בשינוי תפקודיהם של המורה, של התלמיד, של הידע ושל יחסי-הגומלין ביניהם. לפי תפיסה זו אמור המורה להיות משודרג ממי שמעביר ידע מוכן ומעובד – ל"מנחה", והתלמיד אמור להיות משודרג מתלמיד פסיבי, המשנן את הידע – ללומד אקטיבי, הלומד לפלס את "הדרך אל הידע" בכוחות-עצמו בהנחיית-המורה (Marbach, 1989, pp. 8-9).



כל שלושת השותפים לתהליך הלמידה (מורה – תלמיד – ידע) נמצאים בדו-שיח מתמיד זה עם זה. הידע אינו עוד בבחינת ידע נתון, המועבר "כזה ראה וקדש", מן המורה לתלמיד, אלא גורם, שנבנה על-ידי דו-שיח הן עם המורה, והן עם התלמיד – במקביל להיבנותם של המורה והתלמיד מדו-שיח זה עם הידע. המשמעות של **יחסי-גומלין רב-כיווניים אלה**, שגם התלמיד וגם המורה גם לומדים וגם מלמדים בו-זמנית – תוך כדי בנייה משותפת של הידע.

להלן טעימה מתהליך הלמידה הדיאלקטי המבוסס על יחסי גומלין רב-כיווניים, במסגרת המליאה, בכיתה, כפי שהוא מתואר במאמר "מסע לקידום הוראה משמעותית" (מרבך, 2014). דוגמה זו באה לבטא את השותפות הרעיונית של החוקר בהתנסויותיהם של תלמידיו, פרחי-ההוראה, ואשר הפכה להיות באמצעותם גם הלמידה הפרטית שלו. כאן גם מתבטא טשטוש-הגבולות בין מלמד ללומד, אשר בו כל צד נתפס בעיני רעהו, בכל ישותו ובמלוא-האינדיווידואליות שלו, כשכל אחד חופשי לשוחח עם רעהו באופן ספונטני. במצב זה אין המפגש ביניהם מתמקד עוד בנוטלים חלק בו, אלא ב'גשר' המתהווה ביניהם (קורצוויל, 1978, עמ' 18-22).

באחד הקורסים עם פרחי-ההוראה ממחלקת-הגרפיקה הציעו חברי אחד הצוותים לחלק את נושא עבודתם האקדמית: "אהבת-אם" לשלושה היבטים: אהבה, רגש וחום.

ראשית, הפניתי את תשומת-לבם להיבט "אהבה" ביחס לשם העבודה, שגם הוא נקרא "אהבה", ושאלתי אותם, אם הם מוכנים להתייחס לכפילות הרעיונית בין ה"אהבה" כהיבט לבין ה"אהבה" בתור שֵׁם העבודה.

אני מוכרח להודות, שבתחילה הם לא הרגישו כל בעיה בכך, אך אחרי שהבאתי מספר דוגמאות **יותר קונקרטיות וקלות יותר להמחשה** מתחום הגרפיקה, כמו השפעת כלי הציור על סגנון היצירה, שמחולק לשלושה היבטים: כלי-ציור, נייר ועיפרון, הם הבינו, שכלי-ציור לא יכול להיות היבט, כי כל העבודה עוסקת בכלי-ציור, וכי על כל היבט לייצג נקודת-מבט אחת מתוך השלם. בזיקה לכך הם הציעו, למשל, את שלושת ההיבטים הבאים: עיפרון, פחם ונייר. לאחר שהבינו, שההיבט יכול להיות רק בבחינת חלק מהשלם, שהוא שם העבודה, שאלתי אותם, אם הם יכולים להבחין בפועל בין רגש, חום ואהבה. לאחר מספר ניסיונות הם העלו את האפשרות, ששלושת ההיבטים קרובים מדי ואף חופפים במידה רבה, ועלולים ליצור כפילויות רעיוניות בדיון בין שלושתם. לפתע, אחת מחברי-הצוות אמרה, שיש לה רעיון איך לחלק את הנושא

לשלושה היבטים, אך היא מתקשה להגדיר אותם בצורה מילולית. היא ביקשה להביע אותם באמצעות ציור, וכמובן, הסכמתי; אפילו הייתי סקרן לדעת לְמה היא מתכוונת.

וזו הייתה התוצאה:



הציור עשה את שלו. מיד התפתח דיון ער מצד כל הצוותים, שמטרתו הייתה להציע שֵם לכל אחד משלושת הציורים.

בהתחלה ההצעות היו **קונקרטיות** מאוד – כמו "מיניקה", "תוחבת בננה", "לא שמה לב", ולאחר מכן התקדמנו לעבר הכללות בעלות אופי **מופשט ומושגי יותר**, שלא מייצג רק **"מקרה פרטי"**, אלא **"תופעה"** – כראוי לַשֵם היבט. בסופו של דבר, הגענו לשלושת ההיבטים: "תמיכה", "שתלטנות", "דחייה". כששאלנו את פרח-ההוראה לדעתה, היא אמרה, שאמנם היא לא ידעה איך להגדיר אותם, אך הם מייצגים את הכוונה שלה להציג מגוון של היבטים מהחיובי ביותר עד לשלילי ביותר – כדי לתת מרחב גדול ככל האפשר לדיון בנושא.

בזכות עידוד יחסי-גומלין רב-כיווניים בין מורה – לומד – ידע, היו חברי הצוות פתוחים לחשוף את הצורך שלהם לפני חבריהם משאר הצוותים וכך גם אחת מחברי-הצוות הצליחה להציע בעזרתם ובעזרתי כמנחה – גישה יצירתית לפתרון בעייתה. לא זו בלבד, אלא ששיתוף-הפעולה מצד חברי שאר הצוותים – סייע גם להם באמצעות "העברה" להעמיק את הבנתם ביחס לאחד העקרונות הבסיסיים, הקשורים בחלוקה להיבטים (ראו מרבך, 2001, עמ' 29-43), כשגם אני כמנחה רכשתי עוד כלי-הנחיה באמצעות הציור! (ראו מרבך, 2001, עמ' 38).

תהליך-למידה דיאלקטי-משמעותי מסוג זה – אינו יכול להיות מונָחָת על סדר-היום הבית-ספרי הקיים. הוא חייב להיות מעוגן בסביבה חינוכית בית-ספרית כללית המעודדת למידה. אמנם הספרות מדווחת על סביבות-לימוד, התורמות תרומה בלתי-מבוטלת לחינוך של תלמידים במידה המצדיקה את קיומן, אך במקרים רבים מדובר בעצם בפרויקטים ספציפיים, המופעלים לרוב בכמה כיתות לפרק-זמן מוגבל, כשבשאר השעות חוזרים התלמידים לסביבת-לימוד מסורתית (סלומון, 2000, עמ' 147).

סלומון (2000, עמ' 147) מדגיש, שאין טעם רב בתוספת, הקרויה "סביבה לימודית קונסטרוקטיביסטית" – כל עוד היא תוספת, ותו לא. הישגים נקודתיים – אומר סלומון (2000, עמ' 51, 147) – לא מעלים ולא מורידים. כדי לממש תהליך למידה דיאלקטי משמעותי הוא צריך לחול על כלל-בית-הספר, במסגרת "סדר-יום-בית-ספרי" או כפי שסלומון מכנה "תִזְמוּר-בית-ספרי כללי" (סלומון, 2000, עמ' 153), שמזמין את ביצוע תהליך הלמידה הזה. **<u>מאחר שתהליך-הלמידה הדיאלקטי נדון בהרחבה אצל מרבך (2014), יחסוך החוקר את הדיון בתהליך-הלמידה עצמו. לחלופין, יתמקד החוקר בחלק הבא של המאמר במספר צעדים, אשר נדרשים לכינון חברה לומדת, התומכת בערכים לימודיים וחברתיים, שהם בבסיסו של תהליך-למידה דיאלקטי.</u>**

אחד הצעדים הראשונים הוא לבחון מחדש את תחומי-הדעת, **שמקובלים על המערכת החינוכית** כפוטנציאל לפיתוח האישיות של התלמיד, ולהתמקד בתחומי-הדעת, **התואמים את תחומי-ההתעניינות של התלמיד**. "ככל שאנו מרבים להתבונן בתהליך הלמידה, כן אנו מבינים יותר ויותר עד כמה בסיסי הוא עיקרון זה" – אומרים ברוקס וברוקס (1997, עמ' 60). **אם הילד עצמו**

יוזם את פעילותו לפי התעניינותו, מובטח לנו שלימודיו יהיו בשבילו בבחינת ערך עצמי או חוויית ניסיון מהנה (דיואי, מצוטט על-ידי קליינברגר, 1960, עמ' לט).

> ...עניין הוא המודד של עוצם האחיזה – או יותר נכון: הוא הוא עוצם האחיזה – שיש למטרה הצפויה בנפש האדם והמניעה אותו לעשות מעשה לשם הגשמתה... העניין מייצג את הכוח המניע שבדברים – אם במוחש אם בציור שבדמיון – בכל התנסות בעלת מטרה. מבחינה מעשית, הערך שיש להכרת מקומו הדינאמי של עניין בהתפתחות החינוכית הוא בכך, שהיא מביאה לידי בחינת הילדים – בחינת כל ילד בפני עצמו – מצד הכשרונות, הצרכים והאיוויים המיוחדים להם. מי שמכיר בחשיבותה של התעניינות, לא יניח, שכל המוחות פועלים באותה צורה, רק בגלל שיש להם במקרה את אותו המורה ואת אותו ספר-הלימוד. עמדות, גישה ותגובה – משתנות לפי כוח המשיכה המיוחד של אותו חומר עצמו, ואותו כוח משיכה עצמו משתנה לפי ההבדל בכישרון הטבעי, בניסיונות הקודמים, בסדר החיים... (דיואי, 1946, עמ' 36-38; דיואי, 1960 א, עמ' 106-107; Dewey, 1966, p. 130).

> כדי שצעירים יתפתחו ויהיו למבוגרים... דרושה אהדה לתשוקותיו העיקריות של הילד, ולא רק לנסות להפעילו לאיזו מטרה מופשטת, כגון גדולתה של ארץ או אומה מסוימת (ראסל, מצוטט על-ידי כהן, 1983, עמ' 80). אדרבה, בשנים הראשונות מומלץ גם שהחומר לא יינתן כשיעורים, או כמשהו שיש ללומדו, אלא כמשהו שיש לקולטו לתוך ניסיון הילד עצמו, כדי שאפשר יהיה לקיים את הזיקה הפנימית בין ידיעה לעשייה פיסית, שהיא אופיינית כל כך לתקופה זו שבחיי הילד (דיואי, 1960 ב, עמ' 119).

כדי "להגיע" אל נקודת המבט של התלמיד – על המורה לעבור ממי שמדבר "אל" תלמידיו ככיתה למי שמדבר "עם" כל תלמיד כיישות ייחודית. עם זאת התלמיד עדיין חלק מקבוצה, חלק מחברה, כמו בחיי היום יום, וגם צריך לדעת לשלב את שיתוף הפעולה הלימודי והחברתי שלו עם עמיתיו כחלק ממימושו העצמי, מה שמחייב את המשך קיומה של המסגרת הכיתתית. ברם, כדי לממש את השילוב בין ההתייחסות אל התלמיד כיישות ייחודית לצד הבטחת ההשתלבות החברתית עם עמיתיו, חובה היא לצמצם באופן דרסטי את מספר התלמידים בכיתה.

על סמך המסע לקידום הוראה משמעותית במכללות (מרבך, 2014), מומלץ שמספר התלמידים בכיתה יוגבל לעשרה בלבד, כדי שיהיה אפשר למורה "להגיע" בכל שיעור לכל תלמיד. מספר זה יש לו תימוכין רבים גם במסגרות אחרות, השונות במקרים רבים בתכלית אחת מהשנייה. למשל, מספר התלמידים בחינוך מיוחד נע סביב עשרה תלמידים בכיתה (ראו למשל משרד החינוך, 1998). כך גם מספר החניכים של מדריך בתנועת-הנוער וכך גם מספר החיילים של מפקד הכיתה בצבא.

ממצא מרתק, המלמד על האפקטיביות של החלוקה לקבוצות בנות עשרה תלמידים אפשר ללמוד גם משיטת המוניטורים (monitorial system) של שלהי המאה ה-18 בלונדון. המטרה הייתה לתת חינוך יסודי במחיר נמוך ככל האפשר וביעילות ארגונית מקסימלית למספר ילדים גדול ככל האפשר. המורה היה בוחר בקבוצה של תלמידים מוכשרים ומבוגרים יותר, ומקנה להם ידיעות מסוימות. כל אחד מהם (monitor – משגיח) הִקְנָה לאחר מכן אותן ידיעות לקבוצה של 10 תלמידים. בדרך זו למדו בבת אחת ובאולם גדול אחד מאות תלמידים, שישבו שורות-שורות לפני משגיחיהם והמורה היה מפקח על התהליך כולו (פיש, 1971, כרך 4, עמ' 469-470). אמנם, מחנכים רבים, בעיקר בתפקידי ניהול – טוענים, שגם אילו היו מציעים מודל חלופי

לכיתה בת ארבעים תלמידים, הם לא היו מוותרים עליה, שֶׁכן, לדעתם, תלמידים באים לבית-הספר לא רק ללמוד, וכי לכיתה יש גם חשיבות מבחינה חברתית, בהַקְנותה, לפי דבריהם, תחושה של שייכות לחברה, לקבוצה (חן, 1999, עמ׳ 58), אך גם התומכים הנלהבים ביותר מביניהם בזכות הכיתה הגדולה, היו מעדיפים, שמספר התלמידים יהיה קטן יותר מ-40.

מריאיון, שנערך עם בעלת תפקיד ניהולי בבית-ספר יסודי, המאמינה בתרומת תחושת השייכות לקבוצה באמצעות כיתה גדולה יחסית – עולה, כי היא מעדיפה כיתה הכוללת 25 תלמידים. מריאיון אחר, שנערך עם בעל תפקיד ניהולי בבית-ספר תיכון, המצדד מאוד בכיתה גדולה יחסית בגלל הסיבה החברתית – עולה, כי הוא מעדיף 12 תלמידים עד 18 בכיתה. לעומת זאת, מראיונות, שנערכו עם מורים מן השורה, שאינם בתפקידי-ניהול, ואשר מבלים את כל זמנם מול 30 עד 40 תלמידים – עולה, שהם לא ממהרים לדבר על הפן החברתי או על האני מאמין החינוכי, אלא הם מתמקדים בדרך כלל יותר בעצמם, בהישרדות שלהם (אריאלי, 1995).

כדי להשביח את תהליך הלמידה עוד יותר מוצע גם לחלק כל כיתה בת עשרה תלמידים לצוותים בני שניים עד שלושה תלמידים (מרבך, 2014) – בדומה לנטייה, הגוברת והולכת כיום בקרב רוב החוקרים בעולם, לעבוד בסביבות מחקר שיתופיות. בתקופה זו של ראשית המאה ה-21, אין כמעט תחום פעילות אנושית, שֶׁבּוֹ לא נדרשת עבודת-צוות. עולמנו נעשה מורכב יותר ויותר, ואין עוד בכוחם של יחידים – כשרוניים ככל שיהיו – להקיף את כל הידע, המיומנויות ושאר המשאבים, הדרושים לפתרון בעיות. עבודת-צוות מוצלחת – מבוססת על יכולתם של חברי-הצוות להקשיב זה לזה, להיות פתוחים לדעות שונות ובלתי-קונבנציונליות, להבחין בין מצבים, הדורשים היצמדות אל עמדה מסוימת – לבין מצבים, הדורשים שינוי עמדה או ויתור, כשקידום המשימה המשותפת עדיף על חשבונות יוקרה אישיים (ראו, למשל, דיון בלמידה-הוראה בצוות אצל בברסקי ומרבך, 2012, עמ׳ 266-270).

אקלים חינוכי של שיתוף-פעולה איננו עוד חלום נאיבי של ״מתקני עולם״, אלא כורח-המציאות (לביא, 2000 ; פסיג, 1996).

מי שחשב, שיש להכשיר את אזרחי המחר לעולם, שבו יצליח המתחרה הטוב, טופחת המציאות על פניהם ומַתְנָה הצלחה בחיים דווקא ביכולת לעבוד בצוותא (דרום, 1989, עמ׳ 207-208). אדרבה, אומר פרנק (מצוטט על-ידי הוראה אקדמית, 2005, עמ׳ 27) : ״כדי שתצליח עליך לדאוג שגם חברך יצליח״. רוג׳רס (מצוטט על-ידי לביא, 1983, עמ׳ 324), שהתמקד בחקר העבודה בקבוצות, הגדיר אותה כ״דרך למימוש עצמי ולהתפתחות אישית...״. סלומון (מצוטט על-ידי הוראה אקדמית, 2005, עמ׳ 29) שואל עם ציפיות גדולות : ״מתי יתחילו אצלנו [באוניברסיטה] לחשוב על עבודת-גמר או דוקטורט או עבודה סמינריונית בצוותים?״

אמנם, צמצום מספר התלמידים בכיתה לעשרה בלבד – עלול להרתיע בגלל הנטל הכלכלי הכרוך ביישומו, וממילא לייתר גם את העבודה בצוותים, שיעילותה גם היא מותנית במסגרת כיתתית מצומצמת, אך יש לראות מהלך זה בשילוב שלושה מהלכים נוספים, אשר גם מקדמים את תהליך-הלמידה המשמעותי לתלמיד – למרכז סדר-היום הבית-ספרי וגם לא כרוכים במשאבים כלכליים חריגים :

המהלך הראשון הוא צמצום דרסטי במספר השעות היום-יומי של הלמידה הפורמלית עם המורה – על רקע הממצאים, העולים מהמסע של החוקר לקידום הוראה משמעותית במכללות עם כיתות בנות עשרה פרחי הוראה (מרבך, 2014), הוא מעריך, שהמפגש האינטימי היום-יומי בן שעתיים בלבד, אשר בו נפגש המורה עם עשרת תלמידיו בכיתה – עשוי לשדרג בצורה משמעותית

את תהליך-הלמידה, בעיקר על-ידי היכולת שלו להעריך את צרכיו של התלמיד בזמן אמת ובו-זמנית גם לתת להם מענה. ההגעה אל כל תלמיד כל יום **בזמן אמת**, נותנת למורה הזדמנות גם לזהות את "אזור ההתפתחות הקרובה" של התלמיד וגם לסייע לו בו-זמנית לשדרג את יכולותיו מרמת "המושגים הספונטניים" שלו ל"מושגים פורמליים".

נוסף על ההיבטים הלימודיים, ניתנת למורה גם הזדמנות להקשיב לצרכיו האישיים הרגשיים, האינטימיים של התלמיד וגם לתת לו בו-זמנית מענה במידת-האפשר.

יתרה מזו, מעבר ליתרון, שיש לתלמידים באמצעות המפגש הלימודי המשמעותי היום-יומי שלהם בן-השעתיים בתיווך המורה – נפתחות להם גם אפשרויות נוספות לשדרג את כישורי-הלמידה שלהם ואת פעילויותיהם החברתיות במסגרת השעות הנותרות לשהותם בבית-הספר. במיוחד אמורים הדברים לגבי שינוי-התפיסה ביחס למושג שיעורי-בית, הכוללים במקרים רבים סדרה של מטלות ספורדיות בנושאים שונים מזה מזה, שלא תמיד יש לתלמידים עניין בהן, ואשר נועדו במקרים רבים לתרגול ולשינון, מה עוד, שהם פולשים לשעות-הפנאי של התלמידים ולא מסיבים להם נחת במקרים רבים. במקום להעמיס על התלמידים עוד מקצועות ועוד חומר ביום-לימודים אחד, ולשלוח כל איש לביתו להתמודד עם המטלות – מוצע, שהתלמידים ימשיכו את פיתוח משימותיהם בבית-הספר בלמידה עצמית – כהמשך טבעי לתהליך-למידה משמעותי רציף, שחוו אותו בכיתה בתיווך המורה, ואשר יש להם עניין להשלים אותו. השלמת המשימות מיד לאחר ההנחיה – אמורה להעניק לתלמידים יתרון, משום, שהדברים עדיין טריים בתודעתם ויכולים לסייע להם בהשלמת-משימותיהם, וכן מלמדת אותם, שהתחייבויות לא דוחים! נימוק זה הוא בעל-חשיבות עליונה בקבלת-האחריות של התלמידים על תהליך-הלמידה.

שנית, הלמידה העצמית שאמורה להתבצע בבית-הספר במסגרת צוותים בני-שניים עד שלושה תלמידים, מזמינה אותם להמשיך ולעבוד יחד בחברותא על כל היתרונות הלימודיים הנלווים. שלישית, מוצע שהלמידה העצמית בבית-הספר תהיה בפיקוח תורנות של מורים, וכך גם תהיה נגישות גבוהה אליהם בשעת-הצורך.

רביעית, ראוי שגם התלמידים מהחטיבה העליונה יתגייסו לעזור לתלמידים מהחטיבות הנמוכות יותר במסגרת סדר-היום השוטף, מה עוד שהדבר יצמצם למינימום את הצורך במורים וגם יחסוך כספים רבים.

ללמידה בחברותא בתוספת הליווי של המורים ו"האחים הבוגרים" – יש גם ערך חברתי: ראשית, ניתן לעזור לכל תלמיד ברגע אמת ולא לתת למתקשים בלימודיהם "ללכת לאיבוד". שנית, תהיה אפשרות לחסל אחת ולתמיד את התופעה הבלתי-נסבלת בעליל של מורים פרטיים על כל ההשלכות הנפשיות והכספיות הקשורות בכך (מרבך, 1998).

כדי להעצים עוד יותר את תחושת-האחריות הקולקטיבית ו"הביחד" היה ראוי גם לשלב בשעות המתפנות את כל הפעילות החברתית של תנועת-הנוער (אריאל, 2007), לרבות ההחזקה השוטפת של בית-הספר כמו ניקיון, גינון, צביעה (פוסטמן, 1998, עמ' 85; קורצ'אק, מצוטט על-ידי וינגרטן, 1982, עמ' 95-96); כל זאת במסגרת סדר-היום השוטף.

המהלך השני הוא צמצום מספר ימי הלימוד הפורמליים בשבוע לארבעה בלבד – אדרבה, מוצע אף להעמיק את הפעילות החברתית הפנים-בית-ספרית על-ידי צמצום מספר ימי-הלימוד הפורמליים בשבוע – לארבעה בלבד, והפניית היומיים הנותרים להשתלבות בעבודה קהילתית (פוסטמן, 1998, עמ' 80-96; Gatto, 2002, pp. 35-36). דווקא בימים אלה, כשהפערים החברתיים

גדלים והולכים, והאינדיבידואליות מכרסמת בתודעה החברתית הקולקטיבית – יש צורך יותר מתמיד להגביר את המודעות של הנוער לצרכים החברתיים ולעודד אותם לקחת חלק מעשי במילוָם. אמנם הפחתת שני ימי לימוד פורמליים – עלולה להיראות קיצונית מדי, אך ראוי לקחת בחשבון, שמספר ימי-הלימוד הפורמליים הנוכחיים בשבוע מבוסס בעיקרו על התאמתם לסדר-היום הציבורי הביורוקרטי, הבנוי על שישה ימים בשבוע יותר מאשר על שיקול חינוכי מקצועי, מה עוד, שהפעילות הקהילתית המוצעת היא לא רק בבחינת תרומה חברתית גרידא לקהילה. אדרבה, היא בעיקר **העצמתו של המימוש העצמי של התלמיד הן כפרט, והן כאזרח בקהילה** (אלוני, 1998, עמ' 91, וכן ראו גם דיואי, 1960 א, 1960 ב; דרום, 1989; וכן ראו גם: אלוני, 1998, עמ' 84). ראוי להדגיש, כי כל הפעילויות החברתיות הפנים-בית-ספריות והחוץ-בית-ספריות תהיינה יזומות על-ידי ה"אחים הבוגרים" – בהנחיה ובפיקוח של מורה או צוות מצומצם בלבד של מורים. בל נשכח, שבגיל 18 תלמידים רבים כבר קוראים: "אחריי!"

לצד הדאגה לאיכות הלמידה של התלמיד – יש גם לדאוג לאיכות ההוראה של המורה

ראשית, יש להמיר את הכשרת-המורים מהעברת ידע **ללימוד-הדרך אל הידע**, כדי שפרחי ההוראה אכן יוכלו לסייע לתלמידיהם העתידיים לפלס את הדרך אל הידע בכוחות-עצמם. במיוחד חיונית תמיכה זו של המורה בעולם משתנה, הדורש פעמים רבות מהתלמיד לבחון מחדש תופעות, אשר אין עוד בכוחו של הידע הקודם שלו להסביר אותן.

שנית, יש להמיר את מעמד המורה מֵעוֹבֵד "מטעם" משרד החינוך לבעל-מקצוע **"אוטונומי"**. במילים אחרות, צריך לתת למורה את מלוא חופש-הפעולה הטוטלי לטפל בתלמידיו בכל התחומים ובצורה טוטלית – בדומה לרופא, עורך-דין או שרברב, כדי שהטיפול בהם יהיה מקצועי, ולהעניק לו את הפריבילגיה להגיע סוף-כל-סוף למימוש עצמי, דבר, שנראה היום כאוטופיה (כספי, 1994, עמ' 68).

אפילוג

המהפכה החינוכית ברוח הרעיונות שתוארו לעיל – לא דורשת מהפכה כלכלית, שֶכן, הלמידה הפורמלית תוגבל לשני שיעורים בלבד ביום ולארבעה ימים בשבוע, בעוד שהלמידה הבלתי-פורמלית, הכוללת בעיקרה את הלמידה העצמית והפעילויות החברתיות – תתבצע בשעות ובימים המתפנים ותהיה מנוהלת בעיקרן בידי "אחים בוגרים" – בהנחיה ובפיקוח בלבד של המורים. לעומת זאת, המהפכה החינוכית דורשת בהחלט התארגנות חדשה, ובעיקר – חשיבה חדשה נטולת-דעות קדומות ואינטרסים זרים. מעל לכל, היא דורשת לקיחת אחריות מנהלית ומקצועית:

האחריות המנהלית למימוש המהפכה החינוכית – מוטלת על אנשי משרד החינוך, קובעי המדיניות. הם אלה שצריכים לספק את המשאבים ולהכשיר את התנאים הלכה למעשה להפעלתה התקינה של תכנית-הלימודים המהפכנית.

האחריות המקצועית מוטלת על המוסדות להכשרת-מורים, שאמורים להכשיר את סוכני-השינוי העתידיים. אדרבה, זאת החובה של המוסדות להכשרת-מורים, **וזאת גם ההצדקה לעצם קיומם!** רק אם פרח-ההוראה יחווה את השינוי הפדגוגי הזה בעצמו, ויאמין, כי אכן יש לו הן את **הידע**, הן את **היכולת**, **<u>ובעיקר סביבת-העבודה החינוכית</u>**, רק אז הוא יוכל להיות סוכן שינוי אמיתי (רוג'רס, 1973, עמ' 140), שיש בכוחו להוציא את ההוראה מן המשבר הטבוע בה.

הערה מתודית:

למען הגילוי הנאות, כל ההצעות וההמלצות הנזכרות לעיל לא נוסו מעולם בבית-הספר. הן רק בבחינת הזמנה לדיון לקראת סדר-יום-בית-ספרי חדש.

ביבליוגרפיה

אבדור, ש' (2008). השינוי הנדרש במאפייני המועמדים להוראה, בהכשרתם ובפיתוחם המקצועי. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 145-175). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

אלוני, נ' (1998). **להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

אלוני, נ' (2008). בעיקר אינטלקטואלים ונדיבים: על טיפוחם והכשרתם של אנשי חינוך ראויים לשמם. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 93-106). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

אמיתי, ר' (2009). איכות המורים בישראל והקשר בינה ובין הצלחת התלמידים. **קשר עין, 190**, 22-26.

אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית הספר להתפתחות מקצועית (PDS). בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ וני גרינפלד (עורכים), **מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר – הסיפור הישראלי** (עמ' 21-67). תל-אביב: מכון מופ"ת.

אריאל, מ' (2007). **מודל תנועות הנוער**. מכתב לשרת החינוך, יולי תמיר.

אריאלי, מ' (1995). **אי נחת בהוראה**. תל-אביב: רמות.

בברסקי, מ' ומרבך, ע' (2012). זיהוי צורכי באי-מפגש ההדרכה הפדגוגית על-פי מדרג הצרכים של מסלאו. **שאנן, יח**, 231-276.

בק, ש' (2008). האומנם הכשרה מיותרת? על ייחודה של הכשרת המורים האקדמית. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 251-280). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

ברגמן, ש"ה (1974). **הפילוסופיה הדיאלוגית מקירקגור עד בובר**. ירושלים: מוסד ביאליק.

ברונר, ג"ס (1968). **תהליך החינוך**. תל-אביב: יחדיו.

ברוקס, ז"ג וברוקס, מ"ג (1997). **לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית: בחיפוש אחר הבנה**. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

ברנובסקי, י' (2013, 29 באפריל). הארכת חופשת ל"ג בעומר - זעם ההורים. **ישראל היום**. אוחזר מתוך http://www.israelhayom.co.il/article/85667

ברנובסקי, י' וסניור, א' (2010, 15 באוגוסט). אח גדול: מצלמות בבתי-הספר יחוברו למשטרה. **ynet**. אוחזר מתוך http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3936638,00.html

דה בונו, א' (1994). **לַמד את ילדך לחשוב** (ד' שרון, מתרגמת, מהדורה שנייה). ירושלים: מכון ברנקו וייס.

דטל, ל' (2013, 27 באפריל). פירון: 2 ימי חופשה בל"ג בעומר זה לא צודק; משרד החינוך בוחן קייטנה בביה"ס. **The Marker**. אוחזר מתוך http://www.themarker.com/news/1.2004939

דיואי, ג' (1946). **אני מאמין בחינוך**. מרחביה: ספרית פועלים.

דיואי, ג' (1960א). **דימוקראטיה וחינוך** (י"ט הלמן, מתרגם). ירושלים: מוסד ביאליק.

דיואי, ג' (1960ב). **הילד ותכנית הלימודים: בית הספר והחברה** (ח' ברוור, מתרגם). תל-אביב: אוצר המורה.

דרויאן, ש' (1999). **עקרונות אבולוציוניים בהתפתחות החשיבה**. תל-אביב: רמות.

דרום, י' (1989). **אקלים של צמיחה**. תל-אביב: ספרית פועלים.

הוז, ר' וקינן, ע' (2008). התפקידים החברתיים של המוסדות להכשרת מורות. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 131-142). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

הוראה אקדמית: חינוך או הקניית ידע? : רב שיח. (2005). **על הגובה, 4**, 25-31.

הירש, ס' (עורך). (1998). **מניעת בעיות משמעת: חוברת עבודה**. ח"מ: חמו"ל.

הרפז, י' (עורך). (1997). **חינוך לחשיבה ביקורתית**. ירושלים: מאגנס.

ווירט, פ' (1984). בית-הספר האידיאלי שלי איננו בית-ספר. בתוך י' פזי (עורך), **מהו חינוך?** (הסדנה להכשרת המחנך: מקראה א, כרך ב, עמ' 65-67). קרית טבעון: אורנים.

וולף, ש' (1971). גרמניה ואוסטריה. בתוך ה**אנציקלופדיה החינוכית** (כרך ד, עמ' 444-459). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

ויגוצקי, ל' (1991). איזור ההתפתחות הקרובה ביותר: גישה חדשה. **החינוך המשותף, מח** (141), 67-71.

ויגוצקי, ל' (2003). **מחשבה ותרבות** (א' קוזולין וג' עילם, עורכים, א' וקסלר, מתרגמת). ירושלים: מכון ברנקו וייס.

וינגרטן, י' (1982). **יאנוש קורצ'אק**. תל-אביב: משרד הביטחון.

ויסבלום, ע' (2013, 27 באוגוסט). להאמין בתלמיד, לתת אמון במורה. **ynet**. אוחזר מתוך http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4422386,00.html

זוזובסקי, ר' ודוניצה-שמידט, ס' (2005). **מורים בישראל: משיכת מורים אפקטיביים, פיתוחם ועידודם להישאר במערכת החינוך בישראל**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

חן, נ' (1997). אדריכלות של מבני חינוך. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי וש' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 19). תל-אביב: רמות.

חן, ד' (1999). **בית הספר העתידי כרמים: בין תיאוריה למעשה**. תל-אביב: רמות.

יוגב, א' (2008). וועדת דוברת ועתידן של המכללות לחינוך. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 198-210). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

יזהר, ס' (1983). צלו של בית-הספר. בתוך י' פזי (עורך), **מהו חינוך?** (הסדנה להכשרת המחנך: מקראה א, כרך ב, עמ' 78-99). קרית טבעון: אורנים.

יריב, א' (1999). **שקט בכיתה, בבקשה!: מדריך לטיפול בבעיות משמעת ואלימות**. אבן יהודה: רכס.

כהן, א' (1979). **החינוך המודרני: משנתו החינוכית של ברטראנד ראסל**. תל-אביב: יבנה.

כהן, א' (1983). **מהפכה בחינוך**. תל-אביב: רשפים.

כהן, א' (1988). ערכי אדם וערכי סביבה. בתוך ב' פוליטי (עורכת), **ערכים, חינוך וארכיטקטורה: קובץ הרצאות מיום-עיון שנערך בטכניון (מאי, 1986)** (עמ' 23-26). תל-אביב: המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה.

כספי, מ' (1994). מטרות למידה של האדם, תפקודי הוראה ומה שמעבר להם. **במכללה, 5**, 67-90.

כפיר, ד' (2008). גיוס להוראה של אקדמאים בוגרים המבקשים קריירה שנייה והכשרתם (החלופית) בסטנדרט גבוה. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 176-197). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

כפיר, ד' ואריאב, ת' (עורכות). (2008). **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

כץ, ש' (2009). מחשב נייד / טלפון סלולרי לכל מורה. **קשר עין, 191**, 18-29.

כץ, ש' (2011). חדשות הארגון. **קשר עין, 208**, 14-19.

לביא, צ' (1983). **אתגרים בחינוך: לקראת בית ספר פתוח יותר**. תל-אביב: ספריית פועלים.

לביא, צ' (1993). קונסטרוקטיביזם אינדיבידואליסטי, קונסטרוקטיביזם חברתי וחינוך: פיאז'ה וויגוטסקי על תפקיד ההוראה בהתפתחות הילד. **החינוך המשותף, נו** (148-149), 78-92.

לביא, צ' (2000). **הייתכן חינוך בעידן הפוסט מודרניזם?** תל-אביב: ספריית פועלים.

ליבמן, צ' (2008). מבחני רישוי למורים: עליית מדרגה או זנב המכשכש בכלב? בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 225-247). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

לם, צ' (1976). **ההגיונות הסותרים בהוראה**. תל-אביב: ספריית פועלים.

לם, צ' (1988). כמה ספקות באשר לקשר בין התפתחות וסביבה. בתוך ב' פוליטי (עורכת), **ערכים, חינוך וארכיטקטורה: קובץ הרצאות מיום-עיון שנערך בטכניון (מאי, 1986)** (עמ' 3-7). תל-אביב: המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה.

מולנר, פ' (1984). **הנערים מרחוב פאל (מחנים)** (מ' ברקאי, מתרגם). תל-אביב: זמורה ביתן.

מורן-זליקוביץ, י' (2009, 25 ביוני). תוכנית משרד החינוך למלחמה בתלמידים אלימים. **ynet**. אוחזר מתוך http://www.ynet.co.il/articles/1,7340,L-3736721,00.html

מיודוסר, ד', נחמיאס, ר', טובין, ד' ופורקוש, א' (2006). **חדשנות פדגוגית משולבת טכנולוגיות מידע ותקשורת**. תל-אביב: רמות.

מקלוהן, מ' (2003). **להבין את המדיה** (ע' שורר, מתרגמת). תל-אביב: בבל.

מרבך, ע' (1998). **הספרייה הציבורית בין חזון למציאות**. ירושלים: מרכז ההדרכה לספריות בישראל.

מרבך, ע' (2001). **תיהלוך החשיבה האקדמית**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

מרבך, ע' [תחת השם: מורה בן 65] (2005). שבעה שיעורים בחינוך. **קשר עין, 153**, 18, 22.

מרבך, ע' (2012). כישלון המהפכה הרוחנית בחינוך. **בטאון מכון מופת, 49**, 82-91.

מרבך, ע' (2013). כישלון "מהפכת הנדל"ן בחינוך". **שאנן, יט**, 221-244.

מרבך, ע' (2014). מסע לקידום הוראה משמעותית. **בטאון מכון מופת, 52**, 65-73.

מרבך, ע' (בהכנה א). כישלון "המהפכה הטכנולוגית" בחינוך.

המרכז לטכנולוגיה חינוכית. (2013). **הילקוט הדיגיטלי: ידיעון תחילת שנת הלימודים תשע"ב**. אוחזר מתוך http://www.cet.ac.il/newsletter/cetnews/2011/september/index.htm

משרד החינוך (1998). **חוזר מנהל כללי: הוראות קבע, נח/8(ב)**. אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc//nh8bk1_2_2.htm

משרד החינוך (2003). **חוזר מנהל כללי: הוראות קבע, סג/6(ב)**.

משרד החינוך (2009). חוקים ואמנות. **חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953**. אוחזר מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/Chukim/ChokChinuchMamlachti1953.htm

סטרהובסקי, ר', הרץ-לזרוביץ', ר' ואורלנד-ברק, ל' (2008). **מורה נבוכים: חלונות להנחיית מורים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

סטרהובסקי, ר', מרבך, א' והרץ-לזרוביץ', ר' (2002). המורה המתחיל: תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה. **עיונים במינהל ובארגון החינוך, 26**, 123-158.

סילברמן-קלר, ד' (2008). פרופסיונליזציה של החינוך הבלתי פורמאלי: דיון בכמה כיוונים. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 322-334). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

סימון, ע"א (1971). פסטאלוצי. בתוך ה**אנציקלופדיה החינוכית** (כרך ד, עמ' 507-522). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

סלומון, ג' (2000). **טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

סמילנסקי, י' ובר-לב, מ' (1991). **שיקול דעת בפתרון בעיות משמעת בכיתה** (מהדורה שנייה). ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך.

סמית, ח' ופניאל, א' (2003). סקר דעת קהל בקרב מורי ישראל. **פנים, 24**, 77-88.

סמית, ק' ורייכנברג, ר' (2008). תקופת התמחות בהוראה: גשר בין ההכשרה הראשונית לבין התפתחות המקצועית המתמשכת של המורים. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 211-224). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

ענבר, ד' (2008). דבר עורך הסדרה. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 7). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

עצמון, א' (2008). מלאכת ההוראה כיצירת אומנות. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 107-130). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

פוליטי, ב' ואשר, א' (1992). **בית-הספר היסודי: מדריך לתכנון**. תל-אביב: המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה.

פוסטמן, נ' (1986). **אבדן הילדות** (י' סלע, מתרגמת, מהדורה שנייה). תל-אביב: ספריית פועלים.

פוסטמן, נ' (1998). **קץ החינוך: הגדרה מחודשת למטרות בית הספר** (א' צוקרמן, מתרגם). תל-אביב: ספריית פועלים.

פיוטרקובסקי, ש' (2010, 12 באוקטובר).45% ממורי התיכונים חסרי אונים מול תלמידים. **ערוץ 7**. אוחזר מתוך http://www.inn.co.il/News/News.aspx/210107

פירון, ש' (2013, 5 באוגוסט). **מדיניות לקידום למידה משמעותית במערכת החינוך**. אוחזר מתוך http://blogs.haaretz.co.il/orkashti/files/2013/08/%D7%9E%D7%A1%D7%9E%D7%9A-%D7%9E%D7%9C%D7%90.pdf

פיש, א"ה (1971). לקראת חינוך יסודי לכל. בתוך **אנציקלופדיה חינוכית** (כרך ד, עמ' 468-473). ירושלים: משרד החינוך.

פלד, י' ורותם, א' (2008). **לקראת בית ספר מקוון**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

פסיג, ד' (1996). **טקסונומיה של מיומנויות וכישורים קוגניטיביים עתידיים**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

פרידמן, י' ופארבר, ב"א (1992). **הדימוי המקצועי של המורה ושחיקתו**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

קורן, ד' (2009, 11 ביוני). מבקר ספרות לימד תנ"ך בחטיבת הביניים וחזר עם מסקנות עגומות. **הארץ online**. אוחזר מתוך http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1092124.html

קורצוויל, ב' (1978). **מרטין בובר והמחשבה החינוכית המודרנית**. ירושלים: שוקן.

קליינברגר, א"פ (1960). ג'והן דיואי, ההוגה והמחנך. בתוך ג' דיואי, **הילד ותוכנית הלימודים: בית הספר והחברה** (עמ' ה-מג). תל-אביב: אוצר המורה.

קליינברגר, א״פ (1985). תולדות החינוך. בתוך **האנציקלופדיה העברית** (כרך יז, עמ׳ 627-651). ירושלים: חברה להוצאת אנציקלופדיות.

קשתי, א׳ (2009, 12 ביוני). המורה ננזפה, כי היא לימדה יותר מהנדרש לבגרות. **הארץ online**. אוחזר מתוך www.haaretz.com/hasite/spages/1092405.html

ראונר, ג׳ (2013, 18 באוגוסט). מה שמלמדים זה לא היסטוריה. **ynet**. אוחזר מתוך http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4418840,00.html

רוג׳רס, ק׳ (1973). **חופש ללמוד** (י׳ שטרנברג, מתרגם). תל-אביב: ספריית פועלים.

רייך, ד׳ (2012). חשוב להמשיך במהפכה בחינוך. **קשר עין, 211**, 34.

שילד, ג׳ ואסולין, מ׳ (1997). **מערכת החינוך בראי ההערכה: תמונת מצב, תשנ״ב-תשנ״ו**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

שילד, ג׳ וכרמלי, מ׳ (1997). **תכנית הסטאז׳ בשנתה השניה: תמונת מצב**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

שקדי, א׳ (2008). דפוסי הדרכה פדגוגית: מגישה יישומית לגישה התנסותית-קונסטרוקטיביסטית. בתוך ד׳ כפיר ות׳ אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ׳ 302-322). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. **Journal of Creative Behavior, 39**, 17-34.

Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. **Change, 27**(6), 13-25. Retrieved from http://docushare3.dcc.edu/docushare/dsweb/Get/Version-3000/BarrTagg.pdf

Beghetto, R. A. (2007). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences. **Thinking skills and creativity, 2**(1), 1-9.

Beswick, N. (1983). The controversial school library: A critical reassessment and proposed new strategies. **Education Libraries Bulletin, 26**(2), 1-15.

Binkley, R. (1980). Can the ability to reason well be taught? In J. A. Blair & R. H. Johnson (Eds.), **Information logic: The first international symposium** (pp. 79-92). Inverness, CA: Edgepress.

Collins, A., & Harveson, R. (2009). **Rethinking in the age of technology: The digital revolution and schooling in America**. New York: Teachers College Press.

Cuban, L., Kirkpatrik, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. **American Education Research Journal, 38**(4), 813-834.

DePalma, R., Matusov, E., & Smith, M. (2009). Smuggling authentic learning into the school context: Transitioning from an innovative elementary to conventional high school. **Teacher College Record, 111**(4), 934-972.

Dewey, J. (1966). **Democracy and education**. New York: The Free Press.

Fendler, L. (1998). What is it impossible to think? A genealogy of the educated subject. In T. S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), **Faucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education** (pp. 36-93). New York: Teachers College Press.

Fichte, J. G. (1922). **Addresses to the German nation** (R. F. Jones & G. H. Turnbull, Trans). Chicago: The Open Court Publishing Company.

Gatto, J. T. (2002). **A different kind of teacher: Solving the Crisis of American schooling**. Berkeley, CA: Berkeley Hill Books.

Hess, F. M. (2010). **The same thing over and over: How school reforms get stuck in yesterdays ideas**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Hargreaves, D. H. (1996). **Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects**. London: Teacher Training Agency.

Hart, P. D. (2006). **Report findings: Based on a survey among California ninth and tenth graders**. Washington, DC: Author. Retrieved from http://www.connectedcalifornia.org/downloads/irvine_poll.pdf

Hounsell, D. (1981). Teaching and learning information skills: A sense of purpose. In P. Fox (Ed.), **Second International Conference On Library User Education, Keble College Oxford, 7-10 July, 1981: Proceedings** (pp. 10-16). Loughborough: Infuse Publications.

Kennedy, M. M. (2005). **Inside teaching: How classroom life undermines reform**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Marbach, A. (1989). **Locating information in books in the fifth grade of the elementary school** (Doctoral dissertation). The University of Sheffield.

Marbach, A. (2013). The crisis is the main feature of teaching. In N. Adi, S. Braizblatt, R. Heimann, M. Mor, E. Ruchin, R. Serlin, & B. Tauber (Eds.), **The 6th International Conference on teacher education. Changing reality through education: Conference abstracts** (p. 248). Tel-Aviv: The Mofet Institute.

Markuson, C. (1986). Making it happen: Taking charge of the information curriculum. **School Library Media Quarterly, 15**(1), 37-40.

Matusov, E. (2011). Authorial teaching and learning. In E. J. White & M. Peters (Eds.), **Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe** (pp. 21-46). New York: Peter Lang pub.

McCormick, R., & James, M. (1983). **Curriculum evaluation in schools**. London: Croom Helm.

Melton, J. V. H (2003). **Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria.** New York: Cambridge University Press.

Nicholls, A. (1983). **Managing educational innovations.** London: George Allen and Unwin.

Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), **Handbook of human creativity** (pp. 392-430). New York: Cambridge University Press.

Paul, R. W. (1992). Teaching critical thinking in the strong sense: Getting behind worldviews. In R. A. Talaska (Ed.), **Critical reasoning in contemporary culture** (pp. 135-156). Albany, NY: State University of New York Press.

Perry, M. (1992). **An intellectual history of modern Europe**. Boston: Houghton Mifflin.

Piaget, J. (1963). **The origins of the intelligence in children**. New York: Norton.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1977). **The psychology of the child**. London: Routledge and Kegan.

Rothbard, M. N. (2006). **Education: Free and Compulsory**. Auburn, Alabama: Ludwig von Mises institute.

Rowntree, D. (1982). **Educational technology in curriculum development** (2nd ed.). Lndon: Harper and Row.

Schneps, M. H., Sadler, P. M., & Crouse, L. (2003). **A private universe: Misconception that block learning** [videorecording]. Santa Monica, CA: Piramid Media.

Sebastian, E. R. (2005, November 9). Schemes and practices: Piaget's terms of knowledge adaptation [Web log post]. Retrieved from http://voices.yahoo.com/schemes-practices-piagets-terms-knowledge-adaptation-10506.html

Sidorkin, A. M. (2009). **Labor of learning: Impure education and the next generation reform**. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Varrene, H., & McDermott, R. P. (1998). **Successful failure: The school America builds**. Boulder, CO: Westview Press.

Yazzie-Minz, E. (2006). **Voices of students of engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement**. Bloomington, IN: Indiana University. Retrieved from http://letsgetengaged.wikispaces.com/file/view/HSSSE_2006_Report.pdf

Zaho, Y. (2009). **Catching up or leading the way: American education in the age of globalization**. Alexandria, VA: ASCD.

דוד פרייברט

חקירה של תמונות מצב גאומטריות בתהליך ספירלי של אינדוקצייה וודוקצייה

תקציר

אינדוקצייה ודדוקצייה הן כלים מרכזיים בחקירה מדעית. במאמר זה מוצגת חקירה בתחום גאומטרי, המתארת תהליך ספירלי דו-כיווני של אינדוקצייה ודדוקצייה. במחקר:

התהליך האינדוקטיבי יוצא מתמונת-מצב של טרפז אקראי וממנה להשערה על קיום תכונה חדשה בטרפז.

התהליך הדדוקטיבי של הוכחת תכונה זו מוביל לתמונת-מצב אחרת: טרפז ומעגל אפולוניוס הקשור אליו. כאן בדרך האינדוקטיבית מתגלות השערות חדשות. הניסיון להוכיח אותן – מביא לתמונת-מצב כללית יותר של מרובע קמור ומעגל, העובר דרך נקודות-חיתוך של אלכסונים והמשכי שתי צלעות נגדיות של המרובע.

בתמונת-מצב זו מוכיחים את ההשערות הללו, אך בשלב זה – החקירה לא מסתיימת, כי לאחר הרחבת תמונת-המצב האחרונה לתמונת-מצב מורחבת יותר – החקירה עוברת לסיבוב אינדוקטיבי-דדוקטיבי נוסף של מציאת תכונות והוכחת תכונות של משיקים למעגל, הקשורות להשערות הקודמות.

***מילות מפתח**: אינדוקצייה ודדוקצייה; תכונות טרפז; מרובע ומעגל; שימוש במשפט פסקל הכללי.*

מבוא

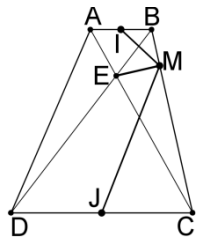
במובן הרחב – השלב האינדוקטיבי במחקר מתמטי הוא אמצעי להסיק מסקנות כלליות ממקרים פרטיים, דרך מעבר מעובדות אחדות, שיתגלו על-ידי התבוננות וניסויים בתמונת-מצב מתמטית מסוימת – להכללות, שמספקות מידע על תכונות חדשות, המתקיימות בתמונת-המצב הנחקרת. לכן חקירה אינדוקטיבית מכילה בין המרכיבים ההכרחיים שלה את שיטות-המחקר הבאות: התבוננות, ניסויים (מדידה, חישוב, בנייה נוספת ועוד) והכללה. אם חקירה אינדוקטיבית מיושמת במצבים שבהם מספר המקרים הפרטיים גדול מאוד או אינסופי, ולכן אין אפשרות לבדוק את נכונות המסקנות לכל המקרים, אז שיטת מחקר זו נקראת **אינדוקצייה לא-שלמה**. אינדוקצייה לא-שלמה היא **שיטה היוריסטית חשובה לגילוי השערות חדשות**, אך היא לא נותנת הוכחות של השערות שהתקבלו בעזרתה.

בהמשך החקירה – ההשערות הללו דורשות הוכחה (אם הן נכונות) או הפרכה (אם הן אינן נכונות). לשם כך משתמשים בשיטת הדדוקצייה. השלב הדדוקטיבי של חקירת תמונת-מצב מתמטית מסוימת כולל: (1) חיפוש הוכחה כלשהי של השערות, שקיבלנו בשלב האינדוקטיבי; (2) חיפוש הוכחות שונות של ההשערות הללו (אם קיים צורך בכך), ואז בחירה של ההוכחה המתאימה ביותר למטרות החוקר. בשלב של חיפוש הוכחות להשערות – מוכרחים פעמים רבות להרחיב, או אפילו לשנות, את תמונת-המצב המתמטית ההתחלתית. תמונת-המצב המתמטית החדשה מאפשרת לבצע שלב נוסף של חקירה אינדוקטיבית, שיניב השערות חדשות, ואז שוב עוברים לשלב ההוכחות (שלב של דדוקצייה), וחוזר חלילה.

המאמר מיועד למורים ולסטודנטים-מורים למתמטיקה בעתיד, אשר מתעניינים בדרכי הפיתוח של מחקר גאומטרי, ורוצים להעמיק את הידע ביישום של מעגל אפולוניוס, במשפט פסקל כללי, בתכונות של קוטב ופולרה שלו ביחס למעגל ועוד (ראו את הגדרת המושג polar בהמשך המאמר).

החלק הראשון של המאמר, המדבר על טרפז ומעגל אפולוניוס – מיועד גם לתלמידים מתקדמים בבתי-הספר.

דוגמה של חקירה אינדוקטיבית-דדוקטיבית מעגלית דו-כיוונית



איור 1

בתהליך חקירת תכונות של טרפז אקראי – התבוננתי בתמונת-המצב הגאומטרית שבאיור 1.

בתמונת-המצב מופיע טרפז אקראי $ABCD$ (AB||CD) ובו: האנך EM מנקודת-חיתוך-אלכסונים E לשוק BC והקטעים IM ו-JM, כאשר הנקודות I ו-J הן אמצעי הבסיסים AB ו-CD בהתאמה. מדידת קטעים וזוויות שונים שבאיור יחד עם חישוב נוסף – מביאים למסקנות הבאות:

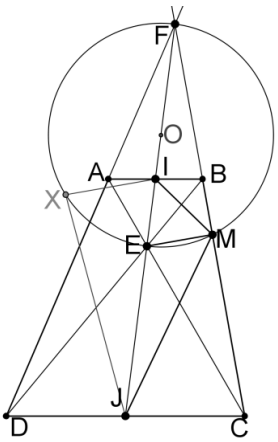
(1) **האנך EM לשוק הטרפז** (ל-BC באיור 1) **הוא חוצה-הזווית IMJ** ו-(2) **מתקיימת פרופורצייה** $\frac{MI}{MJ}=\frac{AB}{CD}$, שהן תכונות מיוחדות של הקטעים EM, IM ו-JM בטרפז אקראי $ABCD$. שינוי צורת הטרפז (למשל, בעזרת תָּכְנַת GeoGebra) מראה, שהתכונות (1)-(2) מתקיימות גם אז. ההוכחה הראשונה שמצאתי (לא נביא אותה כאן) – מתבססת על שימוש חוזר בדמיון משולשים ובתכונות מיוחדות של טרפז. ההוכחה נראתה די קשה, ולכן היא לא מתאימה להוראה לתלמידי-תיכון.

חיפוש נוסף אחר הוכחת התכונות (1) ו-(2) מביא לרעיון להיעזר בהוכחה במעגל אפולוניוס. הסיבה לכך היא העובדה, *שמעגל אפולוניוס הוא מקום גאומטרי של כל הנקודות, אשר יחס המרחקים מהן לשתי נקודות נתונות הוא <u>מספר קבוע נתון</u>*. התכונה (2) אומרת, שיחס המרחקים מנקודה M לנקודות I ו-J הוא גודל קבוע, השווה ליחס בסיסי הטרפז הנתון. לכן דַּי להוכיח, שהנקודה M שייכת למעגל אפולוניוס של הנקודות I ו-J. על-פי התכונות של מעגל אפולוניוס (גורן, 2000, עמ' 424-425, 433-435, 444, 456; יקואל, 2000, עמ' 223-225) – מרכזו של המעגל הנדרש נמצא על הישר IJ, ושניהם – (המעגל והישר) נחתכים בנקודות,

ש**מחלקות את הקטע IJ חלוקה הרמונית**.

<u>תכונת טרפז ידועה אומרת</u>: *עבור ארבעת הנקודות E, J, I ו- F (כאשר I ו- J הן אמצעי הבסיסים של טרפז, E ו- F הן נקודת-חיתוך האלכסונים ונקודת-חיתוך המשכי השוקיים בהתאמה) מתקיים:* **(א)** *הנקודות הללו נמצאות על ישר אחד* (גורן, 2000) ו-(ב) $\left(=\frac{AB}{CD}\right)\frac{IE}{EJ}=\frac{IF}{FJ}$ (ראו איור 2).

שוויון היחסים האחרון נובע ישר מדמיון המשולשים AIE ו- CJE, FAI ו- FDJ ומצביע על העובדה, ש**הנקודות E ו-F מחלקות את הקטע IJ חלוקה הרמונית**.



איור 2

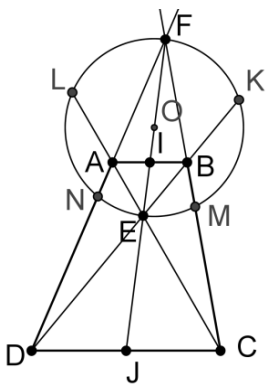
מכאן נובע, שהקטע EF הוא קוטר של מעגל אפולוניוס לנקודות I ו- J (ראו איור 2). לכן, לכל נקודה X על המעגל שקוטרו EF – מתקיים השוויון: $\frac{XI}{XJ}=\frac{AB}{CD}$.

הנקודה M שייכת למעגל זה, כי נתון, ש-$\sphericalangle EMF=90°$, ולכן $\sphericalangle EMF$ היא זווית היקפית, הנשענת על הקוטר EF של המעגל. מכאן נובע, ש- $\frac{MI}{MJ}=\frac{AB}{CD}$ (תכונה 2).

מקיום התכונות (2) וחלק ב' של תכונת הטרפז הנ"ל – נובע, שבמשולש IMJ מתקיימת הפרופורצייה $\frac{MI}{MJ}=\frac{IE}{EJ}$.

זאת אומרת, *שהקטע ME הוא חוצה-הזווית IMJ* (תכונה 1).

במהלך חיפוש הוכחות של התכונות (1) ו- (2) הגענו ל**תמונת-מצב חדשה, שמכילה טרפז ומעגל אפולוניוס שלו** (איור 2).

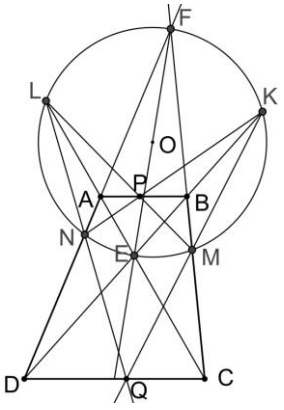


איור 3

נחקור בדרך אינדוקטיבית את תמונת-המצב הזאת – כדי לברר, האם קיימות תכונות נוספות, הקשורות לטרפז $ABCD$ ולמעגל EF. שוב נשתמש בבניות נוספות ובהתבוננות בתוצאות, ואז נמשיך את אלכסוני הטרפז BD ו-AC עד לחיתוכם עם המעגל EF בנקודות K ו-L בהתאמה. נסמן ב- N את נקודת-החיתוך של המעגל עם השוק AD (ראו איור 3).

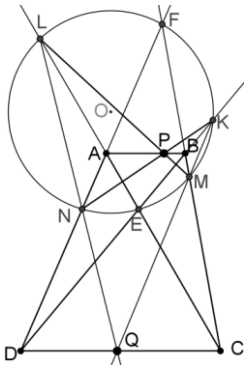
נשאלת השאלה: *מהן התכונות של הנקודות M, L, K ו- N, השייכות למעגל אפולוניוס EF?*

ניסויים בכיוונים שונים (מדידות, חישובים ובניות נוספות) – הביאו לתוצאה מפתיעה מאוד: הקטעים KN ו-ML נחתכים בנקודה P (ראו איור 4), השייכת לבסיס AB של הטרפז, והקרניים KM ו-LN נחתכות בנקודה Q, השייכת לבסיס CD.



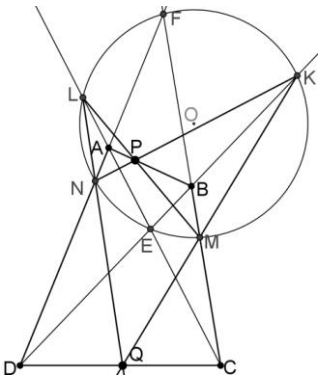
איור 4

ובכן, קיבלנו בדרך אינדוקטיבית תמונת-מצב חדשה (איור 4), וגילינו עליה שתי השערות חדשות, אשר הניסוח המשותף שלהן הוא הניסוח הבא: **ארבעת הישרים, שכל אחד מהם עובר דרך שתי נקודות באופן שאחת מהן היא נקודת-החיתוך של המעגל עם שוק הטרפז, והשנייה היא חיתוך המעגל עם המשך האלכסון – נחתכים בשתי נקודות, הנמצאות על בסיסי הטרפז: האחת – על הבסיס העליון, והשנייה – על הבסיס התחתון.**



איור 5

הניסיון (בשלב הדדוקטיבי של החקירה) למצוא הוכחות להשערות הללו רק על סמך תכונות של טרפז ושל מעגל אפולוניוס הקשור אליו – אינו נוחל הצלחה. יתר על כן, התברר (באמצעות צד נוסף של חקירה אינדוקטיבית), שההשערות הללו תקפות לכל מעגל, שעובר דרך הנקודות E ו-F וחותך את שוקי הטרפז $ABCD$ בנקודות הפנימיות M ו-N שלהן (ראו איור 5). כך הגענו ל**תמונת-מצב כללית יותר, אשר בה הקטע EF הוא מיתר המעגל** (ולאו דווקא קוטרו) ושֶׁבה תקפות ההשערות הללו.



איור 6

כעת ברור, שההשערות (אם הן נכונות) אינן תכונות של טרפז ומעגל אפולוניוס שלו, אלא תכונות של מרובע קמור ושל מעגל, אשר *עובר דרך נקודת-חיתוך אלכסוני המרובע ודרך נקודת-חיתוך המשכי שתי צלעות נגדיות וחותך את הצלעות הללו בנקודות הפנימיות שלהן*.

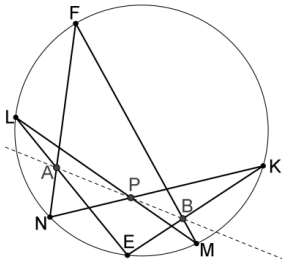
בהמשך נכנה מעגל זה בקצרה כך: **"מעגל נקודות חיתוך של שתי צלעות נגדיות ואלכסוני המרובע"**.

כך קיבלנו לחקירה תמונת-מצב כללית ביותר (ראו איור 6), אשר בה יש לבדוק ולהוכיח את קיום ההשערות הללו. בדיקה מיוחדת בעזרת תָּכְנַת GeoGebra רמזה על קיום ההשערות גם בתמונת-המצב הזאת.

נעבור להוכחה של ההשערה הראשונה: ***"נקודת-החיתוך P של הקטעים KN ו-LM שייכת לצלע AB של המרובע $ABCD$"***.

לשם כך יש להוכיח, שהנקודות A, B ו-P נמצאות על קו ישר אחד. העובדה, שהנקודות K, L,

M ו- N נמצאות על אותו מעגל – נותנת רמז לנסות להשתמש בהוכחת ההשערה במשפט פסקל לפיו: ***"צלעות נגדיות של משושה החסום במעגל – נחתכות בשלוש נקודות, הנמצאות על אותו קו ישר"*** (במשושה משוכלל, הצלעות הנגדיות נחתכות בישר האינסוף).

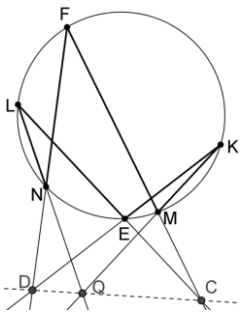


איור 7

חשוב להדגיש, שמשפט פסקל תקף גם לגבי משושה כללי, כלומר, עבור "משושה", שהוא **קו שבור סגור בן שישה חלקים (קטעים), שקצותיהם נמצאים על מעגל אחד** (Coxeter & Greitler, 1967). במקרה שלנו (ראו איור 6) – על המעגל נמצאות שש נקודות: E, M, K, F, L ו-N. קל לבדוק עבור המשושה $EMKFLN$ (משושה במובן הרגיל), שהנקודות A, B ו-P אינן נקודות-החיתוך של צלעותיו הנגדיות, אבל במקרה של קו שבור סגור $EKNFML$ (ראו איור 7) – עבור צלעותיו הנגדיות מתקיים: EL ו-NF נחתכות בנקודה A, ML ו-KN נחתכות בנקודה P, FM ו-EK נחתכות בנקודה B, ובנוסף, "המשושה" $EKNFML$ חסום במעגל.

לכן, על-פי משפט פסקל, הנקודות P,A ו-B נמצאות על אותו קו ישר, כלומר מתקיים $P \in AB$.

להלן ההוכחה של ההשערה השנייה: ***"נקודת-החיתוך Q של הקרניים KM ו-LN שייכת לצלע CD של המרובע $ABCD$".***



איור 8

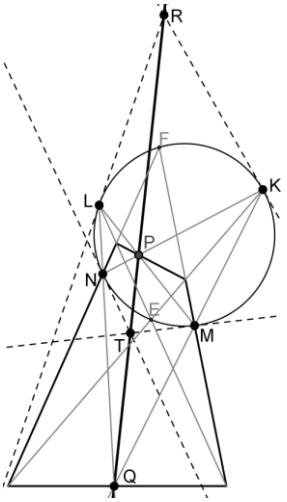
לשם כך נוכיח, כי הנקודות C, Q ו-D נמצאות על אותו קו ישר: נתבונן בקו שבור סגור (משושה כללי) $EKMFNL$, שמתואר באיור 8. עבור המשכי הצלעות הנגדיות של "המשושה" – מתקיים: הישרים EL ו-MF נחתכים בנקודה C; הישרים KN ו-NL – בנקודה Q; הישרים EK ו-FN – בנקודה D. מהעובדה, ש"משושה" $EKMFNL$ חסום במעגל, לפי משפט פסקל הכללי – נובע, כי הנקודות C, Q ו-D נמצאות על אותו קו ישר.

<u>לסיכום</u>: בשלב הדדוקטיבי של חקירת תמונת-המצב, שמתוארת באיור 6 – הצלחנו להוכיח שתי השערות על מיקומן ההדדי של נקודות החיתוך P ו-Q. נשים לב, שאת ההשערות הללו גילינו בהתחלה בתמונת-מצב פרטית יותר, שמתוארת באיור 4.

<u>הערה</u>: כיוון שנעזרנו במשפט פסקל בתהליך ההוכחה – נכנה את נקודות-החיתוך P-Q בשם **"נקודות פסקל" על צלעות המרובע, המתאימות ל"מעגל נקודות חיתוך"** (מסוים) **של שתי צלעות נגדיות ואלכסוני המרובע".**

נבדוק עתה, האם קיימות תכונות מעניינות נוספות, הקשורות לנקודות P ו- Q?

כדי לברר זאת – נמשיך בחקירה אינדוקטיבית של תמונות-מצב, הקשורות לאיור 6. לשם כך נעביר ישר PQ, ונחפש את תכונותיו המיוחדות. ניסויים של מדידות ובניות נוספות (כולל גם בניית משיקים שונים למעגל) יחד עם התבוננות בתוצאות המתקבלות – מביאות להשערה החדשה הבאה:

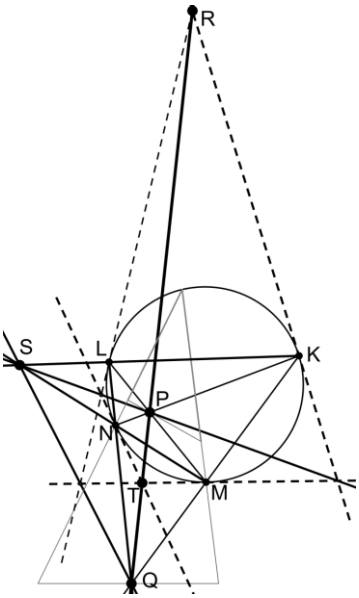


איור 9

המשיקים למעגל בנקודות M ו- N נחתכים בנקודה, השייכת לישר PQ (הנקודה T באיור 9), ***וגם המשיקים למעגל בנקודות K ו- L נחתכים בנקודה, השייכת לישר PQ*** (הנקודה R באיור 9).

בהמשך נכנה את הישר העובר דרך נקודות P ו-Q (הישר PQ) בשם ***"ישר של נקודות פסקל"***.

כדי להוכיח את ההשערה האחרונה (השלב הדדוקטיבי החדש בחקירה) – נבצע את הבניות הנוספות הבאות: (א) של הישרים KL ו-MN, ונסמן ב-S את נקודת חיתוכם; (ב) של הישרים SP ו-SQ (ראו איור 10).

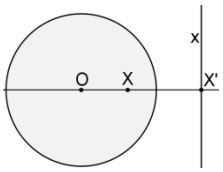


איור 10

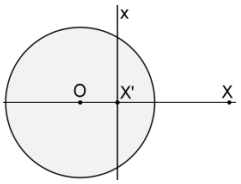
נשתמש בתכונות של **הקוטב** (pole) **והפולרה** (polar) **שלו ביחס למעגל הנתון *(O,r)*** (Hadamart, 2005; Coxeter & Greitler, 1967):

1) *לכל נקודה X (הנקראת "קוטב"), השונה ממרכז המעגל O – ניתן להתאים ישר x (הנקרא "פולרה של X") באופן שהישר x יהיה מאונך לישר OX ועובר דרך הנקודה X', שהיא שייכת לקרן OX ומקיימת את התנאי: $|OX|\cdot|OX'|=r^2$ (כאן r – רדיוס המעגל).*

שני המצבים העיקריים של הקוטב X והפולרה x שלו ביחס למעגל O – מתוארים באיורים 11 (כאן קוטב X נמצא מחוץ למעגל) ו-12 (כאן קוטב X נמצא בתוך המעגל).



איור 11

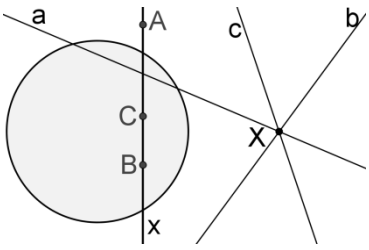


איור 12

2) התכונה העיקרית של הקוטב והפולרה שלו:

אם הנקודה X נמצאת על הפולרה y של הנקודה Y, אז הפולרה x של הנקודה X עוברת דרך Y. מתכונה זאת נובעת <u>המסקנה החשובה</u> הבאה:

אם דרך נקודה X עוברים ישרים $a, b, c, \ldots$, אז הקטבים שלהם $A, B, C, \ldots$ (ביחס למעגל הנבחר) – שייכים לאותו ישר x, שהוא פולרה של הקוטב X.

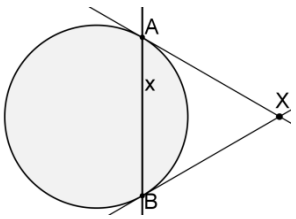


איור 13

3) שתי תכונות נוספות (השייכות למקרה של איור 11), נשתמש בהן להוכחת ההשערה:

תכונה (א)

הפולרה x של קוטב נתון X היא ישר, העובר דרך נקודות-ההשקה של שני משיקים למעגל, שיוצאים מ-X (ראו איור 14).

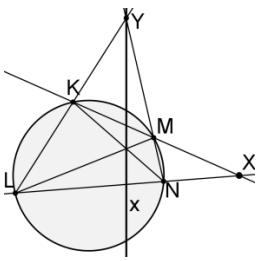


איור 14

ההוכחה של ההשערה האחרונה (ראו איור 10), על סמך תכונה 3א' – הישר MN הוא פולרה של הנקודה T, והישר KL הוא פולרה של הנקודה R.

תכונה (ב)

אם עבור שני חותכים MK ו-NL *למעגל*, היוצאים **מנקודה** X, מתקיים: המשכי הצלעות הנגדיות KL ו-MN של המרובע $MKLN$ (החסום במעגל) נחתכים בנקודה Y – אז ישר, העובר דרך הנקודה Y ודרך נקודת-חיתוך אלכסוני המרובע (הישר x באיור 15), הוא פולרה של X.



איור 15

בהוכחה שלנו, על-פי תכונה 3ב', הפולרה של נקודה Q ביחס למעגל היא הישר PS, והפולרה של נקודה S ביחס למעגל היא הישר PQ (איור 10). לכן, מהעובדה שהישרים PQ ו- PS (שהם פולרות של הנקודות S ו-Q בהתאמה) נחתכים בנקודה P – נובע (על-פי תכונה 2 או, יותר מדויק, על-פי מסקנה מהתכונה העיקרית של הקוטב והפולרה שלו), שהנקודות S ו- Q שייכות לפולרה של הקוטב P. זאת אומרת שהפולרה של P היא הישר SQ. בהמשך ההוכחה, באופן דומה, כתוצאה מהעובדה שארבעת הישרים (הפולרות) SQ, SP, KL ו- MN עוברים דרך אותה נקודה S – נקבל, כי הקטבים שלהם (הנקודות P, Q, R ו-T בהתאמה) – נמצאים על אותו קו ישר. לכן $\boldsymbol{R, T \in PS}$, כלומר, **הוכחנו את ההשערה, הקשורה לישר $\boldsymbol{PQ}$.**

בזה מסתיים השלב הדדוקטיבי של חקירת תמונת-המצב שבאיור 9.

אבל התבוננות נוספת על ארבעת המשיקים שבאיור 10 מראה, שגם <u>בזוגות אחרים</u> המשיקים הללו נחתכים על-פי הטענות הבאות:

(1) שתי-נקודות-החיתוך של זוגות המשיקים בנקודות $\boldsymbol{K}$ ו-$\boldsymbol{M}$, $\boldsymbol{L}$ ו-$\boldsymbol{N}$ נמצאות על הישר $\boldsymbol{PS}$.

(2) נקודת-החיתוך של המשיקים למעגל בנקודות $\boldsymbol{M}$ ו-$\boldsymbol{L}$ נמצאת על הישר $\boldsymbol{QS}$.

ההוכחה של טענה (1) דומה להוכחת ההשערה על משיקים, שנחתכים על הישר PQ.

נביא <u>הוכחה של טענה (2)</u>:

נסמן ב-V את נקודת-החיתוך של המשיקים למעגל בנקודות M ו-L (V היא נקודת המפגש של הקווים המרוסקים RL ו- MT באיור 10). על-פי תכונה 3א' של הקוטב והפולרה שלו, הישר LM הוא פולרה של נקודה V ביחס למעגל. מהעובדה, ששלושת הישרים SP , QP ו- LM עוברים דרך אותה נקודה P – נובע (מסקנה מהתכונה העיקרית 2), שהקטבים שלהן, זאת אומרת, הנקודות Q, S ו- V בהתאמה, נמצאים על הפולרה של הנקודה P, כלומר, על הישר SQ. קיבלנו: $V \in SQ$. מש"ל.

מהוכחה זו קל להסיק <u>את המסקנה הבאה</u>: **גם המשיקים למעגל בנקודות $\boldsymbol{K}$ ו-$\boldsymbol{N}$** (זוג שני של קדקודים נגדיים במרובע $KLNM$) – **נחתכים על הישר $\boldsymbol{QS}$**. אכן, הישר KN הוא פולרה של נקודת-חיתוך-המשיקים הללו, והוא עובר דרך הקוטב P של הישר QS.

הערות:

1. נשים לב, שקיבלנו את המסקנה האחרונה בדרך דדוקטיבית, אפילו שאין אפשרות לראות את נקודת-חיתוך-המשיקים למעגל בנקודות K ו- N באיור 10.
2. ניתן להוכיח בדרך אחרת את טענה (2) – בעזרת שימוש באחד המקרים הפרטיים של משפט פסקל, דהיינו:

אם יש ב"משושה" <u>שני זוגות קדקודים סמוכים שמתלכדים</u>, **הופך המשושה למרובע**,

והישרים, שעברו דרך "שתי צלעות המשושה", שהן, למעשה, שני זוגות של הנקודות המתלכדות – **הופכים למשיקים למעגל בנקודות ההתלכדות.**

לכן, אם המרובע $KLNM$ החסום במעגל (ראו איור 10) הוא "משושה" שקודקודיו 123456, ובו הקדקודים 2 ו-3, 5 ו-6 מתלכדים, כלומר, $K=1$, $L=2=3$, $N=4$, $M=5=6$, אז הישרים, העוברים דרך הצלעות הנגדיות $\overline{23}$ ו- $\overline{56}$, הם משיקים למעגל החוסם בנקודות M ו- L . לפיכך, נקודת-החיתוך שלהם (הנקודה V) נמצאת על אותו ישר עם הנקודות S (שהיא נקודת-החיתוך של $KL=\overline{12}$ ו- $MN=\overline{45}$) ו- Q (שהיא נקודת-החיתוך של $LN=\overline{34}$ ו- $KM=\overline{16}$).

סיכום

באמצעות חקירת תמונת-מצב מתמטית מסוימת (במקרה זה גאומטרית) – תואר תהליך **אינדוקטיבי-דדוקטיבי ספירלי דו-כיווני** על מנת לגלות בה תכונות חדשות של הצורות. במהלך המחקר, התוצאה של כל שלב אינדוקטיבי היא גילוי השערות על קיום של תכונות כלליות, השייכות לתמונת-המצב הנחקרת.

התוצאות של כל שלב דדוקטיבי הן:

(א) הוכחה או הפרכה של ההשערות, הקשורות לשלב האינדוקטיבי הקודם.

(ב) קבלת תמונת-מצב מורחבת יותר, אשר מאפשרת להמשיך את המחקר באמצעות חזרה על השלב האינדוקטיבי החדש, וכן הלאה.

בתהליכי-החקירה המתמטית, גילינו והוכחנו את התכונות הבאות:

(1) תכונה של *אנך לשוק הטרפז*, היוצא מנקודת-החיתוך של אלכסוני הטרפז.

(2) תכונה של שתי "**נקודות פסקל**" על צלעות של מרובע קמור (שאינו מקבילית), הנוצרות באמצעות **מעגל החותך שתי צלעות נגדיות של המרובע, ועובר בנקודת החיתוך שלהן וגם בנקודת חיתוך האלכסונים**.

(3) תכונה על נקודות החיתוך של משיקים למעגל זה, הקשורה ל"**ישר של נקודות פסקל**".

ביבליוגרפיה

גורן, ב' (2000). **הנדסה** (כרך ב). תל-אביב: המחבר.

יקואל, ג' (2000). **הנדסה אנליטית 4-5 יחידות לימוד**. קרית ביאליק: משבצת.

Hadamart, J. (2005). **Lecons de geometrie elementaire**. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Library.

Coxeter, H. S. M., & Greitler, S. L. (1967). **Geometry revisited**. Washington, D.C.: Mathematical Association of America.

יעל שחור

הרכיב הערכי בהתפתחותן המקצועית של סטודנטיות בהכשרה להוראה

תקציר

מטרת המחקר לבדוק את הרכיב הערכי בהתפתחות המקצועית של סטודנטיות להוראה בשנתן הראשונה בעבודה, כפי שמתבטא ביומני-המסע של סטודנטיות בוגרות מכללה אקדמית. יומני-המסע נכתבים במסגרת סדנת-סטאז', המלווה את עבודתן בשנתן הראשונה ומהווים תיעוד רפלקטיבי מתמשך לעשייתן בשדה-ההוראה.

שאלת המחקר מתמקדת בהבנת ההיבטים השונים והמקום של השיח הערכי-מוסרי בחוויות ובהתמודדויות של הסטודנטיות כמורות בשנתן הראשונה.

המחקר המוצע נערך בשיטת-מחקר איכותנית:

ניתוח הנתונים נעשה על-ידי ניתוח תוכן, שנערך למידע, שתועד ב-20 יומני-המסע, המכילים אירועים, חוויות והתמודדויות של הסטודנטיות.

הניתוח התמקד באיתור הערכים והשיח הערכי-מוסרי, העולים מתוך יומני-המסע. בהליך מיון קטגורי – זוהו תמות, המדגישות היבטים, העשויים לתרום להבנת הרכיב הערכי ב"תפיסת התפקיד" של הסטודנטיות בהוראה. במסגרת המחקר יוצגו ממצאי-המחקר, שחשפו תמות מרכזיות, העוסקות בנושאים ערכיים-אתיים כמו הבניית זהות ערכית מקצועית (האני המקצועי); התמודדויות ודילמות ערכיות; פדגוגיה חינוכית-ערכית של המורות החדשות; מיצובה של המורה והשפעת מיצובה כ"חדשה" על אפשרויות ביטוי קולה המוסרי.

בקטגוריות-המשנה עלו סוגיות ערכיות מגוונות, כגון ידע אורייני, איכות-הוראה ואחריות פרופסיונלית; התמודדות עם חוסר כבוד למבוגר ולקבוצה, חוסר נוהלי-כיתה וערעור סמכות המורה, הגורמים להימנעות של המורה החדשה מהנחלת חינוך ערכי מתוצרי-המחקר הבולטים, השחיקה הרגשית של המורה החדשה בעקבות חוסר הכבוד – כחוויית-יסוד בהוראה וחוסר מקום להשמעת "קולה" המוסרי ותפיסותיה הערכיות. מתוך כך עלה ההכרח בהעצמת הסטודנטית כ"מנהיגה חינוכית" במהלך-ההכשרה כבסיס לעמידתה באתגרי-החינוך לערכים.

מילות מפתח: *הכשרת-מורים; חינוך לערכים; התפתחות מקצועית; הטמעת-ערכים; התמודדות ראשונית בשדה-ההוראה.*

מבוא

הכשרת-מורים במכללה אקדמית-דתית – מטרתה להכשיר מורָה, שהשקפת עולמה החינוכית מבוססת על מסד של ידע וכשרים אקדמיים במדעי-החינוך, היהדות וההתמחויות השונות. הלימודים האקדמאיים אינם עוסקים רק במדע טהור, אלא גם מעמיקים בהיבטים חינוכיים ערכיים ומצמיחים מחנכים.

המחקר חקר את נושאי השיח בסיפורי-ההוראה, שכתבו סטודנטיות בוגרות-מכללה בשנתן הראשונה בעבודה. הסיפורים נכתבו ביומני-מסע, שנמסרו במסגרת סדנת הסטאז׳. מטרת הניתוח של סיפורי-המסע היא חשיפת הרכיב הערכי-מוסרי בחוויות, בדילמות ובהתמודדויות, כפי שבאו לידי ביטוי בעבודת-ההוראה של הסטודנטיות.

במהלך-ההוראה חווים לעתים אי-נחת מהתנהגויות לא מוסריות/אתיות של תלמידים, כגון חוסר יושרה והוגנות, המתבטאים בהעתקות בבחינות ובעבודות, או חוסר כבוד וחוסר דרך-ארץ, המתבטאים בהתנהגויות מניפולטיביות, חוסר כבוד למורה, לנהלים, ללוח-הזמנים, ביטויי אלימות ועוד. המציאות הערכית בבתי-הספר מעוררת תהייה, עד כמה הרכיב הערכי-מוסרי מפותח במתכשרות להוראה והאם המכללות מצליחות לחנך לערכים במסגרת-ההכשרה וקורסי-החינוך. השאלה היא, עד כמה מצליחות המכללות להצמיח ״מנהיג חינוכי-ערכי״ ולא רק מומחה פרופסיונלי למקצוע ההתמחות. בספרות המקצועית כמעט אין התייחסות לרכיב הערכי בתפקודן של מורות בשנה הראשונה בעבודה. לא נמצאו ממצאים, העומדים על הקושי העצום בהקניה ערכית וכן בתופעת ההשתקה, ההימנעות והאילמות הערכית בהוראה בשנה זו. הקשיים נושקים לפירמידת מסלאו (1954, בתוך עירם ואחרים, 2001). הצרכים הנמוכים הם בסיס לגבוהים; לא ניתן להגביה עוף ולעסוק ב״רוח״, כשאתה במציאות קיומית של שרידה. כשאין פניות רגשית (Hargreaves, 1998), אי אפשר להגיע לרמות של ערכים. החידוש במחקר והאותנטי בו הוא חשיפת ההימנעות וההיאלמות הערכית-מוסרית בגלל קשיים רגשיים כחוויית-יסוד של המורה החדשה.

נקודת-המוצא למחקר היא תפיסת התפקיד של המורָה כמנהיגה חינוכית ומתווכת ערכים. המחקר נעשה על מנת לבדוק הימצאות תפקוד זה הלכה למעשה. דילמת-יסוד בהכשרה היא כיצד להצמיח את הרכיב הערכי-מוסרי בתודעת הסטודנטיות, היוצאות לעולם-החינוך. כיצד לעורר, להחשיב ולהַבְנות ערכי-חינוך ומוסר. המחקר נערך על מנת לבדוק, עד כמה הופנם בהכשרה, שהחינוך לערכים הוא קריטי והכרחי. קיימת אחריות של המוסדות להכשרת-מורים – כשליחות לחברה ולעם בצד האחריות לפרופסיה. אם לא מצמיחים מנהיגי-חינוך, פוגמים בהצמחת דור ההמשך.

רקע תאורטי ואמפירי

בפתח הפרק אבחן בקצרה את המושגים: ערכים ואתיקה, ובהמשך אדון במושגים בתחומי-החינוך. הערכים הם קני-מידה מתמידים, שבאמצעותם מעריכים בני-אדם את עצמם, את האחרים, את העניינים ואת המאורעות ומספקים בסיס נאמן לקבלת-החלטות במגוון של מצבים (רוקיץ בתוך כהן, 1996). בנוסף, שכטר (בתוך תדמור, 1994), תדמור (2007) ובובר (1980) – מעמידים את החינוך הערכי על יסוד אחד – צלם-אלוקים, וכדברי שכטר, חיזוק ההתכוונות

לעל-אנושי, התכוונות לאלוקי שבאדם. אתיקה היא תורת-המידות, תורה, המתארת את הטוב, שיבחר לו האדם ואת הרע, שעליו להתרחק ממנו (אבן-שושן, 1997). האתיקה היא תחום בפילוסופיה, העוסק בשאלת הטוב והראוי – בכל הקשור להתנהגות אנושית. ההגדרה המילונית של רזניק (Resnick, 1993) מוסיפה, כי אתיקה היא חקר-אמות-המידה להתנהגות ולשיפוט מוסרי, השיטה או הקודים המוסריים של אדם כלשהו, דת כלשהי, קבוצה, מקצוע, וכן הלאה. כשר (2007) מדגיש תפיסה סדורה של האידאל המעשי של ההתנהגות במסגרת של פעילות אנושית. אלוני (1998) מכוון את האתיקה ליחסים בין אדם לבין זולתו ובינו לבין עצמו. הדיון האתי-ערכי נסוב על שאלות כמו כיצד נכון לפעול? מדוע יש לי חובה מוסרית לפעול כך? כיצד אדע, שכך נכון לפעול?

באופן טבעי מחפש האדם אחר הראוי, הנאות והצודק, ולכן הערכים והאתיקה הם מהותיים ומעסיקים את האדם כצלם-אלוקים. על-פי רסט (Rest, 1983), המעשה המוסרי, הנובע מהכרעות מוסריות, קשור בתחום הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי. בהחלטה מוסרית ובביצוע מעשה מוסרי מעורבים תהליכי-חשיבה, תהליכים רגשיים ומיומנויות-התנהגות. שיקול-דעת מוסרי ובחירת הפעולה הנכונה והראויה מבחינה מוסרית נקבעים על-ידי נורמות חברתיות (דיואי, 1960) ועל-ידי ההתפתחות הקוגניטיבית של האדם (פיאז׳ה, בתוך שרוני וארנון, 1988). לסיכום, ערכים ואתיקה דנים בקריטריונים להתנהגות ראויה, ומנסים להגדיר את הטוב העליון, שיהווה קריטריון למעשה הטוב, שיאפשר בחירה ערכית. סוגיית החינוך הערכי סבוכה ועומדת זמן רב במרכז הדיון הציבורי-חינוכי, והיחס כלפיה הוא אמביוולנטי: מחד גיסא, קריאה למערכות-החינוך לעסוק ביתר-שאת בחינוך לערכים והפיכת "בית-החרושת לציונים" ל"בית-חינוך". מאידך גיסא, החשש מאינדוקטרינציה אידאולוגית, דתית, פוליטית מובע על-ידי הדוגלים בזכות הפרט להתפתחות חופשית (מברך, בתוך עירם ואחרים, 2001). בצד העיסוק הפילוסופי – ישנן שאלות פרקטיות, הנוגעות במהות הערכים, בתוכניהם, באינסטנציה הקובעת ובדרכי-החינוך המתאימות לחינוך ערכי. מהן תכניות-החינוך בחינוך הפורמלי, כיצד מכשירים מורים לחינוך ערכי בחברה רב-תרבותית ומורכבת (לם, 2002). הבעייתיות של חינוך לערכים בחברה המודרנית והפוסט-מודרנית היא, שיש בה לגיטימיות למגוון גדול של ערכים, שאינם מתיישבים זה עם זה ולעתים סותרים זה את זה (מסלובטי, 2000 ; Richardson, 1996).

בהתבסס על עבודתו של פיאז׳ה (בתוך שרוני וארנון, 1988) – פיתח קולברג (Kohlberg, 1980) גישה חינוכית, הבנויה על שלבי-ההתפתחות של השיפוט המוסרי של האדם, והיא מתפתחת באמצעות דיון בסוגיות ובדילמות מוסריות.

בסיכומו של היגינג (Higging, 1991), אנו רואים בחינוך המוסרי זָרָז להתנהגות מוסרית וכרקע, אשר בו התלמידים מאותגרים לחשוב על זהותם במונחים מוסריים. נודינגס (Noddings, 1984) טוענת, כי החינוך המוסרי הנו החינוך לאכפתיות ("CARING"). תהליך-הצמיחה של היחיד – דורש התייחסות לסביבה אנושית, והוא מבוסס על יחסים הדדיים (כהן, 1990). לדעת נודינגס, לבית-הספר במאה ה-21 יש שליחות מוסרית – בניגוד ישיר למגמה העכשווית, שהיא שימת דגש ברמה האקדמית של תכנית-הלימודים. טענתה היא, שיעדנו החינוכי הראשי חייב להיות מתן עידוד לגידול בני-אדם מיומנים, אכפתיים, המסוגלים להעניק אהבה ולקבלה. סדר-הקדימויות חייב להשתנות, ר״ל חייבים להקדים הגישה המוסרית להישגיות האקדמית. ראו לוין (1988) וכהן (1990).

בספרות המקצועית מודגשות דרכי-הכשרה מגוונות, אשר בהן מתקיים החינוך הערכי במוסדות להכשרת-מורים:

רוג׳רס (1973), מסלאו (1954 בתוך עירם ואחרים, 2001), קומבס ואחרים (1981) וג׳ארט (1995) – עומדים על חינוך הומניסטי, בשימת דגש בחיפוש עצמי בתחום האנושי-רגשי. לוינס (1995) מרחיב את ההיבט ההומניסטי לפיתוח האופי האתי, הבא לידי ביטוי באחריות, שאדם נושא כלפי ה״אחר״. ניסן (Nisan, 1993, 1996) משתמש במושג ״זהות מוסרית״ להגדרת האדם את עצמו כאדם טוב, וחתירתו לשמור זהות זו כגורם מרכזי בתופעה המוסרית. הזהות המוסרית לדבריו, מציעה תפיסה של המוסר כשאיפה וחתירה לשלמות מספקת. נודינגס ורייס (Rice, 1996; Noddings, 1992 בתוך וייס ואחרים, 2003) דוגלים ב״טיפוח-תרבות של אכפתיות״ בבתי-חינוך ובמכללות באמצעות אקלים של אכפתיות, אמון הדדי וקבלת-אחריות לאחֵר כמדיניות בהכשרה.

על-פי מסלובטי ועירם (2002) יש לשלב את הממד המוסרי-האתי-הפדגוגי בהוראת-המקצועות ובחוגים להכשרת-מורים. בתהליכי-ההכשרה וההתפתחות המקצועית – יש לעסוק באופן מכוון בגיבוש הזהות המקצועית של המורים ולהדגיש את המרכיבים האתיים בעבודת-ההוראה. חייבים להכניס היבטים ערכיים בתכנים ובתהליכי-קבלת-ההחלטות וההתנהגויות בכל הזהויות של המורה המומחה בתחומי-הדעת – כמומחה דידקטי וכמומחה פדגוגי. גם לדעתם של רוג׳רס ווב (Rogers & Webb, 1991) יש ליצור איזון בין הממדים ההכרתיים של תהליכי-ההכשרה להוראה – לבין הממדים הערכיים-מוסריים-רגשיים שלהם. לעתים קרובות מדי מתמקדת הכשרת-המורים במערכת-מיומנויות שחייבים ללמוד ומתעלמת מהתפתחות תהליך של קבלת-החלטות ערכיות וחינוכיות.

בנוסף, סטריק, מסלובטי וסיטון (Strike, in Maslovaty, 1993; Maslovaty & Sitton, 1998) מציעים הכנת-תכניות-לימודים מיוחדות לאתיקה מקצועית. כבר בשלב הכשרת המורים וגם בשלב ההוראה – יש לחנך את המורים לאתיקה מקצועית, שתדגיש את המומחיות המעשית בשילוב האתיקה הפילוסופית. האדם כ״תכלית״ צריך לדון בסוגיות אין-סוף כדי לקדם רגש של אמפתיה ויחס של כבוד לאדם, כגון המתת-חסד, גזענות, זכויות-אדם וכדומה, וגם להשתמש בדילמות ככלי חינוכי (דושניק וצבר-בן יהושע, 2000; שרמן, 2001), וכן בסיפורי-מקרה – כרקע חינוכי לעקרונות מוסריים (לפיד, 2000).

גישה נוספת דוגלת בצמצום יחסי הכוח בבית-הספר על-ידי ניהול שיח גמיש ופתוח בין מורים לתלמידים כדי ליצור דיאלוג אכפתי ובין-תרבותי (שיינברג, 1999).

כמו-כן, מוצע על-ידי ליקונה (Lickona, 1997) וריצ׳רדסון (Richardson, 1996) להתייחס לרפלקציה מוסרית אתית בכיתה ולהעלאת מוטיבציה ערכית – באמצעות הערכת-הישגים בתחום הערכי-אתי.

לסיכום, הוצגו הגדרות ודיון במהות המעשה המוסרי וכוונתו.

בנוסף, הוצגו שיטות ודרכים להכשיר ולפתח אדם בעל-חשיבה ומעשים מוסריים. הרכיב הערכי נחקר כחלק אינטגרלי מההתפתחות המקצועית של המורה. לכן התייחסנו למושג ״התפתחות מקצועית״ בספרות המקצועית: התפתחות מקצועית היא תהליך מתמשך של למידה פורמלית וממוסדת ואף של למידה בלתי-פורמלית ושאינה מכוונת של היחיד עם עצמו ועם עמיתים. ההתפתחות המקצועית מתרחשת, כאשר הלמידה מאפשרת חשיבה מחדש, רפלקציה, בנייה

וצמיחה של הידע המקצועי, שינוי של הדיספוזיציות, של התפיסות, של האמונות ושל העמדות, וכן עיצוב הזהות המקצועית והאישית (Meijers, 1998). חוקרים, העוסקים בתחום ההתפתחות הפרופסיונלית, מדגישים שכדי שהתפתחות תתרחש לאורך-החיים, צריכה להיות מחויבות והתכוונות להמשיך להתפתח באופן מתמיד, כלומר לשפר את המיומנויות, ואת היכולות האישיות והמקצועיות כדי להצליח בחיים המקצועיים (קלויר, 2012). על-פי אריקסון (Ericsson, 2006), הפיכת האדם למומחה בתחום כלשהו היא תהליך מתמשך ללא-סיום; על-פי וודרוף (Woodruffe, 2000), על מנת להתפתח מקצועית – יש צורך בהתעדכנות מודעת. ישנו קשר בין הזהות המקצועית לזהות האישית, וכן בין ההתפתחות המקצועית לאישית. אנשים מתאמצים להגיע למומחיות, כיוון שהצמיחה המקצועית מחזקת את תחושת המסוגלות ושביעות-הרצון של האדם מעצמו (קוזמינסקי וקלויר, 2010).

בספרות המקצועית קיים היום תחום-מחקר חדש במושג "יכולת-עמידה" (Resilience), כלומר יכולת-הצלחה ועמידה באתגרי-ההוראה והחינוך למרות הקושי של התנגדויות-השדה לעבודתו של המורה המתחיל (Beltman, Mansfield, & Price, 2011).

גורמים, התומכים ב"יכולת-העמידה" הם מקורות אישיים ומערכתיים. הגורמים האישיים תלויים באישיות המורה, בתפיסת תפקיד ה"אני מאמין" של המוּרָה החדשה – יחד עם גורמים מערכתיים, כגון הנהלה, צוות-מורים, תכניות-לימודים והמערכת הבית-ספרית בכלל (Beltman et al., 2011).

מכל הנאמר לעיל בנושא ערכים, אתיקה וחינוך ערכי בהתפתחות מקצועית – ערכתי מחקר לסטודנטיות בשנת הסטאז' במסלול העל-יסודי, ובדקתי את התמודדותן הלכה למעשה, וזאת לאחר שבמהלך שנות-ההכשרה נעשו מאמצים רבים בהטמעת חינוך ערכי. במסגרת-ההכשרה מעבירים את החינוך הערכי בקורסים אקדמאיים, במסגרת-העבודה המעשית, בעבודות סמינריוניות, במחקר ובמעורבות קהילתית.

להלן מדגם קורסים ופעילות חינוכית

קורסים אקדמאיים בחינוך	מסגרת-עבודה מעשית	מחקר	מעורבות קהילתית
• "המורה כמחנך וכחוקר תהליכי-למידה" • "מנהיגות חינוכית" • "חינוך חברתי-ערכי"	• הוראה בקבוצות-אתגר • הוראה בכיתות "עולים" • תמיכה בהוראה אישית – חונכות • הוראה ופרויקטים במקצועות-התמחות	סמינריון מחקרי בחינוך הדגמה: • דרכים בחינוך ערכי • המחנך כ"מנהיג חינוכי"	• תרומה לקהילה: נוער עולה מארה"ב ומאתיופיה. • סדנאות במעגלי-השנה לקראת חג ומועד בבתי-ספר מגוונים. • תרומה במסגרת "אחיות בוגרות" • פרויקטים קהילתיים

מטרות המחקר

1. לחקור את הרכיב הערכי-מוסרי בהתפתחותן המקצועית של סטודנטיות בשנתן הראשונה בעבודה בעזרת אבחון שיח הסטודנטיות על המעשה החינוכי ביומני-מסע.
2. לקבל משוב לסוגיית הצמחת זהות ערכית-מוסרית ופיתוח מוּדָעוּת לכך במהלך-ההכשרה.

שאלת המחקר

איזה מקום תופס השיח הערכי-מוסרי בחוויות ובהתמודדויות של סטודנטיות בשנתן הראשונה בהוראה? מהם הערכים המרכזיים המצויים בשיח, ואילו ערכים חסרים?

תרומתו הפוטנציאלית של המחקר

בעקבות חקר הרכיב הערכי אצל סטודנטיות בוגרות ההכשרה בשנת עבודתן הראשונה – ניתן יהיה לערוך "בדק-בית" ולשדרג את החינוך הערכי, באמצעות הוספת מסגרות-לימוד ודיון ערכי, פרויקטים ושימוש בדרכים אלטרנטיביות להטמעת החינוך הערכי.

השיטה

המחקר נערך בפרדיגמה איכותנית (קסן וקרומר-נבו, 2010). ניתוח הנתונים נעשה באמצעות ניתוח תוכן איכותני קטגוריאלי-שיטתי, שנערך למידע שתועד ביומני-מסע רפלקטיביים (צבר-בן יהושע, 1999; שקדי, 2003, עמ' 93-119).

אוכלוסיית המחקר

22 סטודנטיות בשנתון ד' מהמסלול העל-יסודי במכללה אקדמית דתית. הסטודנטיות נמצאות בשנתן הראשונה בהוראה ומלוות על-ידי סדנת סטאז' במכללה.

כלי המחקר

דוקומנטים: ניתוח 22 יומני-מסע רפלקטיביים מסדנת הסטאז', המתעדים את העשייה השנתית: התמודדויות, קשיים, חוויות ואתגרים בעבודתן היומית של המורות החדשות ודליית הערכים והשיח המוסרי העולים מתוכם. יומנים אלו הם דוקומנטים חשובים, המכילים אינפורמציה רבה לחקר התפתחותן המקצועית, ובתוכה הָרְכיב הערכי בשנתן הראשונה בשדה-ההוראה. ביומנים ניתן לבדוק, אם הרכיב הערכי מצוי בשיח הסטודנטיות, ועד כמה הוא תופס בו מקום. מתוך 22 יומנים נותחו 20 יומנים בשל איכותם.

הליך המחקר

בהליך-מיון קטגוריאלי-הוליסטי נדלו הנושאים הערכיים מתוך יומני-המסע הרפלקטיביים מסדנת סטאז'. זוהו תמות, נושאים, העוסקים בחינוך ערכי, ונותחו ניתוח-תוכן איכותני-קטגוריאלי, המקטלג את המידע לקטגוריית-על, קטגוריית-משנה ותת-קטגוריות, התמות, המדגישות היבטים, העשויים לתרום להבנת הרכיב הערכי בתפיסת-התפקיד של "המורה החדשה".

דרכי ניתוח הנתונים

"ניתוח-תוכן" הוליסטי קטגוריאלי, שייערך ליומנים האישיים על מנת לבדוק איזה מקום תופס הרכיב הערכי בשיח המורות, מהם הערכים, המועלים על-ידן ואופן הצגתם במחקר.

אתיקה במחקר

על-מנת לערוך את מחקר הדוקומנטים ביקשתי רשות מִמַּנחת-הסטאז' ומהסטודנטיות בסדנה לקבל את יומני-המסע ולהשתמש בהם כחומר למחקר. התקבלה הסכמה מלאה למסירת היומנים. נשמר חֶסיון-המידע והובטחו זכויות המשתתפות בו. כמו-כן ננקטה זהירות יתרה בשל הרגישות בעיסוק באינפורמציה אישית-מקצועית של מורות בתחילת-דרכן. לא נמצא במחקר זה אזכור, המזהה את זהותן, את מקום-מגוריהן ואת מקום-עבודתן של הסטודנטיות המשתתפות במחקר.

מגבלות המחקר

המחקר האיכותני מאפשר ראייה רחבה של שדה-המחקר, סובייקטיביות בפרשנות ובהבנת-הנתונים שנאספו ובהליך הסקת המסקנות. החיסרון המרכזי של גישות-המחקר האיכותני – נובע דווקא מיתרונות אלו: תוקף ההכללה (generalizations validity) של המסקנות מוגבל במקום ובזמן למדגם (sample) הספציפי, שבקרבו מתבצע המחקר (ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 2010; צבר-בן יהושע, 1999).

במחקר זה נדונו נתוני-המחקר כיומן כתוב ולא כריאיון ספונטני. הממצאים מסוננים, יש בו תכנון מוקדם, וכן יכולת שכתוב ותיקון. כמו-כן, היומנים מוגשים למרצה-בוחן שופט ומעריך, לכן יש חשש שהכתיבה מבוקרת, ויש ניסיון של הסטודנטיות לשמור על "תדמית".

ממצאים

מניתוח תוכן קטגוריאלי-הוליסטי של יומני-המסע נמצאו חמש תמות עיקריות:

1. מיצוב המורה החדשה והשפעת המיצוב על עמדתה המוסרית.
2. דילמות ערכיות, התמודדות או הישרדות?
3. שחיקה רגשית של המורה החדשה.
4. פדגוגיה ערכית של המורה החדשה.
5. הבניית זהות ערכית מקצועית.

ביאור הממצאים

1. מיצוב המורה החדשה והשפעת המיצוב על עמדתה המוסרית

מיצוב המורה כ"חדשה" והשפעת מיצובה כ"חדשה" על קולה המוסרי, על תלותה, על חוסר בטחונה, ועל עמידתה הלא-מיומנת מול מורכבות-המערכת – יוצרים חוויות קשות ושונות אצל המורות המתחילות (Hargreaves, 1998): מצד אחד, נשמע בחזקה הקול התלוי, הלא-שייך

והפגוע, ומצד שני, במיעוט מקרים ישנה תחושה של שייכות וגיבוי. ביומנים נראה אזכור למיצוב המורה מול גורמים שונים במערכת: ההנהלה, הצוות, התלמידים, הורי-התלמידים ותפיסת-המורה את הפרופסיה של עצמה.

מורה/הנהלה

גיבוי ההנהלה קריטי להשתלבות ולביסוס-ביטחון מקצועי בשנת-העבודה הראשונה. למרות זאת, ניכר, כי רוב המורות חשות, שהן נמצאות בזמן שאול, יש להן חוסר בקביעות ובביטחון תעסוקתי, הן חשות תלישות ותלות עד כדי תחושת "הכושי עשה את שלו – הכושי יכול ללכת". רק מיעוט חש תמיכה וגיבוי.

"נכנס המנהל לכיתה... בתחילת השיעור ולכן סדיין שרר קצת בלגן. המנהל התבונן בבדיקוראיות והרשמתי לאו כל-כך בנוח."

"ביום שחצרה המורה מחופשת ליד המנהלת הודיעה לי שאין לה צורך יותר בשמות שלי כאשר רק לפני החג הינו אומרה לי שתצטרך שאושאר לתצורים."

ניכרים התלות וההכרח לעמוד לצורכי-המערכת בכל זמן ומקום על מנת לשרוד בעבודה. התלות בהנהלה ובמערכת וחוסר הביטחון התעסוקתי בולטים בדברי רוב המורות. לעומתן, מורות מעטות מרגישות, כי הן זוכות לגיבוי ותמיכה של ההנהלה:

"המנהל תמך בי, אני רואיתי שיש לי לאן לפנות. המנהל סומך ומשתף פעולה והסרכתי אותו עד כך."

למורות, המרגישות שיש להן גיבוי מההנהלה יש עמדת פתיחה נוחה, המאפשרת יוזמה והשמעת קולן המוסרי.

מורה/צוות

קיים אקלים של קליטה צוותית במקרים מועטים, אך לָרוֹב קיימת הרגשת חוסר שייכות וקבלה, שקיפות – רואה ואינה נראית. המורות, המתארות אקלים צוותי חיובי, מחוזקות ואופטימיות במערכת שהן עובדות בה – לעומת האחרות המנוכרות והפגועות.

"יש קשיים... הרבה פעמים הפתרונות בשתרת הצוות שתומך ומסיר."

לעומתן, הקול השני המושמע ביומנים:

"הצוות אוסף כסף כדי לקנות למורה מתנה ביום הולדת ולאו טרחו לשאול אותי ומורה נוספת אום אונ מסוייגות להשתתף."

מורה/תלמיד

אחד המבחנים הגדולים והקשים של המורה החדשה הוא הבניית האוטוריטה, הסמכות המקצועית בכיתה, הבניית המנהיגות.

"אחת התלמידות שאולה אותי מה שם תיקוני המשחן בצורה... אומרת לה שסכשיו שיפור נביט ובא תורה וכך בא אומנה כרצף של השאולה הצו... מכיוון שראיתי שהשאולה חוצרת סל סצמה מספר רב של קסמים החלטתי להשיב. הבת הראשונה נפלצה... החליטה שהיבו בא משתלמת בשיפור וסובבה אולי את צבה. המשכתי להתנהג כרגיל... שאום אוני אופתח את לה לדיון לפה בא יפעור דבר."

הימנעות מכניסה לקונפליקטים, חוסר כלים ומיומנות ויכולת להעמיד את התלמידה על מקומה ועל ערכי דרך ארץ ביחס למבוגרים. יש כאן נמנעות כבריחה של המורה החדשה מהתמודדות והשטחה של פוגענות ואי-כבוד של התלמיד. לעומת אפיזודה זו, באפיזודות הבאות מתמודדות המורות עם הבניית סמכות ואוטוריטה מודעת כחלק מתפיסת תפקיד ותפקוד קבוצה.

"אובל כרצף הובו נשאור אויתי, אומרתי את לה בטון שמשדר משהו חד משמעי. הובו חשב שהובו סושה טובה שהובו נשאור אול הבהרתי לו שלבו."

מורה/פרופסיה

מקריאת היומנים הרפלקטיביים עולה התחבטות של המורות החדשות עם זהותן המקצועית הפרופסיונלית. זו אחת הסוגיות הקשות, הפוגעות בתחושת-ההצלחה בעשייתן. האם אני מצליחה? ראויה? עומדת בסטנדרטים? יש כאן ביטוי של חיטוט עצמי, המביע חרדה מִזֶּהוּת לא-פרופסיונלית.

"הבום לאור תקופי השנה אוני ראויה להיות מורה ומחנכת ב'שרשון...? לפי תקופי השנה אולי אוני בא ראויה אוך לה מה שאוני רוצה לעשות ולכן אושתדל מאוד לעזוב סל סצמי..."

ביטויים מטפוריים, המתייחסים למיצוב המורה החדשה מול הפרופסיה, מעצימים את עוצמת-הפקפוק בזהותן המקצועית.

"ראיתי את הילדים ניצשים למשחן הלה (מפא"ר) כצאן לטבח"

"הכיתה **מדשדשת במקום** בצללי"

מורה/הורים

בהוראת הילדים – משמשת המורה, למעשה, כשליחת-ההורים, ולכן הקשר עם ההורים הוא הכרחי הן באספות-הורים קבועות, והן בשיחות אישיות, הנדרשות במהלך-השנה. אף במיצוב מול ההורים – חווה לעתים קרובות המורה פגיעות במעמדה כאיש-מקצוע, וכן חוסר כבוד אליה כאדם, שנברא בצלם אלוקים.

"איך את יכולה לעשות לי את לה? אחרי ששלחנו את הילד לעשורים פרטיים? את מורה חדשה... נכון...?"

ולעומת זאת,

"יש הוריים, שאוני נאבאוא בקשר קבוע אתא לצבי ילדיהם. הילדים לומדים להסתיר את ההוכחות שלו לצבי ילדיהם. שאוני בשואת רוצים שהם יצליחו."

2. דילמות ערכיות, התמודדות או הישרדות

דילמות ערכיות

ביומיום ההוראתי-חינוכי מתמודדים עם דילמות ערכיות מגוונות, כגון אופן הצגת דמויות התנ"ך: בגובה העיניים? פלנטה קדושה ואחרת? סוגיית מיצוי הזמן להוראה אוריינית איכותנית; אחריות חינוכית-פדגוגית, כאשר ישנה התלבטות תמידית בין הקצאת זמן להקניית ערכים לבין "הֶספק-החומר". בנוסף, מידת-הָאֱמון הניתן בתלמידים, צורכי-הכלל לעומת צורכי-הפרט, היעדרויות מהעבודה וסיבותיהן ועוד.

"הבעות לאו היו נאבצ רוח נללמוד. בקשו שאושחרר אוען ושחררתי אוען. לאחר שיבאתי מהכיתה ממש הבטחתי עם השחרור כי לא צמן שמעלמים לי עליו ולא מעין בעל המעסיק. מלבד בשואת יכולתי להסביק הרבה חומר בצמן שויתרתי עליו."

חלק מהמורות נענות לרצון הסטודנטיות לשחרור, למשחק; הן מנסות להיות פופולריות, כשמנגד עומדת האחריות המקצועית-מוסרית ללמידה, להספק ומחויבות למוסר-עבודה.

"המורים חושטים ומופבוצים להסביק חומר ושיהיו לתלמידות ציונים נבוהים. ממש קשה לי עם הנוויירה שכן אוני מלמדת לאו רק לקראת מיצ"ב בשלאו בשביל הנכות עם התלמידות לעתא."

מורות נוספות מעלות דיון ערכי רלוונטי לכל מורה – מוסר-עבודה. כל אחת מנקודת-תפיסתה המוסרית. צורכי-בית, או צורכי-מוסד-תלמידים קודמים לכל?

(תיעוד סלה החום בשהלך הלילה) "מצב אוחב, לאו להגיש לביה"ס ולהודיש בשאת בבודקו לאו הייתה אופטרית מבחינתי, ומצב שני, לאו היה בשופטרות להשאיר אותו בבית. החלטתי שאוקח אותו אותי לביה"ס בשוישור המנהל."

סוגיית אמון

"לאחר שתבסתי אותו מחבש את טופס הבחינה בשחבש השוישי שלי..."

ההתמודדות עם בעיות-העתקה, שבירת-אמון וחוסר הוגנות היא תדירה בין כותלי-הכיתה. גם בסוגיית ההעתקה יש דרגות של יָשרה וחוסר יָשרה. חמורה היא העתקת תוצאות במבחן; חמור יותר הוא להוציא בגנבה את טופס הבחינה מהמחשב האישי.

אלימות

התמודדויות עם הפרעות, חוצפה, אלימות, תוקפנות מילולית כלפי מורים, תלמידים ואנשי-צוות הן לחם-חוקם של המורים החדשים.

"עכשיו המצב הפוך שכאשר כן שיפור הלכו מכות באומצע השיפור ולאו עניו יי ללמד."

"לפעמים החלה לקלל אותי ולצעוק. סמדתי מוכת הלם."

ניתן לדָרג דרגות באלימות. מחוסר משמעת, הפרעות ופטפוט – לחוצפה, לאלימות מילולית, ואף לאלימות פיזית.

"בחלה עליי שולחן..."

"החלה לקלל אותי ולצעוק."

מציאות קשה של חוסר כבוד למורה כאדם, אך גם חוסר כבוד לתלמיד. אלימות ביתית ואלימות מינית, שנחשפים אליה בשיח מורה-תלמיד.

חוסר כבוד

חוצפה כלפי מורה, הפרעה למורה, זלזול ופוגענות במורה, בתלמיד, חוצפה כלפי הנהלה וזלזול באישיות תורנית, בתלמידים אחרים ובתלמיד מצד הוריו; הפרה טוטלית של כללי-המוסר הכיתתי "דרך ארץ קדמה לתורה"; כבוד הזולת לא נשמר ולא נדרש; אין ערכים בסיסיים של כבוד האדם שנולד בצלם.

"היחס שאוני מקבלת מהתלמידות גובל לפיתים בצלצול וכן ההרבשה שלי היאו שקשה יי."

"הכיתה לאו עניה יי להביד אוף מילה אוחת וכי הצמן הפריסה."

נהלים ומשמעת

כבר דורקהיים (2006) ראה בנהלים ובמשמעת את ה"מוסר" הבית-ספרי. אלה הם הכללים האתיים של התנהגות תקנית במסגרת: לדבריו, חוסר משמעת והפרת-נהלים הם, למעשה, הפרת ה"מוסר" המוסדי. אף בהפרת נהלים ומשמעת ישנן דרגות-הפרה חמורות יותר ופחות, פסיביות ואקטיביות. בצד הפרות משמעת, כגון היעדרות מבית הספר, ישנן התנהגויות מפריעות חמורות יותר באקטיביות מכבידה.

"התלמידה לאו מפיסה באוקן סדיר לביה"ס וכאושר מפיסה, לאו מביאה אות כי הביד הלימודי ולאו לומדת. פשיטי בֶּרור מפמיק, התלמידה מבריצה לסקריה הביבורית ומתחברת לקייסבוק."

"הבנות הסתובבו, יבאו, נכנסו, בסקו, רבו, שרו.. הכיתה נראתה כמו שוק. כל השיפור פסקתי בצלרוך בנות מהכיתה ולריב פם אחרות שתהייה בשקט. יבאתי בהרבשה שאין לי מושב אויך להשתלט פל אן חיות שכלה."

(מורה בכיתת עולות)

אחת המורות מדגישה את החינוך להרגלי-למידה, למשמעת ולנוהלי-כיתה, שהיא מתַרגלת בתחילת-השנה באינטנסיביות. ואכן, לפי התאוריה, חינוך ערכי מתבטא בהקניית-הרגלים ונורמות. התיאורים של המורה מחדדים את היבט הזמן בהתמודדויות עם הנחלת-משמעת ונהלים. תמונת נוהלי-הכיתה אמורה להשתנות מתחילת-שנה לאמצעיתה ולסופה. מצופה, שבאמצע השנה ובסופה – מצב המשמעת ונוהלי-הלמידה יהיו משופרים. ניתוח נרטיבי היה חושף את תקופות-הלמידה ואת התהליכים הפדגוגיים, המתרחשים במהלך-השנה.

הישרדות

לפעמים הופכות ההתמודדויות למבחן-הישרדות בשל כמותן וכובדן של בעיות יומיומיות, וכן בשל היות המורה חדשה ולא בקיאה בדרכי-מנהיגות, החלת-כללים והכרת-המערכת בכללותה.

"שלוש שנים הם ולאו דווקא לי ולאו דווקא. היה קצת בלגאן אובל לאו עריאו."

בדוגמה זו רואים ניסיון להמעיט בנושא הכאוב של חוסר תיווך משימות, ליווי והבהרת מערכת. ייתכן, שהדבר נעשה מתוך חשיבה אופטימית או מתוך ניסיון לתת תמונה תפקודית למַנְחת הסטאז' ולמַזְער בעיות.

"ג'יליאן שיש לי המון דברים שאני צריכה להיות אחראית עליהם כמו: יומן כיתה, לחלק לוואפות, לבדוק לקישוט, למרב כיתה, לקבוע לוח מבחנים ומוד."

משימות מערכתיות רבות במסגרת התפקיד גורמות לעומס-יתר ולהכבדה מעיקה.

"הכנתי מבחן שאתמטיקה שליו מאלתי רבות. להמבחני בבוקר הבחינה ג'יליאן שחדר המאכירות סלור ובו הבחינות... כל אנשי המשרד לאו הגישו באותו יום.. הייתי בלחץ כי העלמידות התכוננו לבחינה ושם אני..."

חוסר ידיעה ובירוקרטיה מוסדית מסרבלות התנהגות מקצועית.

נמצאו ביטויים מטפוריים של קושי, חוסר שליטה והישרדות, המדגישות את אמירתן: <u>"אנו שורדות, אין לנו חיים"</u>.

"הכיתה נראתה כמו שוק."

"היו הלכה אחרי מם מדר בנות בגן והולך, בורחת בקולי-קולות."

"ימי שני הם ימי קרב."

3. שחיקה רגשית של המורה החדשה

עקב עומס ההתמודדות המערכתית, המורות החדשות חשות חוסר אונים, חרדות, לחץ, אי-שייכות וניכור. התסכול, הכעס והקושי מובילים אותן לנמנעות ואי-השמעת קולן המוסרי.

בהתחשב בהיותן מצויות באי-ביטחון תעסוקתי ותלות בהנהלה ובצוות – מובנת חלישותן המנטלית (Hochschild, 1990).

"היום הרגשתי שרוב השיפור שמצפצ על המרות ומל נסיונות כושלים ליצור ריכוז צכיתה. ההרגשה שאוני מרגישה היטו עסכול, מדוע אוני לאו מצליחה להתמודד עם הקצובלה הזו?"

4. פדגוגיה ערכית של המורות החדשות

חינוך ערכי

קל למורות החדשות להקנות ערכים במסגרת ברורה ומחייבת מראש. לכן בשיעורי-החינוך ובמסגרת פעילויות-חובה בית-ספריות – הקול הערכי של המורות החדשות נשמע יותר. בבית-הספר נלמדים נושאים, כגון יָשרה, טוהר-הלשון, קוד-לבוש, ערכים הומניים, אהבת-תנ"ך, עשיית-חסד, רב-תרבותיות. כמו-כן נלמדים נושאים חינוכיים, כגון חברות, עמידה מול פיתויים, לחץ חברתי, חשיבה חיובית, גבולות, ערכי-מוסר, מצוות בין אדם לחברו. בצדן ישנן גם מורות מעטות, המצליחות להשמיע את קולן המוסרי לאו דווקא במסגרות מוּבְנוֹת.

"הודעתי להן מל השיוך של כיעת המולים מאוריופיה והיה קשוט מחמם אות הלצ לרחוות אויך הן מעלהבות ושמחות. ולם צהקסקה היה כיו לרחוות אוען משחקות יחד מם התלמידות מהמדה האוריופית".

מרבית האפיזודות דנות בטקסים, בפרויקטים ובפעילויות חברתיות בית-ספריות, שאינן יוזמות של המורה החדשה, היא רק משתלבת. היוזמות הבאות הן דוגמאות בודדות ליוזמה פדגוגית-חינוכית-ערכית של המורות החדשות.

"קצתי קסילות צנושו צלישה צטוחה. הקסילות - ס"י חיילים המסצירים את הסכנות הכרוכות צלישה צאוינטרנט. ִקשתי לרחוות אות המצֵת, לצדוק אום אוין זה תמונות לאו רחוויות... ציקשתי שישומר לתלמידים אות הסכנות אוך צלשון נקייה."

"אוני מקווה שהצנות הרוויחו קצת מאוהצת התן"ך שלי ולם קִבְּלו אות כי ה"ֵמסצר" שניסיתי להכניס צמהלך השיפורים."

הומניזם בחינוך והוראה כתרבות בית-ספרית צוותית וכתפיסת-המורה את תפקידו

במסגרת ההנהגה ההומנית של המורה החדשה – עולות הנהגות של פתיחות, היענות לבקשות, גמישות, אמפתיה כלפי אוכלוסיות חלשות, חיזוק חוזקות והעצמת-התלמיד – כאדם, שנבנה בצלם אלוקים, יחסי-אנוש מכבדים, קשר משמעותי, אנושי, חם ואישי, הזדהות ואמפתיה כלפי התלמידים. לעתים רחוקות נדונו יחסים אנושיים כתרבות צוותית.

מעניין, שדווקא בהבעת קולן ההומני-אנושי – עולה קולן של המורות החדשות באופן ניכר, אולי כיוון שהקול מושמע אחד על אחד ואיננו תלוי בהנהלה, בצוות, במערכת ובהתמודדות עם

מנהיגות-קבוצה.

"הילדות שלי ניצשות לצחרות... אויפו התרגשות... אוני מאש פוטוגאפ צשצינן... אויאן עשיתי את המקסימום שיכולתי."

"החלטתי להתחיל צשיחות אישיות כיוון שאוני מרגישה מורה "טכניאי" ללאו קשר אישי-רגשי עם הצניאי, שלפה דבר אבוד וחשוב מאוד הן למורה והן לתלמידות.

האפיזודות מעלות חשיבה ופעילות הומנית מגוונת: שבח התלמיד בפני הוריו, הנגשת חוויית הצלחה מתוכננת מראש – על מנת לחזק חוזקות, התייחסות לתלמיד באמפתיה וקשר אנושי חם, קשר רגשי, המתפתח בדיאלוג ושיח מורה-תלמידה, החשבת תלמיד כנברא בצלם אלוקים "היא חשובה לי יותר מהחומר", קָבְּלה רב-תרבותית "עֲרָביה... הקב"ה ברא את כולם", כנות ואומץ לעמוד על אמיתות יחסיה עם תלמידה מנקודת-מבטה של תלמידתה.

הנחלת מורשת יהודית ישראלית

במהלך ההוראה ופעילויות החינוך – מוקנים ערכים ישראליים ייחודיים ותרבות יהודית. חינוך למצוות, כגון הפרשת-חלה, שבת, הקניית ערכי חג ומועד, הזדהות עם דמויות-מופת וערכי-לאום: יום-הזיכרון, יום-השואה, יום-העצמאות, יום-ירושלים, חיבור לארץ-ישראל – כערך לאומי. מרבית אירועי הנחלת-המורשת מרושתים היטב בפעילות כללית בית-ספרית, אשר בה משתלבת המורה החדשה. פעמים נדירות נשמע גם קולה הערכי אישי.

"אוני מקדישה צמן לדבר צל השוואה, הרגשתי צורך למרות שאוני לאו מחנכת כיוון שאוני מכירה את התלמידים כבר שנה."

5. הבניית זהות ערכית מקצועית

בקטגורית-על זו עלו שלוש קטגוריות-משנה: ידע מקצועי, איכות-ההוראה ואחריות להנחלת ערכים כמדדי זֶהוּת ערכית-מקצועית. במסגרת תת-הקטגוריות עלו נושאים מגוונים, המפרטים את התמה המרכזית כמו אחריות מקצועית, הכוללת אחריות לתכנים, להספק למידה, לידע התלמיד, לאיכות-ההוראה ולדרכי-הוראה אופטימליות כמעשה מוסרי.

ידע מקצועי ואיכות-ההוראה

ניכר הקשר בין האחריות המקצועית ואיכות-ההוראה – ההשקעה המקצועית בהכנת השיעורים וחומרי-ההוראה – לבין הסיפוק במהלך-ההוראה ותחושת-השלמות המוסרית בעשייתן. כמו-כן, הדיון באיכות-ההוראה והלמידה מוצג כסוגיה ערכית, כמעשה אתי וכמבטא איכות פרופסיונלית של הבוגרות. מהיומנים עולים שני קולות שונים, כאשר האחד הוא ביקורת עצמית מחמירה בסוגיית איכות-ההוראה, והשני הוא שביעות-רצון וסיפוק מההשקעה.

קול א':

"איותר לצין שלאו הכנתי את עצמי לקראת החומר. הרגשתי לסלוס כיוון שעסקתי לאו הייתי מוכנה. למדתי לפסח השנה שאם אין לי שיפור מוכן עבור חומר מסוים, לאו ללמד חומר לה."

"יש בי הרבה מרה על החמלה ובושה כלפי הבנות על שלא הכעיתי אותן למשהו כראוי ולא הייתי בקשר עם המורות האחרות".

ברפלקציה של הסטודנטיות בולטת התפיסה, שלפיה אחריות מקצועית, המתבטאת בשליטה בידע אורייני ואיכות-ההוראה, היא המעשה ה"נכון", המעשה הערכי המתבקש בהוראה. מיהו המורה הטוב? מהי ההוראה המיטבית?

זוהי סוגיה ערכית ביסודה, המופיעה בהיבט מוסרי-מקצועי.

לעומתן, נשמעו גם קולות של סיפוק ושלמות עם האחריות המקצועית, שהתבטאה בהשקעה באוריינות ובאיכות-ההוראה.

"ישבתי המון לפני השיעור על מנת לחשוב דרכים מעניינות ללמד אותן את הנושא ובוכן השיעור היה מעניין. הן פירקו המרות כמו: "אוי אוהבת את זה, אתי מתחילים לתרגל?"

מעניין, שאותה סטודנטית חוותה גם חוויית-כישלון וגם חוויית הצלחה בעקבות-ההשקעה. מכאן, שהקולות לא ממצים דווקא פרסונות, אלא לעתים סיטואציות ואפיזודות תלויות-זמן ומקום אצל אותה מורה.

"לקראת המבחן בנגינה, סיכמתי את כל החומר שלמדתי... השתדלתי לעשות את המאומצים לסלוד לתלמידות על מנת שתצליחנה ובוכן הייתה הצלחה במבחן."

אין ספק, שההשקעה בהנגשת ידע מקצועי ותכנון או איכות-ההוראה נובעים מתפיסה פדגוגית ואחריות מקצועית. לאחר העמקה בשני הקולות, המאפיינים את ההשקעה באיכות ההוראה, ניכר קשר בין השקעה מקצועית בהכנת השיעור ובגיוון בדרכי-הוראה לבין סיפוק במהלך ההוראה.

חינוך ערכי והנחלת-ערכים

הקושי ההישרדותי של המורה החדשה במערכת מורכבת מנע מרוב המורות את ההנגשה וההנחלה של ערכים ללא קשר ישיר לשיעורי-חינוך. אולם, עדיין נמצאו קולות של מורות, שהשמיעו את קולן הערכי-מוסרי מתוך תפיסת תפקיד, התופסת את הפרופסיה כייעוד שליחות ערכית-חינוכית. לָרוב, קולות אלו מושמעים על-ידי מורות, שהציגו פחות קשיים הישרדותיים מהאחרות, בעלות אג'נסי, ביטחון עצמי ו"אני מאמין" מוגדר, כגון:

"החלטתי על דרך שונה לגרות את הלמידה."

"בישיבת מחנכות הבנתי שכיתתי תכין פסילות."

להלן דוגמאות להנחלת ערכים:

"אני מנסה לנקן את הצמן כמה שאפשר להכניס רפיונות חינוכיים שחשובים לי דרך הפסוקים."

"ברצתי לגלמיד לזהות את המקבוס." (תל"ר)

שאלה מעניינת היא, אם ההוראה, כפי שמתארת אותה הסטודנטית הבאה, היא כל-כך ורודה וחיובית או היא נכתבת גם מתוך חשבון תדמיתי מול מַנחת הסטאז'. וכן, האם האתגור והיוזמות הן ממקום נקי של עשייה או נובע מצורך באישור, בחיזוק ובביסוס תדמיתי בעיני ההנהלה והצוות. מכל מקום, אם התוצאה חיובית, המעשים הם העיקר, אף-על-פי שערכיות נמדדת גם בכוונות.

"שיעורי חינוך היו מעניינים, היה מצוין, לחושת סיפוק "צרחה" בי, הן היו מקסימות."

"כמיהות הכיתה הייתה משמעת, קבלנו משוב מצוין. ההנהלה וצוות המורים התפעלו מההשקעה וברכו על היוזמה."

דיון

כפי שהוצג בממצאים, ישנן חמש תמות עיקריות, שעלו מניתוח יומני המסע: מיצוב המורה החדשה והשפעת המיצוב על עמדתה המוסרית; דילמות ערכיות, התמודדות או הישרדות; שחיקה רגשית של המורה החדשה; פדגוגיה חינוכית-ערכית של המורה החדשה; הבניית זהות ערכית מקצועית.

ממצאי-המחקר מעלים נושאים קריטיים בהבנת קשיי המורה החדשה בהנחלת-ערכים: הישרדות במשימות-ההוראה, תחושת "אי-כבוד", חוסר אונים, אכזָבה מההתנסות בשדה, חוסר ביטחון תעסוקתי, פקפוק ביכולת הפרופסיונלית, הימנעות מהשמעת ה"קול המוסרי", היעדר "משנה סדורה" בהנחלת-הערכים וראייתה כחלק מהעשייה הפרופסיונלית של המורה המקצועית.

המורה החדשה עסוקה בהישרדות מקצועית, מערכתית ואישית – עקב חוסר כבוד כחווייתי-יסוד בהוראה וחוסר מקום להשמעת "קולה" המוסרי ותפיסותיה הערכיות. קיימת שחיקה רגשית של המורה החדשה (Hargreaves, 1998; Hochschild, 1990). קיים קשר ישיר בין אישיות המורה, רגשותיה וביטחונה התעסוקתי לבין היכולת לתווך ערכים. גורמים, התומכים "ביכולת-העמידה", הנם מקורות אישיים ומערכתיים. הגורמים האישיים תלויים באישיות-המורה בתפיסת-תפקיד ו"אני מאמין" של המורה החדשה – יחד עם גורמים מערכתיים, כגון הנהלה, צוות-מורים, תכניות-לימודים והמערכת הבית-ספרית בכלל (Beltman et al., 2011). כמו-כן אין באמתחתה תורה ערכית סדורה וברורה למימוש בסיטואציות מזדמנות. לכן, הימנעות ובריחה הם מהמאפיינים את ההקנָיה הערכית.

"בתהליכי ההכשרה וההתפתחות המקצועית יש לעסוק באופן מכוון בגיבוש הזהות המקצועית של המורים ולהדגיש את המרכיבים האתיים בעבודת-ההוראה" – כדברי מסלובטי ועירם (2002). כמוהם לוין (1988), אשר מציע לקיים קורס מקיף ורחב במוסריות-האדם – כתכלית.

כמו-כן, יש לשלב את הממד המוסרי-פדגוגי בהוראת-המקצועות ובחוגים להכשרת-מורים. יש לשלב את ההיבטים הערכיים בתכנים, בסילבוסים ובתהליכי-קבלת-ההחלטות וההתנהגויות בכל הזהויות של המורה המומחה בתחומי-הדעת כמומחה דידקטי וכמומחה פדגוגי (מסלובטי, 2000 ; Cuban, 1992). מגדילים לעשות ליקונה (Lickona, 1997) וריצ'רדסון (Richardson, 1996), המציעים הערכת-הישגים בתחום הערכי-אתי בהכשרה ובכיתה.

חיזוק לממצאים אלה ניתן למצוא בספרות המקצועית בדברי מסלובטי ועירם (2002). גם לדעתם של רוג'ר וובּ (Rogers & Webb, 1991), יש ליצור איזון בין הממדים ההכרתיים של תהליכי-ההכשרה להוראה לבין הממדים הערכיים-מוסריים-רגשיים שלהם. לעתים קרובות מדי מתמקדת הכשרת המורים במערכת-מיומנויות שחייבים ללמוד ומתעלמת מהתפתחות תהליך של קבלת-החלטות ערכיות וחינוכיות.

בנוסף, סטריק, מסלובטי וסיטון (Strike, in Maslovaty, 1993; Maslovaty & Sitton, 1998) מציעים הכנת-תכניות-לימודים מיוחדות לאתיקה מקצועית הן בשלב-הכשרת-המורים והן בשלב-ההוראה.

ניתן להשתמש בדילמות ככלי חינוכי (דושניק וצבר-בן יהושע, 2000 ; שרמן, 2001), וכן בסיפורי-מקרה כרקע חינוכי לעקרונות מוסריים (לפיד, 2000).

גישה נוספת דוגלת בצמצום יחסי-הכוח בבית-הספר על-ידי ניהול שיח גמיש ופתוח בין מורים לתלמידים כדי ליצור דיאלוג אכפתי ובין-תרבותי (שיינברג, *1999*).

כמו-כן, מוצעות על-ידי ליקונה (Lickona, 1997) וריצ'רדסון (Richardson, 1996) התייחסויות לרפלקציה מוסרית אתית בכיתה והעלאת מוטיבציה ערכית באמצעות הערכת-הישגים בתחום הערכי-אתי.

סיכום

ממצאי-המחקר יתרמו לבחינה מחודשת של החינוך הערכי בהכשרה, בהתוויית-תכניות חדשות, ובעיקר בהעצמת המנהיגות החינוכית של הסטודנטית. יש צורך ליזום הכנה מוּדַעַת לתפיסת-תפקיד המורה כמתווך ערכים ומחנך – על אף הקשיים הצפויים בכניסה לשדה-ההוראה. כמו-כן צריכה להיות הכנה מוּדַעַת של השדה, כלומר מנהלים וצוותי-מורים של בתי-ספר קולטים, לקשיי-המורים החדשים בתיווך עֶרְכִּי ובעידוד יוזמות ופרויקטים משותפים להם ולמורים הוותיקים.

כמו-כן, במהלך-ההכשרה להוראה יש להקנות קורסים מוּבְנִים מתוכננים, בהיקף רחב של "משנה סדורה", בהירה וברורה בחינוך לערכים, ויש ליזום הכנת תכניות לימודים מיוחדות לאתיקה מקצועית. הן בשלב הכשרת-מורים והן בשלב-ההוראה – יש לחנך את המורים לאתיקה מקצועית, שתדגיש את המומחיות המעשית בשילוב האתיקה הפילוסופית, כלומר הקניית "משנה סדורה" בהנחלת-ערכים כחלק אינטגרלי מהתפיסה הפרופסיונלית (Strike, 1996 cited in Maslovety & Sitton, 1998).

ביבליוגרפיה

אבן-שושן, א' (1987). אתיקה. בתוך **המלון החדש** (כרך א, עמ' 128). ירושלים : קרית ספר.

אלוני, נ' (1998). **להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי**. תל-אביב : הקיבוץ המאוחד.

בובר, מ"מ (1980). **בסוד שיח** (מהדורה רביעית). ירושלים : מוסד ביאליק.

ג'ארט, ג' (1995). **הקניית ערכים** (ר' רז, מתרגמת). קרית ביאליק : אח.

דורקהיים, א' (2006). **הכללים של המתודה הסוציולוגית** (ר' בן בשט, מתרגם). תל-אביב : רסלינג.

דושניק, ל', וצבר-בן יהושע, נ' (2000). בין כוונה ליכולת : דילמות אתיות של מורים בישראל של שנות ה-90. **מגמות, מ**(3), 442-465.

דיואי, ג' (1960). **דימוקראטיה וחינוך** (י"ט הלמן, מתרגם). ירושלים: מוסד ביאליק.

וייס, ר', בן-אברם, ח', עין-דור, י', קבילio, ע' ושמיר, ח' (2003). **טיפוח תרבות של אכפתיות**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

כהן, א' (1990). **איכה?!** – **בחיפוש אחר האדם: מחשבת החינוך ההומאניסטי**. קרית ביאליק: אח.

כהן, א' (1996). **חינוך לערכים בשיעור**. בת-ים: ספרי נועם.

כשר, א' (2007). אתיקה מקצועית. בתוך ג' שפלר, י' אכמון וג' אייל (עורכים), **סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי** (מהדורה שלישית מעודכנת, עמ' 15-29). ירושלים: מאגנס.

לוין, ש' (1988). **חינוך מוסרי בימינו: שערים וכיוונים**. תל-אביב: יחדיו.

לוינס, ע' (1995). **אתיקה והאינסופי** (א' מאיר, מתרגם). ירושלים: מאגנס.

ליבליך, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 21-42). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

לם, צ' (2002). **במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.

לפיד, נ' (2000). **אמפטיה זה שם הסיפור**. טבעון: אורנים.

מסלובטי, נ' (2000). דרכי התמודדות עם דילמות חברתיות ומוסריות בבית הספר היסודי הממלכתי-דתי: העדפות מורים ואפיוני מורים. **מגמות, מ**(4), 617-635.

מסלובטי, נ' ועירם, י' (עורכים). (2002). **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. תל-אביב: רמות.

עירם, י', שקולניקוב, ש', כהן, י' ושכטר, א' (עורכים). (2001). **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית**. ירושלים: משרד החינוך.

צבר-בן יהושע, נ' (1999). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. בן שמן: מודן.

קוזמינסקי, ל' וקלויר, ר' (2010). הבניית זהות מקצועית של מורים ושל מורי מורים במציאות משתנה. **דפים, 49**, 11-42.

קומבס, א"ו, בלום, ר"א, ניומן, א"ג וו'אס, ה"ל (1981). **חינוכם המקצועי של מורים** (י' שדה, מתרגם). גבעתיים: מסדה.

קלויר, ר' (2012). כיצד מתארים מורי מורים את התפתחותם המקצועית במסגרת הֶעֲמֵיתוּת ברשת עמיתי מחקר של מכון מופ"ת? בתוך ר' קלויר ול' קוזמינסקי (עורכים), **הבנית זהות מקצועית: תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בישראל** (עמ' 506-550). תל-אביב: מכון מופ"ת.

קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (עורכות). (2010). **ניתוח נתונים במחקר איכותני**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

רוג'רס, ק' (1973). **החופש ללמוד** (י' שטרנברג, מתרגם). תל-אביב: ספרית פועלים.

שיינברג, ש' (1999). התנגדות לחינוך לערכים דגמי שיח ביקורתי מודרני. בתוך מ' ברלב (עורכת), **ערכים וחינוך לערכים** (עמ' 45-79). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

שרוני, ו' וארנון, ר' (1988). **התיאוריה של פיאז'ה - יישומים לחינוך**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

שרמן, י' (2001). שימוש בדילמות ככלי חינוכי מאתגר. **בשדה חמ"ד, 44**(1-3), 171-175.

תדמור, י' (1994). **התכוונות לאלוהי שבאדם: חינוך אכסיסטנציאליסטי-דתי במשנתו של יוסף שכטר**. תל-אביב: רשפים.

תדמור, י' (2007). **חינוך כחוויה קיומית**. עמק יזרעאל: הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל.

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: review of research on teacher resilience. **Educational Research Review, 6**(3), 185-207.

Cuban, L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities. **Educational Reasearcher, 21**, 4-11.

Ericsson, K. A. (2006). An introduction to the Cambridge handbook of expertise and expert performance: Its development, organization and content. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J., Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), **The Cambridge handbook of expertise and expert performance** (pp. 3-19). New York: Cambridge University Press.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education, 14**(8), 835-854.

Higging, A. (1991). The just community approach to moral education: Evaluation of the idea and recent findings. In W. M. Kurtinez & J. L. Gerwitz (Eds.), **Handbook of moral behavior and development** (Vol. 3, pp. 111-142). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Hochschild, A. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. In T. D.

Kemper (Ed.), **Research agendas in the sociology of emotions** (pp. 117-142). Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Kohlberg, L. (1980). Educating for a just society: An updated and revised statement. In B. Munsey (Ed.), **Moral development, moral education and Kohlberg** (pp. 455-470). Birmingham, Alabama: Religious Education Press.

Lickona, T. (1997). Education for character: A comprehensive approach. In A. Molnar & National Society for the Study of Education. (Eds.), **The construction of children's character** (pp. 45-62). Chicago: NSSE.

Maslovaty, N. (1993, July). **Formative evaluation as part of a new program for in-service teacher training: Development of socio-moral reasoning and behavior**. Paper presented at the forth conference of the international association of cognitive education, Ginosar, Israel.

Maslovaty, N., & Sitton, S. (1998). **Thinking patterns related to pedagogical and social concepts as perceived by prospective teachers in Israeli Universities**. Paper presented at a joint meeting of the early-sigs, Leiden.

Meijers, F. (1998). The development of a career identity. **International Journal for the Advancement of Counseling, 20**(3), 191-207.

Nisan, M. (1993). Balanced identity: Morality and other identity values. In G. G. Noam & T. E. Wren (Eds.), **The moral self** (pp. 239-269). Cambridge, MA.: MIT Press.

Nisan, M. (1996). Development of the distinction among the "desirable", morality and personal preference. **Social Development, 5**, 219-229.

Noddings, N. (1984). **Caring: A feminine approach to ethics and moral education**. Berkeley: University of California Press.

Resnick, D. M. (1993). **Professional ethics for audiologists and speech language pathologists**. San Diego, California: Singular Publishing Group.

Rest, J. (1983). Morality. In P. Mussen (Ed.), **Handbook of child psychology** (Vol. 3, pp. 920-990). New York: Wiley.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), **Handbook of research on teacher education** (pp. 102-119). New York: Macmillan.

Rogers, D., & Webb, J. (1991). The ethic of caring in teacher education. **Journal of Teacher Education, 42**(3), 224-250.

Woodruffe, C. (2000). **Development and assessment centers: Identifying and assessing competence** (3rd ed.). London: Chartered Institute of Personnel and Development.

דוד שניאור

למידה משמעותית בשיעורי-תנ"ך
בעזרת הגינה המקראית בבית-הספר

תקציר

אחד מהקשיים הגדולים בהוראת הטקסט המקראי נובע מהריחוק של התלמידים מהתרבות של העולם המקראי, ובעיקר מעולם המושגים החקלאיים, אשר מוזכרים רבות בסיפורים, בנבואות ובמשלים. הדרך המוצעת במאמר זה, כדי להעמיק את הלמידה ואף להופכה לחווייתית, היא הקמת גינה מקראית בחצר-בית-הספר. הכרת תכונותיהם הבולטות של צמחי-המקרא מסייעת לא רק בזיהוי שמות הצמחים, אלא גם בתרומה שלהם להבנת תוכן פרקי-התנ"ך. יש לציין, שנוסף ללמידה משמעותית של התנ"ך בעזרת הגינה המקראית – ניתן מקום לנושאים חינוכיים וערכיים, המתלווים לעבודה בגינה, כמו עבודת-צוות, מנהיגות, אחריות ועוד.

מילות מפתח: *גינה מקראית; גינה בית-ספרית; למידה חוץ-כיתתית; חקלאות מקראית; למידה משמעותית; צמחי-המקרא; איש תחת גפנו ותחת תאנתו; כשושנה בין החוחים; משל יותם.*

מבוא

בשנת תשע"ג נלמד במכללת שאנן קורס ייחודי לסטודנטיות בתכנית מצוינות, שנושאו היה **למידה חוץ-כיתתית משמעותית בעזרת גינה מקראית בית-ספרית**.[1]

מטרת הקורס הייתה לשלב תכנים פדגוגיים, המתבקשים מעצם הפעילות החוץ-כיתתית, כמו פיתוח-מנהיגות, למידה בעזרת תהליך, קבלת-אחריות, עבודת-צוות ועוד – עם לימוד מקורות התנ"ך בדרכים לא-שגרתיות, כמו עיון בספרות ובפרשנות מסורתית – לצד ספרות-מחקר, דיונים קבוצתיים, וכמובן, גם תכנון גינה ועיצובה. גינה זו תכלול את צמחי-התנ"ך שלמדנו עליהם.

מהי חשיבותו של קורס זה לסטודנטים להוראת-התנ"ך – בכלל, ולמורי-תנ"ך בפועל – בפרט?

1. "אין ספק שללמידה יש תפקיד ומקום מרכזיים בבית הספר. לכן, כדי שבית-הספר ימלא היטב את תפקידו ויהיה מקום מאתגר ומעניין, חיוני שהלמידה תהיה איכותית. יש לדון בתנאים הנדרשים לשם כך ולנקוט את הפעולות המתחייבות מהם." – ע' זוהר, **ציונים זה לא הכול: לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי**, בני-ברק תשע"ג, עמ' 18. אנו רואים ביוזמה זו מענה נוסף לשדרוג ההוראה – בכלל, ולהוראת התנ"ך – בפרט.

אחת מהסיבות לקשיים הלימודיים בקרב לומדי-התנ״ך היא הפער התרבותי בכל הקשור לנושאי הראליה המקראית של חיי-היומיום: הגאוגרפיה, המזון, בעלי-החיים, מבני-המגורים, החקלאות, הצאן ועוד.

אין ספק, שהכרת תחומים אלו באופן יסודי תסייע למורים ולתלמידים, הן בהבנת תוכן הטקסט המקראי, והן בהבנת האווירה והמשמעות העמוקה של הפסוקים. מבין תחומים אלו בחרנו בקורס זה לעסוק ולהתמקד בנושא צמחי-התנ״ך, אשר שייך לנושא רחב יותר: החקלאות המקראית.

בתקופת-המקרא הייתה החקלאות חלק משמעותי מחיי-האדם: היא סיפקה את מרב צורכי-המזון: פֵּרות טריים ויבשים, דגנים, תוצרי פֵּרות (יין, דבש, שמן ועוד), ביגוד (פשתן), כמו-כן היו לצמחים שימושים נוספים, כגון קנה מצוי – למדידה, שקמה וארז – לבנייה, צמחי-מרפא שונים ועוד.[2]

לשלושת הרגלים ישנן סיבות היסטוריות, כפי שהדבר מובא בתורה: פסח – יציאת-מצרים: ״כִּי בוֹ יָצָאתָ מִמִּצְרָיִם״ (שמות כג 16);[3] סוכות – זכר לסוכות של בני ישראל במדבר: ״לְמַעַן יֵדְעוּ דֹרֹתֵיכֶם כִּי בַּסֻּכּוֹת הוֹשַׁבְתִּי אֶת בְּנֵי יִשְׂרָאֵל בְּהוֹצִיאִי אוֹתָם מֵאֶרֶץ מִצְרָיִם. אֲנִי ה׳ אֱלֹהֵיכֶם״ (ויקרא כג 43), אך לא פחות חשובה מכך היא החגיגה החקלאית שבכל חג: פסח – קציר-שעורים וחג-האביב,[4] שבועות – קציר-חיטים ותחילת הבאת ביכורים, סוכות – חג-האסיף,[5] כפי שהדבר מובא בתורה:

> שֶׁלֹּשׁ רְגָלִים תָּחֹג לִי בַּשָּׁנָה: אֶת **חַג הַמַּצּוֹת** תִּשְׁמֹר. שִׁבְעַת יָמִים תֹּאכַל מַצּוֹת כַּאֲשֶׁר צִוִּיתִךָ לְמוֹעֵד חֹדֶשׁ הָאָבִיב, כִּי בוֹ יָצָאתָ מִמִּצְרָיִם; וְלֹא יֵרָאוּ פָנַי רֵיקָם. וְחַג **הַקָּצִיר** בִּכּוּרֵי מַעֲשֶׂיךָ, אֲשֶׁר תִּזְרַע בַּשָּׂדֶה, וְחַג **הָאָסִף** בְּצֵאת הַשָּׁנָה, בְּאָסְפְּךָ אֶת-מַעֲשֶׂיךָ מִן-הַשָּׂדֶה (שמות כג 14-16).

על חשיבותה של החקלאות בחיי-היומיום – ניתן ללמוד גם מעדויות חיצוניות, כמו למשל, תגליות ארכאולוגיות: ב״לוח גזר״ מפורטים שנים עשר חודשי השנה בהקשר חקלאי, כמו ״ירחו אסיף״ (חודשיים של איסוף היבול), ״ירחו זרע״ (חודשיים של זריעה), ״ירח קציר שעורים״ ועוד.[6]

ומן העבר – לימינו: מורים, המלמדים את פרקי-התנ״ך, נאלצים להתמודד פעמים רבות עם

---

2. חשוב לציין, שגם לרעיית-צאן היה תפקיד חשוב לאספקת המזון (בשר, חלב), לביגוד (צמר) לאוהלים ולנעליים (עורות). אנו מכירים מנהיגים רבים בעם ישראל שהיו רועי-צאן, אך בעבודה זו נתמקד בנושא החקלאי.

3. על זיקתו של חג-השבועות ליציאת-מצרים ועל היעדרותו של מעמד הר סיני – ראו: נ' אררט, 'החג – חג הסוכות – חג המנוחה והנחלה בארץ', **שאנן**, טו (תש"ע), עמ' 29-30.

4. מקורו של המושג "אביב" הוא המצב של הבשלת-התבואה, שתהיה ראויה להקרבת-העומר, ולא עונה אחת מתוך ארבע העונות – ראו: ע' רובין, 'שָׁמוֹר אֶת חֹדֶשׁ הָאָבִיב', **דף פרשת צו ושבת הגדול**, 906 (תשע"ב). לדעת נ' הראובני, יש לחלק בין "החודש הראשון", השייך לחודשי-הלבנה – לבין "חודש-האביב", השייך לחודשי-החמה. מטרת עיבור השנה היא ההתאמה בין החג החקלאי לחג ההיסטורי – כדי להחדיר את האמונה, שהצלחת היבול תלויה באל, שהוציא את עם ישראל ממצרים, ראו: נ' הראובני, **טבע ונוף במורשת ישראל**, נאות קדומים תשמ"א, עמ' 49-50.

5. יש לציין את הערתו החשובה של אררט, שגם לסיבה המוצגת כחקלאית – "חג-האסיף", יש למעשה סיבה רוחנית: "הַזָּרה, דווקא בחג-האסיף, אל הישיבה בסוכה – המבנה הארעי, המאפיין את הנדודים במדבר, באה להזכיר לאדם מישראל את תלותו בחסד האלוהי בעבר (במדבר) כמו גם בהווה (בארץ הטובה) – בשעה שנדמה לו, כי **הבתים הטובים** שבנה (המסמלים את **"כחי וְעֹצֶם יָדִי"**) – מבטיחים לו את עתידו" [ההדגשות במקור, ד"ש] – ראו: אררט (לעיל הערה 3), עמ' 32.

6. הלוח נתגלה בתחילת המאה העשרים, והוא קרוי על שם המקום שבו מצאוהו – חפירות העיר הקדומה, גזר. הלוח כתוב בכתב עברי קדום – ראו: מ' אילן וח' רז, **החקלאות במקרא – מדריך למורה**, ירושלים תשנ"ח, עמ' 50. ניתן להשוות את העונות החקלאיות ב"לוח גזר" לשמות דומים בתוספתא (תענית ז, א): "חצי תשרי, מרחשוון וחצי כסלו – זרע... חצי ניסן, איר וחצי סיוון – קציר..."

משלים ונבואות שנאמרו בזיקה לצמחים, שאינם כה מובנים להם עצמם, ועל אחת כמה וכמה – לתלמידיהם. בחלק מהמקרים גם שימוש בפרשנות לא תמיד מסייע, מאחר שרוב פרשנינו לא הכירו מקרוב את הצמחים שמדובר עליהם.[7] מורכבות הזיהוי לא פסחה גם על המחקר; גם בקרב החוקרים קיימת בעיית זיהוי צמחים, המשפיעה, למשל, על קביעת מספר הצמחים הנזכרים במקרא.[8]

חשיבותה של למידה חוץ-כיתתית ויתרונותיה של הגינה הבית-ספרית כמשאב-למידה

ערכו של הלימוד החוץ-כיתתי הנו דבר מוכר בעולם-החינוך, ומאחר שעסקו בו, נציין לדוגמה מקור אחד, המשווה בין למידה בכיתה ללמידה חוץ-כיתתית:

> אין בנמצא חדר כיתה שספריו ומפותיו יוכלו להתמודד בחיוניות שבעולם הממשות. מחוץ לכיתה נוכל ללמוד מן החיים על כל צעד ושעל; אין התלמיד צריך להסתפק במילים בלבד, שהן סמלי-המציאות, כשהוא יוכל לראות, להריח, לטעום, למשש ולשמוע את החומר הלימודי החי, המשתנה עם עונות-שנה. הבנה אמתית מושגת רק בעשייה ובהתנסות.[9]

הלמידה הרב-חושית והבלתי-אמצעית, שמתאפשרת בעזרת הלמידה החוץ-כיתתית, איננה רק סוג של למידה חווייתית, אלא היא **למידה משמעותית** יותר, הודות **לתהליך, למעורבות ולחקר בלמידה**, שהנם מתפיסות-היסוד של הלמידה הקונסטרוקטיבית.[10]

גם במשרד-החינוך אימצו לפני שנים רבות את יתרונותיה של הלמידה החוץ-כיתתית – כלמידה שלמה וטבעית יותר, וכך מופיעה התפיסה הרעיונית של למידה חוץ-כיתתית במסמך של האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים:

> אמנם ניתן לבצע התנסויות רבות בחדרי-הכיתות, במעבדות ובאמצעים אחרים, הקיימים בבתי-הספר. עם זאת, מספר גדול של מושגים, מיומנויות וריעיונות, הנכללים בתכנית הלימודים, אינם ניתנים להמחשה בדרך של התנסות, אלא בסביבתם הטבעית, דהיינו מחוץ לכיתה.[11]

ברצוננו להדגיש, כי העידוד, שניתן לפיתוח תכניות לימודים ללמידה חוץ-כיתתית במסמך זה, עוסק בעיקר ביציאה מכותלי-בית-הספר, אולם במשרד-החינוך פותחו תכניות נוספות,

---

7. מ"א כסלו, 'זיהויי צמחים ברש"י - קוץ, קרד וגלגל', **סיני**, קיג (תשנ"ד), עמ' כז-לט; הנ"ל, 'הגלגל – הצמח במקרא ובפירושי רש"י', **על אתר**, ב (תשנ"ו), עמ' 23-31.

8. ראו סקירה על מחקר וזיהוי צמחי המקרא לאורך ההיסטוריה בספרו של ז' עמר, **צמחי המקרא**, ירושלים תשע"ב, עמ' 21-32, 54-55; י' פליקס, **עולם הצומח המקראי**, תל-אביב תשי"ז. ספרות נוספת, העוסקת בתחום צמחי התנ"ך: נ' הראובני, **שיח ועץ במורשת ישראל**, נאות קדומים 1984; הנ"ל (לעיל הערה 4); י' פליקס, **טבע וארץ בתנ"ך: פרקים באקולוגיה מקראית**, ירושלים תשנ"ב.

9. ר"ר המרמן וו"מ המרמן, 'חינוך מחוץ לכותלי הכיתה', מ' משולם (עורכת), **ללמוד מחוץ לכותלי הכיתה: למידה פעילה : מדריך למורה** (שלבים, י), ירושלים תשמ"ה, עמ' 6.

10. המונח קונסטרוקטיביזם – משמעותו מבנה. כאשר מדובר בחינוך, קיים דגש בלמידה **שֶׁבּוֹנֶה יֶדַע** אצל התלמיד. שיטה זו מתבססת על מספר עקרונות, השונים מהלמידה המסורתית של המורה בעל-הידע, שאמור להעביר את הידע שלו לתלמידיו. עקרונות הקונסטרוקטיביזם הם מעורבות אישית של הלומד, תהליך-למידה של בניית קשרים, עידוד יצירתיות ועוד – ראו: ז"ג ברוקס ומ"ג ברוקס, **לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית**, תרגם א' צוקרמן, ירושלים תשנ"ז.

11. משרד החינוך, **דו"ח הוועדה לסביבת הלימוד החוץ-כיתתית**, ירושלים תשנ"ח. חומרים נוספים בהוצאת משרד החינוך: נ' אוריון וג' גרטל, **הוראה בסביבת הלימוד החוץ כיתתית**, ירושלים תשנ"ו; ו' בר ואחרים, **מחוץ לחדר הכיתה: פעילויות שדה רב תחומיות**, ירושלים תשנ"ז; מ' משולם (עורכת), **ללמוד מחוץ לכותלי הכיתה: למידה פעילה : מדריך למורה** (שלבים, י), ירושלים תשמ"ה.

העוסקות בתיאור חצר בית-הספר כמרחב-למידה.[12]

מה הם יתרונותיה של פיתוח גינה בית-ספרית כלמידה חוץ-כיתתית?

הגינה הבית-ספרית הנָּה משאב-למידה חשוב לתלמידים:

אחד ממפתחי תחום זה היה שמחה וילקומיץ (1871-1958), שהתמודד עם היחס השלילי לטבע, שהיה טבוע ביהודים שגדלו בגלות. כאשר התמנה לתפקיד מנהל-בית-הספר העברי ברחובות בשנת תרנ"ז (1896), הוא דרש, שהמושבה תקצה חלקת-אדמה לעבודה חקלאית של תלמידי-בית-הספר, כדי שיוכלו להתאמן בעבודה חקלאית.[13] גם אני, כילד בבית-ספר יסודי, זוכר את שיעורי-החקלאות ואת ההנאה הצרופה בחריש-האדמה, בזריעה, וכמובן, באכילת-הירקות, שגידלנו בחצר-בית-הספר.

בשנים האחרונות, הגינון הבית-ספרי נוֹתַב לאפיקים אחרים, כמו גינה קהילתית,[14] גינה אקולוגית, גינה טיפולית[15] ועוד.

מאמר זה מתמקד בתרומתה החשובה של הגינה להעשרת-הלמידה ולהעצמתה, ולכן קראנו לה "גינה לימודית". כמובן, גם משאב זה נוצל במהלך הקורס במכללה לערכים ולנושאים נוספים, כמו טיפוח-ביטחון עצמי, עבודת-צוות, מנהיגות, אחריות ויוזמה, שהנם חלק בלתי-נפרד מההוראה החוץ-כיתתית.

השימוש בשטחי חצר בית-הספר לצורך למידה חוץ-כיתתית הוא משאב זמין בכל עונות-השנה, וכך הוא חוסך תקציבים של הסעות ודמי-כניסה למוזאונים ולפארקים, ולכן יעילותו רבה. יתר על כן, למעורבות של התלמידים בהכנת-הגינה – תרומה רבה לשיפור-האקלים החיובי במסגרת הבית-ספרית.

כך מסכמת עניין זה אחת הסטודנטיות בעבודת סיכום אישית על הקורס הנלמד:

> תלמידים המתנסים בלמידה פעילה (ומעוּדדים על-ידי צוות-המורים) מגיעים להנאה מהלימוד. הנאה זו משפיעה על התנהגותם ועל יחסם לבית-הספר. יחס זה מביא אותם להרגיש שהמקום בו הם לומדים הוא מקום נעים וחיובי. הלמידה הפעלתנית יכולה להתבצע בכיתה בכל מיני דרכים, אך נראה לי שהדרך הנכונה ביותר להרגיש פעילים היא בלמידה בחוץ. הלמידה החוץ כיתתית נותנת הזדמנויות רבות לעבוד בעבודת צוות, לחקור דברים בקבוצות ולהרגיש שותפות בעשייה לבית-הספר.

סטודנטית אחרת מוסיפה ומתארת את התוצאות החיוביות של מעורבות התלמידים בגינה הבית-ספרית – בהדגישה את המוטיבציה ללמידה, המושגת על-ידי הסקרנות הטבעית הבריאה:

> העמקת הלמידה נוצרת לא רק בחוויה עצמה בטבע, אלא גם לאחריה. סקרנותו של התלמיד מתעוררת, והוא מתעניין ומתחיל לחקור וללמוד מרצונו על הדברים אותם חווה. הוא פונה

---

12. מצורף קישור למצגת של משרד החינוך, **חצר בית-הספר כמרחב למידה**, מתוך meyda.education.gov.il/files/Pituach/ChazarBeitAsefer. במצגת זו מופיעה טבלת-משוב והערכה לאחר ביצוע פרויקטים לשיפור חזות, ובהם חצרות לימודיות. ממסקנות הערכה, שעסקו בתחומי הפדגוגיה, שיפור החזות והאקלים, הנתון המתקשר למאמר זה מציין, כי מעל 83 אחוזים מצאו, שהפרויקט תרם להוראת/למידת תחומי הדעת הרלוונטיים.
13. ש' הרמתי, **המורים החלוצים**, ירושלים תש"ס, עמ' 94-104.
14. מספר דוגמאות: גן צמחי התנ"ך ע"ש רחל ליבנה, ליד בית הכנסת בסביון; גן שבעת המינים בבית-הכנסת בקיסריה-פיתוח, גן שבעת המינים בסמוך לתחנת הרכבת בנימינה. תודה לד"ר צבי הר-שפר, אשר הפנה אותי למידע זה.
15. ראו, למשל: נ' אפל וא' כשר (עורכות), **הגן הנדיב – פעילויות בגינה המאפשרת**, זכרון יעקב 2013.

למקורות מידע כמו ספרים ואתרי אינטרנט ומעמיק את הידע האישי ואת הלמידה. תהליך זה של למידה עצמית מושג בדרך ההוראה הפורמאלית במאמץ רב מצד המורה, וכאן זה מגיע מרצונו של התלמיד, וזהו הישג נוסף ומוחשי יותר של הלמידה מחוץ לכיתה ותרומתה להעמקת הלמידה.

דומני, שהקשר המובהק שבין הסביבה הלימודית לבין הישגי-התלמיד – אינם צריכים הוכחות רבות מהמקורות או מהמחקר דַּי, אם ניזכר בדברי-חז"ל, העומדים על הקשר שבין אסתטיקה והרחבת-דעתו של האדם: "שלשה מרחיבין דעתו של אדם: דירה נאה ואשה נאה וכלים נאים" (ברכות נז ע"ב).[16]

מחקר פעולה: מצוינות פדגוגית לאור ראיונות עם סטודנטיות

קיימים קריטריונים שונים למדידת הצלחת בתי-ספר ותכניות-הלימודים, וכמובן, יש להתאים את שיטת המדידה למטרות שהוגדרו. פישר והיימן מתארות ארבעה מעגלי מצוינות: ארגונית, חברתית, קהילתית ופדגוגית.[17]

כפי שנאמר לעיל, ברצוננו להתמקד במחקר זה במצוינות הפדגוגית – הגינה המקראית ככלי להעשרת-הוראת-התנ"ך. לדברי פישר והיימן, ישנם מספר מרכיבים למדידת מצוינות פדגוגית: כוח הַחְזקה גבוה (אחוז-נשירה נמוך), הישגים גבוהים בלימודים, תכניות-לימודים חדשניות ואיכותיות, טיפול בשונות בין התלמידים, איכות-החיים בבית-הספר וצוות-ההוראה בבית-הספר.[18]

כדי לבדוק את מידת הצלחתו של הקורס והשגת מטרותיו מנקודת-מבטן של הסטודנטיות – התבצע משוב על הקורס לאחר חצי שנה.

להלן מובאים קטעי-ראיונות עם בוגרות-הקורס:

שאלה: עד כמה הידע שלך, בצמחים – בכלל, ובצמחי התנ"ך – בפרט, גדל בעקבות הקורס?

(אחרי ההקדמה "איזה כיף להיזכר בקורס הזה...") "נחשפתי לסוגי צמחים רבים וכן התעניינתי לגלות קשרים בין שמות הצמחים במקרא לבין זיהוֵם כיום. מספר פעמים נפגשתי בשמות של צמחים שעסקנו בהם במהלך הקורס ואני שמחה לגלות כי הם נחקקו בי ועבודת הכפיים השתלבה בתוך עבודתי הפורמלית".

"אני מרגישה שהידע שלי בצמחים ובצמחי התנ"ך גדל מעט, מכיוון שכל אחת מאתנו התמקדה בעיקר בצמח שעליו עשתה את העבודה. חשוב להוסיף שהיו גם כמה צמחים שלמדנו עליהם בכיתה ובמהלך השתילה".

---

16. הרב קוק מפרש זאת כקשר שבין הטבע לעולם הרוחני הבראשיתי: "נפש האדם בָּרְאָה אלקים ישרה, שמחה בחייה ומוצאת נחת ברגשותיה, וכל זמן שיתאים האדם את חייו לחיי הטבע הכללי ימצא אושר ושמחת לב. אמנם בתגרת יד החברה האנושית, התרחק האדם מרגשות הטבע הטהורים ונעכרה גם כן דעתו. על כן, המידה שתשיבהו אל יישוב דעתו הטבעית היא הקורת רוח הכללית המשותפת שימצא האדם בטבע, חסד ד' המלא את כל היקום: קול זמרת הצפרים "מבין עפאים יתנו קול", מראה הדר הכרמל והשרון בפרחיהם הנחמדים, ריח השושנים וכל פרי חמד אשר בגן ד', הארץ אשר נתן לבני אדם" – ראו: הראי"ה קוק, **עין איה**, ירושלים תש"ן, ברכות נז ע"ב.

17. י' פישר ור' היימן, **הדרך למצוינות: סיפורי הצלחה של בתי ספר**, ירושלים תשס"ט, עמ' 13-20.

18. פישר והיימן (שם), עמ' 18-19.

"גדל בהחלט! למדתי על צמחים שלא הכרתי ועל צמחים שחשבתי שהכרתי. ובהקשר תנ"כי שֶׁמַּחְכִּים הרבה יותר".

שאלה: עד כמה את חושבת שהקורס הזה עשוי לעזור לתלמידים להבין ולהתחבר יותר לטקסט המקראי?

"במהלך הקורס וגם לאחריו הרגשתי עד כמה חשוב לרכוש ידע תוך שימוש במרבית החושים. כאשר תלמיד חוקר צמח מסוים, עוקב אחר אזכורו במקרא ואח"כ נפגש אתו בצורה בלתי-אמצעית בטבע, אין לימוד גדול ומשמעותי מזה".

"יכול להיות לעזר רב. אני מקווה ליישם אותו בהוראה באופן אישי. כמובן שעם תלמידים זה צריך להיות איטי ותַהֲלִיכִי יותר, ואין זו ביקורת על הקורס, כי אין ברירה בקורס כה קצר אלא לזרז תהליכים".

"לדעתי הקורס הזה יכול לעזור מאוד לתלמידים להתחבר לתנ"ך ולחומר. זאת מכיוון שהתלמידים יכולים להבין לעומק את שמסופר בתנ"ך בעקבות ההיכרות עם הצמח ותכונותיו. בנוסף, לדעתי קורס זה יכול מאוד לקדם תלמידים מהכיתות ברמות הנמוכות יותר (מב"ר ומקצועי); העבודה בגינה וההיכרות האישית עם הצמח יכולה לעזור להם להבין בצורה טובה יותר את הנלמד בכיתה. קורס זה יכול לעזור להם יותר מכיוון שהרבה פעמים תלמידים אלו זקוקים להנעה ועניין כדי ללמוד ומאוד יכול להיות שהעבודה הפיזית בגינה תספק זאת".

שאלה: האם את חושבת, שבניית גינה מקראית חשובה ומעשית בבתי-הספר? מדוע?

"בתור סטודנטית הרגשתי שאני מתמלאת גאווה בכל פעם שאני מביטה במעשה ידינו. החיבור ותחושת השייכות שהרגשתי השפיעו מאד על יחסי לחצר המכללה. מלבד זאת, כאשר יש מקום בבית הספר שמצד אחד 'שובר' שגרה ומצד שני מאפשר למידה חווייתית ומשמעותית, זהו הישג חשוב ונכס עבור בית-הספר. כבר יצא לי להראות תמונות מהעבודה שלנו לבתי ספר שונים... מעשי ידינו להתפארר".

"חשובה מאוד. באופן הזה התלמידים נקשרים לתנ"ך מהשורשים, תרתי משמע. הקורס מפעיל את הידיים, הרגליים והראש ומחייב יצירתיות רצינות ויוזמה ומעל לכל בהסתכלות ארוכת טווח, אין כמו להסתכל על גינה שבניתי. עד היום אני נכנסת ובוחנת את מצב גינתנו ובכל פעם נזכרת מה אומר לי כל צמח. אחד הקורסים הכי מעולים שהייתי בהם!"

"לדעתי בניית גינה מקראית בבית הספר היא אכן חשובה ומעשית. הגינה תתרום למראה ולאווירה הבית ספרית לא משנה אם הוא בית ספר דתי או חילוני. הגינה תגרום לתלמידים שבנו אותה להתגאות בה ובמה שלמדו ובעקבות הגינה התלמידים ירגישו חיבור עמוק יותר לבית הספר. בנוסף לכל שציינתי לעיל, בניית הגינה הנה פעילות מגבשת שתאחד את הכיתה או את השכבה אשר לקחה חלק בפעילות".

יש לציין, שעבודות-הגמר של הסטודנטיות, שעסקו במחקר וביישום של עקרונות-ההוראה החוץ-כיתתית וצמחי-התנ"ך, היו ברמה גבוהה ביותר, וזכו לציונים גבוהים מאוד. בנוסף לכך, יצירת הגינה המקראית מאפשרת לא רק ליהנות מפרי-עמלן (תרתי משמע) של הסטודנטיות במראה, בְּרֵיחות הנעימים ובאקלים הלימודי, אלא גם בחוויה ובהעשרה לימודית, כפי שנעשה הדבר בשנה החולפת, ולא רק אצל תלמידות קורסי תנ"ך, אלא גם אצל העוברים והשבים, כפי שמתארת ניצה דורי, ראש החוג לחינוך מיוחד במכללה:

סיפורו של מאמר זה מתחיל בבוקר שגרתי ביום-עבודה במכללה, אשר בו ראיתי קבוצת סטודנטיות בחצר-המכללה, מקשיבות לדברי המרצה לתנ"ך [...] חשבתי לעצמי: אשרי הבנות האלה, שלומדות בשטח ממש את הסיפור המקראי, שיעור, שפשוט מחיה את התנ"ך וגורם לכולן לנשום ולהריח תנ"ך דרך התחברות לטבע ולנוף המקראי. זו חוויה שתישאר ודאי חרותה בזיכרון הרבה יותר משיעור פורמלי בכיתה.[19]

הדגמת היכרות מעמיקה עם תכונותיהם של צמחי-התנ"ך ככלי-עזר להבנת-המקראות

במסגרת המבוא לקורס ייחודי זה, היה חשוב לי לבדוק מהי רמת הידע וההיכרות של הסטודנטיות עם צמחים – בכלל, ועם צמחי-התנ"ך – בפרט.

כדי להשרות אווירה סביבתית הולמת, התיישבנו במדשאות המכללה, כאשר בסביבתנו הקרובה גדלים צמחי-תרבות לרוב. השאלה, שהסטודנטיות נתבקשו לענות עליה, הייתה: איזו תכונה אישית, שדומה לאחת מתכונות הצמחים, יש לך?

לאחר סבב-תשובות התברר לי, שהסטודנטיות לא-כל-כך מכירות שמות של צמחים, ועל אחת וכמה – אינן בקיאות בתכונותיהם הייחודיות. בהמשך הרצאה זו קיימנו דיון בקבוצות-עבודה, ועסקנו בנושא היתרונות והחסרונות של למידה חוץ-כיתתית תוך השוואה להכרת צמחי-המקרא בגינת-בית-הספר ובירור הרקע לצמחים במהלך סיפורים ונבואות. האם תפקידם של הצמחים הוא רק לשם יצירת "תפאורה טבעית" לסיפור, או שיש לצמחים תפקיד בעל-חשיבות רבה לתוכן המקראי?

לדעת ברקאי ופרימן, המשל איננו משקף את המציאות באופן מדויק, אלא משתמש בעולם מוכר, אך בדרך של רמזים:

> לפי הגדרתו המילונית, המשל הוא 'סיפור אלגורי קצר, סיפור דמיוני או שיר שיש בו מוסר-השכל, מעשה בדוי העשוי לשמש דוגמא לאחרים' [...] לסוגה ספרותית זו יש זיקה מיוחדת לתורת התקשורת, משום שאין המשדר מעביר מידע חד-משמעי, והשדר אינו נמסר בלשון פרוזאית רגילה אלא בצופן מסוים, וממילא הקולט צריך לפעול בצורה בלתי-שגרתית כדי לפענח את הצופן ולקלוט את המסר.[20]

האם ייתכן על-פי דברים אלו, שהשימוש של הנביאים במשלים מעולם-הצומח – עשוי להיות רק בשמו של הצמח, אך לא בתכונותיו הבולטות והידועות לכל? האם ייתכן, שהנביא ייתן לעם משל ויספר על צמח דמיוני, שלא מוּכָּר לעם, והרי מטרת המשל היא להעביר מסר ברור וחד-משמעי, ואם שם הצמח או תכונותיו אינם מוכרים לקהל השומעים, שמא גם המסר לא יהיה מובן ומשמעותי!

אנו סבורים, שגם אם המידע, שניתן על אודות הצמחים איננו שלם ומפורט, הרי הוא חלק מהתוכן, ולכן לאזכור יש תרומה להבנת הטקסט. לאור זאת, ככל שנכיר טוב יותר את תכונותיו של הצמח, כך נוכל להבין טוב יותר את תרומתו להבהרת הטקסט.

---

19. ד' שניאור ונ' דורי, 'ארץ חיטה ושעורה וגפן ותאנה ורימון. ארץ זית שמן ודבש', **הד הגן**, 78, 2 (2013), עמ' 82-83.
20. י' ברקאי ומ' פרימן, 'אירועים תקשורתיים במקרא', **מים מדליו**, 15 (תשס"ד), עמ' 204.

היטיב לבטא זאת עמר במבוא לספרו, העוסק בסוגיית זיהוי צמחי המקרא:

> ואכן אזכור צמחי המקרא רובם ככולם היו ידועים לבני התקופה, תנאי הכרחי להבנת העלילה ולמסר היוצא ממנו. כך, למשל, כאשר נשאל הנביא ירמיהו מה הוא רואה בחזונו, הייתה תשובתו: "מקל שקד אני ראה". ועל כך השיב לו ה': "היטבת לראות כי שֹׁקֵד אני על דְּבָרִי לַעֲשֹׂתוֹ". יוצא, אפוא, שללא זיהוי ברור של הצמח שבמשל לא ניתן היה להבין את הנמשל.[21]

ברצוננו להדגים, בעזרת מספר צמחים ותכונותיהם הבולטות, כיצד פסוקי-המקרא הופכים להיות משמעותיים יותר בעקבות הכרת תכונות אלו. יש לציין, שהכרת תכונותיהם של צמחי-המקרא – נעשתה הן בעזרת גילוי עצמי של המקורות בליווי מחקרים, והן על-ידי הדרכה והנחיה של המרצה. הצורך של הסטודנטיות להתמקד בצמח מסוים או בקבוצת צמחים על-פי פסוקי-המקרא – סייע להן לחשוף משמעויות רבות וחשובות לתוכן המקראי. על חשיבותו של הגילוי העצמי ללמידה משמעותית – כתב רוג'רס:

> היוזמה נתונה בידי הלומד עצמו. גם אם הגירוי או הדחיפה יבואו מבחוץ, עדיין יחוש הלומד תחושות של גילוי, התמודדות והבנה, שמקורן בפנימיותו. למידה כזאת הנה חובקת-עולם. היא משנה את התנהגותו, עמדותיו, ואולי גם את אישיותו של הלומד.[22]

הסברי עניינים מעולם-הצומח במקרא

1. "איש תחת גפנו ותחת תאנתו"

> ...וְשָׁלוֹם הָיָה לוֹ מִכָּל עֲבָרָיו מִסָּבִיב. וַיֵּשֶׁב יְהוּדָה וְיִשְׂרָאֵל לָבֶטַח **אִישׁ תַּחַת גַּפְנוֹ וְתַחַת תְּאֵנָתוֹ** מִדָּן וְעַד בְּאֵר שָׁבַע כֹּל יְמֵי שְׁלֹמֹה (מל"א ה 5-6).
>
> וְכִתְּתוּ חַרְבֹתֵיהֶם לְאִתִּים וַחֲנִיתֹתֵיהֶם לְמַזְמֵרוֹת. לֹא יִשָּׂא גּוֹי אֶל גּוֹי חֶרֶב וְלֹא יִלְמְדוּן עוֹד מִלְחָמָה. וְיָשְׁבוּ **אִישׁ תַּחַת גַּפְנוֹ וְתַחַת תְּאֵנָתוֹ** וְאֵין מַחֲרִיד כִּי פִי ה' צְבָאוֹת דִּבֵּר... (מיכה ד 3-4).

ההקשר, שהביטוי "איש תחת גפנו ותחת תאנתו" מופיע בו, מתאר שלווה מדינית, אשר בה כל-אחד יכול לשבת רגוע בביתו וליהנות מפֵּרותיו ומילדיו, כדברי הפסוק:

> יְגִיעַ כַּפֶּיךָ כִּי תֹאכֵל אַשְׁרֶיךָ וְטוֹב לָךְ. אֶשְׁתְּךָ כְּגֶפֶן פֹּרִיָּה בְּיַרְכְּתֵי בֵיתֶךָ בָּנֶיךָ כִּשְׁתִלֵי זֵיתִים סָבִיב לְשֻׁלְחָנֶךָ (תהילים קכח 2-3).

מדוע נבחרו התאנה והגפן כדימוי לשלווה ורוגע?

ודאי, שיש משמעות רבה לישיבה מתחת לעץ מסוים, ובמיוחד בקשר לצל.[23] במספר מקרים בתנ"ך מסופר על ישיבה בצל שיח או עץ:

---

21. עמר (לעיל הערה 8), עמ' 21.
22. ק' רוג'רס, **חופש ללמוד**, תרגם י' שטרנברג, תל-אביב תשל"ד, עמ' 15.
23. "פרופ' יחזקאל קוטשר ז"ל הציע בספרו 'מילים ותולדותיהן' (ירושלים 1974, עמ' 16) להיעזר במילה הערבית 'ערישה', שפירושה בקרב תושבי הארץ – סוכה המוקמת על הגג, ולפרש, שהערש הרעננה משיר-השירים היא סוכה, המוקמת בינות לגפנים. יש להזכיר בהקשר זה אף את המושג המשנאי 'ערים', שפירושו הוא גפן מודלית (פירוש המשנה לרמב"ם, כלאיים ו, א)". עיינו: י' עציון, **שיר ערש במלונה**, מתוך https://www.safa-ivrit.org/writers/etsion/eres.php

הגר השליכה את ישמעאל תחת אחד השיחים (בראשית כא 15); מלאך ה' ישב תחת **האלה** בעפרה (שופטים ו 11); שאול המלך ישב תחת **האשל** בגבעה (שמ"א כב 6); הנביא מיהודה ישב תחת **אלה** (מל"א יג 15); יונה חיפש צל מתחת **לקיקיון** (יונה ד 5).

שימוש אחר לישיבה תחת עץ קשור לעבודה זרה "תחת כל עץ רענן" (ירמיה ג 6, 13 ועוד). האם בכל מקרה, שמוזכרת בו ישיבה תחת צמח, מדובר במציאות של צמח המעניק צל?

אליהו הנביא ישב תחת שיח **רותם** (מל"א יט 4-5).

מהיכרותנו עם רותם-המדבר, המזוהה עם הרותם המקראי – נראה, שלא מדובר רק על צל, שהרי מלבד פריחתו הלבנה בסוף-החורף, שעשויה במקצת למלא את נופו, אין לרותם עלים משמעותיים ליצירת צל. לכן במקרה של אליהו צריך לחפש משמעות אחרת לישיבה תחת הרותם...[24]

וְהִיא יוֹשֶׁבֶת תַּחַת **תֹּמֶר דְּבוֹרָה** בֵּין הָרָמָה וּבֵין בֵּית-אֵל בְּהַר אֶפְרָיִם וַיַּעֲלוּ אֵלֶיהָ בְּנֵי יִשְׂרָאֵל לַמִּשְׁפָּט (שופטים ד 5).

האם גם דבורה ישבה תחת תומר, כי חיפשה צל?

סביר להניח, שהתשובה שלילית, משום שתחת עץ תמר אין צל.[25] תרגום יונתן, רש"י ואחרים הסבירו את הדימוי של עץ התמר – כרמז למקור פרנסתה מתמרים שגידלה ביריחו, אך ניתן להסביר על-פי אופיו של עץ התמר, שהוא בוודאי עץ נדיר באזור ההררי,[26] ושימש כסימן למקום-המשפט של דבורה, לְשָׂם עלו ישראל: "וַיַּעֲלוּ אֵלֶיהָ בְּנֵי יִשְׂרָאֵל לַמִּשְׁפָּט".

בשל גובהו (תמיר) עשוי התמר לשמש כסימן היכר-ממרחק, כפי שרש"י הסביר את הפסוק "הציבי לָךְ צִיֻּנִים, שִׂימִי לך **תמרורים**" (ירמיה לא 20): אנשי יהודה שתלו עצי-תמר, שיהוו סימן לדרך חזרה מהגלות.

איזו תכונה מיוחדת לגפן ולתאנה בנוסף לצל?

בשונה מכל פֵּרות שבעת המינים, הפֵּרות הנפוצים בארץ בתקופה המקראית – הגפן והתאנה הם פרות זמינים, שלא דורשים עמל מיוחד לשם אכילתם, ואת שניהם ניתן גם לייבש ולשמור לאורך-זמן (צימוקים ודבלות). כמו-כן ניתן להפיק מהם מוצרים חשובים נוספים (יין ודבש). בהשוואה אליהם – שאר היבול דורש מאמץ כלשהו באכילתו: החיטה והשעורה מצריכים טחינה ואפייה, הזית מצריך כבישה או סחיטה, אכילת רימון אמנם זמינה, אבל עשויה להכתים את הבגדים, וכדי לאכול תמרים צריך... סולם גבוה. נמצינו למדים, שהדימוי: "איש תחת גפנו ותחת תאנתו" – משמעותו קשורה לשלווה מדינית (על-פי ההקשר של תוכן הפסוקים), אך גם

---

24. במקום אחר הצעתי מספר כיווני פרשנות, שכולם מהווים רמז מַטָרִים להמשך הסיפור בפרק ומשתלבים בתכונות ייחודיות לרותם – הפריחה בצבע לבן והעמידות של הגחלים העשויים משורשיו, לאורך-זמן – ראו: ד' שניאור, 'התגלותה ב"קול דממה דקה": הרהורים על סמליות וראליה', **שיח שדה**, 7 (תשע"א), עמ' 49-50.

25. באחד משיעוריי בספר-שופטים בתקופת-הקיץ, יצאתי עם תלמידיי ללמוד ליד עץ תמר שגדל בגינת-בית-הספר. התלמידים הסבו את תשומת-לבי (והרי לשם כך הבאתי אותם לשם...), שמאוד קשה ללמוד מפאת החום, ואז, כל מילה על דבורה שישבה מתחת לעץ תמר, הייתה מיותרת. במדרש בראשית רבה מא, א נאמר: "מה התמרה וארז צילן רחוק – כך מתן שכרן של צדיקים רחוק".

26. ראֶה לדבר ניתן למצוא בדברי המשנה (ביכורים א, ג): "אין מביאין בכורים חוץ משבעת המינים, לא מתמרים שבהרים [...]". מסביר רש"י בפירושו למִנחות פד ע"ב מדוע לא ניתן להביא ביכורים מתמר שגדל בהר: "אע"פ שהם משבעה מינים, דדבש היינו דבש תמרים. הני שבהרים ושבעמקים אינן מן המובחר לפי שהן כחושין".

ברכה חקלאית – הנאה מהפרות ללא-מאמץ!

2. "כשושנה בין החוחים"

כְּשׁוֹשַׁנָּה בֵּין הַחוֹחִים כֵּן רַעְיָתִי בֵּין הַבָּנוֹת (שיר השירים ב 2).

פסוק מחמיא זה לקוח מתיאורו של הדוד את הרעיה, כאשר היא משיבה לו במחמאה אחרת:

כתפוח בעצי היער – כן דודי בין הבנים... (שם 3).

מה משמעות הדימוי של הרעיה לשושנה? מדוע דווקא "בין החוחים"?

ישנם כמה זיהויים אפשריים לשושנה: כלנית, ורד, שושן צחור, אירוס ועוד.[27] לפני ההתלבטות באיזה צמח מדובר והאם קיים כיום צמח ההולם את התיאור המובא בכתוב, אנו נדרשים להיות נאמנים לפשט-הפסוקים. הפסוקים הבאים מתארים את תקופת-האביב, לאחר שהגשם הסתיים, ושומעים באוויר את קולות-הציפורים ואת הטבע, המתעורר מתרדמת-החורף:

כִּי הִנֵּה הַסְּתָו עָבָר, הַגֶּשֶׁם חָלַף הָלַךְ לוֹ. הַנִּצָּנִים נִרְאוּ בָאָרֶץ, עֵת הַזָּמִיר הִגִּיעַ, וְקוֹל הַתּוֹר נִשְׁמַע בְּאַרְצֵנוּ. הַתְּאֵנָה חָנְטָה פַּגֶּיהָ, וְהַגְּפָנִים סְמָדַר נָתְנוּ רֵיחַ... (שם 11-13).

מכאן ניתן להבין, שגם פריחת השושנה הנה בתקופת-האביב, ואולי מאוחר יותר, בזמן שכבר גדלים קוצים. לכן הזיהוי של כלנית פחות מתאים. בעניין הקוצים ניתן למצוא תקבולת לפסוק, שהרעיה מתארת את הדוד: "כְּתַפּוּחַ בַּעֲצֵי הַיַּעַר – כֵּן דוֹדִי בֵּין הַבָּנִים..." (שם 3), כלומר, כשם שהתפוח הוא עץ **שונה** משאר עצי היער, כך השושנה היא צמח **אחר** מאשר הקוצים הגדלים סביבה. לכן, גם הזיהוי של השושנה עם ורד, שעל ענפיו גדלים הקוצים – פחות מתאים לתקבולת המקראית. כאשר אנו מחפשים צמח, שפורח בזמן שיש קוצים בסביבתו, והוא מאוד בולט ומיוחד (במראה ובריח), ושגם יהיו לו שישה עלי-כותרת (דבר, שעשוי לתרום למקור שמו של הפרח), אנו מגיעים לזיהוי די ודאי, שמדובר בשושן צחור.

3. "וְתֵצֵא אש מן האטד"

משל העצים של יותם לאנשי שכם הוא סיפור מוכר: הביקורת של יותם על המלכת אבימלך נאמרת באופן מפורש:

וְאִם אַיִן, תֵּצֵא אֵשׁ מֵאֲבִימֶלֶךְ וְתֹאכַל אֶת בַּעֲלֵי שְׁכֶם וְאֶת בֵּית מִלּוֹא, וְתֵצֵא אֵשׁ מִבַּעֲלֵי שְׁכֶם וּמִבֵּית מִלּוֹא וְתֹאכַל אֶת אֲבִימֶלֶךְ (שופטים ט 20).

השאלה היא, כיצד להבין את המשל לאור הראליה המקראית, כלומר, כיצד הדימוי של אבימלך לאטד – ממחיש בצורה הטובה ביותר את הביקורת הגלויה של יותם?

כדי להכיר את האטד – עלינו לבדוק את מאפייניו, בעזרת אזכורו במקומות נוספים במקרא:

וַיַּעַל יוֹסֵף לִקְבֹּר אֶת אָבִיו, וַיַּעֲלוּ אִתּוֹ כָּל עַבְדֵי פַרְעֹה זִקְנֵי בֵיתוֹ וְכֹל זִקְנֵי אֶרֶץ מִצְרָיִם. וְכֹל בֵּית יוֹסֵף וְאֶחָיו וּבֵית אָבִיו, רַק טַפָּם וְצֹאנָם וּבְקָרָם עָזְבוּ בְּאֶרֶץ גֹּשֶׁן. וַיַּעַל עִמּוֹ גַּם רֶכֶב גַּם פָּרָשִׁים, וַיְהִי הַמַּחֲנֶה כָּבֵד מְאֹד. וַיָּבֹאוּ עַד **גֹּרֶן הָאָטָד** אֲשֶׁר בְּעֵבֶר הַיַּרְדֵּן וַיִּסְפְּדוּ שָׁם מִסְפֵּד גָּדוֹל וְכָבֵד מְאֹד. וַיַּעַשׂ לְאָבִיו

27. ראו: עמר (לעיל הערה 8), עמ' 232-234.

אֵבֶל שִׁבְעַת יָמִים. וַיַּרְא יוֹשֵׁב הָאָרֶץ הַכְּנַעֲנִי אֶת הָאֵבֶל **בְּגֹרֶן הָאָטָד** וַיֹּאמְרוּ: אֵבֶל כָּבֵד זֶה לְמִצְרָיִם. עַל כֵּן קָרָא שְׁמָהּ אָבֵל מִצְרַיִם אֲשֶׁר בְּעֵבֶר הַיַּרְדֵּן (בראשית נ 7-10).

הפסוקים מתארים את מסע הלוויה של ארון יעקב אבינו ממצרים לארץ-ישראל. מה מיוחד בחנייה במקום, הנקרא "גורן האטד"? מדוע המקום נקרא כך?

אחד המאפיינים המובהקים של צמח זה, שגם היום הוא נקרא אטד, הוא מערכת-השורשים השטוחה והצפופה. שורשי-האטד פרוסים בתוך האדמה, סביב לגזע המרכזי, כאשר הם מונעים גדילה של צמחים אחרים בסביבתם – עקב השתלטותם של שורשיו על המים ועל המזון בסביבתו. כתוצאה מכך, כאשר חקלאי חיפש מקום טוב להכנת-הגורן – שטח-אדמה ישר וללא עשבים, הוא חיפש אטד, ומה שנשאר לו לעשות הוא רק לחתוך את גזע האטד. כאשר מסע-הלוויה של ארון יעקב הגיע לאזור, הם חנו במקום, אשר בו גדלו הרבה עצי-אטד.[28] לאחר שהם חתכו את העצים, היו להם אזורים נקיים מעשבים, ולכן היה נוח מאוד לחנות שם. כך הֵבִינוּ גם את אופי-שורשיו של האטד וגם את השימוש, שנעשה בשטח העגול שנוצר בסביבתו.

מלבד תכונת ההשתלטות על הסביבה – מציין יותם מאפיין נוסף אצל האטד:

וַיֹּאמֶר הָאָטָד אֶל הָעֵצִים: אִם בֶּאֱמֶת אַתֶּם מֹשְׁחִים אֹתִי לְמֶלֶךְ עֲלֵיכֶם, בֹּאוּ חֲסוּ בְצִלִּי, וְאִם אַיִן, תֵּצֵא אֵשׁ מִן הָאָטָד וְתֹאכַל אֶת אַרְזֵי הַלְּבָנוֹן (שופטים ט 15).

האטד הוא צמח דליק, ולכן הסכנה הטמונה באטד היא, שלמרות העובדה, שהוא איננו כה גדול, הוא עשוי להישרף ולשרוף יחד את הארז – סמל העוצמה והכוח: "קוֹל ה' שֹׁבֵר אֲרָזִים, וַיְשַׁבֵּר ה' אֶת אַרְזֵי הַלְּבָנוֹן" (תהלים כט 5); "...מַרְאֵהוּ כַּלְּבָנוֹן בָּחוּר כָּאֲרָזִים" (שיר השירים ה 15).

משל יותם, המנגיד בין הארז לאטד, המזוהה כצמח קוצני[29] – מזכיר שימוש דומה לפער הגדול שבין העוצמה שמסמל הארז[30] לבין אפסותו של הקוץ: לאחר שאמציה, מלך יהודה, הצליח לנצח את אנשי העיר, סלע (עיר מבוצרת בתקופת המקרא, ששכנה על גבי סלע ענק, בעבר-הירדן המזרחי, והגישה אליה הייתה קשה מאוד), הוא התגרה במלך-ישראל ואמר לו: "לכה נתראה פנים", כלומר נָלָחם זה בזה. תגובת מלך ישראל הייתה, שלא כדאי למלך יהודה להתגרות במלחמה עם ממלכת ישראל:

וַיִּשְׁלַח יְהוֹאָשׁ, מֶלֶךְ יִשְׂרָאֵל, אֶל אֲמַצְיָהוּ, מֶלֶךְ יְהוּדָה לֵאמֹר: הַחוֹחַ אֲשֶׁר בַּלְּבָנוֹן שָׁלַח אֶל הָאֶרֶז אֲשֶׁר בַּלְּבָנוֹן לֵאמֹר: תְּנָה אֶת בִּתְּךָ לִבְנִי לְאִשָּׁה. וַתַּעֲבֹר חַיַּת הַשָּׂדֶה אֲשֶׁר בַּלְּבָנוֹן וַתִּרְמֹס אֶת הַחוֹחַ (מל"ב יד 9).

---

28. הסבר שונה לגמרי בעניין האטד, מובא בחז"ל: "כגורן זה שמקיפין לו אטד" (סוטה יג, א), כלומר מדובר בצמח המשמש כגדר בגלל קוציו (להלן הערה 29). למרות ההסבר השונה לפסוק, בשני המקרים מדובר בצמח, שאין לו פרי מיוחד או תפקיד משמעותי.

29. כפי שניתן ללמוד ממקור נוסף: "בָּטָרָם יָבִינוּ סִירֹתֵיכֶם אָטָד [...]" (תהלים נח 10).

30. גם לארז יש נקודת תורפה – כריתתו! בשונה מרוב העצים, שאף לאחר גדיעתם הם ממשיכים לגדול, הרי הארז ימות, אם יחתכו את גזעו. זו, כנראה, הסיבה, שבכל המקורות שחיתוך הארז נזכר בהם, מופיע הפועל כרת, מלשון להכרית: "וְעַתָּה צַוֵּה וְיִכְרְתוּ-לִי אֲרָזִים מִן הַלְּבָנוֹן [...] כִּי אֵין בָּנוּ אִישׁ יֹדֵעַ לִכְרֹת-עֵצִים כַּצִּדֹנִים" (מל"א ה 29); "וַיִּבָּן אֶת הֶחָצֵר הַפְּנִימִית שְׁלֹשָׁה טוּרֵי גָזִית וְטוּר כְּרֻתֹת אֲרָזִים" (שם ו 36) ועוד.

מהחזון למעשה

לאחר לימוד מעמיק של צמחי התנ״ך ותכונותיהם בשיעורי-התנ״ך, בעבודת-צוות ובדיונים, במחקר ובעיון בספרייה, הוחל השלב המעשי – תכנון הגינה על כל מרכיביה. מאחר שבמכללה, כמו בכל בית-ספר, קיימת תשתית מסוימת בתחום-הגינון, לא נותר אלא להשתלב עם מה שכבר קיים.

כדי לדעת היכן מומלץ לשתול ואילו צמחים, הוחלט בשלב הראשון להתמקד בנושא אחד: צמחי מגילת שיר השירים. הכרת תכונות הצמחים שנלמדה קודם לכן, מסייעת רבות בבחירת מיקום השתילה: עץ התאנה הנו עץ גדול-ממדים, אולם נמצא בשלכת בחורף, ולכן הוחלט לשתול אותו במרחק גדול מהשביל המרכזי; הדודא הרפואי והשושן הצחור-פורחים באביב, ונוכחותם לא גדולה, ולכן הוחלט לשתול אותם בחלק הקדמי של הגינה, ואף להוסיף מסביבם ריצוף חַפּוּקֵי-נחל, אשר יבליטו אותם קצת יותר; את התפוח המקראי, המזוהה עם עוזרד,[31] נשאר לשתול ברקע של עצי-היער המקראיים, כמו אלון מצוי, וכמובן לא פסחנו על שילוט הולם, המציין את שם הצמח ואת הפסוק המתאר אותו.

היכולת של גינת צמחי התנ״ך להעשיר את למידת התנ״ך איננה מוטלת בספק. הדרישות והמשאבים מצד הנהלת-בית-ספר ומורי-תנ״ך אינם גדולים מדי, ולעומתם הלמידה והמיומנויות הן משמעותיות ביותר.

כך מסכמת זאת תלמידה נוספת:

> אין כמו ישיבה בצלו של האלון המתנשא ביום קיץ חם, כדי ללמד אותנו על עוצמתו של עץ חורש זה. ומצד שני, אין כמו ישיבה תחת עץ התמר, שאינו מעניק צל, כפי שמסופר על דבורה בספר שופטים: ״והיא יושבת תחת תומר״, כדי להמחיש שהיא בחרה בעץ בולט באזור ולא בנוחות אישית. כאשר לחוויה זו נוספים תנאי טבע כמו שמש, רוח, קולות של ציפורים וריח חורש אופייני, אין מושלם מזה כדי ליצור חוויית למידה משמעתית ומעמיקה יותר.

סיכום

הריחוק של התלמידים בתקופה המודרנית מהבנת העולם המקראי נובע, בין השאר, מריחוקם מעולם החקלאי, שמרכזיותו בתקופת המקרא איננה מוטלת בספק. הוראת-התנ״ך והתרבות החקלאית, המצויה לרוב בסיפורים, בנבואות ובמשלים, עשויה להיות מובנת ומשמעותית, על-ידי הקמת גינת צמחי התנ״ך בחצר-בית-הספר, אשר הודות לה יוכלו התלמידים בלמידה בלתי-אמצעית להכיר מקרוב את צמחי-התנ״ך ואת תכונותיהם הבולטות. בניית הגינה והאחריות לשמירתה מאפשרות לעסוק בערכים נוספים כמו אחריות, למידה בעזרת תהליכים, עבודת-צוות ועוד, אשר הופכים להיות חלק בלתי-נפרד מהמעורבות בלמידה ובהפנמתה לטווח הרחוק.

31. עמר (לעיל הערה 8), עמ' 122.



תלמידות הקורס לאחר בניית הגינה בכניסה למכללה