

כתב עת רב תחומי לעיון ומחקר

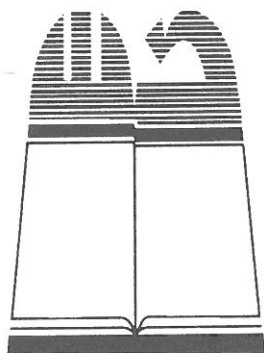
ש א נ ו



שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה
תשס"ב - תשס"ג

כתב עת רב תחומי לעיון ומחקר

שאנו



שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה
תשס"ב - תשס"ג

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

עריכה לשונית - עברית: אסף מילי	דר ניסן אררט	העורך:
חנה כוכבא	דר' ניסן אררט	המערכת:
עריכה לשונית - אנגלית: דר' אליוט סימון	דר' טליה הורוביץ	
תרגום תקצירים: מיכל קור	דר' ערן לויזון	
עיצוב גרפי והדפסה: תמי יהושע	אסף מילי	
	מועצת המערכת: פרופ' מרים בן פרץ	
	פרופ' דניאל הרשקוביץ	
	פרופ' יואל וולטרס	
	פרופ' דב לנדאו	
	דר' אליוט סימון	

נוהל הגשת כתבי היד 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 300 מילים, למאמרים בשפה העברית יש להוסיף גם תקציר באנגלית. למאמרים בשפה האנגלית יש להוסיף תקציר בשפה העברית. כמו כן יש להוסיף עד 5 תאריכים (Key words). אין למסור מאמר שפורסם במקום אחר או שכבר נתפרסם. יש להגיש את המאמר בשלושה עותקים (אין להגיש מקור) בצירוף דיסקט. המאמרים יודפסו בתכנת Word של Windows (שמירה בפורמט של word document) יש להקפיד שהכתיב יהיה על-פי כללי הכתיב המלא. על-פי החלטת המערכת השנתון מעוצב בתבנית אחידה.

התקצירים, בעברית ובאנגלית, יופיעו במרוכז.

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

הדיסקט יכלול שני קבצים:

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

ב. הערות שוליים.

מאמרים שלא יתקבלו לפרסום יוחזרו לכותביהם.

מאמרים שיש להכניס בהם שינויים יוחזרו למחבריהם לתיקון.

תיקונים סגנוניים ייעשו על-ידי עורכי הלשון של המערכת.

לאחר הדפסת השנתון יקבלו המחברים תדפיסי מאמריהם.

תאריך אחרון להגשת המאמרים - ר"ח ניסן בכל שנה.

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

תוכן העניינים

4	כללי כתיבת מאמרים לשנתון	
7	עם השנתון	דר' ערן לויון
11	חילופי כינויים של דמויות ומקומות - עפ"י "העמק דבר" לנצי"ב	דר נסים אליקים
33	מעשה-המרגלים בדדמה ובנאום - עיון אינטרסקסטואלי	דר' ניסן אררט
57	"שלם" שהיא "שילה"	דר' ניסן אררט
61	פרשת השופט גדעון - סיפור אמונה ותעוזה	דר' יהושפט נבו
	לבחינת דגמי פרשנות אלגורית של פגילת שיר השירים	דר' טליה הורוביץ
73	(רש"י, ראב"ע, מלבי"ם ומה שביניהם)	
81	ראשי פרקים בדרכי פרשנות אחדות ובעקרוניות	פרופ' דב לנדאו
119	עיון משווה ב"סיפורי הגלימה"	דר' אריאלה קרסני
133	נבואה וארץ ישראל - ניתוח מתודולוגי במקורות חז"ל	דר' ירמיהו מלחי
141	הסבה בסדר פסח: נשים ספרדיות מול נשים אשכנזיות	דר' יעקב גרטנר
147	השפעת מארגנים גרפיים על הבנת סוגיות תלמודיות	דר' יעקב אמיד
163	חוללות עצמית - המרכיב המוטיבציונלי המנבא הסוב ביותר של ביצוע אקדמי	דר' שרה כ"ץ
183	"טוב לי לקרוא" - שיטה אחת לרכישת קריאה	דר' אסתר טוב לי
195	ראשית ההתנחלות היהודית בעמק החולה בשלהי המאה הי"ט	דר' יצחק ציטרין
	דר' משה סטופל ודר' רחל מוגילבסקי	
207	העצמת החשיבות של המקם הגיאומטרי לפתרון בעיות ומשימות בהנדסה	
235		תקצירים בעברית
E1		תוכן העניינים באנגלית
E3		תקצירים באנגלית

כותבי המאמרים לפי סדר אלף-ביתי:

דר' ניסן אררט	מרצה למקרא במכללת "שאנן" ובטכניון.
דר' נסים אליקים	סגן ראש מינהל החינוך הדתי.
דר' יעקב אמיד	ראש החוג לחינוך ומרצה לתושב"ע וחינוך במכללת "שאנן".
דר' יעקב גרטנר	מרצה באוניברסיטת בר-אילן ובמכללת "שאנן".
דר' טליה הורוביץ	ראש החוג לספרות, יו"ר המועצה האקדמית ומרצה במכללת "שאנן".
דר' אסתר טוב לי	ראש החוג לחינוך מיוחד ומרצה במכללת "שאנן".
דר' שרה כ"ץ	מרצה לחינוך במכללת "שאנן".
פרופ' דב לנדאו	חבר ב"חבר הנאמנים" של מכללת "שאנן".
דר' רחל מוגילבסקי	מרצה למתמטיקה במכללת "שאנן".
הרב דר' ירמיהו מלחי	ראש החוג לתושב"ע ומרצה במכללת "שאנן".
דר' יהושפט נבו	מרצה למקרא במכללת "שאנן".
דר' משה סטופל	ראש החוג למתמטיקה ומרצה במכללת "שאנן".
דר' יצחק ציטרין	מרצה במכללת "שאנן".
דר' אריאלה קרסני	מרצה לספרות במכללת "שאנן".

עם השנתון

במאמר הפותח את השנתון "חילופי כינויים של דמויות ומקומות", מתמקד דר' נסים אליקים בפירוש "העמק דבר" של ר' נפתלי צבי יהודה ברלין – הנצי"ב מוולוז'ין. הנצי"ב חידש מידות פרשניות להסבר פשט הכתוב בתורה ואחת ממידות אלו "חילופי כינויים של דמויות ומקומות" מפורטת ומודגמת במאמר. חילופי הכינויים הקשורים למשפחה, לקרוביה ולנספחים אליה, כמו גם חילופי שמות לעם ישראל, חילופי כינויים של מקומות או חילופי שמותיו של הקב"ה, אינם מקריים כמובן אלא באים להדגיש עמדות שונות או שמטרתם – הארת ההתרחשות מזווית ראייה מיוחדת.

דר' ניסן אררט עוסק במאמרו במעשה-המרגלים, תוך עיון משווה של שני תאורי האירועים, האחד בפרשת שלח והשני בפרשת דברים. ההבדלים מפורטים בין שני התאורים נובעים, לדעת המחבר, מהשוני בדרכי הסיפור המקראי. התיאור הראשון הוא כעין דרמה המוצגת מנקודת המבט האלוקית בעוד שהתיאור השני ערוך כנאום, רב-שיח, המוצג מנקודת המבט של מנהיג העם, משה רבנו. בשני התיאורים מוצג, לדעת המחבר, אותו המסר – הבעת השקפת העולם המקראית על הנס ועל הניסיון. מצב קשה שיחיד או ציבור נקלעים אליו הוא הניסיון שיש לגלות במהלכו ביטחון בקב"ה ואפשר שתהיה התגלות נסית שתביא לפתרון המשבר.

זיהוי המקום הגיאוגרפי של העיר שלם מובא על-ידי דר' ניסן אררט, כהשלמה למאמרו על יהושע – הגיבור, איש הרוח והשופט המושיע (שנתון שאנן, תשס"א) נראה, על-פי ההסבר, כי שלם היא שילה, עיר המשכן בנחלת אפרים, וכנראה – תחנתו הראשונה של אברהם אבינו בארץ כנען.

השופט גדעון זוכה להארה רבה תוך הבלטת דמותו הייחודית כמתואר בספר שופטים. דר' יהושפט נבו עומד במאמרו על אישיותו המיוחדת של גדעון, אישיות המשלבת אמונה וקשר בלתי אמצעי עם הקב"ה יחד עם יכולת מנהיגותית בולטת וכישורים צבאיים מרשימים. כל פעילותו של גדעון, ובכלל זה הריסת מזבחות הבעל והמלחמה כנגד המדיינים, קשורה בהדרכה אלוקית צמודה המכוונת את כל התנהגותו. בחיבור המיוחד הזה נשמר השופט גדעון בזיכרון הקולקטיבי ההיסטורי של עם ישראל, כמנהיג אמוני וצבאי יוצא דופן.

מגילת שיר השירים היא ספר יוצא דופן בין ספרי המקרא באשר היא מכילה תיאורי קרבה בין גבר ועלמה. העובדה שהמגילה נכללת בין ספרי הקודש מצביעה על כך שאין להבין את התיאורים כפשוטם. דר' טלי הורוביץ בוחנת במאמרה את דגמי הפרשנות האלגורית של מגילת שיר השירים. חלק מרכזי במאמר מוקדש לניתוח פרשנותו של המלבי"ם למגילה, אשר בשונה מרוב הפרשנים האחרים, רואה בשיר-השירים אלגוריה פרטית המתייחסת לשלמה המלך ולמאבקים בין כוחות הגוף החומריים וכוחות הנפש הרוחניים השואפים לקרבת ה'.

פרופ' דב לנדאו עוסק במאמרו בדרכי הפרשנות המעוגנים במושגי החשיבה הלוגית, ואשר בעזרתן אנו עומדים על משמעותם האפשרית של מושגים וטקסטים. דרכי פרשנות שהודגמו באמצעות המושג 'קדוש' בשנתון תשס"א מודגמים כאן בפרשנות חז"ל במקרא ובמשנה וכן בדוגמאות מתוך הספרות העברית, ומחיי יום יום. לקראת סוף המאמר מציג פרופ' לנדאו, בתמציתיות, ארבע עשרה דרכי פרשנות שהוצעו על-ידי הזרמים הפילוסופיים והאמנותיים במהלך הדורות.

עניין מאמרה של דר' אריאלה קרסני מטפל בסיפור העממי. "סיפור הגלימה" הוא יצירה עממית בעלת תבנית אוניברסאלית, המובאת בארבע גרסאות, שמקורן בארצות מוצא שונות. בכל הגרסאות מודגשים הקונפליקט המעמדי בחברה והבגדים, העושים את האדם. הליצן המופיע בסיפור משמש במידה רבה כראי לחברה. המאמר כולל עיון משווה וניתוח של הסיפורים, הן במישור המבני של היצירה והן במישור האידיאי תוך הצגת הקונפליקט הבין-מעמדי האופייני כמעט לכל חברה באשר היא.

מאמרו של הרב דר' ירמיהו מלחי "נבואה וארץ ישראל" עוסק למעשה בחקר מקורות חז"ל, כשנושא המאמר משמש כחינת דוגמה לסוגיה הנבחנת אצל חז"ל בתקופות השונות. שאלת הקשר בין הנבואה וארץ ישראל נדונה הן בטקסטים תנאיים, הן בטקסטים תלמודיים והן במקורות של הספרות הרבנית מימי הביניים, עובדה המאפשרת לאפיין את המתודולוגיות השונות של חכמינו, בהתייחס לתקופה שבה נכתבו הדברים. מעניין לראות כיצד סוגיה אחת שהעסיקה את חז"ל במהלך הדורות נבחנת ונפתרת בכל תקופה על-פי דרכי החשיבה ודרכי הדיון הרווחים באותו דור.

מאמר אחר, העוסק בחילופי מנהגים כתוצאה מהשפעת התקופה, הוא מאמרו של דר' יעקב גרטנר, הדן בחיובן של נשים להסב בסעודה בליל הסדר. מנהג ההסיבה בסעודה אינו מנהג יהודי דווקא והוא מאפיין סעודות חגיגיות, של אנשים עשירים בדרך כלל, בתרבות העתיקה של יוון ורומי. חילוקי המנהגים בסוגיה זו נובעים משאלת מעמדה של האשה, משאלת הכפיפות לבעלה ומהשאלה: האם ההסיבה היא התנהגות ראויה לאשה צנועה. מעניין, כי בסופו של דבר אמצו דווקא הספרדים את דעתם של בעלי התוספות האשכנזים, שהנשים אכן מסיבות בליל הסדר ואילו לפי מנהג אשכנז הן אינן מסיבות בסעודה.

דרך מתודית חשובה להוראת סוגיות בתלמוד מוצעת במאמרו של דר' יעקב אמיד. הקשיים בהוראת גמרא עולים בשנים האחרונות לתודעת גורמים במערכת החינוך. המחבר מציע לשלב "מארגנים גרפיים" בהוראת תלמוד. המארגן הגרפי הוא תרשים המבהיר את הסוגיה הנלמדת על-ידי תיאור מערך היחסים ההגיוניים בין המושגים, הצגת תרשים זרימה של התפתחות הסוגיה וכיו"ב. במחקר שנעשה הוכחה יעילותם של המארגנים הגרפיים כאמצעי עזר בהוראה ותלמידים שנעזרו בהם אכן שיפרו את הישגיהם.

מאמרה של דר' שרה כ"ץ עוסק ב"חוללות העצמית" כלומר, בהערכת היכולת האישית לגייס רצון, משאבים קוגניטיביים ומהלכי פעולה הנדרשים לעמידה במשימות. חוללות גבוהה מנבאת הצלחה אקדמית ולכן חשוב לטפח אצל התלמידים. עם זאת, מצביעה דר' שרה כ"ץ על כיווני פעולה נוספים בנושא – טיפוח החוללות המקצועית של מורים, דבר שיביא להצלחה מקצועית גבוהה יותר של המורה וכן, טיפוח החוללות הקולקטיבית של מוסד חינוכי שמשמעה – בין היתר – הגדרה משותפת של מטרות, טיפוח מוטיבציה שיתופית, שיפור האינטראקציה והקואורדינציה בין חברי הצוות, תהליכים העשויים להביא לקידום משמעותי בהשגת מטרות הארגון.

שיטה אחרת לרכישת קריאה מוצעת במאמרה של דר' אסתר טוב לי "טוב לי לקרוא". אלטרנטיבות שונות להוראת קריאה עמדו ב"עין הסערה" של מערכת החינוך בעת האחרונה וחסיד "השיטה הפונטית" התנגחו עם חסיד "השפה כמכלול". דר' טוב לי מציעה את הדרך האינטראקטיבית, שמשמעה – אינטגרציה בין ציר המיומנויות לבין ציר השפה השלמה. במאמר מפורטים היסודות הפונטיים, היסודות ההוליסטיים של השיטה ושבעת פרקי התכנית. כמו כן מוצגים ארבעה מעבדי הקריאה שכל אחד מהם מהווה רכיב חשוב בהפיכתה של הקריאה ליעילה ושוטפת.

דר' יצחק ציטרין בוחן את הניסיונות הראשונים, שנעשו על-ידי יהודים במאה ה-19, להתנחל בעמק החולה. חבל ארץ זה נחשב כאטרקטיבי להתיישבות משום שהאזור היה משופע במים וההנחה הייתה שהקרקעות הן פוריות.

במחצית המאה ה-19 בקשו מספר יהודים זכויות דייג ואישור לחכירת אדמות מהממשל העות'מני, אך הנוכחות היהודית הממשית הראשונה הייתה של בני משפחת עבו מצפת, שהצליחו להשתלט על קרקעות בעמק החולה בשנת 1872. כעשר שנים לאחר מכן נקנו הקרקעות על-ידי שליחי אגודת חובבי ציון והיישוב היהודי הראשון, המושבה יסוד המעלה, עלה על הקרקע.

במאמר החותם את השנתון עוסקים דר' משה סטופל ודר' רחל מוגילבסקי בסוגיה מתחום ההנדסה – המהות, החשיבות והשימוש בתכונותיו של המקום הגיאומטרי. רוב המאמר כולל לקט מגוון של בעיות שלרובן מוצע גם פתרון מלא, הן בדרך הנדסת המישור והן דרך הנדסה אנליטית. כמו-כן מובאות מספר

משימות לעבודה עצמית ללא הצעות פתרון.

בתחילת שנת הלימודים הזו – תשס"ג, חלו חילופי גברי בהנהלת המכללה. דר' יעקב אמיד, סגן המנהל ואנכי, פרשנו מניהול המכללה ולתפקידים המתפנים נבחרו דר' שלמה חריר – מנהל ומר יחיאל פריש – סגן מנהל. אנו מבקשים לאחל לצוות החדש הצלחה מלאה במשימותיו ומקווים שיעשו חייל בקידום המכללה מבחינה חינוכית, תורנית ואקדמית.

קריאה מהנה!

ד"ר דין לויצון

חילופי כינויים של דמויות ומקומות

עפ"י "העמק דבר" לנצי"ב

הקדמה

עם שקיעת המרכזים היהודיים בספרד, בפרובנס ועל גדות הריינוס – שקעו גם חקר המקרא ופרשנותו: למדנים ותלמידי חכמים גדולים, הבקאים בים התלמוד והמדרשים, משכו ידיהם מלהעמיק במקרא, והסתמנה נטייה להסתגרות תרבותית ואינטלקטואלית, שאינה קשורה לחקר התלמוד ופרשנותו. המפנה, שחל באירופה בחקר המקרא בעקבות "הביאור" של מנדלסון וחבריו, יצר דינמיקה בפרשנות היהודית ועורר התעניינות מחודשת לעסוק בכתבי הקודש, ובעיקר – בחמישה חומשי תורה.

ההשכלה היהודית, שהכתה שורשים במערב אירופה ואיימה גם על מזרחתה, הצמיחה כמה גדולי ישראל, שביקשו להשיב מלחמה שצרה כנגד דעות כפרניות ואורח חיים אנטי מסורתי. הבולטים שבהם: ר' יעקב צבי מקלנבורג (1785-1865), המלבי"ם (1809-1879) והנצי"ב מוולוז'ין (1817-1893).

הנצי"ב עמד בראש ישיבת וולוז'ין ארבעים שנה מתוך שבעים ושש שנות חייו – משנת תרי"ג עד תרנ"ג. כבר בנעוריו חיבר פירוש על ה"ספרי". יצירותיו האחרות: "העמק שאלה" על השאלות דרב אחאי גאון, חידושים על הש"ס, שו"ת "משיב דבר", "ברכת הנציב" – על המכילתא, "רינה של תורה" – פירוש על מגילת שיר השירים, פירוש על ההגדה של פסח והפירוש על התורה, רב הכמות ורב האיכות – "העמק דבר".

ידען ומעמיק בכל מקצועות התורה היה הנצי"ב מוולוז'ין. בעיינו בספרות חז"ל לדורותיה – הוא נוטה מדרך הפלפול העקום ותר אחר האמת הנכונה. זו גם דרכו בפירושו לתורה "העמק דבר".

בפירושו לתורה השתדל הנצי"ב להוכיח את אחידות פשוטו של מקרא ודקדוק לשונו עם התורה שבעל-פה, המסורה בספרות התלמודית והמדרשית. לשון התורה מיוחדת היא ואינה כלשון בני אדם; היא כתובה בדרכי הבעה, אשר חותם הקיצור וההרמזה טבוע בהם.

לדעת הנצי"ב, "חוקי התורה" הם הכללים והמידות הפרשניים שקבעו חז"ל: שבע המידות של הלל הזקן, שלוש עשרה מידות של ר' ישמעאל, וכן שלושים ושתיים מידות המיוחסות לר' אליעזר, בנו של יוסי הגלילי.

אין מניעה, לדעת הנצי"ב, לחדש בכל דור ודור מידות פרשניות נוספות: "כך יש להוסיף ולבאר בכל דור, אע"ג שלא נתפרש מקודם". אדרבה, זה "בכלל עשה לשמור ולעשות". וכך אכן עשה הנצי"ב

תאריכים: מקרא, פרשנות, חילופי-כינויים

בבארו על-פי מידות פרשניות נוספות וחדשות.
אחת מהן היא המידה: "חילופי כינויים של דמויות ומקומות", כפי שנפרטה לקמן.

חילופי כינויים של דמויות ומקומות

בבואו להביע שינויים בפרספקטיבה של דמות על-ידי המספר או על-ידי דמויות אחרות מסביב – נוקט הסיפור המקראי אחת מדרכי הרטוריקה שלו – חילופי כינויים.
הטרנספורמציות בזהות של הדמות באמצעות הכינויים המתחלפים – מבטאות פרספקטיבות או נקודות תצפית (points of view) סובייקטיביות של הכתוב, של "קול המספר", או של הדמויות הנוספות באותו סיפור. חילופי הכינויים מצביעים על עמדות שונות בתחום הרגשי, המוסרי או הקונצפטואלי. איתור החילופים הללו בסיפורי התורה ומציאת משמעותם – מאירים את ההתרחשות מזווית ראייה סמויות, ובכך מתבהרת כוונת הכתובים לעומקם. כיוון פרשני זה ידוע היה לחז"ל ולפרשניו הקלאסיים¹ ושימוש רב בפרשנות המודרנית².
הנצי"ב, שאין דרכו לפתור חילופי לשון בתורה בסיבת גיוון סגנוני-ספרותי, נותן את דעתו על חילופי הכינויים ונותן להם טעם.
להלן נבחן עניין זה בארבעה תחומים:
א. כינויים מתחלפים בהקשר המשפחה ונספחיה.
ב. חילופי כינויים לעם ישראל.
ג. חילופי כינויים של מקומות.
ד. חילופי שמות אלהים.

א. כינויים מתחלפים בהקשר המשפחה ונספחיה

ביחידה זאת נרצה לבחון חילופי הכינויים לאותה דמות – כמו ילד-נער, אח-אדון, עלמה-אחות, אדם, ששיכו המשפחתי מתייחס לאחד משני ההורים או לאחד האחים במשפחה – כמו ישמעאל בן אברהם – לעומת "בן הגר", מרים "אחות אהרן", ולא "אחות משה", בני יעקב/בני ישראל – לעומת "אחי יוסף". כמו כן נדון בנספחי המשפחה ומשרתיה, כמו: עבד-עבד איש, שפחה-אמה.

א. ילד-נער

יוסף בן יעקב מתואר במקרא בכינויים: ילד³ או נער⁴. ראובן, המבקש להציל את יוסף מענישת אחיו, מכנהו "ילד", אחרי מכירתו בדותן ובשעת החרטה על התנהגותו האחים – במצרים. שימוש בכינוי זה בא לשכנע, שיוסף אינו אלא עול-ימים, העושה מעשה ילדות ואינו אחראי למעשיו – כדברי הנצי"ב: בר' ל"ז, ל': וישב אל אחיו ויאמר: הילד איננו, ואני – אנה אני בא.

הע"ד: "עתה שב אל דברו לומר, שהוא אינו אלא ילד ואינו חייב עונש כלל". ובהרחבה יתרה בבר' לו כב:

"...דבאמת היה בדעת ראובן שלא להאשים את יוסף על חלומותיו ועל דבריו שנראה שאינם מהוגנים, וכמו שאמר ראובן להאחים אחר כך: "הלא אמרתי אליכם לאמר: אל תחטאו בילד" (בר' מ"ב, כב). ופירושו, שכל זה אינו אלא מעשה ילדות, וכן קרא לו בזה הלשון "הילד איננו" (בר' ל"ז, ל). לעומת כינוי "הילד" – המקרא מכנהו במקומות אחרים "נער", וכוונתו – משרת, כמו "והוא נער את בני בלהה" (בר' ל"ז, ב), וכן: "ושם אתנו נער עברי" (בר' מ"א, יב). "נער" בא גם לתאר גיל גבוה יותר ביחס ל"ילד" – כדברי הנצי"ב בשמות ב', ו: "ותראהו את הילד והנה נער, כסבורה שמצאה ילד שנולד באותו יום או יומים, והנה הוא נער. דבן ג' חדשים מיקרי (=נקרא) נער לגבי בן יומו". חמלתה של בת פרעה גדלה יותר, כשראתה שהוא דווקא "נער", בן שלושה חודשים, כי: "ילד לפני שלשים יום – אין לב הוריהם ורואיהם אונן עליו, שהרי לא יצא מספק נפל, מה שאין כן כשראתה נער, שכבר עלו עליו ירחים (= שהוא כבר בן חודשים אחדים) גברה החמלה עליו" (שם, שם שם). יש כאן הודעות של רגש אמהי עם הורי משה, שעמדו לאבד ילד בר-קיימא.

ב. אח-אדון

ברצותו לפייס את אחיו, עשו – שולח יעקב משלחת ומנחה בידיהם, אך הוא שם גם מילים בפי השליחים: "כה תאמרון לאדוני לעשו כה אמר עבדך יעקב..." (בר' לב, ה). בשוב אנשי המשלחת, הם אומרים: "באנו אל אחיך אל עשו" (שם לב, ז). מדוע אין הם אומרים "באנו אל אדונך" – כלשונו של יעקב? על כך משיב הנצי"ב: "...משום שאין דרך ארץ לעבד לומר לאדונו לשון "אדוניך". אין זה מנהג דרך ארץ, שמשרתי יעקב שנחשבו לעבדיו, יכנו את אדוניהם, יעקב, בשם: עבד – דבר המורה, שהוא כפוף לעשו אדונו.

ג. עלמה-אחות

בסיפור משה בתיבה על שפת היאור, כאשר אחותו ניצבת מרחוק לדעה מה יעשה לו, מכונה מרים "אחותו" של משה, אך פעם אחת המקרא מכנה אותה "העלמה" (שם' ב', ח). מה פשר שינוי זה? על כך כותב הנצי"ב:

"ותלך העלמה. שנתעלמה מן האדונית, ולא שבה בחזרה עם אם הילד. והיתה האדונית משלמת לה עבור שירות והזריות לעשות רצונה. על כן לא שבה אליה. והיה זה ג"כ להראות לשרים מידת העברים, העושים צרכי השרים, שלא לבקש ולא לקבל שכר על מילוי רצון".

אותה אחות, במקום אחר נתייחסה כ"אחות אהרון" ולא כאחות משה (שם' ט"ו, כ): "ללמדנו שהיתה נבואתה מעין נבואת אהרון, אבל אינו בערך (= אינה ברמת) נבואת משה, שהיה למעלה מסגולת המשפחה המסוגלת לנבואה..."

שיוך הדמות משתנה ביחס לקרוב משפחה אחר

א. ביחס לאב או לאחים

1. בר' ל"ז, ג: וישראל אהב את יוסף מכל בניו...

הע"ד: "מכל בניו. ולא 'מכל אחיו', כמו במקרא הסמוך. מלמדנו, דמכל מקום לא מצד המעלה לחוד אהבו ביותר, אלא מצד שמעלה יתירה של יוסף היה בטבע יעקב יותר משארי (=משאר) בניו (= הדמיון בין אופי יוסף לאופי יעקב היה גדול מהדמיון בין אופי שאר בניו ליעקב), אשר (=שהרי) מוטבע הבנים להשתוות לטבע אביהם – כמו שאמרו ז"ל: 'האב זוכה לבנו וגו' וכמליצת חז"ל: 'ברא כרעא דאבוה'... בזה היה יוסף מצוין. אבל בשאר מעלות, אפשר, שידע יעקב, שיש אנשי מעלה בבניו יותר ממנו. והיינו דמבאר הכתוב: כי בן זקונים הוא לו..."

מעלתו של יוסף אפוא הייתה בדבר משותף ליעקב שהיה בו, לכן כתוב "מכל בניו" המייחסו לאביו, ולא "מכל אחיו" המשווהו לאחיו.

2. בר' מ"ב, ג: וירדו אחי יוסף עשרה לשבד שבר ממצרים.

בסיפור ירידתם של בני יעקב לשבד שבר ממצרים מחמת הרעב כנען הם מכונים בכינויים מתחלפים גם בפי המספר המקראי וגם בפי הנפשות הפועלות.

הכינויים הם: "אחי יוסף" (מ"ב: ג, ד, ו); "בני ישראל" (מ"ב: ה; מ"ה: כא); "עבדיך" (מ"ב: י, יג; מ"ד: ז, ט); "האנשים" (מ"ג: ט"ו, ט"ז (2), יז, יח, כד, לג. מ"ד: א, ג, ד). הכינויים המתחלפים, מבטאים פרספקטיבות שונות:

על אחת מהן עומד רש"י (מ"ה, ג) בעקבות מדרש רבה ומדרש תנחומא: "וירדו אחי יוסף. ולא כתב בני יעקב. מלמד, שהיו מתחרטים במכירתו ונתנו לבם להתנהג עמו באחוזה ולפדותו בכל ממון שיפסקו עליהם". נקודת תצפית זו נבעה מחילוף הכינוי. הפרק מתחיל כך: "וירא יעקב ... ויאמר יעקב לבניו" (שם, א), ומן הראוי להמשיך ולכתוב "וירדו בני יעקב", ולא "וירדו אחי יוסף". הנצי"ב – בעקבות הרמב"ן – טוען, שהכינוי "אחי יוסף" מבטא את מימוש חלומו הראשון של יוסף, שסופר רק לאחים, וממנו משתמעות שאיפות השלטון של יוסף. עכשיו, כשחלום זה עומד להתממש, משתמש המקרא באותו כינוי קירבה "אחים". ואלה דבריו:

"וירדו אחי יוסף – עשרה. הודיע הכתוב, שעתה נתקיים החלום הראשון של יוסף, שחלם, שאלומותיהם ישתחו לאלומתו..."

עשרת האחים הללו מכונים בבראשית מ"ב, ה "בני ישראל", ולא "בני יעקב". עתה בעומדם בשערי מצרים – הם מופיעים לראשונה בתור "בני ישראל" – כדברי רש"י הירש: "הן היה זה רגע גורלי, והעתידי כולו היה טמון בחיקו. והם באו "בתוך הבאים". לבם לא אמר להם דבר על צעדם הרה-התוצאות". זוהי ראשית השעבוד על-פי גזירת בין הבתרים, אך גם סימן לשאר הגלויות – כדברי הנצי"ב:

"לשבור בתוך הבאים. אע"ג שבדרך היו בפני עצמם, לא בחברת בני כנען, מכל מקום, בבואם למצרים – היו בתוך הבאים. וזה בא לרמוז לדורות, כי כל המלכויות, שישראל משועבדים ונכנעים (להן) בבואם לגלות בקרבם, אין בני ישראל יחידים ומצויינים בזה, אלא אותה המלוכה שולטת על הרבה ארצות וישראל המה בתוך הבאים. משום הכי (=משום כך) כתוב כאן 'בני ישראל', ולא 'בני יעקב', כדי לרמוז על העתיד, שאומה הישראלית נקראים בני ישראל".

נקודת תצפית זו מתחזקת עם ירידתם למצרים, כתוב:
"ויעשו כן בני ישראל. ויתן להם יוסף עגלות" (בר' מ"ה, כא).

נספחי המשפחה

א. אמה, שפחה

הנצי"ב מבחין בין אמה לשפחה: מעמד האמה טוב יותר ממעמדה של השפחה – מבחינת החרות ועומס העבודות המוטלות עליהן. כמו כן האמה העבריה נמכרת לכתחילה רק למי שיכול לקדשה בקידושי יעוד, לו או לבנו. לעומתה, השפחה מזוהה כשפחה כנענית, הנחותה במעמדה ללא כל פריוויליגיות. על-פי הבחנה זו, מסביר הנצי"ב את חילופי הכינויים ביחס לבלהה וזלפה, שפחותיהן של רחל ולאה, כפי שהדבר בא לידי ביטוי במקראות:

1. בר' ל ג: ותאמר הנה אמת בלהה. בא אליה ותלד על ברכי...
הע"ד: "אמתי. לא כמו שאמרה שרה: "בא נא אל שפחתי" (בר' טז ב), דרחל שחררה אותה ולא נקראה אלא אמה, כמו אמה העבריה. אבל מכל מקום כתיב להלן "שפחה", שהמה היו משמשות כמו מקדם וכשפחות..."
אף-על-פי שרחל שחררה את בלהה, שהרי המקרא מכנה אותה "אמה" בפי רחל, לא הוקלה גבירתה בעיניה, כפי שקרה ביחסי הגר וגבירתה שרי (בר' ט"ז, ד). מאספקט זה – ממשיך המקרא לכנות את בלהה שפחת רחל: "ותהר עוד ותלד בלהה, שפחת רחל" – ללמד, שלא הייתה כמו הגר, שהוקלה גבירתה בעיניה, אלא עדיין היא כמו שפחתה" (הע"ד לבר' ל', ז). וכך בעיני המספר המקראי – בלהה קרויה "שפחה", כי כך היא נראית בעיני עצמה ועושה רצון גבירתה (בר' ל ד).
2. בר' ל"ב, כג: ... ויקח את שתי נשיו ואת שתי שפחותיו ואת אחד עשר ילדיו ויעבור את מעבר יבוק.

הע"ד: "...והנה כתיב על האמהות לשון 'שפחות', משום שהמה (=שהן) סייעו להעביר את הבנים וכדומה – כדרך שפחות שנוחות לטורח ... וכן להלן כתיב גבי העמדה לפני עשו

(בר' ל"ג, א) – 'השפחות', שנוחות לקבל הכאה, אם תהיה ח"ו. על כן העמידן ראשונה¹⁰.

ב. איש עברי-העבד (בראשית ל"ט)

בהיות יוסף בבית פוטיפר – דואג המקרא לקוראו תמיד בשמו-יוסף. המספר שם בפי אשת פוטיפר שני כינויים ליוסף: "איש עברי" (בר' ל"ט, יד), "העבד העברי" (שם, שם יז).

מה פשרם של חילופי כינויים אלו?

באשר לאזכורו בשמו הפרטי – הדבר נובע ממעמדו המכובד ומהאמון, שרחש לו אדונו, אך בפיה של הגבירה, שלא הצליחה להשיג את מבוקשה, הכינויים מתחלפים – בהתאם לתוכן הדברים היוצאים מפיה ומיהות השומע:

דברה לאנשי ביתה, – אומרת היא להם: "ראו הביא לנו (פוטיפר) איש עברי לצחק בנו. בא אלי לשכב עמי..." (יד), ואילו לבעלה היא אומרת: "בא אלי העבד העברי אשר הבאת לנו לצחק בי" (יז). כלפי אנשי ביתה היא מזכירה את מעשה הניאוף, אשר ביחס אליו, אין הבדל מי החוטא בין הוא עבד, בין הוא משרת ובין הוא בן-חורין, אך לבעלה לא הניאוף עומד במרכז דבריה, אלא ההשפלה, ש"העבד העברי" גרם לה ולאדונו – כדברי הנצי"ב (יד):

"איש עברי. לא אמרה להן (=להם) "עבד", כמו שאמרה להאדון, משום דלפי דבריה לאנשי ביתה שבא לשכב עמה ממש, אין נפקא מינה, אם הוא עבד או בן-חורין משרת בבית, הכל הוא עוול גם לו גם להאדון, שהביא איש כזה לבית".

ובדבריה לבעלה (יז):

"בא אלי העבד". שהוא באמת עבד קנוי לאדוניו, וממילא – אשת האדון (היא) אדונתו, ואין לו להקל בה... ולא אמרה "לשכב עמי", אלא אמרה כי היקל הרבה בכבודה ונתגרה עמה בצחוק מכאיב לב, כאילו רוצה לבוא עליה ופושט בגדו לפניה, והוא קלות ראש באדונו".

ב. חילופי שמות לעם ישראל

ישראל-בני ישראל, בית יעקב, עברים, העם – על משמעותם של שמות אלה, על הבחירה המקראית של כל שם במקומו המתאים – עמדנו בפרק הדין בשמות נרדפים¹¹.

נשוב בקצרה ונזכיר, כי כאשר שמות אלה מתייחסים לעם ישראל, ההבחנה ביניהם היא כדלקמן:

א. הכינוי: "ישראל" מבטא דרגת חשיבות גבוהה של אנשי מעלה, בעלי שאר רוח, אנשים כשרים, גדולי הדעת וגדולי התורה שאינם משועבדים להליכות העולם כשאר בני אדם¹².

ב. הכינוי: "בני ישראל" – מציין לרוב את כלל האומה, לפעמים החשובים שבהם, ולפעמים אף הרשעים שבהם¹³.

- ג. הכינויים: "בית יעקב" או "בני יעקב" מבטאים את כל העם למרכיביו, המון העם, שמעשיהם הטובים מתאימים עם הליכות-העולם.¹⁴
- ד. "עברים". פחותי הערך שבישראל, ולכן משתמש הכתוב בביטוי "עבד עברי" (שם' כא ב), וכך גם הסברו של הנצי"ב בענין חילופי השמות בדו-השיח בין משה לפרעה, אשר הקב"ה מכוונה בו בכינויים הבאים: "אלהי העברים" ו"אלהי ישראל". "אלהי העברים" – משמעו אלהי כל העם, אפילו פחותי הערך שבהם, המכונים עברים, ואילו בכינוי "אלהי ישראל", מתכוון הכתוב בייחוד לאנשי המעלה.¹⁵ כך גם דברי הנצי"ב לבמ' כ"ד, כד: "וענו עבר. המה עדת ישראל שנקראו עברים. ובאשר רומי לא החשיבה אותם בשם ישראל, כי אם לאומה עברים, על כן כינה הוא ברוה"ק כאן את ישראל בזה השם (= עבר).".
- ה. "העם". הם דלת העם שתדמיתם נחותה בעיני עצמם, והם חשבו, שאינם ראויים לעמוד בהנהגה עליונה של מדת "תפארת". העם סבלו מנחיתות עד כדי כך, שלא רצו כלל לצאת משעבוד מצרים – מחשש, שלא יתפרנסו בדרך נסית במדבר. חוסר בטחונם זה עלול לדרדרם בשעות משבר אף לכדי עבודה זרה, כפי שקרה בחטא העגל – כמסופר בשמ' ל"ב, א: "וירא העם כי בושש משה... על כך כותב הנצי"ב:

"וירא העם. הם דלת העם מבני ישראל, אשר מאז יצאו ממצרים, חשבו שהם אינם ראויים לעמוד בהנהגה עליונה זו, שיהיו מושגחים בפרנסה ממנו יתברך. ומשום הכי, לא רצו לצאת כלל... וזה העם חזרו והאמינו, כי כל עוד משה חי עמם, יהיו מושגחים בזכותו למעלה מן הטבע ככוחו של משה, אבל לאחר מותו – הרי אי אפשר שיתפרנסו אלא בהשגחתו על-פי הטבע ... ומשום הכי נתבהלו וחשבו מחשבות, ומהם הגיעו לעבודה זרה ממש..."

ג. חילופי כינויים של מקומות

משמר, בית הסוהר, בור, בית
עיון בפרשיות יוסף במצרים לפני התוודעותו לאחיו – מגלה, כי מקום – כליאתו שלו ושל שני שרי פרעה: האופים והמשקים, וכן מקום מעצרם של אחיו המוחשדים בריגול – נתכנה בכינויים ובשמות שונים:

בית הסוהר: בראשית ל"ט: (2), כ"א, כב(2), כ"ג; מ': ג, ה.

משמר: בר' מ': ג, ד, ז; מ"א, י'; מ"ב: יז, יט.

בור: בר' מ', טו; מ"א, יד.

בֵּית: בר' מ', יד.

הנצי"ב עומד על חילופים אלו.

1. בר' מ', ג': ויתן אותם במשמר בית שר הטבחים אל בית הסהר...
הע"ד: "במשמר". לא היה העונש לישב בבית הסוהר, אלא במשמר, עד שיחקרו בדינם. משום הכי ישבו בית שר הטבחים, ולא בבור – כדרך יושבי בית האסורים, אשר גם יוסף היה שם, כמש"כ להלן ויריצהו מן הבור" (מ"א, יד).
2. בר' מ', יד: ...ועשית נא עמדי חסד והזכרתני אל פרעה והוצאתני מן הבית הזה.
הע"ד: "והוצאתני מן הבית הזה. לא רק מבור בית הסוהר, שישוב שמה בצאת השרים ממשמרתם – כמבואר להלן מא יד: 'ויריצהו מן הבור', אלא אפילו מכל הבית, שאני לו לעבד".
"משמר". הוא בית מעצר זמני עד תום החקירה. בית הסוהר הוא בית האסורים, שיש בו גם 'בור', שהוא מקום כליאה קשה¹⁶, ואילו 'הבית', זהו, כנראה, מקום, שיש בו תנאי חופש רחבים יותר, אך גם הרגשה נפשית של כליאה.

חילופי שמות אלהיים – מהגותו של הנצי"ב

תורת התעודות החלה דרכה בנושא חילופי השמות האלקיים, בתוך הפרשיות ובין הפרשיות¹⁷. יש מן החוקרים, שמייחסים לחילופים אלו משמעויות של תוכן, המתאים להקשר, אשר בו מופיע כל שם¹⁸, ואחרים מתקשים למצוא סיבה לחילופים אלו¹⁹.
סביר להניח, שהנצי"ב שהיה ער לקורה בקהילות ישראל הקרובות והרחוקות – שמע על תורת המקורות והתייחס אליה בעקיפין בפירושו הפזורים ב"העמק דבר" לתורה, בעיקר בפרשת חילופי השמות האלהיים, שפתחה את תורת התעודות, מימיהם של אסטרוך ואייכהורן.
הנצי"ב – בעקבות חז"ל ופרשנים אחרים, שקדמו לו – קובע, ששמות האלהות מבטאים מידותיו ופעולותיו של ד'. עצמותו של ד' באה לידי ביטוי על-ידי הופעותיו בעולם – מתוך מעשיו שמידותיו מתגלות בהם. כך בשמו"ר ג', ו:

"אמר ר' אבא בר ממל: אמר ליה הקב"ה למשה: שמי אתה מבקש לידע?
לפי מעשי אני נקרא: פעמים, שאני נקרא ב'אל שדי', ב'צבאות' ב'אלהים',
ב'ד'; כשאני דן את הבריות, אני נקרא 'אלהים', וכשאני עושה מלחמה
ברשעים אני נקרא 'צבאות', וכשאני תולה על חטאיו (=דוחה את העונש
על חטאיו) של אדם, אני נקרא 'אל שדי', וכשאני מרחם על עולמי, אני
נקרא ד'".

אין לומר אפוא, ששמות האלהות הם כינויים או תארים – כשאר השמות הארציים, שבאים להבדיל בין נמצא אחד לנמצא שני. שמות האלהות כולם מכוונים לאותו אל, אלא שכל שם מביע תכונה או תכונות אחדות²⁰ המסומנות בו, ואלו מתגלות לנו במעשיו בעולם. וכך כתב גם בעל עקדת יצחק לשם' ו', ג':
"...ולזה (=ולכן) ייראה, שלא בקריאת השם ידבר, רק (=אלא) בהודעת

סודו".²¹

גם הנצי"ב בביאור לשמ' ג', יג כותב:

"מה שמו. וידוע, דאפילו המלאכים – אין להם שם העצם, כי אם על שם הפעולה. מכל שכן הקב"ה – פעולתו היא שמו. ואם כן, יהיה (=תהיה) השאלה: באיזה אופן תצא פעולה זו הנפלאה לאורה..."

בפרק זה נרצה לעמוד על מהותם של אחדים משמותיו העיקריים של הקב"ה, לפי תפיסתו של הנצי"ב. השמות שיידונו להלן הם:

- א. אלהים
- ב. ד' (שם הויה)
- ג. אדני
- ד. אל שדי
- ה. אל

א. אלהים

הנצי"ב שם לב לפרשיות מסויימות בתורה, שבהן בא שם האלהות בכינוי "אלהים" בלבד. כך, למשל, בפרשת הבריאה²², בפרשת המבול²³ ובפרשת המילה²⁴. הסיבה לכך תלויה במהותו ובהגדרתו של השם "אלהים". לדעתו, "אלהים" בא בהקשר של הבריאה הקוסמית, של תכליתה ושל הנהגת העולם בדין, כלומר להשגחת ד' ולהפעלת מנגנון הגמול בטבע בנסיים הנסתרים בהתאם להתנהגות בני אדם. כמו-כן בא השם "אלהים" ביחס לאומות העולם, הן כשם, שהם מכירים אותו ומשתמשים בו כלפי האלהות, והן ככינוי לשרים של מעלה הממונים עליהם.

"אלהים" בהקשר לבריאה הקוסמית וקיומה בדין

1. בר' א', א: בראשית ברא אלהים את השמים ואת הארץ.

הע"ד: "בראשית ברא אלהים. אלהים – משמעו: דיין. אמנם כמו חוקות התורה נקרא דין, כמו"כ נקרא דין גם חוקות הטבע, שהטביע הקב"ה (בהן) את עולמו... והנה שם 'אלהים', אע"ג שמשמעו הפשוט – מנהיג עולמו בדין, מכל מקום, כאן פירושו בורא עולמו בדין..."

טרם הבריאה נקבעה נוסחת הבריאה וקיומה. "דיני התורה הוא הטבע, שבהם נחקקו וקיימים טבע העולם" (הרחב דבר לפסוקנו), כלומר קיום העולם הטבעי תלוי בקיום דיני התורה. ערעורם או ביטולם של האחרונים – אמור לפי הדין לערער אוטומטית את אדני חוקי הטבע הקוסמיים. כך גם דברי הנצי"ב בפירושו לבר' ז', א:

"...דבכל מקום שמדבר בקיום עולם, כתיב 'אלהים'. ולא רק משום ששם הוה הוא שופט העולם, אלא גם משום שהוא ברא העולם, כמו שכתבתי

ריש פרשת בראשית".

2. בר' נ', כה: ...פקד יפקד אלהים אתכם, והעליתם את עצמותי מזה.

לפני מותו יוסף אומר לאחיו:

"אנכי מת, ואלהים פקד יפקד אתכם..." (כ"ד) והוא משביעם לאמר: "פקד

יפקד אלהים אתכם, והעליתם את עצמותי מזה".

הנצי"ב שם לב לכפילות ולשינוי בסדר של ההיגד הקשור לפקידתם: בראשונה מקדים את הנושא "אלהים" לפני הנושא "פקד יפקד", ובשנייה – להיפך (הקבלה כיאסטית).

לדעתו, הדבר תלוי בעניין (כ"ה):

"...משום דכבר ביארנו ריש פרשת בראשית, דאלהים – פעם משמעו בורא הטבע, ופעם משמעו מנהיג בדין. ומובן לפי העניין. משום הכי תחילה אמר דאלהים, היינו בורא עולמו, הוא נותן לחם לכל בשר, ומכל-שכן – לזרע אברהם, יצחק ויעקב וישגיח לפרנסה. אבל כאן דמיירי (=שעוסק) בגאולה, וזה אינו שייך לבריאת שמים וארץ, אלא בשביל שהוא שופט ודיין, יראה בצרתם ויתבע עלבונם, ובאשר דיין אינו עושה פעולתו תדיר, אלא כשהוא רואה עושקן של בני אדם, והיו סבורים במצרים, שהוא מסתיר פניו ואינו רואה בצרת ישראל, עד שצעקו ושמע תפלתם ופקד לגאולה, אז היה מכונה בשם אלהים. נמצא מתחילה יפקוד, ואז יהיה מכונה אלהים. וכמש"א בב"ר פ"א, דמשום הכי 'בראשית ברא אלהים', דמתחילה פעל ואחר כך נקרא בשם אלהים..."

לאחר שד' ברא את עולמו הוא נקרא "אלהים". מעתה הוא דואג לקיומו ולקיום האנושות. בין השאר על-ידי היותו "נותן לחם לכל בשר". על כן "ואלהים פקד יפקד אתכם" בפרנסה. אך כשמדובר בתביעת עלבונם של נדכאים – כמו בשעבוד מצרים, כלומר בהנהגת עולמו בדין, חשבו בני ישראל, שהדבר תלוי בתפילתם ובצעקתם, ולכן תחילה הקדים הפסוק "פקד יפקד" לפני הנושא "אלהים". סדר זה נקבע על-פי מחשבתם של השומעים, אך לא כך הדבר, כי אין ד' "משגיח בשעת הצורך שרואה עושק, אבל בלא זה הכל נעשה בלתי ידיעתו..." אלא ד' המהווה הכל הוא אלהים. ומכאן גם צרתם, ואשר נעשה עד כה, הם בידיעה, אלא שנעלמה מדעת בני אדם" (הע"ד לשמ' ג', טו). גם פריטים, שנבראו בתחילת הבריאה – לצורך זמן מאוחר יותר, כגון לוחות הברית (אבות פרק ה', א), באים בכינוי "אלהים" ביחס אליהם.

"אלהים" בפרשת המבול

כאמור לעיל, השם "אלהים" בא לרוב בפרשת המבול, חוץ מבבר' ז א, שנאמר בו: "ויאמר ד' לגת בא אתה וכל ביתך אל התיבה". הסבר לכך כותב הנצי"ב:

"בכל העניין לפני המבול ולאחריו כתיב "אלהים", לבד בזה המאמר כתיב (שם) הויה. וכבר עמד על זה הרמב"ן וכתב, שרמז כאן עניין קרבנות, שאינו אלא לשם המיוחד²⁵... כי בקרבנות שם האלהות היחיד המוזכר בהם הוא שם ד' (הויה) – כדברי הספרי לפרשת פנחס, קמ"ג, ובתורת כהנים, נדבה פרשתא ב', ה וכן בבבלי מנחות ק"י ע"א: 'אמר ר' שמעון בן עזאי: בוא וראה מה כתיב בפרשת הקרבנות, שלא נאמר בהם לא 'אל', ולא 'אלהיך', ולא 'אלהים' ולא 'שדי' ולא 'צבאות', אלא יו"ד ה"א, שם המיוחד, שלא ליתן פתחון פה לבעל הדין לחלוק²⁶".

הנצי"ב מוסיף על דברי הרמב"ן:

"...דבכל מקום שמדבר בקיום העולם, כתיב 'אלהים'... אבל כאן מדבר ברחמי שמים על נוח והשגחתו הפרטית לטובת הצדיק, על כן כתיב ויאמר ד'..."

ובכן, השימוש המצוי בשם "אלהים" בפרשת המבול הוא מפני שמדבר בקיום העולם בראייה האוניברסלית והחריגה: "ויאמר ד'", הקשורה לטובת נח הצדיק.

אלהים בפרשת מילה

בניגוד לקרבנות, שמקום הקרבנות מוגבל רק לארץ ישראל, ולכן לגביהם שם האלהות שבא בצווי ובהוראה, הוא תמיד שם הויה, הרי שבמצות המילה שנאמרה לאברהם(בר' יז ב-כז), רק השם "אלהים" נמצא בשימוש. למה? על כך כותב הנצי"ב בפירושו לבר' י"ז, ט:

"ויאמר אלהים ... באשר הזהירו על תמימות (=שלמות) פרסום כבודו של הקב"ה בכל הגוים, אפילו לא יתגירו להיות בכלל ישראל, הוסיף להזהירו על המילה, שבוה יהיו מצויינים לכך בכל העולם, ולא כבית הקרבנות, שאמר לו מתחילה, שבוה אין ישראל מצויינים, כי אם בהיותם בארץ ישראל. אבל ברית מילה הוא המציין את האומה בכל מקום – להגיד, כי הם נבראו לזה התכלית, להכיר אלהותו בעולם²⁷".

ב. שם ד' (הויה)

כתבנו לעיל, ששמות האלהות מביעים תכונות ומידות של האל, המתגלות לעיני בני אדם.

מה מהותו של שם ד' הויה?

ראשיתה של ההגדרה ניתנה כתשובה על שאלת משה ליד הסנה: "ואמרו לי מה שמו, מה אמר אליהם?" והיא: "אהיה אשר אהיה" (שם' ג', יג-יד).

בהבנת תשובה זו של ד' – בולטים שני כיוונים פרשניים: האחד, המביע שגב של מישהו שהוא מעל

לזמן, נצחי, "היה, הווה ויהיה". לעומת מידה אלהית זו, המביעה גישה פילוסופית, המרחיקה את האל אל רום הטמיר והנעלם,²⁸ אנו פוגשים בהגדרה אחרת, המקרבת את האל לקוראיו, כפי שבאה לידי ביטוי בפירושו של רש"י לשם' ג', יד:

"אהיה אשר אהיה: אהיה עמם בצרה זו. אשר אהיה עמם בשעבוד שאר מלכויות"²⁹, כלומר בהשגחה של האל על ברואיו, או בצד היישומי, הכולל קיום הבטחות, הניתנות על-ידי ד' כדברי רש"י לשם' ו', ג: בד"ה ושמי ה' לא נודעתי להם "...לא ניכרתי במדת אמיתות שלי, שעליה נקרא שמי ד' - נאמן לאמת דבריי, שהרי הבטחתים, ולא קיימתי".³⁰

הרמב"ן אף הוא מוצא בשם הויה קירבה לאנושות, אך הדבר בא לידי ביטוי על-ידי נסים ונפלאות, החורגים מחוקי הבריאה, בשידוד המערכה, בחריגה ממנהגו של עולם. זאת - בניגוד לשם "אל שדי", שאף הוא מביע הרעפת חסדים רבים לבני אדם, אך זאת - במסגרת חוקי הטבע, בלי אותות ומופתים בשמים ובארץ.

בפירושו "העמק דבר" לתורה - מתייחס הנצי"ב לשם הויה באספקט "היה, הווה ומהווה", אך לא במשמעות הפילוסופית, המביעה נצחיות על-זמנית של הבורא, אלא כמקור וחיות כל הטבע בעבר, בהווה ובעתיד - גם בשעת הסתר פנים, ולא רק כשהדבר נראה וברור לאדם.

חיות הטבע ותפקידו מצביעים על קיום ד'. עצמתו של ד' באה לו, כביכול, מכוח עצמת התגלות כבודו בעולם - בעיקר על-ידי ישראל, השומרים את התורה וחוקיה. אין שם הויה מביע שינוי סדרי בראשית, כדעת הרמב"ן, אלא סדרי טבע תקינים. השימוש בשם ד' גם בטקסט "אלוהי" - בא לפעמים לכבודו של איש מעלה, או כדי להבחין בין ישראל לאומות העולם - בין עניין ייחודי לישראל וארצו, לבין עניין, שיש לו השפעה אוניברסלית (קרבנות - לעומת ברית-מילה).

שם ד' בא גם בקשר להשגחה פרטית של המקיימים מצוות לשמן, ולא של אלה העושים מחמת שהשכל מחייבם.

כלומר שם ד'-הויה מבטא רב-גוניות של תכונות ומידות במעשי ד' כלפי ברואיו. נבחן את ההיגדים הללו לאור פירושו של הנצי"ב.

ד' - היה הווה והמהווה הכל

כאמור, שם הויה מביע את רעיון הנהגת העולם, תפקודו וחיותו בדרך הטבע וחוקיו. לעומתו, שם "אדנות" מביע את רעיון שידוד הטבע על-פי רצון הבורא - כאדון העושה בתוך שלו.³¹ בהרבה מפירושו חוזר הנצי"ב על תכונה אלהית זו:

1. דבר' ג', כד: "אדני ד'. שני שמות אלו מנהיגי העולם: שם הויה-מהווה הכל, היינו הליכות הטבע, ושם אדני, בא לשדד הטבע - כאדון, העושה בשלו מה שרוצה..."³²

אף-על-פי שישנן תופעות בעולם, אשר, לכאורה, מכחישות את שליטתו של ד' בטבע ובהנהגתו ואינן מגדילות את כבוד ד' בעולם, "אבל באמת אינו כן, אלא "אני ד'". אע"ג שהוא סותר זה את זה לדעת אנוש, אם שמי "אל שדי"³³ אינו הכל בהשגחה ואם הכל בהשגחה, על כן אינו חושש לכבודו ... אבל האמת, שאני אל שדי, ואני ה'".

בהשוואה לשם "אלהים", שעלול להתפרש על-ידי בני אדם – כמבטא השגחה בשעת הצורך, כאשר רואה עושק ו(שאר המקרים נעשים בלתי ידיעתו והשגחתו של ד'), הרי ששם הויה בא להביע את השגחתו הפרטית בכל דבר – כדבריו לשמות ג', טו:

"ד' אלהי אבותיכם ... ומתחילה אמר ד' – לא יחשבו, שאני אלהים, דמשמעו: משגיח בשעת הצורך, שרואה עושק, אבל בלא זה הכל נעשה בלתי ידיעתו... אלא ד' – (הוא) המהווה הכל, הוא אלהים. וא"כ גם צרתם ואשר נעשה עד כה הוא בידיעה, אלא שנעלמה מדעת בני אדם..."³⁴

ד' – ביטוי לגילוי כבודו בעולם

1. שם' ג יד: ויאמר אלהים אל משה: אהיה אשר אהיה ...

בכפילות לשון זו דנו המפרשים:

יש הרואים בחלק השני: "אשר אהיה" – פירוש ל"אהיה" הראשון (ראב"ע). יש המפרשים כל חלק כדן בהשגחת ד' בתקופות שונות (רש"י). לעומתם, הנצי"ב מוצא יחס בין שני ה"אהיה" שבהיגד זה. כאשר הראשון מביע שם הויה, שתכונתו – גילוי כבודו על-ידי ישראל בעולם, אך עצמת כבוד ד' תלויה בהווייה ובפעולה, שישראל נותנים לו כביכול על-ידי התנהגותם – כדבריו:

"אהיה אשר אהיה ... אהיה מתנהג בפעולתי, כפי אשר אהיה בכוח ישראל

אשר יתנו לי..."

2. שם' י"ח, א: וישמע יתרו...את כל אשר עשה אלהים למשה ולישראל עמו, כי הוציא ד' את ישראל ממצרים.

הכתוב משתמש בשני שמות אלהות: תחילה – בשם "אלהים", ואחר כך – בשם "הויה". שם האלהות, כפי שכתבנו לעיל, מבטא שפיטה ודין במצרים. זה כוח הדין, שתובע דקיון (=עונש) שלהם", אך אם כוונת ד' לתבוע רק את עלבונם של ישראל ולעשות שפטים במצרים, היה משאירם במצרים ודן את המצרים, אלא:

"...מעת התחבר יתרו את (=אל) משה, הודיעו תעודת ישראל בעולם-

לפרסם הווייתו בעולם. וזה לא היה אפשר כל זמן היותם במצרים. ועתה

כשיצאו, ידע "כי הוציא ד' ", היינו לפרסם כבודו והווייתו ית' בעולם".³⁵

שם "הויה" בטקסט "אלהי"

כאשר טקסט מסוים מאפיין בשימוש בשם "אלהים" ויש חריגה בפסוק אחד, אשר בו בא השימוש בשם "הויה", הדבר מוסבר כניסוח לכבודו של איש-המעלה, הצדיק, אשף על אודותיו וסביבו מדבר הטקסט. לעיל עסקנו באזכור שם "אלהים" בפרשת המבול, חוץ מבר' ז א, אשר בו מופיע שם הויה, בגלל "רחמי שמים על נוח והשגחתו הפרטית לטובת הצדיק". כך הדבר גם בפרשת המילה, שהשם "אלהים" מופיע בה תמיד, חוץ מבר' י"ז, א, שמופיע בו שם הויה, הסיבה היא "לגדולתו של אברהם אבינו".³⁶

שם ד'-הויה כביטוי לרמה גבוהה של השגחה והתייחסות

אמנם, כאמור לעיל, שם ד' – הויה מבטא את מידתו של הקב"ה להנהיג את עולמו על-פי חוקי הטבע, אך תגובות הטבע תלויות ברמת קיום-התורה. לדעת הנצי"ב... "כל חוקי התורה הקבועים לדורות המה עיקר טבע הברואה – כמו חוקות שמים וארץ..." (הע"ד לבמ' ט"ז, טז). רמת קיום-התורה, תלויה בין השאר, אם עושים מצווה לשמה כי כך רצון ד', או מצד הרגשת השכל האנושי – כדברי הנצי"ב לבר' ט', כו-כו:

הע"ד: "ברוך ד' אלהי שם. הנה מצות כיבוד אב גורם לשכר ופרי בעולם הזה, כידוע מעשה דדמא בן נתינא. מיהו, יש נפקא מינה בין העושה מצווה זו, מחמת שכך רצון ד' ולא מצד הרגשת שכל אנושי, ובין העושה מחמת שכלו שמחייבו כך. על כן, שם, שעשה לשם מצווה, נתברך שיהיו מבניו עובדי ד' ותורתו, עד שיחול (=שתחול) עליהם השגחת הטבע – על-ידי הויה בעצמו, וזהו שאמר שיהא: 'ברוך ד' אלהי שם'. הרי שהקב"ה בעצמו ינהג הליכות הטבע, והוא יתברך ויתעלה על-ידו... יפת אלהים ... על-פי מעשיו בשכל אנושי נתברך בענייני עולם הזה..."

אם נעשים מעשים טובים מחמת ההיגיון שבהם, מגיב הטבע ונותן גמול ברמה טבעית, אך אם קיום המצוות נעשה לשם שמים, שזוהי רמה גבוהה, שהיא למעלה מטעם ודעת, גם הטבע מגיב בכלים ובחוקים שלו, אך ברמה גבוהה של גמול ושכר.

2. דב' ל"ג, יג: וליוסף אמר: מבורכת ד' ארצו...

הע"ד: "בארצו ניכר (=ניכרת) אך ברכת ד', ולא ברכת אלהים, שהיא בטבע הברואה, אלא ברכת ד', באשר דשפץ כזה לא נמצא אפילו במקומות המבורכים בטבע".

גם ברמת התגלות ד' לאדם – השימוש בשם ד'-הויה לעומת השימוש בשם "אלהים" – מבטא רמות שונות של חזון ונבואה – כדברי הנצי"ב לבמ' כ"ב, ח: "כאשר ידבר ד' אלי... דנבואה בשם ד' גבוה במעלה מנבואה בשם אלהים..."³⁷

ג. שם אדנות-אדני

אם השמות "אלהים" ו"הויה" מבטאים את מידות הנהגתו של הקב"ה בעולם הטבע ברמות שונות, הרי ששם האלהות "אדני", מבטא את מידת הבורא בטבע, באופן שהוא חורג ממנהגו של עולם, ב"שידוד מערכה" – כאדון העושה בשלו. כאן חסדי הבורא מורעפים בשינוי מחוקי הטבע, שינוי, המלווה באותות ומופתים, הקרוי בקבלה מידת "תפארת", כפי שנהג ד' עם עמו במדבר עד ערב כניסתם לארץ ישראל.

נדגים זאת בפירושים אחדים של הנצי"ב:

1. שם' ד', י: ויאמר משה אל ד': בי אדני לא איש דברים אנכי...
הע"ד: "בי אדני. שם הזה הוא בא לשידוד הטבע... וביקש משה מהקב"ה בזה השם, יען שהוא אינו איש דברים בטבע, שיעשה לו נס וירפא לשונו כרגע".
כדי לרפא את מומו של משה בהיותו ערל שפתים – יש צורך בריפוי נסי שאינו טבעי, על כן השתמש משה בשם "אדני".
2. במ' י"ד, יז: ועתה יגדל נא כח אדני כאשר דברת לאמר.
הע"ד: "יגדל נא כוח אדני. שזה השם מסוגל לעשות נפלאות וגבורות... שיהא כוח השם מתגבר על כוח הדין, שקבע הקב"ה בהם את העולם, שמגיע מזה, שראוי לכלותם כרגע. וכמו שכוח אדני מתגבר על הליכות הטבע, שקבע הקב"ה את עולמו, כך יגדל זה הכוח על כוח הדין המתוח עליהם".
3. חטא המרגלים והיגררות כל העם אחרי – גוררים, על-פי דין, שיופעל עקרון מידה כנגד מידה, אשר השמות "ד'" ו"אלהים" מבטאים אותו בתוכנם ברמות שונות. רק תפילה בשם "אדני", שמהותו חריגה ע"ד נס ופלא, יכולה לשנות ולהתגבר על כוח הדין המתוח עליהם.
שם' ט"ו, יז: ...מכון לשבתך פעלת ד'. מקדש אדני כוננו ידיך.
השימוש בשם אדנות בקשר למקדש – מבטא מציאות נסים ונפלאות החורגים מחקי הטבע. ואכן "עשרה נסים נעשו לאבותינו בבית המקדש"³⁸. וכדברי הנצי"ב:
"מקדש אדני. שם תמיד שידוד הטבע (= בשם המורה תמיד על שידוד הטבע) ועשרה נסים קבועים. וכבר נתבאר דשם "אדני" הוא שידוד הטבע"³⁹.
בשני מקומות מצאנו את השם "אדון" כאחד משמותיו של הקב"ה. גם שם זה מבטא חריגה מחוקי הטבע ומהסבירות הטבעית:
שם' כ"ג, יז: שלש פעמים בשנה יראה כל זכורך אל פני האדון ד'.
הע"ד: "אל פני האדון. לא נזכר כינוי על הקב"ה בשם "אדון", זולת כאן ובפרשת "תשא" ג"כ בפרשת מועדות⁴⁰, והוא משום שהזהיר הכתוב לילך ליראות בעזרה, ואחר כך ההכרח לעזוב את ביתו וכל אשר לו ולילך וליראות. והוא דבר קשה ומופלג. על כן אמרה רחמנא, שההכרח הוא לכך, שהרי הקב"ה אדון לארץ..."

דרישת הראיון ברגלים בירושלים ועזיבת הבית והרכוש – דרישה חריגה היא מאדם, דרישה קשה ומופלגת, אך יש למלאה, כי זוהי דרישת האדון ד'. גם הוא יפעל ויגיד בדרך נסית ומופלגת: "ולא יחמד איש את ארצו – בעלותך לראות את פני ד' אלהיך שלוש פעמים בשנה" (שם' ל"ד, כד).

ד. אל שדי

שם אלהי זה מצוי במקרא ארבעים ושמונה פעמים⁴¹. ומהן תשע פעמים בתורה. לפעמים מצוי שם זה בצירוף אל-שדי⁴², ולפעמים רק בשם "שדי".

מהי התכונה או המידה האלהית המובעת בשם זה?

לדעת רש"י, אם שם הויה מבטא מימוש הבטחה, הרי ששם שדי מביע הבטחה כדבריו בשם' ו', ג: "וארא אל האבות באל שדי, הבטחות הבטחות, ובכולן אמרתי להם: אני אל שדי..."⁴³, אך בפירושו לשם זה בספר בראשית פירשו כמילה המורכבת מאות השימוש או כינוי הזיקה "ש" + די, כלומר שיש די ב-, "די שלו". והכל לפי העניין⁴⁴.

לדעת פרשנים אחרים, השם "שדי" מבטא חוזק, גבורה ועצמה, משרש "שדד"⁴⁵.

הנצי"ב הולך בעקבות חז"ל, רש"י וסיעתו: "שאמרתי לעולמי די", אלא כמו שהעולם הקוסמי בשעת הבריאה צומצם, ולא ניתן לו להתרחב עד אין סוף, (חגיגה יב ע"א) בגבולות אלו של העולם מתקיימת תכלית הבריאה, שהיא גילוי כבוד ד' בעולמו. התכלית אינה אחידה ושלמה בכל האנושות, אלא גם בכך אמר לעולמו די. אומות העולם אינן חייבות להתגייר ולקיים כל מצוות התורה, אלא די להן להכיר במציאות ד' וכבודו עלי ארץ.

רעיון זה מבטא הנצי"ב בשם "שדי" בכמה מקומות:

1. בר' יז א: ...וירא ד' אל אברם ויאמר אליו: אני אל שדי. התהלך לפני והיה תמים.

הע"ד: "אני אל שדי. כמשמעו – בכל מקום שאמרתי לעולמי: די ... ועניין זה התואר לכאן, יבואר לפנינו. והיה תמים ... אבל עיקר הפשט בזה המאמר, שהיה (=שהייתה) הברית, שהיה הוא הגורם להגיע לתכלית הבריאה, שהיא להכיר כבוד ד': 'והיה ד' למלך על כל הארץ' (זכ' י"ד, ט). ועל זה הקדים זה ד' לומר 'אני אל שדי, התהלך לפני והיה תמים...' שעד כה שקרא אברם בשם ד' וגייר כמה אנשים, לא היה אלא אותם אנשים, שנתגיירו ונכנסו בכלל עובדי ד' בתורתו לימדם אברם ... ודבר זה אי אפשר בכל העולם..., אבל לא שיהיו כולם בכלל עדת ישראל..., והיינו שהקדים "אני אל שדי", שאמרתי לעולמי די. ולא נעשה שיעור הבריאה בלי חשבון, אלא אני עשיתי, השיעור מצומצם לפי השלמת התגלות כבודו שהוא תכלית הבריאה..."

2. בר' כ"ח, ג: ואל שדי יברך אותך ויפרך וירבך והיית לקהל עמים.

הע"ד: "ואל שדי יברך אותך... ומה שאמר בשם "אל שדי" – כבר ביארנו, דמשמעו שאמר לעולמו די – כדי שיעור התגלות כבודו, שזהו תכלית הבריאה. וגילה יצחק, שבוזה

השם יבוא אליו, באשר שעל ידו יגיע לזה התכלית (=לתכלית הזאת)."

3. שם' ו', ג: וארא אל אברהם ... באל שדי...

הע"ד: "בכל המקום (=המקומות) שנוצר זה השם, שבא להראות, דתכלית הבריאה והטבע, שהיה אך שימלא כבוד ד'...ועל זה בא שם שדי- שאמר לעולמו די, היינו בזה האופן דוקא נשלמת תכלית רצונו, שימלא כבודו ית', ולא כן אם היה פחות מזה... ובשעה שנתגלה ד' לאבות, הודיע להם, כי כל התכלית הוא כבודו ית' וזהו שם שדי"⁴⁶.
לא רק לממדיו של העולם נקבעו גבולות, אלא נקבעו גבולות גם לגידולי ארץ למיניהם, לכמות המינים ולקצב גידולם - כדברי הנצי"ב לבר' מ"ט, כה:

"ואת שדי ויברכך... וכמו שהיה גבול למרחבי ארץ ותבל, כך היה גבול וקצב לגידולי ארץ, שכל המינים נבראו אך לכבודו ית'... ועל זה אמר יעקב: ואת שדי. כל הצמחים שנבראו לתכלית הכרת כבוד שדי בכולם."

ה. אֵל

האטימולוגיה של שם זה שנויה במחלוקת והוצעו השערות שונות.⁴⁷ על-פי הגישה הכוללת, שנקטו חז"ל ובעקבותיהם - פרשנים והנצי"ב ביניהם, גם שם זה מביע תכונה או מידה ממידות הקב"ה. לדעת הנצי"ב, שם זה מבטא את "כוח כל הכחות" שבאל, שהוא יונק אותו, כביכול, מהתנהגותם של ישראל. כוחו זה הוא המאפשר לו לנהוג במדת הרחמים. כך מסתבר מפירושו ב"העמק דבר":

1. במ' כ"ג, ח: מה אקב לא קבה אל, ומה אזעם לא זעם ד'.

הע"ד: "לא קבה אל. הקב"ה אינו חפץ שיתפרשו (= שיצינו במפורש שמות) החוטאים הרבים בישראל מפני כבוד הבריות... ואמר בשם "אל", דמשמעו - כוח של כל הכחות. והיינו משום שבאמת תלוי כוח הנהגתו ית' על-ידי מעשה ישראל. (ב"י) נותנים עוז על-ידי מעשה הטוב, ומתישים כוחו יתברך על-ידי עוונות הדור. וא"כ היה מן הנראה, דאותו השם המכונה 'אל' יהא מעניש בפרסום (את) האנשים המתישים כוחו, כביכול, אבל, מכל מקום אינו כן ולא קבה - את הרבים מיעקב"⁴⁸.

בדברים אלו ישנה הגדרה מקיפה של מהות השם "אל": כוח כל הכחות, מקור הכוח ומידת הרחמים, הנובעת דוקא מכוחו הגדול של הקב"ה.

2. בר' ל"ה, ז: ויקרא למקום אל בית אל...

הע"ד: "אל. הוא מידת הרחמים של השגחה עליונה".

כך גם דבריו לשם' ט"ו, ב: "זה אלי ואנוהו. הוא שם הרחמים". זאת - בניגוד למשפט הסוגר "אלהי אבי וארוממנהו", אשר בו השם אלהים מבטא כוח הדין - כדברי המכילתא, לפרשת בשלח מסכתא דשירה לפסוק זה:

"אלי וגו' אלהי אבי. עמי נהג במידת רחמים, ועם אבותי נהג במידת הדין. ומנין שאין

'אלי' אלא מידת רחמים? שנאמר 'אלי, אלי, למה עזבתני' (תה' כ"ב, ב). ואומר: 'אל נא רפא נא לה' (במ' י"ב, יג). ואומר: 'אל ד' ויאר לנו' " (תה' קי"ח, כז).

סיכום

הנצי"ב הולך בעקבות חז"ל ופרשנים אחרים, שאינם נוקטים את דרך הפרשנות הספרותית-אסתטית, שהחילופים בין שמות האלהות היא תופעה סגנונית, ובוודאי לא של אלה המאמצים את תורת המקורות. חילופי השמות האלהיים, מביעים את תכונותיו ומידותיו של הקב"ה, כל שם – והטקסט שהוא מצוי בו, ובהתאם לכך – משמעותו של השם האלהי.

בפירושו נמצאו חידושים למהויות השמות האלהיים:

א. השם "אלהים" – מביע את בריאת העולם והטבע והנהגתו בהשגחה בדין על-דרך הנסים הנסתרים החקוקים בטבע. כמו-כן בא שם זה בהקשר ההתייחסויות, האמורות בעניין אומות העולם, הן כשרי מעלה הממונים עליהם או כשם אפלאטיבי, כלומר שם כולל של האלהות בכלל ושאינו מיוחד לאלהי ישראל.

ב. השם "ד'-הויה" הינו שם נעלה יותר מקודמו ומביע את קירבת האל לברואיו, בדרך של "היה, הווה ומהווה את העולם". הוא מקור הטבע וחיותו בכל הזמנים, לרבות שעת הסתר פנים. שם זה אינו מביע שינויים בסדרי בראשית, אך מביע השגחה פרטית, ובהתאם לכך – הטבע גומל בדרכו אך בשפע ומעניק ברכה יתרה לשומרי מצוות, ובעיקר לאלו שמקיימים אותן לשם שמים, ולא משום שהתבונה מחייבת אותן. כמו כן הטבע מגיב בשפע כלפי אלה, שמפצים את כבוד ד' בעולם – אחת המהויות, המצויה בשם ד' הויה.

שם הויה נעלה הוא משם אלהים, ולכן מצוי הוא במקום שהטקסט רוצה להביע רמה גבוהה של השגחה והתייחסות – כלפי אנשי מעלה ודרגות נבואה.

ג. מהות שם האלהות – "אדני", היא הבעת רעיון שידוד מערכות הטבע וחילופן על-ידי נסים ונפלאות גלויים. כאן חוקי הטבע חורגים ממנהגיהם וגלויים הם לעין. זוהי מידת "תפארת" בקבלה.

ד. השם "אל שדי", לדעת הנצי"ב, מביע את רעיון צמצום הבריאה, "שאמר לעולמו די" ולא נתן לו להתרחב עד אין סוף, כי כך יגיע ליעודו ותכליתו – גילוי כבוד ד' בעולם. אין האנושות נדרשת ואף אינה מסוגלת שכל הפרטים יהיו כישראל. העיקר הוא, שיכירו במציאות ד', וזה גם כן בבחינת "שאמר לעולמו די".

ה. השם "אל" מביע את רעיון "כוח כל הכוחות", את עצמתו של הקב"ה היונקת, כביכול, מישראל, הממלאים את יעודם בעולם. במקום שאתה מוצא את גבורתו שם אתה מוצא רחמיו. גם מהות מובעת בשם "אל".

הערות ומראי מקומות

1. ראה: בר"ר פרשה פ, י. מכילתא, בשלח י'. סוכה נב, ע"ב. קוה"ר ח, ח. בר"ר נ, ב ורש"י לבר' יח-יט. ראה מאמרי "חילופי כינויים של דמות או של מקום בסיפורי המקרא", בתוך: מורשתנו, קיץ תשנ"ו, עמ' 45-63.
2. בפירושיהם של בנו יעקב, מ"ד קאסוטו ובעיונים של נ' לייבוויץ. וראה גם: נ' לייבוויץ, "כיצד לקרוא פרק בתנ"ך?", בתוך: נפש ושיר – דברים ביום עיון לזכרו של א"ל שטראוס, ירושלים, תשי"ד, עמ' צ-קו.
- וראה: B. Uspensky, *A Poetics of Composition* (trans. by S. Witting and V. Zavarin), Berkeley, 1973, pp. 25-32.
- ש' בר-אפרת, העיצוב האמנותי של הסיפור במקרא, תל-אביב, תש"ם. ביבליוגרפיה נוספת, ראה: פ' מנדל, "העבר, האיש והאדון", מחקרי ירושלים לספרות עברית, י"א, ירושלים, תשמ"ז, עמ' 613-627. בעיקר הערות 10-7.
3. בר' ל"ז, ל'; מ"ב, כב.
4. בר' ל"ז, ב; מ"א, יב.
5. משמעה של המילה "עלמה" – אשה צעירה לימים ונגזרה משורש "עלם". חילוף הכינוי כאן יכול להדרש על כי העלימה את זהותה כאחות משה. ראה מאמרה של ש' בן ראובן, עלם ועלמה במקרא, בית מקרא, ד (צ"ה), תשמ"ג, עמ' 320-321. לעומתה, הנצי"ב דרש מה שדרש כדי להאדיר את כבוד ישראל. אולי יש כאן ריאליה והכוונה לבני ישראל בגלותיהם.
6. גם המדרש מצא קווים דומים ביעקב וביוסף (בר"ר פד, ו), ומקצתם הובאו ברש"י לפסוקנו: יוסף בן שבע עשרה וגו'.
7. לענ"ד הכתוב מנסה בכוונה "וירדו אחי יוסף", כי באוני האחים עדיין מהדהד השם "אחינו", שהשמיע יהודה לפני מכירת יוסף בדותן: "מה בצע כי נהרג את אחינו... כי אחינו בשרנו הוא" (בר' ל"ז כו-כז). כתיקון המעוות ההוא – הכתוב מכנה אותם עכשיו בכינוי "אחי יוסף".
8. בר': ל', ז; ל"ב, כג; ל"ג, א; ל"ה, כה, כו.
9. כך פרש הנצי"ב גם בבר' ל"ה, כה.
10. כך פרש הנצי"ב גם בבר' ל"ג, א.
11. ראה בדיסרטציה שלי העמק דבר לנצי"ב – מידות וכלים בפרשנות הפשט, אוניברסיטת בר-אילן, עמ' 130.
12. ראה הע"ד ל: שמ' א', יב; ה', ג; ט': ד; יד; ה, כה; ל'; במ' ח', י; כ"ג: י, כב; כ"ה, ו; דב' ד', א; ה', א; ו', ג; כ"ו, טו.
13. במ' כ"ה, ו; שמ' ט', ו.
14. בר' מ"ו, ב.
15. וראה עוד הע"ד לשמ' ד', טו.
16. "המשמר" ו"הבור" מתקשרים אצל יוסף באופן אסוציאטיבי לעברו הרחוק והטרגי. השם "משמר" מתקשר לחלומות הגדולה, שלו שגרמו להתנתקות מאביו ומאחיו – כאמור בפסוק: "ואביו שמר את הדבר" (בר' ל"ז, יא).
- "הבור" מתקשר לבור דותן שהושלך אליו ע"י אחיו, וכפי שקלע מדרש החפץ בעניין זה באמרו: "מן הבור יצאתי ולבור שבת" (שם, מ', ד). ראה ב"תורה שלמה" לפסוק-אות לט.
17. שיטת המקורות התחילה עם ה"תגלית" של ז'אן אסטרוק, נתקבלה על-ידי אייכהורן ושימשה מפתח להפרדת המקורות מתקופתו ואילך.
18. פרשנים וחוקרים רבים עסקו בתיאורית המקורות וכנגדם קמו אחרים להרסה, ראה מ"ד קסוטו, בספרו האיטלקי:

La Questione della Genesi, Firenze, 1944, pp. 1-92.

- ובספרו המתורגם לעברית על-ידי מ"ע הרטום: ספר בראשית ומבנהו, ירושלים תש"ן עמ' 3-79. וכן בספרם של: מ' סולוביטשיק וז' רובשוב, תולדות בקורת המקרא, ברלין, תרפ"ה, עמ' 65-122. וכך רש"י לבר' א', א; בר"ר י"ב, טו; רד"ק לבר' ד', א.
19. מ"צ סגל, "השמות ד' ואלהים בספרי המקרא", תרביץ, ט', תרצ"ה, עמ' 123-162. מלבד שתי הפרשיות הראשונות של ספר בראשית: פרשת הבריאה ופרשת גן עדן (פרקים א-ג), שבהם השימוש בשמות האלהיים בא בכוונה מיוחדת, ולא באופן ספונטני ופסיכולוגי. ראה: מאמרו הנ"ל של סגל, עמ' 161, הערה 6.
20. כך למשל בשם ד' (הויה) כולל תכונות ומידות שונות: גואל ומושיע: שמ' ו', ז; כ', ב; הוש' י"ג, ד; יש' מ"ט, כו; קנא ונוקם: שמ' כ', ה; ל"ד, יד. מקיים הבטחתו. ראה רש"י לשמ' ו': ב, ו; וי' י"ח, ו. ראה: מ"צ סגל, "גילויי של שם הויה", תרביץ, י"ב, תשי"א, עמ' 105-106. מ"ד קאסוטו, פירוש על ספר שמות, ירושלים, תשל"ה, בביאורו לשמות ו', ג (עמ' 50-51).
21. וכך לשמ' ו', ג: רש"י, רמב"ן, ריה"ל, הכוזרי, מאמר ב, ב.
22. בר' א', א-ב, ג.
23. בראשית ו', ט-ט, יז. לרוב "אלהים", במקומות חריגים: "ד", (בר' ז', א) "ד' אלהים" (בר' ז', טז).
24. בר' י"ז, א-כז מלבד הפתיחה (פסוק א).
25. דברי הרמב"ן לפסוק זה, מצויים גם בזהר לפרשת נח ס"ז, א: "אמר ר' שמעון: אמאי בכולהו אלהים, והכא-ד'? מאי שנא הכא דאתמר ד' שמא עלאה דרחמי, אלא וכו'".
26. לאומרים רשויות הרבה הן, לכך נאמר בכולם "ריח ניתוח לד'". וראה רמב"ן לוי' א', ט. ד"ה: עולה, המסביר אזכורים של "אלהים" בעניין קרבנות.
27. וראה העמק דבר לשמ' י"ב, נא.
28. רס"ג, רמב"ם (מו"נ א, סג), חזקוני, רמב"ן, ועוד.
29. כך גם: רשב"ם, רמב"ן, רונצווייג: F. Rosenzweig: *Der Ewige, Kleinere Schriften*, Schocken Verlag, Berlin, 1937, p. 182.
30. כך גם רמב"ן וראב"ע ואחרים בוואריאציות אחרות.
31. על כך נרחיב להלן. בדבר הבחנה שונה בין שם הויה לשם אדנות – ראה: י' בן-נון, "הויה פעילה וקיומית במקרא- פירושו הלשוני של שם ד'", מגדים, ה', ניסן תשמ"ח, עמ' 7-23.
32. וראה עוד הע"ד לבמ' כ"ג, ח; שמ' ו', ג.
33. על מהותו של השם "אל שדי" ידובר להלן.
34. כך פירושיו גם לשמ' ו', ו; ז', ז; י"ז, טו; כ', ב; ל"ג, יב. וכך בפירושו הרחב דבר לשמ' ג', טו.
35. על הרחבת רעיון זה – ראה הע"ד לבמ' יד כא: "ואולם חי אני וימלא כבוד ד' את כל הארץ". בר' י"ז, א, ט; שמ' י"ב, נא ועוד.
36. ראה לעיל הערה 2, עמ' 375-376.
37. ראה הע"ד גם לבר' י"ז, א ובמ' י"ב, ו.
38. מס' אבות ה', ה.
39. הסברים כאלה כתב הנצי"ב גם ב-: שמ' ג טו (הרח"ד); ה כב; יז טו; לד ט; דב' ג כד; י' יז.
40. שמ' ל"ד, כג.
41. בר' 6, שמ' 1, במ' 2, איוב 31, יש' 1, יח' 2, יואל 1, תה' 2, רות 2.

42. בקשר לאבות הוזכר "אל שדי" 6 פעמים: בר': יז א; כח ג; לה יא; מג יד; מח ג; שמ' ו ג. וגם בבר' מט כה. "ואת שדי" יש גורסים "ואל שדי": שומרוני, שבעים ופשיטתא, וראה גירסת רמב"ן וכן הוזהר לפסוק זה.
43. ראה גם: מ"צ סגל. "גילוייו של שם הויה", תרביץ י"ב(תשי"א) עמ' 107.
44. מקור פרושו מצוי בחז"ל: חגיגה יב ע"א, בר"ר ה, ת. מו, ב. תנחומא לך לך סי' יט. וכך פרשו גם רס"ג, רמב"ם במורה נבוכים א, סג, הכתב והקבלה, רש"ד הירש.
45. רבינו חננאל וראב"ע לב' י"ז, א. ורבים פרשוהו מגזרת שודד על משקל בינוני, בעוד "שדי" הוא תואר קבוע. כך פרשוהו: ר' שמואל הנגיד (הובא בראב"ע), רד"ק בפירושו לפסוק זה וכן בספר השרשים שלו ערך "שדר", שד"ל. וראה הרמב"ן, המביא פירושים שקדמו לו ומסכים לפירוש ראב"ע ואחרים, וכך גם ריה"ל בכוזרי, מאמר שני בתרגומו של ר"י אבן שמואל: "זאת אומרת בדרך הכח והשלטון", רבינו בחיי ועוד.
46. על תכלית הבריאה, ראה הע"ד גם לבמ' י"ד, כא; שמ' י"ב, נא. ועוד. וכן יומא לח ע"א על הפסוק ביש' מ"ג, ז: "כל הנקרא בשמי ולכבודי בראתיו".
47. מ"ד קאסוטו, "שמות אלהים במקרא", אנציקלופדיה מקראית, א. ירושלים, 1965, עמ' 302.
48. ראה גם בהע"ד לבמ' כ"ג, יט.

נסים אליקים

מעשה-המרגלים בדרמה ובנאום

- עיון אינטרטקסטואלי -

פרשנות פנים-מקראית

כבר חכמי המדרש הקדמונים עמדו על האופי האינטרטקסטואלי של המקרא¹; דהיינו: יחס הגומלין הפרשני שבין פרשיות וכתובים בספרי התנ"ך. לאחרונה נזקקים לו חוקרי המקרא², המוסיפים וטוענים, כי הקשרים הלשוניים והענייניים שבין הטקסטים המושווים - מחייבים את הקורא לפענח את המוצפן בהם על דרך זו.

מעשה המרגלים (במדבר י"ג-י"ד), החוזר ונשנה בנאומו של משה (דברים פרק א')³, אומר איפוא דרשני על דרך פרשנות פנים-מקראית זו. ואכן עיון בטבלה א' - מעשה-המרגלים השוואה - מלמד על זיקה הדדית ברורה: הן בדומה שבשני הטקסטים והן בשונה - כמובלט בטבלה דלהלן:

טבלה א'

מעשה המרגלים - השוואה	
במדבר י"ג פתיחה	דברים א'
א וידבר ד' אל משה לאמר	כב ותקרבון אלי כלכם ותאמרו
ב שלח לך אנשים ויתרו את ארץ כנען	ג נשלחה אנשים לפנינו ויחפרו לנו את הארץ...
ג וישלח אתם משה... על פי ד'	כג - וייטב בעיני הדבר
כלם אנשים ראשי בני ישראל המה	ואקח מכם שנים עשר אנשים איש אחד לשבט
האידוע	
יז וישלח אתם משה לתור... ועליתם את ההר	כד ויפנו ויעלו ההרה
כא ויעלו ויתרו... ויעלו בנגב...	כה ויבאו עד נחל אשכול...
כג ויבאו עד נחל אשכול	כז ויקחו בידם מפרי הארץ...
ויכרתו משם זמורה ואשכול ענבים...	

תאריכים: מקרא, פרשנות, דרמה, נאום.

כו	וישיבו אִתָּם דבר... ויאמרו	כו	וישב אִתָּנוּ דבר ויאמרו
כז	באנו... וגם זבת חלב ודבש היא	כז	טובה הארץ...
כח	אפס כי עז העם הישב בארץ	כז	- ולא אבייתם לעלות ותמרו את פי ד' אלקיכם -
ל	והערים בצורות גדלת מאד	כז	ותרגנו... ותאמרו... אחינו המסו את לבבנו לאמר:
	וגם ילדי הענק ראינו שם.	כח	עם גדול ורם ממנו
	ויהס כלב... עלה נעלה... כי יכול נוכל לה		ערים גדלת ובצורת בשמים
י"ד			וגם בני ענקים ראינו שם.
ד	ויאמרו ... נתנה ראש ונשובה מצרימה		
ט	ויהושע וכלב... ויאמרו... וד' אתנו - אל תיראם	כט	- ואמר אליכם: לא תערצון ולא תיראון מהם -
יא	ועד אנה לא יאמינו בי...	לב	ובדבר הזה אינכם מאמינים בד' אלקיכם
יד	ובעמד ענן אתה הלך... יומם ובעמוד אש לילה.	לג	ההלך לפניכם... באש לילה... ובענן יומם.
כב	...וינסו אתי זה עשר פעמים...		... ויקצף וישבע לאמר:
כג	אם יראו את הארץ...	לה	אם יראה איש... את הארץ הטובה...
כד	ועבדי כלב... וימלא אחרי והביאתיו...	לו	זולתי כלב... אשר מלא אחרי ד'.
לא	וטפכם אשר אמרתם לבו יהיה והביאתי אִתָּם...	לז	- גם בי התאנף ד' בגללכם... לא תבוא שם -
כה:	פנו וסעו לכם המדבר דרך ים סוף.	לט	וטפכם... אמרתם לבו יהיה... המה יבאו שמה...
לז	וימתו האנשים מוציאי דבת הארץ רעה במגפה.	מ	ואתם פנו לכם וסעו המדברה דרך ים-סוף.
מ	הננו ועלינו... (אף) כי חטאנו.	מא	ותענו ותאמרו אלי: חטאנו לד'. אנחנו נעלה...
מב	אל תעלו כי אין ד' בקרבכם	מב	אמר להם: לא תעלו... כי אינני בקרבכם
	ולא תנגפו לפני איביכם		ולא תנגפו לפני איביכם
		מג	- ואדבר אליכם ולא שמעתם ותמרו את פי ד' -
סיום			
מז	וַיַּעֲפְלוּ לַעֲלוֹת אֶל רֹאשׁ הָהָר	מג	וַתִּזְדוּרוּ וַתַּעֲלוּ הָהָרָה
מח	וַיָּכּוּם וַיִּקְּתוּם עַד הַתְּרָמָה	מד	וַיִּקְּתוּ אֹתְכֶם בַּשַּׁעִיר עַד חֲרָמָה.

בעיוננו ננסה ליישב את השוני, המובלט בטבלה, שלא על דרך הפתרון שמציעה הגישה הביקורתית,⁴ המייחסת כוונת מכוון לבעל ספר דברים: לשנות בנאום-משה, ולהתאים את האירועים, על-פי השקפת

עולמו 'הקדיוטרונומיסטית' של המחבר. לדעתנו, השוני נובע מדרכי הסיפור (ה-narration) השונות, הננקטות בשני הטקסטים: הדרמה – בספר במדבר, והנאום – בספר דברים. הדרמה 'המוצגת' בשלוש מערכות (ראה טבלה ב') מוצעת מנקודת המבט של האל 'הכל-יודע' – מי שלפי התפיסה המקראית מעניק לאדם את היכולת לבחור, ולפיכך אפשר שיעמידהו בניסיון, דהיינו פעמים בוחן האל את אמונת האדם (הפרט והכלל) בהשגחה העליונה, שעה שהוא נתון במצוקה. כביכול, אין האל, 'יודע', כיצד ינהג האדם למעשה – שאם לא כן, כיצד יתקיים בו עקרון 'הבחירה'. משה 'גיבור'-הדרמה, המנהיג, המוביל את עמו אל הארץ המובטחת, עומד בניסיון כפול ומשולש, שעה שהוא מתעמת – 'כאן ועכשו' כדרך הדרמה – עם המשלחת המאכזבת של המרגלים (במערכה הראשונה), עם ההנהגה המורדת של העם (במערכה השנייה) ועם גזר הדין של האלהים (במערכה השלישית). משה האיש, הקלוע בין אהבתו לעמו ובין אהבתו לאלהיו, מוצג בדרמה כדמות טרגית: כואבת, מיוסרת ומאוכזבת מהתנהגות דור יוצאי-מצרים – כמי שמתגלה, בדרמה, כנעדר ביטחון בד' (ולא רק מנהיגיו) וכמי שמנסה, כביכול, את האלהים.⁷

הנאום הערוך – לשם הדרמטיזציה, במעין רב-שיח (ראה טבלה ג') – מוצע מנקודת המבט של משה, המנהיג הצופה על האירועים במדבר כעבור שנות דור. ראייתו, על סף הכניסה לארץ, כללית ומקיפה את העם כולו; היא דידיקטית ומכוונת לעורר את רוח דור-הבנים לקראת המשימה העתידית. משום כך אין למשה כל עניין להיכנס, עתה, אל פרטי הדברים – כגון העימות עם המרגלים ועם העדה. חשוב לו להעביר את המסר לעם: גורל דור המדבר לא נחרץ אך ורק בשל התנהגותם החד-פעמית בקדש – בהיותם נעדרי ביטחון בד'; בפרספקטיבה של ימות דור מתברר, כי "ממרים הייתם עם ד'" – (כבר) מיום דעתי (הנהגתי) אתכם! (דב' ל"א, כז) זאת ועוד: מתברר, עתה, כי גם גורלו הוא – כהערת משה בנאומו – נחרץ אותה שעה. הצגת דברים זו תואמת את שנצייר לנו מדמותו הטרגית של משה בדרמה.

לאחר שהעמדנו על השוני שבין הדרמה – המתרכזת במשה ובהנהגת העם – ובין הנאום המטפל בעם בלבד, עלינו לציין, כי מבחינת המסר (הנסתר – בדרמה, והגלוי – בנאום), בעיקרון, אין ביניהם הבדל: הן הדרמה, על דרך הזדהות הקורא-המאזין עם לבטיהם והכרעותיהם של 'הגיבורים' המתעמתים (עם זולתם ועם עצמם) והן הנאום, על דרך פנייתו הישירה אל הקורא-המאזין, מבקשים – באמצעות האירוע הנוכחי – להציג את השקפת-העולם של המקרא על 'הנסיון' ועל 'הנס': פרט או כלל, גם אם שנקלעו לסיטואציה קשה, המעוררת בהם פחד עד כדי יאוש, אל להם לאבד את אמונתם באל (כביכול, להעמידו בניסיון). אדרבא, עליהם לגייס את כל כוחות הנפש (כדי שיוכלו לעמוד בניסיון) – בגלותם ביטחון בד' – מתוך תוחלת ותקווה, כי אפשר שיוכו להתגלות אלוהית (הנס) – אם בהתערבות ישירה של האל במאורעות, על דרך הטבע, ואם על דרך הפלא.

דיון מפורט בדרמה ובנאום, בנפרד, עשוי להעמידנו על ההשלכה הפרשנית ההדדית ועל משמעות הדברים להבנת שתי היחידות הנפרדות.

הדרמה

להלן, בטבלה ב', מוצגת הדרמה כמחזה בין שלוש מערכות - שלוש תמונות בכל מערכה - פתיחה וסיום.

שמות המערכות מבליטים את העימות השונה של משה ואת השינוי במצבו הנפשי. שמות תמונות המערכה מבליטים - במערכה הראשונה את המרגלים, בשנייה - את הנהגת-העם, ובשלישית - את משה האיש.

טבלה ב'

(במדבר י"ג-י"ד) המחזה: **מעשה המרגלים - הניסיון האחרון ושברו**
- ועד אנה לא יאמינו בי -

(י"ג, א-טז) פתיחה: **הניסיון לאמץ את רוח העם בשליחת המרגלים**
וישלח אתם משה ממדבר פארן על-פי ד'

(יז-לג) מערכה ראשונה: **העימות עם משלחת המרגלים - משה מאוכזב ומחריש**

(יז-כ) תמונה א': **המרגלים מקבלים הנחיות ממשה**
וראיתם את הארץ... ואת העם... והתחזקתם ולקחתם מפרי הארץ.

(כ - כד) תמונה ב': **המרגלים עושים את שליחותם**
ויעלו ויתרו את הארץ... וישארו במוט בשנים...

(כה-לג) תמונה ג': **המרגלים מבטאים עמדה תבוסתנית**
ויציאו דבת הארץ... ארץ אכלת יושביה היא...

(י"ד, א-י) מערכה שנייה: **העימות עם הנהגת העם - משה נדהם ומושך את ידיו**

(י"ד, א) תמונה א': **רוח הנהגת-העם (=העדה) נופלת**
ותשא כל העדה, ויתנו את קולם, ויבכו העם...

(ב-ה) תמונה ב': **רוח משה נופלת אל מול קריאת התיגר של הנהגת-העם**
ויאמרו איש אל אחיו: נתנה ראש ונשובה מצרימה.

(ו-י) תמונה ג': **העימות של יהושע וכלב עם הנהגת-העם**
אך בד' אל תמרדו, ואתם אל תיראו את עם הארץ.

(י') השיא: ויאמרו כל העדה לרגם אתם באבנים -
וכבוד ד' נראה באהל מועד אל כל בני ישראל.

(י"ד, יא-מה) מערכה שלישית: העימות עם אלהים - משה מקבל את הדין בצער

(יא-כה) תמונה א': ניסיון משה לשכך את חרון אף האלהים
סלח נא לעון העם הזה כגדל חסדך
(כו-לח) תמונה ב': משה ואהרן נאלצים לקבל את גזר הדין האלוהי
במדבר הזה יפלו פגריכם... (לא) תבאו אל הארץ...
(לט-מג) תמונה ג': ניסיון משה לעצור את העם מלעלות בהר
אל תעלו, כי אין ד' בקרבכם ולא תנגפו לפני איביכם

(מד-מה) סיום: הניסיון לעלות ולהלחם בעמלקי ובכנעני נכשל
ויכום ויכתום עד החרמה.

הדרמה בפעולה

פתיחה (י"ג, א-טז): הניסיון לאמץ את רוח העם במשלוח המרגלים
הכתוב הפותח: "וידבר ד' את משה לאמר" בא ללמד, כי תמונת הפתיחה - כמו מרבית התמונות במחזה - מתרחשת באהל-מועד, דהיינו ב'מבוא' אל המשכן - מקום, שגם לא-כוהנים רשאים להיכנס⁸. הגילוי האלוהי אל משה - בדיבור הפותח "שלח לך" - נתפס כבר על-ידי פרשנים קדמונים⁹ כבעל זיקה ברורה אל המסופר, במקביל, בנאומו של משה. הביקורת האלוהית, הנסתרת, על היענות משה לתביעת העם לשלוח מרגלים לתכלית צבאית ספציפית ("ויחפרו לנו... וירגלו אתה"),¹⁰ משתמעת מן ההדגשה - החוזרת ונשנית לאורך כל המחזה - כי תכלית המשלחת אינה אלא "לתור"¹¹, דהיינו להתרשם מן הארץ ולהתחזק באמונה בד', כי יכול יוכלו להורישה (להלן: "והתחזקתם")¹². משה פועל, מיד, בהתאם לכך: אל אוהל מועד נכנס אהרן, ו"על-פי ד'" - באמצעות האורים ותומים¹³ - נקבעים "האנשים", האמורים ("על פי ד'") להיות תיירים בלבד: "אלה שמות האנשים, אשר שלח משה לתור את הארץ" (טז) המובטחת "אשר אני נתן לבני ישראל" (ב) - בדברי ד' לעיל¹⁴. מתוך כל השנים-עשר מוזמן, אישית, אל אוהל מועד רק נערו של משה: "ויקרא (הזמין)¹⁵ משה להושע בן נון (ויקראהו)¹⁶ יהושע". משה רומז לו למה שהוא מצפה ממנו: עמידה במבחן השליחות (הניסיון) - כמפורט בתמונה הראשונה של המערכה הראשונה ("והתחזקתם").

המערכה הראשונה (יז-לג) העימות עם משלחת המרגלים

- משה מאוכזב ומחריש -

יושם אל לב: בכל המערכה הראשונה, המציגה את המרגלים נעדרי הביטחון בד', שם ה' אינו מופיע - במכוון.

תמונה א' (יז-כ): המרגלים מקבלים הנחיות ממשה

כבהמשך לתמונת 'הפתיחה' של המחזה: כל 'האנשים' המוזמנים מתייצבים באהל מועד (ב'מבוא') - כדי לקבל את ההדרכה - לפני היציאה לשליחות המוגדרת כתיור: "וישלח אתם משה לתור את ארץ כנען ויאמר אלהם: עלו (מקדש ברנע, מצביע בידו אל) זה (ההר ממול) בנגב (הדרך המובילה אל ערד) - ועליתם (משם) את (=אל) ההר (הדרך המובילה צפונה מחברון על קו-פרשת המים)¹⁷ וראיתם את הארץ - מה היא (מה טיבה - כמבואר בסמוך); ואת העם הישב עליה - החזק הוא הרפה, המעט הוא אם רב? ומה הארץ אשר הוא יושב בה (בסך-הכל): הטובה היא אם רעה?¹⁸ (י"ז-י"ט) (משתי הבחינות המפורטות להלן: הביטחונית); ומה הערים, אשר הוא יושב בהנה - הבמחנים אם במבצרים? (והכלכלית); ומה הארץ? השמנה היא אם רזה? היש בה עץ אם אין? - (כל זאת על מנת ש) ו ה ת ח ז ק ת ס (ברוחכם:¹⁹ וכהוכחה להתחזקותכם אתם וכדי לחזק את רוח העם) ולקחתם מפרי הארץ" (כ).

תמונה ב' (כז-כד): המרגלים עושים את שליחותם

תמונה זו - כולה בסימן של פעילות (כמאפיין את הדרמה). לפנינו תיאור ביצוע משימת התיור, על מנת שיוכלו להשיב 'דבר' למשה, כמתואר בתמונה הבאה. התמונה על-פי הצעתנו²⁰ פותחת בציון הזמן: "והימים ימי בכורי ענבים" - דהיינו ימות הקיץ. בהמשך - מצויינת תכלית המסע: "ויעלו ויתרו את הארץ" - ממדבר צן (נקודת המוצא - בקדש) עד (נקודת הסיום) רחב לבא (בכוון) חמת (שבצפון)²¹. בפירוט המסע מצויינות, בביטוי "ויבאו עד", נקודת ההתחלה ונקודת הסיום של התיור: "ויעלו בנגב (ערד) ויבאו (קרי: "ויבאו" כלהלן) עד חברון - ושם²² אחימן, ששי ותלמי - ילידי הענק; וחברון שבע שנים נבנתה לפני צען מצרים²³ - ויבאו (בסיום המסע) עד נחל אשכל (אצל חברון)²⁴ - ויכרתו משם זמורה ואשכול ענבים... למקום ההוא קרא נחל אשכול..." (כב-כד).

תמונה ג' (כה-לג): המרגלים מבטאים עמדה תבוסתנית

המקום: 'המבוא' למשכן ('אהל מועד'). משה ואהרן וכל "העדה" (הנהגת-העם)²⁵ מקבלים את פני

המשלחת. המוני-העם, הסקרנים, צובאים 'פתח אהל-מועד'. הזמן: "וישבו מתור הארץ מקץ ארבעים יום – וילכו ויבאו אל משה ואל אהרן ואל כל עדת בני ישראל (ההנהגה) אל מדבר פארן קדשה. וישבו אתם דבר (את משה ואהרן) ואת כל העדה (בנוכחות ההנהגה – תוך שהם) ויראום את פרי הארץ" (כו). תכלית ה'דבר' כאן – התרשמות כללית מן הארץ; זאת – לעומת תכליתו הצבאית הבלבדית של ה'דבר' בתיבות העם: "ויחפרו לנו את הארץ וישבו אתנו דבר: את הדרך אשר נעלה בה (לתקוף) ואת הערים אשר נבא אליהן (תחילה)" (דב' א', כב). ואכן בפרוט הדברים כאן: "ויספרו לו (למשה השולח) ויאמרו (לו): באנו אל הארץ אשר שלחתנו (בשליחותך אתה). וגם (=אכן)²⁶ זבת חלב ודבש הוא – וזה פריה" (ל', כז), הווי אומר טובה אפוא הארץ מבחינה כלכלית. "אפס (רעה הארץ), כי עז העם הישב בארץ (והראייה: והערים בצורת גדלת מאוד וגם (=אכן) ילדי הענק ראינו שם (בחברון) (שם, כח). תדהמה. הכול מחרישים.

דובר אחר מן המשלחת (כדרך ההפעלה בדרמה) מוסיף על מנת להטיל מורח במאזינים: "עמלק (הידוע לשמצה) יושב בארץ הנגב, והחתי והיבوسی והאמרי יושב בהר (המרכזי), והכנעני יושב על (יד) הים ועל יד הירדן" (כט).

קריאות המרי של המוני-העם מתגברות;²⁷ ומשה, המאוכזב מן המשלחת שלא עמדה במבחן, פניו נופלים. משה, שכבר למד להכיר את מָר יו של העם (כמודגש בנאומו), חרד לגורלו, שעה שישוב וינסה את ד' גם הפעם. כלב, הרואה את משה בצערו, מנסה להתמודד עם העמדה התבוסתנית של המשלחת. תחילה מתגבר על הקולות הרועמים: "ויהם כלב את (המוני) העם (הקוראים קריאות זעם) אל (מול) משה" (ל). לאחר מכן פונה אל חברי המשלחת וחולק על הפרשנות, שנתנו למראה עיניהם. "ויאמר: עלה נעלה, וירשנו אתה, כי יכול נוכל לה" (שם). דבריו קצובים, סיסמתיים, כדי לגבור על קולות ההמונים הסוערים. וכך גם תשובת "והאנשים אשר עלו עמו אמרו: לא נוכל לעלות אל העם, כי חזק הוא ממנו" (לא). בהמשך גוברים קולות האחרונים על קול זעקת כלב.

דברי 'האנשים', המפורטים בהמשך, משכנעים לא רק את "העם" – ההמונים 'הערב-רב'²⁸ – אלא גם את הנהגת העם: "ויציאו דבת הארץ אשר תרו אתה אל (עדת) בני ישראל לאמר: הארץ, אשר עברנו בה לתור אתה ארץ אכלת יושביה הוא (=ארץ מעבר לגייסות היא)²⁹. וכל העם (עם-המלחמה) – דהיינו החיילים³⁰ אשר ראינו בתוכה אנשי מדות (לב). ושם ("אחימן ששי ותלמי ילידי הענק" – בפירוט התיור לעיל) ראינו את הנפילים בני ענק מן הנפילים. ונהי (סובייקטיבית) בעינינו כחגבים וכן (אפשר אובייקטיבית) היינו בעיניהם".

הרוחות סוערות. המרי כנגד משה רמוז אך כְּבוּשׁ. משה נמנע מלהגיב: אפשר, משום שהוא חש עצמו אשם על שנעתר לשלוח את 'האנשים'; ואפשר, משום שביקש למנוע התפרצות רגשות כלפיו במקום הקדוש. ואכן, באין תגובה, כל הנוכחים – "האנשים" ו"עדת בני ישראל" – עוזבים את "אהל מועד" ויוצאים אל "העם" – ההמונים המתכנסים פתח אוהל מועד.

המערכה השנייה (י"ד, א-י) העימות עם הנהגת-העם

- משה נדהם ומושך את ידיו -

במערכה השנייה משתנה המקום - הרחבה מתוך לאהל-מועד; והזמן - היום רד.³¹

תמונה א' (י"ד, א): רוח הנהגת-העם (= העדה) נופלת

הנהגת-העם ("העדה"), שנתאפקה ולא נתנה ביטוי לרגשותיה אל מול משה בתוך אוהל-מועד, מתפרקת מיד בצאתה: "ותשא כל העדה (= "עדת בני ישראל"³²) ויתנו את קולם (בבכי);³³ ויבכו (עמם) העם (ההמונים הנאספים) בלילה ההוא". התמונה כולה עומדת בסימן פעילות הבכי: בכי 'מדבק', ההולך ומתפשט, משך הלילה, באהלי "כל בני ישראל" - העם כולו.

תמונה ב' (ב-ה) רוח משה נופלת אל מול קריאת התיגר של הנהגת-העם

ואכן השכם בבוקר, למחרת, מתכנסים אל פתח-אהל-מועד, מכל קצות המחנה, המוני-אדם, ובראשם - הנהגת-העם: "וילנו על משה ועל אהרן (המצויים עדיין בתוך אהל-מועד) כל בני ישראל (מכל השבטים). ויאמרו (בצאת משה ואהרן) אלהם (נציגי) כל העדה". וכדרך הדרמה האחד צועק: "לו (הלוואי) מתנו בארץ מצרים, או במדבר הזה לו (הלוואי) מתנו" (ב). (משה ואהרן אינם מגיבים). השני מתריס: "ולמה ד' מביא אתנו אל הארץ הזאת"³⁴ (הרעה; הבלתי-ראויה לחיות בה) - לנפל בחרב (הגברים), נשינו וטפנו יהיו לבז". (ג) (משה ואהרן מחרישים). עתה השלישי מציע פיתרון: "הלא טוב לנו שוב מצרימה" (ג2).

ההצעה נידונה בקרב ההנהגה: "ויאמרו (השווה לעיל: "ויאמרו אלהם כל העדה"): איש אל אחיו: נתנה ראש (במקום משה המחריש) - ונשובה מצרים" (ד). קריאת תיגר על מנהיגותו של משה. משה ואהרן אינם יכולים להוסיף ולהתאפק. המרד אינו נגד משה בלבד, אלא מרי כנגד האל, המוציאם ממצרים, המוליכם במדבר אל הארץ המובטחת. בחרדתם מחרון אף ד' - כמו בפרשת המתאוננים וקברות התאוה - "ויפל משה ואהרן על-פניהם (מתחננים, מתפללים מצפים לגילוי אלוהי)³⁵ לפני (=כלעומת) כל קהל עדת בני ישראל" - העם וההנהגה כאחד. לעת-עתה המעשה משפיע על הנוכחים. מהם צופים מלאי-מתח לאשר עומד לקרות על דרך 'הנס'. ומאומה לא קורה!

תמונה ג' (ו-י) העימות של יהושע וכלב עם הנהגת-העם

אותה שעה - למראה נפילת משה ואהרן על פניהם - מתמלאים יהושע וכלב חרדה מפני הפורענות, העלולה לבוא על העם בשל היסחפות הנהגת-העם ("העדה") אחר עמדתם התבוסתנית של המרגלים

("האנשים"). "ויהושע בן-נון וכלב בן יפנה מן הַתְּרִיִּם את הארץ קרעו בגדיהם. ויאמרו אל כל עדת בני ישראל (הנהגת-העם)³⁶ לאמר (יהושע פותח:) הארץ, אשר עברנו בה לתור אתה, טובה הארץ מאד מאד! (כופל - להדגשה. מפסיק - לראות, כיצד הרשימו דבריו). (אפשר שכלב משלים וממלא אחריו:) אם חפץ בנו ד' - והביא אתנו אל הארץ הזאת (הרעה בעיניכם) ונתנה לנו: ארץ (טובה), אשר היא (אכן) זבת חלב ודבש (כהבטחת ד' למשה) (ו-ח).³⁷ שתיקה. אין כל תגובה - לא מצד ההנהגה ולא מצד ההמונים.

כאן שב יהושע ומנסה, במאמץ אחרון, למנוע את הפורענות, הנגזרת מהתנהגות העם העומד למרוד בד'. ("המרי" בלשון הנאום של משה). זהו שיאו של המחזה: העם שוב מנסה את ד' - אין לו ביטחון באלהים. יהושע מתרה בהנהגה: "אך בד' אל תמרדו!" (ט) לאחר מכן הוא פונה ישירות אל העם, מנסה להרגיעו בדימוי, הנטול מאורח חייהם במדבר: לחמם, המן, הנמס עם צאת השמש: "כי (כמו) לחמנו (המן) הם (עם הארץ) - סר צלם מעליהם (נטולי הגנה הם מפני החמה; ואילו) וד' אתנו - אל תיראם!" (שם).

דומה, שדברי יהושע וכלב עוררו את ההמונים למחשבה שנייה. הרוחות הסוערות נרגעות. אותה שעה - באין מענה ענייני בפיה - נתפסת הנהגת-העם לתגובה נרגות. "ויאמרו (נתכוונו) כל העדה (ההנהגה) לרגום אתם (את יהושע וכלב) באבנים (עד אשר) וכבוד ד' נראה (הגילוי-האלוהי הצפוי) באוהל-מועד אל (מול) כל בני ישראל" (י). העימות בין "העדה" ובין יהושע וכלב - על נפש "כל בני ישראל" - נסתיים אפוא - על דרך הנס - בהתערבות אלוהית, ובזאת נמנע מותם הבלתי-נסלח של יהושע וכלב: בתום המערכה השנייה שואלים הקוראים-המאזינים את עצמם: האם ישפיע האירוע, הפעם, על עמדת הנהגת-העם? והעם - האם יסגל לעצמו את מידת הביטחון בד'?

המערכה השלישית (י"ד, יא-מה) העימות עם אלהים

- משה מקבל את הדין בצער -

בסוף המערכה השנייה, נדמה, כי עמדת העם נשתנתה לטובה, וכי גילוי כבוד-ד' הרגיע את הנהגת העם. לפיכך, במערכה השלישית, ינסה משה לשכך את חרון אף ד', שמא יינחם ויסלח לעוון העם.³⁸

תמונה א' (יא-כה) נסיון משה לשכך את חרון אף האלהים

ואכן בפתיחת המערכה, בתמונה א', נותר משה לבדו, באוהל מועד, מצפה לגילוי דעת האל ("ויאמר ד'") באשר לשאלות, שנתעוררו (גם למשה) בסוף המערכה הקודמת. זאת - בשונה מגילוי דעת האל, בפתח המערכה הראשונה, מיוזמתו הוא (בלשון: "וידבר ד'... לאמר"). להפתעת משה דברי ד' קשים ונחרצים. העם מוצג (בשיאו של המחזה - והפעם בפי האל) כנעדר ביטחון בד', ולא באירוע זה בלבד

(בדומה לדברי משה בנאומו): "ויאמר ד' אל משה: עד אנה ינאצוני העם הזה (השווה): "הדור הרע הזה" – בנאום של משה דב' א', לה) ועד אנה לא יאמינו בי – בכל (=למרות כל) האתות, אשר עשיתי בקרבו." על כפיות טובה זו, שהגיעה לשיא באירוע הנוכחי, נגזר דין העם להשמדה מ י ד י ת: "אכנו בדבר – ואורשנו (על-ידך)³⁹ – כאשר) ואעשה אתך לגוי גדול ועצום ממנו".

משה נדהם מדבריו הנחרצים של האל. דבריו הארכניים והמגומגמים⁴⁰ מלמדים על סערת נפשו ועל נסיונו לחפש דרך כיצד להעביר את רוע הגזרה – אם בטענה לפי שורת הדין ואם בתחינה שלפנים משורת הדין: "ויאמר משה אל ד' (אחר שהות מה):⁴¹ "ושמעו מצרים"⁴², (כיצד נהגת בעם הזה – אף) כי⁴³ העלית בכתך את העם הזה מקרבו. ואמרו (המצרים) אל (=על) יושב הארץ הזאת (כנען): (אכן) שמעו, כי אתה ד' בקרב העם הזה – (כ)אשר עין בעין נראה אתה, ד' – ובעמד ענן אתה הלך לפניהם יומם, ובעמוד אש-לילה – (והנה עתה) והמתה את העם הזה כאיש אחד ("בְּכָכֶר") – ואמרו הגוים אשר שמעו את שמעך לאמר (מסתבר): מבלתי יכלת ד' להביא את העם הזה אל הארץ אשר נשבע להם (לכן) – וישחטם במדבר".

משה אינו נענה על דבריו, שיש בהם ביטוי לשורת הדין ולהיגיון. לפיכך הוא פונה, אחר הפסקה קלה, אל הטענה שלפנים משורת הדין: "ועתה"⁴⁴ יגדל נא כח אד-ני כאשר דברת (אלי בעקבות חטא העגל) לאמר⁴⁵ (מובאה מקוצרת): ד' (הוא בעל מידת הרחמים) – אך אפים ורב חסד (עם שהוא בעל מידת הדין, בהיותו) נשא (נושה)⁴⁶ עון ופשע ונקה לא ינקה – פקד עון אבות על בנים על שלשים ועל רבעים'. – (ולפיכך הגבר מידת הרחמים על מידת הדין): סלח נא לעון העם הזה כגדל חסדך (=בריתך)⁴⁷ – וכאשר נשאתה לעם הזה ממצרים ועד הנה... (כאשר ניסוך – כן תשא להם גם עתה...) ("יג-כ).

משה אינו מספיק לסיים את המשפט כאשר האל מגיב מיד.⁴⁸ "ויאמר ד' – סלחתי כדברך!" (כ). משה נושם לרווחה – האל קיבל את תפילתו... "ואולם" ממשיך האל ומבאר את "כדברך": אכן לא יקויים בעם "אכנו בדבר" – בו במקום ובבת-אחת, "ואולם חי אני (לשון של שבועה): (על מנת ש)וימלא כבוד ד' את (אצל) כל (יושבי) הארץ,⁴⁹ (נשבע אני) כי כל האנשים, הראים את כבדי ואת אתתי אשר עשיתי במצרים ובמדבר, (ואף-על-פי-כן) וינסו אתי זה עשר פעמים (כאשר) ולא שמעו בקולי – (נשבע אני) אם (שלא)⁵⁰ יראו את הארץ, אשר נשבעתי לאבתם".

דברי ד' מסתיימים כאשר פתח ("עד אנה ינאצני") (יא) בקביעה נחרצת: "וכל מנאצי – לא יראוהו". כולם "זולתי" (כלשון משה בנאומו) – "ו(אילו) עבדי כלב עקב היתה רוח אחרת עמו – וימלא אחרי (בנאמנות)⁵¹ כאמור (בנאום) – והביאתיו (שם) דווקא לשון "הוא יראנה" אל הארץ אשר בא שמה – וזרעו יורשנה"⁵².

ומה על אודות יהושע? משה משלה את עצמו, כי דינו יהא כדין רעו של כלב...⁵³ רק בנאומו מבין משה, כי "גם בי התאנף ד' בגללכם לאמר: גם אתה לא תבא שם – יהושע בן נון העמד לפניך הוא יבא שמה" (דב' א', לח).

עד שמשנה מהרהר בגורלו מנחה אותו אלהים: תן לבך במבט מקדש ברנע – מערבה.⁵⁴ "והעמלקי

והכנעני יושב בעמק (הערבה). (הלכך) מחר פנו (מזרחה) וסעו לכם (אל) המדבר (פארן) (ומשם דרומה) דרך ים-סוף (י"ג, כה) (כלשון הכתוב בנאום של משה).⁵⁵ יושם לב: בתמונה זו, משה אינו מצטווה להעביר את המסר האלהי אל בני ישראל. הצו על כך, בנוכחות אהרן, יינתן בתמונה הבאה, המתקיימת, שוב, באהל-מועד.⁵⁶

תמונה ב' (כו-לח): משה ואהרן נאלצים לקבל את גזר הדין האלוהי

עם בוקר, למחרת היום, נקראים משה ואהרן אל אוהל-מועד – כדי להעביר את המסר אל העם: "וידבר ד' אל משה ואל אהרן לאמר (לעם): עד מתי (עלי להתייחס) לעדה הרעה הזאת (הנהגת-העם), (כ)אשר המה מלינים עלי. (גם) את תלנות בני ישראל אשר המה מלינים עלי (כבר) שמעתי. (לפיכך) אמר אלהם: חי אני, נאם ד', אם לא כאשר דברתם באזני (לעיל): "או במדבר הזה לו מתנו" – (ב) כן אעשה לכם: במדבר הזה יפלו פגריכם וכל פקדיכם לכל מספרכם מבין עשרים שנה ומעלה (על) אשר הלינתם עלי. (נשבע אני) אם (שלא) אתם תבאו אל הארץ אשר נשאתי את ידי (נשבעתי)⁵⁷ לשכן אתכם בה, כי אם כלב בן יפנה ויהושע בן נון (בלבד). ו(אילו) טפכם אשר אמרתם (שם לעיל): "וטפנו יהיו לבו" – (ג) לבו יהיה – והביאתי (דווקא) אתם וידעו (יתחברו ויתבבו)⁵⁸ את הארץ אשר מאסתם בה. ופגריכם אתם יפלו במדבר הזה – (בעוד ש)ובניהם יהיו רעים במדבר ארבעים שנה, (כשהם מתחייבים) ונשאו⁵⁹ את זנותיכם – עד תם פגריכם במדבר. במספר הימים אשר תרתם את הארץ – ארבעים יום – יום לשנה, יום לשנה תשאו (תתחייבו) את עונתיכם. ארבעים שנה (תחשוש ותוודעו) וידעתם את תנאותי (את הסרת ענייני בכם)⁶⁰ (כו-לד).

בסיום מתייחס אלהים אל הנהגת-העם, האמורה לשלם את המחיר – על דרך הנס – במיתה, במגפה, על-אתר. "אני ד' (כאשר דברתם באזני" – לעיל – כך אני) דברתי (באזני משה. נשבעתי) אם לא (=אכן) זאת (עשה) אעשה לכל העדה (הנהגת-העם) הרעה הזאת הנועדים עלי: במדבר הזה (אזכור לדבריהם: "במדבר הזה לו מתנו" – (ב) יתמו ושם ימתו (לאלתר)" (לה).

ואכן כך אירע: "וימתו 'האנשים' מוצאי דבת הארץ רעה (על-אתר בבת-אחת) במגפה⁶¹ (פתח אהל-מועד) לפני ד', ו(אילו) יהושע בן נון וכלב בן יפונה חיו מן (מבין) האנשים ההם ההלכים לתור את הארץ" (לו-לח). הערה זו באה להפריד, מבחינה ספרותית, בין התמונה השנייה ובין התמונה השלישית.

תמונה ג' (לט-מג) נסיון משה לעצור בעד העם מלעלות בהר

גם תמונה זו מתרחשת - ברחבה - פתח אהל מועד. המונים המונים חמושים ("ותחגרו איש כלי מלחמתו" א', מא - בנאום משה) קוראים למנהיגם. הזמן - למחרת היום - לאחר שמשה כבר העביר את המסר הקשה לכל העם ולאחר שהמגפה כבר פגעה, על דרך הנס, בחבורת המרגלים: "וידבר משה את הדברים האלה אל כל בני ישראל - (אחרי שבעקבות המגפה) ויתאבלו העם מאד - וישכמו (כל בני ישראל) בבקר (בתגובה ספונטנית בלתי שקולה) ויעלו (מתכוונים לעלות) אל ראש ההר (ממול - הר הנגב)⁶² - לאמר (מכריזים וקוראים בקצב:) הננו ועלינו אל המקום, אשר אמר ד' (ציוונו לעלות) - כי (אף ש)חטאנו!" (ל"ט-מ') - ובניסוח מפורש יותר, כדרך הנאום, בפי משה: "ותענו (בקול רם - צועקים) ותאמרו אלי: (אמנם) חטאנו לד', (ואף-על-פי-כן) אנחנו (עלה) נעלה ונלחמנו - ככל אשר צוה ד' אלהינו (א', מא).⁶³ כביכול, מתחרטים על מעשיהם. משה מגיב ספונטנית:⁶⁴ "ויאמר משה: למה זה אתם עברים את פי ד' - והיא (העלייה לראש ההר או העברת פי ה' - ראב"ע) לא תצלח!" (מא). ההמונים הנלהבים דוחקים במנהיגיהם לנוע. משה מנסה, בכל דרך, למנוע את המפלה. בדברים של טעם מתרה משה מפני התוצאות המרות של מי שרוח הלחימה שלו - שקרית. מי שאין בו אמונה בד' - אל יצפה לנס אלוהי: "אל תעלו, כי אין ד' בקרבכם! (אל תעלו -) ולא תנגפו לפני איביכם. (כדברים האלה בדיוק, "אמר להם", משה בנאום).⁶⁵ כי (הרי) העמלקי והכנעני שם (על ההר) לפניכם - ונפלתם בחרבו!" - אין ניסים! - "כי על כן (משום ש)שבתם מאחרי ד' (אין כל סיכוי), ולא יהיה (כבוד) ד' (הענן) עמכם" (מב-מג) - כדרך שנהג במסעותיכם עד כה.

משה ממשיך להניא את ההמונים מלעלות בהר - אך הדבר אינו עולה בידיו. לימים, בנאומו, רואה משה התנהגות זו כמרי בד': "ואדבר אליכם ולא שמעתם - ותמרו את פי ד' - ותזדו ותעלו ההרה".⁶⁶

סיום (מד-מה) הנסיון לעלות ולהלחם בעמלקי ובכנעני נכשל

נתפס לחרטה מאוחרת⁶⁷ - מנסה העם ללחוץ על משה: אם לא הוא, אפשר יסע ארון-ברית-ד' לפניהם⁶⁸ - בין משום שהם מאמינים בתרומתו להרמת רוח הלחימה ("התחזקו והיו לאנשים") ובין משום שהם מאמינים בכוחו המאגי.⁶⁹ משה אינו נענה לבקשתם ולפיקח הם מחציפים פנים - "ויעפלו"⁷⁰ ("ותזדו" - א', מא בנאום משה) לעלות אל ראש ההר - (בעוד ש) וארון ברית ד' ומשה לא משו מקרב המחנה - (והתוצאה:) וירד (לקראתם) העמלקי והכנעני הישב בהר ההוא (הנגב) - ויכום ויכתום עד החרמה" (מד-מה).

תיאור ציורי יותר נותן משה בנאומו: "ויצא האמרי הישב בהר ההוא לקראתכם - וירדפו אתכם כאשר תעשינה הדברים - ויכתו אתכם בשעיר (ביער-הסבך)⁷¹ עד חרמה" (א', מד).⁷²

מבחינת הדרמה משמעות הביטוי: "ויעפלו לעלות אל ראש ההר" - החצפת פנים כלפי משה (כביאורנו), וזו ממחישה את קריאת התיגר של הנהגת-העם - בשיאו של המחזה (כביאורנו) - "נתנה ראש ונשובה

מצרימה" (ד). משה, שנותר במחנה – מנהיג ללא עם, שכה השתדל לעשות למענו – מצטייר, בסופו של המחזה, כדמות טראגית מאוד:⁷³ מי שהגיע ביציאת מצרים (שמות י"ד, לא) לדרגת "וייראו העם את ד' ויאמינו בד' ובמשה עבדו", – דווקא על סף הכניסה לארץ מידרדר למעמד, שבו אין העם מאמינים בד' ואין הם חפצים במשה כמנהיגם.

מבחינת העניין: עם 'נפילת' משה (עקב קריאת התיגר על מנהיגותו) – נתפנתה כבר הדרך ליהושע יורשו. הדבר מתבטא בדברים שאומר משה בהקשר זה, בהערה, בנאום: "גם בי התאנף ד' בגללכם לאמר: גם אתה לא תבא שם. יהושע בן נון העמד לפניך הוא יבא שמה, אתו חזק, כי הוא ינחלנה את ישראל.⁷⁴ בפרספקטיבה של זמן, מבין משה, כי גורלו נחרץ אותה שעה. זאת-ועוד: בשונה מן הדרמה, המתרכזת באירוע בקדש – משה, בעל העניין בגורל העם, מוסיף ומספר את שאירע לאחר המפלה בחרמה: "ותשבו (מן הקרב) ותבכו (על האבדות) לפני (אהל) ד'. ולא שמע ד' בקלכם – ולא האזין אליכם (הממרים את פי ד')".⁷⁵ לפיכך, בהתאם לגזרת ד': "ותשבו בקדש ימים (שנים) רבים כימים (שלשים ושמונה שנים) אשר ישבתם (שם)".⁷⁶

טבלה ג'	הנאום
(דברים א', יט-מו)	מעשה-המרגלים בנאום-משה (מעין רב-שיח)
(ט', כד)	– ממרים הייתם עם ד' מיום דעתי אתכם –
(יט) פתיחה:	המסע עד קדש ברנע בחסדי האל ונסע מחרב (אחרי ש) ונלך את כל המדבר הגדול והנורא ההוא אשר ראיתם... ונבא עד קדש ברנע.
(כ-כא) משה:	מעודד את העם לקראת ניסיון הכניסה אל הארץ ואמר אליכם... ראה, נתן ד' אלהיך לפניך את הארץ, עלה רש.
(כב-כח) העם:	אל תירא ואל תחת! מנסה את משה וממרה את פי ד'
(כג) הערה:	ותקרבון אלי כלכם ותאמרו: נשלחה אנשים לפנינו ויחפרו לנו את הארץ וישבו אתנו דבר... [וייטב בעיני הדבר ואקח מכם שנים עשר אנשים...] ... וישבו אתנו דבר ויאמרו: טובה הארץ, אשר ד' אלהינו נתן לנו.

- (כו) הערה: [ולא אבייתם לעלת, ו ת מ ר ו את פי ד' אלהיכם]
 ותרגנו באהליכם ותאמרו: בשנאת ד' אתנו הוציאנו מארץ מצרים
 לתת אתנו ביד האמרי להשמידנו...
 אחינו המסו את לבבנו לאמר: עם גדול ורם ממנו...
 מנסה לעורר את העם לבטוח בד' (כט-לג) משה:
 ד' אלהיכם ההלך לפניכם הוא ילחם לכם...
 ובדבר הזה אינכם מאמינים בד' אלהיכם ההלך לפניכם בדרך... באש לילה...
 ובענן יומם!
 גוזר את דין העם שלא עמד בניסיון (לד-מ) האל:
 וישמע ד' את קול דבריהם ויקצף וישבע לאמר: אם יראה איש באנשים האלה הדור
 הרע הזה את הארץ הטובה... זולתי כלב... אשר מלא אחרי ד'.
 [גם בי התאנף ד' בגללכם לאמר: גם אתה לא תבא שם]
 וטפכם... ובניכם... המה יבאו שמה... והם יירשוה...
 מתחרט ומנסה לעלות בהר (מא) העם:
 ותענו ותאמרו אלי: חטאנו לד', אנחנו נעלה ונלחמנו... ותהינו לעלות ההרה.
 מתרה ומזהיר את העם שלא לנסותו (מב) האל:
 ויאמר ד' אלי: אמר להם: לא תעלו ולא תלחמו,
 כי אינני בקרבכם, ולא תנגפו לפני איביכם.
 מתרה ומזהיר את העם – ונכשל (מג-מד) משה:
 ואדבר אליכם ולא שמעתם – ותמרו את פי ד' –
 ותזדו ותעלו ההרה... ויכתו אתכם... עד חרמה.
 השהות הממושכת בקדש כגזירת האל (מה-מו) סיום:
 ותשבו ותבכו לפני ד' ולא שמע ד' בקלכם...
 ותשבו בקדש ימים רבים כימים אשר ישבתם.

הנאום במפורט

נזקקנו לפרטים בנאומי של משה – כדי להבהיר פרטים בדרמה, כגון מצבי הפתיחה והסיום. כן נתנו דעתנו לשוני שבהצגת הדברים, משום שבדרמה הועמדה דמותו של משה במרכז האירועים, ואילו בנאום מוסבים הדברים בעיקר אל העם ועל אודותיו. כיוון שכך נצטמצמה הדרמה באירוע המרכזי, בקדש, ובשיאו – כל שהתחולל, פתח אוהל מועד במשך כמה ימים בלבד. לעומת זאת, הנאום, המבקש להעמיד את האירוע בקדש בשיא האירועים המתמשכים במדבר, פותח בסקירה תמציתית של המסע עד קדש: ⁷⁷ "ונסע מחרב – (אחרי ש)ונלך את כל המדבר הגדול והנורא שהוא אשר ראיתם (ממצרים

דרך-המדבר אל ים-סוף - מזרחה; ומשם - דרך מדבר פארן צפונה בכיוון אל) דרך הר האמרי (הנמשכת מערבה) - כאשר צוה (הנחה) ד' אלהינו אתנו - ונבא עד קדש ברנע" (יט). באותו האופן מסתירים הנאום בתיאור הישיבה המאולצת באותה קדש - בעקבות המרי הנמשך של העם: "ותשבו בקדש ימים רבים כימים אשר ישבתם" (מו).

גופו של הנאום בנוי כמעין דיאלוג, לסירוגין, בהשתתפות משה, העם ואלהים. לפיכך המילה המנחה (המודגשת בטבלה ג') נגזרת מן השורש אמ"ר. שורש אחר, מר"ה-מר"י, מוצב תחלה בראשית הנאום, והוא חוזר ונשמע, כאקורד אחרון, לקראת סיומו. בלב לבו של הנאום מובלט (בטבלה) עיקר עניינו של הנאום: "ובדבר הזה אינכם מאמינים בד' אלהיכם וגו'" (לב).

אחר דברי הפתיחה, הממקמים את הארוע בקדש ברנע, מגולל משה את שנעדר מן הדרמה בכלל: על סף הכניסה לארץ כנען, מן המזרח, פונה משה אל העם להכין עצמו לקראת המלחמה. "ואמר אלכם: באתם (עם הגיעכם עד קדש) עד הר האמרי (ההר שמעבר לעמק הערבה - שער הארץ), אשר ד' אלהינו נתן לנו. ראה נתן ד' אלהיך לפניך את הארץ, עלה רש⁷⁶, כאשר דבר (הבטיח) ד' אלהי אבתיך לך! אל תירא ואל תחת! " (א', כא) - במילים אחרות: בטחו בד'!

בהמשך מביא משה את תגובת העם. אף היא אינה, במקביל, בדרמה. "ותקרבון אלי כלכם (בהמוניכם, כשאתם לוחצים עלי) ותאמרו (מיזמתכם): נשלחה אנשים לפנינו, ויחפרו לנו (ריגול צבאי) את הארץ, וישבו אתנו דבר⁷⁷: את הדרך (האופטימלית מבין החלופות) אשר נעלה בה; ואת הערים אשר נבא אליהם (תחילה, כדי ליצור ראש-גשר) " (א', כב).

בהערה, מטעמו, מודה משה, כי בלא לשאול את דבר האלהים, הוא נענה לבקשת העם: "וייטב בעיני הדבר - ואקח מכם שנים עשר אנשים: איש אחד לשבט" - בלא שייכנס לפרטים, המפורטים בדרמה, שעל פיהם נעשה המעשה לאחר פנייה אלוהית ("שלח לך" - במ' י"ג, ב) ובאמצעות האורים ותומים ("על פי ד") (שם שם, ג).

בהמשך מוסר לנו משה, בתמצית, את שמתואר במערכה הראשונה של הדרמה - בתמונות א', ב' ועד אמצע תמונה ג': "וישיבו אתם דבר... ויראו את פרי הארץ" (במ' י"ג, כו). ואלו דבריו כאן:⁸⁰ "ויפנו (מקדש) ויעלו ההרה ("עד רחב לבא חמת")⁸¹ ויבאו (בדרך חזרה, כפי לשון הדרמה) עד נחל אשכל⁸² - וירגלו אתה. ויקחו בידם מפרי הארץ (בדרמה: ענבים, רימונים ותאנים) ויורדו אלינו, וישבו אתנו דבר (כלשון הדרמה) ויאמרו: טובה הארץ אשר ד' אלהינו נתן לנו (א', כד-כה) (בדרמה: "וגם זבת חלב ודבש הוא וזה פריה")⁸³. כאן מפסיק משה ואינו נותן את עוקץ הדברים, כמו בא בדרמה בהמשך:⁸⁴ "אפס כי עז העם הישב בארץ....". מבחינה רטורית נראה לו למשה להקדים וליתן, כבר עתה, את המסר העיקרי של נאומו המקיף בספר דברים (ט', כב-כד): "ובתבערה ובמסה ובקברת התאוה - מקציפים הייתם את ד'. ובשלח ד' אתכם מקדש ברנע לאמר: עלו ורשו ("עלה רש" - לעיל א', כא) את הארץ אשר נתתי לכם - ותמרו את פי ד' אלהיכם, ולא האמנתם לו, ולא שמעתם בקלו. ממרים הייתם עם ד' מיום דעתי (הנהגתי)⁸⁵ אתכם!"

בנאומו כאן (כו) עובר עתה משה להציג את עמדת העם: "ולא אבייתם לעלת - ותמרו את פי ד' אלהיכם". בפרטי הדברים חושף משה, מטעמו, את שמסתתר בעומק הדיאלוגים הגלויים שבדרמה:⁸⁶ "ותרגנו באהליכם ותאמרו (בלבכם): בשנאת ד' אתנו - הוציאנו מארץ מצרים - לתת אתנו ביד האמרי להשמידנו. אנה אנחנו עלים - אחינו המסו את לבבנו לאמר: עם גדול ורם ממנו, ערים גדלות ובצורת בשמים, וגם בני ענקים ראינו שם" (כח) - פרפרזה, כמעט מדויקת, על דברי המרגלים אחר העוקץ של "אפס כי עז העם וגו'".⁸⁷

בביטוי הפותח "ותרגנו באהליכם" (כו) מתייחס משה לתמונת הדברים שבפתח המערכה השנייה:⁸⁸ "ותשא כל העדה... ויבכו העם כלילה ההוא. וילנו על משה ועל אהרן כל בני ישראל". משה נמנע מלתאר את העימות - הקשה לו אישית - ביום הקודם - כמו שמצא לנכון לחסוך מעצמו את האזכור לעימות האלים שבסוף המערכה. תחת זאת ממשיך משה ומוסר, משמו, את שאמר לו האלהים, באוהל-מועד, בשתי תמונות המערכה השלישית. ושוב נמנע משה מן העניין האישי שלו, כשהוא דולג על הקצף הראשון שבפתח דברי האל:⁸⁹ "עד אנה ינאצני... ועד אנה לא יאמינו בי... אכנו בדבר... ואעשה אתך לגוי גדול...". משה משבץ את הרעיון המרכזי של אבדן האמונה בד' - המשותף לנאום ולדרמה - בעריכה המחודשת שהוא עושה לדברי ד' בשתי התמונות שבדרמה: חלקם מובאים מטעמו, וחלקם - ישירות מטעם ד'.

משה פותח מטעמו: "ואמר אלכם: לא תערצון ולא תיראון מהם (ייחודי לנאום, כלעיל בראשית הדברים: "אל תירא ואל תחת" כא).⁹⁰ ד' אלהיכם ההלך לפניכם הוא ילחם לכם, ככל אשר עשה אתכם במצרים לעיניכם. (וכן) ובמדבר - אשר ראית, אשר נשאל ד' אלהיך, כאשר ישא איש את בנו. (וכן) בכל הדרך, אשר הלכתם עד באכם עד המקום הזה ("עד הר האמרי" - לעיל בפתח הדברים)⁹¹ ובדבר הזה ("עלה רש" - שם בהמשך)⁹² אינכם מאמינים בד' אלהיכם, ההלך לפניכם בדרך לתור לכם מקום לחנתכם,⁹³ באש לילה, לראתכם בדרך אשר תלכו בה ובענן יומם" (כט-לג).⁹⁴

קצפו של האל, בא על-פי משה, בתגובה על דברי 'האנשים', ובעקבותיו - נגזר דינם: "וישמע ד' את קול דבריהם ויקצף וישבע לאמר (במקביל בדרמה: "חי אני", וניסוח דומה אך ארכני, לעומת הניסוח התמציתי כאן)⁹⁵ אם יראה איש באנשים האלה, הדור הרע הזה,⁹⁶ את הארץ הטובה אשר נשבעתי לתת לאבותיכם. זולתי כלב בן יפנה (בדרמה במקביל: "עקב היתה רוח אחרת עמו" במ' י"ג, כד) הוא יראנה, ולו אתן את הארץ אשר דרך בה ולבניו, יען אשר מלא אחרי ד' (בנאמנות, כבמקביל בדרמה) (לד-לו). אגב אזכור כלב - ולפני ההתייחסות ליהושע - מעיר משה את שנתברר לו עתה, בפרספקטיבה של זמן: "גם בי התאנף ד' בגללכם לאמר: גם אתה לא תבא שם. יהושע בן נון, העמד לפניך, הוא יבא שמה. אתו חזק כי הוא ינחלנה את ישראל" (לז-לח).⁹⁷

אחרי ההערה מסיים משה את דברי האל בפקודה: "פנו... וסעו"⁹⁸ - מקביל לסיום תמונה א', במערכה השלישית⁹⁹ - כשהוא משבץ משפט מתמונה ב':¹⁰⁰ "וואילו) טפכם אשר אמרתם לבו יהיה - ובניכם, אשר לא ידעו היום טוב ורע (מוסיף ומרחיב) - המה יבאו שמה, ולהם אתננה, והם יירשוה (אזכור

ללשון הפתיחה של הנאום: "עלה רש", כא). ואתם (על כן) פנו לכם וסעו המדברה דרך ים סוף" (מ). תגובת העם – "ותענו ותאמרו אלי" – מציגה את 'החרטה המאוחרת' של ההמונים: "חטאנו לד'! (מקביל לאמור בדרמה: "הננו ועלינו... (אף) כי חטאנו"¹⁰¹ – אנחנו נעלה ונלחמנו ככל אשר צונו ד' אלהינו. ותחגרו איש את כלי מלחמתו (אינו בדרמה – כאן מוסיף ציוריות) – ותהינו (הכינוותם עצמכם: "הננו ועלינו" בלשון הדרמה)¹⁰² לעלת ההרה".

תגובת משה מקבילה מילולית למובא בדרמה – כשאלה רטורית מטעמו הוא ("למה זה אתם עברים את פי ד'?! אל תעלו, כי אין ד' בקרבכם, ולא תנגפו לפני איביכם").¹⁰³ בנאומו כאן מספר משה: "ויאמר ד' אלי אמר להם: לא תעלו ולא תלחמו, כי אינני בקרבכם, ולא תנגפו לפני איביכם" (מב). התמונה הדרמטית של ניסיון העלייה בהר(תמונה ג') מוצגת בפי משה, בתמצית, כראיה (נוספת) למריו של העם: "ואדבר אלכם, ולא שמעתם, ותמרו את פי ד', ותזדו (מקביל אל "ויעפלו" – החציפו ונהגו בזדון)¹⁰⁴ ותעלו ההרה. ויצא האמרי (שם כללי לעומת הפירוט בדרמה: "העמלקי והכנעני" – י"ג, כה) הישב בהר ההוא, (מוסיף ומתאר בלשון ציורית) וירדפו אתכם כאשר תעשינה הדברים – ויכתו אתכם בשעיר (מוסיף ומתאר את האזור המיוער בהר הנגב)¹⁰⁵ עד חרמה (העיר)" (מג-מד). משה מסיים את נאומו זה¹⁰⁶ בפרטים, שכאמור אינם בדרמה: "ותשבו ותבכו לפני (אהל) ד' – ולא שמע ד' בקלכם ולא האזין אליכם. ותשבו בקדש (כמקום מרכזי) ימים (שנים) רבים כימים אשר ישבתם (בערבה, מעציון-גבר ועד קדש, כמתואר בפרשת מסעי)"¹⁰⁷. ללמדך, כי גזירת האלהים על "הדור הרע הזה" נתקיימה.

נמצא, כי מן הרושם הכללי של הנאום, משה מבקש ללמד לקח את דור-הבנים: אל תהיו ממרים כאבותיכם, בטחו בד' ואל תיראו מאיש, מלאו אחר ד' (בנאמנות), ואל תנסוהו בשום דרך; עלו ורשו את הארץ כי יכול תוכלו.

לקח זה ניתן, כדרך הדרמה, בפי גיבוריה: כלב – "ויאמר עלה נעלה וירשנו אותה כי יכול נוכל לה" (י"ג, ל); יהושע – "אך בד' אל תמרדו ואתם אל תיראו את עם הארץ" (י"ד, ט). ומשה (בסיום) – "למה זה אתם עברים את פי ד'... אל תעלו כי אין ד' בקרבכם... ונפלתם בחרב, כי על כן שבתם מאחרי ד'" (שם, מא).

רוצה לומר: הן הדרמה והן הנאום – בדרכי הסיפור המיוחדות אותם – מפגישים את הקורא-המאזין עם אחד מן היסודות המכוננים של השקפת העולם המקראית: ה ב י ט ח ו ן ב ד', דהיינו אמונת האדם בהשגחה אלהית, עמידתו בניסיון דווקא בהיותו במצוקה, תוחלתו לנס גם כאשר המציאות קשה.¹⁰⁸ היפוכו של הביטחון בד' – ה מ ר י בו. תופעה זו הובלטה, כפי שראינו, בנאומו של משה ובספר דברים כולו.¹⁰⁹

עיון בספר במדבר מלמד, כי המרי, הנעדר מן הדרמה 'מעשה המרגלים', מופיע בדרמה 'קרת ועדתו' (י"ז, כה): "השב את מטה אהרן לפני העדות למשמרת לאות לבני מרי"; וכן בדרמה 'מי מריבת קדש' (כ, י): "ויאמר להם שמעו נא המרים".¹¹⁰ הדרמה 'קרת ועדתו' מפרידה איפוא בין שתי הדרמות בקדש,

המתייחסות לשני הדורות על סף הכניסה לארץ. הרצון להעמיד את המרי במרכז ספר במדבר – מבאר, על שום מה הוצבה הדרמה 'קרח ועדתו' – אפשר שלא כסדר הכרונולוגי – בין שתי הדרמות בקדש.¹¹¹

הערות ומראי מקומות

1. ראה ירושלמי ראש השנה פ"ג ה"ה: דברי תורה עניים במקומן ועשירים במקום אחר. וראה מ' וייס, "מלאכת הסיפור במקרא", מולד, תשרי תשכ"ג, עמ' 402-406 – בתוך: מקראות ככוונתם, ירושלים, תשמ"ח, עמ' 293-334.
2. י. זקוביץ, מבוא לפרשנות פנים מקראית, הוצאת רכס, 1992.
- D. Borgaran, *Intertextuality and the Reading of Midrash*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis 1990.; M. Fishbane, *Biblical Interpretation in Ancient Israel*, Oxford 1985
- ולאחרונה ע' בייטנר, "בין נח לקרח – מקבילות לשוניות בשתי הפרשות", בית מקרא (קנח) ניסן-סיון ה'תשנ"ט עמ' 215-225.
3. מעשה המרגלים מוזכר גם במדבר ל"ב, ח-יג; דברים ט', כג; יהושע י"ד, ז-ט; תהלים ק"ו, כד-כו.
- התייחסות לתופעה זו אצל פרשנינו, ראשונים ואחרונים, ראה י"צ מושקוביץ, ספר במדבר, דעת מקרא, ירושלים תשמ"ח, עמ' קמ"א. וראה, לאחרונה, דיון אצל אלחנן סמט, עיונים בפרשת השבוע, ירושלים, ה'תשס"ב, פרשת שלח ופרשת דברים.
4. ראה זקוביץ, שם, עמ' 84-85, וראה י' ליכט, פירוש על ספר במדבר (יא-כא), מאגנס, ירושלים תשנ"א, עמ' 50.
- ראה דברים, עולם התנ"ך, תל-אביב 1994, עמ' 34.
5. ר' נ' אררט, הדרמה במקרא, המרכז העולמי לתנ"ך, ירושלים תשנ"ז עמ' 1: עיון בסיפור המקראי – שהוא לכל הדעות דרמטי ביסודו – הביאני לכלל ההשערה, כי כמה וכמה מן הסיפורים במקרא, הכתובים ב'לשון – של-פעולה', ניתן לבנותם כדרמה – בעיקרון – לא להצגה על במה, אלא כסיפור 'דרמטי' בעל-פה.
- ראה א' ג' ברוקט, תולדות הדרמה והתיאטרון, (בעריכת ד' אוריין), מסדה 1994, עמ' 15: על-פי התיאוריה, שמקור הדרמה והתיאטרון באינסטינקט הסיפורי – תחילה באמצעות מספר, שהשתמש בהאנשה, בפעולה ובדיאלוג, ולאחר מכן – באמצעות גילום כל אחד מן התפקידים על-ידי אדם אחר.
6. ראה י' ליכט, הניסיון במקרא וביהדות של תקופת הבית השני, מאגנס, ירושלים תשל"ג, עמ' 17: לפי המקרא אין האלהים מנסה את האדם אלא כדי לדעת כיצד ינהג. עמ' 28: בשעה שהאל מנסה את האדם, כדי לדעת כיצד ינהג, אין האל יודע כיצד ינהג האדם למעשה. והטעם פשוט: מעשיו של האדם בידיו.
7. ראה, שם, עמ' 33 בהתייחסו לענייננו (תקופת המדבר נחשבה... לתקופת הניסיון המובהקת...): ניסיון האדם את האל נתפס אפוא כמיעוט אמונה, כסירוב לסמוך על ישועת האל ולשמוע בקולו, כסירוב להסתפק באותות שכבר נעשו, ואין מוטיב הניסיון מצומצם לתביעה מפורשת, שהאל יראה את כוחו באות מסוים נוסף.
8. ראה מ' חיוטין, "משכן אוהל מועד – שחזור אחר", בית מקרא (קל"ד) ניסן-סיון תשנ"ג, עמ' 229-246. על-פי הצעתו: 'אוהל מועד' (מבנה היריעות בלבד; נפרד מן 'המשכן' – המבנה הקשוח העשוי מקרשים) נפל בקדושתו מן 'הקדש' (מקום משכן כלי-הקדש: הארון, השלחן, המנורה ומזבח הקטרת). נראה לנו, שאל 'אוהל מועד' זה ('המבוא' ל'משכן'), יכלו להיכנס גם מי שאינם כהנים, כגון שבעים הזקנים לקראת התמנותם (במדבר י"א, טז); מרים ואהרן בפרשת האשה הכושית (שם, י"ב, ד) וכן יהושע – בהתמנותו ליורש (דברים ל"א, יד-טו). וראה אררט, הדרמה במקרא, עמ' 137 (בהערה 15). במת-האירועים, בפרשת מי מריבת-קדש, אפשר, שגם היא דומה לזו שבפרשת המרגלים: פתח 'אוהל מועד' ובתוך 'המבוא'.

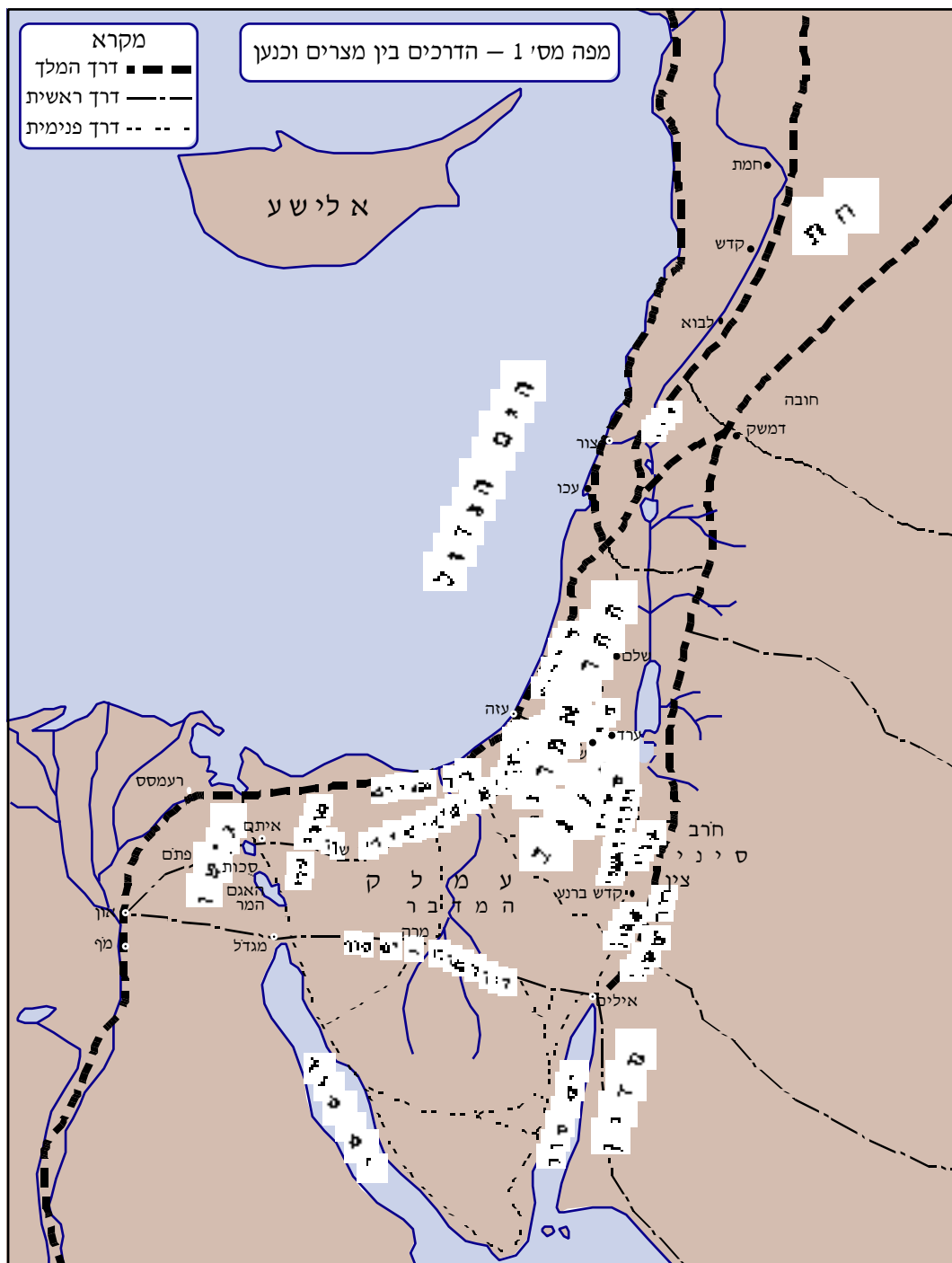
9. ראה במדבר רבה ט"ז, ו; בבלי סוטה לד ע"ב, ובעקבותיהם – מפרש רש"י על-אתר.
10. דברים א', כב-כד. מבואר, להלן, בדיון על הנאום. השווה יהושע ב', ב, במשלוח המרגלים, "לחפר את הארץ".
11. ראה במדבר, עולם התנ"ך, ירושלים-רמת-גן, תשמ"ו 1985, עמ' 383. הפועל "לתור" נבדל מהפועל "לרגל" בכך שאינו מיוחד לאיסוף מידע צבאי, אלא נושא אופי כללי יותר. מקבילו האכדי taru משמעו: לשוטט.
12. במדבר י"ג, כ: "והתחזקתם ולקחתם מפרי הארץ".
13. ראה במדבר ג', טו-טז: "פקד את בני לוי... ויפקד אתם משה על-פי ד' – כאשר צוה". גם כאן, כמסתבר, על-פי האורים ותומים – ואין כאן כפל לשון. השווה במדבר רבה ג', ט: "ויפקד אותם משה על-פי ד' וגו' – כשם שהשכינה אומרת. וראה במדבר, עולם התנ"ך, עמ' 28 על אתר. על הבעייתיות שבפירוש זה ראה רמב"ן, רשב"ם וחזקוני על-אתר.
14. י"ג, ב.
15. קריאת פלוני לאלמוני במשמעות של הזמנה מצויה בתורה ובמקרא. לענייננו ראה דברים ל"א, ז: "ויקרא משה ליהושע ויאמר אליו". וראה בראשית י"ב, יח; כ', ט; כ"ו, ט; מ"ז, כט; שמות א', יח; ח', ד; י"ב, כא.
- לולא הצורך הדרמטי אפשר לבאר: קרא לו (= כינה אותו) בשם יהושע. וגם זו קריאה דרמטית משמעותית.
16. כך נראה לנו להשלים על-פי המשמעות שאנו נותנים לפסוק בדרמה.
17. ראה מפה 1.
18. הצעות פרשניות אחרות – ראה במדבר, עולם המקרא, עמ' 83.
19. השווה שמואל א' ד', ט: "התחזקו והיו לאנשים, פלשתים!" וראה מלכים א' כ', כב.
20. פסוק כ' אחרי האתנחתא.
21. ראה מפה 1.
22. אל "שם" זה מכוונים דברי המרגלים להלן פסוק לג: "ושם ראינו את הנפילים בני ענק".
23. אפשר שהדברים מכוונים לדברי המרגלים להלן (כח): "אפס כי עז העם הישב בארץ, והערים בצורות גדולות מאד, וגם ילדי הענק ראינו שם". לחברון ההיקסוסית היו חומות בצורות וחלקלקה גדולה – בדומה למצוי בצוען, הברירה ההיקסוסית במצרים.
24. אפשר על שם אשכול הנזכר בבראשית י"ד, יג: "והוא שכן באלני ממרא האמרי אחי אשכל ואחי ענר". וראה במדבר ל"ב, ט: "ויעלו עד נחל אשכול". וכן בדברים א', כד: "ויפנו ויעלו ההרה ויבאו עד נחל אשכל וירגלו אתה".
25. ראה במדבר, דעת מקרא, עמ' קנו-קנו על הכתוב (כו) "כל עדת בני ישראל" – המונח 'עדה', במיוחד בספרנו, בא במובנים שונים. לפעמים הוא מציין את המנהיגות השופטת כמו להלן ל"ה, כד-כה ("ושפטו העדה... והצילו העדה"), או את המנהיגות המוסמכת הממונה על העם, כפי שניתן להבין מתוך הפסוקים שלהלן י"ד, א-ב.
26. "וגם" להדגשה (אכן) כמצוי במקרא. בקשר לשבח הארץ – הש' תה' י"ט, יב, יד; כ"ה, ג; פ"ד, ז. ספורנו מקשר את פסוקנו לפס' יט: לא (זו) בלבד שהיא טובה, אלא היא ג"כ זבת חלב ודבש... לפי פירושו "וגם" כאן באה במשמע הרגיל: תוספת. מוראוקה (- Jerusalem - Biblical Hebrew - Emphatic words and structures in Biblical Hebrew - Leiden, 1985, p. 145). מסביר באותו כיוון: לא רק שהארץ חדיקה, אלא גם היא זבת חלב ודבש. שמות ג', ח: "ולהעלותו... אל ארץ טובה ורחבה, אל ארץ זבת חלב ודבש", וראה דברים ח', ז-י.
27. ראה לייכט, במדבר, עמ' 48; 50.
28. ראה רש"י לפרשת המתאוננים במדבר י"א, א: "ויהי העם – אין העם אלא הרשעים". ראה נ' אררט, "מקראות המשתמעים לשני-פנים בפרשנות רש"י", בשדה חמד, טבת תש"ך, עמ' 212-221.
29. ראה במדבר, עולם התנ"ך, עמ' 88. ואולי במשמע: "שהאוויר שלה רע (ראב"ע)". וע' רמב"ן, ספורנו, כהנא ולייכט.

30. ראה יהושע ח', א: "קח עמך את כל עם המלחמה" ולהלן (ה) "ואני וכל העם אשר אתי נקרב אל העיר". ועוד, בדומה במקרא, 'עם' בהקשר של מלחמה, 'עם-מלחמה' – חיילים. ראה מלכים ב' י"ח, כו: "ואל תדבר עמנו יהודית באזני העם אשר על החמה". וראה מלכים ב' ו', ל ועוד.
31. המערכה השנייה חופפת את פתיחת הפרק החדש פרק י"ד.
32. לעיל י"ג, כו.
33. נראה לנו כי נשמט בשל דמיונו לאמור בסמוך "ויבכו".
34. בבזו. כמו במשפט שלמה (מלכים א' ג', יז-יח) "אני והאשה הזאת".
35. השווה בפרשת קרח (ט"ז, ד) "וישמע משה ויפל על פניו". ולהלן (כב): "ויפלו על פניהם ויאמרו: אל אלהי הרוחות". וכן (י"ז, י): "ויפלו על פניהם" בתגובה לדברי ד': "ואכלה אתם כרגע". וראה יהושע ז', ו: "ויקרע יהושע שמלתיו ויפל על פניו ארצה לפני ארון ד'". ראה אררט, הדרמה במקרא, עמ' 124.
36. ראה לעיל י"ג, כו.
37. ראה שמות ג', ח: "ולהעלותו... אל ארץ טובה ורחבה אל ארץ זבת חלב ודבש".
38. יושם לב: המערכה השלישית על-פי הצעתנו (י"ד, יא) מתחילה בפרשה פתוחה. כך גם פותחת התמונה השנייה במערכה (י"ד, כו). זאת-ועוד: בדרך זו אנו מתגברים על 'הקושי' שבכפילות דבר ד': בתמונה הראשונה הדברים אמורים להיות בין האל ובין משה בלבד (בלשון "ויאמר ד'") דווקא, ואילו הדברים בתמונה השנייה אמורים להיות מובאים לידיעת העם (בלשון "וידבר ד'... לאמר").
39. ראה ליכט, במדבר, עמ' 71.
40. אין הדברים מגומגמים בשל עריכה משנית, אלא נובעים ממערך נפשו אותה שעה. ראה ליכט, במדבר, סעיף 71, עמ' 55-56.
41. זאת-לעומת לשון התגובה הספונטנית (להלן מ"א): "ויאמר משה: למה זה אתם עברים את פי ד'"; וכן (להלן פסוק כ'): "ויאמר ד': סלחתי כדברך".
42. גם בחטא העגל מגיב משה בצורה דומה: (שמות ל"ב, י) – "ואכלם – ואעשה אותך לגוי גדול" (ראה שם פסוקים יא-יב).
43. במשמע ויתור: 'אך כ', שהוא אחד המשמעים של 'כי'.
44. פתיחה לטיעון כדרך הסיפור המקראי.
45. ראה שמות ל"ג, יט ולהלן ל"ד, ו-ז.
46. ראה נ' אררט, "נושא במקרא שאינו אלא נושה", בית מקרא, ד' (נט), תשל"ד, עמ' 536-548.
47. ראה במדבר, עולם התנ"ך, עמ' 89: אפשר לראות בחסד מילה נרדפת לברית, אף שאין מניעה להסביר כאן חסד במשמע הרגיל. כך התרגום וראב"ע.
48. ראה הערה 41 לעיל.
49. ראה בראשית י"א, א: "ויהי כל הארץ שפה אחת". שם מ"א, נז: וכל הארץ באו (לשון רבים) מצרימה... ועוד.
50. ראה, ליכט, במדבר, עמ' 76: לשון רגילה בשבועות.
51. ראה, במדבר, עולם התנ"ך, עמ' 89: לא סר מדרכי.
52. ראה שם, שם, עמ' 90: קרא "יירשנה" (כמו השבעים) רס"ג: ולזרעו יורישנה (לשון קצרה באות אחת). בעקבותיו – חזקוני וכהנא. אונקלוס מבין את הפועל כהפעיל.
53. על דרך זו, נדמה, התגברנו על אי אזכור יהושע בכאן.
54. ראה מפה 1.

55. דברים א', מ.
56. ראה הערה 38 לעיל.
57. ראה עולם התנ"ך, שם, עמ' 90.
58. כאחת המשמעויות של הפועל יד"ע במקרא. ראה, למשל, בראשית י"ח, יט "כי ידעתיו". במשמע חיבה פירש א"י רוטר – שערי אהרן עה"ת כרך י"א ב"ב תש"ן. ת"א בנוסח התאג' מתרגם: ויחזון (-ויראו). אולי תרגם עפ"י ההקשר, ע' י"ג, ח, כו; י"ד, כג.
59. ראה הערה 46 לעיל. מלשון נושה בחוב, מתחייב בעוון. כאמור בסמוך: "תשאו את עונתיכם". וראה על ביטוי זה עולם התנ"ך, שם, עמ' 91.
60. ראה עולם התנ"ך, שם, שם: כאן הוראתה: מניעה, עיכוב, התנגדות מלשון: "ואם הניא אביה אתה" (ל', ו); "ולמה תניאון את לב בני ישראל מעבר אל הארץ" (ל"ב, ז).
61. ראה ליכט, במדבר, עמ' 49 וראה דעת מקרא, שם, עמ' קע"ה. וע' ספורנו, המדגיש כאן עיקרון מידה כנגד מידה.
62. ראה מפה 1.
63. משה, במקביל, מוסיף ומבאר כדרך הנאום: "ותחגרו איש את כלי מלחמתו, ותהינו לעלת ההרה" (דב' א', מא).
64. ראה הערה 41.
65. א', מב.
66. א', מג.
67. ראה ליכט, במדבר, עמ' 49.
68. ראה במדבר ו', לג: "ויסעו מהר ד'. וארון ברית ד' נסע לפניהם..."
69. ראה פרשת הארון בספר שמואל א' פרקים ד'-ו'.
70. ראה ליכט, שם, עמ' 83 בהערה. וראה עולם התנ"ך, שם, עמ' 91: על-סמך הערבית: חרפו את נפשם למות.
71. השווה יהושע י"א, יז: "מן ההר החלק העלה שעיר (בדרום) ועד בעל גד בבקעת הלבנון (בצפון)". וראה מקומות מיוערים נוספים ביהושע ט"ו, י. שופטים ג', כו. ופירוש רש"י לפסוק בשופטים: יער דק ועב וטוב הוא להחבא.
72. ראה מפה 1.
73. השווה א' נהר, נבואות ונביאים, מהות הנבואה, ירושלים תשנ"ט עמ' 129.
74. א', לז-לח.
75. א', מה.
76. א', מו. כאן סוף פרק א'. המסורה מסיימת את העניין בפרשה סתומה לאחר הפסוק הראשון של פרק ב'. החלוקה לפרקים רואה את פסוק א' "ונפן ונסע המדברה.... ונסב את הר שעיר ימים רבים" כציון זמן למאמר הפותח בפסוק ב': "ויאמר ד' אלי לאמר: רב לכם סב את ההר הזה". המסורה רואה פסוק זה כמתייחס לכתוב (לעיל מ"א) "ואתם פנו לכם וסעו המדברה".
77. ראה מפה 1.
78. ביטוי זה מצוי בפי כלב (י"ג, ל): "עלה נעלה וירשנו אתה".
79. ביטוי זה, החוזר ונשנה להלן פסוק כ"ה, מצוי במקביל בדרמה: י"ג, כו.
80. ראה מפה 1.
81. כך במקביל י"ג, כא. "ההרה", כאן, הגוש ההררי של מרכז הארץ.
82. שם, פסוק כ"ג.

83. שם, פסוקים כ"ו-כ"ז.
 84. פסוק כ"ח.
 85. השווה משלי (כ"ז, כג): "ידע תדע פני צאנך, שית לבך לעדרים"; (י"ב, יא) "יודע צדיק נפש בהמתו". משה רואה עצמו כרועה. וראה ד"צ הופמן, דברים, תל אביב, תש"ך, עמ' קכ"ז: "מן היום שהייתי הפרנס שלכם".
 86. ראה אררט, הדרמה במקרא, עמ' 4: "הדרמה מבליטה את המעשים ואת התכונות של 'הגיבורים' - ללא אינטרוספקציה וללא פסיכולוגיזציה". לא כן הנאום.
 87. הש' י"ג, כח: "אפס כי עז העם הישב בארץ, והערים בצרות וגדלת מאד, וגם ילדי הענק ראינו שם".
 88. י"ד, א-ב.
 89. י"ד, יא-יב.
 90. סוף א', כא.
 91. תחילת א', כ.
 92. אמצע א', כא.
 93. ראה עולם התנ"ך, דברים, עמ' 36. תרגום השבעים מתרגם "להנחתכם" כאילו נאמר בכתוב לנחתכם. ויתכן, כי בטקסט העברי יש שיכול אותיות: לנחתכם.
 94. השווה לדברי ד', במקביל, י"ד, יד.
 95. י"ד, כא-כד.
 96. השווה במדבר ל"ב, יג: "ויניעם במדבר ארבעים שנה עד תם כל הדור העשה הרע בעיני ד'".
 97. השווה להלן דברים ג', כו-כח: "ויתעבר ד' בי למענכם... כי לא תעבר את הירדן הזה. וצו את יהושע... כי הוא יעבר לפני העם הזה...".
 98. א', מ.
 99. י"ד, כה: "פנו וסעו לכם המדבר דרך ים סוף".
 100. י"ד, לט.
 101. י"ד, מ.
 102. ראה הופמן דברים, עמ' מא: מן השרש הערבי הא"ן, שמשמעו להיות קל, וגם: לזלזל. כאן לפי ההמשך יש לפרש: לפעול בקלות ראש. השווה במדבר י"ד, מד.
 103. י"ד, מא-מב.
 104. ראה, עולם התנ"ך, עמ' 77, זו"ד - לעלות על גדותיו, לגעוש.
 105. ראה הערה 71.
 106. בפסוק האחרון של פרק א', ראה הערה 76 לעיל.
 107. במדבר פרק ל"ג.
 108. ראה י' היינמן, אנציקלופדיה מקראית, הערכים: אמונה, ביטחון, השגחה.
- וראה נ' אררט, "שלושה מלכים במצור", שנתון שאנן, תש"ס, עמ' 11-53. שם במבוא: הסיפור המקראי - בלא שביקש להציע הגדרה 'דוגמטית' - מנסה, באמצעים הייחודיים לו, לצייר 'גיבורים' הנקלעים למשברים אישיים או לאומיים; והם נזקקים ל'מידת הביטחון' - האמונה בהשגחה העליונה, שעה שהם מייחלים לישועת ד'... גם בשעת-משבר חסרת-סיכוי, 'מידת הביטחון' תעורר ב'גיבור' המקראי את התקווה, כי בחסדי האל, אפשר שייעשה לו הנשגב מבינת אנוש - 'הנס', ותשועתו בוא תבוא.

109. ראה ט', ז, כד; ל"א, כז.
110. הדים - גם בכתוב: "על אשר מריתם את פי למי מריבה" (במדבר, כ', כד = כ"ז, יד).
111. ראה אדרט, הדרמה במקרא, פרק י"ד - פרשת קרח כדרמה במבנה קלימטי - הבעיה הפרשנית (עמ' 120), ופרק ט"ו - פרשת מי מריבה כדרמה במבנה קלימטי.



"שָׁלֵם" שהיא "שִׁלָּה"

במאמר בשנתון "שאנן" תשס"א, "יהושע הגיבור" – 'איש-רוח' – 'השופט'-'המושיע', נשמט הנספח "שלם שהיא שלה", המובא להלן.

נספח זה, הנזכר בהערות 24, 39, בא להשלים ולבאר את ההצעה למקם את מעבר-הירדן – במעבר אום-שורט, ואת הגלגל – בח'רבת-אל-עוג'ה א-תחתא. מכאן, מצויה במעלה הנחל, הדרך אל שילה, כמובא במפה 1 הרצופה בזה.

היכן מקומה של שלם עיר שכם?

תחנתו הראשונה של יעקב בארץ כנען (בראשית ל"ג, יח): "ויבא יעקב שלם עיר שכם אשר בארץ כנען בבאו מפדן ארם...", מעוררת בעייה פרשנית (האם "שלם" תואר ליעקב או שם-מקום?) וכרוכה בשאלה של הזיהוי הגיאוגרפי שלה (אם "שלם" שם-מקום).

על יסוד המסורת, המובאת בתרגום השבעים, הרואה בשלם שם של עיר¹ ועל יסוד התעתיק הדומה של "שלם" ושל "שלה" בתרגום השבעים, נראה לנו, כי אין שלם עיר-שכם כי אם שלה, עיר המשכן בנחלת אפרים.

ואמנם התעתיק של "שלם" בבראשית ל"ג, יח, בתרגום השבעים, εἰς Σαλημ, זהה עם התעתיק של הכתוב בירמיהו מ"א, ה: "ויבאו אנשים משכם משלו ומשומרון" –

· ἀπο Συχεμ κα' ἀπο Σ α λ η μ κα' ἀπο' Σαμαρεί' ἄλ

תעתיקים נוספים לכתוב זה, על-פי Biblia Hebraica: σαλημ; σαλωμ; (Salemi Salom). במקומות האחרים בירמיהו (ז', יב, יד; כ"ו, ו, ט) מוסר תרגום השבעים את התעתיק Σηλωμ (Selom) הצורה השכיחה במסירת תעתיק השם שילה (בנוסחאות שונות) בשמואל א' א', ט, כד; ד', ג, ד, יב; י"ד, ג וכן במלכים א' ב', כז ובשופטים כ"א, יב; ובכתיב Σηλων (Selon) גם בשופטים כ"א, יט, כא. תעתיק זה נשמר בשמו של היישוב בערבית: ח'רבת סילון (נ.צ. 162.6 – 177.6)².

זאת-ועוד: שלם=שלה זו, אפשר זהה עם תחנתו הראשונה של אברהם בארץ כנען – כמובא בבראשית י"ב ו-ח: "ויעבר אברם בארץ עד מקום שכם עד אלון מורה וגו' ויעתק משם ההרה מקדם לבית-אל ויט אהלה בית-אל מים והעי מקדם וגו'". נראה לנו, שאלון מורה מצויה בעמק שילה על-פי הכתוב בדברים

תאריכים: מקרא, גיאוגרפיה מקראית.

י"א, כט-ל: "והיה כי יביאך ד' אלהיך אל הארץ, אשר אתה בא שמה לרשתה, ונתתה את הברכה על הר גרזים ואת הקללה על הר עיבל. הלא המה בעבר הירדן אחרי דרך מבוא השמש, בארץ הכנעני הַיִּשְׁבַּב בערבה, מול הגלגל אצל אֱלוֹנֵי מֶרֶה". לפי כתובים אלה (וכן על-פי יהושע ח', ל-לג) נמצאים הר גרזים והר עיבל באשדות הר-אפרים, סמוך לקצה דרך-הכניסה לארץ כנען מן המזרח, הנמשכת ממקום מעבר-הירדן ליד הגלגל ומגיעת עד לגב-ההר באלוני-מורה ("מקום שכם" בבראשית י"ב, ו) שבאיזור העיר שכם. כיוון שכך הם אינם, סמוכים לעיר – כזיהוי המקובל היום.

ואכן אבסביוס³ קובע את מקומם של הר גרזים והר עיבל בסמוך ליריחו. מסתבר, כי אבסביוס מוסר בכך את מסורת חז"ל, המובאת בספרי על הכתוב הנ"ל בדברים י"א: "רבי אליעזר אומר: לא זה הוא הר עיבל והר גרזים שבין הכותיים, שנאמר 'הלא המה בעבר הירדן' – הסמוכים לעבר הירדן (=לשפת הירדן) וגו'".⁵

המזוהה את שלם עם גבעת שיח' נצראללה, שממערב לכפר סלם⁶, השוכן כחמישה ק"מ ממזרח לתל-בלטה (שכם העתיקה)⁷ מניח, כי יעקב בחר להיכנס לעבר-הירדן המערבי, אל איזור גב-ההר, בדרך הראשית, המובילה ממחניים דרך מעבר-דמיה (אדם-העיר) במעלה ואדי פֶּרְעָה (נחל תרצה) בואכה שכם.⁸

ברם לנו נראה, כי יעקב – כמו אברהם "העברי"⁸ – בחר לנדוד-לסחור⁹ דווקא בדרך הצדדית. הלכך סביר להניח, כי יעקב – כמו אברהם – נכנס אל עבר-הירדן המערבי במעבר אום-שורט¹⁰ ועלה אפוא אל גב-ההר לאורך ואדי אל-עוג'ה עד הדרך, המובילה מכפר-מלך דרך ת'רבת אבו-פלח אל תרמס-עיא ועמק שילה.

אם נניח, כי גם יהושע ובני-ישראל נכנסו לארץ-כנען במעבר אום-שורט, תזוהה ת'רבת אל-עוג'ה א-תחתא עם גלגל¹⁰. הר גרזים והר עיבל יזוהו, כנראה, עם ערק-אל-מסטב – שני המצוקים הממושכים שמעל עין-אל-עוג'ה – כעשרה ק"מ מן הגלגל, מקום, הנראה מתאים לטקס, המתואר ביהושע ח', ל-לה¹¹.

השערתנו, כי עמק שילה הינו "מקום שכם עד אלון מורה" (בראשית י"ב, ו), תחנתו הראשונה של אברם בארץ כנען, אשר ממנה העתיק מושבו אל מקום בין בית-אל והעי (שם, ח) – הוא גם מקום תחנתו הראשונה של יעקב בשלם-שילה "עיר שכם" (שם, ל"ג, יח) – אשר ממנה העתיק, אף הוא, את מושבו אל לוז¹² היא בית-אל (שם, ל"ה, ו), – מבארת על שום מה נתקדש המקום בימי יהושע (יהושע י"ח, א): "ויקהלו כל עדת בני-ישראל שילה וישכינו שם את אהל מועד".

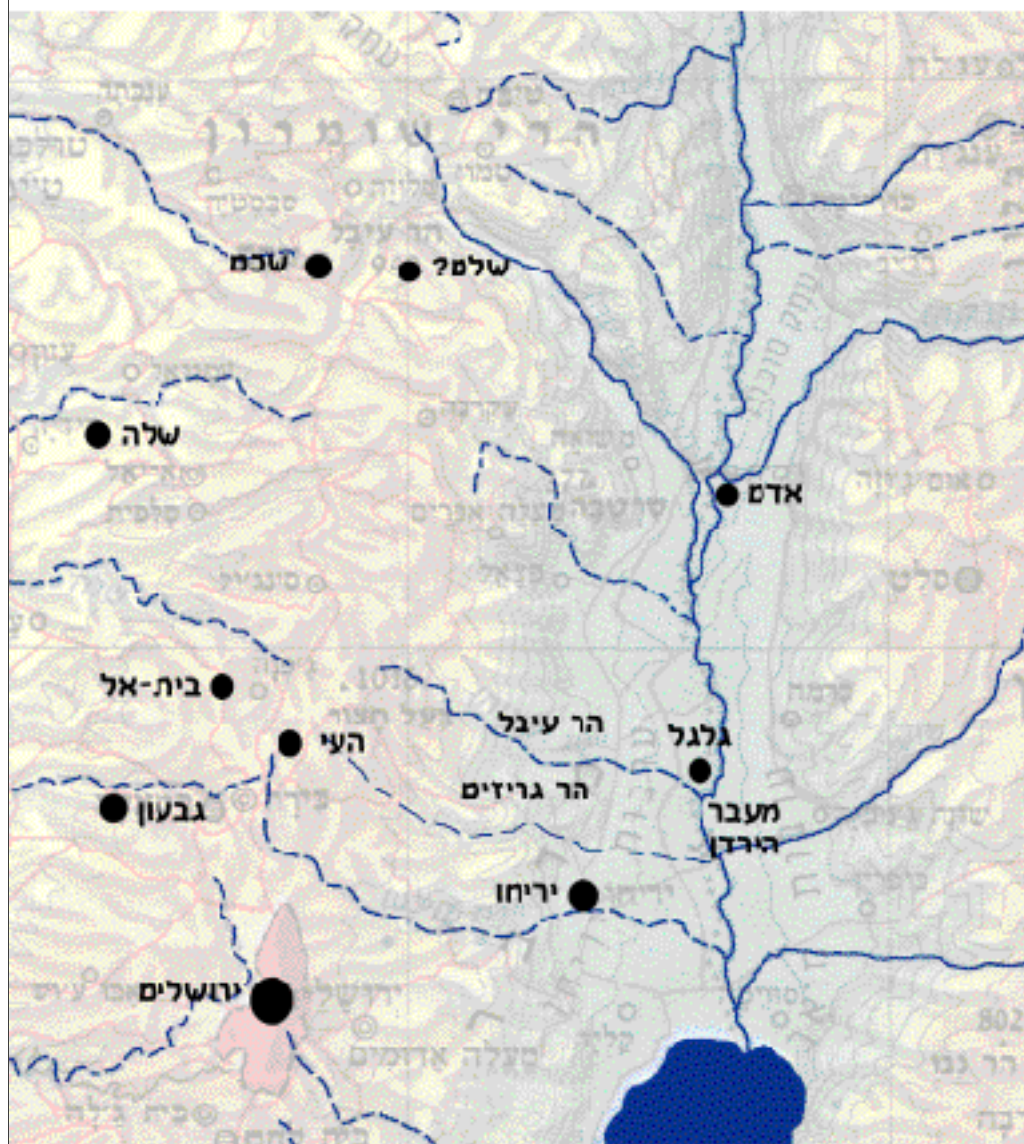
ואמנם בשילה נחלקת הארץ לשבטים בגורל לפני-ד' (שם, ח), ואילו שני השבטים וחצי, שקיבלו כבר את נחלתם בעבר-הירדן המזרחי, נפרדו (כ"ב, ט-י) משלה אשר בארץ כנען: "ויבנו בני ראובן ובני גד וחצי שבט המנשה שם מזבח על הירדן, מזבח גדול למראה". נראה לנו, כי צבא-חלוצים זה ירד, אף הוא, משילה דרך ואדי-אל עוג'ה; וכי את "המזבח" (הגל-עד: "כי עד הוא בינינו וביניהם" – שם, כח) בנו בעוג'ה א-תחתא – היא הגלגל ("גלילות הירדן" שם, פסוקים י-יא), כפי ששיערנו לעיל.

מסיפור "פילגש בגבעה" (שופטים, י"ט-כ"א), אשר אירע כמסתבר בסמוך¹³, מתברר, כי באותה שעה עדיין לא הוכרה שילה על-ידי השבטים כ"מקום אשר יבחר"¹⁴ - כפי שהיה מעמדה בימי עלי (שמואל א' א'-ד') וכפי שמשמע מן הכתובים בתהילים (ע"ה, ס) ובירמיהו (ז', יב, יד; כ"ו, ו, ט).

הערות ומראי מקומות

1. וראה ספר היובלים ל', א. השווה השערת משה זיידל, המובאת בפירוש יהודה קיל, ספר בראשית, דעת מקרא, ירושלים, תש"ס, עמ' תנ"ב.
2. ראה אנציקלופדיה מקראית, ירושלים, מוסד ביאליק, כרך ז', ערך "שילה" וראה פ. נאמן, אנציקלופדיה לגיאוגרפיה מקראית, תל-אביב, צ'צ'יק, תשכ"ו, כרך רביעי.
3. אונומסטיקון, 64, שורה 21-19; הירונימוס, שם, 65, שורה 21-19.
4. מהדורת פינקלשטיין, פיסקה נ"ו, עמ' 124, וראה משנה סוטה פ"ז, מ"ה; בבלי סוטה ל"ב, ע"א; ירושלמי, שם, פ"ז, ה"ג.
5. וראה דברי י" בן-שם בוויכוח על "משכן שילה ומקדש שכם", אל העין - פרסום חוג עיון לתנ"ך בבית רה"מ, דויד בן-גוריון, ירושלים, טבת תשכ"א, עמ' 13.
6. ראה מפה 1; כפר סלם סוטה מן הדרך הראשית, המוליכה לשכם ובית-אל.
7. כהצעת אלט; ראה ערך "שילה" הנ"ל בהערה 2.
8. כדרכם של ה"ח'פירו". ראה אנציקלופדיה מקראית, כרך ג', הערך "ח'בר"; וכרך ו' בערך "עברי, עברים".
9. ראה בראשית ל"ד, כא: "האנשים האלה שלמים הם אתנו (אינם ח'בירו שודדים, אלא נודדים) וישבו בארץ ויסחרו אותה; והארץ רחבת ידיים לפניהם..." - עמק שילה, לפי הצעתנו. לביאור "סחר" מלשון נדידה "סחור סחור" (כמשמעותו באכדית ובארמית) ראה: E.A. Speiser, *Genesis*, The Anchor Bible, Garden City, New York, 1964, p. 264-265. והש' פירושו של ח' רבין על "ארמי אובד אבי" (רב' כ"ו, ה): סחר נודד היה אבי - במאמרו: "אטימולוגיות קתבניות", בתוך: מ' בר אשר, א' דותן ועוד (עורכים): מחקרי לשון מוגשים לזאב בן חיים, ירושלים, תשמ"ג, עמ' 483-485.
10. ראה מפה 1.
11. המקום הוכרז היום כשמורת טבע.
12. ב-*Biblia Hebraica* בעריכת R. Kittel מובאת גרסת הכתוב במהדורת גינצבורג: "ויבא יעקב לווה עיר שכם אשר בארץ כנען וכו'" - מקביל ל"ויבא יעקב שכם אשר בארץ כנען".
13. בשני הסיפורים: בפרשת המזבח שעל גלילות הירדון ובפרשת פילגש בגבעה - עומד בראש העם פנחס בן אליעזר הכהן (יהושע כ"ב, יג, ל ועוד; שופטים כ', כח).
14. משום כך זקוקים בני בנימין להדרכה מדויקת אל שילה (כ"א, יט): "הנה חג ד' בשל' מימים ימימה, אשר צפונה לבית אל, מזרחה השמש למסלה, העולה מבית-אל שכם ומנגב ללבונה".

מפה 1 - הכניסה לארץ



פרשת השופט גדעון

סיפור אמונה ותעוזה

מבין חמשת השופטים, שפעילותם להצלת ישראל מתוארת בספר שופטים בהרחבה, בולטת פרשת השופט גדעון, המדגישה נושאי אמונה ויראת ה'. גדעון הוא השופט היחיד, שזכה להתגלות מלאך ה' המכינו לשליחותו. אמנם התגלות מלאך נזכרת גם אצל שמשון, אבל – להוריו, ולא – לשמשון עצמו. אצל כל השופטים מובא הדגם הקבוע: בני ישראל עושים את הרע בעיני ה', ה' שולח אויבים להענישם, בני ישראל זועקים אל ה', וה' שולח להם מושיע. אולם רק אצל גדעון מסופר, שביער את העבודה הזרה מעירו – טרם צאתו לישועת ישראל. טיהור המחנה מודגש אצל גדעון גם בבחירת הלוחמים – מה שלא מצינו אצל שום שופט אחר. יתר על כן, כל פרט ופרט בפעילותו של גדעון מלווה בהדרכה אלוקית – תופעה, המיוחדת לו בלבד.

הרקע המדיני-השקפתי

פרשת גדעון כתובה בספר שופטים מיד אחרי מפלת הכנענים בידי ברק בן אבינועם, וסמיכות הפרשיות מסבירה, כיצד הצליחו המדיינים לחדור מהמדבר לארץ ישראל. מקום מושבם של המדיינים הוא במדבר ערב. בצפון חג'אז יש עיר בשם מדיין, הידועה ממקורות קלאסיים וערבים. יוסף בן מתתיהו¹ מספר, שמשוה ברח מפני פרעה לעיר מדיין. נמצא, שידע על עיר בשם זה, וזיהה אותה עם מקום מושבם של המדיינים במקרא². הכנענים, שישבו בעמקים ולהם רכב ברזל, שמרו על ספר המדבר מחדירתם של שוסי המדבר.

בדרך כלל המעבר בין הארץ הנושבת למדבר – איננו ברור וחד: הוא תלוי במידה רבה בחוזק השלטון וביציבותו. שלטון חזק הודף את שבטי הנוודים הרחק אל המדבר, בעוד שבעת התרופפות השלטון חודרים הנוודים ומשתלטים על ארץ המזרע. הכוח הכנעני, המצוייד ברכב ברזל, נשבר במלחמתו עם ברק, אולם הישראלים, שתפסו את מקומם של הכנענים, לא היו בעלי צבא קבע, אלא צבא מתנדבים, ולא היה בכוחם לשמור על הגבולות. ספר המדבר נשאר פרוץ, וכך נתאפשר למדיינים לחדור לארץ. יש לשים לב לעובדה, שכל השופטים נלחמו עם אויבים, שכני ישראל ממזרח וממערב, והגם שהכתוב מטעים, שבני ישראל נמסרו בידיהם בגלל חטאיהם, היו אלה עמים בעלי סכסוך היסטורי וטריטוריאלי עם ישראל. לא כן גדעון, שעמד מול המדיינים, שאינם שכני ישראל ובאו ממרחק. לפיכך, ראוי

תאריכים: גדעון, מדין, מלאך ה', בחירה, השגחה.

לחפש את הנימוק לחדירתם לארץ בתחום הדתי, כפי שמציין הכתוב: "ויעשו בני ישראל הרע בעיני ה' ויתנם ה' ביד מדיין שבע שנים" (שופטים ו', א'). לפנינו אפוא שתי סיבות להופעת המדיינים, הסיבה הארצית-הצבאית והסיבה האמונית.

אנו רשאים להניח, שלא כל בני ישראל הבינו את הרקע הדתי לבואם של המדיינים. עובדה היא, שגם אחרי שסבלו סבל רב במשך שבע שנים, ונביא שבא להוכיחם העמידם על הקשר שבין חטאיהם לסבלם, הרי למרות כל זאת, נאלץ גדעון לבער את העבודה הזרה מעירו בלילה, ואף סיכן בכך את חייו (שם ו', כו-לב). משמע, תושבי עפרה לא הבינו את סיבת סבלם או התעלמו ממנה.

הכנתו של גדעון ליעודו

בחירתו של גדעון כמושיע, התגלות המלאך אליו והתגלות כבוד ה' במהלך פעילותו הם תופעה יוצאת דופן בין השופטים וטעונה הסבר. המקרא איננו מבהיר במה זכה גדעון, ופער זה ממולא על-ידי חז"ל: "וגדעון בנו חבט חטים בגת" (שם ו', י"א). אמר לו גדעון לאביו: אבא, זקן אתה, לך לביתך, ואני חובט שם, שאם יבואו המדיינים, אין בך כח לנוס. אמר לו הקב"ה: אתה קיימת מצוות כיבוד, כדאי (=ראוי) אתה, שייגאלו בני על ידיך".³

מה עומד ביסוד דברי חז"ל אלו?

דומה, כי ניתן למצוא להם סימוכין במקראות: התגלות ה' או מלאכו לבני אדם היא תופעה שכיחה במקרא. בכל מקום, שמתרחשת בו התגלות, היא מתרחשת ללא עיכוב – מה שאין כן אצל גדעון, המלאך מופיע, אבל איננו מתגלה, אלא מתעכב תחת האלה של יואש, אבי גדעון (ו', יא), ורק כעבור זמן – הוא מתגלה לגדעון.

מדוע נתעכב המלאך ודחה את התגלותו לגדעון?

לדעת רד"ק (י"א), המסביר את מדרש חז"ל, נראה שהמלאך חיכה למצוא זכות לגדעון זכות, ורק אחר כך נראה אליו, כלומר המלאך ערך לו מבחן. הזכות שמצא לו היא זכות כיבוד הורים. כפי שלימדונו חז"ל, הרעיון של זכות כיבוד אב, נובע כנבנה מההיקש שבפסוק, המקיש בין ישיבת המלאך תחת האלה אשר ליואש אבי גדעון, לבין ההיגד "וגדעון בנו חבט חטים בגת".

על שאלתו של גדעון "ואיה כל נפלאותיו אשר סיפרו לנו אבותינו" (שם, י"ג), אומר המדרש: "ליל פסח היה אותו הלילה. אמר לו: היכן הם הפלאים, שעשה אלוקים לאבותינו בלילה הזה?...".⁴ "הלא ממצרים העלנו": "אמש קראנו את ההלל, והיה אבי מקראנו ואומר: "בצאת ישראל ממצרים" (תהילים קי"ד, א). אמר לו גדעון לקב"ה, אם צדיקים היו אותם (=אבותינו), עשה לנו בזכותם. ואם רשעים היו, כשם שעשית להם נסים, כך עשה לנו נסים. אמר לו הקב"ה, חייך, סנגוריה על בני אתה מדבר. כדאי (=ראוי) אתה שדבר עמך. לך בכחך זה והושעת את ישראל".⁵

נראה, שאולי בפני חז"ל עמד הקשר שבין דברי גדעון לביטויים דומים שנאמרו בניסי מצרים: דברי גדעון: "ואיה כל נפלאותיו" (יג), מזכירים את דברי ה' למשה בסנה: "והכיתי את מצרים בכל

נפלאותי, אשר אעשה בקרבך" (שמות ג', כ). "אשר ספרו לנו אבותינו" – מזכיר את הפסוק "ולמען תספר באזני בנך ובן בנך את אשר התעללתי במצרים..." (שם י', ב).

הרב ח"ד רבינוביץ מוצא זכות לגדעון על דבריו אלו: "ויש ה' עמנו" – "דברים אלה הנראים, לכאורה, כדברי פקפוק, הם ביטוי לגדולתו של גדעון, המעמיד את עצמו כתובע עלבון ישראל, ומתריע כחבוקק על אשר "מבלע רשע צדיק ממנו" (עפ"י חבוקק א', יג). מדיינים עובדי עבודה זרה, נודדים ושפלים חומסים את אדמת הארץ הקדושה ומונעים לחם מפי תושביה ומנחה ממזבח ה'".⁷

את ההיגד "ויש ה' עמנו" (יג), מבאר הרב רבינוביץ – באמרו: "גדעון מתפלא, כיצד אפשר, שיהיו צרות לעם ישראל בעוד ה' עמם – גדעון, החי זמן לא רב כל כך אחרי מתן תורה וכיבוש הארץ, והנתון בתוך התקוות של כל העם, ... אינו יכול להשלים עם מצב כזה ... ספקות מעין אלה עלו בלבבות כמה וכמה מגדולי ישראל בעתיד, כאשר ראו גויים מקרקרין בבית המקדש ומשתעבדים בבני ישראל".⁸

נראה לנו להוסיף, שבדברי גדעון יש טענה קשה, שהקב"ה הסיר את השגחתו מעם ישראל ונטשם והפקירם ביד מדין.

בפניית המלאך לגדעון: "ה' עמך גיבור החיל" (יב) – יש פנייה אישית מחמיאה, אולם גדעון איננו שועה לא להיבט האישי שבפניית המלאך ואף לא למחמאה האישית. כל-כולו חדור תחושת הודה עם סבל עמו. לפיכך, כאשר המלאך פונה אליו אישית, הוא משיב – כנציג עם ישראל כולו – דבר המוכיח, שהוא אכן ראוי והגון להושיע את ישראל.

יצוין עוד, שהטענה בדבר הפקרת עם ישראל ונטישתם – מעמידה את גדעון בשורה אחת עם אישי המקרא הדגולים, שהתפללו להצלת עמם או בני דורם, כאברהם על סדום (בראשית י"ח, כג-לג), כמשה על עם ישראל (שמות ל"ב, יא-יד), כחזקיהו על עם ישראל במצור סנחריב (ישעיהו ל"ז, טו-כ). כל זה מסביר, מהו המיוחד בגדעון, שזכה לעזרת שמים ולהדרכה אלוהית בכל שלב של פעילותו.

משמע דבריו של גדעון – כמלמדים סנגוריה על עם ישראל – מוטעם בדברי מדרש נוסף: "ושפטו את העם משפט צדק" – "שהיו מטיין את העם לכף צדק. אמר ר' יהודה בר' שלום: שיהיו מטיין ומלמדין עליהם זכות לפני הקב"ה. ממי אתה למד? מגדעון בן יואש, שבימיו היו ישראל בצרה, והיה הקב"ה מבקש אדם שילמד עליהם זכות, ולא היה מוצא, שהיה הדור דל במצוות ובמעשים. כיוון שנמצא (=שנמצאה) זכות בגדעון, שלימד עליהם זכות, מיד נגלה עליהם המלאך, שנאמר "ויבא אליו מלאך ה' ויאמר: לך בכחך זה", בכח זכות שלימדת על בני".¹⁰

בדברי המלאך לגדעון "לך בכחך זה" (שופטים ח', יא), יש כעין הומנה לגדעון: בבקשה ממך, עשה זאת אתה בכוחך, היינו, לך, שהינך בעל מידות תרומיות, יאה להושיע את ישראל.

טענתו של גדעון, המבקש להראות נסים גם לדורו, כפי שנעשו בדור יציאת מצרים, מתקשרת יפה לדברי הנביא, שנשלח לעם ישראל להוכיחם על חטאיהם, כאשר זעקו אל ה' על אודות מדין, (לעיל ו', ז-י). הנביא הדגיש בדבריו את הנסים, שעשה ה' במצרים, אולם בקשת גדעון להשוות את דורו לדור יוצאי מצרים – מתעלמת מדברי הנביא, המדגיש שסבלם נגרם בגלל חטאיהם: "וְאֶמְרָה לָכֵן: אֲנִי ה' יוֹצֵא מִצְרָיִם"

אלוהים, לא תיראו את אלוהי האמורי, אשר אתם יושבים בארצם, ולא שמעתם בקולי" (שם, י). ואם כך, אם דורו של גדעון חוטא, מה מקום יש להשוותו לדור יוצאי מצרים? על תמיהה זו נראה להשיב, שגם במצרים היה עם ישראל שקוע בחטאי עבודה זרה ובטומאה. כפי שעולה מדברי הנביא יחזקאל (יחזקאל כ', ו-ט), ובכל זאת ולמרות זאת נגאל העם מתוך חשש לחילול שם ה'. משמע, שיש מקום להשוואה. יתר על כן, המאמין האמיתי איננו מקבל את הרעיון, שה' הפקיר וזנח את עמו, וגם כאשר נראה, שאפסה כל תקווה, הוא עדיין מאמין בתשועת ה'¹¹. את ההיגד "לך בכחך זה, והושעת את ישראל מכף מדין. הלא שלחתך?" (ו', יד) ניתן להסביר בדרכים אחדות:

1. מכוח אהבתך לעמך ובלמדך סגוריה עליו – תצליח בשליחותך (רש"י, קויפמן).
 2. מכוח גבורתך ומכוחך הרוחני – תצליח (מלבי"ם).
 3. מכוח הגבורה, שיוענק לך מעתה, תעשה חיל בשליחותך (רד"ק, ר"י קרא).
 4. מכוח מצוות כיבוד אב שזכית בה – תראה ברכה בפעלך¹².
- משפט זה, המסתיים ב"הלא שלחתך", מעמיד את גדעון בשורה אחת עם משה בסנה, כשנאמר לו: "ועתה לכה ואשלחך אל פרעה, והוצא את עמי בני ישראל ממצרים" (שמות ג', י). גם סירובו של גדעון והצטנעותו "במה אושיע את ישראל, הנה אלפי הדל במנשה, ואנוכי הצעיר בבית אבי" (שם טו), מזכירים את סירובו של משה במילים דומות: "מי אנכי כי אלך אל פרעה, וכי אוציא את בני ישראל ממצרים" (שם ג', יא).

המאבק בעבודת הבעל

בצו ה' הורס גדעון את מזבח הבעל אשר לאביו וכורת את האשרה אשר עליו (ו', כה-לב). כבר בשופטים ב', יא, בראשית תקופת השופטים – אנו קוראים: "ויעשו בני ישראל את הרע בעיני ה' ויעבדו את הבעלים". וכך בהמשך "ויעזבו את ה' ויעבדו לבעל ולעשתרות" (שם יג). ובהמשך – "וישכחו את ה' אלוהיהם ויעבדו את הבעלים ואת האשרות" (שם ג', ז). עבודת הבעל חדרה לעם ישראל כבר בתקופה הקדומה של ראשית תקופת השופטים, ושיאה היה בימי אחאב, מלך ישראל (מל"א ט"ז, כט - ל"ד, יח). מרכזו של עבודת הבעל היה בחוף הפיניקי. השפעת הפולחן האלילי הפיניקי על עם ישראל מוסברת בקשר המיוחד, שהיה לעם ישראל עם הערים: צור וצידון אשר בחוף הפיניקי. חירם, מלך צור, שולח לדוד עצי ארזים וחרשי בניה באבן ובעץ לצורך בניין ביתו (דבה"א י"ד, א). אף שלמה בנו מקיים קשרים עם חירם, מלך צור, לצורך סיוע בכריתת ארזים לבניין בית המקדש. תמורת זה סיפק שלמה לחירם תוצרת חקלאית (מל"א ה', כ-כה). יחסים תקינים אלה נשמרו עד ימי אחאב, שנשא לאשה את איזבל בת אתבעל, מלך צידון (מל"א ט"ז, לא).

ב-1929 נתגלו שרידי העיר הפיניקית אוגרית, ובין הממצאים היה גם מספר רב של לוחות טין הכתובים

בכתב היתדות. הלוחות כוללים, בין היתר, שירי עלילה על אודות חיי האלים. אחת העלילות היא עלילת בעל וענת: בעל הוא אל הסערה, שעוזריו הם תנין, לויתן, נחש בריח ולויתן נחש עקלתון. בעל, שהוא גם אל הגשם והפריון, נלחם במות, אל המוות והשואל, כשלצדו של בעל עומדת אחותו ענת, אלת המלחמה¹³. מלחמתו של בעל, אל הפריון, במות, אל המוות, היא מלחמה בין כוחות הטוב והרע, החיים והמוות. המאבק בין הכוחות, שעומד ביסוד המחשבה האלילית, נובע מהניגודים בטבע: חיים ומוות, פוריות וכליון, אור וחושך, קיץ וחורף, מדבר וארץ נושבת, ים יבשה וכיו"ב. הקדמונים תיארו את הניגודים בטבע - כמלחמה בין אלים.

בארץ ישראל המעבר בין חיים למדבר - קצר ומהיר. כך גם המעבר בין ארץ המזרע - למדבר. המעברים הגאוגרפיים החדים גורמים לשינויי אקלים קיצוניים.

אף יעודי השכר והעונש שבתורה - מבטאים שינויים אלה: בפרשת "והיה אם שמוע" התורה מועידה שכר של "ונתתי מטר ארצכם בעתו ... ואספת דגנך וכו'", וגם עונש של "ועצר את השמים, ולא יהיה מטר, והאדמה לא תתן את יבולה" (דברים י"א), כלומר אם עם ישראל הולך בדרך התורה, אז הארץ הנושבת כובשת את המדבר, ואם, חלילה, להיפך, משתלט המדבר על ארץ המזרע. גם בדברי הנביאים אנו קוראים על דבר והיפוכו: העונש מתואר ב"והאדמה תשא שמה ... ורבה העזובה בקרב הארץ" (ישעיהו ו', יא-יב), ואילו השכר הוא "ישושום מדבר וציה, ותגל ערבה ותפרח כחבצלת" (שם ל"ה, א).

מלחמתם של הנביאים בעבודה הזרה בכלל ובעבודת הבעל בפרט - נערכת בדרך ישירה ובדרך עקיפה. בישעיהו כ"ז, א הנביא מצהיר: "ביום ההוא יפקד ה' בחרבו הקשה והגדולה והחזקה על לויתן נחש בריח ועל לויתן נחש עקלתון והרג את התנין אשר בים". משמעותו של פסוק זה, לפי דרכנו, היא דחיית הרעיון האלילי, אשר לפיו יש למפלצות ים כוח למרוד בבורא עולם, כפי שמסופר במיתולוגיה הכנענית. הפסוק מטעים ואומר, כי הכוח היחיד בעולם הוא כוחו של הקב"ה, ואין כל יצור המסוגל למרוד בו¹⁴.

תיאורי הנביאים (יחזקאל מז, א-יב; יואל ד', יח; זכריה י"ד, ח) על אודות מעין, שיצא מבית ה' ויחיה את ים המלח - עניינם לתאר את ביטול הניגודיות בטבע - דבר, העומד ביסוד עבודת הבעל בפרט והעבודה הזרה בכלל.

ההכנות למלחמה במדין

לאחר שהכרנו את גדעון המצטנע, הדואג לאביו, אשר מיצר בצרת עמו, נפנה לעיין בהכנותיו למלחמה עם מדיין. כמו בתחומים אחרים, גם כאן שונה גדעון מיתר השופטים, אשר הזעיקו לוחמים ושיתפום בקרב בלי לבדוק בציציותיהם. לא כן גדעון, אשר כאיש, שפועל בהדרכה אלוקית, דואג לטהרת המחנה ולבחירה מדוקדקת של לוחמיו¹⁵.

לאחר אזעקת בני שבטו והשבטים הקרובים: מנשה, אשר, זבולון ונפתלי - עורך גדעון את מבחן גיזת

הצמר. לכאורה, יש מקום להקשות עליו, אדם שכבר נתגלה אליו מלאך, והקב"ה בכבודו נגלה אליו ומוסר בידו את השליחות להושיע את ישראל, מבקש אות נוסף? היכן אמונתו? לדעת המלבי"ם, לא היה בכך חוסר אמונה, אלא שגדעון חשש, שכיוון שהדור פרוץ בעבודה זרה, אולי לא יהיה ראוי לתשועה. לכן בקש אות לדעת, אם תספיק זכותו הקטנה לתשועה זו. אולם על כך יש לשאול, מדוע גדעון צריך לחשוש לזכותו של העם, הרי הקב"ה בעצמו אומר לו: "לך בכחך זה והושעת את ישראל" (ו', יד)? וכי אין באמירה זו כדי לתת לו ביטחון בהצלחת שליחותו? לדעת י. אליצור בפירוש "דעת מקרא", גדעון ביקש אות, כיוון שפעולה צבאית ראשונה נגד המדיינים נכשלה. המחבר לומד זאת מפסוק ל"ה, אשר בו נאמר, שבני ישראל נזעקו, ובני אשר, זבולון ונפתלי עלו לקראתם, כלומר בני מנשה באו מרמות מנשה בדרומו של העמק, ויתר השבטים באו מצפון כדי לכתר את המדיינים. אולם פעולה זו נכשלה, כפי שנרמז להלן בפרק ח', יח-יט. צבאות השבטים הצפוניים ניגפו לפני המדיינים, ואחי גדעון שעמדו בראש הפעולה נהרגו¹⁶. אם דברים אלו נכונים, מתעוררת השאלה, מדוע נכשלה הפעולה. כל שלב ושלב בפעולותיו של גדעון – מלווה בהוראה מגבוה. הפעולה שנכשלה לא נעשתה בהכוונה אלוהית. יתר על כן, היא נערכה, לפני שהלוחמים המתאימים נבחרו בקפידה, לפיכך ברור, שהיא נידונה לכישלון. אולי מסיבה זו יש גם לדחות את הצעתו של פרופ' אליצור, שכן לא סביר, שגדעון ינקוט צעדים טקטיים ביוזמתו הפרטית. מהלך כזה נוגד את כל אוירת המקראות. לנו נראה לומר בפשטות, שגדעון ביקש את אות גיזת הצמר, אחרי שהזעיק את הלוחמים. לפיכך יש להניח, שהאות נועד לשכנע את החיילים ולחזקם הן בעזרת ה' והן באמונה בשליחותו של גדעון.

מבחן הלוחמים

כפי שעולה מתוך המקראות, נצחונו של גדעון – הוא התרחשות נסית. כיוון שעם ישראל היה פרוץ באותה תקופה בעבודת אלילים, אין זה מתאים, שעובדי עבודה זרה יקחו חלק בהתרחשות נסית, "כי ה' אלקיך מתהלך בקרב מחנך להצילך ולתת את אויביך לפניך, והיה מחנך קדוש" (דברים כ"ג, טו). נצחון, המושג באמצעות נס, מן הראוי, שיעשה באמצעות "כלים" טהורים, אשר לתוכם יצוק הקב"ה את נסיו. נס כזה, מן הראוי, שגם עם ישראל ידע, מי חולל נס כזה, כפי שאומר ה' לגדעון "פן יתפאר עלי ישראל לאמר: ידי הושיעה לי". לפיכך יש צורך לנפות את הלוחמים ולהשאיר מעטים, מאלה הראויים לכך בלבד¹⁷.

ניפוי נוסף נערך במבחן המים בעין חרוד: לדעת חוקרים, מטרת מבחן זה הייתה לבחור את החיילים המתאימים מבחינה צבאית.

א. מלמט¹⁸ מטעים, שפירושים רבים נתלו במבחן המים, אך כולם – אין בהם ממש, אלא אם כן הונחה ביסודו ההכרה, שבחירת הלוחמים באה מתוך שיקולים צבאיים גרידא. המחבר מצטט מדברי המצביא וייוול, המסביר, שאנשי גדעון העייפים והצמאים השתטחו מלוא קומתם ארצה והרוו את צימאונם ללא

סייג ושליטה עצמית, ואילו האחרים שתו תוך כדי החזקת נשקם בכוננות, כשעיניהם צופות מול האויב. ב"דעת מקרא" מובא הסבר, שיש בהתנהגותם של אלה שלא כרעו על ברכיהם מן הזריזות והנקיות וההסתפקות במועט, או שיש בכך אות וסימן, כי בא הקץ לכניעה ולתבוסה, וכי עתידים הם לנצח. לכן נבחרו אלה שלא כרעו.

לנו נראה, שככל שיהיו הסברים אלה הגיוניים, אין הם תואמים את המקראות, ובוודאי לא את רוחם. שני המבחינים: שחרור היראים ומבחן המים – נערכו בצו ה'. על המבחן הראשון נאמר בפירוש, שסיבתו דתית-אמונית. האם יעלה על הדעת, שהקב"ה יערוך ללוחמים מבחן צבאי? ברור, שהמבחן כאן, כמו שחרור היראים, הוא מבחן של התאמתם מבחינה דתית לקחת חלק בניצחון הנסי. נאמנים עלינו דברי חז"ל, שזיהו את המלקקים של גדעון עם שבעת אלפים האנשים, שלא כרעו לבעל בימי אליהו (מלכ"א י"ט, יח)¹⁹, כלומר אלו אנשים, שלא היו נגועים בעבודה זרה.

גדולתו של גדעון באה לידי ביטוי בהדרכה האלוקית הצמודה, המלווה אותו בכל פעולותיו. אולם ההדרכה מגבוה איננה מצטמצמת רק לפעולות בתחום הדתי, כמו ביעור העבודה הזרה, אלא כוללת גם הוראות פעולה בתחום הצבאי ובתכסיסי המלחמה. גדעון יורד בצו ה' אל מחנה מדיין לשמוע את שיחות החיילים. לפנינו דוגמה נאה של ריגול מוראלי²⁰. "ושמעת מה ידברו, ואחר – תחזקנה ידך" (שופטים ז' יא). פרוש הדבר: כאשר גדעון יעמוד על הלך רוחם של חיילי האויב ויוכה, שהם שרויים בפחד, יחזק הדבר את רוחו ואת בטחונו. אכן, החלום, שהוא שומע: "צליל לחם שעורים מתהפך במחנה מדין" (שם, שם יג) והופך את האוהל – מתקשר לפתרון, הנשמע מפי החייל השני, שהכוונה לחרב גדעון בן יואש. החלום מזכיר את המציאות בשטח, לפיה מדיין ועמלק יושבים בעמק (פסוק יב), וחיילי גדעון – בהר שמעליו, והם מוכנים בכל רגע לזנק מההר ולתקוף את מחנה מדיין²¹.

את סיפור הקרב ניתן ללמוד כפעולת גרילה צבאית קלאסית, וניתן גם ללומדו כמעשה של התערבות שמיימית. לפי דרכנו, נשלב את שתי הדרכים, כשהחשיבה היא, שאדם עושה ככל יכולתו, והקב"ה שולח את ברכתו. לפי זה, על בני האדם להכין את הכלים, כדי שהקב"ה יצוק לתוכם את נסיו.

מהלך הקרב

מלחמתו של גדעון במדיינים, התכנון והטקטיקה, יכולים להילמד בבית הספר לפיקוד ומטה וללוחמה זעירה. אכן, נכתבו על כך מאמרים על-ידי אנשי צבא, האמונים על תורת הלחימה. אולם יש לזכור, שגדעון איננו רק טקטיקן מעולה, אלא קודם כל איש האלוקים, הזוכה להדרכה אלוקית בפעולותיו. מעודד ממה ששמע במחנה מדין ומהעידוד שקיבל מה' – חוזר גדעון אל מחנהו, ומעביר את תחושת בטחונו לחייליו: "קומו, כי נתן ה' בידכם את מחנה מדין" (ז', טו). גדעון נוקט תרגיל טקטי, אשר לפיו ניתן לעורר רוסם של עם רב, גם כאשר לרשות המצביא עומד מספר לוחמים מצומצם: גדעון מחלק את לוחמיו לשלושה ראשים ומחדיר אותם למחנה מדין בשעת חילופי המשמרות, שעה שאנשי המשמרת המסיימת חושבים כבר על שנתם, בעוד שהשומרים שזה עתה נעורו, עדיין לא הסתגלו לתפקיד

השמירה. גדעון מנצל את אפקט הלילה, המפרה את הדמיון, ואת אפקט ההפתעה והפחד, אשר הוא יוצר באמצעות קולות נפץ ותאורה פתאומית. אנשי המדבר, "הרואים צל הרים כאנשים" – ממהרים לסגת, כאשר בתוך המהומה אינם מבחינים בין האויב לבין אנשיהם, והם מבקיעים לעצמם דרך מנוסה כאשר חרב איש ברעהו. מסלול נסיגתם הוא לכיוון המדבר, דרך בקעת כסולות שבין הר תבור לגבעת המורה, ומשם דרך עמק בית שאן אל מעברות הירדן. אולם בריחת האויב מעמק יזרעאל איננה מספקת את גדעון, הדואג לחסימת נתיב הבריחה על-ידי סגירת מעברות הירדן. חסימת מעברות הירדן לשם כתישת האויב הנסוג, מוכרת לנו מספור אהוד בן גרא וממלחמת יפתח בבני אפרים (שופטים ג, כז-כט; י"ב, ה-ו). בשלב זה מסופר, שגדעון שלח מלאכים להר אפרים וביקשם לחסום את נתיב הבריחה של המדיינים (ז', כד). יש מקשים על כך וטוענים, שאזעקת שבט אפרים לחסימת מעברות הירדן, בשעה שהמדיינים כבר נסוגים, נעשתה מאוחר מדי. אולם אם נעיין בלשון המקראות, ניווכח, שאין זה כך: בכל הפרק מופיעים הפעלים בו' ההיפוך, כמו ויתקעו, ויצעקו, וילכדו, ואילו בשליחת המלאכים לשבט אפרים נאמר "ומלאכים שלח". מקובל עלינו, שבסגנון המקראי, בכל מקום בו יש רשימת פעלים בו' ההיפוך, ובתוכם פועל אחד בעבר פשוט – משמעותו: ציון עבר מוקדם (Past Perfect) (השווה רש"י לבראשית ד', א "והאדם ידע" ולבראשית ול-כ"א, א "וה' פקד את שרה").

לפי זה יש להבין, שגדעון הכין את שבט אפרים כבר לפני כן, לפני שהחלו המדיינים במנוסתם. כאן ניתנת לנו ההזדמנות להכיר את גדעון ביחסיו הבין אישיים ולהתוודע אל מידותיו הן בפרשת בני אפרים והן בפרשת סוכות ופנואל. בני אפרים נפגעים מהתפקיד שגדעון הועיד להם – תפיסת מעברות הירדן. על טענתם, מדוע לא קראו להם להלחם במדין, עונה גדעון מענה רך המשיב חמה, ומסביר להם, שתפקידם בסיום המלחמה חשוב מתפקיד הלוחמים בקרב עצמו (ח', א-ג). ואל יהי דבר זה קל בעינינו, שכן אירוע דומה אירע ליפתח עם שבט אפרים, ומשלא השכיל להרגיעם במילים, נסתיים הויכוח בשפיכות דמים קשה (שופטים יב, א-ו).

המדיינים המשיכו במנוסתם, ואלה שלא נעצרו, הצליחו לעבור את הירדן, כנראה, בגשר אדם – לכיוון עבר הירדן המזרחי. גדעון דולק בעקבותיהם ואיננו מוותר²². אנשי סוכות ופנואל, המתבקשים לסייע לגדעון במתן צידה לאנשיו, מסרבים לעשות זאת. אפשר להבין את מניעיהם, שכן הם יושבים בעבר הירדן, חשופים למעשי נקם של שבטי הנוודים, אם יתמכו בגדעון. אולם אין הם מסתפקים בסירוב ענייני לבקשתו, אלא מלגלים ומולזלים, ועל כך נענשים (שם, ד-ט, יג-טז). בשתי פרשיות אלו גדעון מתגלה כעדין-נפש וכנעים-הליכות, אך יחד עם זה כתקיף וחסר-פשרות – בכל מה שנוגע לביטחון ישראל ולכבוד אנשיו.

פרשת המלוכה

הצלת ישראל מיד המדיינים הקלה על עם ישראל במידה כזו, שבהתלהבותם הציעו מלוכה לגדעון (ח', כב-כג)²³. אולי כבר בשלב זה ניכרים ניצני ההכרה בעם, שלצורך ההשתחררות מלחצם של עמי הסביבה

- יש צורך במלך, שיאחד את שבטי ישראל, ואין להסתפק בשופט, שעומד בראש שבטים אחדים בלבד ועורך מלחמות אזוריות בלבד. אולם גדעון בענוותנותו דוחה את ההצעה הן מטעמי צניעות אישית, והן מטעמים אידיאולוגיים - באומרו: "ה' ימשל בכם" (שם, כג). בכך קלע גדעון לדברי ה', שנאמרו מאוחר יותר - בעת שאלת המלוכה בימי שמואל: "לא אותך מאסו כי אם אותי מאסו ממלך עליהם" (שם"א ח', ז). גם כאן מתגלה גדעון כאיש האמונה והעקרונות, המבין שכאשר עם ישראל נוהג כעם ה', אין הוא זקוק למלך בשר ודם. יתר על כן, גדעון מבין, שהצעת העם להמליכו נועדה לצרכי מלחמות, והרי בפרשת המלך בתורה (דברים י"ז) לא מצינו שתפקידו של המלך להילחם. להיפך, מלך ממליכים רק לאחר כיבוש הארץ וירושה וישיבה. עוד מבין גדעון, שהמפתח להצלה מהאויבים שכני ישראל, איננו בהמלכת מלך לוחם, אלא בעזיבת אלהי הנכר ובהתקרבות אל ה', כפי שהוכיחם האיש הנביא זמן קצר לפני התמנותו של גדעון לשליח להצלת העם (ו', ז-י).

אחרית דבר

פרשת גדעון היא סיפור אמונה ועשייה אנושית, המתואר במקרא בהרחבה נדירה. גדעון הוא איש האמונה, המיצר בצרת עמו ונחלץ להושיעם בשליחות ה'. גדעון הוא טקטיקן צבאי, המשלב השתדלות אנושית עם ברכת שמים, ואף זוכה לגושפנקה אלוהית לשילוב זה. בכך מצטרף גדעון לאישי מקרא דגולים - כיהושע וכדוד, ששילבו באישיותם מנהיגות צבאית ודתית. בתקופה הקצרה, אשר בה פעל גדעון כמושיע, הוא זכה למגוון רחב ביותר של פעילויות מנהיגותיות ואלוקיות: גדעון זכה לנבואה ולהתגלות מלאך. גילוי הנבואה לא היה חד פעמי, אלא בליווי צמוד, המדריכו בכל שלבי פעילותו כמושיע. גדעון פעל בביעור העבודה הזרה, שבימיו, ימי ראשית תקופת השופטים, כבר הצליחה לחדור לשורות עם ישראל. הגם שפעילותו בתחום זה הצטמצמה לעיר עפרה בלבד, יש לו בכך זכות ראשונים, שכן הוא הראשון בישראל שביער את העבודה הזרה - כדרישת התורה בדברים י"ב, ב-ג. הוא היחיד במקרא, שכל פעולותיו הטקטיות מלוות בהדרכה משמים, ואף אין דומה לו בין מצביאי ישראל בבחירת הלוחמים. ב"תרגילי הגיבוש" של יחידתו - הוא משאיר ביחידת העילית שלו את הנאמנים ויראי ה' בלבד. ידיו רב לו אף ביחסים שבין אדם לחברו, שבהם הוא מתגלה כבעל מידות תרומיות מחד גיסא, ותקיף בכל מה שקשור לביטחון ישראל מאידך גיסא. ואמנם הנצחון על המדיינים נשאר בזיכרון האומה למשך דורות, הוא נזכר בישעיהו י', כו ובתה' פ"ג, י, אולם אישיותו של גדעון, האיש הצנוע, שחי בתקופה רחוקה, מוצנעת כלשהו בתולדות עם ישראל הסוערות - גם מקומו בתולדות ישראל נותר מוצנע כלשהו. אולי יש לדורנו ולמנהיגיו ללמוד מדרכיו של איש מעלה זה, שלמרות מעמדו ולמרות הצעת המלוכה שהציעו לו - לא גבה ליבו ולא רמו עיניו.

הערות ומראי מקומות

1. קדמוניות היהודים, ב, יא, א.
2. ראה אנציקלופדיה מקראית, ערך מדין, כרך ד', עמ' 689.
3. גנזי שכטר א, 132 (מתוך י. חסידה, אוצר אישי התנ"ך, ערך גדעון, עמ' פט).
4. ילק"ש שופטים ס"ב.
5. חסידה, שם, וכן ברש"י וברד"ק.
6. בפירושו "דעת סופרים" על אתר.
7. תנחומא בהר ג', "וידל ישראל מאוד מפני מדין" – מהו וידל ישראל? ר' יצחק ור' לוי: חד אמר שהיו דלים ממעשים טובים, וחד אמר שלא היה אפילו מנחה להביא קרבן...".
8. יומא ס"ט ע"ב. י. אליצור, ישראל והמקרא, ירושלים, תש"ס, עמ' 86-87, כותב: "גדעון, המתחבא בגת וחובט שם חטים... שואל במר נפשו: בי אדני ויש ה' עמנו ... מסתבר, שגדעון לא היה היחיד, ששאל בימים ההם של בראשית תולדות ישראל בארץ, כיצד יתכן, שישאל, עם קרובו של ה', המכונה "בני בכורי ישראל" (שמות ד', כב), היה למשיסה לגויים אכזריים. הנביאים ענו והסבירו השכם והסבר ... במשך מאות שנים, כי אכן אין שום אומה ולשון יכולים לפגוע בעם בחירו של ה' (עייין, למשל, בתהילים פ"א, יד-טז)... תשובתם... נאמרה... בכל דור ובכל מצב: לא העמים האויבים מכים בכם, כי אם אתם בעצמכם. מעשיכם הרעים ואורחותיכם הנלוות הם הם שפוגעים בכם... אין עימות של ממש בין ישראל לאומות... העימות האמיתי הוא בין ישראל לאלוקיו, בין ישראל לבין עצמו, בין ישראל כמות שהוא לבין ישראל כמות שהיה צריך להיות.
9. י. בן נון, קהל שוגג ומי שחזקתו שוגג או טועה, אקדמות, י', תשס"א, עמ' 229, כותב: גדעון נבחר כמושיע, מפני שביטא את הכאב על הכיבוש המדיני בלשון חדה ופשוטה: "ויש ה' עמנו ולמה מצאתנו כל זאת... (ו', יג). גדעון לא נחשב לכופר ולא למסית, מפני שדיבר בכנות, מתוך יושר פנימי ומתוך כאב. אדרבה, הוא הפך להיות מושיע לישראל בגלל עמדתו הרוחנית: לך בכחך זה ... הלא שלחתך" (ו', יד).
10. תנחומא שופטים ד'.
11. השווה לדברי חזקיהו המלך, שכאשר אמר לו ישעיהו הנביא: "צו לביתך כי מת אתה ולא תחיה" (ישעיהו ל"ח, א), ענה לו: "בן אמוץ, כלה נבואתך וצא! כך מקובלני מבית אבי אבא: אפילו חרב חדה מונחת על צווארו של אדם, אל ימנע עצמו מן הרחמים" (ברכות י' ע"א).
12. ראה י. אריאל, עזו וענווה, עיונים ביהושע ושופטים, חספין, 1995, עמ' 231-233. ת, דוידוביץ, השווה והשונה בסיפורי השופטים, תלפיות, י', תשנ"ח, עמ' 104.
13. ראה מ"ד קאסוטו, האלה ענת, ירושלים, תשי"א. אנציקלופדיה מקראית, כרך ב', ערך "בעל", עמ' 283-285.
14. הנ"ל, "שירת העלילה בישראל", ספרות כנענית וספרות מקראית, ירושלים, תשל"ב, עמ' 62-65.
15. גדעון מועיק את בני שבטו בהשראת רוח אלוקים שלבשה אותו. ראה מורה נבוכים ב', מה.
16. א. בן נון, הררי עז, שיעורים בספר שופטים, ירושלים, תש"ס, עמ' 184, מעמיד על הקשר שבין אות הטל לבין שחרור העם הרב שנענה לגיוס. זאת – על-פי חלוקת הסדרים. בחלוקה זו שלא כבחלוקה של התנ"ך לפרקים, פרשת הטל צמודה לשחרור הלוחמים המרובים – דבר הבא ללמד, שהקב"ה רוצה ללמד את ישראל, שישועתם באה מכח האמונה, ולא מכוח החרב.
17. א. רמר (איש לשבטו, ספר שופטים, בית אל, תשנ"ח, עמ' 102) מעיר שמעולם לא מצאנו חשש, שמא ישראל יוקפו את נצחונם לעצמם ולכוחם. אלא שבדור חלש אמונה זה חשש כזה היה קיים. עוד מעיר המחבר, שיכול היה הקב"ה לעשות נס גלוי כמו בתקופת חזקיהו, כדי שהמעשה האלוקי יהיה ניכר יותר, אלא שהקב"ה רוצה לשקם את העם ולהחזיר לו את הביטחון העצמי ואת אמונתו.
18. א. מלמט, "מלחמת גדעון במדין", הסטוריה צבאית של ארץ ישראל בתקופת המקרא, עורך י' ליוור, תל אביב, תשכ"ד, עמ' 114-116.

19. ילק"ש מל"א רי"ט.
20. ראה י. ידין, "דרכי המלחמה באלף השני לפנה"ס", ההיסטוריה של עם ישראל, האבות והשופטים, עורך ב. מזר, תל אביב, תשכ"ז, עמ' 166-167. י. נבו, ריגול ומודיעין במקרא ובמזרח הקדמון, מורשתנו, י"ג, תשנ"ט, עמ' 77-86.
21. א. בן נון, שם, עמ' 196, מעמיד על הקשר שבין חלומו של המדייני הרואה צליל לחם שעורים, לבין מנחת העומר, שלפי חז"ל בוכותה ניצלו (ויקרא רבה כ"ח, ו; פסיקתא דרב כהנא ח', ד).
22. ראה מ. הראל, "מסע המלחמה של גדעון נגד שבטי המדבר", מסעות ומערכות בימי קדם, תל אביב, 1984, עמ' 49-60.
23. מ. בובר, מלכות שמים, עיונים בספרי שמואל ושופטים, ירושלים, תשכ"ה, עמ' 56-51. י. דישון, גדעון וראשית המלוכה, תרביץ, מ"א, תשל"ב, עמ' 255-268.

יהושפט נבו

לבחינת דגמי פרשנות אלגורית של מגילת שיר השירים (רש"י, ראב"ע, מלבי"ם ומה שביניהם)

1. מבוא

מגילה יפה היא מגילת שיר השירים. זו מגילה רומאנטית, המתארת בפרטי פרטים מפגשי גבר ועלמה; הזיות-חלומות שלו – עליה, ושלה – עליו; מראות-גוף מפותחים ובלתי מפותחים של גבר ושל אשה; נופים משכרים, מהמדבר ועין גדי בדרום – ועד הלבנון שבצפון; אחים שאינם מפרגנים, שענים צרה; קנאים למיניהם, ועוד כהמה וכהמה מרכיבי-תצרף של מעשה-אהבים. מגילה יפה, אך גם בעייתית – בהיותה, לכאורה, מגילת אהבים כפשוטה, עובדה, אשר אינה מאפשרת את היכללותה בקאנון המקראי. אולם עובדת היכללותה בין עשרים וארבעה ספרי הקודש מלמדת, שמן הסתם, לא הובנה כפשוטה. המאמר ידון בחלק מהקשיים, שמעוררת קריאת המגילה כפשוטה וישווה בין שני מיני פתרונות אלגוריים: בעלי אופי לאומי מובהק – מחד גיסא, ובעלי אופי פרטי לחלוטין – מאידך גיסא.

2. קשיים

בכל המקרא לא נמצאה חשיפה מפורטת של מעשה אהבים – כחשיפה, המצויה במגילת שיה"ש. מעשה אירוטי זה מכיל תיאור של מפגשי חיזור הדדיים, יזומים על-ידי אשה ("הגידה לי שאהבה נפשי, איכה תרעה, איכה תרביץ בצהרים", א', 7); פגישת אוהבים ("הביאני אל בית היין ודגלו עלי אהבה ... שמאלו תחת לראשי וימינו תחבקני", ב', 4, 6); פירוד (ג', 1-5); התחברות מחודשת (למשל, ד', 8) ומפגש אהבה נוסף (ח', 2, 3).

היחסים המתוארים אינם של זוג נשוי, או של זוג המתכוון להינשא. הפסוק החותם את המגילה קורא לאהוב לברוח: "ברח, דודי, ודמה לך לצבי...". גם אם הבריחה היא חלק ממשחק אוהבים, על כל פנים, אין האוהבים קשורים זה לזה באופן רשמי.

נוסף לכך, קיים שוני בין תפיסת האהבה במקרא כולו – לבין תפיסתה במגילה. במקרא מופיע השורש אה"ב בדרך-כלל בהקשר נשי לא טהור (אמנון ותמר, דינה ושכם, שמשון ודלילה). גם כשהקשר טהור, הרי הוא בא בדרך כלל על חשבון הזולת (אלקנה וחנה). לא כן במגילה: תיאורי האהבה בה חיוביים, תמימים וטהורים.

תאריכים: מקרא, פרשנות, אלגוריה (פרטית, לאומית); דראמה (יוונית, שקספירית); קונפליקט דראמטי.

הכתוב אינו מפרש, אם תיאוריו ריאליסטיים או מתארי חלום. האם המתואר בפרק ג' הוא חלום סיוטים, אשר בו מחפשת האוהבת את מושא אהבתה, פוגשת בשומרים, מאיימת על "בנות ירושלים" (וחמור ממנו החלום בפרק ה', הכולל הכאה, פציעה והסרת בגדים), או שמא זו מציאות? אם זה חלום, הבעיה קטנה יותר, כי אין לאיש שליטה על חלומותיו, אם כי עדיין מוקשית שאלת ההכנסה לקאנון, אבל אם זהו תיאור ריאליסטי – יפה לו הצינעה, על כל פנים, על-פי אמות מידה קאנוניות.

עובדת העדרו של שם האלוקים מהמגילה מצטרפת לרשימת הקשיים, המעידים, כביכול, על חילוניותה. גם הגדרת הסוגה (הז'אנר) בעייתית: האם השירים קשורים זה בזה, יוצרים רצף? האם זהו אוסף מתוך מצאי קיים? האם נרקם במגילה סיפור, שיש לו ראשית וגם אחרית? שמא זו דראמה? החזרות הרבות מטות את הכף לזיהוי שירי ודראמאטי כאחד.

זיהוי הגיבורים עמום: האם אלה רועה ורועה, כמתואר בפרק א' (7, 8) או מלך ונסיכה, כמתואר בפרק ג' (6-11)? גם מספר הגיבורים אינו ברור: דוד, האם יש לנו אהוב, ואהובתו, או שמא "אחות גדולה", "אחות קטנה" (ח', 8) ודוד? וזו רשימה חלקית של קשיים¹.

אין להתפלא אפוא, ששאלת הכנסתה של המגילה לקאנון עוררה מחלוקת: ר' יוסי ור' יהודה חלוקים בשאלת היותה של המגילה מטמאת את הידיים, היינו מקודשת². אין הם היחידים. קדושתה נתקבלה, כידוע, ביום שמינו את ר' אלעזר בן עזריה לראש ישיבת יבנה, לאחר שהעבירו את רבן גמליאל מנשיאותו, משום שהעליב את ר' יהושע³. ידועה בעניין זה נחרצותו של ר' עקיבא: "חס ושלום, לא נחלק אדם מישאל על שיה"ש, שלא תטמא את הידיים, שאין העולם כולו כדאי – כיום, שניתן בו שיה"ש לישראל, שכל הכתובים – קודש, ושיה"ש – קודש קדשים"⁴...

מאז אין חולקים על קדושתה, ומציעים מפתחות שונים להבנתה.

3. פתרונות קלאסיים: אלגוריה לאומית

חז"ל, ופרשני ימה"ב בעקבותיהם, ראו במגילה אלגוריה לאומית. האוהבים אינם אלא משל לכנסת ישראל ולקב"ה, ואין המגילה מגוללת יחסים בין-אישיים בעלמא, אלא את מהלך הקשרים ההיסטוריים שבין אלוקים לעמו. ייחודו של כל דרשן ופרשן מתבטא בביאור פרטי האלגוריה, ולא בפיענוחה הכולל. נתבונן, לדוגמה, בפירושיהם של רש"י ושל ראב"ע:

שניהם גורסים פיענוח לאומי ונבדלו באפיון הדוברת. לדעת רש"י, "יסד ספר זה ברוח הקודש, בלשון אשה צרורה אלמנות חיות משתוקקת על בעלה, מתרפקת על דודה..."⁵, היינו, אישה מבוגרת "נטושת בעל", המשחזרת ימים עברו ומתחננת להתחברות מחודשת עם "אלוף נעוריה", הוא הקב"ה.

לעומתו, סבור ראב"ע, שהדוברת מתארת תהליך התפתחותי, מילדות אל נערות ובגרות. קיים גם הבדל באופי הפירוש, הנחלק מראש ובאופן עקבי על-ידי ראב"ע לשלושה רבדים: מילולי,

לבחינת דגמי פרשנות אלגורית של מגילת שיר השירים (רש"י, ראב"ע, מלבי"ם ומה שביניהם)

ענייני ואלגורי, ואינו כך אצל רש"י, המעניק דומיננטיות לרובד האלגורי. רש"י וראב"ע נחלקו, כמובן, בפרטי הפיענוח, אבל הם שותפים לפרשנות האלגורית הלאומית, וממילא – לזיהוי מספר ה"גיבורים", שניים בלבד: הוא והיא, כנסת ישראל והקב"ה.

בהקדמתו לפירוש שיה"ש, משתף רש"י את קוראי פירושו בבחירת המתודה הפרשנית שלו: "אחת דבר אלהים, שתיים זו שמעתי. מקרא אחד יוצא לכמה טעמים, וסוף דבר, אין לך מקרא יוצא מידי פשוטו ומשמעו, ואף-על-פי שדברו הנביאים דבריהם בדוגמא צריך לישב הדוגמה על אפניה ועל סדרה ... וראיתי לספר הוזה כמה מדרשי אגדה; יש סודרים הספר הוזה במדרש אחד, ויש מפוזרים בכמה מדרשי אגדה, ויש מקראות לבדם ואינם מתישבים על לשון המקרא וסדר המקראות, ואמרתי בלבי לתפוש משמעות המקרא, ליישב ביאורים על סדרם, והמדרשות מרבתינו – אקבעם מדרש ומדרש, איש איש במקומו..."

המקורות לפרשנותו לקוחים אפוא ממדרשי חז"ל, ואת ייעודו רואה רש"י בקביעת מקומם של פיענוחים חז"ליים על פני רצף היסטורי, שראשיתו – בימי התהוות העם במצרים, והמשכו – במדבר, בימי כיבוש הארץ, בתקופת ההתנחלות והמלוכה, וסופו – בבניין בית שני וחורבנו (ראה, למשל, פירושו ל-ב', 7). רש"י רואה עצמו כבורר, כממייץ וכמסדר על-פי עיקרון היסטורי. לכן עלמות אוהבות ("עלמות אהבוך", א', 3), הן משל ליתרו ולרחב, ובני האם, שנהגו באחותם בחרון אף כשונאים ("בני אמי נחרו בי", שם, 6), הם בני מצרים, שיצאו ממנה כערב-רב והסיתוה לעבודה זרה. איברי גוף אינטימיים הופכים משל לאביוזרי פולחן לאומים-דתיים ("שדיים" ב-א', 13 הם בדי הארון, ב-ד', 5 הם משה ואהרן, ב-ז', 4 הם שני לוחות הברית, או, לחלופין, מלך וכהן גדול, וב-ז', 8 הם נמשלים לרניאל, חנניה, מישאל ועזריה, "שהיו לך כשדיים לינוק מהם"). כל פיענוח מופיע פעם אחת בלבד, כי, כנזכר, רש"י מהלך על פני ציר היסטורי מתקדם. לכן כשהמשל מופיע פעמים מספר, ניתנים לו כמה פיענוחים, כפי שהוכח לעיל בעניין ה"שדיים", וכפי שמוכיח פירושו של רש"י למונח "שומרים", המזוהים ב-ג', 3 כמשה ואהרן, ומאוחר יותר, ב-ה', 7 כנבוכדנאצר וחילותיו, מפני שבמקום זה אין הם מגלים אמפטיה (כמו ב-ג', 3), אלא מכים ופוצעים.

ראב"ע שותף, כנזכר לעיל, למגמת הפירוש האלגורי-לאומי של רש"י ונבדל ממנו בקביעת נקודת התחלת הרצף ההיסטורי. הוא מתחיל מנקודת זמן קודמת למצרים. לדעתו, ראשיתה של האומה בהתגלות אלוקים לאברהם – כדבריו בהקדמה לפירוש: "כי יחל מימי אברהם אבינו עד ימות המשיח".

מאגר המקורות החז"לי משותף גם הוא לשני הפרשנים: אף-על-פי-כן בחירותיו של ראב"ע אינן זהות לשל רש"י. כך, למשל, השדיים מתפרשים על-ידו ככרובים, אך גם כאמצע של מחנה ישראל (בפירושו ל-ג', 13) וכשתי תורות שבכתב ושבעל-פה (בפירושו ל-ד', 9 – "הפעם השלישית"). ראב"ע איננו מקפיד, כרש"י, להעניק לכל איזכור נוסף של שם עצם, שם פעולה וכיו"ב – משמעות שונה. לכן אינו מפענח את הופעת ה"שדיים" ב-ז', 4 וב-ז', 9, כפי שרש"י נוהג.

קיים ביניהם הבדל גם בזיהוי "שלמה", הנזכר במגילה: בניגוד לרש"י (בסוף הקדמתו למגילה), הקובע

ש"כל שלמה, האמורים בשיר השירים – קודש, מלך שהשלום שלו", היינו, זהו כינויו של הקב"ה (בפירושו ל-א', 1) – סבור ראב"ע, ש"כל שלמה הוא שלמה המלך בעצמו" (בהקדמתו לפירוש). אך אלה אינם הבדלים עקרוניים. מהקדמות רש"י וראב"ע לפירושים – ניתן ללמוד על דחייתם פתרונות אלגוריים אחרים, שאחד מהם יידון בהמשך.

רש"י אינו מזכירם כלל, ואילו ראב"ע מזכיר שני פתרונות כאלה: "ביארו זה הספר על יסוד העולם ודרך התחברות הנשמה העליונה עם הגוף, שהוא במדרגה התחתונה. ואחרים פירשוהו על המתכונות", אולם הוא דוחה אותם במח-יד: "את כולם ישא רוח, כי הבל המה, ואין האמת כי אם מה שהעתיקוהו קדמונינו ז"ל, שזה הספר על כנסת ישראל... ופירוש כל שלמה הוא שלמה המלך בעצמו חוץ מה"אלף לך שלמה" (הקדמתו למגילת שיר השירים, בפעם הראשונה).

לא מצאתי טעם לדון בהרחבה בפרשנות האלגורית על-פי רש"י וראב"ע, ההולכים בעקבות חז"ל. כיוון שהיא ידועה. ניסיתי לעמוד על מאפייניה הראשיים. בעיקר כדי להבדיל בינה ובין הפרשנות האלגורית הפרטית של המלבי"ם, שתפורט להלן.

4. פירוש המלבי"ם: אלגוריה פרטית

המלבי"ם מציג שיטה שונה, לא לפני שהוא קורע לגזרים את קודמיו, האלגוריסטים הלאומיים: " ... דרך זה (אלגוריה לאומית, או כלשון המלבי"ם: "כנסת ישראל היא היא החשוקה, והחושק העליון הוא דודה העליון, אלהיה") ... דרך זה סללוהו חכמי המדרש במדרשיהם. ורוב המפרשים הלכו בעקבותיהם, לבד בפתרון פרטי הכתובים והמשך מאמריהם נעו מעגלותיהם" ... הנה מקצת מדברי הביקורת הבוטים של המלבי"ם: "... ומבלי חומר עשו צורה, ותלו הרים גבוהים בשערה, ארגו בשיר הזה כל חכמת הטבע והמערכת, קורי העכביש עם המסכת ... סוף דבר, רוב הפירושים והביאורים שוכנים תַּרְרִים בירכתי צפון ביערים, בגבול הרמז והדרוש נעצרים, מעיר מושב הפשט רחוקים, במעבה הכתוב – בלתי מוצקים, ובעליל המליצה מזוקקים ...".

ביקורתו נובעת מהיותם דרשניים. לדעתו, "הביאור הפשטי הוא ראשית דעת", ואמנם הוא סבור, שהצעתו מתבססת על הכתוב כפשוטו. להלן יוכח, שטעה, אם כי הוא אינו סבור כך: "הט אונך האזינה, הנה אפתח לך שער חדש, בו נפשך תראה אור ותמצא מרגוע, ומתוק האור וטוב לעינים לראות את השמש".

המלבי"ם מבחין בשני רבדים: הגלוי – "משל" בלשונו, והסמוי – "מליצה", בלשונו. המשל מספר על גורלו של "משולש רומאנטי": זהו סיפורה של עלמת חן, רועת צאן, המאוהבת בעלם חמודות, רועה צאן כמותה, אך מתקשה להיפגש עימו, מפני שהמלך שלמה ההיסטורי, בעל המאה, ולפיכך גם בעל הדעה, רוצה אותה לעצמו, ומפני שהיא אינה משיבה לו אהבה, כולא הוא אותה בארמונו. זהו אמנם כלוב של זהב, אבל עודנו כלוב. הרועה אינה מוותרת ובורחת אל אהובה ארבע פעמים, אך שומרות הארמון,

לבחינת דגמי פרשנות אלגורית של מגילת שיר השירים (רש"י, ראב"ע, מלבי"ם ומה שביניהם)

המכונות "בנות ירושלים", רודפות אחריה ומחזירות אותה למקום כלאה. גם הרועה אינו מוותר. הוא מגיע למקום הכלא ומשוחח עמה דרך חור המנעול ובדרכים אחרות. הבריחה החמישית שונה מקודמותיה. רועת הצאן מצליחה להימלט משלמה ולהתאחד עם אהובה.

הנמשל מגולל את סיפור חייו הפרטי של שלמה המלך ההיסטורי. כמו לכל אדם יש גם לו מאבק איתנים בין כוחות גוף חומרניים, שואפי ממון, תענוגות בשר, כבוד ומשרה, ובין כוחות נפש רוחניים, השואפים לאסוף חכמה ודעת ולדעת את ה'. כוחות נפש אלה, הפועלים על כל בן אנוש, פועלים על שלמה ביתר שאת וביתר עוז, כי חכם הוא מכל אדם וגם בעל יכולות כלכליות עצומות, כפי שהוא מעיד על עצמו במגילת קהלת, וכפי שמעידים עליו ספרי מלכים ודבה"י.

רועת הצאן היא משל לנשמתו, לרוחניותו. רועת הצאן הוא משל לאלוקים. שלמה הוא משל לכוחות הגוף, לכוחות החומר, המרחיקים אדם מאלוקים. בנות ירושלים הן שומרי הנאמנים של הגוף. כליאת רועת הצאן בארמון היא משל לנצחון החומר על הרוח, ובריחתה היא משל לניצחון הרוח על הגוף. חמישה נסיונות של בריחה הם משל לחמישה מפגשים של שלמה עם אלוהים, היינו חמש התגלויות שהיו לו, כולל יום פטירתו, אשר בו חזרה נשמתו לאלוקים (מל"א ג'; שם ו'; שם ט'; שם י"א, ומותו שם, שם).

מסתבר, שכל חייו נכסף לראות את פני השכינה, ומנעוהו תאוותיו, יצריו וגופו. אף-על-פי-כן זכה לגילוי שכינה כמה פעמים בחייו, ובמותו נתמלאה משאת נפשו, כי התאחד עימה לנצח. זוהי ראייה מעניינת של מהות החיים ומהות המוות. החיים בעיני המלבי"ם הם רק פרוזודור לטרקלין, שבו חיה הנשמה חיי נצח.

מה טעם זכה סיפור חייו הפרטי של שלמה המלך למקום של כבוד בקאנון המקראי? לדעתו של המלבי"ם, התשובה ברורה: אם שלמה המלך, החכם מכל אדם, נאבק כל כך כדי להשליט את רוחו על גופו, קל וחומר – כל בן אנוש. כלשונו: "אולם שני הראשים האלה ... שני מיני החיים אשר בצלם יתהלך איש עלי חלד, נראו ונתגלו ביתר שאת ויתר עז בחיי שלמה המלך ע"ה ... חיבר השיר הקדוש הזה ..., בו למד דעת את העם חכמה ומוסר להודיע סוד זה ועניינו ולהאיר נפשות השוכנות בערפל". סיפור חייו ומותו של שלמה המלך הוא סיפור חייו של כל אדם, ומטרות המגילה הן להדביר גשמיות ולהנציח רוחניות.

5. תבנית דראמאטית

לסוגת הדראמה מאפיינים מובהקים – כמערכות, כאקספוזיציה, כהסתבכות, כסיום, כגיבורים וכקונפליקט⁷. כל אלה מצויים, אליבא דהמלבי"ם, במגילת שיה"ש, אף כי מינוחיו שונים. את המגילה בת שמונת הפרקים מחלק המלבי"ם לחמש מחלקות⁸, בלשונו, חמש מערכות, במינוח ספרותי מקובל.

ואלו הן חמש המערכות: א', 1-ב', 7; ב' 8-17; ג', 1-ה', 16-2; ו', 1-ח', 7;

בארבע המערכות הראשונות מתוארות בריחות בלתי מוצלחות של הרעיה. בכל אחת מהן נשבתה מחדש על-ידי המלך. בבריחה החמישית הצליחה להימלט מפניו. חמש המערכות מקבילות לחמשת המפגשים של שלמה עם אלוקיו, היינו לחמש ההתגלויות שהיו לו. מארבע הראשונות – חזר לפעילות מלאה בעולם הזה. האחרונה נטלתהו מעולם זה לעולם הבא.

יום החזרת הנשמה לבורא נחשב, על-פי הבנת המלבי"ם, כניצחון הרוח על הגוף: "והפעם החמישית בעת הגויצה והפרידה – אז נפרדה נפשו מגופו לעולם ושבה אל בית אביה כנעוריה".

המשל מכיל מרכיב נוסף, שלא הוזכר עדיין. לרועת הצאן מפותחת האיברים יש "אחות קטנה", "ששדיים אין לה". סיפורה מצוי בפרק ח' של המגילה (פס' 8-14), המכונה על-ידי המלבי"ם, "שיר האלף".

הקטע כולו נאמר על-ידי "האחות הגדולה", האומרת: "יש לנו אחות קטנה, ועדן (=ועדיין) אין לה שדיים נכונים, ומה נעשה ביום שידובר בה להינשא אל המלך, פן יבקש אותה המלך שלמה לקחתה לו?".

פסוק 10 מכיל את תשובת הדוד: "אם תהיה כחומה סגורה ולא תתרצה אליו, אז נבנה עליה טירת כסף, ר"ל נסגיר אותה בטירה חזקה העשויה מכסף הכסף (=הגעגועים), ר"ל ניתן לה בעל, שתכסף אליו ואליה תשוקתו, והוא יוציאנה מבית שלמה, אבל אם דלת היא, אם פתחה דלתיה לאהבת שלמה, נצור עליה לוח ארז הבלתי מתקיים, ר"ל נפקירנה לו".

שלמה והדוד עוינים זה לזה, וכשם שהדוד ניצח ב"קרב" על הרעיה, "האחות הגדולה", כך ינצח ב"קרב" על "האחות הקטנה". בפסוק 13 נמצא את דברי הדוד אל "האחות הקטנה": "את, היושבת בגנים, ר"ל שלא התרחקת אל המדבר כאחותך, רק (=אלא) ישבת בגנים הסמוכים לעיר, ושם יש חברים מקשיבים לדבריך, אחר (=מאחר) שאת סמוכה לעיר, ולא אוכל להתייחד עימך מקרוב, רק לקולך (=את קולך) השמיעיני מרחוק בכל פעם". ותשובתה בפסוק 14: "והיא ג"כ מתיראה מן השומרים ואומרת: ברח דודי ודמה לך לצבי לשוב אלי בכל פעם".

מי היא האחות הקטנה?

לדעתו של המלבי"ם, זהו משל לשכל הנקנה, הנרכש, לדעת, שאדם לא נולד עימה. המלבי"ם שואל את עצמו, מה יהא על כל הידע שרכש אדם, כאשר ימות. הירד לטמיון? היצטרף אל גוף שסופו לעפר? הוא משיב, שאף הוא ייכנס לעולם הנצח, אף כי מקומו למטה ממקום הנשמה, בגן עדן התחתון¹⁰. המלבי"ם מבחין בין "נשמה" לבין "רוח": ה"רוח" היא שם נרדף לשכל הנקנה, הנרכש, הנלמד, שאינו מולד, ו"נשמה" היא מולדת ונצחית¹¹.

הקונפליקט הדראמטי מעמת מאבקי גוף ונפש, חומר ורוח, ארציות ושמימיות, וסופו מתבטא, כמבואר, בניצחון הנצחי על הארעי.

מגילת שיר השירים הינה, על-פי פירוש המלבי"ם, אופטימית ביסודה. כוחות גוף-סופם, שינוצחו ע"י כוחות נפש, מולדים ונרכשים, ומסכת חייו של המלך שלמה יכולה לסמן דרך לכל אדם.

אפיון המגילה כדראמה בת חמש מערכות – מעורר תהייה: האם המלבי"ם הכיר מבנים עתיקים של דראמה, שהרי לכל דרמה יוונית עתיקה יש חמש מערכות, וכמובן גיבורים, קונפליקט, אקספוזיציה,

לבחינת דגמי פרשנות אלגורית של מגילת שיר השירים (רש"י, ראב"ע, מלבי"ם ומה שביניהם)

סיום, ובתוכם – סיבוך, הוא הפסיכומכיה.

ומאחר שבמגילה אין גיבורה ראשית אחת, שהרי לצידה של "האחות הגדולה" – פועלת גם "אחות קטנה", ומפני ש"דראמה" זו אינה מקיימת שלוש אחדויות של מקום, זמן ועלילה, יש מקום לשאול, האם ייתכן, שהמלבי"ם הכיר את מבנה הטראגדיה השקספירית בת המאה ה-16, שיש בה חמש מערכות, כבדרמה היוונית, אך אין בה שלוש אחדויות, וקיימות בה שתי עלילות מקבילות, ראשית ומשנית¹², ממש כבמגילה, על-פי פירוש המלבי"ם, של "אחות גדולה" ושל "אחות קטנה"? לדעתנו, אין לשלול השערה כזו על הסף, אף כי זהו נושא למחקר אחר. וכי אחיו, הפרשנים, הפילוסופים ומשוררי ימי הביניים, לא הכירו והוקירו תרבות אחרת (כדונש בן לברט, כר' שמואל הנגיד, כריה"ל, כרשב"ג, כמשה בן עזרא וכאחרים)? כולם היו מעורים היטב בתרבות ערב ושאלו ממנה מוטיבים, דרכי עיצוב, מוסכמות כתיבה סוגות ספרותיות¹³. בין כך ובין כך, בוודאי שלא נטל מהדראמות הקלאסיות, היווניות או השקספיריות, את גורלו של הגיבור הטראגי. לעולם נידון הגיבור הקלאסי לאבדון. המשגה¹⁴ שביצע הוא משגה גורלי, בלתי הפיך¹⁵. המקרא אינו גורס מהלכים בלתי הפיכים¹⁶. לעולם פתוחה הדרך לתשובה. מגילת שיה"ש היא אופטימית במהותה. מותו של שלמה אינו טראגדיה. מפרוזדור, אשר בו נלחמים כוחות גוף ונפש, הוא נכנס לטרקלין נעדר מאבקים. נשמתו ושכלו הנרכש מצאו מקום בגן עדן, וגורלו – וגם זה עניינה של המגילה – הוא משל לגורל כל אדם.

6. חתימה

ייחודו של פירוש המלבי"ם למגילת שיה"ש – בשונותו. הוא אינו גורס פיענוח אלגורי לאומי, אלא פרטי, של איש פרטי, שלמה המלך. אין הוא סבור, שהסוגה שירית, או סיפורית, אלא דראמאטית. מספר ה"גיבורים" הראשיים, לדעתו, אינו שניים, אלא שלושה. שתי "עלילות" – במגילה, ולא אחת. המגילה מגוללת קורותיו של גיבור, הנתון בקונפליקט, המוכרע בעולם הבא. כל אלה נסמכים על פרקי חייו של שלמה המלך, כפי שהם מתוארים בספרי מלכים ודבה"י. שאלה אחת נותרה בלתי-פתורה: מדוע סבור המלבי"ם, שפירושו הוא פשט ("...הביאור הפשטי הוא ראשית דעת, הוא המפתח, בו נפתח השערים, טרם נבוא בחדרים אל הקודש פנימה ואל היכלי מלך"), הרי הוא עצמו משתמש במינוח אלגורי מובהק, "משל" ו"מליצה", ממש כקודמיו, ש"זכו" בקיתונות של בוז מצידו רק מפני ש"בגבול הרמז והדרוש – נעצרים, מעיר מושב הפשט – רחוקים, במעבה הכתוב בלתי מוצקים, ובעליל המליצה מזוקקים"? את הקושי הזה לא תירץ. שני הכיוונים האלגוריים: הלאומי והפרטי – אינם פשוטו של מקרא. ולא באנו להכריע מי משניהם קרוב לפשט. נקודות מוצא שונות מוליכות למחזות שונים, שחיבורם היחיד הוא היותם חלק מתצורה בן שבעים פנים, שנתפרשו בהם כתבי הקודש.

הערות ומראי-מקום

1. ראה מבוא לשיר השירים, בעריכת מיכאל פוקס ויעקב קליין, עולם התנ"ך, תל-אביב, דודון-עתי, 1994, עמ' 18-12; ראה עמוס חכם, מבוא לפירוש שיה"ש, תנ"ך עם פירוש דעת מקרא, ירושלים, מוסד הרב קוק, תשל"ד, עמ' 4-3, וראה גם יאיר זקוביץ, מקרא לישראל, פירוש מדעי למקרא, שיר השירים, תל-אביב, עם עובד, מאגנס, ירושלים, תשנ"ב, 1992, עמ' 3-5.
2. מסכת ידיים, פרק ג', משנה ה'. עיון נרחב בעניין "טומאת ידיים" ומקומה בתפיסת חז"ל ראה אצל מנחם הרן, האסופה המקראית, ירושלים, מוסד ביאליק ומאגנס, 1996, עמ' 201-275.
3. בבלי, ברכות, כ"ז, ע"ב.
4. מסכת ידיים, ג', ה'.
5. ראה הקדמה לפירושו לשיה"ש.
6. מתוך מבוא ל"שירי הנפש" – שם פירושו של המלבי"ם לשיה"ש, פרדס, ירושלים, תשי"ז, עמ' תתמ"ז.
7. ראה בהרחבה אצל שרה הלפרין, על "הפואטיקה" לאריסטו, רמת גן, אוניברסיטת בר אילן, תל-אביב, הקיבוץ המאוחד, תשל"ח. ראה גם אצל ניסן אררט, הדרמה במקרא, ירושלים, המרכז העולמי לתנ"ך, תשנ"ז, עמ' 3-4 והערותו, שם, עמ' 11.
8. "וכאשר בפתחנו את השיר הקדוש הזה למחלקותיו, ועברנו בין בתריו, ראינו, כי נחלק לחמישה חלקים או חמישה שירים...". ראה המבוא ל"שירי הנפש", עמ' תתמ"ט.
9. שם.
10. ראה פירוש המלבי"ם ל-ח', 8: "...הנפש ההיולאנית, הנקשרת בגויה (ונקרא (=ונקראת) רוח ובפי המחברים שכל הנקנה), והיא אין מטבעה להישאר נצח (=נצחית), כי הוא כח תלוי בחומר ונפסדת עימו. ובכל זאת על-ידי כושר המעשים ותורה ועבודה יעשו בו מלאכת הכימיה, עד שיזדכך לקנות טבע הנצחית ולשוב עצם נבדל ולהישאר חי אחר מות הגויה. ואמרו חכמי האמת, כי הרוח ישאר בגן עדן התחתון, והנשמה האלוקית, העולה היא למעלה, תתלבש בו בכל עת בְּרָדָהּ והדברים ארוכים...".
11. ה"חברים" הם "המדרגות הקרובים (=הקרובות) אל החומר", עפ"י פירושו ל-ח', 14.
12. ראה א"א מנדילוב וא' שלוי, שקספיר – עולמו ויצירתו, תל-אביב, הקיבוץ המאוחד, תשכ"ו, עמ' 45.
13. ועוד ראה, למשל, אצל דן פגיס, חידוש ומסורת בשירת החול העברית: ספרד ואיטליה, ירושלים, כתר, 1976.
14. ה"המרטיה", טעות גורלית, שבה נכשל הגיבור בראשית דרכו, קובע את המהלך הטרגי של פעולתו. יש להבינה כטעות בשיפוט ובבחירה. בשום פנים אין להבינה כטעות מוסרית דווקא. ראה דברי מבוא של שרה הלפרין לפואטיקה לאריסטו, רמת גן, אוניברסיטת בר אילן, תל-אביב, הקיבוץ המאוחד, מהדורת תש"ם, עמ' 14.
15. שם.
16. ראה, למשל, בעניין זה אצל רבנו מכיר, תלמיד רבנו יהודה בן הרא"ש, ספר אבקת רוקח, על ענייני משיח, יום הדין, נצחיות הנשמה ותחיית המתים ועוה"ב וענייני הלכה למשה מסיני ויצירת האדם, ירושלים, מהדורת תשי"ח עמ' י"ט-כ"ח, וכן אצל הרב משה מונק, בנתיב הערכים, ירושלים, ההסתדרות הציונית העולמית, 1976, עמ' 144-145.

לבחינת דגמי פרשנות אלגורית של מגילת שיר השירים (רש"י, ראב"ע, מלבי"ם ומה שביניהם)

1. מבוא

מגילה יפה היא מגילת שיר השירים. זו מגילה רומאנטית, המתארת בפרטי פרטים מפגשי גבר ועלמה; הזיות-חלומות שלו – עליה, ושלה – עליו; מראות-גוף מפותחים ובלתי מפותחים של גבר ושל אשה; נופים משכרים, מהמדבר ועין גדי בדרום – ועד הלבנון שבצפון; אחים שאינם מפרגנים, שענים צרה; קנאים למיניהם, ועוד כהמה וכהמה מרכיבי-תצורה של מעשה-אהבים. מגילה יפה, אך גם בעייתית – בהיותה, לכאורה, מגילת אהבים כפשוטה, עובדה, אשר אינה מאפשרת את היכללותה בקאנון המקראי. אולם עובדת היכללותה בין עשרים וארבעה ספרי הקודש מלמדת, שמן הסתם, לא הובנה כפשוטה. המאמר ידון בחלק מהקשיים, שמעוררת קריאת המגילה כפשוטה וישווה בין שני מיני פתרונות אלגוריים: בעלי אופי לאומי מובהק – מחד גיסא, ובעלי אופי פרטי לחלוטין – מאידך גיסא.

2. קשיים

בכל המקרא לא נמצאה חשיפה מפורטת של מעשה אהבים – כחשיפה, המצויה במגילת שיה"ש. מעשה אירוטי זה מכיל תיאור של מפגשי חיזור הדדיים, יזומים על-ידי אשה ("הגידה לי שאהבה נפשי, איכה תרעה, איכה תרביץ בצהרים", א', 7); פגישת אוהבים ("הביאני אל בית היין ודגלו עלי אהבה ... שמאלו תחת לראשי וימינו תחבקני", ב', 4, 6); פירוד (ג', 1-5); התחברות מחודשת (למשל, ד', 8) ומפגש אהבה נוסף (ח', 2, 3).

היחסים המתוארים אינם של זוג נשוי, או של זוג המתכוון להינשא. הפסוק החותם את המגילה קורא לאהוב לברוח: "ברח, דודי, ודמה לך לצבי...". גם אם הבריחה היא חלק ממשחק אוהבים, על כל פנים, אין האוהבים קשורים זה לזה באופן רשמי.

נוסף לכך, קיים שוני בין תפיסת האהבה במקרא כולו – לבין תפיסתה במגילה. במקרא מופיע השורש אה"ב בדרך-כלל בהקשר נשי לא טהור (אמנון ותמר, דינה ושכם, שמשון ודלילה). גם כשהקשר טהור, הרי הוא בא בדרך כלל על חשבון הזולת (אלקנה וחנה). לא כן במגילה: תיאורי האהבה בה חיוביים, תמימים וטהורים.

תאריכים: מקרא, פרשנות, אלגוריה (פרטית, לאומית); דראמה (יוונית, שקספירית); קונפליקט דראמטי.

הכתוב אינו מפרש, אם תיאוריו ריאליסטיים או מתארי חלום. האם המתואר בפרק ג' הוא חלום סיוטים, אשר בו מחפשת האוהבת את מושא אהבתה, פוגשת בשומרים, מאיימת על "בנות ירושלים" (וחמור ממנו החלום בפרק ה', הכולל הכאה, פציעה והסרת בגדים), או שמא זו מציאות? אם זה חלום, הבעיה קטנה יותר, כי אין לאיש שליטה על חלומותיו, אם כי עדיין מוקשית שאלת ההכנסה לקאנון, אבל אם זהו תיאור ריאליסטי – יפה לו הצינעה, על כל פנים, על-פי אמות מידה קאנוניות.

עובדת העדרו של שם האלוקים מהמגילה מצטרפת לרשימת הקשיים, המעידים, כביכול, על חילוניותה. גם הגדרת הסוגה (הז'אנר) בעייתית: האם השירים קשורים זה בזה, יוצרים רצף? האם זהו אוסף מתוך מצאי קיים? האם נרקם במגילה סיפור, שיש לו ראשית וגם אחרית? שמא זו דראמה? החזרות הרבות מטות את הכף לזיהוי שירי ודראמאטי כאחד.

זיהוי הגיבורים עמום: האם אלה רועה ורועה, כמתואר בפרק א' (7, 8) או מלך ונסיכה, כמתואר בפרק ג' (6-11)? גם מספר הגיבורים אינו ברור: דוד, האם יש לנו אהוב, ואהובתו, או שמא "אחות גדולה", "אחות קטנה" (ח', 8) ודוד? וזו רשימה חלקית של קשיים¹.

אין להתפלא אפוא, ששאלת הכנסתה של המגילה לקאנון עוררה מחלוקת: ר' יוסי ור' יהודה חלוקים בשאלת היותה של המגילה מטמאת את הידיים, היינו מקודשת². אין הם היחידים. קדושתה נתקבלה, כידוע, ביום שמינו את ר' אלעזר בן עזריה לראש ישיבת יבנה, לאחר שהעבירו את רבן גמליאל מנשיאותו, משום שהעליב את ר' יהושע³. ידועה בעניין זה נחרצותו של ר' עקיבא: "חס ושלום, לא נחלק אדם מישראל על שיה"ש, שלא תטמא את הידיים, שאין העולם כולו כדאי – כיום, שניתן בו שיה"ש לישראל, שכל הכתובים – קודש, ושיה"ש – קודש קדשים"⁴...

מאז אין חולקים על קדושתה, ומציעים מפתחות שונים להבנתה.

3. פתרונות קלאסיים: אלגוריה לאומית

חז"ל, ופרשני ימה"ב בעקבותיהם, ראו במגילה אלגוריה לאומית. האוהבים אינם אלא משל לכנסת ישראל ולקב"ה, ואין המגילה מגוללת יחסים בין-אישיים בעלמא, אלא את מהלך הקשרים ההיסטוריים שבין אלוקים לעמו. ייחודו של כל דרשן ופרשן מתבטא בתיאור פרטי האלגוריה, ולא בפיענוחה הכולל. נתבונן, לדוגמה, בפירושיהם של רש"י ושל ראב"ע:

שניהם גורסים פיענוח לאומי ונבדלו באפיון הדוברת. לדעת רש"י, "יסד ספר זה ברוח הקודש, בלשון אשה צרורה אלמנות חיות משתוקקת על בעלה, מתרפקת על דודה..."⁵, היינו, אישה מבוגרת "נטושת בעל", המשחזרת ימים עברו ומתחננת להתחברות מחודשת עם "אלוף נעוריה", הוא הקב"ה.

לעומתו, סבור ראב"ע, שהדוברת מתארת תהליך התפתחותי, מילדות אל נעורות ובגרות. קיים גם הבדל באופי הפירוש, הנחלק מראש ובאופן עקבי על-ידי ראב"ע לשלושה רבדים: מילולי,

לבחינת דגמי פרשנות אלגורית של מגילת שיר השירים (רש"י, ראב"ע, מלבי"ם ומה שביניהם)

ענייני ואלגורי, ואינו כך אצל רש"י, המעניק דומיננטיות לרובד האלגורי. רש"י וראב"ע נחלקו, כמובן, בפרטי הפיענוח, אבל הם שותפים לפרשנות האלגורית הלאומית, וממילא – לזיהוי מספר ה"גיבורים", שניים בלבד: הוא והיא, כנסת ישראל והקב"ה.

בהקדמתו לפירוש שיה"ש, משתף רש"י את קוראי פירושו בבחירת המתודה הפרשנית שלו: "אחת דבר אלהים, שתיים זו שמעתי. מקרא אחד יוצא לכמה טעמים, וסוף דבר, אין לך מקרא יוצא מידי פשוטו ומשמעו, ואף-על-פי שדברו הנביאים דבריהם בדוגמא צריך לישב הדוגמה על אפניה ועל סדרה ... וראיתי לספר הזה כמה מדרשי אגדה; יש סודרים הספר הזה במדרש אחד, ויש מפוזרים בכמה מדרשי אגדה, ויש מקראות לבדם ואינם מתישבים על לשון המקרא וסדר המקראות, ואמרתי בלבי לתפוש משמעות המקרא, ליישב ביאורים על סדרם, והמדרשות מרבתינו – אקבעם מדרש ומדרש, איש איש במקומו..."

המקורות לפרשנותו לקוחים אפוא ממדרשי חז"ל, ואת ייעודו רואה רש"י בקביעת מקומם של פיענוחים חז"ליים על פני רצף היסטורי, שראשיתו – בימי התהוות העם במצרים, והמשכו – במדבר, בימי כיבוש הארץ, בתקופת ההתנחלות והמלוכה, וסופו – בבניין בית שני וחורבנו (ראה, למשל, פירושו ל-ב', 7). רש"י רואה עצמו כבורר, כממייין וכמסדר על-פי עיקרון היסטורי. לכן עלמות אוהבות ("עלמות אהבוך", א', 3), הן משל ליתרו ולרחב, ובני האם, שנהגו באחותם בחרון אף כשונאים ("בני אמי נחרו בי", שם, 6), הם בני מצרים, שיצאו ממנה כערב-רב והסיתוה לעבודה זרה. איברי גוף אינטימיים הופכים משל לאביוזרי פולחן לאומים-דתיים ("שדיים" ב-א', 13 הם בדי הארון, ב-ד', 5 הם משה ואהרן, ב-ז', 4 הם שני לוחות הברית, או, לחלופין, מלך וכהן גדול, וב-ז', 8 הם נמשלים לרניאל, חנניה, מישאל ועזריה, "שהיו לך כשדיים לינוק מהם"). כל פיענוח מופיע פעם אחת בלבד, כי, כנזכר, רש"י מהלך על פני ציר היסטורי מתקדם. לכן כשהמשל מופיע פעמים מספר, ניתנים לו כמה פיענוחים, כפי שהוכח לעיל בעניין ה"שדיים", וכפי שמוכיח פירושו של רש"י למונח "שומרים", המזוהים ב-ג', 3 כמשה ואהרן, ומאוחר יותר, ב-ה', 7 כנבוכדנאצר וחילותיו, מפני שבמקום זה אין הם מגלים אמפטיה (כמו ב-ג', 3), אלא מכים ופוצעים.

ראב"ע שותף, כנזכר לעיל, למגמת הפירוש האלגורי-לאומי של רש"י ונבדל ממנו בקביעת נקודת התחלת הרצף ההיסטורי. הוא מתחיל מנקודת זמן קודמת למצרים. לדעתו, ראשיתה של האומה בהתגלות אלוקים לאברהם – כדבריו בהקדמה לפירוש: "כי יחל מימי אברהם אבינו עד ימות המשיח".

מאגר המקורות החז"לי משותף גם הוא לשני הפרשנים: אף-על-פי-כן בחירותיו של ראב"ע אינן זהות לשל רש"י. כך, למשל, השדיים מתפרשים על-ידו ככרובים, אך גם כאמצע של מחנה ישראל (בפירושו ל-ג', 13) וכשתי תורות שבכתב ושבעל-פה (בפירושו ל-ד', 9 – "הפעם השלישית"). ראב"ע איננו מקפיד, כרש"י, להעניק לכל איזכור נוסף של שם עצם, שם פעולה וכיו"ב – משמעות שונה. לכן אינו מפענח את הופעת ה"שדיים" ב-ז', 4 וב-ז', 9, כפי שרש"י נוהג.

קיים ביניהם הבדל גם בזיהוי "שלמה", הנזכר במגילה: בניגוד לרש"י (בסוף הקדמתו למגילה), הקובע

ש"כל שלמה, האמורים בשיר השירים – קודש, מלך שהשלום שלו", היינו, זהו כינויו של הקב"ה (בפירושו ל-א', 1) – סבור ראב"ע, ש"כל שלמה הוא שלמה המלך בעצמו" (בהקדמתו לפירוש). אך אלה אינם הבדלים עקרוניים. מהקדמות רש"י וראב"ע לפירושים – ניתן ללמוד על דחייתם פתרונות אלגוריים אחרים, שאחד מהם יידון בהמשך.

רש"י אינו מזכירם כלל, ואילו ראב"ע מזכיר שני פתרונות כאלה: "ביארו זה הספר על יסוד העולם ודרך התחברות הנשמה העליונה עם הגוף, שהוא במדרגה התחתונה. ואחרים פירשוהו על המתכונות", אולם הוא דוחה אותם במח-יד: "את כולם ישא רוח, כי הבל המה, ואין האמת כי אם מה שהעתיקוהו קדמוניו ז"ל, שזה הספר על כנסת ישראל... ופירוש כל שלמה הוא שלמה המלך בעצמו חוץ מה"אלף לך שלמה" (הקדמתו למגילת שיר השירים, בפעם הראשונה).

לא מצאתי טעם לדון בהרחבה בפרשנות האלגורית על-פי רש"י וראב"ע, ההולכים בעקבות חז"ל. כיוון שהיא ידועה. ניסיתי לעמוד על מאפייניה הראשיים. בעיקר כדי להבדיל בינה ובין הפרשנות האלגורית הפרטית של המלבי"ם, שתפורט להלן.

4. פירוש המלבי"ם: אלגוריה פרטית

המלבי"ם מציג שיטה שונה, לא לפני שהוא קורע לגזרים את קודמיו, האלגוריסטים הלאומיים: " ... דרך זה (אלגוריה לאומית, או כלשון המלבי"ם: "כנסת ישראל היא היא החשוקה, והחושק העליון הוא דודה העליון, אלהיה") ... דרך זה סללוהו חכמי המדרש במדרשיהם. ורוב המפרשים הלכו בעקבותיהם, לבד בפתרון פרטי הכתובים והמשך מאמריהם נעו מעגלותיהם" ... הנה מקצת מדברי הביקורת הבוטים של המלבי"ם: "... ומבלי חומר עשו צורה, ותלו הרים גבוהים בשערה, ארגו בשיר הזה כל חכמת הטבע והמערכת, קורי העכביש עם המסכת ... סוף דבר, רוב הפירושים והביאורים שוכנים תַּרְרִים בירכתי צפון ביערים, בגבול הרמז והדרוש נעצרים, מעיר מושב הפשט רחוקים, במעבה הכתוב – בלתי מוצקים, ובעליל המליצה מזוקקים ...".

ביקורתו נובעת מהיותם דרשניים. לדעתו, "הביאור הפשטי הוא ראשית דעת", ואמנם הוא סבור, שהצעתו מתבססת על הכתוב כפשוטו. להלן יוכח, שטעה, אם כי הוא אינו סבור כך: "הט אונך האזינה, הנה אפתח לך שער חדש, בו נפשך תראה אור ותמצא מרגוע, ומתוק האור וטוב לעינים לראות את השמש".

המלבי"ם מבחין בשני רבדים: הגלוי – "משל" בלשונו, והסמוי – "מליצה", בלשונו. המשל מספר על גורלו של "משולש רומאנטי": זהו סיפורה של עלמת חן, רועת צאן, המאוהבת בעלם חמודות, רועה צאן כמותה, אך מתקשה להיפגש עימו, מפני שהמלך שלמה ההיסטורי, בעל המאה, ולפיכך גם בעל הדעה, רוצה אותה לעצמו, ומפני שהיא אינה משיבה לו אהבה, כולא הוא אותה בארמונו. זהו אמנם כלוב של זהב, אבל עודנו כלוב. הרועה אינה מוותרת ובורחת אל אהובה ארבע פעמים, אך שומרות הארמון,

לבחינת דגמי פרשנות אלגורית של מגילת שיר השירים (רש"י, ראב"ע, מלבי"ם ומה שביניהם)

המכונות "בנות ירושלים", רודפות אחריה ומחזירות אותה למקום כלאה. גם הרועה אינו מוותר. הוא מגיע למקום הכלא ומשוחח עמה דרך חור המנעול ובדרכים אחרות. הבריחה החמישית שונה מקודמותיה. רועת הצאן מצליחה להימלט משלמה ולהתאחד עם אהובה.

הנמשל מגולל את סיפור חייו הפרטי של שלמה המלך ההיסטורי. כמו לכל אדם יש גם לו מאבק איתנים בין כוחות גוף חומרניים, שואפי ממון, תענוגות בשר, כבוד ומשרה, ובין כוחות נפש רוחניים, השואפים לאסוף חכמה ודעת ולדעת את ה'. כוחות נפש אלה, הפועלים על כל בן אנוש, פועלים על שלמה ביתר שאת וביתר עוז, כי חכם הוא מכל אדם וגם בעל יכולות כלכליות עצומות, כפי שהוא מעיד על עצמו במגילת קהלת, וכפי שמעידים עליו ספרי מלכים ודבה"י.

רועת הצאן היא משל לנשמתו, לרוחניותו. רועת הצאן הוא משל לאלוקים. שלמה הוא משל לכוחות הגוף, לכוחות החומר, המרחיקים אדם מאלוקים. בנות ירושלים הן שומרי הנאמנים של הגוף. כליאת רועת הצאן בארמון היא משל לנצחון החומר על הרוח, ובריחתה היא משל לניצחון הרוח על הגוף. חמישה נסיונות של בריחה הם משל לחמישה מפגשים של שלמה עם אלוהים, היינו חמש התגלויות שהיו לו, כולל יום פטירתו, אשר בו חזרה נשמתו לאלוקים (מל"א ג'; שם ו'; שם ט'; שם י"א, ומותו שם, שם).

מסתבר, שכל חייו נכסף לראות את פני השכינה, ומנעוהו תאוותיו, יצריו וגופו. אף-על-פי-כן זכה לגילוי שכינה כמה פעמים בחייו, ובמותו נתמלאה משאת נפשו, כי התאחד עימה לנצח. זוהי ראייה מעניינת של מהות החיים ומהות המוות. החיים בעיני המלבי"ם הם רק פרוזודור לטרקלין, שבו חיה הנשמה חיי נצח.

מה טעם זכה סיפור חייו הפרטי של שלמה המלך למקום של כבוד בקאנון המקראי? לדעתו של המלבי"ם, התשובה ברורה: אם שלמה המלך, החכם מכל אדם, נאבק כל כך כדי להשליט את רוחו על גופו, קל וחומר – כל בן אנוש. כלשונו: "אולם שני הראשים האלה ... שני מיני החיים אשר בצלם יתהלך איש עלי חלד, נראו ונתגלו ביתר שאת ויתר עז בחיי שלמה המלך ע"ה ... חיבר השיר הקדוש הזה ..., בו למד דעת את העם חכמה ומוסר להודיע סוד זה ועניינו ולהאיר נפשות השוכנות בערפל". סיפור חייו ומותו של שלמה המלך הוא סיפור חייו של כל אדם, ומטרות המגילה הן להדביר גשמיות ולהנציח רוחניות.

5. תבנית דראמאטית

לסוגת הדראמה מאפיינים מובהקים – כמערכות, כאקספוזיציה, כהסתבכות, כסיום, כגיבורים וכקונפליקט⁷. כל אלה מצויים, אליבא דהמלבי"ם, במגילת שיה"ש, אף כי מינוחיו שונים. את המגילה בת שמונת הפרקים מחלק המלבי"ם לחמש מחלקות⁸, בלשונו, חמש מערכות, במינוח ספרותי מקובל.

ואלו הן חמש המערכות: א', 1 - ב', 7; ב' 8-17; ג', 1 - ה', 16-2; ו', 1 - ח', 7;

בארבע המערכות הראשונות מתוארות בריחות בלתי מוצלחות של הרעיה. בכל אחת מהן נשבתה מחדש על-ידי המלך. בבריחה החמישית הצליחה להימלט מפניו. חמש המערכות מקבילות לחמשת המפגשים של שלמה עם אלוקיו, היינו לחמש ההתגלויות שהיו לו. מארבע הראשונות – חזר לפעילות מלאה בעולם הזה. האחרונה נטלתהו מעולם זה לעולם הבא.

יום החזרת הנשמה לבורא נחשב, על-פי הבנת המלבי"ם, כניצחון הרוח על הגוף: "והפעם החמישית בעת הגויצה והפרידה – אז נפרדה נפשו מגופו לעולם ושבה אל בית אביה כנעוריה".

המשל מכיל מרכיב נוסף, שלא הוזכר עדיין. לרועת הצאן מפותחת האיברים יש "אחות קטנה", "ששדיים אין לה". סיפורה מצוי בפרק ח' של המגילה (פס' 8-14), המכונה על-ידי המלבי"ם, "שיר האלף".

הקטע כולו נאמר על-ידי "האחות הגדולה", האומרת: "יש לנו אחות קטנה, ועדן (=ועדיין) אין לה שדיים נכובו, ומה נעשה ביום שידובר בה להינשא אל המלך, פן יבקש אותה המלך שלמה לקחתה לו?".

פסוק 10 מכיל את תשובת הדוד: "אם תהיה כחומה סגורה ולא תתרצה אליו, אז נבנה עליה טירת כסף, ר"ל נסגיר אותה בטירה חזקה העשויה מכסף הכסף (=הגעגועים), ר"ל ניתן לה בעל, שתכסף אליו ואליה תשוקתו, והוא יוציאנה מבית שלמה, אבל אם דלת היא, אם פתחה דלתיה לאהבת שלמה, נצור עליה לוח ארז הבלתי מתקיים, ר"ל נפקירנה לו".

שלמה והדוד עוינים זה לזה, וכשם שהדוד ניצח ב"קרב" על הרעיה, "האחות הגדולה", כך ינצח ב"קרב" על "האחות הקטנה". בפסוק 13 נמצא את דברי הדוד אל "האחות הקטנה": "את, היושבת בגנים, ר"ל שלא התרחקת אל המדבר כאחותך, רק (=אלא) ישבת בגנים הסמוכים לעיר, ושם יש חברים מקשיבים לדברך, אחר (=מאחר) שאת סמוכה לעיר, ולא אוכל להתייחד עימך מקרוב, רק לקולך (=את קולך) השמיעיני מרחוק בכל פעם". ותשובתה בפסוק 14: "והיא ג"כ מתיראה מן השומרים ואומרת: ברח דודי ודמה לך לצבי לשוב אלי בכל פעם".

מי היא האחות הקטנה?

לדעתו של המלבי"ם, זהו משל לשכל הנקנה, הנרכש, לדעת, שאדם לא נולד עימה. המלבי"ם שואל את עצמו, מה יהא על כל הידע שרכש אדם, כאשר ימות. הירד לטמיון? היצטרף אל גוף שסופו לעפר? הוא משיב, שאף הוא ייכנס לעולם הנצח, אף כי מקומו למטה ממקום הנשמה, בגן עדן התחתון¹⁰. המלבי"ם מבחין בין "נשמה" לבין "רוח": ה"רוח" היא שם נרדף לשכל הנקנה, הנרכש, הנלמד, שאינו מולד, ו"נשמה" היא מולדת ונצחית¹¹.

הקונפליקט הדראמטי מעמת מאבקי גוף ונפש, חומר ורוח, ארציות ושמיימיות, וסופו מתבטא, כמבואר, בניצחון הנצחי על הארעי.

מגילת שיר השירים הינה, על-פי פירוש המלבי"ם, אופטימית ביסודה. כוחות גוף-סופם, שינוצחו ע"י כוחות נפש, מולדים ונרכשים, ומסכת חייו של המלך שלמה יכולה לסמן דרך לכל אדם.

אפיון המגילה כדראמה בת חמש מערכות – מעורר תהייה: האם המלבי"ם הכיר מבנים עתיקים של דראמה, שהרי לכל דרמה יוונית עתיקה יש חמש מערכות, וכמובן גיבורים, קונפליקט, אקספוזיציה,

לבחינת דגמי פרשנות אלגורית של מגילת שיר השירים (רש"י, ראב"ע, מלבי"ם ומה שביניהם)

סיום, ובתווך – סיבוך, הוא הפסיכומכיה.

ומאחר שבמגילה אין גיבורה ראשית אחת, שהרי לצידה של "האחות הגדולה" – פועלת גם "אחות קטנה", ומפני ש"דראמה" זו אינה מקיימת שלוש אחדויות של מקום, זמן ועלילה, יש מקום לשאול, האם ייתכן, שהמלבי"ם הכיר את מבנה הטראגדיה השקספירית בת המאה ה-16, שיש בה חמש מערכות, כבדרמה היוונית, אך אין בה שלוש אחדויות, וקיימות בה שתי עלילות מקבילות, ראשית ומשנית¹², ממש כבמגילה, על-פי פירוש המלבי"ם, של "אחות גדולה" ושל "אחות קטנה"?

לדעתנו, אין לשלול השערה כזו על הסף, אף כי זהו נושא למחקר אחר.

וכי אחיו, הפרשנים, הפילוסופים ומשוררי ימי הביניים, לא הכירו והוקירו תרבות אחרת (כדונש בן לברט, כר' שמואל הנגיד, כריה"ל, כרשב"ג, כמשה בן עזרא וכאחרים)? כולם היו מעורים היטב בתרבות ערב ושאלו ממנה מוטיבים, דרכי עיצוב, מוסכמות כתיבה סוגות ספרותיות¹³. בין כך ובין כך, בוודאי שלא נטל מהדראמות הקלאסיות, היווניות או השקספיריות, את גורלו של הגיבור הטראגי. לעולם נידון הגיבור הקלאסי לאבדון. המשגה¹⁴ שביצע הוא משגה גורלי, בלתי הפיך¹⁵. המקרא אינו גורס מהלכים בלתי הפיכים¹⁶. לעולם פתוחה הדרך לתשובה. מגילת שיה"ש היא אופטימית במהותה. מותו של שלמה אינו טראגדיה. מפרוזדור, אשר בו נלחמים כוחות גוף ונפש, הוא נכנס לטרקלין נעדר מאבקים. נשמתו ושכלו הנרכש מצאו מקום בגן עדן, וגורלו – וגם זה עניינה של המגילה – הוא משל לגורל כל אדם.

6. חתימה

ייחודו של פירוש המלבי"ם למגילת שיה"ש – בשונותו. הוא אינו גורס פיענוח אלגורי לאומי, אלא פרטי, של איש פרטי, שלמה המלך. אין הוא סבור, שהסוגה שירית, או סיפורית, אלא דראמאטית. מספר ה"גיבורים" הראשיים, לדעתו, אינו שניים, אלא שלושה. שתי "עלילות" – במגילה, ולא אחת. המגילה מגוללת קורותיו של גיבור, הנתון בקונפליקט, המוכרע בעולם הבא. כל אלה נסמכים על פרקי חייו של שלמה המלך, כפי שהם מתוארים בספרי מלכים ודבה"י.

שאלה אחת נותרה בלתי-פתורה: מדוע סבור המלבי"ם, שפירושו הוא פשט ("...הביאור הפשטי הוא ראשית דעת, הוא המפתח, בו נפתח השערים, טרם נבוא בחדרים אל הקודש פנימה ואל היכלי מלך"), הרי הוא עצמו משתמש במינוח אלגורי מובהק, "משל" ו"מליצה", ממש כקודמיו, ש"זכו" בקיתונות של בוז מצידו רק מפני ש"בגבול הרמז והדרוש – נעצרים, מעיר מושב הפשט – רחוקים, במעבה הכתוב בלתי מוצקים, ובעליל המליצה מזוקקים"?!

את הקושיה הזו לא תירץ.

שני הכיוונים האלגוריים: הלאומי והפרטי – אינם פשוטו של מקרא. ולא באנו להכריע מי משניהם קרוב לפשט. נקודות מוצא שונות מוליכות למחזות שונים, שחיבורם היחיד הוא היותם חלק מתצורה בן שבעים פנים, שנתפרשו בהם כתבי הקודש.

הערות ומראי-מקום

1. ראה מבוא לשיר השירים, בעריכת מיכאל פוקס ויעקב קליין, עולם התנ"ך, תל-אביב, דודון-עתי, 1994, עמ' 18-12; ראה עמוס חכם, מבוא לפירוש שיה"ש, תנ"ך עם פירוש דעת מקרא, ירושלים, מוסד הרב קוק, תשל"ד, עמ' 4-3, וראה גם יאיר זקוביץ, מקרא לישראל, פירוש מדעי למקרא, שיר השירים, תל-אביב, עם עובד, מאגנס, ירושלים, תשנ"ב, 1992, עמ' 3-5.
2. מסכת ידיים, פרק ג', משנה ה'. עיון נרחב בעניין "טומאת ידיים" ומקומה בתפיסת חז"ל ראה אצל מנחם הרן, האסופה המקראית, ירושלים, מוסד ביאליק ומאגנס, 1996, עמ' 201-275.
3. בבלי, ברכות, כ"ז, ע"ב.
4. מסכת ידיים, ג', ה'.
5. ראה הקדמה לפירוש לשיה"ש.
6. מתוך מבוא ל"שירי הנפש" – שם פירוש של המלבי"ם לשיה"ש, פרדס, ירושלים, תשי"ז, עמ' תתמ"ז.
7. ראה בהרחבה אצל שרה הלפרין, על "הפואטיקה" לאריסטו, רמת גן, אוניברסיטת בר אילן, תל-אביב, הקיבוץ המאוחד, תשל"ח. ראה גם אצל ניסן אררט, הדרמה במקרא, ירושלים, המרכז העולמי לתנ"ך, תשנ"ז, עמ' 3-4 והערותו, שם, עמ' 11.
8. "וכאשר בפתחנו את השיר הקדוש הזה למחלקותיו, ועברנו בין בתריו, ראינו, כי נחלק לחמישה חלקים או חמישה שירים...". ראה המבוא ל"שירי הנפש", עמ' תתמ"ט.
9. שם.
10. ראה פירוש המלבי"ם ל-ח', 8: "...הנפש ההיולאנית, הנקשרת בגויה (ונקרא (=ונקראת) רוח ובפי המחברים שכל הנקנה), והיא אין מטבעה להישאר נצח (=נצחית), כי הוא כח תלוי בחומר ונפסדת עימו. ובכל זאת על-ידי כושר המעשים ותורה ועבודה יעשו בו מלאכת הכימיה, עד שיזדכך לקנות טבע הנצחית ולשוב עצם נבדל ולהישאר חי אחר מות הגויה. ואמרו חכמי האמת, כי הרוח ישאר בגן עדן התחתון, והנשמה האלוקית, העולה היא למעלה, תתלבש בו בכל עת בְּרִדְתָּהּ והדברים ארוכים...".
11. ה"חברים" הם "המדרגות הקרובים (=הקרובות) אל החומר", עפ"י פירוש ל-ח', 14.
12. ראה א"א מנדילוב וא' שלוי, שקספיר – עולמו ויצירתו, תל-אביב, הקיבוץ המאוחד, תשכ"ו, עמ' 45.
13. ועוד ראה, למשל, אצל דן פגיס, חידוש ומסורת בשירת החול העברית: ספרד ואיטליה, ירושלים, כתר, 1976.
14. ה"המרטיה", טעות גורלית, שבה נכשל הגיבור בראשית דרכו, קובע את המהלך הטרגי של פעולתו. יש להבינה כטעות בשיפוט ובבחירה. בשום פנים אין להבינה כטעות מוסרית דווקא. ראה דברי מבוא של שרה הלפרין לפואטיקה לאריסטו, רמת גן, אוניברסיטת בר אילן, תל-אביב, הקיבוץ המאוחד, מהדורת תש"ם, עמ' 14.
15. שם.
16. ראה, למשל, בעניין זה אצל רבנו מכיר, תלמיד רבנו יהודה בן הרא"ש, ספר אבקת רוכל, על ענייני משיח, יום הדין, נצחיות הנשמה ותחיית המתים ועוה"ב וענייני הלכה למשה מסיני ויצירת האדם, ירושלים, מהדורת תשי"ח עמ' י"ט-כ"ח, וכן אצל הרב משה מונק, בנתיב הערכים, ירושלים, ההסתדרות הציונית העולמית, 1976, עמ' 144-145.

ראשי פרקים בדרכי פרשנות אחדות ובעקרונותיהן

פירוש נכון של טקסט אינו אלא
הסבת תשומת לב לתופעה או
למשמעויות הקיימות באותו טקסט.

א. הפרשנות של תודעת הקורא

אין טקסט או תופעה בעולם, שאנו מודעים לו, יודעים אותו ומבינים אותו, שלא עבר תהליך של פירוש בתודעתנו. משמעות הדברים: אם רוצים אנו, שתוכן כלשהו יגיע לתודעתנו, עליו להתפרש פירוש ההולם אותו. בלעדי פירוש אין לו קיום מובחן. אין דבריי באים להכחיש קיומן הראשוני והעצמי של התופעות הטקסטואליות, אבל מודע אני בהחלט לכך שבחינו אין הן ממשיות אלא אם כן הן נתפרשו תחילה. הטקסטים, בלא פירושם, מצויים בדפי הספרים ומונחים על גבי המדפים, בלי שתהיה להם משמעות כלשהי לגבינו או לגבי התודעה שלנו. אכן כל קריאה של טקסט, ואפילו דמומה, משמשת לו פירוש, ורק פירוש זה מאפשר לתודעתנו לקלוט אותו. תודעתנו קולטת את תופעות העולם, את 'הטקסטים' של העולם – רק באמצעות עיבוד המשמש פירוש. פירוש בלתי אמצעי זה נעשה על-ידינו בלי משים ובלא מילים, עד שאנו כמעט איננו מודעים לקיומו. לעומתו: ההסברים, שאנו מכנים אותם בשם פירוש, עושים את מלאכתם באמצעות הלשון. היסוד, המביך אותנו בכל פרשנות, הוא ההבדל או הפער, הקיימים בין המהות העצמית של הדברים כמות שהם, ובין מסירתם, כפי שהם מתגלים בפירושם, הנמסר לנו באמצעות השפה. פער זה, כפי שהוא מתגלה בפירושים הלשוניים, הוא לעתים גדול למדי ואף-על-פי-כן בלי הפירוש אין אנו מסוגלים לקלוט את המהויות העצמיות של הטקסטים.

מצד אחד, משתמע מדברינו, שמספר הפירושים הוא כמספר הקוראים, אך מצד שני, אין להסיק מן האמור, שכל הפירושים הללו, שרבים מהם בנויים על אסוציאציות פרטיות של הקורא, הם פירושים של אמת, הקולעים בדיוק למהותם של הדברים. המובן של כל מילה ושל כל משפט בנוי בראש ובראשונה על המשמע הראשוני-המהותי שלהם. דבר זה מגביל את המרחק, שיכול להיווצר בין המשמע – לפירושו. לא לשווא קבעו חז"ל את הכלל "שבעים פנים לתורה". רק טעות היא לחשוב, שכלל זה טוען, כי מספר הפירושים האפשריים הוא אינסופי. אדרבא, כלל זה מגביל את מספר הפירושים האפשריים של טקסט

תאריכים: פרשנות טקסטים, הפרשנות במילונים, אופני פרשנות.

נתון לשבעים פירושים לכל היותר. יש כאן מרחב נדיב למדי, ועם כל זאת, יש כאן הגבלה. המשמע הראשוני של כל מילה כופה את עצמו עלינו – כמו על כל פרשן – ומונע מאתנו לתת דרור לאסוציאציות הפרטיות שלנו ולראות בהן פירוש לגיטימי. עם שכל פירוש חייב להיות תואם את המשמע הראשוני של המילה, של הביטוי, או של המשפט – עליו להיות תואם את הקונטקסט הקרוב של הנידון – מזה, ושל הקונטקסט הרחוק שלו – מזה. האסוציאציות הפרטיות-האישיות נוצרות, בדרך כלל, כתוצאה מזימון יחד, בזמן או במקום, על-ידי משחק המקרים החפשי, ועל כן הן שרירותיות. לעתים אין כל תיאום או קשר ביניהן – למילה, לביטוי או למשפט המזמנים אותן. במקרים אלו הפער בין המהות לבין הפירוש המוצע לו הוא גדול כל כך, עד ששוב אין לראותו כפירוש כלל. בשום נושא אין להעלות על הדעת, שזיכרון מקרי של משהו יחייב אותי או אדם זולתי לקבל את הזיכרון 'הפרטי' שהוא כפירוש הולם של הנושא הנידון.

התחום המוכר ביותר, שבו אנו פוגשים את הפירושים השונים לסוגיהם הוא המילון. תחום זה נוח לפתוח בו את הדיון בסוגי הפרשנות השונים, מפני שהפירוש מצטמצם כאן למילה או לביטוי, ואיננו עוסק בנושאים מקיפים. אף-על-פי שלכאורה הדברים כאן פשוטים, מגלה המעיין עד מהרה, שהם אינם קלים כל עיקר. הואיל וכל פירוש לעולם אינו זהה בכל פרטיו לביטוי המתפרש, מן הראוי היה, שהמילון ייתן, בכל המקרים, את כל סוגי הפירוש האפשריים, או לפחות את העיקריים שבהם. מכלול דרכי הפירוש יכול לתת למעיין את האפשרות להתקרב אל המהות המסתתרת של הביטוי המתפרש. ואולם דבר זה אינו קורה, מפני שרוב רובם של בעלי המילונים עשו לעצמם מלאכה קלה. לכן כל מילה מתפרשת במילון רק על-ידי חלק קטן מדרכי הפירוש האפשריות. אם הפירוש באמצעות סינונים – עולה בקלות לפני מחבר המילון, הוא משתמש בו, ושוב אינו דואג להפגיש את המעיין עם הביטוי המנוגד, עם הסברתו ועם הגדרתו, אף-על-פי שכל אחת מדרכי פירוש אלה יש בכוחה להרחיב את העניין ולהעמיק את הבנתו.

מן הראוי, שנמנה כאן את דרכי הפירוש העיקריות של המילונים, ואף-על-פי שלא כל הדרכים הללו משמשות את כותבי המילונים בעקביות, רובן מופיעות במילון זה או אחר.

ב. בדיקת אופני הפרשנות של המילונים

יש לנו לפחות שמונה דרכים עיקריות, המסוגלות להבהיר את משמעות המילה, וראוי היה, שמילון רציני, המכבד עצמו, ישתמש בכולן או לפחות ברובן, לגבי כל מילה מתפרשת. למרבה הצער, אין המילונים נוהגים כן, ולעתים הם מסתפקים באחת, בשתיים או בשלוש מן הדרכים, ואף בהן אין הם מדייקים דיוק מלא.

הדרכים האפשריות לפרש מילה או ביטוי הן כדלקמן:

1. במילה מקבילה. 2. בשלילת הניגוד. 3. בתרגום לשפה אחרת. 4. היסק המשמע על-פי הקונטקסט הקרוב (כולל שימוש במשפט מדגים). 5. היסק המשמע על-פי הקונטקסט המקיף של הטקסט השלם

ראשי פרקים בדרכי פרשנות אחדות ובעקרונותיהן

(באותו פרק או באותו ספר). 6. על-פי הקונטקסטים הרחוקים, הלאומיים או האוניברסליים.

7. באמצעות הסבר ארוך ומפורט. 8. באמצעות הגדרה.

במאמר, הערות למשמעות מושג הקדוש ה', בשנתון שאנן תשס"א, עמ' 44-48, הדגמנו כל אחת מן הדרכים הללו בהתייחסן למילה 'קדוש'.

ג. אופני הפרשנות אצל חז"ל ואצל הלוגיקנים

1. ה מ ס ק נ ה כעיקרון פרשני

בדומה למערכת המושגים הפרשניים (כגון הנימוק, הסיבה, הטעם, הגורם, התוצאה, המטרה והתכלית) – כך גם המושגים: המסקנה, ההיסק, ההיקש (הסילוגיזם, האינדוקציה, והדדוקציה), הקל-וחומר, הבניין – אב, הגזרה שווה וכו' – קשורים זה בזה – כחוליות במערכת של אופן חשיבה אחד וכמערכת של כלים פרשניים. כמו במערכות האחרות, כך גם כאן, מן הראוי לדון במושגים השונים לא בפירודם, אלא ברצף אחד, המציג את הפרטים שבאחוות המושגים – כקשורים זה בזה – הן מבחינת הסטרוקטורה, הן מבחינת התוכן והמהות, והן מבחינת דרך החשיבה, המשמשת את התהליך המתרחש בתודעתנו. הטיפול ברצף חשוב, גם מפני שהמושגים הללו חופפים חלקית, ומן הראוי להגיע לדיוק כלשהו במשמעותם ובהיקפם. לכן אין בכוונתנו להתעלם מן העובדה, שהמסקנה הפשוטה, שאנו מסיקים ממילה, מביטוי, מסיטואציה או מעובדה אחת, היא באמת קיצורו הפרקטי של ההיקש הדדוקטיבי.

אם אנו מסיקים מן המילה הגענו, שהייתה לנו הצלחה, אנו יכולים לעשות כן, מפני שברקע הדברים מצוי ההיקש הפשוט – השלם מבחינה פורמאלית – אשר לפיו א (הגענו = הישג, ב) אנחנו = הגענו, ולכן ג) אנחנו = השגנו הישג. ברור לכל, כי הביטוי "השגנו הישג" משמש כאן פירוש למילה "הגענו". הואיל והיקש זה פשטני ביותר, בעיקר כתוצאה מתכנון הפשוטים, אנו מסיקים את המסקנה ישירות מן המילה הגענו, בלי התיווך של ההיקש הפורמאלי. מסיבה זו נדון תחילה במסקנות הפשוטות בצורתן היום-יומית.

נראה להקדים ולומר: המסקנה היא ההפך של ההוכחה – במבנה, בתוכן ובמהות, וכן בדרך החשיבה שבתהליך. בהוכחה אנו טוענים טענה, או מניחים הנחה, או מעמידים תזה, ומחפשים את העובדות, המהוות ראיות או הוכחות, המאשרות את נכונות דברינו.

לעומת זאת, במסקנה נתונות לנו העובדות מראש ובאופן כזה, שאנו חשים אינטואיטיבית בהנחות ובטענות, המשתמעות מהן בהדגשה בולטת. פעמים, שהנחות אלו נלמדות מן העובדות בכוח שיקול הדעת ובכוח הניסיון שלנו. ואולם, הואיל ועובדות אלו, המשמשות ראיות והוכחות קודמות להנחותינו ולטענותינו, נעשו טענות אלה חזקות ומבוססות ביותר, עד שהן הפכו לעובדות מוגמרות, וזכו לכינוי של 'מסקנות'.

כתוב בתורה: "ויאמר האדם: האשה, אשר נתת עמדי, היא נתנה לי מן העץ ואכל" (ברא' ג', 12). רש"י בד"ה "אשר נתת עמדי" מעיר: "כאן כפר בטובה". דבריו מתבססים על עבודה זרה ה' ע"ב. שם נאמר: "אדם הראשון כפוי טובה היה". המעיין חייב לשאול: מניין ידעו חכמים, שהיה כפוי טובה. מה הרמז בפסוק לכך שהקב"ה עשה טובה לאדם הראשון, ואילו אדם הראשון כפר בטובה זו? והנה, "תורה תמימה" בפירושו על דרוש זה מביא גרסה אחרת לרש"י זה וכך דבריו: "פירש רש"י, לשון גנאי הוא זה, שתולה הקלקלה במתנתו של מקום, והוא עשאה לו לעזר" עכ"ל.

לפי זה ברור, שהפירוש הזה הוא מסקנה מן המילים: "אשר נתת עמדי". וכך יש להבין את הדברים: אישה זו, שהאכילה אותי מפרי העץ, אתה נתת לי אותה, ולכן, האשמה היא עליך, הבורא, לא פחות מאשר עלי, שאני רק אדם. על טענה זו של אדה"ר אומר הדרש – כמסקנה מן העובדות הכלולות בה – שאדם הראשון כפוי טובה היה, וכפר בטובה, שעשה לו הקב"ה בתיתו לו את חוה לאישה. אף הקונטקסט הרחב יותר מסייע לפירוש זה, שהרי אנו יודעים מן הפסוקים, וכך נאמר גם בגרסה של רש"י כפי שהוא מובאת ב"תורה תמימה", שהאישה נבראה כדי להיות לעזר, ולא כדי לגרום תקלות.

תוך התבוננות בפסוק נוכל להסיק ממנו מסקנה נוספת: עובדה היא, שאדם הראשון מטיל את האשמה, שבה הקב"ה מאשים אותו, על שניים: א) על האשה ב) אחר כך אפילו על הקב"ה עצמו. האישה נתנה לו מן הפרי, ממש האכילה אותו, ואילו הקב"ה נתן לו אישה חוטאת זו. על כן לפי תפיסתו, הרי אף הקב"ה אשם לפחות בעקיפין. יתר על כן, בהטלת האשמה על הקב"ה: נתת [אתה] עמדי – יש יסוד של מרידה במלכות. דבר זה מסביר את העצמה הלא פרופורציונלית של העונש. אשמתו של אדם הראשון היא ברורה לחלוטין, ודווקא מחלקו שלו באשמה, מתעלם אדם הראשון לחלוטין, ואת העובדה, שלא סירב לאשה, אין הוא מזכיר כלל. למדים אנו, שהוא מטיל את האשמה בכל סביבתו, ואין הוא מסוגל אפילו לקבל על עצמו מידה מועטה של אחריות על מעשיו. בזה הוא מתגלה בתכונה האנושית הנפוצה ביותר עלי אדמות עד ימינו אלה. נראה, שפרשתנו נתפרשה כאן באמצעות הסקת המסקנות, והדבר מלמד על קיום היסוד הפרשני בדרך חשיבה זו.

דוגמאות לדברינו אינן חסרות אף לא בספרותנו המאוחרת יותר. ידוע לכל, ש"פרקי אבות" עוסקים בדבריהם העיוניים – רעיוניים של "אבות העולם", חכמי ישראל בימי בית שני. יש בדבריהם עצות לאדם כיצד להתייחס לשלטון, מעין "כבדהו וחשדהו"; נאמר שם כיצד להתייחס לקב"ה, וניתנות עצות טובות לתלמידים כיצד ללמוד, כדי שהדברים ייקלטו אצלם כראוי. אין זה מפתיע אם כן כלל, שאמרו על מסכת אבות, כי כל מי שרוצה להכיר את מי שאמר והיה העולם, שיקיים מילי דאבות (ב"ק ל' ע"א). נביא כאן דברים אחדים מדבריהם, וננסה להסיק מן הדברים, למי הם פונים ומה המגמות בדברים הללו:

1. הם (= אנשי כנסת הגדולה) אמרו שלושה דברים: הוו מתונים בדין, והעמידו תלמידים הרבה, ועשו סייג לתורה (אבות א א').

2. אבטליון אומר: חכמים היוהרו בדבריהם, שמא תחובו חובת גלות... (אבות א י"א).

3. הלל אומר: אל תפרוש מן הציבור, אל תאמין בעצמך עד יום מותך, ואל תדון את חברך, עד שתגיע למקומו... (אבות ב ד').
4. רבן יוחנן בן זכאי היה אומר: אם למדת תורה הרבה, אל תחזיק טובה לעצמך, כי לכך נוצרת (אבות ב ח').
5. בן זומא אומר: איזהו חכם? הלומד מכל אדם, שנאמר (תה' קי"ט, 99): מכל מלמדי השכלתי (אבות ד א').
6. הוא (ר' ישמעאל) היה אומר: אל תהי דן יחידי ... ואל תאמר: קבלו דעתי, שהן רשאיין, ולא אתה (אבות ד י').

לפחות באחת מן האמרות הנ"ל מוזכרים חכמים כנמענים, שאליהם פונים בדברי עצה. הדבר מסתבר בדברי בן זומא על חכם, הלומד מכל אדם, ואולי גם כאשר נאמר "אל תהי דן יחידי", וכן כאשר נאמר "אל תדון את חברך, עד שתגיע למקומו". אפילו במאמר "אל תפרוש מן הציבור" ברור, שהפנייה היא אל אנשים הממונים על העם ואל השופטים. הדברים לא נאמרים בפרוש, אלא מתוכן דברי החכמים אפשר להסיק את מי הולמים דברים אלה. ברור לכל, שאי אפשר לומר "אל תהי דן יחידי", אלא למי שנתבקש לשמש כשופט על אחרים. דרך אגב, מתבררת כאן תכונה חשובה של המסקנה: היא מורגשת בדרך כלל אינטואיטיבית מתוך הדברים הנבדקים. בניגוד לדרך ההוכחה, הרי למסקנה אי-אפשר להביא ראיות מוחשיות; אנו חייבים להבין את הדברים בכוח התבונה, כאילו הם מובנים מאליהם.

מן הראוי להדגים את דברינו אלה גם מתחום הספרות.

נעשה זאת בשתי קבוצות מילים, שרוב מילותיהן הן הראשונות שבשורות שני הבתים הראשונים של שיר. מילים אלו קשורות זו בזו, הן מצטרפות זו לזו מעצם טבען, והן מאפשרות לנו להסיק מהן את המסקנות, העולות מתוכנן וממהותן. סידור המילים בשורות נפרדות מאפשר לנו להבחין בתוכן זה ובמהות זו ביתר קלות.

ה ג ע נ ו

ה ג ע נ ו

א ך

א ל

ש ר ו ש ר ו

י ב ו א

י ב ו א

ל א ב א ו ל א י ב ו א

י ש

המילים "הגענו הגענו" מרמזות על הישג. המסקנה, העולה מהן הן מכוח עצמן והן בגין שקול הדעת שלנו, מלמדת, שהצלחנו לגבור על המכשולים של הזמן ושל המקום, שהרחיקו אותנו מן המטרה שביקשנו להשיג. מאחר שהמילים "הגענו" בזמן עבר קובעות עובדה מוגמרת, עולה מהן המסקנה הוודאית, שמשמתנו הצליחה.

מן המילה "אך", הבאה אחרי המילים "הגענו" ובצמוד אליהן, אנו למדים דבר חדש. "אך" היא מילת הסתייגות, האומרת, שאמנם הצלחנו במשימתנו, אבל לא היתה זו הצלחה שלמה. המילה "אך" מעצם תוכנה ומעצם מהותה יוצרת מהפך ביחס למה שהיה לפנייה. מילה זו מלמדת אותנו אם כן כמסקנה, העולה מתכנה וממהותה, שההישג שהשגנו, כביכול, לא היה הישג אמיתי, אלא הישג מדומה בלבד. לא זו בלבד שעוד נותרו דברים הרבה שטרם הישגנו, אלא שאף הישגינו אינם הישגים של ממש. רק המהפך, שהמילה "אך" גרמה בו למעבר מתחושה של הישג מלא לתחושה של הישג חלקי ומצומצם, רק הוא ממשי.

המצב דומה בהמשך הדברים: המילים "שרו ושרו" שבקבוצת המילים השנייה מעניקות הרגשה של שמחה ושל הודאה על ההישג שכבר השגנו. המילים "יבוא יבוא" המופיעות פעמיים בזו אחר זו מביעות תקווה וביטחון לגבי הישגים, שעוד נגיע עדיהם. בגין תוכנן ובגין מהותן נותנות המילים הכפולות הרגשה, שתוחלתנו אכן תתממש. הרגשה זו היא המסקנה, העולה מתוכנן וממהותן של מילים אלו. בשורה האחרונה של קבוצת מילים זו אנו מוצאים את הביטויים "לא בא", "ולא יבוא". יש כאן שלילה מוחלטת של תחושת ההצלחה, שמצאנו בשלוש השורות הראשונות. שם נאמר "שרו ושרו" וגם כי "יבוא, יבוא", והנה כאן נאמר – בניגוד גמור לדברים הקודמים – כי "לא בא...ולא יבוא". הכל נשלל כאן.

נשללה ההרגשה כאילו בא משהו בעבר, ואחר כך נשללה גם התקווה, שיבוא משהו בעתיד. השוואת שני החלקים של מבנה השיר, או במילים אחרות השוואת שתי קבוצות המילים אף היא מחדשת לנו דברים, העולים מהרכבן של הקבוצות ומן המבנה שלהן. בכל אחת משתי הקבוצות באה תחילה הבעת תקווה, ולאחר מכן באים הביטויים של השלילה ושל האכזבה. התבוננות בשתי הקבוצות מראה מיד כי היחסים בין התקווה לאכזבה אינם שווים בשתי הקבוצות: בקבוצה הראשונה באה השלילה באמצעות המילה "אך", שהיא אמנם יוצרת הסתייגות, אבל אין בה שלילה גמורה. נוסף על כך, בנויה כאן תחושת ההישג רק על שתי מילים החוזרות על עצמן, ומיד לאחריהן באה ההסתייגות.

לעומת זאת, בקבוצה השנייה בנויים ההישג והתקווה על ארבע מילים: על "שרו ושרו" ועל "יבוא יבוא". ארבע מילים אלו באות לאורך של שלוש שורות, בניגוד לקבוצה הקודמת, ששם הוצג ההישג בשתי שורות ובשתי מילים בלבד. לאחר ביטוי ההישג והתקווה בשלוש שורות ובארבע מילים, באה לפתע כמכה חזקה מאוד השלילה המוחלטת בשורה הרביעית האחרונה – "לא בא ולא יבוא". מן העובדות הללו אנו יכולים ללמוד, שבשני המקרים אנו מוצאים הבעת הישג או תקווה, שמיד לאחריהן באה גם איפוסם. בקבוצה הראשונה השבירה אינה שלמה, ולעומתה בשנייה – השבירה הנה חזקה

ביותר. המשחק הזה בין הישג לבין תקווה – מאפשר לנו להסיק, שההישגים והתקוות שלפנינו אינם הישגים ואינן תקוות של אמת. באמת, אין כאן אלא ביטוי לאשליותיו של האדם ביחס לשאיפות, שאותן הוא מבקש להגשים.

ראינו שתוכןן ומהותן של המילים, וכן סידורן בקבוצות – מאפשרים לנו להסיק מהן את המסקנות, הטמונות בהן ומתבקשות מהן. מתברר, שפרוש של טקסט – כמו גם פירוש של מילה הם, למעשה, גם הסקת מסקנה מאותו טקסט או מאותה מילה. המילים הנתונות ממערכות המילים, שדנו בהן (מילים ראשונות והחזרות עליהן משני בתים בשיר של א"צ גרינברג) הן קיימות, וקיומן הוא עובדה מוכחת במציאות שכולנו מכירים. המילים "הגענו", "אך", "שרו", "יבוא" – כולן משמשות כעובדות מוגמרות שאפשר לטעון מהן כנגדן. גם פירוש של מילה כזאת היא טענה כלפיה, וגם המסקנה שנסיק היא, למעשה, סוג של פירוש. לגבי כל פרט ופרט מעובדות (בצורת מילים) אלו, חיפשנו בדיון שניהלנו מה המסקנה הטבעית הצומחת מהן עצמן, שאותה אפשר לטעון כנגדן, או מה המסקנה העולה ממילים אלו, ואשר אותה אפשר להסיק מהן. לפי זה, טענו, שהמילים "הגענו" ו"שרו" מלמדות על הישג, המילה "יבוא" מלמד על תקווה, המילה "אך" – על הסתייגות ועל נסיגה, ולבסוף המילה "לא בא" מביעה אכזבה. מסך הכל של התקוות ושל האכזבות – הסקנו, שבעצם מדובר במערכות מילים אלו – כמו גם בשיר כולו – ב"אשליה". טענות (או הנחות או תזות) אלו הן חזקות ביותר, מפני שהן אינן סומכות על השערות, אלא על עובדות הקודמות להן. לכן טענות (הנחות, תזות) אלה הן בחזקת מסקנות מוצקות, שכוונן חזק בהרבה, הן מן הטענות, הן מן ההנחות והן מן התזות, שהרי כל אלו טענות עדיין הוכחה. לעומתן, המסקנות מוכחות מכבר על-ידי העובדות, שקדמו להן ואינן צריכות הוכחה נוספת.

2. ההיסק כעיקרון פרשני

דנו במושג מסקנה במשמעו הפשוט היום-יומי, מפני שהיא שגורה בפי תלמידינו ואף בפי מורינו ומשום שהם גם רגילים לפעילות האינטואיטיבית של החשיבה, בלי להיזקק לכללים הנוקשים של הלוגיקה הפורמלית. ואולם נוסף לדרך זו, חייבים אנו גם לפרוע חוב לחשיבה המאורגנת והשיטתית שבלעדיה לא תוכל להתפתח שום דיסציפלינה מדעית או פרשנית.

ברור, כי בניגוד לשימוש הרב במונח העממי הפשוט "מסקנה" – רגילים אנו הרבה פחות להשתמש במושג היסק, המקובל לשימוש בלוגיקה במשמע: הפקת משמעות או מסקנה הכרחית, העולה מתוך עובדות או מתוך קביעות או מתוך היגדים, המשמשים בסיס לתוצאה המתחייבת מתוך העובדות, או מתוך הקביעות או מתוך ההיגדים הנדונים. היסק, המוסק מתוך בסיס אחד כתוצאה הכרחית המתחייבת ממנו, נקרא היסק ישיר. לעומתו, היסק, המוסק משני בסיסים (שני יסודות או שתי הקדמות), נקרא היסק עקיף או היקש. (עיין אירווינג מ. קופי, מבוא ללוגיקה, הוצאת יחדיו, תל-אביב, 1968 [1953], עמ' 159). גם ההיסק וגם ההיסק צומחים הכרחית מבסיס עובדתי או קביעתי. במערכת המידות, שהתורה נדרשת בהן, משמש בסיס זה בשם מלמד, ואילו היוונים קראו לו בשם הקדמה. אצל

היוונים הקדמות אלו הן עובדות, קביעות, היגדים, או הנחות, שמהם אפשר ללמוד דבר נוסף וחדש, הצומח מן ההקדמה או מן ההקדמות, הגם שדבר חדש זה אינו מצוי בהן באופן מפורש. בניגוד לזה המושג מלמד, שאנו מוצאים במידת הגזרה - שורה והבניין - אב, למשל, אינו מלמד אותנו חידוש, שאינו קיים בבסיס או בהקדמות בכלל, אלא דבר, שיש במלמד מכבר, ומייחסים או מעבירים אותו אף למקומו החדש. מסיבה זו נראה לי, שהן באופן חשיבתה, הן ברוחה, הן במהותה והן בצורתה המבנית, קרובה המטפורה למידות העבריות יותר מאשר להיקשים היווניים, כי אף בה קיימת העברה של תכונה ממרכיב אחד למשנהו. בכל הפעולות השכליות הללו הדבר, שנלמד מן המלמד - משמש בעת ובעונה אחת תוצאה של המלמד, אך גם פירוש. מטעם זה כל סוגי ההיסקים הלוגיים בונים שיטה של פרשנות.

3 האינדוקציה כעיקרון פרשני

מושג ההיקש בצורתו היוונית [בניגוד לשימושו במקורות היהודיים], יכול להיות אינדוקטיבי או דדוקטיבי. מכל מקום, תוצאת ההקשה של שני עניינים מוליכה להיסק, שהוא מין הסקת מסקנה מובנית. ההיסק האינדוקטיבי בנוי על רצף של פרטים מקבילים, הגורמים תמיד לאותה תוצאה. אם ראובן מגלה במקרים רבים מאוד, נניח תשעים ותשע פעם, נאמנות כלפי אחיו, יוסף, מסקנתנו תהיה, שגם בפעם הבאה, בפעם המאה, הוא יגלה נאמנות כזאת. מסקנה כזאת היא, כמובן, פירוש, ולא עובדה. בניגוד להיקש הדדוקטיבי, המסקנה מן האינדוקציה אינה הכרחית, אלא מסתברת בלבד, כי אנו רק משערים, אך אין לנו ודאות מלאה, שגם בפעם המאה יתנהג ראובן, כפי שהתנהג עד כה. בהתנהגות של תופעות טבע, בתופעות ביולוגיות (למשל, עץ מלבלב באביב או זרע שנובט בחול לח - הסבירות גבוהה הרבה יותר), או בתופעות בעצמים דוממים - התנהגותם הצפויה מראש ודאית במידה רבה עוד יותר. ועם כל זאת, לעולם אין ודאות של מאה אחוז, שהעצמים יתנהגו כפי שמצופה מהם, ותמיד קיימת אפשרות, שמסיבה הגיונית או מסיבה אחרת [למשל, הם יתיבשו, ומשקלם הסגולי או הרכבם הכימי ישתנה], הם יסטו מן המצופה מהם על בסיס התנהגותם בעבר. לפי זה, נראה ברור, שאף המדענים ואף הלוגיקאים מודים באפשרות קיומו של הנס, לפחות בתחום השלילי של הימנעות מפתיעה מלנהוג לפי חוקי הטבע או הלוגיקה.

בגלל אופיה של האינדוקציה, המאפשר תמיד להטיל בה ספק, נוהגים לכנות אותה בכינוי "אינדוקציה בלתי מושלמת". רק בתופעות או בעלילות חיים שהושלמו, ושוב אין להן המשך בזמן, ולא חלים בהן שינויים, אנו מוצאים אפשרות להסתמך בוודאות על תוצאות החקירה האינדוקטיבית. כך, למשל, לא יחול שינוי ברומן לא במספר המילים או המשפטים, וגם לא במעשיהם של הגיבורים, גם אם נקרא את הסיפור אלף ואחת פעם. ואולם גם כאן, ברגע שנרצה לפרוץ מן המסגרת הקבועה והחתומה, כגון שנשאל, מה עשוי הגיבור לעשות, אם התנאים שלו ישתנו שלא על-פי הכתוב בעלילה, שוב תהפך האינדוקציה לבלתי מושלמת, ועל כן תהא בלתי אמינה. מעניין לציין, שהאינדוקציה היא לא מושלמת

ובלתי אמינה דווקא בתנאים הטבעיים הפתוחים, ודווקא בתנאים המלאכותיים הלא טבעיים והסגורים (כגון ברומן) היא נעשית מושלמת ואמינה.

האינדוקציה היא אחת מדרכי המחקר החשובות ביותר בספרות. אם מבקש אתה להכיר את טיב הקשרים בין שתי דמויות לפי הסיפור, אין לך אלא לאסוף לרשימה את כל המפגשים ואת כל השיחות ביניהם וכן את כל האמירות שהן אומרות זו על זו, ולחפש את כל הסימנים, המגלים את טיב היחסים שביניהם. בדרך זו תגלה עד מהרה, שהיחסים בין אבא גוריו לבנותיו הם יחסי דרישות מצד הבנות ויחסי נתינה מצד האב.

התוקף של ההיסק האינדוקטיבי ביצירה הספרותית הנו חזק יותר מאשר במציאות הממשית. הסיבה לכך היא, כי בממשות – האינדוקציה לעולם אינה מושלמת, כי לעולם אינך יכול לדעת, כיצד ינהג אדם בפעם הבאה, וגם אם אלף פעם הוא נהג בתובענות, אפשר שבפעם האלף ואחת הוא ינהג דווקא בוותרנות.

לעומת זאת, ביצירה הספרותית מספר ההופעות של האזכורים הוא סופי, ואם בדקת את כולם, שוב אין אפשרות שיחולו שינויים, והיכרותך עם הדמות יכולה להיות שלמה וסופית. באופן זה אנו יכולים להכיר בדיוק את אופי היחסים בין הירשל לבלומה ולמינה – מזה, ולאִימו צירל – מזה. באופן דומה אנו יכולים להכיר את המיחד בדמותו של אחי צירל מתוך מספר ההופעות, שהוא מוזכר בהן לאורך הרומן. (וראה: ש"י עגנון, סיפור פשוט, שוקן, ירושלים-תל-אביב, תש"ך).

אם נבדוק את הספור תמול שלשום של ש"י עגנון נמצא, שהגיבור, יצחק קומר, עובר עם בואו לארץ ישראל תהליך של סוציאליזציה, עד שהוא מְדַמָּה לשאר חבריו.

לתהליך זה שני פנים: האחד היא ההתערות בארץ החדשה על כל החיוב שבדבר, והשני הוא התרחקות מחיי הגולה, ויחד עם זה – מחיי הדת והאמונה. שני אספקטים אלה ברורים מתוכן הקטעים העוסקים בנושא, אך גם מן הביטוי המשלב תוכן וצורה על-ידי ציון התקרבותו של יצחק ל"שאר חברינו". נביא כאן שורה של דוגמאות, ונראה, שמדובר בהיסק אינדוקטיבי, המתבקש ממש מן הכתובים. (כל המובאות באות כאן לפי "תמול שלשום" מהדורת תש"ך (בסדרה של שבעה כרכים), ונוסח זה מופיע גם בטקסט שבמחשב אוניברסיטת בר-אילן):

א. וכשם שהתרגל באקלימה של הארץ, כך נתרגל בלשונה, והיה בולל את שיחתו במילים ערביות ורוסיות, בין שדיבר אידית בין שדיבר עברית, כשאר כל חברינו שבארץ (עמ' 82).

ב. אף בשאר דברים נוהג היה כרוב חברינו (עמ' 82).

ג. יצחק אינו ממולח כשאר כל חברינו (עמ' 116).

משפט זה הנו דו-משמעי: יצחק אינו ממולח כחברינו הממולחים, אבל גם אפשר להבין, שאינו ממולח, כמו שאר חברינו אינם ממולחים.

ד. היה בו ביצחק חברנו, מה שיש ברוב בחורי ישראל, שלא טעמו טעם חטא לא במעשה ולא במחשבה,

והוא שהשרה עליו חן (עמ' 116).

ה. יצחק מעורה בארץ כשאר חברינו... (עמ' 133).

ו. כל זמן שיצחק היה דר בחוצה לארץ, היה שומר שבת ומניח תפילין ומתפלל בכל יום – כמצוות אנשים מלומדה. משעלה לארץ-ישראל, תלה את תפיליו על היתד ופרק שאר מצוות מעל צווארו, לא שמר שבת ולא התפלל. משניטל ממנו מוראו של אביו ניטל ממנו מוראו של אביו שבשמים. צעיר היה יצחק, ומחשבות הרבה לא חישוב עם קונו, כרוב חברינו באותם הימים. משעלה לירושלים התחיל משתנה. פעמים על-ידי עצמו ופעמים על-ידי אחרים, כגון שעשה עם צבעי ירושלים, והגיע זמן תפילת מנחה, ועמדו הצבעים להתפלל. הניח אף הוא את מלאכתו והתפלל עמהם, ואם אכל עמהם כזית פת, היה מצטרף לזימון ומברך אחר מזונו (עמ' 258).

ז. פעמים הרבה נגרר יצחק חברנו אחרי הולכי תפילה, עד שמגיע לכותל המערבי ועומד וקורא עמהם: הודו לה' כי טוב, כי לעולם חסדו, כאילו זכה אף הוא מאותו חסד, שגומל הקדוש ברוך הוא לשומרי מצוותיו (עמ' 262).

ח. כל כמה שאנו מבקשים להפוך בזכותו של יצחק, חייבים אנו לומר, שהוא לא היה טוב משאר חברינו (עמ' 263).

ט. שמיטתו של הגרמני, שקנה לו יצחק במאה שערים, כבשוה פשפשים. לא הועיל לא ליזול ולא קרבול ולא החלב, שסתם בו קניהם, ולא צבעים, שצבע בהם מיטתו, עד שעמד וזרקה לחוץ ועשה לו מיטה של תיבות כרוב חברינו שבארץ ישראל (עמ' 295).

י. סבור היה יצחק כשאר כל חברינו, ששתית חמין אחר השינה חובה (עמ' 394).

יא. הביאו יצחק לצריפו (את ארזף) ושפת את הקומקום ועשה לו תה. וכדרך חברינו, שכל עניין ודבר קרוב ללבם, היה מדבר על עוף השמים ובהמת הארץ. וארזף נענע לו ראשו... (עמ' 434).

יב. ...שיצחק כרוב חברינו בארץ ישראל, שהלשון העברית שגורה בפייהם כשפה חיה, לא היה רגיל במליצות (עמ' 497).

יג. ואף בזה לא נשתנה מכמה מחברינו, שמניחים להם זקן (עמ' 543).

יד. על-יד על-יד פשט יצחק את צורתו והתחיל מתדמה לשכניו (עמ' 536).

הבאנו כאן ארבע עשרה דוגמאות מעשרות רבות, שפלט המחשב מציע לנו ברוב אדיבותו. בעזרת המחשב, אך גם בלעדיו תוך קריאה עיונית רגילה – אפשר למצוא את כל האזכורים של תזת ההסתגלות לארץ בשילובה עם תזת ההתרחקות מן החיים היהודיים – מזה, ושל תזת הניסיון של השיבה בכיוון ליהדות של מאה שערים – מזה. בספר גדול הכמות ורב הגוונים כמו "תמול שלשום" יש למצוא, כמובן, גם יסודות של אנטיתזה, ואולם כאשר אנו שולטים בכל החומר או, לפחות, כמעט בכל החומר, שיש לו נגיעה לנושא, אין לנו קושי להסיק מסקנות כמעט מוחלטות לגבי התזה של הספר. במצב זה, שבו הפרטים המרמזים על המסקנה מצויים כולם בידינו, הרי גם הפרטים של האנטיתזה – אין בהם כדי

להפריע למסקנותינו. הם יכולים לשנות מעט את המסקנות, לרכך אותן וכד', אבל אין סכנה, שלא נוכל להגיע למסקנה זו או אחרת בגלל חוסר אפשרות להגיע להיסק כלשהו. צריך להיות ברור לכל, שמסקנתנו מן המובאות דלעיל היא, בעצם, גם פירושו. לשם שלמות התמונה נוסיף כאן קטע הנראה כעומד בניגוד לתזה, שהצטיירה מארבעה עשר הפריטים שהבאנו לעיל.

"בשני דברים שונה היה יצחק מרוב חברינו. לא נמנה על שום מפלגה ולא חיזר על נערות: למפלגה לא נכנס, מפני שליבו היה שלם עם הציונות בשלמותה, ולא חיזר על נערות, משום שלא חיזר. אילו ביקש היה מוצא. בשני דברים אלה שונה היה יצחק משאר חברינו, ואולי עוד בדבר אחד נשתנה מהם, שפעמים היה ניעור בלבו מעין הרהור תשובה, אלא מתוך שהתרגל שלא לקיים את המצוות, היה מפיס את יצרו הטוב במצווה קלה, שאינה צריכה יגיעה, כגון קריאת שמע על המיטה. ודבר זה יותר משעשאו משום מצווה, עשאו לשם סגולה לשנה" (עמ' 83-84). נראה, כי כשם שיצחק נגרר אחרי החלוצים פורקי עול תורה, וכשם שנגרר גם אחרי צבעי ירושלים ותושבי מאה שערים, כך היה נוח לבריות אף בדברים, שבהם שמר מעט על ייחודו. ולא רק לבריות היה נוח, אלא גם ליהדות. אף שלא שמר את המצוות, לא עשה מעשיו להכעיס, ואף לא מנע עצמו מהרהורי תשובה.

ברור, שעגנון מבקש לומר לנו הקוראים, כי אף הפסיביות של בחורי ישראל, פעמים שהיא לטובה, כי היא מעניקה לבעליה נופך של עדינות ותום.

ברור, שמידת האינדוקציה, כפי שהיא באה ביצירות הספרות, איננה העתק מדויק לאחותה הממששת בפילוסופיה. מיוחדת היא ומותאמת לחומרים הלשוניים האמנותיים, שאותם היא באה לפענח ולהסביר. ייחוד זה, לא זו בלבד שאין הוא פוגם בכלי פרשני זה, אלא הוא יוצר בעזרתו תיאום אינטגרלי בין הכלי לחומרים הנבדקים באמצעותו.

4. ה ד ד ו ק צ י ה כעקרון פרשני

ברנרד בוזנקט בספרו עיקרי תורת ההיגיון (הוצאת מגנס ירושלים, תשי"ב, עמ' 163). קובע, כי: "אין לנו היסק זולתי אם המסקנה היא הכרחית מתוך ההקדמות ועוברת את תחום ההקדמות". "עוברת" – פירושה, כמובן, שהיא אומרת משהו חדש, שאינו מצוי בהקדמות, אלא נוסף על מה שיש בהן.

בעמוד הבא (עמ' 164) מוסיף בוזנקט, כי: "אף-על-פי שאפשר, כי יהיה לנו חידוש במסקנה של ההיסק (כמו בכפל של מספרים גדולים), יסוד ההכרח הוא כאן יותר עיקרי מיסוד החידוש". אירווינג מ. קופי בספרו מבוא ללוגיקה (הוצאת יחדיו, תל-אביב, 1968 [1953]), קובע, כי אי תקפות אפשר להוכיח באמצעות אנלוגיה, שבה אי התקפות מובנת מאליה (שם 331). כבר ראינו לעיל הדגמה לדבר זה. מדברי השופטים במשפט דרעי אנו יכולים להסיק את המשפט הבא: אסתר ורדרבר אינה רוצה לחתום על תצהיר, שהוגש לפניו בשם דרעי, ומכאן מוכחת אפסותן של העדויות העקיפות, המעידות שדרעי קבל כספים מורדרבר, ולכן גם ברור, שדרעי משקר ואשם.

משפט זה הנו אנלוגי להיסק הבא: יצחק אינו רוצה לשתות מן היין, שהגיש לו עשיו, ומכאן שהיין גרוע, ועשיו גם שם בו רעל.

אין צריך לומר, כי היסק זה הוא מה שנקרא בלוגיקה "שקרי", כי יכולות להיות אלף סיבות, מדוע מסרב יצחק לשתות את היין. כל הסיבות יחד אינן מוכיחות, שעשיו שם רעל ביין הזה. לא קשה לשער, מה היו התוצאות של בדיקה פרטנית של כל ההיסקים הדומים בסך הכל של הכרעות הדין במשפטים, שנידונו בבתי המשפט שלנו.

נראה, לפי האמור שאפשר לסכם את עקרונות ההקש באופן הבא:

א. ההיסק הנו מסקנה לוגית הכרחית, הבנויה באופן המאפשר להסיקו מעובדה, מיסוד, מבסיס, מקביעה, מהנחה או מהיגד אחד.

לעומת זאת, היקש הוא מסקנה, הבנויה באופן שבו המסקנה משתי עובדות, או הקדמות או הנחות וכו' – נחשבת הכרחית.

ב. המסקנה בהיסק או בהיקש חייבת להיות משהו, שהוא יותר ממה שמצוי בהקדמות, בעובדות, בהנחות וכד'. תוכן זה אינו מצוי בשום הקדמה, אבל הוא צומח בתוכן או מתהווה מהן. דבר זה הוא בניגוד למה שמצאנו בהיקש היהודי, בגזרה השווה או בבנין אב, שבהם לא נוצר דבר חדש, אלא דבר הקיים ב-א' מועבר אף ל-ב'.

ג. יש להדגיש, שהן בהיסק והן בהיקש חייבות המסקנות להיות הכרחיות, ולא ייתכנו חילוקי דעות לגבי תקפותן.

ד. שתי ההקדמות (או יותר) שבהיקש חייבות להיות הנחות מבוססות או עובדות נכונות וחד-משמעיות, שלא יפול בהן ספק.

ה. ההקדמות והמסקנה חייבות לעמוד באותו מישור ובאותו הקשר (קונטקסט), והמילים השוות שבהן חייבות לבוא באותה משמעות.

ו. סטייה מעקרונות אלה עשויה לגרום להיקש להיות שגוי. כאשר היקש שגוי כזה, שבו מסקנה התנתקה מן ההקדמות, ואין היא עולה מהן בהכרח, והיא לכל היותר אפשרית, אף-על-פי שהיא מספקת מאוויים נפשיים (ופסיכולוגיים), חברתיים פוליטיים, דתיים וכד', ואף-על-פי שהוא נראה כמו היקש, הרי הוא באמת איננו היקש, אלא הטעיה.

ז. במה שנוגע לתנ"ך או לספרות, נחלקת התועלת בהכרת דרכי חשיבה אלו לשני סוגים: בראשון – נובעת התועלת מיכולתנו להכיר את המבנים הקוגניטיביים, שעליהם בנוי העולם הרגשי של היצירה הספרותית. בשני – נובעת התועלת מן היכולת שלנו לחשוב חשיבה לוגית מאורגנת, ולהסיק ממנה מסקנות נכונות ובדוקות בלי כל קשר למבנה הרגשי או הקוגניטיבי של התוכן.

לפי האמור, אם אני קובע כעובדה, שאלכסנדר הוא יווני, המסקנות ההכרחיות הן הבאות: א) אלכסנדר אינו אישה אלא גבר (לפי השם), ב) הוא אינו יהודי אלא גוי, ג) על-פי עקרונות התורה הוא חייב בשבע

מצוות בני נח.

אף-על-פי שאנו מסוגלים אינטואיטיבית להסיק מן המשפט היחיד את כל ההיסקים שהסקנו לעיל, ברור, שאפשר לנסח את הדברים גם כהיקש על יסוד שני משפטי בסיס או שתי הקדמות. אם נאמר, למשל, שאלכסנדר הוא יווני, ונוסיף, שכל יווני הוא גוי, חובה עלינו להסיק, שגם אלכסנדר הוא גוי, ואם כל גוי חייב בשבע מצוות בני נח, הרי שגם אלכסנדר חייב בהן.

בדומה לזה נוכל לומר במשפט הקדמה ראשון, שאלכסנדר הוא אדם רגיל. במשפט הקדמה שני נאמר, שכל אדם רגיל הולך על שתיים. משני המשפטים נלמד, כמובן, כמסקנת ההיקש, שגם אלכסנדר מסוגל ללכת על שתיים. מכאן, שבהיסק אנו חוסכים את השלב של ההקדמה השנייה על-ידי זה שאנו משלימים אותה אינטואיטיבית. נראה לפי זה, שההיסק הוא היקש פשוט, שאנו מסוגלים על נקלה לדלג בו על משפט ההקדמה השני, ולהסיק אינטואיטיבית את המסקנה ההכרחית, המתבקשת ממשפט אחד בלבד. לסוג ההיקשים הדוקטיביים אפשר לקרוא בשם היסק עקיף, מפני שאיננו מסיקים בו את המסקנה ישירות מהקדמה אחת כמו באינדוקציה, שהיא נקראת היסק ישיר, אלא נזקקים אנו להקדמה שנייה התומכת במסקנה. לענייננו נזכיר כאן שוב בקיצור את ההגדרה ונשתדל להוסיף דוגמאות מן החיים ומן הספרות. נביא דוגמאות המציגות את השימוש הנכון, ונביא אחרות משובשות, כדי שנלמד להימנע מהן.

5. ה ה ו כ ה כ עיקרון פרשני

אין אנו יכולים להוכיח עובדות, אלא לדעת אותן או לחוש בהן בלבד, וידיעתן או תחושתן היא הוכחתן. דומה הדבר לגבי מצבים או לגבי התרחשויות, אם הם משמשים כעובדות. לעומת זאת, אם מצבים או התרחשויות משמשים כטענות, יש מקום להוכיח את קיומם או את אמיתותם. כך, למשל, מצב או התרחשות מן ההיסטוריה לעולם אינם עובדות קיימות, כי אין בידינו לראותם או לחוש בהם בחושינו האחרים, ועל כן קיומם או אמיתותם אינם אלא טענה, ותו לא.

נכוונות הטענות, דהיינו התאמתן לעובדות, טעונה הוכחה, לפי זה, הוכחה היא גילוי הקשר וההתאמה בין מה שאדם טוען, לבין העובדה שעליה סובבת טענתו. אם מתעוררת טענה לגבי אירועים היסטוריים, תיעשה ההוכחה על-ידי הצגת תעודות מן העבר, המעידות על העובדות, או על-ידי חפירות ארכיאולוגיות, המשמשות ראיה לאותן עובדות.

לפי זה, טענה היא תמיד מה שאדם חושב ואומר ביחס למישהו או למשהו, כאשר הנדון יכול להיות גם הוא עצמו.

אם טוען אדם על עצמו, שהוא יודע צרפתית, טענתו תוכה, על-ידי זה שיביא כראיה תעודה המאשרת, שאכן הוא שולט בשפה זו. אם אין לו תעודה הוא יכול להוכיח את אמיתות טענתו (את ההתאמה בין הטענה לעובדות), על-ידי עמידה בבחינה רשמית, או על-ידי השתלבות בשיחה, או על-ידי תרגום של קטע טקסט, או על-ידי כתיבת מכתב וכד', שהם מעין בחינה שאיננה רשמית. משפטים נתונים במתמטיקה או בגיאומטריה אף הם נחשבים לטענות, שיש להוכיח את נכונותן. כל ההוכחות בתחום זה הן לוגיות,

ובאמצעותן אנו יכולים ללמוד את הדרך, או את השלבים של פעולת ההוכחה. למרבה הצער, רוב בני האדם לא הפנימו את מה שלמדו, ואינם יודעים להשתמש בשיטות ההוכחה המתמטיות לצרכיהם, לא בחיי היום יום, ולא בתחומים האחרים המקצועיים או העיוניים, שהם עוסקים בהם. מן הראוי לראות עתה, מהן הדרכים להוכחת נכונותה של טענה, ומהי הדרך להוכיח, שאין מקום לטענה הנידונה.

כנקודת מוצא נשתמש במשפט הבא: "רבים טוענים, שהמורים עובדים פחות שעות בשבוע מן העובדים בתחומים אחרים".

הואיל ומדובר כאן בטענה של "רבים", ההנחה היא, שיש בה אמת, אלא שעם זאת, היא עדיין בגדר טענה, ולא עובדה, ומן הראוי להשתדל ולהוכיח את אמיתותה.

אם נצליח להראות באופן ברור כמותית ואיכותית (א) שאכן המורים עובדים פחות שעות לשבוע לאורך כל השנה, (ב) וגם נראה, שבכל שעה הם נדרשים למאמץ פחות מחבריהם, (ג) וגם נוכיח, שהם מקבלים תמורת עבודתם לא פחות מזולתם, הרי שהוכחנו, שיש אמת בטענה האמורה.

לכן (א) אם כלל העובדים בישראל מועסקים ארבעים וחמש שעות בשבוע, ואילו המורים מועסקים עשרים וארבע שעות בלבד, (ב) ומלבד זאת, בכל שעה ושעה יכולים המורים לנוח, בשעה שתלמידיהם כותבים, ואף בשעה שהתלמידים מחשבים מה להשיב על שאלות המורים, הרי שמלאכתם קלה הרבה יותר מעבודת שאר המועסקים. (ג) אם נוסיף לכך את העובדה, שכל חמישים דקות זוכים המורים להפסקות, שבחלקן הן נמשכות כמחצית השעה, (ד) ונוסיף על זאת, שהם נהנים מחופשות של למעלה ממאה יום לשנה, נלמד, שאין כל הפרזה בטענה שהועלתה.

אף-על-פי שלכאורה נראית הוכחה זו נכונה, לא קשה להראות כלל, שדוקא ההפך הוא הנכון, ואין זו אלא הוכחה שגויה מכל וכל.

א. ראשית, נקדים, שהחישוב הקטנוני של הדקות בשעה, שהתלמידים חושבים או כותבים, וכן הדקות של ההפסקות הוא חישוב מרושע, שאין לו על מה לסמוך. פעמים, שדקות אלה פשוט מתפוררות ואינן מורגשות, ואף חייב בזמן הזה המורה לחשוב על ניסוחים אפשריים אחדים של התשובות. כמו כן עליו לשמור על הסדר ועל השקט בכיתה ועל כך שכל התלמידים יעשו את המוטל עליהם בדקות "חפשיות" אלו, ולא יפריעו לחבריהם. לטעון טענה של זמן מנוחה למורה היא לא רק רשעות, אלא גם בורות וחוסר הבנה. באשר לזמן של ההפסקה שאין לומדים בו, הרי יש להדגיש, שכאשר הפסקה זו מסתכמת בחמש או בעשר דקות בלבד, אין היא מספיקה למורה, שעליו להתחילף כיתה, כדי שיגיע לכיתתו החדשה. נוסף על כך, יש לדייק ולומר, שהפסקות של חצי שעה, פשוט, אינן קיימות, מה גם שהפסקה כזאת מקבלים כל העובדים לשם ארוחה לפחות פעם ביום. לפיכך אין למורים כל יתרון על האחרים בתחום זה.

ב. החישוב של עשרים וארבע שעות בשבוע גם היא אינה אלא "עורבא פרח". נוסף לשעות השיעורים, חייבים המורים להכין את שיעוריהם הן מבחינת לימוד החומרים החדשים וחזרה על הישן שנלמד

לפני שנה, והן מבחינת סידורו, ארגונו, דירוגו, ועיבודו הדידקטי, וכן מבחינת הכנת חומרי-עזר, שאלות ומטלות אחרות. אצל המורה הצעיר עבודה זו עלולה להמשך כשעה עד שתיים לכל שיעור, ואף המורה הוותיק מקדיש כרבע שעה עד עשרים דקות לכל שיעור. אני מכיר, לפחות, שני מורים, שפרשו מן ההוראה תוך שנתיים, רק מפני שעשו את מלאכתם נאמנה, בקפדנות ובאיטיות והקדישו כשלוש שעות לשיעור, עד שכל שעות היממה לא הספיקו להם כדי להכין את כל שיעוריהם.

ג. נוסף לזה רובץ על המורים העול של המעקב אחרי התקדמות התלמידים נוסף על שיחות המרצה או עידוד, ונוסף על שיחות הדרכה בלמידה, ואף שיחות על בעיותיהם האישיות, החברתיות והמשפחתיות,

ד. על המורה מוטל גם לבדוק את עבודות תלמידיו כדי להציע להם דרכי תיקון וכדי להעריך את הישגיהם. בדיקות אלה דורשות מן המורה להקדיש לכל שיעור של שתיים שבועיות בדיקת שתי בחינות במשך עשר שעות בערך לשליש. אם מורה מלמד תריסר שיעורים של שתיים, הוא בודק בחינות משך מאה ועשרים שעות בשליש, שהן ארבעים שעות בחודש, או עשר שעות נוספות לכל שבוע.

ה. מובן שכל מורה חייב להשתתף בישיבות המועצה הפדגוגית, בישיבות השכבה, בישיבות המקצועיות של המקצועות שהוא מלמד, וכן בישיבות על התלמיד – הפרט לכל כיתה וכיתה. בממוצע יש כאן לפחות ישיבה אחת של כשלוש שעות בכל שבוע.

אם נסכם את הענין נקבל את הטבלה הבאה:

א. שעות הוראה בשבוע:	24 שעות
ב. הכנת שיעורים בשבוע:	8 שעות (בתנאי שמדובר במורה ותיק).
ג. בדיקת עבודות בשבוע:	10 שעות
ד. שיחות עם התלמידים בשבוע:	2 שעות
ה. ישיבות:	3 שעות
ובסך הכל בשבוע:	51 שעות

עשינו כאן חישוב לפי קצב העבודה של מורה בעל ותק רב, שהוא גם מהיר במלאכתו. מורה בעל ותק פחות מחמש עשרה שנה, ומורה שאינו זריז במלאכות אלו, מורה, המתלבט מרוב תחושת אחריות בגלל כל ציון וציון, מורה, שאינו יודע לצמצם את שיחתו עם תלמיד, מכיוון שהוא מכיר שהלה זקוק לאוזן קשבת, וכן מורה, שמשרתו היא של שלושים שעות לשבוע (ובסך הכל מדובר ברוב רובם של המורים), נאלץ להקדיש כל שבוע הרבה יותר מחמישים ואחת שעות מזמנו.

מה שנאמר עד כה מוכיח, שהמורה עובד הרבה יותר ממה שמקובל לחשוב בציבור. אמנם כלפי חוץ נראה, לאחר עשרים וארבע או שלושים שעות הוא הולך לביתו, אבל גם ביתו הוא מקום עבודתו, ושעות עבודתו משתרעות על פני כל שעות היממה. ואולם מה שחמור לא פחות הוא המתח, שעבודת

המורה כרוכה בו. כל דקה בכיתה עומד הוא מול ארבעים תלמידיו, אל מול פני המלחמה החזקה. רגע יסיח דעתו, ומיד אנדרלמוסיה באה לעולם. כך בכיתה, וכבר ראינו, שגם בביתו אין לו מנוחה לעולם: שיעורים להכין, בחינות לבדוק, לשוחח עם הורה בטלפון, ופעמים אף ביקור אצל תלמיד כדי לעודדו וכדי להכיר את ביתו. בקיץ הארוך, כביכול, קוראים את הספרים הגדולים, שנדחו לצדדים משך השנה, מכינים יצירות גדולות לעיבוד דידקטי ומשתלמים בהשתלמויות של משרד החינוך, של האוניברסיטאות, של אגודת הסופרים וכו'. נכון, שיש השתלמויות גם לאורך השנה, אבל בקיץ הרי אין תירוצים. מניסיוני למדתי, שאין הקיץ ארוך דיו לכל התכניות. היום, בשעה שכמעט כל שכיר זוכה לחופשה של חודש, מקבל המורה חודשיים, ואחר המתח של שנה שלמה, הוא זקוק גם לקצת מנוחה בחיק משפחתו. אין עוד עבודה שכירה כמו ההוראה, החודרת במידה כה מסיבית לתוך חייו הפרטיים של העובד. ואחרי כל זה עוד אומרים, שהמורה עובד פחות מכל עובד אחר.

נראה, שדרך ההוכחה הלוגית הודגמה כאן באופן משכנע וקפדני ביותר. דומה, שכדאי עוד להראות, כיצד מוכיחים או מכחישים את אמיתותה של טענה בתחום הספרות. לשם כך נפנה לטענה הבאה:

”עגנון מעניק לעתים תשתית בעלת ערכיות נעלה לסיטואציות (לקביעות או לתקוות) טריביאליות בעלות ערכיות נמוכה. הקונפירונטציה, הבנויה על הפער בין הטריביאלי לנשגב, יוצרת, כמובן, אפשרות לראות את שני המרכיבים באור אירוני. ואולם הואיל ועיקר דיוגנו עוסק במרכיב הטריביאלי כי הוא תוכנו האקטואלי הנמוך של הסיפור, מופנית האירוניה בעיקר כלפי מרכיב זה”.

לשם הוכחת הטענה המסובכת הנ”ל עלינו לעשות את הפעולות הבאות:

1. להראות, שבדברי עגנון יש סיטואציות נמוכות.
2. להראות, שהסיטואציות הנמוכות הן העיקר האקטואלי של הסיפור.
3. להראות, שרבות מסיטואציות אלו בנויות לעתים על תשתיות נעלות.
4. להראות, שנוצרת בטקסט התייחסות אירונית.
5. להראות, שההתייחסות האירונית מופנית כלפי הסיפור, ולא כלפי התשתית.
1. המספר של הסיפור ”והיה העקוב למישור” מציג לפנינו את ההוריו של מנשה-חיים, שאומר על עצמו בלשון הפסוק: ”ויבנה חנותו בקרוב, וגדול יהיה כבוד חנותו האחרונה מן הראשונה”.
- יש כאן ניסיון שבדמיון להקים מחדש את החנות, שאבדה לגיבורנו בענין רע. על-אף חשיבותה של החנות הנותנת פרנסה – אין היא אלא בסיס כלכלי חומרי של חיי מנשה חיים ואשתו, ואם תמצא לומר של כל עם ישראל.
2. ברור לחלוטין, שעיקר הסיפור ונושאו הוא לא בית המקדש, אלא דווקא החנות. יש אם כן לקחת בחשבון, שהחנות אינה אלא ענין טריביאלי נמוך, ויש יסודות רוחניים, שמבחינת מהותם הם נעלים הרבה יותר.

3. דבר זה בולט ביותר על רקע התשתית המקראית (חגי ב', 9) של המשפט העגנוני, ששם נאמר: "גדול יהיה כבוד הבית הזה האחרון מן הראשון". לפסוק הזה צירף עגנון שלוש מילים מן ההגדה של פסח "ויבנה ביתו בקרוב", והבהיר לנו באופן מפורש, שלפנינו השוואה בין החנות לבית המקדש: בית המקדש השני הקטן והדל משמש לנביא כנקודת מוצא לדברי הנחמה, המבשרים, שהבית הקטן יגדל ויתנשא וישוב לכבודו הראשון.

4. העמדת החנות בצל בית המקדש, העמדת הטריביאלי בצל המקדש והמפואר יוצרים אפקט של צחוק הן לפי תפיסת אריסטו, הרואה את הקומי ביסוד החלש והלא מוצלח לעומת המוצלח, והן לפי הנרי ברגסון, הרואה את המצחיק בקטן לעומת הגדול. הואיל והאירוניה היא אמירת ההפך כלפי הנמען, הרי הקביעה, שהחנות תיושע ותקום מחדש, ואף תהיה גדולה משהייתה תחילה, בשעה שברור לכל, שהיא לא תקום, יש בה אירוניה ברורה למדי.

ברור, שמנשה-חיים רואה את חנותו כבית המקדש. תפיסת החנות במונחים של בית מקדש מלמדת, שמנשה חיים מתיחס לחנות, ליסוד הטריביאלי שכולו חולין, כאילו היה זה דבר שבקדושה. נראה, שעמוס עוז היה טוען כאן, שהאירוניה מופנית כאן כלפי בית המקדש המורד לדרגת החנות.

5. אף שיש אפשרות, לראות את האירוניה מוסבת לשני הכיוונים, יש בראייה זו מידת-מה של סילוף האמת. בלי כל ספק, סובב הסיפור סביב המשפט של עגנון או של גיבורו על אודות החנות. הפסוק מתגי איננו עומד במרכז הדיון, והוא מובא רק כדי לגלות לנו את יחסו המיוחד של מנשה-חיים אל חנותו, הנתפסת אצלו ברמת בית המקדש. הואיל ועל בית המקדש אין דנים כאן בכלל, והדיון בכל הקונטקסט הרחב של הסיפור עוסק בחנות, ברור, שכל ההשפעה מושלכת מבית המקדש על החנות. לעניין זה יש הוכחה נוספת: הפער הגדול והקונטרסט בעל העוצמה, וכן הכרתנו את תפיסת עגנון ביחס לשני היסודות המנוגדים – רומזים ברור לאופי האירוני של הקונטרסט. דבר זה זוכה לאישור ברור על-ידי סוף הסיפור, שאין בו כל זכר להתחדשותה של החנות. להפך: מנשה-חיים הולך למות מיתה בזויה, ולעולם לא יבנה את חנותו, לא בקרוב ולא בעתיד. הסיום הטרגי של הסיפור מעמיד באור אירוני ברור את תקוותו של הגיבור ביחס לחנות.

ראינו, שהאירוניה שולטת על הקשר שבין המשפט של עגנון לבין תשתיתו, ואירוניה זו מכוונת כלפי תקוותו של הגיבור, שאין לה כל סיכוי להתגשם. עתה נראה ברור, כי הטענה, שהושמעה על דרכו של עגנון, הודגמה בניתוח מפורט זה של המשפט העגנוני, שמבוסס על הפסוק מן המקרא. אמרנו בלשון זהירה, שהטענה הודגמה. לא אמרנו, שיש כאן הוכחה לנכונותה של הטענה. ההדגמה תיהפך להוכחה, רק כאשר נוסיף ונראה על-ידי שורה של דוגמאות, כי השיטה שהצבענו עליה חוזרת אצל עגנון פעמים רבות.

משפטים מן הסוג הנדון, שבהם נסמך היסוד הטריביאלי שבספור העגנוני על תשתית נעלה מן

המקורות המקודשים – אפשר למצוא בדוגמאות הבאות:

1. "והרבה שלוחים למקום להוריד עד אשפות אביון" (במקום "מאשפות ירים אביון" תה' קי"ג, 7).
2. "ויאמר אעברה נא ואראה את היריד הלזה". (במקום "אעברה נא ואראה את הארץ הטובה". דב' ג', 25).
3. "וכך היה מונה וסופר וצירף וחישב את כל ממונו". (במקום "וכך היה מונה: אחת ואחת" יומא ה', ג).

דוגמאות מן הסוג הזה אתה מוצא אצל עגנון למאות ואולי לאלפים, ובכולן אפשר להוכיח, שטענתנו בעניין הייחסי האירוניים שבמפגש בין הסגנון הגבוה לנמוך ניתנת להוכחה. ואולם יש בסיפורי עגנון גם דרכי עיצוב אחרות:

אחת מהן היא העיצוב המטאפורי. כדי להראות, כיצד פועלת דרך זו וכיצד ניתן להוכיח טענה אף במקרה זה, נפנה הפעם ל"סיפור פשוט". אנו חושבים, שהמטפוריקה מגלה בבהירות חד-משמעית, שיחס המספר כלפי חבורת הקלפנים בביתו של גילדנהורן הנה שלילית ואירונית ביותר. אף-על-פי שמקובל לשחק בקלפים בחנוכה, אין עגנון מגלה סובלנות רבה כלפי החבורה הנידונה, שהתקבצה בבית גילדנהורן, ובבדיחות הדעת כפו על הירשל ועל מינה את ארוסיהם. בסיפורנו נאמר, כי:

"הקלפים קפצו בידי המשחקים במהירות משונה, עד שלא נראו ביניהם הידיים. לסוף נעלמו אף הקלפים, ומיני פרצופים שחורים ואדומים נראו בבית, כשהם מרקדים לפניו ומלגלים. עמד הירשל תמיה. הרי אין בעולם בני אדם קטנים כל כך, אלא קרוב לוודאי, שצורות של קלפים נדמו לו לבריות. נסתכל סביביו. כל בני החבורה יושבים, כשקלפיהם בידיהם וציגריטותיהם בפייהם, ועשנם מתערב זה בזה ומכניס ערוביאל בראשו.

משראה (הירשל), שהכל שטופים בקלפים ואין מרגישים בו, נטל כסא והעמידו לפני מינה, ואף הוא ישב כנגדה".

בארבעת העמודים הראשונים של הפרק התשיעי מופיעה המילה "קלפים" תשע פעמים. אם נבדוק רק את שני העמודים הראשונים, נמצא שמילה זו מצויה בה שמונה פעמים, וצפיפות זו מלמדת, שלמילה זו יש חשיבות רבה בקטע. בפסקה המובאת לעיל, נראה בבירור, שהמילה "קלפים" היא מטאפורה, והיא באה במשמעות המהפכת בגנותם של הקלפים. בשעה שנכתב, שהאורחים היו "שטופים בקלפים", המשמעות המגונה ברורה לחלוטין. המילה "שטופים" היא מטאפורה מתה, שבמקורה מספרת על מי ששטוף על-ידי זרם של מים, עד שאין בכוחו לעמוד מול הזרם. במשמעות מושאלת שמשא המילה שטופים בצירוף "שטופים בזימה". שימוש זה הותיר במילה "שטופים" קונוטאציה שלילית ביותר (הש' שבת קנ"ב ע"א; במדבר רבה כ', כב). בענייננו השיטפון הוא של תשוקת המשחק, שבצורה מוסווית נרמז כאן קשר בינו לזימה, כתוצאה מן הקונוטאציה שהוכרנו.

מצד אחד, כל המערכת המגונה הזאת מתקשרת אל הקלפים, ומעניקה להם חלק לא מבוטל מן המטען המגונה שבמילה "שטופים". מצד שני, המילה "קלפים" הנה מטונימיה לבני החבורה המשחקים. אנו קוראים בקטע, כי "לסוף נתעלמו אף הקלפים, ומיני פרצופים שחורים ואדומים נראו בבית". מתברר, שהקלפים מתחלפים בפרצופים של המשחקים, ומשמשים להם מטונימיה. הדבר מתבהר עוד יותר בדברי הירשל בהמשך, כי: "הרי אין בעולם בני אדם קטנים כל כך". הוא מתכוון לומר, שדמויות, המצויות על הקלפים, משמשות מטאפורה לבני החבורה. כאן מתערבות כל המשמעויות. הקלפים, הדמויות שעליהם, בני החבורה, המילה "שטופים" והקונוטציה של הזימה. כל אלה יחדיו, ובמיוחד המטפורה הכפולה "שטופים בקלפים", מראים תמונה מלאה של היחס, המבוטא בסיפור כלפי החבורה הקלה והזולה של בית גילדנהורן.

הראינו כאן, והפעם בלי חלוקה לשלבים באופן סכמטי, את הדרך, שבה זוכה טענה ספרותית-פרשנית להוכחה מלאה.

לבסוף כדאי להציע מספר תרגילים לעבודה עצמית, וללוותם במעט דברי עיון:

דף לעיון ולתרגול

כבר כתבנו בפרק על התכלית, כי עובדות, סיבות ומטרות (תכליות) קשורות זו בזו מעצם מהותן. נוסיף עתה, שלעתים קרובות נקשרת לחוליות אלו טענה, המביעה עמדה כלפי אחת מהן, או כלפי כולן. כבר ציינו, שככל שטענה היא מפתיעה ומקורית יותר, כן היא מצריכה הוכחות נוספות, המעידות על נכונותה. באופן זה עשויה להיווצר מערכת שלמה של חוליות היגד המחוברות זו לזו, ואף מפתחות ביניהן תלות לוגית הדדית.

מובן, כי בדומה לכל הקשרים הלוגיים אף כאן: "לפתח פֶּשֶׁל רובץ": אם אין אנו מצליחים לשמור על הלכידות ועל ההדרגתיות, התואמות את מגמת הדברים, אנו עלולים לקבל משפטים חסרי קשר וחסרי פשר, המנוכרים זה לזה לחלוטין.

המשפטים הבאים ידגימו זאת:

1. משה אכל את התפוח.

2. דוד הלך לקולנוע.

3. יצחק אינו מכיר את דניאל.

4. אברהם אבינו שבר את הפסלים של תרח.

שום משפט מהמשפטים הללו אינו ממשיך את הקודם לו, ואין הם קשורים קשר לוגי כלשהו ביניהם. לעומת זאת, אם נתבונן בקבוצות המשפטים הבאים, נמצא מיד את הקשרים האמיצים, שבהם הם קשורים זה בזה. נתחיל בקביעת עובדה, שתשמש נקודת מוצא לשאר המשפטים.

העובדה, המשמשת נקודת מוצא

לקראת סוף ימי השואה נשלחה קבוצה של שליחים-צנחנים מן היישוב בארץ-ישראל לארצות מרכז אירופה, שעוד נותרו בהן כמה מאות אלפים של יהודים (כגון הונגריה).

הסיבות לשליחת משלוח הצנחנים

- א. 1. הפסקת ההליכה למות "כצאן לטבח".
2. הצלת יהודים במספר רב ככל האפשר.
3. יצירת שותפות עם הבריטים כנקודות זכות לארץ-ישראל לאחר המלחמה.
4. יצירת קשר עם החלוצים הציוניים, כדי להביאם לארץ.
- ב. 1. יזמה זו לא הייתה מציאותית בתנאי הימים ההם.
2. נוסף לכך, הפריעה פעילות זו למאמצי הצלה אחרים.
- ג. 1. רצון היישוב לעזור ליהודים שסבלו תחת המשטר הנאצי.
2. רצון היישוב לעזור למאמץ המלחמתי של בריטניה.
3. תחנונים להצלה, שהגיעו לארץ מיהודי הגולה.
- ד. 1. הגברים היהודים גויסו לעבוד בחזית, ולא היה את מי להכין להתנגדות.
2. לא היה כל סיכוי להתנגדות לעצמה הגרמנית. הגורל הצפוי היה של גיטו ורשה.
3. פעילות זו הכעיסה את הגרמנים, והם ביטלו מו"מ על עסקאות הצלה.

מטלות

1. התאם אחד מן השמות הבאים (סיבה, טענה להתנגדות, תכלית והוכחת הטענה) לקבוצות המשפטים.
 2. סדר את הקבוצות בסדר כרונולוגי-הגיוני.
 3. הסבר, מהם הבדלי הניסוח בין כל אחת מקבוצות התרגיל דלעיל.
- [בין הוכחה לראיה]

אף-על-פי שהגמרא בבבא מציע נ"ט ע"ב משתמשת במונחים: "הוכחה" ו"ראייה" לסירוגין, וכנראה, ללא כל שיטה, ועל-ידי זה משתמע, ששני המושגים שווים במשמעם, אפשר לומר בכל זאת, שאין הם שווים כלל. נאמר שם על רבי אליעזר ש"אמר להם: אם הלכה כמותי, חרוב זה יוכיח. נעקר החרוב ממקומו מאה אמה; ואמרי לה: ארבע מאות אמה. אמרו לו: אין מביאים ראיה מן החרוב". מסתבר, שמה שנקרא בפי רבי אליעזר "הוכחה", נקרא בפי חכמים "ראיה". ואולם אם נבדוק נמצא, שהדוגמה של חרוב כמו כל שאר הדוגמאות המובאות בגמרא שם, כגון מי אמת המים שחזרו לאחוריהם, או כותלי בית המדרש שנטו ליפול, הן כולן תופעות, שקליטתן נעשית באמצעות הראייה בעיני האדם ממש או לפחות בעיני רוחו. מכל מקום, דברי רבי אליעזר מוכחים באמצעות הראיה, ולא בדרך של ארגומנטציה רגילה.

המילונים אינם מאשרים, שהרֹאִיָה היא הוכחה ויזואלית דווקא. אבן שושן כותב: הוכחה, מופת, עובדה, המראה כי אמנם הדבר כן הוא.

גם מה שנאמר "לא ראינו אינה רֹאִיָה (עדויות ב', ב), עדיין אינה מוכיחה את היפוכה, שרק אם ראינו רֹאִיָה של ממש, יש לקורא לדבר רֹאִיָה, ואפשר שהכוונה להוכחה בלבד. בגמרא שהזכרנו הוסיף רבי אליעזר הוכחה נוספת ואמר: אם הלכה כמותי, מן השמים יוכיחו. יצתה בת קול ואמרה: מה לכם אצל רבי אליעזר, שהלכה כמותו בכל מקום? על זה אמר רבי ירמיה: אין אנו משגיחין בבת קול!".

המסקנה: גם שמיעה אינה נחשבת לרֹאִיָה, ואין לה עדיפות על הוכחה רגילה.

נראים הדברים, כי אף-על-פי שלפעמים נראה לנו, שרֹאִיָה היא, פשוט, הוכחה מוחשית ובעלת תוקף גדול יותר, אין לראות בדבר זה עיקרון, שהוא תמיד נכון. ברוב המקרים ראייה אינה אלא הוכחה רגילה בצורת עובדה, ארגומנט או עדות וכד', גם אם הם אינם ויזואליים, או מוחשיים. אפשר, שהשימוש במילת ראייה בא בצורה מטאפורית: הרֹאִיָה הוויזואלית הממשית משמשת מטאפורה להוכחה המופשטת בגין היותה מופת מוצק שאין לפקפק באמיתותו. לענייננו, נוח היה, אילו יכולנו לומר, שרֹאִיָה היא הוכחה כזאת, שאפשר לתרגמה לשכנוע, הנובע מן ההרגשה שבחושים. חבל, שעובדות הלשון אינן מאשרות פירוש זה. עם זאת, אין זה מונע מאיש, הרוצה להדגיש ולומר, שדבריו בנוגע לעניין מסוים הם משכנעים ביותר, שישתמש במילת "רֹאִיָה" במקום שהוכחתו היא מוחשית, כמובן, הוא רשאי להוסיף לשם חיזוק, שדבריו הם רֹאִיָה מוחצת, משום שניתן לראות אותם בעיניים ממש.

6. ההטעיה הלוגית כְּפֶשֶׁל פרשני

ההיקש הדדוקטיבי הוא הסקת מסקנה באמצעות השוואה [הקשה] לוגית:

אם א = ב, ואם ב הוא גם ג, [ב=ג], כי אז יוצא בהכרח, שגם א = ג.

בהדגמה מעולם התכונה נאמר, כי א) כוכבי השֶׁבֶת הם כוכבים המאירים מעצמם. ב) השמש הוא כוכב שֶׁבֶת. ואז: ג) השמש היא כוכב המאיר מעצמו.

דומה הדבר בדוגמה הבאה: א) כל רעש נוצר על-ידי תנועה של משהו. ב) אני שומע רעש. ג) משתי ההקדמות מתברר, שמהו מתנועע בקרבתו.

ההיקש תלוי בנכונות שתי ההקדמות מצד אחד ובהיגיון שבצמיחת המסקנה.

בדוגמאות מסובכות, הלקוחות מחיי יום יום, יש, כמובן, להתחשב גם בהשפעת הקונטקסט על משמעות ההקדמות: אם להקדמה אחת אין מרכיב המקביל לה, משום שלאותו מרכיב יש משמעות אחרת בקונטקסט המיוחד לו, כל ההיקש מאבד את תוקפו. היקש מעין זה מצאנו בעיתונות של סוף חודש מאי 1999, המספרת על מעשה, שקרה לטומי לפיד מיד עם היבחרו כחבר כנסת חדש.

נביא כאן דוגמה מן החיים הפוליטיים במדינת ישראל. כדי להקל על הבנת העניין חשוב להקדים את תיאור הרקע להתרחשויות. הימים ימי חודש יוני 1999, לאחר שמפלגת ש"ס השיגה בבחירות שבעה עשר מנדטים, ולאחר שטומי לפיד, העיתונאי חד-הלשון, הצליח להשיג למפלגתו האנטי-חרדית שישה

מנדטים בעזרת הסממאות הבוטות של השמצת החרדים. באחד הערבים רוויי הרגשות הללו נערך מפגש בטלויזיה הישראלית, שבו השתתפו חבר הכנסת בניזרי, איש ש"ס – מזה, וטומי לפיד – מזה. בלהט הוויכוח הוציא חבר הכנסת בניזרי מכיסו שני עיתונים ישנים מתאריכים שונים, וקרא לפני כל המשתתפים, שטומי לפיד טען באחד ממאמריו על הפשיזם, כי "דיקטטורים צריך להרוג", ובמאמר אחר על אודות בתי המשפט הוא טען, כי "אהרון ברק הוא דיקטטור משפטי לטוב ולרע" (ראה כתבה במעריב מתאריך 10. 6. 99). בניזרי הסתמך על שני המשפטים הללו, כמו שמסתמכים על ההקדמות של הדוקציה, והסיק מהם, או במילים אחרות פירש אותם, כי הנה "לפיד מטיף לכך שצריך להרוג את השופט ברק". השאלה, שחשוב לבדוק אותה, היא, באיזו מידה יש הצדקה עניינית להיקש הזה, או לפירוש הזה של בניזרי, ובאיזו מידה מספיקה הטענה של לפיד, שלפיה שני הציטוטים נכתבו בפרקי זמן שונים, לבטל את הפירוש?

המעניין והמצער הוא, שכל האנשים, ששאלתי אותם בנידון, לא יכלו לומר להוסיף על טומי לפיד. רבים בכלל לא הבינו, שיש בעיה בהיקש הנידון. אחרים הבינו, שמשחו אינו כשורה, אבל לא יכלו להסביר מה מפריע להם, ומי שכן ניסה להסביר, חזר על דברי לפיד וטען, ששני המשפטים הנידונים לא נאמרו באותו זמן.

זה, כמובן, הבל, כי שתי הקדמות אינן חייבות להישמע באותו זמן; הן חייבות רק להתייחס לאותו זמן ולאותו עניין, כדי שתהיינה רלוונטיות זו לזו.

חוסר היכולת של הציבור להסביר את תחושותיו הנכונות הוא תופעה מצערת, כי היא מלמדת, עד כמה אין הציבור מסוגל לעמוד בפני טענות "כאילו-הגיוניות", גם אם הן מסוכנות. ובאמת לא היה לי כל קושי לשכנע בני אדם בלגיטימיות של ההיקש. השתמשתי בטענה, שאם ההקדמות, שנאמרו על-ידי לפיד, הן נכונות, והן אף מנוסחות בדרך הניסוח של עקרונות או של כללים, הרי שהן מפקיעות עצמן מתוך הקונטקסט המידי שלהן ושומרות על עצמאותן המלאה, וממילא הן בהחלט יכולות לשמש כהקדמות רלוונטיות להיקש ולמסקנתו. במקרה כזה אין כאן אלא היקש לוגי פשוט ורגיל. אין זה חשוב, באיזה הקשר נאמרו ההקדמות, שהרי על היגדים כלליים המבטאים עיקרון אין לקונטקסט כל השפעה. שימוש במשל שכנע גם את המפקקים הקיצוניים ביותר. לצורך זה בניתי לי סיפור של היקש האומר, כי א) אם על כל גנבה חייבים לשבת בבית הסוהר ב) ואם מוטקה הוא גנב ג) כי אז אין זה מעלה ואין זה מוריד, מה הסיווג של מוטקה: האם הוא גנב, מפני שהוא צריך לקנות לחם לילדיו או מפני שהוא רוצה לרכוש אופניים לעצמו? אפשר, כי על גנבת מזון יפחית בית המשפט מעונשו, אבל בכל מקרה יצטרך לשבת. הכלל הוא: "אם כל הגנבים צריכים לשבת בבית הסוהר, ואם 'מוטקה גנב' הוא אכן גנב, כי אז מוטקה צריך לשבת בבית הסוהר".

ואולם לענייננו אין המקרה של לפיד פשוט כל כך. בהחלט יש הבדל בין מקרה, שבו מוטקה גנב לחם או אופניים, לבין מקרה, שבו הוא "גנב את ההצגה".

ברור לכול, כי על גנבת הצגה מקבלים שבחים, ואין יושבים בבית הסוהר.

דומה לזה המקרה של לפיד: לא הרי דיקטטור פשיסטי כמי שהוא רק דיקטטור שיפוטי. הדברים הללו לא זו בלבד שהם נאמרו בזמנים שונים, אלא אין הם מתייחסים לאותו זמן, וגם אינם קשורים לאותו קונטקסט או לאותו עניין, ואפילו אינם משמשים באותה משמעות. מצער הדבר, שבני אדם, שנחשבים אינטליגנטיים ונאורים, אינם מסוגלים להסביר – לא לי ולא לעצמם – הסבר פשוט זה, וכמו לפיד הסתפקו בטענה, שהדברים לא נאמרו באותו זמן. מובן, שאין אנו צריכים לחכות ללפיד ולרעיו, כדי שיטענו את טענותיהם באופן אינטליגנטי ואפקטיבי. אם אכן יש טענה טובה ומלאה, והיא טענה אמיתית, אנו בעצמנו נטען אותה למען לפיד, ונדחה ואף נפסול את ההיקש ואת המסקנה [ואת הפירוש] השגויים של חבר הכנסת בניזרי. עם כל זאת, כדאי, לפחות, להזכיר ללפיד, שחבר הכנסת בניזרי גמל לו באותה שיטה, שבה הוא היה רגיל לנגח את מתנגדיו.

ראינו כאן מספר הדגמות להיקשים, שהם פירושים של אמת, וכן ראינו, כיצד משמש ההיקש (ואמנם היקש שגוי) בחיים הפוליטיים. גם ראינו, כיצד כל אלה משמשים כפרשנות לטקסט הנידון. ראוי שנוסיף, שגם רבים מן הפירושים לטקסטים בספרות הם היסקים דומים, בייחוד בפרוש המטפורה. על המטפורה "זלזל" אומר ביאליק, כי "צנח לו זלזל על גדר וינם, כה ישן אנוכי". הפירוש הדוקטיבי מתנהל כאן כך. א. לנום ולישון הן פעולות מיוחדות לבני אדם [ואף לבעלי חיים]. ב. שירו של ביאליק אומר לנו, שהזלזל גם וישן כמו בן אדם [אנוכי]. ג. המסקנה העולה משתי הקדמות אלו, היא, שהזלזל הזה הוא בן אדם. במסקנה זו קיבלנו, למעשה, את פירושו של השיר, שבו כל מה שקורה לזלזל, הוא מה שקורה לאדם הדומה לזלזל [צער, יבש ותלוש].

7. הערות אבחנה למידות אחדות, שהתורה נדרשת בהן

התורה שבעל-פה משתמשת במילה "היקש" במשמעות שונה מן השימוש בתרגומים לעברית של הפילוסופיה המערבית. אמנם ההיקש לא נמנה בין שלוש-עשרה המידות, שהתורה נדרשת בהן לדעת ר' ישמעאל, אבל הוא מצוי לעתים בתורה: השווה מה שנאמר על הדם: "על הארץ תשפכנו כמים" (דברים י"ב, 16). למדים מכך, שאף-על-פי שהדם, אסור באכילה, מותר הוא בהנאה כמו המים. וכך אמרו במסכת פסחים: "מה מים מותרין אף דם מותר (בהנאה) (פסחים כ"ב ע"א).

להלן נביא גם דוגמה להיקש הנעשה (בהשוואת מקרה של נערה מאורשה שנאנסה בשדה, למקרה של רצח) בידי התורה עצמה. דבר זה מוכיח, כי ההיקש היא מידה של התורה עצמה, ולא מידה, שבה אנו דורשים את התורה ומפרשים אותה. לפי זה, יש לומר, שההיקש חזק מן המידות, והוא כדבר תורה ממש. בגמרא מתפרשת המילה היקש כמין סוג של גזרה שווה, שחלקיה באים צמודים בפסוק או צמודים בשני פסוקים, כגון בגט פיטורין ובעבד עברי.

לגבי גט נאמר: "וכתב לה ספר כריתות ונתן בידה ושלחה מביתו" (דברים כד 1), ועוד נאמר שם: "ויצאה מביתו והלכה והיתה לאיש אחר" (שם שם, 2).

מעירה על כך הגמרא: כתוב ויצאה והייתה. "מקיש הווייה ליציאה: מה יציאה בשטר (בגט או בספר

כריתות) אף הווייה נמי בשטר", דהיינו בכתובה (קידושין ה ע"א).

דוגמה שנייה נביא מדין עבד עברי: כתוב בתורה "כי ימכר לך אחיך העברי או העבריה" (דברים ט"ו, 12). בפרשת משפטים, הבאה בספר שמות, נאמר: "כי תקנה עבד עברי, שש שנים יעבוד, ובשביעית יצא לחפשי חנם" (כ"א, 2). אנו שומעים כאן, שעבד עברי יוצא בשש, אבל התורה לא הודיעה לנו במפורש, כמה זמן תעבוד אמה עבריה. והנה מן ההיקרות של המילים: "עברי" ו"עבריה" למדו חז"ל בדרך של היקש: "מקיש עבריה לעברי לכל יציאותיו (=דרכי שחרורו): מה עברי יוצא בשש וביובל, אף עבריה יוצאה בשש וביובל" (רש"י לשמות כ"א, 7 ד"ה לא תצא כצאת העבדים). מצד אחד, יש כאן, כמובן, דמיון מה לגזרה שווה, אבל מצד שני, לפנינו דוגמה מוקטנת של סמיכות פרשיות, מעין סמיכות של מילים. מכל מקום, שונה ההיקש היווני הן מן ההיסק היווני, הבנוי על הקדמה אחת בלבד, והן מן ההיקש העברי שהוא סוג של גזרה שווה, שבו למדים ממילה אחת על מילה אחרת לאו דווקא בגלל דמיון כלשהו בין המילים אלא גם בגלל קרבת המקום שביניהן (ויצאה והייתה).

הואיל וההיקש היווני שונה מן הגזרה השווה העברית, כדאי, שנראה כאן תחילה דוגמה של גזרה שווה: על קרבן התמיד נאמר, שיש להקריבו במועדו, שנאמר "להקריב לי במועדו" (במדבר כ"ח, 2). כמו כן נאמר עליו במפורש, שמקריבים אותו גם בשבת, דהיינו הוא דוחה את השבת, שנאמר: "וביום השבת שני כבשים בני שנה תמימים . . . עולת שבת בשבתו על עולת התמיד ונסכה". (שם כ"ח, 9-10).

גם בקרבן פסח כתובה אותה מילה עצמה: "במועדו", שנאמר: "ויעשו בני ישראל את הפסח במועדו. בארבעה עשר יום בחדש הזה בין הערבים תעשו אותו במועדו..." (שם ט', 2-3).

על סמך זה קבע הלל בגזרה השווה המפורסמת שלו, כי "מה 'מועדו' האמור בתמיד דוחה את השבת, אף 'מועדו' האמור בפסח דוחה את השבת".

ואולם הואיל ועל דין זה לא טען הלל שלמדו מרבתינו, ומקובלים אנו, שאין אדם דן גזרה שווה מעצמו, (ואולי אין אדם דן, אבל סנהדרין כן דנו?), הוסיף לו הלל גם לימוד מקל וחומר, שכן אדם דן ק"ו מעצמו: הגמרא מביאה את הקל-וחומר: "ומה תמיד, שאין ענוש כרת, דוחה את השבת, פסח, שענוש כרת, אינו דין שדוחה את השבת?!" (פסחים ס"ו ע"א).

אם כן נתברר לנו, שגזרה שווה מסוגלת לפרש את משמעות הביטוי "במועדו", שהוא תקף אפילו בשבת. משתמע מן הדברים גם כוחה הפרשני של הגזרה שווה, אך גם חולשתה, שהרי הלל נזקק גם לקל וחומר. יש לזכור, שאין גזרה שווה מתקבלת, אלא אם כן יש "קבלה" בצידה, שבמקום זה דנים גזרה שווה, או קבלה על מסקנתה. ועוד נשוב לעניין זה.

והנה בניין אב אף הוא מין מידה דומה לגזרה שווה, שבה אנו למדים ממילה אחת, או מכתוב אחד, או מעניין אחד או מכתובים ומעניינים אחדים, הדומים לאחרים באחד מפרטיהם, ואשר בהם מפורש הדין המבוקש. אנו מפרשים, מלמדים או מעבירים ומחילים את הדין אף על המילים, או על העניינים הדומים האחרים שבתורה, אף-על-פי שבעניינים האחרים אין אותו דין מפורש בהם.

מפורסמת היא הדוגמה על בניין אב של בגד:

כתוב בתורה "והבגד כי יהיה בו נגע צרעת בבגד צמר או בבגד פשתים..." (ויקרא י"ג, 47), וזה בנה אב. כל מקום שנאמר "בגד" הוא בגד צמר ופשתים. וכך מסופרים הדברים במסכת שבת כ"ו ע"ב: "דתני דבי רבי ישמעאל: הואיל ונאמרו בגדים בתורה סתם, ופרט לך הכתוב באחד מהם צמר ופשתים, מה להלן צמר ופשתים, אף כל צמר ופשתים". ומפרש רש"י את העניין על אתר: "...אף כל בגדים הסתומים ילפינן במה מצינו, דהוא בניין אב, דאינו אלא צמר ופשתים".

הדוגמה שהבאנו כאן היא מן הפשוטות, ואולם מידה זו של בניין אב – יש בה סוגים אחדים ומהם מסובכים יותר, ולא כאן המקום לפרט. מכל מקום, העיקרון הוא, כי בכל מקרי "בניין אב", מה שנאמר על מקרה ה"אב", מפרש אף את כל הדוגמאות הדומות שבתורה.

אחר שהראינו את השוני התוכני והצורני בין הגזרה שווה להיקש ולבניין האב שנמנה אף הוא עם המידות, שהתורה נדרשת בהן, יש לחזור ולשאול: "מה אם כן ההבדל המהותי בין מידת הגזרה שווה [ובכלל: בין המידות שהתורה נדרשת בהן] להיקש היווני?".

ובכן בהיקש היווני אנו מסיקים מסקנה בדרך ההיגיון מתוך עובדה או מתוך הנחה אחת, או מתוך שתיים או יותר עובדות או הנחות, כאשר עובדות או הנחות אלו מצויות באותו מישור, עוסקות באותו נושא, וקשורות זו בזו או משלימות זו את זו.

לעומת זאת, לא תמיד בנויות המידות שלנו על יסוד החשיבה הלוגית הצרופה. הדבר בולט ביותר בגזרה שווה, הבנויה על שתי מילים שוות או על שתי מילים מאותו שורש, או באותה משמעות. לרוב הן עשויות לבוא מתחומים שונים, משני מישורים שונים, מנושאים שונים, ופרט לעובדה, שהן אותה מילה או מילה דומה, לא ניכר כל קשר בין המושגים או ה - "נגזרים" זה מזה.

נוסף לכך בהיקש היווני אנו לומדים משתי הקדמות או יותר – דבר, שאינו מצוי בשום ההקדמה, והוא דבר חדש לגמרי.

ולעומת זאת, בגזרה השווה אנו לומדים מדבר, שנמצא מטבעו באיבר האחד, ומייחסים אותו גם לאיבר האחר. אם נקבע, שבני אדם חושבים ומדברים, ואחר כך נאמר, שאלכסנדר הוא בן אדם, לא אמרנו בשום הקדמה משתי הקדמות אלה, שאלכסנדר חושב ומדבר. הדבר לא נאמר, אבל מתוך הצירוף של שתי ההקדמות אנו למדים בהכרח, שאף אלכסנדר חושב ומדבר. קביעה זו היא חידוש, שאינו מצוי בשום הקדמה. לעומת זאת, בהיקש היהודי, וכן בגזרה שווה ובבניין אב – יש דין או תכונה במלמד (בהקדמה), ואת אותו דין או אותה תכונה הקיימים במרכיב הראשון אנו מעבירים אף למרכיב השני. משמע מכאן, שהדבר, שאנו למדים בגזרה שווה, הוא דבר, שכבר קיים מקודם ואינו דבר מחודש. אולי אפשר לומר, כי אנו היהודים נוהגים לפתח דברי תורה קיימים, נוהגים להרחיבם, ואיננו נהנים ליצור חידושים בדרך של קפיצות גדולות; איננו משתדלים להמציא דברים חדשים. זו מידה של צניעות בפיתוח התרבות. אנו בונים על הישן ועל העבר, בשעה שהיוונים בונים יותר על העתיד ושואפים לדברים חדשים, שהעתיד מביא עמו.

הואיל ובגזרה השווה קובע רק דמיון המילים, ולא ההיגיון, נקבע, ש"אין אדם דן גזרה שווה מעצמו"

(פסחים ס"ו ע"א, נידה י"ט ע"ב), שהרי אותה מילה מופיעה בתורה מאות פעמים, ואפשר ללמוד אינסוף של גזרות שוות, גם חסרות היגיון, ואפשר, שהן סותרות זו את זו, או סותרות דברי תורה מפורשים. אילו היה אדם בא לדון גזרה שווה מעצמו, היה עושה את השרץ מטמא באוהל כטומאת מת, ואת המת מטמא בכעדרה כשרץ, שהיה דן גזרה שווה מבגד ועור האמור בשניהם (ויקרא י"א, 32, ובמדבר ל"א, 20. ועיין ירושלמי פסחים פרק ו' הלכה א). מטעם זה נקבעת גזרה שווה רק על-ידי כותב התורה, שרק הוא יכול לומר, שממילים מסוימות לומדים גזרה שווה, או עניינים אלה נלמדים בגזרה שווה. לכן גזרה שווה נלמדת, רק בתנאי שיש מסורת לגבי המילים המלמדות, או לגבי העניינים הנלמדים רב מפי רב עד משה רבנו. יש דעה, שלפיה אדם יחיד אינו דן גזרה שווה מעצמו, אבל בית הדין הגדול כן דן, והוא גם משמש מקור לקבלה לעניין הגזרה שווה.

8. סמיכות פרשיות כעיקרון פרשני

דרך הפירוש, שאנו נוהגים לכנות בשם סמיכות פרשיות [או סמוכין], אינה נמנית באופן מפורש בין המידות שהתורה נדרשת בהן, מפני שהיא, כנראה, איננה אלא הרחבה של ההיקשים, שבהם אנו סומכים על הידוע לנו בפסוק אחד או בחלק מפסוק, ומייחסים את ידיעתנו זו לחלק האחר של הפסוק או לפסוק הסמוך ומפרשים אותם על-פיה. אם בהיקש מדובר על חלקי פסוק או על פסוקים סמוכים, הרי בסמיכות הפרשיות או ב-"סמוכין" אנו מוצאים שתי פרשיות או שני עניינים, שבהם האחד מתפרש על-ידי חברו. מבחינת ההיגיון הפרשני דרך זו היא מוצקה למדי, כי היא נשענת על העיקרון הפסיכולוגי האומר, שדברים סמוכים זה לזה הבאים ברצף, חייב להיות ביניהם קשר ענייני כלשהו. על בסיס זה קבעו גם חכמי התחביר, כי החלקים השונים, כביכול, הבאים בפסוק אחד, כגון החלקים של משפט כולל, או של משפט מאוחד (מחובר), או של משפט משועבד (מורכב), הם חלקים של משפט אחד, המתפצל לחלקים-אחרים, הקרובים ביותר זה לזה.

הכל מכירים את שאלת רש"י בתורה (במדבר ו', 2 ד"ה כי יפליא, המבוססת על מסכת סוטה ב' ע"א) "למה נסמכה פרשת נזיר לפרשת סוטה? לומר לך, שכל הרואה סוטה בקלקולה יזיר עצמו מן היין, שהוא מביא לידי ניאוף".

הפרשן רוצה לומר לנו כאן, שהנזירות מן היין יכולה להועיל כדי לא להגיע לחטא של פגיעה בשלמות הנישואין.

בדומה לזה שאל רבי יוחנן (בברכות ס"ג ע"א): "למה נסמכה סוטה לפרשת תרומות ומעשרות? לומר לך, כל שיש לו תרומות ומעשרות ואינו נותן לכהן, סוף, נצרך לכהן על-ידי אשתו..."

שני העניינים הללו מלמדים, שחז"ל הבינו בסברה, כי לשני עניינים הבאים סמוכים, חייב להיות קשר, ודברי תורה אינם דברים הבאים מפורדים בלא סדר, בלא שיהיה איזה קשר או רציפות ביניהם.

עוד הבינו, שלא תמיד מבוסס קשר זה על מיון הגיוני לפי הדמיון שבין הדברים. לפעמים הקשר הוא סיבתי כמו במקרה הראשון שלפנינו. מקרה זה המובא מרש"י בנוי על העיקרון של

"לץ היין הומה שכר" (משלי כ', 1), מי שמרגיל עצמו, ועל-ידי כך אף את בני ביתו ביין ובשכר, עלול לגרום למעשים של קלות ראש, שהוא אמור להימנע מהם כשהוא מפוכח. כללו של דבר, השכרות עלולה לגרום לבני ביתו ובראש וראשונה – לאשתו, להיגרר אחר מעשים שלא ייעשו – עד כדי ניאוף, והכול יודעים, שאין אפטרופוס לעריות (כתובות י"ג ע"ב). תפיסה זו מסבירה לא רק את סמיכות הפרשיות, אלא גם את העיקרון, שלפיו מתהווה החטא, הצומח מחטא קודם, בחינת "עברה גוררת עברה" (אבות ב', ב).

בדומה לאמור לעיל מצאנו דרוש המובא ב"דעת זקנים מבעלי התוספות" על הפסוק "כי תהיינה לאיש" [שתי נשים] (דב' כ"א, 15), הבא אחרי לפרשת אשת יפת תואר (שם שם, 10-14), ולפני פרשת בן סורר ומורה (שם שם, 18-21). נאמר שם: לכך נסמכו פרשיות הללו לכאן, לומר לך, כי עברה גוררת עברה, דלפי שיקח יפת תואר תהיינה לו שתי נשים ומריבה בתוך ביתו, ולא עוד אלא שישנא האחת. ומה כתיב אחריו? "כי יהיה לאיש בן סורר ומורה", שכן מצינו בדוד שלפי שלקח בת תלמי, מלך גשור, בצאתו למלחמה, יצא ממנו אבשלום, וביקש (אבשלום) להרגו (=את דוד) ושכב עם נשיו, ועל-ידו נהרגו כמה רבבות מישראל. ומה כתיב אחריו? "וכי יהיה באיש חטא משפט מות?". אם יינצל מזה, לא יינצל מזה, הרי עברה גוררת עברה" (אבות ב', ב). ומשמע, כי מי שנגרר אחר העברות, עלול לבוא אף ל"חטא משפט מות". וד"ל.

[חז"ל ראו את שיטת סמיכות הפרשיות – כשיטה הרואה את מעשי האדם ואת הנהגותיו ראייה, תבניתית, המנחשת, כביכול, מראש את תפיסתו של קורט לוויין. לויין ראה את אישיות האדם ואת הנהגותיו בנויות תבניות תבניות, על יסוד קשרים שהם בחלקם אסוציאטיביים ובחלקם לוגיים-רציונליים. בעזרת תפיסה זו הוא נסה לשער מראש, כיצד אדם מסוג ידוע וקבוע מראש, שהוא בעל תכונות ובעל עבר ידועים, עשוי להגיב בסיטואציות חדשות ודומות הנקרות לפניו. ניבוי זה על טיב הסיטואציה החדשה, יש משום פירושו של החדש על בסיס הישן והקיים מכבר. חז"ל [או המסורת של התורה שבעל-פה], הקדימו עקרונית תפיסה זו של קורט לוויין, ובנו עליה את המערכת הפרשנית של התורה. עיקרה של שיטה פרשנית זו הוא "מה כאן אף כאן", ולפיה טיבו ומהותו של הישן מיוחס כפירוש אף לחדש. דרך זו פועלת בהיקשים, בגזרה השווה, בבניין האב וכו', ואפילו הקל וחומר בנוי על המבנה של עיקרון זה. סמיכות הפרשיות [או הסמוכין] נראית כגולת הכותרת של שיטה זו, המפרשת קטעים גדולים ועניינים שלמים על יסוד הידוע לנו מדברים קודמים. הדברים הללו מקבלים אישור בקשר הסיבתי שמצאו חכמים בין פרשת נזיר לפרשת סוטה.]

אברבנאל לומד סמיכות פרשיות בין עשרת הדברות בסוף פרשת יתרו (שמות כ'), ובין פרשת עבד עברי (שם כ"א). הוא מבסס את פירושו (באופן שונה מפירושו של רש"י), על יסוד דרשת חז"ל על "ואלה המשפטים", הבא להוסיף על הראשונים – כלומר לדיבר הראשון, שנאמר בו "אשר הוצאתיך מארץ מצרים מבית עבדים" (שמות כ', 2), ומצרף לו את המדרש האומר, כי בהוצאה זו קנה ה' את ישראל לעצמו – בחינת "כי לי בני ישראל עבדים", ואין זה הולם, שיהיו עבדים לעבדים.

את הרעיון הזה מפתח רבי שמשון רפאל הירש על אתר בקובעו, כי עבד עברי בכלל אינו עניין של מעשה יום יום. אין בית-דין מוכרים אדם, ואין אדם מוכר עצמו אלא במצבים קיצוניים במיוחד. לפי זה, אפילו מעמד עבד-לא-עבד זה נוצר רק במצבים נדירים ביותר: "כי תקנה עבד עברי" (שם כ"א, 2), "בנמכר בבית דין על גנבתו הכתוב מדבר" (רש"י על-פי מכילתא). ומשמע, שנמכר בגנבתו, ואינו נמכר בגין כפל. ואפילו במקרה חמור זה של גנב, "כשכיר ותושב יהיה עמך" (ויקרא כ"ה, 40), ומלמד אפילו ש"אי אתה רשאי לשנותו מאומנותו" (ספרא).

לכאורה, הקשר, שקשר ר' יוחנן בין סוטה לתרומות ומעשרות, תמוה במקצת, כי קשה לנו לראות במבט ראשון את התבנית, שבה משובץ הקשר בין סוטה לתרומות ומעשרות. וכבר מצאנו, שר' ברוך הלוי עפשטיין, בפירושו "תורה תמימה" הוסיף הסבר לדרש: "סוף, נצרך לכהן על-ידי אשתו" במילים "שנעשית סוטה" והוא אומר: "וצריך עיון: למה זה יתחייב, שמפני הנהגתו הוא עם הכהן תחטא אשתו. ויש לומר משום דכיון שהוא כילי ורע עין [בעניין תרומות ומעשרות], מסתמא, ימנע גם מאשתו את חפצה, ויודעת (=תדע) מחסור היא, ועל-ידי זה תוכל (=היא עלולה) לסטות מעליו". עניין סוטה נתפרש כאן באמצעות תבנית המחברת בין סוטה לתרומות ומעשרות באמצעות קשר של סיבה, ואולם ברור שאין זה סוג הקשר היחיד האפשרי בשיטת הפירוש של הסמוכין.

פרשת שמיטה (ספר ויקרא כ"ה, 1-7) פותחת בציון המקום, שבו נתנה המצווה: "וידבר ה' אל משה בהר סיני לאמר". שואל רש"י בשם תורת כוהנים (בשינויים קטנים מן הגרסה שם): "מה ענין שמיטה אצל הר סיני, והלא כל המצוות נאמרו מסיני?" "אלא" – מביא רש"י את התשובה: "מה שמיטה נאמרו כללותיה [ופרטותיה] מסיני, אף כולן נאמרו כללותיהן ודקדוקיהן מסיני". מסמיכות הפרשיות לומדים "תורת כהנים" ורש"י עיקרון חשוב בהבנת התורה ובפירושה: הם אומרים, כי אף-על-פי שהתורה נאמרה בצורת "כללות", וכללות אלו נאמרו מסיני, אין לחשוב, שהפרטים נאמרו בנפרד לאחר מכן, אלא כל פרטי הדינים ודקדוקיהם נאמרו מסיני, גם אם הדבר לא נאמר במפורש, וגם אם לא צויין בהם, שניתנו בהר סיני יחד עם הלוחות.

נראה, שיש לדרשה זו השלכות גם לגבי הבנת מהותה ומקורה של תורה שבעל-פה. הרב פרופ' ע"צ מלמד מצא, כי "קרובה למידת גורה שווה היא מידת הסמוכין: כל פרשה, שהיא סמוכה לחברתה, למידה הימנה. למשל, נאמר: "מכשפה לא תחיה" (שמות כ"ב, 17), ונאמר שם "כל שוכב עם בהמה מות יומת" (שם, 18). סמכו עניין לו, "מה שוכב עם בהמה בסקילה, אף מכשפה בסקילה".

דוגמה אחרונה זו מראה, שסמיכות הפרשיות אינה רק פירוש בעלמא, אלא היא פירוש בעל עצמה יתרה, והן מלמדות אף להלכה. ברור מן הדוגמה, שסמיכות פרשיות זו יש בה מעין היקש, שהרי הוא לומד מה שמצוי בעניין אחד של שוכב עם בהמה שיומת בסקילה, ומטילו על העניין האחר של מכשפה, שבעניינה לא נכתב כיצד תומת. היקש זה קובע, שאף היא תומת בסקילה.

באופן דומה למדו (ויקרא י"ט, 4), שיש קשר בין שבת לבין מורא אב, שנאמר "איש אביו ואמו תיראו, ואת שבתותי תשמורו", ואמרו, כי אף-על-פי שהזהיר על מורא אב, "אם יאמר לך (האב), חלל את

השבת, אל תשמע לו" (רש"י שם).

נראה, שיש קשר גם בין לימוד סמוכין לבין דבר הלמד מעניינו (מן הקונטקסט הקרוב של התוכן). מהות "לא תגנוב" בעשרת הדברות לא נתפרשה. ולמדו אותה מן הסמיכות (מן ההקשר): הלימוד הוא ממה שכתוב לפניו "לא תרצח" וכן "לא תנאף" (שמות כ', 13), שיש בהם חיוב מיתה. מכאן, שאף "לא תגנוב" שנאמר (בסמוך) באותו פסוק עצמו דן בדבר, שיש בו מיתה. על-כן אמרו חז"ל: "בגנבת נפשות הכתוב מדבר" (מכילתא). מסתבר אפוא, שאף-על-פי שסמיכות פרשיות לא נכללה במפורש בין המידות, שהתורה נדרשת בהן, היא רמוזה אי-שם בין "היקש" ל"דבר הלמד מעניינו", ומשמשת שיטת פירוש בין דברי אגדה ובין דברי הלכה. מ"מ יש לברר, מדוע ר' יהודה אינו לומד סמוכין אלא במשנה תורה בלבד.

לסמיכות הפרשיות יש משמעות פרשנית הן בפירוש ספרי הנביאים והן בפירוש ספרי הכתובים. הספרותי המכונה תקבולות, הוא, בעצם, סמוכין בין שתי פסקאות קצרצרות, ולעתים, כאשר אחד האגפים אינו מובהר די צרכו, הם אף למדים זה מזה.

כתוב בישעיהו מ', 2: "דברו על לב ירושלים וקראו אליה": לכאורה, יש כאן הקבלה מלאה, אבל צריך לדעת, שמכל מקום אף כאן יש מקום לחפש את ההבדלים בין "לדבר על לב מישוהו" ובין "לקרוא אליו". ידוע, כי אף בסינונימים מלאים יש הבדל בין שני המרכיבים, ולכן כל המילונים לסינונימים בודקים דווקא את הבדלי הניואנסים שבין המילים המקבילות. הבדלים אלה מלמדים אלו על אלו, וכך כל אחד מהם מתפרש על-ידי חברו.

"הלא צבא לאנוש עלי ארץ וימי שכיר ימיו" (איוב ז', 1). בשפה העברית משמשת המילה 'צבא', בראש וראשונה כשם כולל לכוחות המזוינים של המדינה או לגדודי עובדים בשירותה. בהשאלה יש גם 'צבא השמיים' או 'צבא מרום' ככינויים למלאכים, המשרתים, כביכול, את השם, או לכוכבים ולמזלות. אין צריך לומר, שכל הפירושים הללו אינם הולמים את פסוקנו: כבר בעיון ראשון בפסוקנו מתברר, שהפסוק מפרש את עצמו באמצעות הסיפא, המלמד על הרישא. כאשר הפסוק אומר: "וכימי שכיר ימיו", הרי באמצעות המילים "וכימי שכיר" הוא מבטא מספר קצוב מראש של ימים. דבר זה מבאר לנו את המשמעות הייחודית של הביטוי "צבא" שבפסוקנו: כמו שלימים יש מספר קצוב, כך הדבר גם ביחס לחיילים, שגוייסו לצבא במספר קבוע מראש. לפי זה מתברר, כי החלק השני של הפסוק אינו משלים את חלקו הראשון, אלא מפרשו. לפנינו דוגמה מובהקת של פירוש, הצומח ועולה מן הקונטקסט הצמוד והמקביל לחלק הראשון של הפסוק, שאינו ברור די צורכו מתוך עצמו. בלשון אחרת אפשר לומר, שזה פירוש באמצעות סמיכות פרשיות בין שני קטעים קצרים, קרובים ומקבילים זה לזה.

גם בפסוק "כל הבשר חציר, וכל חסדו כציץ השדה" (ישעיהו מ', 6), מתברר, שהסיפא מוסיף השלמה למשמעותו של הרישא: הסיפא מלמד, שלא הבשר עצמו הוא חציר (או ציץ) כפי שנראה לנו, אלא חסדו, או יכולתו של הבשר, דהיינו האדם; האדם הוא חסר יכולת לעזור, להושיע או לעשות חסד. לא על הבשר, אלא על חסדו של הבשר נאמר, שהוא כציץ השדה, וכך הפסוק משלים בסיפא, מה שנאמר

בלשון חסרה ברישא.

בדומה לזה אנו מוצאים השלמה בפסוקים "ראובן בכורי אתה, כוחי וראשית אוני" (בראשית מ"ט, 3) או "שמעון ולוי אחים, כלי חמס מכרתיהם" (שם שם, 5), או "היתה כאניות סוחר, ממרחק תביא לחמה" (משלי ל"א, 14) ועוד.

גם בתקבולת ניגודית לפעמים הסיפא משלים או מפרש את הרישא, כגון בפסוק "צופיה הליכות ביתה, ולחם עצלות לא תאכל". [משלי לא 27]. אורי אלטר קרא להקבלות אלו בשם "תקבולת דינמית", ואולם כפי שכבר אמרנו, בכל התקבולות קיימת דינמיות כלשהי, עד שכמעט אין לדבר על תקבולת סטטית. במקרא מצויות כמובן וריאציות נוספות של תקבולות. כדי לתאר את כולן, ולהעריך את טיבן ואת משמעותן יש צורך לכתוב ספר רב היקף, מה גם שכבר יש תיאורים אחדים של תופעות אלו. לשם הסבת תשומת הלב לערכן הפרשני העקרוני – די לנו במעט הדוגמאות שנתנו כאן, ואידך – זיל גמור.

השימוש בתופעת סמיכות הפרשיות לשם פרשנות הטקסט קיימת גם בביקורת הספרות. לפעמים כבר היוצרים עצמם השתמשו בקשר שבין קטעים קרובים כדי להבליט את המשמעות של דבריהם. ברור, שכבר בלזאק הבין את הקשר ואת ההשפעה ההדדית של יסודות סמוכים זה לזה. וכך הוא כותב:

"...עובדה זו (של תנועה דלילה) מגבירה את הדממה השוררת באותם רחובות, הדחוסים בין כיפת ואל-דה-גראס ובין כיפת הפנתיאון, שני בנייני פאר, המטביעים את רישומם על האווירה, מתוך שהם זורקים בה גוונים צהובים, ומקדירים בה הכל בצללים חמורי-סבר שמטילים קמרוניהם" (אוטורי דה באלזאק, אבא גוריו, ספריית מעריב לעם, ת"א, 1960, עמ' 6).

בלזאק מודע להשפעת הסביבה המתוארת, ונראה, שהוא גם מרמז לכך, שמציאות בנייני הפאר בסביבה של שכונת החלכאים מגבירה באמצעות הניגוד את הרושם המדכא של שכונה זו. באמצעות הסמיכות שבין שני חלקי התיאור הוא מגלה את המשמעות, שהוא מבקש להביע.

באופן דומה מתאר בלזאק את חתולה של הגב' ווקאר ומסמיק לתיאור זה את תיאור הופעתה של הגב' ווקאר עצמה. על-ידי-כך בלי משים ובלי אומר ודברים הוא מייחס לדמותה את תכונות החתול. וכך הוא כותב:

"החדר הזה זוהר במלוא זיוו סמוך לשעה שבע בבוקר, ברגע שחתולה של הגברת ווקאר מקדים את גבירתו, מקפץ על המזנונים, מרחתת את החלב, העומד מוכן בכמה קעריות מכוסות בצלחות, ומשמיע את רנרון-השחרית שלו. עד מהרה מופיעה האלמנה, מקושטת בכומתת הטול שלה, שמתחתיה מבצבצת פאה נכרית מדובללה; היא מהלכת בגררה את אנפילאותיה המעוקמות" (שם, עמ' 10).

בסמיכות פרשיות מסוג זה משמש תיאור החתול מטונימיה לגב' ווקאר. התיאור מנצל את העובדה, שהמטונימיה מקשרת בין מרכיביה (המלמד והנלמד) לא באמצעות האנלוגיה, אלא באמצעות הקרבה או הסמיכות בזמן או במקום. הקשר בין החתול לגב' ווקאר מצוי במקום ובזמן של הופעתם המשותפת, וקרבה זו מאפשרת לקורא לייחס את תכונות החתול אף לגב' ווקאר.

דומה לזה המטונימיה, המשמשת את אורי צבי גרינברג בשירו "מסוד מנוצחים".

שיר זה מסתיים במשפט "יש זוג סוסים שחורים באחת השעות". לכל קורא ברור, כי "זוג סוסים שחורים" משמעותם היא "מוות", אך לא בגין דמיון כלשהו בין המוות לסוסים אלה, אלא מפני שסוסים אלה והמרכבה, שהם רתומים אליו, מופיעים תמיד בזמן ובמקום, ששם מצוי מת. עוד יש להוסיף, שתיאורי נוף קודרים ואפלים, או תיאורי נוף צחיחים וחרבים, או תיאורים מלאי שמש ואור, מעניקים מתכונותיהם יסודות, המאפיינים והמעצבים את הדמויות המוצגות בסמוך להם. כן הם משפיעים על המצבים ועל האידאות, הבאות אחריהם או בסמוך להם. באופן דומה האנקדוטות או הסיפורים ההיסטוריים הבאים בקרבת תיאוריהן משפיעים על עלילותיהן של הדמויות. דומה לזה גם השפעתם של יסודות אינטר-טקסטואליים, המוזכרים בטקסט המרכזי של הסיפור. על השפעות הדדיות אלו נכתבו מחקרים רבים, וכל המבקש לדעת ולהבין את הנושא, ראוי שילך אצל מחקרים אלה, ולא כאן המקום להרחיב את הדיבור עליהם.

דברי השלמה וסיכום. [תמונה פנורמית של דרכי הפרשנות המודרניות] הצגנו כאן ראשי פרקים ליסודות הפרשניים הפרקטיים המעוגנים במושגי החשיבה הלוגית. ראוי לדעת מפורשות, כי בשום אופן אין בדברינו משום כיסוי לכל דרכי הפרשנות האפשריות. אף-על-פי שהן מוגבלות על-ידי המשמע הראשוני הדינוסטיבי הן עדיין רבות ומגוונות למדי. מלבד דרכי הפירוש הנשענות על המושגים הקוגניטיביים, יש עוד מערכות שלמות של שיטות פרשנות חשובות שלא עסקנו בהן, ולכן למען שלמות הדברים עלינו להציע כאן בדרך תמציתית את דרכי הפרשנות שהוצעו על-ידי הזרמים הפילוסופיים והאמנותיים משך הדורות.

1. פרשנות ביוגרפית. הדרך הביוגרפית מסכמת את תולדות המחבר, כדי להסיק מהן מסקנות פרשניות לגבי הטקסטים של היצירות שנכתבו על-ידו. כך נמצאו פרשנים שהשתמשו בתולדות דוד המלך, כדי לפרש בעזרתן פרקים רבים בספר תהילים. בדומה לכך, תולדות המלך שלמה ובני גילו שמשו בסיס לפרוש הספרים משלי וקהלת. באופן דומה שמשו תולדות חייו של ביאליק ביתמותו, בשהותו בישיבת וולוז'ין, בשהותו באודיסא וכו' כיסוד לפרוש יצירתו בידי פרשנים כקלויזנר ולחובר. בעמים הלך בעיקר ברנדייס בדרך זו, ואצלנו נזקקו לה קלאוזנר, לחובר ואחרים.

2. פרשנות הסטורית חברתית. בדומה לשיטה הקודמת ובסמוך לה, עם מעט יותר ליגיטימיות אנו מוצאים את השימוש בתקופות ההסטוריות החברתיות כבסיס לפרוש היצירה. היצירה נבחנת כאן במליה החברתית והלאומי שלה ואלה מעניקים לה את משמעותה. גישתו של הצרפתי הפוליטי טין קרובה לדרך זו, ואילו אצלנו שלבו אותה רבים בשיטה הביוגרפית.

3. הפרשנות של תולדות הרוח שנקרא *Geistgeschichte*. דרך זו הנה מתוחכמת הרבה יותר מן השיטה הביוגרפית ההסטורית. פי לפי דרך זו משקפת היצירה את התהליכים הרוחניים ואת התהליכים הנפשיים המפרנסים את חיי היוצרים ואת חיי בני תקופתם. פרשנות זו רואה את היצירה כסימפטומטית

עיון משווה ב'סיפורי הגלימה'

א. מבוא

התוצר החשוב ביותר של הסיפור בעל-פה הוא הגרסאות, הבנויות משני סוגי מרכיבים: מרכיבים, העוברים מדור לדור, מגרסה לגרסה ומעיבוד לעיבוד – אלה יסודות הקבע, הכוללים את התבנית הסיפורית;¹

לעומתם, המרכיבים המשתנים מיצירה ליצירה – אלה יסודות התמורה, המטביעים על היצירה חותם של זהות ושייכות לקבוצה כלשהי. הם משקפים את דרכי הסתגלותו של הסיפור העממי למקום גיאוגרפי, לקבוצה אתנית² וגם לאוכלוסיות יעד מסוימות, וכך מביאים לידי ביטוי את ה"אני" של אותה קבוצה. תהליך זה נקרא אויקוטיפיקאציה,^{3 4} והוא תנאי להמשך חיותה של המסורת העממית הן במעבר ממקום למקום, הן במעבר תרבותי מקבוצה לקבוצה.⁵ ההסתגלות חלה בדרכים שונות אם דרך אמצעים ספציפיים כמו סגנון ואם באמצעות מאפיינים תוכניים, לשוניים או ערכיים. התבנית הקבועה היא אפוא אוניברסלית, ואילו השינויים המייחדים את המקום, את הקבוצה או את האדם מתגבשים תוך כדי התהליך.

המרכיבים הקבועים הם תבנית, התורמת ליציבותו של הסיפור ולקביעותו. זיהוי הסיפור מתבסס לא על תוכנו, אלא על תבניתו. תופעה מפליאה זו של השתמרות התבניות של המעשיות על מאפייניהן הייחודיים במאות גרסאות במשך מאות ואלפי שנים עוררה עניין רב אצל החוקרים. ואמנם החוקר אנדרסון מציג שלושה חוקי יסוד, המנסים להסביר את תופעת המסורת שבבעל-פה:⁶

1. השמירה על התבנית המסורתית: המאזין, השומע גרסה חדשה מפי המסרן, מאמץ רק את זו שמכבדת את המרכיבים הבסיסיים המקובלים והמסורתיים של המעשייה.
2. התחדשות הגרסאות: כאשר המסרנים, המחזשים מרכיבים מסוימים בגרסאות מוכרות, מתקבלים באהדה על-ידי המאזינים, סביר להניח, שהגרסה החדשה תדחוק את הישנה. הווה אומר, היא לא תבוא במקומה, אלא תתייצב לצידה כגרסה בעל חיות משלה.
3. תפוצתן של גרסאות: המעשיות עוברות ומתפשטות ממקום למקום, ואין צורך שהמספרים ינועו עימה.⁷

החומר, המהווה בסיס למחקר המוצג במאמר, כולל ארבע גרסאות ל'סיפורי הגלימה' – כל אחת שונה מחברתה, ועם זאת כולן מבוססות על תבנית סיפורית אחת:

תאריכים: סיפורי עם; פולקלור יהודי; הומור; הומור יהודי; ליצן.

שהבגדים שלי יאכלו סיפור עם מפי יהודי ספרד (סראנו, 1991: 330).

אבא גבראנה סיפור עם מפי אמה של תלמידה ממוצא אתיופי, "יבנה", גבעת אולגה, 2000.⁸

סיפור בעל-פה מפי אמה של תלמידה, שרה כהן, ילדת תוניס, שאנן, 2000.

סעדי נא גלימה סיפור מפי יהודי פרס (מלצר, תשל"ט: 15) נלקח מתוך ארכיון ספרות עממית יהודית (אסע"י), סיפור מס' 5870 מפי משה אבן-עזרא, שנת 1987.

קיימות גרסאות יהודיות רבות נוספות לסיפור, הסובבות סביב דמות מופת מפורסמת כמו רש"י או אבן עזרא, אולם בחרתי בגרסאות, שבהן הדמויות המרכזיות הן עממיות ובעלות אופי קומי.⁹

דמויות אלה מאופיינות בתכונות כפולות: קיים בהן השוטה – הדמות הגסה הלובשת מסכה; הוא בעל כוח השפעה ויכול לומר את דבריו באין מפריע.¹⁰ מצד אחד, חוששים מכוחו הכריזמטי, ומצד שני צוחקים לו עקב ליצנותו. הוא גמיש, בעל חיוניות, מסוגל לספוג מכות ולא להישבר, ותמיד הוא עוטה מסכה על פניו. תפקידו של האמן הקומי מתחיל, בשעה שבחברה מתרבות התופעות הפחותות. הוא רואה חובה לעצמו לחשוף תופעות חברתיות מכוערות, מעניש את הסוטים מדרכם, שומר על נורמות החברה, מפיג מתחים ומקטין עוצמתם של קונפליקטים. בכך הוא מוכיח את מעורבותו בכל ההיבטים של חיי החברה. מעצם בחירתו של האמן לעסוק באמנות הקומית, אנו למדים על רגישותו החברתית, על רצונו ליצור יחסים ולהיות מקובל, על רצונו לראות אנשים נהנים מהצחוק שגרם ועל רצונו ליפות את המין האנושי. ואם עולה בידו להעניק את כל אלה, הוא מתמלא הרגשה נפלאה וסיפוק רב.

תפקידו של הליצן, כתפקידם של אמנים קומיים אחרים, מתבסס על יכולתו להשקיף על ההתרחשויות מזווית אינדיבידואלית ומהפרספקטיבה הליצנית שלו ובו בזמן ליצור דיאלוג עם הקהל תוך שיתופו בדעותיו ובמסקנותיו ותוך קבלת משוב, שיש בו כדי להשפיע על דרכי פעולתו. כאמנים הקומיים האחרים בא אף הליצן ללמד את בני האדם להכיר את מגרעותיהם, לתקן את החברה ולהחזיר אנשים למוטב. הוא מטפל בעניינים פוליטיים וכלכליים ומתייחס לקבוצות מסוימות בחברה בבקרו את השקפותיהם ואת נימוסיהם של חבריה. בעצם מהותו פעל הליצן במערכת מיוחדת של חוקים, שהיא מעין צדה הנגדי של המערכת החברתית היום יומית.

האפיונים הנזכרים אמורים לשרת תכלית חשובה, והיא הפונקציה החברתית של הליצן: הוא הראי של החברה, בעזרתו יכלו אנשים לראות את פרצופיהם האמיתיים והדבר נכון לגבי כל האמנים הקומיים. תכונה אחת לכולם: התנהגות משוחררת ולעתים חסרת התחשבות במוסכמות של החברה שבה הם חיים. החברה משועשעת, בדרך כלל, מחופשיות חסרת רסן זו וצוחקת בכל פה לחכמותיהם של הליצנים. עם זאת, קיים הבדל מהותי בין הליצן היהודי לאמן הקומי הנוכרי: בעצם היותו יהודי שונה הליצן במהותו מחבריו הנוכרים. כל המרכיבים, שצוינו לעיל מהווים רק פן אחד באמנותו – הוא הפן הקרנבלי; הפן האחר מגולם במערכת של מצוות עשה ולא תעשה, שמקורן במסגרת הלכתית קפדנית. שתי פנים אלה אינן יכולות לחיות זו בצד זו באופן עצמאי, והחלק הקרנבלי בעל הסממנים הכאוטיים ובעל האנרגיה הדוחפת נשלט בידי החלק היהודי התוחם, המגביל והמרסן. הליצן נע בין שני הקצוות: זה של

המטיף, המבקר והדרשן וזה של הלץ המתלוצץ. אפיון דו-משמעי זה והמצב האמביוולנטי, שבו נתון הליצן, מלווים אותו לאורך כל דרכו¹¹.

מטרות המחקר: לעקוב אחר השינויים המבניים והז'אנריים המתרחשים בארבע הגרסאות בעקבות עמדת המספר; להציג מערכת יחסים ארכיטיפית בין אדם לחברו על רקע של חברה בעלת מסגרת ערכית מוצקת; להבין את ייחודיותן של הדמויות הקומיות, המוצגות כגיבורים ראשיים בסיפורים לאור העימות החברתי הבין-מעמדי.

ב. הגרסאות

סעדי נא גלימה

פעם אחת הוזמן בהלול לסעודת מצווה בביתו של חכם שלמה בן-בבא. היה זה יום השנה לפטירת אביו של אותו חכם, זכותו תגן עלינו. יצא בהלול בבגדיו הדלים והלך ובא לביתו של אותו גביר. כיוון שהגיע בין הראשונים, נטל לעצמו מקום של כבוד ליד השולחן, קרוב לראשו ורחוק מזנבו. כשהתחילו להגיע המוזמנים, היו המארחים שבים ומלחשים באוזניו: זוז נא מעט, יא בהלול, ופנה מקום. ובהלול זז מכיסא לשרפרף ומשרפרף לספסל והיה מפנה מקומו לאותם שלבושם הדר ופאר. עד שהתחילה הסעודה, מצא בהלול את עצמו יושב דחוק על-יד הדלת בסמוך לעניי העיר.

לאחר שנאמרו דברי תורה לזכר המנוח ולעילוי נשמתו, הוגשו הכיבודים והובאה ארוחה כיד המלך. כדרכו של עולם, זכו היושבים בראש השולחן במיטב הנתחים ובמבחר המעדנים, ועיני בהלול רואות וכלות.

לימים, הוזמן שוב בהלול לסעודת-מצווה בביתו של אחד הגבירים. נזכר בהלול באותה סעודה בביתו של חכם שלמה בן-בבא. מה עשה? נטל כסא ושולחן וטיפס לעליית ביתו והוריד משם צרור, שניתן לו בשעתו מידי קרוב עשיר, שארזו חפציו ועלה לירושלים לחונן עפרה. פתח את הצרור ומצא בו גלימה מפוארת ומצנפת נאה. העלה על גופו את זו וחבש לראשו את זו והלך ובא לאותה סעודה של מצווה. נכנס וישב בקצה השולחן. מיד ניגש אליו בעל-הבית ובירכו בחביבות ונטלו בזרועו והפציר בו לקום ולמצוא לו מקום של כבוד. כיוון שראה בו שהוא ענוותן, לא זו זה ממנו, עד שהושיבו בכורסה מורמת בראשו של שולחן. ראו האורחים מקומו וגלימתו, החלו קדים לעומתו קידות של ברכה, אף שלחו ילדיהם לנשק את ידו ולקבל ברכתו.

כשהועלו המטעמים על השולחן, נמצאו כל המנות הגדולות והמובחרות בטווח ידו של בהלול. לתדהמת המסובים הרים בהלול בידו את כנף-גלימתו, גלימת המשי השחורה והמבריקה, גוללה בין אצבעותיו, טבלה בצלחת המהבילה אשר לפניו ואמר:

סעדי-נא ליבך, גלימה דגולה / אני בזכותך עליתי לגדולה.

ומאז ועד היום משמשים החרוזים הללו משל בפי הפרסים. יש אומרים: החרוז כולו, ויש אומרים: מחציתו, וצחוקם מרמז על סופו.

שהבגדים שלי יאכלו

מושל העיר קוניה באנאטוליה חיתן את בתו והזמין את כל נכבדי עירו להשתתף בחתונה ובתוכם נסר-א-דין ג'וחה: ג'וחה הלך לחתונה, אבל כשראו אותו השוערים לבוש בבגדים פשוטים, לא נתנו לו להיכנס: כך באים לחתונה? לך תתלבש! בא ג'וחה הביתה, לבש את בגדיו הטובים ביותר, חבש כובע גבוה והלך לחתונה. ברגע שראו אותו השוערים, הם נתנו לו כבוד גדול, הכניסו אותו והושיבו אותו במקום הטוב ביותר. כשמזגו לו את המרק, לקח ג'וחה את הכף ושפך את המרק לתוך שרוולי הבגד. כולם התפלאו מאוד: מה זה, ג'וחה? השתגעת? אמר ג'וחה: כשבאתי עם בגדים פשוטים לא רציתם לקבל אותי; עכשיו כשבאתי בבגדים חגיגיים, קיבלתם אותי בכבוד גדול. זאת אומרת, שלא אותי הזמנתם, אלא את הבגדים שלי. אז שהבגדים שלי יאכלו!

הנוסח בעל-פה

נוסח זה סופר לתלמידתי מפי אמה, ששמעה אותו בילדותה מפי ידיד המשפחה – שאול כהן ז"ל, שכינורו היה 'בידה'. וכך סיפרה האם על חוויותיה בזמן האירוע ההיגודי: בידה הוא ידיד המשפחה, שהיה מספר סיפורים במקצועו. הוא היה גר בספאקס שבתוניס. כל שבוע היה מגיע לבית סבי והיה "מתנחל" שם מיום ראשון עד יום חמישי. כולם היו מתאספים – גם ילדים וגם מבוגרים – והוא היה מספר סיפורים שונים. הוא הכיר המון סיפורים וסיפר אותם בעל-פה. ביום חמישי היה מקבל סכום כסף כתמורה לסיפורים והיה הולך לביתו. גם כשעלו ארצה, המשיך בידה את מסורת העברת הסיפורים שלו, ובכל פעם שהיה מגיע לביקור בבית הורי, היה מספר כל מיני סיפורים אחרי הארוחה או לפני שהלכו לישון. הוא נהג לספר את סיפוריו בהמשכים על-מנת להשאיר אותנו במתח ובציפייה להמשך. הסיפור:

בעיירה אחת התחתנה הבת של הגביר.

זו הייתה חתונה מפוארת, והוזמנו כל תושבי העיירה לחתונה (המספר מראה תנועה בידיים, הממחישה שכל האנשים הוזמנו), ביניהם גם ג'וחה.

ג'וחה שמח על ההזמנה, חזר מהעבודה, התקלח, התלבש והלך לחתונה.

(המספר משתמש מספר פעמים במטבע הלשון "עכשיו" בתחילת המשפט בבואו לציין פעולה חדשה בזמן הווה, אולם אין כאן כוונה להביע זמן "עכשיו זה קורה", אלא זה מעין סלנג, המביע מעבר לפעולה הבאה).

עכשיו הוא יושב שם בין כל המוזמנים, והמלצרים מתחילים לחלק את האוכל.

הוא מחכה ומחכה, והמלצרים לא מתייחסים אליו, מגישים לאחרים ומדלגים עליו, כאילו לא ראו אותו. הוא שם לב, שכל אלה שמגישים להם, לבושים בחליפות, בהידור, והוא שבא בלבוש פשוט (נקי אבל פשוט) – לא מתייחסים אליו.

מה עשה?

חזר הביתה, לבש חליפה מהודרת וחזר לחתונה.

התיישב במקומו, ואיך שהמלצרים ראו אותו, קיבלו אותו בכבוד והתחילו להגיש לו אוכל כמו כולם. עכשיו, במקום לאכול, התחיל להכניס את האוכל בכיסים ובתוך השרוולים. (המספר העלה את טון הדיבור, גיחך והציג בתנועות ידיים את הכנסת האוכל לכיסים ולתוך השרוולים). ראה אותו הגביר ושאל אותו: ג'חה, מה קרה? למה אתה מכניס את האוכל לתוך השרוולים? מה קרה לך, השתגע? (גוון הקול משתנה בהתאם לדמות).

ענה לו ג'חה: בבית הזה הבגדים יותר חשובים מהאנשים, בגלל זה אני מאכיל את הבגדים.

שאל הגביר: מה זאת אומרת 'הבגדים יותר חשובים'? (נימה של פליאה)

אז הסביר לו ג'חה (תוך כדי הדגשה):

כשבאתי עם בגדים רגילים – אף אחד לא התייחס אלי.

כשלבשתי חליפה – קיבלתי הרבה אוכל.

זאת אומרת, שאתם מתייחסים לבגדים, ולא לבן האדם.

אבא גבראנה

סיפור זה נמסר מפי תלמידה, רחל יעקב, ממוצא אתיופי. הדמות המרכזית ביצירה הוא אבא גבראנה, המוכר מסיפורי העם של העדה האתיופית כדמות עצמית, המוצא עצמו בסיטואציות שונות, ואף מוצא תמיד פיתרון לצאת מן הסבך, שלתוכו נקלע, הודות לפקחותו ולערמומיותו. לעתים קרובות הוא עושה זאת באמצעות ניצולם של תמימים לטובתו הוא, לעיתים הוא מופיע כמושיע את בני עמו מצרה גדולה, ובסיפורנו הוא משמש כדמות, הבאה לחנך להתנהגות נאותה בין אדם לחברו.

הסיפור:

אבא גבראנה היה איש עני. לכן היה תמיד לובש אותם בגדים.

יום אחד ערך הנגוס ארוחה חגיגית והזמין את כל האנשים החשובים.

גם אבא גבראנה בא לארוחה החגיגית ורצה להיכנס לארמון הנגוס (=המלך, הקיסר), אבל השומרים לא נתנו לו להיכנס. הם אמרו: לך מפה, קבצן, לך, הסתלק. אתה לא רואה, שכאן ארמון הנגוס?

אמר אבא גבראנה: אני יודע, שזה ארמון הנגוס, לכן באתי. הנגוס הזמין אותי לארוחה.

צחקו השומרים ואמרו: לך מפה, קבצן מסכן, לך מפה. מכנסך קרועים וחולצתך מלוכלכת. הקבצן הזה השתגע!

הלך אבא גבראנה לשכנו ואמר לו: שכן יקר, לא ביקשתי ממך דבר, עכשיו אני רוצה טובה.

אמר השכן: מה אתה רוצה, כסף?
 לא, שכן יקר, אני רוצה ממך בגדים. כשהלכתי לארמון הנגוס אמרו לי השומרים, לך מפה קבצן מסכן,
 ובגלל זה אני מבקש ממך בגדים.
 טוב, אמר השכן, אתן לך בגדים יפים.
 הלך אבא גבראנה בבגדיו החדשים לארמון הנגוס, וכשראו אותו השומרים אמרו זה לזה: בוודאי, איש
 חשוב הוא. הובילו אותו לחדר האוכל. ישב אבא גבראנה במקומו של המלך.
 בא בעל הבית ואמר: אדוני, אתה צריך לשבת בין האורחים החשובים.
 התחילו כל האנשים לאכול, אבל אבא גבראנה לא אכל, רק טבל את בגדיו החדשים בתוך המרק, ואת
 הבשר שם בתוך כובעו.
 אמרו האנשים: אדוני, מה אתה עושה?
 אני חושב, שצריך לתת כבוד לבגדים, כי הם עשו אותי איש חשוב. כשהגעתי לכאן בפעם הראשונה,
 סילקו אותי השומרים. אחר כך הלכתי לשכני העשיר וביקשתי, שיביא לי בגדים ולבשתי אותם. כשחזרתי
 אמרו השומרים, הנה בא איש חשוב, והובילו אותי לחדר האוכל.
 לכן עשיתי כך.

ג. עיון משווה

הגרסאות, שהוצגו לעיל, הן בעלות תבנית עלילתית משותפת הכוללת שלוש סיטואציות:
 סיטואציה ראשונה:
 איש פשוט מוזמן לסעודה אצל אדם מכובד.
 הוא מופיע בצורה מרושלת לסעודה.
 הוא נדחה אם על ידי המזמינים אם על ידי משרתיו.
 סיטואציה שנייה:
 העני מחליף בגדיו בבגדים יפים / לובש בגדים יפים וחוזר / הולך לסעודה.
 הוא מתקבל בסבר פנים יפות וזוכה למקום של כבוד.
 סיטואציה שלישית:
 הוא מאכיל חלקים מבגדיו.

ניתן להגדיר את הסיפור כמעשייה בהיותו מעוגן בזמן בלתי מוגדר, אף כי מקום ההתרחשות מרומז.
 המסגרת הסיפורית מותאמת לז'אנר המשל באמצעות שני הרבדים הקיימים בסיפור: הרובד הגלוי
 מתייחס לסיטואציות הראשונה והשניה בעלילה, ואילו הרובד הסמוי נרמז בסיטואציה השלישית של
 הסיפור באמצעות האכלת הבגד.
 המסגרת העל-זמנית בגרסאות המתוארות מבליטה את מוסר ההשכל האוניברסלי, שאינו תלוי במקום

או בזמן מסוימים, ואשר בא לידי ביטוי בגרסאות בגלוי או ברמז – כי אין להעריך אדם לפי בגדיו. הדמות הראשית בכל הגרסאות היא עממית, מין ליצן האופייני לסיפורי העם של עדות ישראל השונות. בפרס הוא בהלול, הדמות הידועה בפולקלור תרבות זו, במזרח התיכון הוא ג'וחה, ובצפון אפריקה זה ג'חה, באתיופיה זה אבא גבארנה, ובטורקיה זה נסר. לעניין זה מתייחסת מספרת הסיפור בעל-פה: ג'חה הוא כמו הירשלי הידוע אצל יהודי מזרח אירופה. הוא מתאפיין כאדם פשוט, המופיע לפעמים כליצן ולפעמים – כתמים או כחכם. ג'חה בטונים או ג'וחה בארצות הים התיכון הוא הדמות, המתאימה את עצמה לכל מיני דפוסי התנהגות של אנשים.

החוקרת אלכסנדר מציינת: ג'וחה הוא התגלמותו של האדם הבינוני, שמוצא את עצמו באלף ואחד מצבים, מסתגל אליהם ומצליח לצאת מתוכם על-ידי שימוש בחוש ההומור שלו. דמותו של ג'וחה קשורה לדמותו של נסר-א-דין חוג'ה – אדם מבוגר ומוכר בחברה. הוא עשוי להיות שופט, שליח ציבור או מורה. דמותו נעה בדרך כלל בין שופט לליצן חצר (סראנו, 1991). לפי דעתו של ד"ר גרנוואלד, (תשמ"ב), שאסף את "הלצות ג'וחה", מקורה של דמות זו בתורכיה. מקור השם מהביטוי התורכי "חוג'א", שפירושו: מוסלמי משכיל חובש תרבוש. ג'וחה נשאר באופיו תורכי. סיפורים רבים על ג'וחה מצויים בקבצי סיפורים יהודיים מצפון אפריקה ומתורכיה. כן מוכר הוא בארצות הבלקן, באמריקה, ברוסיה ועוד.

דמותו של ג'וחה כפולה ביחסה לסביבה וביחס הסביבה אליה. לעתים הוא תם, פתי ומוצג בצורה נלעגת, ובמקרים אחרים הוא נוכח, ערמומי ו"מסדר" את הזולת. הדמויות האחרות, המתפקדות כמקבילותיו של ג'וחה, מייצגות ליצנים שונים במרחבי התרבות, שהוזכרו לעיל, ומופיעות כסטריאוטיפ של לא יוצלחות. כנגד דמות עממית זו עומד בעל הבית והמוזמנים, המייצגים מעמד חברתי גבוה. מספר המשל מדגיש את הפער, שנפער בין המעמד הנמוך למעמד הגבוה באמצעות הבגד. אף שהגרסאות המוזכרות סופרו בעדות ישראל השונות, הרי לא בכולן משתקף אורח החיים היהודי.

בגרסה שהבגדים שלי יאכלו מתרחשת העלילה בחתונת בתו של מושל העיר קוניה שבאנאטוליה: פרטים אלה בודדים ואינם מתפתחים בהמשך. חוץ מהגדרת המקום אין פרטים המצביעים על תרבות כלשהי, אף הזמן אינו מוגדר. נראה, כמו ביקש המספר שלא להשאיר סימן, הקושר את הארועים עם זהות כלשהי, והדגש מושם בהתרחשות עצמה בלא להתייחס למרחב התרבותי, שהוא סופר בו. הווה אומר, המספר מציג לפני הקהל שלו את התבנית הבסיסית, הכוללת שלוש סיטואציות, כפי שפורט לעיל, בלא שעובה את הדמויות מבחינה רגשית או את העלילה מבחינה דרמטית.

תבנית זו על מרכיביה השונים מתאימה לז'אנר המשל, שיש בו שני רבדים ומסקנה – מוסר השכל: ברובד הגלוי – המשל – מתוארת התנהגותו המוזרה של הגיבור הראשי; הרובד הסמוי – הנמשל –

נחשף באמצעות ניתוח התנהגות זו בפי גיבור הסיפור, ומדבריו משתמע גם מוסר ההשכל. הפשטת הסיפור ממרכיבים, העשויים להעניק לו זהות ושייכות, הופכת את הגיבורים לדמויות מייצגות, המתאימות לכל זמן ולכל מקום. מבחינה זו הפך הסיפור למשל אוניברסלי, המתאר מערכת יחסים ארכיטיפית בין בני אדם כבסיס למסקנות, שמטרתן חינוכית, ולא דווקא כסיפור עלילה חווייתית.

הסיפור אבא גבראנה, שמוצאו מאתיופיה, מעוגן בסביבה המאפיינת את המספר. המלך קרוי "הנגוס", והדמות הראשית היא הליצן הידוע מסיפורי העם האתיופיים, אולם אין כל סימן המזהה את יהדותו של המספר.

בעוד שהגיבור בסיפור דלעיל הוזמן יחד עם נכבדי העיר, הרי בסיפורנו לא ברור, אם הוזמן בכלל. בעוד שבכל הגרסאות מצויינת מטרת הסעודה – אם לכבוד חתונה או כסעודה ביום זיכרון – הרי בסיפור האתיופי אין כל אינפורמציה על סיבת הסעודה. בהשוואה לסיפור הבגדים שלי יאכלו הורחבה עלילתו של סיפורנו והועצם ההיבט הדרמטי באמצעות דיאלוגים רבים, המתנהלים לאורך כל הסיפור בין אבא גברנה לדמויות השונות. למרות זאת, תבניתו הבסיסית היא כשל הסיפור הקודם, וקיימים בו שלוש הסיטואציות הבסיסיות. כפי שצוין, אין הגבור מוזמן לסעודה, אולם הוא מגיע בבגדיו היחידים, והשומרים, המתארים את לבושו – מכנסים קרועים וחולצה מלוכלכת – מגרשים אותו; אבא גבראנה מחליף בגדיו בבגדים יפים ומתקבל בארמון כאיש חשוב; הוא מאכיל חלקים מבגדיו. סופו של הסיפור – מעין סיכום תמציתי המשמש מוסר השכל. אפיונים אלה מצביעים על שילובו של סיפור העם בז'אנר המשל.

בנוסף בעל-פה אין הגדרה של מקום או זמן, אולם קיימים לגביהם רמזים: האיש העשיר בסיפור מכונה "גביר" כמקובל בחברה היהודית. דמויות של מלצרים, המגישים אוכל לשולחנות האורחים, ומוזמנים הלבושים חליפות הם תופעות הקיימות בחברה של היום. פרט להתייחסות כללית זו, אין כל מרכיב, הקושר את הסיפור לאורח החיים היהודי ולזמנו.

גם סיפור זה מתפתח בהתאם לתבנית הבסיסית: הגיבור המוזמן לסעודה חש שאין מתייחסים אליו; הוא הולך ומחליף בגדיו בלבוש מהודר, ואז מקבלים אותו בכבוד; מכניס אוכל לבגדיו. בסוף הסיפור מופיע הסברו של הגיבור למעשיו כמין סיכום ההתרחשויות.

אף שהמספרת מעבה את דמותו של ג'חה הליצן באמצעות תיאור רגשותיו בסיטואציות השונות של הסיפור, אין שינוי בהתנהגותו בהשוואה לגרסאות האחרות, המספרת נצמדת לתבנית הבסיסית של הסיפור, כפי שהוצגה, ב-שהבגדים שלי יאכלו. המסקנה היא אפוא, כי גם אפיונה הז'אנרי של יצירה זו מתאימים למשל, כפי שהופיעו בגרסה הראשונה.

השוני המודגש של הסיפור בהשוואה לגרסאות אחרות היא היותו סיפור בעל-פה: סגנונו ייחודי – יש בו מטבעות לשון, המצביעים על סלנג ישראלי, אף דיווחה של המסרנית על הדרך, שהסיפור סופר בה ועל התנהגותה של המספרת – מציגים את הסיפור באופן חיוני, דרמטי ומיוחד.

הסיפור סעדי נא גלימה שונה לחלוטין מהגרסאות שהוצגו לעיל הן מבחינת מבנהו והן בהיותו מעוגן בעולם היהודי.

זה סיפור עם בעל עלילה מורכבת, כשהתבנית הבסיסית מהווה את גרעינו: מוצגות בו שלוש סיטואציות, כפי שהופיעו בגרסאות האחרות. כך גם לגבי סופו המסכם של הסיפור, שיש בו משמעות של מוסר השכל. אפיונים אלה תואמים אמנם את ז'אנר המשל, כפי שתאמו בגרסאות האחרות, אולם בגרסתנו יש פונקציות נוספות. מערכת היחסים הארכיטיפית בין בני האדם, המוצגת במשל, כפי שראינו לעיל, מתפתחת בסיפורנו לקונפליקט ססגוני מודגש בין עשירים לעניים. בכך נוסף להיבט הדידקטי של סיפורנו גם ההיבט החווייתי.

כדי למקד את תשומת הלב אל העימות בחר המספר להציג שני אירועים, שבמרכזם בהלול הליצן. בעקבות זאת מופר הרצף הליניארי: במקום שיתרחשו שלוש הסיטואציות הנדונות כשלבים באירוע אחד, הן מופיעות בסיפורנו בשתי התרחשויות נפרדות:

בסיטואציה הראשונה מוזמן בהלול הליצן לחכם שלמה בן בבא ואינו מתקבל יפה: מושיבים אותו במקום מרוחק, וכשמוגשים המעדנים, נדחק בהלול ממקומו, אינו מקבל את מנתו ועיניו כלות. בכך מסתיים האירוע הראשון.

בסיטואציה השנייה מוזמן בהלול לשוב לביתו של גביר – לא מצוין שמו – והפעם הוא לובש מלכתחילה את בגדיו של קרוב עשיר, מתקבל בכבוד רב על-ידי המזמינים והאורחים ומושיבים אותו בראש השולחן.

בסיטואציה השלישית, כשמחלקים לבהלול מעדנים, הוא מאכיל את בגדיו. סיטואציה זו אינה מובנת בהקשר לאירוע השני, שהרי כבר מלכתחילה קיבלו אותו בכבוד. היא מובנת בהקשר לאירוע הראשון, אולם אין היא מתקשרת אליו.

בשני המקרים המזמין הוא דמות חשובה בקהילה, אם חכם בשם שלמה בן בבא או אחד מגבירי הקהילה, ושתי הסעודות הן סעודות מצווה. מסגרת סיטואציונית זו מחריפה עוד יותר את העימות הבין-מעמדי בהתקיימו בחברה יהודית, המעוגנת במערכת של חוקים ומנהגים, המקובלים על הדמויות בסיפור. כבר צוין, כי שתי הסעודות הן סעודות מצווה, ואחת מהן – ביום השנה למות אביו של המזמין המכובד, והיא מלווה בדברי תורה לזכר המנוח ולעילוי נשמתו – אלה מנהגים ידועים הנהוגים בכל עדות ישראל. אף הביטויים המפוזרים בטקסט מוכרים בכל חברה יהודית: זכותו תגן עלינו; עלה לירושלים לחונן את עפרה. אולם מפליא מאוד, שבחברה המקיימת אורח חיים, המוכתב לפי מסגרת מצוות, שכחו, כי המלבין פני חברו ברבים כאלו שופך דמים (בבא מציעא נח, ע"ב). בסעודת המצווה, בסיטואציה הראשונה, מלבינים מקיימי המצוות את פני האורח: מזלזלים בו ודוחקים אותו הצידה רק בגלל לבושו. הסיטואציה השנייה, שבהלול התלבש בה בבגדי פאר באה להדגיש ולהקצין את שני המצבים, ויש בכך לא מעט ביקורת כלפי חברה "צדיקה" זו, שמקיימת סעודות מצווה לזכר המת, אולם את המצוות בין אדם לחברו שוכחת.

יש לציין, כי ערכי הצדקה והחסד תופסים מקום מרכזי בהשקפת העולם היהודית, והשאיפה היהודית לצדק סוציאלי מציבה אותם בראש סולם הערכים. זה נושא, הזוכה למעמד חשוב ביותר באגדה ונדון מהיבטים שונים בתלמוד.

כדי להדגים את מרכזיותו של הנושא בתרבות היהודית אדון באגדה על בתו של ר' עקיבא, המופיעה במסכת שבת, קנ"ו, ע"ב:

דרכי עקיבא הוויא ליה ברתא. אמרי ליה כלדאי: ההוא יומא דעיילה לבי גננא – טריק לה חיויא ומיתא. הוה דאיגא אמילתא טובא. ההוא יומא שקלתא למכבנתא, דצתא בגודא, איתרמי איתיב בעיניה דחיויא. לצפרא כי קא שקלה לה – הוה קא סריך ואתי חיביא בתרה. אמר לה אבוה: מאי עבדת? – אמרה ליה: בפניא אתא עניא, קרא אבבא, והווי טרידי כולי עלמא בסעודתא, וליכא דשמעיה. קאימנא, שקלתי לריסתנאי דיהבית לי, יהבתי ניהליה. אמר לה: מצוה עבדת! נפק רבי עקיבא ודרש: "וצדקה תציל ממות" ולא ממיתה משונה, אלא ממיתה עצמה. [שרבי עקיבא הייתה לו בת, אמרו לו החוזים: באותו יום שתיכנס לחופה, יכיש אותה הנחש ותמות. הייתה חוששת מאוד מהדבר. באותו יום (של חתונתה) לקחה סיכה (מראשה), נעצה בחר (שבכותל לשמירה) ונזדמן, שנכנסה (הסיכה) בעינו של הנחש. בבוקר כשהוציאה (את סיכתה) היה נמשך ובא הנחש אחריה. אמר לה אביה: מה עשית (שזכית להנצל מהנחש)? אמרה לו: בערב בא עני ודפק על הדלת, והיו טרודים הכל בסעודה, ולא היה מי שישמע אותו. קמתי, לקחתי את מנתי שנתת לי ונתתי אותה לו. אמר לה: מצווה עשית (ובזכותה ניצלת). יצא רבי עקיבא ודרש: וצדקה תציל ממות, ולא ממיתה משונה, אלא ממיתה עצמה.]

אגדה זו מוצבת בגמרא כקטע בפני עצמו, המשולב בתוך קבוצת סיפורים, מעין מחרוזת, שבה מספרים הנוכחים כל אחד בתורו סיפור בנושא שנקבע. הסיפורים סופרו, כנראה, כסיפורים עצמאיים ובהזדמנויות היגוד שונות.

נקודת המוצא של הסוגיה התלמודית היא הנושא ההלכתי, שנידון במשנה, אך לעיתים משתבצת אגדה או מחרוזת של אגדות בעיצומו של הדיון ההלכתי. יש סיבות שונות להשתלבות סיפורית זו בטקסט, שכולו הלכתי, ואחת מהן היא הצגת מאמר, שיש בו היגד על חשיבותה של המצווה הנידונה בסוגיה או על טיב השכר של מקיימה.

האגדה על בתו של רבי עקיבא משובצת בתוך מערכת דיון בשאלה הגדולה: האם למזל יש כוח? במה כוחו? ובעקבות שאלות אלה שאלת השאלות – האם יש לישראל מזל? הוויא אומר, האם גרמי השמיים משפיעים על מצבו של בן לעם היהודי. בתחילת האגדה מצוין: ומדרבי עקיבא נמי אין מזל לישראל (=ומהמעשה שאירע לר' עקיבא אפשר להסיק, שאין מזל לישראל). בסיום מוצגת מסקנתו של ר' עקיבא, הנלמדת לאחר מעשה, ומתומצתת במילים "וצדקה תציל ממות". אמרה זו מהווה הוכחה למסר הראשוני, כי "אין מזל לישראל" וחיווק לאידיאה, שנקט ר' עקיבא מכבר, כי אדם יכול לשנות גורלו, כפי שאמר לבתו: מצווה עשית ובשכרה ניצלת.

המסר הכללי הוא אפוא, שיהודי יכול לשלוט על גורלו הודות מעשיו הטובים, בצדקה למשל.

הסיפור משקף התנגשות ערכית בעלת שני מישורים: המישור הפרטי – המשפחתי: בין הדאגה לחיי הבת לבין המצווה להשיאה ולהקים בית בישראל, והמישור האידאי הבסיסי: בין האמונה בגורל, שנקבע לאדם מראש, לבין הרעיון כי "אין מזל לישראל".

המצווה הגדולה, שבזכותה ניצלה בתו של רבי עקיבא ממוות, קשורה אף היא בסעודת מצווה – סעודת החתונה: העני דפק על הדלת ואיש לא התייחס אליו, שכן כולם ישבו ליד השולחן והיו עסוקים בשמחת החתונה. רק הכלה קמה ממקומה, ונתנה לעני את מנתה.

האגדה התלמודית אינה מתארת את הסעודה או את אורחיה, אף לא את התנהגותה של הכלה הצדקה, אלא בוררת את פרטים, המשרתים את הדיון ההלכתי ואת מסקנותיו כנאמר. נוסחים אחרים לאגדה זו מרחיבים דווקא את הדיבור על השמחה בבית רבי עקיבא, על הסעודה הגדולה ועל העניים הרבים, שהוזמנו לקחת חלק בשמחה.¹³

אני מציגה בזה נוסח בעל-פה, שמסרה לי תלמידתי. לא הכנסתי בו תיקונים ושיפורים, אלא לצורך הבנת הנקרא. הסיפור משקף את התפיסה העממית, המתמקדת בערך הצדקה המצילה ממוות. הווה אומר, המספר מתייחס להיבט הערכי המשתמע מן האגדה – כיבוד העני המזונח כמצווה ראשונה במעלה מציל את בתו של רבי עקיבא ממוות בטוח, ואין הוא מפליג אל הדיון הפילוסופי: הכל צפוי? או הכל צפוי והרשות נתונה?¹⁴

והרי הסיפור:

רבי עקיבא – הוא ידע בנבואתו, שהבת שלו ביום חופתה – היא תמות במאה אחוז. אבל מה היה? הייתה מסיבה של החתונה, וכל האנשים אכלו ושתו ושמחו ורקדו – וכל זה. בא עני בתור עני ונכנס לראות את מסיבת החתונה של הבת של רבי עקיבא. אף אחד לא שם לב לאותו הבנאדם העני הזה. כל האוכל נגמר. נשארה רק המנה של הכלה. את המנה שלה נתנה הכלה לאותו עני, ואכל את המנה ושמח והלך. היא ישנה בלילה. בזמנם היו עושים סיכות ארוכות של לפחות שלוש ס"מ בערך, כי אז הייתה (השמלה? – א.ק.) חתיכת בד, והיו קושרים אותה כמו הבדווים (בסיכות? – א.ק.). אז בלילה בא נחש ורצה לתת לה מכה, לקחה את הסיכה והכניסה לו בראש ומת.

אבא שלה ידע, שבאותו לילה חייבת למות הבת שלו, והוא לא היה שמח (בחתונה), כי ידע שבמאה אחוז תמות. אז למחרת היא התעוררה. שמח שמחה גדולה וכפולה ומכופלת. ואחר כך בא אצל הבת שלו, והיא סיפרה לו את כל הסיפור מהתחלה עד הסוף, שבא העני ואף אחד לא שם לב, והיא נתנה לו את המנה שלה.

ואז ידע רבי עקיבא, שהגזירה התבטלה, כי הכלה נתנה את המנה שלה לעני והתבטלה הגזירה. בגלל זה היא ניצלה מהמכות.

אגדה זו ידועה ונפוצה בקרב מבוגרים וילדים כאחד. היא נלמדת בבתי ספר ונהגית בפי שוחרי תורה ולומדיה. הלקח הנלמד מן האגדה הוא דווקא במישור שבין אדם לחברו – "צדקה תציל ממוות" – אמרה

המופיעה על-גבי קופות צדקה ומודעות, הקוראות לאנשים לתרום לנוזקים. גם המסר שמותירים 'סיפורי הגלימה' מתייחס למישור שבין אדם לחברו: סעדי נא ליבך, גלימה דגולה / אני בזכותך עליתי לגדולה. התנגשות ערכית נוספת מתבטאת מצד אחד, בהלבנת פני האורח ובחוסר התחשבות של בהע"ב בו בגלל בגדיו, ומצד שני, באי-כיבודו של בעה"ב על-ידי האורח, שבא לסעודה בבגדים מרושלים. סו"ס אין להתעלם מהיחס לבגד הבא לידי ביטוי במקורותינו ומוצג כסמל לכבודו של האדם: ר' יוחנן קרא לבגדיו "מכבדותי" (=כבודי - שבת קיג, ע"א) ומספרת לנו הגמרא על פתגם עממי: במתא-שמאי, בלא מתא-תותבאי [=בעירי, שהבריות מכירין בי, די לי להתכבד בשמי, ושלא בעירי-כבודי בבגדיי] (שבת קמ"ה, ע"ב); מי שאין לו אלא חלוק אחד חייו אינם חיים (ביצה ל"ב, ע"ב). התייחסות זו מעוררת שאלה לגבי משמעותו של מוסר ההשכל, הנלמד מן הסיפורים המוזכרים, שהרי הלקח העומד מאחוריהם הוא, כי אין בגדו של אדם צריך להשפיע על ההתנהגות כלפיו, ובצורה הפתגמית: "אל תסתכל בקנקן אלא במה שיש בתוכו" (אבות ד', כ). בסיפורים הנזכרים אמנם קיימת אמביוולנטיות: מצד אחד, מציג המספר ערך חשוב - את הבגדים המשקפים את האדם, ומצד שני, מעמיד אותו בסימן שאלה. אולם אין שתי הגישות סותרות זו את זו, שכן אין הן באות לשקף רעיונות פילוסופיים מופשטים המעוגנים באמת מוחלטת, אלא הן מציגות סיטואציות מחיי היום יום, המתארות חוויות ורגשות של בני אדם שונים. הווה אומר, בספרות העממית נבחנות הסיטואציות לגופו של עניין, כשבאחת עשוי הבגד לאפיין את האדם, ובשנייה הוא בא כתחפושת. שניות זו מוצגת בפתגמים ובמשלים רבים: מחד גיסא נאמר: וכבדתו מעשות דרכיך (ישעיה נ"ח, יג) או שלא יהיה הילוכך של שבת כהילוכך של חול (שבת קי"ג, ע"ב). ומאידך גיסא נאמר: אל תסתכל בקנקן אלא במה שיש בו (אבות ד', כ).

רוצה לומר, בבואו בבגדים מרושלים הוכיח הליצן זלזול וחוסר התחשבות בכבוד המזמין, וממילא נוצר קונפליקט דו-צדדי: מזמין הארוחה נעלב בגין הופעתו של הליצן, והליצן נעלב בגין הזלזול שהפגין מזמינו כלפיו. אולם המשל מתייחס אך ורק לתחושותיו של הליצן ומציג את נקודת מבטו, המשקפת בדרך כלל את זווית הראיה של ה'עמך'.

ד. סיכום

ארבעת 'סיפורי הגלימה' מוצגים במאמר זה מנקודת מבטו של הליצן, הגיבור המרכזי בסיפורים, המייצג מעמד חברתי נמוך. ידו אינה משגת לקנות לו מחלצות, ולגביו אין הבגד משקף את אופיו של האדם, אלא את יכולתו הכספית. מספרי הגרסאות מכירים את נמעניהם ויודעים, שהם מזדהים בדרך כלל עם הקרבן, ולכן אימצו את זווית הראייה שלהם. עם זאת, לכל גרסה - ייחוד משלה. הגרסה שהבגדים שלי יאכלו, שסופרה אצל יהודי ספרד, נראית כמו חסרת פרטים מזהים, והיא בעלת

פערים עלילתיים, אולם מסתבר, כי דווקא חסר זה הופך אותה למשל אוניברסלי, המתאים לכל תרבות ולכל זמן.

הסיפור סעדי נא גלימה מפי משה אבן עזרא מעוגן בתרבות היהודית, והמסגרת הסיטואציונית שלו היא סעודות מצווה. על רקע זה מוצג בהבלטה העימות החברתי בין עניים לעשירים בצורה חריפה ואירונית, המעמידה בסימן שאלה את ערכיה של חברה צדקנית זו.

לסיפור אבא גבארנה – קסם של עולם מרוחק, שיש בו ארמון ומלך (נגוס) ושומרי סף. וראה זה פלא, בעולם אגדי זה חוזר ומופיע האירוע המוכר – גירושו המעליב של בעל המכנסיים הקרועים והחולצה המלוכלכת וקבלתו הצבועה של עוטה התחפושת.

ומפתיעה מחדש האכלת הבגד על ידי הגיבור, כפי שעשו אותה הפעולה ממש אחיו לצרה, המרוחקים ממנו אלפי קילומטרים.

הגרסה האחרונה היא תוצר שסופר בעל-פה לתלמידתי, ובכל זאת – אותה גברת בשינוי אדרת. הסיטואציה הבסיסית לא השתנתה, אולם התפאורה שונה: באולם השמחות מסתובבים מלצרים ויושבים סביב השולחן אורחים בחליפות, ולא בגלימות, והשיחה הקולחת היא עכשווית. ועולם כמנהגו נוהג:

סעדי נא ליבך, גלימה דגולה,

אני בזכותך עליתי לגדולה.

ביבליוגרפיה

אלכסנדר, ת. (תשמ"ד) האגדה הספרדית-היהודית על רבנו קלונימוס בירושלים, מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי, ירושלים, 85-106.

אלשטיין, י. ליפסקר, ד. (תשנ"ד). תימטולוגיה של ספרות עם ישראל – קווי יסוד, ביקורת ופרשנות 30, רמת גן, בר-אילן.

חזן רוקם, ג. (תשמ"ב). חקר תהליכי התמורה בסיפור העממי, מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי, ירושלים, עמ' 129-137. יסיף, ע. (1994) סיפור העם העברי. ירושלים, מוסד ביאליק.

כהן-סראנו, מ. (1991). ג'וחה – מה הוא אומר? ירושלים, כנה.

מלצר, ש. באב"ד, ר. (תשל"ט). תשעה סיפורים ועוד סיפור. ירושלים, מעלות.

נבו, ר. (1959). הקומדיה, במה, 2, ספטמבר 1959, עמ' 8-33.

סגל, י. (1977). כה עשו חכמינו, א-ב. תל-אביב, מורשת.

קרסני, א. (1998). הבדחן. רמת גן, בר-אילן.

Anderson, W. Kaiser und Abt. (1923) **FF Communications. No. 42**, Helsinki,

- Jones, S. S. (1979). The Pitfalls of Snow White Scholarship, **Journal of American Folklore**, XC. pp. 69-73.
- von Sydow, C.W. (1948) "Geography and Folk-Tale Oicotypes" **Selected Papers on Folklore**, Copenhagen, pp.44-59
- Sypher, W. (1956). **The meaning of Comedy**, New-York.

הערות

1. S.S. Jones, "The Pitfalls of Snow White Scholarship", ראה, **Journal of American Folklore**, XC, 1979, 69-73.
2. ראה גלית חזן רוקם, 'חקר תהליכי התמורה בסיפור העממי', מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי, תשמ"ב וכן תמר אלכסנדר, 'האגדה הספרדית-היהודית על רבנו קלונימוס בירושלים', מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי, תשמ"ד, 14-7.
3. "אויקוטיפ" הוא מונח, שנקבע על-ידי חוקר הפולקלור השוודי, קארל וילהם פון-סידוב, כשהרצה ב-1932 בשוודיה. הוא השווה את התאמתה של האמנות העממית בכלל והספרות העממית בפרט להסתגלותם של צמחים נודדים לתנאים גיאוגרפיים ואקלימיים שונים. הוא מראה, כי יש למסורות השונות מרכיבים משותפים אף-על-פי שבכל מרחב תרבות הופיעו מוטיבים שונים. על כך ראה: C.W. von Sydow, "Geography and Folk-Tale Oicotypes", **Selected Papers on Folklore**, 1948, pp. 44-59.
4. על עבודתו של פון-סידוב ראה גלית חזן-רוקם, חקר תהליכי התמורה בסיפור העממי, בתוך: מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי, תשמ"ב.
5. על הסתגלותה של מסורת עממית לקבוצה ולמקום ראה תמר אלכסנדר, "האגדה הספרדית-היהודית על רבנו קלונימוס בירושלים", בתוך: מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי, תשמ"ד. עמ' 85-87.
6. ראה Anderson, W. Kaiser und Abt. **FF Communications**, No 42, 1923.
7. תפיסה זו מקבילה לתפיסה העל-אורגנית בנושא דרכי תפוצתה של המעשייה.
8. הסיפור נלקט במסגרת של פרוייקט שנערך בשנים תשנ"ט-תשס"א.
9. על שתי הדמויות הקומיות המופיעות בימי הביניים ראה נבו, הקומדיה, 1959, עמ' 8-33.
10. על דמותו של האמן הקומי ראה Sypher, **The Meaning of Comedy**, 1956, עמ' 228-231.
11. על הדמות האמביוולנטית של הברדן היהודי ראה ספרי הבדחן, 1998.
12. ראה יסיף, סיפור העם העברי, 1994.
13. ראה "סיכת הזהב", סגל, כה עשו חכמינו, א-ב, התשמ"ו, ירושלים.
14. מיכל יהודה, שאנן, 2001.

נבואה וארץ ישראל – ניתוח מתודולוגי במקורות חז"ל

פתיחה

מושכל ראשון, המקובל אצל כל מי שעוסק בחקר מקורות חז"ל, כי מקורות אלה, המופיעים בספרות התלמודית והבתר-תלמודית, אינם מעור אחד: בכל עיון, שאנו מעיינים במקורות שבספרות חז"ל, חייבים אנו להבחין בין מקורות תנאיים לבין מקורות אמוראיים, ובין אלה ואלה – למקורות של הספרות הרבנית שמימי הביניים ואילך. אבחנה זו הינה רבת פנים: יש לה, כמובן, צדדים פילולוגיים (למשל, עברית – לעומת ארמית), צדדים חברתיים ותרבותיים (למשל, מידה שונה של השפעות תרבותיות מן החוץ) ואפילו צדדים כלכליים, מדיניים ומשפטיים. במאמר זה אנו רוצים להסב את תשומת-הלב לפן נוסף של אבחנה, והוא הפן המתודולוגי. מסתבר, שמקורות שונים מתקופות שונות – נבדלים זה מזה במתודולוגיות שונות הרווחות בהם, כשהם מטפלים בבעיות דומות.

הדיון במקורות

אנו מבקשים להדגים את ההבדל בין המתודולוגיות השונות באמצעות הצגת כמה ממקורות חז"ל, הדנים בשאלת הקשר בין הנבואה לבין ארץ ישראל, כשאנו מבחינים במתודולוגיה שונה בכל אחד מן המקורות, כשהם באים לטפל בשאלה זו. המקורות שיוצגו כאן הם שלושה: המקור הראשון הוא מכילתא דר' ישמעאל, והוא יהווה דוגמה למתודולוגיה, הרווחת בספרות התנאים. המקור השני הוא סיפור מעשה, שמובא בתלמוד הבבלי במסכת מועד קטן, המיוחס לחכם מן הדור השני של אמוראי בבל, והוא יהווה דוגמה למתודולוגיה, הרווחת בספרות האמוראים. המקור השלישי הוא קטע מספר "הכוזרי" לר' יהודה הלוי, והוא יהווה דוגמה למתודולוגיה הרווחת בספרות המחשבה של חכמי ימי הביניים. לפני ניתוח מתודולוגי מפורט של המקורות הללו – נציג את הבעיה הנידונה בהם. הנחת היסוד היא, שחייב להתקיים קשר בין הנבואה – כתופעה מיוחדת בעם ישראל – לבין ארץ ישראל. במקורות חז"ל,

תאריכים: מדרשי חז"ל: תנאים ואמוראים; מחשבת ימי-הביניים; נבואה וארץ ישראל.

מוקדמים ומאוחרים, רווח המושג "קדושת ארץ ישראל" – בהיגד כגון: "ארץ ישראל מקודשת משאר ארצות".¹

מהי "קדושה" במשמעותה המקורית במקורותינו?

"קדושה" היא פרישה, ייחוד, הבדלה. כשרוצים לומר שאיש או קבוצת אנשים, מקום או מקומות, זמן או זמנים – מופרשים, נבדלים ומיוחדים מאלה הדומים להם, הרי לציון ההבדלה הזאת משתמשים במקרא ובספרות חז"ל בשורש "קד"ש" ובנגזרות ממנו – כמו "קדושה", "עם קדוש", "גוי קדוש", "ארץ הקודש", "מקום קדוש", "מקראי קודש".

ומכאן לעניין ארץ ישראל: אם מייחסים "קדושה" לארץ ישראל, באים לומר, שארץ זו מיוחדת, מופרשת ונבדלת מכל ארץ אחרת.

כמה באה הבדלה זו לידי ביטוי? בוודאי שלא בנתונים הפיסיים, שהרי אדמתה ומימיה, הריה ועמקיה שווים לכל מקום אחר, ולכן נסיק: הבדלתה של ארץ ישראל מכל הארצות היא בנתונים הרוחניים שלה. ומהי הבדלה זו? בכך שארץ זו היא המקום, שבה בחר האלוהים לשכון בה, להשרות בה את שכינתו. בעוד ששאר ארצות נקראות על שמות האומות השוכנות בתוכן, הרי ארץ זו נקראת גם בשם "ארץ ה'", כי היא המקום הנבחר להיות מכון שבתו.

תפיסה זו עולה ממקורות רבים בספרות חז"ל, ונזכיר רק שנים מהם, שניהם במדרש תנחומא: "חביבה ארץ ישראל שבחר בה הקב"ה: אתה מוצא כשברא (הקב"ה את) העולם, חילק הארצות לשרי האומות ובחר בארץ ישראל (=כלומר את ארץ ישראל לא חילק לשום אומה, אלא השאירה לעצמו. י.מ.). מניין? שכן משה אמר:² "בהנחל עליון גוים, בהפרידו בני אדם – יצב גבולות עמים למספר בני ישראל" ובחר לחלקו (את) ישראל וכו'. אמר הקב"ה: יבואו ישראל, שבאו לחלקי, וינחלו את הארץ, שבאה לחלקי..."³ ואותו רעיון, ביתר קיצור, נמצא במקום אחר במדרש תנחומא: "... ברא (הקב"ה) ארצות וברר אחת מהן, זו ארץ ישראל, שנאמר: "ארץ אשר ה' אלוהיך דורש אותה, תמיד עיני ה' אלוהיך בה מראשית השנה ועד אחרית שנה"⁴. וכך קרא אותה ארצי, שנאמר:⁵ ואת ארצי חלקו".⁶

זו, אם כן, עיקר תפיסתם האמונית של חז"ל באשר לארץ ישראל וקדושתה. לעומת זאת, באשר לנבואה יש רגליים לדעה, כי הם לא תפסו את הנבואה כנובעת ממעמקי הנפש של האדם. למשל, אם היינו רוצים להשוות את הנבואה למוסיקה או לאמנות, היינו אומרים, כי הנבואה – כמו המוסיקה והאמנות – הן הביטוי של המיטב שברוח אנוש. לא כך היא תפיסת חז"ל: לדעתם, הנבואה אינה נובעת מרוח אנוש (ואולי, לדעתם, אין בכוח רוח אנוש להוציא יצירה נאצלת כל כך), אלא היא השראה מבחוץ, (Inspiration), והיא באה לידי ביטוי, כשרוח אלוהים שורה על האדם: אדם, שזוכה שרוח אלוהים תשרה עליו, זוכה להיות נביא. השראה זו, לעתים, הינה חד-פעמית, ולפעמים באה בדרך קבע; במקרה האחרון הוא נמנה עם הנביאים, שדבריהם הגיעו אלינו בכתבי הקודש. ומכאן, לפי תפיסה זו, הביטויים המקראיים, שקודמים להתנבאות כמו: "ותהי עליו גם הוא רוח אלוהים"⁷, "היתה עלי יד ה'"⁸ וכו'. אותה התגלות של רוח ה', השורה על האדם הזוכה לכך – זו היא מהות הנבואה לפי תפיסת חז"ל.

ומכאן – לקשר בין הנבואה לארץ ישראל: אם מקבלים אנו את התפיסה, שנבואה מתאפשרת רק כשרוח אלוהים שורה על האדם, אם כן נשאל מהו המקום, שבו שורה אותה רוח האלוהים בעולמנו החומרי הזה? מתפיסתם של חז"ל על מהות הקדושה של ארץ ישראל – עולה התשובה: בארץ ישראל בלבד, שהרי זוהי "קדושתה", כלומר ייחודה והבדלתה של הארץ מכל מקום אחר מתבטאת בהכרה, שרק היא המקום, שבו בחר האלוהים להשרות את שכינתו בה. ומכאן – המסקנה: אין אפשרות לנבואה, שתשרה אלא בארץ ישראל. אין נבואה אפשרית בחוץ לארץ.

אלא שמסקנה זאת, אף-על-פי שהיא נראית מבוססת וחזקה מבחינת הלוגיקה של המושגים, אינה עומדת במבחן המציאות הריאלית: גם מי שהוא מן המתחילים בלימוד התנ"ך, יודע, כי היו נביאים שהתנבאו מחוץ לארץ ישראל. נזכיר רק את השמות המפורסמים ביותר: יחזקאל, שהפסוק השלישי בספרו – אומר בפירושו: "היה היה דבר ה' אל יחזקאל בן בוזי הכהן בארץ כשדים על נהר כבד".⁹ ניתן להזכיר גם את נבואת ירמיהו במצרים, המוזכרת בספרו (מ"ד), וכן – את הנבואות, שנאמרו למשה בארץ מצרים – לצורך הוצאתם של בני ישראל ממצרים. כל אלה שימשו נקודת המוצא לדיון של החכם האנונימי במכילתא דר' ישמעאל. זהו הקושי שהיווה נקודת מוצא משותפת לכל המקורות שנציג להלן. והנה, ביישובו של קושי זה ניתן להבחין במתודולוגיות שונות במקורות השונים.

להלן המקורות:

1. מכילתא דר' ישמעאל¹⁰

ויאמר ה' אל משה ואל אהרן בארץ מצרים לאמר (שמות יב', א). "בארץ מצרים" – חוץ לכרך. או אינו אלא בתוך הכרך? כשהוא אומר "...כצאתי את העיר" (שם ט', כ"ט) וכו'.

ועד שלא נבחרה ארץ ישראל, היו כל הארצות כשרות לדברות. משנבחרה ארץ ישראל, יצאו כל הארצות.

עד שלא נבחרה ירושלים, הייתה כל ארץ ישראל כשרה למזבחות. משנבחרה ירושלים, יצאת ארץ ישראל, שנאמר "השמר לך פן תעלה עולותיך בכל מקום וכו' כי אם במקום אשר יבחר וכו' (דב' י"ב, יג-יד).

עד שלא נבחר בית עולמים, הייתה (כל) ירושלים ראויה לשכינה. משנבחר בית עולמים, יצאת ירושלים, שנאמר וכו'.

עד שלא נבחר אהרן וכו' עד שלא נבחר דוד וכו'.

אם (=שמא) תאמר: דן אנכי את הנביאים (=למד אני מן הנביאים) שנדבר עמהם בחז"ל? ... לא נדבר עמהם אלא בזכות אבות, שנאמר וכו'. ויש אומרים: אף-על-פי שנדבר עמם בחז"ל ובזכות אבות, לא נדבר עמהם אלא במקום טהור של מים וכו'. ואומר "היה היה דבר ה' אל יחזקאל בן בוזי הכהן (בארץ כשדים) על נהר כבד" (יחזקאל א', ג'). ויש אומרים: נדבר עמו בארץ, ונדבר עמו בחוצה לארץ...

תדע, שאין השכינה נגלית בחז"ל, שנאמר (יונה א', ג) "ויקם יונה לברות תרשישה" וכו'. וכי

מלפני ה' הוא בורח והלא כבר נאמר "אנה אלך מרוחק, ואנה מפניך אברח. אם אסק שמים, שם אתה, ואציעה שאול הנך ... גם שם ידך תנחני..." (תהלים קלט, ז-י).!! אלא אמר יונה: אלך לחו"ל – מקום, שאין השכינה נגלית... אמר לו הקב"ה: יש לי שלוחין – כיוצא בך, שנאמר "וה' הטיל רוח גדולה אל הים" (שם, שם ד) וכו'.

בבלי מועד קטן¹¹ 2.

כי נח נפשיה דרב הונא (=כשנפטר רב הונא) וכו', פתח עליה ר' אבא (בהספדו): "ראוי היה רבנו, שתשרה עליו שכינה, אלא שבבל גרמה ליה (גרמה לכך שלא תשרה עליו שכינה)". מתיב (=השיב, הקשה) רב נחמן בר רב חסדא וכו', "היה ה' דבר ה' אל יחזקאל בן בוזי הכהן בארץ כשדים" (מכאן, שנבואה שורה בחו"ל)? טפח ליה אבוה בסנדליה. אמר ליה: לאו אמינא לך לא תיטרוד עלמא (=הכהו אביו בסנדלו ואמר לו: וכי לא אמרתי לך אל תטריד את הציבור בקושיותיך). מאי "היה"? שהיה כבר.

רש"י: שהיה כבר, כלומר ההיא שעתה הווה ולא יותר (=באותה הזדמנות היה דבר ה' אליו ולא יותר).

ויש אומרים, שהיה כבר קודם לכן בארץ ישראל, ששרתה עליו רוח הקודש.

ר' יהודה הלוי, ספר הכוזרי¹² 3.

אמר החבר: כך גם הכבוד ניצוץ אור אלהי הוא, הפועל על עם האלוה בארץ האלוה. אמר הכוזרי: האמנם? והלא מאדם ראשון ועד משה – ניבאו רבים במקומות אחרים" אברסה – באור כשדים, וגם יחזקאל ודניאל – בבבל ניבאו, וירמיהו – הלא ניבא במצרים.. אמר החבר: כל מי שנתנבא לא נתנבא כי אם בארץ הזאת או בעבורה. כך זכה אברהם לנבואתו הראשונה, כאשר צווה ללכת אל הארץ הזאת, ויחזקאל ודניאל בעבורה ניבאו... רק לאחר זמן בימי דוד, עת היה כבר חבל הארץ ההוא מיושב, נודע הסוד האלוהי, כי זה המקום המיוחד, בו תשרה השכינה...

ניתוח מתודולוגי

מקור מס' 1

מקור זה הוא קטע אנונימי ממכילתא דר' ישמעאל. נקודת המוצא של הדרשן היא הפסוק הראשון, הפותח את ההתגלות האלוהית למשה ואהרן לצורך הבאת עשר המכות – על-מנת להביא להוצאתם של בני ישראל ממצרים. בפסוק הראשון, הפותח את אותה פרשה, מתגלה הקושי: "ויאמר ה' אל משה ואל אהרן בארץ מצרים לאמר"¹³ התגלות אלוהית, נבואה, בארץ מצרים – הא כיצד? ההנחה, שאין אפשרות של נבואה בחו"ל – כה ברורה לחכם, עד שאין הוא רואה צורך להציג את הקושי במילים מפורשות של קושיה. הדבר ברור.

אך כשאנו נפנים לעסוק בתשובות, שבהן מנסה החכם להתמודד עם הקושי הזה, התמונה הרבה פחות

ברורה. אנו מבחינים בסדרה של תשובות: מהן – תשובות חלקיות, ומהן – תשובות תמוהות, שאין בהן מענה אמיתי על-פי הבנתנו הפשוטה.

הבה נסקור אותן אחת לאחת.

התשובה הראשונה היא, שההתגלות הייתה "חוץ לכרך". היסוד לתשובה זו נעוץ בהנחה, שהדרשן רואה לנגד עיניו את הכרכים הרומיים הפגניים שבימיו, שחוצותיהם מלאים במקדשים אליליים, ובכל פינה עומדים מזבחות, ואנשים מקריבים קרבנות לכבוד הקיסר. ודאי שמקום כזה נראה בלתי מתאים לגמרי להתגלות נבואית. לכן הדרשן מעביר את ההתגלות ל"חוץ לכרך", לטבע החפשי, שיד אדם לא קלקלה אותו. האם בתשובה זו יש משום תירוץ אמיתי לקושי העיקרי על נבואה בחו"ל? אולי, באופן חלקי. התשובה השנייה מוקשית עוד יותר: הדרשן טוען ש"עד שלא נבחרה ארץ ישראל, היו כל הארצות כשרות לדברות"¹⁴, כלומר לנבואה. כוונתו, כנראה, לומר, שההתגלות למשה בארץ מצרים הייתה, קודם שנבחרה ארץ ישראל, כלומר קודם כניסתם של ישראל לתוכה. גם תשובה זו תמוהה: הרי בחירתה של ארץ ישראל, כארץ, שבחר בה הקב"ה להשרות שכינתו בה, אינה קשורה לכניסתם של ישראל לתוכה. הרי אותה בחירה מיוחדת, לפי המדרשים שהובאו לעיל,¹⁵ לתחילת בריאת העולם ("אתה מוצא כשברא העולם, חילק הארצות לשרי האומות ובחר בארץ ישראל"¹⁶ וכו').

בהמשך הקטע יש התייחסות מפורשת לנבואת יחזקאל: הכתוב אומר בפירוש, שנבואתו הייתה "בארץ כשדים על נהר כבר"¹⁷. על כך משיב הדרשן, שליחזקאל הייתה "זכות אבות", שמכוחה התאפשרה נבואתו.

תשובה נוספת של הדרשן על נבואת יחזקאל היא, שנבואתו הייתה "במקום טהור של מים" (המים במקומות רבים במקרא מציינים תהליך של היטהרות). ברור, שגם תשובות אלה הנן חלקיות, ואין בהן כדי לתרץ את הקושי העיקרי.

החכם עצמו מרגיש בחולשת תירוציו: "תדע (=אביא לך ראיה), שאין השכינה נגלית בחו"ל, שנאמר: "ויקם יונה לברוח תרשישה"¹⁸. פירושה של פסיקה זו, לדעתנו, כך הוא: אם הקושי כל כך חזק, והתשובות, במקרה הטוב, הן חלקיות, שמא יש מקום לבדוק את הנחת היסוד: אולי נבואה אפשרית בחו"ל? לכן צריך החכם להוכיח מבריחתו של יונה לחו"ל, שאכן ההנחה הראשונית במקומה עומדת, "ואין השכינה נגלית בחו"ל".

רק באמצעה של הפסיקה, לפני הבאת הראיה מבריחתו של יונה, מובאת תשובה נוספת, סתומה במקצת, שיש בה סבירות רבה יותר מאשר בתשובות הקודמות: "ויש אומרים נדבר עמו בארץ, ונדבר עמו בחו"ל". פירושה של תשובה זו: נביא, שנבואתו החלה בארץ ישראל, יכולה נבואתו להימשך גם בחו"ל. לסיכום העיון במקור זה, מתורת התנאים, נוכל לומר: הקושי, שעמד לפני החכם הדורש, היה קושי ברור מאוד. לעומת זאת, בחינה של התשובות מראה, שהחכם מעלה כל תשובה אפשרית, ללא סדר עדיפויות וללא ברירה ביניהן. הבאת כמה תשובות על שאלה ברורה מאוד מצביעה על כך שהחכם לא בטוח אף באחת מהן. יש לבדוק, אם מתודה כזאת היא אופיינית לדרך הדיון של התנאים.

מקור מס' 2

במקור זה – סיפור מעשה, שהובא בתלמוד הבבלי במסכת מועד קטן, והוא עוסק במנהג ההספד של תלמידים על רבותיהם, כפי שהיה נהוג בישיבות בבבל.

הנספד הוא רב הונא, ראש ישיבת סורא והחשוב בחכמי בבבל במחצית השנייה של המאה ה-3. כשנפטר ראש הישיבה רב הונא, הוציאו את מיטתו לפתח הישיבה; וכנראה, הגדול שבתלמידים, ר' אבא, החל להספידו. תוכן ההספד: רב הונא היה אדם כה גדול, אשר, בעצם, היה ראוי שתשרה עליו שכינה, כלומר שיהיה נביא, אלא שדבר זה נמנע ממנו בשל היותו חי בבבל, כלומר בחו"ל. בסיפור מובאת קושייתו של רב נחמן בר רב חסדא על תוכן ההספד הזה (על-אף העובדה, שהעלאת הקושיה בזמן הזה ובמעמד הזה היתה בלתי הולמת, ואכן אביו מנסה להשתיקו); והיא, בעצם, הקושיה הנסותרת שבמקור התנאי הקודם: אם מחזקאל בן בוזי הכהן לא נמנע הנבואה למרות העובדה, שגם הוא חי בבבל, מדוע הייתה מניעה זו תקפה לגבי רב הונא, אם אכן היה ראוי לנבואה?

בתשובה על הקושי הזה, במקור הזה, מבחינים אנו במתודה אחרת.

כאן רואים אנו תהליך של ברירה. רב חסדא, אביו של השואל, אינו נזקק עוד לשורת התשובות החלקיות, כפי שהופיעו במקור התנאי. הוא עונה לבנו תשובה סתומה במקצת: "מאי היה? שהיה כבר". אם נקבל את פירושו השני של רש"י, שלדעתנו הוא הקרוב יותר לפשוטם של הדברים, הרי כוונתו לאותה תשובה האומרת, כי נביא, שהחל להתנבא בארץ ישראל, יכולה נבואתו להמשך גם בחו"ל, ולכן אין להקשות מנבואת יחזקאל. הווי אומר: התשובות החלקיות, שהובאו במקור התנאי הקודם, הושמטו או שלא עלו על הפרק כלל, ונבחרה התשובה האחת, שדעת המשיב יש בה תשובה מלאה יותר על הקושי שהועמד בתחילה. מגמה זו של 'ברירה' משתלבת יפה בידיעות שיש בידינו, ממקורות בלתי תלויים אחרים, על-רמת עיונם של האמוראים לעומת זו של התנאים. אנו יודעים, שבישיבות בבבל הופך העיון במקורות קדומים למופשט יותר, סלקטיבי יותר, במגמה להגיע אל נקודת האמת – ככל שניתן.

מקור מס' 3

מקור זה מכיל שלושה קטעים מספר "הכוזרי" של ר' יהודה הלוי. ספר "הכוזרי" מציג, כידוע, את עיקרי הדת היהודית בצורה של דיאלוג תיאולוגי בין "מלך כוזר" (תמיד בפתיחה: "אמר הכוזרי") לבין החכם היהודי (תמיד בפתיחה: "אמר החבר"). והנה הוויכוח התיאולוגי מגיע אל תופעת הנבואה. "החבר" טוען, שהנבואה (בלשונו: "הכבוד") היא "ניצוץ אור אלוהי" (כלומר השראה מלמעלה של רוח אלוהים על האדם), והוא תקף לגבי עם ישראל וארצו (כלומר הנבואה אפשרית רק בעם ישראל ובארץ ישראל). "מלך כוזר" מציג לחכם את השאלה, שכבר הופיעה בשני המקורות הקודמים: והרי יש שורה של אישים (כאן נזכרים אדם הראשון, אברהם, משה, יחזקאל, ירמיה ודניאל), שהתנבאו מחוץ לארץ ישראל? כאן מבחינים אנו במתודה שונה לחלוטין: החכם מצליח להשתחרר מן הנוסחה הכובלת של "אין השכינה

נגלית בחו"ל", שהייתה משותפת למקור התנאי ולמקור האמוראי שהובאו לעיל. ההשתחררות מן הנוסחה הזאת באה באמצעות הפריצה המחשבתית, המרחיבה ואומרת, שנבואה יכולה להתקיים "בארץ הזאת או בעבורה", כלומר בארץ ישראל עצמה או בחו"ל, בתנאי שהנבואה היא לצורך ארץ ישראל. אלא שיש להדגיש: גם באמצעות תשובה זו אין "החבר" מנתק לגמרי את הקשר בין הנבואה לבין ארץ ישראל, שהרי נבואה בחו"ל אפשרית, רק אם היא נוגעת ונצרכת לארץ ישראל. לפי האמור לעיל, מצד אחד שומר החבר על העיקרון, שחייבת להיות זיקה בין נבואה לבין ארץ ישראל, אלא שהוא משתחרר מן הזיקה הפיסית ומרחיבה לכלל זיקה רוחנית: נבואה לצורך ארץ ישראל, גם אם היא בחו"ל, עדיין מקיימת את הזיקה הזאת. דרך זו אופיינית לדיוניהם של פילוסופים ובעלי מחשבה בימי הביניים, יהודים ולא יהודים כאחת.

לסיכום, הצגנו כאן בעיה אחת: הקשר בין הנבואה לבין ארץ ישראל, שנידונה בשלושה מקורות מתקופות שונות. הצבענו על כך שמלבד ההבדל בתוכן שבין המקורות, יש גם שינויים מתודיים בדרכי החשיבה ובדרכי הדיון בין המקורות. יש, לדעתנו, בסיס רחב לדעה, שבכל תקופה היו מתודות הדיון מותאמות לאותן מתודות, שהיו רווחות בין אנשי הרוח של אותה תקופה. במאמר זה הצבענו על ראשיתן של מגמות, ודיון נוסף ומעמיק יותר מתבקש מכאן ואילך.

הערות ומראי מקומות

1. משנה, כלים פרק א', ו.
2. דברים ל"ב, ת.
3. מדרש תנחומא (הנדפס) ראה, ח.
4. דברים י"א, יב.
5. יואל ד', ב.
6. מדרש תנחומא (הנדפס) במדבר י"ז.
7. שמואל א' י"ט, כג, ועוד רבים דומים.
8. יחזקאל ל"ז, א.
9. יחזקאל א', ג.
10. מכילתא דר' ישמעאל, בא, פרשה א'. מהדורת האראוויטץ-רבין, ירושלים, תשל"ל, עמ' 2-4.
11. בבלי מסכת מועד קטן, כ"ה, א.
12. ר' יהודה הלוי, ספר הכוזרי, מאמר שני, ח', יג-יד. מהדורת אבן שמואל, תל-אביב, תשל"ג, עמ' נ"ב-נ"ה.
13. שמות י"ב, א.

14. מכילתא דר' ישמעאל שם.
15. מקורות 3 ו-6 לעיל.
16. מקור 3 לעיל.
17. יחזקאל א', ג.
18. יונה א', ג.

הסבה בסדר פסח:

נשים ספרדיות מול נשים אשכנזיות

בין חילוקי המנהג בליל הסדר, הקיימים בין מנהג אשכנז למנהג ספרד, אנו מוצאים הבדל לגבי חיובן של נשים להסב בזמן אכילת המצה ושתיית ארבע כוסות היין: אצל הספרדים הנשים נוהגות להסב, ואילו אצל האשכנזים המנהג הוא שלא להסב.

בדברים הבאים – ברצוננו לעמוד על מקור החילוק במנהג זה.

מקור החיוב להסב נמצא במשנה במסכת פסחים: "ואפילו עני שבישראל – לא יאכל עד שיסב" (פרק י משנה א). הטעם לדרישה זו נמסר בתלמוד הירושלמי (פסחים פ"י מ"א, לו ע"ב): "אמר רבי לוי: ולפי שדרך עבדים להיות אוכלין מעומד, וכאן – להיות אוכלין מסובין – להודיע שיצאו מעבדות לחירות". זאת אומרת החכמים רצו, שמשנתפי סדר פסח יפגינו את חירותם, וזאת – על-ידי אכילה בהסבה.

נשאלת השאלה: מה יש בהסבה, שמבטאת חירות ולא עבדות?

כבר עמדו מלומדים שונים על העובדה, שאכילה דרך הסבה לא הייתה מיוחדת לליל הסדר.¹ בתקופת המשנה מקובל היה, שבני אדם, יהודים ולא יהודים, אכלו את סעודותיהם החגיגיות בהסיבה – בהתאם לנהוג בתרבות היוונית-רומאית. עבדים לא אכלו את סעודותיהם בהסיבה – וכלשון הירושלמי – "לפי שדרך עבדים להיות אוכלין מעומד"; אכילה בהסבה ביטאה את חירותו של המסב.

האם גם נשים צריכות להסב בליל הסדר?

תשובה מפורשת על שאלה זו נמצאת בתלמוד (פסחים קח ע"א): "אשה (אצל בעלה)² – לא בעיא הסיבה, ואם אשה חשובה היא – צריכה הסיבה". לכן ההכרעה, אם אשה צריכה לאכול בהסיבה או לא, הייתה תלויה במעמדה. נראה, שרוב-רובן של הנשים לא אכלו בהסיבה, אבל אשה שנחשבה חשובה אכלה בהסיבה.

יש להבין את הטעם להלכה זו: אשה חייבת בשתיית ארבע כוסות יין, "שאף הן היו באותו הנס" (פסחים קח ע"ב). אם כן למה נפטור אותה מהסבה, שבאה לבטא חירות?

על שאלה זו ניתנו שלוש תשובות:

- (1) "מפני אימת בעלה וכפופה לו" (רשב"ם לפסחים ק"ח ע"א).
- (2) "לאו דירכה דנשי למזגא (= שאין דרכן של נשים להסב)" (שאלתות דרב אחאי גאון, פרשת צו, שאלתא עז).

תאריכים: מנהגים, ליל הסדר, נשים.

(3) "אינה צריכה הסיבה, לפי שהיא טרודה בתיקון המאכל והכנתו" (רבינו מנוח, בפירושו על הרמב"ם, הלכות חמץ ומצה פרק ז הלכה ח).

לפירושו של הרשב"ם, אשה אינה מסיבה, לפי שצורה זו של אכילה אינה מתאימה למקובל בהתנהגותה של האשה כלפי בעלה.

לעומתו, רב אחאי גאון פוטר אשה מהסיבה, מפני שצורה זו של אכילה אינה מקובלת לגבי נשים, וכנראה, הטעם הוא, משום שאין זה לכבודה של האשה.

לפי פירושו של רבינו מנוח אמנם מדובר באשה נשואה, אבל אין להלכה זו שום קשר להתנהגות תקינה של האשה כלפי בעלה: עקרת הבית טרודה בטיפול בענייני הסעודה, ולכן החכמים פטרו אותה מהסבה. יש הבדל מעשי בין פירושם אלו: לפי הפירוש הראשון והשלישי, אשה, שאין לה בעל או אינה טרודה בענייני הסעודה, צריכה להסב. ואילו לפי הפירוש השני, אשה אינה מסיבה, מפני שאין הסבה מתאימה לאשה.

יש מקום לברר, מהי הגדרתה של 'אשה חשובה' ומהו הטעם שהיא צריכה הסיבה, למרות העובדה, שנשים אחרות אינן צריכות להסב.

רש"י ורשב"ם בפסחים אינם מעירים שום דבר על הלכה זו.¹ אצל רבינו מנוח (שם) אנו מוצאים את ההגדרות הבאות ל'אשה חשובה':

(1) "שאין לה בעל והיא גברת הבית"; זאת אומרת, שהיא אלמנה, שמנהלת ענייני הבית בהעדר בעל הבית.

(2) "שהיא חשובה בפרי ידיה", זאת אומרת, שהיא אשה עשירה המצליחה בעסקיה.

(3) "אשה יראת השם בת גדולי הדור", זאת אומרת, אשה נערצת בגלל אישיותה המוסרית והדתית וכן בשל ייחוסה.

רבינו מנוח, שפירש בעקבות הרשב"ם וקובע: "אשה אינה צריכה הסיבה, לפי שכפופה לבעלה – אימתו עליה ואין דרכה להסב" – סובר, שאשה חשובה – דרכה להסב, מפני שאין לה בעל או שבגלל עושרה או ייחוסה או שני הגורמים אין בעלה מקפיד, אם היא תסב בנוכחותו.⁴

ואמנם כך פירש ר' אליעזר ב"ר יהודה (ספר הרוקח, עמ' קנב, סי' רפ"ג): "אשה אצל בעלה – אינה צריכה הסיבה, ואם אשה חשובה (היא), שאין הבעל מקפיד עליה, צריכה הסיבה". לפי הפירוש, שפוטר אשה, מפני שהיא עסוקה בטיפול בסעודה – אשה חשובה אינה עוסקת בכגון זה, ואילו הדעה הפוסרת אשה, מפני שאין דרכה להסב – סוברת, שדרכה של אשה חשובה היא כן להסב. בקשר לדעה זו – מן הדין לציין את דברי מ' איש שלום:⁵ "והאמת, שמנהגם של הרומיים היה גם כן לאכול בהסיבה, אבל הנשים לא היו אוכלות שכובות משום צניעות, חוץ מן נשים חשובות, שבגדיהן מכסות (= מכסים) את כל רגליהן".

יש להניח, שבמשך הדורות, מאז שהלכה זו נקבעה בתלמוד, נשים לא הסבו, חוץ מנשים מעטות, שנחשבו כנשים חשובות – על-פי הגדרה כלשהי של המונח 'אשה חשובה'.

מפנה בכל הנושא של הסבת נשים בליל הסדר – אנו מוצאים באשכנז-צרפת בתקופת בעלי התוספות. מובא בשם התוספות⁶, שכל הנשים שלנו חשובות הן, וצריכות הסיבה. לפנינו דעה, שנראית ראוי להיקרא מהפכנית, בשאלה: האם אשה צריכה להסב. התלמוד התיר רק לאשה חשובה להסב, וכל יתר הנשים היו פטורות מהסיבה, ואילו באשכנז-צרפת כל הנשים נחשבות משום מה כנשים חשובות. המקורות סתומים ואינם מציעים הסבר לשינוי זה, ולכן עלינו לחפש נסיבות היסטוריות וחברתיות, שיכולות להסביר יחס מיוחד כזה לאשה. ואמנם כמה חוקרים עמדו על השינוי במעמד האשה באשכנז-צרפת הקדומה.

לדוגמה, המשנה קובעת (כתובות פ"ה מ"ה): "אלו מלאכות, שהאשה עושה לבעלה: טוחנת ואופה ומכבסת, מבשלת ומניקה את בנה". לעומת זאת, אנו שומעים על ר' ברוך שפוסק: "דהאידיא (=שעכשיו) נשים שלנו, דלאו אורחיהו (=שאינן דרכן) לטחון ולכבס, דאין כופין אותם (=אותן)".⁷ פסק זה משקף את המציאות, שבה משרתים ומשרתות נכרים עשו את עבודות הבית תחת פיקוחה של עקרת הבית. מקורות שונים מאותה תקופה מלמדים, שנשים רבות עסקו גם במשא ומתן, בחקלאות, במלאכה, במסחר, בהלוואות ובתשלום מסים. לפנינו שינוי במצב, שהיה מקובל בדורות הקדומים, אשר בהם היקף פעילות הנשים בתחומים אלו היה קטן. למצב תרם זה הרצון של הרבה נשים לקבל על עצמן את עול הפרנסה – כדי לאפשר לבעליהן התמסרות מוחלטת ללימוד התורה.⁸ אם הטעם, לנוהג שאשה אינה מסיבה בליל הסדר הוא מפני שהיא כפופה לבעלה, כפירושו של הרשב"ם, הרי הודות למעמדה המכובד בחברה האשכנזית באותם הדורות – הבעלים כבר לא הקפידו, אם נשותיהם יסבו.

נראה, ששינוי זה במעמדה של האשה בליל הסדר לא היה נחלת כל היהדות האשכנזית. הוא היה מוגבל לאזור של בעלי התוספות, שסברו, שכל הנשים שלהם חשובות, ולכן הן צריכות להסב. אין אנו יודעים בדיוק באילו בעלי תוספות מדובר ומהו מקום מגוריהם. הרא"ש ובנו ר' יעקב בעל הטורים (המאה ה"ד) אינם מציינים דעה זו,¹⁰ וכן היא אינה מובאת בספר האגור (המאה ה"ו). היא גם לא מצוינת בספר המנהגים לר' אייזיק טירנא. מי שכן מציין דעתם של בעלי התוספות הוא דווקא חכם ספרדי, ר' יוסף קארו, בפירושו בית יוסף לטור (אורח חיים, סי' תעב, ד"ה אשה חשובה) – על-פי דברי המרדכי ורבינו ירוחם, אבל בשלחן ערוך, כשבא לפסוק ההלכה למעשה, אינו מוכיר דעה זו.

ברם מי שכן התייחס לפסקם של בעלי התוספות הוא ר' משה איסרליש, הרמ"א: בהגהותיו לשולחן ערוך הוא כותב (סימן תעב סעיף ד): "וכל הנשים שלנו מיקרי חשובות, אך לא נהגו להסב, כי סמכו על דברי ראבי"ה¹¹ דכתב, דבזמן הזה אין להסב". כדי להבין את הרקע לדברי הרמ"א עלינו לעיין בפירושו דרכי משה על הטור; שם הוא דן בדברי הבית יוסף ומעיר: "אמנם לא ראיתי בזמן הזה נשים מסיבות"¹², ואפשר, שנהגו להקל על-פי דברי ראבי"ה, דכתב דבזמן הזה לא בעיא היסב". מהערה זו אנו למדים על הבעיה, שעמדה בפני הרמ"א: מצד אחד, הוא מודע לדעתם של בעלי התוספות, שכל הנשים שלנו נקראות חשובות, ועליהן להסב בליל הסדר, אבל מצד שני, הנשים בפולניה, ארץ מגוריו של הרמ"א, לא נהגו להסב, וזאת – בהתאם לדברינו לעיל, שלא כל האשכנזים קיבלו את פסקם של בעלי התוספות.

הרמ"א פתר את הבעיה על-ידי ההנחה, שהנשים סמכו על דעתו של הראב"ה הסובר, שבזמן הזה, שאין המנהג לאכול בהסבה כל השנה, אין חובה להסב בליל הסדר.¹³ מעניין להדגיש: בהגהתו של הרמ"א בשלחן ערוך – ההנחה הפכה לעובדה ושימשה כטעם למנהג הנשים. בשלב זה של השתלשלות המנהג אנו עדים – לתופעה מאלפת: האשכנזים המשיכו את המנהג, שנשים אינן מסיבות, בהתאם לפסקו של הרמ"א,¹⁴ ואילו דווקא קהילות ספרדיות אימצו את פסקם של בעלי התוספות. ר' חיים בנבנשת, רבה של איזמיר, שפעל כשני דורות אחרי ר' יוסף קארו, כותב בפירושו להגדה של פסח 'פסח מעובין' (ליקווד תשנ"ז, עמ' קטז): "אשה חשובה צריכה הסיבה. וכתב רבינו ירוחם: כל הנשים שלנו חשובות הן וצריכות הסיבה, וכ"כ המרדכי, וכן המנהג בין הספרדים". לפנינו התפתחות מעניינת: הספרדים אימצו את דעתם של בעלי התוספות, וגם הם התייחסו לנשותיהם כחשובות, אבל לא קיבלו את דעתו של הרמ"א, שהנשים סומכות על דעת הראב"ה להצדיק מנהגן שלא להסב. בקו זה המשיכו פוסקים ספרדים חשובים במהלך הדורות.¹⁵ לאור דיוננו כאן נוכל להבין את הרקע לקביעתו של הספר 'הסדר הערוך' (ירושלים תשנ"א, עמ' רכו), ספר פופולרי הדן בהלכות ליל סדר ומנהגיו: "למעשה נחלקו המנהגים: מנהג הספרדים שנשים מסיבות, ומנהג האשכנזים שאינן מסיבות".

הערות ומראי מקומות

1. ראה ר' פלאלייר, חיי יום ביון בתקופת פריקלס, תל-אביב, תשכ"ז, עמ' 132. F. R. Cowell, *Everyday Life*; 132. in **Ancient Rome**, London 1961, pp. 25, 79. מ' איש-שלום, מאיר עין על סדר והגדה של פסח, וינה, תרנ"ה, עמ' 16-17; ד' גולדשמידט, סדר הגדה של פסח על פי מנהג אשכנז וספרד, ירושלים-תל-אביב, תש"ח, עמ' 6; י' תבורי, פסח דורות, תל-אביב, תשנ"ו, עמ' 61-62; צ' פלג, אופי הסעודה היהודית ומנהגיה התקופת המושנה והתלמוד, עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת בר-אילן, תשנ"ו, עמ' 42-47.
2. שמנו מילים אלו בסוגריים, אעפ"י שהן מופיעות בדפוס, מפני שהן חסרות בכתבי יד ובראשונים. השווה דקדוקי סופרים, פסחים, עמ' קסד הערה א'.
3. רש"י בעבודה זרה כה ע"ב ד"ה איכא בינייהו מפרש: "קרובה למלכות". השווה א' הכהן, "נשים עצלניות הן?!" נשים חשובות הן!"/, עלון שבות, בוגרים, י"א (תשנ"ח), עמ' 77-82.
4. מן הדין לציין כאן הערתו המעניינת של ר' משה פיינשטיין זצ"ל בספרו אגרות משה, חלק או"ח ה', סימן כ ד"ה ול"ד ד': "והב"ח (= בית חדש, פירוש על הטור, י"ג) הקשה להרשב"ם בפירוש עצמו, שהוא מטעם אימת בעלה: הרי גם אשה חשובה – צריך, שתהא עליה אימת בעלה. ולא מובן (= מובנת) קושייתו, וכי הוא מצווה ורצון החכמים, שתהא אימת בעלה בדברים בעלמא אינו נוגע (= שאינם נוגעים) לו, וגם בביטול מצווה. וגם אין זה דבר טוב לפני הבעל, שיקפיד על אשתו, כחזוין (= כפי שאנו רואים), שכמה מאות בשנים שלא מקפידין על זה".
5. (לעיל הע' 1) עמ' 17.
6. ראה מרדכי, פסחים, לו ע"ד; רבינו ירוחם, ספר תולדות אדם וחווה, ויניציאה שי"ג, מב ע"ד. דעה זו לא נמצאת בתוספות הנדפסות על הדף. ר' שלום מנוישטט מציין בשם המרדכי "דהאידנא כל הנשים שלנו הויין חשובות

וצריכות הסיבה – בלי לציין, שהמרדכי אמר את זה בשם התוספות. ראה הלכות ומנהגי מהר"ש, ירושלים תשנ"ז, עמ' טו. דברי ר' שלום מובאים על-ידי תלמידו, ר' יעקב מולין. ראה ספר מהרי"ל: מנהגים, ירושלים תשמ"ט, עמ' קא.

7. מרדכי, כתובות, סי' קפב. ככל הנראה ר' ברוך הוא ר' ברוך ב"ר שמואל ממגנצא, מגדולי הפוסקים בזמנו, שפעל בסוף המאה הי"ב ובתחילת המאה הי"ג.

8. ז' פלק, "מעמד האשה בקהילות אשכנז וצרפת בימי הביניים", סיני, מט (תשכ"א), עמ' שסא-שסז. ראה גם

L. Finkelstein, Jewish Self-Government in the Middle Ages, New York, I. Agus, The Heroic Age of Franco-German Jewry, New York, 1964, pp. 277-279; 1969, pp. 294-305; א', גרוסמן, חסידות ומורדות, ירושלים, תשס"א, עמ' 206-209; 326-328.

9. השווה דברי בעל הרוקח שהובאו לעיל, קצת אחרי ציון הערה 4. ומעניין להביא הסברו של אחד מגדולי הפוסקים בזמנו, לקביעת בעלי-התוספות, שהנשים שלנו חשובות. ר' משה פיינשטיין (לעיל הערה 4) כותב: "ולא שייך לפרש, שכל הנשים נעשו חשובות ממש, דהבעל (=שהרי הבעל) צריך לכבדן אף מדרך העולם. אלא בהכרח שהוא מצד שהכירו בזמן, שאין להאינשי (=לגברים) במה להתגאות נגד נשותיהן, והנשי (=הנשים) הכירו צורך הגדול, שיש להאינשי בהן. והמיעוט חשובות, שהיו בכל הזמנים, היו נשי כאלו, שהכירו צורך הבעל בהן, כמו שיש להן (=להן) צורך בבעליהן, והכירו, שגם בעליהן יודעין זה".

10. מעניין לציין, שרבינו ירוחם, שהוזכר דעת התוספות על אשה חשובה (ראה הערה 6) כותב: "ובן אצל אביו – מסב, ואפילו הוא רבו, וכן אשה חשובה, ואפילו – אצל בעלה, אבל לא תסב מי שאינה חשובה". ר' ירוחם, יליד פרובאנס, שגורש משם בגירוש הגדול (1306), למד תקופה מסוימת אצל הרא"ש בטולידו.

11. בעצם, הוא הולך בעקבות סבו, ר' אליעזר ב"ר נתן, שכתב בספר אבן העזר, ירושלים תשמ"ד, ח"ב, לו ע"ז: "והם היו נוהגין לישב על המטות ולהסב בהיסבת שמאל, אבל אנו שאין אנו רגילין בכך יוצאין אנו בדרך הסיבתינו ואין לנטות ימין ושמאל".

12. בהערות בגדי ישע על דברי המרדכי "דכולהו נשי דידן חשובות נינהו" מובא: "ז"ל (=זה לשון) רש"ל (=ר' שלמה לוריא), ולא נהגו כך". המהרש"ל היה בן זמנו של הרמ"א.

13. נשאלת השאלה, למה גם גברים אינם סומכים על הראב"ה? בספר הליכות בת ישראל, ירושלים תשמ"ד, עמ' שטו, הע' נ, מובא ההסבר הבא בשם הרב שלמה זלמן אויערבך: "מכיון שתחילת חיובם של הגברים אינו נובע מן המנהג – כמו הנשים – אלא מעיקר הדין, מה שאין כן הנשים שהתחילו להסב משנשתנו להיות חשובות, אם כן (הן) ממשיכות לנהוג על פי המנהג, ולדברי הראב"ה, כיון שכיום אין רגילים כלל בזה, נשתנה גם כן דינן".

14. ראה ר' מרדכי יפה, לבוש החור, סי' תעב, סי' ד; ר' משה מפרעמסלא, מטה משה, סוף סי' תרכ; ר' שלמה גאנצפריד, קיצור שלחן ערוך, סימן קיט סעיף ב; החפץ חיים, משנה ברורה, סימן תעב, ס"ק יב: "אינה צריכה הסיבה, דסתם אשה – אין דרכה להסב בשום פעם". מעניינת מכמה בחינות גישתו של ר' יחיאל מיכל עפשטיין: הוא כותב בספרו ערוך השלחן (סי' תעב, סי' ו): "ולעניות דעתי, קשה לומר כן (כדברי הרמ"א), דאם כן למה האנשים לא סמכו על ראב"ה. ועוד דהוא דעה יחידאית (=יחידאית). אלא נראה, שסמכו על השאלות והרי"ף לפי גירסתם (שאינן דרך הנשים להסיב – י"ג) וחשובה לא שכיח, ואפילו אם היא חשובה – אינה מחזקת עצמה כן".

15. ר' חיים יוסף דוד אזולאי (החיד"א) - ברכי יוסף, סי' תעב, סי' ג; ר' חיים יעקב סופר - כף החיים, סי' תעב, סי' כו; ר' יוסף חיים - בן איש חי, פרשת צו, שנה ראשונה, סע' כח; ר' חיים דוד הלוי (הרב הראשי לשעבר של תל אביב) - מקור חיים, ח"ד, עמ' 95, סי' ת. בהערה 14 הוא מעיר: "כדברי מרן, דאשה חשובה צריכה הסיבה, וכדברי הרמ"א, שכל הנשים שלנו חשובות"; ר' עובדיה יוסף - חזון עובדיה, ח"ב, עמ' קכ: "מנהג בין הספרדים, שהנשים מסיבות, מפני שאין דרך להקפיד".

השפעת מארגנים גרפיים על הבנת סוגיות תלמודיות

הקשיים המיוחדים, האופייניים להוראת סוגיות תלמודיות בבית הספר, אינם חדשים, אך הם עלו בשנים האחרונות מחדש לתודעה הציבורית של מורים לתורה שבעל-פה¹. בחתירה למציאת דרכים לשיפור ההוראה החלו לאחרונה להתפרסם ניסיונות שונים של שימוש מגוון במארגנים גרפיים להגברת ההבנה או המוטיבציה של הלומדים. תהליך זה הוא בשל זמינותן של תוכנות מחשב גרפיות ופרסומן של אסטרטגיות למידה מרחביות. מאמר זה יתמקד בחקר שילובם של מארגנים גרפיים כדרך להגברת ההבנה של הסוגיה התלמודית. המאמר לא יעסוק בשאלות אחרות, אשר בהן מתלבטים מחנכים דתיים, כמו חשיבות לימוד גמרא לעומת ענפי יהדות אחרים (תנ"ך, משנה, מחשבת ישראל), או שאלת המוטיבציה ללימוד גמרא אצל תלמידים – מידת עוצמתה והסיבות לכך.

ההנחות של המחבר בשאלות אלו הן ההנחות הבאות:

1. כל טקסט שנבחר ללמידה (מכל סיבה שהיא) חייב להיות מובן לתלמיד בסיום תהליך הלימוד.
2. אם ייטיב התלמיד להבין טקסטים, שנדרש ממנו לעסוק בהם, קרוב לוודאי, שתעלה המוטיבציה שלו להמשיך הלימוד בהם.

מארגנים גרפיים הם סוג של מצגים גרפיים. מצג גרפי הוא מעין "תמונה לוגית", כלומר שבמקום להקרין את העצמים הפיזיים (כמו בציור) היא מתארת את היחסים ההגיוניים שבין המושגים – מטפורה מרחבית לנושא שנידון (Fenk, 1994). המסר מועבר באמצעות המערך המרחבי של הרכיבים (מיקום וגודל) ובאמצעות צורת הרכיב, אופן הדגשתו (קווים, חיצים) וכותרות מילוליות. בתוך קבוצת המארגנים הגרפיים נכללים: תרשימי זרימה, תרשימי עץ, מפות מושגים ועוד.

הבסיס התאורטי לסיבת יעילות שילובם של מארגנים גרפיים בהוראה קשור במודל הקידוד הכפול (Dual Coding Theory) של פאביו (Paivio, 1983, 1991):

זהו מודל בפסיכולוגיה קוגניטיבית, אשר לפיו אנשים מצפינים אינפורמציה בשני ערוצים שונים במוח – מילולי ודימויי:

המערכת הסימבולית (הדימויית) מעבדת גירויים תחושתיים כמו תמונות או קולות, ואילו במערכת המילולית נעשה עיבוד השפה. אלו מערכות, שנפרדות מבנית ופונקציונאלית, אך יש קשר והזנה בלתי פוסקים ביניהם. אופי הגירוי התפיסתי קובע, איזו מערכת תופעל לראשונה, אך שתיהן פועלות בו-זמנית. עיבוד כפול של החומר בשתי המערכות מביא להבנה מעמיקה יותר.

תארגנים: חינוך יהודי, תלמוד - הוראתו, תורה שבעל פה - הוראתה, אמצעי עזר בהוראה, הוראה חזותית, תרשימים בהוראה, מארגנים גרפיים.

לדוגמה: מידע נזכר טוב יותר, כאשר השומע מייצר לעצמו תמונה מנטלית של הפרטים המסופרים או לחלופין, כאשר צופה משחזר לעצמו מילולית את תיאור הפרטים שראה. בספרות מתוארים מחקרים רבים, המצביעים על יתרון לקוראים, שהשתמשו גם בגרפים ובתרשימים על קוראים, שהשתמשו רק בטקסט. היתרון בלט בהבנת תהליכים, בהבנת עקרונות מרכזיים ובזכירתם, בפתרון בעיות (Winn, 1987; Dunstone, 1992).

הרצון להקל על התלמיד את לימוד הטקסט התלמודי הביא לפיתוחם של עזרים דידקטיים שונים, וביניהם גם אמצעים גרפיים מרחביים. אמצעים אלו אמורים לעזור לתלמיד לבנות מבנה מנטלי של רשת הטיעונים המילולית, שהוא קורא, שומע, או הוגה בקול.

שימוש באמצעים חזותיים אינו חידוש מהפכני בעולם לימוד התורה, אך דורות רבים הוא לא היה נפוץ. הלימוד המסורתי של הגמרא התבסס יותר על מסירה וורבלית אורלית של המידע (תורה שבעל פה), שהפכה למסירה וורבלית כתובה הנהגית בקול ובמנגינה (אמיר, תשס"ב). את הטענה, כי הצגת מודלים גרפיים חזותיים יוצרת תלות של הלומד בטכניקה חזותית, במקום להרגילו לפתח את הדמיון החשיבתי באופן עצמי – ניתן לדחות ברמה התאורטית וברמה האמפירית בעזרת מחקריו של סלומון (Salomon, 1979, 1983, 1997).

יעילות השילוב של מארגן גרפי בלימוד טקסטים שונים נבדקה ואושרה במחקרים רבים, אך טרם נבדקה בלימוד טקסטים תלמודיים ובדרך הלימוד המסורתית של הגמרא. הטקסט התלמודי הוא מקרה ייחודי בתוך מחלקה של תכנים מופשטים. ייחודו בין הטקסטים המופשטים מתבטא בעובדה, שהוא טקסט ארגומנטרי משפטי, שבו חשובה לא רק המסקנה, אלא חשובים גם רצף הדיון והזיקה ההדדית של השלבים בדיון. לכן יש מקום לבדוק, בנפרד, את אפשרות תרגום הטקסט לשפה גרפית מרחבית, וכן את מידת התרומה של תרגום זה להבנה.

במאמר זה ננסה, תחילה, להגדיר, באילו תחומים יכול לומד גמרא להיעזר בייצוגים גרפיים (Graphic Display) – בכלל, ובמארגנים גרפיים – בפרט. אחר כך נדגים שיטה גרפית אחת, שפותחה בבית ספר בירושלים, ונדווח על מחקר אמפירי, שבדק את יעילותה של שיטה זו.

התועלת במצג גרפי בהוראת גמרא

ניתן לחלק את הבנת הסוגיה התלמודית לכמה רבדים ולבדוק, במה יכול מצג גרפי לעזור להתגבר על אותם קשיים:

- א. הבנת הנקרא של היחידה הבסיסית – המימרה (היגד אמוראי) והסוגיה הקצרה.
- ב. הבנת הרקע של הסוגיה.
- ג. הבנת דרכי טיעון תלמודיות.
- ד. הבנת הסוגיה כמכלול.
- ה. הבנת ההשלכות של הסוגיה.

השפעת מארגנים גרפיים על הבנת סוגיות תלמודיות

ברובד הראשון – הבנת הנקרא – כלולים: הבנת הלשון (לרוב – ארמית), הבנת המינוח התלמודי, הבחנה בין חלקי הסוגיה. לעניינים אלו העזרה הישירה של פיסוק, של תרגום ושל חלוקה לפסקאות היא היעילה ביותר.

ברובד השני – מושגי הרקע – כלולים מונחים הלכתיים, השאובים ממקום אחר בש"ס. לרוב העניינים האלו מתבטאת העזרה היעילה בהסבר מילולי יותר מאשר באמצעים גרפיים. איורים יכולים לעזור בביאור מונחים בתחום של עניני ראליה, שאינם מוכרים ללומד – דוגמת איורי הראליה במהדורת התלמוד של הרב שטיינזלץ.

ברובד השלישי – דרכי טיעון תלמודיות – הכוונה לאותם טיעונים ומסקנות, הבאים לידי ביטוי בסוגיה הנלמדת. חלק זה ניתן להבהיר באמצעות תרשימים מרחביים, המתארים כיצד היגד אחד קשור בהיגד אחר (משפיע עליו או נובע ממנו), כשם שמקובל להציג טיעונים לוגיים באופן גרפי. דוגמאות לכך מצויות בסדרת הספרים פרקי גמרא (רון, ריבלין ושלזינגר, תשמ"ט), הנלמדת בחלק מבתי הספר בישראל.

את הרובד הרביעי – הבנת הסוגיה כמכלול, כלומר תפיסת מבנה הסוגיה, ראייה מקפת של השאלות והתירוצים – ניתן להמחיש באמצעות מארגן גרפי.

על הצורך להבהיר לתלמיד הצעיר את מבנה הסוגיה לפני לימודה, המליץ כבר לפני שנים כ"ץ במאמרו על בעיות לימוד התלמוד (כ"ץ, תש"ך). הוא הציע זאת כדי למנוע בלבול אצל התלמיד והתרשמות, כאילו אין לדברים קשר פנימי ותכלית מחושבת. הכנה מטרימה זו, המקבילה לרעיון "המארגן המקדים" של אוזובל (Ausubel, 1968), יכולה להיעשות גם ע"י מארגן גרפי.

הרובד החמישי – הסקת מסקנות הלכתיות מן הסוגיה או מתוך עמדות עקרוניות של החולקים בה היא היא אחד היעדים העיקריים בלימוד גמרא. גם כאן ניתן, במקרים רבים, להמחיש את תהליך גזירת המסקנות באמצעות טבלה או תרשים זרימה.

ראינו, אפוא, כי יש בשימוש משולב של תרשימים על סוגיהם השונים כדי להקל על הוראת הגמרא ולהגביר את יעילותה. עם זאת, אין בשימוש המשולב של תרשימים פתרון כולל לכל הבעיות הקיימות בהוראת גמרא. כמו-כן יודגש, שאין בטכניקות אלו הקלה לכל סוגי התלמידים, שכן היכולת להיעזר בדימויים ייצוגיים תוך כדי הפעילויות הקוגניטיביות של לימוד סוגיה – מותנית ברמה מסוימת אצל התלמיד לגבי כשרים צורניים (תפיסה מרחבית ואבחנה חזותית) ולגבי כושר שליטה בדימוי.

אציג להלן שיטה אחת, שמנסה לתאר את המבנה של הסוגיה באופן גרפי ותורמת בעיקר לרובד הרביעי הנזכר לעיל:

השיטה פותחה על-ידי הרב דניאל פואה עם צוות מורים בבי"ס נועם לבנים בירושלים (בי"ס נועם, תשנ"ט). מטרת שיטה זו לתת ללומד מבט-על על השתלשלות הסוגיה, תוך כדי פירוט מהותו של כל שלב ושל זיקתו אל קודמיו. המידע הזה, שהוא בעיקרו רטורי-לוגי, מועבר בעזרת סימול גרפי ושימוש במרחב באופן פשוט ועקבי. המלל המשולב בתוך הגרפיקה מועט. המידע המילולי הנוסף מוצג במקביל

בשולי התרשים. כפי שניתן לראות במפתח שבנספח 1, מבוסס הסימול על 5 צורות בסיסיות. עם הזמן נוספו שכלולים מבחינים, שלא כולם מוצגים כאן. כללי הרישום הגרפי: (ראה דוגמה בנספח 2)

1. ציר ההתקדמות של התרשים – מלמעלה כלפי מטה. ציר התקדמות נוסף – מימין לשמאל.
2. כל סמל קשור בקו מקשר אחד, הקובע את זיקתו לאחד השלבים הקודמים.
3. כל מהלך חדש בגמרא (כלומר שלב, שאינו קשור לזה שהופיע לפניו, כגון תשובה נוספת על שאלה קודמת, שאלה על עניין אחר, פתיחת עניין חדש) מתחיל בטור אנכי חדש, הנמצא משמאלו של הטור הקודם. על-ידי כך נמנעת חציית קוים אלכסוניים ה"חותכים" סמלים, וכן ניתן להוסיף הערות מילוליות בשולי השרטוט בקו אופקי מקביל לכל שלב. על-ידי זה ברור מיד לאיזו שלב קשורה ההערה.
4. בתוך כל סמל מופיעות המילים הראשונות של אותו שלב בטקסט התלמודי (כגון: אמר רבא, איבעיא להו, אי הכי וכיו"ב). כך יודע הלומד, היכן מתחיל שלב זה בטקסט.

נהוג להכין תרשים-על המתאר את כל הסוגיות בגמרא, ממשנה מסוימת ועד משנה מסוימת (תרשים ללא הערות מלל). בהמשך מוצגים ללומד תרשימים מוגדלים, שהם חלקים של הסוגיה שמוסיפים להם הערות הסבר בשוליים.

לאור העקרונות שמנינו לעיל נקל להבחין ביתרונות של שיטה זו:

1. כללי הסימול פשוטים ועקביים, וכתוצאה מכך ניתן לתרגם מבנים תלמודיים מגוונים לשפה גרפית, וניתן לעשות זאת באופן רציף לכל הסוגיה.
2. דרך הסימול השיטתית מאפשרת ללמוד, בזמן קצר יחסית, כיצד לקרוא את התרשים.
3. ניתן להשתמש במארגנים גרפיים אלו בשלבים שונים של הלימוד, כלומר כאמצעי מְטָרִים לפני קריאת הגמרא, כאמצעי מסייע בעת הלימוד, או כאמצעי מסכם לאחר לימוד הגמרא.
4. האפשרות לפצל את המידע לתרשימי מְשָׁנָה מקילה על הלימוד, כי ניתן לבחור בין עיסוק בקטעים של הסוגיה לבין עיסוק במבט-על.
5. ניתן לערב את התלמידים עצמם בהכנת תרשימים, לאחר שסיימו את לימוד הסוגיה. תהליך התרגום של הסוגיה משפה מילולית לשפה גרפית – מחדד את ההבנה יותר מסיכום מילולי רגיל.

עם זאת, יש לשיטה גם מגבלה, אשר חשוב להכיר בה:

השיטה מציגה באופן גרפי רק את המבנה הלוגי והרטורי של הסוגיה. ההתייחסות לתוכן או למסקנות אינה קיימת בהיבט הגרפי או המרחבי של המארגן, אלא נעשית, באופן מילולי, בשולי התרשים. התלמיד יכול להבחין בתרשים, שפלוני מקשה על שלב מסוים, אך מהי בדיוק השאלה, ומדוע יש כאן

השפעת מארגנים גרפיים על הבנת סוגיות תלמודיות

קושי – את זה אין הוא יכול לראות בסימול הגרפי, אלא רק בהסבר שבשוליים. כדי להפיק תועלת מההסבר – נחוצות יכולת התנסחות טובה ומתומצתת מצד המעצב ויכולת הבנה מילולית גבוהה מצד הקורא.

בגלל יתרונות השיטה והאפשרויות המגוונות לדרכי השימוש בה – בחרתי להשתמש בה במחקר, אם כי השימוש במחקר התמקד בכיוון מסויים בלבד: התלמיד נעזר בתרשים, שהוכן בשבילו כבמפה, העוזרת לו למצוא את דרכו בלימוד סוגיה לא מוכרת. שימושים אחרים אינם נבדקים במחקר זה.

מבנה המחקר ומטרותיו

מטרת המחקר הייתה לבדוק, מהי השפעת השילוב של מארגן גרפי בעת לימוד עצמי של סוגיה תלמודית – על הבנת מבנה הסוגיה ופרטיה ועל זכירתם אצל תלמידי תיכון. שיטות הלימוד שנבחרו להשוואה: לימוד עצמי של סוגיה תלמודית בעזרת מארגן מילולי (טבלה) ולימוד עצמי של סוגיה תלמודית בעזרת ביאור מילולי.

השימוש במארגן מילולי עוזר לתלמיד בארגון פרטי הסוגיה בתוך תבניות לימוד מוכרות יותר. זהו, למעשה, המארגן המקדים, שאוזבל דבר עליו (Ausubel, 1968). עם זאת, כל המידע נמסר באופן מילולי, ואין כאן שימוש בסימול גרפי.

השימוש בביאור, אשר מתרגם ומסביר לתלמיד את הקטע משפט אחר משפט, נחשב כשיטה, המקילה על הלומד העצמאי. בחרנו בביאור, מתוך מהדורות שטיינזלץ, שהרבה תלמידים נעזרים בו. מחקרים קודמים הצביעו על העובדה, שמארגן גרפי כשלעצמו אינו יעיל, כאשר הנבדק אינו ער לאפשרויותיו להיעזר במידע הגלום במארגן, ועל כן הוא מחפש את המידע בטקסט בלבד (Robinson&Kiewra, 1995). על כן הוספנו ללומדים שאלות מנחות, שבניסוחן חייבו את הלומדים להיעזר באמצעי העזר שבידיהם.

השערות המחקר

א. יהיה פער בציוני ההישגים בין הקבוצות, במטלות הבנה (המשתנים: "הבנה 2" "הבנה 3" ו"הבנת דעות") ובמטלות זכירה מאוחרת (המשתנה "זכירה מאוחרת 2"), כאשר:

קב' 1 מארגן גרפי < קב' 2 מארגן מילולי < קב' 3 ביאור לטקסט

ב. תרומת המארגנים אינה אוטומטית, ובהעדר הכוונה – ספק, אם תבוא לידי ביטוי. לא יהיה הבדל בין קבוצות הלומדים במטלות הבנה ובמטלות זכירה מאוחרת – לגבי נושאים, שלא נידונו בדפי ההנחייה. (המשתנים: "הבנה 1" ו"זכירה מאוחרת 1")

השיטה

נבדקים

127 נבדקים, תלמידי כיתות י', י"א (גילאי 15-17) בישיבות תיכוניות ובמסלול ישיבתי בתיכון עירוני, חולקו אקראית לשלוש קבוצות מחקר: קבוצה אחת (N=42) קיבלה מארגן גרפי (תרשים), קבוצה שנייה (N=42) קיבלה מארגן מילולי (טבלה), קבוצה שלישית (N=43) קיבלה ביאור מילולי לטקסט. הליך

הנבדקים השתתפו בהליך לימוד מבוקר, שנעשה שלא במסגרת הלימוד השגרתית שלהם. עיקר הלימוד נעשה כלימוד עצמי מונחה. את כל הכיתות ליווה אותו נסיון, והמורה הרגיל של הכיתה לא היה מעורב בתהליך. לא היה הבדל בין הקבוצות בהכנה שנעשתה, בקטעי התלמוד הנבדקים, או בשיטת הבדיקה. ההבדל היה אך ורק באמצעי העזר שניתנו להם.

לאחר שני מפגשי היכרות ותרגול שיטת הלימוד התקיימו שני מפגשי המחקר, שבכל אחד נלמדה יחידת לימוד שונה. בעת מפגש מחקר קיבל כל נבדק דף מצולם של הסוגיה התלמודית בליווי חוברת שאלות מנחות ללימוד עצמי. בנוסף, קיבלו הנבדקים בכל קבוצה אמצעי עזר ייחודי, שנמסר לעיונם לפני תחילת הלימוד, ושימש גם אמצעי עזר בעת הלימוד.

במפגש המחקר הראשון הוקדשו השאלות המנחות רק לחלק מהסוגיה, ולפיכך חלק מהסוגיה נלמד יחד עם שאלות מנחות, המעודדות להשתמש באמצעי העזר הייחודי, ואילו חלק אחר מהסוגיה נלמד ללא שאלות כאלו. הנבדקים לא היו מודעים להבדל זה, אך נעשה בו שימוש מאוחר יותר בעת ניתוח התוצאות (חישוב שני משתנים שונים, אחד – לכל חלק).

כאשר הסתיים שלב הלימוד העצמי, נערכו מבחני הישגים לבדיקת ההבנה (מבחנים ללא חומר עזר). תוצאות המבחנים שימשו לקביעת ערכי המשתנים.

מבחני הערכה לזכירה מאוחרת נערכו לאחר יום עד שלושה ימים מאז מפגש המחקר הראשון. מבחנים אלו נערכו בתחילת מפגש המחקר השני (המפגש הרביעי). המבחן בדק אותם פרטי סוגיה, שנלמדו ונבדקו במפגש הקודם, אך השאלות היו שונות בניסוחן ובתבנית המבחן כדי למנוע זכירת פרטים, שכבר נשאלו בפעם הקודמת.

המשתנים

השוואת ההישגים בין משתתפי שלוש הקבוצות נעשתה על-ידי הציון המצטבר, שקיבל כל אחד מהנבדקים במבחן ההישגים שלאחר הלימוד העצמי ובציון המצטבר, שקיבל במבחן זכירה מאוחרת.

קיימים 4 משתנים של הבנה: שני משתנים מתייחסים לשני החלקים של יחידת הלימוד הראשונה (הבנה 1, הבנה 2), ושני משתנים מתייחסים ליחידת הלימוד השנייה (הבנה 3, הבנה דעות והמשתמע מהן).

בשני משתנים נוספים נבדקה זכירה מאוחרת, והם מתייחסים לשני החלקים של יחידת הלימוד הראשונה (זכירה מאוחרת 1, זכירה מאוחרת 2).

השפעת מארגנים גרפיים על הבנת סוגיות תלמודיות

ביחידת הלימוד הראשונה נבדקה ההבנה והזכירה המאוחרת של מבנה הסוגיה והפרטים המופיעים בה. ביחידת הלימוד השנייה נבדקה הבנת מבנה הסוגיה והפרטים, וכן נבדקה הבנת הדעות החולקות והמסקנות המתבקשות מדעות אלו.

בסך הכל היו שישה משתנים כדלהלן:

הבנת מבנה ופרטים של יחידת הלימוד הראשונה (הבנה 1, הבנה 2)

הבנת מבנה ופרטים של יחידת הלימוד השנייה (הבנה 3) וכן הבנת הדעות והמשתמע מהן ביחידת הלימוד השנייה (הבנת דעות).

זכירה מאוחרת של מבנה ופרטים ביחידת הלימוד הראשונה (זכירה 1, זכירה 2).

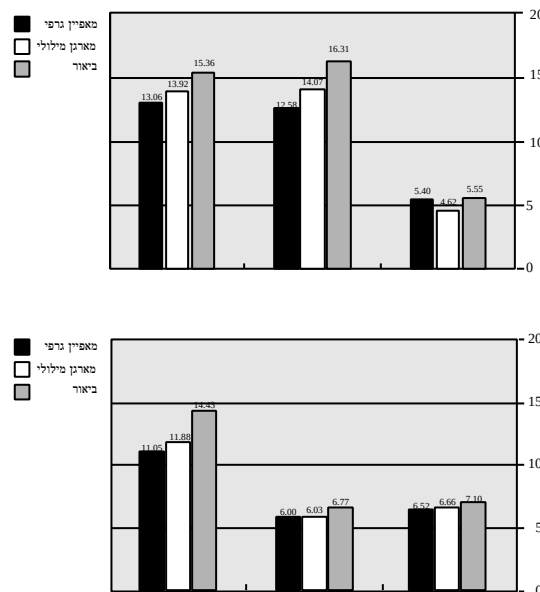
כל אחד ממבחני ההישגים כלל שאלות פתוחות, שאלות סגורות ושאלות רב-ברירה. הציון בכל משתנה מייצג את סכום הניקוד על הפריטים הנכונים. תיקוף המבחנים נעשה על-ידי הגשתם לעיונם של שופטים-מורים לתלמוד.

ממצאים

הממצאים מוצגים באופן גרפי בתרשים 1 שלהלן, ולאחריו מתוארים באופן מילולי.

תרשים 1

ההבדלים בין קבוצות הניסוי במשתנים הישגי הנבדקים – הבנה וזכירה מאוחרת



* $p < 0.09$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

הבנה

כפי שניתן לראות בתרשים 1, הציונים הממוצעים של קבוצת המארגן הגרפי גבוהים משל שתי הקבוצות האחרות. הציונים הממוצעים של קבוצות הביאור נמוכים מהציונים הממוצעים של שתי הקבוצות האחרות (הבנה 1, הבנה 2). ניתוח שונות חד-כיווני (ANOVA) של המשתנה – תנאי הלימוד (3 הקבוצות) ושל המשתנה – הבנה 1 מראה, כי ההבדל בין הקבוצות לגבי חלק ראשון של יחידת הלימוד הראשונה אינו מובהק. זהו החלק, שעליו לא ניתנו שאלות מנחות. לעומת זאת, ניתוח שונות חד-כיווני לגבי המשתנה – הבנה 2 מראה, שההבדל בין הקבוצות בחלק השני של יחידת לימוד זאת היה מובהק ($F(2,124) = 5.277$; $p \leq 0.006$). בחלק זה ניתנו לנבדקים שאלות מנחות, המעודדות שימוש באמצעי העזר הייחודי שלהם. מבחן טוקי (Tukey) מראה, כי ההבדל המובהק הוא בין קבוצת המארגן הגרפי ובין קבוצת הביאור.

ביחידת הלימוד השנייה התקבל הבדל ציונים דומה, אשר לפיו הציונים הממוצעים של קבוצת המארגן הגרפי גבוהים מהציונים הממוצעים של הקבוצות האחרות. הציונים הממוצעים של קבוצת הביאור נמוכים מהציונים של שתי הקבוצות האחרות (הבנה 3, הבנת דעות). ניתוח שונות חד-כיווני, שנעשה בנפרד לכל אחד מהמשתנים, מראה, כי ההבדל בין הקבוצות במשתנה – הבנה 3 – מובהק רק ברמה של 0.09 ($F(2,108) = 2.442$; $p \leq 0.09$). ההבדל בין הקבוצות במשתנה – הבנת דעות לא נמצא מובהק. זכירה מאוחרת

גם כאן ציוני קבוצת המארגן הגרפי היו גבוהים משל שתי הקבוצות האחרות. הציונים של קבוצת הביאור היו נמוכים מציוני שתי הקבוצות האחרות (זכירה 1, זכירה 2). ניתוח שונות חד-כיווני, של המשתנה תנאי הלימוד (3 הקבוצות) ושל המשתנה – זכירה, שנעשה בנפרד לכל אחד מחלקי המבחן, מראה, כי ההבדל בין ציוני הקבוצות בחלק א של יחידת הלימוד הראשונה (זכירה 1) לא היה מובהק. לעומת זאת, ההבדל בין הקבוצות בחלק ב' של יחידת לימוד זו (זכירה 2) היה מובהק ($F(2,78) = 3.087$; $p \leq 0.05$). מבחן טוקי מראה, כי ההבדל המובהק הוא בין קבוצת המארגן הגרפי ובין קבוצת הביאור. בדומה לממצאים, שהיו בהבנה 1 ובהבנה 2, נמצא גם כאן, כי זכירת המבנה והפרטים טובה יותר אצל הלומדים, שנעזרו במארגן גרפי ביחס לשתי הקבוצות האחרות. ההבדל בלט בחלק, שבו השאלות המנחות עודדו את הלומדים להשתמש באמצעי העזר. לעומת זאת, ההבדל לא נמצא מובהק בחלק הראשון, שבו לא היו שאלות מנחות כאלה.

דיון

ממצאי המחקר מצביעים, כי השימוש במארגן גרפי בעת לימוד עצמי של סוגיה תלמודית משפר את הישגי הלומד. נבדקים, שנעזרו במארגן גרפי, זכו בציוני הבנה גבוהים יותר ואף בציוני זכירה גבוהים יותר מנבדקים שנעזרו במארגן מילולי או מנבדקים שנעזרו בביאור. כמו ששיערו, הרי אם לא היו שאלות מנחות, המעודדות את הנבדק להשתמש באמצעי העזר שברשותו,

לא נמצאו הבדלים בין שלוש הקבוצות, לא בהבנה ולא בזכירה. השערותנו התבססו על כך, שבהעדר שאלות מנחות לא ימצו הנבדקים את האפשרות להעזר במארגן שברשותם. רעיון זה עלה בממצאי מחקרם של רובינסון וקירה (Robinson & Kiewra, 1995), וממצאינו – תומכים ברעיון זה. השאלות המנחות מילאו במחקר שלנו את תפקידו של המורה בעת הוראת הסוגיה. מתבקש אפוא להדגיש, ששילוב מארגן גרפי אינו בא להחליף את המורה. אדרבה, יעילותו של השימוש במארגן תלויה בדרך ההנחייה של המורה.

עקב המגמה הקבועה של הממצאים גם במקרים, שההבדלים לא נמצאו מובהקים, ניתן לקבוע, שמארגן גרפי אמנם מועיל ללומדי גמרא. עם זאת, יש לשים לב, כי בעוד שההבדל בין המשתמשים במארגן גרפי ובין המשתמשים בביאור היה ניכר ומובהק, הרי שההבדל בין המשתמשים במארגן גרפי ובין המשתמשים במארגן מילולי אינו גדול. ייתכן, שההבדל הקל ביניהם נובע ממשך הניסוי, כלומר בדרך כלל, תלמידים רגילים לעבוד עם טבלאות ואינם רגילים לעבוד עם מארגן גרפי. ייתכן, שלאחר זמן נוסף, הייתה המיומנות של המשתמשים במארגן הגרפי משתפרת, וההבדל ביחס למשתמשים במארגן המילולי היה גדל. לחלופין אפשר להסיק, שאמנם אין הבדל מהותי בין שני סוגי המארגנים, שכן המארגן המילולי אינו נעזר בסמלים גרפיים, אך עושה שימוש באסטרטגיה מרחבית (ציר אורך וציר רוחב). יש אפוא צורך לבדוק השערות אלו במחקר נוסף.

מכל מקום, יש בממצאים אלו הצדקה לדון בהיבטים שונים של הגברת היעילות באופן שילובו של מארגן גרפי בהוראת תלמוד. מהספרות המקצועית עולה, כי יעילות המארגן הגרפי תלויה בגורמים שונים שיש להתחשב בהם (Winn, 1987; Kosslyn, 1989). היבטים רלוונטיים של גורמים אלו נלקחו, כמובן, בחשבון בעת עיצוב מחקר זה. לתועלת הקורא נסקור בקצרה אחדים מהגורמים – כדי להדגיש כיוונים, היכולים לשפר את יעילותם של מארגנים גרפיים.

נציין בשלב זה רק חלק מהם, ובקצרה.

מעצב של מארגן גרפי, אשר מבקש להעביר מסרים ומידע לגבי הסוגיה באמצעות התרשים, צריך להעביר בו-זמנית מידע בתחומים שונים: פרטים שונים על מהלך הסוגיה ופרטים שונים על הקשר בין מהלך הסוגיה ובין הטקסט. קיימת אפשרות, שחלק מהמידע יוצפן בסמלים מוסכמים של צורה או צבע, ובכך ייחסך מלל רב. יעילות השימוש בסמלים כאלה קשורה בתכנון שיטתי של עיצובם ושל אופן הקניית היכולת לפענחם ביד הקורא, כפי שהדבר נעשה בהוראת השימוש במפה.

בעת תכנון מארגן גרפי יש לתת את הדעת למידת הסביכות והיזואליות שלו. ניתן להעביר מידע מגוון בקשר לסוגיה, אך יש לשים לב לדרכים הגרפיות האפשריות לייצוגו, ויש לבחור באותן דרכים, שתהיינה פשוטות ולא מכבידות על תהליכי התפיסה החזותית של הקורא.

אספקט חשוב אחר ליעילותו של המארגן הוא מידת הבהירות לגבי תהליכי הלמידה הצפויים, כלומר מהם מסרי התוכן, שמבקשים להבהיר באמצעות המארגן הגרפי, ומהם התהליכים הלימודיים, שהמארגן אמור לעורר אצל התלמיד.

לגבי מסרי התוכן – בעקבות מסקנותיהם של מאייר וגליני (Mayer & Gallini, 1990) – חשוב להבהיר, מה אמור התלמיד ללמוד מהתרשים החזותי. עניין זה חייב להיות ברור למעצב התרשים, וראוי, שאף התלמיד יהיה מודע לו. לא כל המשתמשים במארגן גרפי ערים לכך, כי מארגנים שונים של אותה סוגיה עשויים להעביר מסרים שונים².

לגבי התהליכים הלימודיים – חשוב, שהמורה יבהיר לעצמו, כיצד ישולב המארגן בתהליך ההוראה. האם המארגן יינתן כמארגן מְרָרִים ללימוד הסוגיה, או אם יינתן כסיוע בעת הלימוד, או אם ישמש כאמצעי לסיכום הסוגיה ושחזור. כל אחת מהאפשרויות הללו קובעת תפקיד שונה למארגן בתוך תהליך הלימוד.

בחירת סוג המארגן ודרך השימוש בו – צריכות לבוא גם מתוך התחשבות ברקע של הלומד: ניסיונו בלימוד גמרא, רמת היכולת החזותית שלו ורמת "האוריינות הגרפית" שלו.

מקובל, שטקסט לימודי כתוב צריך להיות מותאם לקהל קוראים מוגדר מהבחינות הבאות: רמת השפה, רמת ההעמקה בחומר, התבססות על ידיעות רקע וכיו"ב. לא לכולם ברור, שדרישה כזאת צריכה להיות גם ממארגן גרפי. דווקא בהוראת גמרא, כשמסכתות רבות נלמדות ללא תלות בגיל התלמידים – יש להדגיש תנאי הכרחי זה.

לדוגמה:

דרגת הפירוט הנדרשת במארגן גרפי תלויה לא פעם בניסיונם הקודם של התלמידים בלימוד סוגיות תלמודיות. לפעמים דרוש לציין שלבי ביניים בטיעון, הן בעצם סימולם והן בהסברים המתלווים לתרשים, אך מידע זה עלול להיות מיותר, ולכן מפריע לרצף הלימוד, למי שכבר יודע את הדברים. אולם הבעיה העיקרית אינה ברמת לימוד הגמרא של הלומדים. לא פחות חשוב להתחשב ביכולת החזותית של הקוראים, אשר קשורה בגיל, בכשרים לימודיים אחרים ובניסיונם הקודם באמצעים גרפיים. הבעיה העיקרית אינה בזהווי האלמנטים, אלא בפרשנות של הזהווי, וזו קשורה פעמים רבות לא רק בגיל, אלא גם ברקע תרבותי (Goldsmith, 1987).

מלבד זאת, ראוי לשים לב, כי במחקרים רבים דווח, שמארגנים גרפיים עוזרים יותר לתלמידים בעלי יכולת לימודית נמוכה, מאשר לבעלי יכולת גבוהה (Winn, 1987). יש להדגיש, כי חוקר זה מגיע למסקנה, ששרטוטים מפורטים מדי אינם יעילים, שכן תלמידים חזקים אינם זקוקים להם, והתלמידים החלשים אינם יכולים להיעזר בהם. בין השאר, בגלל סיבה זו, מצא קוסלין (Kosslyn, 1994) יתרון במארגנים, שניתן לפצלם לתרשימי מְשָׁנָה.

כמות הפריטים במארגן, מידת השרירותיות שבסימול הרכיבים או סדר קריאתם, וכן קיומם של רמזים מילוליים או מספריים לְאִזְזוּרִים החשובים במארגן – כל אלו הם קריטריונים, אשר באמצעותם ניתן לקבוע, אם גם קורא חסר ניסיון בקריאת תרשימים יוכל להפיק תועלת מהמארגן הגרפי. אין ספק, שמארגנים גרפיים, הבנויים על עקרונות קבועים של סימול המוכרים ללומד, יעילים יותר ממארגנים גרפיים, אשר אין בהם כללים קבועים, ודרושה התבוננות מחודשת כדי לפענח את המסרים שבהם. רמת

ה"אוריינות הגרפית" של הקוראים הפוטנציאליים, גם היא אפוא גורם בהערכת יעילותו הצפויה של מארגן גרפי.

אלו, למעשה, נקודות שכל מעצב תרשים או מורה, הבא להשתמש בתרשים מוכן, צריכים לתת דעתם עליהם, כדי להבטיח, ששילוב המארגן הגרפי יעזור לתלמיד להבין טוב יותר את הסוגיה הנלמדת. כללית – ניתן לסווג גורמים אלו לשלוש קטגוריות³:

ההיבט התחבירי – השימוש הנכון ב"כללי התחביר" של הסימול הגרפי, ההתאמה ל"מוסכמות הגרפיות" ולעקרונות התפיסה החזותית האנושית.

ההיבט הסמנטי – הגדרת המשמעות והמסר שמבקשים להביע – תוך שימוש מושכל בהיבט התחבירי. ההיבט הפרגמטי – התחשבות ברקע של הקורא, ה"אוריינות הגרפית" שלו והניסיון הלימודי שלו בלימוד סוגיות תלמודיות.

מורה, הבא לבחור מארגן גרפי מוכן, יוכל להעריך את התרשים לפי היבטים אלו, ולשקול שיקולים דידקטיים נוספים לגבי דרך שילובו של המארגן בשיעור.

סיכום

ראינו אפוא, כי יש בשימוש משולב של תרשימים על סוגיהם השונים, כדי להקל על הוראת הגמרא ולהגביר את יעילותה. אין ספק, שיעילות זו תלויה לא מעט בכישוריו של המורה: כישורי המורה באים לידי ביטוי הן ביכולתו לעצב את התרשים או לבחור בתרשים מתאים והן ביכולתו לנצל את האפשרויות הטמונות במצג על-ידי עיתוי נכון של שילובו ובמתן הסבר מתאים.

ממצאי המחקר מלמדים, שיש הצדקה להמשיך ולפתח מארגנים גרפיים לסוגיות תלמודיות, וכן לקדם את שילובם בהוראה בכיתה. המחקר הזה מעיד, באופן ברור, על תרומתו של מארגן (כלשהו) להצלחת לימוד סוגיה תלמודית. ניכר גם יתרונו של מארגן גרפי על-פני מארגן מילולי. ראוי להמשיך ולחקור היבטים שונים של יתרון זה. שאלה לא פחות חשובה היא מהם מאפייניו של התלמיד, אשר בשבילו המארגן הגרפי הוא בעל התרומה המרבית, ושאלה זו דורשת מחקר נוסף.

יש צורך לחשוף את ציבור המהנכים והעוסקים בחינוך יהודי למגוון הטכניקות החדשות, הקיימות בהוראת תורה שבעל פה כדי לעודד פיתוח עצמי של כלים קוגניטיביים ואמצעי עזר, או, לפחות, לספק אמות מידה להערכה של כלים קיימים, ולעזור בשימוש מושכל בכלים אלו.

הערות

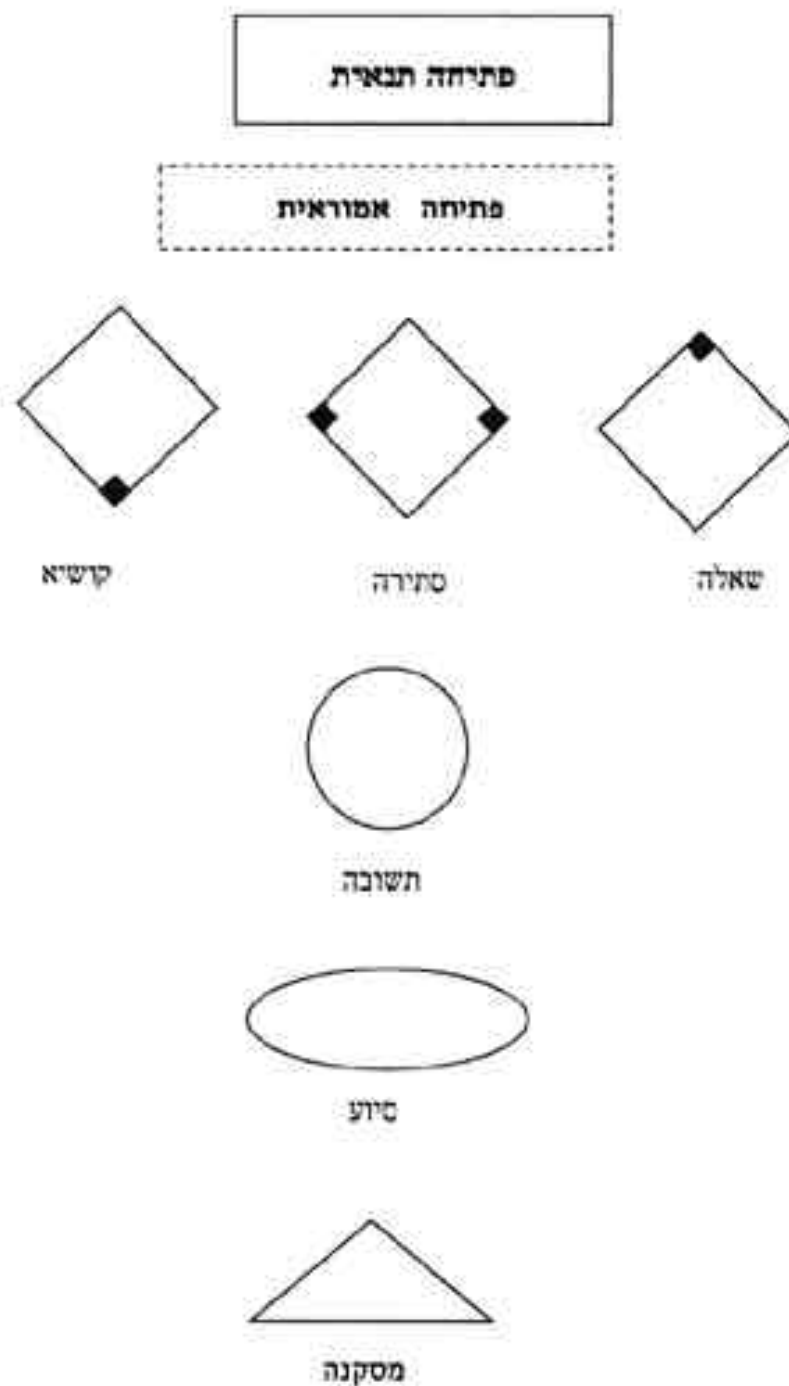
- * המחבר חש תודה עמוקה לפרופסור משה ארנד, לפרופסור יצחק לוין, לד"ר נעמי בת ציון מאוניברסיטת בר-אילן על עזרתם ומעורבותם במחקר זה וכן לקרן הזכרון לתרבות יהודית (Memorial Foundation for Jewish Culture, New York) על המלגה שהעניקה למחקר זה.
1. הדים לדיון זה – ראה: אמיד, תש"ס; וייזר וברלב, תש"ן; Zisenwine, 1989, Hayman, 1997.
 2. דוגמה למיון של מיפוי מושגים היוצא מנקודות מוצא שונות הוצגה אצל שריג (תשנ"א). תהליך שיטתי לקביעת סוג המארגן ודרכי הפעלתו ראה אצל Egan, 1999.
 3. שלוש קטגוריות שהוזכרו הן, למעשה, שלוש הרמות, שגולדסמיט (Goldsmith, 1987) וכן קוסלין (Kosslyn, 1989) משתמשים בניתוחים שלהם. מי שמעוניין לעצב סידרה שיטתית של מארגנים גרפיים, יוכל בעזרת נקודות אלו לתכנן את צעדיו, ויכל אף לשאוב מידע נוסף מעבודותיהם של ברטין (Bertin, 1981) ושל קוסלין (Kosslyn, 1994).

מראי מקומות

- אמיד, י' (תש"ס), הוראת הגמרא – הקשיים והניסיון לפתרון: סקירה דידיקטית-היסטורית. שאנן, ו', שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה, עמ' 85-92.
- אמיד, י' (תשס"ב), אמצעים חזותיים בלימוד תורה שבעל פה, מים מדליו 13, עמ' 39-57.
- בית הספר נעם בנים (תשנ"ט), מסכת ברכות פרק תפלת השחר, חלק א', ירושלים, הוצאת ביה"ס נעם.
- וייזר, ש', בר לב, מ' (תש"ן), הוראת התלמוד בישיבה התיכונית: קשיים וסיכונים. ניב המדרשה, ה', עמ' 233-256.
- כ"ץ, י' (תש"ך), על בעיית לימוד התלמוד בבית הספר, בתוך היינמן י' (עורך), הוראת התורה שבעל-פה, ירושלים, בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית. עמ' 36-53.
- סלומון, ג' (1983), השקעת מאמץ שכלי בחומר למידה, בתוך ניסן מ', לסט א' (עורכים), בין חינוך לפסיכולוגיה, ירושלים, מאגנס. עמ' 427-445.
- רון צ', ריבלין, ש', שלזינגר י"מ (תשמ"ט), פרקי גמרא א, חוברת לתלמיד, ירושלים, משרד החינוך אגף לתכניות לימודים ומכללת ליפשיץ.
- שריג, ג' (תשנ"א), מתבנית עולם לתבנית הטקסט: מיפוי יצירתי כאמצעי להבנה והבעה, בתוך ולדן צ', ארצי ב' (עורכות), מלילות – אסופת מאמרים בנושאי חינוך לשוני ואוריינות, ירושלים, מכללת בית ברל ומשרד החינוך. עמ' 79-97.
- Ausubel, D. P. (1968). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Bertin, J. (1981). *Graphics and graphic information processing*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Dunston, P. J. (1992). A critique of graphic organizer research, *Reading Research and Instruction*, 31 (2), pp. 57-65.

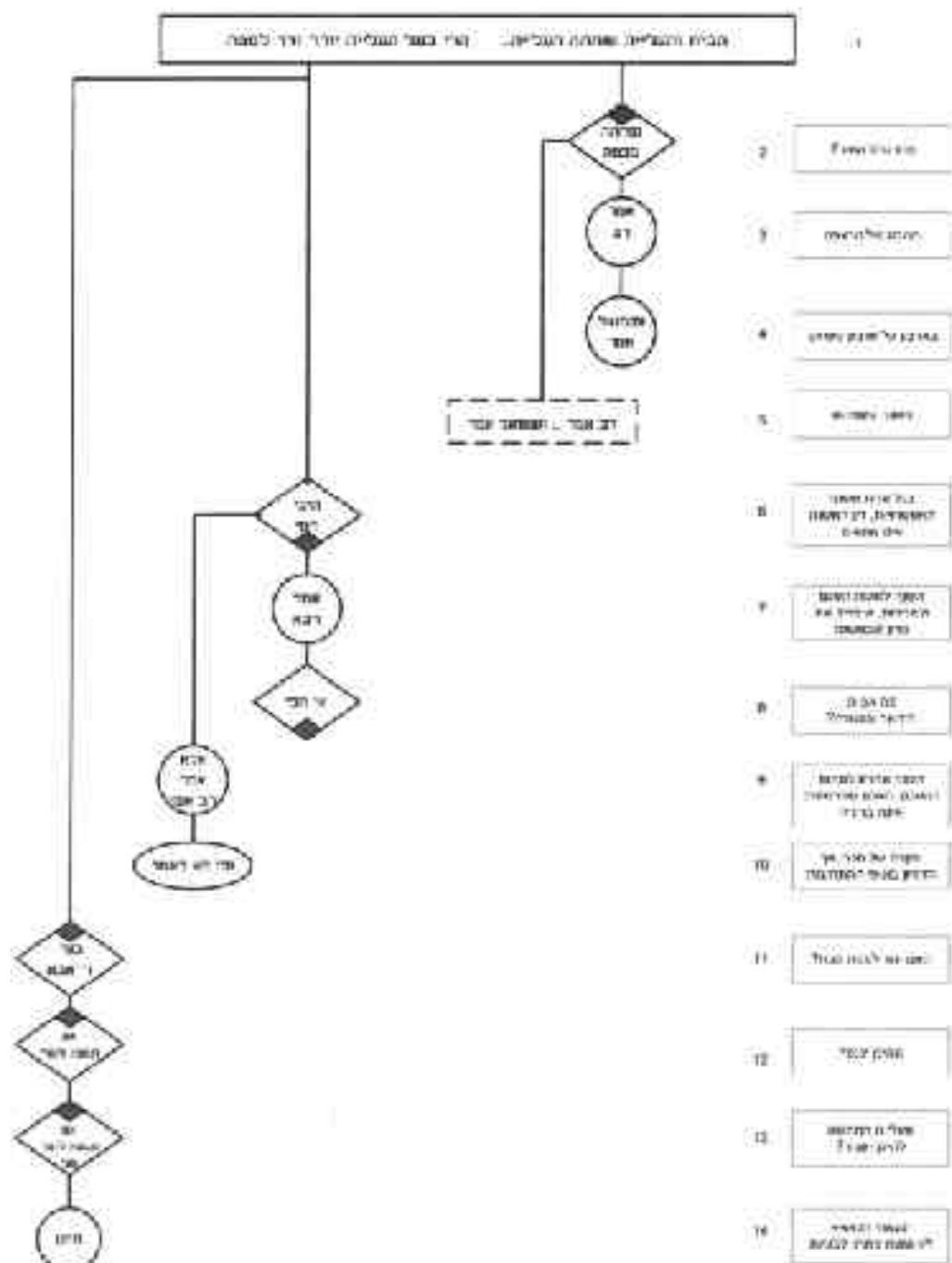
- Egan, M. (1999). Reflections on effective use of graphic organizers, **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, 42 (8), pp. 641-645.
- Fenk, A. (1994). Spatial metaphors and logical pictures, In W. Schnotz & R. W. Kulhavy (Eds.), **Comprehension of graphics** (pp. 43-62). Amsterdam: North Holland.
- Goldsmith, E. (1987). The analysis of illustration in theory and practice, In D. M. Willows & H. A. Houghton (Eds.), **The psychology of illustration**, Vol 2, pp. 55-86. New York: Springer.
- Hayman, P. (1997). On the teaching of Talmud: Toward a methodological basis for a curriculum in oral-tradition studies. **Religious Education**, 92 (1), pp. 61-76 .
- Kosslyn, S.M. (1989). Understanding charts and graphs, **Applied Cognitive Psychology**, 3, pp. 185-226.
- Kosslyn, S. M. (1994). **Elements of graph design**. New York: W.H. Freeman.
- Mayer, R. E., & Gallini, J. K. (1990). When is an illustration worth ten thousand words, **Journal of Educational Psychology**, 82, pp. 715-726 .
- Paivio, A. (1983). The empirical case for dual coding, In J. C. Yuille (Ed.), **Imagery memory and cognition**, pp. 307-332. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Paivio, A. (1991). **Images in mind; The evolution of a theory**. London: Harvester Wheatsheaf.
- Robinson, D.H., & Kiewra, K.A. (1995). Visual argument: Graphic organizers are superior to outlines in improving learning from text, **Journal of Educational Psychology**, 87 (3), pp. 455-467 .
- Salomon, G. (1979). **Interaction of media cognition and learning**. San Francisco: Jossey Bass.
- Salomon, G. (1997). Of mind and media, **Phi Delta Kappan**, 78, pp. 375-380 .
- Winn, W.D. (1987). Charts graphs and diagrams in educational materials, In D. M. Willows & H. A. Houghton (Eds.), **The psychology of illustration**, Vol 1, pp.152-199. New York: Springer.
- Zisenwine, D. (1989). Reconceptualizing the teaching of rabbinic literature, **Religious Education**, 84 (1), pp. 584-588 .

נספח 1: הסמלים הבסיסיים הנהוגים לתאור חלקי הסוגיה בשיטת ביי"ס נעם



השפעת מארגנים גרפיים על הבנת סוגיות תלמודיות

נספח 2: מארגן גרפי לסוגיה תלמודית (בבא מציעא קטז ע"ב-ק"ז ע"א)



יעקב אמיר

מאמר זה יסקור רקע תאורטי בסיסי בנושא תפיסת החוללות העצמית: הגדרת החוללות העצמית, שני ממדי תפיסת החוללות העצמית, מקורות האינפורמציה לעיבוד תפיסת החוללות העצמית, הקשר בינה לבין הכוונה עצמית בלמידה והישגים אקדמיים והשפעתה על הכוונה עצמית ועל ביצוע. המאמר יסתיים בסקירת שני כיווני מחקר נוספים בנושא:
חוללות עצמית מקצועית וחוללות קולקטיבית.

1. חוללות עצמית (Self Efficacy) - תהליך הערכה, שיפוט ושליטה

חוללות עצמית היא אמונה ביכולת. היא הוגדרה כ"שיפוט אישי לגבי יכולת לבצע משימות אקדמיות" (Bandura, 1986; 1977; Schunk, 1989. p. 70), כ"תהליך המקשר בין ידע לפעולה" (Bandura, 1986), כ"תפיסת יכולת להשיג מטרות או הערכת יכולת לבצע התנהגות, שתביא לתוצאה מסויימת" (Bandura, 1986; Kanfer & Ackerman, 1989). הגדרה זו הורחבה ל"הערכת יכולת אישית לארגן ולבצע פעולות, הנדרשות כדי לשלוט בסיטואציות שונות" (Bandura, 1995) ו"אמונות ביכולת לגייס מוטיבציה, משאבים קוגניטיביים ומהלכי פעולה, הדרושים לשליטה בדרישות משימה" (Bandura, 1990a, p. 316). הגדרה אחרונה זו, המדגישה את התהליך החשיבתי, מכילה את קודמותיה. חוללות עצמית היא תהליך של הערכה, שיפוט ושליטה, שבסופו נוצר אומדן (appraisal), הקובע, איך אדם חושב, מרגיש ומפעיל את עצמו. לכן היא תורמת באופן משמעותי למוטיבציה האנושית להשיג הישגים. חוללות עצמית מוערכת לפני ביצוע, וכך יכולה להוות גורם סיבתי בתפקוד אקדמי (Campillo, 1995; Edén, 1996; Zimmerman, 1999; Pool, 1999). ייתכן, שהפוטנציאל, שיש בה לחולל שינוי, הוא הסיבה להעדפה המקובלת של המושג "חוללות" על המושג "מסוגלות", המקובל בפי מורים, מאמנים ותלמידים בשדה.

2. חוללות עצמית: תהליך תלוי סיטואציה ספציפית או תכונה כללית

חוללות עצמית נתפסת לפחות בשני ממדים עיקריים, המשמשים בסיס לתכנון שיטות לטיפול ולהוראה:
כתלוּת סִטוּאצִיָה ספציפית (state) (Sallis & Hovel, 1990; Schunk, 1986, 1997; Bandura,

תארגנים: תוללות עצמית, הכוונה עצמית בלמידה, מטה-קוגניציה.

Barone, Maddux & Snyder, 1997; Zimmerman, 1997) וכתכונה כללית או קבועה (trait) (Maddux, 1995; Maddux, Stanley & Manning, 1987).

ממד ראשון קשור לתפיסה המגדירה ומודדת חוללות עצמית כתלוית סטואציה ספציפית (specific situation). יש לה בסיס גנטי ביולוגי המאפשר לאדם לפתחה, אך היא איננה תכונה אישיותית כללית (Bandura, 1997; Schunk, 1997; Zimmerman, 1995) פעולה בסיטואציה ספציפית: אמונות ביכולת לנהוג מכונית יכולות להיות שונות מאמונות ביכולת לפתור בעיות במתמטיקה (Schunk, 1997), אך בתוך תחום המתמטיקה יכולות להיות תפיסות חוללות דומות בהנדסה ובאלגברה. המושג "Magnitude of Self Efficacy" (Maddux, Stanley & Manning, 1997; Barone & Maddux & Snyder, 1997), מחדד יותר את תלותה בסיטואציה הספציפית. הוא מתייחס למספר צעדים (steps) של אמונות חוללות, שאנשים מאמינים שהם מסוגלים לבצע. אדם יכול להאמין, שהוא יכול לבצע פעילות מסוימת בהצלחה בעוצמה (strength) גבוהה בתנאי אחד (לדוגמה, כשהוא לומד אצל מורה מסוים), ובעוצמה אחרת בתנאי אחר, כשהוא, לדוגמה, לומד אצל מורה אחר (Bandura, 1986; Barone & Maddux & Snyder, 1997). מידת הספציפיות, שבה עוצמת החוללות נמדדת ומוגדרת, תלויה באופי המשימה והסיטואציה ובמידת ההכללה או הניבוי, שאדם קובע למדוד אותה (Bandura, 1997).

ממד שני קשור לתפיסה המגדירה את החוללות כתכונה כללית (generality of self efficacy). תכונות כמו הערכה עצמית או תפיסת העצמי (self-esteem, self-concept) נתפסות בדרך כלל כתכונות קבועות (trait constructs). המחקר הרב שנעשה בנושא מראה, שמדידת חוללות כתכונה כללית או כתכונה קבועה איננה מספקת הבנה רבה על חוללות עצמית במצבים או בתחומים ספציפיים (Bandura, 1990a; Baron, Maddux & Snyder, 1997; Maddux, 1995; Pajares & Schunk, 1999). זו הסיבה, שחוללות עצמית מוגדרת ונמדדת בדרך כלל בקונטקסט להתנהגות ספציפית. מעט ניסיונות מחקריים נעשו כדי להשפיע על חוללות כללית בהשוואה לניסיונות, שנעשו כדי להשפיע על חוללות עצמית ספציפית (Eden, 1996). ההנחה, שחוללות עצמית ניתנת להכוונה ולשינוי והיא איננה אפיון אישיותי קבוע, מעוגנת במודל הקוגניטיבי-חברתי הכללי ומשודרת ללומד בתכניות התערבות חינוכיות. אכן ישנן ראיות מחקריות לשינויים בחוללות העצמית (Schunk, 1994; Schunk & Ertmer, 2000). ההסתכלות בחוללות עצמית כספציפית, אין פירושה דחיית ההכללה האפשרית שלה. מחקרים מראים, שחוללות עצמית בהתנהגות ספציפית בתחום מסוים יכולה להיות מוכללת להתנהגות אחרת בסיטואציות דומות: (Bandura, 1986, 1997; Bandura, Adams & Beyer, 1977; Bandura, Jeffery & Gajdos, 1987; Eden, 1996; Maddux, 1995; Maddux, Stanley & Manning, 1987). העברה יכולה להתרחש במצבים הבאים:

א. בין מקצועות באותו תחום. לדוגמה, "אם אני מסוגל ללמוד היסטוריה, ודאי אהיה מסוגל ללמוד גם אורחות" (Schunk, & Zimmerman, 1998).

- ב. בין משימות דומות באותו קונטקסט. לדוגמה, "אם הצלחתי כבר פעם אחת בחידון שחיברתי לעיתון, ודאי אצליח הפעם לחבר תשבץ לאותו עיתון" (Zimmerman & Ringle, 1981),
- ג. בין תת-מיומנויות דומות. לדוגמה, "כבר היה לי משהו דומה בעבר: מצאתי בקלות את הרעיון העיקרי של הקטע. אם כך אוכל בקלות להפריד בין הרעיונות החשובים יותר לרעיונות החשובים פחות במשימה זו" (Bandura, Adams & Beyer, 1977).
- ד. בין מיומנויות קשורות לאותו עניין (generalizable coping skills) (Bandura, Jeffery & Gadidos, 1975), בין מיומנויות קוגניטיביות בתחומים שונים הנרכשים יחד (codevelopment) לדוגמה, אם לומדים מתמטיקה בשפה האנגלית, או בין מקצועות הנלמדים על-ידי אותו מורה. (Schunk & Zimmerman, 1994; 1998). כשמתפתחת תפיסת חוללות חיובית לגבי האחד, היא מועברת גם לשני. זאת ועוד, תפיסת חוללות גבוהה, שמתחזקת לאחר הצלחה בביצוע מיוחד, נותנת לאדם ביטחון, שהוא מסוגל לעשות עוד הרבה דברים ולהשקיע בהם מאמץ אין סופי. השווה את הדוגמה שמביא בנדורה (Bandura, 1997, p. 53): "אם הצלחתי ללקק נחש, אוכל ללקק כל דבר". 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 היא אספקט חשוב, הקשור לתכונות אישיותיות קבועות, באשר היא תורמת להן ומחזקת אותן (Maddux, 1995). ניתן אם כן לשער, כי להצלחה להשפיע על חוללות עצמית בהכוונה עצמית של פעילות ספציפית יהיו:
- א. פוטנציאל של העברה לחוללות עצמית בהכוונה עצמית של פעילויות אחרות (Bandura, 1997; Meichenbaum & Asarnow, 1979; Zimmerman, 1989).
- ב. פוטנציאל לחיזוק תכונות אישיות קבועות, כגון "הערכה עצמית" (self esteem), המשפיעות על הלומד במכלול התנהגויות הלמידה (Maddux, 1995). לפיכך לניסיון להשפיע על חוללות עצמית יכולה להיות תרומה יעילה יותר מאשר למניפולציה, שתקדם מיומנות למידה ספציפית כלשהי בלבד (Bandura, 1997; Feldman & Martinez-Ponz, 1995).

3. מקורות האינפורמציה של תפיסת החוללות העצמית

- לפי התיאוריה הקוגניטיבית-חברתית נוטים אנשים לבצע משימות, שהם מאמינים שהם מסוגלים לבצע, ופחות מערבים את עצמם במשימות, שהם מרגישים שהם פחות מסוגלים לבצע. אמונות של אנשים באשר ליכולתם בתחום נתון משפיעות על הבחירה שהם עושים, על מאמץ שהם משקיעים, על התמדה ועל עמידות (resilience) בפני מכשולים או כישלון. אנשים יוצרים את תפיסות החוללות תוך עיבוד אינפורמציה שמגיעה אליהם מארבעה מקורות (Bandura, 1986, 1997):
- א. המקור בעל ההשפעה הגדולה ביותר על תהליך עיבוד אמונות החוללות העצמית, לדעת חוקרים

בתחום, הוא התנסויות אישיות משוחזרות, או ביצועי העבר (anactive attainments, or mastery experiences) (Bandura, 1986; Barone & Maddux & Snyder, 1997; Zeldin & Pajares, 1999; Zimmerman & Ringle, 1981), כי הוא מבוסס על התנסויות שליטה אותנטיות. הצלחות מעלות את אומדן המסוגלות, ואילו כישלונות מורידות אותו. כל הערכה חדשה של החוללות העצמית משתלבת בקודמותיה ומבססת אותה.

ב. צפייה בביצועים של אחרים (vicarious experiences) – התנסויות של למידה תוך התבוננות במודל, או למידה מתוך חיקוי הן מקור האינפורמציה השני בחוקר לחוללות העצמית (Bandura, 1987, 1999; Barone & Maddux & Snyder, 1997; Schunk, 1987, 1999; Bandura, Adams, Hardy & Howells, 1980) ולהפך: צפייה במודל, בעל יכולת דומה לזו של הצופה, שנראה נכשל למרות השקעת מאמצים – יכולה להוריד את אומדן החוללות העצמית של הצופה (Brown & Inouye, 1978). הרגישות להשפעת התנסויות של אחרים גבוהה יותר במקרים הבאים:

1. כאשר החוללות העצמית של הצופה איננה גבוהה,
 2. כאשר יש לו ניסיון קודם מועט בחוויות דומות,
 3. כאשר חסר לו ידע ישיר בדבר יכולתו (Takata & Takata, 1976),
 4. כאשר יש דמיון בין הצופה למודל באפיונים אישיים, גם באלה הנובעים מסטראוטיפים חברתיים כמו: רמת השכלה, רמה סוציאקונומית, מין או גיל. הדמיון למודל מעלה את רלבנטיות האינפורמציה מביצועו של המודל (Suls & Miller, 1977).
 5. כאשר הסיטואציה, שבה נמצאים הצופה והמודל, דומה (Bandura, 1986).
 6. לפעמים דווקא, כאשר ישנו שוני רב בין הצופה למודל, ("אם הוא מצליח, יש בסיס הגיוני לכך שגם אני אצליח") (Meichenbaum, 1971).
- אנשים אחרים או מודלים יכולים ללמד את צופיהם אסטרטגיות. הם נותנים אינפורמציות על טבע הסביבה, המשימה והקשיים בעניין נתון ומכינים את הצופה לתרחיש מסוים. אף-על-פי שהתנסויות של אחרים אינן בעלות עוצמה כמו ניסיונות ישירים, הן יכולות להיות משמעותיות ולהשפיע לאורך זמן (Bandura, 1986).

ג. מקור אינפורמציה אחר, המשפיע על עיבוד תפיסת החוללות העצמית, הוא: שכנוע וורבלי (verbal persuasion). זהו שכנוע ריאליסטי של אנשים אחרים, שיש ללומד יכולת לבצע משימה באופן מוצלח. כוחו של השכנוע הוא באמינות המשכנע, בידע שלו ובמיומנותו (Schunk, 1982b, 1983b, 1984b; Schunk & Cox, 1986). מילים כדוגמת: "אני סומך עליך", הנאמרות מפי אדם המוערך מאוד על-ידי הלומד, משפיעות על הערכת החוללות העצמית של הלומד. אך שכנוע כזה עלול להביא לתוצאה הפוכה, כשמשכנעים אנשים שאין להם יכולת. בהקשר זה חשוב לזכור את אזהרת בנדורה (Bandura, 1997): שכנוע וורבלי יכול בקלות רבה יותר

להחליש אמונות חוללות מאשר לחזק אותן.

ד. מקור אינפורמציה אחר, המשפיע על עיבוד תפיסת החוללות העצמית, הוא מצב פיזיולוגי ורגשי (physiological and affective states): הזעה, דפיקות לב, חרדה. אלה הן מקור אינפורמציה נוסף להערכת חוללות עצמית. לעיתים לחץ ומתח נתפסים כאינדיקטורים לחשש לכישלון, לחוסר יכולת או לחוסר מיומנות. (Bandura, 1995, 1997; Barone & Maddux & Snyder, 1997; Schunk & Zimmerman, 1998). גם מצב רוח משפיע על אמונות חוללות. בדרך כלל, אופטימיזם ומצב רוח חיובי מקדמים אמונות חוללות, ואילו דפרסיה מחלישה אותם (Zeldin & Pajares, 1999). אומדן החוללות העצמית הוא יישום של ידע מצטבר או תוצר של עבוד קוגניטיבי ומטה-קוגניטיבי של מקורות האינפורמציה המגוונים (Bandura, 1995).

חוקרים, שבחנו את ארבעת המקורות לאמונות החוללות, חיזקו את השערת בנדורה (Bandura, 1986), האומרת שהתנסויות שליטה או ביצועי העבר הם המקור בעל ההשפעה הגדולה ביותר על אמונות החוללות העצמית (Lent, Lopez & Bieschke, 1991; Lent, Lopez, Brown & Core, 1996; Lopez & Lent, 1992). למרות זאת, בשנים האחרונות חוקרים אחרים, שבדקו הבדלי מין בחוללות עצמית מצאו, שבתחומים הידועים כ"גבריים" - נשים מדווחות על השפעה חזקה יותר של התנסויות של אחרים ושל שכנוע וורבלי על חוללות העצמית בהשוואה לגברים. ייתכן, שבמקרים מסויימים יש מקום חשוב יותר להתנסויות של אחרים ולשכנוע וורבלי מאשר שוער לפני-כן על-ידי חוקרי התאוריה הקוגניטיבית-חברתית (Zeldin & Pajares, 1999). בתחום החינוך, בבתי-ספר ובמכללות להכשרת מורים, עשויים לבוא לביטוי כל ארבעת מקורות האינפורמציה הללו. ניתן לאפשר שחזור התנסויות שהיו בעבר ודיון מושכל בהן, מודלים לחיקוי, שכנוע וורבלי ופעילויות, המביאות למצבים פיזיולוגיים ורגשיים חיוביים.

4. הקשר בין חוללות עצמית לבין הכוונה עצמית בלמידה והישגים אקדמיים

קיימת הסכמה רחבה בין חוקרים היום, שהכוונה עצמית בלמידה (Self Regulated Learning) היא הפתרון הטוב ביותר לפיתוח אדם חושב, מסתגל ואוטונומי, היודע לרכוש וליצור ידע בעצמו, כדי להתמודד עם הכמות והרעבונות של הידע, המגיע אל הלומד ממקורות שונים בו-זמנית. העלאת רמת ההכוונה העצמית בלמידה היא אחד הנושאים החשובים במחקר החינוכי היום. תפקוד אינטלקטואלי יעיל דורש מיומנויות מטה-קוגניטיביות של הכוונה עצמית (Bandura, 1997; Flavell, 1970, 1978a), הקונסטרוקטיביסטית (1989). לפי מרבית התיאוריות של הכוונה עצמית בלמידה הרצונית (Corno, 1989), הקונסטרוקטיביסטית (Rohrkemper, 1989), הפנומנולוגית (McCombs, 1989), הוויגוטצקיאנית (Scott, Paris & Byrnes, 1989) והקוגניטיבית-חברתית (Schunk, 1989; Zimmerman, 1989) - הכוונה עצמית בלמידה כוללת

תפקוד מטה-קוגניטיבי גבוה, ולכן היא מקדמת הישגים. ככל שהלומד עצמאי יותר, עולה רמת הישגיו האקדמיים (McCombs & Whisler, 1989). לא ניתן להסביר הכוונה עצמית בלמידה ובביצוע אקדמי ללא האספקטים האפקטיביים והמוטיבציוניים. כדי להגיע לביצוע טוב יש צורך ביותר מאשר יכולת או כשרון. יש צורך ברמה גבוהה של מוטיבציה והתמדה (Bandura, 1993, 1997; Barone & Maddux & Snyder 1997; Hackett, 1995; Pintrich & DeGroot, 1990; Zimmerman, 1995; Zimmerman, 1992 Bandura & Pons, 1992). כשתהליכי הכוונה עצמית ממלאים תפקיד אינטגרלי בהתפתחות מיומנויות למידה, נעשים הלומדים מודעים יותר להתקדמותם וחווים רגשות חוללות עצמית גבוהים יותר (Ericsson, 1996; Schunk & Ertmer, 2000; Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 1995, 1998). חוללות עצמית היא מרכיב מפתח של מוטיבציה. יש לה השפעה רבה על הכוונה עצמית ועל הישגים (Bandura, 1997; Schunk & Ertmer, 2000).

התהליכים המטה-קוגניטיביים מתייחסים ליכולת הפרט לחשוב על החשיבה שלו ולנווט את התהליכים הקוגניטיביים שלו.

בחקר המטה-קוגניציה מבחינים בשני רכיבים עיקריים:

- א. ידע מטה-קוגניטיבי,
- ב. הכוונה, ויסות, פיקוח ובקרה על התהליכים הקוגניטיביים (Flavell, 1970; 1979):
ידע מטה-קוגניטיבי מתייחס למה שהאדם יודע ומאמין לגבי יכולות, תהליכים ומשאבים קוגניטיביים בהקשר של ביצוע מטלה קוגניטיבית ספציפית.
יש המחלקים ידע זה לשלושה סוגים:
- א. ידע הצהרתי (declarative knowledge): הכרת התלמיד את עצמו כלומד והכרת אסטרטגיות פעולה מתאימות;
- ב. ידע הליכי (procedural knowledge): ידיעה כיצד להשתמש באסטרטגיות לביצוע מטלה קוגניטיבית מסוימת;
- ג. ידע מותנה (conditional knowledge): ידיעה מתי ומדוע יש להשתמש באסטרטגיות אלה.
הטענה היא, כי מיומנויות מטה-קוגניטיביות קשורות לביצוע מוצלח של מטלות קוגניטיביות (Brown & Inouye, 1987). המחקר מראה, כי ביצועיהם של לומדים בעלי מודעות מטה-קוגניטיבית טובים יותר, והם מצליחים יותר בלימודיהם מלומדים חסרי מודעות זו. יחד עם זאת, נמצא, כי מודעות מטה-קוגניטיבית אינה תלויה רק ביכולת אינטלקטואלית ובידע קודם (בירנבוים, 1997). לפי הגישה הקוגניטיבית-חברתית, מתרחשת הלמידה תוך אינטראקציה של גורמים אישיותיים, קוגניטיביים וסביבתיים (Bandura, 1986; Zimmerman, 1994, 2000). גישה זו של שילוב אלמנטים מוטיבציוניים וקוגניטיביים נבחנה על ידי חוקרים רבים (Halpin, MacGuire & Good, 1999; Pintrich & DeGroot, 1990; Pintrich et al, 1991; Pintrich & Garcia, 1992; Schunk & Zimmerman, 1997). מסקנתם הייתה, שבחקר המורכבויות של תוצאות הלמידה חשוב לקחת בחשבון אסטרטגיות קוגניטיביות של

לומדים בד בבד עם גורמי מוטיבציה.

הכוונה עצמית לפי הפרספקטיבה הקוגניטיבית-חברתית כוללת את שלושת המרכיבים: (א) מודעות מטא-קוגניטיבית, (ב) שימוש יעיל באסטרטגיות למידה (ג) שליטה מוטיבציונית. גורם החוללות העצמית, שהוא מרכיב מפתח של מוטיבציה, משפיע על כל המרכיבים של ההכוונה העצמית. (Bandura, 1993, 1997; Hackett, 1995; Pajares, 1996; Pintrich & DeGroot, 1990; Randhawa, Beamer & Lundberg, 1993; Schunk, 1991, 1994; Schunk & Ertmer, 1999, 2000; Zimmerman, 1990, 1998a, 2000; Zimmerman & Pons, 1990) ניסיונות לשנות אמונות חוללות משפיעים גם על הכוונה עצמית בלמידה (Schunk & Ertmer, 2000). אם כן הניסיון להשפיע על אמונות חוללות עצמית של לומדים הוא אתגר לחינוך.

הכוונה עצמית יעילה תלויה בחוללות עצמית לשימוש במיומנויות להשגת שליטה (Bandura, 1986). צימרמן (Zimmerman, 1998) פיתח מודל, המתאר את התפקיד המשפיע של החוללות העצמית על ההכוונה העצמית באופן מעגלי: לומד, המיומן בהכוונת למידתו, נכנס לסיטואציות למידה עם אומדן חוללות גבוה ועם מטרות ספציפיות, כשהוא נחוש להשגתן. במהלך עבודתו הוא עוקב אחר ביצועיו ומשווה אותם למטרותיו, כדי להגדיר לעצמו את התקדמותו. הערכותיו האישיות לגבי התקדמותו מובילות להמשך שימוש יעיל באסטרטגיות ובמוטיבציה לשיפור ובאמונות חיוביות להישג. החוללות הגבוהה ללמידה בשלב התחילי מתממשת בחוללות עצמית להשגת הישגים בשלבי הביצוע והרפלקסיה שבעקבותיו. החוללות בשלב הרפלקסיה מהווה בסיס לחוללות בלמידה הבאה. תלמידים לא ישתמשו במיומנויותיהם, אם הם ספקנים באשר לחוללותם העצמית לביצוע מטלות למידה, ולהפך: תלמידים בעלי חוללות עצמית גבוהה לא יוכלו לממש את למידתם, אם אין להם ידע של מיומנויות. כדי לקדם הכוונה עצמית בלמידה יש לקדם אמונות חוללות עצמית בד בבד עם העלאת רמת המיומנויות (כ"ץ, 2001; Schunk & Ertmer, 2000). האספקטים האפקטיביים-מוטיבציוניים מסבירים הכוונה עצמית בלמידה וביצוע אקדמי (Bandura, 1993, 1997; Hackett, 1995; Zimmerman, 1995; Zimmerman, 1989; Bandura & Pons, 1992; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996; Zimmerman & Schunk, 1989).

5. חוללות עצמית – מרכיב מוטיבציוני קריטי לניבוי ביצוע אקדמי

הקו, השולט בתחום חקר המוטיבציה היום, מתמקד באמונות האישיות של הלומד, כמרכיב קריטי, המנבא מה יעשה אדם בידע ובמיומנויות שלו, וכך הוא קובע הצלחה או כישלון בביה"ס (Bandura, 1999; Pajares, 1997). מרכיבי מוטיבציה אחרים, כגון דימוי עצמי, חרדה, או ערך מטלה, משפיעים על תוצאות אקדמיות, אך לדעת בנדורה (Bandura, 1997), השפעתם על ביצוע אקדמי באה ברובה מהרגשת הביטחון, שבה ניגש הלומד לביצוע משימות אקדמיות. לטענה זו של בנדורה יש תמיכה רבה

במחקר. חוקרים מציינים, שמרכיב אמונות החוללות העצמית במודלים סטטיסטיים הכוללים משתני מוטיבציה נוספים, הוא משתנה המוטיבציה היחיד, שיש לו השפעה ישירה על ביצוע (Graham & Pajares, 1999; Pajares, 1999; Pajares et al, 1999; Pajares & Johnson, 1994; Pajares, Miller & Johnson, 1999; Pajares & Valiante, 1999; Zimmerman & Bandura, 1994).

חוללות עצמית היא מנבא עקבי יותר של התנהגות אקדמית מכל שאר גורמי המוטיבציה (Bong & Clark, 1999; Graham & Weiner, 1996; Pajares, 1996, 1997; Pajares & Schunk, 1999; Pintrich & Schunk, 1996; Schunk, 1989, 1991; Spenser, Cole, Dupree, Glymph & Pierre, 1993; Stajkovic & Luthans, 1998). הסבר החוקרים לכוח הניבוי של מרכיב זה הוא הספציפיות שלו: ככל שאמונות מוערכות באופן ספציפי יותר לתחום, במיוחד כשהן מוערכות באופן ספציפי למשימה, עולה יכולת הניבוי של הביצוע. ולהפך, כשאמונות אישיות מתייחסות לתחום באופן גלובלי, הדבר פוגם ביכולת הניבוי של הביצוע (Bandura, 1997; Bong & Clark, 1999; Graham & Weiner, 1996; Pajares, 1996, 1997; Pajares & Miller, 1994; Pajares & Schunk, 1999; Schunk, 1989, 1991; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

לגבי חרדת מבחן, ישנן ראיות לכך שביצוע של לומדים במצבים אקדמיים מאיימים תלוי יותר באמונות חוללות מאשר בחרדה (Meece, Wigfield & Eccles, 1990; Randhawa, Beamer & Lundberg, 1993; Siegel, Galassi & Ware, 1985). ממצאים אלה מחזקים את המלצות בנדורה, שמחנכים צריכים להתמקד בקדום אמונות חוללות יותר מאשר בדאגה לנטרל חרדה בית-ספרית (Bandura, 1993). אמונות חוללות משפיעות על הכוונה עצמית בלמידה בשתי דרכים:

- א. באמצעות תהליכים קוגניטיביים ותהליכים מטה-קוגניטיביים של סלקציה והכוונה אישית.
- ב. באמצעות תהליכים אפקטיביים מוטיבציוניים.

התהליכים הללו פועלים באופן משולב בהתפתחות יכולת הלומד לכוון את פעילותו האינטלקטואלית, לנהל משאבים ולבחור תהליכים וסביבות למידה (Bandura, 1995, 1997; Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk, 1985; Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, Bandura & Pons, 1992).

- א. חוללות עצמית משפיעה על אספקטים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים להלן פירוט השפעותיה בהקשר זה:

1. השפעה על הצבת מטרות אישיות.

קביעת מטרות וחוללות עצמית משפיעות זו על זו. חוללות עצמית גבוהה מובילה לקביעת מטרות גבוהות ומאתגרות, והשגת מטרה מובילה לאמונת חוללות גבוהה יותר. (Bandura, 1986, 1986a; Bandura & Schunk, 1981; Bandura & Wood, 1989; Kavanagh, 1983. Kazdin, 1978; Lent & Hackett, 1987; Meyer, 1987; Pajares, Britner & Valiante, 1999; Pajares & Schunk, 1999; Schunk, 1991; Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 1990, 1994; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman, Bandura

2. השפעה על יעילות פתרון בעיות וקבלת החלטות, המובילות להישגים גבוהים. (Pons, 1992).
3. השפעה על הערכה עצמית. (Bandura, 1997; Schunk, 1989; Zimmerman, 1995; Zimmerman & Pons, 1990) בניגוד בעלי חוללות עצמית נמוכה, הנוטים לדיאגנוזות אישיות במקום לאיתור בעיות (Bandura, 1977b; Bandura & Schunk, 1981; Bandura & Wood, 1989).
4. השפעה על בחירת סיטואציה, פעילות וקריירה. (Bandura, 1986,) יותר, ההערכה העצמית גבוהה יותר, (Bandura, 1991a; Bereiter & Scardamalia, 1987; Bouffard, Parent & Larivee, 1991; Wason, 1980; Zimmerman, 1990; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Martinez-Ponz, 1990).
5. השפעה על תכנון וניהול זמן (Bandura, 1986, 1991a; Zimmerman, 1990, 1994, 1995; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Martinez-Ponz, 1990).
6. השפעה על שימוש רב יותר באסטרטגיות של הכוונת הלמידה (Bandura, 1986; Pajares & Schunk, 1999; Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk & Swartz, 1991; Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 1990, 1994; Zimmerman, Bandura & Martinez Pons, 1992; Zimmerman & Pons, 1990).
- ב. חוללות עצמית משפיעה על אספקטים אפקטיביים מוטיבציוניים (Bandura, 1982b, 1986, 1997; Bandura & Cervone, 1983; Brown & Inouye, 1978;) (Pintrich & DeGroot, 1990; Pons, 1996; Schunk, 1984b, 1995; Zimmerman, 1986, 1995):
- להלן פירוט השפעותיה בהקשר זה:
1. השפעה על שיעור הביצוע (rate) ועל מידת השקעת האנרגיה, המאמץ וההתמדה (Bandura, 1986, 1997; Bandura & Schunk, 1981; Lent, Brown & Larkin, 1986; Pajares &

- Schunk, 1999; Schunk, 1981, 1989a, 1989b, Zeldin & Pajares, 1999; Zimmerman Bandura & Martinez-Ponz, 1992; בעלי חוללות אישית גבוהה יחסית חסינים יותר בפני שיבושים בהכוונה עצמית, היכולים לנבוע מפער בין ביצועיהם לבין המטרות שהציבו לעצמם.
2. השפעה על תגובות רגשיות, כגון לחץ, חרדה או ייאוש (Bandura, 1993, 1997). כשאמונות החוללות גבוהות, מופנית תשומת הלב של הלומד לדרישות המשימה, וכשהן נמוכות, מכונס הלומד בתוך עצמו ובתוך כישלונותיו (Bandura, 1986; Pajares & Miller, 1994; Pajares, 1999; Schunk, 1999; Zeldin & Pajares, 1999).
3. השפעה על כושר עמידה בפני מכשולים (resilience) חברתיים, אקדמיים, אישיים וסביבתיים (Chambliss, 1999; Saarni, 1999; Wang, Haertel & Walberg, 1998; Zeldin & Pajares, 1999).
- האפיונים הבולטים ביותר של כושר עמידה הם רמה גבוהה של מעורבות והרגשת שליטה אישית על המתרחש. אמונות חוללות מחזקות כוח עמידה. חוללות עצמית וכוח עמידה פועלים במשותף (Pajares & Schunk, 1999; Saarni, 1999).
4. ניבוי מידת עניין בנושאים אקדמיים (Lent, Brown & Larkin, 1986; Lent, Lopez, 1999; Bieschke & Socal, 1991; Pajares & Schunk, 1999).
5. השפעה על עיצוב דפוס ייחוס הסיבתיות (Collins, 1982); בעלי תפיסת חוללות עצמית גבוהה מייחסים את כישלונותיהם לחוסר השקעת מאמץ, ואילו בעלי תפיסת חוללות עצמית נמוכה מייחסים את כישלונותיהם לחוסר יכולת (Bandura, 1986; Pajares & Schunk, 1999).

לחוללות עצמית גבוהה – אפקט על הישגים וביצוע

- חוללות גבוהה מנבאה הצלחה אקדמית (Collins, 1982; Hackett, 1995; Halpin, MacGuire & Good, 1999; Lent, Brown & Larkin, 1986; Martinez-Ponz, 1996; Pajares & Schunk, 1999; Pajares & Valiante, 1999; Randhawa, Beamer & Lundberg, 1993; Schunk, 1981, 1983a, 1983b, 1985, 1987, 1989, 1991, Schunk & Rice, 1984; Zeldin & Pajares, 1999; Zimmerman, 1995; כ"ץ, 2001).
- שנק (Schunk, 1981) חקר קשר בין חוללות עצמית לבין שלושה סוגי הישגים:
- א. במיומנויות קוגניטיביות בסיסיות,
 - ב. בביצוע בעבודות קורס אקדמי,
 - ג. במבחני הישגים סטנדרטים.
- אמונות חוללות עצמית השפיעו על שלושתם. ככל שעוצמת אמונות החוללות היא גבוהה, יש סיכוי, שהפעילות שאדם בחר בה, תתבצע בהצלחה רבה יותר (Bandura, 1997; Bouffard, Parent & Larivee, 1997).

1991; Lent, Brown & Hackett, 1994; Meece, Wigfield & Eccles, 1990; Zimmerman, Bandura & Pons, 1992.

6. חוללות עצמית מקצועית וחוללות קולקטיבית

העבודה המחקרית בנושא אמונות החוללות העצמית בתחום הפסיכולוגיה החינוכית מתפתחת לשני תחומים נוספים: א) חוללות מקצועית של מורה ב) חוללות קולקטיבית של ארגון או של מוסד (בית-ספר, מכללה להכשרת מורים):

חוללות מקצועית של מורה (Professional Self-Efficacy), מוגדרת כ"אמונה ביכולת המקצועית של מורה להשפיע על התנהגות למידה של תלמידיו ועל ביצועיהם. לגרום לשינויים ולשלוט בתהליכים חינוכיים" (Guskey & Passaro, 1994, p. 628). מחקרים הראו, שמורים בעלי אמונות חוללות מקצועית גבוהה הם אלה הנוטים להצליח לבצע זאת טוב יותר, לזכות בפופולריות גבוהה יותר מצד תלמידיהם ולהיות מעורבים בפעילויות תלמידיהם, יותר ממורים בעלי אמונות חוללות מקצועית נמוכה יותר (Bandura, 1997). הצבת המטרות המקצועיות מושפעת מרמת החוללות המקצועית של המורה: ככל שרמת חוללות זו גבוהה יותר, כן גבוהות יותר המטרות, שהמורה מציב לעצמו (Bandura, 1993). נמצאה הלימה בין אמונות החוללות המקצועית של מורה לבין המוטיבציה של הלומדים לביצוע משימות והישגיהם. אצל מורים בעלי אמונות חוללות גבוהות יש אקלים כיתה, המאופיין באתגר אינטלקטואלי ומלווה בתמיכה רגשית ועידוד, הדרושים להתמודדות עם אתגרים להשגת מצויינות אקדמית ומוטיבציה גבוהה לביצוע משימות. תוצאת אקלים כיתה כזה היא רמת חשיבה גבוהה יותר בהשוואה לכיתות, אשר מצויים בהן מורים בעלי אמונות חוללות נמוכות יותר. (כ"ץ, 2001; Tschannen-Moran, Woolfolk; 1998; Hoy & Hoy). מכאן ניתן להבין, שיש קודם כל לטפח אמונות חוללות עצמית ומקצועית של מורים, כדי שיהיו להם כוחות מוטיבציוניים לטפח זאת אצל תלמידיהם, ורק אחר-כך לדרוש מהם לפתח זאת אצל תלמידיהם.

חוללות קולקטיבית של ארגון או של מוסד (בית-ספר, מכללה להכשרת מורים) מוגדרת כאמונה של קבוצת אנשים ביכולתם כקבוצה או כארגון להוציא לפועל פעולות, הנדרשות כדי לממש רמות שונות של משימות (Bandura, 1997). החוללות הקולקטיבית מתמקדת ביכולת האופרטיבית של הקבוצה לפעול. חוללות קולקטיבית מתייחסת לרמת תפקוד שונה מזו של חוללות עצמית של כל פרט בקבוצה ושונה מסיכום החוללות העצמית או המקצועית של כל הפרטים יחד. זוהי חוללות, שהתקבלה תוך כדי אינטראקציה של תהליכי חשיבה גבוהים לאחר זיכרון ועידון של החוללות העצמית והמקצועית של כל הפרטים בקבוצה באופן משותף. זוהי תרכובת חדשה. אמונות של אנשים בחוללות הקולקטיבית משפיעות על חיפוש המטרות להשגה, על ניהול מקורות הידע שלהם, על תכנון אסטרטגיות שלהם, על מידת המאמץ שהם עתידים להשקיע, על מידת התמדתם מול קשיים, על רמת הפגיעות שלהם ועל יכולתם לעבוד במשותף.

לסיכום

אחת ממטרות החינוך, כפי שעולה מסקירה זו, היא טיפוח חוללות עצמית, לא רק בשל היותה בעלת פוטנציאל להעברה, אלא גם בגלל האפקט שיש לה על הכוונה עצמית בלמידה ועל הישגים. לחוללות המקצועית ולחוללות הקולקטיבית יש מקורות אינפורמציה דומים למקורות האינפורמציה של החוללות העצמית: יש להן תפקידים דומים, והן פועלות באותו אופן. ניסיון להשפיע על אמונות חוללות עצמית של לומדים הוא אתגר לפרחי הוראה, למורים ולמורי מורים. הניסיון להעלות אמונות חוללות מקצועיים של מורים ומורי-מורים הוא אתגר לכל העוסקים בחינוך, והניסיון להשפיע על חוללות קולקטיבית של מוסד חינוכי יהיה אתגר לקידומו ולהתפתחותו בכיוון של יכולת התרומה האקדמית שלו לקהילייה הלומדת בכלל.

הערה: מאמר זה הוא הקדמה לעבודת מחקר הנערכת במכללה בחוללות בתחום רכישת שפה זרה.

רשימת מקורות

בירנבוים, מ' (1997). חלופות בהערכת השגים. אוניברסיטת תל-אביב, רמות.

כ"ץ, ש' (2001). הערכת חוללות עצמית בהכוונת פעילויות התאמה של כתיבה לנמען בעקבות אימון דיפרנציאלי ברפלקסיה. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור. אוניברסיטת תל-אביב.

References :

- Bandura, A. (1986). Self Efficacy, In: A. Bandura, **Social foundations of thought and action. A social cognitive theory**. Prentice-Hall. Inc, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bandura, A. (1986a). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-hall.
- Bandura, A. (1977b). **Social learning theory**. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1982b). The psychology of chance encounters and life paths. **American Psychologist**, 37, pp. 747-755.
- Bandura, A. (1990a). Reflections on nonability determinants of competence. In: R.J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), **Competence considered**, pp.315-362. New Haven, Conn: Yale Univ. Press.
- Bandura, A. (1991a). Self efficacy mechanism in physiological activation and health promoting behavior. In: J. Madden, IV (Ed.). **Neurobiology of learning emotion and affect**, pp.229-270. N.Y.: Raven.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self Efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, 28, 2, pp. 117-148.
- Bandura, A. (1995). **Self Efficacy in Changing Societies**. Cambridge Univ. Press.
- Bandura, A. (1997). **Self Efficacy. The Exercise of Control**. Freeman & Company. N.Y.
- Bandura, A., Adams, N.E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. **Journal of Personality and Social Psychology**, 35, pp. 125-139.

- Bandura, A., Adams, N.E., Hardy, A.B., & Howells, G.N. (1980). Tests of the generality of self efficacy theory. **Cognitive Therapy and Research**, 4, pp. 39-66.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self evaluative and self efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. **Journal of Personality and Social Psychology**, 45, pp. 1017-1028.
- Bandura, A., Jeffery, R.W., & Gajdos, E. (1975). Generalizing change through participant modeling with self directed mastery. **Behavior Research and Therapy**, 13, pp. 141-152.
- Bandura, A. & Schunk, D.H., (1981). Cultivating competence, self efficacy and intrinsic interest through proximal self motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 41, pp. 586-598.
- Bandura, A., & Wood, R.E., (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self regulation of complex decision making. **Journal of Personality and Social Psychology**, 56, pp. 805-814.
- Barone, D.F., Maddux, J.E. & Snyder, C.R. (1997). **Social Cognitive Psychology: History and current domains**. Plenum Press. NY. London.
- Bereiter, C., & Scardamelia, M. (1987). **The psychology of written composition**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bong, M. & Clark, R. (1999). Comparisons between self concept and self-efficacy in academic motivation research. **Educational Psychologist**, 34, pp. 139-154.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee', S. (1991). Influence of self efficacy on self regulation and performance among junior and senior high-school age students. **International Journal of Behavioral Development**, 14, pp. 153-164.
- Brown, I., Jr. , & Inouye, D.K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. **Journal of Personality and Social Psychology**, 36, pp. 900-908.
- Brown, S.D., & Lent, R.W. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. **The Career Development Quarterly**, 44, pp. 354-366.
- Campillo, M., & Pool, S. (1999). **Improving writing through self-efficacy training**. A paper presented at the annual meeting of the AERA conference, Montreal. Canada.
- Chambliss, C. (1999). **Fostering competence: Lessons from research on successful children**. Eric Document Reproduction Service No. ED 424921.
- Collins, J.L. (1982). **Self efficacy and ability in achievement behavior**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. N.Y.
- Corno, L. (1989). Self-Regulated Learning: A volitional analysis. In: B. Zimmerman & D. Schunk, **Self regulated learning & academic achievement- theory research and study**, pp. 110-136. N.Y.: Spring-Verlag.
- Eden, D. (1996). Means efficacy: External sources of General and Specific Efficacy. In: M. Erez, U. Kleinbeck & H. Thierry (Eds). **Work motivation in the context of a**

- globalizing economy**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ericsson, K.A. (1996). Acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. In: K. A. Ericsson (Ed.). **The Road to Excellence**, pp. 1-50. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feldman, S., & Martinez-Ponz, M. (1995). The relationship of self-efficacy, self-regulation and collaborative verbal behavior with grades: Preliminary findings. **Psychological Reports**, 77, pp. 971-978.
- Flavell, J.H. (1970). Developmental studies of mediated memory. In: H.W. Reese, & L.P. Lipsitt (Eds.). **Advances in Child Development and Behavior**, 5, pp.181-211. N.Y.: Academic.
- Flavell, J.H. (1978a). Metacognitive development. In: J.M. Scandura, & C.J. Brainerd (Eds.), **Structural-process theories of complex human behavior**, pp. 213-245. Alphen a.d. Rijn, Netherlands: Sijthoff and Noordhoff.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. **American Psychologist**, 34, pp. 906-911.
- Graham, L., & Pajares, F. (1999). **Self-efficacy, motivation constructs and mathematics performance of 7th grade students**. Paper presented at the AERA conference. Montreal, Canada.
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In: D.C. Berliner and R.C. Calfee (Eds.). **Handbook of Educational Psychology**, pp.63-84. N.Y.: Simon and Schuster Macmillan.
- Guskey, T.R., & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. **American Educational Research Journal**, 3, pp. 627-643.
- Hackett, C. (1995). Self efficacy and career choice and development. In: A. Bandura. (Ed.). **Self efficacy in changing societies**, pp. 232-258. N.Y.: Cambridge Univ. Press.
- Halpin, G., MacGuire, S., & Good, J. (1999). **Motivation and cognitive strategies: Are they course specific**. Paper presented at the annual meeting of the AERA conference. Montreal, Canada.
- Kanfer, R. & Ackerman, P.L., (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative aptitude treatment approach to skill acquisition. **Journal of Applied Psychology**, 74, pp. 657-690.
- Kavanagh, D.J. (1983). **Mood and self efficacy**. Ph.D. Diss., Stanford Univ., Stanford, Calif.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G.(1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest,choice, and performance. **Journal of Vocational Behavior**, 45, pp. 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S.D., & Larkin, K.C. (1986). Self efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. **Journal of Counseling Psychology**, 33, pp. 265-269.
- Lent, R.W. & Hackett ,G. (1987). Career self efficacy: Empirical status and future directions.

- Journal of Vocational Behavior**, **30**, pp. 347-382.
- Lent, R.W., Lopez, F.G., Bieschke, K.J., & Socall, D.W. (1991). Mathematics self efficacy: Sources of relations to science-based career choice. **Journal of Counseling Psychology**, **38**, pp. 424-431.
- Lent, R.W., Lopez, F.G., Brown, S.D., & Gore, P.A. (1996). Latent structure of the sources of mathematics self-efficacy. **Journal of Vocational Behavior**, **49**, pp. 292-308.
- Lopez, F.G., & Lent, R.W. (1992). Sources of mathematics self-efficacy in high school students. **The Career Development Quarterly**, **41**, pp. 3-12.
- Maddux, J.E., Stanley, M.A., & Manning, M.M. (1987). Self Efficacy. Theory and Research: Applications in clinical and counseling Psychology. In: J.E. Maddux, C.D. Stoltenberg & R. Rosenwein. **Social Processes in Clinical Counseling Psychology**, pp. 55-89. Spring-Verlag. USA.
- Maddux, J.E. (1995). **Self-Efficacy, Adaptation, and Adjustment. Theory, research and application**. Plenum Press. N.Y. London.
- Martinez-Ponz, M. (1996). **Perceived efficacy to self-regulated academic learning: Emerging evidence of construct validity**. A paper presented at the AERA conference. New York.
- McCombs, B.L., (1989). Self regulated learning and academic achievement: A phonological view. In: B. Zimmerman & D. Schunk, **Self regulated learning and academic achievement - theory research and study**, pp. 50-80. N.Y. Spring-Verlag.
- McCombs, B.L. & Whisler, J.S. (1989). The role of affective variables in autonomous learning. **Educational Psychologist**, **24**, 3, pp. 277-306.
- Meece, J.L., Wigfield, A., & Eccles, J.S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. **Journal of Educational Psychology**, **82**, p. 6070.
- Meichenbaum, D.H. (1971). Examination of model characteristics in reducing avoidance behavior. **Journal of Personality and Social Psychology**, **17**, pp. 298-307.
- Meichenbaum, D.H., & Asarnow, J. (1979). Cognitive-Behavioral modification and metacognitive development: Implications for the classroom: In: P.C. Kendall & S.D. Hollon (Eds.). **Cognitive-behavioral interventions: Theory, research, and procedures**, pp. 11-35. N.Y. Academic.
- Meyer, W. U. (1987). Perceived ability and achievement-related behavior. In: F. Halisch & J. Kuhl (Eds.). **Motivation, intention and volition**, pp. 73-86. Berlin, Germany: Springer-Verlag.
- Pajares, F. (1996). **Current directions in self research: Self-efficacy**. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New York.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In: M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.). **Advances in Motivation and Achievement**, **10**, pp. 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (1999). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing. A review of the literature. **Reading and Writing Quarterly**. In press.

- Pajares, F., & Britner, S., & Valiante, G. (1999). Relations between achievement goals and self beliefs of middle school students in writing and science. **Contemporary Educational Psychology**. In press.
- 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, pp. 313-324.
- Pajares, F., & Miller, M.D. (1994). The role of the self and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. **Journal of Educational Psychology**, **86**, pp. 193-203.
- Pajares, F., & Miller, M.D. (1994). Mathematics self-efficacy and mathematics outcomes: The need for specificity of assessment. **Journal of Counseling Psychology**, **42**, pp. 190-198.
- Pajares, F., Miller, M.D., & Johnson, M.J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. **Journal of Educational Psychology**, **91**, 1, pp. 50-61.
- Pajares, F., & Schunk, D.H. (1999). Self beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In: R. Riding & S. Rayner (Eds.). **International Perspectives on Individual Differences**. London: Ablex Publishing.
- Pajares, F., & Schunk, D.H. (1999). Self-efficacy, self-concept and academic achievement. In: J. Aronson & D. Cardova (Eds.). **Psychology of Education: Personal and interpersonal Forces**. N.Y.: Academic Press.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. **Contemporary Educational Psychology**, **24**, pp. 390-405.
- Patrick, H. (1996). **Children's academic and social self - regulation**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. N.Y.
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, **82**, pp. 33-40.
- Pintrich, P.R. & Garcia, T. (1992). **An integrated model of motivation and self-regulated learning**. Paper presented at the annual meeting of the AERA conference. San Francisco.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H., (1996). **Motivation in Education: Theory and Applications**. Englewood Cliffs, N.J.: Merrill Prentice-Hall.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & Mckeachie, W.J. (1991). **A Manual for the use of strategies for learning questionnaire (MSLQ)**. Ann Arbor: MI: Univ. of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pons, M.M. (1996). **Perceived efficacy to self - regulate academic learning: Emerging evidence of construct validity**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. N.Y.
- Rohrkemper, M.M., (1989). Self regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. In: B. Zimmerman & D. Schunk, **Self regulated learning and**

- academic achievement-theory, research and study, pp.142-164. N.Y. Spring-Verlag.
- Saarni, C. (1999). **The development of emotional competence: The Guilford Series on social and emotional development**. Eric Document Reproduction Service No. ED 428873.
- Sallis, J.F., & Hovell, M.F. (1990). Determinants of exercise behavior. In: J.O. Holloszy & K.B. Pandolf (Eds.). **Exercise and sport sciences reviews**, 18, pp. 307-330. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Schunk, D.H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self efficacy analysis. **Journal of Educational Psychology**, 73, pp. 93-105.
- Schunk, D.H. (1982b). Verbal self regulation as a facilitator of children's achievement and self efficacy. **Human Learning**, 1, pp. 265-277.
- Schunk, D.H. (1983a). Reward contingencies and the development of children's skills and self efficacy. **Journal of Educational Psychology**, 75, pp. 511-518.
- Schunk, D.H. (1983b). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self efficacy and achievement. **Journal of Educational Psychology**, 75, pp. 848-856.
- Schunk, D.H. (1984b). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. **Journal of Educational Psychology**, 76, pp. 1159-1169.
- Schunk, D.H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self efficacy and skills of learning - disabled children. **Journal of Special Education**, 19, pp. 307-317.
- Schunk, D.H. (1986). Verbalization and children's Self Regulated Learning. **Contemporary Educational Psychology**, 11, pp. 347-369.
- Schunk, D.H. (1987). Peer models and children's behavioral change. **Review of Educational Research**, 57, pp. 149-174.
- Schunk, D.H. (1989a). Self efficacy and achievement behaviors. **Educational Psychology Review**, 1, pp. 173-208.
- Schunk, D. H., (1989b). Social cognitive theory and self regulated learning. In: B.J. Zimmerman & D. H. Schunk, **Self Regulated Learning and Academic Achievement-Theory Research and Practice**, pp.82-108. NY. Spring- verlag.
- Schunk, D.H. (1991). Self efficacy and academic motivation. **Educational Psychologist**, 26, pp. 207-231.
- Schunk, D.H. (1991). Goal setting and self evaluation: A social cognitive perspective on self regulation. In: M.L.Maehr & P.R. Pintrich (Eds.). **Advances in motivation and achievement**, 7, pp. 85-113 Greenwich, Conn.: JAI.
- Schunk, D.H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In: D.H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). **Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications**, pp.75-99. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D.H. (1995). Self efficacy and education and instruction. In: J.E. Maddux (Ed.). **Self efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research and application**, pp.

- 281-303. N.Y.: Plenum.
- Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. **American Educational Research Journal**, 33, pp. 359-382.
- 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. (1999). Social self interaction and achievement behavior. **Educational Psychologist**, 34, 4, pp. 219-227.
- Schunk, D.H., & Ertmer, P.A. (1999). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. **Journal of Educational Psychology**, 91, 2, pp. 251-260.
- 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. & Cox, P. D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. **Journal of Educational Psychology**, 78, 3, pp. 201-209.
- Schunk, D.H. & Rice, J.M. (1984). Strategy self verbalization during remedial listening comprehension instruction. **Journal of Experimental Education**, 53, pp. 49-54.
- Schunk, D.H., & Swartz, C.W. (1991). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self efficacy and skills. **Roeper Review**, 15, pp. 225-230.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.) (1994). **Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. **Educational Psychologist**, 32, 4, pp. 195-208.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1998). **Self-Regulated Learning**. NY. Guilford Press.
- Schutz, P.A., Benson, J., DeCuir, J.T., Donahue, B., & Chambless, C.B. (2001). **Achievement goals, emotional regulation during testing, and test emotions: Analyzing interrelationships and evaluating the construct validity of the ERT scale**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Seattle. WA.
- Scott, G, Paris, S.G., & Byrnes, J.P., (1989). The Constructivist approach to self regulation and learning in the classroom. In: B. Zimmerman, & D. Schunk, **Self regulated learning and academic achievement - theory research and study**, pp.169-200. N.Y.: Spring-Verlag.
- Siegel, R.G., Galassi, J.P., & Ware, W. B. (1985). A comparison of two models for predicting mathematics performance: Social learning versus math aptitude-anxiety. **Journal of Counseling Psychology**, 32, pp. 531-538.
- Suls, J.M., & Miller, R.L. (1977). **Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives**. Washington. D.C. Hemisphere.
- Spencer, M.B., Cole, S.P., DuPree, D., Glymph, A., & Pierre, P. (1993). Self-efficacy among

- urban African American early adolescents: Exploring issues of risk, vulnerability, and resilience. **Development and Psychopathology**, 5, pp. 719-739.
- Stajkovic, A.D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy work related performances: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, 124, pp. 240-261.
- Takata, C., & Takata, T. (1976). The influence of models in the evaluation of ability: Two functions of social comparison processes. **Japanese Journal of Psychology**, 47, pp. 74-84.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**, 68, pp. 202-248.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1998). **Educational Resilience**. Publication Series. No. 11. Eric Document Reproduction Service No. ED 419073.
- Zimmerman, B.J. (1986). Becoming a self regulated learner: Which are the key processes? **Contemporary Educational Psychology**, 11, pp. 307-313.
- Zimmerman, B.J. (1989). Models of self regulated learning and academic achievement. In: B. Zimmerman & D. Schunk. **Self Regulated Learning & Academic Achievement-Theory Research and Study**, pp. 1-23. N.Y. Spring-Verlag.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, 81, 3, pp. 329-339.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulation academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. **Educational Psychology Review**, 2, pp. 173-201.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.). **Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Implications**, pp.3-21. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. **Educational Psychologist**, 30, 4, pp. 217-221.
- Zimmerman, B.J. (1998). **The role of perceived efficacy and self regulated skill**. Paper presented at the AERA meeting in San Diego.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich., & M. Zeidner (Eds.). **Handbook of Self-Regulation**, Chapt, 2. pp. 13-41. San Giego. CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Pons, M.M., (1992). Self motivation for academic attainment: The role of self efficacy beliefs and personal goal setting. **American Educational Research Journal**, 29, pp. 663-676.
- Zimmerman, B.J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self Regulatory influences on writing course attainment. **American Educational Research Journal**, 31, 4, pp. 845-862.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S, & Kovach, R. (1996). **Developing Self Regulated Learners**. American Psychological Association. Washington D.C.

- Zimmerman, B.J. & Pons, M.M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self regulated learning. **Journal of Educational Psychology**, **30**, 3, pp. 284-290.
- Zimmerman, B.J., & Pons, M.M. (1990). Student differences in self regulated learning: Relating grade,sex and giftedness to self efficacy & strategy use. **Journal of Educational Psychology**, **82**, 1, pp. 51-59.
- Zimmerman, B.J., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's self efficacy and problem solving. **Journal of Educational Psychology**, **73**, pp. 485-493.
- Zimmerman, B. & Schunk, D., (1989). **Self Regulated Learning & Academic Achievement - Theory Research & Study**. N.Y.: Springer-Verlag.
- Zeldin, A.L., & Pajares, F. (1999). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, science & technological careers. **American Educational Research Journal**. In press.

"טוב לי לקרוא" – שיטה אחרת לרכישת קריאה

מבוא

מערכת החינוך בישראל מתחבטת זמן רב בדבר השיטה האידיאלית לרכישת קריאה. גיליון מיוחד של "הד החינוך" בשנת 2000 הוקדש כולו לדיון בשיטות קריאה.

חוזר מנכ"ל ס"א, (ספטמבר 2000) פירט, מהם הרכיבים ההכרחיים בכל שיטת קריאה. כמו כן הוציא המשרד חוברת "כשירות אוריינית בכיתה א'" (1999), ובה נקבעה דמותו של בוגר כיתה א' בעידן של שנות ה-2000.

בדצמבר 2000 נערך במוזיאון ישראל יום עיון רב משתתפים מהשדה ומהאקדמיה, שהוקדש לנושא "שיטות קריאה בישראל", ובעקבותיו, חוזר מנכ"ל ס"ב/8 (א), (אפריל, 2002) קובע רכיבים הכרחיים בכל שיטת קריאה וקריטריונים לבחירת ספרי לימוד להוראת הקריאה החל משנת הלימודים תשס"ג. דוח ועדת הקריאה (שפירא 2001) מפרט, אילו רכיבים הכרחיים בכל שיטה להוראת הקריאה (ראה נספח מס' 1). החיפוש המתמיד אחר שיטת קריאה אופטימלית – נמשך.

שיטת הקריאה המוצעת כאן הייתה תולדה של ההתחבטות, והיא מהווה ניסיון לתת מענה בקשר ל"ויכוח הגדול" בדבר הדרך האידיאלית לרכישת קריאה.

שיטת הקריאה המוצעת – "טוב לי לקרוא" – נבנתה על בסיס איסוף ידע תיאורטי רב היקף והישענות על ניסיון פרקטי רב שנים.

שיטות הקריאה נעות על רצף:

בצד אחד של הרצף – עומדות שיטות הקריאה המדגישות צופן. זוהי גישה של הקניית מיומנויות שיטתית של היסודות הפונטיים של השפה (Adams, 1991). זוהי גישה, הפועלת בדרך של "מלמטה למעלה" – מהחלק אל השלם.

בקצהו השני של הרצף – ניצבות שיטות המדגישות משמעות. זוהי האסכולה ההוליסטית. זוהי גישה השפה השלמה, כאן מדובר על עיסוק טבעי חווייתי בשפה השלמה וגילויי החוקיות שלה באמצעות חקר, משחק וחוויות אורייניות שונות. זוהי גישה, הפועלת בדרך של "מלמעלה למטה" – מן השלם אל חלקיו (Goodman, 1990).

בעשור האחרון נערכו כשבעים מחקרי השוואה בין האסכולות השונות (Stahl and Miller, 1989). ממצאי

תאריכים: שיטות קריאה, שפה כמכלול, מיומנויות, מעבדי קריאה.

המחקרים אינם אחידים. כל אחת מהאסכולות אינה ממלאת את הדרישות, המציבות שיטה נאותה לרכישת הקריאה. שיטה נוספת לרכישת הקריאה היא השיטה, המפורטת השורות הבאות: "שיטת 'טוב לי לקרוא'".

1. "טוב לי לקרוא" – "ומה שביניהם" שיטה אינטגרטיבית לרכישת קריאה כתוצאה מחוסר שביעות רצון מהתוצרים המעשיים של כל אסכולה בנפרד – התפתחה האסכולה האינטראקטיבית, העורכת אינטגרציה בין ציר המיומנויות לבין ציר השפה השלמה. הפילוסופיה האינטראקטיבית מתחילה בלומד ובמשאבי הידע הקודם בעת הקריאה. הקורא אינו מגיע אל הכתוב כ"לוח חלק", אלא הוא מביא עמו מאגרי ידע רבים עשירים ומגוונים, העוזרים לו להתמודד עם המשימה ולהפיק משמעות מהכתוב (טוב לי – ווהל, 1994):

הגישה האינטראקטיבית נשענת על מאגרי הידע הקודם של הלומד, והיא מציעה לנצל אותם בתהליך הלמידה. הגישה האינטראקטיבית אינה פוסלת הקניית יסודות פענוח, אך מציעה לעשות זאת בד בבד עם משחק של השערות על-פי עקרונות "השפה השלמה".

בגישה זו פועל המורה בשני צירים מרכזיים:

ציר השפה השלמה

בדרך זו מוזמן המורה לילדים חוויות אורייניות שונות ומעודד אותם לשער השערות, ולא לנחש ניחושים. הוא מספק להם הזדמנויות כתיבה רבות, מעודד אותם להוציא לאור את אשר כתבו. במהלך יום הלימודים הוא קורא להם ואתם ספרים, חושף אותם לפעילויות אורייניות מחוץ לכיתה: בסופרמרקט, בדואר, בספרייה העירונית, מעודד אותם להביא לכיתה כל נושא המעניין אותם ומדריך אותם, כיצד הם יכולים להרחיב את הידע על אותו נושא.

ציר המיומנויות

הקניית שיטתית ומסודרת של יסודות הקריאה והלמידה תוך הקפדה על סיפוק הצרכים השונים והמשתנים של הלומדים ותוך קישור בין האלמנטים השונים על-ידי כך לא נלמד משהו תלוש ומנותק מהקשרו, אלא גם רכיב ידע חדש שמועבר – יועבר תוך חיבור למארג הידע של הילד ויצור תשתית עצמאית. השימוש בציר המיומנויות נועד להבטיח, שאלה שלא יצליחו לגלות את הצופן הגרפי-פונמי – לא יישארו חסרי ידע, כלומר חלק מהשיעור ההוליסטי מוקדש במפורש לפעילויות פענוח צופן, שיפור מודעות פונולוגית, שיפור יכולת אנליזה וסינתזה ושליטה באבני היסוד. השוני מגישת המיומנויות נעוץ בשונות שבדרך ההקניה, אך לא בשיטתיות ובמבניות בתהליך ההקניה.

בדרך זו מבטיח המורה, שכל הילדים יתקדמו, מי בדרך הגילוי הטבעית ומי בדרך ההקניה השיטתית והמובנית תוך יציאה מהטקסט השלם אל המיומנויות הספציפיות, וחזרה – אל הטקסט השלם.

"טוב לי לקרוא" – שיטה אחרת לרכישת קריאה

1.1 היסודות הפונטיים בתוכנית "טוב לי לקרוא" – ציר המיומנויות

1.1.1 הקניה שיטתית ומסודרת של אבני היסוד.

הקניה עיצורים, כולל דגושות, רפויות, שין וסין, וכן הקניה שיטתית של התנועות בסדר הבא: קמץ, חיריק, סגול, חולם, שורוק.

1.1.2 למידה פונולוגית ספירלית רב-שלבית.

כל תחום ותחום נלמד באופן ספירלי שוב ושוב. לדוגמה: הילד ייחשף שוב ושוב לדגושות ולרפויות – מראשית התוכנית ועד סופה – בשונה מהקניה חד-פעמית, המתרחשת בשיטות אחרות.

1.1.3 מודעות פונולוגית.

השיטה כוללת משחקים פונולוגיים רבים בשמיעה, באמירה, בכתיבה ובקריאה. הילדים מתבקשים לערוך בידוד צליל פותח של כמה עצמים שונים ואז לחבר בין הצלילים הפותחים ולהגיע למלה בעלת משמעות.

המשחקים הפונולוגיים מהווים real task (Hurry, 1996), ולא משחקים מלאכותיים מנותקים מההקשר.

1.1.4 אנליזה וסינתזה פונולוגית.

נעשית באמצעות משחקי כתיבה, הכתבה למורה, משחקים שמיעתיים ומשחקי אצבעות.

1.1.5 לקסיקון אורתוגרפי.

מוקדשת אנרגיה רבה לבניית לקסיקון של מילים שלמות, מוכרות, יומיומיות, שהלומד יזהה כהרף עין.

1.1.6 כתיבה מוסכמת.

מוקדשת תשומת לב לכתיבה מוסכמת על-פי חוקי הכתיבה. הילדים ידעו, מתי ניתן לכתוב "בכתיבה ילדית", ומתי מצופה מהם ליישם את חוקי הכתיבה המוסכמת שכבר רכשו.

1.1.7 הבנת מבנה השפה.

מוקדש זמן להבין את מבנה השפה בדרך מודעת, לנתח את מרכיביה ולעמוד על החוקיות שבאופן בנייתה.

1.2 היסודות ההוליסטיים בתוכנית "טוב לי לקרוא" – ציר השפה השלמה

1.2.1 סיפור

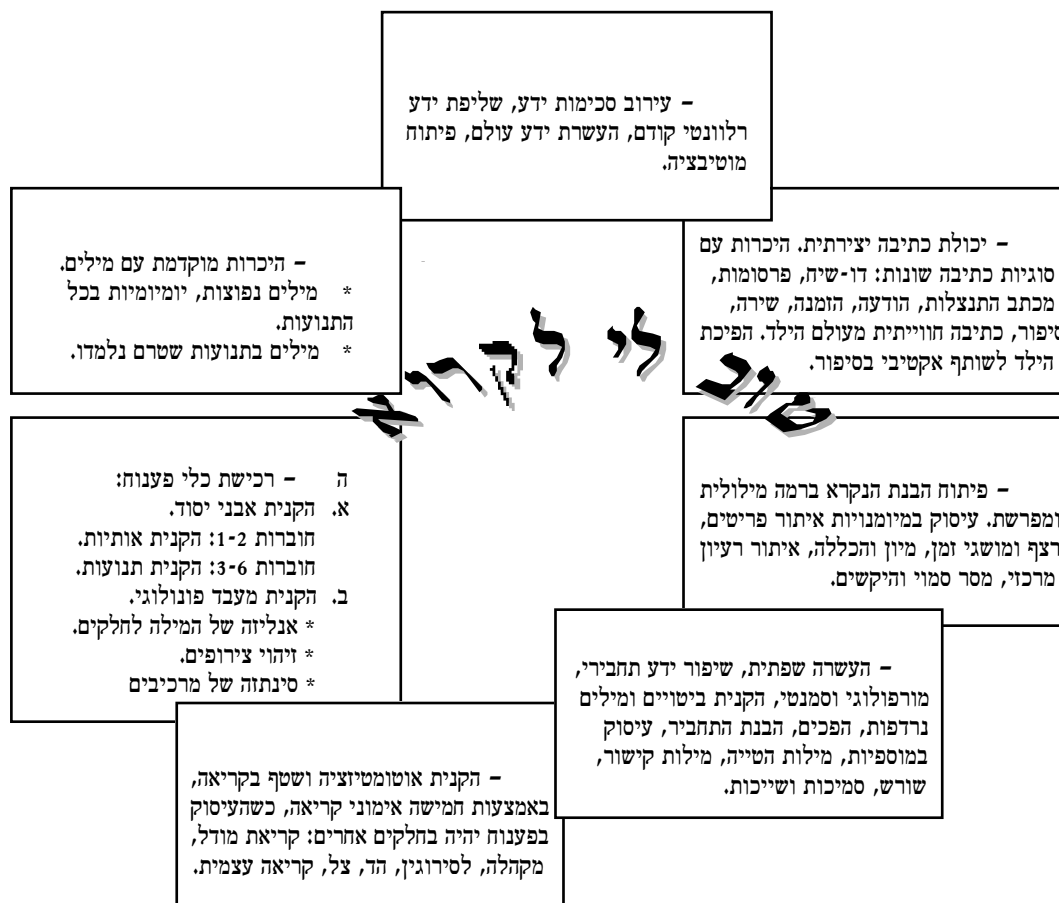
הקניה הפונולוגיה נעשית תמיד בהקשר של סיפור מהווי חי הילד. סוגי הסיפורים: סיפור, שבו מוסר השכל חינוכי ערכי, סיפור שבו חוש הומור, סיפור העונה על הדרישות האורייניות של רלוונטיות, פונקציונליות ואותנטיות.

1.2.2 סיפור לפי תנועות

כדי להיענות לצורך הפונולוגי, הסיפורים הינם לפי תנועות, אך מהיום הראשון ללימודים

- אין שיבוש של השפה בעברית. יש שימוש בשפה תקינה, חשיפה למילים מתנועות לא מוכרות והקפדה על העברת תוכן אותנטי לחיי הילד גם במילים שאין הוא יודע לקרוא. הפניה למקורות אחרים 1.2.3
- בכל יחידה נערכת הטרימה לעידוד שימוש בסכמות של ידע קודם, וכן נעשית הפניה למקורות מידע אינפורמטיביים לצורך העשרת הידע. בתום היחידה מופנה הילד לקרוא ספרות יפה דומה, העוסקת באותו נושא.
- ערך הקריאה: הבנה, הפקת משמעות ותקשורת. 1.2.4
- הערך של קריאה לצורך הבנה יופנם מיום הלימודים הראשון. תהיה הקפדה על העברת מסר עברי נכון ותקני, ויינתן עידוד להשתמש בשפה הכתובה לצורך תקשורת.
- חשיפה לסוגיות ספרות שונות 1.2.5
- התלמידים ייחשפו במהלך התוכנית לסוגיות ספרותיות מסוגים שונים: שירה, סיפור, דקלום, מרשם הודעה, פרסומת, דו שיח, משל, כתבה וכו'.
- מכתיבה ילדית לכתיבה מוסכמת. 1.2.6
- הילדים ייחשפו להזדמנויות כתיבה שונות, אשר בהן נעודד אותם בהדרגה לעבור מכתיבה ילדית – לכתיבה מוסכמת. משמע, אין כאן האחד על חשבון חברו, אלא האחד בנוסף לשני.
- קריאה פונקציונלית. 1.2.7
- הילדים ייחשפו לפונקציות השונות של הכתיבה, לפונקציה התקשורתית ולפונקציה הרפרנציאלית, שתכליתה השגת ידע (איך לאפות עוגה).
- מטאקוגניציה. 1.2.8
- מיום הלימודים הראשון תוקדש תשומת לב לחשיבה מטא-קוגניטיבית: איך אני יודע? באילו רמזים נעזרתי על מנת לשער השערה? האם ההשערה אוששה ונדחתה? כיצד אשכיל לבנות השערה בפעם הבאה?
- שאלת שאלות עצמית. 1.2.9
- מעודדים את הילד לשאול שאלות שונות, אשר באמצעותן תגורה הסקרנות ותתפתח יכולת החקר.

1.3 שבעת פרקי תכנית הקריאה "טוב לי לקרוא"



2. ארבעת מעבדי הקריאה

קריאה יעילה הינה תזמור נכון של ארבעה מעבדים, שכל אחד מהם מספק רכיב נוסף למען הפיכתה של הקריאה ליעילה, לאוטומטית ולשוטפת.

רוב חוקרי הקריאה מצביעים על ארבעה מעבדים בולטים בתהליך הקריאה:
המעבד הפונולוגי (הצלילים)

המעבד הפונולוגי מאפשר ללומד לחלק מילה לצליליה (אנליזה), לזהות כל מרכיב בנפרד (לוח צירופים) ולהרכיב יחד את כל הצלילים לכדי מילה שלמה (סינתזה).

מודעות פונולוגית הינה יכולתו של האדם להיות מודע לצלילים המרכיבים מילה, להשמיט צליל מראש מילה ומסופה: (פסנתר בלי הצליל הראשון – סנתר), לערוך אנליזה של המילה לפונמות וכן סינתזה של הפונמות לכדי מילה שלמה. (פונמה = יחידת הקול הקטנה ביותר בשפה, המבחינה במשמעות בין

מבע אחד למשנהו).

מודעות פונולוגית זו – במנותק מקריאה ומכתיבה, צופה את יכולתו של הילד לרכוש בקלות קריאה ולהפעיל את המעבד הפונולוגי, הפענוח, כהלכה.

המעבד האורתוגרפי (תבנית המילה הכתובה)

ידע אורתוגרפי משקף את יכולתו של הקורא להשתמש ברצפים אורתוגרפיים כדי להגיע ללקסיקון ללא התיווך הפונולוגי (סטנוביץ, 1994).

המעבד האורתוגרפי מאפשר לקורא זיהוי מהיר של המילה (רצף אותיות מקובלות בשפה) ללא צורך לפרק את המילה למרכיבים, לזהות כל חלק ולהרכיב את המרכיבים לכדי מילה שלמה. בתהליך הקריאה מאפשר המעבד האורתוגרפי זיהוי מילים גלובליות, שהילד נחשף אליהן בעבר, ללא צורך בפירוק למרכיבים. לדוגמה: אם הילד נתקל במילה "סבתא" מספר רב של פעמים, הרי בפעמים הראשונות הוא הפעיל מעבד פונולוגי שוב ושוב, פירק למרכיבים, זיהה, הרכיב למילה שלמה. לאחר חשיפה רבה – יזהה הילד את המילה כהרף עין – ללא צורך בפירוק הקולי.

המעבד הסמנטי (המשמעות)

אין אפשרות לקרוא קריאה משמעותית רק בעזרת המעבד הפונולוגי והאורתוגרפי. שני המעבדים הללו יאפשרו פענוח טכני של הכתוב. המעבד הסמנטי הינו מעבד משמעות המילים. הקורא מתחיל בתהליך הפענוח הפונולוגי, הוא נעזר בלקסיקון הסמנטי הנמצא במוחו ומוזהה, שאוסף האותיות שלפניו מזכיר לו מילה מוכרת בשפה.

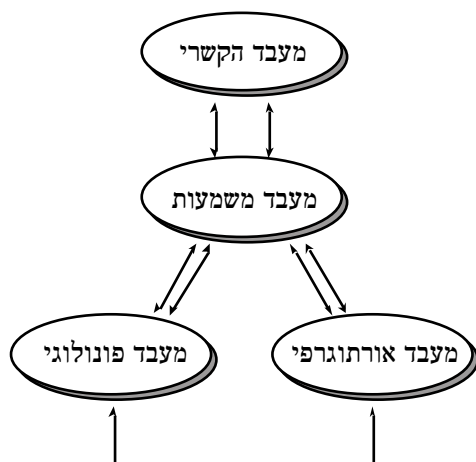
לדוגמה: אם הילד הפעיל מעבד פונולוגי טהור, שאינו יעיל אצלו, ויקרא את המילה דְּבוּנִים כ-דְּבוּנִים, מיד הוא נעזר במעבד הסמנטי ויאמר לעצמו: אין מילה כזאת בעברית. משמע: לא כתוב דְּבוּנִים, אלא משהו אחר. כך מסתמך הקורא על המעבד הסמנטי, מעבד את משמעות המילה – על-מנת לפענח נכון ולהפעיל מערכת פיקוח ובקרה על הפענוח.

מעבד הקשרי

המעבד ההקשרי מוסיף נדבך נוסף על המעבד הסמנטי. אם בשל קושי פונולוגי קרא הקורא סֶפֶר במקום

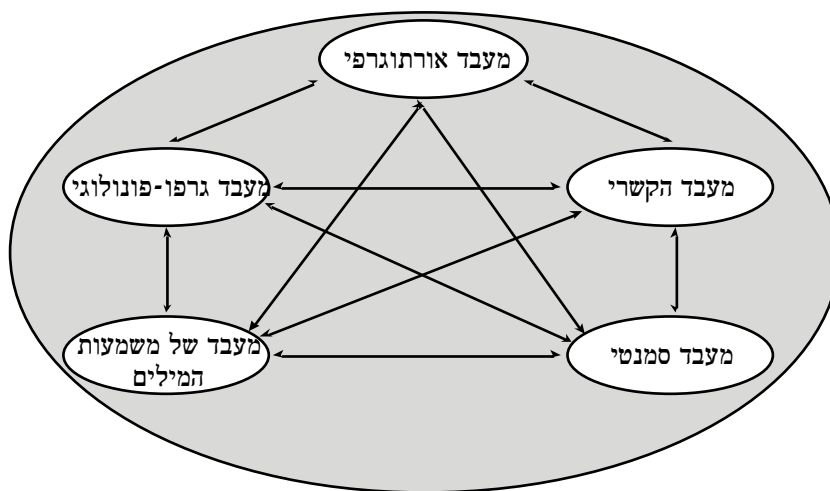


ספר על פי המעבד הסמנטי בלבד, הוא לא יבחין ששגה; כלומר אין הקורא יכול להישען על המעבד הסמנטי שיושיע אותו, כיוון שבעברית יש משמעות גם למילה ספר וגם למלה ספר. המעבד ההקשרי נועד לעזור לקורא לקרוא במדויק תוך הישענות לא רק על הטכניקה של הפענוח (פונולוגיה), לא רק על היכרות מוקדמת עם רצפי אותיות ללא צורך בתיווך קולי (אורתוגרפיה), לא רק על משמעות המילים (סמנטיקה), אלא על הרעיון כולו המובע בכתוב. כך יבין הילד, שמדובר בספר, ולא בספר, כיוון שהטקסט מספר על ספירת מטבעות, ולא על קריאת ספרים.

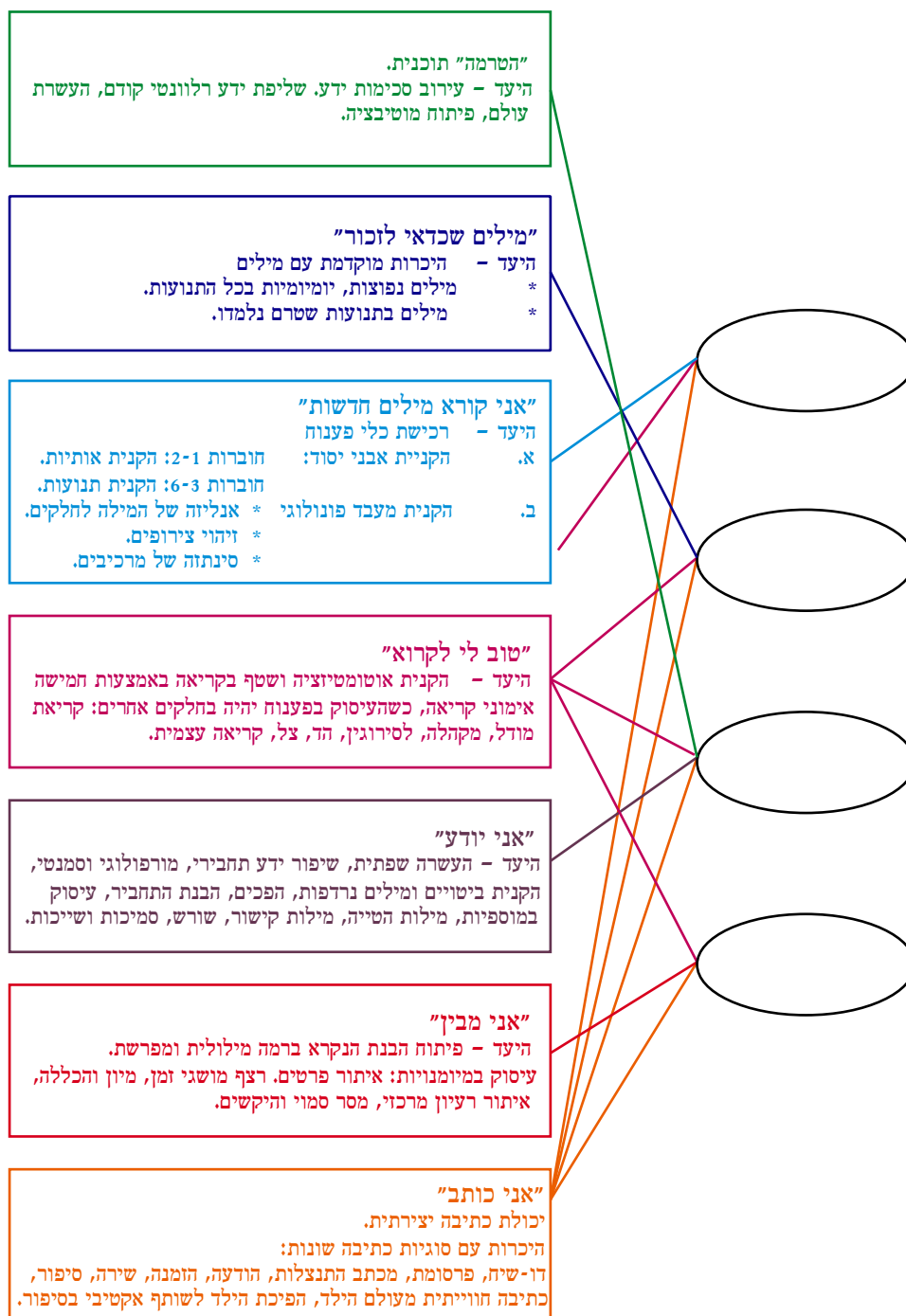


אין חילוקי דעות בקרב החוקרים בדבר הכרחיותם של ארבעת המעבדים: חילוקי הדעות נסבים סביב ההיררכיה. האם לפנינו מערכת היררכית, שנדרשת בה שליטה במעבד ראשון, בטרם נעבור להקנית מעבד שני, או אולי נדרשת הפעלה משותפת של ארבעת המעבדים. חילוקי דעות אלה באים לידי ביטוי במודל של אדמס (1991), המציב היררכיה לעומת המודל של ויוור (1994) המציג מעגליות: שיטת קריאה זו דוגלת במעבד המעגלי של ויוור.

ויוור (WEAVER, 1994) רואה את תהליך הקריאה כך: שיטת "טוב לי לקרוא" מנסה לתת מענה שיטתי לטיפוח ארבעת מעבדי הקריאה שנסקרו לעיל. התרשים הבא מציג את שבעת פרקי השיטה ואת האופן שהם מחזקים בו את מעבדי הקריאה.



2.1 "טוב לי לקרוא" – חיזוק ארבעת מעבדי הקריאה באמצעות תכנית בת שבעה פרקים



3. תיאוריה ומעשה: האם שיטת "טוב לי לקרוא" הולמת את הדרישות של שיטת קריאה אופטימאלית?

סנאו, בן וגריפין (1998) מנתחים את הקשיים שבבניית שיטת קריאה ובודקים את התנאים האופטימליים, שיביאו להצלחה בהקניית הקריאה לכל הילדים.

לדעתם, כל תכנית לרכישת קריאה צריכה לכלול שמונה מרכיבים. נפרט כאן את קיום המרכיבים הללו בשיטת "טוב לי לקרוא".

1. הקניית מסודרת ושיטתית של מודעות פונולוגית. בשיטת "טוב לי לקרוא" – אימון בבידוד צליל פותח וסוגר, אנליזה וסינתזה פונולוגית.
2. הוראה ברורה, מפורשת וסיסטמטית של הברות. בשיטת "טוב לי לקרוא" – הקניית שיטתית של העיצורים (חברות 1-2). הקניית שיטתית של תנועות (חברות 3-6). אימון חוזר ונשנה של מוקדי כשל פונולוגיים מסוג פתח גנובה, נקודה מבלבלת. (חברות 3-6).
3. בשלבים הראשונים של לימודי קריאה – רצוי לשים דגש בהבנה ובאסטרטגיות המטפחות הבנה. בשיטת "טוב לי לקרוא" – הקניית אסטרטגיות טרום קריאה: השערת השערות על-פי כותרת ואיור (חלק א'). הקניית אסטרטגיות להבנת מילה קשה (חלק ה'). הקניית אסטרטגיות הבנה מילולית ומפרשת (חלק ו').
4. על-מנת לעודד כתיבה של ילדים – יש להבין, ש"כתיבה ילדית" אינה עומדת בסתירה ל"כתיבה מוסכמת". בפרק ז' "אני כותב" – מוזמן הילד לכתוב בכתיבה ילדית בסוגות כתיבה שונות: שיר, סיפור, דו-שיח ופרסומת. בפרקים ב, ג, ה, ו – נדרש הילד לכתוב בכתיבה מוסכמת ותקנית.
5. היכולת להבנת משמעות מהכתוב – תלויה ביכולת לזהות מילים במדויק תוך שטף קריאה. בפרק ב' – "מילים שכדאי לזכור", עבודה בזיהוי מהיר וגלובלי של מילים.
6. בפרק ד' "טוב לי לקרוא" מוקדשת אנרגיה לרכישת שטף קריאה. עיסוק במבנה השפה הכרחי לטיפוח הקריאה.
7. בפרק ה' "אני יודע" עוסקים במורפולוגיה: צורנים, מוספיות, הטיות, שורשים, ביטויים, זכר ונקבה, יחיד ורבים, מילות קישור ועוד.
8. כבר בשלבים הראשונים יש לעודד קריאה חופשית של ספרות יפה בביה"ס ומחוצה לו. כל סיפור בתכנית עוסק בהווי הילדים, והקורא מופנה לספרות יפה העוסקת בתחום.
9. לדוגמה: אם בסיפור "דג עם כתם" עסקנו בשונה, יישלח הילד לקרוא את "הפיל שרצה להיות הכי" של פאול קור.

8. אבחון מתמיד.

בתום כל חוברת נערוך בדיקת רמה. המבחנים אחידים לכל התלמידים ובהם נורמות לצינון, והם מופיעים במדריך למורה.

סיכום

שיטה אופטימלית לרכישת קריאה – אמורה להלום את השונות לשונות שבין הילדים – הן באופן עיבוד המידע והן בקצב עיבוד המידע. שיטת – "טוב לי לקרוא" מציעה דרך אינטגרטיבית, שיש בה עיסוק בתבנית ועיסוק בחלקיה, עיסוק בטכניקה פונטית ועיסוק בפיתוח אורייני רחב היקף, עיסוק בכתיבה ילדית וחתימה לכתובה מוסכמת. בדרך זו ניתן לצמצם למינימום את הקשיים ולוודא, שחווית הלמידה הראשונית בבית הספר תהיה חוויה של הצלחה והנאה, ששמה – כשם התכנית: "טוב לי לקרוא".

ביבליוגרפיה

- Adams, M. J. (1991), **Beginning to Read: Thinking and Learning about Print**. The MH Press, Cambridge, Massachusetts.
- Goodman K. (1990), The Past, Present and Future of Literacy Education. **Reading teachers**, Vol. 43, no. 4, p. 304.
- Hurry, J. (1996). What is so special about Reading Recovery? **The Curriculum Journal** 7, (1), pp. 93-108.
- Snow, C.A., Burns, M.S. & Griffin, P. (Eds.) (1998). **Preventing reading difficulties in young children** (chap. 10), Retrieved March 15 2002, from <http://search.nap.edu/html/prdyc/ch10.htm>.
- Stahl, S.A. Miller, P.D. (1989), Whole language and language experience approaches for beginning reading: A qualitative research synthetics. **Review of Research**, 59, pp. 87-116.
- Stanovich, K. (1994), Romance and Reality. **The Reading Teacher**, 47, pp. 280-291.
- Weaver, C. (1994). **Reading process and practice: From sociopsycholinguistics to whole language**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- טוב לי, א', ווהל, א' (1994). קריאה כתהליך אינטראקטיבי בין הקורא לטקסט. מתוך א' ווהל, א' גוטרמן, א' טוב לי, עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה – מקראה (עמ' 23-31). תל-אביב, האוניברסיטה הפתוחה.
- לוי, א' (1994). בגנות הגינוי ובזכות הספק: אל תשאל איזו שיטת הוראה מנצחת, אלא כיצד? עבור מי? ובמה? מגמות, 35, עמ' 438-446.
- לוי, א' (1998). "מלחמת גוג ומגוג – הוויכוח הגדול בין השפה כמכלול לבין המיומנויות", הד הגן, 64, (3).
- משרד החינוך והתרבות (1999). כשירות אוריינות לכיתה א', ת"ע, ירושלים, המשרד.
- משרד החינוך והתרבות (2000). רכישת קריאה בכיתה א', חוזר מנכ"ל, ספטמבר.
- משרד החינוך והתרבות (2002). קריטריונים לבחירת ספרי לימוד להוראת הקריאה החל משנת הלימודים תשס"ג, חוזר מנכ"ל, סב/8 (א), אפריל.
- קוזמינסקי, א', טוב לי, א' (1995) רכישת קריאה באמצעות שיטת "קריאה ללא מקראה": הערכת השיטה והשתמעויות להערכת שיטות לרכישת קריאה. מגמות, ל"ז, (1-2), עמ' 94-121.

”טוב לי לקרוא” – שיטה אחרת לרכישת קריאה

רזאל, מ' (1994) גישה מסורתית להוראת קריאה, או מדוע דרך שיטות הוראה חדשניות צלחה?, מגמות, ל"ה, עמ' 421-437.

שפירא, ר. (2001). דו"ח הוועדה להוראת הקריאה. ירושלים, משרד החינוך.

(נספח מס' 1)

דוח ועדת הקריאה – עיקרי ההמלצות
רכיבים

כל שיטה להוראת קריאה המופעלת במערכת חייבת לכלול את כל הרכיבים האלה:

- ❖ מיומנויות פענוח – הכרת אותיות הא"ב והצלילים שהן מייצגות, כולל שיום (=מתן שם, קריאה בשם) שלהן; הוראה ישירה של העיקרון האלפביתי ושליטה בו; פענוח הברות ופענוח עיצורים ותנועות. פענוח אוטומטי ומהיר של המילה הוא תנאי הכרחי לקריאה יעילה, המאפשרת להפנות משאבי קשב להבנת הנקרא.
 - ❖ קריאת ניקוד – שימוש בניקוד לצורך קריאה; הבנה, כיצד מייצג הניקוד את התנועות בשפה העברית.
 - ❖ דיוק בזיהוי מילים ובקריאתן – קריאה מדויקת של המילה, שלא על סמך ניחוש מתוך הטקסט.
 - ❖ עידוד כתיבה – כולל כתיב נכון, הממחיש את בעיות השקיפות האופייניות לשפה העברית – מתוך הבנה, כי טיפול בכתיב (תיקון שגיאות) אינו פוגם באיכות ההוראה (על ביות השקיפות בעברית, ראה עמ' 19).
 - ❖ טיפוח הלשון – כבסיס תומך להוראת הקריאה; העשרת אוצר מילים, הבנת המבנה של השפה העברית, הבנויה על שורשים ועל משפחות מילים, והבנת האיפיונים המיוחדים של הכתיב העברי.
 - ❖ הערכה אובייקטיבית – כל שיטת הוראה חייבת להיות ישימה להערכה אובייקטיבית ולעמוד בקריטריונים אחידים של בקרה, מעקב ומדידה. מעקב כזה צריך להתבסס על עקרונות מחקר שיטתיים ועל מדדים אובייקטיביים. המבדקים של התלמידים צריכים לאפשר השוואה בין תלמידים, כיתות וגישות. עם זאת, השימוש בכלי זה צריך להיות זהיר – על-מנת למזער את נזקיו לתדמיתם של תלמידים חלשים ושל בתי ספר באזורי מצוקה.
 - ❖ עידוד קריאת ספרים – הוועדה מדגישה, כי אין לפרש את הדברים, כאילו יש לנקוט גישה חינוכית נוקשה או להתמקד אך ורק במיומנויות, וכאילו חומר הלימוד צריך להכיל חזרות מרובות ולהיות משעמם. יש לאפשר חופש בחירה לגבי הטקסט הנלמד, ולחשוף את הילדים לא רק לטקסטים דידקטיים, אלא גם לטקסטים ספרותיים ולטקסטים הלקוחים מעולמם.
- הערה: הוועדה לא קיבלה את בקשה של חברת הוועדה, ד"ר צביה ולדן, לכלול כרכיב את המשפט: "שימוש בטקסטים שלמים יאפשר לתלמיד לגייס ידע קודם שלו על הטקסט ועל הסוגות ולנצל את ההקשר לצורך הצלחה בקריאה".

מתוך: הד החינוך, ספטמבר 2001, עמ' 13.

ראשית ההתנחלות היהודית בעמק החולה

בשלהי המאה הי"ט

מבוא

עמק החולה נחשב לאזור פורה ובעל פוטנציאל יישובי רב בגלל היותו משופע במים, בבעלי-חיים (דגה, ג'מוסים וכו') ובצומח, שהיו רנטביליים כענפי פרנסה במשק המסורתי. יתרה מזו, בשלהי המאה הי"ט רווחה סברה, שקרקעותיו של העמק פוריים במיוחד, וניתן יהיה לבסס עליהם התיישבות חקלאית רחבת היקף. בשל כך התרבו הנסיונות לרוכשו על-ידי גורמים בעלי עניין כלכלי: אירופאיים ומקומיים. בין השאר נעשו ניסיונות אחדים להתנחל בעמק על-ידי בני "היישוב הישן" ו"אגודות חובבי ציון".

עניינו של מאמר זה להאיר את נסיונות ההתנחלות הראשונים של היהודים בעמק החולה. זאת-על רקע חשיבותו הכלכלית של העמק וכחלק מתהליך הפרודוקטיביזציה של היישוב הישן וראשית ההתנחלות הציונית – מטעם אגודות חובבי ציון – בארץ הקודש.

א. עמק החולה – הבטים גיאוגרפיים והידרולוגיים

עמק החולה מחולק ל-3 חלקים: בצפון – החלק הטוב ביותר לעיבוד; במזרח – השטח המכוסה ביותר בביצות, שישנם בו קני-סוף ושטחי מרעה לבופלו (ג'מוסים); בדרום – שטח, שהוצף במים בעטיו של פרץ בולתי¹. פרץ זה יצר סף בגובה של 600 מ', שהפריד בין הכינרת לעמק החולה, שהיו בעבר הגיאולוגי עמק אחד, וכך נוצרה תצורת הנוף, כפי שקיימת בימינו. הביצה תפסה שטח של 37,000 דונם, המוצף במים בקביעות, ובנוסף לכך 12,000 דונם, המוצפים מים בתקופת החורף. הנטייה להפיכתו של העמק לביצה – מוסברת בשיפוע מועט של הקרקע ובהיעדר הבדלי גובה בין פני נהר הירדן לפני-הסביבה. לפיכך מוצף השטח כתוצאה מירידת גשמים ועליית מפלס הירדן. התפשטות הביצה צפונה בעונה הגשומה – גדולה יותר בצידו המערבי של העמק מאשר בצידו המזרחי. העמק מבורך במים רבים בגלל הסיבות הבאות:

- א. היותו אגן ניקוז של נחלים רבים; החשובים שבהם – הדן והחצבני.
- ב. קיומו של "אגם החולה", המפריד בין חלקו הצפוני של העמק לחלקו הדרומי.

תאריכים: עמק החולה, התיישבות, ציונות, גיאוגרפיה-היסטורית.

ג. ריבוי מעיינות תת-קרקעיים בתחומו, כאשר המעיינות שבמערבו של העמק מרובים וגדולים ביחס לאלו המצויים בחלקו המזרחי; והגדול שביניהם הוא עין-אל-מלחה.²

התנאים הגיאוגרפיים, ובמיוחד – ההידרולוגיים, של העמק הינם המפתח להבנת הבעייתיות, שעמדה בתכנון הבראתו של העמק והכשרתו להתיישבות חקלאית רחבת-היקף. תנודות המים באזור, שנעו בקיצוניות בין ס"מ אחד עד ל-1.4 מ' – היוו גורם מכריע בכל השיקולים ההתיישבותיים/כלכליים³, ואף בהיבטים המדיניים הקשורים ברכישתו. הדיונים, שנערכו בין בעלי המנדט באיזור: אנגליה וצרפת – עם סיום מלחמת העולם הראשונה – התחשבו לא מעט בתנאים אלו, בבואם לשרטט את גבולות ההפרדה ביניהן.⁴

התנאים הפיזיים והאקולוגיים של העמק היו יעד לחקירות טכניות מרובות, שהחלו בשלהי המאה הי"ט והולידו הערכות שונות וגישות מנוגדות לשיטת הבראתו הרצויה ולהיקף ההשקעה הפיננסית הדרושה כדי להוציאן לפועל. ריבוי התוכניות וההתחלות החלקיות, שנעשו לפרקים בניסיון להבריאו, ושנסתיימו כולן בכשלון – היו לרועץ וסיבכו בצורה לא מעטה את קידום הבראתו – עד לייבושו וניקוזו הסופי של עמק החולה בשנות ה-50 של המאה ה-20 על-ידי הקק"ל.

ב. ההתיישבות בעמק החולה במאה הי"ט

ההתיישבות בעמק הינה עתיקת יומין. ממצאים ארכיאולוגיים מצביעים על ראשית קיומה של תרבות חומרית באזור למן התקופות הפרה-היסטוריות.⁵

התהוותם של שמותיו הרבים, שנשתמרו במשך אלפי שנים, מעידים על רצף ההתיישבות בו, ועל חשיבותו וייחודו הכלכלי.⁶ עמק החולה מכונה על-ידי יוספוס "ארץ מעיינות מים", והאגם המצוי בו נקרא בפיו "יאר סמך".⁷ בערבית נתגלגל שמו ל"ים-סביכי" על שום סבך העצים וצמחי הביצה הנפוצים בו, שהיו מקור פרנסה לתושביו; כמו כן גזרו הערבים מהשם "סמך" את שמו של הדג, החי באגם ומהווה אחד ממקורות המזון העיקריים לתושביו.⁸

בתקופה הממלוכית נקראה ימת החולה בשם "ברכת קדס".⁹ במאה הי"ט נקרא האגם "מי-מרום" ככל הנראה, בשל טעות בזיהוי הגיאוגרפי של האתר עם מי-מרום התנכ"ית, והעמק מכונה "מגר אל ח'יט", שפירושו מישור החיטה; על-פי מסורת הערבים כונה כך העמק משום החיטה הרבה והברוכה שגדלה בו – בניגוד להרים החשופים שסביבו. יש הטוענים, שמשמעות השם באה לציין את מבנהו המורפולוגי של העמק שהוא ארוך וישר כחוט¹⁰. הערבים, תושבי הביצות, בעמק כינוהו בשם "בלד אל חיר", שמשמעו: אדמת השפע.¹¹

עמק החולה היה מוקד משיכה להתיישבות חקלאית בשל המים הרבים המצויים בו ובשל מיקומו הגיאוגרפי. בשנת 1099 כבשו הצלבנים את האזור מידי הערבים, ששלטו בו החל משנת 640. הצלבנים החזיקו בו עד שנת 1291. ב-1260 נבנה גשר בנות יעקב, שתרם רבות לפיתוחה של דרך הים העתיקה מעכו לדמשק;

גשר זה היה אחד מהגורמים העיקריים להיווצרותן של הביצות בעמק, ושימש יעד מרכזי לתוכניות הנדסיות שגובשו להבראתו. ב-1291 נכבש האזור על-ידי הממלוכים, שהחזיקו בו עד 1517 – זמן שבו השתלטו עליו העות'מנים. בתחילת המאה ה-י"ט – על-פי המתואר בספרי המסעות המתייחסים לאזור – חלה נסיגה בהתיישבות: לא היה יישוב קבוע בעמק החולה, פרט לשבטי בדואים נודדים שפקדוהו לפרקים ולערבים, שחיו דרך קבע ברמת הגולן, שנהגו לרדת לעמק מדי שנה בשנה בעונה היבשה לשם גידולי קיץ. השלטונות העות'מנים גילו אזלת-יד ולא השתלטו על הבדואים שעשו באיזור ככל העולה על רוחם. בתקופת שלטונו של איברהים פחה (1832-1841) הושב הסדר על כנו, ושבטי הבדואים רוסנו והוגבלו בכל שטחי הארץ. נוצר מצב של ביטחון יחסי, אשר כתוצאה ממנו יושבו עמקי הארץ, וביניהם – עמק החולה.

איברהים פחה השתלט על קרקעות העמק והפכן ל"אדמת מדינה", ואילו הקרקעות בהרים שמסביבו נשארו רכושם של הכפריים מחצביה שברמת הגולן.

לאיזור החלו להגיע בני שבט "הע'וארנה" – בעידודו של איברהים פחה, אשר העניק להם הקלות רבות; בין השאר הוא פטרם ממיסים לתקופה של 6 שנים וסיפק להם זן חדש של כותנה לגידול בעמק. היישוב הדליל בעמק – גם לאחר בואם של "הע'וארנה" והרצון לנצל את אדמותיו – הניעו את איברהים פחה להביא פלאחים מקצועיים ממזרים – כחלק ממגמתו להפוך את ארץ ישראל ליעד ליישובם של עודפי האוכלוסיה מהדלתה של הנילוס – ולהחכיר להם מאדמות החולה. פעילותו ההתיישבותית של איברהים פחה נשאה פרי, ככל הנראה, והצלחות ראשוניות מעיבוד הקרקעות החלו למשוך לעמק תושבים נוספים; ביניהם שבט ה"גבאורנה" – שמוצאו, ככל הנראה, מאזור ים המלח. שבט זה נדד לעמק החולה והצטרף למתיישבים האחרים, שהובאו ביזמתו של איברהים פחה, או הגיעו לאזור בכוחות עצמם בשל ההקלות שהנהיג¹².

השמועות על אודות עלייתו הכלכלית של העמק – משכו גם את תשומת לבם של היהודים, שחפצו להתפרנס ולהיבנות ממנו; באיגרת, שנשלחה לסיר משה מונטיפיורי על-ידי ארבעה יהודים מהגליל בשנת 1849 מביעים הם משאלה לקבל זכויות דייג ואישור לחכירת אדמות בעמק החולה. הם מבקשים, שמונטיפיורי ישתדל למענם בעניין זה אצל רשויות הממשל העות'מני¹³.

על התעניינות נוספת של יהודים בעמק החולה יש בידינו עדויות משנת 1860: זוהי תקופה, שבה עלה בפעם נוספת, ולזמן קצר, מעמדו הכלכלי של העמק עקב המחסור העולמי בכותנה, שנגרם בעטייה של מלחמת האזרחים באמריקה. אנגליה, אשר נפגעה מניתוק ממקור אספקתו של חומר גלם חיוני זה לכלכלתה, שילמה סכומי כסף גדולים לבעלי-מקורות אספקה אלטרנטיביים. סוחרים יהודיים מדמשק גילו יזמה ועודדו פלאחים לגדל בשבילם כותנה בעמק החולה תמורת סכומי כסף נכבדים. בעקבות יזמה זו נוספו בעמק כפרים, שפרנסתם התבססה על גידולי הכותנה¹⁴. בהסתמך על הניסיון המוצלח לגידול הכותנה בתקופה העות'מנית – התקיימו מגעים באמצע שנות ה-20 של המאה ה-20 להפוך את זיכיון החולה למרכז לגידולי-כותנה – על בסיס כלכלי וכשותפות בין חברה בריטית-צרפתית לבעלי הזיכיון

הערבים¹⁵. גם החברה האימפריאלית הבריטית לכותנה גילתה עניין בויכיון החולה – כדי לאפשר בו גידולי כותנה¹⁶.

תושבים חדשים הגיעו לעמק החולה בשנות ה-60 של המאה ה-19; אלו הם המוגרבים, שבאו לאזור בעקבות מנהיגם, עבד-אל-קאדר אל-חוסייני, שעמד במשך כ-15 שנים בראש המרד האלג'ירי כנגד צרפת. הוא הושם במעצר ב-1842 בצרפת, ב-1853 שוחרר ועבר לדמשק, ובה התגורר כל שארית ימיו במעמד מכובד. בשבתו בדמשק רכש קרקעות רבות, וביניהן מאדמות עמק החולה; רוב המוגרבים, שהגיעו לארץ ישראל, יושבו בידי התורכים בכפרים ברמות הגליל התחתון, כאשר הם מקבלים בעלות רק על מחצית הקרקעות; השאר נשארו בבעלות מנהיגם, ועובדו על-ידיהם כארסיו. חלק ממעריציו ייסדו בעמק החולה את הכפרים: תליל וחוסיינה¹⁷, שמקומם ליד חולתה של ימינו. כפרים אלו לא נכללו בשטח, שנהפך ברבות הימים ל"ויכיון החולה". חשיבות מיוחדת יש להשפעתו של האמיר בשטח החולה בשל הקשרים בינו לבין משפחת עבו מצפת, שעל פעילות אנשיה בעמק החולה נעמוד בהמשך, ובשל טענתם של הצרפתים לאינטרסים שלהם באזור בהיותו שיך לבעלי נתינות סורית. את הטענות הללו העלו הצרפתים בעת תיחומו של "גבול הצפון" – כמשקל נגד לייצוג האינטרסים הציוניים באזור על-ידי הבריטים¹⁸.

ב-1877 נערך סקר בעמק על-ידי H.H. Kichener, ונמצא שחלה בו נסיגה גדולה בהתיישבות. הדבר התבטא בכך ששטחים רבים יותר מבעבר כוסו בביצה, ומספר התושבים בעמק קטן במידה רבה¹⁹.

ג. עיסוקיהם ופרנסותיהם של תושבי עמק החולה במאה ה-י"ט

העמק משך אליו מתיישבים או דחה אותם בהתאם לכוחו לפרנסם. ברבע האחרון של המאה ה-י"ט מצוי בעמק השבט "ערב א-זבד", ומסורת בידם שבאו לאיזור ממצרים. ייתכן שהם הפלאחים, שהובאו על-ידי איברהים פחה בשנות ה-30 של המאה ובמשך הזמן נטמעו בין שאר התושבים בעמק. הכינוי הכללי, שניתן לכל תושבי ביצת החולה היה "ע'וארנים": הם היו מעין אספסוף של פלאחים ושחורים, השוכנים באוהלי גומא²⁰, עוסקים בגידולי חיטה, תירס ומין אורז אדום. בקיץ היו נוהגים לגדל דורה והיו מתפרנסים גם מרעיית ג'מוסים ומדג²¹.

קליעת מחצלות, שהיו המצע העיקרי של תושבי הארץ הפלאחים, פרנסה את תושבי ביצת החולה, שהפכה להיות המרכז הגדול ביותר בארץ ישראל לייצור מחצלות. ידועות ביותר המחצלות שנעשו מגומא הפפירוס ונקלעו באופן המיוחד והמאפיין רק את אזור החולה – בנולים אנכיים, לעומת נולים אופקיים, שהשתמשו בהם ביתר חלקי הארץ²².

מניסיונות ההתיישבות, שנעשו בעמק החולה מאמצע המאה ה-י"ט, בעיקר – בעידודו של איברהים פחה – אנו למדים, שהיזמה לשיקומו של העמק הייתה מתוכננת, מאורגנת ומלווה בשינויים סוציאליים ומדיניים, שהתרחשו בארץ ישראל כולה. לא הייתה זו תופעה מקרית, שמקורה בתפיסת שטח ריק מאדם להתיישבות חקלאית, אלא יזמה מטעם רשויות הממשל, שתכננו הסדר חדש של השקייה וניקוז

האיזור כדי להבריאו. אף-על-פי שהתוצאות הראשוניות היו חיוביות, הן נשארו ללא המשך, ולכן נכשלה היזמה כולה עם גירושו של איברהים פחה מהארץ. מובן, שגם הרכבם הסוציאלי של תושבי החולה במאה ה-י"ט (היותם מנידחי החברה, או פלאחים מצריים, שאולצו להעתיק את מגוריהם לאיזור, או עריקים מהצבא, שלא מצאו כל אפשרות אחרת לקיום, פרט לזו שבביצה הממארת של החולה) – היווה גורם לירידתו של העמק – לאחר תנופת הפיתוח הראשונה שאפיינה אותו. השלטונות העותמנים שחזרו לאזור לא גילו עניין בהמשך פיתוחו, עד לשלב, שבו נהפך העמק לרכוש האישי של הסולטן סמוך לסוף המאה ה-י"ט.²³

ד. משפחת עבו – ראשית רכישת קרקעות בחולה ע"י יהודים

האמירים, תושבי בירות ודמשק, קנו בעלות על שטחים נרחבים מאדמות החולה ומהרי נפתלי בשתי צורות: א) על-ידי השתלטות דה-פאקטו על אדמות נטושות וניצול החוק העותמני, שקבע, שהמעבד אדמת מואת (קרקעות מתות, קרקעות הפקר) וגורם להחייאתה עי"כ – זכאי לקבל בעלות עליה; ב) או בדרכי תרמית וכפייה, שהתפתחו לאחר פרסום "חוק הקרקעות (1858)"; חוק זה דרש רישום הבעלויות על הקרקע בספרי האחווה. הפלאחים, שרצו להימנע ממגע עם השלטונות העותמנים – קשר, שעלול היה להכביד עליהם בעיקר בענייני תשלום מיסים ובגיוס לצבא הסולטן – ביקשו מהאפנדים לרשום את נחלאותיהם על שמם בספרי האחווה ועל-ידי כך ליהנות מהגנתם. על-ידי כך נהפכו הפלאחים במרוצת הזמן לאריסיהם של האפנדים, שנחשבו מבחינה חוקית לבעלי הקרקעות.²⁴

משפחת עבו, שהייתה מקורבת לאמיר עבד אל-קאדר אל-חסייני כבר בזמן שהותו באלג'יר, נאלצה בשל סיבה זו לעזוב את מקום מגוריה, שהרי הממשל הצרפתי הצר את צעדיה בגין קשריה עם מנהיג המרד. משפחה זו הגיעה לצפת, חידשה את קשריה עם האמיר והמשיכה לשותף עימו פעולה וליהנות מחסותו ומהגנתו בכל הקשור לפעילותה ברכישת קרקעות.

במשך הזמן הכירו מדינאי צרפתי, שעסקו בענייני המזרח התיכון, בחשיבות משפחת עבו וביתרון, שעשוי לצמוח לאינטרסים הצרפתיים מקשריה המרובים. לכן הם מינו אותם לקונסולים של צרפת בצפון ארץ ישראל.²⁵

שיטה דומה לזו של האמירים הערביים נקטו גם בני משפחת עבו בהשתלטם על שטחי קרקעות נרחבים באזור הגליל. הם לא היססו לנצל את חסותו של האמיר הפרוסה עליהם ואת מעמדם כנתינים וכקונסולים צרפתיים, הזכאים ליהנות מזכויות יתר בהתאם להסכמי הקפיטולאציות – כדי להגדיל את הרכוש הקרקעי שברשותם למטרות רווח גרידא;²⁶ בין השאר הם השתלטו על נחלאותיו של השבט הבדואי "א-זבד", ששכן בדרום עמק החולה ושלט בקרקעות האיזור בזכות החזקה, שהייתה בידם על הקרקע מתוקף עיבודה על-ידי אבות אבותיהם. בני השבט פנו לאחים עבו, שמעמדם הרם היה ידוע להם – בעקבות פרסום חוק הקרקעות (1858), וביקשו להציג את עצמם בפני הרשויות העותמניות כבעלי הקרקע. זאת – כדי להימנע ממגע עם השלטונות, אשר מתוצאותיו חששו.²⁷ את הקרקעות, שעברו לבעלות

משפחת עבו ונרשמו כדין על שמם בספרי הקרקעות, עיבדו בני משפחת מזרחי מצפת, וזאת הייתה הנוכחות היהודית הראשונה בפועל באדמות עמק החולה. זמנה – שנת 1872 לערך.²⁸

ה. תכניות התיישבות של יהודים בעמק החולה בשלהי המאה ה-19

תכנית ראשונה ליישוב עמק החולה על-ידי יהודים יצאה מחוגי היישוב-הישן, והיא קשורה בשמו של ר' שמואל שולמן מצפת²⁹, שהגה את רעיון הקמת היישוב היהודי על אדמות הג'יפתליק ביריחו – תכנית, שזכתה להיענות מרובה ואף לעידודו של הסולטן³⁰. ההד החיובי ליישובה של ארץ ישראל על בסיס של פרודוקטיביזציה והצטרפותם של יהודים רבים מחובבי ציון ברומניה ובני היישוב הישן בארץ לתכניתו – הניעו אותו להרחיב את היריעה ולהציע כשלב ב' את יישובם של היהודים הנותרים מתכנית-יריחו על הג'יפתליק של עמק החולה³¹.

יזמה שנייה ליישוב יהודים בעמק החולה – מקורה בנציגם של חובבי ציון, דוד משה שוב, וכשלונה כרוך בכישלון תכניתו של שולמן. מנהיגי "הקהל" בקושטא, בראשות הרב הראשי החכם באשי, ר' משה הלוי, ורופאו האישי של השולטן, אליאס פחה אפנדי, שנתבקשו על-ידי מ"ד שוב להשתדל ולהשיג את הקרקעות למען המתישבים, אשר ייצג מ"ד שוב חינם אין כסף, המליצו בפניו לגנוז את תכניתו בשל הקשיים הרבים הטמונים בחובה:

"(א) אם תקבלו את אדמת הסולטן ולא תצליחו ח"ו, ואז יהיה בזה חילול שם ישראל, וסרה מעלינו אמונת הסולטן, ולא נוכל לבקש עוד שום דבר בעדכם.

(ב) ...כמו שאירע לאחד מבני צפת, הר"ר שמואל שולמן, אשר השתדל על דינו ויקבל פירמאן מהסולטן להושיב 400 משפחות מילידי ארץ ישראל על אדמת הג'יפתליק מסביב ליריחו, ועכשיו מבלי היכולת ליסד שם יישוב נתבטל העניין. ולפי מצב הארץ עכשיו, אין לחשוב ע"ד (על דבר) ייסוד יישוב חדש במקום הרחוק מהיישוב הישן".

(ג) אם תהיו מוכרחים לתת חומש מן התבואה, כי רק בתנאי זה יתנו לכם אדמה, ועלה לכם הדבר יותר מאשר אם תקנו מן התבואה, כי רק בתנאי זה יתנו לכם אדמה, ועלה לכם הדבר יותר מאשר אם תקנו האדמה בכספכם אתם, כי לפי מחיר האדמה עתה בארץ ישראל, יכולים אתם לקנות אדמה טובה בזול בקרב היישוב...³².

תכנית נוספת לייבוש ביצות עמק החולה וליישובו על-ידי יהודים – מקורה במאיר טובנהויו, שעקר

מירושלים לצפת בשנות ה-80 של המאה ה-י"ט והיה סופר "הצפירה", שחתם על מאמריו בשם "הצופה מן הגליל"³³; הוא הציג את תכניותיו בפני האציל, לורנס אוליפנט³⁴. כשותף נוסף ובן-ברית לרעיונם הצטרף המשורר, נפתלי הרץ אימבר³⁵. לדברי טובנהויז, תמך בהתלהבות בתכניתו גם הסופר וההיסטוריון יעבץ, אשר התקרב לנושא בעקבות ריבוי השיחות ביניהם בעניין, הוא אף פרסם מאמר, המרחיב את הדיבור על ייבוש ביצות החולה³⁶.

הרקע לתכניתו של טובנהויז שזור בנימים רומנטיים ובתיאורים על נופו המרהיב וסגולותיו הטבעיים של האזור. טובנהויז האמין, שהמפתח להתחדשותו של היישוב היהודי בגליל העליון ועלייתו למדרגת חשיבות, כפי שהיה בתקופת הבית השני, כרוכים בייבושו ובהבראתו של עמק החולה. גם ליזמה זו – כלקודמותיה – לא היו תוצאות מעשיות³⁷.

ו. "יסוד המעלה" – התיישבות יהודית ראשונה בעמק החולה

מתוך התלהבות ממראה עיניים ובלי לבדוק את טיב הקרקעות – נתפתו שליחי אגודת חובבי ציון: מ"ד שוב, נציג האגודה ממזריטש, ופישל שולמן, נציג האגודה מבריסק, לקנות את קרקעותיהם של האחים עבו בעמק החולה. אף-על-פי שהקונים לא הכירו את התנאים הפיזיים של ארץ ישראל, וקל וחומר לא היו מודעים למצב המשפטי בכל הקשור לחוקי-הקרקעות באימפריה העות'מנית, הם לא שעו לאזהרותיהם של תושבי צפת על הסכנה, הנשקפת להם בהתיישבות בסמיכות לביצת החולה. נציגי האגודות סברו, שהצפתיים מוציאים דיבה רעה, הנובעת ממשטמתם את רעיון יישוב ארץ-ישראל על-ידי עבודת אדמה, – כיוון שהם חוששים, פן יזיק הדבר לחלוקה שעליה פרנסתם³⁸.

ייתכן ששליחי אגודות חובבי ציון ראו בקנייה זו תחליף לרצונם המקורי לרכוש את הג'יפתליק של החולה מידי השולטן – פעולה, שנמנעה, כאמור, בהתערבותם של פרנסי הקהל בקושטא³⁹. כמו כן שמו הרוכשים מבטחם במשפחת עבו, בעלת המעמד וההשפעה באזור, והיו משוכנעים, שרכישת אלפיים וחמש מאות הדונמים מידם תתבצע ללא סיבוכים כלשהם⁴⁰.

בעטייה של המלריה, שהייתה נפוצה בעמק, ניסו בני משפחת עבו כמה פעמים בעבר למכור את נחלתם לנציגי אגודות חובבי ציון, כגון יחיאל ברי"ל, כאשר הם דואגים להדגיש, שמניעים הבסיסי הוא הרצון לקדם את יישובה של ארץ-ישראל⁴¹. למעשה, היו שיקוליהם מסחריים גרידא. עד מהרה נתגלה סכסוך בין המוכר, יעקב חי עבו – לקונים, שהתמקד בעניין התחייבותו לרשום את הקרקעות בקושנים על שמם. הסתבר, שאין הוא יכול הן לבצע את הרישום מבחינת החוק העות'מני, והן בשל עוינותו של מושל צפת; ולאחר שהוסרו מכשולים אלו, לא התרצה עבו לרשום את בעלותם על הקרקעות בלי לקבל דמי טרחה נוספים – עניין, שנגד את ההסכם עם המתיישבים⁴².

קלונימוס זאב ויסוצקי, שיצא ב-1885 לסיור בארץ ישראל בשליחותן של אגודות חובבי ציון, מתאר ברשימותיו את הקשיים והתלאות, שפקדו את מתיישי יסוד המעלה בעטייה של משפחת עבו:

"כה נסבך דבר יסוד המעלה – באשמת אנשים, שקנו ולא ידעו מה הם קונים, או באשמת אדם פרטי, שרצה להרוויח ולא הביט על טובת הכלל. וכה מסרו להי"ח (ליעקב חי עבו. הערתי – י"צ) את הכסף ויחליף דבריו כרצונו, ולא אדע, איזה דרך אבחר לי לצאת מן המבוכה הזאת..."⁴³.

ויסוצקי פנה לגורמים רבים, וביניהם לאוליפנט, לפינס וליי' וואמזער – מנהל זכרון יעקב מטעם הברון – בבקשת עזרה לקידום מתן הקושנים למתיישבים⁴⁴; ככל הנראה, נתקלו מאמציהם בחוסר שיתוף פעולה מצידו של יעקב חי עבו, שוויסוצקי מכנה אותו בשל כך "הנוכל יעקב חי"⁴⁵. הקושנים ניתנו לבסוף למתיישבי יסוד המעלה כעבור חמש שנים מעלותם על הקרקע, וזאת – לאחר מאמצים מרובים, שהיו כרוכים בקבלת נתינות עותומנית על-ידי המתיישבים, בהפעלת השפעתם של אישים שונים על הממשל, בתשלומי "בקשים" לאנשי ממשל תורכיים ובלחץ כבד, שהופעל על משפחת עבו לכבד את התחייבויותיה למתיישבים⁴⁶. רוטשילד, שביקר באזור בתרמ"ז והתרשם עמוקות מראשונותיו של הנוף בעמק החולה ומהתלאות המרובות, שפקדו את מתיישבי יסוד המעלה⁴⁷, החליט לקחת את המושבה תחת חסותו⁴⁸. עקב פעילותו הזריזה של יהושע אוסוביצקי, פקיד הברון, נרכשו ב-1888 כמה אלפי דונמים נוספים למושבה מאדמות הכפרים עלמא ומרוסיה. קרקעות אלה הגדילו את שטח הנטיעות ושחררו מאדמות השפלה של המושבה לגידולי שדה⁴⁹.

ז' – סיכום

היישוב היהודי הראשון בעמק החולה היה המושבה יסוד המעלה. מתיישביה נתקלו בכל אותן בעיות, שאפיינו את רכישת הקרקעות וההתיישבות היהודית בתקופה העותמנית; הם אף נתנסו בטעמים של ניגודי אינטרסים ובפער בציפיות בינם לבין יהודים אחרים, שמנעו את ביצועה התקין של תכניתם. ענין זה חזר על עצמו באופנים שונים גם במהלך המו"מ הארוך לרכישת זיכיון החולה, שהתנהל בשנות ה-20 וה-30. קרבת יסוד המעלה לזיכיון החולה הניעה את המתיישבים להשתדל ולקבלו בחכירה מהסולטן. מעורבותו של רוטשילד במושבה יסוד המעלה הייתה הצעד הראשון בפעילותו רבת השנים למען השגת הזיכיון.

עמק החולה מיקד את תשומת ליבם של היהודים אליו וקסם להם כאתר התיישבות. תכניות רבות נהגו כיצד להפוך את ביצותיו המחליאות לגן-פורה, וניסיונות אחדים נעשו על-ידי בני היישוב הישן לרכוש מאדמותיו. עם ראשית העלייות הציוניות נמשכו באופן תדיר הניסיונות להתנחל בעמק, והתבטאו במאמצים חוזרים ונשנים להשיג את "זיכיון החולה" – עם העמדתו לחכירה או למכירה על-ידי הרשויות העותומניות. לבסוף בנובמבר 1934 נרכש הזיכיון על-ידי יהושע חנקין בשם "חברת הכשרת היישוב" והיה לגולת הכותרת של ההתיישבות היהודית-הציונית בגליל העליון, הוא נחשב להישג מדיני והתיישבותי

הערות ומראי מקומות

1. Great Britain C.O. Palestine Report on Immigration' Land Settlement and Development by John Hope Simpson, (London, 1930. Comd 3686) p.18
2. י" קרמון, עמק החולה הצפוני. ירושלים, הוצאת האוניברסיטה העברית, תשט"ז, מבוא.
3. בראיון שקיימתי עם נחום הורוביץ, מנהלו הראשון של זכיון החולה, בתאריך 3.11.1984, הוא מסר לי אינפורמציה זו בהתבסס על מדידות, שנעשו על-ידי חברת הכשרת היישוב עם קבלת הזיכיון.
4. י" ציטרין, תולדות זכיון החולה – פרק ביישובו של הגליל העליון, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת בר-אילן, תשמ"ז, פרק ג.
5. (א) "מעריב" י"ד באייר, ה'תשמ"ו (23.5.86) עמ' 5 – ידיעה בדבר חשיפתו של כפר מהתקופה הכלכליתית;
- (ב) י" קרמון, שם, עמ' 50-66. מתאר קיומה של תרבות חומרית והתיישבות רצופה בעמק למן התקופות הפרה-היסטוריות.
6. י" אהרונ, א"י בתקופת המקרא – גאוגרפיה היסטורית, ירושלים, הוצאת מוסד ביאליק, תשכ"ג, חלק ב' פרק ג'.
7. יוספוס פלביוס, תולדות מלחמת היהודים עם הרומאים, הוצאת מסדה, ת"א, 1964. ספר רביעי פרק א, פסקה א'.
8. ארכיון אבא-חושי (באוניברסיטת חיפה): ארכיון פנחס כהן, תיק מס' 8-10-3.
- פנחס כהן בוטניקאי (על שמו נקרא גן החיות של חיפה). הוא עסק רבות בסיוור נוסף בא"י ובעבר הירדן. בארכיונו – אוסף גדול של פנקסי טיולים החל מ-1918.
9. י" דרורי, ההיסטוריוגרפיה הממלוכית ותרומתה לתולדות א"י, קתדרה מס' 1, (אלול תשל"ו), עמ' 131.
10. א' יערי, זכרונות א"י, חלק א', רמת גן, הוצאת מסדה, 1974, עמ' 536.
11. עפ"י עדותו של יצחק חנקין, מראשוני השומרים העבריים בזכיון החולה, בראיון שקיימתי עימו ב-3.11.84.
12. (א) א"ב הורוביץ, מ"י אלון (עורכים), סקר הגליל העליון המזרחי, חיפה, הוצאת הטכניון, 1963, עמ' 9-8.
- (ב) י" קרמון, שם, בעמ' 60 מביא רשימה של 16 נוסעים אירופאיים, שעברו בעמק בין השנים: 1806-1875, והשאירו עדויות בכתב על יושביו ועל יישובו של האיזור.
- (ג) י" בן אריה, ספרות הנוסעים המערביים לא"י במאה ה-י"ט כמקור היסטוריה וכתופעה תרבותית, קתדרה, 40, (תמוז תשמ"ו), עמ' 159-188.
- (ד) ש' שמיר, מתי התחילה העת החדשה בתולדות א"י?, קתדרה, 40, (תמוז תשמ"ו), עמ' 138-158. הערכה לפועלו של איברהים פחה בא"י.
- (ה) Y. Karmon, Settlement of Northern Valley Israel Exploration Journal, (1953), pp. 4-25.
13. י" ברטל, "שתי איגרות מיהודי הגליל לסיר משה מונטיפיורי בענייני חקלאות – תר"ט (1849), קתדרה מספר 2, (חשון תשל"ז) עמ' 141-152. האיגרת המתיחסת לענייננו היא 63.576 מכתב-יד מונטיפיורי, ובה מפורטות בקשותיהם כמו רכישת טחנת קמח ליד מעין עין-מלחה, זכויות דייג וכיו"ב.

14. א"ב אלון ומ"י הורוביץ (עורכים), שם, שם.
15. Y. Karmon, Ibid, pp. 11-12.
16. גנן המדינה, חטיבה ארכיונית מספר 2 (המוזכרות הראשית), תיק: ADM 3/16/16 230, אפריל 1925. (להלן: ג"מ).
17. גה"מ, שם. התכתבויות בין C. Farrer ממחלקת המסחר עם ארצות-חוץ שבמשרד המושבות עם החברה האימפריאלית הבריטית לכותנה.
18. (א) א"ל אבינרי, ההתיישבות היהודית וטענת הנישול (1878-1948); הוצאת מכון טבנקין, תש"ם, ע' 16 (להלן: א"ל אבינרי, טענת הנישול).
19. (ב) י' הרוזן, חוון התנחלותנו בגליל, ירושלים, הוצאת מוסד הרב קוק, 1971, עמ' 236.
20. (ג) א' ביתן, תמורות יישוביות בגליל התחתון המזרחי 1800-1978, ירושלים, הוצאת יד יצחק בן צבי, תשמ"ב, עמ' 143-144.
21. על עמדת הצרפתים ביחס לשאיפות היהודים לרכוש את זכיון החולה, ראה י' ציטרין, שם, בפרק ה' סעיף ה'. על עמדתם בשאלת תיחום הגבולות – ראה בפרק ג' סעיף ב'.
22. Y. Karmon, Ibid, pp. 12-13.
23. בראיון, שקיימתי עם יצחק חנקין, הוא סיפר לי, שתושבי החולה נקראו "ע'ורנים" (שיבוש "מערנה"), ושםם בא מהוראת "עור" דהיינו ערוץ (הירדן). אלה היו כושים נפוחי בטן בשל המלריה הקשה שבאיזור; וידוע באזור, שהם היו תושבים ותיקים מאוד בחולה. עיקר יישובם היה ממש בתוך שטח הביצות, כי שם מצאו מחסה מפני התקפות הבדואים עליהם. הם היו פסיביים מאוד, וכאשר פרצה ביניהם תגרה המלווה באלימות פיסית, נמנעו מלפגוע איש לרעהו באיזור הבטן, היות והטחול הפגוע מהמלריה עלול היה להיקרע מכל פגיעה קלה בו ולגרום למוות מיידי.
24. א' יערי, שם, ע' 535.
25. ש' אביצור, חיי יומיום בא"י במאה ה-י"ט, ירושלים, הוצאת רובינשטיין ועם הספר, תשל"ו, עמ' 258. (להלן: ש' אביצור, חיי יומיום).
26. י' קרמון, שם, עמ' 66.
27. (א) א"ל אבינרי, טענת הנישול, עמ' 236-237.
28. (ב) ק' שטיין, התפתחויות בכלכלה הכפרית הערבית בא"י (1917-1930) ומשמעויותיהן החברתיות והפוליטיות, קתדרה, 41, (תשרי תשמ"ז), עמ' 139-140.
29. י' הרוזן, שם, עמ' 236-237.
30. יחיאל ברי"ל, יסוד המעלה, א', מגנצא, בהוצאת המחבר, תרמ"ג. עמ' 99.
31. א' יערי, שם, עמ' 537.
32. המגיד, 23, 20/6/1883 מצטט כתבה, שנדפסה במקורה ב: "The Jewish Chronicle", No 740, June 8, 1883. ובה כתוב לאמור: "הקולוניה במי-מרום, שנוסדה לפני י"א שנים ע"י יהודים ספרדיים מצפת, אשר גמרו בדעתם לחיות עצמם מעבודת הקרקע...". בפועל היו בני משפחת מזרחי אריסיהם של משפחת עבו, ויש הגומה רבה בתיאור התיישבותם כ"קולוניה".
33. שמואל שולמן (1843-1900). ב-1850 התיישב בצפת. סופר סת"ם. החשוב בציירי המיקרוגרפיות בא"י.
34. המגיד, ט' ניסן תרמ"ב (29/3/1882).
35. המגיד, י"א תמוז תרמ"ב (26/6/1882).
36. משה דוד שוב, זכרונות לבית דויד, ירושלים, הוצאת ראובן מס, תשל"ג, עמ' סב-סג.
37. מאיר טובנהויז (1865-1937) נולד בי-ם. לאחר נישואיו עבר להתגורר בצפת. עסקן ואיש ציבור. תלמיד ישיבות,

ראשית ההתנחלות היהודית בעמק החולה בשלהי המאה הי"ט

- אשר השתלם גם בלימודים כלליים. פרסם כתבות רבות ב"הצפירה". בנוגע לענייננו פרסם בין השאר: בהצפירה, 115, י"ז סיון תר"ן (1890), עמ' 480; וכן בגליונות 116-117.
- המגיד, 18, כ"ט ניסן תרנ"א (1891), עמ' 142.
34. לורנס אוליפנט (1829-1888). נולד בקייפטאון. דיפלומט, מיסטיקן, סופר ונוסע אנגלי; רחבעם זאבי (מהדיר), חיפה, תשל"ו.
35. נפתלי הרץ אימבר (1850-1909) נקשר לחיבת ציון. ב-1882 פגש את אוליפנט בקושטא וחי עימו בחיפה כמזכירו מ-1882-1887, ג' ירדני: "יומני נ"ה אימבר" מאסף הציונות, א' (תש"ל), עמ' 357-463.
36. א' טובנהוויז, בנתיב היחיד, חיפה, הוצאת מצודה, תשי"ט, עמ' 48.
37. א' טובנהוויז, שם, עמ' 138-140, מציין, שטובנהוויז מאיר (אביו) ואוליפנט הכינו תכניות עם מפרטים ספציפיים, שהיו שמורים בארכיונו של אוליפנט. כמו-כן הוא מציין את סיוריו הרבים של נ"ה אימבר בעמק החולה.
38. א' יערי, שם, עמ' 536-538.
39. על הפיכתן של קרקעות מעמק החולה לאדמות סולטן והמשמעויות שנבעו מכך, ראה י' ציטרין, שם, בפרק ב'.
40. א' יערי, שם, עמ' 538.
41. יחיאל ברי"ל, שם, שם.
42. קלונמוס זאב ויסוצקי, קבוצת מכתבים שנשלחו לאנשי שם בעניין יישוב א"י, ירושלים, הוצאת יד יצחק בן צבי, תשמ"א. עמ' 146-314.
43. ק"ז ויסוצקי, שם, עמ' 177-188.
44. ק"ז ויסוצקי, שם, עמ' 84-185 ועמ' 261-262.
45. ק"ז ויסוצקי, שם, עמ' 272.
46. (א) ש' לסקוב, "גזרות התורכים בלמו את העלייה הראשונה באיבה", בתוך: ש' סטמפלר (עורך), היישוב בעת החדשה, (קובץ מאמרים), בהוצאת משהב"ט תשמ"ג. עמ' 59.
- (ב) י' הרוזן, שם, עמ' 239-241, מציין את העזרה המרובה, שהושיטו בני משפחת עבו להתיישבות היהודית באזור החולה, כולל לאנשי יסוד המעלה. נראה לנו, שאין לקבל גירסתו לאור הממצאים שהצגנו.
47. מ' סמילנסקי, כתבי סמילנסקי - זכרונות, כרך ח', תל-אביב, הוצאת התאחדות האיכרים, תרצ"ה. מספר על תנאי חייהם הקשים של מתישבי יסוד המעלה, בטרם לקחם הברון תחת חסותו. הייתה להם הרגשה "רובינזונית ... אנשי המקום בדואים נודדים בתלבושת האדם הראשון ובפיהם דיבור של פראים למחצה - מבטאים בודדים וקצרים ... וביצת החולה כאילו פתחה פיה לבלעך חיים...." (עמ' 174).
48. י' הרוזן, שם, עמ' 251-253.
49. ש' שאמה, בית רוטשילד וא"י, ירושלים, הוצאת מגנס, תש"ם, עמ' 99.
50. ד' בן גוריון, זכרונות, כרך שני, 1934-1935, תל-אביב, הוצאת עם עובד, 1972.

העצמת חשיבותו של המקום הגיאומטרי לפתרון בעיות ומשימות בהנדסה

הקדמה

לעתים קרובות התמודדות עם משימות ובעיות בהנדסה מחייבת שימוש בתכונותיו של המקום הגיאומטרי. ניקח לדוגמה את המקרה הפשוט, שבו קבוצת נערים עמדה לחדש את הקווים במגרש כדור-סל והתקשתה להשלים את סימון קשת העיגול שבמרכז המגרש, מאחר שלא הצליחה למצוא את מיקום מרכזו. בניית אנכים אמצעיים לשני מיתרים כלשהם הייתה מביאה למציאת מיקום מרכז המעגל. השימוש בתכונותיו של המקום הגיאומטרי – בא לידי ביטוי בבעיות הוכחה ובבעיות בנייה. מתחום ההוראה והלימוד מתברר, שמהותו וחשיבותו של המקום הגיאומטרי אינן זוכות להדגשה ולהטמעה במהלך לימודי הנדסת המישור. בספרי הלימוד אין פרק מיוחד, המוקדש למקום הגיאומטרי, והנושא מובלע בפרקים השוטפים, המותאמים לתכנית הלימודים¹⁻⁴. פרקים יחודיים למקום הגיאומטרי ניתן למצוא בספרי הנדסה אנליטית⁵⁻⁶, ששם מציאת אופיו ומשוואתו של המקום הגיאומטרי נעשית בהתאם לגישה של תחום לימוד זה. מבט ממוקד במקומות גיאומטריים ניתן למצוא במקורות⁷⁻⁸. המאמר הנוכחי פותח בהגדרת המקום הגיאומטרי ותכונותיו ובתזכורת למקומות גיאומטריים יסודיים, ולאחריהם מובא לקט מגוון של בעיות, בדרך כלל לא מוכרות, שלמרביתן ניתן פתרון מלא הן בגישה של הנדסת המישור והן בגישה של ההנדסה האנליטית. כמו-כן הובאו משימות לעבודה עצמית (ללא הבאת פתרון). ניתן להציג את לקט הבעיות של המאמר – במסגרת לימוד של פרחי הוראה במתמטיקה, בקורסים של שילוב תחומי מתמטיקה, של רכישת ידע והעשרתו או כבסיס לעבודה סמינריונית.

תאריכים: מקום גיאומטרי, בעיות בנייה

1. הגדרה

מקום גיאומטרי מוגדר כצורה הנדסית שלכל נקודותיה, ורק להן, תכונה משותפת, או בשפה של תורת הקבוצות: מקום גיאומטרי הוא אוסף של כל הנקודות, שהן, ורק הן, מקיימות תנאי מסוים. מקום גיאומטרי הוא אחד מהמושגים החשובים ביותר בלימוד ההנדסה. משתמשים בו גם במסגרות הנדסה אנליטית, מכניקה ותחומי מדע נוספים.

בתחום ההנדסה האנליטית אפשר לתאר מקום גיאומטרי – כמשוואה, המקשרת בין שיעורי ה- x וה- y של הנקודות, השייכות למקום הגיאומטרי (וכך גם בהנדסה אנליטית במרחב). בעצם, כל משוואה עם שני נעלמים מגדירה צורה גיאומטרית (גרף), שנקודותיה, ורק הן, מקיימות את המשוואה. כנ"ל – לגבי כל פונקציה. אפשר להגדיר מקומות גיאומטריים במישור או במרחב, אך מאמר זה יתמקד במקומות גיאומטריים במישור בלבד.

להלן 3 סוגים של בעיות הקשורות במקומות גיאומטריים (מ"ג):

א. הוכחה, כי צורה מסוימת היא מקום גיאומטרי מוגדר (כלומר נתונה התשובה, ויש להוכיח שהיא מקום גיאומטרי).

לדוגמה: צריך להוכיח, כי המקום הגיאומטרי של אמצעי המיתרים, היוצאים מנקודה אחת על המעגל, הוא גם מעגל.

ב. מציאת המקום הגיאומטרי לפי תנאים נתונים.

לדוגמה: קטע נתון זו במישור, באופן שקצותיו נעים על שוקיה של זווית ישרה. מה המקום הגיאומטרי, שיוצר אמצע הקטע?

ג. שימוש בתכונותיהם של מקומות גיאומטריים ידועים לפתרון בעיות חישוב, הוכחה ובנייה.

2. משפטים הנובעים מהגדרת המקום הגיאומטרי (הקשורים לבעיות מסוג א')

מהגדרתו של המקום הגיאומטרי – נובעים ארבעת המשפטים הבאים:

א. כל נקודה, השייכת למקום גיאומטרי, מקיימת את התנאי.

ב. כל נקודה, המקיימת את התנאי, שייכת למקום הגיאומטרי.

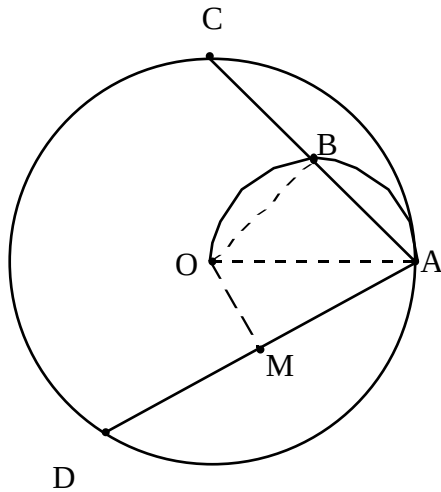
ג. כל נקודה, שאינה שייכת למקום הגיאומטרי – אינה מקיימת את התנאי.

ד. כל נקודה, שאינה מקיימת את התנאי – אינה שייכת למקום הגיאומטרי.

כדי להוכיח, שאכן המקום הגיאומטרי הוא המבוקש – צריך להוכיח את המשפטים א' ו-ב' או את המשפטים א' ו-ג'. עם הוכחת משפטים א' ו-ב' – אפשר להסתמך עליהם ולהוכיח בדרך עקיפה את המשפטים ג' ו-ד'.

נוכיח את הבעיה המופיעה בדוגמה א' (ציור מס' 1).

נתון מעגל, שמרכזו O ועליו נקודה A.



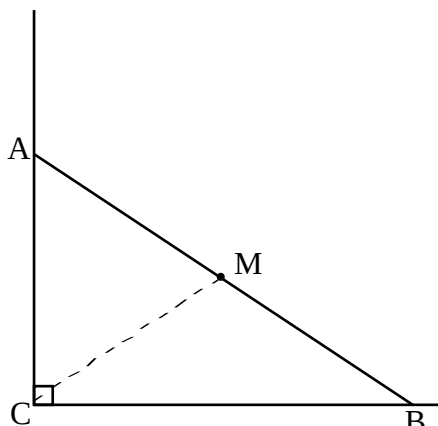
ציור מס' 1

- א. B תהא נקודה על המעגל שקוטרו OA. נוכיח, שהנקודה B היא נקודת האמצע של מיתר, היוצא מהנקודה A במעגל הנתון (שמרכזו O). נעביר את AC, העובר דרך הנקודה B. OB AC (זווית ABO היא זווית היקפית הנשענת על קוטר). משולש AOC הוא שווה שוקיים. לכן גובה הבסיס (AC) חוצה אותו, כלומר הנקודה B היא אמצע המיתר AC. מ.ש.ל.
- ב. AD יהיה מיתר כלשהו במעגל הנתון, ו-M נקודה שחוצה אותו. אם נחבר את הנקודה M עם מרכז המעגל O, נקבל זווית AMO - זווית ישרה - לפי המשפט: קטע, המחבר אמצע מיתר עם מרכז המעגל, מאונך למיתר. לכן זווית AMO היא זווית היקפית, הנשענת על הקוטר AO, זאת אומרת, נמצאת M נמצאת על המעגל המבוקש. מ.ש.ל.

כלומר, המעגל, שקוטרו הוא AO, הוא המקום הגיאומטרי של אמצעי המיתרים במעגל הנתון.

3. חיפוש מקומות גיאומטריים (הקשורים לבעיות מסוג ב')

כדי למצוא מ"ג של נקודות בעלות תכונה מסוימת - עוברים בדרך כלל את אותם השלבים שבפתרון בעיות בנייה.



ציור מס' 2

- ניתוח - בונים נקודה אחת מהמ"ג וקובעים קשרים עם נקודות אחרות של המ"ג. הניתוח מסתיים בהנחה שדורשת הוכחה.
 - הוכחה - כמו בבעיות מסוג א'.
 - אנליזה - ניתוח מקרים שונים, התלויים בנתונים והמביאים למספר שונה של פתרונות (ללא פתרון, פתרון אחד או יותר).
- את שלב הניתוח ניתן לבצע על-ידי הנדסת מישור קלאסית או על-ידי הנדסה אנליטית, כשהבחירה היא בדרך הנוחה או הקלה יותר.
- נביא את פתרון הבעיה המופיעה בדוגמה ב' (ציור מס' 2). AB יהיה אחד המצבים של קטע נתון, ו-M נקודת האמצע שלו.

נחבר את הנקודה M עם קודקוד הזווית הישרה (הנקודה C). MC הוא תיכון במשולש ישר זווית ABC, ולכן הוא שווה למחצית היתר, זאת אומרת MC הוא גודל קבוע בעת תנועת הקטע הנתון.

כלומר הנקודה M נעה על המעגל, שמרכזו C ורדיוסו $\frac{AB}{2}$. לבעיה יש תמיד פתרון יחיד.

4. יישום תכונות המקומות הגיאומטריים בפיתרון בעיות (קשורים לבעיות מסוג ג')

בדרך כלל בבעיות, השייכות לסוג זה, מחפשים נקודה או צורה (קבוצת נקודות) לפי כמה תנאים נתונים. לפתרון המשימה מתעלמים מאחד התנאים, ואז מקבלים אינסוף פתרונות, המהווים מקום גיאומטרי של נקודות, המקיימות את התנאים האחרים. בשלב הבא מתעלמים מתנאי אחר, וגם הפעם מקבלים מקום גיאומטרי של נקודות המקיימות את התנאים, פרט לתנאי שממנו התעלמו. פתרון המשימה הוא החיתוך של המקומות הגיאומטריים הנ"ל.

נביא לדוגמה משימה מסוג ג'.

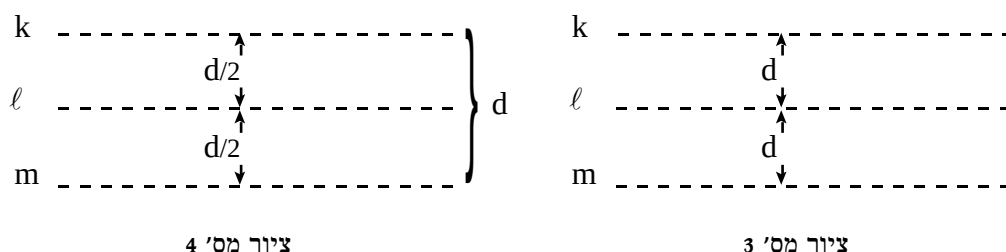
צריך למצוא את מרכז המעגל, החוסם את המשולש ABC. ברור, כי הבעיה היא למצוא נקודה, הנמצאת במרחקים שווים משלושת קודקודי המשולש. בשלב הראשון מתעלמים מתנאי המרחק השווה גם לקודקוד C. המקום הגיאומטרי של נקודות, הנמצאות במרחקים שווים מהקודקודים A ו-B, הוא אנך אמצעי לקטע AB, כלומר מרכז המעגל המבוקש נמצא על האנך האמצעי. בשלב השני מתעלמים מתנאי המרחק השווה לקודקוד A. המקום הגיאומטרי של הנקודות, הנמצאות במרחקים שווים מ-B ומ-C, הוא האנך האמצעי לקטע BC. מרכז המעגל הוא בנקודת החיתוך של שני האנכים האמצעיים. מ.ש.ל.

כדי לפתור בעיות מסוג זה – חשוב להכיר סוגים שונים של מקומות גיאומטריים. לעתים קרובות טועים תלמידים בין מרכז המעגל החוסם לבין מרכז המעגל החסום של משולש, והדבר מהווה עדות לכך שמושג המקום הגיאומטרי לא הוטמע די צורכו.

5. מקומות גיאומטריים במישור

נציג רשימה של מקומות גיאומטריים בסיסיים:

א. המקום הגיאומטרי של נקודות, הנמצאות במרחק קבוע d מישור נתון ℓ , הוא זוג ישרים k ו-m.

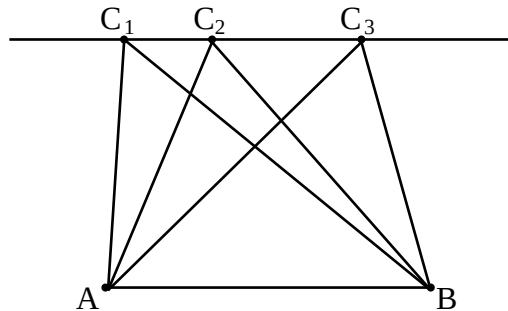


ציור מס' 4

ציור מס' 3

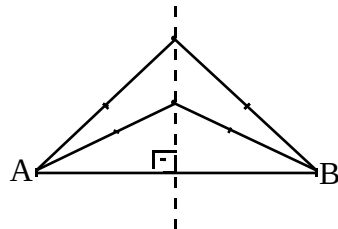
המקבילים ל- ℓ ובמרחק d ממנו (ציור מס' 3).

- ב. המקום הגיאומטרי של נקודות במישור, הנמצאות במרחק שווה משני ישרים מקבילים k ו- m , הוא הישר ℓ , המקביל לשניהם בחצי המרחק שביניהם (ציור מס' 4).



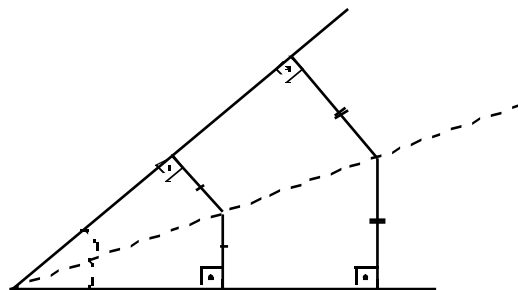
ציור מס' 5

- ג. קו מקביל לקטע נתון, המהווה בסיס AB של משולש, הוא המקום הגיאומטרי של הקודקוד השלישי של כל המשולשים בעלי אותו שטח (ציור מס' 5).



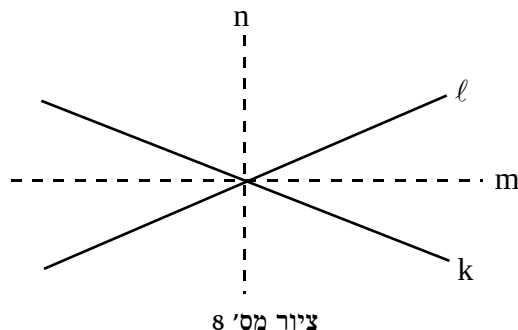
ציור מס' 6

- ד. המקום הגיאומטרי של נקודות במישור, הנמצאות במרחקים שווים מקצות קטע AB , הוא האנך האמצעי לקטע (ציור מס' 6).



ציור מס' 7

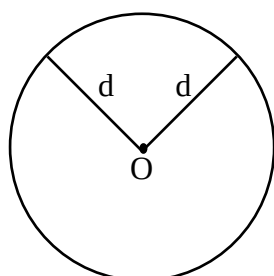
- ה. המקום הגיאומטרי של נקודות, הנמצאות במרחק שווה משוקי זווית, הוא תוצה הזווית (ציור מס' 7).



ציור מס' 8

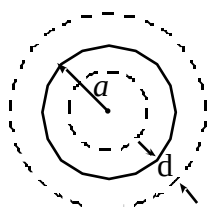
- ו. המקום הגיאומטרי של נקודות במישור, הנמצאות במרחק שווה משני ישרים נחתכים: k ו- ℓ , הם שני ישרים m ו- n , החוצים את הזווית בין k ו- ℓ (ציור מס' 8). הערה: הישרים m ו- n ניצבים זה לזה.

ז. המקום הגיאומטרי של נקודות במישור, הנמצאות במרחק קבוע d מנקודה O , הוא מעגל, שמרכזו בנקודה O ורדיוסו (מחוגו) d (ציור מס' 9).



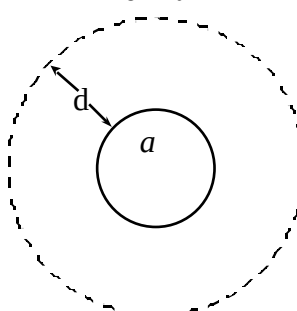
ציור מס' 9

$$d < a$$



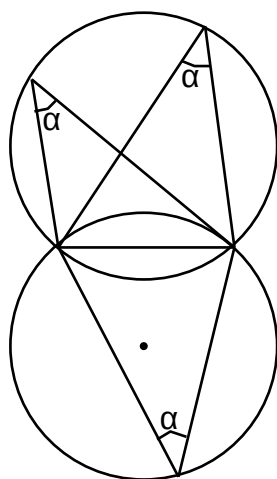
ציור מס' 10 א'

$$d > a$$

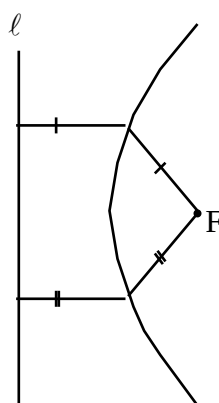


ציור מס' 10 ב'

ח. המקום הגיאומטרי של נקודות, הנמצאות במרחק d ממעגל נתון בעל רדיוס a הוא שני מעגלים, אם $d < a$ (ציור מס' 10 א'), ומעגל אחד, כאשר $d > a$ (ציור מס' 10 ב'). מרכזי המעגלים מתלכדים עם מרכז המעגל הנתון.



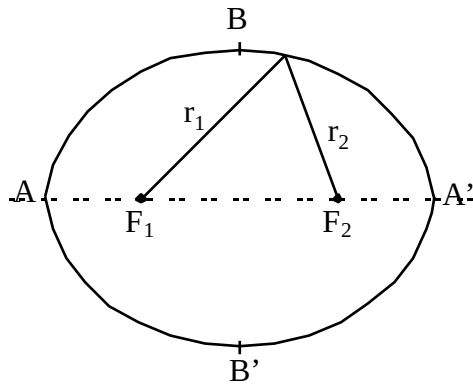
ציור מס' 11



ציור מס' 12

ט. המקום הגיאומטרי של נקודות, שמהן רואים קטע נתון בזווית ראייה נתונה, הן שתי קשתות מעגל שוות, הנקראות קשתות ראייה של הזווית הנתונה. הקטע הנתון הוא מיתר משותף שלהן, וזווית הראייה היא זווית היקפית, הנשענת על המיתר הנ"ל (ציור מס' 11).

י. המקום הגיאומטרי של נקודות במישור, הנמצאות במרחק שווה מנקודה קבועה F (הנקראת מוקד) ומישר קבוע ℓ (הנקרא מדריך), הוא פרבולה (ציור מס' 12).



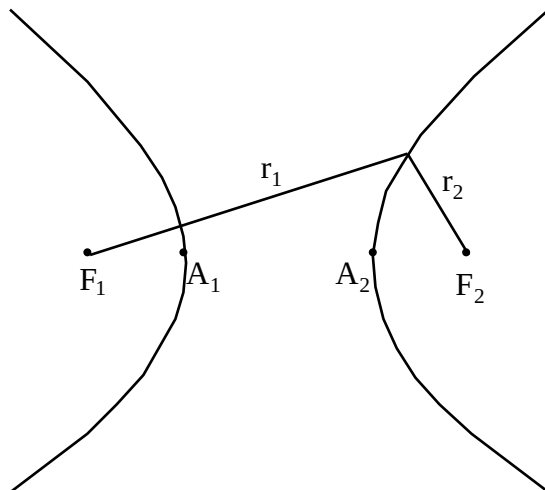
ציור מס' 13

יא. המקום הגיאומטרי של נקודות במישור, שסכום מרחקיהן משתי נקודות קבועות F_1 ו- F_2 (הנקראות מוקדים), שווה לקטע קבוע שאורכו $2a$ הוא אליפסה (ציור מס' 13).

$$r_1 + r_2 = 2a$$

$$AA' = 2a$$

$$BF_1 = BF_2 = B'F_1 = B'F_2 = a$$



ציור מס' 14

יב. המקום הגיאומטרי של נקודות במישור, שהפרש מרחקיהן משתי נקודות קבועות F_1 ו- F_2 שווה לקטע, שאורכו $2a$, הוא היפרבולה (ציור מס' 14).

$$|r_1 - r_2| = 2a$$

$$A_1A_2 = 2a$$

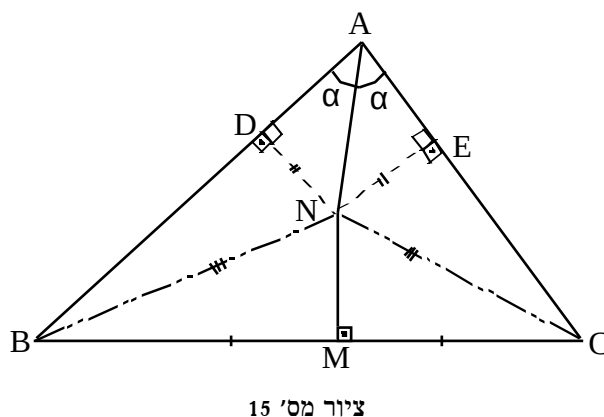
6. לקט בעיות הקשורות במקום גיאומטרי

כדי להטמיע את חשיבות המקום הגיאומטרי – יוצגו משימות שונות בנושא. נבחרו בעיות ומשימות, שלרוב אינן מוכרות (חלקן מקוריות) – תוך מתן עדיפות למקומות גיאומטריים, שניתן למצוא אותם בשתי דרכים: הנדסית ואלגברית. השילוב של תחומי מתמטיקה שונים מיועד להדגיש ללומד, שענפי המתמטיקה משולבים זה בזה, ושלעיתים דרך אחת עדיפה על השנייה מבחינת הפשטות והקלות, וכך נבליט את יופייה של המתמטיקה.

לכל בעיה הובאו פתרונות מלאים בשתי הדרכים, ולרוב הבעיות ניתנו משימות המשך, בדרך כלל בעיות יישום ובעיות כאתגר עצמי.

לקט הבעיות נפתח במשימה פרדוקסית, המסתמכת על יישום תכונותיהם של שני מקומות גיאומטריים בסיסיים: אנך אמצעי וחוצה זווית.

6.1. משפט: "כל משולש הוא שווה שוקיים"



הוכח, שמשולש ABC הוא ש"ש (ציור מס' 15).

נבנה את חוצה זווית BAC ואת האנך האמצעי לצלע BC, הנחתכים בנקודה N. נוריד את האנכים לצלעות ND ו-NE.

מחפית המשולשים: ADN ו-AEN (ז.צ.ז.) - נובע ש- AD=AE ו- DN=EN (תכונת חוצה זווית כמקום גיאומטרי).

NB=NC (תכונת האנך האמצעי לקטע). לכן משולשים DNB ו-ENC חופפים (לפי שתי צלעות וזווית מול הצלע הגדולה). מחפית משולשים אלו נובע: DB=EC. משני השוויונים שהוכחו: AD=AE ו- BD=EC נובע, AB=AC, כלומר כל משולש הוא שווה שוקיים!!!

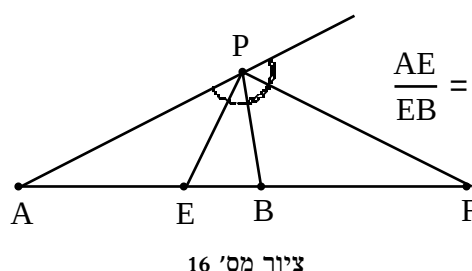
הסבר הפרדוקס:

כל שלבי ההוכחה נכונים, פרט לעובדה הראשונית, שבמשולש כלשהו - האנך האמצעי לבסיס וחוצה הזווית של הקודקוד שמולו נפגשים מחוץ למשולש, ועל-כן ההמשך איננו נכון. רק במשולש ש"ש מתלכדים זה עם זה האנך האמצעי לבסיס וחוצה זווית הראש.

מציאת מקומות גיאומטריים

6.2 מהו המקום הגיאומטרי של כל הנקודות שייחס מרחקיהן משתי נקודות נתונות A ו-B שווה למספר נתון k, כאשר $k > 0$ ו- $k \neq 1$?

פתרון בדרך א' - הנדסת המישור (ציור מס' 16)



נתון קטע AB. נקבע עליו נקודה E באופן ש- $\frac{AE}{EB} = k$

(ביצוע מיקום הנקודה בעזרת משפט תלס).

באופן דומה נקבע נקודה F על המשך הקטע AB

באופן ש- $\frac{AF}{BF} = k$.

נבית, כי הנקודה P שייכת למקום הגיאומטרי, זאת אומרת $\frac{PA}{PB} = k$.

נחבר את הנקודה P עם הנקודות: A, B, E ו-F.

לפי הבנייה וההנחה $\frac{PA}{PB} = \frac{AF}{BF} = k$, ונובע מכך ש-PE חוצה את הזווית APB (משפט הפוך

למשפט חוצה הזווית). באופן דומה מהקשר $\frac{PA}{PB} = \frac{AF}{BF} = k$ נובע, כי PF חוצה את הזווית החיצונית

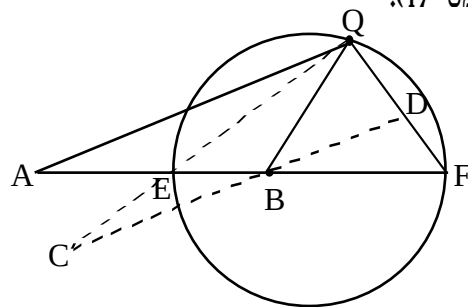
לזווית המשולש APB. כידוע, הזווית בין חוצי זוויות צמודות היא בת 90° ($\angle EPF = 90^\circ$), זאת אומרת, שהנקודה P נמצאת על מעגל שקוטרו EF. הנקודות E ו-F קבועות, ולכן כל הנקודות, המקיימות את התנאי, נמצאות על המעגל הנ"ל.

הוכחת המשפט ההפוך

Q תהא נקודה כלשהי על מעגל שקוטרו EF (ציור מס' 17).

הנקודות E ו-F נקבעו, כפי שתואר בתחילת ההוכחה.

צ"ל, שהנקודה Q מקיימת את היחס $\frac{QA}{QB} = k$.



ציור מס' 17

נעביר דרך הנקודה B ישר, המקביל ל-AQ. נסמן ב-C וב-D את נקודות החיתוך של ישר זה עם המשך הישר QE ועם המיתר QF - בהתאמה. מדימיון

המשולשים: AEQ ו-BEC נובע $\frac{AQ}{BD} = \frac{AF}{BF} = k$.

על סמך דימיון המשולשים: AQF ו-BDF נובע: $\frac{AQ}{BC} = \frac{AE}{EB} = k$, ומשניהם נובע

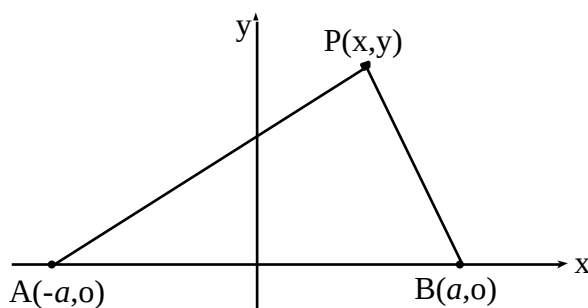
$\frac{AQ}{BC} = \frac{AQ}{BD} = k$, כלומר $CB=BD$, זאת אומרת QB - תיכון במשולש CQD. משולש CQD

הוא משולש ישר זווית (EQF - זווית היקפית, הנשענת על קוטר). מאחר שהתיכון ליתר במשולש

ישר זווית שווה למחצית היתר, הרי $QB=BC$, אבל הוכח, כי $\frac{AQ}{BC} = k$. לכן $\frac{AQ}{BQ} = k$. מ.ש.ל.

אנליזה

כאשר $k > 0$ ו- $k \neq 1$, הפתרון הוא יחיד (מעגל אפולוניוס). אם $k = 0$, אז המקום הגיאומטרי הוא נקודה A בלבד. אם $k = 1$, אז המקום הוא האנך האמצעי לקטע AB.



ציור מס' 18

פתרון דרך ב' - הנדסה אנליטית
נסמן את המרחק AB ב- $2a$. נבחר מערכת צירים באופן שציר ה- x עובר דרך הנקודות A ו-B, וציר ה- y חוצה את הקטע AB (ציור מס' 18). בהתאם לבחירת מערכת הצירים יהיו שיעורי הנקודות כדלקמן:

$$A(-a,0) \text{ ו- } B(a,0)$$

$P(x,y)$ תהא נקודה כלשהי על המקום

הגיאומטרי. לפי התנאי $\frac{PA}{PB} = k$ ובעזרת נוסחת המרחק בין שתי נקודות במישור - נקבל את

הקשר הבא:

$$\sqrt{(x+a)^2 + (y-0)^2} = k\sqrt{(x-a)^2 + (y-0)^2}$$

$$x^2 + 2ax + a^2 + y^2 = k^2 x^2 - 2k^2 ax + k^2 a^2 + k^2 y^2 \quad \text{נעלה בריבוע,}$$

$$(k^2 - 1)x^2 - 2a(k^2 + 1)x + (k^2 - 1)y^2 = -(k^2 - 1)a^2 \quad \text{נסדר איברים,}$$

$$x^2 - 2\frac{a(k^2 + 1)}{k^2 - 1}x + y^2 = -a^2 \quad \text{נחלק ב- } k^2 - 1 \neq 0,$$

$$\frac{a^2}{k^2 - 1} - \frac{a(k^2 + 1)}{(k^2 - 1)}x + y^2 = \frac{4a^2 k^2}{(k^2 - 1)^2} \quad \text{נבצע השלמה לריבוע,}$$

מכאן נובע, כי הנקודה P נמצאת על מעגל, שמרכזו בנקודה $\left(\frac{a(k^2 + 1)}{k^2 - 1}, 0\right)$ (על ציר ה- x)

$$\left| \frac{2ak}{k^2 - 1} \right| \quad \text{ורדיוסו}$$

קל להראות, שכל נקודה Q עבורה $\frac{QA}{QB} \neq k$ אינה נמצאת על המעגל. דבר זה מוכיח, כי המעגל

הנ"ל הוא המקום הגיאומטרי המבוקש.

בעיית יישום

מוצר מסוים מיוצר בשני מפעלים: A ו-B. עלות הייצור בשני המפעלים שווה, אך מחיר ההובלה

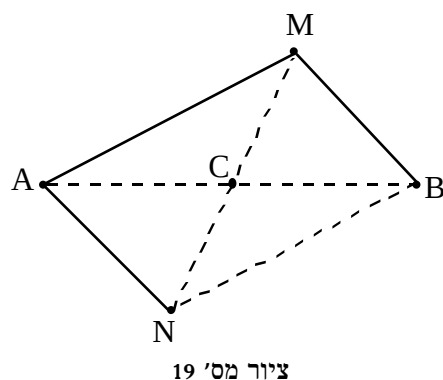
לק"מ ממפעל A לבית הלקוח נמוך פי k ממחיר ההובלה לק"מ ממפעל B לבית הלקוח. אילו קונים, מבחינת אזור מגורים, יעדיפו לקנות במפעל A, ואילו יעדיפו לרכוש אותו במפעל B?

פתרון

אם מרחק מקום מגוריו של לקוח ממפעל A גדול פי k ממרחקו ממפעל B, אז עלות הרכישה שווה. זאת אומרת, כי ללקוחות, הנמצאים על מעגל אפולוניוס המתאים, אין הבדל כספי בעלות הרכישה. ללקוחות, הנמצאים בתוך העיגול, יעדיפו רכישה במפעל B (יותר זול). לעומתם, ללקוחות, המתגוררים מחוץ למעגל, יעדיפו קנייה במפעל A (יותר זול).

6.3 מצא את המקום הגיאומטרי של נקודות, שסכום ריבועי מרחקיהן משתי נקודות נתונות שווה לריבוע של קטע נתון שאורכו a.

פתרון בדרך א' - הנדסת מישור



נסמן ב-A וב-B את שתי הנקודות הנתונות. M תהא אחת מנקודות המקום הגיאומטרי (ציור מס' 19). נסמן $AB = \ell$. המקום הגיאומטרי מקיים את התנאי:

$$MA^2 + MB^2 = a^2$$

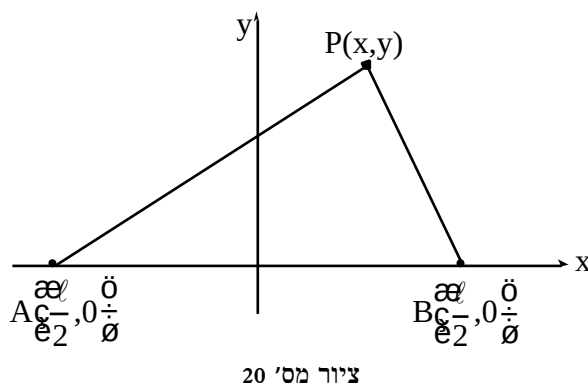
נסמן ב-C את אמצע הקטע AB, ונאריך את קטע MC כאורכו - עד לנקודה N. התקבלה מקבילית AMBN (מרובע, שאלכסוניו חוצים זה את זה). כידוע, קיים קשר בין צלעות המקבילית לאלכסוניה;
 $2(MA^2 + MB^2) = AB^2 + MN^2$. בהתאם לסימונים - מקבל הקשר את הצורה הבאה: $2a^2 = \ell^2 + MN^2$. נחלץ את MN.

$$MN = \sqrt{2a^2 - \ell^2} \quad CM = \frac{1}{2} \sqrt{2a^2 - \ell^2} = \text{קבוע}$$

מאחר ש-CM הוא גודל קבוע - בהתאם לתנאים הנתונים, הרי שהמקום הגיאומטרי הוא מעגל, שמרכזו C (נקודת האמצע של קטע AB) ורדיוסו CM. קל להוכיח, שאם $MA^2 + MB^2 \neq a^2$, אז הנקודה M אינה נמצאת על המעגל. לבניית הקטע CM ניתן להיעזר במאמר⁸.

אנליזה

- א. אם $2a^2 > \ell^2$ יש לבעיה פתרון שהוא מעגל.
 ב. אם $2a^2 = \ell^2$, אז המקום הגיאומטרי מורכב מנקודה אחת בלבד, והיא C - אמצע קטע AB.
 ג. אם $2a^2 < \ell^2$ אין פתרון לבעיה.



פתרון בדרך ב' - הנדסה אנליטית
 נבחר במערכת צירים באופן שציר ה-x עובר דרך הנקודות הנתונות A ו-B, וציר ה-y חוצה את הקטע (ציור מס' 20).
 P(x,y) תהא נקודה, השייכת למקום הגיאומטרי: $PA^2 + PB^2 = a^2$.
 בעזרת נוסחת המרחק בין שתי נקודות במישור - נקבל,

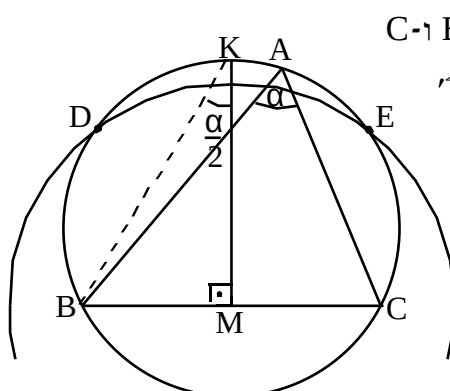
$$\left(\frac{\ell}{2} - x\right)^2 + y^2 + \left(\frac{\ell}{2} + x\right)^2 + y^2 = 2a^2 \quad x^2 + y^2 = \frac{2a^2 - \ell^2}{4}$$

לפי הקשר האחרון בין x ו-y רואים, שהמקום הגיאומטרי הוא מעגל, שמרכזו בראשית הצירים (אמצע הקטע AB), ורדיוסו שווה ל- $\frac{1}{2} \sqrt{2a^2 - \ell^2}$. מ.ש.ל.

בעיית יישום

בנה משולש לפי זווית הראש החדה α , רדיוס המעגל החוסם R וסכום ריבועי השוקיים d^2 .

ניתוח:



ציור מס' 21

נבנה, שהמשולש המבוקש הוא ABC. הנקודות A, B ו-C שייכות למעגל, שרדיוסו R, $\angle BAC = \alpha$, $AB^2 + AC^2 = d^2$ (ציור מס' 21).

נתעלם מהתנאי של סכום ריבועי השוקיים, ונבנה מעגל שרדיוסו R. נבחר עליו נקודה כלשהי A. בקודקוד A נבנה את הזווית α . שוקי הזווית קובעים את הבסיס BC של המשולש. קיימים אינסוף משולשים עם בסיס BC וזווית הראש α (כל הזווית ההיקפית, הנשענות על אותה קשת - שוות).

בשלב השני נתעלם מהתנאי הראשון, ונבנה את המקום

הגיאומטרי של הנקודות, שסכום ריבועי מרחקיהן מ- B ל- C הוא d^2 . כידוע ממשימה 6.3 זהו

$$\frac{1}{2} \sqrt{2d^2 - BC^2}$$

הנקודות: D ו- E – נקודות החיתוך של שני המעגלים – הן הנקודות המבוקשות לקודקוד A, והן מקיימות את שני התנאים.

אנליזה

לפי משפט הסינוסים $BC = 2R \sin \alpha$, והתנאי לקיום המעגל השני הוא $2d^2 > 4R^2 \sin^2 \alpha$ או

$$d > R\sqrt{2} \sin \alpha$$

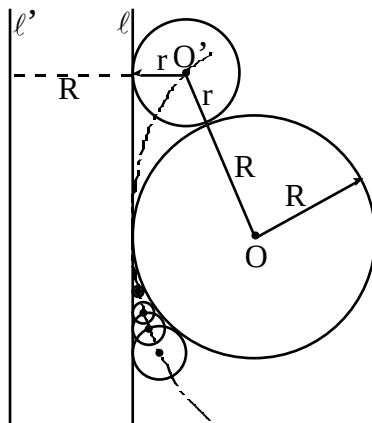
כדי שהמעגלים ייחתכו, צריך להתקיים התנאי $MK \geq r$, כאשר MK האנך האמצעי ל- BC עד לחיתוך עם המעגל, שרדיוסו R ו- r רדיוס המעגל השני.

$$MK = R \sin \alpha \operatorname{ctg} \frac{\alpha}{2} \text{ או } MK = BM \operatorname{ctg} \frac{\alpha}{2}$$

$$R \sin \alpha \operatorname{ctg} \frac{\alpha}{2} \geq \frac{1}{2} \sqrt{2d^2 - 4R^2 \sin^2 \alpha}$$

נחליף את d^2 ונוציא שורש ונקבל $d \leq 2R\sqrt{2} \cos \frac{\alpha}{2}$ מכאן, שקיים פתרון (פתרונות) לבעיה, רק

$$\text{אם: } R\sqrt{2} \sin \alpha < d \leq 2R\sqrt{2} \cos \frac{\alpha}{2}$$



ציור מס' 22

6.4 יש למצוא את המקום הגיאומטרי של מרכזי המעגלים, המשיקים למעגל נתון, שרדיוסו R ולמשיק שלו ℓ . (הערה: מקום גיאומטרי שאינו מעגל).

פתרון בדרך א' – הנדסת המישור

נסמן ב- (R, O) את רדיוסו ומרכזו של המעגל הנתון, וב- (r, O') את רדיוסו ומרכזו של המעגל המשיק (ציור מס' 22). במרחק R מהמשיק הנתון – נעביר את הישר המקביל ℓ' . המרחק בין מרכזי המעגלים OO' הוא $R+r$, והוא שווה למרחק שבין המרכז O' לבין הישר ℓ' . לפיכך הנקודה O' מקיימת את הגדרת הפרבולה. המקום המבוקש הוא פרבולה, שמוקדה מרכז המעגל הנתון (O) ומדריכה הוא הישר ℓ' .

פתרון בדרך ב' - הנדסה אנליטית

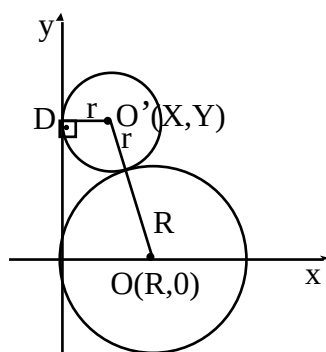
משוואת המעגל הנתון תהא: $(x-R)^2+y^2=R^2$, דהיינו מרכז המעגל על ציר ה- x בנקודה $(R,0)$, והוא עובר דרך ראשית הצירים. ציר ה- y יהא הישר המשיק. נסמן ב- $O'(X,Y)$ את מרכז המעגל, המשיק למעגל הנתון (ציור מס' 23).

(y-ה - D) O'D=OO'-R=r=X

$$\sqrt{(X - R)^2 + (Y - 0)^2} - R = X$$

נעביר את R לאגף הימני, נעלה בריבוע ונקבל $Y^2=4RX$.

קיבלנו, שהמקום הגיאומטרי של מרכזי המעגלים הוא פרבולה, שהפרמטר שלה $P=2R$, כלומר מוקדה נמצא בנקודה $(R,0)$ – במרכז המעגל הנתון.



צ'יור מס' 23

6.5 מצא את המקום הגיאומטרי של הנקודות, שהפרש ריבועי מרחקיהן משתי הנקודות הנתונות שווה לריבוע של קטע נתון.

פתרון בדרך א' - הנדסת המישור

A ו-B תהיינה הנקודות הנתונות, ו- a אורך הקטע הנתון.
M תהא אחת מנקודות המקום הגיאומטרי (ציור מס' 24).

מהנקודה M נוריד אנך MN לישר AB. במשולש AMN

לפי משפט פיתגורס, $AM^2 = AN^2 + MN^2$,

במשולש BMN לפי משפט פיתגורס,

$$BM^2=BN^2+MN^2$$

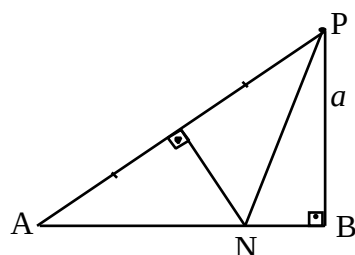
נחסר את המשוואות ונקבל, $AM^2 - BM^2 = AN^2 - BN^2$

זאת אומרת $AN^2 - BN^2 = a^2$. שיוויון זה מראה, שגם הנקודה N שייכת למקום הגיאומטרי. הנקודה N היא היטל של הנקודה M על הישר AB.

היות ו-M היא נקודה כלשהי על המקום הגיאומטרי, ההנחה היא, שהמקום הגיאומטרי הוא אנך לישיר AB, העובר דרך הנקודה N, שמקיימת $AN^2 - BN^2 = a^2$. נתאר את הבנייה למציאת הנקודה N.

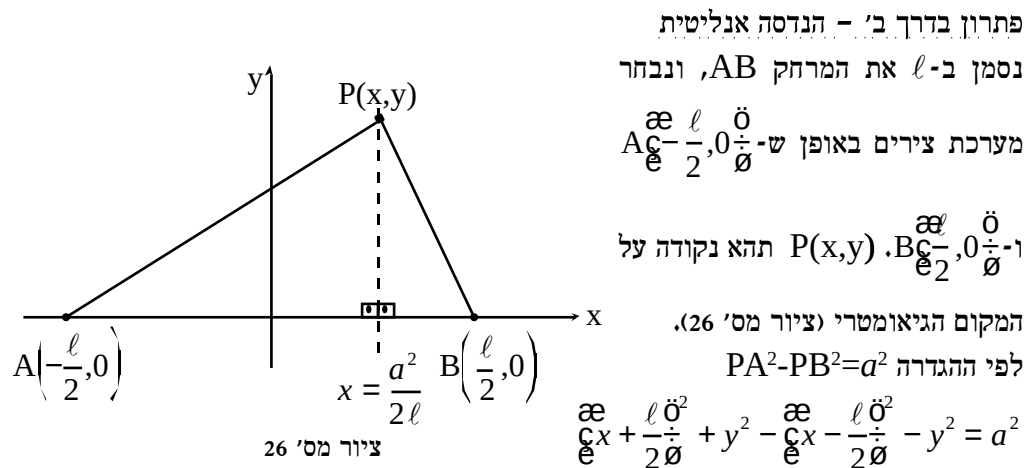
בנקודה B נבנה אנך ל-AB, שאורכו a ($BP=a$). נבנה אנך

אמצעי לקטע AP, החותך את הקטע AB בנקודה N (ציור מס' 25).



ציור מס' 25

נוכיה, כי התקבלה הנקודה המבוקשת: $AN=NP$ (תכונת אנך אמצעי) על-ידי שימוש במשפט פיתגורס במשולש PBN מקבלים $NP^2-BN^2=a^2$. מ.ש.ל.

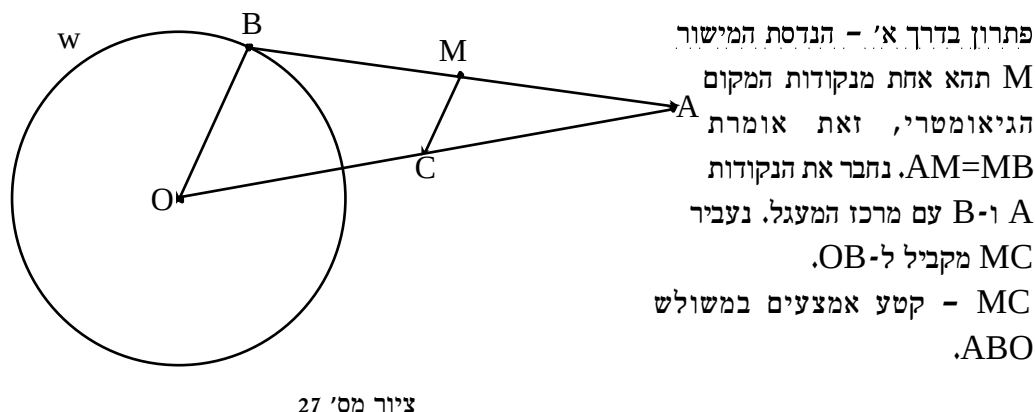


נקבל $x = \frac{a^2}{2\ell}$, כלומר המקום הגיאומטרי הוא ישר המאונך ל-AB. מ.ש.ל.

בעיית יישום (לעבודה עצמית)

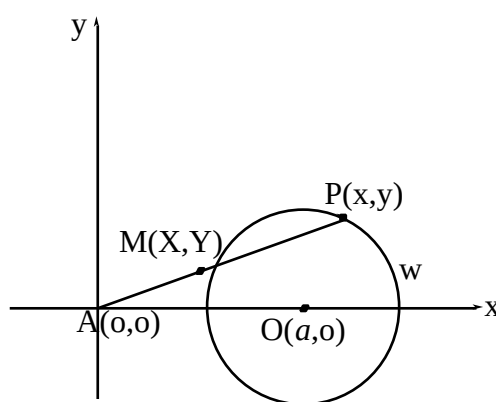
יש לבנות משולש לפי בסיס נתון, זווית הראש והפרש הריבועים של השוקיים.

6.6. נתון מעגל w ונקודה A מחוץ לו. מצא את המקום הגיאומטרי של אמצעי הקטעים, המחברים את הנקודה A עם נקודות המעגל w (ציור מס' 27).



לכן הנקודה C היא אמצע של קטע קבוע AO וכן $MC = \frac{1}{2} OB$. נקודה C אינה תלויה בנקודה M שעל המקום הגיאומטרי. זאת אומרת, כי כל הנקודות, השייכות למקום הגיאומטרי, נמצאות במרחק שווה מ-C, והמרחק הוא מחצית הרדיוס של המעגל. המסקנה: המקום הגיאומטרי המבוקש הוא מעגל בעל מרכז C (אמצע הקטע AO) ורדיוס, השווה למחצית רדיוס המעגל הנתון.

פתרון בדרך ב' – הנדסה אנליטית



ציור מס' 28

נבחר מערכת צירים, שבה מרכז המעגל על ציר ה-x והנקודה A בראשית הצירים. יהא רדיוסו של המעגל שמרכזו בנקודה $O(a, 0)$ (ציור מס' 28). משוואת המעגל במערכת הצירים שנבחרה היא: $(x-a)^2 + y^2 = r^2$. P(x,y) תהא נקודה על המעגל, ותהא M(X,Y) נקודת האמצעי של הקטע AP, דהיינו נקודה על המקום הגיאומטרי.

$$X = \frac{x}{2} \quad x = 2X, \quad Y = \frac{y}{2} \quad y = 2Y$$

נציב את x ו-y במשוואת המעגל:

$$(2X - a)^2 + (2Y)^2 = r^2 \quad \frac{a}{2} X - \frac{a^2}{2} + Y^2 = \frac{r^2}{2}$$

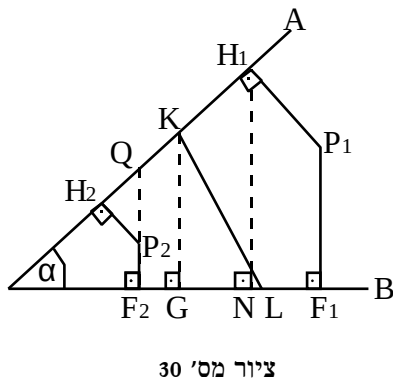
קיבלנו משוואת מעגל בעל מרכז $(\frac{a}{2}, 0)$ ורדיוס $\frac{r}{2}$. מ.ש.ל.

בעיית יישום לעבודה עצמית

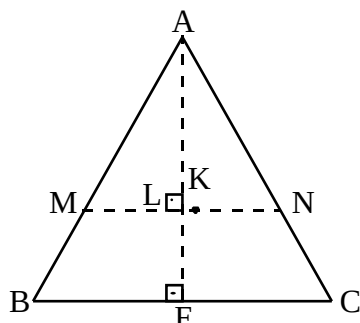
נתונים מעגל w, נקודה A מחוץ לו וישר MN. מצא על ישר MN נקודה, החוצה את הקטע, המחבר את הנקודה A עם מעגל w. צריך לחקור את הפתרון.

6.7. מצא את המקום הגיאומטרי של נקודות, שסכום מרחקיהן משוקי זווית נתונה שווה לקטע בעל אורך נתון s. מקום גיאומטרי של נקודות, הנמצאות במרחק s מהשוק OB הוא ישר, המקביל לקרן OB במרחק s ממנה. K- נקודת המפגש שלו עם הקרן OA שייכת למקום הגיאומטרי המבוקש (ציור 29).

$.KG=LE=s$, לפי הבנייה הקודמת, $.MI \quad KG-ו-LE \quad OA,KG \quad OB,MH \quad OA,MF \quad OB$
 המשולשים: KEL ו- KGL חופפים לפי ניצב ויתר, ולכן $\angle EKL = \angle GLK$. מצד שני,
 $\angle GLK = \angle KMI$ הן זוויות מתאימות ($MI \parallel OB$ ו- KL חותך).
 $\Delta MKH \quad \Delta MIK$ (ז.ז.ז.). מחפפת המשולשים - נובע: $MH=IK$. לכן
 $MH+MF=KI+IG=s$. בכך הוכחנו, שכל נקודה על הקטע KL שייכת למקום הגיאומטרי
 המבוקש.



שנתון *Levi* - תשס"ב-ס"ג, כרך ח'



ציור מס' 31

בעיות יישום

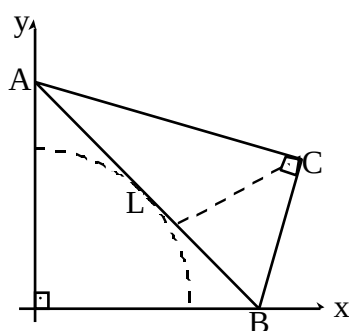
1. הוכח, כי במשולש ש"ש סכום מרחקיה של כל נקודה על הבסיס משוקי המשולש הוא גודל קבוע, השווה לגובה שוק המשולש (בעיה לעבודה עצמית).
2. הוכח, כי במשולש שווה צלעות סכום מרחקיה של נקודה פנימית במשולש מצלעות המשולש הוא גודל קבוע, השווה לגובה המשולש.

הוכחה

במשולש ש"צ ABC (ציור מס' 31) נבחר נקודה כלשהי K.

נעביר דרכה קטע MN, המקביל לבסיס. לפי בעיית היישום הקודמת, הקטע MN הוא מקום גיאומטרי של נקודות, שסכום מרחקיהן מצלעות משולש AMN (גם ש"צ) הוא גודל קבוע, השווה לגובה AL של משולש AMN (הגובה לשוק שווה לגובה לבסיס). מרחק הנקודה K מהצלע BC שווה לקטע LF, שיחד עם AL הוא הגובה של המשולש ABC. מ.ש.ל.

הערה: ניתן להוכיח בעיה זו בדרכים נוספות: הנדסת מישור, טריגונומטריה והנדסה אנליטית.



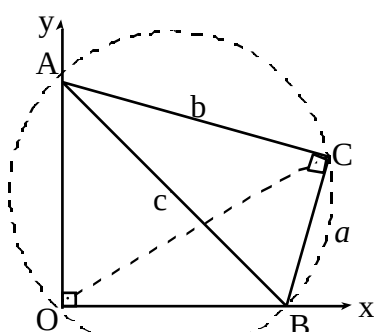
ציור מס' 32

משימות נוספות של מציאת מקום גיאומטרי

7.1 נתון משולש ישר זווית ABC ($\angle C = 90^\circ$). מצא את המקום הגיאומטרי של קודקוד הזווית הישרה C, כאשר הקודקודים A ו-B נעים על שני ישרים מאונכים (ציור מס' 32).

הערה: בשלב ראשון כדאי לתת לתלמידים כמשימה למצוא את המקום הגיאומטרי על-ידי הזזת מודל המשולש על שוקיה של זווית ישרה. באותה הזדמנות ניתן למצוא את המקום הגיאומטרי של נקודת אמצע היתר L.

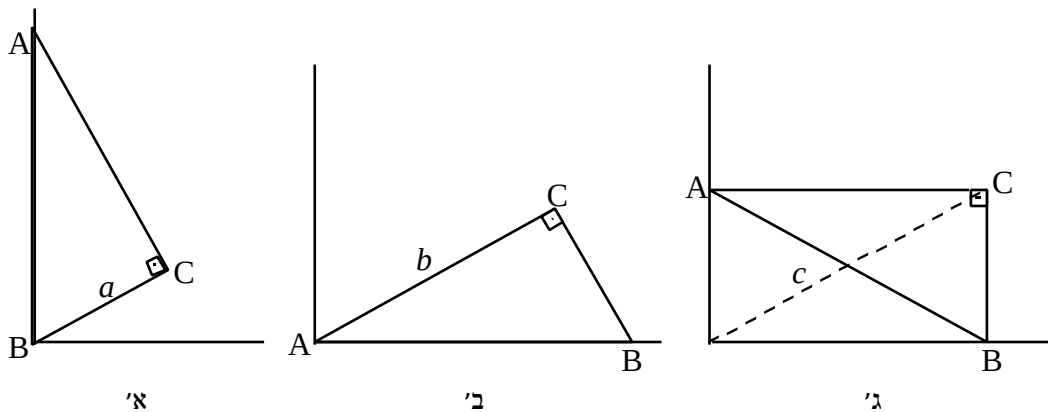
מהניסוי מקבלים, שהקודקוד C נע על קטע של קו ישר (שהמשכו ראשית הצירים), ואילו נקודת אמצע היתר נעה על קשת מעגל, שרדיוסו – מחצית היתר, ומרכזו – קודקוד הזווית הישרה של הישרים. יש לתת את הדעת, שהמרחק בין הנקודה L (אמצע היתר) לנקודה C (קודקוד הזווית הישרה) הוא מחצית היתר.



ציור מס' 33

פתרון בדרך א' - הנדסת המישור

הנקודה C תהא - אחד המצבים של קודקוד הזווית הישרה (ציור מס' 33). מרובע AOBC הוא בר-חסימה ($\angle O = \angle C = 90^\circ$). לכן $\angle COB = \angle BAC$ (זוויות היקפיות, הנשענות על אותה קשת). היות וזווית BAC היא קבועה, כל נקודה c נמצאת על קרן, היוצרת עם הישר OX זווית השווה ל-BAC. המקום הגיאומטרי הוא רק קטע על הקרן (כפי שנמצא - ציור מס' 32). כדי לקבוע את קצות הקטע - נמצא את המרחקים המינימלי והמקסימלי של הנקודה C מהנקודה O. נסמן: $AB=c$, $AC=b$ ו- $BC=a$, ונניח כי $BC \leq AC$. נתבונן בשלושת המצבים המיוחדים של משולש ABC (ציור מס' 34 א', ב', ג').



ציור מס' 34

לפי הציור, המרחקים של C מקודקוד הזווית הישרה שווים a, b, c - בהתאמה.

נוכיח, שבמקרה הכללי מתקיים: אורך היתר $OC \leq$ מהניצב הקצר יותר.

מנקודה C, במצב כלשהו של המשולש, נוריד אנך CF לציר ה-x. $CF \leq a$

(ציור מס' 35) ומתקבל $\triangle COF \sim \triangle ABC$. מהדמיון קיים הקשר:

$$\frac{CO}{AB} = \frac{CF}{BC} \quad \frac{CO}{c} = \frac{CF}{a} \leq 1$$

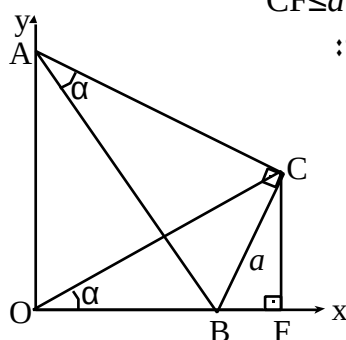
זאת אומרת, $CO \leq c$

נסמן $\angle BAC = \alpha$. היות וקבענו $a \leq b$, לכן

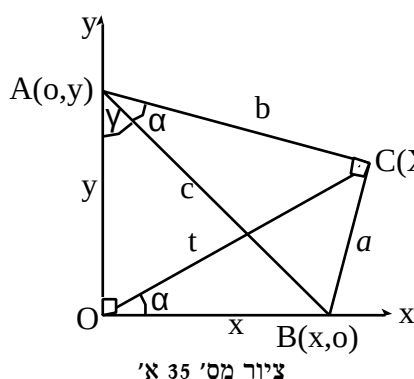
$\angle OBC \leq \angle ABC \leq \alpha$. לכן ב- $\triangle OBC$, $CO \geq BC = a$.

מסקנה: המקום הגיאומטרי הוא קטע C_1C_2 על קרן, היוצרת עם

ישר OX זווית α , ולפיכך $OC_1 = a$ ו- $OC_2 = c$.



ציור מס' 35



פתרון בדרך ב' - הנדסה אנליטית

נסמן את שיעורי הנקודות כדלקמן:

$A(0,y), B(x,0), C(X,Y)$ ו- $C(X,Y)$ (ציור מס' 35 א').

היות וראינו שהמקום הגיאומטרי נמצא על קרן OC , היוצר זווית α עם ציר ה- x , הרי שמשוואת הישר, שנקודות המקום הגיאומטרי נמצאות עליו, היא: $Y = tg\alpha \cdot X$. לפי משולש ABC ,

$$tg\alpha = \frac{a}{b}, \text{ ולכן משוואת הישר היא } Y = \frac{a}{b}X.$$

אנליזה למציאת קצות הקטע של המקום הגיאומטרי.

נסמן $\angle BAO = \gamma, OC = t$. יש למצוא מינימום ומקסימום של הערך t , כאשר קודקודים A ו- B נעים על הצירים.

לפי משפט הקוסינוסים במשולש OAC , $t^2 = y^2 + b^2 - 2by \cos(\alpha + \gamma)$, $0 \leq y \leq c$

$$\cos(\alpha + \gamma) = \cos\alpha \cos\gamma - \sin\alpha \sin\gamma = \frac{b}{c} \frac{y}{c} - \frac{a}{c} \frac{x}{c} = \frac{by - ax}{c^2}$$

$$t^2 = y^2 + b^2 - \frac{2by}{c^2}(by - ax) = \frac{1}{c^2}(c^2y^2 - 2b^2y^2 + 2abxy + c^2b^2)$$

לפי משולש AOB , $x = \sqrt{c^2 - y^2}$, נציב את ערך x במשוואת המרחק

$$(*) \quad t^2 = \frac{1}{c^2} \left(c^2y^2 - 2b^2y^2 + 2aby\sqrt{c^2 - y^2} + c^2b^2 \right)$$

נבצע גזירה,

$$(t^2)' y = \frac{1}{c^2} \frac{d}{dy} (2c^2y - 4b^2y + \frac{2ab(c^2 - 2y^2)}{\sqrt{c^2 - y^2}}) y = \frac{2}{c^2} \frac{d}{dy} (a^2 - b^2)y + \frac{ab(c^2 - 2y^2)}{\sqrt{c^2 - y^2}} \frac{dy}{dy}$$

נשווה את הנגזרת ל-0:

$$(**) \quad (a^2 - b^2)y = \frac{ab(2y^2 - c^2)}{\sqrt{c^2 - y^2}}, \text{ מכאן,}$$

נסמן: $a^2 - b^2 = k$ ו- $ab = p$, ונעלה בריבוע את שני האגפים:

$$k^2 y^2 = \frac{p^2(4y^4 - 4c^2 y^2 + c^4)}{c^2 - y^2} \quad c^2 k^2 y^2 - k^2 y^4 = 4p^2 y^4 - 4p^2 c^2 y^2 + p^2 c^4$$

$$(4p^2 + k^2)y^4 - c^2(4p^2 + k^2)y^2 + p^2 c^4 = 0, \text{ או}$$

$$4p^2 + k^2 = 4a^2 b^2 + a^4 - 2a^2 b^2 + b^4 = a^4 + 2a^2 b^2 + b^4 = (a^2 + b^2) = c^4$$

$$c^4 y^4 - c^6 y^2 + p^2 c^4 = 0 \Rightarrow y^4 - c^2 y^2 + a^2 b^2 = 0 \quad \text{נציב זאת ונקבל:}$$

$$z^2 - c^2 z + a^2 b^2 = 0, \text{ נסמן, } z = y^2$$

$$z_{1,2} = \frac{c^2 \pm \sqrt{c^4 - 4p^2}}{2} = \frac{c^2 \pm \sqrt{(a^2 + b^2)^2}}{2} = \frac{a^2 + b^2 \pm (a^2 - b^2)}{2}$$

$$z_1 = a^2, y_1^2 = a^2 \quad y_1 = a$$

$$z_2 = b^2, y_2^2 = b^2 \quad y_2 = b$$

הצבת פתרונות למשוואה (**) מראה, כי $y=b$ הוא שורש מיותר. כדי למצוא מינימום ומקסימום של

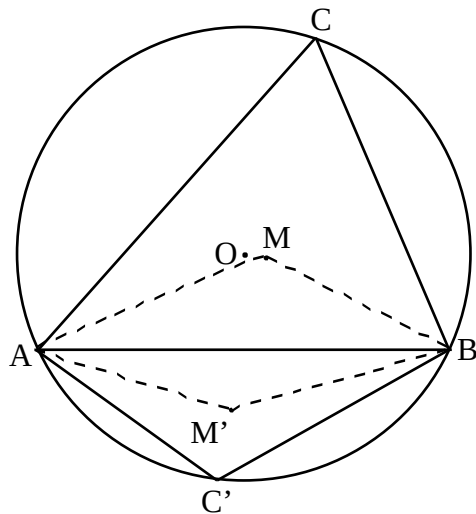
t בתחום $0 \leq y \leq c$, נציב לנוסחה (*) את הקצוות של

הקטע הסגור $[0, c]$ וגם ערך $y=a$, החשוד כנקודת

קיצון:

$t(0)=b$; $t(a)=c$; $t(c)=a$ לפי ההנחה: $a \leq b$. לכן

$t_{\max}=C$, $t_{\min}=a$. מ.ש.ל.



ציור מס' 36

7.2. מצא את המקום הגיאומטרי של מרכזי

המעגלים, החסומים במשולשים בעלי בסיס

משותף, שהוא מיתר במעגל חוסם נתון.

מאחר ש-AB צלע נתונה במעגל בעל רדיוס נתון,

הרי שהם קובעים את זווית הראש של המשולש C.

כדי לפשט את הבעיה - נניח, כי C זווית חדה.

נסמן ב-M את מרכז המעגל החסום במשולש ABC

(ציור מס' 36). O - מרכז המעגל החוסם.

נבצע חישוב זווית:

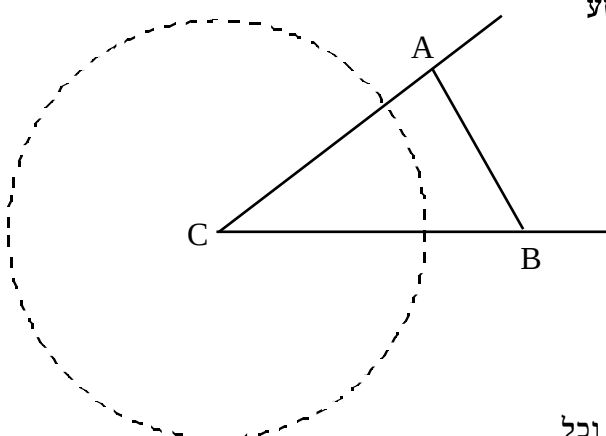
$$\angle AMB = 180^\circ - \frac{\alpha}{2} \angle A + \frac{1}{2} \angle B = 180^\circ - \frac{1}{2}(\angle A + \angle B) =$$

$$= 180^\circ - \frac{1}{2}(180^\circ - \angle C) = 90^\circ + \frac{1}{2} \angle C$$

כלומר $\angle AMB$ היא בעלת גודל קבוע.
 לפיכך המקום הגיאומטרי הוא קשת, שממנה רואים את הקטע AB בזווית היקפית של $\angle C + \frac{1}{2} \cdot 90^\circ$ (בניית הקשת שייכת לבניית יסוד בהנדסת המישור).
 אם הזווית C קהה, הרי הקודקוד C יהיה מהצד השני של AB (קודקוד בציור 36), זאת אומרת $C' = 180^\circ - \angle C$, ואז $\angle AM'B = 180^\circ - \frac{1}{2} \angle C$. לפיכך קיימת אפשרות נוספת למקום גיאומטרי, והוא הקשת, שממנה רואים את הקטע AB בזווית $\angle C + \frac{1}{2} \cdot 180^\circ$ (C זווית חדה).
 המסקנה: המקום הגיאומטרי מורכב משתי קשתות הבנויות על הקטע AB .
 לבעיה קיים פתרון רק בתנאי שהצלע הנתונה אינה גדולה מקוטר המעגל. במקרה של "שוויון" – המקום הגיאומטרי מורכב משתי קשתות של מעגל, סימטריות לגבי הצלע AB .

בעיות יישום לעבודה עצמית

- 7.2.1. מצא את המקום הגיאומטרי של מרכזי המעגלים, החסומים במשולשים בעלי בסיס משותף וזוויות הראש שוות.
 7.2.2. בנה משולש על-פי הבסיס, זווית הראש ורדיוס המעגל החסום.
 7.2.3. בנה משולש ישר זווית על-פי היתר ורדיוס המעגל החסום.



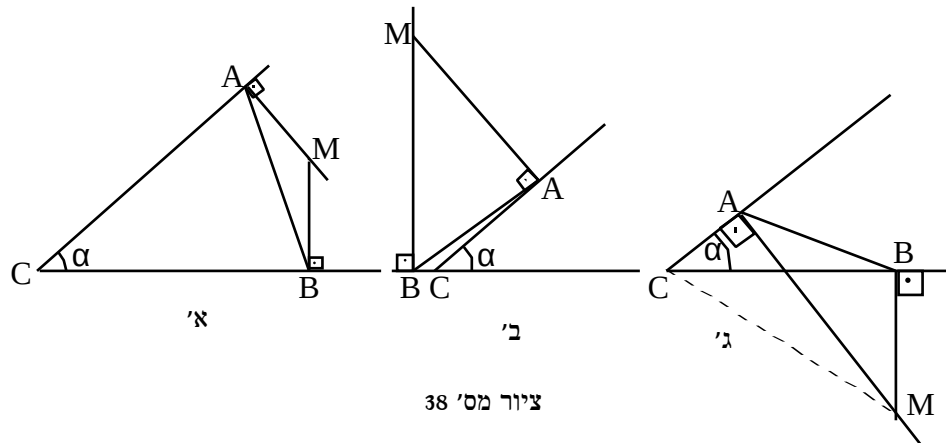
ציור מס' 37

- 7.3. שתי נקודות, המהוות קצות קטע נתון AB , נעות על שני ישרים, הנחתכים בנקודה C . מצא את המקום הגיאומטרי של מרכזי המעגלים, החוסמים את המשולשים ABC .
 בכל המשולשים ABC שנוצרים – שווים הבסיס AB וזווית הראש C . לכן כל המעגלים, החוסמים אותם הם בעלי אותו רדיוס (משפט הסינוסים). היות וכל המעגלים המבוקשים עוברים דרך הנקודה C (קודקוד קבוע בכל המשולשים), אז מרכזיהם נמצאים

במרחק שווה מ- C (ציור מס' 37).

מסקנה: המקום הגיאומטרי הוא מעגל עם מרכז בנקודה C ורדיוס השווה לרדיוס של כל אחד

מהמעגלים, החוסם משולש כלשהו, המקיים את התנאים, או במילים אחרות, ל- $\frac{AB}{2 \sin C}$.



ציור מס' 38

7.4. שתי נקודות, המהוות קצות קטע נתון AB , נעות על שני ישרים, הנחתכים בנקודה C . בנקודות A ו- B בונים אנכים לישרים. מצא את המקום הגיאומטרי של נקודות חיתוך האנכים.

מקרים שונים של בניית נקודות M , השייכות למקום הגיאומטרי, נראים בציור מס' 38 א', ב', ג'. ברור, שמרובע $ABCM$ הוא בר-חסימה. יתר על-כן, CM הוא קוטר המעגל, החוסם את משולש ABC . לפי בעיה 7.3. כל המעגלים, החוסמים את המשולשים ABC , הם שווי רדיוס, ולכן CM הוא גודל קבוע.

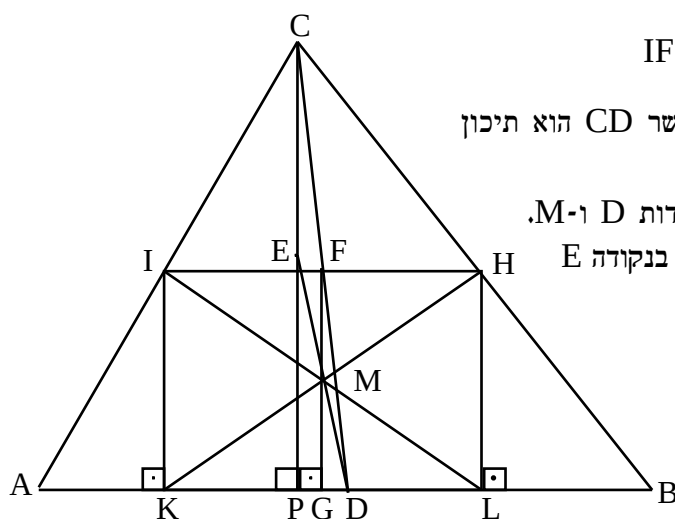
מסקנה: המקום הגיאומטרי המבוקש הוא מעגל, שמרכזו C ורדיוסו שווה לקוטר המעגל החוסם משולש ABC כלשהו, המקיים את תנאי הבעיה.

7.5. מצא את המקום הגיאומטרי של נקודות חיתוך אלכסוני המלבנים, החסומים במשולש נתון באופן ששני קודקודי המלבן ממוקדים על בסיס המשולש, ושני האחרים – על צלעותיו (ציור מס' 39).

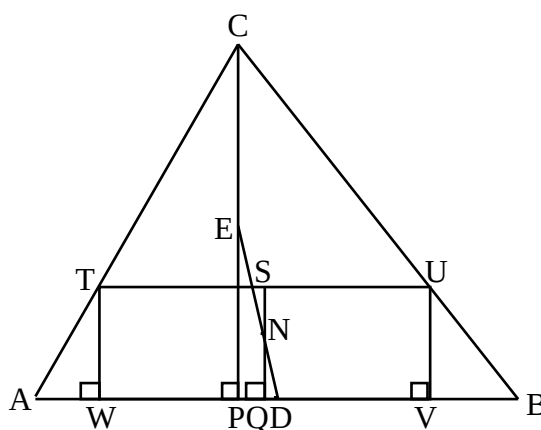
הנקודה M תהא אחת מנקודות המקום הגיאומטרי. דרך M נעביר קטע FG הניצב לבסיס. נחבר את הקודקוד C עם F , עד אשר המשכו יחתוך בנקודה D את הבסיס. מדמיון המשולשים הבאים:

$$\triangle CFI \sim \triangle CAD$$

$$\triangle CFH \sim \triangle CDB$$



ציור מס' 39



ציור מס' 40

נובע: $\frac{IF}{AD} = \frac{FH}{DB}$, אך $IF = FH - M$

נובע, ש- $AD = DB$, כלומר הישר CD הוא תיכון במשולש ABC .

נוריד גובה CP , נחבר את הנקודות D ו- M .

המשכו של הישר חותך את הגובה בנקודה E (ציורים 39 ו-40).

מדימיון המשולשים:

$$\triangle DGM \sim \triangle DPE$$

$$\triangle DFM \sim \triangle DCE$$

נובע, כי: $\frac{MG}{PE} = \frac{MF}{EC}$

ומ- $MG = MF$ נובע, ש- $PE = EC$, זאת

אומרת DE הוא תיכון במשולש DCP .

הקטע ED , הכולל את הנקודה M (אחת

מנקודות המקום הגיאומטרי) מחבר את נקודת

אמצע הבסיס AB עם אמצע הגובה לבסיס.

הנחה: הקטע DE - ללא קצותיו - הוא

המקום הגיאומטרי (בנקודות D ו- E המלבן

עובר לקטע).

א. הוכחנו, שהנקודה M , שהיא אחת

מנקודות המקום הגיאומטרי, נמצאת על

הקטע הנ"ל.

ב. נוכיח, שכל נקודה על הקטע הנ"ל היא

נקודת החיתוך של אלכסוני מלבן כלשהו

מקבוצת המלבנים הנ"ל.

ניקח נקודה כלשהי על הקטע DE - הקטע המחבר את נקודת אמצע הבסיס D עם נקודת אמצע

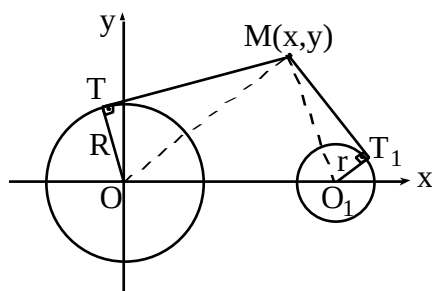
הגובה לבסיס E (ציור מס' 40).

נוריד ל- AB את האנך NQ . נאריך את NQ באורך זה ונקבל את הנקודה S באופן ש- $NQ = NS$.

דרך הנקודה S נעביר מקביל TU לבסיס, ומקצותיו נוריד אנכים לבסיס UV ו- TW . קל מאוד

להראות, שהנקודה N היא נקודת מפגש אלכסונים במלבן $TUVW$. מ.ש.ל.

7.6. מצא את המקום הגיאומטרי של נקודות, שאורכי המשיקים מהן לשני מעגלים נתונים שווים ביניהם.
לבעיה זו ישנם יישומים טכנולוגיים במערכות מכניות (בטרנספורמציות מכניות) ברובוטיקה ובמכניקה עדינה.
בניגוד למקרים הקודמים – נציג תחילה את הפתרון על-ידי הנדסה אנליטית.



ציור מס' 41

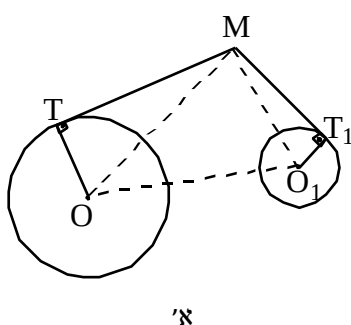
פתרון בדרך א' – הנדסה אנליטית
יהיו המעגלים הנתונים (O,R) ו-(O₁,r) (ציור מס' 41).
נבחר מערכת צירים, באופן שציר ה-x עובר דרך מרכזי המעגלים, ואחד מהם נמצא בראשית הצירים: O(0,0); O₁(m,0).
M תהיה – נקודה על המקום הגיאומטרי.
לפי משפט פיתגורס, $MT^2 = OM^2 - R^2$, $MT_1^2 = O_1M^2 - r^2$.

נבטא את שוויון $MT = MT_1$ בעזרת נוסחת המרחק בין שתי נקודות: $x^2 + y^2 - R^2 = (x - m)^2 + y^2 - r^2$

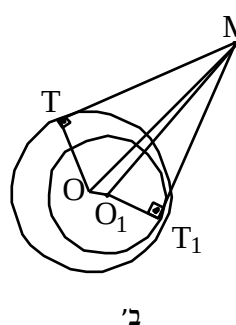
$$x = \frac{R^2 - r^2 + m^2}{2m}$$

נפתח את הביטוי ונקבל:

כלומר, המקום הגיאומטרי הוא קו ישר במאונך לישר OO₁.



א'



ב'

ציור מס' 42

פתרון בדרך ב' – הנדסת המישור
נתאר שני מקרים (ציור מס' 42 א', ב').
היות
ו- $OM^2 - O_1M^2 = R^2 - r^2$,
הרי שהתקבלה הבעיה 6.5 שלפיה
הפתרון הוא ישר MN המאונך לישר OO₁.

בנייה:

צריכים למצוא על הישר OO₁

נקודה N באופן ש- $ON^2 - O_1N^2 = R^2 - r^2$.

הגודל, $R^2 - r^2$, הוא ניצב במשולש ישר-זווית בעל יתר R וניצב r.

$$\text{נסמן } OO_1 = d, \text{ ומכאן } - ON^2 - (d - ON)^2 = R^2 - r^2 \text{ או } ON = \frac{R^2 - r^2 + d^2}{2d}.$$

לתיאור הבנייה ראה מקור (9).

אנליזה:

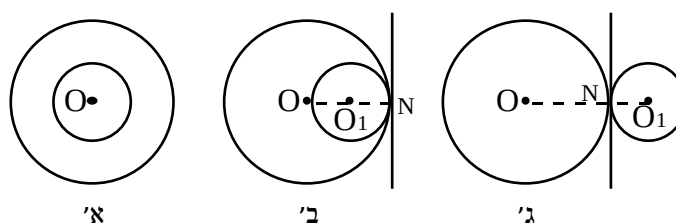
לצורך חקירה נסמן ב-x את מרחק הנקודה N מהמעגל הגדול:

$$x = ON - R = \frac{[d - (R + r)] [d - (R - r)]}{2d}$$

א. אם המעגלים נמצאים אחד מחוץ לשני (ציור מס' 42 א'), אז $d > R + r$ ו- $d > R - r$ ולכן $x > 0$.
 אם המעגלים נמצאים אחד בתוך השני (ציור מס' 42 ב'), אז $d < R + r$ וגם $d < R - r$, ולכן שוב $x > 0$.

מסקנה: כאשר המעגלים לא נחתכים, אז $ON > R$, זאת אומרת הישר, המהווה את המקום הגיאומטרי, נמצא מחוץ למעגל הגדול. באותה דרך אפשר להוכיח, כי הישר נמצא גם מחוץ

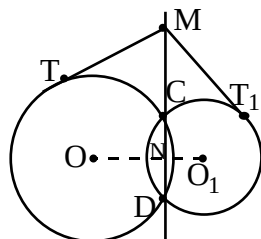
למעגל הקטן. אם $R = r$, אז $ON = \frac{d}{2}$, זאת אומרת, שהישר חוצה את הקטע OO_1 .



ציור מס' 43

ב. אם למעגלים יש מרכז משותף (ציור מס' 43 א'), אז $d = 0$ ואורך ON לא מוגדר. במקרה זה לא קיים מקום גיאומטרי - גם משיקולים לוגיים.

ג. אם מעגלים משיקים מבפנים (ציור מס' 43 ב'), אז $d = R - r$, ולכן $x = 0$.



ציור מס' 44

אם המעגלים משיקים מבחוץ (ציור מס' 43 ג'), אז $d = R + r$ ולכן $x = 0$, כלומר בשני המקרים המקום הגיאומטרי הוא המשיק המשותף לשני המעגלים.

ד. אם המעגלים נחתכים (ציור מס' 44), נעביר חותך משותף CD , ונבחר עליו נקודה שרירותית M על החלק החיצוני של החותך.

בבניה משיקים MT ו-MT₁ למעגלים. לפי המשפט על משיק חותך, $MT^2 = MC \cdot MD = MT_1^2$, כלומר $MT = MT_1$, והנקודה M שייכת למקום הגיאומטרי. מסקנה: אם המעגלים נחתכים, אז המקום הגיאומטרי הוא החלק החיצוני של החותך המשותף.

בנייה חלופית

במקרים ג' ו-ד' הבנייה נובעת מהחקירה.

במקרה א' אפשר למצוא את הנקודה N על הישר OO₁, כפי שתואר בבעיה 6.5.

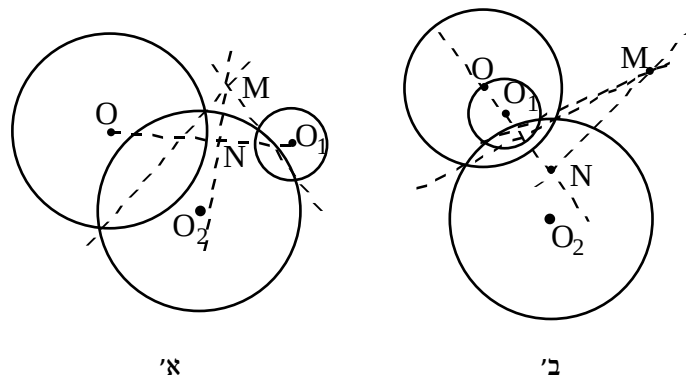
נתאר דרך הרבה יותר פשוטה, כפי שנראה בציור מס' 45 א', ב'.

נזכיר, כי המעגלים (O,R) ו-(O₁,r) אינם נחתכים.

בבניה מעגל כלשהו O₂, החותך את שני המעגלים O ו-O₁.

החלק החיצוני של החותך, המשותף למעגלים O ו-O₂, הוא המקום הגיאומטרי של נקודות, שמהן אורכי המשיקים ל-O ול-O₂ שווים. החלק החיצוני של החותך המשותף של מעגלים O₁ ו-O₂, הוא המקום הגיאומטרי של נקודות, שמהן אורכי המשיקים ל-O₁ ול-O₂ שווים.

הנקודה M – נקודת המפגש של החותכים שייכת למקום הגיאומטרי המבוקש. אנך מהנקודה M לישר OO₁ הוא המקום הגיאומטרי המבוקש.



ציור מס' 45

מראי מקומות

1. אבירי, ח' (1972). מבחר בעיות בהנדסה לבגרות. תל-אביב, רביב.
2. גורן, ב' (1996). גיאומטריה של המישור. מישלב – מפעלי תרבות וחינוך.
3. אספס, א' (1981). הנדסת המישור, טריגונומטריה והנדסת המרחב. הוצאת המחבר.
4. אלפסי, ז' (חש"ד). 100 משפטים בהנדסת המישור. תל-אביב, האולפן לבגרות – לחמן.
5. גורן, ב' (1995). גיאומטריה אנליטית (5 י"ל). תל-אביב, א.א.ת.ר. אופסט מאור בע"מ.
6. אבירי, ח' (1988). גיאומטריה אנליטית. מישלב – מפעלי תרבות וחינוך.

- .7. Geltner, P. (1995). **Geometry for college**. Boston.
- .8. Rainich, G. (1968). **Geometry for teachers: an introduction to geometrical theories**. Wiley, New York.
- .9. אוקסמן, ל', סטופל, מ' (תשנ"ח). עוד על בניית הגדסיות ייחודיות, שנתון ד', שאנן – המכללה הדתית לחינוך, חיפה.