שלנו



שנתון המכללה הדתית לחינוך, חיפה

תשנ"ה

שבט תשנ"ה

ינואר 1995

עריכה: חנה כוכבא

המערכת: ד"ר ניסן אררט

ד"ר צפורה אשרת

ד"ר טליה הורוביץ

ד"ר ערן לויזון

עריכה לשונית: סימה יודוביץ

גרפיקה והדפסה: תמי יהושע

תוכן העניינים

ד"ר ערן לויזון — עם השנתון ..... א

ד"ר ניסן אררט — "דגש" למשמרת ההטעמה הראויה במקרא 1

ד"ר יהושפט נבו — הפירוש "מושב זקנים" - מבעלי התוספות לתורה 11

יעקב אמיד — מעמדם ההלכתי של חרשים ומפגרים ובעיות חינוכם על פי ספרות השו"ת 34

ד"ר טליה הורוביץ — יצירה והוראתה הערות ל"ישן אל תרדם" לרבי יהודה הלוי 46

נספח — סדרה של צילומי שקפים א-ח

ד"ר טליה הורוביץ — זיקתה של שירת אורי צבי גרינברג לפיוטי "עקידה" של ימי הביניים 56

ד"ר יצחק ציטרין — הארות אחדות על הוראת היסטוריה והשלכותיה במכללה דתית 71

ד"ר ויקטור אוקסמן וד"ר משה סטופל — הוראת הסתברות באמצעות משחקי הדגמה ותרגול 86

ד"ר צפורה אשרת שרה כ"ץ — הכנסת שינויים למערכת החינוך: פתולוגיה של מקרה 95

הערכה אלטרנטיבית בחינוך - פורטפוליו בשנות ה-90: ראשית הדרך 105

ד"ר צבי הר-שפר — האקולוגיה במורשת ישראל 117

עם השנתון

מכללת "שאנן" החלה השנה בתהליך מואץ של אקדמיזציה מתוך מגמה לקבל הכרת המועצה להשכלה גבוהה להענקת תואר אקדמי עצמאי מטעם המכללה. מכללת "שאנן" היתה בין המוסדות הראשונים שקשרו בשעתו קשר עם האוניברסיטה הפתוחה ומאז ועד היום סיימו תלמידות רבות בכל המחזורים את לימודיהן האקדמיים וזכו לתואר אקדמי של האו"פ.

החל משנת הלימודים תשנ"ו תעבור המכללה למתכונת לימודים אקדמית, הכוללת תוכנית לימודים תלת שנתית לתואר "מורה מוסמכת בכירה" עם תוכנית מגרה קיימת לשנה רביעית, להשלמת התואר האקדמי.

במסגרת המאמצים לקידום המכללה צורפו מרצים ומורים חדשים בעלי תואר מ.א. וד"ר וניתן דגש לפעילות הועדות האקדמיות השונות הפועלות במכללה.

קושי מרכזי הקיים עדיין קשור בתנאים הפיזיים והמגבלות הקשות בהן עלינו לפעול. תנאים אלה מקשים על פיתוחה והגדלתה של הספריה ולא מאפשרים כמעט הרחבת פעילות הסדנאות, פיתוח משאבי למידה והפעלת פרוייקטים מיוחדים המחכים לפיתוח. נעשים מאמצים רבים בכוונים שונים ואנו מקווים כי גם בעיה חמורה זו תמצא פתרונה בהקדם.

עם זאת ולמרות מגבלות המקום, הורחבו מאד השתלמויות המורים. מאות רבות של מורות ומורים ממחוזות חיפה והצפון פוקדים את המכללה ומשתתפים במערך מסועף של השתלמויות שונות הנערכות בבקרים, אחה"צ ועד שעות הערב. חלק מהפעילות החינוכית והלימודית מתקיים מחוץ לכתלי המכללה, בשלוחה ב"כפר סיטרין" – לימודי הנדסאים להוראה ובקורסי השתלמות של המכללה ברחבי המחוז.

שנתון המכללה שלפניך הוא פרי העבודה וכתיבה של חברים מצוות מורי המכללה ומשקף תחומי עיון ומחקר בהם עוסקים חברי הסגל.

במאמר הפותח את השנתון טובע ד"ר ניסן אררט את המושג "דגש למשמרת ההטעמה" (דמ"ט), בבואו לעסוק במערכת דגשים עתיקים המצויים במקרא עוד קודם התקנת הניקוד.

דגשים אלה מגמתם לסייע בשמירת ההטעמה הראוייה, בד"כ - בהקפדה על קריאת המלים בהטעמת מלעיל ולעיתים, כדי להדגיש כדי שלא תבלענה מלים דומות הנמצאות בסמיכות.

קריאה רהוטה במקרא היא מיומנות בסיסית חשובה של כל מורה ויש בדברים אלה כדי לסייע בהקפדה על דיוק הקריאה המוטעמת.

חיבורו של ד"ר יהושפט נבו פותח צוהר להכרות עם הפרוש "מושב זקנים". פרוש זה הינו למעשה לקט פרושים לתורה המבוסס על דבריהם של כמאה ושלושים חכמים, רובם מבעלי התוספות שחיו במאות השלוש עשרה והארבע עשרה.

למרות שלכאורע שייך הפרוש לאסכולה הפרשנית של בעלי התוספות, ניתן למצוא בחיבור גם פרושי פשט, הערות ספרותיות, פרשנות אלגורית ורעיונית. לכל אלה מביא המחבר דוגמאות המציגות את בעל ה"מושב זקנים" כנראה, ר' שמואל בן דוד אבן שהם, כפרשן עצמאי העומד בזכות עצמו.

הפרוש היה נסתר מעין כל במשך שנים רבות וזכה להגאל ולהתפרסם רק לפני כ-35 שנים.

שאלת שילובם של ילדים חריגים ומתקשים בכתות הרגילות הוא אתגר מרכזי של מערכת החינוך בארץ, אתגר שקיבל תנופה בעקבות חוק החינוך המיוחד 1988.

כ-95% של הילדים המוגדרים כבעלי פיגור קל משולבים בחינוך הרגיל, בכתות רגילות או בכתות נפרדות בבתי-ספר רגילים. כך גם משולבים במסגרות רגילות חלק מהילדים לקויי החושים.

על רקע זה מעניין לבחון את מעמדם ההלכתי והבעיות החינוכיות של מפגרים ובעלי לקות חושית (חרשים - אלמים) כפי שהדברים באים לידי ביטוי בספרות השו"ת, החל ממחצית המאה התשע עשרה. יעקב אמיד מדגיש במאמרו שינוי שחל אצל חכמינו ואשר בא לידי ביטוי בדורות האחרונים. כיום חלה התקדמות גדולה לענין שיפור התקשורת עם ילדים חרשים ולכן גם מעשיהם יכולים להחשב כברי תוקף. גם ביחס לילדים מפגרים קיימת הסכמה כי יש לחנכם לקיום תורה ומצוות והאחריות לכך מוטלת קודם כל על ההורים.

ד"ר טליה הורוביץ מעירה ומאירה את שירו של ר' יהודה הלוי "ישן, אל תרדם". שירתו של ריה"ל, המכוונת להמריץ את האדם ואולי אף אותו עצמו לחזור בתשובה, שזורה רמזים מהמקורות וכוללת הדרכה למציאת הנתיב לדרך ה'. המחברת גם מדגישה בדבריה מספר הבטים דידקטיים הנוגעים להוראת השירה.

במאמרה השני, על שירת אורי צבי גרינברג וזיקתה לפיוטי העקידה של ימי הביניים, מדגישה ד"ר טליה הורוביץ את הסתיגויותיו והשגותיו של המשורר הן לעצם תגובתו השלוה כביכול של יצחק לנוכח עקידתו והן לפרשנות הנתנת ע"י פייטני ימי הביניים לארועים המתוארים במקרא.

אורי צבי גרינברג, אולי ממרחק הזמן אך בודאי מעצם השקפת עולמו, מרגיש עצמו משוחרר מהצורך לשמור אמונים לתפישת העולם הבאה לידי ביטוי בתורה ובמדרש וכך, בניגוד לתפיסה הפייטנית האחדותית, תפיסתו הינה רב-כיוונית וקטבים מהלכים בה בערבוביה.

מאמרו של ד"ר יצחק ציטרין עוסק בהוראת ההסטוריה ובשאלות הקשורות בהוראת העבר בעולם העתיד, חוק הדגשת הפרובלמטיקה הנראית בהוראת דיסציפלינה זו במכללות דתיות (דוקא!?) ובמיוחד במסלול ביה"ס היסודי. המחבר מעלה את הסיבות לחשיבות העיסוק בהסטוריה שהרי הכרה הסטורית ובחינת העבר הן חלק מהמהות האנושית היחודית, בהבדל מבעלי החיים. חשוב ומעניין לעסוק בחשיפת האמת שבארועי העבר, להבין תהליכים שהשפיעו על העולם וכל זאת לאו דוקא כדי לנתח ארועים בהוה או כדי ללמוד לקחים לעתיד. לימוד הסטוריה תוך שימוש מבוקר בעדויות כתובות, מסמכים וממצאים, מאפשר גם הכרות והתנסות בפן של חקירה מדעית.

המאמר מציע אמצעים שעשויים לסייע למורה לגוון את עבודתו ולהביא ליתר מוטיבציה ללימוד המקצוע בביה"ס ומדגיש את תרומת לימוד ההסטוריה לטיפוח השקפת עולם ערכית ולחיזוק הזיקה לעם ולארץ.

המאמר של ד"ר משה סטופל וד"ר ויקטור אוקסמן עוסק בהוראת מתמטיקה. המחברים מציעים הדגמות, תרגולים ומשחקים שונים בתחום ההסתברות וזאת כדי להגביר מוטיבציה בעת לימוד הנושא ולהביא להפעלה של תלמידי הכתה בזוגות ובקבוצות גדולות יותר.

ההסתברות היא אחד מאותם נושאי לימוד שניתן למצוא להם רלבנטיות מיידית לעולמם של תלמידים שכן החשיפה למשחקי המזל ולהגרלות למיניהן גדולה מאד בתקופתנו. שימוש במחשב מאפשר ניצול טכניקות מתקדמות של המחשה והדמייה ברמה גבוהה, אמצעים התורמים גם הם להנעה ולהנאה.

מערכת החינוך היא הארגון הגדול ביותר בו קיימת סתירה פנימית בעצם פעילותו. מחד, המערכת אמורה להכין את צרכניה – התלמידים לחיות בעולם המחר ולהיות מסוגלים לתפקד בתנאים משתנים ומאידך, הארגון עצמו ממשיך לעתים קרובות מידי לפעול בצורה דוגמאטית ולהתנגד לשינויים המתחייבים ממטרותיו שלו עצמו.

ד"ר צפורה אשרת היתה שותפה לקבוצת הורים אשר התנסתה בהכנסת שינוי למערכת החינוך כתוצאה מאי שביעות רצון מתפקוד המערכת הקיימת. המאמר מתאר התנסות זו על בסיס הדיון התאורטי הכולל הבטים שונים של תהליכים מאיצים ובולמים שינויים במערכת החינוך.

מאמרה של שרה כ"ץ נוגע באחת הסוגיות הסבוכות במערכת החינוכית – הערכת ההישגים. החינוך וההוראה מכוונים ליצור שינויים במתחנכים – שינויים בתפקוד המיומנויות האינטלקטואליות, במערכת הערכים, ביכולת מוטורית ובתחומים רגשיים. הערכת ההתקדמות נדרשת על ידי כל הגורמים במערכת, כולל התלמידים עצמם. התלבטות רבה קיימת באשר להערכת ההישגים המקובלת ורעיון הפורטפוליו מהוה למעשה דרך של הערכה חילופית. בניגוד להערכה המקובלת שהיא בד"כ הערכה מסכמת, מעוררת חרדות, הבאה לבחון תלמיד ברגע נתון על מה שעשה בעבר, מדובר כאן על הערכה

מעצבת שבה התלמיד נדרש להיות מודע לתהליך הלמידה שלו, לקיים אינטראקציה שוטפת עם המורה והנושא הנלמד ולגלות אחריות אישית להתקדמותו.

עם זאת, אין להתעלם מבעיות תאורטיות ומעשיות הקיימות בדרך זו של הערכת התלמיד וברור מכאן שאין לצפות לשינויים דרסטיים מיידיים בדרכי ההערכה המקובלות.

החיבור של ד"ר צבי הר-שפר הנועל את השנתון שייך מבחינת תכנו לנושא המרכז של שנה"ל תשנ"ד — שנת איכות הסביבה.

זהו למעשה לקט מקורות מהמקרא, ספרות חז"ל וספרות השו"ת המדגיש את הקשר בין תפיסת העולם היהודית להכרה בחשיבות איכות החיים והסביבה.

מודעות האדם לאיכות החיים ולצורך לשמר את הסביבה גברה מאד בשנים האחרונות. מושגים אקולוגיים כמו סימביוזה, התאמה לבית גידול או מרחב מחיה, שהיו בעבר נחלתם של מומחים בלבד הפכו לאחרונה למוכרים ונלמדים. מענין להווכח כי מקורות היהדות משופעים במידע ובהדרכה לשמירה נאותה של האיזון הטבעי הקיים בעולם בבחינת ל"עבדה ולשמרה".

ולסיום תודה לחברי הצוות שכתבו לשנתון ולחברי המערכת. ברכת ישר כח לעורכת הגב' חנה כוכבא ולגב' סימה יודוביץ ותמי יהושע.

קריאה מהנה.

ד"ר ערן לויזון
מנהל המכללה

"דגש" למשמרת ההטעמה הראויה במקרא

'הדגש הרמזן' העתיק

צבי הר-זהב בספרו "דקדוק הלשון העברית" (כרך שני, חלק ראשון) בפרק החמישי: 'הדגש' – מציין, כחמישי ברגשים, את 'הדגש הרמזן'[1].

V. דָּגֵשׁ רָמְזָן

ל. דגש רמזן הוא הדגש העתיק שבא בכמה וכמה תבות שבמקרא, עוד מלפני זמן התקנת הנקוד. וממנו ומסימן הרפה נצטיירו לאחר הרבה ימים כל צורות הנקוד[15], והוא נסמן בידיהם של הקדמונים לשם ר מ ז בלבד, כלומר: בשביל לַדַּע את קריאתן המדֻיקת של אותן התבות הדגושות שנתקשו בהן בקריאה, ושלא ישתבשו בהן; ואפשר שהוא מרמז אף על שאר דברים אחרים העלומים עכשו ממנו. (ההדגשה שלי – נ.א.)

לא. דגש זה בא בשני סנים: א) באות נועה הבאה אחר אות נועה בתנועה ארכה; ב) באות שוויה בשוא נח, ופעמים באות חטופה בחטף קמץ ובאות הבאה אחר חטף קמץ.

בנקוד ארץ הישראלי מצוי דגש זה בכמה תבות: וַיִּסְּרֵנִי[1] (=וַיִּסְרֵנִי = וַיִּסְּנֵנִי) וכדומה. ובנקוד הבבלי — באלפין שבתבות שְׁנִיאוֹת[2], גְּנָאוֹת[3].

ל. דגש זה, שאינו מראה לא על הַקְשֵׁית האות ולא על הכפלתה, אלא על קריאה מדֻיקת של התבה בלבד, נשתַּיר אף כשנתקן הנקוד, מפני שהנקדנים לא ידעו, בלא ספק, את טַעְמָם של מתקיניו, ולא רצו לפשט יד בקדש... והמדקדקים שבדורות האחרונים, ובמקצת אף בעלי המסורה, התחילו טועים ותולים טַעוֹת זרות, מה שלא עלו לפנים במחשבה כלל. על הדגשים שבתבות אֵלֶּה, הֵמָּה, הֵנָּה, לָמָּה, שָׁמָּה, אָנָּא (וְאָנָּה) נמנו וגמרו, עוד מימות ר ד " ק[4], שדגש שלתפארת הקריאה הוא, ומכפיל הוא את האות ככפלן גמור – אף על פי שקשה להבין מהי התפארת שהוא מביא בהן לקריאה; (ההדגשה שלי – נ.א.)

1. ישע' ח, יא. 2. תהל' יט, יג. 3. שם כג, ב.
4. מכלול, פיורא, ג ע"ב, ד ע"א. 5. הרסמה, שער כב.

תארנים: ניקוד; דגש; הטעמה; פסק; נסוג לאחור.

בניסיון להתגבר על קשיים שמעורר הר-זהב, ביחס לתפקידו או למשמעותו של מה שהוא קורא בשם 'דגש רמזן', נראה לנו להציע פתרון – ברוח דבריו – אשר יבאר גם את מה שהוא מכנה בשם 'דגש צרפן' או 'דגש דחקן' – החופף את התופעה הקרויה במסורה בשם 'דחיק' ו'אתי מרחיק'[2]; וכן את שהוא מכנה בשם 'דגש בלען'[3].

'דגש למשמרת ההטעמה' – דמ"ט

על יסוד ההשערה של הר-זהב – המקובלת על מ"צ סגל בספרו "מבוא למקרא"[4] – נראה לנו, כי הנקודה 'הבעייתית'[5], המופיעה כמעט בכל אותיות האלף-בית (להוציא ה' ח' ע') – במצחף של המקרא בכתבי - היד העתיקים[6], – לא באה אלא לשמור על ההטעמה הנכונה של מלה – בימים שהשפה העברית חדלה מלהיות לשון חיה מדוברת ומוטעמת כדבעי[7]. מכאן ואילך נקרא לה 'דגש למשמרת ההטעמה' – דמ"ט בקיצור.

א. נקודה זו[8], בראש ובראשונה, ניתנה על-ידי 'הסופרים' הקדמונים – במלים שביקשו כ' יקפידו על הטעמתן המילעֵילית (המוחלטת או היחסית): לפיכך, בבואם להזהיר על קריאת המלה עצמה, 'במלעיל', – נתנו את הנקודה באות הסמוכה לאחר האות שמן הראוי, לדעתם, כי תוטעם. 'נקודה' בחינת אזהרה – בדומה לתפקיד ה'פסק'[9] וה'מתג'[10] בטעמים מאוחרים: נא עצור! יש להטעים את האות המלעֵילית (הראשונה) ולא להטעים – כבדרך-כלל – את האות המלרעית (האחרונה). ראה דוגמאותיו של הר-זהב לפן הראשון (א) של 'הדגש הרמזן': אֱלֹה... נשֹׂתה... חלֹלו... תתרֹאו... תברכֹני... ליחמֹנה. ועוד כגון: תְּלוּנֹתם – במדבר י"ז, כה' – כהערת המסורה.

ב. 'נקודה' מעין זו, נראה לנו לשער, נתנו גם בשעה שבקשו להטעים מילית קצרה – ברצותם להזהיר מפני הבלעתה במלה שלאחריה. בסמיכות מלים שכזו נתנו את הנקודה, מטבע הדברים, בראש המלה שלאחר המִלית הקצרה. ראה דוגמאותיו של הר-זהב ל'דגש הצרפן':

א. מֶּה-בצע מֹּה-טבו;

ב. כגון זֶּה-לי וזֹּה-פריה. וכן 'הדגש הבלען' כגון עַל-לב... בַּן-נון.

ג. לעומת זאת, בצֵירוף מלים, שחייב נסיגת הטעם לאחור – אם משום שהמילית הקצרה באה לאחר מלה מוטעמת במלרע, אם משום הצורך להפריד בין הטעמות במלים סמוכות ('דחיק' ו'אתי מרחיק') – במצב-דברים זה שוב ניתנה 'הנקודה-המזהרת' בראש המלה השנייה – אף שההטעמה באה בהברה שאינה סמוכה אל סוף המלה הראשונה. ראה דוגמאותיו של הר-זהב ל'דגש צרפן'[11]:

אֶעשה לו, אֹלה לך, נִבנה לנו, עֹשה פרי, עֹשה לי, אקֹרה פה, קֹנה לב, ומֹשנה כסף, וכדומיהם; ואף הרישין: תֹרעה רוח, מֹענה רך, מֹקנה רב, לא-ינֹקה רע, הֹאבה רים. – כולם נסוג-לאחור. בדומה גם הדוגמאות בסעיף ג), כגון: גֶּשה נא ושֶׁקה לי שֶׁבה פה – הטעמה מלעֵילית חלקית, על שוא-נע, שלא להבליעו; ונסוג-לאחור – ביתר דוגמאותיו שם: הֹבה לי, הגֹּידה נא, הגֹּשה לי, לֹמה זה..., ועשֹׂית ציץ..., אֹרצה גשן..., ראֹוך מים..., אהֹבת רע היֹתה זאת, ועֹנתה-בי..., מֹשלה לו, נֹססה בו..., מֹלאה שחד, יֹרדה מים, מֹחלה-לב ואֹהבה שם.

ד. ואפשר, כי גם דוגמאותיו של הר-זהב לפן השני של 'הדגש הרמזן' –יסתברו על-דרך

ההשערה, כי ה'נקודה' הפרובלמטית מזהירה את הקורא מפני הפיכת שוא-נע לשוא-נח. למניעת התופעה יקפיד הקורא לעצור ולהטעים, באופן חלקי, את התנועה הקצרה שבאות שלפני האות השוואית 'המורגשת'. כגון עַצְבות..., לְקְהת..., עִקְבֵי..., הַצְפינו..., בְסַאסְאה..., נְצְרה..., הַרְעמה...[12].

דגשים בעייתיים

הצעתנו לראות ב'נקודה' קדומה זו – שמלפני הניקוד ושמלפני טעמי-המקרא – מעין 'דגש למשמרת ההטעמה' (הראוייה) במקרא (דמ"ט בקיצור), עשוייה לפתור את הקושי, המצויין במסורה בכותרת: 'י"ח דגשין בתר יהו"א בלא מבטל'[5]. דהיינו מקומות במקרא, הסותרים את 'הכלל', שבג"ד כפ"ת, הסמוכות ליהו"א, רפות.

הר-זהב בפרק החמישי הנ"ל – 'הדגש' – סעיף י"ג, כונס תופעות אלה[13], מציין את מקומן במקרא, ומוסיף אם הן רפות באי אלו כתבי-יד.
נראה לנו, כי כל המובאות אפשר לבארן על-פי השערתנו, כי לפנינו 'דגש למשמרת ההטעמה' (דמ"ט):

1. ברוב המובאות – הדגש בא להזהיר, שמן הראוי לקרוא את המלים 'במלעיל', משום התופעה של 'נסוג לאחור'[14];
2. במקצת המובאות – הדגש בא להזהיר שלא להבליע מילית מוטעמת.
3. ואפשר, שכמה מן המובאות, הדגש לא בא אלא להזהיר שלא להבליע מלים דומות וסמוכות.

לקטיגוריה הראשונה – 'דגש למשמרת הטעמת המלעיל' בשל 'הנסוג לאחור' – שייכות המובאות דלהלן: ושמתי כדכד, נלאיתי כלכל, כמכה באלים, עבית כשית, גאלת בזרוע, תלבשן (תלבשנה) בנות המלך, ולמדנה בנתיכם, ותעשינה תועבה, ותשברנה פראתיו, המה בני צדוק.

לקטיגוריה זו אפשר להוסיף גם את המובאות בהן הדמ"ט אינו בא באותיות בג"ד כפ"ת. כגון: זרע קדש, שמה קברו, ועשית סירותיו, עבדיך נשאו, כי באה נחלתנו, וכעסתה צרתה, ואשיבנה שופטיך, ועשית קערותיו, אינגה מעלה, ועבדיך יעשו, ועבדיך יעברו, ועשית מעקה, עליה מחנות, ככה יעשה, אשירה לד', לאחיך לעניך, נתת לאבותם, נתתה ליראיך, ויראת מאלהיך, אשביתה מאנוש, ולילה ללילה, קומו צאו, קומו סעו, ויאמרו לא, ויאמרו לו, תיסרנו יה, תשביתו שאר, סרו רדו, נסו נדו, ויחללו מעט, ותחסרהו מעט, ואנחנו קמנו, לא יאמינו לי, קראתי יה, יסרני יה.
כמה מן המובאות דלעיל אינן בכל מהדורות המקרא.

אל הקטיגוריה השניה – 'דגש למשמרת הטעמת המילית' כדי שלא תיבלע – נראה לשייך את המובאות דלהלן: מי כמכה נאדר, עם זו גאלת – בראש הרשימה אצל הר-זהב שם סעיף י"ג 13; כי לא לו, כי לא אשר יראה – בסופה.

לקטיגוריה השלישית – ׳דגש למשמרת ההטעמה של מלה׳ מחשש שתיבלע במלה דומה סמוכה לה – אפשר לשייך את המובאה הראשונה שם: כי גאה גאה; ואת סמיכות לו – לא: כגון שחת לו לא, משכנות לא לו. הדמ״ט משמש כאן מעין ׳פֶּסֶק׳ בין שתי תיבות דומות, כגון: יום / יום.

דגוש ורפה

קדמותה של מסורת ׳נקדנית׳ זו – ׳למשמרת ההטעמה המלעֵילית הראויה במקרא׳ – עשויה לבאר, על-שום-מה כתבי-יד אחדים מקיימים אותה, ואילו כתבי-יד אחרים – ודפוסים מאוחרים בעקבותיהם – אינם משמרים אותה; אפשר משום שלא הבינו את תפקידה.

בחרנו לבדוק את המלה ׳למה׳: עיון בקונקורדנציה של שלמה מנדלקרן[15] – המציינת גם את טעמי המקרא – מלמד, כי כל אימת שמלה זו מוטעמת במלעיל, יבוא בה – על-פי השערתנו – הדמ״ט. ואילו במקום שעל-פי הקריאה הראויה, הטעמתה במלרע – הדמ״ט לא יינתן. כגון:

שמות ה׳, כב: לָמָּה הרעתה לעם הזה

לָמָּה זה שלחתני.

בצלע הראשונה של הכתוב המלה ׳למה׳ מוטעמת במלרע – על-כן לא תנוקד בדמ״ט; ואילו בצלע השנייה, בהיותה מוטעמת במלעיל – בוא יבוא הדמ״ט.

תהילים מ״ב, י: לָמָּה שכחתני למה קדר אלך בלחץ אויב.

שם מ״ג, ב: לָמָּה זנחתני למה קדר אתהלך בלחץ אויב.

בראש הפסוקים המלה ׳למה׳ במלרע – על כן לא תנוקד בדמ״ט; ואילו ׳למה׳ שלאחר-מכן מוטעמת במלעיל, – ולפיכך תנוקד בדמ״ט.

ברם מסורות בכתבי-יד עשויות להיות חלוקות בטעם קריאת המלה ׳למה׳: במלעיל ובמלרע. השתקפות הדברים תהא – לפי השערתנו – בקיום הדמ״ט או בהשמטתו.

כך, למשל, הכתוב בשמ״ב י״ט, יא: ״לָמָּה אתם חשים״. המלה ׳למה׳, המוטעמת מלרע בקונקורדנציה של מנדלקרן, מנוקדת בדמ״ט, בניגוד להנחתנו. ברם עיון בתנ״ך במהדורת קיטל, התנ״ך בהגהת קאסוטו והתנ״ך בהוצאת קורן, – עיון זה מלמד, כי נקודה זו – על-פי השערתנו – נעדרת מן הכתוב.

היפוך הדברים בכתוב באיוב ז׳, כ:

לָמָּה שמתנו למפגע לך.

הקונקורדנציה של מנדלקרן מטעימה את ׳למה׳ במלעיל – אך אינה מנקדת אותה בדמ״ט. כך גם במהדורות קאסוטו, קורן והערת המסורה אצל קיטל: ״ל׳ בטעמא רפה״.

נעיין, עתה, בכתוב אחר בתהילים קי״ח, כה:

אנא ד׳ הוֹשִׁיעה נא.

אנא ד׳ הצליחָה נא.

מטעמים מוסיקליים – לגִיוון הנגינה – הוטעמה המלה ׳הושיעה׳ שבצלע הראשונה, בהטעמת

מלעיל; ואילו המקבילה לה, 'הצליחה', בצלע השנייה, הוטעמה במלרע. ואמנם, על-פי הנחתנו, בתנ"ך קורן ניתן ב'נא' שבצלע הראשונה דמ"ט כראוי; ואילו ב'נא' שבצלע המקבילה נעדר הדמ"ט. ברם נוסחאות המקרא במהדורות קיטל וקאסוטו – אפשר משום שלא גיוונו את הקריאה בהטעמות שונות למלים 'הושיעה' ו'הצליחה' – נתנו דמ"ט בשתי תיבות 'נא'; וכראוי – על-פי הנחתנו: לציון הטעמת המלעיל בשתי המלים.

באופן דומה נראה לנו לבאר את 'הניקוד' הבעייתי של הכתוב בשמות ט"ו, י"א:

מִי-כָמֹכָה בָּאֵלִם / ד׳
מִי כָּמֹכָה / נֶאְדָּר בַּקֹּדֶשׁ.

העיקרון, הדורש להפריד בין שם-אלוהות ובין מלים שאין לחברן עמו משום-כבוד[16], הביא לצורך ליתן טעם מפסיק במלה 'באלם'. בעקבותיו הוצמדו המילים 'מי' אל 'כמכה' (בלא דגש-קל), ובמלה 'באלם' ניתן – על-פי הנחתנו – דמ"ט. בצלע השנייה הוטעמה המלה 'נאדר' בטעם מחבר אל המלה 'בקדש' – סך-הכל שתי הטעמות. אי-לכך הופרדה 'מי' מן 'כמכה' בטעם משרת – סך-הכל שתי הטעמות במקביל.

תופעה דומה מצויה בספר שמות בשני כתובים סמוכים:

כ"א, ט: כמשפט הבנות יַעֲשֶׂה-לָהּ.
כ"א, יא: ואם שלש אלה לא יַעֲשֶׂה לה.

דמ"ט – על-פי הנחתנו – ניתן רק בכתוב הראשון: משום הצֵירוף 'יעשה-לה'; ובעקבותיו נסוג הטעם למלעיל. לעומת זאת, בכתוב השני הופרדה המלה 'יעשה' מן המלה 'לה'. הטעם במלה 'יעשה' נשאר מלעיל; ולפיכך אין דמ"ט במלה 'לה'.

דוגמה נוספת – הביטוי 'אִמָּלְטָה נָּא' בבראשית י"ט, כ, בכל מהדורות המקרא, המילית 'נא' רפה, משום שהמלה 'אמלטה' מוטעמת במלרע: אמלטה נָּא; לעומת זאת בשמואל א' כ', כט המילית 'נא' מנוקדת בדמ"ט – אִמָּלְטָה נָּא – משום שהמלה 'אמלטה' מוטעמת במלעיל.

'דגוש' ו'רפה' במהדורות שונות

ההכרעה, אם תוטעם המלה במלרע או במלעיל – משיקולים ענייניים המובנים לנו או מטעמים שאינם מובנים לו – מבארת, לדעתנו, את החילופין במסורה של מלים דגושות או רפות בכתבי-יד קדומים ובדפוסים שלנו שנזקקנו להם[17].

כך, למשל, יובן על-שום-מה בבראשית י"ג, יד, המקרא במהדורת קאסוטו גורס: "שָׂא נָא עֵינֶיךָ" – 'נא' בדמ"ט. כמסתבר: בשל היותו מפריד בין המלים 'שא נא'; ולפיכך, כדי להטעים את המילית 'שא' – שבנפרד בטעם-מחבר – הריהו נותן דמ"ט במילית 'נא'. לעומת זאת, במהדורת קורן, הקריאה מחברת את המלים שא-נא – ללא טעם על המילית 'שא'; ולפיכך המילית 'נא' רפה. מהדורת קיטל גורסת 'שָׂא נָא' בנפרד; ו'נא' – רפה.

אכן פעמים רבות אין בידינו לבאר על-שום-מה מסורת אחת מקיימת את הדמ"ט ואחרת שומטת אותו. כגון הביטוי "אָשִׁירָה לַּד׳" בשמות ט"ו, א. חלק מכתבי היד והדפוסים –

לעטעריס באמברגר, קורן – מציינים את הדמ"ט, כמתחייב מהשערתנו, וכמקויים בהטעמה המלעֵילית של המלה 'אשָׁירה'. לעומתם אחרים – קיטל, קאסוטו, דותן – מתעלמים ממנו.

לעומת זאת הביטוי "אַחֲרֶיךָ נָרוּצָה" בשיר השירים א', ד – המחייב דמ"ט במלה "נרוצה' (בשל הטעמת המלעיל במלה שלפניה) על-פי השערתנו – אינו מצויין בקורן ואצל קיטל; אך מקויים אצל לעטעריס, קאסוטו, דותן ובאמברגר.

כך גם באשר לביטוי 'קוּמִי שְׁבִי' בישעיהו נ"ב, ב. טעם המלעיל ב'קומי', לפי השערתנו, מחייב דמ"ט במלה 'שבי'; וכן הדבר אצל קיטל, קאסוטו ודותן. אך אצל לעטעריס, באמברגר וקורן – המלה רפה.

על-יסוד קיומן של מסורות קריאה קדומות החלוקות זו על זו באשר להטעמה הראויה של הכתובים – מלעיל או מלרע – נראה לנו לבאר תופעות הנראות כסותרות את הנחתנו.

למשל, הכתוב בבראשית י"ט, ב: "ויאמר הנה נא אדני". מרבית הדפוסים (קיטל, באמברגר, קאסוטו, דותן וכן מנדלקרן) מחברים את 'נא' אל 'אדני' – בניגוד לתבנית המצויה בפרק זה בעצמו[18] ובספר בראשית כולו[19]: 'הנה-נא' – ומטעִימים את 'הנה' במלרע, עם זאת מציינים דמ"ט ב'נא' – בניגוד להנחתנו. ברם קיימת עדות – אצל לעטעריס[20] – על מסורת קריאה הסומכת את 'הנה' אל 'נא' גם בכתוב זה. ומכיוון שבסמיכות זו נסוג הטעם במלה 'הנה' לאחור – יבוא דמ"ט ב'נא', כראוי, על-פי השערתנו.

עוד דוגמה: תנ"ך קורן נותן את הביטוי 'לָמָּה לִי', בישעיהו א', יא, בנפרד; ולפיכך מטעים את המלה 'למה' בטעם-מחבר ובנסוג-לאחור. שעל-כן, לפי השערתנו, יבוא דמ"ט, כראוי, במלה לִי; לעומת זאת קיטל וקאסוטו מחברים את המלים 'למה-לי'; ועם זאת מקיימים את הנקודה הקדומה (דמ"ט), שהייתה, כמסתבר, בכתב-היד שלפניהם[21].

דמ"ט כציון להפסק

לא תמיד הנקודה 'הבעייתית' בראש מלה (אחרי אותיות יהו"א) באה לציין טעם מלעיל במלה שקדמה לה, בשל נסוג-לאחור. לעתים באה הנקודה, כמו קו-הפסק בטעמי-המקרא, לומר לקורא שיפסיק להטעים קמעה – כדי שלא להבליע או שלא לחבר את ההברה האחרונה של המלה הראשונה עם המלה הסמוכה.

בראשית י"ח, כא: הכצעקתה הבאה עשׂו / כּלָה[22].
י"ט, ט: ויאמרו / גש-הלאה.
ישעיהו ס"ג, א, ג: מִי-זֶה / בא מאדום; פּוּרָה / דָּרַכְתִּי לְבַדִּי.
תהילים קל"א, א: ולא-הלכתי / בגדלות.

על-דרך זו נראה לנו לבאר את הדמ"ט בכתובים הבאים:
בראשית י"ט, ב: וְיאמרו לא כי ברחוב נלין.
– הפסקה לאחר 'ויאמרו'[23] בחינת נקודותיים. ה'מונח-לגרמיה' – הפסקה קלה.

שמות ט"ו, א(כא): כי-גָאֹה גאה.

– הפסקה אחר 'גאה', שלא להבליעו ב'גאָה'.

שם, שם, יג: עם-זוּ גאלת[24].

– הפסקה מתאימה יותר לגרסה 'עם זה' אשר 'גאלת'.

שם, שם, טז: בגדל זרעך ידמוּ כאבן.

– הפסקה קלה לפני הדימוי 'כאבן'.

תופעה דומה, כמסתבר, בכתוב הבא:

ישעיהו נ"ד, יב: ושמתַי כדְכֹד שמשׁתיך.

– ה'כף' שבראש המלה 'כדכד' – כף-הדימוי; והטעם ב'שמתי' צריך להיות מפסיק.

ירמיהו ג', כה: נשכְבה בבשתנו.

– הפסקה שלא להבליע את ה'ביתין' הסמוכות.

ואפשר בדומה גם הכתוב הבא:

מל"א י"ח, מד: ויאמר הנה-עב קטנה ככף-איש.

– הפסקה לשמור שלא להבליע את 'הכפ"ין' הסמוכות;

ובשונה מהצעת הטעם-המחבר שלפנינו, צריך להיות טעם מפסיק במלה 'קטנה'.

ניגוד מעין זה בין המנקד הקדמון ובין המטעים המאוחר יבאר את התופעה התמוהה דלהלן:

במדבר כ"ב, ב: ויַרא בלָק בן-צפור.

פיסוק הטעמים, המחבר את 'בלק' אל 'וירא' – ומפריד אותו מן 'בן-צפור' – תמוה[25]. לנו נראה, כי דמ"ט ב'בלק' בא לומר, כי אדרבא, יש להפסיק אחר המלה 'וירא', ולהסמיך, כראוי, את בלק אל בן-צפור.

על-פי באור דברים זה יש לראות את 'הת"ין' הדגושות בדברות (שמות כ', יג): לָא תִרצח לָא תנאף לָא תגנב – כציון להטעמה קלה, להפסקה, אחר מלת שלילה 'לא', המוטעמת על-כן בטעם-מפסיק – טפחא. ובהתאם לכלל: אם תחום שלטונו של סילוק או אתנחתא כולל רק שתי תיבות, הרי התיבה הראשונה מוטעמת תמיד בטִפְחא.

נקודות בעייתיות בגוף המלים

כמה מן הנקודות 'הבעייתיות', בגופן של המלים, אפשר להן שתתבארנה על-פי השערתנו, כגון:

שמות י"ב, ז: עַל הַבָּתִּים אשר יאכלו אותו בהם.

הדמ"ט בא לציין הטעמה מלעילית באות 'בית' – כדרך שציינו בעלי הטעמים; הטעמה השומרת על צליל המלעיל בהטעמת היחיד: 'בַּיִת'. – תנ"ך קורן מקפיד לציין – במתג – הטעמה במלעיל זו גם בכתוב הסמוך (י"ג) ויהיה הדם לכם לאת עַל הַבָּתִּים.

– לא-כן קיטל וקאסוטו.

ישעיהו כ"ז, ז: בסאסאה בשלחה תריבנה.

– הדמ"ט ב'סמך' השניה, בא לציין הטעמה-מפסיקה ב'סמך' הראשונה, לבל תיבלענה האחת באחרת.

ישעיהו כ"ח, טז: אבן בחן פנת יקרת מוסָד מוּסָּד.

– הביטוי 'מוסד מוסד' קשה לבארו[26]. הדמ"ט ב'מוסד' השני בא ללמד, לדעתנו, כי הטעמת המלה במלעיל – בשונה מן ה'מוסד' הראשון; ושלא כדרך שנהגו בעלי-הטעמים.

ואפשר, כי שמו של משה, בצרוף אל הביטוי 'לאמר', – כגון בשמות ו', י: וידבר אל משה לאמר; שם ט"ו, כד: וילנו העם על משה לאמר, – בוטא במלעיל. לפיכך ניתן דמ"ט במלה 'לאמר'. קובעי טעמי-המקרא לא ידעו על-כך – ועל-כן הטעמת 'משה' תמיד במלרע.[27]

סיום

אין השערתנו מתיימרת לפתור את בעיית כל הנקודות 'הפרובלמטיות' שבמקרא. קיימות דרכים נוספות לבאר כמה מן התופעות החריגות, כגון:

שמות ט"ז, יז: מקדש א-דני כוננו ידיך.

– הנקודה באה לציין השמטת ה'נו"ן' של המילית 'מן'. והקרי יהא: מן קדש וגו'. בדומה לכתובים הבאים[28].

דברים כ"ג, יא: אִיש אשר לא יהיה טהור מקרה לילה.

– קרי: מן מקרה לילה.

תהילים נ"ה, יט: פדה בשלום נפשי מקרב-לי

– קרי: מן קרב לי.

שיר השירים ה', ב: שׂראשי נמלא טל קוצותי רסיסי לילה.

– קרי: אשר ראשי נמלא טל[29].

עם זאת השערתנו עשוייה להשיב על שאלות תלמידינו בדרך המניחה את הדעת. והיה זה שכרנו בכל עמלנו.

הערות ומראי מקום

1. צבי הר-זהב, דקדוק הלשון העברית, תל-אביב ה'תשי"א, עמ' 230-237. שם מראה מקום לכל המובאות.

ראה ג' ברגשטרסר, דקדוק הלשון העברית, ירושלים תשל"ב, עמ' 110-120, בדיון על-אודות 'הדגש הקרוי CONJUNCTIVUM ו'דגשים לא-אמיתיים' נוספים.

וראה GESENIOS, HEBREW GRAMMAR (Ed. KAUTZSCH & COWLEY) OXFORD 1970 pp. 70-75.

2. שם עמ' 219-221.

3. שם עמ' 226-227.

4. מ"צ סגל, מבוא המקרא, ירושלים תשי"א, פרק עשרים וחמישה: מסורת המקרא, סעיפים 811-812, עמ' 905-906. לדעתו הנקודה לסימון הטעמים קדמה לשימושה בסימון התנועות.

5. ראה כ"ד גינצבורג, המסורה לתנ"ך, (צלום) ירושלים תשל"א, חלק שני ב', עמ' רצו, בערך 'נקודות', סעיפים 523, 524, 528.

וראה מרדכי ברויאר, כתר ארם צובה והנוסח המקובל של המקרא, ירושלים, תשל"ז עמ' 35-36, 43-44.

6. לצורך עבודה זו נזקקנו למהדורות המקרא דלהלן:

א. יעקב בן-חיים, "מקראות גדולות", ונציה רפ"ד-רפ"ה.

ב. מאיר הלוי לעטעריס, וינה תרי"ב; נ"ה סנית, לונדון 1958.

ג. יצחק דב הלוי באמברגר, עזריאל הילדסהיימר, מאיר להמאן, פרנקפורט ע"נ מיין, תר"ל.

ד. רוד' קיטל, פ' קאהלה, מהדורה רביעית, שטוטגארט 1954.

ה. מ"ד קאסוטו, ירושלים תשי"ד.

ו. קורן, ירושלים תשכ"ב.

ז. אהרון דותן, תל-אביב תשל"ה.

ח. מרדכי ברויאר, "דעת מקרא", ירושלים תש"ל-תשנ"א.

7. בזאת חוזרני מן ההצעה שהעליתי במאמרי: "דגש חזק' לכפל מלים במקרא",

בית מקרא, קי"ח תשמ"ט עמ' 226-230.

8. ראה הר-זהב, שם, עמ' 103 והערה 11. השתמשו בנקודה, בתוך האות, בתבה שנתקשו בה בקריאה; סימן של מנמוניקה לזכור שתבה זו קריאתה כך וכך ולא אחרת. בהערה דוגמאות משל 'הרגש הרמזן' – הנקרא ע"י מדקדקים ישנים ואחרים 'דגש לתפארת הקריאה'.

וראה ביגשטרסר, שם, עמ' 111. בניקוד הבבלי הוא רשום בין המלים... ובניקוד הארצ-ישראלי הוא רשום לעתים באותיות הסופיות של המלה הראשונה.

9. ראה הר-זהב, שם, פרק עשירי ביחוד סעיף ה' עמ' 518-520.

10. ראה שם, שם, פרק שמיני, עמ' 325-6 וסעיף ט"ז עמ' 348.

11. שלא מקטיגוריה זו הוא מביא תחילה את: זה-לי; וזה פריה; וזה- שמו.

12. יושם אל לב: בניגוד למסורת הטעמה קדומה זו – לפי באורנו – מסורת ההטעמה המעוגנת ב'טעמי המקרא' שלפנינו, אינה רואה בשוואים שבדוגמאות דלעיל שוואים נעים. שעל-כן אינך מוצא שם 'מתג' לפני שוא – לשמור על קריאתו כנע – כמצוי במקרא. כגון (בתנ"ך קורן בראשית א'): הָיְתָה תֹהוּ ובֹהוּ; וַיְהִי ערב וַיְהִי בקר; וְלַהַבְדִּיל; וְחַיְתוֹ-ארץ; הָאֲדָמָה; נַעֲשֶׂה.

13. ראה שם, עמ' 194-196.

14. על הבעייתיות של נסוג-לאחור, ראה שם, פרק שמיני סעיף כ"ג, עמ' 9-358. בעיקרון אין הסכמה לגבי התופעה. שם, בהערה 21, נאמר, כי כ-3,500 מקומות במקרא אין נסוג-לאחור מצויין בהם.

15. 'ספר היכל הקדש', ליפסיאה תרנ"ו; הוצאה חדשה: ניו-יורק תשט"ו.

16. כאחד התפקידים של 'הפסק'. השווה מרדכי ברויאר, טעמי המקרא בכ"א ספרים ובספרי אמ"ת, ירושלים תשמ"ב, עמ' 129.

17. ראה הר-זהב, שם, (הערה 3 לעיל) בדוגמאות האחרונות ל'דגש הצרפן' ציין גרסאות 'רפות'; וכן במובאות נוספות.

18. פסוקים ח, יט, כ.

19. י"ב, יא; ט"ז, ב; י"ח, כז-לא; כ"ז, ב.

20. וכן הרב יוסף צבי הערץ בהוצאתו לתורה בתרגום ובפירוש אנגלי (ארה"ב 1941).

21. מרדכי ברויאר ב"דעת המקרא" מביא את שתי הנוסחאות.

22. השווה באור ברויאר, שם, עמ' 133. על-דרך 'מונח לגרמיה', שיש בו משום הטעם-המפסיק קמעה, נראה לנו לבאר את הדמ"ט (ללא 'פסק') שלאחר מונח-לגרמיה בכתובים מעין בראשית ט"ז, ת "מפני שָׂרי גברתִּי אנכי ברחת".

23. זאת לעומת פסוק ה: "וַיֹּאמְרוּ לוֹ איה האנשים וגו'" ובדומה: אסתר ו', יג: "וַיֹּאמְרוּ לוֹ חכמָיו וגו'" רפה אצל קיטל, קאסוטו וברויאר; אך דגוש אצל קורן.

24. לעומת פסוק טז: 'עם-זֹו קנית". 'מרכא', טעם-מחבר, תחת 'זו'.

25. הדגש ב'בלק' אפשר גם דגש-קל אחר תנועה סגורה.

26. ראה הצעות הפרוש של עמוס חכם ספר ישעיהו, ירושלים תשמ"ד, בפרוש "דעת מקרא" עמ' ר"צ הערה 20. ושם הנמקות שונות לנתינת הדגש שלא על-פי כללי הדקדוק.

27. ראה ברגשטרסר, שם, עמ' 116. משה לאמר; המשמעות אינה מחוורת.

וראה גזניוס, שם, עמ' 71 הערה 2.

28. ראה הר-זהב, שם, עמ' 3-232.

29. ואפשר הקרי: 'ש(ער) ראשִׁי נִמלא טל' מקביל אל: 'קוצותי (=שערי) – רסיסי לילה'.

הפירוש "מושב זקנים" - מבעלי התוספות לתורה

מוקדש לזכר אבי
ר' יצחק בון שנלב"ע

בעלי התוספות לתורה, הם מפרשי התורה שקמו בעיקר בעקבות יצירתו הפרשנית של רש"י[1]. בענוותנותם קראו לפירושיהם "תוספות", כיוון שראו את עצמם כמוסיפים על דברי רש"י. רוב הקבצים של בעלי התוספות הם אנונימיים, אולם ידוע שנתחברו במאה הי"ג ומיעוטם במאה הי"ד בצרפת[2].

בעלי התוספות לתורה נשענים הרבה על רש"י - מראשוני הפרשנים בצפון צרפת ועל ר' יוסף בכור שור - מאחרוני פרשניה. רש"י היה להם דוגמא ומופת של פרשן, כיוון שהכניס לתוך פירושו מדרש ואגדה בצד פרשנות הפשט. קירבה רוחנית היתה להם אל ר' יוסף בכור שור, אשר גם בפירושו מצויים כמה סממנים של פירושי בעלי התוספות[3].

הפירוש "מושב זקנים" הוא לקט פירושים לתורה, שיצא לאור לראשונה על ידי ס. ששון בשנת 1959[4], בהקדמה למהדורתו מציין המהדיר ש"מושב זקנים" מביא פירושים בשם כמאה ושלושים חכמים, אשר יותר ממחציתם הם מבעלי התוספות, ופירושיהם ברובם אינם ידועים לנו מקבצים שנדפסו עד כה.

זמן חיבורו של הפירוש איננו ידוע, אבל לדברי המהדיר בהקדמתו, נראה שנתחבר קרוב לזמנו של הרא"ש, כיוון שאת דבריו הוא מזכיר. המהדיר אף מציין שגם שמו המקורי של הספר איננו ידוע. בסוף הספר כתוב בכתב יד מרובע ספרדי על ידי סופר מאוחר: "ונקרא שמו ספר מושב זקנים". השם ניתן לדבריו, אולי כדי להתאימו לספר "דעת זקנים" שנכתב באותה תקופה[5].

יצויין, כי הגם שמהדיר הספר כותב בהקדמתו ששם מחבר הלקט איננו ידוע, הוא מעיר אחר כך שכתב היד נכתב כפי המתבאר בקולופון על ידי ר' שמואל בן דוד אבן שהם. אכן אנו מוצאים כמה פעמים בתוך החיבור, שהמחבר מציין את שמו, כגון לבראשית מו, ב' "ואני שמואל בן דוד אבן שהם מקשה". וכך בפירושו לבמדבר ז, י"ח לדברים כ"ב, י' שם כ"ד, ד'.

במבוא על חכמי צרפת, מפרשי המקרא, כותב פוזננסקי על בעלי התוספות ש"הם קובצי פירושים על חמשת חומשי תורה, אשר אמנם אינם פירושים במלוא מובן המלה ויותר יש להם תכונת חידושים, ויורה על זה גם שמם, כי הם אינם נודעים בשם פירושים על התורה ורק בשם

תארנים: *בעלי התוספות; מושב זקנים; הפרשנות הצרפתית; פרשנות הפשט; בעלי הפשט; מדרש; אלגוריה; טעמי המצוות; רש"י; רבי יוסף מאורליאנש; רבי יוסף בכור שור.*

"תוספות"[6].

אף מ.צ. סגל[7] כותב בספרו: "אמנם גם בדורות האחרונים שלפני הגירוש הסופי מצרפת המשיכו חכמי צרפת לעסוק הרבה במקרא, אבל לא על דעת עצמם, אלא בעיקר על דעת הפירושים של הדורות הקודמים. ומה שחידשו אז היה רק בדרך הדרש והפילפול".

דומה כי דברים אילו אינם מדויקים ביחס ל"מושב זקנים", כיון שהוא חיבור הכולל באורי פשט רבים בצד מיגוון רחב של דרכי פרשנות, כפי שניווכח להלן.

דרכי פרשנותו

האבות כמקיימי תורה: "מושב זקנים", כיתר בעלי התוספות, מבטא בפירושו את האמונה שהתורה על שני חלקיה - תורה שבכתב ותורה שבעל-פה - הם יחידה אחת שלימה ומוצקה, ניתנה מרועה אחד. בתור שכזו, לא יתכנו בה בקיעים או סתירות. מסיבה זו שואף בעל "מושב זקנים" לתאם בין התורה שבכתב לתורה שבעל-פה. הדבר בא לידי ביטוי, בין היתר, ביחסו להתנהגותם של האבות.

כיוון שלפי מסורת חז"ל האבות קיימו את כל התורה[8], הרי לא תיתכן סתירה בין התנהגותם של האבות לבין התורה. המחבר משתדל אפוא, לתרץ סתירות המתעוררות לנוכח התנהגותם של האבות שלא כדברי תורה.

"ואברהם בן תשעים ותשע שנה" (בראשית י"ז, כ"ד). המחבר מקשה: "תימה דהא אמר דאברהם קיים אפילו עירובי תבשילין[9], אם כן למה לא מל עצמו מקודם?" "מושב זקנים" מתרץ את התנהגותו של אברהם, שאכן נהג כדין תורה, באמרו: "וי"ל דראה אברהם ברוח הקודש שהיה עתיד הקב"ה שיצווה לו על המילה, ולכן המתין". המחבר אף משבח את התנהגותו של אברהם שלא מל את עצמו לפני שנצטווה, שכן אומר בעל "מושב זקנים": "גדול המצווה ועושה ממי שאינו מצווה ועושה"[10].

"וכל-טוב אדניו" (בראשית כ"ד, י'). המחבר מקשה על אברהם שהעביר את הנחלה מישמעאל הבכור ליצחק הצעיר: "קשה היאך העביר הנחלה מישמעאל ונתנה ליצחק, והלא אסור להעביר אחסנתיה אפילו מברא בישא לברא טבא"[11]. ומשיב "וי"ל שנתגיירו אברהם וישמעאל, וגר אינו יורש לא מדברי תורה ולא מדברי סופרים"[12]. כלומר, לדעת המחבר נהג אברהם כהלכה כפי דרישת התורה שבע"פ. שכן, כיוון שנתגיירו אברהם וישמעאל, שוב לא חלים עליהם מגבלות של ירושה.

דומה שהמחבר רצה לאשש את פירושו בדרך נוספת, שכן הוא מביא מדברי ר"י מפלי' המתרץ: "דהכא גזירת המקום היתה, שהרי שרה אמרה "כי לא יירש בן-האמה הזאת עם - בני עם - יצחק" (בראשית כ"א, י'). והקב"ה הסכים על ידה, שנאמר "כל אשר תאמר אליך שרה שמע בקלה" (שם כ"א, י"ב). לפי זה נהג אברהם כהלכה הן בהתאם לדרישות התורה שבכתב והן לפי דרישות התורה שבעל-פה.

"וימכר את בכרתו" (בראשית כ"ה, ל"ג). המחבר מקשה כיצד היתה מכירת הבכורה בת תוקף, והלא אין אדם מוכר דבר שלא בא לעולם[13]. והרי הירושה עדיין לא נמסרה לעשו שהרי יצחק עוד חי. המחבר מתרץ שלא קנה יעקב הבכורה ממש, אלא את שם הבכורה[14], אולם מוסיף עוד לבאר כדברי הסוגיא בגמרא שם, באמרו: "שלא שאל יעקב שיהיה מוכר לו אלא מה שירש מאביו באותו יום, וזה היה בכוחו למכור, כפי שאמרו בגמרא: "מה שאירש מאבא היום מכור לך, דבריו קיימין"[15].

"וידר יעקב נדר לאמר" (בראשית כ"ח, כ'). המחבר מקשה: "וקשה דאמר במסכת חולין[16] "טוב מזה ומזה שאינו נודר כל עיקר", ואם כן איך נדר יעקב? ומשיב ש"בשעת צרה שאני דאז מותר". המחבר מבאר עוד שזו הכוונה בביטוי "לאמר", שעניינה לאמור לדורות הבאים לנדור בעת צרתם.

"ויתן לו את-רחל בתו לו לאשה" (בראשית כ"ט, כ"ח). הקשה הר"ר טוביה: "יעקב קיים כל התורה כולה אפילו עירוב[17], אם כן איך נשא ב' אחיות בחייהן? ויש לומר דודאי כדין עשה, כדין תורה, דאחיות היו מן האב ולא מן האם, ובני נח היו, שאין אחווה מן האב אלא מן האם. ול"נ תירוץ זה דהם החמירו על עצמם לקיים כל התורה כולה אפילו עירוב תבשילין שהוא מדרבנן, כ"ש זה".

"מושב זקנים" מביא תירוץ נוסף שרחל ולאה נתגיירו, וגר שנתגייר מותר באחותו כיוון שנחשב לקטן שנולד. בסיום דבריו מביא המחבר מדברי הר' ר' דוד, שלא קיימו התורה אלא בארץ-ישראל, ולכן נשא רחל קודם שנכנס לארץ.

לנושא זה ראה עוד בפירושו לבראשית י"ב,ו'; כ"ד,ס"ז; כ"ו,ח'; ל"ה,ד'; ל"ז,ה'; מ"א,י"ד; מ"א,נ'.

בכמה מקומות בחיבורו מתאם בעל "מושב זקנים" בין תורה שבכתב לתורה שבעל-פה כשהוא רואה את כל התורה כולה, על שני חלקיה, כיחידה אחת.

"במיטב הארץ... בארץ גשן" (בראשית מ"ז, ו'). אומר המחבר: "משמע דכל ארץ מצרים לא היה משובח כגושן וכרעמסס", ומקשה: "והא אמרינן בכתובות[18] "אין לך משובח בכל ארץ מצרים כצוען". לפנינו סתירה בין הפסוק לבין תורה שבעל-פה. המחבר משיב שצוען משובחת ביותר לעניין מרעה, זאת הוא לומד מהפסוק "וחברון שבע שנים נבנתה לפני צען מצרים" (במדבר י"ג, כ"ב). ארץ-ישראל פי שבע מצוען, וצוען פי שבע מגושן. אולם, המחבר מקשה: בפסוק אנו רואים שגושן חשובה יותר מכל מצרים במרעה, שהרי נאמר "כי - אין מרעה לצאן" (בראשית מ"ז, ד'), ולכן מבקשים מפרעה "ועתה ישבו-נא עבדיך בארץ גשן" (שם). מכאן שגושן טובה יותר למרעה. על קושיה זו אין למחבר תשובה והוא משאירה בצ"ע.

וראה עוד בפירושו לויקרא כ"א, כ"א. לדברים כ', י"ט.

פרשנות הפשט

הגם ש"מושב זקנים" שייך לאסכולה הפרשנית של בעלי התוספות, שעניינם לדעת חוקרים, בפרשנות של דרש ופילפול[19], ניתן למצוא בחיבורו פירושי פשט והערות ספרותיות, דבר המקנה לו מעמד של פרשן בעל זכויות משלו.

הערות ספרותיות

סמיכות פרשיות: "מושב זקנים" נדרש במקומות רבים לנושא סמיכות הפרשיות כשהוא מציין את התופעה ומוצא לה הסבר הלכתי או רעיוני.

בראשית כ"א, א': למה נסמכה פקידת שרה לפרשת אבימלך? המחבר עונה תוך שהוא נזקק לפרשת סוטה: "לפי שמצינו בגמרא סוטה[20], כשהסוטה היתה נשקית ונמצאת נקיה ולא נטמאת, היתה מתעברת מיד. להכי נסמכה, להודיע שנקיה היתה והנה האות שנתעברה."

בראשית כ"ד, א': למה נסמכה מיתת שרה לפרשת "ואברהם זקן בא בימים"? ומשיב: "לומר לך שאין אשה מתה אלא לבעלה[21], לכך קפצה עליו זקנה בשביל צערו".

בראשית כ"ה, א': "ויסף אברהם ויקח אשה ושמה קטורה", למה נסמכה פרשת קטורה לזה הענין? (כלומר למות שרה) אלא לימדה תורה דרך ארץ שאלמן שיש לו בנים גדולים שלא ישא אשה עד שישיאם".

ויקרא י"ב, ב': "אשה כי תזריע", למה נסמכה פרשה זו לעניין של מעלה "והתקדשתם והייתם קדשים" (ויקרא י"א, מ"ד)? רמז למה שאמרו חכמים, שצריך אדם לקדש את עצמו בשעת תשמיש" [22].

ויקרא כ"ד, ב': "למה סמך פרשת נרות לפרשת מועדים, ללמד שהדלקת נר בשבת מצווה"

וראה עוד בפירושו לויקרא כ"א, א': שם כ"ו, ג'; לבמדבר ו', א'; שם ו', י"א; שם ט"ז, א'; שם כ', א'; לדברים כ"ו, א'.

ה"הקדמות" כעקרון פרשני: עקרון פרשני חשוב, המשמש את פרשני צפון צרפת, הוא עקרון ההקדמות. עקרון זה מנוסח על ידי הרשב"ם בפירושו לבראשית א', א': "אך זה הוא עיקר פשוטו לפי דרך המקראות שרגיל להקדים ולפרש דבר שאין צריך בשביל דבר הנזכר לפניו במקום אחר"[23]. אף ר' יוסף קרא נזקק לנושא זה ומגדיר דרך פרשנית זו, באמרו: "וכן דרך מקראות רבים שקודמין, ללמדך על דבר שאתה עתיד לתהות עליו"[24].

"ומלכי-צדק מלך שלם" (בראשית י"ד, י"ח). בעל "מושב זקנים" שואל: "תימה למה הפסיק הענין שנאמר "ומלכי-צדק וכו'", בין "ויצא מלך - סדם" (שם, שם י"ז) כי אחרי "ויצא" מיד היה לו לומר "ויאמר מלך סדום". כלומר, בין "ויצא מלך סדם" (בפסוק י"ז) לבין "ויאמר מלך סדם" (פסוק כ"א),

נכתב "ומלכי-צדק מלך שלם הוציא לחם ויין...", המפסיק את העניין. המחבר עונה: "לפי שהיה עתיד אברהם לאמור למלך סדום "אם מחוט ועד שרוך-נעל" (שם, שם, כ"ג), וכדי שהשומעים לא יהיו תמהים לו, א"כ במה התפרנס עד עתה, הוא וחניכיו בדרך, לכן אמר והקדים הכתוב "ומלכי-צדק מלך שלם הוציא לחם ויין וכו'".

הערות ספרותיות: לבעל "מושב זקנים" כמה הערות ספרותיות המתייחסות לסדר הפסוקים וכיו"ב.

"ויאמר אברם הן לי לא נתתה זרע" (בראשית ט"ו, ג'). מדוע חוזרת התורה על פסוק זה? הרי הוא כבר נאמר קודם: "ויאמר ה' אלוקים מה תתן לי ואנכי הולך ערירי" (שם, שם ב'). ומשיב: שפסוק זה "ויאמר אברם הן לי לא נתת זרע" אינם דברי אברהם אלא דברי משה. המחבר מסביר את משמעות החזרה על ידי משה, באמרו: שמשה מלמדנו שאברהם כבר אמר לה' "הן לי לא נתתה זרע", וה' השיב לו בפסוק ד' "והנה דבר ה' אליו לאמר".

"וידבר משה את מעדי ה' אל בני ישראל" (ויקרא כ"ג, מ"ד). "פי' הרמב"ן בשביל שהפרשיות של מעלה הם בעניין הקרבנות והמומין, הזכיר בהן "לאהרון ולבניו" (ויקרא כ"א, א'; שם י"ז; שם כ"ד). אבל בכאן שדיבר בעניין המועדים (שם בפרק כ"ג), דיבר לכלם כאחד, ולא ייחד אהרון ובניו, מפני שאזהרה בכולם שווה. כי עיקר הפרשיות לשבות בשבתות ובמועדים ולקרותם מקרא קדש, ולא נזכר בהם מן הקרבנות אלא העומר ושתי הלחם שהם הגורמים, ופרשת עיקר הקרבנות ביום הכפורים נאמר שם "דבר אל אהרן אחיך" (שם ט"ז, ב').
וראה עוד בפירושו לשמות י"ח, י"ג; לויקרא א', א'.

פירושי פשט בחיבורו של "מושב זקנים"

פירושים רבים בחיבורו של "מושב זקנים" הם פירושי פשט העוסקים בפירוש הפסוק, בחירת מלותיו, סדר המשפטים, נושא ונשוא וכיו"ב. כמו כן, נותן המחבר דעתו להשוואת בטויים המופיעים במקומות דומים ומעמיד על השאלה, מדוע במקום זה הלשון כזו, ובאחר - הלשון שונה.

"ויעש להם משתה" (בראשית י"ט, ג'). "מכאן פסק דרך ארץ לאורחים, שבאים מן הדרך לעת ערב, ליתן להם לשתות קודם אכילה מפני שהם צמאים מטורח הדרך, שנאמר: "ויעש להם משתה". ואחר "ומצות אפה ויאכלו". אבל הבאים בשחרית קודם אכילה אין להם ליתן לשתות, דמסתמא לא אכלו עדיין. לכן כשבאו אצל אברהם לא כתוב "משתה" אלא "וסעדו לבכם", כי שעה שישית היתה". המחבר עומד על ההבדל הלשוני שבין תיאור קבלת האורחים אצל אברהם לקבלת האורחים בבית לוט. אצל אברהם נאמר "וסעדו לבכם", בעוד שבבואם לבית לוט, נאמר: "ויעש להם משתה ומצות אפה". ההבדל הלשוני נעוץ במנהגי קבלת אורחים, ובהבדל שבין קבלת אורחים מן הדרך בערב לקבלתם של אלו הבאים בבוקר.

"וה' פקד את שרה" (בראשית כ"א, א'). המחבר עומד על ההבדל הלשוני שבין פקידת שרה לרחל.

וראה עוד בפירושו לבראשית ב, כ"ג "זאת הפעם"; שם ג', א' "ויאמר אל האשה"; שם ד', ב' "וקין היה עבד אדמה"; שם כ"ה ל' "הלעיטני נא"; שם ל"ד, י"ז "ולקחנו את בתנו והלכנו"; שם ל"ח, ה' "ותקרא את שמו שלה"; שם מ"ח, כ' "בך יברך ישראל"; לשמות ב', י' "ותקרא שמו משה"; שם י', א' "בא אל פרעה"; לויקרא ב', י"א "לא תקטירו"; שם י"ב, ד' "תשב בדמי טהרה"; שם כ"ג, כ"ד "זכרון תרועה"; שם כ"ג, כ"ז "אך בעשור"; שם כ"ה, כ"ד "ובכל ארץ אחזתכם"; שם כ"ה, ל"ו "נשך ותרבית"; לבמדבר ב', ג' "והחנים קדמה מזרחה"; שם ד', ח' "ושמו את בדיו".

פרשנות ריאליסטית

"מושב זקנים", כבעלי התוספות האחרים, מושפע מפירוש ר' יוסף בכור שור[29]. בין תחומי הפרשנות בהם הולכים בעלי התוספות בעקבות בכור שור, מצויה הפרשנות הריאליסטית. לבכור שור פירושים המאירים את המקראות באור מציאותי, תוך נסיון להבין את הריאליה שמאחרי התיאורים המקראיים[30].

"וישלח ידו ויקחה" (בראשית ח', ט'). מדוע היה צריך נח להכניס את היונה לתיבה, "תימה, מדוע לא הניחה להכנס בעצמה? ופי' בכור שור, שרצה לבדוק בידו אם קלו המים, אם יש טיט בכנפיה".

"ויחל עוד שבעת ימים אחרים" (שם, שם, י'). "תימה למה המתין בין שילוח לשילוח ז' ימים? ותי' בכור שור, לפי שבז' ימים ניכר בין גירוע לתוספת, כדאמר גבי נגעים, דכתיב "והסגירו הכהן שבעת ימים" (ויקרא י"ג, ה'), וניכר בין תוספת לגירוע". בפירושו לויקרא שם, מתייחס בכור שור לשאלה, מדוע הכהן הרואה נגע מסגירו שבעת ימים. ומשיב: שהרואה דבר בתדירות, איננו מבחין בגידולו, כיון שהגידול איטי. אולם כשרואהו לאחר זמן, הגידול ניכר. כך נח המתין שבעה ימים בין שילוח לשילוח כדי להבחין בירידת המים.

"ויפתח האחד את שקו" (בראשית מ"ב, כ"ז). "הקשה הר' ישעיה: למה לא פתחו גם הם בעת שפתח האחד שקו? וי"ל שהאחד פתח ליתן לכלם, שכן דרך הולכי דרכים שאוכלים עם אדם אחד ואחר כך עם אחרים, וכך חוזרים חלילה. והאחרים לא פתחו עד בואם לעיר".

פרשנות רעיונית

ל"מושב זקנים" כמה רעיונות פרשניים מעניינים, אותם הוא משלב בחיבורו.

"מכל עץ הגן אכל תאכל" (בראשית ב', ט"ז). "תימה, למה לא ציווה הבורא ית' על האדם לבלתי אכול מעץ החיים מתחילה, כאשר ציווה לו על עץ הדעת". המחבר משיב תשובה הלקוחה מפירוש בכור שור: "ותירץ ר' יוסף בכור שור, דעץ החיים לא היה מועיל בעוד שעץ הדעת אסור עליו. אבל אחר שנגזרה עליו גזירת מיתה באכלו עץ הדעת, אז היה לו מרפא עץ החיים... המשל לחולה אם יאכל כמה מיני מרקחות בעודו בריא, לא יועילו לו באכלם. (אבל) בחליו הם לכל בשרו מרפא". לאמור, סגולתו של עץ החיים לא פעלה במקביל לעץ הדעת. רק כאשר האדם אכל מעץ הדעת ונקנסה עליו מיתה, רק אז החל עץ החיים לפעול, ורק אז היה מקום להרחיק את

האדם ממנו.

"למה זה צחקה שרה" (בראשית י"ח, י"ג). "וא"ת למה לא כעס הקב"ה על צחוק אברהם, דכתיב בפרשת לך לך "ויפל אברהם על פניו ויצחק" (שם י"ז, י"ז)? וי"ל לפי שפרסמה שרה הנס לשכנותיה. וכן דרך למעלה כשעושין לו נס, עושין בצנעה ואז יצליח". המחבר מביא דוגמאות לראיה, מכמה מקומות במקרא: "וראיה מדגון שנשבר בלילה (שמ"א ה,ד). מכת בכורות בלילה (שמות י"א, ד'-ה'). וכן בן השונמית החיה אלישע וסגר הדלת אחריו (מלכ"ב ד, ל"ג). ושרה פרסמה לשכנותיה, ומן הדין היה שלא יתקיים הנס. על זה כעס הקב"ה, ובעבור זה "ותכחש שרה", שהיתה יראה שלא יתקיים הנס, ואעפ"כ נתקיים"[31].

"וישב עמו חדש ימים" (בראשית כ"ט,י"ד), "קצת תימה, היאך נכנס יעקב בבית לבן והתרפים בידו. ואילו גמלים של אברהם לא רצו ליכנס עד שפינה אותם. וי"ל שיעקב רצה לבדוק אם רחל ולאה עובדים להם ומה מעשיהם. ובחדש אחד ראה הכל, ופירש ממנו, שנאמר: "וישב עמו חדש ימים".

"ולא יכל יוסף להתאפק" (בראשית מ"ה, א'). "ותימה, צדיק כיוסף שהיה יודע שאביו מצטער עליו כל היום, למה לא שלח לו מיד והודיע לו שהוא שליט וחי, והיה לו לשלוח אל תצטער עלי, שאני חי. ותי' ר' שמשון ז"ל, שאם היה שולח לאביו כל הדברים מיד, כל אחיו היו בורחים זה לכאן וזה לכאן מפני הבושת. אבל לקחם מעט מעט בדברים, והושיבם שלא יתביישו, ולטובה נתכוין". כלומר, יוסף שלא הודיע לאביו שהוא חי, נתכוין לטובה, שלא לבייש את אחיו, ונהג אתם במתינות שיוכלו לעכל את התגלית[32]. אולם עדיין יש לתמוה על התנהגותו: מדוע העדיף למנוע בושה מאחיו, במקום למנוע צער מאביו? יתכן שהמחבר עצמו תמה על שאלה זו, שכן אין הוא מסתפק בתשובה שהביא בשם ר' שמשון, ומוסיף לבאר, כדעת חז"ל: "ועי"ל בשעת החרם שיתפו את יוסף שלא לגלות את הדבר[33], ואף כי היה מוכרח, שלא היה מוחה בם, היה נכלל בכללם עמהם. ולפיכך המתין עד שבאו כולם והתירו החרם בהסכמת כולם." יוסף לא יכול היה אפוא לגלות לאביו שהוא חי, בגלל השבועה שכבלה את ידיו, רק לאחר שבאו כולם והסכימו להתיר את הנדר, יכול היה יוסף לגלות לאביו. המחבר מסתמך על דברי חז"ל שאמרו, שכל דבר שבמניין, צריך מניין אחר להתירו[34].

"ויהפכו כל המים אשר ביאר לדם" (שמות ז', כ'). "הקשה הר' בכור שור, א"כ שכל היאור נהפך לדם, מאין היה להם מים שהיו יכולים החרטומים לעשות כן? ותי' שלא נעשה היאור דם כי אם לפי שעה, ולאלתר מתה הדגה מחמת דם, ואח"כ נמצאו המים". כלומר, המים שנהפכו לדם לא נשארו דם לאורך ימים, אלא חזרו להיות מים. אולם בהיותם דם המיתו את הדגה שביאור. המצרים לא יכלו אפוא לשתות ממימי היאור לא בגלל שהיו דם, אלא מפאת סרחון המים, שהסריחו מהדגים המתים. "מושב זקנים" מוכיח את דבריו באמרו: "תדע שכן הוא, דכתיב "ולא יכלו מצרים לשתות מים מן היאר" (שם, שם כ"א). זה היה מן הדגה שמתה והסריחו המים, ולא מפני שנהפכו המים לדם, דכתיב "ויעשו כן חרטומי מצרים" (שם, שם כ"ב). המחבר שואל "ומהיכן היה להם מים, והלא כבר היה כל המים דם בכל ארץ מצרים ובעצים ובאבנים? אלא הוא שפי'. ולפיכך שלח פרעה וראה שהפכו המים לקדמותן לאלתר, לפיכך כתיב "ולא שת לבו

על שרה נאמר: "וה' פקד את שרה", בעוד שבפקידת רחל נכתב: "ויזכר אלקים את רחל" (שם, ל', כ"ב). המחבר משיב בהביאו את דברי ר' יוסף קרא: "לגבי שרה שהיתה זקנה והיתה צריכה לחזר לה דם נידות, שייך "פקידה", כדאמר בריש נידה "מפקידה לפקידה"[25]. אבל רחל שהיתה בחורה ולא היתה צריכה לפקידה, לכן כתוב "זכירה".
המחבר מסתמך בדבריו על דוגמא דומה האמורה אצל חנה: "וחנה לכתחילה כשהולידה שמואל כתיב "זכירה" (שמ"א, א' י"ט), לפי שעדיין היתה בחורה, ולאחר מכן כשהזקינה כתיב בה "פקד" (שם, ב', כ"ב).

"כל יצאי שער עירו" (בראשית ל"ד, כ"ד). "וא"ת למה אינו אומר "כל באי שער עירו", כמו גבי אברהם (לעיל כ"ג, י"ח) כשקנה השדה מעפרון? וי"ל לגבי אברהם שעשה קניין משדה, שמחו כולם ובאו לראות, אבל לגבי מילה שנימולו שכם וחמור נצטערו כל העולם ויצאו חוץ לעיר".
המחבר עומד על ההבדל הלשוני שבין "יצאי שער עירו" לבין "באי שער עירו", הבדל הנעוץ, לדעתו, בסיטואציה לפיה נאמרו הדברים. באירוע שמח נאמר "כל באי שער עירו", בעוד שבאירוע מעציב נאמר "כל יצאי שער עירו"[26].

"ויקברו אתו עשו ויעקב בניו" (בראשית ל"ה, כ"ט). המחבר שואל "למה הקדים עשו הרשע, וגבי אברהם - הצדיק קודם, שנאמר: "ויקברו אתו יצחק וישמעאל בניו" (שם כ"ה, ט')". וי"ל דלכך הקדים גבי אברהם הצדיק, לפי שישמעאל היה מהגר ויצחק משרה ועיקר בנו היה, לפיכך הקדימו. אבל כאן שניהם מאם אחת, לכך שהקדים הגדול, דהיינו עשו[27].

"ותגשן השפחות הנה וילדיהן ותשתחוין" (בראשית ל"ג, ו'). המחבר מביא את פירושו של בכור שור: "תימה דבכל מקום שהוזכר זכר ונקבה, תופש לשון זכר, וכאן תופש לשון נקבה. אלא י"ל ותשתחווינה השפחות ולא הילדים. אמרו הילדים: אם השפחות משתחוות, אנחנו בני חורין, בני יעקב, לא נשתחווה. כיוון שראו רחל ולאה משתחוות, אז השתחוו גם הם. ר"י דארוליאנ"ש"[28].

"ויפקד פקדים" (בראשית מ"א, ל"ד). "מה שלא אמר "פקיד", אלא אמר פקידים רבים, אמר בלבו אם לא ימנה אותי ראש לכולם, לכל הפחות אהיה אחד מן הממונים".

"כל הנפש הבאה ליעקב מצרימה יצאי ירכו מלבד נשי בני יעקב כל נפש ששים ושש". (בראשית מ"ו, כ"ו) "הקשה החסיד אם מונה יוצאי ירכו, א"כ מה עניין נשי אביו לכאן? ועוד, בפסוק אחד אומר: "כל נפש ששים ושש", ובפסוק שני הוא אומר: "כל הנפש לבית יעקב הבאה מצרימה שבעים" (שם מ"ו, כ"ז), משמע אותם שבאו היו שבעים. אלא כך היה מפרש לפי הפשט, שודאי ע' היו לבד מיוסף ובניו. אלא אותן שנשאו לזרע יעקב היו ד' בלא דינה ובלא סרח בת אשר. הרי כאן ד', ואותם למה מנה, דבעל ואשתו גוף אחד הוא. אבל סרח בת אשר ודינה שהיו פנויות באותו הפרק, לכך מנאן כאן".

במדבר ד', כ"ג: "למה בגרשון ומררי כתיב "לעבד עבדה", ובקהת כתיב "לעשות מלאכה" (ד', ג')? וי"ל לפי שעבודת גרשון ומררי לפרק ולהקים שהוא עבודה קשה, קורא אותה "עבודה", אבל משא בני קהת היא מלאכה קלה".

גם לזאת" (שם, כ"ג), שראה שחזרו המים ולא חשש על זה".

"פקד עון אבת על בנים" (שמות כ', ה'). "מושב זקנים" מביא בקיצור את הבעיה של פירוש פסוק זה, שהעסיקה את הפרשנים לדורותיהם: "אינו ר"ל שאפרע מן הבן על האב, כי כבר כתיב "איש בחטאו יומתו" (דברים כ"ד, ט"ז). כלומר, המחבר מעמיד על הסתירה שבין הפסוק בשמות כ', ה' לדברים כ"ד, ט"ז, ומביא את תשובתו של בכור שור[35] "אלא כך היא המידה, אם אדם חוטא, הקב"ה ממתין לו כל ימיו אולי ישוב, וכן בבנו ובבן בנו. אבל אם הרביעי עומד ברשעת אבותיו, מכחידו מן העולם, שהרי מוחזק הוא על ידי אבותיו ברשע. וזהו "פוקד עון אבת" שלולי רשעת אבותיו, היה מצפה גם לזה כל ימיו אולי ישוב". פתרון הסתירה מונח אפוא, ברעיון, שאין הקב"ה מעניש את החוטא על חטאי אבותיו, אלא ממתין לחוטא עד דור רביעי, בדור הרביעי כיוון שהוא כבר מוחזק לחוטא, הקב"ה מענישו, אולם לא על חטאי אבותיו אלא על חטאיו שלו.

"ה' ארך אפים ורב חסד" (במדבר י"ד, י"ח). "מושב זקנים" מצטט את קושיית הרמב"ן, מדוע בחטא המרגלים אמר "ה' ארך אפים" ולא אמר "ה' ה'" כמו שאמר בחטא העגל כשהזכיר י"ג מידות" (שמות ל"ד, ו'). המחבר משיב "לפי שפי' ה' ה' אחד משחטא האדם אף קודם תשובה הוא ה' לסלוח. ואחד לאחר שחטא ועשה תשובה. הילכך בעגל שכבר עשו תשובה, כשהתפלל משה עליהם מזכיר ה' ה'. אבל בכאן בשעת תפילתו עדיין לא עשו תשובה, ולכן אינו מזכיר ה' אלא פעם אחת". לאמור - שני הכינויים ה' ה' עניינם ללמדנו, שכינוי אחד לפני תשובה ואחד לאחריה. בעגל משה התפלל כבר לאחר שעשו תשובה, לכן מופיע הכינוי ה' פעמיים. ואילו בחטא המרגלים, בעת תפילת משה עדיין לא עשו ישראל תשובה, לכן מופיע הכינוי ה' פעם אחת.

"ואם נפש אחת תחטא בשגגה" (במדבר ט"ו, כ"ז). "מושב זקנים" מביא את קושית בכור שור, ואומר: "הקשה ב"ש למה לעולם תולה החטאת על הנפש ולא אמר "אדם כי יחטא"? ותירץ, לפי שהנפש באה ממקום טהרה וקדושה מבין אראלי טוהר, וכשהיא מלכלכת עצמה בעוונות דין הוא שייקרא החטא עליה. אבל אדם שבא ממקום הטומאה, אם הוא מטנף עצמו, הוא הולך למקום תולדתו".

לנושא זה ראה עוד בפירושו לבראשית ה', כ"ד "ויתהלך חנוך"; ז', ב "שבעה שבעה"; ח', ז' "וישלח את הערב"; י"ב, ט"ז "ולאברם היטיב בעבורה"; כ', ג' "הנך מת על האשה"; כ"ד, ג' "אשר לא תקח אשה"; כ"ז, י"ב "אולי ימשני אבי"; כ"ח, ה' "אם יעקב ועשו"; לשמות ט"ז כ"ב "ויגידו למשה"; כ"ה י' "ועשו ארון"; ל"א, ב'; "בן-אורי"; לויקרא א', א' "ויקרא אל משה"; ו', ב' "צו את אהרון"; לבמדבר י"א, ה' "זכרנו את הדגה"; ט"ז, א' "ויקח קרח"; ט"ז, ב' "חמשים ומאתים"; כ', י"ב "יען לא האמנתם בי"; כ"א, א' "וישמע הכנעני".

פרשנות אליגוריסטית

הפרשנות האליגורסטית היא פרשנות מקובלת על כל הפרשנים, ביחוד לאור העובדה שהמקרא רצוף משלים ומטפורות, כגון משל הכרם (ישעיהו ה', א'-ז'), משל הגפן (יחזקאל ט"ו), משל הנשר (שם י"ז) ועוד. פרשנים נתנו דעתם לסכנה הטמונה בסוג פרשנות זה בתחום ביאורי התורה. כך

מצויים אצל ר' יוסף בכור שור דברים חריפים נגד דרך פרשנית זו: "ובכאן נשברו זרועם של אומות העולם שאומרים על מה שאמר משה רבנו אלגוריא הם, כלומר חידה ומשל ואינו מה שהוא אומר, ומהפכין הנבואה לדבר אחר, ומוציאים הדבר ממשמעותו לגמרי... גם מבני עמנו שמעתי שמפקפקין על תפילין ומזוזות וכיסוי הרם, שאומרים: "והיה לאות על ידכה ולטטפות בין עיניך" (שמות י"ג, ט"ז) שהוא כמו "שימני כחותם על לבך כחותם על-זרועך" (שה"ש ח', ו'), שתזכיריני תמיד, ואינו חותם על זרועו ולבו ממש... אוי להם מעלבונה של תורה כי אף הם עתידים ליתן את הדין"[36].

בעל "מושב זקנים" איננו מושך את ידו מפרשנות אליגוריסטית, אולם דומה שהוא מודע לסכנה זו, באשר בסוגיות ההלכתיות הוא נזהר להביא את הפירוש האליגוריסטי לצד הפירוש ההלכתי, ובנוסף לו, באופן שלא תהיה לקורא שום טעות, בחינת ההלכה נלמדת והדרשה נדרשת, ו"דברי תורה כפטיש יפוצץ סלע"[37]. הפרשנות האליגורסטית בחיבורו של "מושב זקנים", מכוונת ללמוד לקח מוסרי, הנדרש מהפסוקים.

"וירא והנה באר בשדה" (בראשית כ"ט, ב'). בהקדמתו לפירוש פסוק זה, מעיר בעל מדרש "לקח טוב": "ארז"ל אין המקרא יוצא מידי פשוטו"[38]. אעפי"כ רצו הדרשנים להרחיב המקרא ולדרוש עליו מה שהיה בעולם, ולהגיד שהקב"ה מגיד מראשית אחרית, ולהודיע לנו ששיחת האבות כמה ענייני מצוות יש בהן, וכן פתר ר' חמא בר חנינא בבראשית רבה פסוק זה בשלושה עניינים: הראשון - "והנה באר בשדה", זו הבאר שהיה לישראל במדבר. "והנה שם שלשה עדרי צאן" - משה ואהרון ומרים. "כי מן הבאר ההיא ישקו העדרים" - שכל ישראל מושכים לדגלם לאוהליהם[39].

בדרך זו הולך גם בעל "מושב זקנים" המפרש: "וירא והנה באר בשדה" - באר זו תורה. מה באר יש בו מים מתוקים, כך דברי תורה מתוקים מדבש וה"ה יש בו מים חיים, כך התורה עץ חיים למחזיקים בה... וכמו שהמים הם הפקר לכל העולם, כך התורה כל הרוצה ליטול יטול[40]. "בשדה" - מה שדה זה אדם זורע חיטה אחד וכמה גרעינים יוצאים ממנה, כך התורה אדם פותח בדיבור אחד, כמה טעמים יוצאים ממנה. "שלושה עדרי צאן" - ג' עדרים והם משולשים: תורה נביאים וכתובים... "רובצים עליה" - זו התורה. "והאבן גדלה על פי הבאר" - כלומר, הדברים עתיקים ועמוקים, ואדם יחיד אינו יכול להגיע לתכליתן... "ונאספו שמה" כל התנאים והאמוראים והגדות הבאים אחריהם. "וגללו את האבן" - שהוציאו כל דבר לאמיתו. "ויאמרו מחרן אנחנו" - מאותן שעסוקים בתורה, שנקרא' "חרות על הלֻחֹת" (שמות ל"ב, ט"ז). "הידעתם את לבן" - מכירים אתם מה טיבו של משיח שעל ידו מתלבנים עוונותיהם של ישראל... "בן-נחור" - בן דור שנחרו בו כל העולם... "ויאמרו ידענו - כל זה. "ויאמר להם השלום לו" - וכי הגיע הקץ... "ויאמרו שלום והנה רחל בתו" - כלומר הגיע הקץ לגאול בו ישראל, שנאמר בהם: "וכרחל לפני גזזיה נאלמה" (ישעיהו נ"ג, ז'). "ויאמר הן עוד היום גדול" - לא הגיע עדיין ימות המשיח. "השקו הצאן" - כלומר עסקו בתורה. "ולכו רעו" - בגלות עד עת הקץ, כמו שנאמר "ורעי את גדיותיך," (שה"ש א', ח'). "ויאמרו לא נוכל" - לעסוק בתורה מרוב הצרות העוברות עלינו בגלות. "עד אשר יאספו" - כל הגלויות ויהיו התנאים והאמוראים ויבוא משיח בן דוד ואליהו. "וגללו את האבן" - כלומר יפרקו את הקושיות ויפשטו הבעיות ויגלו רזי תורה. אז - "והשקינו הצאן" - זה בבוא מלך

המשיח".

לפנינו פירוש שהמחבר מציין אותו כ"פירוש נאה על דרך הנסתר". הפירוש מעוגן היטב בתלאות הגלות ובציפיות הגאולה של הדורות, ומתיישב יפה עם מלות הפסוק, כשמוציאים אותן מהקשרן ומבארים אותן בדרך אליגוריסטית. הדרשה מבוססת על כך שדברי ה' מדומים במליצה הנבואית למשקה משובב נפש (ישעיהו נ"ה, א'; עמוס ח', י"א), ובדברי חז"ל: "הוי שותה בצמא את דבריהם"[41]. וכמו כן על תיאור הצאן והמרעה הנדרש בשיר השירים על עסק התורה בגלות ועל תקוות הגאולה[42].

בעור שבפירוש הנ"ל הסתפק המחבר בבאור האליגוריסטי, בפרשיות ההלכתיות הוא מביא שתי דרכים לפירוש: את הביאור התואם את מדרש ההלכה, ובנוסף לו את הביאור האליגוריסטי. "כי תקנה עבד עברי" (שמות כ"א, ב'). לאחר שפירש על פי מדרש ההלכה, מוסיף "מושב זקנים" לבאר ביאור אליגורי: "פירוש אחר "כי תקנה עבד עברי" - במלכו של עולם הכתוב מדבר, לפי שישראל קניינו של הקב"ה, שנאמר "עם-זו קנית" (לעיל ט"ו, ט"ז), "שש שנים יעבד" - ועד ששים שנה שהיה חיותו ותוקפו של אדם, שנאמר "תבוא בכלח אלי קבר" (איוב ה', כ"ו). "ובשבעת יצא לחפשי" - כלומר לאחר ע' שנה נפטר מן העולם ונעשה חופשי מן המצוות, שנאמר "ועבד חפשי מאדניו" (שם ג', י"ט). "אם בגפו יבא" - אם הולך בעוה"ז בלא תורה ומצוות, יצא בגפו בלא זכות. "אם בעל אשה" - שעסק בתורה שנמשלה לאשה, שנאמר "אילת אהבים ויעלת חן" (משלי ה', י"ט). "ויצאה אשתו עמו" - התורה מלוותו בשעת פטירתו של אדם. בשעת פטירתו של אדם אין מלווין כסף וזהב ולא אבנים טובות ומרגליות אלא תורה ומעשים טובים[43]. "אם אדניו יתן לו אשה" - שזיכהו לתורה, וילדה לו בנים - שזכה לעשות תלמידים שנקראו "בנים", שנאמר "הנה אנכי והילדים" (ישעיהו ח', י"א). ועוד אמרו חז"ל כל המגדל בנו של חבירו לתלמוד תורה כאילו ילדו[44]. ואם לכל זה זיכהו הקב"ה ואינו עוסק בה לשמה , כי אם ליטול שכרה עטרת, "האשה וילדיה תהיה לאדניה" - כלומר, שהתורה נקראת על שמו של הקב"ה, שנאמר "כי אם בתורת ה' חפצו" (תהילים א', ב')... "והוא יצא בגפו" - בלא זכות, שכל מי שעוסק בתורה שלא לשמה, התורה נעשית לו סם המוות. "ואם אמר יאמר העבד" - בעולם הזה, "אהבתי את אדני" - ואני עוסק בתורה מאהבתו של מקום. "את-אשתי" - ומאהבת התורה. "ואת בני" - ואת התלמידים לשמה... "והגישו אדניו אל האלהים" - זוכה לראות פני השכינה, שנאמר "יראה אל אלקים בציון" (תהילים פ"ד, ח'). "והגישו אל הדלת" - "זה השער לה' צדיקים יבאו בו" (שם קי"ח, כ')... "ועבדו לעלם" - לתחית המתים שהם עולם שאינו כלה, שנאמר "כי כאשר השמים החדשים והארץ החדשה אשר אני עושה... כן יעמד זרעכם ושמכם" (ישעיהו ס"ו, כ"ב).

המדרש מסתמך על אסוציאציות של ביטויים כגון "יצא לחפשי" - חופשי מן העולם, חופשי מן המצוות. "אשה" - במשמעות של תורה, על פי הפסוק במשלי. "בנים" - במשמעות תלמידים, וכיו"ב. המחבר מצרף את ההיגדים האמורים בפסוקי עבד עברי, ויוצר שלמות רעיונית שאמנם מנותקת מן ההקשר הכללי, אבל יש לה קשרים פנימיים ודינמיקה פנימית משלה, גם ללא קשר לקונטקסט.

יצוין שמדרש הדורש את הפסוקים בדרך אליגוריסטית, מצוי גם בחז"ל: "אם בעל אשה הוא

טעמי המצוות

מחבר "מושב זקנים" נזקק בחיבורו לנושא טעמי המצוות. הוא נוהג לבאר טעמה של המצווה בכללה, או טעמו של חלק ממנה. לעתים הוא מצטט מדברי הרמב"ם והרמב"ן שעסקו רבות בנושא זה.

"נפש כי תחטא" (ויקרא ד', ב'). המחבר מבאר את התיבה "נפש" בצטטו את דברי הרמב"ן: "כתב הרמב"ן, בעבור היות המחשבה בנפש והיא השוגגת הזכיר כאן נפש"[49]. המחבר ממשיך להביא מדברי הרמב"ן המבאר את נושא הקרבנות בכללו: "וטעם הקרבנות על הנפש השוגגת, שכל העוונות יולידו גנאי בנפש ולא תזכה לקבל פני יוצרה, רק בהיותה טהורה, ולכן הנפש השוגגת תקריב קרבן שתזכה לקרבה אל האלקים אשר נתנה, ובעבור זה הזכיר כאן נפש". אחר כך ממשיך המחבר להתייחס לחטאת הכהן המשיח, ואף כאן הוא מצטט מדברי הרמב"ן: "ולא הזכיר בחטאת הכהן המשיח "וכפר עליו ונסלח לו", כאשר אמר בקהל, בנשיא ובהדיוט, ואולי לרוב מעלתו לא יסלח לו סליחה גמורה עד שיתפלל ויתחנן לאלוקיו, כי מלאך ה' צבאות הוא, וצריך להיות נקי וטהור ידים"[50].

"פר בן בקר לחטאת" (ויקרא ד', ג'). "הקשה הר"א מגמייזא: למה כפרתו של כהן בפר בן בקר? ותירץ, לפי שהם חטאו בפר שהוא עגל, יהיה קרבן חטאתם פר, וכן הנה מידתו של הקב"ה, באותו דבר שהוא מוחץ בו הוא מרפא".

"על שפך הדשן ישרף" (ויקרא ד', י"ב). "הקשה הרא"ש למה ציווה הכתוב לשרוף הפר מחוץ למחנה לעין כל? ותירץ לומר, שלא יתבייש אדם מחטאו ויתוודה עליו, שהרי אפילו כהן גדול מתוודה ומביא חטאתו".

"שתי צִפֳּרִים" (ויקרא י"ד, ד'). "למה ציווה הקב"ה ליקח ב' צפרים לטהרת מצורע ולשחוט אחת ולשלוח אחת? אלא סימן נתן לו הקב"ה, כשם שאי-אפשר לצפור השחוט וקבור בארץ לזוז ממקומו, כך אי-אפשר לצרעת לבוא עוד עליך".

"ואשה אל אחתה לא תקח לצרר לגלות ערותה עליה בחייה" (ויקרא י"ח, י"ח) "פירש הרא"ש טעם האיסור, כיוון שהיו אחיות ואוהבות זו לזו, אינו ראוי שתעשה אותן צרות וישנאו זו לזו. ולא פירש כן אשה ובתה ואשה ואמה, כי אותם הם שאר ואסורות אפילו לאחר מיתה".

"שעטנז" (ויקרא י"ט, י"ט). "כתב הרמב"ן, טעם כלאי הבגדים להרחיק התערובות במינים, ואסר הרגילים לעשות מהם בגד. והרמב"ם כתב במורה נבוכים[51], כי טעם השעטנז מפני שהיה בזמן ההוא בגד ידוע לכומרים בעלי הכשפים שבהן היו עושים כל מעשיהם, ואמר שמצא זה כתוב בספריהם. ולפי שהיה עניין גדול ורצוי להם מאד שיפעלו בו פעולתם הרעות לע"ז, הרחיקה אותם התורה, כי התורה תבוא למחות מעשיהם ולהכחיד זכרם".

"כי אם בתולה מעמיו" (ויקרא כ"א, י"ד). "הקשה החסיד ולמה נצטווה כהן גדול בבתולה דווקא ולא באלמנה? ותירץ, לפי שהיה מזכיר את השם. ושמא נתן עיניו באשת איש בשעת אזכרה שימות בעלה וישאנה, לכן אמרה תורה שישא בתולה ולא אלמנה".

ויצאה אשתו עמו" - כביכול הקב"ה הוא בעל לישראל, וכתיב "כי בעליך עשיך ה' צבאות שמו" (ישעיהו נ"ד, ה'). "ויצאה אשתו עמו" - יצאו מן הגלות כביכול הקב"ה וישראל. "אשה" זו כנסת ישראל"[45]. יש לשים לב לכך, שהמחבר מסתמך בפירושו על פסוקים ממקומות שונים במקרא, באופן שפירושו האליגוריסטי משתלב בדרך נאה בלשון המקרא ורעיונותיו.

גם את פרשת נגעים מפרש בעל "מושב זקנים" בדרך אליגוריסטית כשהבסיס הרעיוני לפירושו הם דברי הגמרא בערכין: "אמר ר' שמואל בר נחמני א"ר יוחנן על שבעה דברים נגעים באין: על לשון הרע, ועל שפיכות דמים, ועל שבועת שוא, ועל גילוי עריות, ועל גסות הרוח, ועל הגזל, ועל צרות העין"[46].

בעל "מושב זקנים" מביא את הפירוש בשם הר"א מגרמייזא:
"אדם כי יהיה בעור - בשרו שאת" (ויקרא י"ג, ב') - הוא גבהות לב, שנאמר "ומשנאיך נשאו ראש" (תהלים פ"ג, ג')[47], כלומר, אותם שמהלכים בקומה זקופה, הקב"ה משפילן, שנאמר "גבה-עינים ורחב לבב אתו לא אוכל" (שם ק"א, ה'). אל תקרי "אֹתו" אלא "אִתו" לא אוכל. אמר הקב"ה אין אני והוא יכולין לדור במקום אחד"... "ספחת" - הוא הכעס כי הוא עוון פלילי, שנאמר "הסר כעס מלבך והעבר רעה מבשרך" (קהלת י"א, י'), ואין רעה אלא גיהינום, שנאמר "ביום רעה ימלטהו ה'" (תהילים מ"א, ב'), ימלטהו ה' מגיהינום... "בהרת" - הוא השקר שנאמר "הרה עמל וילד שקר" (תהילים ז', ט"ו)[48].

"ושער בנגע הפך לבן" (ויקרא י"ג ג') - שכבר נשתרש בחטא עד שהזקין ונעשין שערותיו לבנות... "וראהו הכהן וטמא אתו" - כיוון ששנה ושילש אין מספיקין בידו לעשות תשובה. "ואם בהרת לבנה" (שם, שם ד') - כלומר, שלא האדים העוון כ"כ. "ועמק אין מראה" - כלומר, שלא העמיק להרשיע כ"כ. "ושערה לא הפך לבן" - שלא הזקין בחטא. "והסגיר הכהן את הנגע" - כלומר, יוכיח אותו בסתר אולי יקבל תוכחה וישוב. "ואם הנגע עמד בעיניו" (שם, שם ה') - כלומר, שלא הועילה תוכחתו, אלא עדיין עמד במרדו. "והסגירו הכהן שבעת ימים שנית" - כלומר, עוד יחזור ויוכיחנו בסתר בפני ב' או ג' אך לא ברבים. "וראה הכהן והנה כהה הנגע" - כלומר, שנתכרכמו פניו וקיבל עליו מרדות. "לא פשה הנגע"- כלומר, לא הוסיף לחטוא. "וטהרו הכהן" - יסדר לפניו דרכי תשובה ויטהרנו מעוונו... "ואם פשה תפשה" - ואם אחר התשובה יחזור לסורו. "ונראה שנית אל הכהן" - כלומר, יודיעו אותה לכהן שסידר לפניו דרכי תשובה. "וטמאו הכהן" - יגלה קלונו ויוכיחנו ברבים וילבין פניו...

כאמור, יוצא המפרש מתוך דברי הגמרא בערכין, ולפיכך הוא מפרש את הפסוקים על עבירות הקשורות במידות, כשאת הביטויים הקשורים בטומאה הוא דורש על טומאה הקשורה בהתנהגות.

וראה עוד בפירושו לויקרא ז, י"א "וזאת תורת זבח השלמים"; שם י"א, ג' "מעלת גרה"; שם י"ג ב' "שאת"; שם כ"ג, ה' "פסח לה'". יצוין שבמקרים רבים מביא המחבר את הפירוש האלגוריסטי בשם ר"א מגרמייזא.

"אך בעשור" (ויקרא כ"ג, כ"ז). הקשה הר"א מגרמייזא, למה בעשור ולא ביום אחר? אמר הקב"ה תענו נפש בעשור ואזכור לכם זכות אברהם שנתנסה בעשר, ומל עצמו בעשור, וזכות יצחק שהיה נסיון עשירי, וזכות יעקב שנתברך בעשר, בפסוק "ויתן-לך" (בראשית כ"ז, כ"ח) - עשר תיבות, ואמר "עשר אעשרנו לך".

"ואיש כי-ימכר בית מושב עיר חומה" (ויקרא כ"ה, כ"ט). "כתב הרמב"ן בעבור שממכר ביתו של אדם קשה בעיניו מאד, ויבוש על מכירתו, רצתה התורה שיגאלנו בתוך השנה הראשונה. ובעבור כי אדם לשדה נעבד וממנו יצא לחם למחייתו, רצתה שיצא השדה ביובל. אבל הבית לאחר היאוש ששינה דירתו ועמד שנה בבית אחר, לא יזיק לו, כי לא תתמעט מחייתו אם יחלט"[52].

סוטה (במדבר ה', י"ב). "הקשה החסיד למה צוותה התורה מצוות סוטה?
יאמר כך - אם יראוה העדים מזנה, תתחייב מיתה, ואם לאו - תינקה. ותי' א"כ לא היה תקנה, כי כשיעלה אדם לרגל ומניח אדם אשתו בבית, ולפעמים היו נשארים פריצים ושם לא היו עדים, נמצא שיקלקלו עמה. ואפילו אם היתה נקיה לעולם, לא היה לב הבעל שלם עם אשתו. לכן אמרה תורה ישקוה במי סוטה, ותירא כל אחת ואחת ותשמור עצמה שלא תבוא לידי השקאה".

"לא-יוכל בעלה הראשון" (דברים כ"ד, ד'). "ותימה, למה אסרה תורה להחזיר גרושתו לאחר שלקחה איש אחר? וי"ל לולי זה היה עקור לאו ד"לא תחמוד", כי עשיר יאמר לעני גרש אשתך ואשאנה חודש או חדשיים ואח"כ אגרשנה ותחזירנה".

וראה עוד בפירושו לויקרא א', ב', "מן הבהמה"; שם א', ג' "אל פתח אהל מועד"; שם ב', י"א "כי כל שאר וכל דבש"; שם י"ב, ד' "תשב בדמי טהרה"; שם י"ח, ו' "איש איש אל כל שאר בשרו"; במדבר א', ב' "שאו את-ראש"; שם ט"ו, ל"ח "הכנף פתיל תכלת".

המחבר נזקק לסוגיית טעמי המצוות בתחומים שונים. יושם לב לכך, שהוא מרבה להביא טעמים מוסריים הקשורים למידות, ליחסים שבין אדם לחבירו ולתשובה. כך בפירושו לויקרא ד, ג'; ד', י"ב; כ"א, י"ד; במדבר ה', ט'; דברים כ"ד, ד'. אולם לא רק לצווים המוגדרים כחלק מתרי"ג מצוות מוצא המחבר טעמים. יש והוא נזקק להסבר פרט זה או אחר בהוראות התורה, כגון במדבר א', ג' - "מבן עשרים שנה ומעלה". המחבר שואל "מה טעם ציוותה התורה בן עשרים דווקא?" המחבר מביא את תשובת הרמב"ן שלפני גיל עשרים עדיין איננו חזק כל כך. אולם להסבר זה סומך המחבר את פירושו המעוגן בדברי חז"ל: "ותי' בעבור שבן עשרים יש לו מצוות הרבה: בן ה' למקרא, בן עשר למשנה, בן י"ג למצוות, בן ט"ו לתלמוד, ואח"כ בן עשרים לרדוף[53]. אחרי שיש לו מצוות הרבה יכול בטוב לרדוף במלחמה".

פרשנות חז"ל בחלק הסיפורי של המקרא

"מושב זקנים" כפרשן מבעלי התוספות, אמון על פירושי חז"ל. המחבר מסגל לעצמו את מחשבתם והוא רואה את התורה שבכתב עם פירושי רבותינו כיחידה אחת בלתי נפרדת.

מלוי פערים פרשניים בדרך חז"ל

"ויאמר קין אל הבל אחיו" (בראשית ד', ח'). הפסוק איננו מציין מה אמר קין להבל. שאלה זו העסיקה את פרשני המקרא. המחבר מפרש על פי חז"ל. תחילה מביא את דברי התרגום המיוחס ליונתן בן עוזיאל, לפיו שיחת קין והבל נסבה על ענייני השקפת עולם.הבל הסביר לקין מדוע קרבנו נתקבל וקרבנו של קין נדחה. לאחר הביאו את דברי המתרגם בקיצור. מוסיף המחבר לומר: "וי"מ (שאמר קין להבל נחלק את העולם), אמר לו הבל: הן. אמר לו קין (הארץ שלי) הוא ואין לך שום דבר בארצי, קום מעל גבי ארצי. אמר לו הבל: אחי, לא לכך נתכוונתי אלא שלא אהיה עובד אדמה. מיד ויחבקו שניהם יחדו ונפל קין. א"ל קין להבל: אל תהרגני, וחס הבל עליו. מיד קם קין ויהרגהו"...[54]. תשובה אחרת אף היא מחז"ל מביא המחבר: "על מה היו מדייניין? א"ר הונא: תאומה יתירה נולדה עם הבל, זה אומר אני נוטלה שנולדתי עמה, ויקם קין אל הבל אחיו ויהרגהו" [55].

המקרא וחז"ל כיחידה אחת

"מושב זקנים" רואה בתורה כולה, שבכתב ושבע"פ, יחידה אחת שלמה, שחלקיה תואמים זה את זה, ולא ייתכנו בה סתירות ובקיעים. לפיכך הוא נוהג להביא מדברי חז"ל, להקשות מדבריהם על הפסוק, ולתרץ. לעתים השאלה מתעוררת למקרא פירוש רש"י, שנחשב בעיני בעלי התוספות כבר-סמכא בפרשנות.

"ותלך ותתע" (בראשית כ"א, י"ד) "פרש"י, שחזרה לגילולי בית אביה. וקשה, והלא בסדר חיי שרה כתיב: "ויסף אברהם ויקח אשה ושמה קטורה" (שם כ"ה, א'). ואמרו חז"ל זו הגר, ולמה נקראת שמה קטורה? לפי שמעשיה נאים כקטורת[56]. ואיך חזר אברהם ולקחה? וי"ל שעשתה תשובה." לפנינו פירוש המורכב מארבעה חלקים:

1. פירוש רש"י לפסוק המתבאר.
2. פסוק אחר המצוטט עם פירוש חז"ל.
3. הקושיה
4. התשובה.

להיגד "ותלך ותתע" מפרש רש"י שחזרה לגילולי בית אביה. הפסוק ופירוש רש"י מובאים כיחידה אחת, שלמה ומוצקה במידה כזו שניתן להקשות עליה ממקום אחר. אחר כך מביא המחבר את הפסוק "ויסף אברהם ויקח אשה ושמה קטורה", בצרוף הסברם של חז"ל, שקטורה היא הגר. לפנינו אפוא, שני פסוקים שהאחד משולב בפירוש רש"י, ומשנהו בדברי חז"ל. שני הפסוקים בצירוף הפרשנות הנלויית אליהם נראים כסותרים זה את זה. אם הגר חזרה לגילולי בית אביה, וקטורה זו הגר, ואברהם לקחה, איך זה שלקח עובדת ע"ז? המחבר מיישב את הקושיה שעשתה תשובה.

"וישמע אלקים את קול הנער" (בראשית כ"א, י"ז). "פרש"י, מכאן שיפה תפילת חולה עליו מתפילת אחרים[57]. ותימה, הא אמרינן אין חבוש מתיר עצמו מבית האסורים[58]. וי"ל תשובה שאני. ר"י דאורלינ"ש". המחבר מקשה מחז"ל על היחידה הכוללת את הפסוק עם פירוש רש"י, ומתרץ את הקושי בכך שתשובה שאני, כלומר במקרה של עשיית תשובה אין מגבלה של "אין

חבוש מתיר עצמו מבית האסורים", שהרי תפילתו נתקבלה. המחבר ממשיך לבאר באמרו: "לגבי ישמעאל איכא למימר דמרוב חליו נתכפרו לו כל עוונותיו, כראמרינן בנדרים פרק אין בין המודר הנאה, דאין החולה קם מחליו עד שימחלו לו כל עוונותיו[59]. דכתיב: "הסלח לכל עונכי הרפא לכל תחלואיכי" (תהילים ק"ג, ג').

פירושי חז"ל כפותרים בעיות מקראיות

לעתים המחבר מעורר בעיה שאיננה פרשנית במובן המקובל, אלא יותר רעיונית מחשבתית, ומוצא לה תשובה בדברי חז"ל. התשובות כוללות רעיון המנוסח בתמציתיות. דומה כי אולי ראה המחבר צורך להביא את הרעיון שבדברי חז"ל, ואולי אף בכמה מקרים חיבר לשם כך את השאלות, שכן הללו אינן חמורות. בד"כ יש בתשובות אלו לקח רעיוני, מוסרי, אמוני או הסטורי.

"ויוסיפו עוד שנא אתו" (בראשית ל"ז, ה'). "וא"ת איש כמוהו כיוסף, נבון וחכם, איך היה מספר בפני אחיו אחר אשר היה יודע ורואה שהם שונאים אותו על חלומותיו, ובכל יום היה מוסיף קנאה בינו וביניהם? וי"ל דיוסף היה בר חכים ורואה באיספקלריא, ואמרו רבותינו הכובש נבואתו במיתה[60]. פי' נביא המעלים ומכסה הנבואה שמראים לו מן השמים, חייב מיתה בידי שמיים. אומ' מוטב שאפול בידי אדם, ומספק אנצל ברחמי שמים..."

"ויתן להם יוסף עגלות על-פי פרעה" (בראשית מ"ה, כ"א). "תימה, וכי יוסף שהיה ממונה היה צריך ליטול עצה לשלוח העגלות לאביו? וי"ל אין הכי נמי, משום דאמרינן אין פרה וחזירה יוצאת מארץ מצרים אלא א"כ ניטל האם שלה"[61].

"וישבע יוסף את בני ישראל לאמר" (בראשית נ', כ"ה). "תימה, למה לא ציווה בניו להוליך עצמותיו לארץ ישראל, אבל ציווה לבני אחיו? וי"ל שכן יש במדרש שאמר לאחיו ממקום שלקחתם אותי החזירוני. משכם לקחתם אותי, לשכם החזירוני. וכן עשו שנאמר "ואת עצמות יוסף..." (יהושע כ"ד, ל"ב)[62]. לפנינו בעיה מקראית ותשובה מדרשית, אותה תומך המחבר בקביעה הלכתית: "הגונב טלה מן הערר וסלע מן הכיס, למקום שגנב יחזירו, ואפילו למדי[63], ובשכם נמכר ושם החזירוהו".

"ויאמר משה אל יהושע בחר לנו אנשים" (שמות י"ז, ט'). "תימה, למה אמר יותר ליהושע להלחם בזאת המלחמה ממלחמה אחרת כגון סיחון ועוג, ואם בשביל שרצה להלחם ולא היה יכול להלחם, א"כ יאמר לאהרון או לחור להלחם, ואחר יתמוך ידיו"? המחבר משיב לשאלתו: "ונ"ל ראיה לדברי חז"ל שאמרו, שאין זרעו של עשו נופל אלא בידי בניה של רחל, ואפילו כשהיה נלחם בעמלק היה לוקח בני רחל, כראיתא בפרק יש נוחלין[64].

הרחבה הלכתית ומדרשית

"מושב זקנים", כיתר בעלי התוספות, אמון על מחשבת חז"ל, ודבריהם קדושים כמעט כתורה שבכתב. העיון בפסוקי המקרא מקשר אותו עם דברי תורה שבעל-פה. לפיכך, במקומות רבים בפירושיו הוא מרחיב את היריעה הפרשנית, ומביא הלכות הקשורות בפסוק המתפרש או מביא

מדרשים.

הרחבה הלכתית:

המחבר מביא את הסוגיא התלמודית הדנה בעניין "בסֻכּת תשבו" (ויקרא כ"ג, מ"ב). ג' בסוכות כתיב בפרשה - רמז לג' דפנות[65].

"בסֻכּת תשבו" - וכתיב "חג הסכות תעשה לך" (דברים ט"ז, י"ג), תעשה ולא מן העשוי. וכן פסק, סוכה ישנה אפילו נעשית לשם מצווה, אם לא נסתרה קצת ולא חידש בה כלום, אינו יוצא בה לשנה הבאה. "תשבו" כעין תדורו, ודירה הווי בין יום ובין לילה, ואסור לשטוח בגדים על הסוכה ואפילו הן לחין, דילמא אמרי מותר לסכך בדבר המקבל טומאה, והתורה אמרה: "מגרנך ומיקבך", מה גורן ויקב שאינו מקבל טומאה, אף כל שאינו מקבל טומאה. ד"א "בסֻכּת תשבו" - בגמרא אמרו: תשבו כעין תדורו, מה דירה איש ואשתו, אף ישיבת סוכה איש ואשתו. ואע"פ שהנשים פטורות מן הסוכה, שנא' "האזרח" - להוציא את הנשים"[66].

בכמה מקומות הרחבת היריעה הפרשנית כוללת, פרט לפירושי חז"ל, גם עיון בתקנות חכמים, הקשורות לפרשה בעקיפין. כך בפירושו לפרשת עריות, "איש איש אל כל שאר בשרו" (ויקרא י"ח, ו'), הוא דן בטעם איסור העריות, בהביאו את דברי הרמב"ן וראב"ע. מיד אחר כך הוא מוסיף: "הקשה הר"י מה ראו חכמים שתיקנו לקרות פרשת עריות ביום הכפורים? מה עניין עריות ליום הכפורים, שבכל מועדים אנו קוראים מעניינו (של יום), ושל יום הכפורים בעריות? אלא באותו עניין שהקב"ה מזהיר לישראל, חייבין אנו לבקש רחמים וסליחה ולומר: רבון העולמים כשם שהזהרת אותנו על העריות ואמרת לנו שערוות אשה ובתה לא תגלה, והעניין הזה באנו לפניך לבקש רחמים שלא תגלה ערוותנו מחטאתינו, כמה שנא' "ותשליך במצלות ים כל-חטאתם" (מיכה ז, י"ט).

הרחבה מדרשית

"וביום השמיני ימול בשר ערלתו" (ויקרא י"ב ג'). "זש"ה "כל אמרת אלוה צרופה" (משלי ל', ה'). "שאל טורנוס רופוס הרשע את ר"ע, "איזה מעשים נאים של הקב"ה או של בני אדם?" א"ל "של בני אדם". א"ל "הרי שמים וארץ אם אתה יכול להם." א"ל ר"ע "לא תאמר בדבר הזה שהוא למעלה מן הבריות שאין שולטין בהם, אלא בדבר שהן מצויין בבני אדם". א"ל "למה אתם מולים?" א"ל ר"ע "הייתי יודע שכך תשאל ולכך קדמתי להשיב לך, ויפה כוונתי". הביא לו שבלים וגלוסקאות, "איזה מהם נאה? אילו מעשה הקב"ה ואילו מעשה בשר ודם..." א"ל אותו רשע "הואיל והקב"ה חפץ במילה, למה אינו נולד מהול במעי אמו?" א"ל "לפי שנתן הקב"ה המצוות לישראל כדי לצרפן ולנהגן עליהן בזכותן, שנא' "כל אמרת אלוה צרופה" (משלי ל', ה')[67].

דרשה מוסרית

יש והמחבר מרחיב את דבריו ודורש דרשה מוסרית, הנובעת מתוך הפסוק המתפרש, מרוחו ומאווירתו, ולקחה בצדה. "כי ימוך אחיך" (ויקרא כ"ה, כ"ה). "זש"ה "אל תגזל-דל כי דל הוא" (משלי כ"ב, כ"ב).כמה יכול אדם לגזול דל שאין לו דבר? אלא אם היית אומר לפרנסו וחזרת בך ואמרת: עד מתי אספיק אותו? ומנעת עצמך מליתן לו, הוי אומר "אל תגזל דל", וכתיב "כי ה'

יריב ריבם" (שם, שם כ"ג) "ריבו" לא כתיב אלא "ריבם". אמר הקב"ה אני אדון אותך ואותו. אתה עשיר והוא עני, למה כך? לפי שאתה מחסר נפשו, ואם אין אתה מפרנסו, הוי "וקבע את - קובעיהם נפש" (שם כ"ג).

יחסו של "מושב זקנים" לרש"י

במשך אלף חמש מאות השנים מחתימת התלמוד הבבלי ועד היום, אין אולי ספר שהשפיע השפעה חינוכית מכרעת על עמנו, יותר מפירוש רש"י לתורה.

רש"י נחשב להפרשן בה' הידיעה[68]. בעלי התוספות שקמו בעקבות רש"י , לרוב ענוותנותם, קראו לעצמם "תוספות", כיוון שראו את עצמם כמוסיפים על דברי רש"י ומבארים אותו, ולא כעומדים על רגלי עצמם. פרשני המקרא בצרפת למדו חומש עם רש"י, והיו אמונים על פירושו, עד כדי כך,שהוא נחשב כמעט לחלק טבעי מהפסוק. או למצער, למלווהו הנאמן. "מושב זקנים" מצטט מרש"י רבות, כשהציטוט מלווה בדרך כלל, בקושיה שתשובתה בצידה. מגמת המחבר היא להעמיד את פירוש רש"י למבחן באמצעות קושיות שהוא מקשה עליו, לעתים מפסוק אחר או מדברי חז"ל או מההיגיון. כיוון שהדוגמאות רבות מאוד, נעיין באחדות מהן.

"ולאברם היטיב בעבורה" (בראשית י"ב, ט"ז). "מה שפירש רש"י "למען ייטב לי - לתת מתנות", קשה והלא "שונא מתנות יחיה" (משלי ט"ו, כ"ז), וכי היה רוצה להתעשר בדבר איסור? אלא י"ל כי דעתו וכוונתו היה כדי שלא יבינו שהיא אשתו".

"באלני ממרא" (בראשית י"ח, א'). "פרש"י, שנתן לו עצה על המילה. וקשה, וכי אברהם היה צריך ליטול עצה לקיים מצוות הבורא ית', מה שלא עשה בכל הנסיונות? וי"ל כי זאת העצה לא היתה לעשות המצווה רק בעבור שלא היה יודע מאי זה איבר ימול, ואמר לו ממרא: "מה אמר לך הקב"ה? א"ל המול כל זכר. א"ל א"כ מדקאמר "כל זכר" ולא נקבה, ש"מ במקום שהוא ניכר בין זכרות ונקבות"[69].

"וימשכו ויעלו את יוסף" (בראשית ל"ז, כ"ח). "פרש"י, וימשכו בני יעקב. ותימה, מי דחקו לפרש כן, ולא יפרש כפשטיה דקרא דכתיב "ויעברו אנשים מדינים סחרים", והם משכוהו מן הבור[70], והם מכרוהו לישמעאלים בעשרים כסף, והם קנאוהו מבני יעקב? ואע"ג דכתיב "לכו ונמכרנו לישמעאלים" (שם, שם כ"ז), י"ל שכתוב כך שהישמעאלים היו עסוקים בקנייתו עם בני יעקב, נזדמנו מדיינים סוחרים והעלו בדמיו וקנאוהו ומשכו אותו מיד מן הבור, ואח"כ נתחרטו הישמעאלים שלא קנאוהו מבני יעקב, וקנאוהו ממדיינים, והישמעאלים הורידוהו למצרים".

"בחרבי ובקשתי" (בראשית מ"ח, כ"ב). "פרש"י ז"ל, כשהרגו שמעון ולוי את אנשי שכם, נתקבצו כל סביבותיהם להזדווג להם, וחגר יעקב חרבו וכו'[71], א"כ משמע הכא דאותם אנשים שהיו עומדים בסביבותיהם, עשו מלחמה עם בני יעקב. וקשה, והא כתיב לעיל בפרשת וישלח: "ויהי חתת אלוקים על-הערים אשר סביבותיהם ולא רדפו אחרי בני יעקב" (בראשית ל"ה, ה'). וי"ל שלא רדפו ולא עשו מלחמה עמהם, אבל אחר ששמעו שבני יעקב הרגו בני שכם, היו יראים

מעצמם שלא יהרגום כמו שהרגו אחרים, ונתקבצו כולם לעיר אחת, שאם יבואו בני יעקב להורגם, יעמדו כנגדם וילחמו עמהם".

פירושי רש"י בפרשיות ההלכתיות

"אם בגפו יבא בגפו יצא" (שמות כ"א, ג').

"פרש"י, שאין רשות לרבו למסור לו שפחה כנענית"[72]. "ותימה, והא כתיב "אם אדניו יתן-לו אשה" (שם, שם ד') א"כ משמע דיש לו רשות ליתן לו אשה. אלא איכא חילוק: היכא דאין לו ישראלית, אינו מוסר לו, אבל היכא דיש לו, מוסר לו[73]. ותימה, אדרבה איפכא מסתברא, דאם אין לו אשה - אז היה לו למסור לו. וי"ל שהטעם הוא שאם היה לוקח כנענית, שאין לו ישראלית, היה אוהב אותה ואת בניה, שאין אדם מוצא קורת רוח אלא מאשתו הראשונה, וגם הבנים הראשונים, ולא יוציאנה לעולם בשביל אשתו, ויהיה נרצע. והתורה אמרה "כי לי בני ישראל עבדים" (ויקרא כ"ה, כ"ה), ולא עבדים לעבדים[74]. אבל אם היה נשוי מתחילה, אין לחוש שלא יצא בעבור הכנענית, לפי שהוא נשוי ויצא בעבור העברית שהיא ראשונה".

"למען אשר לא ילמדו אתכם" (דברים כ', י"ח) "מפרש"י, הא אם עשו תשובה ומתגיירין, אתה רשאי לקבלם"[75]. "וא"ת והא גבי ז' עממין כתוב "לא תחיה כל נשמה" (שם כ, ט"ז). ואם כן, איך פירש רש"י שאתה רשאי לקבלם? וי"ל דקרא ד"לא תחיה כל נשמה", מיירי בשלא רצו לעשות תשובה[76] אבל אם רצו מקבלים אותם. וא"ת אם כן למה כעס יהושע על הגבעונים כשרימו אותו, והלא באו להתגיירי? וי"ל לפי שלא רצו להיות ישראלים גמורים, רק קיבלו עליהם שלא לעבוד ע"ז".

בראשית דברינו הבאנו את דעתו של פוזננסקי אודות בעלי התוספות, שבענוותנותם קראו לפירושיהם "תוספות". בראותם את עצמם כמוסיפים על דברי רש"י[77]. וכמו כן את דעתו של סגל, הסבור שבעלי התוספות, הגם שהמשיכו לעסוק במקרא, לא עשו זאת על דעת עצמם, אלא על דעת קודמיהם, ומה שחידשו היה רק בדרך הדרש והפילפול[78]. דומה שדברים אלו אינם מדויקים כאשר עוסקים בפירוש "מושב זקנים" לתורה. אנו נוכחנו לדעת, כי הגם שהוא פרשן לקטן, הוא יכול להחשב כפרשן העומד ברשות עצמו. ידיו של המחבר רב לו במיגוון רחב ביותר של נושאים. אין הוא מסתפק בפירושים של פילפול, אלא נזקק לפירושי פשט, כשהוא דן במבנה הפסוק, בסדר המשפטים בו, בבחירת מלותיו, ובהשוואה למקומות אחרים במקרא. כן הוא נותן דעתו להערות ספרותיות, בהן הוא דן במבנה הקטע המתפרש. המחבר שולח ידו בפרשנות ריאליסטית, כשהוא מבאר התרחשויות תוך התחקות אחר הריאליה שמאחרי התיאור המקראי.

בכמה מקומות מצאנוהו מבאר פרשיות בדרך אליגוריסטית, על תורה ולימודה, על מעלות המידות ועל תשובה. המחבר נותן דעתו לפרשנות רעיונית ועונה לבעיות מחשבתיות, כגון: למה לא ציווה הקב"ה על האדם לבלתי אכול מעץ החיים מתחילה? למה הקפיד הקב"ה על צחוקה של שרה? איך יוסף הצדיק לא גילה לאביו שהוא חי במצרים? המחבר דן בסתירה המדומה שבין "פוקד עוון אבות על בנים" לבין "איש בחטאו יומתו" וכיו"ב. סוגיית טעמי המצוות מעסיקה אותו, כשהוא הולך בתחום זה בדרכו של הרמב"ן.

מושב זקנים" מתייחס לתורה כולה על שני חלקיה, שבכתב ושבע"פ, כאל יחידה אחת שלימה, ומשתדל לתרץ סתירות ולמלא פערים. הוא מתייחס אל האבות כאל מקיימי תרי"ג מצוות, כפי שמובא בחז"ל, ולפיכך הוא משתדל לתרץ את התנהגותם, כאשר זו איננה הולמת את דרישות התורה. כל זאת בצד פרשנות חז"ל בהלכה ובאגדה. לפנינו מתגלה אפוא פרשן רחב אופקים השולח ידו בכל תחומי הפרשנות, כשהוא משכיל לשלב פרשנות חז"ל עם פשט הכתוב, ריאליה לצד אליגוריה, רעיונות וטעמי המצוות, פרשנות מקורית לצד אימוץ דברי קודמיו. בכך יצר המחבר חיבור פרשני מגוון, מרתק ומעניין, שכל לומד ימצא בו מנטיית לבו.

הפרשנות הצרפתית ברובה לא זכתה לתפוצה. רש"י גדול פרשניה, האפיל באישיותו על אלה שבאו בעקבותיו. הפירוש "מושב זקנים", כקבצים אחרים של בעלי התוספות, היה חבוי, חבוש וטמון בכתב יד, נעלם מעין כל. הסתר פנים של מאות שנות גלות, היה גם מנת חלקו. בדורנו דור הגאולה, זכו גם חלק מפירושים אלה לגאולתם. אחרים מצפים עוד לתורם. "מושב זקנים" שראה אור לראשונה בשנת תשי"ט, עדיין לא קנה את מקומו המכובד בקרב הלומדים[79]. יהי רצון שדברינו הלוטים במאמר זה, יתרמו לכך, להגדיל תורה ולהאדירה.

הערות ומראי מקום

1. ש. אברמסון, (1974) בעלי התוספות לתורה, ירושלים, עמ' 7.
   על בעלי התוספות לתורה ראה:
   L. zunz, (1845) zur geschichte und Literatur Berlin PP. 75-102.
   ש.א. פוזננסקי, (תרע"ג) מבוא על חכמי צרפת מפרשי המקרא, וורשא, עמ' CXIV-XCII
2. פוזננסקי, שם עמ' XCII
3. פוזננסקי, שם עמ' CXIV
4. קובץ פירושי רבותינו בעלי התוספות ז"ל. יו"ל פעם ראשונה מכת"י ששון מס' 409, על ידי סלימאן בן דוד ששון, לונדון 1959. כת"י זה היה בארם צובא ונרכש על ידי אביו של המהדיר. מסיבה זו לא היה מוכר לצונץ ולפוזננסקי שלא כתבו עליו בספריהם.
5. ראה הערת המהדיר בעמוד הראשון של הקדמתו, הערה 2.
6. פוזננסקי, שם, עמ' XCII
7. פרשנות המקרא, ירושלים 1971, עמ' ע"ח.
8. משנה קדושין ד, י"ד; בבלי יומא כ"ח ע"ב. הרמב"ן בפירושו לבראשית כ"ו, ה' שואל: כתוב "וישמר משמרתי מצותי חקותי ותורתי", וחז"ל אמרו שאברהם קיים אפילו דקדוקי תורה, ואם כן איך הקים יעקב מצבה ונשא שתי אחיות?
   הרמב"ן משיב שאולי נאמר "משמרתי" - שניות לעריות של בני נח, ו"מצותי" - גזל ושפיכות דמים. "חקותי" - איבר מן החי וכלאים, ו"תורותי" - דינים ואיסורי ע"ז; שבכל אילו נצטוו בני נח. ואברהם שמר אפילו דקדוקין וחומרות במצוות שלהן.
   הרמב"ן מביא הסבר, הנראה לו לפי דעת רבותינו, שאברהם למד את כל התורה ברוח הקדש, ועסק בה ובטעמי מצוותיה וסודותיה, ושמר אותה כמי שאינו מצווה ועושה.

9. משנה קדושין ד' י"ד; וראה תורה תמימה לבראשית כ"ו, ה' אות ד'.

10. בבלי קדושין ל"א ע"א. בבלי ב"ק פז' ע"א.

11. דברים פ"א, ט"ו - י"ז; ב"ב קלג' ע"ב.

12. ראה גיטין ל"ט ע"א.

13. מה שאירש מאבא מכור לך... לא אמר כלום. ב"מ ט"ז ע"א.

14. המחבר מצטט מדברי רש"י בפירושו לבראשית כ"ה, כ"ו, שיעקב נוצר מטיפה ראשונה, שכן בשפופרת שפיה צר, הנכנס ראשון יוצא אחרון.

15. ב"מ שם.

16. חולין ב' ע"א.

17. שבת ל"ג ע"ב.

18. כתובות קי"ב ע"א.

19. ראה לעיל הערה 6; 7.

20. סוטה כ"ו, ע"א.

21. סנהדרין כ"ב ע"ב.

22. שבועות י"ח ע"ב.

23. ראה א. טוויטו, (תשל"ט) "על שיטתו של רשב"ם בפירושו לתורה", תרביץ מ"ח, עמ' 254.

24. פירושו לשמ"א א, ג. וראה י. נבו, (תש"ן) "דרכו של ר' יוסף קרא בפרשנות הפשט לנביאים ראשונים", סיני נ"ג, עמ' רלו- רלח.

25. נידה ב' ע"א.

26. הנושא נידון גם בפירוש "הדר זקנים", אולם שם התשובה שונה: "י"ל התם הרבה היתה לבאים תוך העיר כדי להעיד על המכירה יותר מאותן שבעיר, אבל הכא לא היה הדבר מוטל אלא על אותם שבעיר להיות נימולים".

27. וראה בפירושו של חזקוני שפרש אחרת.

28. הפירוש מובא אצל בכור שור בכתב יד מינכן 52, אולם בעל "מושב זקנים" מייחס אותו לר"י מאורליאנ"ש. אכן נחלקו החוקרים האם ר' יוסף בכור שור הוא ר"י מאורליאנ"ש, או שאילו שני אישים שונים. ראה על כך פוזננסקי, עמ' LVII הערה 4. וראה עוד במאמרי, סיני, כרך המאה, ח"א עמ' תקצ"א-תקצ"ב.

29. ראה לעיל הערה 3.

30. ראה י. נבו, (תשמ"ט) "קווי פרשנות אופייניים לר' יוסף בכור שור", סיני נ"ב, עמ' נו-נח.

31. וראה רש"י לבראשית י"ז,י"ז שפרש אחרת.

32. שלא כרמב"ן לבראשית מ"ב, ט'. וראה נ. לייבוביץ, (תשכ"ט) "עיונים בספר בראשית", ירושלים , עמ' 325-328.

33. על השבועה שהשביעו את יוסף ראה תנחומא לבראשית, וישב ב'.

34. ביצה ה' ע"א. תוספות שם ד"ה "כל דבר שבמנין", ובפירוש בכור שור לשמות י"ט, י'.

35. הדברים מובאים לא בשם בכור שור אלא בשם הר"י.

36. פירוש ר' יוסף בכור שור לבמדבר י"ב, ח. וראה א.א. אורבך, (תש"מ) בעלי התוספות, תולדותיהם, חבוריהם ושטתם, ירושלים, עמ' 135.

37. סנהדרין ל"ד ע"א.

38. שבת ס"ג ע"א; יבמות כ"ד ע"א.

39. וראה בהרחבה ב"ר ע, ח.

40. נמשלו דברי תורה למים, ב"ק י"ז ע"א.

41. אבות א,ד.

42. ראה לדוגמא, התרגום הארמי לשה"ש א,ח וברש"י שם.

43. אבות ו' ט'.

44. סנהדרין צ"ט ע"ב.

45. מובא בשם "מדרש" ב"תורה שלמה", מהד' מ.מ. כשר, (תשט"ז) חלק י"ז, ניו יורק, משפטים ע"ו.

46. ערכין ט"ז, ע"א.

47. יושם לב לאטימולוגיה הנלמדת: שאת - נשאו ראש, שלא כר' יונה אבן ג'נאח בספר השרשים.

48. המחבר מטעים את הדמיון האטימולוגי שבין "בהרת" לבין "הרה".

49. מובא בקיצור גם בדעת זקנים.

50. מובא בפירוש הרמב"ן לויקרא ד, ב.

51. מו"נ ג, ל"ז.

52. מובא בפירוש הרמב"ן לויקרא כ"ה, כ"ט.

53. ראה אבות ה', כ"א.

54. ראה ב"ר כ"ב ט"ז.

55. רש"י מפרש: "ויאמר קין" - נכנס עמו בדברי ריב ומצה להתעולל עליו להרגו. ויש בזה מדרשי אגדה אך זה ישובו של מקרא".
וראה נ. ליבוביץ, (תשכ"ט) "עיונים בספר בראשית", ירושלים, עמ' 28-29.

56. ב"ר ס"א, ד'.

57. ב"ר נ"ג, י"ט.

58. ברכות ה' ע"ב.

59. נדרים מ"א ע"א.

60. סנהדרין פ"ט, ע"א.

61. סנהדרין ל"ג ע"א. הכוונה שלא יוכלו להרבות אותם מחוץ למצרים כדי לא לפגוע במונופול של מצרים על גידול בעלי-חיים משובחים.

62. סוטה י"ג ע"ב.

63. ב"מ מ' ע"ב.

64. ב"ב קכ"ג ע"ב.

65. סנהדרין ד' ע"א.

66. סוכה כ"ח ע"א וע"ב.

67. תנחומא תזריע ה'.

68. ראה מ. ארנד, (תשנ"ג)"פירוש רש"י לתורה", מחנים ג', עמ' 108.

69. המקור לדברי רש"י הוא במדרש תנחומא וירא ג'. אלא ששם - שלא כתשובת "מושב זקנים" - אברהם אכן ביקש עצה, האם לקבל את צו ה', וממרא יעץ לו לקבל. ב"דעת זקנים" מובא, שאברהם לא שאל אם לקיים את המצוה, אלא אם יעשה בצנעה או בפרהסיה, וממרא נתן לו עצה לעשות בפרהסיה. וראה בפירוש הרא"ם שדן בנושא בהרחבה.

70. כפי שפירש רשב"ם.

71. מובא בב"ר פ',ט'.

72. קדושין כ' ע"א.

73. שם.

74. שם כ"ב ע"ב.

75. ספרי שופטים רב'.

76. ראה רמב"ן לדברים כ', י'.

77. ראה הערה 6.

78. ראה הערה 7.

79. ראה דבריו החשובים של א.מ. ליפשיץ, (תשכ"ו) בספרו "רש"י", ירושלים, עמ' קצ"ב.

יעקב אמיד

מעמדם ההלכתי של חרשים ומפגרים ובעיות חינוכם על פי ספרות השו"ת

בספרות תושבע"פ הוזכרו חרש שוטה וקטן כקבוצה של פרטים שאינם בני-דעת וחיוב במצוות, וממילא אינם יכולים להוציא ידי חובה אחרים החייבים במצוות. מאותו טעם אינם בני חיוב בעניינים ממוניים, בדברים התלויים בדעת או במחשבה וכוונה, והרי הם בחסות הורים או קרובים מבוגרים.[1]

והנה בעוד שייכותו של קטן לקבוצה זו היא זמנית, ופוקעת עם שינוי מעמדו לגדול, כתוצאה מסימני בגרות או גיל 13 שנים לבן ו-12 לבת[2], הרי ששייכותם של שוטה וחרש לקבוצה זו נראית לכאורה כתמידית ואינה קשורה בגילם הכרונולוגי.[3]

בספרות ההלכה נדונה הבעיה הסבוכה של הגדרת קריטריון לשוטה, והאבחנות השונות הקיימות בהלכה בין פתי (רפה שכל) לבין חולה נפש ,שתרגומן למושגים מוחלטים ולמושגים רפואיים של ימינו הוא בעייתי[4]. אולם מעבר לזאת התעוררה במאה הקודמת בעיה קשה של מציאות המוכיחה, כי גם החרש וגם השוטה שוב אינם בסטטוס בלתי הפיך. בעזרת חינוך מיוחד ועזרים שונים ניתן לקדם את רובם לדרגה שיהיו מסוגלים לתקשר עם החברה הסובבת ולהפנים נורמות של התנהגות בסיסית, ובמקרים רבים ניתן לקדמם להרבה יותר מזה. מציאות זו עומדת בניגוד חריף להגדרה ההלכתית, לפיה חרש ושוטה אינם בעלי-דעת ואין שום משמעות מחייבת למעשיהם ולדיבורם.

תלמידותינו המכשירות עצמן להוראה, אם בחינוך הרגיל ואם בחינוך המיוחד, מן הראוי שתכרנה את הנושא והיבטיו ההלכתיים העדכניים[5]. ידיעות בנושא זה חשובות לא רק למי שעוסקת עם ילד מפגר או חרש, אלא גם למי שמלמדת ילדים רגילים. לא פעם במסגרת לימוד מקצועות היהדות נתקלים התלמידים בהתיחסות ההלכתית של המשנה והגמרא לחרש ושוטה. התלמידים מתלבטים בנקיטת עמדה לגבי ילדים חריגים אלה הנמצאים בשכנותם או אף במשפחתם. התלמידים אף עלולים לתמוה על קביעה קטגורית זו של המשנה שאינה תואמת את המציאות המוכרת להם. חשוב איפוא, שהמורה תתיחס לנושא ותבהיר אותו בהתאם באמצעות הקבלה, השוואת המצב אז וכיום.

עניינו, במאמר זה בבעיות חינוכיות הקשורות בחינוכו של ילד חרש אילם ושל ילד מפגר כפי שבאו לידי ביטוי בספרות השו"ת. להלן נפרוס את היריעה בהצגת דרך ההתמודדות של פוסקי

תארנים: *שילוב החריג; חרש; אלם; מפגר; חינוך למצוות; עמדות הלכתיות; ספרות השו"ת; הוראת תושבע"פ; קטן בהלכה; חיוב במצוות; מאכלות אסורות.*

הלכה (החל ממחצית המאה ה-19) בסוגיות אלו.

על דברי המשנה הראשונה במסכת חגיגה "הכל חייבין בראיה חוץ מחרש שוטה וקטן...", מסבירה שם הגמרא[6] שהשוו חרש לשוטה וקטן "מה שוטה וקטן דלאו בני דעה, אף חרש דלאו בר דעה הוא". וכן פירשו שם שחרש שדיברו חכמים בכל מקום "שאינו שומע ואינו מדבר" ולא מי שלוקה רק באחד מהם. וכך סיכם רמב"ם את הדברים להלכה[7]:

"חרש וחרשת האמורים בכל מקום הן אילמים שאין שומעין ואין מדברין. אבל מי שמדבר ואינו שומע, או שומע ואינו מדבר, הרי הוא ככל אדם. ואיש ואשה שהן שלמים בדעתן ואינן לא חרשים ולא שוטים נקראים פיקח ופיקחת".

אבחנה זו נכנסה גם לשולחן ערוך, למשל:[8]

"חרש המדבר ואינו שומע או שומע ואינו מדבר הן כפקחין ומצטרפים. אבל מי שאינו שומע ואינו מדבר, הרי הוא כשוטה וקטן".

אולם בן זמננו הקורא הלכות אלו יתמה מיד: מה יהיה דינו של מי שנולד חרש-אילם, אבל בעזרת חינוך מיוחד שקיבל למד קרוא וכתוב, למד להגות מלים, ויש ביכולתו לתקשר עם בני-אדם, האם עדיין תישאר לגביו ההגדרה המשווה אותו לשוטה, לפי שאינו בר-דעת?

השאלות לגבי חרש סבוכות יותר עקרונית מאשר שאלות לגבי מפגר, שהרי שוטה מוגדר כאינו בר דעת, ולכן אם מצבו השתנה ממילא השתנה גם דינו. אך לא ברור היה לפוסקים שניתן לומר זאת גם על החרש. לכן נתחיל לדון במעמדו של החרש, ואח"כ נעבור לנושא המפגר.

שאלת מעמדו של החרש נדונה בכל הדורות ובתחומים שונים. בעבר היו שאלות קשות בענייני המעמד האישי (נישואין וגרושין וכן חליצה ויבום), ועם קידומם של חרשים ביכולתם לתקשר עם סביבתם, התעוררו שאלות גם בתחומי מצוות אחרים: כשרות שחיטתם, צרופם למנין עשרה בתפילה ועוד.

בנושא נישואין כבר פסק רמב"ם[9] שקידושיהם רק מדרבנן. כלומר: חכמים הכירו ביכולתם של בני זוג חרשים לחיות באהבה וכבוד הדדיים, אך בגלל המגבלות המשפטיות - הלכתיות קבעו להם תוקף דרבנן, וכך איפשרו גם התרתם בגט. באופן מעשי נהגו שהחרש היה עומד תחת החופה יחד עם קרובו הרגיל עמו. האחרון היה מסביר לחרש את שלבי הקידושין והנישואין, והחרש היה מאשר בהרכנת ראש. לגבי כתובה יש שנהגו שהקרוב היה צריך להתחייב בה כי החרש אינו יכול[10] ויש שפטרו מכתובה בכלל ואם רוצים כתובה, כתבוה כרגיל רק ציינו שהחתן חרש [11]. לגבי חליצה, כיון שיש בעיה הן בדעת המבצעים והן בצורך של אמירת נוסח מוגדר ובהגיה נכונה, היו פוסקים רבים שפסלו את האפשרות של חליצה[12].

בשו"ת צמח צדק,[13] נדונה בעית נישואיו של חרש שאינו שומע ואינו מדבר "שיודע במלאכת חייטין והוא פיקח גדול ומבין בטוב... יודע בסדר התפילות להראות מתוך הסידור איזה הן תפילות של חול ואיזה של שבת ויום טוב ומה שמוסיפין לומר לפי סדר המועדים, ונושא ונותן עם כל

אדם ויודע לחתום בחתימת ידו". למרות יכולת הקריאה והכתיבה שלו, קבע הפוסק "אף על פי שהוא פיקח ביותר, אין לחלק בין החרשים" ולכן פסק שלא ישנו מסדר הקידושין שתואר לעיל, גם כדי שלא יטעו אנשים לחשוב שקידושי חרשים הם דאוריתא.

ב-1864 פרסם ר' יהודה ליבש מלבוב, קונטרס מלאכת חרש, בו ניסה לברר הלכתית מעמדם של "חרשים אילמים אשר יוצאים מלומדים מבית ספר טויבשטומשולע (בי"ס לחרשים אלמים)". במאמר ארוך ניסה להראות, שדינם של אלה, כדין מדבר ואינו שומע, הנחשב הלכתית לפיקח. לכן: שחיטתם כשרה (אם יודעים הלכות שחיטה), קידושיהם יכולים להחשב דאוריתא, אין בעיה שיכתבו גט, יכולים הם להעיד ברוב ענייני ממונות ובענייני איסור, בודאי חייבים במצוות ויכולים להצטרף למניין עשרה. העניין היחידי בו הסתפק הוא עניין חליצה. את תשובתו זו שלח ר' יהודה ליבוש לאישורו של הרב חיים האלברשטאם[14] בעל שו"ת דברי חיים. התשובה של בעל דברי חיים עם השגותיו של ר' יהודה ליבש עליה, פורסמו בקונטרס מלאכת חרש ולימים נפוצו ברחבי אירופה.

סמוך לאותו זמן נכתבה תשובתו של מהר"ם שיק[15] :

"נשאלתי בחרש שאינו שומע ואינו מדבר ורק אחרי כך נתחנך בבית חינוך הנקרא... ונתחנך לדבר בקושי ויכול להשיב על כל מה שנשאל וגם מבין היטב קריצות ותנועות שפתיים של המדבר עמו, מאי דינו אם יש לו דין חרש המדבר זאינו שומע או דהוא נשאר על דין אינו שומע ואינו מדבר, דיש לומר כי דיבורו הוי רק כמו שמרגילין עופות שידברו כמו פאפעגיי (תוכי) וכיוצא בו. והנה הדין הנה לא ראיתי ולא מצאתי רמז ממנו בפוסקים וגם לא בתשובות האחרונים ואמרתי לחוות דעתי בעזה"י את הנראה לפענ"ד (לפי עניות דעתי) ולא למעשה אלא להעיר..."

בתשובה ארוכה הוא דן בחרש-אילם מלידה ושלא מלידה ובחרש שאינו אילם. לגבי המקרה הנידון - מי שנולד חרש-אילם אך חינכוהו לדבר, האם דומה לחרש שאינו אילם? הוא מתלבט אם הדיבור מועיל או שמא רק הרגל יש כאן "כמעשה קוף בעלמא". את תשובתו הוא מסיים:
"ועל כל פנים נראה דחרש שהורגל לדבר בבית חינוך עדין לא יצא מידי ספק 'אינו בר דעה' לכל הפחות, ואין לצרפו למנין ולהניח להוציא עצמו ע"י חרש כזה ואין אוכלין משחיטתו."

פסקים אלו היו לפני כל החכמים בדורות הבאים, וחייבו אותם לא רק להתמודד עם דברי הגמרא, הרמב"ם והשו"ע, אלא גם לסתור ראיותיהם של גדולי פוסקים אלה, אם ביקשו לפסוק אחרת.

ר' עזריאל הילדסהיימר פירסם מאמר[16] בשנת 1886, בו הוא מסכם את גישות הפוסקים שלפניו. לאחר שהוא דן בדעותיהם הוא כותב:
ונלע"ד שעיקר הדבר תלוי בשאלה אם כח השכל של החרש לקוי באופן מוחלט או שהוא נורמאלי כשלעצמו וכעין אוצר גנוז. כהצד הראשון היה מקובל אצל הגוים

עד תחלת המאה חי"ט לספה"נ, עד שבא גואלם ומצילם של מסכנים אלו בעלי ארבעת החושים, ויקטור אוגוסט יעגער, פרופסור במדינת וירטעמבערג, שהסיק בחיבורו "אנלייטונג צום אונטעריכט טויבשטומער קינדער אין דער שפראכע, דער רעליגיאן אונד אנדערן שולגעגענשטענד" [הדרכה לחינוך ילדים חרשים-אלמים בדיבור, בדת ובמקצועות אחרים שמלמדים בבתי הספר] (שטוטגארט אלף שמנה מאות שלשים ושתים - שש), כי לחרש יש כל הכשרונות לרכישת שפת הדיבור: שכל המסוגל ללמוד שפה, האיברים הצריכים לכך, החושים המאפשרים את קליטת צורות השפה, ונוסף לכל זה האמצעים להתקשר עם הזולת. בנוסח מרויק יותר הסיק במחקרו יוחנן אייכינגער, מנהל מוסד לחרשים בלינץ שבאוסטריה: לחרשים יש כוח השכל כלכל אדם, אלא שכמובן קשה יותר לעוררו ולפתחו, כלומר להביאו לידי תודעתו. אין כאן המקום להביא את יתר דבריהם המעניינים, ודי לי להביא את חוות דעתם של שניים מן המומחים הגדולים ביותר. האחד היה עדוארד ואלטער, מנהל מוסד לחרשים בברלין, שאמר לי, כי כוח השכל של החרשים נחלק, בדיוק כמו אצל הפיקחים, לשלש דרגות: כשרון מובהק, כשרון בינוני וצמצום חמור. כן עולה בהרבה חריפותם על זו של בעלי חמשת החושים מהמדרגה השניה. - וחשני ר' יואל דייטש, מנהל המוסד לחרשים בווינא, שכתב לי: החניכים שקבלו את השכלתם השלמה במוסדנו במשך זמן הלימוד הקצוב להם, דעתן צלולה ללא ספק. ולא עוד אלא שלדעתי חניכים שיצאו מן מוסדנו כמסוגלים להשתתף בחיי החברה האנושית, עומדים ברמה תרבותית גבוהה ביותר ודרך חשיבתם הגיונית בהרבה מזו של בוגרי בתי-הספר היסודים והתיכונים. כחוכחה לכך, חריני מצרף גליון אחד של עתון שהמו"ל שלו וכן העורך הם מחניכי לשעבר. רמיזות ועצות לחברות חרשים וגם המאמר "בחינת החניכים במוסד לחרשים האוסטרי-יהודי הכללי בווינא", הם פרי עטו של חניכי ברנהרד בריל. מסופקני אם נמצא בין המחוננים בכל החושים מי שיוכל להביע רעיונותיו בצורה טובה וחריפה ממנו. ובאמת יש במאמרים הנ"ל רוח מקורית וחריפות רבה וניסיון עשיר, וחזינן דהמציאות מכחשת את מה שכתב הגאון מהר"ם שיק, שפעולת החרש שלימדוהו הוי כמעשה קוף בעלמא ושאינה אלא כפי מה שנקבע ונטבע בו מההרגל והלימוד ואין לו בחירה ודעה חופשית.

עם זאת מספר הרב הילדסהיימר שנשלח אליו מאמר של הרב אברהם וואלף מהמבורג, שנתפרסם בשער הזקנים (ח"ב דף קל"ה). תמצית דברי המאמר: חז"ל ידעו מגבלותיו ויכולתו של החרש ואת האפשרות לדבר אליו בשפתיים, וכללוהו בקבוצה המתאימה לו. כשם שקטן, גם אם ידיעותיו רבות, לא הוציאו מכלל קבוצה זו, כך גם חרש יהיה שיך לקבוצה, וידיעותיו אינן מעלות ואינן מורידות. על כך טוען הרב הילדסהיימר:

"אבל כך היתה השקפת העולם על דבר החרשים בזמנם (ספר שער הזקנים נדפס בשנת תק"ץ ובתשובה עצמה לא נזכר זמן כתיבתה וגם בתשו' הרי"ד במברגר לא נכתב הזמן) וכן מבואר בספרי הרופאים מן התקופה ההיא, ורק לאח"כ נשתנתה דעתם עד שהגיעו למסקנה שיש לחרשים כוח השכל (אלא שקשה להוציאו מכח אל הפועל), וכך הוכח בימינו בבירור מן הניסיון. ואין בזה שום סתירה לדחז"ל

שלא דיברו אלא בחרש שלא היה באפשרותו להפעיל את כוח השכל שלו. ולענ"ד אין להחליט בבירור כדברי הגאונים הנ"ל שלימוד החרשים אינו כלום ולענין דיעבד ודאי שצ"ע לסמוך על דבריהם."

בדורות שלאחר כך המשיכו לעסוק בהלכות, הנוגעות לחרשים אילמים אלה מהיבטים שונים: לעניין חינוכם[17], בסדר גרושים לגביהם[18], שמושם כשוחטים[19], וצרופם למניין[20].

מקריאת תשובות אלו מתקבל הרושם, כי על אף שרובם חיפשו בכל תחום דרכים להתיר, הרי רבה ההתלבטות והרתיעה. לענ"ד נובעת הרתיעה מכמה סיבות:

א. חלק מהשאלות עסקו בבעיות סבוכות של המעמד האישי - חליצה וגט, ובכל מקום שהיתה אפשרות אלטרנטיבית העדיפו אותה על פני פסיקה חדשה ועקרונית.

ב. מתברר, כי הרושם שנוצר מציטוט דברי הצמח צדק מבלי להזכיר ששם מדובר בסידור קידושין[21], אי הבהירות לגבי עמדתו של בעל שו"ת דברי חיים[22], והשפעתו העצומה של מהר"ם שיק כפוסק - כל אלה יצרו מצב של צורך בעוצמה הלכתית כדי לשנות מעמדם של חרשים אלו מדין שוטה וקטן.

ג. אצל חלק מהפוסקים קיימת בעיה מוכרת, הקשורה ביחס שבין המציאות המודרנית וקביעותיהם של חז"ל. כדי להמחיש זאת אביא ציטוט מדברים של אחד הפוסקים:[23] "ויש לדחות שבימי חכמי הש"ס עדיין לא נודעה חכמתם זו שיוכלו ללמד חרש שיוכל לדבר, אבל מ"מ א"ל (מכל מקום יש לומר) שבאמת אינו חרש, דאם כן נאמר שחכמי הש"ס טעו חס שלום בדין חרש בשביל שלא ידעו שאפשר ללמדו לדבר."

בדורנו אנו, עולות הבעיות ביתר תוקף, הואיל ותנאי המציאות השתנו. כיום מסוגל חרש-אילם לבטא רצונו ומחשבתו בבהירות רבה בכתב ובע"פ. לא מצאתי פוסק (בשלושים השנים האחרונות) שלא הגיע למסקנה שאין דינו כדין שוטה. ההבדלים הם בנחישות הפסק ובהירותו, ובהנמקות השונות הניתנות. נסקור כמה תשובות עיקריות.

הרב וינברג[24] קבע שבמקום שיש הוכחה גמורה שהם ברי-דעת, הם חייבים במצוות, וממילא יש לומר שמצטרפים למנין עשרה. ר"י וינברג תימצת את המחלוקת בין הפוסקים הקודמים סביב השאלה: האם קלישות הדעת של החרש היא לקוי אורגני במוח, או תוצאת פיגור סביבתי ("שאין לו ממי ללמוד"). בסוף דבריו העיר ששאלה זו אינה יכולה להיות מוכרעת ע"י אנשי המדע, שכן מידת הדעת הדרושה לקיום מצוות היא בסמכותם של חז"ל בלבד.

בית הדין הרבני באשקלון[25], קיבל עמדה עקרונית: מי שמסוגל לדבר בחיתוך דיבור סביר, ומבין מה שאומרים לו, דינו כפיקח ויוכל לחלוץ ולא ליבם[26].

הרב עובדיה יוסף נשאל[27] לגבי צרוף למניין ופסק בעקבות קודמיו: יכול החרש להצטרף למניין מכמה טעמים:

א. אינו נופל ממי שישן בחזרת הש"צ, או עומד בתפילת הלחש, ובכל זאת מצטרף לעשרה.

ב. ענין אמירת דברים שבקדושה בפני עשרה דווקא, הוא רק מדרבנן.

מתשובתו של הרב יוסף, עולה עמדתו העקרונית: מחשבתם ניכרת מתוך מעשיהם, ועל כן יש לצרפם לכל דבר שבקדושה. גישתו הספציפית מושפעת מהחשש שאם אין עשרה שיענו על ברכות העמידה, נמצא הש"צ מברך לבטלה. לכן מציע הוא כשיש מניין מצומצם יאמרו קדושה מיד ללא חזרת הש"צ.

הרב משה פינשטין[28] נזקק לשאלת מעמדו של חרש-אילם הנעזר במכונת שמיעה והגיע לרמת דבור רגיל. הרב קבע שיש לו מעמד של מדבר ואינו שומע, שלפי הגמרא הרי הוא כפקח. חידושו של ר"מ פינשטין הוא, שבענייני תורה דנים כפי טבע החושים ולא באמצעים טכנולוגים מלאכותיים. לכן, כשם שבשרצים קובע כושר הראיה האנושי ולא מה שרואים במיקרוסקופ, כך גם אדם זה נדון בשמיעתו האנושית שאינה קיימת, ולא על פי אמצעי מלאכותי אלקטרוני (להבחין מאמצעים ידניים או הרמת קול). בעקבות אבחנה זו של מדבר שאינו שומע, הוא מסביר את דבריו של הרמב"ם, שאדם כזה אינו כשיר למכר קרקעות, הואיל ודרושה לכך חריפות יתירה. ר"מ פינשטין מפרש חריפות זו כהעדר מגבלה של שמיעה. באופן מעשי, למעט מגבלת מכירת קרקע, הרי אדם זה כפיקח לכל דבר.

הרב שיינברג עסק בנושא זה[29], וטען שאינו מבין למה פטרו חרשים, הרי אין גזירת הכתוב על כך. בכל מקום הישוו אותו לשוטה - "אינו שומע ואינו מדבר כלאו בני-דעה נינהו". אבל אם רואים שהוא בר-דעת גמור מדוע יהיה פטור? הוא דוחה את הטענה - שאי אפשר לומר שבימי חכמי הש"ס טעו - בהסבירו, שאמנם ההלכה למשה מסיני היא, שחרש אין בו דעת ופטור , אך מי שלמדוהו לדבר יצא בכלל חרש. לדעתו, הדיבור מפתח את החשיבה, ולכן יכול המדבר להפוך לבר דעת. (בכך הוא חולק בעצם על מהר"ם שיק). ולחיזוק דבריו הוא מסיים בקטע הבא:

"ולקושטא דמילתא בעת כותבי קונטרס זה הזמין הש"י לידי אחד ממנהלי מוסד מפורסם באמריקא שמטפלים עם החרשים וסיפר לי שיש לו בן שחיה חרש גמור שאינו שומע ואינו מדבר, וע"י הטיפול הוא עכשיו למדן גדול בכל העניינים הן בבקיאות והן בהבנה, ויש לו חיתוך הדיבור כמו שאר פקחים בלי שום הבדל, והוא לומד בישיבה גדולה ומפורסמת ונוהגים עמו כמו בשאר חפיקחים בכל ענייני התורה. והראיתי לו מה שכתב המהר"ם שיק, ואמר לי שיש הבדל גדול בין הטיפול שבזמניהם לטיפול דעכשיו. שעכשיו על ידי כלי השמיעה HEARING AIDS ושאר עניינים הם מתפתחים ומשתלמים ממש כפיקחים.
ודבריו נראים נכונים שהרי באחרונים שקלו וטרו בענין, וכתבו מפורש שהדיבור שלהם היה כמו לשון של עלגים, אבל עכשיו כמו שמסר לי הם מדברים ממש כמו שאר מדברים בלי שום הבדל, ואם כן אין שום ספק שיש עליהם דין של פיקח שמחויבים בכל המצוות."

הרב שיינברג בקש את חוות דעתו של הרב שלמה זלמן אויערבך למאמרו, וזה השיבו[30] שכבר פסק בעבר בעניין צעיר חריף שלמד לדבר בשפה עילגת שדינו כפקח. רש"ז אויערבך חולק במפורש על מהר"ם שיק "שחרש אין בו דעת עצמו רק דעת מלמדו. הרי עינינו רואות שבזמננו אין הדבר כן ויש להם פיקחות וחריצות משלהם וגם יש אשר הם יותר משכילים ממלמדיהם ולכן יותר מסתבר... דחשיבי שפיר בני מצוות." הוא מנסה שם לתרץ את דבריו של המהר"ם שיק

ולהסביר את כוונתו.
הוא דוחה את טענת בעל דברי מלכיאל "שאי אפשר לומר שחז"ל טעו חס ושלום בדין חרש שלא ידעו שאפשר ללמדו" בהסבר פשוט: "נראה לענ"ד ריתכן דלפני שידעו ללמד ולפתח את שכלם כמו שיודעים בזמננו, היו נחשבים באמת כשוטים מה שאין כן בזמננו" וכדוגמא לאפשרות כזאת הוא מצביע על מציאות של פג באינקובטור שלא היתה ידועה לחז"ל.
את הדילמה של הפוסק אשר יוצא נגד קודמיו שאסרו, מסכם הרב אויערבך בסוף תשובתו במילים: "סוף דבר נראה לענין חרש שלמעשה קשה מאד להכריע בדבר שגדולי תורה אשר מימיהם אנו שותים, כבר האריכו בזה, אבל גם קשה מאד לדחותם חס ושלום מקיום מצוות."

ראינו בסקירה זו שיש בימינו גיבוי הלכתי להתיחסות אל חרש-אלם שרעתו ניכרת ממעשיו, כאל בר דעת החייב במצוות ומעשיו ברי תוקף. אמנם חלק מהפוסקים לא עסקו ישירות בבעיות של צעירים שהתחנכו במוסדות מיוחדים או בשאלות חינוך, אך צריך להדגיש שבעולמה של ההלכה חובת החינוך נגזרת מחובת קיום המצוות. על ההורים מוטל החיוב להרגיל קטן במצוות שיתחיב בהן בגדלותו כדי שיהא מחונך ורגיל למצוות[31]. כמו שנאמר במשלי "חנוך לנער על פי דרכו גם כי יזקין לא יסור ממנה". מתבקשת איפוא עזרה אינטנסיבית לחרש אלם כדי לאפשר לו להתגבר על מגבלותיו ולהגיע לרמת דבור והבנה שיאפשרו לו נטילת חלק מלא בפעילות דתית בקהילה.

ומכאן לשאלת חינוכו של המפגר. ההלכה קבעה את מקומו מפגר בתוך השוטים, עם זאת היתה ערה לכך שאלו דברים שקשה לקבוע בהם כללים נוקשים. הרמב"ם פוסק:[32]
"הפתאים ביותר שאין מכירין דברים שסותרין זה את זה ולא יבינו עניני הדבר כדרך שמבינים עם הארץ, וכן המבוהלים והנחפזים בדעתם והמשתגעים ביותר, הרי אלו בכלל השוטים. ודבר זה לפי מה שיראה הדיין שאי אפשר לכוון הדעת בכתב".

וכאן נשאלת השאלה: מה יהיה דינו של מפגר שיש לו דעת כמו ילד קטן, אשר מבין דברים הסותרים זה את זה, אם כי ברור לכל שיש פער גדול בין גילו השכלי לבין גילו הכרונולוגי? הרי אצל נער בן 11, גילו השכלי אינו מעלה ואינו מוריד לעניין חובת קיום מצוות. הקריטריון הקובע הוא בגרותו הפיזיולוגית וגיל 13 שנים ויום אחד. האם גם אצל נער מפגר ניתן לפסוק כך?

בשאלה זו עסק הרב שיינברג בתשובתו שלעיל[29]. הרב שיינברג טוען , שברור הוא כי אם מפגר עושה מצווה ביוזמתו, יש לו לכל הפחות שכר כמי שאינו מצווה ועושה ולכן יש חיוב לאב לחנכו לקיים מצוות. אולם לדעתו, יש מקום לחייבם אף מן התורה. כהוכחה לכך הוא מנסה להראות מדברי הרמב"ם בהלכות מכירה שיש שני תנאים, לקבלת מעמד של גדול: דעת וגיל. כיוון שדעת היא משתנה בטווח שונות רחב, הרי ניתן לומר, שגם מי שיש לו דעת כמו לפעוטות, אך מבין דברים שסותרים זה את זה, יכול להחשב כגדול. הוא מוכיח, שאפילו לגבי חרשים יש מקום לקבוע להם דין פיקח, אם הוכחה מחשבתם מתוך מעשיהם[33], ואם כן בודאי שניתן לומר זאת על פתי, שהגדרתו כפי שראינו ברמב"ם, תלויה בשיקול דעת אנושי, ביחס למידת הבנתו.
הרב שלמה זלמן אויערבך הסכים עם הרב שיינברג: "שכל שהוא מבין ויש לו דעת כמו פעוטות

ויודע שהקב"ה נתן לנו תורה, ואנו מקיימים מצוותיו ... (נחשב) כבר דעת לעניין קיום מצוות".[30]
הוא מוסיף שבעניין עונשין הרי הוא כשוגג לגבי מצוות ואיסורים שאין הוא מבין בהם.
הרב אויערבך הוסיף נימוק מעניין לקביעתו: מפגר (והוא הדין חרש) אכן חייב במצוות. בן-נח, כידוע, חייב בקיום שבע מצוות בני נח, אלא שחובה זו לא חלה על-פי גילו אלא על-פי התפתחותו השכלית. השוטה, כל מגבלתו אינה אלא חולשת דעתו. אבל אם יבוא לפנינו שוטה שדעתו כן בשלה לקיום מצוות, יווצר מצב משונה שבן-נח, במקרה כזה חייב, ואילו בן-ישראל יהיה פטור. כיוון שכך הרי ברור שהמפגר הזה חייב לפחות בשבע מצוות בני-נח. אבל היכן מצינו אפשרות שבן-ישראל יהיה חייב בחלק מהמצוות (שבע מצוות בני נח) ופטור על השאר? אין לנו אלא לקבוע שאם דעתו בשלה לכך, יהיה חייב בכל המצוות.

מהנאמר עד כה, ברור איפוא, שיש מצוות חינוך גם אצל הורי מפגר, ויש מקום לעודדם לחנכו לתורה ולמצוות [34]. לפיכך מתבקשת הסברה מתאימה לתלמידים, כיצד יש להבין היום את קביעת הגמרא לגבי חרש ומפגר, וכן דרושה הדרכה, כיצד ניתן לשתף ילדים חריגים אלו בקיום מצוות בביה"ס ובקהילה.

כאשר נפתחו מוסדות חינוך למפגרים, הוצגה דילימה קשה ומעניינת, לפני חתם סופר[35] ע"י תלמידו ר' צבי הירש אופנהיים [36], בעקבות בעיה שהתעוררה בעירו טעמשוואר שבטרנסילבניה:
"אחד מתושבי קהילתנו ספרדי, אשר זה שנתיים הלך לעולמו, הניח בן אחריו שהוא לעת הזאת בן ז' שנים. והנער בכל מעשיו כמתעתע, מדבר ואך קול דברים ובעצמו אינו יודע מהו מדבר, שומע בעת מדברים אליו ואינו יודע תכלית שום כוונה מיוחדת על בוריה ממה שדיברו אליו, אינו לא חרש ולא אילם אף לא פיקח, כל מעשיו, רמיזותיו קריצותיו ותנועותיו מוכיחין, מעידין ומגידין אשר הוא שוטה ודעתו קלישתא מאוד. ואחרי אשר אבי הנער הלזה הניח עיזבון גדול וסך עצום ואין יורש אחר זולת השוטה הזה, הנה קרובי הנער אספו הרופאים המומחים, מנוסים ומוחזקים שבעיר הזאת, לדעת מה יהיה משפט הנער וכדת מה לעשות למצוא מזור ותרופה לתחלואי גופו ונפשו. והרופאים כולם פה אחד, כי יש בו מעט דעת, ודעתו קלישתא ואין רפואה אחרת למכתו אם לא בעיר וויען או בעיר וואצין סמוך לפעסט, אשר שמה הוקם בית חינוך מורים מחנכים מלמדים לאלה דעת ומזמה, ואם יבא שמה בודאי בלי שום ספק יעלה מעלה אחר מעלה בדעת. ואף כי לא יהיה חריף כשארי בני-אדם עכ"פ, יגיע למעלה להיות בעל-אנושי, לישא וליתן לכלכל דבריו במשפט לטרוף טרף לו. וזהו מקום השאלה - כי אחרי אשר ינתן שמה, אי אפשר לשלוח לו ולהכין לו די מחיתו בכשרות אף לא יניחו להוביל לו שמה דבר ממקום אחר, והוא צריך להיות בחברה ואגודות כל הנמצאים שמה ואף במאכלן ומשקן. אם רשאים למוסרו שמה כיוון שבודאי יאכל נבילה וכל טרפה, או לא".

הטיעון שביסוד המחשבה של השואל הוא, אם לא יישלח הנער לאותו מוסד הוא יגדל כשוטה, ולא יבוא לכלל חיוב במצוות לעולם. על ידי זה שאנו מכניסים אותו למוסד נביאו לכלל דעת ויהיה חיב במצוות. הגם שהחתם סופר, בגלל הנסיבות, הבין שתשובתו תגיע אחרי שבאו לידי הכרעה בדבר, האריך בדיון ובנימוקים המטילים אור עקרוני על הסוגיא:

א. לגבי החובה של ההורים להימנע מיוזמה שתגרום לקטן עשיית איסורים - "לא למיספיה ליה בידים" [37] - קבע שאין הבדל בין קטן פיקח לקטן שוטה.

ב. השיקול המצדיק מעשה אסור בחינוכו של קטן, על מנת להביאו לקיום מצוות בבגרותו, קיים בחינוך ומקורו בבעלי התוספות[38]. והוא מהווה יסוד חשוב בבעיות חינוכיות של פיקח שכבר חייב במצוות. אולם אצל מפגר, אלמלא היוזמה שלנו, לא יגיע לעולם לחיוב מצווה בבגרותו. אם כך, טוען החת"ס, כיוון שהכל יזום, גם החיוב בעתיד וגם האיסור בהווה, יש מקום לשיקול כן: אם המוטיבציה לשלוח אותו למוסד נובעת מהמטרה, כפי שהציג השואל, שיקיים מצוות ויזכה לעולם הבא או שמא היא נובעת רק מרצון שילמד לחיות באופן נורמלי עד כמה שאפשר בעולם הזה.

ג. הטיעון המצדיק מעשה אסור בנימוק של כבוד הבריות - "גדול כבוד הבריות שדוחה לא תעשה" אינו מתקבל על דעת החת"ס, שהרי השוטה עצמו אינו מתבייש במעשיו, ואין שום הצדקה שבגלל הבושה של הקרובים, נתיר להם איסורי תורה.

מסקנות אלו של החת"ס סותרות את טיעוניו של השואל, אולם מסקנתו ההלכתית של החת"ס היא, שאין בעצם שליחתו של הנער למוסד משום "ספי ליה בידים ממש". וזאת משום שאיננו נותנים אוכל אסור לפיו אלא שולחים אותו להתחנך במקום אחר, ושם גויים מאכילים אותו ביוזמתם, ובמקרים כאלו (יוזמה של גוי) כבר נפסק, שכשיש בכך צורך לקטן, אין חייבים למחות[39]. לכן, מעיקר הדין כל זמן שלא הגיע לגיל 13 אין איסור לשלוח אותו לשם.

אולם מוסיף החת"ס בסוף תשובתו הערה אישית:

"ומכל מקום העידו קדמוננו ז"ל שע"י מאכלות אסורות בנערות, מטמטם הלב, ומוליד לו טבע רע, עדין אני אומר מוטב שיהיה שוטה כל ימיו ואל יהיה רשע שעה אחת לפני המקום ב"ה."

הרי לנו דוגמא מעניינת להלכה ולמטא-הלכה בשיקוליו של פוסק. [40]

בימינו יש ב"ה מוסדות רבים לחינוך מיוחד שמטבחם כשר, והבעיה הזאת אינה קיימת. ברם, קביעותיו העקרוניות של החת"ס, כמו ברבות מתשובותיו, תקפות עדיין. הדברים אמורים לא רק ביהודים בחו"ל הנאלצים לעיתים לפנות למוסדות שונים שברמתם המקצועית אין להם מתחרה, אלא גם בארץ ייתכנו מצבים ודילמות בחינוכם של ילדים חריגים, שמצבם הקשה והנסיבות המקומיות מצריכים תנאי פנימיה, כשהמוסד המדובר אינו מנוהל באווירה דתית. השיקולים שיועלו במקרה כזה בעד ונגד, נידונו למעשה בתשובתו זו של החתם סופר.

סיכום:

התהליכים שהתרחשו בתחום חינוך החרש, פרצו את החומות שבלמו חרשים מלהתפתח שכלית ולהתקבל בחברת השומעים. תהליכים אלו הביאו במשך השנים את הפוסקים להכיר בשינויים הללו גם מבחינה הלכתית. בימינו מתרחשים תהליכים דומים, ביחס לחינוכם של ילדים חריגים בעלי מגבלות אחרות [41], וראינו כי גם הללו זוכים להד בפסיקתם של חכמי דורנו. חשוב איפוא, כי אנו, אנשי החינוך, נדאג - במקביל להתפתחות הרפואית, הטכנולוגית והפסיכולוגית – לחינוכם של ילדים חריגים אלה לתורה ולמצוות, באווירה רוחנית מתאימה, אם במסגרת החינוך הרגיל, ואם במסגרת החינוך המיוחד.

הערות ומראי מקום

1. ראה: אנציקלופדיה תלמודית, כרך יז, ערך "חרש שוטה וקטן", עמ' תקלח.

2. ועיין על כך: גילת י. ד"ר פרקים בהשתלשלות ההלכה, אוניברסיטת בר-אילן, תשנ"ב, עמ' 19-31. וכן: רות א.נ.צ"ר להגדרת קטן וגדול בספרות התלמודית, בתוך: דברי הקונגרס העולמי השמיני למדעי היהדות, כרך ג' תשמ"א.

3. ראוי עם זאת לציין שהגמרא הבחינה בין חרש לבין שוטה. הגמ' (שבת קנ"ג ע"א ע"ב) דנה מי עדיף שיטלטל בשבת בשעת הצורך כשאין נכרי או חמור להניח על גבו, ומסיקה שעדיף שוטה על פני חרש, לפי שהשוטה אין לו דעת ואילו החרש דעתו קלושה. עדיפות זו נתקבלה להלכה (שו"ע או"ח סי' רסו). הגמ' והפוסקים לא הכריעו בין חרש לקטן, והשאירו זאת לשיקול דעתו של המבוגר שאיתם, כאשר אחד משקולי הדעת האפשריים (בהם התלבטה הגמ') שהקטן מצבו זמני ועתיד לבא לכלל דעת, מה שאין כן בחרש.

4. ראה: אברהם א. סופר, נשמת אברהם הלכות חולים, כרך א' או"ח סימן נ"ה.

5. נושא זה נלמד במכללה במסגרת קורס "סוגיות חינוך בספרות השו"ת" שכל מטרתו להביא את התלמידה להתמודד אישית עם השאלות החינוכיות שהועלו בפני מורי הוראה, וללמוד כיצד פסקו להלכה המשיבים ומה היו העקרונות ההלכתיים והחינוכיים שהנחו אותם. דומני, כי זו דרך נאותה של שילוב שתי מטרות חשובות בהכשרת מורים: לימוד הלכה לרוחב ולעומק, ועיצוב מחשבת חינוך הולמת למחנכת בחמ"ד.

6. בבלי חגיגה ב ע"ב.

7. משנה תורה, הלכות אישות פ"ב הל' כו.

8. או"ח סימן נה סע' ח. (הלכות קדיש).

9. משנה תורה, הלכות אישות פ"ד הל' ט.

10. שו"ת רב פעלים ח"ד אה"ע סי' ה.

11. אגרות משה אה"ע א סי' פז.

12. ועיין אנציקלופדיה תלמודית כרך טו ערך "חליצה", עמ' תרכט.

13. שו"ת צמח צדק סי' עז. (ר' מנחם מנדל קרוכמל מניקלשבורג פולין, מאה 17).

14. ר' חיים הלברשטם חי בפולין 1793-1876, מיסד חסידות צאנז. בעל השפעה רבה הן כלמדן והן כאדמו"ר.

15. שו"ת מהרם שיק, אה"ע סי עט. (ר' משה שיק 1807-1879, מראשי האורתודוכסיה בהונגריה, תלמידו של חתם סופר). לא צויין מתי נכתבה תשובה זו. מדברי הרב שיק מסתבר שלא הכיר את קונטרס מלאכת חרש שיצא בוינה תרכד. או יתכן שתשובתו נכתבה קודם.

16. תרגום המאמר מופיע בשו"ת רבי עזריאל חלק ב (אה"ע וחו"מ) מילואים סי' נח. (ר' עזריאל הילדסהימר, ברלין 1820-1899).

17. ר׳ שמחה בונם סופר (פרשבורג סוף מאה 19) מספר (שו״ת שבט סופר חלק אה״ע סי׳ כא) שאביו, בנו של החתם סופר, התרשם כל כך מביקורו בביה״ס לחרשים-אילמים בוינה, עד שבקש שיניחו אתם תפילין מדי יום, והתלבט אם אינם חייבים במצוות.

18. בשו״ת מהרש״ם ח״ג, סי׳ צג. (ר׳ שלום מרדכי הכהן שבדרון, גליציה בדור שלפני השואה), פסק שא״א לגרש חרשת. בשו״ת היכל יצחק אה״ע ח״ב סי׳ מז. (הרב יצחק איזיק הרצוג הרה״ר לישראל) פסק שיש לחרש דין פיקחים אך מתלבט בעניין. בשו״ת משפטי עוזיאל ח״ב אה״ע סי׳ פט (הראשון לציון הרב מאיר חי עוזיאל) פסק שדינו כחרש ואינו מבטל הליקוי.

19. בשו״ת הר צבי יו״ד, סי׳ ג,ד. (ר׳ צבי פסח פרנק י-ם), פסק שלא ישחוט.

20. בשו״ת נחלת בנימין סי׳ לא (ר׳ בנימין וולף ברייער/ברויאר) פסק שיכול להצטרף למנין.וכן בשו״ת יהודה יעלה, ח״א סי׳ כו. (ר׳ יהודה אסאד הונגריה מאה 19).

21. וכבר העיר על כך בעל נחלת בנימין בתשובתו (הערה 20).

22. משום מה נוטים להזכיר את בעל דברי חיים בין אלו שהתנגדו לתת לחרש מלומד דין פיקח או הסתפק מאד בנושא, (למשל: שו״ת צור יעקב סי׳ טז בסופו. וכן שו״ת יחוה דעת ח״ב, סי׳ ו) והדבר תמוה בעיניי. אני נוטה להניח שבגלל היות קונטרס מלאכת חרש נדיר, היו שהכירוהו מכלי שני. מי שקורא בקונטרס עצמו, רואה בעליל שר״ח הסכים עקרונית לר׳ יהודה, והסתיגויותיו הלכה למעשה מצומצמות. אלא אם נאמר שר׳ יהודה ליבש עצמו לא הבין את תשובת רבו. למי שמבסס את עמדתו שר״ח שולל שינוי דין חרש על סמך תשובותיו בשו״ת דברי חיים סי׳ עג, עט, יש להעיר:

א. בתשובה עט פסק להשתמש בשני נוסחי גט כחומרה, כדי לצאת גם דעת המחמירים, כפי שגם נהוג לדבריו בגט קטנה.

ב. בתשובה עג טוען אמנם שקידושי חרש רק מדרבנן, אך יש לשים לב שתשובה זו משנת תרי״ט, היינו שנתיים לפני תשובתו שבמלאכת חרש ואשר בה הסכים במפורש שקידושיהם קידושי דאוריתא. הסתיגותו היתה רק לגבי ספק כשרות השחיטה בגלל דעת רמב״ם. וכדאי גם לעיין בפולמוס של ר׳ הילדסהיימר בשו״ת ר׳ עזריאל הנ״ל עם החולקים עליו בשאלת דעת ר״ח.

23. שו״ת דברי מלכיאל ח״ו סי׳ ל״ה. (הרב מלכיאל צבי טננבוים, פולין, נפטר 1910).

24. <u>שנה בשנה</u>, תשכה, עמ׳ 125-128. (הרב יעקב יחיאל וינברג, בעל ״שרידי אש״, גרמניה בתקופת השואה, נפטר שויץ תשכו).

25. פס״ד רבניים, חלק ז עמ׳ פג, תיק 189/תשכז.

26. באופן מעשי באותו מקרה, כיוון שהאשה היתה חרשת אבל לא היתה מסוגלת לדבר כלל, חששו ביה״ד והעדיפו פתרון של יבום על פני חליצה.

27. שו״ת יחוה דעת ח״ב סי׳ ו. (הראשון לציון הרב עובדיה יוסף).

28. שו״ת אגרות משה חלק אה״ע ג, סי׳ לג. (הרב משה פינשטין גדול הפוסקים בארה״ב נפטר תשמ״ו).

29. שיינברג הרב חיים פנחס, תשובה בעניין ילדים מפגרים לגבי חינוך ומצוות, <u>מוריה</u> י<u>א</u>, גל׳ ט-י, תשמב, עמודים נא-סד. (הרב שינברג ראש ישיבת תורה אור בירושלים).

30. התשובה התפרסמה במוריה שם, וכן שו"ת מנחת שלמה סי' לד. (הרב אויערבך מגדולי הפוסקים בימינו, חי בירושלים).

31. אנצקלופדיה תלמודית, כרך טז, ערך חנוך עמ' קסא.

32. משנה תורה, הלכות עדות פ"ט הל' י.

33. ואין מקבלים את דעת מהר"ם שיק שאין זו דעת עצמם.

34. כל מי שראה את אושרם של הורים לילד חרש או מפגר, שזכו להתגבר על כל המכשולים ולהעלותו לקרוא בתורה בטקס בר-מצוה, יודע כמה חשוב הדבר להורים שחוו שנים של תיסכול, וכמה תורם המעמד לדמויו העצמי של הנער.

35. שו"ת חתם סופר חלק או"ח סי' פג. (ר' משה סופר (שרייבר) נפטר בפרשבורג תקצט 1839. נקרא ע"ש ספרו חתם (חידושי תורת משה), ונחשב אביה הרוחני של יהדות הונגריה האורתודוכסית).

36. כך קובע קינסטליכער מ. בספרו: החתם סופר ובני דורו, הוצאת בני משה, בני ברק תשנ"ג.

37. איסור זה מובא בגמרא יבמות (קיד ע"א): "לא תאכלום כי שקץ הם (ויק י"א, מב) וניתן לקרוא לא תאכילום - להזהיר הגדולים על הקטנים, ופרושו "דלא ליספו ליה בידים".

38. פסחים פח ע"א תוס' ד"ה שה, מעלים שם שאלה איך מאכילים קרבן פסח לקטן? הרי אינו אחד מהמנויים עליו ויש בכך משום לספות לו איסור בידים ממש. ומתרצים: שבמקרה כזה שהמעשה נועד לחינוך לקיים מצווה (בעתיד) הדבר מותר.

39. ראה על כך שו"ע או"ח סי' שמג, ושם משנה ברורה ס"ק ה, ובאר היטב ס"ק ד.

40. ויש מקום לברור רחב של תופעה זו, אך אין כאן המקום להרחיב.

41. בקשר לכך ראה FEUERSTEIN R. RAND Y. (1991) INTERVENTION PROGRAMS FOR RETERDED PERFORMERS; GOALS, MEANS, AND EXPECTED OUTCOMES, in: IDOL L. JONNES B.F. (edit), EDUCATIONAL VALUES AND COGNITIV INSTRACTION; IMPLICATION FOR REFORM L.E.A. NEW JERSEY.

יצירה והוראתה
הערות ל"יַשֵּׁן, אַל תִּרָדַם" לרבי יהודה הלוי

יָשֵׁן, אַל תִּרָדַם / וַעֲזֹב הִתְלַהְלְהֵךְ,
הַרְחֵק דַּרְכֵי אָדָם / וְשׁוּר דַּרְכֵי גְבוּהֵיךְ
וְרוּץ לַעֲבֹד צוּר קָדֶם / כְּרוּץ כּוֹכְבֵי נְגוֹהֵיךְ.
דַּי לָךְ, מַה לְּךְ, נִרְדָּם? / קוּם קְרָא אֶל אֱלֹהֵיךְ!

הָקֵץ לִרְאוֹת שָׁמָיו / וְאֶת מַעֲשֵׂה אֶצְבְּעוֹתָיו,
וְהַבֵּט אָהֳלֵי מְרוֹמָיו / תְּלוּיִים בִּזְרוֹעוֹתָיו,
וְכוֹכָבִים חוֹתָמָיו – / פְּתוּחֵי טַבְּעוֹתָיו,
וּפְחַד מִפְּנֵי אֵימָיו / וְיַחֵל אֶת יְשׁוּעוֹתָיו,
פֶּן זְמָן יַגְבִּיהֵךְ / וְרָם לְבָבְךְ בְּגָבְהֵךְ.

וְצֵא בַּחֲצוֹת הַלֵּילוֹת / בְּעִקְבֵי אַנְשֵׁי שֵׁמוֹת,
אֲשֶׁר בִּלְשׁוֹנָם תְּהִלּוֹת / וְאֵין תּוֹכָם תֹּךְ וּמִרְמוֹת,
לֵילוֹתֵיהֶם תְּפִלּוֹת / וִימוֹתֵיהֶם צוֹמוֹת,
לָאֵל בְּלִבָּם מְסִלּוֹת / וְלָהֶם בְּכִסְאוֹ מְקוֹמוֹת,
דַּרְכָם – סֻלָּם לַעֲלוֹת / עַד אֲדֹנָי אֱלֹהֵיךְ.

דְּמָעוֹת תַּזִּיל עֵינְךְ / וְתִתְחָרֵט עַל פְּשָׁעִים,
וְהִתְחַנֵּן לְמוּל קוֹנְךְ / וְאַל תִּתְחַר בַּמְּרֵעִים,
וְהַשְׁפֵּל מְאֹד אֶת גְּאוֹנְךְ / וְקַח הַטּוֹב כִּי נָעִים.
כַּבֵּד אֶל מֵהוֹנְךְ / לְעֵת יַעֲלוּ מוֹשִׁיעִים
וְיִשְׁאוּ קוֹל הֲמוֹנְךְ: / הִכּוֹן לִקְרַאת אֱלֹהֵיךְ!

דַּלִּים עָפָר יְסוֹדָם / הַחָכְמָה מֵאַיִן?
וּמוֹתַר הָאָדָם / מִן הַבְּהֵמָה אַיִן –
רַק לִרְאוֹת צוּר כְּבוֹדָם, / רְאוּת לֵב לֹא רְאוּת עַיִן,
וּמוֹצָא מַעְיְנֵי סוֹדָם / הַטּוֹבִים מִיַּיִן,
כִּי כֵן, בָּשָׂר וָדָם, / תִּמְצָא אֶת אֱלֹהֵיךְ!

תארנים: *פיוט; שיר; סימטריה; מודולאריות; סליחה; סוגה.*

25 יָהּ, אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה, / אֲשֶׁר כָּל חֶפְצוֹ פָּעַל,
הַמֵּמִית וּמְחַיֶּה / מוֹרִיד שְׁאוֹל וַיַּעַל,
עֲמֹד לְמִשְׁפָּטוֹ וֶחְיֵה / וַעֲזֹב מֶרֶד וּמַעַל
לֵאמֹר מָתַי וְאַיֵּה / וּמָה לְמַטָּה וּמָה לְמַעְלָה?"
וְאוּלָם תָּמִים תִּהְיֶה / עִם אֲדָנֶיךָ אֱלֹהֶיךָ!

עיון מאלף ומאיר עיניים בסליחה זו הוצע ב"שירת ההלכה"[1]. הודגשו בו קשרים בין תכנים לצורות, כגון התאמת הסימטרייה לתכני סליחה, שימוש מרובה בצורות-ציווי, שכוונתן לעורר ישנים מתרדמתם כדי להחזירם בתשובה, חזרות שמגמתן להמריץ. גם שיבוצים מקראיים שאינם מקריים. הבחירה בם מגמתית ואסתטית כאחד, כגון השיבוץ מספר יונה: "מַה לְּךָ, נִרְדָּם?"

לחיבור שלפנינו מטרה כפולה: הארת פרטים שנמסרו ברמז בלבד בעיון הנזכר ובחינת הפיוט מזוויות נוספות.

1. לעניין אפיונו כשיר-הלכה

עיון ב"הלכות תשובה" לרמב"ם מלמדנו, שהמתכוון לשוב נדרש "לעשות צדקה, כפי כוחו, להתרחק מן החטא שחטא בו, לשנות שמו (**בבחינת**: "אני אחר ואיני האיש שעשה אותם המעשים"), לְשנות מעשיו כולם לטובה ולדרך ישרה, לִגְלות ממקומו (מפני שהיא גורמת לו להיכנע ולהיות עניו ושפל-רוח) ולצעוק לפני השם בבכי ובתחנונים"[2].

עשיית צדקה נרמזת בטור 18: "כַּבֵּד אֵל מֵהוֹנְךָ". מ"ם היתרון (מֵהונך) מבקשת לשנות סדר עדיפויות; להמיר צבירת-הון כמטרת-על בכיבוד-אל כמושא-כיסופים.

התרחקות מן החטא נאמרת במפורש בטורים 2, 15, ו-27, ובאופן עקיף נמצאנה בקריאה: "קוּם, קְרָא אֶל אֱלֹהֶיךָ" (4). מהטעמת הן שבה נשמע לאו, השולל בחירות קודמות.

שינוי מעשים מפורש בטורים 15, 27 ובמיוחד בטור האחרון: "תָּמִים תִּהְיֶה".

לשינוי השם ולגלות אין אמנם רמז בפיוט, אך לטעמיהם יש ויש, שכן הענווה ושפלות הרוח מודגשות הדגשה יתירה בטורים 9, 17 וגם בטור 21, שתשתיתו בקהלת ("וּמוֹתַר הָאָדָם / מִן הַבְּהֵמָה אָיִן –").

ריבוי בבכי ובתחנונים נזכר בשני טורים עוקבים; "דִּמְעוֹת תַּזִּיל עֵינְךָ" (15) ומיד לאחריו: "וְהִתְחַנֵּן לְמוּל קוֹנְךָ".

ידוע מנהגן של קהילות ספרד **לקום באשמורת-בוקר** מר"ח אלול ועד יוהכ"פ לאמירת סליחות ותחנונים[3]. למנהג זה רומז הטור ה-10: "וְצֵא בַּחֲצוֹת הַלֵּילוֹת", וכן נמצא רמז לו

בסטרופה השנייה.

ידוע כמו"כ מנהג ישראל **לחזר אחרי שליח-ציבור הגון**, גדול בתורה ובמעשים (ומקפידין שיהא בן שלושים שנה וגם נשוי)[4]. נמענו של הפיוט נתבע להלך "בְּעִקְבֵי אַנְשֵׁי שֵׁמוֹת". פירוט תכונותיהם מצוי בטורים 10-14: בלשונם תהילות, תוכם כברם, ביום צמים ובלילה מתפללים.

לכתחילה ודאי שנתכוון הפייטן לתאר בטורים אלה איש שראוי להידבק בו תמיד. אולם מהדגשתו, "בִּלְשׁוֹנָם תְּהִילוֹת" ו"דַּרְכָּם-סֶלָה לַעֲלוֹת", נוכל ללמוד גם על אופני בחירתו של שליח ציבור בתקופת הסליחות.

חובתו של חוטא להישפט – מן המפורסמות הינה[5]. מימושה בפיוטנו מצוי בטור 27: "עֲמֹד לְמִשְׁפָּטוֹ וְחָיֵה" (וכן גם בטור 8).

אמירת י"ג מידות[6] נרמזת בטור 16.

צומות אינם, כידוע, דרישת א-לוקים (פרט ליוהכ"פ). אלה תוקנו ע"י נביאים או הונהגו ע"י אבותינו[7]. גם לצומות איזכור מפורש בסליחת ריה"ל (בטור 12).

בפיוטנו נמצא אפוא תיאור הנתיב בו יהלך המחפש דרכו לאלוקים.

1. יקיץ מתרדמתו (תרתי-משמע, ועיין מאמרו הנזכר של אפריים חזן).
2. ישנה כיוון: במקום להביט מטה, ב"דרכי האדם", ישקיף מעלה, אל "דרכי-גבוה".
3. יִפתח שפלות-רוח.
4. ייעזר ב"אנשי שמות". אלה יהיו מורי דרכו.
5. יבכה.
6. יתחרט על פשעים.
7. יעמוד למשפט.
8. יִפתח תום.

ואם תצלח דרכו בכל אלה, יממש תשובתה של ההלכה לשאלה "אי זו היא תשובה גמורה? זה שבא לידו דבר שעבר ואפשר בידו לעשותו ופורש ולא עשה כן מפני התשובה, לא מיראה ולא מכשלון כח"[8]. הנמען נתבע לעזוב לחלוטין דרך קודמת, שהיתה בבחינת "מרד ומעל" (27), לא לשאול עוד, לא לפקפק "מתי ואיה / ומה למטה ומה - למעל?" (28). בחירה בדרך זו אינה תוצאה של יראה או כשלון-כוח אלא של הכרה ביתרונו האבסולוטי של א-לוקים, כמתואר בסטרופה החמישית.

1.1 הוראת הפן ההלכי של הפיוט – כיצד?

האפשרויות רבות: ניתן לצאת מההלכה (דרך הרמב"ם, שולחן ערוך, הלוי וכיו"ב) אל הפיוט, או להלך בדרך הפוכה. כן ניתן להציגם במקביל, באמצעות שקף, למשל.

מן הראוי להדגיש קיומם של שני מיני "חוזרים בתשובה" בפיוטנו: אנשי שכל,

אינטלקטואלים, חוקרי-דרך, שאינם מקבלים צווים כמובנים מאליהם, מחד-גיסא, ותמימי-דרך, הנשלטים ע"י מאוויים ולפיכך נגררים, מאידך גיסא.
הראשונים מתוארים בטורים החותמים את הפיוט. האחרונים – בטורים הפותחים אותו. אלה כאלה נדרשים לשוב. אין לראשונים יתרון על האחרונים. העמדתם זה בצד זה מלמדת, שבענייני אמונה נדחק הלוגוס אל השוליים. את מקומו תופסת התמימות, במובן הנעלה של המלה.

2. לעניין הסוגה

"ישן, אל תרדם" הוא שיר-קודש ומתקיימים בו "תנאי" שיר-קודש. זוהי סליחה ע"פ עניינה, הנתונה בתבנית של מעין שיר אזור, המאופיין, כשירי-קודש רבים, באקרוסטיכון.

2.1 אקרוסטיכון שמו של המשורר, יהודה, מופיע פעמיים: בראשי הטורים שבסטרופה הראשונה [יהו"ד. וה-ה"א המשלימה בראש הסטרופה השנייה] ובראשי הסטרופות.
ראשי שתי הסטרופות האחרונות אינן חלק מאקרוסטיכון שמו של המחבר.
אולם, גם אם התכוון ריה"ל לציין אותיות שמו בלבד, נוכל לגלות בראשי הטורים אקרוסטיכון נוסף: יְהוּדָה(ה), דַּיְ! – מעין פניה אל נמען פרטי, יהודה הלוי עצמו, להקיץ משנתו. סיוע לכך מהטור הרביעי בשירנו: "דַּי לָךְ, מַה-לְּךָ, נִרְדָּם?". ואם נרצה, נמצא:יְהוּדִי), דַּיְ!, היינו, פנייה לכל יהודי באשר הוא להמיר דרכי-אדם בדרכי-אלוק.

2.2 הפיוט בנוי ע"פ אחת המידות שתורה נדרשת בהן: כלל ופרט וכלל. יש בו שש סטרופות. הראשונה והאחרונה מהוות מסגרת לארבע שבתווך. בסטרופה הראשונה מתואר באופן כללי ביותר המהלך הכפול הנדרש מן הישן: התרחקות מדרכי אדם, מחד גיסא, ופנייה לא-לוקים, מאידך גיסא. הוא נתבע איפוא להתבונן מטה ומעלה.
הסתכלות דו-כיוונית זו מתפרטת בסטרופות הבאות: בסטרופה השנייה מופנה המבט מעלה, אל השמים וכוכביהם. לא לחינם השתמש המשורר בצימוד הגזרי: "יַגְּבִיהֶךָּ". דין דומה לבחירתו במלים "תְּלוּיִים" ו"רָם" – כולם שוכני-מעלה! בסטרופה השלישית מופנה המבט מטה, אל אנשי שמות. ברביעית – מטה, ובתווך, בטור האמצעי, יימצא הציווי "הַשְׁפֵּל". בסטרופה החמישית – הבטה למרום ושוב, בתווך, בטור 22, הדגשה יתירה של ייעד גבוה, "צוּר כְּבוֹדָם".
בסטרופת הסיום, כמו בסטרופה הפותחת, מהלך כפול, מעלה ומטה ("מוֹרִיד שְׁאוֹל וַיַּעַל", "מַה לְמַטָּה וּמַה- לְמַעַל").

תיאור המהלך באופן סכמטי



סטרופה 1	(מעלה-מטה)	כלל
סטרופה 2	(מעלה)	פרט
סטרופה 3	(מטה)	פרט
סטרופה 4	(מטה)	פרט
סטרופה 5	(מעלה)	פרט
סטרופה6	(מטה-מעלה)	כלל

סימטרייה זו תואמת לחלוטין את סוגת הסליחות, התובעת שיקול-דעת ומסקנות[9].

2.3 שינוי הסדר הפנימי של הפיוט אינו מעשה הגון. ודאי שהעמדתו באופן מסוים – כוונח המשורר הינה, אעפ"כ לא נוכל שלא להבחין **באופיו המודולארי** של הפיוט. ניתן להרכיב ממנו שלושה פיוטים נפרדים, כולם סליחות.

2.3.1 פיוט המורכב מאזורים בלבד

דַּי לָךְ, מַה לְּךָ, נִרְדָּם? / קוּם קְרָא אֶל אֱלֹהֶיךָ!
פֶּן זְמָן יַגְבִּיהֶךָ / וְרָם לִבְבְךָ בְּגָבְהֶךָ.
דַּרְכָּם – סֶלָם לַעֲלוֹת / עַד אֲדָנָי אֱלֹהֶיךָ.
וְיִשְׁאוּ קוֹל הֲמוֹנֶךָ: / הֵכוֹן לִקְרַאת אֱלֹהֶיךָ!
כִּי כֵן, בָּשָׂר וָדָם, / תִּמְצָא אֶת אֱלֹהֶיךָ!
וְאוּלָם תָּמִים תִּהְיֶה / עִם אֲדָנָי אֱלֹהֶיךָ!

לפנינו סליחה-זוטא, המכילה בתימצות כל מה שתבעה הסליחה השלמה. צלעותיה החיצוניות – כולן רמיזות מן המקרא. הטור הראשון תובע, השני מאיים. השלישי והרביעי רומזים למורי הדרך, החמישי והששי מעמידים את הדרך החדשה, החלופית, על חודה: **תמימות!**

2.3.2 פיוט המורכב מהאגף הימני של הפיוט המקורי

יָשֵׁן, אַל תֵּרָדַם
הַרְחֵק דַּרְכֵי אָדָם
וְרוּץ לַעֲבֹד צוּר קָדַם

דַּי לָךְ, מַה לְּךָ, נִרְדָּם?

הָקֵץ לִרְאוֹת שָׁמָיו
וְהַבֵּט אָהֳלֵי מְרוֹמָיו
וְכוֹכָבִים חוֹתָמָיו –
וּפְחַד מִפְּנֵי אֵימָיו
פֶּן זְמָן יַגְבִּיהֶךָ,

וְצֵא בַּחֲצוֹת הַלֵּילוֹת
אֲשֶׁר בִּלְשׁוֹנָם תְּהִלּוֹת
לֵילוֹתֵיהֶם תְּפִלּוֹת
לָאֵל בְּלִבָּם מְסִלּוֹת
דַּרְכָם – סֶלָם לַעֲלוֹת

דְּמָעוֹת תַּזִּיל עֵינֶךָ
וְהִתְחַנֵּן לְמוּל קוֹנֶךָ
וְהַשְׁפֵּל מְאֹד אֶת גְּאוֹנֶךָ
כַּבֵּד אֶל מֵהוֹנֶךָ
וְיִשְׁאוּ קוֹל הֲמוֹנֶךָ:

דַּלִּים עָפָר יְסוֹדָם
וּמוֹתַר הָאָדָם
רַק לִרְאוֹת צוּר כְּבוֹדָם,
וּמוֹצָא מַעְיְנֵי סוֹדָם
כִּי כֵן, בָּשָׂר וָדָם

יָהּ, אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה,
הַמֵּמִית וּמְחַיֶּה
עֲמֹד לְמִשְׁפָּטוֹ וֶחְיֵה
לֵאמֹר "מָתַי וְאַיֵּה
וְאוּלָם תָּמִים תִּהְיֶה

מתקבלת סליחה נמרצת, תובענית, המקיימת, מחד גיסא, את מרבית התביעות של שירת ספרד הקלאסית, שכן מתוקף היותה ימנית(!) מתקיימים בה שני האקרוסטיכונים (בסטרופה הפותחת ובראשי הסטרופות), החרוז שהיה פנימי הופך לחרוז חיצוני, המתחלף מסטרופה לסטרופה

(להוציא יוצא-דופן אחד בסטרופה השניה) ומצויים בה שיבוצים וצימודים וכיו"ב אפיונים ידועים. מאידך גיסא, פירוקה מהמכלול מקנה לה אופי קטוע במקצת, המקרבה לשירה בת זמננו.

2.3.3 פיוט המורכב מהאגף של הפיוט המקורי

1 וַעֲזֹב הִתְלַהְלְהֵךְ,
וְשׁוּר דַּרְכֵי גְבוֹהֵיךְ
פְּרוּץ כּוֹכְבֵי נְגוֹהֵיךְ.
קוּם קְרָא אֶל אֱלֹהֵיךְ!

5 וְאֶת מַעֲשֵׂה אֶצְבְּעוֹתָיו,
תְּלוּיִים בִּזְרוֹעוֹתָיו,
פְּתוּחֵי טַבְּעוֹתָיו,
וְיַחֵל אֶת יְשׁוּעוֹתָיו,
וְרָם לְבָבְךְ בְּגָבְהֵךְ.

10 בְּעִקְבֵי אַנְשֵׁי שֵׁמוֹת,
וְאֵין תּוֹכָם תֹּךְ וּמִרְמוֹת,
וִימוֹתֵיהֶם צוֹמוֹת,
וְלָהֶם בְּכִסְאוֹ מְקוֹמוֹת,
עַד אֲדֹנָי אֱלֹהֵיךְ.

15 וְתִתְחָרֵט עַל פְּשָׁעִים,
וְאַל תִּתְחַר בַּמְּרֵעִים,
וְקַח הַטּוֹב כִּי נָעִים.
לְעֵת יַעֲלוּ מוֹשִׁיעִים
הִכּוֹן לִקְרַאת אֱלֹהֵיךְ!

20 הַחָכְמָה מֵאַיִן?
מִן הַבְּהֵמָה אַיִן –
רְאוּת לֵב לֹא רְאוּת עַיִן,
הַטּוֹבִים מִיַּיִן,
תִּמְצָא אֶת אֱלֹהֵיךְ!

אֲשֶׁר כָּל חֻפְצוֹ פָּעַל,
מוֹרִיד שְׁאוֹל וַיַּעַל,
וַעֲזֹב מֶמֶד וּמַעַל
וּמַה לְמַטָּה וּמַה לְמַעְלָה?״
עִם אֲדֹנָי אֱלֹהֶיךָ!

סליחה כזו נמרצת מקודמתה [ראה 2.3.2]. תורמות לכך הואו״ין הרבות, הפותחות טורים רבים. ע״פ צורתה זו שירת אזור, המורכבת משש סטרופות; חמש מהן בנויות מארבעה טורים, הבונים את הענף (סטרופה), וטור-חותם (אזור) ורק הראשונה קצרה יותר וחרוזה כולה כאזור. הפיוט המתקבל הוא חידתי יותר, אך אולי, משום כך, מעניין יותר.

יש מן ההעזה ואולי אף מן החוצפה לפרק את השלם ולהעמידו על יחידותיו. אעפ״כ דומה שהרווח האסתטי, שירוויחו תלמידים ומוריהם מהעיון בתבניות הנפרדות והמחוברות, רב.

ועוד. אפשר שזו הדרך לקרב רחוקים אל שירה עתיקה כ״כ וחדשה כ״כ.

3. השוואה לפיוט אשכנזי

ב״שירת ההלכה״[10] מוצע להשוות בין סליחה הספרדית, ״ישן, אל תרדם״, לבין הסליחה האשכנזית לר׳ שלמה הבבלי, ״אם עוונינו״, הערוכה ע״פ אקרוסטיכון א״ב.
להלן הפיוט האשכנזי:

אִם עֲוֹנֵינוּ רָבוּ לְהַגְדִּיל / בָּנוּ עָנוּ עֲבוֹת כְּגָדִיל
גָּרְמוּ לָנוּ בֵּינָתַיִם לְהַבְדִּיל / דַּרְכֵי רַחֲמֶיךָ לֹא תַחְדִּיל:

הִתְנַהֵג בְּמִדַּת חֶסֶד הַתְּנִיתָ / וְאָתָּה הוּא לֹא שָׁנִיתָ
זְכֹר עֲדָתְךָ קֶדֶם קָנִיתָ / חֹן שִׁיָּרֵי בְּכוֹר כְּנִיתָ:

טִעֲנָתָנוּ גַּפֵּי קֶרֶת נְתוּנִים / יִשַּׁבְתָּנוּ שֵׁן סֶלַע אֵיתָנִים
כְּאַחַת דִּכִּיתָנוּ בְּמָקוֹם תַּנִּים / לָרְוָיָה צֵאת כַּמֶּה מְתוּנִים:

מֵרֹב פְּקוּדוֹת וּבֶהָלָה מְחֻלְחֶלֶת / נָקְטָה שָׁחָה לָעָפָר בּוֹחֶלֶת
סָמְכָה בֶּטֶן לָאָרֶץ נִשְׁחֶלֶת / עוּרָה לָמָּה תִישַׁן תּוֹחֶלֶת:

פְּקַח קוֹלַי אֲסִירֶיךָ חֲפוּץ / צוֹק הָעִתִּים – חֶשְׁבּוֹנָם קְפוּץ
קַבֵּץ פְּזוּרֶיךָ עֲדֵר הַנָּפוּץ / רְאוֹת עוֹלָתָה וּפִיהָ תִקְפּוֹץ:

שְׁמוֹר שְׁבוּעַת חֶסֶד וּתְנָאי / תָּם וְצָבוּר וּבָנַאי אֵיתָנָי
שְׁלוֹמוֹ יְצַוֶּה לִבְלִי גְנָאי / הַפּוֹךְ וְשַׁנּוֹת לְטוֹבָה הַפְּנָאי:

קָטָן כִּי יַעֲקֹב וָדָל / יְדוּעַ חֹלִי נִבְזֶה וַחֲדַל
חַיִּים וָחֶסֶד מָעוֹז וּמִגְדָּל / כַּאֲשֶׁר כֹּחֲךָ עַתָּה יִגְדָּל:

מסקנות ההתבוננות מרתקות.
נמענו של הפייטן הספרדי הוא בן-אנוש. הוא נתבע לעשייה. עליו לפעול, לנטוש דרכים, להמירן בחלופות נעלות, והדברים פורטו.
נמענו של הפייטן האשכנזי הוא אלוקים ועליו מצווה השר, בלשון צווי, כאדון הקם על עבדו, זְכֹר, חֹן, עוֹרָה, הַפּוֹךְ, פְּקַח, קַבֵּץ, קְפוֹץ – איזו העזה!
בניגוד גמור לריה"ל הגוער באדם: "דַּי (...), מַה לְּךָ, נִרְדָּם?" גוער הפייטן האשכנזי בבוראו: "עוֹרָה, לָמָּה תִישָׁן (...)".
כביכול, אלוקים חייב, ודווקא לברואו זכויות רבות (קטן ודל, ידוע חולי, נבזה וחדל – כעבד ה' בישעיהו).
הפייטן הספרדי פונה לנמענו בגוף נוכח, יחיד ואילו הפייטן האשכנזי פונה לא-לוקיו בשמו של ציבור.
הפייטן האשכנזי מרבה להזכיר את י"ג המידות של א-לוקים. הפייטן הספרדי מזכירן ברמז בלבד.

ציניקן ילמד מכאן, שאשכנזים תובעין מאחרים וספרדים מעצמם (!) ואנו נאמר, שסליחת הפייטן האשכנזי מלמדת על מצוקה קשה שמתוכה ובתוכה נולדה הסליחה, הקרובה כ"כ לקינה. ואילו סליחת ריה"ל – ריקעה הפוך לחלוטין. האני-השר אינו נתון במצוקה נפשית או כלכלית. להיפך, היי שווא וריק נתונים לו (והשווה; "לקראת מקור חיי אמת ארוצה" לריה"ל), לכן היקיצה מהם קשה כ"כ.
ועוד, העיון המשווה מאשר את האבחנה הידועה בין הפיוטים האשכנזים לבין הפיוטים הספרדיים: בראשונים מרובים הדגשים לאומיים. באחרונים אישיים-פרטיים. הפייטן הספרדי מביט פנימה, אל עולמו הצר של האני-השר, ואילו הפייטן האשכנזי, כמו פייטני א"י, מעתיק מבטו חוצה, אל הקהילה, אל העדה[11].

4. סיכום

"ישן, אל תרדם" הוא פיוט בעל אופי הלכתי מובהק. באקרוסטיכון שלו נרמז פעמיים שמו של המשורר אך גם פנייתו התובענית לכל יהודי: [יהודה (או יהודי), די!]. מבנהו – ע"פ מידה שהתורה נדרשת בה; כלל, פרט וכלל. אופיו מודולארי והשוואתו לפיוט אשכנזי מסוים, של שלמה הקטן, מלמדת על קיומן של שתי תבניות סליחה שונות לחלוטין, מכל בחינה שהיא.

נספח

העיון ב"ישן, אל תרדם" מלווה בצילום שקפים, המתייחסים למבנהו [אקרוסטיכון, חריזה פנימית וחיצונית, היותו מעין אזור, תכונותיו האמנותיות, בעיקר אלה שייחדו את שירת ספרד בימה"ב], לאופיו המודולארי, לסליחה האשכנזית ולמקורות הלכה.

הערות ומראי-מקום

1 חזן, אפריים ובר-תקוה, בנימין. שירת ההלכה, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, תשנ"א, 1991, 19-25.

2. הלכות תשובה, ב', ד'.

3. משנה ברורה על שולחן ערוך, אורח-חיים, הלכות ר"ה, תקפ"א, א'; קיצור שולחן ערוך, מקור חיים, מאת חיים דוד הלוי, ק', ב'.

4. שם; שם (חיים דוד הלוי), ק', ה'.

5. ומעניינים דבריו של מאיר צבי גרוזמן בעניין משפט ועונש ביהדות, בספרו, על חטא ותשובה, הוצאת המחבר, תשמ"ו, 1986, 111-138.

6. הלוי.שם, ב'.

7. בספרו גרוזמן (הערה 5), 150-153.

8. רמב"ם, הלכות תשובה, ב', א'.

9. חזן, שירת ההלכה, 24.

10. שם, 26.

11. הרחבה בעניין זה אצל מירסקי, אהרן. הפיוט, התפתחותו בארץ ישראל ובגולה, מאגנס, ירושלים, תש"ן, 689-693.

יָשֵׁן, אַל תֵּרָדַם / וַעֲזֹב הִתְלַהְלְהָךְ,
הַרְחֵק דַּרְכֵי אָדָם / וְשׁוּר דַּרְכֵי גְבוֹהֶיךָ
וְרוּץ לַעֲבֹד צוּר קָדַם / כְּרוּץ כּוֹכְבֵי נְגוֹהֶיךָ.
דַּי לָךְ, מַה לְּךָ, נִרְדָּם? / קוּם קְרָא אֶל אֱלֹהֶיךָ!

5 הָקֵץ לִרְאוֹת שָׁמָיו / וְאֶת מַעֲשֵׂה אֶצְבְּעוֹתָיו,
וְהַבֵּט אָהֳלֵי מְרוֹמָיו / תְּלוּיִים בִּזְרוֹעוֹתָיו,
וְכוֹכָבִים חוֹתָמָיו – / פְּתוּחֵי טַבְּעוֹתָיו,
וּפְחַד מִפְּנֵי אֵימָיו / וְיַחֵל אֶת יְשׁוּעוֹתָיו,
פֶּן זְמָן יַגְבִּיהֶךָ / וְרָם לְבָבְךָ בְּגָבְהֶךָ.

10 וְצֵא בַּחֲצוֹת הַלֵּילוֹת / בְּעִקְבֵי אַנְשֵׁי שֵׁמוֹת,
אֲשֶׁר בִּלְשׁוֹנָם תְּהִלּוֹת / וְאֵין תּוֹכָם תֹּךְ וּמִרְמוֹת,
לֵילוֹתֵיהֶם תְּפִלּוֹת / וִימוֹתֵיהֶם צוֹמוֹת,
לָאֵל בְּלִבָּם מִסְלוֹת / וְלָהֶם בְּכִסְאוֹ מְקוֹמוֹת,
דַּרְכָּם – סֻלָּם לַעֲלוֹת / עַד אֲדֹנָי אֱלֹהֶיךָ.

15 דְּמָעוֹת תַּזִּיל עֵינְךָ / וְתִתְחָרֵט עַל פְּשָׁעִים,
וְהִתְחַנֵּן לְמוּל קוֹנְךָ / וְאַל תִּתְחַר בַּמְּרֵעִים,
וְהַשְׁפֵּל מְאֹד אֶת גְּאוֹנְךָ / וְקַח הַטּוֹב כִּי נָעִים.
כַּבֵּד אֶל מֵהוֹנְךָ / לְעֵת יַעֲלוּ מוֹשִׁיעִים
וְיִשְׁאוּ קוֹל הֲמוֹנְךָ: / הִכּוֹן לִקְרַאת אֱלֹהֶיךָ!

20 דַּלִּים עָפָר יְסוֹדָם / הַחָכְמָה מֵאַיִן?
וּמוֹתַר הָאָדָם / מִן הַבְּהֵמָה אַיִן –
רַק לִרְאוֹת צוּר כְּבוֹדָם, / רְאוּת לֵב לֹא רְאוּת עַיִן,
וּמוֹצָא מַעְיְנֵי סוֹדָם / הַטּוֹבִים מִיַּיִן,
כִּי בֵן, בָּשָׂר וָדָם, / תִּמְצָא אֶת אֱלֹהֶיךָ!

25 יָהּ, אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה, / אֲשֶׁר כָּל חֻפְצוֹ פָּעַל,
הַמֵּמִית וּמְחַיֶּה / מוֹרִיד שְׁאוֹל וַיַּעַל,
עֲמֹד לְמִשְׁפָּטוֹ וָחִיֵּה / וַעֲזֹב מָרֵד וּמַעַל
לֵאמֹר מָתַי וְאַיֵּה / וּמַה לְמַטָּה וּמַה לְמַעְלָה?״
וְאוּלָם תָּמִים תִּהְיֶה / עִם אֲדֹנָי אֱלֹהֶיךָ!

ר' יהודה הלוי

ישן אל תרדם

יָשֵׁן, אַל תֵּרָדַם / וַעֲזֹב הִתְלַהְלְהֶךָּ,
הַרְחֵק דַּרְכֵי אָדָם / וְשׁוּר דַּרְכֵי גְבוֹהֶיךָ
וְרוּץ לַעֲבֹר צוּר קֶדֶם / בְּרוּץ כּוֹכְבֵי נְגוֹהֶיךָ.
דַּי לָךְ, מַה לְּךָ, נִרְדָּם? / קוּם קְרָא אֶל אֱלֹהֶיךָ

הָקֵץ לִרְאוֹת שָׁמָיו / וְאֶת מַעֲשֵׂה אֶצְבְּעוֹתָיו,
וְהַבֵּט אֲהֳלֵי מְרוֹמָיו / תְּלוּיִים בִּזְרוֹעוֹתָיו,
וְכוֹכָבִים חוֹתָמָיו – / פְּתוּחֵי טַבְּעוֹתָיו,
וּפְחַד מִפְּנֵי אֵימָיו / וְיַחֵל אֶת יְשׁוּעוֹתָיו,
פֶּן זְמַן יַגְבִּיהֶךָּ / וְרָם לְבָבְךָ בְּגָבְהֶךָ

וְיֵצֵא בַּחֲצוֹת הַלֵּילוֹת / בְּעִקְבֵי אַנְשֵׁי שֵׁמוֹת,
אֲשֶׁר בִּלְשׁוֹנָם תְּהִלּוֹת / וְאֵין תּוֹכָם תֹּהוּ וּמְרִמוֹת,
לֵילוֹתֵיהֶם תְּפִלּוֹת / וְיָמוֹתֵיהֶם צוֹמוֹת,
לָאֵל בְּלִבָּם מִסְלוֹת / וְלָהֶם בְּכִסְאוֹ מְקוֹמוֹת,
דַּרְכָם – סֶלָם לַעֲלוֹת / עַד אֲדֹנָי אֱלֹהֶיךָ

דְּמָעוֹת תַּזִּיל עֵינְךָ / וְתִתְחָרֵט עַל פְּשָׁעִים,
וְהִתְחַנֵּן לְמוּל קוֹנְךָ / וְאַל תִּתְחַר בַּמְרֵעִים,
וְהַשְׁפֵּל מְאֹד אֶת גְּאוֹנְךָ / וְקַח הַטּוֹב כִּי נָעִים.
כַּבֵּד אֶל מֵהוֹנְךָ / לְעֵת יַעֲלוּ מוֹשִׁיעִים
וְיִשְׁאוּ קוֹל הֲמוֹנְךָ / הִכּוֹן לִקְרַאת אֱלֹהֶיךָ

דַּלִּים עָפָר יְסוֹדָם / הַחָכְמָה מֵאַיִן?
וּמוֹתַר הָאָדָם / מִן הַבְּהֵמָה אַיִן –
רַק לִרְאוֹת צוּר כְּבוֹדָם, / רְאוּת לֵב לֹא רְאוּת עַיִן,
וּמוֹצָא מַעְיְנֵי סוֹדָם / הַטּוֹבִים מִיַּיִן,
כִּי כֵן, בָּשָׂר וָדָם, / תִּמְצָא אֶת אֱלֹהֶיךָ

יָהּ, אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה, / אֹשֶׁר כָּל חָפְצוֹ פָּעַל,
הַמְּמִית וּמְחַיֶּה / מוֹרִיד שְׁאוֹל וַיַּעַל,
עָמֹד לְמִשְׁפָּטוֹ וָחַיֶּה / וַעֲזֹב מֶרֶד וּמַעַל
לֵאמֹר מָתַי וְאַיֵּה / וּמַה לְמַטָּה וּמַה לְמַעְלָה?"
וְאוּלָם תָּמִים תִּהְיֶה / עִם אֲדֹנָי אֱלֹהֶיךָ

הסברת

1. הסגנה: סליחה
2. שיר אטין-אלוהי
3. לכל הצלחים חרצ אחד. לכל פלג חרצ אשלו
4. כל הלתות וכל הסגרים חורצים פנאית וחיבורית
5. אוקרוסטיכון כפול: בפלג ראשון ובראשי הפנים
6. השמרה: הבית ה-IV (9-15) איון של ריה"ל
7. שיבולים רבים, כמו שמות ג', 14; דברים י"ח, 13; שם, ל"ג, 27; תהלים ח', 4; שם, פ"ח, 16; יונה א', 6 ועוד
8. שורה 13: פ"פ שברת קנ"ב, פ"ב: "נשארת של לדיקים בלעדית תחת כסא הכבוד"
9. שורה 28: פ"פ חגיגה פ"ב א"א: כל האסתכל באربעה דבר ראוי לו כאלו לא בא לעולם: מה למעלה מה למטה, מה לפנים ומה לאחור וכל שלא חס על כבוד קונו ראוי לו שלא בא לעולם.
10. הנאמן: ישן. נדם ואהטורים האחרונים איון מקבל דברים ללא חקירה ובדיקה
11. שני איך אדם לפניו: אדישים וחוקרי-חקר ושניהם נקראים לתגר בראשונה

תשוב המשלך:
התעוררות מדרכי אדם ופנייה לשלוחים

למעלה

למטה: אל "אנשי שמות"

למטה

למעלה

למטה ולמעלה
ראה בגלף הטקסט
שורה 28

דַּי לָךְ, מַה לְּךָ, נִרְדָּם? / קוּם קְרָא אֶל אֱלֹהֶיךָ!

פֶּן זְמָן יַגְבִּיהֶךָ / וְרָם לִבָּבְךָ בְּגָבְהֶךָ.

דַּרְכָם – סֶלָם לַעֲלוֹת / עַד אֲדֹנָי אֱלֹהֶיךָ.

וְיִשְׁאוּ קוֹל הֲמוֹנֶךָ: / הִכּוֹן לִקְרַאת אֱלֹהֶיךָ!

כִּי כֵן, בָּשָׂר וָדָם, / תִּמְצָא אֶת אֱלֹהֶיךָ!

וְאוּלָם תָּמִים תִּהְיֶה / עִם אֲדֹנָי אֱלֹהֶיךָ!

יָשֵׁן, אַל תֵּרָדַם
הַרְחֵק דַּרְכֵי אָדָם
וְרוּץ לַעֲבֹד צוּר קָדָם
דַּי לָךְ, מַה לְּךָ, נִרְדָּם?

הָקֵץ לִרְאוֹת שָׁמָיו
וְהַבֵּט אָהֳלֵי מְרוֹמָיו
וְכוֹכָבִים חוֹתָמָיו –
וּפְחַד מִפְּנֵי אֵימָיו
פֶּן זְמָן יַגְבִּיהֲךָ,

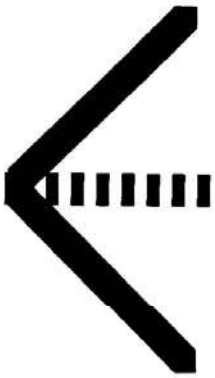
וְצֵא בַּחֲצוֹת הַלֵּילוֹת
אֲשֶׁר בִּלְשׁוֹנָם תְּהִלּוֹת
לֵילוֹתֵיהֶם תְּפִלּוֹת
לָאֵל בְּלִבָּם מְסִלּוֹת
דַּרְכָּם – סֻלָּם לַעֲלוֹת

דְּמָעוֹת תַּזִּיל עֵינְךָ
וְהִתְחַנֵּן לְמוּל קוֹנְךָ
וְהַשְׁפֵּל מְאֹד אֶת גְּאוֹנְךָ
כַּבֵּד אֶל מֵהוֹנְךָ
וְיִשְׁאוּ קוֹל הֲמוֹנְךָ

דַּלִּים עָפָר יְסוֹדָם
וּמוֹתַר הָאָדָם
רַק לִרְאוֹת צוּר כְּבוֹדָם,
וּמוֹצָא מַעְיְנֵי סוֹדָם
כִּי כֵן, בָּשָׂר וָדָם

יָהּ, אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה,
הַמְּמִית וּמְחַיֶּה
עֲמֹד לְמִשְׁפָּטוֹ וָחְיֵה.
לֵאמֹר מָתַי וְאַיֵּה
וְאוּלָם תָּמִים תִּהְיֶה

כתיבה
גראפית – מרחביתז



1 עֲזֹב הִתְעַלְּהָהּ,
וְשׁוּר דַּרְכֵי גְבוֹהֶיהָ
כְּרוּץ כּוֹכְבֵי נְגוֹהֶיהָ.
קוּם קְרָא אֶל אֱלֹהֶיהָ!

5 וְאֶת מַעֲשֶׂה אֶצְבְּעוֹתָיו,
תְּלוּיִים בִּזְרוֹעוֹתָיו,
פְּתוּחֵי טַבְּעוֹתָיו,
וְיַחֵל אֶת יְשׁוּעוֹתָיו,
וְרָם לְבָבְךָ בְּגָבְהָהּ.

10 בְּעִקְבֵי אַנְשֵׁי שֵׁמוֹת,
וְאֵין תּוֹכָם תֹּךְ וּמְרמוֹת,
וִימוֹתֵיהֶם צוֹמוֹת
וְלָהֶם בְּכִסְאוֹ מְקוֹמוֹת,
עַד אֲדֹנָי אֱלֹהֶיהָ.

15 וְתִתְחָרֵט עַל פְּשָׁעִים,
וְאַל תִּתְחַר בַּמְרֵעִים,
וְקַח הַטּוֹב כִּי נָעִים.
לְעֵת יַעֲלוּ מוֹשִׁיעִים
הָכוֹן לִקְרַאת אֱלֹהֶיהָ!

20 הַחָכְמָה מֵאַיִן?
מִן הַבְּהֵמָה אַיִן –
רְאוּת לֵב לֹא רְאוּת עַיִן,
הַטּוֹבִים מִיַּיִן
תִּמְצָא אֶת אֱלֹהֶיהָ!

25 אֲשֶׁר כָּל חֻפְּצוֹ פָּעַל,
מוֹרִיד שְׁאוֹל וַיַּעַל,
עֲזֹב מֶרֶד וּמַעַל
וּמַה לְּמַטָּה וּמַה לְּמַעְלָה?"
עִם אֲדֹנָי אֱלֹהֶיהָ!

ה. סליחה

סימן א״ב שלמה [הבבלי] הקטן יחי. בתים ד׳ טורים. 4 מלים בטור. א 5459.

[או״א]

אִם עֲוֹנֵינוּ רָבוּ לְהַגְדִּיל / בָּנוּ עָנוּ עֲבוֹת כְּגָדִיל
גְּרֹמוּ לָנוּ בֵּינָתַיִם לְהַבְדִּיל / דַּרְכֵי רַחֲמֶיךָ לֹא תַחְדִּיל:

הִתְנַהֵג בְּמִדַּת חֶסֶד הִתְנֵיתָ / וְאָתָּה לֹא שָׁנִיתָ
זְכֹר עֲדָתְךָ קֶדֶם קָנִיתָ / חֹן שִׁירֵי בְּכוֹר כְּנִיתָ:

טִעֲנָתָנוּ גַּפֵּי קֶרֶת נָתוּנִים / יְשַׁבְתָּנוּ שֵׁן סֶלַע אֵיתָנִים
כְּאַחַת דִּכִּיתָנוּ בְּמְקוֹם תַּנִּים / לָרְוָיָה צֵאת כַּמֶּה מְתוּנִים:

מֵרב פְּקוּדוֹת וּבֶהָלָה מְחֻלְחֶלֶת / נָקְטָה שָׂחָה לֶעָפָר בּוֹחֶלֶת
סָמְכָה בֶטֶן לָאָרֶץ נִשְׁחֶלֶת / עוֹרָה לָמָּה תִישַׁן תּוֹחֶלֶת:

פְּקַח קוֹחַ אֲסִירֶיךָ חֲפוּץ / צוֹק הָעִתִּים – חֻשְׁבּוֹנָם קָפוּץ
קַבֵּץ פְּזוּרֶיךָ עֵדֶר הַנָּפוּץ / רְאוֹת עוֹלָתָה וּפִיהָ תִקָּפוּץ:

שְׁמוֹר שְׁבוּעַת חֶסֶד וּתְנָאי / תָּם וְצָבוּר וּבַנַּאי אֵיתָנָי
שְׁלוֹמוֹ יְצַוֶּה לִבְלִי גְנָאי / הַפּוֹךְ וְשַׁנּוֹת לְטוֹבָה הַפְּנָאי:

קָטָן כִּי יַעֲקֹב וָדָל / יְדוּעַ חֹלִי נִבְזֶה וַחֲדַל
חַיִּים וָחֶסֶד מָעוֹז וּמִגְדָּל / כַּאֲשֶׁר כֹּחֲךָ עַתָּה יִגְדָּל:

ה. סליחה

סימן א"ב שלמה [הבבלי] הקטן יחי. בתים ד' טורים. 4 מלים בטור. א 5459.

[או"א]

אִם עֲוֹונֵינוּ רַבוּ לְהַגְדִּיל / בָּנוּ עָנוּ עֲבוֹת כְּגָדִיל
גָּרְמוּ לָנוּ בֵּינָתַיִם לְהַבְדִּיל / דַּרְכֵי רַחֲמֶיךָ לֹא תַחְדִּיל:

הִתְנַהֵג בְּמִדַּת חֶסֶד הִתְנֵיתָ / וְאָתָּה הוּא לֹא שָׁנִיתָ
זְכֹר עֲדָתְךָ קֶדֶם קָנִיתָ / חֹן שְׁיָרֵי בְּכוֹר כְּנִיתָ:

טְעָנָתָנוּ גַּפֵּי קֶרֶת נְתוּנִים / יְשַׁבְתָּנוּ שֵׁן סֶלַע אֵיתָנִים
כְּאַחַת דְּכִיתָנוּ בִּמְקוֹם תַּנִּים / לָרְוָיָה צֵאת כַּמֶּה מְתוּנִים:

מֵרֹב פְּקוּדוֹת וּבֶהָלָה מְחֻלְחֶלֶת / נָקְטָה שָׂחָה לֶעָפָר בּוֹחֶלֶת
סָמְכָה בֶּטֶן לָאָרֶץ נִשְׁחֶלֶת / עוּרָה לָמָּה תִישַׁן תּוֹחֶלֶת:

פְּקַח קוֹחַ אֲסִירֶיךָ חֲפוּץ / צוֹק הָעִתִּים – חֶשְׁבּוֹנָם קָפוּץ
קַבֵּץ פְּזוּרֶיךָ עֲדֵר הַנָּפוּץ / רְאוֹת עוֹלָתָה וּפִיהָ תִקָּפוּץ:

שְׁמוֹר שְׁבוּעַת חֶסֶד וּתְנָאי / תָּם וְצָבוּר וּבַנַּאי אֵיתָנָי
שְׁלוֹמוֹ יְצַנֶּה לִבְלִי גְנָאי / הֲפוֹךְ וְשַׁנּוֹת לְטוֹבָה הַפְּנָאי:

קָטָן כִּי יַעֲקֹב וָדָל / יְרוּעַ חֹלִי נִבְזֶה וַחֲרַל
חַיִּים וָחֶסֶד מָעוֹז וּמִגְדָּל / כַּאֲשֶׁר כֹּחֲךָ עַתָּה יִגְדָּל:

אקרוסטיכון שם המחבר:
שלומו = שלמה קטן

	ישן, אל תרדם	אם עוונינו
הנמען	האדם	אלוקים
הנדרש לפעול	האדם	אלוקים
גוף	נוכח	מדברים
מבנה	מעין אזור	סטרופות בנות 4 טורים, לכל סטרופה חרוז משלה
אקרוסטיכון	שם המחבר	א"ב + שם המחבר

שלמה הקטן: כנראה ממזרח אירופה, מאה יב' - יג'.

- ...כשיעשה תשובה... חייב להתוודות לפני האל ברוך הוא
- איזו היא תשובה גמורה? זה שבא לידו דבר שעבר בו ואפשר בידו לעשותו ופירש ולא עשה מפני התשובה, לא מיראה ולא מכשלון כח, זה הוא בעל תשובה גמורה ...ואם לא שב אלא בימי זקנותו ובעת שא"א לו לעשות מה שהיה עושה ... בעל תשובה הוא
- כל המתוודה בדברים ולא גמר בלבו לעזוב, הרי זה דומה לטובל ושרץ בידו
- מדרכי התשובה להיות השב צועק תמיד **בבכי ובתחנונים ועושה צדקה** כפי כוחו **ומתרחק הרבה מן הדבר שחטא בו** ומשנה שמו ומשנה מעשיו... וגולה, שגלות מכפרת, מפני שגורמת לו להיכנע ולהיות עניו ושפל רוח
- אין התשובה ולא יום הכיפורים מכפרים על עבירות שבין אדם לחברו.
- בעלי תשובה דרכם להיות **שפלים וענווים ביותר**

<u>מתוך פרק ג', הלכה ד:</u>

אע"פ שתקיעת שופר בראש השנה גזירת הכתוב* רמז יש בה, כלומר: **עורו** ישנים משנתכם **ונרדמים** הקיצו מתרדמתכם וחפשו במעשיכם וחזרו בתשובה וזכרו בוראכם, **אלו חשוכחים את האמת בהבלי הזמן ושוגים כל שנתם** בהבל וריק אשר לא יועיל ולא יציל... ומפני עניין זה נהגו כל בית ישראל להרבות בצדקה ובמעשים טובים... ונהגו כולם **לקום בלילה** בעשרה ימים אלו ולהתפלל בבתי כנסיות **בדברי תחנונים ובדברי כיבושין עד שיאור היום**

* <u>הסבר:</u> תוקעים כי זו גזירה ואין שואלים שאלות על גזירה, אבל מותר ואפשר למצוא בתקיעה משמעויות, וכך הוא עושה.

כל המודגש – נמצא גם בפיוט.

ד"ר טליה הורוביץ

זיקתה של שירת אורי צבי גרינברג לפיוטי "עקידה" של ימי הביניים

המאמר הינו עיבוד מאוחר של פרק-משנה בדיסרטאציה שהוקדשה לבחינת הקינה בשירת אורי צבי גרינברג.

1. מבוא: אפיון העקידה הפייטנית

אברהם הוא גיבורה האחד והיחיד של פרשת העקידה המקראית (בראשית כ"ב). המקרא אינו דן במחשבות, ברגשות או בתגובות של יצחק, בנו, או של שרה, אשתו, להוציא שאלה אחת של יצחק, עליה קיבל תשובה מעורפלת, דו-משמעית[1].

המדרשים השלימו את הפערים כל אחד בדרכו ומהם למדו וכמותם נהגו הפייטנים.

רבים מהם הפכו, למשל, את יצחק מדמות סבילה לדמות פעילה. תיאור נרחב ימצא בפיוט, "אם אפס רבע קן", לר' אפרים ב"ר יצחק מרגנשפורק[2]. תיאור נרחב יותר בפיוט, "עת שערי רצון להפתח", לר' יהודה בן שמואל עבאס[3]. תיאור נרחב ביותר ימצא ב"את אבותי אני מזכיר" לר' אפרים ב"ר יעקב מבונא[4]. גם במקום שהתיאור קצר, כגון בפיוט, "אל הר המור" למאיר ב"ר יצחק[5] - הוא רחב על-כל-פנים מהתיאור המקראי.

"עקידות" אחדות מציינות את פחדי יצחק, שהתבטאו גם בבכי[6]. באחרות תימצא שאגת אברהם[7].

בחלק מהפיוטים נמצא אופני שכנועו של אברהם את שרה ("עת שערי רצון"), אופן פנייתו לנערים (שם) ודרכי שכנועו את בנו ("אל הר המור").

הפייטנים מעניקים, כל אחד לפי טעמו בבחירת המדרשים, סיבות שונות להשכמתו של אברהם בבוקר[8].

תגובת המלאכים מטרידה פייטנים אחדים[9].

רוב הפייטנים אינם משתמשים בשמות המקראיים אלא בנרדפיהם שבמדרש, כגון בנרדפי הר המוריה ("הר המור", "גבעת הוריה", "בית עקד הרועים"), בכינוייו של אברהם ("איתן", "האזרחי", "זריז", "חסיד", "ידיד", "אב זקן", "זך", "גדול בענקים"), של יצחק ("ילד זקונים") ושל אלוקים ("טהור")[10].

בצד הגיוון הרב שותפים כל הפייטנים במגמתם. סיפור העקידה "גויס" על ידם, כי ביקשו להסתייע באברהם וביצחק כסנגורים לישראל המוכה, או שביקשו לראות במה שאירע להם סימן לבניהם, שיושעו כמותם ("מעשה אבות סימן לבנים").

זו אולי הסיבה שהם נטלו מן המדרש רק את מה שיכול היה לשרת את מגמתם. אף לא אחד מהם שם, למשל, בפיהם של המלאכים את השאלה המוסרית, המתחייבת מהציווי: "והעלהו

תארנים: *עקידה; קינה; תשתית; אינטרפרטאציה.*

שם לעולה" - שאלה שהמדרש דווקא חידד: "עמדו מלאכי השרת שורות שורות ברקיע והיו צועקים ובוכים ואומרים זה לזה: ראו יחיד שוחט ויחיד נשחט. ריבונו של עולם שבועת "כה יהיה זרעך" – מה תהא עליה?!"[11]. אף לא אחד מהם מזכיר פגם מוסרי באברהם, המצדיק את העקידה, כפי שעשה המדרש[12].

העדרו של הטיעון המוסרי כרוך בעובדה, שכל הפייטנים מודים בעוונות הדור, ולפיכך מתקשים בהטחת שאלות מוסריות כלפי מעלה. אולם העדר הטיעון המוסרי מאפיין את ה"עקידות" בלבד ולא סליחות אחרות בהן נמצאנו אפילו בעצמה יתירה[12א].

רק על "את אבותי אני מזכיר" לר' אפרים ב"ר יעקב מבונא, חלות מסקנותינו באופן חלקי בלבד. "עקידתו" מסתמכת על גירסה, המנוגדת לפשוטו של מקרא, שלפיה נעקד יצחק ("מהר ונתן עליו ארכובותיו / וכגבור אמץ שתי זרועותיו / בידיו אמונה שחטו בתוכן / וטבח טבח והכן"), ומשחזר לתחייה, ביקש אברהם לשוחטו שנית ("רד טל תחי עליו ונתחיה / תפשו לשחטו פעם שניה / יעיד המקרא ולדבר רגלים / ויקרא ה' שנית אל אברהם מן השמים") ומלאכי אלוקים מנעוהו מכך, כאשר הציגו בפני אלוקים טענה מוסרית-פולחנית ("ענו מלאכי השרת במהומה / שתי שחיטות הישנן בבהמה / קול ברמה השמיעו בנחוצה / הן אראלם צעקו חוצה"[13]).

עיצובה של המטרה, שישמשו העוקד והנעקד כסנגורים לישראל, מגוונת מאוד בפיוטים. בד"כ משמשת פנייה מעין זו לאלוקים כמסגרת לעקידה. יש שהיא רחבה (כמו ב"אם אפס רבע הקן", שני בתים פותחים ושלושה בתים חותמים); יש שהיא קצרה יותר (כמו ב"עת שערי רצון", בית פותח ובית חותם); יש שהיא קצרה מאוד (אינה מצויה כלל בפתיחת פיוטו של רשב"ג, ושני טורים בלבד מוקדשים לה בסיום), וישנה גם מגמה הפוכה, שבה דווקא העקידה שולית, ומה שהיווה מסגרת בפיוטים אחרים, הופך בה לעיקר[14].

עיבוד נוסף ימצא ב"איתן למד דעת"[15], המעמת אירוע הקשור בעקידה במסקנות המתחייבות ממנו בהווה. שבעה טורים מעוצבים כמשפטי סיבה ותוצאה. רק בפיוט אחד, "אל הר המור", נעתר ה' לבקשת הפייטן.

לסיכום, כל פייטני ה"עקידות" השלימו פערים בעזרת מדרשים. יש שנאחזו בהם חלקית. אחרים - אחיזתם ניכרת יותר, אך כולם נטלו רק מה ששירת את מגמתם, לכן לא תעלה, אף לא באחד מהם, השאלה המוסרית הכרוכה בציווי התמוה של הקב"ה. גם "מלאכי ר' אפרים מבונא" זועקים חמס על שחיטה כפולה, ולא על "ברכת כה יהיה זרעך - מה תהא עליה?!".

2. זיקה ישרה, הפוכה ומעורבת בקינה הלאומית של אצ"ג

השאלה העומדת לדיון היא, איזה שימוש עשה אצ"ג ב"עקידות". עובדה היא, שאין לו מחזור שירים המכונה "עקידות", כדוגמת "ציונים", שהזדקקותם לתשתית הפייטנית נלמדת כבר משמם (שני מחזורי "ציונים" נתפרסמו ב"ספר הקטרוג והאמונה", קיד-קכט). עובדה היא, שהמונח "עקידה" משולב בשמו של שיר אחד בלבד, "חזון שלדים ותפלה לפני עקדה" ("רחובות הנהר", מד-מו)[16], ומכך בלבד אין ללמוד דווקא על תשתית פייטנית. אולם לשיר זה זיקה כפולה נוספת לפיוטים. משולבת בו **"תפלת-עם-לפני-עקדה"**, כשילובם של פיוטים

בתפילת קבע בימה"ב, ושני הבתים, החותמים את הקינה, מכילים תפילה נוספת, שניסוחה פייטני מובהק: **"שמע קולנו, א-ד-נ-י, היה מגן לכל העדה"** (מו)[17].
גם בקינות אחרות מתגלה קירבת אצ"ג לפייטנים. הוא משתמש כמותם בכינוי "הר המור" להר המוריה (ב"המשורר ושכינת הר המור"), או בכינוי "איתן" לאברהם (ב"שיר האיש שנכנס מליל-דורו ללילו של אברהם" וכן ב"למבוא שחרית"[18]) - אך אין די באלה כדי להצביע על זיקה של ממש.
להלן זיקות נוספות.
בשירים מעטים נוכל למצוא את בני דמותו של יצחק,המזדהים עם המשימה שהוטלה עליהם. בעלי הייעוד (המכונים גם **"סיקריקין", "חילים נבואיים", "רוכבי אש"** וכיו"ב כינויים מגדירי מגמה) מתוארים כ**"מי שהולכים אל מערכת האש...כנשא רנת זריחה" ו"כעצים לאש מערכתם"** ("אזור מגן ונאום בן הדם", ז). כמו יצחק, הם מוכנים להקריב עצמם, אולם בניגוד ליצחק, שלא ידע טעם הקרבתו - ברור להם הטעם (**"חדות היקוד במולדת"**). ההבדל העיקרי הוא בכך, שהמחיר שייגבה מהם לא נגבה מעולם בפועל מיצחק[19] (**"עד אשר לא צנח מת הגוף, לא נסתיים חזונם"**).
אצ"ג קרוב לפיוט (או למדרש) בעצם הבחירה ביצחק ולא באברהם כדמות של הזדהות, וכן בעיצובו, בטקסט דלעיל, כבעל אמונה תמימה.
בשיר אחר, "חזון גלעד לשבטי ישראל", משמשת דמותו של אברהם, כפי שהיא עולה מן הפיוט, נושא לחיקוי: **"עוקד בנו יחידו עלי סלע באחד ההרים (...) ורחמי אב בו הומים (...) אך נכפתים לצו אלהי (...) עד שמדת הרחמים האלהית גוברת על מדת הדין האלהית: אל תשלח ידך אל הנערו והנה האיל בסבך--"** ("רחובות הנהר", קסא). רחמי-אב לא נזכרו במקרא ונמצאו, לעומת זאת, בפיוט[20].
דמותו של אברהם טעון הרגשות עולה גם מ"בלדה על אחד" (**"אך האב נשא כל הימים עז בינה / את לבו-הכנור השבור לשברים / בחזון בין הבתרים - / ויהי כאברהם עם בנו בהרים"**[21]). אולם באלאדה זו אינה מעצבת יחסי אב ובן, הנובעים מפעילות משותפת, כמו זו של העקידה, אלא מציינת הערכתו של אב לפעילות המתבצעת על-ידי הבן לבדו. זהו הבדל משמעותי בין התפישה המסורתית לבין השימוש שעושה בה אצ"ג.

תפישה קרובה לזו של הפייטן מצויה גם ב"שיר ילד השחר"[22]. המתייחס כמוהו להשלכותיה של העקידה לדורות הבאים (**"שלשם הביא אב את בנו לקרבן אלהי / וקבלו שם כשי אלהי הנבחר לחיות - / נס-אבי-עקדה לגזעו עד סוף הדורות. / שאל ענני גורלו קשורים מאורות,"**).
הקירבה אל יצחק, ספק המקראי ספק זה מן הפיוט, מצויה גם בטור: **"מה טוב היה לנו אז ללון / בשדרות רוטשילד על ספסל, כמו יצחק על המזבח"** ("ספר הקטרוג והאמונה", צח). ההשוואה היא, כמובן, לעניין הייעוד. האנאלוגיה שעושה אצ"ג, אמנם, נמוכה ולפיכך צורמת, אך מכאן ועד לקטרוג חסר רחמים על מי שפייט טור כזה - רחוקה הדרך[23].
בקינות אחדות מעמת אצ"ג עקידה עתיקה בעקידות בנות זמננו כמו, למשל, ב"ואף-על- פי-כן..." ("אזור מגן ונאום בן הדם", כב): **"הנה האש והנה המאכלת-- / הטבח הזה מזקן ועד ילד"**, אך זוהי השוואה שלכאורה בלבד, מפני שבעקידה המקראית הזקן וילדו יצאו

בלא פגע, ובשירנו נטבחו זקנים וצעירים.
דין דומה לטורים מתוך הקינה "לנכח הפלא" ("כלב בית", כג).

וְכָל אַמָּה אֲדָמָה כַּמִּזְבֵּחַ... וְשֶׂה
אֵינוֹ נֶאֱחָז בְּקַרְנָיו אֶלָּא: אָדָם
בְּצִיצִיוֹת רֹאשׁוֹ וּבְרַעֲמַת גַּעְגּוּעָיו--

המזבח איננו כמזבח המקראי, שמיקומו קבוע, גם לא כמזבח שבפיוט, שתחומיו נרחבים יותר. מצוי היה בכל אתר, ומפני שלא נמצאה חלופה לקרבן, נתבעה הקרבה עצמית. אעפ"כ **"עומד סוס פלא ואכפו על גב, עומד ומחכה לבוא רוכב אש / אשר ידהירהו להר המוריה--".**
עקידות בנות זמנינו תבעו מנעקדיהן פי כמה, מעין מה שמצאנו אצל אצ"ג במקום אחר: **"אני גדול מאברהם במגורי, בכאבי, בדמעי, בדם חלומי, בשכולי, בקלוני"** ("רחובות הנהר", קסו-קסז) - הצהרה שתשתיתה במדרש: "לכו ואמרו לאברהם אביכם: אתה עקדת מזבח אחד, אני עקדתי שבעה מזבחות"[24].
המכנה המשותף לכל הדוגמאות שהובאו, שניכרת בהן רוחו של הפיוט, שראה בעקידה ביטוי לאמונה חסרת פשרות ולהקרבה חסרת תהיות.
אולם זהו רק צד אחד של מטבע התייחסותו של אצ"ג לעקידה. כנגד סגידתו לדמויותיה - נמצאנו בועט בהן מתוך מיאוס.

"אני השר על דור חי שלא יעל כצאן המזבחה" קורא האני-השר, בן דמותו של יצחק, בשיר השלישי מתוך המחרוזת "במעלות קדושים" ("רחובות הנהר", רכא), ששמה גזור מן הפיוטים. בקריאה זו הוא דוחה את עמדתו הפאסיבית של יצחק ואת התלהבותו האקטיבית של אברהם, מחד גיסא ומבטל את הצו האלוקי, מאידך גיסא.
כפייטן, הופך אצ"ג את יצחק לדמות פעילה, אך אקטיביותה מביאה אותה לפסילת ערכי אביה, בניגוד גמור ליצחק מן התשתית הפייטנית, שחששו מפני פסילת הזבח גורמת לו לבקש מאברהם: "עמד נא אבי וקשר הטבח / פן אתנער מפני האבח / צמדני פן אחלל הזבח"[25] - בקשה שלא תעלה על דעת יצחק בקינת אצ"ג.
כיוון שאין אצ"ג מזכיר פנייה מפורשת לאברהם במשפט **"שמעתיך, אבי הקדוש"**, נוכל לשמוע בה פנייה לאלוקים, הנשאל בנימה סארקאסטית: **"את מי שם תעלה לעולה לפנות שחר בהרז"** - קריאה שלא תיתכן ב"עקידה" קדומה.
אלוקים, המוצג על פיה כאחראי לעקידת בניו, השתמש בגויים כבמאכלת ובבני עמו כבאיל.
הסארקאזם יגבר אם נוסיף לו נופך נוצרי. "אבי הקדוש" הוא פנייה אל כומר או אלוהים בפולחן הנוצרי. האלוקים מועמד אפוא בשיר זה כאלוהי-נוצרים - העמדה שיש לה תימוכין במקום אחר, כגון בשיר "אלהים וגוייו" ("רחובות הנהר", רמז), המכנהו **"פטר נוסטר"** (דווקא מפי גויים).
אינטרפרטאציה כזו למעמד המקראי לא נמצאה במדרשים הנועזים ביותר ובוודאי שלא בפיוטים. מכל מקום, שתי האינטרפרטאציות הופכות את יצחק, שואל השאלות, לבעל תשובות חד-משמעיות.

היפוך ממין אחר מתקיים ב"שיר סיום: האיש שנכנס מליל-דורו ללילו של אברהם"[26]. בן-דורנו מוביל את אברהם הקדמון אל מקום בו זבח בזמנו איל, כדי להראותו, שזרעו המאוחר לא ניצל, כיצחק בנו, מן העקידה (**"דם שותת שם במקום.. דם תמיד./ עקדת זרעך שם"**) וכדי להכריחו להמיר את יצחק הנעקד לא באיל, כמו במדרש או בפיוט, אלא באויב (**"משם אראך את אויב זרעך, אבי, שם הוא רובץ אורב.. / קחהו, עקדהו והעלהו לעולה במקום."**) מקבל על עצמו האני-השר את תפקידי האלוקים, בהופכו לנותן צווים. האלוקים עצמו מתגלה בטורים אלה באור אירוני, שכן ברכתו (בראשית כ"ב,17) לא נתקיימה, ובמקום איל שטוף הר המוריה **"בדם תמיד"** (כנגד: "קרבן תמיד").

אצ"ג עורך חשבון נוקב עם לקחי העקידה (המקראית והפייטנית) בשירו, "חשבון פשוט".[27]

כִּי נִסִּינוּ לִחְיוֹת אַלְפַּיִם שָׁנָה בְּרַחֲמִים:
לִחְיוֹת לֵאלֹהִים בְּלִי-קֶשֶׁת-לַבֵּן - "וִיהִי כָךְ":
לִקְבֹּר אֶת מֵתֵינוּ, לְבַכּוֹת חֲלָלִים וּלְהַקְשִׁיב לִמְנַחֲמִים..
וּלְהַמְשִׁיךְ.. עַד יַשְׁקִיף אֱלֹהִים אֶל שְׁאֵרִית יִשְׂרָאֵל
וְשׁוּב זֶה יִקְרֶה נֵס הָאַיִל בַּסְּבַךְ --

נסיון כזה, כיוון שהוביל אל אבדן מלא, הוליד מסקנה מהופכת לזו המתבקשת מן העקידה: **"אין מוסר גדל על אשפות נכנעים ושבויים"** (שם). שמות התואר "נכנעים" ו"שבויים", אינם מכוונים לבעלי תפישה מדינית קונקרטית, בת זמנו של האני-השר בלבד, אלא גם לאבותיהם הקדומים, אברהם ויצחק, שנכנעו לצו נוגד מוסר, מפני שהיו שבויים באמונתם. החלופה לכניעה היא אדנות - אותה לא סימלו מעולם, אליבא דשיר זה, גיבורי העקידה של הפיוט או של המקרא[28].

הסתייגותו של אצ"ג מסמלי עקידה מקובלים באה לידי ביטוי גם בהפקעת חלקי-משל ממקומם הקבוע בקינה העברית, כגון ההיפוך שחל בתפקידו של האיל, המהווה במקור תחליף לנעקד, ואילו בקינותיו של אצ"ג הוא מסמל את יישותו חסרת האונים של מי ששרד: **"שנשארתי חי אחריכם בלבד-לבדי: (...) / בכל אימת הידיעה ובאזלת יד כאותו האיל הנאחז בסבך בקרניו"** ("רחובות הנהר", קסג). **דוגמא נוספת בטור הבא: "לעתים חרדה בי כחרדת הלב אצל איל שנאחז בסבך בקרניו"**[29].

ייתכן שאצ"ג "נטפל" אל תמונת האיל בלי שהתכוון ליצור קשר אל תמונת העקידה המסורתית, מפני שדווקא בשיר, ממנו נלקח הציטוט הראשון, נותרו אברהם והר המוריה מחוזות כיסופים[30]. בכל מקרה, המקרא אינו מציג איל מבולבל, אלא איל שהסתבך בגין קרניו, ופירוש רש"י במקום מציגו כמי שתפקידו נהיר לו לגמרי ("רץ אל אברהם והשטן סובכו ומערבבו באילנות"). "פירושו" של אצ"ג, ייחודי אפוא לו.

חשוב להזכיר, שחלק מהפייטנים לא הזכירו כלל את האיל, שהוא שולי לעצם ההצלה[31]. דוגמא נוספת לפירוט ולאימוץ השולי תימצא ב"כלב בית": **"נכנסתי לארץ כמו לתוך כבשן, להוסיף עוד אש על האש האוכלת / להוסיף עוד גוף לסכינו החד של הגורל העברי / (...) אך לצאת איני רוצה מאותו החיתוך"** (לג). המאכלת מקבלת

תפקיד נכבד יותר מזה שנועד לה באירוע המקורי.

בניגוד לשירים הללו, שהזדקקותם לעקידה אולי, בכל זאת, אסתיטית בלבד, נמצא ב"חזון גלעד ותפלה לפני עקדה" ("רחובות הנהר", מד-מו) שימוש מדעת בעקידה המקראית ובמה שנלווה אליה מן הפיוט.

אצ"ג מנסה לאחוז בדרכו של הפייטן האנונימי, מחברה של "איתן למד דעת"[32], העורך חשוואות בין "אז" לבין "זמנו", אולם הדבר אינו עולה בידו. רק לכאורה "**כל אחד ביצחק הוא שיעדו הגורל לעלות לקרבן**". למעשה, "**איננו תם כיצחק עם אלהי אביו ואין אתו אברהם האב / ואת השמים-עליו לא ירגיש, שמהם יקרא מלאך אלהים לשוחט / אל תשלח ידך והנה האיל הנאחז בסבך בקרניו**".

בניגוד ליצחק, השלם עם דרכו, נבוך העם ומוסח-דעת, כרגיל. מן התיאור עולה הערכת הדמויות המקראיות. אעפ"כ מרשה אצ"ג לעצמו להעניק נמשלים עצמיים לאירוע הקדום: יצחק והמאכלת הם משלים לעם ולאסונות שנתכו עליו - כמו בפיוט, אך אברהם הופך בשיר לאויב ואפילו לגורל ("**אם ירים האויב-הגורל את המאכלת על כל גוף הפוחד / היצא קול משמיך, אלהי אברהם ויצחק, אל השוחט: / - אל תשלח ידך אל הגוף הרועדוז**") - מושג, שהיהדות אינה יודעת אותו. העמדתו של האסון כאירוע, שנגרם מכוחו של גורל, מצביעה לא רק על העם כאשם באסונו, אלא גם על אלוקים, שהנחהו בדרך זו. גם העובדה ש"**באשר רגלי עומדות (...) אדמת עקדה היא וחרבן**"[33] מפחיתה את עצמת ההאשמה. טורי הסיום מכוונים אל אימוץ טאקטיקה שונה מזו שנקטו אברהם ויצחק:

הַאַתָּה לָנוּ תִלָּחֵם וְאָנוּ נַחֲרִישׁ וּבִזְכוּת גְּבוּרַת קֶדֶם לָן נֵס?
כִּי יָד אֶל כֵּס יָהּ נָרִים וּבְךָ כָּל מוֹרֵד מָתְנָיו יְשַׁנֵּס--

גישת הפייטנים נדחית על הסף. דומה שכששאל ריטורית, "ובזכות גבורת קדם נס?", נשפו בעורפו טורי ה"עקידה", "זכור לנו היום עקדתו והשלמת יחידתו"[34]. לכל דור - דרכי לחימתו. איל המיר את יצחק הכנוע, אך ורק לחימה פעילה תציל את זרעו. אין לפרש לחימה כמרידה בערכים, כפי שמשתמע, לכאורה, מהטור: "**כי יד אל כס יה נרים ובך כל מורד מתניו ישנס--**". המרד הוא בשיטה הגלותית. "בך" פירושו "למענך" (כמו: "בך ירום קרננו"). שיר זה שונה ממקבילותיו הקדומות בכך, שהוא מתאר עקידה עתידית, שתהא קשורה בפורענות "גוג ומגוג" - "עקידה" שפייטנים לא עסקו בה מעולם.

גם השירים "חזון ליל גשם" ו"ויהי בקר" מתארים את ההכרח במציאת חלופות לטאקטיקות ישנות. בשני השירים מדומה האני-השר ליצחק, אולם בעוד שבשיר הראשון הוא מובל על-ידי שר השיר ("**אובילך כיצחק-בני על אדמת עקדה וחרבן**", "רחובות הנהר", קמח), הרי בשיר השני הוא מובילו ("**אני הוא אשר מובילחו (...) טוב טוב אובילחו**". שם, קנא). אצ"ג מהפך גם את דמותו של המלאך המקראי, שאינו מסוגל עוד לצוות ולברך, אלא להליט פניו ולבכות. יצחק הנעקד, שלא העז במקור לשאת עיניו למרום, מביט בשירנו בחמה ואינו מסונוור. המקום בו מתרחש האירוע האצ"גי נקרא "קדוש", כתכונה המיוחסת להר המוריה, אבל לאחרון - גבולות ידועים, ואילו אצ"ג התכוון לכל-מקום. כנגד ברכת מלאך ה', מקלל האני-השר את השמים - כל אלה שינויים, המעידים על שינוי מדעת, המתבטא גם

בשימוש מכוון בצימוד שונה אות: "דומיה" כנגד "מוריה".
השיר "ויהי בקר" מתקשר גם על-פי זמנו, בוקר, למעמד הקדום, אך בניגוד אליו אין עמו תשועה. שיר זה הוא היפוכה המוחלט של ה"עקידה" "בקר מפלטי לי"[35]. שהמלה "בקר", המשמשת לה כאנאפורה וכאפיפורה, נזכרת בה כ"ה פעמים (בתוך ארבעים וארבעה טורים בס"ה).
דומה שלא תהא זו העזה גדולה מידי, אם נשמע בברכת לצעם היהודי (**"יקר בעיניו המותה לחסידיו, רבותיו / עורו-נא, קומו מתי, לעבודת הבורא!"**, שם, קמט) לא רק היפוך מגמתי של "פרקי הלל" נודעים, אלא רמזים עבים לעקידה. "עורו נא" מקביל ל"וישכם אברהם בבקר". **"עבודת הבורא"** - לעקידה. **"יקר בעיניו המותה"** - למגמתה.
גישה אירונית דומה תימצא בטורים הבאים מתוך "דבר נזר ותהום"[36]. **"מזבחות אדמה רכים / וקטרת ותכלת וזהב שחרית / על אלה מזבחות אדמה, / קדמה ונגבה צפונה וים. / אין עוד צווי להקריב.. / כי תחתם מיטב הקרבנות".**
אולי בגלל חריפות העניין נטש אצ"ג במקומות אחדים את דרך ההתבטאות הישירה ובחר במקומה באמירה המסמלת, המתקיימת, למשל, בבאלאדה.
שיר הסיום של קובץ בן י"ז שירים, "אדם במרחקי מעמקים"[37]. הוא ממין זה.

עֶגְלָתִי! אֵיךְ הִגַּעַתְ עַד קָצְוֵי זֶה הַיַּעַר הֲלוֹם?
מִי זֵד הִבְרִיחֵךְ מִן חֶדְוַת הַמִּרְעֶה וְהַנָּהָר?
הַאֻמָּת מַה שֶּׁעֵינַי הַשְׁתַּיִם חָזוּ בַּחֲלוֹם
כִּי נָפְלָה דְלֶקָה בְּעִשְׂבֵי הַמִּרְעֶה וְגַלֵּי הַנָּהָר!

וַיַּעַן בַּס קוֹל מִמְּעֻבֵּי הָעֵצִים הַדּוֹלְקִים
חַכְלִילִים מִנִּי שְׁקִיעַת הַיּוֹם וְסִיקוּסִיהֶם בּוֹלְטִים:
הֲמִיָּמֶיךְ שָׁמַעְתָּ אָדָם אֶל עֶגְלָה מְדַבֵּר
וְשׁוֹאֵל אֶצְלָה שְׁאֵלַת חָכָם מֶה עָלֶיהָ עָבַר?

וְכָבוּ הָעֵצִים. וְנָדַם בַּס הַקּוֹל. וְהַלַּיִל סוֹהֵר..
וַתִּבְךְ הָעֶגְלָה: יַי אָכֵן וְאָכֵן לֹא נוֹדַע הַדָּבָר..
אָז יָצְאָה מִמְּעֻבֵּי הָעֵצִים מַאֲכֶלֶת בִּלְבַד
וּפַשְׁטָה הָעֶגְלָה לִקְרָאתָהּ הַצָּוָאר--

כמה הרחיק אצ"ג לכת בעיבוד המקורות. בס קול הוא המלאך המקראי, הקורא מן השמים ("בס קול" תרתי משמע: קול עמוק, בס, או "בת קול" כדרך שמבטאה יוצא מזרח אירופה, אשר תי"ו, שאינה דגושה מבוטאת על ידו כסמ"ך). העגלה, שתכונות אנוש לה, היא שילובם של יצחק ושל האיל שבמקרא. ממעבי העצים יוצאת מאכלת במקום איל, אשר ספק ממיתה את העגלה, ספק מותירה אותה בחיים. מכל מקום, גם אם נותרה בחיים - אין אלוקים אחראי לכך, אלא היא עצמה.

לפשיטת הצוואר - תשתית מן הפיוט ("צואר פשט מאליו"[38]) ולא מן המקרא.
שיר זה מחזירנו, מנקודת תצפית שונה, אל האמת שנתגלתה ב"עקידות" קודמות של אצ"ג, לפיה לא תיתכן השוואת העקידה העכשווית לעקידות עתיקות.
שיר ט"ז באותו מחזור - ענייננו דומה: **"עצמות איש ואשה וילדים באפר כחל - סמן שהיה פה מזבח אדמה שבער. / מי היה הכהן המקריב, הבעל-האב עצמו / או אחר היה הכהן שקראם אל מזבחו / בכח כסוף קטלני"**. הדיבור לא ניטל ממי ששאל את אביו: "הנה האש והעצים ואיה השה לעולה?" (בראשית כ"ב,7), אך ניטל מ**"קרבנותיו לא ידעו כי אל מזבחו קראם. (...) / ונטל הדבור מפיהם עד שנדם גם קולם"**.

כנגד הנימה האירונית, המתלווה לשירים, שהודגמו לעיל, נמצא בשיר "קרבן שחרית"[39] הזדהות תמימה עם העקידה, עד כדי מוכנות לחוותה שנית.

שָׁבוֹא זֶה הַיּוֹם (...)
בּוֹ יָקוּם-נָא אָבִי מִבּוֹרוֹ (...)
וְיִצַּוֵּהוּ הָאֵל כַּאֲשֶׁר פַּעַם צִוָּה לְאַבְרָם
לַעֲקֹד אֶת בְּנוֹ יְחִידוֹ: לִהְיוֹתוֹ לְקָרְבָּן -
וְכֹה יַעַשׂ אָבִי.
לִבִּי-וּבְשָׂרִי לוֹ רִנָּה (...)

פערי התייחסות מקוטבים כל-כך תובעים הסבר. ואמנם, כל המצוי אצל "השקפת העולם" של אצ"ג יודע על שונותם העקרונית של ימי הווה מימי עתיד, דמויי עבר[40]. בהתאם לכך, ליצחק ולאברהם המקראיים אין מקבילות עכשוויות. דורנו חסר תום, אמונה שלמה ובעיקר תחושת ייעוד, שפיעמה בהם. להם יכול היה לקרות, משום ייחודם, נס. בני ההווה נתבעים לפעילות ממין אחר, אקטיבית, שתשיב, בסופו של מהלך, את מה שאבר, כולל אותה דמה של הענות ללא-סייג וללא-פקפוק.

"עקידותיו" של אצ"ג - מגמותיהן אינן סותרות אפוא אישה את רעותה. השיר "קרבן שחרית", המשתייך לעתיד מאוחר (**"שיבוא זה היום בחייו כי מאמין אני שיבוא"**), יכול "לאכלס" "עקידות" במתכונתה של העקידה המקראית. האני-השר מציין זאת באופן מפורש: **"זה דם קרבן-חבחיר-למלכות בעננו קטרת כמאז בהר המור לשחרית"**, ובמקום אחר נמצא: **"הכון לשמוע עלות שור ראשון עטור קרניו גועה / להיות קרבן מלכות ראשון תחת עקדת אישו"**[41]

ברוח זו יש להבין את כל הדוגמאות, שהובאו לעיל, בהקשר של הגשמת יעדים. הדוגמאות המתנגחות, בדרך זו או אחרת, ב"עקידה" המסורתית, משתייכות למה שקראנו "ימי הווה", לכן תיתכן בהן הטחה כלפי מעלה, כלפי אברהם, כלפי יצחק, כלפי הקוד המוסרי שנתלווה לעקידה וכלפי הפיתרון הנסי, שגאל את יצחק ממוות.

מי שקבע, ש"אין כל הרהור אחרי נסיון העקדה אצל משוררנו - התעלמות גמורה ממורשת היהדות, מהרהורי חז"ל"[42] - טעה. כיוון שייקשה לחשוד בו, שלא הכיר את המכלול, יש להניח, שנאמנותו לתיזה מופרכת מעיקרה[43] הביאתהו לכלל טעות.

3. זיקה ישרה, הפוכה ומעורבת בקינת היחיד ובקינה האוניברסאלית של אצ"ג

אצ"ג "גייס" את ה"עקידות" למיניהן גם שלא לצרכים לאומיים.
ב"שיר היחוד/עלי נבל" מוכן האני-השר להתגשמות של עקידה מלאה, שמכלה את הנעקד, כדי להיפטר מרגשות אשמה מייסרים, בגין שרידתו.

מִי רוֹאֵנִי מַשְׁכִּיב כְּאֵלֵי עֲקֵדָה אֶת גֵּוִי? -
מְחַפֵּה בְּעֵינַיִם גְּלוּיוֹת: שֶׁיָּבוֹא הַמַּקְרִיב
וְהוּא אָבִי אַבְרָהָם
וּבַהֲנִיפוֹ לְאוֹת-הַתְּחָלַת-הַקְּרָבָה אֶת הַיָּד,
כָּל כּוֹכְבֵי הַשָּׁמַיִם נוֹפְלִים לְרַגְלֵי עֲרֵמָה,

וְהָאָרֶץ מָבוֹא לַשָּׁמַיִם בְּדֶרֶךְ גֵּרוּם--
("רחובות הנהר", צב)

"יצחק" עוקד עצמו (בניגוד למתואר במקרא, במדרש ובפיוט) ומצפה בכליון עיניים לבוא הממית, אביו, בן דמותו של אברהם, על מנת להוציאו מן העולם. ההצלה נתפשת בשיר כאסון.

מִי רוֹאֵנִי יוֹרֵד מֵיצוּעִי בְּאוֹר בֹּקֶר גְּבֹהִים? -
כְּקָרְבָּן שֶׁהֻתְּרוּ חֲבָלָיו וְלֹא בָּא הַמַּקְרִיב; (שם, צג)

ומפני שאין האני-השר יכול לחוותה בפועל, מנסה הוא לחוותה בחלום ("**לעקדה חלילית.. גם לנתיב החלום**").
האיל בשירנו אינו תחליף לנעקד כבמקרא. הוא מסמלו (שם, צד והשווה: קסג). בשיר אחר מסמלת העקידה מוות פרטי, ממנו לא תיתכן הצלה.

הִנֵּה קָרְבוּ יָמַי לָגֶשֶׁת אֶל גַּבֵּי מִזְבַּח זָהָב כָּבוּי,
בַּאֲשֶׁר יָבוֹא הַמַּלְאָךְ, לְבוּשׁ הַמַּדִּים הַמַּקְפִּיאִים עֵין חַי
וּבְיָדוֹ הַמַּאֲכֶלֶת לְצַוָּאר, בְּאֵין הָאַיִל בַּמָּקוֹם
זוּ הָאֵשׁ-תּוּקַד-תָּמִיד עַל הַמִּזְבֵּחַ-מֵאָז
שׁוּב גַּם עַל הַמִּזְבֵּחַ תּוּקַד
לְהַעֲלוֹתִי בָּאֵשׁ הַהִיא, וְאֵין אַיִל בַּסְּבַךְ![44]

ההקשר הראשוני של הטורים הללו הוא למוות-ביולוגי-פרטי. יעידו טורים מאוחרים, כגון: **"כל הנופים מאחרי כבר** (...) **אף בטרם אגוע" "כל אבר מן החי בי יאבל"**. אצ"ג שאל מהעקידה המקורית את מרכיביה החיצוניים (מזבח, מלאך, אש, איל), אולם התעלם לחלוטין ממרכיביה הפנימיים, כגון ייעודה. מלאך הבשורה הופך למלאך המוות, הנעזר במאכלת (שיכול האותיות מלאך - מאכלת אינו בכדי), שעל-פי המקרא והפיוטים החזיק בה אברהם. ה"מקום" וה"סבך" נטענים במשמעויות, המרחיקות אותם ממסוימות פיזית. ניתן להבינם כמכוונים לעולם הזה, המסתבך בגין עקידה, היינו מוות, הנלווית אליו דרך קבע.
אצ"ג שב אל עקידה מסמלת מוות ב"זמר הכבוד לא ידום", השיר החותם את הקובץ, ממנו צוטטו הטורים שלמעלה: **"הנה קרבו ימי לגשת אל מזבח הכבוי / ולא אפחד"**.

כבר נקבע[45], שקשה לתת סימנים חדים בקינה של אצ"ג, המתהפכת מקינת יחיד לקינת ציבור ולקינה אוניברסאלית. אמת זו מתקיימת גם במחזור שירים זה. המוות אינו רק מוות פרטי, ממנו אין להימלט. הוא עשוי להיות גם מוות לאומי. **"המזבח הכבוי"** אינו רק סמלו של בר-מינן פרטי, שמותו ודאי, אלא מזבח של מלכות שנמוגה, ואידיאות שאף-על-פי שלא נתגשמו, יש להן תוחלת:

הָאֵשׁ עַל הַמִּזְבֵּחַ שׁוּב תּוּקַד אַחֲרַי, תּוּקַד -
עַד אֲשֶׁר אֶל הַר הַבַּיִת זוֹ הָאֵשׁ תַּעֲבֹר --

נזכיר, ששירים אלה התפרסמו כעשרה ימים לפני פרוץ מלחמת יוהכ"פ (המשפט המפורסם: **"התלפון עוד לא בשר"** - מתוכם הוא (בשיר: "יקרת העבר שקפא")).
ברור אפוא כיצד חברו עקידה פרטית של אדם בערוב ימיו לעקידה לאומית, ומדוע לראשונה אין סיכוי ולשנייה יש ויש.
אצ"ג נטל חומרים מהעקידה לצורך עיצובה של קינה אוניברסאלית בשיר, שפתיחתו: **"את נשותינו שהן אמהות אנו מקריבים לפני האלהים / שהוא היודע רחמן בדם לידתן כרם המזבח / כרחם שמיו ללדת שמשו"**[46]. הוא שב אל הדימוי הזה בהמשכו של השיר: **"נשותינו שאנו מקריבים לפני אלהים כלפני / אספקלר-העולם-השופט"**.
ההקרבה, האלוקים, השיפוט, הדם, המזרח - נטולים מן העקידה המקורית. נשתנה המקריב, נשתנה הקרבן, נשתנתה גם המגמה. עניינה של הקינה במחיר הנתבע מכמיהתן של נשים למימוש אימהותן. לידתו של ילד תובעת כמישתו של הגוף המוליד - עובדה שאינה מונעת לידות תוזרות ונשנות. את הקינה מעורר החשבון הסופי (**"שחשד שנתן חלבו לפיות כתת-הלביאה איננו עוד כשד בתולים בליל כלולות"**).
בקינה אוניברסאלית אחרת נתפשים החיים בכוליותם כמזבח. בן אדם - יש שהוא כהן, יש שהוא קרבן ויש שתפקידו כפול: **"מעם קרנות המזבח לא ישט זה האיש העומד ומזה שם / דם זבח עצמו: לבלתי ישם המזבח לבלתי ישם / ובלילו - מזבחו משכבו ועליו ערפל לפני גשם. / כהן וקרבן ביחד / הוא לבלי ירח"**[47]

דוגמא פרטית לשימוש הזה תימצא בשיר "רעי המבוקש"[48]

אֲנִי מְחַפֵּשׂ אֶת הָאָדָם רֹעִי מִבָּשָׂר וּמִדָּם
הַמִּסְתַּתֵּר בִּבְגָדָיו וּבְפִסּוּקֵי דְּזִמֶּר שֶׁלּוֹ:
פַּעַם הִקְרִיב פַּר אוֹ יוֹנָה סֹלֶת רְבוּכָה בְּשֶׁמֶן וְהִקְטִיר לְבוּנָה לֵאלֹהָיו
כָּעֵת הוּא מַעֲלֶה אֶת עַצְמוֹ עַל מִזְבֵּחוֹ

האיש הזה מצליח לקום מעם המזבח, כיצחק, אולם בניגוד להצלה השלמה, שיצחק זכה לה, **"פוחת** (הרע) **והולך מיום אל יום"**. קרבנו - קרבן שווא.

4. "עקידה לילית" ו"עקידה יומית"

נוכל אפוא להבחין בקינות אצ"ג בשני מיני "עקידה": "עקידה לילית" (מונח השאול מ"שיר היחוד / עלי נבל", "רחובות הנהר", צר) ו"עקידה יומית" (מונח משלים, ניגודו של "עקידה לילית"). הראשונה תופיע בהקשרים של אזלת-יד, רפיון-חושים ובריחה. השנייה תהא כרוכה ביכולת של הגשמה, התובעת עירות-חושים והענות לאתגרים.

שני צדי מטבע "העקידה" הוצגו על-ידי אצ"ג בשיר שכתב על ירושלים[49] (**"אַתְּ אב ובן ועקדה ואתְּ גם הסבך והשה"**). אב, בן ועקידה מסמלים בטור המצוטט את ה"עקידה היומית" וסבך ושה - את ה"עקידה הלילית".

אנו נקיש מאפיוניה הכפולים של ירושלים על אפיון יחסו האמביוואלנטי לעקידה.

(שימושי המשנה של העקידה - ייתכן שאפשר לקושרם לא רק אל המקרא, המדרשים והפיוט, אלא גם אל חומרים פולקלוריסטיים ידועים. שוב ושוב חוזר אצ"ג אל **"גדי הזהב"**, המזכיר בהופעתו הבלתי-צפויה, הנושאת עמה רווח והצלה, את האיל המקראי.

שָׂרוּ וְשָׂרוּ עַל זֹאת הָאֻמָּהוֹת:
יָבֹא גְּדִי זָהָב בְּאַחַת הַשָּׁעוֹת
יָבֹא עִם כְּבֵדָה וּסְגֻלּוֹת נִפְלָאוֹת;
לֹא בָא זֶה הַגְּדִי וְלֹא יָבֹא בְּבָאוֹת.

יֵשׁ זוּג סוּסִים שְׁחוֹרִים בְּאַחַת הַשָּׁעוֹת

("אנקראון על קטב העצבון", יט)[50]

אולם איל מקראי אכן הופיע, ואילו בשירים ממירים אותו סוסים מסמלי מוות. מכל מקום, העדרו של הגדי מעולם החיים מקביל להעדרו של איל מכל השירים, המציירים "עקידות ליליות").

5. ח ת י מ ה

במרכז עיוננו הוצבה השאלה איזה שימוש עשה אצ"ג בפיוטי ה"עקידות". נוכל להשיב, שמפני שאין מגמתו מגמת הפייטנים, אין הוא מנוע מלהטיח דברים קשים כלפי מגמותיה,

גיבוריה ומחוללה.
אצ"ג אחז דרכו של פייטן, כשהעניק ליצחק מעמד של בכורה, וכשהפכו מדמות סבילה לדמות פעילה, אולם שינה מדרכו של פייטן, כשניתב את פעילותו לכיוון של מרידה בכל מה שמייצגת דמותו המקראית-מדרשית-פיוטית.
גם אצ"ג מנסה, כפייטן, לעמת עקידה של פעם בעקידה בת זמנו, אך הדבר אינו עולה בידו. הסתייגותו מסמלי העקידה המקובלים מאלצת אותו לשנותם - דבר שלא העז הפייטן לעשות מעולם.
בניגוד לפייטן, המעוגן בזמן ובמקום, מפנה אצ"ג מבט גם ל"עקידה עתידית". זו בצד זו מהלכות בשירתו הערכות חיוביות מוקצנות של העקידה והערכות השוללות אותה מכל וכל. בדיקת העובדות בהקשרן מלמדת, שהמגמות השונות אינן סותרות. כל אחת מהן משרתת, בדרכה שלה, את השקפת העולם של אצ"ג, המבחינה בין ימים קדומים, המזוהים עם ימי עתיד ושונים מימי הווה.
אצ"ג עושה ב"עקידה" גם שימושים, שאין להם מקבילה בפיוטים. הוא נכסף לממש "עקידה פרטית", כדי לפטור עצמו מתחושות אשם. הוא רואה בה סמל למוות אנושי, ממנו אין סיכוי להימלט, ולמוות לאומי, ממנו תיתכן הצלה. ה"עקידה" משמשת גם סמל לאימהות, הגובה מחיר כבד, ולאבדן אתגרים.
בהכללה נצביע על שני מיני עקידה: לילית, ממנה אין נושעים, ויומית, שלעולם תומר באיל אחוז בסבך בקרניו.

הערות ומראי מקום

מראי מקום של שירי אצ"ג שכונסו בספרים מופיעים בתוך סוגריים בגוף המאמר בשמם המלא, להוציא "רחובות הנהר ספר האיליות והכח", שציון שמו על-פי שתי מילותיו הראשונות בלבד.

מראי מקום של שירי אצ"ג שהופיעו בבמות ספרותיות שונות - בהערות הנלוות לחיבור.

כל המובאות הן מספרי אצ"ג שקדמו למהדורה האלבומית.

1. "ויאמר אברהם אלהים יראה לו השה לעולה בני(...)" (בראשית כ"ב, 8). רש"י: "יבחר לו השה, ואם אין שה, לעולה בני (...)", וראה רד"ק: "ענה לו מענה שיוכל האדם להבינו לשני פנים (...)".

2. מבעלי התוספות שבאשכנז בן המאה הי"ב (אצל גולדשמידט, דניאל (מגיה ומבאר). סדר הסליחות כמנהג פולין ורוב הקהילות בארץ ישראל, ירושלים, מוסד הרב קוק, תשכ"ה, קצ-קצב).

3. גם הוא בן המאה הי"ב מהעיר פאס שבמרוקו (בתוך: "העקידה", עיון משווה בין שתי עקידות: "עת שערי רצון" ו"אם אפס רבע קן" (ערך: חדד, שלום, יעץ: ראובן מאמו), משרד החינוך והתרבות, מחוז דרום, תשמ"ג).

4. אפרים בן יעקב. ספר זכירה: סליחות וקינות (המהדיר: א"מ הברמן), ירושלים, מוסד ביאליק, תש"ל, 1970, 85-91.

5. גולדשמידט, סדר הסליחות, רט-ריא.

6. כגון ב"עת שערי רצון", או ב"אזי בהר המר" לרשב"ג (שם, קלה).
גולדשמידט אמנם מעיר, שבכיית יצחק היא המצאת הפייטן, אולם בילקוט ספורים, לוירא נמצא מקור לכך:

"וירדו דמעות אברהם על יצחק ויצחק בכה מאד (...) ויהי לב אברהם ויצחק שמח בדבר. אך עין במר תבכה ולב שמח". זהו גם הנוסח שנמצא ב"עת שערי רצון" ("עין במר בוכה ולב שמח").

7. כגון: ב"אל הר המור" (אצל גולדשמידט, סדר הסליחות, רי) גולדשמידט טוען אף כאן, שזו המצאת הפייטן, ונראה שטעה (ראה הערה קודמת).

8. ב"מפלטי לי" לר' מרדכי (שם, קב) עשה כך אברהם, מפני ששמח לקיים את דבר ה'. המקור לכך בבראשית רבה נ"ח, ח'. על-פי "אל הר המור" בחר לצאת עם אור ראשון, מפני שאור נקרא טוב (על-פי בראשית א', 4), וכבר למדנו ש"לעולם יכנס אדם ב"כי טוב" (פסחים ב', ע"א). לא נמצאו ב"עקידות" סיבות הכורכות את המעשה בחשש מפני תגובת שרה, כמתואר ב תנחומא (וירא, כב).

9. כגון את רשב"ג (שם, קלו), את ר' מאיר ב"ר יצחק (שם, רי) וכן את ר' יהודה ב"ר שמואל עבאס ב"עת שערי רצון".

10. לעניין שמות הר המוריה ראה גולדשמידט, סדר הסליחות, רט. "המוריה" מופיע, אגב, פעמיים בלבד במקרא (בבראשית כ"ב, 2 ובדה"ב ג', 1). "איתן" - ב בראשית רבה ט"ו, א'; ויקרא רבה ט', א', קע"ד ועוד; "האזרחי" - ב בראשית רבה ט"ו א'; "גדול בענקים" - ספרא, אחרי מות ט', ז'; ירושלמי, שבת, ט"ז, א'. מקבילותיהם ב"את אבותי אני אזכיר" לאפרים ב"ר יעקב מבונא.

11. ילקוט שמעוני ק"א וראה גם בספר האגדה, ל"ב. ב בראשית רבה נ"ו שמים חז"ל בפי אברהם את הטענה: "אתמול אמרת לי כי ביצחק יקרא לך זרע, וחזרת ואמרת: קח נא את בנך - אתמה!". ראה לעניין זה גם אצל בהט, יעקב. אורי צבי גרינברג, חקר ועיון בשירתו בהגותו, ירושלים ותל-אביב, יחדיו ודביר, תשמ"ג, 1983, 244 וכן אצל כהן, ישראל, "עיון בספרות העברית לאור משנתו של יונג", מאזנים מ"ה (2), 1977, 94-95.

12. בראשית רבה נ"ו ובפירושו של הרשב"ם לבראשית כ"ב.

12א'. הורוביץ, טליה. הקינה בשירת אורי צבי גרינברג, חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן, תש"ן, סעיף 2.3.1.

13. הפייטן מסתמך על המקרא. הפסוק "ויקרא ה' אל אברהם שנית מן השמים" (בראשית כ"ב, 15) הובן על ידו כמתייחס לשחיטה השנייה. הברמן סבור, שעמד לפניו, כנראה, מדרש לפיו נשחט יצחק, ומשנעקדה ופרחה נשמתו - החזירה הקב"ה בטללי תחייה (אפרים בן יעקב, ספר זכירה, 88, 89).

14. למשל ב"אזרחי מעבר הנהר", שמחברו אינו ידוע (גולדשמידט, סדר סליחות, קעב-קעג).

15. שם, קנב-קנג.

16. פרסומו הראשון בסלם, שנה ב', גל' ו', תשרי תשי"א, 2-3.

17. השווה "שמע קולנו", הנלווה לאמירת סליחות (גולדשמידט, סדר סליחות, יא).

18. "אמת עלי הגיון", ספר רמת גן (בעריכת: ישראל אלדד ויוסף נדבה), רמת גן, תש"ד, 16-17; "מסכת נסכים מנופים בקדש", ירושלים שנתון לדברי ספרות והגות, (בעריכת גדליה אלקושי ושרגא קדרי), אגודת הסופרים העברים בירושלים, אוגדן, תשכ"ז 1966, 23; "פרקים מן הרן הגבוה", יוסף קלויזנר - לדמותו, קובץ לזכרו (בעריכת יוסף נדבה), תל-אביב, עמיחי, תש"ך, 36.

19. להוציא פיוטושל ר' אפרים ב"ר יעקב מבונא, ראה גם הערה 13 כאן.

20. "שאג זקן" ב"אל הר המור" (גולדשמידט, סדר הסליחות, רי). הוא הדין בהזכרת מידת הרחמים (שם, קנג), ובמיוחד ב"עקידה" של ר' מרדכי (שם, קב).

21. לוח הארץ תשי"ג, יא.

22. לוח הארץ תשי"ד, סא-סב.

23. "כלום יש מקום לאמירה פיוטית כזו גם לפי איזה שיקול דעת כלשהו?!" - דברי בהט בספרו, 249.

24. דברים המיוחסים למרים בת תנחום (גיטין נ"ז, ע"ב והשווה נוסחאות נוספות ב**ילקוט איכה רבתי** תתרנ"ט; איכ"ר פ"א; ילקוט "כי תבוא", כ"ו, ועוד אצל בהט בספרו, 252, הערה 15).

25. "אז בהר המור" (גולדשמידט, סדר הסליחות, קלה). אבח = להט החרב. המלה חודשה בפי הפייטנים על-פי יחזקאל כ"א, 20. בקשת יצחק מקורה ב**פרקי דרבי אליעזר**, ל"א, **בתנחומא**, "וירא", וכן בתרגום יהונתן לבראשית כ"ב, 10.

26. ראה "מסכת נסכים מנופים בקדש", הערה 18.

27. סלם, שנה ב', גל' ה', אלול תש"י, 5-6.

28. יש הרואים בכניעת אברהם ביטוי לשליטה עצמית, לאדנות ולאמונה נשגבה. ראה, למשל, ספר האגדה ל', מ"ד.

29. "ואחרי הלילה בא העוף", "מנופים רחוקי מהות אלה מסעי אדם", הארץ, 14.9.1958.

30 **"נהר אברהם ולא פרתו!"**, רחובות הנהר, קסד; **"אין הר אחר בעולם מלבד הר המור לעליה לירושלים"**, שם, קסה.

31. ראה "אם אפס רבע קן", "עת שערי רצון", "בקר מפלטי לי".

32. גולדשמידט, סדר הסליחות, קנב-קנג.

33 השווה **"אובילך כיצחק בני על אדמת עקדה וכבשן"** (רחובות הנהר, קמח), וכן **"כל אמה אדמה כמזבח"** (כלב בית, כג).

34. "אזרחי מעבר הנהר", גולדשמידט, סדר הסליחות, קעב. "השלמת יחידתו" = מסירת הנפש שלו. "יחידתו" = נפשו, על=פי תהילים כ"ב, 21; ל"ה, 17. "השלים" = מסר, כלשון המדרש ב**בראשית רבה** ק', א'.

35. שם, קא-קג.

36. "דבר נזר ותהום", זאב ז'בוטינסקי, קובץ לזכרו, (בעריכת אייזיק רמבה), שלטון בית"ר, תמוז תש"ט, ז-יג.

37. הארץ, 22.4.1959.

38. "אם אפס רבע קן" (גולדשמידט, סדר הסליחות, קצא).

39. סלם, שנה י"ג, גל' ג'-ד', טבת-שבט תשכ"ב, 3.

40. מיצויה ב"אחרית דבר" (רחובות הנהר, לז): **"אשר יהיה בעתיד / כבר היה לפנים / ואשר לא היה, לא יהיה לעולם. / על כן אבטח בעתיד, כי שויתי את דמות / העבר לפני: זה מראה ונגון / סלה והללויה ואמן--".**

41. "בלדה של חדוה על סף בכות", הארץ, 6.12.1968.

42. בהט בספרו, 248.

43. אצ"ג הוא, לדעתו, בחינת "איפכא מסתברא", שם, 193, הערה 6 ובמקומות נוספים.

44. "בפני אדריכל השכל העליון", "ממתכת השכל חצוב", מעריב, 26.9.1973.

45. הורוביץ טליה. הקינה בשירת אורי צבי גרינברג, חיבור לשם קבלת התואר "דוקטורט לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, תש"ן 64-79.

46. "בספר הנחלים המפתח: ואת הנחלים ארנין (א')", הארץ, 11.6.1959.

47. "הקול הקורא לבוא: הבית, החיק והמזבח", הארץ, 21.9.1960.

48. "ממעלות במעמקים", הארץ, 28.7.1967.

49. "את משל ונמשל", "לירושלים בימי עניה". סלם, שנה א', גל' ו', תשרי תש"י, 4.

50. השווה גם "שיר נס השיר", לוח הארץ תשי"ד, מג, וכן הגברות העולה, כז.

ד"ר יצחק ציטרין

הארות אחדות על הוראת היסטורה והשלכותיה במכללה דתית

לשם מה ללמד היסטוריה בסוף המאה ה-20? האין זה מקצוע שאבד עליו הכלח, כמו הלאטינית וחלק מהלימודים הקלאסיים? אלו דעות ועמדות המושמעות בחללו של עולמנו על "קץ ההיסטוריה", מהו הערך שיש להכרת העבר כאשר יעדנו הוא להכין את תלמידינו לעולם של המחר? מהי הרלוונטיות של הוראת ההיסטוריה לחיינו, כחברה אנושית ובעיקר כפרט בקהילתו, על סף המאה ה-21?

בשאלות אלו ובנוספות מתחבטים אנשי חינוך וההיסטוריונים עצמם. נראה שסוגיות אלו חריפות יותר במגזר הדתי על זרמיו. ברצוננו לציין שאנו מתכוונים להתייחס במאמרנו למגזר הדתי-לאומי, אשר רואה ענין מהותי וחינוכי בהוראת ההיסטוריה, אך מתלבט במינון ובדרך הגשת החומר לפני חניכיו. אנו ננסה לאפיין את הבעייתיות שבהוראת היסטוריה כדסציפלינה ייחודית, ולהאיר את חשיבותה לעולמו הפנימי־חוויתי והתרבותי־השכלתי של בן־תורה, כשהעולם התרבותי וההתפתחויות החברתיות והטכנולוגיות הן חלק מהווייתו.

מבוא

נראה לנו שעצם הדיון בהוראת ההיסטוריה בסמינרים ובמכללות הדתיות־לאומיות יוצאת מנקודת מוצא נחותה - אפילו אפולוגטית. בבדיקה שטחית של תוכניות ההכשרה הנהוגות במכללות ניתן להיווכח בעליל שלמקצוע זה - שחובת הוראתו בביה"ס הממ"ד קיימת עפ"י הנחיות משרד החינוך והמינהל לחמ"ד - כמעט ואין זכר; ק"ו שאינו מצוי כ"תחום הכשרה" בצד ענפים אחרים כמתמטיקה, מחשבים, מחשבת ישראל ועוד אשר מכשירים באופן בסיסי את בוגרת המכללה להוראת הדסציפלינה בבי"ס יסודי ובחט"ב, ובכך "מופקר" חלקית מקצוע זה בידיים לא מיומנות והגשתו לתלמידים לוקה בחסר.

האם ניתן לראות בסיטואציה זו משום מקריות, או שמא יש בכך רמז לנחיתותו של מקצוע זה או פסילתו על בסיס אידיולוגי? אם נתבונן במקורותינו נראה, שאין שום יסוד לפסילתו של מקצוע ההיסטוריה - ולהיפך, שמור לו מקום של כבוד. במקרא עצמו ישנה הסתמכות מרובה על היסטוריה, במובן של "תולדות".
בהוראה אחת הכוונה היא לסדר הולדת הצאצאים, שממנו ניתן להסיק על התפתחותה של החברה האנושית - מעין ביוגרפיה או "אלבום משפחתי" אודות היווצרות המשפחות, השבטים ומהם העמים ההיסטוריים; על חשיבות הביוגרפיה כמתודולוגיה היסטורית נרחיב מעט להלן.

תארנים: *הוראת היסטוריה; הכשרת מורים; מתודולוגיה.*

בהוראה שניה - ובהשאלה, יש במקרא משום כוונה להגיש מעין סיפור היסטורי ו/או התייחסות לתהליך היסטורי[1].

נציג דוגמאות ספורות להבהרת העניין ב"שירת האזינו" (בהתייחסו לשירה בכלל, ולשירה המקראית בפרט, אומר הראי"ה, בעולת הראי"ה א', י': ש"היא ההבעה השכלית העליונה, היוצאת מתוך ההסתכלות הרחבה והעמוקה באור עליון ופליאות מפעליו"). כתוב לאמור: "זכור ימות עולם בינו שנות דר ודר, שאל אביך ויגדך זקניך ויאמרו לך"[2]. פשוטם של המקראות מצביעים על חשיבות המורשת ההיסטורית לעם ישראל כציווי מהקב"ה. על פסוק זה אומר הגר"א ווסרמן בספרו "קובץ מאמרים" (ע' פ"א): "כשם שצריכים להבין דברי תורה ולעסוק בה, כך יש צורך להתבונן בכל המאורעות הבאים לעולם ולמצוא את יסודם עפ"י משפטי התורה, מאחר ש'בכל הארץ משפטיו', ומשפטי ה' הם לפי דיני התורה"[3] ברור איפוא שיש צורך בידיעת ההיסטוריה, ומובן שללימודה יש תכלית. אין לה ערך מוחלט בפני עצמו, שהרי לימוד ההיסטוריה הלא מעיקרו הוא לימוד של מאטאריה העוסקת בפרטים שעלול להתגלות כברכה לבטלה, או, לכל היותר, כתוספת מידע בעולם המשופע במידע ומתלבט כיצד לשלוט בו. על הקניית ערכים דרך ההיסטוריה נרחיב להלן.

אין אנו מתכוונים להציג במאמרנו זה, בפני הקורא, את חשיבות ההיסטוריה לאור המקורות היהודיים באופן שיטתי. אך לדעתנו ללא הצגת הדוגמא המובהקת של "חג הפסח" - שמשמש כבנין אב ביהדות - לא נצא ידי חובתנו הבסיסית. עם חורבן הבית השני פעלו חז"ל, בדור יבנה ואילך, לנתק מנהגים שונים מסדר העבודה במקדש. חג הפסח קיבל גם הוא דגשים שונים מבעבר והפך להיות בעל משקל חינוכי. בימי הבית עמדה במרכז חג זה הקרבת קורבן הפסח. כל שאר המעשים כמו הסעודה, אכילת מצה ומרור - נחשבו טפלים לקרבן. מלשון הפסוק: "על מצות ומרורים יאכלוהו (במדבר ט, 11.) ניתן ללמוד שמצות ומרורים נאכלים רק כשיש קורבן, במילים אחרות רק כאשר בית המקדש עומד על מכונו.

לאחר החורבן קבעו חז"ל דפוסים חדשים לחג המקובלים עד עצם ימינו. כאמור, הגורם החינוכי הוא מאז מהותו של החג ובמרכזו עומדת מצוות "והגדת לבנך". אכילת מצה ומרור שועבדו גם הם למגמה החינוכית ומעתה נוספו יעליהם ביאורים על הרקע ההיסטורי של יציאת מצרים, כנאמר: ו"כל המרבה לספר ביציאת מצרים הרי זה משובח". משמע, שהחוויה החינוכית - היסטורית-לאומית עומדת במרכז הוויתו של החג[4]; ועל-כן ההגדה של פסח בנויה ברובה על התיאור ההיסטורי של יציאתו של העם היהודי משיעבוד לחירות[5].

לבטיו של המגזר הדתי בשאלת הוראת מקצוע ההיסטוריה

נראה, איפוא, שהרתיעה הקיימת לגבי הוראת ההיסטוריה כנדבך משמעותי בהכשרתו של פרח - הוראה לתפקידו בבית הספר הממלכתי-דתי, אין לה על מה לסמוך מנקודת השקפתם של המקורות היהודיים. בכל זאת קיימת הסתייגות, מדוע?

להערכתנו, יש לכך שתי סיבות. הראשונה השקפתית הנובעת (באופן פרדוכסלי) מהניסיון ההיסטורי. המאבק לאמנציפציה של יהדות אירופה היה מלווה ברצונם של חלק מהיהודים (החוגים המשכילים) להשתלב בחברה הסובבת באמצעות הצגת עושרה של היצירה היהודית לכל גווניה לפני הגויים. בעניין זה בלטה אגודת "חכמת ישראל" (האיגוד לתרבות ולמדע

היהודיים, נוסד ב- 1819), שהניחה את היסודות למחקר המודרני של מדעי היהדות. כוונתם היתה לחקור בעבר היהודי ע"י שימוש באמצעי מחקר מודרניים כדי להביא בכל מחיר להשתלבותם של היהודים בחברה הסובבת. חברי האגודה פעלו מתוך פולמוס חריף נגד היהדות המסורתית והשפיעו על מגמות של חילון והתבוללות בעם היהודי[6]. היצירה והמחקר ההיסטוריים שהושפעו מרוח האגודה עמדו, במידה זו או אחרת, בניגוד לתפיסה המסורתית (אורתודוכסית) ואף ניסו לנגחה, כגון מרכוס יוסט (1793-1860) וצבי (היינריך) גרץ (1817-1891), שהניחו את היסודות להיסטוריוגרפיה היהודית. אמנם בהשפעת רוח הזמן נחלצו גם שומרי אמוני ישראל לכתיבה היסטורית, כמו ר' נחמן קרוכמל [רנ"ק 1785-1840] שחיה מאבות "חכמת ישראל" בגליציה (ואף כתב את ספריו בעברית), שפירסם את ספרו המפורסם "מורה נבוכי הזמן" והציע בו שיטה היסטוריוסופית להבנת תולדות ישראל[7].

אין ביכולתנו במסגרת מצומצמת זו להיכנס לדיון משמעותי באמנציפציה ו/או ב"חכמת ישראל", אך נוכל לומר שתהליך החילון וההתבוללות פגעו קשות ביהדות המסורתית וגרמו לרתיעה אינסטינקטיבית בקרב הציבור האורתודוכסי מכל עיסוק במדעים, אשר תכליתו היתה להצביע על האוניברסליות של העם היהודי ("מוסר הנביאים") והיותו כפוף לתהליכים היסטוריים ולא סטיכיים.

הדי הויכוח נמשכו גם לתוך המאה ה-20. כאשר פירסם זאב יעבץ (1847-1940), רב ומחנך ידוע שפעל גם בארץ ישראל, את ספרו "דברי העמים כתוב ברוח בני-ישראל" נמתחה עליו בקורת חריפה על היותו קלריקאל קיצוני. אחד-העם (אשר גינצבורג) שלל את ספרו באומרו: "עד כמה נפלנו, עד שמוצאים אצלנו ספרי דברי-הימים ברוח ישראל". שמעון דובנוב - ההיסטרויון המפורסם שדגל ברוספיקציה - האשימו בצביעות דתית, זאת למרות שהספר הגיש באופן מדעי ובתיאורים פשוטים, קצרים ומרתקים את עיקרי התהליכים ההיסטוריים, במטרה למשוך את לב הקורא הצעיר - שאליו כוונה כתיבת הספר[8].

ספריו של יעבץ, אף שניכרת איכותם הפדגוגית - ההיסטורית, לא זכו, כמובן, למהדורות נוספות ובעצם נגנזו בארון הספרים.

אם כן, ישנה רתיעה, לפיכך, מהעיסוק בהיסטוריה בכלים מדעיים במגזר הדתי, מפני החשש שיחודו של עם ישראל עלול להפגם כתוצאה מהמחקר ההיסטורי הביקורתי. נשקפת סכנה שתולדות ישראל ייתפסו, במישור ההיסטוריוסופי כחלק מההיסטוריה האוניברסלית, דהיינו, משפיעה ומושפעת "משר ההיסטוריה", ולא עומדת מעליו. מכאן החשש להאצת החילון.

יתרה מזו, קיימת לכאורה גם סכנה נוספת במישור התיאולוגי מפני התפתחויות לא רצויות, כמו ביסוסן של רעיונות הרפורמציה. הרפורמים טוענים, באופן בסיסי ובפשטות, שההיסטוריה שולטת בתולדות העם היהודי, ולכן עליו להתנהג כשאר העמים ולהתאים את עצמו לנימוסיהם.

הסיבה השנייה, שלהערכתנו מונעת את הכללת מקצוע ההיסטוריה במכללה הדתית, היא הרצון להכשיר את פרח ההוראה ע"י הקניית "מסה" של פרקים במקצועות הקודש. ההנחה היא שככל שילמדו יותר פרקים ביהדות ובהשקפה יהודית (מחשבת ישראל), כך תצא הסמינריסטית מצויידת טוב יותר לעבודתה בשדה ההוראה והחינוך.

שיקול זה אינו עומד, לדעתנו, בביקורת, שכן תפקידה של המכללה לצייד את בוגריה בכלים

להבנת החומר הפדגוגי, ולאו דווקא בהקניית ידע ספציפי. ההבנה ההיסטורית והרלוונטיות של מקצוע זה, כפי שנראה להלן, היא פרק חשוב בהכשרה דווקא במדעי היהדות ומתוך ראייה הומניסטית־אנושית, החשובה כל־כך לחינוך לערכים ולעיצוב האישיות של התלמיד. יתרה מזאת, כל בוגרת תזדקק בעתיד להשתלמויות מקצועיות (פרופסיונליות) כדי להמשיך לקנות דעת ולרכוש ידע בכל תחום ובכל מקצוע הוראה שתעסוק בו. כאמור, הוראת ההיסטוריה היא חובה בבי"ה הממ"ד. אולם אין המכללה חייבת להקיף את מירב הידע בלימודי קודש או בכל תחום אחר, אלא תפקידה להכשיר ולהעניק לבוגרת כלים ומתודות בענפים רבים ככל הניתן – ובעיקר בתחומים הרלוונטיים לחומר הנלמד בביה"ס.

מהי היסטוריה?

לאחר שהצגנו מספר מכשולים פרלימינאריים הכרוכים, לדעתנו, בדיסציפלינה, נשאלת השאלה: בעצם מהי היסטוריה?

מובן שלא נזדקק להגדרה מילונית של המושג, אלא ננסה לברר את מהותו של העיסוק בדיסציפלינה. נקדים ונאמר, שאין אנו מתיימרים לספק הגדרה קולעת וק"ו חד-משמעית לנושא השנוי במחלוקת בין ההיסטוריונים עצמם. ברצוננו, אם כן, להציג מספר דעות ועמדות המצביעות על מורכבותו של התחום. ההיסטוריה אליה אנו מתיחסים כוללת את כל התחומים של הפעילות האנושית: פוליטית, דתית, חברתית, כלכלית, תרבותית, טכנולוגית ועוד.

הרמב"ן בפירושו ל"שירת האזינו" (דברים, ל"ב, 7) כותב: "והנה השירה הזאת אשר היא בנו לעד אמת ונאמן תגיד בביאור את כל המוצאות אותנו". לאמור, ההיסטוריה של עם ישראל, המקופלת ב"שירת האזינו", מספרת את סיפורו של העם. מעניין, שגם היסטוריונים בני תקופתנו סבורים, שההיסטוריוגרפיה המתהווה כיום, מחיה מחדש במהותה את הסיפור ההיסטורי; פרופ' מיכאל הד טוען, שהסיפור חוזר ותופס מקום מרכזי בכתיבת ההיסטוריה, בעוד שבעשורים שחלפו הושפעה הכתיבה ההיסטורית ממדעי החברה השונים. אמנם ההיסטוריוגפיה המודרנית אינה מקבלת סיפור אחד מוגדר ורצוף כאמת בלעדית, אלא מציעה סיפורים שונים ובודקת את מידת האובייקטיביות בכל אחד מהסיפורים[9].

אריסטו הגדיר את ההיסטוריה בפזה דומה: "ברור שגם תפקיד המשורר הוא לא לספר את העובדות (הדברים שקרו), אלא את סוג הדברים שעשויים לקרות, כלומר את המאורעות האפשריים ולפי ההסתברות או ההיכרח, שהרי ההיסטוריון והמשורר... בזאת הם נבדלים: האחד מספר את העובדות (הדברים שקרו), ואילו השני את סוג הדברים שעשויים לקרות"[10].

תוקידידס, ההיסטוריון היווני הנודע, הוא אבי שיטת ההיסטוריוגרפיה היוונית, המדגישה את חקר האמת והדיוק – שלא כהיסטוריונים שקדמו לו שמשו כ"סופרי בית" בחצרות המלכים וכתבו את ספריהם כ"שיר הלל" לפטרוניהם – הרי עצם העניין במלחמה הפילופונסית וחשיבותה הוא שעוררו לחבר את ספרו המפורסם, ולא החיבה או השנאה לאחד משני הצדדים הלוחמים. תוקידידס לא הסתפק בתיאור שיטתי של המלחמה, אלא חקר בדקדקנות את רקעה. בעקבותיו הלכו היסטוריונים נוספים, שחיו בזמן העתיק, מהם יוסף בן מתיתיהו, אשר מנמק את מניעיו ברוח זו, במבוא לספרו "קדמוניות היהודים"[11].

ההיסטוריון קסירר מגדיר את ההיסטוריה כמאטרייא העוסקת במהות קיומנו כחברה אנושית:
"History as well as poetry is an organon of our self knowledge an indiependable instrument for building up our human universe"[12].
פריץ שטרן בחיבורו החשוב העוסק בהתפתחות ההיסטוריוגפיה המודרנית, מגדיר את העיסוק בהיסטוריה כדלקמן:

"...a human tank akin in its pleasures and confilicts to all other activity"[13].

יעקב שביט סבור, שההיסטוריה בהיותה ידע תרבותי מאורגן אודות העבר וזיקתו להווה, מבקש לשחזר רצף אירועים ולהעניק להם סדר ומשמעות; ע"י כך נוצרות תמונות מהעבר, אשר התודעה הקולקטיבית עושה בהן שימוש[14].
ישראל קולת סבור, שבהגדרת העיסוק ההיסטורי יש יומרה מרחיקת לכת. ההיסטוריה מבקשת לדון בהתפתחות החברה האנושית, לא כאחד מענפיה, אלא באופן טוטאלי, בעוד שהסוציולוג והאנתרופולוג יבקשו לדון בענפים מוגדרים ובשיטות מחקר ברורות וקבועות בהתפתחות האנושית, הרי ההיסטוריון יבקש להכיל את המערכת כולה ואת האירוע הפרטי, את התבניתי ואת המקרי. הוא יבקש לגלות בעבר את לידת הנאמנויות והזהויות המוסיפות לחיות בהווה - ואת התחברותן לקבוצות חברתיות. לאמור, הוא מבקש להגיש את התיאור ההיסטורי לא בתנוחה אלא בתנועה, לא רק ע"י הגדרה מושגית של מצב קיים אלא ע"י תיאור זרימה והשתנות[15].

העיסוק בהיסטוריה מודרנית, הכתובה בתבנית מדעית, ראשיתה בוולטיר. מאז לבשה ופשטה ההיסטוריוגרפיה צורות שונות. במאה ה-י"ח שאפו ההיסטוריונים לראות את תולדות האנושות כהתפתחות ויצירה אנושית ולא כגזירת האל, בהתאם להשקפות ההומניסטיות המאפיינות את התקופה, ששאפה להביא להכרה באחדות האנושית. ההיסטוריוגרפיה של המאה ה- י"ט מתמקדת באורינטציה הלאומית, ומאמינה ביכולתה לפענח באמצעים רציונליים את הקודים והמגמות ארוכות הטווח של ההתנהגות, או התבניות ההיסטוריות.
לעומתם ההיסטוריונים בני המאה ה-20 הפרידו את העיסוק בהיסטוריה לתחומי משנה: היסטוריה צבאית, חברתית, כלכלית, פוליטית, מדעית וכו'. מפנה זה עשה את המחקר ההיסטוריה מדויק יותר אך בכך צומצמו אופקיו[16].

ההיסטוריוגרפיה שלאחר מלחמת העולם השניה, התמקדה בהיסטוריה חברתית וכלכלית והפכה במהותה להיסטוריה־כמותית, המבוססת יותר על נתונים סטטיסטיים מאשר על טקסטים. פותחו ענפים היסטוריים בעלי זיקה למדעי החברה כפסיכו - היסטוריה (ראה, למשל, את ספרו של נורמן כהן, "הכשר לרצח עם") וכדו', אשר ביקשו לשים דגש לא על האירועים המתחלפים אלא על המבנים הבסיסיים והתהליכים ההדרגתיים בהיסטוריה[17].

יוצא, איפוא, שעצם העיסוק בהיסטוריה הוא בעייתי, שכן זהו תחום שעבר תהפוכות מרובות, ואין הסכמה בין העוסקים במקצוע על מתודולוגיה־אחידה וקבועה. המכנה המשותף בשיטות השונות, שאת חלקן הצגנו לעיל, הוא המתח שבין העובדה הפרטית לבין המסגרת הכללית;

לאמור, ההיסטוריון לעולם יחפש את המשמעות הכוללת המשתקפת מהעובדות הפרטיות. אם מהותו של המקצוע כה מורכב ורבגוני מה לנו כי נלין על התלמידים, או על הרתיעה הקיימת, משילובו כתחום הכשרה מובהק במכללות?

החשיבות בהוראה ובלימוד ההיסטוריה

כדי לחדד את הסוגיה שהיצגנו, נקדים ונאמר, שההיסטוריונים עצמם אינם מתייחסים עוד להיסטוריה כמפתח להבנתו של ההווה על סמך העבר, מתוך כוונה לעצב את פני העתיד. ק"ו שאין העיסוק בהיסטוריה נתפס כבי"ד של צדק לפתרונן של תביעות ששורשיהן נעוצים בעבר, כמו זכויות היסטוריות על חלקי ארץ וכדו'. מובן שהעיסוק בהיסטוריה עשוי לתרום את תרומתו לבניית תשתית עובדתית מוצקה של האירועים, אך לא למעלה מכך. וזאת בגין הסובייקטיביות של ההיסטוריון המגדיר, חוקר ומציג את ממצאי מחקריו ההיסטוריים ומסקנותיהם. בעניין זה נרחיב מעט להלן. גם הטענה, כי סיטואציות חוזרות בחיינו הציבוריים ניתן ללומדם מן ההיסטוריה, נראית מופרכת במיוחד בימינו[18]. משמע שלא ברור באופן חד-משמעי, בסוף המאה ה- 20, מהי המשמעות של ההיסטוריה ומהי הרלוונטיות שלה, אם כן לשם מה ללמדה?

ננסה להציע תשובות וקווים אחדים למחשבה. העיסוק בהיסטוריה הוא בראש ובראשונה ***משימה אנושית***. הצורך האנושי לדעת את העבר קיים כיצירה תרבותית קודם להיסטוריה הכתובה והמודעת, ובודאי הקדים בהרבה את ההיסטוריה המדעית.

המסורת של סיפור-עם אודות מוצא הקיבוצים האנושיים, רקעם המשותף, מלחמותיהם וכיבושיהם קיימים בכל עם ובכל שפה, תכליתם היתה לפרש את הזמן הקולקטיבי של התהוות הקיבוצים האנושיים. האדם התאמץ לעצור את שטף החילוף וההשתנות ולשמרו במושגי תרבות, מדע וביצירות האומנות ובודאי במסורות היסטוריות[19].

היסטוריונים מקצועיים רבים טוענים שהסיבה הבסיסית לעיסוקם בהיסטוריה היא הנאה, לאמור, הנאה מראיית העבר בכלים מדעיים. לעיתים יש גם הנאה מניפוץ מיתוסים והעמדת העבר על כנו וכסדר התרחשותו, משום ***הנאה שבחשיפת האמת***. יש גם אהבה ***וסימפטיה לחקר התקופות הקדומות***, כגון: חקר התקופה הקלאסית, התפתחות הארכיטקטורה, בניין הערים והאומנות - כל אלה דרכים אסתטיים ואנושיים, המעוררים רצון לחקר ההיסטוריה.

הרצון הקמאי ***להתחקות אחר הגניוס***, תורם גם הוא לסקרנות אנושית לעסוק במחקר היסטורי; בדיוק כפי שלימוד העבר כחוליה משחררת של המציאות בהווה הינה צורך אנושי, כלומר, ***גילוי הסיבתיות הנעוצה בעבר למשברים ו/או תופעות המתקיימות בהווה*** וכדו'[20].

מקצוע ההיסטוריה, בטפלו בתרבויות ובחברות שונות בעבר הקדום והקרוב, ***עוסק בחקר ה'אחר'***, השונה מאיתנו. ישנה חשיבות אנושית - הומניסטית עליונה, במיוחד בחברה דמוקרטית - פלורליסטית, להבין ולכבד, גם אם לא להסכים, להשקפות עולם ולדעות שונות מאלו שעל פיהן אנו פועלים[21].

הרלוונטיות בלימוד ההיסטוריה עניינה במימד השינוי, באמצעותה אנו מחנכים את הלומד להיות מודע לתהליכי שינוי בחברה האנושית. דוקא בימינו שבהם השינויים הטכנולוגיים ובעקבותיהם השינויים המדיניים, החברתיים, הכלכליים וכיו"ב מהירים - כמו קריסתו של העולם הקומוניסטי על השלכותיו המרובות, יש צורך לפתח מקצוע שיעניק ללומד מיומנות לעמוד על אופיים של השינויים המתרחשים בחברה האנושית. מיומנות זו תאפשר לאדם החי בחברה המודרנית לגבש עמדה מאוזנת ומבוקרת כלפי הוויתו, ותכשירו להעריך ניכוחה את המציאות המשתנה בה הוא חי[22].

להיסטוריה יש גם תפקיד חשוב ***בשירות החברה***. החברה המתפתחת דורשת ידע היסטורי, שכן מאז המהפכה הצרפתית והאמריקאית בונה העולם המערבי את עתידו על בסיס עברו. כלומר, האומה הלאומית נשענת על שורשיה [23].

ההכרה ההיסטורית מחדדת את יכולתו של הפרט ושל הציבור לשפוט ולהעריך סיטואציות, להסיר מסתורין מהעבר ולהעריכו כהוויתו. חשיבות מרובה יש לחקר האמת הלאומית בכל הקשור בהערכת המנהיגות - במיוחד מנהיגות כריזמטית וסוחפת - והנהייה אחריה, שכן הניסיון ההיסטורי מלמד את משמעותן של ההחלטות שמקבלת המנהיגות בשם האינטרס הציבורי ומחיריהן בחיי האדם. המידע שמספקת הבדיקה ההיסטורית הכרחית לחיי הרוח והחברה. עניין זה בולט בשל השימוש הציני שנעשה לעיתים ע"י אחדים מאנשי הציבור בעובדות היסטוריות להוכחת טיעוניהם הפוליטיים; וכן למקרא או למשמע שיבושים בכלי התקשורת המציגים מידע, המסתמך על חקר שטחי של העבר.

ההיסטוריה הינה רלוונטית מאד לגבי הדור הצעיר, החוקר את עברו ומבקש לבדוק את הערכים והנאמנויות שגיבש והנחיל לו הדור הקודם, ולראותם לא רק דרך הפריזמה של הדור הקודם, אלא (ובעיקר) לבחון את תוקפם הקיים ועומד לגבי עצמו (למשל התנועה הקיבוצית וערכיה, או אירגון הסתדרות העובדים ותפקידו בהווה וכו'). דור הביניים מבקש ,איפוא, גם לשמר וגם לבקר את מורשת אבותיו בעזרת כלי המחקר ההיסטוריים.
לא רק העניין הציבורי אלא גם העניין האישי מניע את הדור הצעיר לבדוק את מורשת אבותיו. הרצון לבחון את העבר ולשבץ את הגורל האישי בתוך הדפוסים המשמעותיים המתקיימים מן העבר ומשפיעים בהווה, מניעים את הבדיקה והבחינה ההיסטורית[24].

נעיר הערות אחדות לחשיבות ***הוראת ההיסטוריה מנקודת מבט חינוכית***.
השאלה המרכזית בסוגיה זו היא, באיזו מידה נקבעים ערכינו הפוליטיים, תחושות הזהות שלנו והדרך שאנו רואים את העולם ע"י סוג ההיסטוריה שלמדנו בביה"ס.
אין ספק, שהאידיאולוגיה הציונית, שבאמצעותה אנו מגבשים מקצת זהותנו היהודית, הגורל ההיסטורי של עם ישראל, זכותנו על ארץ־ישראל ולקח השואה, מושפעים רבות מההתודעה ההיסטורית שקיבלנו בביה"ס. לימוד ההיסטוריה משמש, ללא ספק, ככלי לביסוס ערכים. בעניין זה נרחיב מעט להלן.

לאור משקלה של ההיסטוריה בהקניית ערכים, המבוססים על עובדות מהימנות שהן פרי המחקר

ההיסטורי, התפקיד המרכזי שיש ליעד להוראת המקצוע הוא החינוך ***לחשיבה ביקורתית***. יש לפתח בלומד יכולת להבין את ההיסטוריה במסגרת ההתייחסות שלה, דהיינו, ***הבנת השינוי והסיבה*** . כמו-כן יש לעודד ולפתח את ***השימוש המבוקר בעובדות והסקת מסקנות***.

לימוד ההיסטוריה ניתן וצריך להיעשות בצורה חוויתית ולוגית כאחד, כאשר המינון בין שני המרכיבים משתנה בהתאם לגיל הכרונולוגי. אין ספק ש"הסיפור ההיסטורי" עשוי לעורר עניין בילד הרך ובנער כאחד, אם יוגש כהלכה ולא בצורה פרונטלית בלבד.

ננסה להציע מספר אמצעים שעשויים לסייע בגיוון ההוראה:

1. קטעי מקורות המכילים מסורות עממיות (סיפורי עם וכדו') -כמקור להוראת ההיסטוריה.

2. הצילום ההיסטורי - כמקור להבנת ההיסטוריה.
בעניין זה ניתן להשתמש בצילומים ובאיורים של אזורים ידועים, מבנים וכיוצ"ב, להשוותם למצב בהווה ומתוך כך להסיק מסקנות מתאימות.

3. המפה ההיסטורית המצביעה על אירועים, תהליכים וכו'.
ניתן להשתמש במפות מדיניות ולעמוד על השינויים בין תקופה לתקופה, כגון מפות המכילות מידע על מסעות צבאיים וכיבושים (מסעות הצלב, גירוש ספרד ותפוצת המגורשים בעולם) וכו"ב[25].

4. ניתן להציג בפני התלמידים לוחות אירועים סינכרוניים, מהם אפשר ללמוד על מקומו של אירוע היסטורי בתוך הקונטקס שבו אירע.

5. ניתן להיעזר באלבום תצלומים־היסטורי, המכיל תמונות של אירועים מרכזיים הקשורים לתקופה או לאירוע, בתוספת דברי הסבר. מצויים ספרי היסטוריה בעלי איכות טובה הנוקטים במתודולוגיה זו[26].

6. הצגת תערוכה ניידת של תצלומים בנושא היסטורי, המסודרת באופן כרונולוגי או ענייני, מלווה בכתוביות.
ישנן תערוכות כאלו הניתנות להשאלה ממוזיאונים ("לוחמי הגטאות") וגופים נוספים (משה"ח על הבריגדה ההיהודית במלה"ע ה- 2 - החי"ל).

7. ניתן להיעזר בביוגרפיות ובאוטוביוגרפיות, שנכתבו על אישים מרכזיים, בניסיון לעמוד על משקלו של הפרט בקביעת ההיסטוריה[27].

8. ניתן להכין עם התלמידים "תעודת זהות" או אלבום משפחתי", ולהקיש מאירועים שעברו על הפרט, להבנת תבניות ומערכת של אירועים היסטוריים רלוונטיים.

9. אין צורך להסביר את האמצעים שמעמידה לרשותנו הטכנולוגיה החינוכית, כמו אמצעים אודיו-ויזואליים המצויים לרוב: סרטי וידאו ("עמוד האש"), שקפים וכו'.

10. חשוב להדגיש שעל המורה להכין, מדי פעם, תרשימי זרימה סכמטיים של תהליך היסטורי, ודרכם להסביר את הדינמיות, ובמידת האפשר, את הרלוונטיות של הענין הנדון, כדי להקל על התלמיד הבנת האירועים ההיסטוריים על תולדותיהם והקשריהם המגוונים.

11. רצוי להגיש ללומד, מדי פעם, כאמצעי לגיוון השיעור, חומר ראשוני הלקוח מיומנים היסטוריים (יומנה של אנה פרנק למשל), מספרי זכרונות הנמצאים למכביר, שכותביהם משחזרים תקופה היסטורית - חלקם בעלי ערך היסטורי משמעותי[28] וכן מכתבים שיש להם משקל היסטורי (איגרת הלורד בלפור המכילה את ההצהרה המפורסמת מ-1917.11.2; "איגרת הבזק" של היידריך מ- 1941.7.2, ועוד).

אין בהצעות שהועלו לעיל, אלא מקצת מהמגוון הרחב של דרכים ואמצעי הוראה. בכל מקרה, יש לוודא את טיב החומר ולהציגו בצורה מאוזנת ושקולה בפני התלמיד, שכן על בסיס החומר העובדתי, שרוכש התלמיד בשיעורי ההיסטוריה, נבנה, באופן חלקי, המסד של השקפת עולמו.

ברצוננו להדגיש, שהוראת היסטוריה ככלי לגיבוש השקפת עולם ערכית הוא עניין מסובך ובעייתי, הנתון במחלוקת בין העוסקים בהוראת המקצוע, לאמור בין ההיסטוריונים עצמם ובין המחנכים השואבים את ידיעותיהם מתוצאות המחקר. בעניין זה נרחיב מעט.

האם תכלית הוראת ההיסטוריה בביה"ס הינה לעזור ללומד לגבש השקפת עולם ערכית?

האם אנו צריכים ללמד היסטוריה עפ"י ערכים מסויימים? האם מעמידה ההיסטוריה לרשותנו קריטריונים ברורים לבחינת ערכים? האם המורה כמחנך צריך לראות בהיסטוריה מטרייה שתשמשו בראש ובראשונה כאמצעי חינוכי, אפילו מעבר לקריטריון המדעי? הרי המורה מופקד על חינוכו של הדור הצעיר עפ"י הערכים הקיבוציים המקובלים בחברתנו, ערכים המשמשים לביסוס הקונצנזוס הלאומי ומושפעים ממנו[29].

כמובן, שאי-אפשר לענות בהחלטיות על שאלות אלו ודומיהן, שכן כל הקשור לדעות ולאמונות נחשב בחברה הדמוקרטית המערבית לרשות הפרט, וכל קהיליה חיה עפ"י קודים ערכיים מיוחדים לה במסגרת המדינה הליבראלית הפלורליסטית. השאלות הערכיות חריפות יותר, למיטב הערכתנו, בחברה הישראלית המאופיינת בשסעים רבים המפצלים אותה בתחום: הערכי,החברתי, הפוליטי, הכלכלי ועוד. אין באפשרותנו להתייחס לשאלת מורכבותה של החברה הישראלית במאמרנו, כל שנוכל לעשות הוא להציע מספר מצומצם של הפניות לספרות הדנה בנושא[30].

ננסה לבחון את המטרות בלימוד ההיסטוריה, כפי שנקבעו בהנחיות משרה"ח. אנו מניחים

שמשרה"ח מייצג בהנחיותיו הערכיות (באופן כללי) את הקונסנזוס הלאומי, וזאת משני טעמים: מן הטעם של ראיה ממלכתית, לאמור, הרצון לחנך עפ"י נורמות מקובלות ולתת משקל לכל הזרמים מבחינת המייחד והמאחד; ומן הטעם שבגיבוש תוכניות לימודים, כמו באישור ספרי לימוד, יושבות על המדוכה ועדות מקצועיות. בוועדות יושבים אנשי האקדמיה, שאמונים בייצוגה של הפרופסיה ההיסטורית, כפי שבאה לידי ביטוי עדכני במחקר. בצידם אנשי חינוך, בדרך כלל מורים מנוסים "מהשדה". הרכב זה מבטיח זהירות, אמינות וגיבוש מאוזן של התוכניות ומטרותיהן, ולאחר מכן אישור ספרי לימוד במתכונת שתממש הלכה למעשה את היעדים. לאמור, משרה"ח דואג להציג מטרות-על (יעדים ותכליות), המשקפות ערכים, נורמות וכללי התנהגות. בחיבור ספרי הלימוד מוצגות מטרות־אופרטיביות שתכליתן ליישם בפני הלומד את מטרות-העל.

נפנה, אם כן, לבחון את היעדים הלימודיים של ההיסטוריה בזרם הממלכתי (עפ"י חוב' ת"ל בביה"ס התיכון 1967):

1. "להשריש בלב הנוער את ההכרה הלאומית היהודית, לחזק בו את הרגשת השותפות עם הגורל היהודי, ולנטוע בלבו אהבה לעם ישראל בארצו וברחבי העולם ולהדק את קשריו הנפשיים עם העם כולו".

2. "להחדיר בלב התלמיד את הכרת חשיבותה של מדינת ישראל והמשכת קיומו ההיסטורי של עם ישראל, לפתח בו את רגש האחריות האישית לביסוסה של המדינה והתפתחותה, לנטוע בלבו את הרצון לספק את צורכיה ואת הנכונות לשרתה".

3. "לעצב את אופיו של הנוער לאור הפעלים של אישיה הדגולים של האומה ושל עמי העולם".

אם נעיין בתוכנית הלימודים המעודכנת בהיסטוריה (התשנ"ד) שהוציא המינהל לחינוך דתי לכיתות החינוך המיוחד שבפיקוחו (עמ' 5-4), נמצא מטרות ערכיות דומות. ניתן להיווכח שמתוך 10 המטרות הערכיות שמוצגות בתוכנית, רק 4 מהן שונות מהעקרונות הערכיים, שהצגנו בנוגע לחינוך הממלכתי, והן:

סעיף 4: "התלמידים יטפחו תחושת הזדהות עם תורת ישראל..."

סעיף 5: "התלמידים יטפחו יחס של כבוד לחכמי ישראל בכל הדורות".

סעיף 7: התלמידים יכירו בייחודם של עם ישראל ושל מורשתו הרוחנית".

סעיף 8: "התלמידים יכירו בחשיבותה של א"י ובקדושתה לעם היהודי, ילמדו על הכיסופים לארץ בכל שנות הגלות ועל היות בית ליהודים באשר הם שם".

הרציונל לתוכנית לחינוך המיוחד יוצא מנקודת הנחה, "שאין הבדל מהותי במבנה הדעת של

ההיסטוריה כדיסציפלינה בין החינוך המיוחד ובין החינוך הרגיל".
בתוכניות מוצגות במפורש ובבירור מטרות על ערכיות שהחברה מצפה מציבור המורים להיסטוריה שינחילו אותם לתלמידים. מובן שבמיגזר הדתי ישנן מטרות נוספות המייחדות אותו, אך, כאמור, רוב המטרות משותפות ומגבשות ומחזקות את המאחד - קרי הקונסנזוס הלאומי.
נבחן, בקיצור נמרץ, כיצד משתקפות המטרות הערכיות בחיבור ספרי הלימוד, לאמור כיצד מוצגות המטרות באופן אופרטיבי בפני התלמיד. מרדכי ברויאר, שחיבר ספר לימוד לזרם הממ"ד, מתייחס בחלקים אחדים שבפרק המבוא ל"תפוקת הערכים" המצופה מלימוד ההיסטוריה לתלמיד ירא-שמים:
"עלייתן של ממלכות ומעצמות אדירות על במת ההיסטוריה וירידתן ממנה אינן מסתברות בצירופי מקרים ותמורות בלבד, אלא מאחוריהן פועלת יד הקב"ה וקיום הנצח של עם ישראל תוך שמירה על זהותו הלאומית והדתית אינו מסתבר אלא על יסוד ההנחה, שהוא נבחר מאת ה' להיות לו לעם לדורות עולם"[31].

הוראת ההיסטוריה בזיקה למטרות ערכיות היתה מאז ומעולם נחלתם של מחברי ספרי הלימוד, עוד בתקופה של טרום מדינה וגיבוש הממלכתיות. זאב יעבץ, מבין הראשונים לחבר ספרי הלימוד בעברית ובא"י, כתב את ספרו ההיסטורי הראשון "דבה"י לעם ישראל, י-ם תרנ"א" ואת המשכו "דברה"י, כתוב ברוח בנ"י, חלקים א'-ד' וארשה תרנ"ג תרנ"ד', בלשון מקראית ספורית הקרובה לסגנון נביאים ראשונים. ספריו מושתתים על האמונה, כי ההיסטוריה העולמית, ובייחוד ההיסטוריה היהודית, מכוונת ע"י ההשגחה העליונה, המצמידה לכל פגע ומכה רפואה וישועה [32].

גם ההיסטוריוגרפיה הציונית עשתה, כאמור, שימוש בהיסטוריה כדי לעצב את התודעה הציונית מבחינה ערכית[33]. מנהיגים ציוניים בולטים כז'בוטינסקי, השתמשו בדטרמיניזם היסטורי כדי להוכיח את טענותיהם הלאומיות[34]; גם דוד בן גוריון הרבה להשתמש בדטרמינזם היסטורי כדי לרתום את ההיסטוריה לתכלית עתידית ערכית, באומרו: "לא הגורל הפטלי שולט בהיסטוריה, והחיים אינם משחק של כוחות עיוורים בלבד. התערבותו המכוונת והמרחיקה ראות של הרצון האקטיבי היוצר ובר הכרה במהלך ההיסטוריה, הוא אחד הגורמים והמניעים של הפרוצס ההיסטורי"[35].
לאמור ההיסטוריה: ככל הנראה, נרתמת דרך קבע לשרת את עולם הערכים הקיבוצי והפרטי של בן-תמותה, כדרך הטבע האנושי שעושה שימוש רלוונטי בידע שצבר ומעבירו להוויה שבה הוא מצוי ופועל.

ההיסטוריון עצמו, כפרופסיונל, אינו משוחרר מנטית-לב ומהעמדתם של העובדות ההסטוריות על-פי מגמות מתודולוגיות קבועות מראש, הניזונות מאופי הכשרתו, עמדותיו הסובייקטיביות וכדו'.
בבואנו, אם כן, לדון בתפקידו של המורה להיסטוריה בביה"ס, אל לנו להרתע מפני החינוך לערכים באמצעות המקצוע.

הדרך הקלה אשר ציבור המורים יכול לבחור בה היא, לצמצם את המעשה החינוכי לתחום

מוגדר, ברור ומוכר "ההוראה": הכוונה בה היא להקנות ידע לתלמיד זאת בשם הפרופסיונאליות של הוראת המקצוע. בדרך זו ניתנת אפשרות למורה־המומחה לדרוך על קרקע מוצקה, שכן שליטתו בדיסציפלינה היא ברמה שאינה מסכנת את מעמדו בכיתה. לא יאשימוהו בפניות פוליטיות, לא יאשימוהו בסטיה מהעיקר והפנית מרץ מהכנת התלמידים לבגרות. אך הוראה זו, אעפ"י שהיא דורכת על קרקע בטוחה - הקרקע היא בסופו של דבר משמימה. לדעתנו, דווקא כאשר האידיאולוגיות בעולם התמוטטו, על המורה לחנך ולעצב גישה הומנית ולהציגה בפני חניכיו. אין כמו מקצוע ההיסטוריה, העוסק בשינוי ובתמורה, בצורך האנושי הבסיסי של הסקרנות לדעת, העוסק בתרבויות שונות ובקודים שונים של ערכים והתנהגויות - לחנך להשקפת עולם שורשית, פלורליסטית וביקורתית בד בבד עם פיתוח מחשבה עצמית של התלמיד[36].

לא נוכל להתעלם מהבעיות הכרוכות בהוראת המקצוע, מנקודת ראותו של המורה מול כיתתו. נעלה מקצת מהבעיות המרכזיות:

1. הוראת ההיסטוריה הקדומה נתקלת בקשיים אובייקטיביים. המרחק בזמן הוא קושי בסיסי שעימו מתמודד גם כל היסטוריון העוסק בחקר התקופות הקדומות. הוראת תקופות אלה בביה"ס מעוררת קשיים רבים בהתיחס לפְּרִיוֹדִיזַצְיָה, ואופָם של המקורות העתיקים. בתולדות ישראל מוצגים קשיים מיוחדים לגבי אופים של מקורות המקראיים שיש עימהם, מלבד בעיות בהבנת השפה, גם בעיות של התיחסות לקדושת המקורות (לפחות) מצד הציבור הדתי.

2. שאלת המינון בין הוראת ההיסטוריה של עם ישראל להיסטוריה כללית, היא סוגיה נכבדה שאין עליה תשובה חד משמעית ושלא נוכל במסגרת זו להתיחס אליה.

3. בבואנו לדון בהוראת ההיסטוריה בבתי"ס יסודיים, מחריפות הבעיות שבעתיים:

1.3 קיימת בעיה חריפה הכרוכה בהכשרת המורים. כפי שציינו בראשית מאמרנו, המכללות אינן מקדישות תשומת לב ראויה - אם בכלל - להכשרת פרח ההוראה בדיסציפלינה זו.

2.3 קיימת, כמובן, בעיה אובייקטיבית של יכולת הילד הצעיר להבין את ציר הזמן שעליו מתרחשים האירועים ההיסטוריים.

3.3 רוב בתי־הספר היסודיים אינם מצוידים דים בספריות ובאמצעי למידה כדי לענות על צרכי המקצוע.

למרות הקשיים בהוראת ההיסטוריה בביה"ס, יש לזכור, שחלה חובת הוראתו בכל הזרמים, בכל רמות הגיל ואף בחינוך המיוחד. עלינו להביא בחשבון שבחברתנו השסועה והמפולגת בשאלות דת ומדינה, ערכי תרבות ואמונה, עשויה תוכנית מאוזנת ומקיפה בהיסטוריה (בתולדות עם

ישראל, ארץ ישראל ובהיסטוריה כללית) לסייע בעיצוב דרכו של התלמיד, ולהוות מכשיר חשוב בידי המורה - לחינוך לערכים יהודיים, לאומיים וערכי תרבות כלל אנושיים. נזכור את דבריו של דוד בן גוריון: "אין נכס היסטורי הולך לאיבוד"[37]. עלינו לדאוג ולשמר את העברת הידע אודות הנכסים ההיסטוריים של עמנו ושל התרבות האנושית ע"י הכשרת מורים נאותה, שתיתן את פרייה בשדה ההוראה והחינוך בביה"ס.

סיכום ומסקנות

הצורך האנושי בלימוד ההיסטוריה הוא למעלה מחובת הוכחה, שכן משחר ימיו של האדם כיצור חברתי קיימת בו סקרנות טבעית להכיר ולדעת את עברו. על רקע זה התפתח הסיפור ההיסטורי עוד לפני גיבושה של ההיסטוריה המודעת והמדעית.

למרות הקשיים בהגדרת הדיסציפלינה ההיסטורית מבחינת המתודולוגיה שלה, וההתחבטויות של ההיסטוריונים כבעלי פרופסיה על תכלית הוראתה, ברור שמקצוע זה הוא רלוונטי לחיים הפרטיים והציבוריים דווקא בימינו - על סף המאה ה- 21 - בעידן השבר האידיאולוגי.

בכל העולם המערבי נכלל מקצוע ההיסטוריה כנושא לימוד מחייב, שלאורו מנסה החברה המודרנית לבסס את ערכיה הקיבוציים והלאומיים, לאמור להזין את הקונצנזוס.

חשיבות הוראת ולימוד ההיסטוריה מנקודת מבט חינוכית גדולה היא מרובה. זהו מקצוע המחנך במהותו לפיתוח חשיבה ביקורתית, להבנה ומתוך כך לכיבוד קודים ערכיים ותרבויות שונות מאלו שעל פיהן אנו חיים.

הוראת המקצוע הינה בעלת ערך רב בעולמנו המשתנה, מאחר שהעיסוק בו מפתח את המיומנות לזהות תהליכי שינוי ותמורה, ע"י חקירה והבנת השינוי והסיבה. המקצוע מעודד שימוש מבוקר בעובדות והסקת מסקנות מאוזנות מהן. חשיבות מיוחדת יש להיסטוריה ככלי עזר בידי המורה - המחנך בתהליך גיבוש המסר לעולמו הערכי של התלמיד.

במדינת ישראל חלה חובת הוראת ההיסטוריה בכל הזרמים, בכל שלבי החינוך ובכל רמותיו - כולל החינוך המיוחד. למעשה, ניתן לומר, שהיעדים הגלומים בהוראתו הם הבסיס המשותף הרחב שעליו מתחנכים כל תלמידי מדינת ישראל לערכים פוזיטיביים פחות או יותר שווים (תוך הדגשת ***הייחוד*** - שבכל זרם חינוכי - ***והאיחוד***).

לאור משקלו האיכותי, חובת הוראתו של המקצוע והיעדים החינוכיים שמצפים להפיק מהוראתו, תמוהה מאוד העובדה שמקצוע ההיסטוריה לא זכה למעמד בעל משקל - אם בכלל - בכשרת פרח ההוראה לתפקידו בשדה החינוך.

23. Fritz Stern, ibid

24. י. קולת, שם ע' 8.

25. ראה למשל "אטלס כרטא" לתקופות היסטוריות שונות בתולדות עם ישראל, בהוצאת כרטא י-ם.

26. אציג שתי דוגמאות של ספרות מקצועית בעניין.

א אלי בר-נביא (עורך): "האטלס ההיסטורי" הוצ' ידיעות אחרונות, ת"א, 1992.

ב. אלי שאלתיאל (עורך המהדורה העברית), המאה ה-20, היסטוריה מצולמת, ת"א, 1990.

27. אציג לדוגמא את הביוגרפיה שנכתבה על ברל כצנלסון ע"י אניטה שפירא, "ברל", ספריית אופקים/עם עובד, ת"א, 1981.

28. ברצוני להציג שתי דוגמאות מני רבות בעניין זה:

א קולנל ר' מיינרצהאגן, פרקי יומן מזרח תיכוני, הוצ' שקמונה, חיפה, 1973.

ב. נורמן בנטוויץ ומכאל קיש, בריגדיר קיש, חייל וציוני, הוצ' מערכות, 1978.

29. יגאל עילם, הוראת היסטוריה כשדה מבחן לערכים, דברים שנאמרו בכנס: האם יש עתיד להוראת העבר, שאורגן ע"י מרכז שז"ר והאוניברסיטה העברית. פורסם בידיעון למורי ההיסטוריה מס' 3-4 תשנ"א/ב עמ' 24-17.

30. בסוגיה זו ישנה ספרות מרובה, בעיקר בתחומי מדעי המדינה והסוציולוגיה. אנו נציע מעט מזער:

א דן הורוביץ ומשה ליסק, מיישוב למדינה יהודי א"י בתקופת המנדט הבריטי לקהיליה פוליטית, עם עובד, 1977.

ב. שמואל אייזנשטדט, הערות לבעיה העדתית בישראל, **מגמות** כ"ח, 2-3 (1984), עמ' 159-168.

ג. בנימין נויברגר, הדמוקרטיה המודרנית מבט השוואתי, **סקירה חודשית** 3 (מאי 1992), עמ' 15-42.

31. מרדכי ברויאר, דברי הימים לישראל ולאומות העולם, ספר לימוד לבתי"ס על-יסודיים ולישיבות תיכוניות, הוצ' מוסד הרב קוק, י-ם, 1976. עמ' 1-2; 7-8.

32. אוריאל אופק, שם, עמ' 90-91.

33. שמואל אלמוג, לאומיות, ציונות, אנטישמיות: מסות ומחקרים, הספריה הציונית, י-ם, תשנ"ב עמ' 118-119.

34. יעקב שביט, שם, עמ' 174-175.

35. דוד בן גוריון, מתן הארץ, בתוך **ממעמד לעם**, 1915, ע' ה'.

36. "סקירה חודשית" גליון 92/1 בהוצ' משהב"ט, מתמקדי בבחינת הסוגיה של החינוך בישראל במבחן הזמן, החוברת כוללת מאמרים אחדים העוסקים בחינוך לערכים, לדוגמא:

1. פרופ' ניל פוסלמן: החינוך זקוק לחזון ולא למכונה, עמ' 22-24.

2. א. ד"ר נמרוד אלוני: לקראת מה יחנך ביה"ס בעתיד? עמ' 25.

ב. נחוצים אנשי מעלה ולא גלמים מלומדים עמ' 29-30.

3. פרופ' מייקל קונלי: הכשרת מורים כסיפור חיים. עמ' 27-28.

37. דוד בן גוריון, מהפכת הרוח, בתוך **חזון ודרך**, כרך ראשון, 1949, ע' 41.

ד"ר ויקטור אוקסמן
ד"ר משה סטופל

הוראת הסתברות באמצעות משחקי הדגמה ותרגול

מבוא

העידן הנוכחי משופע בהגרלות ומשחקי מזל: לוטו, טוטו, פיס וכד', שהזכיה בהם מבוססת על תורת הסיכויים. אלמנט־התחרות ואפשרויות הזכיה, גורמים לעתים קרובות להתמכרות אליהם של בני-נוער ושל מבוגרים כאחד. ישנן טכניקות שונות, המבוססות על הבנת מושג ההסתברות, ואשר מגבירות את סיכויי הזכיה. כשמלמדים את נושא ההסתברות, עומדות לרשות המורה אפשרויות הדגמה עשירות ומגוונות. שילוב משחקי הסתברות בתהליך הלימודי, משפר את ההבנה, מעורר ענין ויוצר הנעה בקרב התלמידים. קביעת ההסתברות הניסויית להתרחשות מאורע מסויים מחייבת חזרה רבת פעמים על אותו ניסוי ועל מיונן של התוצאות שהתקבלו. ביצוע הניסויים גוזל זמן ניכר מהשיעור; על מנת לקצרו אפשר לחלק את הכיתה למספר קבוצות שתבצענה מספר פעמים אותו ניסוי. כך תתקבלנה בפרק זמן קצר תוצאות מספיקות, שתאפשרנה לחשב את ההסתברות בדיוק סביר. שיתוף כל תלמידי הכיתה בביצוע הניסויים תורם הן ליצירת אקלים לימודי וחברתי טוב בכיתה והן להשגת יעדי המורה.

המחשב שבעידן פרוייקט "מחר 98", נעשה כלי שימושי בכיתה, להוראה וללימוד מיגוון רחב של מקצועות ותחומים, עשוי להיות חלופה טובה לביצוע הניסויים, וזאת ע"י סימולציה מתאימה של המשחקים הידניים. תוכנית מחשב, שהוכנה מראש, מאפשרת ביצוע מאות ואלפי ניסויים חוזרים במשך דקות מספר, תוך הצגת תוצאותיהם באופן ויזואלי ודינמי על גבי הצג. ביצוע ניסויים ממוחשבים, מאפשר לשנות בנקל פרמטרים של המשחק ההיסתברותי, ומתוך כך - להתמודד עם אתגרים מתמטיים שונים בקבוצות או בזוגות של תלמידים בעת ובעונה אחת. השימוש במחשב מהווה הזדמנות מתאימה למורה להכיר לתלמיד את הפונקציה RND (רנדום), שמפיקה מספרים אקראיים, בגירסאות שונות של שפות מחשב.

תארנים: *משחקים; הסתברות; מרחב מאורעות; מרחב מידגם; סימולציית מחשבים; מספר אקראי (RND).*

במאמר זה, יוצגו מספר דוגמאות קלאסיות של משחקים הסתברותיים תוך הבאת סתירות, והדגשת היבטים דידקטיים. כן תוצג הצגה ברורה של מרחב המידגם ומרחב המאורע.
הדוגמאות מתאימות לתלמידי חטיבת-הביניים, שוחרי העשרה מדעית, ותלמידי החטיבה העליונה, הלומדים את נושא ההסתברות במסגרת תוכנית הלימודים.

משחקים הסתברותיים

דוגמא מס' 1 – "שלשה כרטיסים"

כרטיס מס' 1 – בשני צדדיו סימנים זהים (למשל [X] , [X]).
כרטיס מס' 2 – צד אחד סימן אחד וצד שני חלק ([X] , [ ]).
כרטיס מס' 3 – שני צדדיו חלקים ([ ] , [ ]).
מערבבים את הכרטיסים ושמים אותם בתוך קופסא. מוציאים ממנה באקראי כרטיס אחד ומציגים אותו לתלמידים. שואלים – האם צדו השני, הבלתי נראה, מסומן או חלק?. אחד התלמידים מתבקש לנחש.
כשמציגים את הכרטיס, יש להפנות את תשומת-לבם של התלמידים לאפשרויות השונות; למשל, אם על הצד הגלוי נראה סימן [X], הרי שכרטיס זה אינו הכרטיס – " [ ] , [ ] ", אלא אחת משתי האפשרויות, כרטיס " [X] , [X] " או כרטיס " [X] , [ ] ", כלומר, צדו השני או שהוא מסומן או שהוא חלק. השאלה היא, מה יותר סביר?

בדרך כלל, עונים מרבית התלמידים, ששתי האפשרויות הללו שוות סיכוי. מאפשרים לתלמידים לשחק פעמים אחדות ולהיווכח, שבממוצע מחצית ממספר המקרים מצליחים התלמידים לנחש מה הופיע בצדו השני של הכרטיס. נכנה את שיטת הניחוש הנ"ל בשם אסטרטגיה א'.

אחר כך, מבקש המורה מהתלמידים לחזור על המשחק עוד כ- 30 פעמים – אולם לאחר הצגת הכרטיס שהוצא מהקופסה מכריזים הם אוטומטית שגם בצד ב' מופיע אותו דבר כמו בצד א' (שהוצג לתלמידים). לפי אסטרטגיה זו (המכונה אסטרטגיה ב') הצליחו התלמידים לזהות נכון בממוצע 2/3 מהמקרים.

ניתן לפעול גם לפי אסטרטגיה אחרת (ג'), כשמכריזים אוטומטית שבצד ב' מופיעה צורה הפוכה לזו המופיעה בצד א'. חזרה על הניסוי בשיטה זו תצביע על כך ששיעור ההצלחה ירד ל - 1/3.

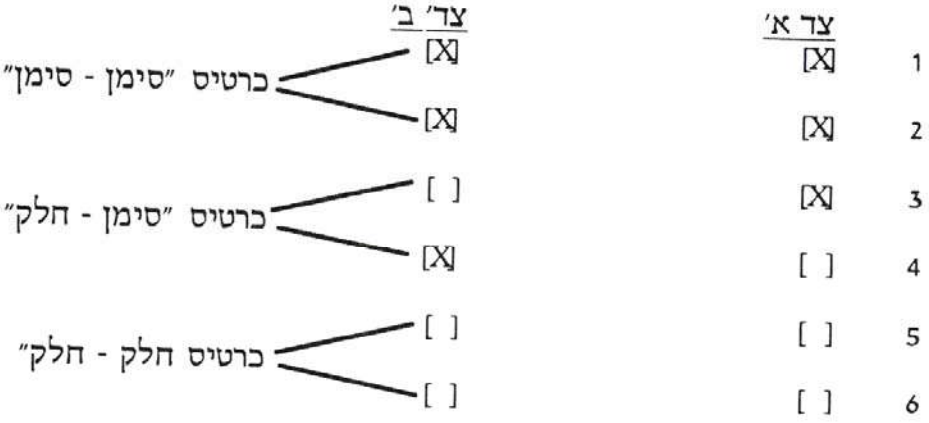
אסטרטגיות ב' ו-ג' אינן מאשרות את ההשערה של אסטרטגיה א' שסיכוייה 1/2, 1/2. הטעות הטיפוסית היא שהתלמידים (ולא רק התלמידים) אינם מביאים בחשבון את כל האפשרויות.

נניח, שנראה צד [X], אזי המשמעות היא שהכרטיס הוא " [X] , [ ] " או כרטיס " [X] , [ ] ". אבל בכרטיס " [X] , [X] " ישנן שתי הצגות אפשריות זהות, לכן הסיכוי להופעת סימן זה בצדו השני הוא גדול פי 2.
כדי שההסבר יהיה ברור ומובן צריך להביא בחשבון את מכלול האפשרויות. יש שלשה כרטיסים

ולכל כרטיס קיימות שתי אפשרויות. סך-הכל ישנן 6 אפשרויות של מרחב המידגם:

צד א' - הצד הנראה

צד ב' - הצד הבלתי נראה



אם מציגים "סימן", ברור שאין אף אחת מאפשרויות 4, 5 ו-6, אלא תהיינה שלש אפשרויות שונות, בצד ב': פעמיים מופיע "סימן" ופעם אחת בלבד "חלק". אם כן, הסיכוי הוא 2/3 לנחש את הצד השני נכון, אם מכריזים בניחוש את אותו הדבר הנראה בצד א' (אסטרטגיה ב'). באופן דומה,הסיכוי להצליח בניחוש הוא 1/3 מהמקרים, אם מכריזים על צורה שונה מזו שבצד א' (אסטרטגיה ג').

אסטרטגיה א' – ניחוש הצד השני באקראי – מאפשרת לנחש בממוצע מחצית ממספר המקרים, כי במחצית הפעמים בממוצע מופיע "סימן" בצדו השני של הכרטיס, ובמחצית הפעמים הוא "חלק" (האסטרטגיה הזאת לא מביאה בחשבון מה יש בצד הנראה - 3 צדדים "מסומנים" ו-3 צדדים "חלקים" מתוך ה-6).

הדוגמא שהוצגה במשחק מאלפת ומעניינת למדי, וזאת משתי סיבות:
הראשונה – אפשר להיווכח בבירור שאופן הצגת הבעיה, או העלילה, משפיע על כושר הבנת התלמידים. מספיק לשנות מעט את השאלה: "מה יותר סביר?" – לקחת כרטיס ששני צדדיו זהים או שני צדדיו שונים. ברור, שבפעם זאת, כל התלמידים יבינו שיש 2 אפשרויות מתוך 3: לקחת כרטיסים ששני צדדיהם זהים ("סימן - סימן" ו-"חלק-חלק"), ויש רק אפשרות אחת לקחת כרטיס שצדדיו שונים ("סימן-חלק"). לפיכך בממוצע 2/3 מהמקרים הכרטיסים זהים בשני צדיהם.

הסיבה השניה - טעות זאת שכיחה מאוד אפילו מתמטיקאים גדולים שגו בפתרון הבעיה. דבר זה ידוע מההיסטוריה. למשל, המתמטיקאי הצרפתי דאלאמבר (D'ALAMBER), שהוא אחד היוצרים הראשונים של תורת ההסתברות, טעה בסוברו, שאם מטילים מטבע פעמיים אזי ההסתברות, שלפחות פעם אחת יתקבל "מספר", היא 2/3. הוא חשב שישנן רק 3 אפשרויות ("מספר-מספר", "מספר-תמונה" ו-"תמונה-תמונה"), ומהן רק 2 אפשרויות ("מספר-מספר" ו"מספר-תמונה") המתאימות למאורע. למעשה ישנן, 4 אפשרויות ("מספר-מספר", "מספר-תמונה", "תמונה-מספר" ו-"תמונה-תמונה") ו-3 מהן מתאימות למאורע, כלומר, התשובה הנכונה היא 3/4, ולא כפי שסבר דאלאמבר שהסתמך על מרחב מדגם לא מלא.

אפשר לפתח תוכנת מחשב פשוטה שתדגים את האסטרטגיות השונות (א', ב', ג'). יוצרים 3 זוגות: (1:1) (1,0) ו-(0,0). מדי פעם בוחרת התוכנה באקראי את אחד הזוגות ובוחרת באקראי אחד מבני הזוג (הראשון או השני) ומציגה אותו על הצג. על התלמיד לנחש מהו המספר השני של הזוג ולהכניס אותו למחשב. אם הניחוש נכון, מציג המחשב נתון מתאים ונספרת זכיה. בסוף המשחק אפשר לראות את התוצאה הכללית.

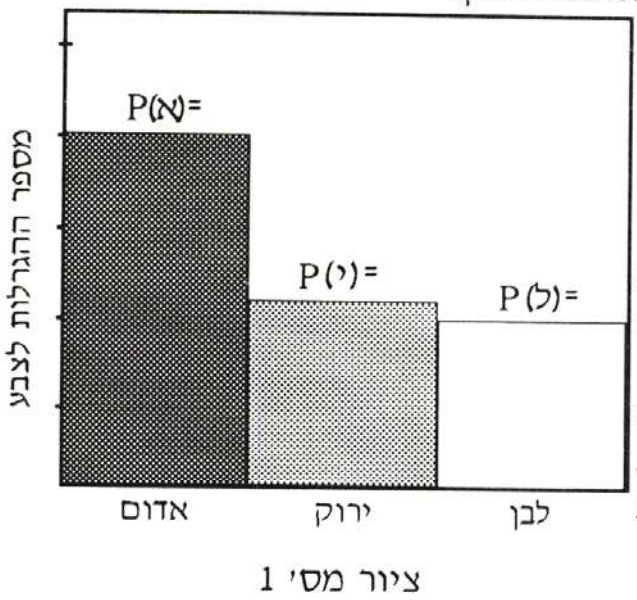
דוגמא מספר 2 – "משחק הכדורים"

בתוך שק נמצאים 41 כדורים: 20 זהים בצבע אדום, 11 זהים בצבע ירוק ו-10 זהים בצבע לבן. מוציאים באקראי כדור מהשק, מציינים את צבעו ומחזירים אותו לשק (דגימה עם החזרה). התלמידים מתבקשים לחשב את ההסתברות של הוצאת כדור בצבע מסוים.

חישוב ההסתברויות פשוט ביותר, משום שמרחב המידגם הוא 41 וגם מרחבי המאורעות ידועים: 20, 11 ו-10. הבדיקה הניסויית להוכחה שאכן ההסתברויות הן:

$P(א) = {}^{20}/_{41}$, $P(י) = {}^{11}/_{41}$, ו- $P(ל) = {}^{10}/_{41}$

מחייבת ביצוע מספר רב של ניסויים, וזאת בשל המספרים הקרובים של הכדורים הירוקים והלבנים.



ציור מס' 1

בעזרת תוכנית מחשב מבצעים את הגרלת הכדורים, מיון הצבעים ומניית הפעמים שהתקבל כל אחד מהצבעים.
התוצאות תוצגנה סימולטנית בדיאגראמה מלבנית דינמית על גבי צג המחשב (ציור מס' 1).
תעשנה הפסקות לפרקי זמן של כדקה: לאחר 50 הגרלות, 100 הגרלות ו-1000 הגרלות).

בהפסקות בין ההגרלות, מצוינת בראש כל עמודה, ההסתברות הניסויית שהתקבלה להוצאת כדור בצבע מסוים.

השוואת התוצאות של מספר קטן של הגרלות, למספר גדול של הגרלות, מצביעה על העובדה, שקביעה מדויקת של ההסתברות מחייבת ביצוע מספר גדול של ניסויים.

בהקניית מידע כללי לתלמידים חשוב לציין, שבמשחק הגרלת כדורים, ממספרים את הכדורים בצבע אדום במספרים עוקבים מ-1 עד 20, את הירוקים מ-21 עד 31 ואת הלבנים מ-32 עד 41. התוכנית עצמה מגרילה מספר מתחום 1-41, ומייחסת אותו לצבע מסוים בהתאם לגודלו המספרי.

אפשר לשנות בתוכנית את כמויות הכדורים בכל אחד מהצבעים, להוסיף כדורים בצבע נוסף

ואף לשנות את מספר ההגרלות.

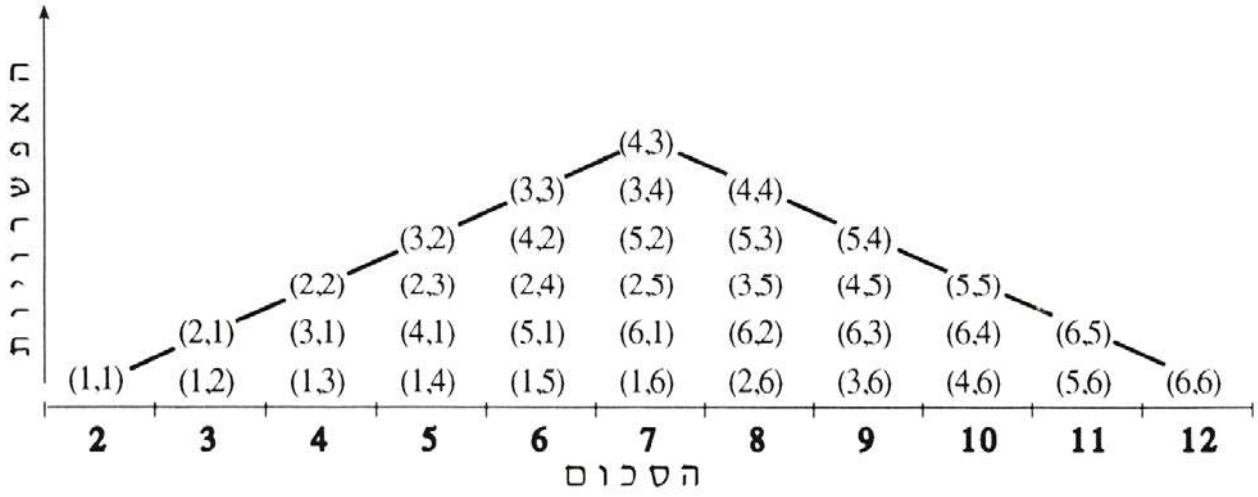
דוגמא מס' 3 – "הטלת 2 קוביות משחק"

מטילים שתי קוביות משחק שונות. השאלה היא: מהי ההסתברות לקבל סכום מסוים?
מרחב המדגם מכיל 36 אפשרויות, כדלקמן:

(1,1) (1,2) (1,3) (1,4) (1,5) (1,6)
(2,1) (2,2) .....
(3,1) .....
. .
. .
(6,1) ..... (6,6)

חשוב לציין, שמאחר והקוביות שונות, הרי שהמאורעות (2,5) ו-(5,2), לדוגמא, הם שני מאורעות שונים, ואילו מאורע כדוגמאת (4,4) הוא מאורע יחיד.

קיימים 11 מאורעות שונים של סכום הקוביות, כשהסכום הנמוך ביותר 2 עבור המאורע (1,1) והסכום הגבוה ביותר הוא 12 עבור מאורע (6,6). להוציא את שני הסכומים הקיצוניים לכל שאר המאורעות-הסכומים, ישנן יותר מאפשרות אחת לקבלת הסכום, כפי שמראה ציור 2.



ציור מס' 2

ההסתברויות השונות לקבלת הסכומים השונים רלוונטיות למדי, למשל, לצעדים שמפעילים השחקנים במשחק הקוביות העממי שש-בש. ההסתברות לקבלת סכום 7 גבוהה יותר מההסתברות לקבלת סכום 11 – עובדה שיש לתת עליה את הדעת בשלבי המשחק.

גם במשחק זה, כבמשחק הקודם (דוגמא מס' 2) משתמשים בתוכנית מחשב דינמית, לקביעת ההסתברות הניסויית של כל סכום. לאחר 1000 הטלות (הגרלות) מצביעה התוכנית בבירור, שגרף ההסתברות עולה לינארית מסכום 2 ל-7 ויורד לינארית עד לסכום 12 – בצורה סימטרית מסביב לסכום 7.

דוגמא מספר 4 – "כמה תלמידים בכיתה נולדו באותו יום?"

במבט ראשון נדמה שאכן אין כאלה, כי בשנה ישנם 365 יום ובכיתה, נניח, יש רק 30 תלמידים. במקרה זה האינטואיציה של רוב האנשים מוטעית. מעניין לציין, שבדרך כלל יש בכל כיתה לפחות שני תלמידים שנולדו באותו יום של השנה. ההפתעה יוצרת מוטיבציה להבנת הדבר, במיוחד בקרב תלמידי תיכון, שהם בעלי ידע מספיק להבנת האירוע.

ליום ההולדת של התלמיד הראשון ישנן 365 אפשרויות. ליום ההולדת של השני ישנן 364 אפשרויות, בהנחה שהוא נולד ביום שונה מזה של הראשון, וכך לגבי שאר התלמידים.

ההסתברות ששני הראשונים נולדו בימים שונים היא: $P_2 = \frac{364}{365}$

ההסתברות ששלשת הראשונים נולדו בימים שונים היא: $P_3 = \frac{364}{365} \times \frac{363}{365}$

באופן דומה מקבלים שההסתברות ש-n תלמידים נולדו בימים שונים היא:

$$P_n = \frac{364 \times 363 \times \ldots \times (366-n)}{365^{n-1}}$$

מכאן נובע שההסתברות של המאורע המשלים, דהיינו, שבקבוצה של n תלמידים ישנם לפחות שניים שנולדו באותו יום של השנה היא $q_n=1-P_n$. בעזרת נוסחה לחישוב עצרת(!), אפשר להראות שהחל מ-q_n 23 נעשה גדול מ-0.5. פירוש הדבר, שבקבוצה בת 23 תלמידים קיים סיכוי גדול יותר מ-50%, למצוא לפחות 2 תלמידים שנולדו באותו יום של השנה.

הפונקציה q_n עולה די מהר. בקבוצה בת 30 תלמידים קיים סיכוי גדול יותר מ-70% ובקבוצה בת 40 תלמידים הוא כמעט 90%. כלומר, בקבוצה כזו אפשר לאמר בוודאות שישנם לפחות 2 תלמידים שנולדו באותו יום.

ערכי q_n עבור קבוצות שונות נתון בטבלה הבאה:

n	10	15	20	25	30	35	40
q_n(%)	11.7	25.3	41.1	56.9	70.6	81.4	89.1

טבלה מס' 1

להדגמה נוספת של המשחק בכיתה, אפשר גם לחלק לתלמידים דפי נייר חלקים ולבקש מכל תלמיד לכתוב מספר שלם בתחום 400 - 0 וגם לרשום את שמו. המורה אוסף את הדפים ומתברר (סיכוי די גדול!), ששניים מהתלמידים כתבו אותו מספר.

דוגמא מספר 5 – "חלוקת קלפים"

מורה מחלק קלפים חלקים לתלמידים. כל תלמיד רושם על הקלף שקיבל את שמו הפרטי ואת שם משפחתו. המורה אוסף את הקלפים, מערבב אותם ומחלק אותם באופן אקראי לתלמידים. מתברר שלאחד התלמידים הוחזר הקלף שעליו רשום שמו. לצורך השתכנעות, חוזרים על הניסוי פעם נוספת ושוב מתברר שלאחד התלמידים הוחזר הקלף שלו. המשמעות היא, שההסתברות לאירוע (החזרת הקלף האישי) גבוהה ולכן הדבר קרה.

ההסבר המתמטי כדלקמן:

נניח, שבקבוצה n תלמידים, אז ישנן !n אפשרויות לחלק את הקלפים ביניהם. נסמן ב-A(n) את מספר האפשרויות לחלוקת הקלפים כך, שאף לא תלמיד אחד יקבל שוב את הקלף שלו, למשל, בקבוצה של 2 תלמידים A(2) = 1 . נסמן ב- B(n) את מספר האפשרויות לחלוקת הקלפים כך, שלפחות אחד התלמידים יקבל שוב את הקלף שלו. מאחר ש-A(n) ו-B(n) אורעות משלימים, אזי: $A(n) + B(n) = n!$.

בקבוצה של n תלמידים מספר האפשרויות לחלוקת הקלפים כך שבדיוק:

תלמיד אחד יקבל קלף שלו הוא $n\,A(n-1)$

2 תלמידים יקבלו קלפיהם הוא $\binom{n}{2}A(n-2)$

3 תלמידים יקבלו את קלפיהם הוא $\binom{n}{3}A(n-3)$

n -2 תלמידים יקבלו את קלפיהם הוא $\binom{n}{n-2}A(2)$

כולם יקבלו את קלפיהם הוא 1.

לכן האפשרויות לחלוקת הקלפים כך שלפחות תלמיד אחד יקבל שוב את הקלף שלו הן:

$$B(n)=nA(n-1)+\binom{n}{2}A(n-2)+\binom{n}{3}A(n-3)\ldots\binom{n}{n-2}A(2)+1$$

מכאן ההסתברות לקבל שוב לפחות קלף אחד היא $P_n = \frac{B(n)}{n!}$

התקבלה כאן נוסחת נסיגה עבור B(n) . המעבר ממנה לנוסחה ישירה לחישוב B(n), היא בעיה די-קשה. בסיוע מחשב חושבו ערכי B(n) עד ל-n =10 , כפי שמופיעים בטבלה מס' 2.

n	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P_n(%)	50	66.7	62.5	63.3	63.2	63.2	63.2	63.2	63.2

טבלה מס' 2

הנתונים בטבלה מראים, שהחל מ- n=3 ההסתברות לקבל פעם נוספת את הקלף שווה ל-63%,

זאת אומרת שהמקרה הסתברותי.

מעניין לציין, שלעיתים קרובות סוברים שההסתברות P_n שואפת ל-1 כשמספר המשתתפים בקבוצה גדל לאינסוף.

הדבר אינו נכון, ואפשר להוכיח ש- $\lim_{n \to \infty} P_n = 1 - \frac{1}{e}$

עובדה זו נראית בבירור מהטבלה הנ"ל החל מ-$n = 6$, בדיוק של ארבע ספרות אחרי הנקודה.

דוגמא מספר 6 – "משחק קזינו"

כאלטרנטיבה לבורסה, למשחקי טוטו, פיס ודומיהם, נתפסים רבים למשחק קזינו, בתקווה שהמזל יאיר להם פנים. להלן נדגים משחק קזינו ואת סיכויי הזכיה בו.
משתתף משלם 1$ ומכריז על מספר מ-1 עד 6 (מספרי קוביה). המפעיל בקזינו מטיל בבת-אחת שלוש קוביות.

פירוט כללי הזכיה:
אם המספר שהוכרז ע"י המשתתף מופיע על אחת הקוביות, מחזירים למשתתף 1$ ועוד 1$ זכיה (דהיינו, הוא מקבל 2$). אם מופיע המספר על 2 קוביות או על 3 קוביות מקבל המשתתף 3$ או 4$ בהתאמה.

מפעיל הקזינו מעודד וממריץ את הקהל להשתתף בציינו, בצבעים ורודים, את הסיכויים לזכות, להלן הסברו.
"אם מטילים קוביה אחת, אזי הסיכוי למשתתף לזכות הוא 1/6. במקרה של 2 קוביות הסיכוי הוא 2/6 ובמקרה של 3 קוביות - 3/6, דהיינו 1/2 "להצליח או להכשל". זהו סיכוי גבוה לזכות (בהשוואה למשחקי מזל אחרים), וקדימה לשחק!." רבים מתפתים, כי האינטואיציה בראשית המשחק מטעה אותם. באופן דומה, המורה בכיתה יכול לשכנע את תלמידיו בדבר "הסיכויים הטובים" לזכות בקזינו כזה. ניתוח אמיתי ומעמיק יראה לתלמידים כמה כסף ניתן להפסיד אם ישחקו מספר רב של פעמים.

ניתוח הסיכויים במשחק הקזינו – בהטלת 3 קוביות מתקבלות 6 x 6 x 6 = 216 אפשרויות (מרחב המידגם). מספר המקרים שבהם קוביה מסוימת נופלת על מספר נתון ואילו שתי הקוביות האחרות נופלות על מספרים שונים מהמספר הנתון הוא 5 x 5 = 25.
מאחר וישנן 3 קוביות שונות הרי 3 x 25 = 75 הוא מספר המקרים שקוביה **אחת בלבד** מבין השלוש נופלת על מספר נתון. מספר המקרים **שבדיוק שתי קוביות מבין השלוש** תפולנה על מהמספר הנתון הוא 3 x 5 = 15. כן, יש להוסיף את המקרה היחיד שכל ה-3 נופלות על המספר הנתון. כלומר סך-הכל ישנן 91 אפשרויות (1 + 15 + 75) מתוך 216 אפשרויות לקבלת המספר הנתון על קוביה אחת לפחות. המשמעות של אפשרויות הנ"ל היא, שהסיכוי להצלחה הוא 91/216, כלומר, פחות מ-50%.

משתתף המשלם 216$ משחק 216 פעמים, לפי הסיכוי הנ"ל וכללי הזכיה, הוא עשוי לזכות ב-91 הצלחות, בסך כולל של 199$ = 2 x 75 + 3 x 15 + 4 x 1, והפסדו יסתכם ב-17$.

במידה ודמי ההשתתפות למשחק יהיו גבוהים יותר כן ההפסד יהיה גבוה יותר ובעל הקזינו יצחק בדרך אל הבנק.

סיכום

את הוראת נושא ההסתברות בכיתה, אפשר לגוון ע"י שילוב הדגמה ותירגול של משחקי הסתברות שונים. כגון: הפעלת התלמידים בפעילויות מגוונות: עבודה בקבוצות או בזוגות, בעזרת קוביות, כדורים ושימוש במחשב. שימוש במחשב ע"י סימולציה של המשחקים הידניים (כרטיסים, קוביות, מטבעות וכד'), מאפשרת המחשה ויזואלית מהירה של התוצאות.

מראי מקום

Gardner, M. (1982). Paradoxes to Puzzle and delight. W.h. Freeman and Co. San Francisco.

Szekely, G.J. (1986). Paradoxes in Probability Theory and Mathematical Statistics. Akademiai Klado, Budapest.

Varga, T. (1981). On Probability. Southern Illinois University. Edwardsville Div. of Education.

ד"ר צפורה אשרת

הכנסת שינויים למערכת החינוך - פתולוגיה של מקרה

המרכיב הבסיסי עליו מושתתת כל התרחשות חינוכית הוא הלמידה, המוגדרת כתהליך של שינוי. למרות שהשינוי הוא אבן היסוד של המערכת החינוכית, הרי שהניסיון להכניס שינוי לתוך מערכת החינוך עצמה הוא קשה, ועומד מול תהליכי התנגדות ובלימה עקשניים ביותר.
חלקו הראשון של המאמר ינסה לבדוק מספר היבטים של תהליך הכנסת שינויים למערכת החינוך, ובעיקר יעמוד על מספר גורמים הבולמים את התהליך.
חלקו השני ינתח אירוע בדבר הכנסת שינויים, לאור התהליכים אשר צוינו בחלק הראשון.

אנו חיים בעולם הולך ומשתנה, השינוי הוא חלק אינטגראלי מחיינו. עם זאת, אנו מוצאים שבני אדם מוכנים לקבל בקלות יחסית שינויים טכנולוגיים, ונוטים להתנגד נמרצות לשינויים, המגעים ליחסיהם הבינאישיים ועבודתם. (בן יוסף 1977).
אירגונים, מפעלים ומוסדות מתקיימים אף הם במציאות משתנה. בין השאר משתנות המציאות הטכנולוגית, הפוליטית, והחברתית בה מתקיים הארגון.
כל אירגון, הרוצה להתקיים, חייב להסתגל לתנאים המשתנים. יתרה מזאת, עליו לצפות מראש שינויים העשויים להתקיים בסביבת הארגון, לשנות, להתאים ולכוון את מדיניותו ומבנהו בהתאם. גם מערכות חינוכיות נמצאות בתהליך מתמיד של שינויים. שינויים אירגוניים, קוריקולאריים, חברתיים ורעיוניים.
יש והשינויים נובעים לפעמים מתוך המערכת החינוכית עצמה, ולפעמים מגורמים חיצוניים למערכת, בעיקר מגורמים ציבוריים וממשלתיים המשתדלים להשפיע עליה. מציאות חברתית משתנה מכתיבה שינויים לתת מערכות חברתיות, אשר נועדו לשרת את קיום החברה ולאפשר את התקדמותה.
הספרות הסוציולוגית-אירגונית (MEYER & ROWAN, 1977 HANNON & FREEMAN 1977) הכירה בעובדה שאירגונים נוטים להשתנות ולהידמות לסביבה הכללית בה הם מתקיימים, כך גם במערכת החינוך בישראל קשורים שינויים אירגוניים של בית הספר במדיניות משרד החינוך.
תהליכי שינוי מקומיים, אירגוניים או תוכניים, אשר חלו במערכת החינוך לא היו יכולים להתקיים ולהתרחש ללא תנאי רקע מקדימים במערכת החברתית הכללית. לדוגמא: התכנית לשילובו של הילד החריג בכיתה הרגילה לא היתה מתאפשרת לפני עשרים שנה; ואילו כיום,

---

תארנים: *הכנסת שנויים; מערכת חינוך; מנהל; התנגדות לשנוי.*

לנוכח הדגשתן של גישות ליברליות בחברה הישראלית באשר ללגיטימציה להיות שונה, נוצרו התנאים גם במערכת החינוך לשילובו של הילד החריג בכיתה הרגילה.
DIMAGGIO (1983), MEYER (1977) מניחים, שאירגון בודד לא יכול להשתנות ללא שינוי היקפי בסביבה המערכתית. כל שינוי בחלק אחד של המערכת, יחייב שינויים גם בחלקים אחרים. מכאן, יש לראות את השינויים בפרספקטיבה של המערכת כולה. נדירים הם השינויים הנוגעים בפרטים בלבד.
לפיכך, הכנסתו של שינוי במערכת, המתואר להלן, איננו שינוי שולי, מקומי, בלתי-חשוב, נהפוך הוא, השינוי שהתרחש בישוב אחד, במוסד אחד, לא היה יכול להתרחש לולא החברה בה התרחש השינוי היתה בשלה לכך, ולולא מערכת החינוך היתה משרתת שדרים גלויים וסמויים בדבר הצורך לקבל לתוכה שינויים העשויים להפרות את המערכת.
אולם, לאחר הכנסתו של שינוי אין תת המערכות יכולות להישאר סטטיות. השינוי יוצר דינמיקה בתפיסות החינוכיות, האירגוניות והאידיאולוגיות.
אירגון או מוסד אינם פועלים בחלל ריק. הללו חייבים להכיר בעובדה, כי קיימת תלות מתמדת בתהליכי ההיזון החוזר בין הסביבה לאירגון. האירגון תלוי בזרימת תשומות מן הסביבה. זרימת משאבים ותפוקות מן הסביבה אל האירגון איננו תהליך קבוע ובלתי הפיך. תשומות אלה עשויות להיות שונות - חומריות, אנושיות או רוחניות (תוכנית לימודים, ספרים, מידע, תלמידים).
הסביבה מעצבת את התשומות הללו או מכינה אותן, עד אשר הן נקלטות במוסד. מערכת אשר איננה מוכנה לקלוט לתוכה תשומות מבחוץ לא תוכל להמשיך ולשרת את החברה בה היא פועלת. מאידך, אומר חוק אוניברסלי, בכל האירגונים קיים תהליך של התנוונות והתפוררות עד שהם מתכלים; תהליך זה נקרא אנטרופיה. כדי לבלום במידה זו או אחרת את תהליך האנטרופיה, יש לשמור על היזון חוזר בין הארגון לבין המערכת הכללית.
גם בבתי-ספר חלים שינויים, מטרותיהם משתנות בהתאם לשינויים החלים בחברה הרחבה. כל מערכת תלויה בסביבה. השינויים המתמידים בסביבה מחייבים שינויים מתמידים בבתי הספר, מסתבר אפוא שהסביבה החיצונית רבת ההשפעה היא סוכן השינוי האמיתי. ארגונים, כמו גם בתי ספר, אינם משתנים עד שהם מוכרחים להשתנות.

ניתן לזהות מספר גורמים המאיצים שינוי:

1. גורמים פנימיים:
תיפעול לקוי בתוך המערכת כגון: המטרות שבית ספר הציב לעצמו לא הושגו, האוירה הפנימית עכורה והמורל ירוד (אבי-יצחק ורביד, 1985), מערכת העומדת בפני כליה (כפיר, 1970)

2. גורמים חיצוניים:
שינויים דמוגרפיים, לחץ תחוקתי, שינויי ערכים בחברה, שינוי במדיניותו של משרד החינוך, לחצים של הורים ליתר מעורבות במתרחש בבית-הספר (פרידמן, בנדס 1990).

התנגדות לשינויים

בני-אדם נוטים להתנגד לשינויים. לעתים ההתנגדות מופיעה לא רק כאשר השינוי עלול להרע את תנאיהם, אלא גם כאשר יש בו כדי לשפר את מצבם.
בן יוסף (1977) טוען, שההתנגדות לשינויים מתעוררת לא רק כאשר קיים איום לתוצאות ממשיות, דהיינו, המתנגד עשוי להתבצר בעמדות של הגנה גם במקרים שדברים לא השתנו, הואיל והוא חושב שהשתנו או שהם עלולים להשתנות.

גורמים במערכת החינוך העשויים ליצור התנגדות להפעלת שינויים:

1. גורמים כלכליים.

מערכת החינוך פועלת לעתים קרובות כמערכת כלכלית. שינויים אירגוניים או חינוכיים, העלולים לגרום לצמצום של מספר התלמידים, יוצרים התנגדות לשינוי גם אם השינוי עצמו הוא חיובי או מקדם את המערכת.

2. גורמים ארגוניים.

שינוי במבנה האירגון ובשיטות עבודה עלולים לערער את מעמדם של העובדים, ובעיקר את מדרג הסמכויות הפורמליות והבלתי פורמליות, שהתפתחו לאורך שנים. ברור אם כן, שאנשים העומדים בראש אירגון יגיבו בהתנגדות להכנסת שינויים.

3. גורמים חברתיים.

אנשים מתנגדים לכל שינוי שיש בו איום על מעמדם החברתי, אשר נרכש במאמצים רבים. רוב השינויים, גם אם אינם קשורים בשינויים פיזיים, יש בהם כדי להפר יחסים בינאישיים ולעורר מעורבות רגשית, אשר עלולה ליצור לחץ להתנגדות.

4. גורמים פסיכולוגיים.

התנגדות לשינוי מתעוררת בשל התחושה שהשינוי עלול להזיק חומרית או פסיכולוגית וחברתית. לדעת בן יוסף (1977) יש לשינוי תכונה מידבקת. מערכות אחרות נדבקות בחוסר היציבות שהשינוי מעורר. שינוי מעורר אי-שקט ומיפר איזון. קונפליקטים פנים-ארגוניים ומתחים רדומים עלולים להתעורר.
שינוי שהחל בתחום צר ומוגדר, עלול להתפתח לדרישות לשינויים מפליגים, המערערות את המערכת כולה, ויוצרות תחושה של חוסר איזון וחוסר שליטה על המערכת.

5. גורמים של אי ודאות.

דרך חדשה נראית לאדם מאיימת. החשש מפני הנעלם ומהערך ידע יוצר התנגדות. ואילו המצב הנוכחי, המוכר לאדם, מעניק מימד של ביטחון.
מסלו (1956) מציין ששינויים מערערים את תחושת הביטחון. כשאין לאדם מידע מספק על המצב

החדש, נוצר מצב בלתי ברור וכואב המעורר תחושות של חרדה מפני אובדן.
אי-הוודאות מפחידה את האדם. יש אמנם אנשים הנוטים להמר, אך האדם המצוי מהסס לפגוש את הבלתי-ידוע. אי הוודאות יוצרת אצלו התנגדות. קיימת אי וודאות נוספת, אי וודאות הנובעת מן הפחד מפני תגובה שתתבקש להופעת המצב החדש.
SCHON (1971) טוען שלהשתנות פירושו להימצא במצבים של חוסר ביטחון עצמי ומקצועי, המביאים את האדם לתסכול וחרדה. מאידך, מצב של שינוי מהווה גם אתגר העשוי להשתלם ולהביא לתחושת שליטה, סיפוק ושביעות רצון.

6. גורמים אידיאולוגיים.

גורמים אידיאולוגיים הן העמדות החינוכיות, האישיות, מערכת העקרונות המייצגת השקפת עולם אישית, פוליטית וחברתית. מדיניות בית-הספר משקפת את האני מאמין האישי או הבית ספרי ברמות השונות.
ישנם בתי-ספר אשר התפתחו סביב אידיאולוגיה אשר ענתה על צרכים בתקופה מסוימת. שינויים במישורים הפוליטי, החברתי, והחינוכי, אשר מתרחשים במערכת הכללית, משנים תפיסות של חלק מהפרטים השייכים לארגון.
אנשים אשר הזדהו עם האידיאולוגיה בתקופה מסוימת עוברים תהליכי שינוי וחשיבה מחדש.
כאשר אירגון אינו ער לתהליכי השינוי ואיננו מנהל דו-שיח רצוף עם הסביבה ממנה הוא ניזון, תוך תהליכי התאמה והטמעה כחלק מהבנייה האידיאולוגית של עצמו, הוא נוטה ליצור מערכות של בלימה והתנגדות לכל שינוי באשר הוא.

מחסומי שינוי במערכת החינוך.

קיימת הסכמה בקרב אנשי חינוך בדבר חיוניותן של תמורות ברבדים שונים של מערכת החינוך, אולם החדרת שינויים נתפסת בספרות המקצועית כמשימה קשה, בעיקר בגלל אופיה השמרני של הפרופסיה. החדרת שינויים לבתי ספר דתיים היא קשה שבעתיים בגלל תפיסת עולם שמרנית המאפיינת את רב הציבור הדתי. צירוף של השפעות פרופסיונאליות שמרניות לאידאולוגיות שמרניות מגביר את הנוקשות
החשיבתית ואת ההתנגדות להכנסת שינויים. התוצאה היא שמרנות מערכתית.
פור וגורדון (1982) מגדירים מערכת שמרנית כמערכת אשר איננה משתנה במשך זמן, או מערכת אשר מגלה חוסר סובלנות לגיוון ולשונות בתוך בתי-ספר ובין בתי ספר שונים.
פוקס וליזרוביץ (1991) מציינות, שהכנסתם של שינויים למערכת מוטלת בד"כ על מנהל בית-הספר. שינויים בתוך בית הספר לא יוכלו להתרחש ללא שיתוף פעולה, תמיכה, והכוונה של המנהל.
NICHOLSON (1982) קובע כי שינויים עוברים בריפוזיה מלמעלה למטה דרך רמות הארגון, וכי המנהל נמצא בעמדת מפתח לחסום או לקדם שינוי.
בהסתמך על מחקרים אשר נעשו בתחום זה, ניתן לקבוע כי המחסום העיקרי לכל שינוי במערכת הבית ספרית הוא מנהל בית הספר, אם כי הוא איננו היחיד.
גורמים הנזכרים בספרות המקצועית העלולים להוות מחסומים טבעיים להפעלת שינויים בבית הספר הם:

1. מנהל בית הספר.
2. סגל ההוראה.
3. הורים.

המקרה אשר יתואר בהמשך מוסיף לרשימה זו מספר מחסומים נוספים, אשר הספרות המקצועית איננה מציינת אותם:

1. הפיקוח המחוזי
2. הראשות המקומית
3. המימסד הפוליטי המיוצג על ידי מפלגה הקרובה מבחינה אידאולוגית.

במאמר זה נדון במנהל בית הספר כבולם העיקרי לשינויים, וזאת בשל הרלבנטיות של תפקיד זה לניתוח המקרה בהמשך המאמר.

מנהל בית הספר כבולם שינויים.

מנהל בית ספר הוא אדם שנבחר לתפקידו, בדרך כלל, הודות למאפייני התנהגות ותכונות המעידים על יכולת הנהגה, ארגון ויוזמה.

ZALEZNIK (1977) טוען שיש להבחין בין שתי דמויות: בין דמות "המנהל" לבין דמות "המנהיג". שניים אלה שונים זה מזה באופן מהותי - שונות העשויה לבוא לידי ביטוי בתפקוד.

"המנהלים" תופסים את עבודתם כמכוונת להפעלה שוטפת של האירגון, תוך מניעה וצמצום של מתחים ומחלוקות.

"מנהיגים", לעומת זאת, פועלים ליצירת גישות חדשות לבעיות קיימות, וליצירת אופציות חדשות, על ידי כך הם מקדמים את הארגון. KOTTER (1990) תמים דעות עם ZALEZNIK. לדבריו המנהל תורם ליצירת סדר ויציבות בכך שהוא מדגיש את התיכנון, התיקצוב, ההפעלה והבקרה, ואילו המנהיג מבסס את הארגון על ידי גיבוש חזון עתידי, על-ידי עיצוב והבהרה של מה שנחוץ להיות, בניגוד למה שקיים בפועל.

GARDNER (1990) טוען אף הוא, כי המנהיג, בניגוד למנהל, חושב לטווח ארוך, במונחים של התחדשות, ובוחן תהליכים מחדש כדי להתאים את הארגון ללחצים ולשינויים חיצוניים. הוא תופס את הארגון ומשימותיו במרחב מציאות מקיף ומגוון, הכולל את החברה הרחבה על ארגוניה.

התפיסה הכללית היא, איפוא, כי ההבחנה בין "ניהול" ו"מנהיגות" היא למעשה הבחנה בין פעילות מכוונת להפעלה שוטפת של הארגון לבין פעילות המכוונת לחדשנות.

פרידמן (1992) משתמש במושג "מנהיגות המרה". הכוונה לדמות אשר מגלה רגישות למתרחש סביבה, מאבחנת מצב של אי-הלימה בין המתרחש בבית הספר לבין הסביבה החיצונית, ופועלת על מנת ליצור איזון בין שתי הסביבות, וזאת בניגוד "למנהיגות שגרה" המתאימה בעיקר לתנאי יציבות, בתקופה בה לא חלים שינויים ניכרים בטכנולוגיה, בתעשיה, במינהל ובחברה.

מכאן מסתבר, שבתי ספר אשר בראשם יעמדו "מנהלים" יהיו בתי-ספר שמרניים ובלתי משתנים, בעוד שבתי-ספר שבראשם יעמדו אנשים בעלי תכונות "מנהיגות" כפי שתוארו, יהיו בתי ספר

פוטנציאליים להכנסת שינויים.
מכל מקום, מנהל בית הספר הוא "שוער השינוי" (פוקס וליזרוביץ 1991).
למנהל נועד מקום מרכזי בכל החלטה על הכנסת שינויים. המנהל כסוכן שינוי אינו פועל מכוח חוק כלשהו. מקור עוצמתו העיקרי נובע מפתיחותו, גמישותו ונכונותו לבחון פתרונות שונים לבעיות, גישה המתבססת על תפיסה דמוקרטית ושיתוף פעולה כתפיסות יסוד.
פוקס וליזרוביץ (1991) במחקרן אודות חשיבתם של מנהלים על שינויים, מצטטות מדבריהם של מנהלי בתי-ספר הטוענים, ש"המנהל" הוא דמות המפתח, ביכולתו לכוון, להלהיב ולהחדיר שינוי מתוקף השפעתו הרוחנית והמנהלית"; "הדברים מתחילים ונגמרים במנהל, בלי המנהל לא יזוז דבר". מכאן לדעת החוקרות, כל שינוי חייב להתחיל מבפנים, שינוי אשר בא מבחוץ לא יצליח.
בעניין זה, במציאות הישראלית המקור לשינוי שונה לחלוטין מהמציאות בארה"ב; שם השינויים בבתי-הספר נכפים מבחוץ וכן מבוצעים ומוערכים על ידי גורמי חוץ.
בסיטואציה זו, משמש המנהל בתפקיד של מתווך בעל השפעה. אולם בישראל, כאשר השינוי בא מבחוץ, נתפס המנהל כמי שניתנת לו זכות ההחלטה לבחור או לדחות את השינוי. המנהל, אם כן, הוא דמות המפתח בהפעלת כל תהליך של שינוי בית ספרי.

ניתוח מקרה

ניתוח המקרה מתייחס לבית ספר על יסודי, עירוני ממלכתי דתי. בית-הספר קיים בעיר גדולה כ-50 שנה. הוא מהווה בי"ס יחיד לבנים בזרם הממלכתי-דתי ומשרת את אוכלוסיית העיר על פרבריה. בית-הספר עבר מספר גלגולים:

1. במשך שנים הופנו כל בוגרי בתי הספר היסודיים בעיר פנו אל בית הספר התיכון היחיד. עובדה זו יצרה בית ספר הטרוגני, שהכתיב התחשבות גם ברמתם של תלמידים מאוכלוסיות נמוכות.
2. עם התפתחותן של ישיבות תיכוניות, שהיו סלקטיביות ביסודן, נטשו תלמידים, שהיו מעוניינים בחינוך סלקטיבי יותר, את העיר ולמדו בישיבות התיכוניות, דבר אשר גרם לירידה ברמת בית הספר העירוני ולהצטמקותו.
3. כדי למנוע תהליך של ניוון-אנטרופיה, התארגנו הורים של תלמידי בית הספר ודרשו להכניס שינויים בכיוון של יצירת מגמות ישיבתיות, המשלבות גם לימוד מדעי מוגבר. תהליך זה לווה בהחלפת המנהל והקמת כיתות ישיבתיות סלקטיביות בתוך בית הספר, בנוסף לכיתות תורניות, בהן למדו תלמידים, אשר לא התקבלו לכיתות הישיבתיות.
4. השינויים הללו יצרו תהליך של צמיחה מחודשת בבית-הספר. תלמידים רבים שוב לא עזבו את העיר לטובת הישיבות-התיכוניות, אלא למדו במסגרת הסלקטיבית הישיבתית.
5. במשך חמש-עשרה השנים האחרונות, מאז הוכנסו השינויים, גדל מספר התלמידים בבית-הספר עקב היותו בית הספר היחיד באזור המשרת את אוכלוסיית הציבור הממלכתי דתי, המעוניין שילדיו יישארו במסגרת המשפחתית ולא יעזבו את הבית בגיל צעיר.
6. עם השנים הסתבר שהאידיאולוגיה החינוכית של מנהל בית-הספר ושל רוב צוות המחנכים המלמדים בבית-הספר אינה מתאימה לחלק ניכר מהציבור, השולח את ילדיו לבית הספר. ציבור ההורים השולח את ילדיו לבית הספר הינו ציבור ציוני, המזדהה עם המדינה, משרת בצה"ל, מקבל על עצמו את סמכות הרבנות הראשית, נותן ביטוי לציוניותו גם בתפילה לשלום המדינה, וילדיו מתחנכים מגיל הגן ועד סיום שנות הלימוד במסגרות החינוך הממלכתי-דתי.

לאור היבטים אלה, רוב ציבור המחנכים לא תאם את האוכלוסייה, שאותה הוא נועד לשרת:

א. חלק ניכר של המחנכים לא שרתו בצבא אלא שירות חלקי סמלי ביותר.

ב. רוב מוחלט של המחנכים כולל מנהל בית-הספר לא שלחו את בניהם לאותו בית- ספר ממ"ד יחיד בעיר שבו הם מלמדים, הואיל ואינם מזדהים עם המוסדות הממלכתיים ציוניים ועם האידיאולוגיות שלו. הם שלחו את ילדיהם לבתי ספר של הזרם הבלתי-ציוני - החינוך העצמאי.

ג. חלק מהמחנכים לא רק שאינם מקבלים את סמכות הרבנות הראשית, אלא אף תוקפים אותה מידי פעם במהלך הלימודים.

ד. חלק ניכר של המחנכים אינם מוכנים להזדהות עם המדינה: באמצעות תפילה לשלום המדינה הנאמרת בשבתות, ובאותם אירועים בודדים שבהם תלמידים ומורים יוצאים במשותף לשבתות אירוח מחוץ לישיבה. ברור, שלכל המאפיינים הללו ישנם ביטויים ממשיים בתהליכים החינוכיים.

ז. ציבור ההורים החל להגיב באי-נחת ובביקורת, כמו כן שינויים בחשיבה על החינוך ועל החברה הביאו הורים להפנות דרישות למנהל בית-הספר בדבר הכנסתם של תכני לימוד נוספים לבית הספר.

מנהל בית הספר הדף באופן נמרץ כמעט כל יוזמה. המשפט השגור שנשמע היה: "מי שהדבר אינו מוצא חן בעיניו שייקח את בנו מכאן". המציאות היתה שלבית-ספר זה לא היתה אלטרנטיבה בעיר, ועל כן תיפקד כמו כל מונופול, דהיינו, התעלמות מוחלטת מהצרכים המשתנים של צרכניו. בית-הספר פעל על פי האידיאולוגיה הבלעדית של המנהל, אשר דחה כל שינוי, הן ברמה המערכתית (לדוגמא, הכנסת מגמות ומקצועות אלטרנטיביים), הן ברמה הארגונית (לדוגמא, פיזור שעות לימודי היהדות על פני כל היום במקום ריכוזם בשעות הבוקר בלבד) והן ברמה האידיאולוגית (לדוגמא, הכנסת תכנים ציוניים לבית הספר) על רקע התהליכים הללו נבע הצורך בהכנסת שינויים למערכת כדי להתאימם ללקוחותיה.

הספרות המקצועית רנה בהחדרת שינויים לתוך המערכת כאשר המינהל החינוכי (המנהל, מפקח, סוכני השינוי) שותף או יוזם או תומך בהחדרת השינוי.

הצבענו על כך שמידת התמיכה של המנהל בהחדרת חידושים יש לה השפעה מכרעת על גורל החידוש. לא ניתן להחדיר חידושים ללא תמיכתו של מנהל בית-הספר.

הבנה זו הביאה את ציבור ההורים לתחושת חוסר אונים מוחלטת שנמשכה שנים.

בגין אופיה הקהילתי של האוכלוסייה הדתית הועלה בית-הספר על "שולחן הניתוחים" כמעט בכל התכנסות חברתית או קהילתית, אולם פרט לביקורת נוקבת והעלאת הדרישה לשינוי לא נעשה דבר מחשש שיבולע לילדים החייבים להמשיך ללמוד באותו מוסד. באחת ההתכנסויות החברתיות הוחלט על ניסיון נוסף: לפנות להנהלת בית-הספר באמצעות משלחת ולבקש שינויים ברמה הטכנית, כגון הכנסת מקרר-למים עבור הילדים, וכן הצעות לשיפורים אסתטיים במבנה בית-הספר. שיטה זו מוכרת בספרות כ"רגל בדלת", דהיינו, שיטת מבחן שבה מבקשים בקשה קטנה, שקשה לסרב לה; היענות לבקשה הקטנה מכשירה את הדרך לבקש שינוי משמעותי, ואילו סירוב לבקשה קטנה מבהיר את חוסר הסיכוי להשגת שינוי משמעותי.

כישלונו של מבחן "רגל בדלת" הבהיר סופית את חוסר הסיכוי להכנסת שינויים בבית- הספר,

אי-לכך החליטה קבוצת ההורים לפעול למען הקמת בית-ספר אלטרנטיבי.
הקמת בית-הספר נוסף בהתאם לדרישה המופעלת מבחוץ - היא בבחינת הכנסת חידוש למערכת. הוחלט על התארגנות להקמת בית-ספר פרטי בתמיכה של אחת מרשתות החינוך. כדרכם של חידושים, המעוררים התנגדות לשינוי, התעוררו והופעלו כל מנגנוני ההגנה וההתנגדות של כל המערכות.
ההתנגדות היתה תקיפה ובלתי מתפשרת. בשלבים הראשונים היתה תגובה של זלזול לניסיון להקים בית ספר פרטי, אך כאשר הסתבר שהקבוצה איננה נרתעת, הפך המאבק לתקיף ביותר.
ההתנגדות העיקרית באה ממנהל בית הספר אשר גייס לעזרתו את המערכות הבאות:
1. הממסד של מערכת החינוך המחוזית.
2. הממסד של הראשות המקומית.
3. הממסד של המפלגה הרלבנטית
4. קבוצת הורים אשר מזדהים אידיאולוגית עם מנהל בית הספר.

הממסד של מערכת החינוך המחוזית הודיע שלא יאשר הקמת בית-ספר.
ההתנגדות האקטיבית של המחוז נבעה מהיגיון יבש ומחשבון קר, שכן הדרישה להקמת בית ספר אלטרנטיבי מעידה על העדר פיקוח וחוסר שליטה על המערכת ועל התהליכים המתרחשים בבית-ספר (כמו העסקתם של מורים בניגוד לכללי המחמ"ד; הוראה בכיתות מאוכלסות בהם מספר התלמידים מגיע ל-60 ויותר). ולמעשה מצביעה על כשל של מערכת זו במילוי תפקידה.

מהממסד של מערכת החינוך הארצית, לעומת זאת, התקבלה תמיכה מידית לצורך בהקמת בית הספר.
אגף החינוך בראשות המקומית הודיע שלא יאפשר הקמת בית ספר נוסף בעיר, לשם כך הפעיל לחצים על גורמים שונים במטרה למנוע השכרתם של מבנים עבור בית הספר.

המפלגה הרלבנטית -
מאחר ששר החינוך בתקופה זו השתייך למפלגה, אשר החזיקה גם בתיק החינוך בראשות המקומית, הופעל לחץ על השר שלא לאשר הקמת בית-הספר.

הורים המזדהים אידיאולוגית עם מנהל בית הספר הקיים גויסו לחבל בהקמת בית הספר החדש על ידי הפצת שמועות כוזבות לפיהן, בית הספר העתיד לקום לא יהיה דתי מספיק.
נבואה זו הופצה בטרם נבחר מנהל וגובשה תכנית לימודים. פעולה זאת היתה חלק מאסטרטגיה של מלחמה בציבור מסוים המשתייך לחברה הדתית בארץ.
לאור הרקע התיאורטי שנסקר יש צורך לבדוק מה היתה מהות ההתנגדות לשינוי במקרה זה. מתוך הגורמים, אשר הוזכרו בפרק "התנגדות לשינויים", ניתן לציין שבמקרה הנוכחי, פעלו הגורמים הבאים:
א. גורם כלכלי - כל ארגון שואף לגדול או לפחות לשרוד. הקמת בית-ספר נוסף עבור אותם צרכנים מהווה איום כלכלי, בעיקר בתקופה שהתמיכה של משרד החינוך מחושבת בהתאם למספר התלמידים.

ב. גורמים מנהליים-ארגוניים - הקמת בית ספר נוסף מערערת את מעמדו של בית- הספר שהיה יחיד בקהילה. האוטוריטה הבלתי מעורערת עד כה עומדת בסכנה מול הכנסת שיטות הוראה אלטרנטיביות, הדגשים חינוכיים חדשים, שיתוף תלמידים והורים בתהליכים החינוכיים המתרחשים - כל אלה ואחרים מהווים איום על מעמד בית הספר הקיים והנהלתו.

ג. גורמים חברתיים - במערכת הבית-ספרית והקהילתית סגל המורים הוותיק יצר לעצמו דימוי של "מי שאינם ניתנים להחלפה" הודות למעמד ומיומנות אשר נרכשו במאמץ במשך שנים. הקמת בית ספר חדש עשויה להוכיח שניתן להגיע להישגים גם בעזרת דמויות אלטרנטיביות. לפיכך הפעילו המורים והיועצים החינוכיים של בית הספר, את לחציהם על תלמידים פוטנציאליים ועל הוריהם, להתנגד להקמת בית ספר נוסף.

ד. גורמים פסיכולוגיים - מנהל בית הספר, האוחז באידיאולוגיות חינוכיות שמרניות, נוטה לדחות כל שינוי, וזאת בשל הידיעה ששינויים הם בעלי תכונה מדבקת; שינוי מפר איזון ומעורר דרישה לשינוי נוסף. שינויים משניים עלולים לתת לתלמידים ולהוריהם לגיטימציה לדרישות מהותיות יותר, דבר העלול להשמיט את הקרקע מתחת למבנה סמכותי עליו מושתתת המערכת כולה.

ה. גורמים אידיאולוגיים - בית-הספר הקיים מייצג תפיסת עולם חינוכית אשר אין לה שיג ושיח עם חלק ניכר מצרכניו, ההתנגדות להכנסת שינויים לבית-הספר היתה מחייבת שינויים בתפיסה הריכוזית ובגישה הסמכותית. הכנסת שיטות שיתופיות ודמוקרטיות העומדות בסתירה בסיסית לאידיאולוגיה השמרנית ודאי שמעוררת התנגדות.

סיכום

מסתבר, אם כן, שההתנגדות לבית הספר החדש, הקיפה כמעט את כל המערכת הממסדית המקומית. בנוסף לגורמים הנזכרים בספרות, שהם מנהל בית הספר, סגל ההוראה וההורים, הצטרפו להתנגדות גם הפיקוח המחוזי, הראשות המקומית והממסד הפוליטי המיוצג על ידי המפלגה הקרובה מבחינה אידאולוגית.
ההתנגדות צמחה מתוך צרכים הגנתיים, ומתוך חוסר-אונים וחוסר נכונות להתמודד עם הצרכים המשתנים של הקהילה. ההתנגדות נובעת מהתפיסה שהמערכת היא מערכת סגורה שאין לה כל מחויבות כלפי צרכניה, והצרכנים (במקרה זה התלמידים והוריהם) הינם חסרי-אונים ונאלצים לעכל את אשר מלעיטים אותם, עקב היותו ארגון מונופוליסטי.

לאחר מאבקים ממושכים בעזרת רשת חינוך ארצית ובתמיכתה של מערכת החינוך הארצית הוקם בית-הספר.
הקמתו של בית הספר מבטאת מצד אחד את השינויים שחלו בחברה הכללית, במערכת החינוך, ובתהליכי החשיבה של החברה הציונית דתית מצד אחד, ומצד שני זו ראשית הדרך לתהליך ארוך, אשר בו צרכני החינוך על שאיפותיהם, צורכיהם והשקפותיהם יהוו גורם משמעותי, אשר יהיה צורך לקחתו בחשבון בכל תהליך של משא ומתן ועשיה חינוכיים.

בנוסף, הקמתו של בית הספר מדגישה את השינוי באשר ליכולתו של מנהל בית-הספר לבלום תהליכי שינוי, אשר בעבר נהדפו בשער חדרו, זאת נוכח יכולתו של ציבור הורים נחוש היודע לעמוד על זכויות היסוד שלו.

מראי מקום

אבי-יצחק, ח., רביד, א. (1985). "חלקו של המנהל ביזום והפעלת תכניות לימוד בבית סיפרו" עיונים במינהל ובאירגון החינוך.

בן יוסף, א. (1977). "התנגדות לשינוי, גורמים ודרכים לטפל בה". עבודה וביטוח לאומי, כ"ט, 315-319.

כפיר, א. (1970). מטרותיה העיקריות של הראורגניזציה". נתיבי ארגון ומינהל, חוברת 3-4.

פוקס, א., ליזרוביץ-הרץ, ר. (1991). "חשיבתם של מנהלים על שינויים בבית סיפרם" מינהל ואירגון החינוך, 17, 75-104.

פורת ד., גורדון, ד. (1982). "שמרנות ומרכוז במערכת החינוך, האירוע של בתי ספר בישראל". עיונים בחינוך, 35, 175-190.

פרידמן, י. (1992). "סגנונות ומנהיגות במרחב אירגוני משתנה: המרה, שיגרה, שילוב". עיונים במינהל החינוך, 18, חיפה, 5-43.

פרידמן, י., בנדס-יעקב, א. (1990). "קונפליקט ומשבר הורים אל מול ממסד החינוך", מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

Dimaggio, P.J. & Powell, W.W.(1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organization fileds, American Sociological Review. 48, 146-160.

Gardner,J.W.(1990). On Leadership. New York. Free-press.

Hannon, M.T. & Freeman, J. (1977) The population erology of organizations, American Journal of Sociology, 82, 929-964.,

Kotter,J. P. (1990). A Force for Change, New-York. Free-press.

Maslow, A. H. (1956) Motivation and Personality, New-York, Harper &Row.

Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutional organizations. American Sociological Review. 83, 340-363.

Nicolson, E. v. & Tnacy, S. J. (1982). Principal's influence on teacher's atitude and implemet of curricular change. Education. vol. 103 no. 1 pp. 68-73.

Schon, D. (1971). Beyond The Stable State. New-york, Norton.

Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders, are they different? Harvard Business Review. 55, 67-78.

הערכה אלטרנטיבית בחינוך - פורטפוליו בשנות ה- 90 ראשית הדרך

הפתעה: אין יותר מבחני פתע ביסודיים

"מורים צריכים לעקור חשש שמבחנים ניתנו כדי לנקום"

משרד החינוך ניבש לאחרונה מדיניות חדשה למבחנים ביסודיים. המשרד אוסר לערוך מבחני פתע, "שבמקרים רבים ניתנים כעונש על התנהגותם של התלמידים". הדו"ח קובע, כי יש לערוך את המבחנים בזמנים שנקבעו מראש, כדי שהתלמידים יבואו "מוכנים מבחינה נפשית". ההוראות קובעות שלא ייערכו עוד מבחנים חיצוניים בכיתות א' עד ג', ואת "המבחנים הפנימיים יש להיזהר מלהפוך לכלי מיון והצבה, הקובעים את מעמדו ומיקומו של תלמיד בסולם ההכרתי של הכיתה ומנווטים אותו מראש למסלול של הצלחה או כישלון."

המשרד דורש גם שיוכן תיק עבודות (פורטפוליו) לכל תלמיד. התיק יכלול, בין היתר, טיוטות, עבודות בנושא אישי ודפי עבודה. כל מורה יקיים שני מפגשים בכל שליש, שבהם ידווח לכל תלמיד על הישגיו. "תיקי העבודות יישמרו בכיתה במקום קבוע ונגיש, על מנת שתלמיד או הוריו יוכלו לעקוב אחרי ההתקדמות כפי שישתקף מהתיק".

משרד החינוך קבע שחלק מהמבחנים ייבדקו על ידי התלמידים. "המבחנים אמורים לבדוק רק מה התלמיד יודע, ולא שום דבר אחר," נקבע, "יש לפסול כל שימוש במבחנים שלא לצורך בדיקה הוגנת של ידיעות התלמיד. מורים צריכים לעקור מלב תלמידיהם כל חשד שהם השתמשו במבחנים כדי לנקום או להעניש. לתלמידים זכות לדעת את הנימוקים להערכת המבחנים, ועל המורים להסביר אותם באורך רוח לתלמידים המבקשים זאת".

רן רזניק

לקוח מתוך עיתון "העיר"
יום ו' 6/5/1994

תארנים: *פורטפוליו; reflections (הרהרנות); נורמות (מבחנים); מבחני קריטריון; קריאה וולונטרית; קריאה אותנטית; עבוד מידע; מטה-קוגניציה.*

מהו פורטפוליו?

פורטפוליו הוא קולקציה של דגמי עבודות מגוונות ורבות שנאספו במשך זמן. אמנים משתמשים בו בדרך כלל כדי להראות הישגיהם. הפורטפוליו כולל מקורות אינפורמציה רבים, המשקפים את ההתפתחות המקצועית.

תיק פורטפוליו של אמן, הכולל את הטוב ביותר שיש לאמן להציע, לא רק משקף מיומנויות והישגים, אלא הוא עוזר לאמנים להבין את עצמם ומעודד אותם להמשיך לעבוד.
(Valencia, "90)

בתחילת שנות ה-80, שימש הפורטפוליו אחד האמצעים הפופולריים ביותר לזיהוי סטודנטים מוכשרים לאמנות. (Clark & zimmerman, '83)

תחומי השימוש בפורטפוליו

הפורטפוליו נמצא בשימוש בתחומים ובנושאים מגוונים, כגון: פקידות, תקשורת עסקית, איגודים פרסונליים והעסקת עובדים, פיתוח קריירה, סוציולוגיה, פסיכולוגיה, מצוינות, רפואה וסיעוד, רפואת שיניים, הנדסה כימית, קריירות טכניות, כתיבה טכנית, מעמד האשה המודרנית, אמנות (ציור, כתיבה), מוזיקה, נכים, אקדמאים וחינוך.

תחום החינוך כולל: קריאה, כתיבה, לימוד שפות, מנהיגות חינוכית, מינהל החינוך, מחקר ופיתוח, הכשרת מורים, חינוך קהילתי, חינוך גבוה, חינוך חוקי.

פורטפוליו בתחום החינוך

הפורטפוליו בתחום החינוך הופיע לראשונה בניו-יורק בניסיון ללמד כתיבה.

מאז הרבו להשתמש בו חוקרים רבים. Krest למשל, השתמשה בו שימוש רחב ומגוון במשך כ-שש שנים (1984-1990). בשנת 1989 כשחיפשו מורים, חוקרים ואנשי חינוך בפיטסבורג אלטרנטיבה להערכה סטנדרטית של הישגים הם חקרו ובדקו אצל אמנים, מוסיקאים וסופרים, כיצד אלה מעריכים את עבודות חייהם. הם מצאו שמהמשותף לכל אלה הוא, שמירת קולקציות של רעיונות, טיוטות, או שאלות, בפרק זמן ממושך. לכל אחד מאגר של חומר ממנו הוא שולף ובונה דברים. אנשי פיטסבורג פיתחו על סמך הדוגמאות הללו מערכת פורטפוליו במסגרת תכנית שנקראה "PROPEL" והשתמשו בה להוראת אמנות, מוזיקה וכתיבה. (Wolf, '89)

מאז התרחב השימוש בפורטפוליו כתהליך הוראה וכשיטת הערכה, כשהשאלה העיקרית הנשאלת ע"י העוסקים בו היא: האם ההערכה באמצעות הפורטפוליו היא אלטרנטיבה טובה לשיטות ההערכה הסטנדרטיות?

הערך האמיתי של ההערכה באמצעות הפורטפוליו בחינוך אינו בארגון התיקיה או מיקומה בחדר מסוים, אלא בשוני שחל בתלמיד ובמורה.

פורטפוליו מייצג פילוסופיה, הרואה בהערכה חלק אינטגרלי של תהליך ההוראה-למידה. זוהי פילוסופיה המביאה בחשבון:

א. את התהליך והתוצר יחד.
ב. את מערכת האינטראקציה בין מורה לתלמיד בהערכה, בהיתפתחות ובהתקדמות.
(Valencia, '90)

קונצפציות עיקריות ביישום הפורטפוליו בתחום ההוראה־למידה;

א. פורטפוליו בחינוך הוא קולקציה של העבודות הטובות ביותר של התלמיד, המשקפת ומתעדת את התפתחותו האפקטיבית והקוגניטיבית במשך זמן.

הפורטפוליו כולל:

1. **מדגמי עבודות של התלמיד** (שנבחרו ע"י התלמיד או המורה או ע"י שניהם יחד). הפורטפוליו יכול לכלול כל דבר המשקף את השגי התלמיד: ראיות שהתלמיד קורא להנאתו, מדגמים של קומוניקציה בע"פ, סקרים של עמדות ואינטרסים,סיפורים, רישומים לעיתון, טיוטות של עבודות, דגמים של עבודות טובות ביותר, רשמי-קול, חזרות, חומרי גלם לכתיבה, קטעים בלתי ערוכים, רעיונות לכתיבה, הערכה עצמית, הערכת חברים, הערות חברים על עבודות ועוד. הבחירה יכולה להיעשות באופנים שונים: מורה צופה ומנווט ותלמידים בוחרים, מורה בוחר ומציע לתלמיד או התלמיד בוחר, דיון עם התלמיד, דיון בהצעות של חבריו, דיון בהערות של אחרים על עבודות התלמיד ועוד.
2. **הערות ותצפיות של המורה.**
3. **הערכה עצמית תקופתית של התלמיד.**
4. **הערות של מורה ושל תלמיד - תוצאות של אינטראקציות ביניהם.**

(Valencia,'90)

ב. התלמיד והמורה מבינים את הערך ואת הרלוונטיות של כל פריט הנמצא בפורטפוליו. הדיון בהם (הביטוי הוורבלי) עשוי להביא לידי הכרה בצורך בשיפור, דבר המגדיל את כושר הביצוע והשליטה האישית של התלמיד.

ג. שימוש יעיל בפורטפוליו מסייע לקבלת החלטות. בדיקת הפורטפולויו ע"י המורה בזמנים שונים ובדיקת הפורטפוליו ע"י תלמידים ו/או בשתוף עם חבריהם בזמנים אחרים, והאינטראקציה ביניהם, מסייעים לקבלת־החלטות לגבי תיכנון אישי וכיתתי לטווח קצר ולטווח ארוך.

ד. אפשר להסתכל על הפורטפוליו כעל גשר חשוב בין ההערכה הפורמלית להוראה בכתה.

ה. הפורטפוליו הוא כלי גמיש, מתאים להשגת מיומנויות שונות. המפתח להכנתו הוא התאמתו לכתות שונות, ליכולות שונות, ולרמות של תלמידים בעלי מוטיבציות שונות.

ו. הפורטפוליו מרחיב אופקים, בהיותו מרחיב את תחום העשייה של התלמיד.

ז. פורטפוליו הוא סיפור של פיסת אבולוציה; הראיה שלו היא התפתחותית. (Wolf, '89)

ח. דרך הפורטפוליו של התלמיד אנו מכירים אותו כקורא, ככותב, וכאדם חושב ולא "כמספר" או "כציון". (Rief, '90)

תיכנון הפורטפוליו

פורטפוליו הוא תכנית. רצוי לערוך סלקציה של הפריטים הכלולים בו, וכן להגדיר ציפיות מראש.

טבעו של הפורטפוליו תלוי בתיכנון מטרותיו. מספר הפריטים בו, עשוי להיות בלתי - מוגבל. אולם עליו להיות ממוקד, אחרת יהיה קשה למצוא בו קשרים ואיכויות. תיכנון מטרות וציפיות הופך את הקולקציה לאיכותית. Valencia, (1990) מציעה לעבוד על שתי רמות הערכה.

1. ראיות מהימנות הנדרשות מכל התלמידים. ראיות אלה יאפשרו למורים לבדוק באופן סיסטמתי את התקדמות הכתה ואת ההתקדמות האישית של כל תלמיד.
2. ראיות תומכות: עבודות ופעילויות נוספות בהתאם לבחירת התלמיד או המורה. הבאת ראיות אלה עשויה להיות תוצאה מפעילות ספונטנית כלשהי או ממוטיבציה של התלמיד. ראיות אלה מוסיפות עומק וגוון להערכה. כאן באה לידי ביטוי יחודיות של כתה מסוימת, או של התלמיד כאינדיבידואל.

ניתן לתכנן את בדיקת הפורטפוליו בשתי צורות:

1. בדיקת הראיות עצמן - הפריטים דרכם נמדדת ההתקדמות של התלמיד.

2. סיכום או סינתיזה של העבודות - הערכה כוללת העוזרת למקם את התלמיד בהתאם למטרות ולציפיות. סיכום כזה יכול להיעשות תקופתית, ולשמש חומר לדיון עם התלמיד, עם הורים, עם מנהלים, אדמיניסטרטורים ועוד. (Valencia, '90)

על מנת להבין את עקרונות הפורטפוליו נחוץ להקים סדנאות להשתלמות מורים.

תהליך הכנת הפורטפוליו

אם ימולאו התנאים הבאים ניתן יהיה ליישם את הקונצפציה של הפורטפוליו בכל כתה ובכל נושא:

א. המורה יציע עבודות רבות ושונות. גם התלמיד יוכל להציע עבודות.

ב. התלמיד יבחר מרצונו החופשי פעילויות מתוך מיגוון רב של מטלות והצעות נושאים לכתיבה ולקריאה, וזאת בהתאם למטרות ולציפיות שנקבעו מראש.

ג. התלמיד יקבל זמן מספיק לאירגון הנושא.

ד. התלמיד יקבל חיזוקים חיוביים על עבודותיו. התלמיד יתיעץ עם מורה הכיתה בכל זמן במשך התהליך.

ה. התלמיד יבחר את עבודותיו הטובות ביותר, וישים אותן בתיקיית הפורטפוליו (Wolf, '89).

המורה יסביר בכל אחד משלבי העבודה, מה ניתן עוד לעשות בדבר הכנת פרטים נוספים בנושאים שונים ובדבר חזרות ותיקונים קודמים. (Krest, '90)

ו. עיקרון נוסף חשוב בתהליך הפורטפוליו הוא ה"reflections " - ה"הרהרנות". מקור המושג הוא מתחום האמנות, התלמיד נדרש להרהר בקול או בכתב. התלמיד מקבל הנחיות מתאימות שיעזרו לו בכך. הוא יכול לרשום הערות, דעות, רגשות והרהורים בכל זמן שהוא.

ז. המעקב צריך להיות אינדיבידואלי ואינטנסיבי. (Krest, '90) לא רק התלמיד והמורה עוקבים אחר התהליך, אלא גם ההורים. ניתן לעשות זאת בשתי דרכים: האחת פורמלית: למשל להראות מבחני נורמה וקריטריון; והשנייה בלתי - פורמלית למשל: להראות ציונים של מבחנים שניתנו על אותו טקסט בהפרשי זמן, להציג ציונים של מבחנים על טקסטים שונים מדורגים מהקל אל הכבד. אפשר להראות לוח של שמות הספרים שקרא הילד מרצונו. או לספק דוחות ושאלונים של הערכה עצמית של הילד (Krest, '90) אפשר להציג דוחות קריאת ספרים בליווי הערכות וביקרות של הילדים עצמם. (Flood & Lapp, '90)
נקודת-הראות של הפורטפוליו היא התפתחותית אבולוציונית, שום פריט אינו הולך לאיבוד. התלמידים משווים בין פריטים, שואלים שאלות חדשות, ומתקדמים. היכולת שלהם להבין לעומק את הפורטפוליו שלהם מתפתחת עם הזמן. בסוף השנה הם יודעים את ההיסטוריה של למידתם כמו סופרים. (Wolf, '89)

ח. יש לקבוע מטרות וציפיות מראש כדי לא לפגוע באיכות החומר. באופן זה יכלול התיק חומר רלווטני וכל פריט בו יקדם את התלמיד בתחום שיבחר. מטרות וציפיות ייקבעו ע"י המורה והתלמיד יחד.

ט. דיון בחשיבות כל פריט הוא משמעותי. יש להדגיש שהציון הסופי תלוי בתיק הזה, ורצוי שהתלמיד ישמור עליו היטב. התיעוד חשוב לא רק לתלמיד, אלא גם להורים, להנהלה, ולכל המתעניין בתהליך רכישת המיומנויות שהיוו את מטרת הפורטפוליו. (Krest,'90)

י. יש להסביר את חשיבות כתיבת התאריך, המשמש לצורך מעקב אחר שלבי העבודה וההתפתחות.

יא. יש לשמור את התיק במקום מסוים המיועד לכך, ולאפשר לתלמיד ולמורה גישה נוחה אליו.

דוגמא ספציפית להכנת פורטפוליו בהבנת הנקרא:

1. כשיש כמות גדולה של פריטים שהם תוצאה של קריאה רבה, יש לבקש מהתלמיד את הפריטים הטובים ביותר שלו.

2. התלמיד ינמק מדוע בחר בהם.

3. לאחר תקופה מסוימת אפשר להטיל עליו משימה מסוימת שהיא תוצאה של קריאה בפרק זמן מסוים, מדי ערב (לדוגמא, חצי שעה).

4. בסוף השליש, יבחר התלמיד את הפריטים האפקטיביים ביותר ויציין נימוקים לבחירתו זו.

5. התלמיד יציין מהו השוני בין הפריטים הנבחברים כאפקטייבים ביותר לבין האחרים.

6. התלמיד יתאר את מהלך העבודה ויציג בעיות שהתעוררו במהלכה.

7. התלמיד יציע פתרונות לבעיות.

8. התלמיד יציין את המטרות שהציב לעצמו והאם הן התגשמו.

9. התלמיד יתכנן את המטרות הבאות. הערכת המורה תיעשה עפ"י המטרות והציפיות.
(Rief, '90)

ההערכה באמצעות פורטפוליו בהשוואה להערכת הישגים סטנדרטית:

	הערכה באמצעות תהליך הפורטפוליו	הערכת הישגים סטנדרטית
1.	פורטפוליו מוכרב מ-data נתונים של פריטים (Krest, '90)	מבחן הישגים סטנדרטי הוא פריט ב-data על התקדמות התלמיד. (Krest, '90)
2.	תהליך דינמי וא-טראקטיבי.	הערכה סטטית, חד משמעית. סופית. (Wolf, '89)
3.	ההערכה נותנת תמונה אמיתית ומשמעותית של התפתחות התלמיד ביחס לתמונה קודמת לה. היא מתעדת התפתחות... (Krest '90)	הערכת הישגים של תלמידים ביחס לתלמידים אחרים באותו גיל או באותה רמה.
4.	מטרתה לקדם את התפתחות התלמיד על בסיס כישוריו והישגיו הקודמים.	מטרתה להעריך את הישגי התלמידים, בהשוואה לאחרים. (Jervis,'"89)
5.	מספקת משוב מידי הנחוץ להמשך התפתחות אקדמית.	מספקת מידע מוחלט על הישגי התלמיד ביחס לחומר הנדרש.
6.	מאירה את התקדמות התלמיד. עוזרת לפתח את הפוטנציאל המירבי. מחזקת יכולות של תלמיד.	מאירה חולשות.

7.	זוהי הערכה ערכית מעצבת. הדרגה שאליה הגיע התלמיד משמשת נקודת מוצא למטרה חדשה – חיפוש אסטרטגיות חדשות להמשך תפתחותו. הערכה זו מאירה ומגדירה בכל שלב ושלב את המטרה הבאה. (Valencia, '90)	זוהי הערכה סופית של ביצוע פיסת כושר שבאה לידי ביטוי במבחן. (Wolf, '89)
8.	הדגש הוא אישי. האחריות על ההתקדמות חלה על התלמיד. מעורבותו של התלמיד היא אקטיבית. כך יש תוקף למידע, שאנו מקבלים על מהות הלמידה.	ההערכה באה מבחוץ. ונעדרת אחריות אישית. (Wolf, '89)
9.	מפתחת ביטחון עצמי הדרוש ללומד הטוב לטווח ארוך. מעוררת הרגשת שליטה.	מעוררת חרדות.
10.	התיעוד הוא "חי ונושם". תלמיד מפרש הערות של אחרים ושל המורה. הוא נאבק על רעיונותיו. המאבק דינמי, מתקדם, מתמשך ומתפתח, במשך הזמן, הוא איננו דבר מושלם או מסתיים. (Valencia, '90)	הערכה זו היא הערכה של תוצר סופי, של נקודה מסויימת, היא אינה משקפת התקדמות. היא מלמדת שהטיוטא הראשונה (לגליון מבחן) היא הקובעת והטובה. ההישג חשוב – ולא ההתפתחות. (Wolf, '89)
11.	פורטפוליו הינו כלי לפיתוח הערכה עצמית. הערכה זו תומכת בחיזוק דימוי עצמי חיובי של התלמיד. אינטראקציה מורה-תלמיד הנוצרת תוך כדי התהליך מרחיבה את המודעות המתה-קוגניטיבית, ומעמיקה את הבנת טבעו של התפקיד האקטיבי, שממלא התלמיד בהתליך הלמידה שלו. באמצעות שיטת הפורטפוליו המפתחת בעקביות את ההערכה עצמית, ניתן לעזור לתלמיד להיות בלתי-תלוי.	אינה דורשת מהתלמידים חשיבה, או שיקול דעת, הנדרשים בפיתוח ההערכה עצמית. (Wolf, '89)
12.	ההערכה מעוררת מוטיבציה להתנסויות נוספות. מתעדת לקיחת סיכונים בתהליך הלמידה ולפיכך יעילה יותר. (Krest, '90)	שנואה על התלמידים, היו שמחים לוותר עליה. (Jervis, '89)
13.	תלמידים שומרים על עבודותיהם.	תלמידים נוהגים לזרוק מבחנים לאחר שקיבלו את הציון (Krest, '90).
14.	פורטפוליו יכול להיות מותאם לכל גיל, לכל רמת יכולת ולכל רמת מוטיבציה. יש בו גיוון ואינטראקציה.	לעתים המבחן אינו מותאם לתלמיד.

15.	בונה את התלמיד.	המבחן עלול להיות בעל השפעה הרסנית על התלמיד, ולעתים אף מענה. (Jervis, '89)

תהליך ההערכה באמצעות הפורטפוליו

ההערכה היא לעולם תהליך קשה. דיווח עליה גם הוא עניין קשה. עם זאת הפורטפוליו הוא במהותו student centered (Krest, "90) ובהיותו כזה הוא גמיש. לפיכך, גם צורות ההערכה עשויות להיות "תפורות" לפי מידותיו של התלמיד.

הערכת מיומנות הקריאה

אם רוצים ללמד קריאה כתהליך דינמי שבמהלכו נמצא הקורא באינטראקציה עם הטקסט ועם הקונטקסט - גם ההערכה של הקריאה צריכה להיות דינמית ואינטראקטיבית.

כיוון שתלמידים קוראים טקסטים אוטנטיים בכתה ובשעות הפנאי למטרות שונות, גם ההערכה צריכה לצמוח מקריאה אוטנטית בכתה ומחוצה לה - קריאה שתציג מיגוון של מטרות.
ההערכה באמצעות הפורטפוליו, הנעשית תוך כדי תהליך הלמידה, משקפת רבגוניות של טקסטים ומטרות, ועונה על עקרון האוטנטיות של משימות, טקסט וקונטקסט. היא משקפת את תהליך הבנת הנקרא האמיתי שהוא תהליך אינטרקאטיבי. הקורא, הטקסט והקונטקסט משפיעים על הקריאה, ומשפיעים זה על זה. כל אלה משפיעים על ה- "meaning construction".

כיוון שהקריאה היא תהליך מסובך ורב-פנים, גם ההערכה צריכה לדגום מיגוון גדול של תהליכים קוגניטביים, תגובות אפקטיביות ופעילויות ליטרטיות. שיטת ההערכה באמצעות הפורטפוליו מאפשרת לא רק גיוון בטקסטים ובמטרות, אלא גם גיוון באינטרסים, במוטיבציה, בקריאה וולונטרית, בידע מתה-קוגניטבי ובאסטרטגיות.

פורטפוליו להערכת הקריאה עשוי לכלול מגוון של פריטים. הוא עשוי לכלול תגובות כתובות, עבודות נבחרות של תלמיד, reading logs, checklists השלמות בכתב, פרויקטים, רשמי-קול, מכשירי-וידאו, מבחני כתה שונים ופעילויות כתה קיימות.

כדי ששיטת הפורטפוליו תצליח בתחום הבנת הנקרא, צריך להציף את התלמיד בקריאה ככל האפשר. יש, כמובן, לאפשר זמן מספיק להתארגן תוך מתן בחירה חופשית לבחור פריטים לקריאה, יש להעניק חיזוקים חיוביים על נסיונותיו להבין את הנקרא, את הסופר, ואח"כ את עצמו.
הפורטפוליו עשוי לכלול מידע על מבחנים סטנדרטיים - פורמליים, כגון מבחני קריטריון ונורמה, המתקיימים ממילא בביה"ס, והוא עשוי לכלול הערכות נוספות, ציונים בשלבים שונים של התהליך, באופן שתראינה את ההתקדמות. (Flood & lapp, '89) הציונים האלה יכולים להיות חלק מהערכה בלתי - פורמלית.
Farr Tulley & Pritchard (1989) מציינים את ערכה של ההערכה הבלתי פורמלית כך שהיא

מסייעת לסטודנט ולהורה להבין את המידע על המתרחש בכיתה. ההערכה הזו מתרחשת בקונטקסט הטבעי של הכיתה. היא מספקת מידע למורה לקבלת החלטות תוך כדי תהליך ההוראה - למידה ברכישת מיומנויות שונות.

הציונים וההערכות עשויים להיקבע:

א. במספר מבחנים על אותו טקסט הניתנים בהפרשי זמן וזאת כדי לבדוק את השיפור בהישגים.

ב. במבחנים על טקסטים בעלי רמות קושי שונות, המדורגים מן הפשוט אל המורכב יותר.

ג. דיווחים של קריאה וולנטרית. דיווחים אלה הראו בברור שילדים צריכים לקרוא הרבה כדי להיות קוראים טובים. (Andrson Wilson & Fielding, '88).
כמו כן, נמצא הבדל בין קריאת חובה לקריאה וולנטרית. לשנייה ניתן היתרון. לפיכך יש לעודד את הקריאה הוולנטרית; יש לציין אותה ויש לדווח עליה. Greaney (1980) מציע לתעד זאת בפורטפוליו ע"י גרף המתאר את ההתקדמות בקריאה במשך הזמן.
אפשר גם לתת חיזוקים חצוניים (external tokens) כדי להפעיל את הילדים לקריאה מוגברת.

ד. אפשר לבקש מתלמיד להעריך ספר. (Marrow & Weinstein '86)

ה. דברי ההערכה של תלמיד על ספר שקרא גם היא דרך אפקטיבית להשיג מידע על התקדמותו. ניתן לעשות זאת ע"י שאלות או ע"י דו"ח אישי. (Wixon, "84) כל אלה מוכנסים לתיק הפורטפוליו.

ו. עידוד לקריאה רבה ככל האפשר מפתח את המודעות של התלמיד לתהליכים הפנימיים של עצמו (אינטרוספקציה ורטרוספקציה) בהבנת הנקרא, ובעקבותיה מתפתחת ההערכה העצמית שלו. (Rief, '90)

הערכת מיומנות הכתיבה:

הערכת מיומנות הכתיבה גם היא גמישה ומותאמת לתלמיד. (גיל, רמת יכולת, רמת מוטיבציה.)
עיון במאמרים הנ"ל מאפשר לעמוד על כמה שיטות:

א. לא כל פריט חייב לקבל ציון. כך תלמידים יעזו להתנסות בהבעה בכתב. מחקרים הראו שתלמידים מנסים יותר לכתוב על רעיונות שלא היו מעיזים לכתוב עליהם אילו ידעו שפריטים אלה מקבלים ציון. הרגשת החופש נותנת תעוזה להתנסויות, ויש בה כדי לעודד יצירתיות, יוזמה ומקוריות.

ב. זמני הבדיקה נקבעים בהתאם לרמת הכתה, לגיל ולמטרה. אם נדרש זמן רב לכתיבה אפשר לדחות את הבדיקה .(Krest, '90)

ג. לצורך איזון בין הצרכים האינדיבידואליים והנכונות להשגת המיומנויות, לבין ההערכה הריאליסטית המראה את ההישג ברכישת המיומנויות בהשוואה לציפיות ולתלמידים אחרים- ניתנו במחקר של Krest שני ציונים: ציון פורטפוליו לראשון, וציון על תוצר סופי אחד שבוחר התלמיד - לעניין השני.

ציון הפורטפוליו ניתן עפ"י 3 דרגות, בהתאם לציפיות המורה:

High Order Concerns - ציפיות בתחום של אירגון ובהתפתחות הכתיבה.

Middle Order Concerns - ציפיות בתחום רמת הסגנון, המבנה, והתחביר.

Low Order Concerns - ציפיות בתחום רמת הכתיב, הפיסוק ואוצר המילים.

ד. מתן הציון לתלמיד בהתאם לרמתו, נעשה ע"י גיוון במשקל הניתן לציון הפורטפוליו לעומת הציון הניתן על התוצר הסופי.
לדוגמא: כדי לעודד את החלשים - ציון הפורטפוליו יהיה 75%, וציון התוצר הסופי יהיה 25% מהציון הכולל. כדי לדרבן תלמידים להגיע לרמה גבוהה, לקראת כניסה לאוניברסיטה, ינתן משקל הפוך. (Krest, '90)

ה. בכיתות רבות נקבע שקלול במהלך הדיון בין התלמידים למורה. (Krest,('90 מציינת, כי הרוב נתנו בין 60% - 40% לפורטפוליו.

ו. המורה יכול להכניס לפורטפוליו ביוזמתו modes חדשים בכתיבה. יש כמובן צורך להסביר לתלמידים שכשם שיש גיוון בנושאים כך יש סוגים שונים של הבעה בכתב. רק בעזרת הסבר ושיכנוע ניתן לעודד תלמידים להתנסות באופנים חדשים ושונים של כתיבה.

סיכום

רוב העבודות שפורסמו עד שנות ה-90 היו תכניות פורטפוליו בתחומים רבים ושונים. רובם היו פרוייקטים נסיוניים שדווחו על תוצאות חיוביות, ורובם נעשו בארצות-הברית. מקצתם פרוייקטים מחקריים. (בד"כ איכותיים).

הבעיות העיקריות הן:

א. הבעיות הפסיכומטריות של הערכת התיק.

ב. הבעיה הפרקטית ביישום תכנית פורטפוליו. היישום קשה ומסובך; המערכת הקיימת לא בנויה לעבודה מסוג זה; מהמורים נדרשת עבודה רבה - בלתי מתוגמלת.

פתרון הבעיה הראשונה יקבע אם הפורטפוליו ימשיך להתקיים בשנים הבאות, וכאשר יוכח ככדאי יימצאו הפתרונות הפרקטיים ליישומו.

רזניק, רן. "הפתעה: אין יותר מבחני פתע ביסודיים". העיר, 6 מאי 1994.

Anderson R.Wilson,P & Fielding L (1988). Growth in Reading and how children spend the time outside school. **Reading Research Quarterly** vol. 23. p. 285 - 303.

Clark, G & Zimmerman, E. (1983) Idetifying Artistically Talented Students **School Arts** vol. 83 n. 3. p. 26 -31.

Cole, D.J. Lasley Thomas Ryan Charles, W. Swingan, H. Tillman, B. Uphoff, J. (1989). Developing Reflection in Educational course work via the Professional portfolio **Journal of the Georgia Asso of Teacher Educators**. vol. IV No 1.

Farr, R Tulley M. & Pritchard, R. (1989). Assessemnt Instruments & Techniques used by the content area teacher, in **content area Reading & Learning. Instructional Strategies**. edited by Lapp, D. Flood, J. &s Farnan, n. Eng. Cliff. NJ Prentice Hall.

Flood, J. Lapp, D. (1989). Reporting reading progress; A comperison portfolio for parents. **Reading Teacher** vol. 42. n.7. p. 508 -514.

Fredrick County Board of Eductation, (1983). **Career skills through English**. Grade 10. Board of Education Frederick County 115 east church st. Frederick M.D. 21701. p. 111.

Greaney, (1980). Factors Reelated to the amount & type of Leisure Reading. **Reading Research Quarterly**. Vol. 15. n.3. p. 337 - 357.

Jervis, K. (1989). Daryl takes a test. **Educational Leadership** Vol. 46/7.

Johns, J,L. (1990). **Literacy Portfolios** ED.319020.

Krest, M. (1990). Adapting the protfolio to meet student needs. **English Journal** vol. 79. n.2. p. 29 - 34.

Mills, R.P. (1989). Portfolios Capture Rich Array of Students Performance **School - Administrator**. Vol. 46. n.11. p. 8 - 11.

Marrow, L. & Weinstein,C.s. (1986). Encouraging Voluntary Reading; The impact of a culture program of children's use of literacy centers. **Reading Research Quarterly**. Vol. 21. p. 339 - 346.

Rief, L. (1990). Finding the value in Education: Self Assessment in a middle school classroom. **Educational-Leadership**. Vol. 47. n.6. p. 24 - 29.

Sansregret, M. (1985). Recognition of Prior Learning. **The Portfolio Student's Guide**. Sainte Anne de Bellevue Quebec.

Sansregret, M. & Ekstorm, R.B. (1984). Awarding Educational Credit for Women's Unpaid Work. **Paper** presented at the International Interdisciplinary Congress on Women. Groningen The

Netherlands.

Simmons, J. (1990). Adapting Portfolios for large-Scale use. **Educational Leadership** vol. 47. n.6. p. 24.

Terry, G.L. & Others. (1983). The portfolio process in professional development. **Paper** presented at the annual Meeting of the Americal Association of Colleges for Teacher Education. Detrotit feb. 22 - 25.

Valencia, Sheila. (1990). A portfolio approach to classroom reading assessment; The whys, whats, and hows. **The Reading Teacher.** vol. 43. n.4.

Wilson, R. (1990). More colleges are offering credit to older students for their experiences on the job or at home. **Chronicle of Higher Education** vol. 36. n.30. p. 35 - 36.

Wixon, K. et al. (1984). An interview for Assessing Stuent's Perceptions of Classroom Reading Tasks. **The Reading Teacher**. vol. 37. p. 346 - 356.

Wolf, D.P. (1989). Portfolio Assessment: Sampeling Student Work. **Educational Leadership**. vol. 46. n.7. p. 35 - 39.

Woodrow, A. (1989). Skills Assessment & Vocational Guidance for the Unemployed. Furter Education Unit London. ,11e

(1990) Portfolio illuminates the path for Dynamic Interactive Readers Secondary Perspectives. **Journal of Reading** vol. 33. n.8. p. 644-647.

ד"ר צ. הר-שפר

האקולוגיה במורשת ישראל

מקום האקולוגיה במקורות היהדות

בכנוסי מדע רבים המתקיימים לאחרונה ברחבי העולם בנושאי אקולוגיה ואיכות הסביבה, מוצגת לא פעם היהדות ע"י אקולוגים בני אומות העולם כאילו איננה מתחשבת במערכות הטבעיות ונותנת חופש פעולה מלא לאדם להשמיד ללא הבחנה יצורים בעלי דרגה נמוכה ממנו "בסולם האקולוגי". אותם מדענים מסתמכים על התנ"ך ונאחזים בעיקר בסיפור הבריאה שבסופו מברך הבורא את האדם: **"פרו ורבו ומלאו את־הארץ וכבשֶׁהָ ורדו בדגת הים ובעוף השמים ובכל חיה הרמשת על הארץ"** (בראשית א' 28). היינו, אין ריסון לריבוי הטבעי הנעשה על-חשבון הסובב.

מטרת מאמר זה להוכיח כי לדעה הנ"ל אין כל בסיס ממשי, שכן מסורת היהדות, לכל אורך הדורות, היתה מודעת וערה להרמוניה שבבריאה, דאגה לקיום המערכות הטבעיות (האֶקוסִיסטֶמות) והשתדלה, עד כמה שאפשר, שלא להפר את האיזון הטבעי הקיים. כן תוכח החשיבות הרבה הנודעת בתפיסת-העולם היהודית לשמירה גנטית של קיום המינים בעולם.

מתוך עיון במקורות היהדות השונים (התנ"ך, המשנה, התלמוד והמדרשים על פרשניהם השונים, וכן ספרות הפוסקים המאוחרת) מתברר כי בכל הדורות אכן ניתנה הדעת ביהדות לבעיות אקולוגיות, שמירת איכות הסביבה וארגון הסובב, אולם אין כמעט ריכוז של הלכות או אמרות בנושא זה במסכת נפרדת, וזאת, מכיון שרמת הפתוח הטכנולוגי והלחץ על הסביבה לא היו גדולים ובעיות אלה תפסו מקום שולי יחסית בחיי היום-יום.

ניתוקו של העם מארצו במשך אלפי שנות גלות גרם לניוון הקשר אל הטבע ובעיותיו. לכן נרמזים הדברים בין השיטין בתוך נושאים אחרים במדרש, בתלמוד ובספרות השו"ת, ויש לדלותם, לארגנם ולמצוא את הקו המנחה ואת התפיסה המסתתרת מאחרי הפסקים, ההלכות או המאמרים.

עד כה לא נערכו מחקרים מקיפים בנושא זה והדברים לא נחשפו בקנה מידה מלא ובשיטתיות. המאמרים והספרים שהתפרסמו פה ושם התרכזו בעיקר בנושאי "הגנת הסביבה", "איכות הסביבה" וכד', אך לא "באקולוגיה" טהורה ובמושגיה (כגון: מערכות-טבעיות, פּוֹשר-נשִיאה, הפרת-איזון, השפעות גומלין ועוד).

במאמר זה יודגש דוקא **החיבט האקולוגי** תוך נסיון לגשר בין עולם המדע - על מושגיו המודרנים ומונחיו המקצועיים - לבין עולם היהדות וספרות חז"ל שלא תמיד קראו לתופעות בשמן, למרות שהיו מודעים להן. כן ניתן יהיה למצוא במקרים רבים מכנה משותף רחב בין העבר

תארנים: *אקולוגיה; מערכת טבעית; בית גדול; התאמות; השפעות גומלין; איזון; דו קיום.*

וההוה בגישות ועמדות כלפי בעיות דומות (בבחינת "אין חדש תחת השמש").

הכרת הטבע וחוקיו על-ידי חז"ל

מתוך מקורות רבים ניתן לעמוד על העובדה שחז"ל היו מודעים לחוקי הטבע וגילו בהם ענין. לעתים עשו זאת בזיקה לקביעת הלכות הנוגעות לחי או לצומח, כגון: עדותו של רב על עצמו (בענין בכור שנפל בו מום) **"אמר רב: שמונה עשר חדשים גדלתי אצל רועה בהמה לידע איזה מום קבוע ואיזה מום עובר"** (סנהדרין ה' עמ' ב').

בתלמוד מסופר על התענינות ותצפיות בטבע ואף בגרמי השמים, כגון: השפופרת (משקפת) שהיתה לרבן גמליאל שהיה מביט וצופה בה אלפיים אמה ביבשה וכנגדה אלפיים אמה בים (בענין תחום שבת - עירובין מ"ג עמ' ב').

ישנה הבחנה בין אופי צמחי-בר לאופי צמחי-תרבות: **"אמר רבי חנינא בן פזי: הקוצים הללו אינם לא מתנקשים ולא נזרעים, מאליהם הם יוצאים ומתמרים ועולים. החיטים הללו - כמה צער וכמה יגיעה עד שלא יעלו?** " (בראשית רבה מ"ה) והנמשל: בנות לוט התעברו בלי כל קושי, לעומת האמהות שהיו עקרות במשך זמן רב.

לעיתים השתמשו חז"ל באופי הצמחים בתור משל והדגמה לאופיים של אנשים, לדוגמה: הדמיון בשלב ראשון בין הדס לעצבונית* **"ויגדלו הנערים ויהי עשו איש ידע ציד איש שדה, ויעקב היה איש תם ישב אהלים'** (בראשית כ"ה 27). **אמר רבי לוי: משל להדס ועצבונית שהיו גדלים זה על-יד זה, וכיון שהגדילו והפריחו - זה נותן ריחו וזה נותן חוחו".** (בראשית רבה ס"ג, י"ד).

* עצבונית החורש שקצות עליה דוקרניים , או האשחר הא"י בעל הקוצים שגדל בסבכי החורש הים-תיכוני בצד ההדס ועליהם דומים בראשית שלבי הצמיחה.

המערכות הטבעיות ואירגון הסובב

הכרת הסולם האקולוגי ושרשרת המזון

לסדר הבריאה יש תבנית היררכית של סולם שבו כל נברא משמש תשתית לנבראים אחריו. **"ויאמר אלהים: ישרצו המים...'** (בראשית א' 20). **הבריאה הלכה ממדרגה למדרגה: דומם, צומח, חי, מְדַבֵּר (האדם), וכל הקודם היה הכנה למה שאחריו... וידוע כי בסולם המדרגות שבבריאה לא היו דילוגים ממדרגה למדרגה אלא היו דרגות ביניים ביניהן... כגון: האלמוג - הוא האמצעי בין הדומם לצומח... והקוף - שהוא האמצעי בין החי והמדַבֵּר..."** (פירוש מלבי"ם על הפסוק הנ"ל).

תיאור מעניין של הסולם האקולוגי וחלוקת משאבי המזון בין מרכיבי המערכת הסביבתית מופיע ב"ספר הברית": **"התבונן אחי בחוש הטעם איך נִתְעַלָה האחד על האחד עד שמזון הצומח הוא מים ועפר ושאר חלקי היסודות, ומזון החי הוא הצומח, ומזון המְדַבֵּרים הוא הבעל-חיים, ואם תשכיל**

באופן אלו המזונות - אז תבין איך נִתעלָה האחד על האחד כפי מדרגתו, כי הנה הבעל-חיים ניזון מהצמח וכל עשב השדה המְדַבֵּרי, אכן, המְדַבֵּר ניזון מהצמח, וכל עשב היושבת בגנים... בעל החיים ניזון מדשא ויאכל את כל עשב הארץ לא מפרי העץ כי מעטים המה בעלי החיים אשר יאכלו מפרי העץ, אבל המְדַבֵּר ניזון גם מכל עץ פרי...".

("ספר הברית" ר' פנחס אליהו מוילנא, פיעטרקוב תרס"ה 1904 עמ' 150).

על הפסוק **"כי האדם עץ השדה"** (דברים כ' 19). מבאר המדרש: **"מלמד שחייו של האדם אינו אלא מן האילן"** (ספרי, שם).

גם הבהמות מוגדרות בדברי חז"ל כבסיס לקיומו של האדם: **"...בהמתו של אדם אינה אלא חייו."**

(שמות רבה פרשה כ"ו, ב')

אבחנה בסולם האקולוגי ובשרשרת המזון לאור סדר הבריאה מופיעה גם במדרש הבא: **"'ורדו בדגת הים'** (בראשית א' 28) **ר' יהודה בר' סימון אומר: 'כל הנברא אחר חברו שליט בחברו"**

(בראשית רבה י"ט, ו).

רעיון דומה נוכל למצוא במקור הבא: **" 'אשירה לה' כי־אה גאה'** (שמות ט"ו 1) **שירה למי שמתגאה על הגאים, שאמר מר: מלך שבחיות - ארי, מלך שבבהמות - שור, מלך שבעופות - נשר, ואדם מתגאה עליהם, והקב"ה מתגאה על כולם..."** (חגיגה י"ג עמ' ב').

סדר הבריאה - ההיררכיה וההגיון שבו

ישנו הגיון בסדר הבריאה. **"שנו רבותינו: אדם נברא בערב שבת. ומפני מה? ...כדי שיכנס לסעודה מיד. משל למלך בשר ודם שבנה פלטרין** (ארמונות) **ושיכללם והתקין סעודה ואח"כ הכניס אורחים"**

(סנהדרין ל"ח עמ' א').

"רב הונא בשם רבי איבו אמר: בדעת ברא את האדם, שברא צרכי מזונותיו ואחר-כך בראו"

(בראשית רבה ח', ו'). שאם היה נברא בתחילת הבריאה היה מת ברעב.

(רבינו אפרים על התורה - יוהנסבורג תש"י).

"'תדשא הארץ דשא עשב...' (בראשית א' 11). **הצמחים הראשונים** (נועדו) **לכבוש את השממה, לנקות את האויר מכל מיני ארסים** (תהליך ההטמעה) **שמנעו מציאות כל חי על פני האדמה. הצמחים שאבו לתוכם את הארסים השונים באויר, להכין אדמה המסוגלת לנפש חיה..."**

("קסת הסופר" מר"א מרקוס, קראקא תרע"ב).

בדומה לזה: **" 'ישרצו המים שרץ נפש חיה'** (בראשית א' 20). **בראשית נברא החי המֵיימי, בריאה לא**

מפותחה, המטילה ביצה לא שלימה. אחריו נברא העוף, המטיל ביצה שלימה אבל אינו מוליד ונברא מרקָק ואחריהם נבראו הבעלי חיים: בקר וצאן, בהמות וחיות, המולידים ע"י הזדווגות של זכר ונקבה ואחריהם האדם - תפארת הבריאה".

("תורה מאירה" מ"ז, בשם רלב"ג, ויניציה ש"ז, ו"מנחה בלולה" מר' אברהם מנחם רַפא מפורטו, וִירוֹנָה שנ"ד).

האדם "נזר הבריאה" - משלים הבריאה:

לעומת טענות הנוצרים על היהדות המעמידה, כביכול, את האדם בראש הסולם האקולוגי ומתירה לו לדכא ללא הגבלה את הדרגים שמתחתיו, ישנם פרשנים הרואים באדם דוקא "משלים" (ולא "מדכא") את הבריאה. נביא, לדוגמא, פירושו היפה והמפורט של "הכתב והקבלה" לפסוק **"ומלאו את הארץ"**: (בראשית א' 28):

"...נראה לי כי לשון 'מלאו' הוא על השלמת חסרון בדבר, ...והנה האדם שהיה האחרון בבריאה, אף שהיה מוצא הכל מוכן לפניו: כל מיני דשאים, תבואות ופירות אילן, מכל מקום היה קשה עליו להנות מהם כי היה חסר מכל מיני כלים, לא היה בידו לא חרמש לקצירת תבואה, לא מזרֶה לנקותה, לא ריחיים לטחון חיטים לקמח, לא תנור לאפות בו, ולא בית לדור בו ולמצוא בו מחסה מזֶרם וממטָר, לכן היתה הברכה ממנו יתברך, לתת לו דעת ותבונה להמציא לעצמו תחבולות אשר באמצעותם יוכל להשלים כל חסרונותיו אלה, עד שיוכל להנות מכל מה שהוכן לפניו בארץ למאכל להחיות את נפשו". ("הכתב והקבלה" לר' יעקב צבי מעקלענבורג, לבראשית א' 28).

לכן נאמר: **"וירא אלוהים את כל אשר עשה והנה טוב מאד"** רק לאחר בריאת האדם - משלים הבריאה.

לפי השקפת היהדות הופקד עולם הבריאה המופלא על מרכיביו ומערכותיו המאוזנות בידי האדם: **"מה אנוש כי־תזכרנו ובן אדם כי תפקדנו, ותחסרהו מעט מאלהים וכבוד והדר תעטרהו, תמשילהו במעשי ידיך כל שַתָּה תחת רגליו, צֹנֶה ואלפים כֻּלָם וגם בהמות שָדָי, צפור שמים ודגי הים עֹבֵר אָרְחוֹת ימים..."** (תהילים ח'). אולם לא לרדיה ולשלטון בלי מצרים - המנצל את מערכות הטבע ללא כל התחשבות - אלא במטרה לייעל **ולהשלים** את הבריאה ולתקנה לתועלתו ולתועלת **הדורות** הבאים: **"לעבדה ולשמרה".**

זיהוי בתי גידול לצומח

פסוקים רבים במקרא מעידים על מודעות לבתי גידול, דהיינו: מקומות בעלי תנאים מיוחדים של קרקע, אקלים וגובה המתאימים לצמח או לחברת צמחים מסויימת. כגון: ערבי **נחל** (ויקרא כ"ג, 40 ועוד 4 פעמים), ארזי **לבנון** (מלכים א', ה' 13 ועוד 15 פעמים), שקמים אשר **בשפלה** (שם, י 27 ועוד 2 פעמים).

ארץ ישראל מצויינת כבית-גידולם של **שבעת המינים**: **"ארץ חִטה ושעֹרה וגפן ותאֵנה ורִמון ארץ זית שמן ודבש"** (דברים ח' 8).

הגלעד מוזכר כבית-גידול של **צמחי מרפא ובושם**: **"והנה ארחת ישמעאלים באה מגלעד וגמלהם נשאים נכאת וצרי ולט הולכים להוריד מצרַיְמָה"** (בראשית ל"ז 25).

תחומי "ההרים" ו-"העמקים" נקבעו על-פי גידולים אופיינים שבהם: **"רבן שמעון בן גמליאל אומר: סימן להרים - מילין** (כנראה: אלון), **סימן לעמקים - דקלים** (הזקוקים לבית גידול חם ולמי-תהום רבים). **סימן לשפלה - שקמים, סימן לנחלים - קנים"** (פסחים נ"ג).

הגליל (נחלת אשר) כבית גידול המצטיין בשמן זית

"וינקהו דבש מסלע ושמן מחלמיש צור' (דברים ל"ב 13, בשירת "האזינו") **אלו זיתים של גוש חלב".**

(ירושלמי פאה פרק ז' הלכה ג', ספרי 'האזינו').

"תנו רבנן: ' וטבל בשמן רגלו' (דברים ל"ג 24) **זה חלקו של אשר שמושך שמן כמעין...."**

(מנחות פ"ה עמ' ב').

ובהמשך מובא הסיפור המפורסם באנשי לודקיא (לטָקיה שבסוריה) שנזקקו לשמן במאה ריבוא ושִגרו שליח לירושלים, אמרו לו: לך לצור. ומשהגיע לצור, אמרו לו: לך לגוש חלב (שבנחלת שבט אשר שבגליל). שם אמרו לו: לך אצל אדם פלוני. מצאוֹ עודר תחת זיתיו. שאל: יש לך שמן למכור במאה ריבוא? ענה לו האיש בחיוב. המתין עד שסיים מלאכתו. כשהגיעו לביתו, שמה שפחתו קערת **שמן** לפניו **לסוך רגליו** ("וטובל בשמן רגלו"). אח"כ, מכר לו שמן כל כך רב, עד שאמרו: **"לא הניח אותו איש גמל או חמור, סוס או פרד בארץ ישראל שלא שִכְרָם"** (להובלת שמן).

וכן: **"נוח לאדם לגדל לְגיון מִשֶל זיתים בגליל ולא תינוק אחד בא"י".** (בראשית רבה כ' ט"ו).

זיהוי בתי גידול לחי

קיימת אבחנה במקורות לגבי חלוקה והתפרסות של אוכולוסיות בעלי החיים באיזורים ותת-אזורים בעלי תנאים שונים.

באופן כללי מבחינים בין בית גידול ימי לבין בית גידול יבשתי לבעלי חיים:

"וכשהיה רבי עקיבא מגיע לפסוק זה ('והצב למינהו...' (ויקרא י"א,29)) **היה אומר: 'מה־רבו מעשיך ה'!** (תהילים ק"ד 24). **יש לך בריות גְדֹלות** (גרסה אחרת - גדולות) **בים, ויש לך בריות גְדֹלות ביבשה. שֶבַּיָם - אלמלא עולות ליבשה - מיד מתות: שֶבַּיַבָּשָה - אלמלא יורדות לים - מיד מתות... מקום חִיותָהּ של זו - מיתָתָהּ של זו. ומקום מיתתה של זו - חיותה של זו, 'מה רבו מעשיך ה'! "** (חולין קכ"ז עמ' א').

אך בתוך היבשה ובתחום הים הרחב ישנם בתי גידול **משניים** בהתאם לתנאי הסובב (מבנה, תנאי אקלים, סוג הקרקע והצומח וכד') והרי מספר דוגמאות:

א. **"רבי חמא בר עוקבא בשם ר' יוסי בר ר' חנינא שְׁעָרוּ** (=חשבו) **לומר: אין החיה שבהר גדלה בעמק ולא חיה שבעמק גדלה בהר... הָבֵא צבאים ושַׁלְחֵם לארץ רחוקה ולבסוף יהיו חוזרים למקומם..."** (ירושלמי שביעית פרק ט' הלכה ב').

ב. **"ולמִקְוֵה המים קרא ימים"** (בראשית א' 10). רש"י (שם) : **"'קרא ימים': והלא ים אחד הוא? אלא, אינו דומה טעם דג העולה מן הים בעכו, לדג העולה מן הים באספמיא".**

במקורות רבים במקרא אנו מוצאים תיאור בעלי חיים בסביבת בית גידולם הטבעי ועובדות בדבר תכונות המינים, שעות פעילותם ועונת פעילותם, והרי דוגמאות:

אריה - המִדבָּר משמש כמקום משכנם של **לָבִיא וְלַיִשׁ אֶפְעֶה ושָׁרָף מעוֹפֵף** (ישעיהו ל' 6). גם סבך הצומח של "גאון הירדן" מתואר כבית גידול לאריות שבארץ ישראל **"הנה כאריה יעלה מגאון הירדן"** (ירמיהו מ"ט 19), **"קול שאגת כפירים כי שֹׁדד גאון הירדן"** (זכריה י"א 3). והדבר מוצא את אישורו ברצפות פסיפס במפת מידבא מהמאה ה-6 (אריה רודף אחרי איילה) וכן בארמון הישאם (מאה ה-8). במרוצת הזמן הוא נדחק עקב חדירה ופלישה של האדם.

שפן - בית גידולו במצוקים וסלעים: **"סלעים מחסה לשפנים"** (תהילים ק"ד 18). והמלבי"ם מפרש: **"וכן המציא** (הקב"ה) **מעון גם לחיות היבשה שצריכים להישגב במקום גבוה מפני הטורפים".**

"שפנים עם לא־עצום וישימו בסלע ביתם" (משלי ל' 26). למטרת התגוננות ומסתור.

"השפן הזה שוכב תחת הסלע, שמתיירא מן העוף שלא יעוף עליו ויאכלנו"
(בראשית רבה י"ב, ח' - תרגום מארמית).

יעל - בית גידולו במצוקים ובהרים גבוהים ותלולים: **"הרים הגבהים ליעלים"** (תהילים ק"ד 18). והמלבי"ם מפרש: **"ייחד את ההרים הגבוהים שיהיו משכן ליעלים ולשפנים, שצריכים מחסה מפני חלישותם, ייחד להם שידורו בסלעים באופן שבהשגחתו המופלאת ייחד לכל חי את מעונו ומקומו בתכלית הטוב והתיקון".** (ור' בראשית רבה י"ב ח')

ערוד - **בית גידולו בערבות מדבר ומְלֵחות: "...ומִסְרוֹת עֲרוֹד מִי פִתֵּח? אשר שמתי ערבה בֵּיתוֹ ומשכנתיו מְלֵחָה... יְתוֹר הָרִים מִרְעֵהוּ ואחר כל־ירוק יִדרוֹשׁ".** (איוב ל"ט 5-8). בתיאור זה נרמזת העליה והנדידה העונתית להרים כְּשֶׁכָּלָה העשב והמרעה במישור בשִׁלהֵי הקיץ.

נשר - בית גידולו במצוקים וחגווי סלע בעלי נגישות קשה: **"... יגביה נשר וכי ירים קינו.**

סלע ישכן ויתלנן, על־שן־סלע ומצודה, משם חפר־אכל, למרחוק עיניו יביטו... ובאשר חללים שם הוא" (איוב ל"ט 27-30). התיאור המקראי מציין את חדות ראייתו של הנשר וכן את סל מזונו (פגרים).

המלבי"ם, בפירושו לספר איוב, מציין בהקשר לתיאורי הטבע המופלאים בין היתר גם את ענין בתי הגידול האופייניים לכל בעה"ח וכן את ענין התאמתם לסביבה ונדודיהם העונתיים. **"... הראה הקב"ה לאיוב את השגחתו על כל מין, הן במזונו, הן בהריון ולידה, הן במקום מעונו. הן העוף בהטלת ביציו, בנסיעתו בימי החורף (נדידת הצפורים). ובמעופו לגבהי שחקים וכל שכן שיש השגחה פרטית על האדם הנעלה מכולם והמכותר בכתר השכל והנברא בצלם אלהים"** (מלבי"ם איוב ל"ט 30).

בתי גידול מצטיינים שבהם דומיננטיות למין מסוים

קיימת אבחנה במקורות לגבי חלוקה והתפרסות של צמחים ובעלי חיים באיזורים ותת-איזורים בעלי תנאים שונים. לפעמים מודגשים בתי גידול שבהם קיים ריכוז מיוחד של חי ו/או צומח בתנאי התפתחות של שיא (קלַיְמקס) עקב עדיפות תנאי בית הגידול על פני כל מקום אחר.

ארץ ישראל מגוונת בבתי גידול - **"לא תחסר כל בה":**

רעיון זה של גיוון בתי הגידול בא"י עקב תנאיה הגיאוגרפיים המיוחדים*, מודגש במדרשים הבאים: **"ר' שמעון בן יוחאי אומר: 'תבל' זו ארץ ישראל, שנאמר: 'משחקת בתבל ארצו'** (משלי ח' 31). **ולמה נקרא שמה 'תבל'? שהיא מתובלת בכל. שכל הארצות יש בזו מה שאין בזו, אבל ארץ ישראל אינה חסרה כלום, שנאמר: 'לא־תחסר כל בה'".** (דברים ח' 9) (ספרי, עקב ל"ז).

* איזורי אקלים מגוונים עקב מיקומה על גבול המדבר וכן שפע של צורות נוף ותבליט (בהשפעת השבר הסורי הסמוך). כל אלה משפיעים על אופי בתי הגידול.

"'ארץ הרים ובקעת...' (דברים י"א, 11) **ארץ שיש בה מיני ארצות הרבה: בית ארצות, בית החולות, בית העפר"**. (תנאי מסלע וקרקע מגוונים) (ילקוט שמעוני, עקב תתנ"ט).

הפסוק "ארץ אשר... לא־תחסר כל בה". (דברים ח' 9). אף "הועמד במבחן" ע"י הקיסר אדריאנוס שביקש מר' יהושוע בן חנניה להביא לפניו **פלפלין** (תבלין יקר מהמזרח) **פוסיאנין** (פסיון, עוף מים שהובא ממרכז אסיה ובשרו מאכל מעדנים) **ומשי** (שמקורו במזרח הרחוק). הביא לפניו **פלפלין** מן **נצחנה ופוסיאנין** מן **ציידן** (בית ציידא) ויש אומרים מן **עכברין** (עכברה) **ומשי מגוש חלב.** (מדרש קוהלת רבה ב' י"א).

בתי גידול מצטיינים בחיטה (סולת), זית (שמן) וגפן (יין):

כפי שנראה מהדוגמאות דלהלן, חז"ל - במשנה ובתלמוד - ציינו בתי גידול מסוימים המצטיינים

בתוצרת משובחת במינים מסוימים (מבחינת גודל הפרי, טעמו וכדומה).

כפי שכבר הערנו לעיל - עפ"י רוב יש לציון בתי הגידול השלכות הלכתיות בתחומים שונים.

ממינים אלה הביאו את המנחות ואת הנסכים ואת שתי הלחם לבית המקדש ומצוה להביאם **מן המובחר.**

חז"ל אף קבעו "דירוג" ברמת בתי הגידול: **אלְפָּא** (ראש וראשון, המשובח ביותר) **שניה שלישית.**

"מכמס ומזוניחא (זנוח?) **אלפא** (ראש וראשון) **לסולת, שניה להן -עפריים בבקעה"** (בית שאן).

(משנה מנחות פרק ח' א')

"תקוע (הגלילית, ליד מירון) **אלפא לשמן ...שניה לה - רגב בעבר הירדן".** (שם, שם משנה ג').

"קְרוּחִים וְהתוּלים (שמות מקומות. גירסא אחרת: קרוּחִים וְעַטוּלִים) **אלפא ליין, שניה להן- בית רִימָה ובית לבן בהר** (בהרי יהודה) **וכפר סיגנא בבקעה".** (משנה מנחות, שם ו').

בקעת סכנין, אוֹנוֹ וּבַיתאֲני כבתי - גידול מובהקים לתאנים:

"וינקהו דבש מסלע' (דברים ל"ב 13) **כגון: סכני וחברותיה. ומעשה שאמר ר' יהודה לבנו בסכני: עלה והבא לנו קציעות** (תאנים שהוכנו לכבישה. גירסה אחרת גרוֹגרוֹת) **מן החבית. עלה והושיט ידו ומצא דבש צף על פיה. אמר לאביו: אבא של דבש היא! אמר לו: השקע ידך לתוכה ואתה מעלה קציעות...."** (ספרי, האזינו).

"אמר ר' יעקב בן דוסתאי: מלוד לאונו שלושה מילין. פעם אחת קדמתי בנֶשף והלכתי עד קרסולי בדבש של תאנים" (כתובות קי"א עמ' ב').

"אוכלין בתאנים עד שיכלו פַּגֵי בֵּיתיאנֵי" (תוספתא שביעית ז' 14). הכוונה כנראה לבית-תאני (בֵּיתַנְיָה) שבמזרח הר הזיתים (אֵלְעָזְרִיָה של ימינו).

בקעת בית צַיידָא (בְּטַיחָה) כבית גידול מצטיין בדגים:

על עושר הדגה באיזור צפון מזרח הכנרת מספר ר' שמעון בן גמליאל בלשון גוזמה: **"מעשה שהלכתי לצַיידָן** (בית צַיידא) **והביאו לפני יותר משלוש מאות מיני דגים בתמחוי אחד"** (בתבשיל אחד) (ירושלמי שקלים פרק ו' הלכה ב').

ואכן, גם בימינו אזור צפון מזרח הכנרת ושפך הירדן משופעים בדגים הודות למים הטריים

עתירי החמצן, המכילים חמרי מזון מאגן החולה ומהווים גורם משיכה לדגים.

התאמות לבתי גידול

"מה רבו מעשיך ה' - כֻּלָּם בחכמה עשית..."

(תהילים ק"ד 24).

התאמות אנטומיות ופיזיולוגיות של האדם, בעלי-חיים וצמחים לתנאי בית - גידולם

במקורותינו קיימת מודעות רבה לכך שהאדם, בעלי החיים והצמחים השונים הותאמו ע"י הבורא לתנאי סביבתם הטבעית על-מנת שיוכלו לעמוד בפני קשיי אקלים צפויים, בעיות טופוגרפיות וסכנות שונות.

כושר הסתגלות האדם לתנאי המערכת הסביבתית:

מדרשי חז"ל ופרשני המקרא מנסים להסביר את פשר הסתגלות האדם לאזורים השונים בכדור הארץ, לעומת בעלי חיים אחרים שתפוצתם מוגבלת לאיזורים מצומצמים בלבד.

יש פרשנים הרואים את היסוד לתפוצת האדם על פני העולם כולו בברכת הבורא: **"ומִלְאוּ את הארץ וכבשה"** (בראשית א' 28).

"ומלאו את-הארץ': כי האדם נוצר בטבע שיוכל לחיות על כל הארץ בין על קו-המשוה ששם השמש בוער בחמתו, בין קרוב להצירים (=לקוטבים) **ששם הקור היותר גדול, מה שאין כן רוב החיות לא יתקיימו בכל מקום".** (מלבי"ם, שם).

לעומת זאת, יש התולים את **סוד הסתגלותו של האדם** לאיזורים השונים באופן תהליך יצירתו ובריאתו **ממדגם מייצג של עפר מכל קצוות התבל:**

"וייצר ה' אלוקים את-האדם עפר מן האדמה" (בראשית ב' 7).

ודרשו חז"ל: **"רבי מאיר אומר: אדם הראשון - מכל העולם כולו הוצבר עפרו.."** (סנהדרין ל"ח עמ' א').

השפעת הסביבה הפיזית על מבנה גוף האדם באזורים שונים:

"מעשה בשני בני אדם שהמרו זה את זה מי שילך ויקניט את הלל ...הלך אחד ושאל לו: מפני מה עיניהן של תַּרמוּדִיין (בני תדמור, פַּלמִירָה) **תרוטות?** (=רכות, חלשות) **אמר לו:...מפני שדרין בין החולות** (וסופות החול גורמות לדלקות בעיניהם)**...מפני מה רגליהן של אפריקיים רחבות? אמר לו:...מפני שדרין בין בִּצְעֵי המים..."** (והבִּיצות המַשוֹנִיוֹת, שבהן הם מבוססים תדיר, גורמות לנפיחות כף הרגל) (שבת ל"א עמ' א').

התאמת בעה"ח לסביבתם לצורך השגת מזונם, הישרדותם וקיומם

"ר' זירא מצא לרב יהודה.... ושאל ממנו: מה טעם הגמל זנבו קטן? משום שאוכל כיסין (שיחים קוצניים, לפיכך זנבו קצר, שלא יסתבך בקוצים). מה טעם השור זנבו ארוך? משום שדר באגם וצריך להבריח היתושים. מה טעם קרן החגב רכה? משום שדר בחלפים (מיני קָנֶה, סוף ועשב גבוה) ואילו היתה קשה-תֵּעָקֵר..." (שבת ע"ז עמ' ב' - בתרגום עברי).

"כל בעל חיים ברא בו הקב"ה את צורת גופו בהתאם לתכונתו וטבעו להמשך קיום מינו וחיותו ויהא טוח לו להשגת מאכלו וטַרפו כדוגמת הפה הארוך והשוק הארוכה לחסידה וכד' (שעל ידיה עומד במים) שבו צד דגים. וכשֶן והציפורן לאריה - לטרוף טרף, והקרניים לשור ולאיל - כדי שיוכלו לדחות את הבעל-חיים הבא לטורפם, והואיל ואין פרנסתם מהטרף והציד, אלא מעשב האדמה, לא ברא להם שיניים וצפרניים לטרוף. ...וכמו שנראה הגמל ששָם בו אורך הצואר מתַיחֵס לאורך שוקיו (מגיע עד למטה משוקיו) כדי שיקַל עליו ליטול מזונו".

(חובות הלבבות לר' בַּחיֵי, שער הבטחון סוף פרק ג', וכן ספר העיקרים לר' יוסף אלבו מאמר ד' פרק י"א קנ"ב).

התאמות אנטומיות של הדגים לבית גידול מימי:

"ומלאו את־המים' (בראשית א' 22): הבורא חננם באיברי הגוף כאלה שיוכלו לחיות במים הקרים ובלא אויר, מה שאי אפשר לחי אחר." (אברבנאל-שם).
כוונתו לזימים ולסנפירים שבהם צִייֵד הבורא את הדגים לצורך הפרדת חמצן מן המים ולשיוט.

חוש ראיה חד לדיה, עיט ושאר דורסים, לצורך איתור נבלות:

"דאמר ר' אבהו: רָאָה זו אַיָה, ולמה נקרא שמה ראה? (דברים י"ד) שרואה ביותר וכן הוא אומר: 'נָתִיב לא יְדָעוֹ עיט ולא שזָפַתּוּ עֵין אַיָה' (איוב כ"ח 7). תנא: עומדת בבבל ורואה נבלה בארץ ישראל" (על דרך גוזמה) (חולין ס"ג עמ' ב').

התאמה לסביבה לצרכי הסואה:

"ויש באַזְיָא החם ובארץ הנילוס מין עקרב גדול הנקרא קַרַאקַאדיל... הוא שוחה במים וגם ילך ביבשה... (תנין היאור).

....גם יארוב על האדם, ותחבולתו הוא כי ישכב בקנה וסוף כל היום דומם בלי שום תנועה עד אשר יִתראֶה כקוֹרָה גדול או כעץ היער מוכרַת, כי מראהו דומה לקליפת עצי היער."

(ספר הברית 1904 מאמר י"ד 'איכות החי', עמ' 144).

"... ויש בהודו המזרחית נחש הנקרא (ברלן שלַנג) בעבור שעל גבו יש חברבורות הדומין לחרסים..."
(שם 143).

"...ויש מין עקרב (זוחל) הנקרא (קַאמֶעלעאן) (= זיקית) אשר עורו שעליו זך ובהיר מאד, ויתראו בתוכו כל המראות אשר יתייצבו לפניו כעומד לפני המראה הנקרא (שפִּיגֶעל)..." (שם 144).

השפעת הסובב על האדם, החי והצומח ותכונותיהם

ידוע כי לסביבה הטבעית השפעה על האדם, בעלי-החיים ואף על הצומח, היא משפיעה על צורתם החיצונית, צבע עורם, סל-מזונם, צורת המעון ואף קובעת את תכונותיהם ומזגם. במקורותינו סימוכין לכך שחז"ל היו ערים לנושא ההשפעות הסביבתיות על מרכיבי המערכת כפי שיודגם להלן:

"....כי מיום ברא אלהים שמים וארץ וכל מיני הברואים ואש ומים ואויר שָׁם בטבע הארץ שיתהוה תמיד ממנה מין ידוע ממיני העכברים כשיהיה עפר הארץ באופן וערך כזה... ושָׁם בטבע האויר שיתהוו ממנה ברואים דקים מאד כשיהיה האויר באופן וערך כזה, וכן שם בטבע המים שישרצו המים שרץ נפש חיה זו כשיהיה המים באופן זה, וישרצו בעל חי זו כשיהיה המים באופן זה, ולכן לא ישרצו המים בנהרות מה שישרצו באגמים וכדומה לזה בימים ובשאר מקוה -המים". (ספר הברית, תרס"ה עמ' 145-144) .

השפעת הטופוגרפיה על בריאות האדם, כושרו ואורך חייו:

"אמר רב יהודה אמר רב: כל עיר שיש בה מעלות ומורדות, אדם ובהמה שבה מזקינים בחצי ימיהם"
(עירובין נ"ו עמ' א').

מאידך, קיימת בתרגום יונתן בן עוזיאל סברה הפוכה, ובהסברו לפסוק "ברזל ונחשת מנעלֶך וכימיך דָּבאֶך" (דברים ל"ג 25, בברכת משה לשבט אשר) הוא מפרש: "בריאים בני שבט אשר ורגליהם מחוסנות ונוקשות כברזל ונחושת, עקב היותם נאלצים לטייל על כיפי סלעים וצוקים" (ואופי טופוגרפי הררי גלילי זה,של נחלת אשר מגביר את כושרם) "והם בעלי כושר ובריאות בזקנותם כמו בצעירותם" (כאנשי הקוקז ההרריים המגיעים לזקנה מופלגת).

זיקת האדם, בעלי חיים וצמחים לבית גידולם

בידוע שהסביבה הטבעית משפיעה במרוצת הזמן על האדם, מבנה גופו, צבעו, סל מזונו,צורת מעונו ואף על אופיו ותכונותיו. גם בעלי החיים ואף צמחים מסתגלים לסביבת בית גידולם ובמרוצת הזמן מתפתח זן מיוחד המותאם לתנאי סביבתו (אֶקוֹטִיפּ) ובה הוא מתפתח בצורה אופטימלית, בבחינת "חן המקום על יושביו" (סוטה מ"ז עמ' א').

עקרון אקולוגי זה של יתרון המין **המקומי** על פני מינים מאזור מרוחק וכן ההשפעה החיובית של בית - הגידול על היצורים והצמחים הגדלים בו, נזכר במקורות היהודיים בהקשרים שונים.

יש להעדיף את **המין המקומי**, (בערבית - בַּלַאדִי), המותאם לתנאים האקולוגיים שבאיזור על מין משובח יותר (לכאורה) הבא ממרחק. על בקשת אברהם מאליעזר: **"כי אל-ארצי ואל-מולדתי תלך..."** (בראשית כ"ד, 4) נאמר במדרש: **"אמר ר' יצחק: גם אם החיטים שבמקומך זונים** (צמח ממשפחת הדגניים הדומה לחיטים) **- זרע מהן!"** (בראשית רבה נ"ט י"א בתרגום עברי).

על יוסף נאמר: **"אכל שדה-העיר אשר סביבתיה נתן בתוכה"** (בראשית מ"א 48).
והמדרש מסביר כי הוא אחסן את כל היבול במקום גידולו: **"רבי יהודה אומר: נתן מה שבתחום טבריה - בטבריה ומה שתחום ציפורי - בציפורי, מפני שכל ארץ וארץ מעמידה** (שומרת) **פירותיה"** (בראשית רבה צ' ה').

המדובר באחסון זרעים שהם נפגעים פחות ממזיקים במקומם, כי קיים שיווי משקל אקולוגי בין המזיקים לבין בעלי החיים הניזונים מהם.

השפעות הסביבה, איכות המים והאויר על האדם (תכונות, ריבוי טבעי, בריאות וכד'):

"וראיתם את הארץ מה הִוא" (במדבר י"ג 18) (בדברי משה למרגלים). **"אמר להם: היו מסתכלין בארץ. יש ארץ המגדלת גבורים ויש ארץ מגדלת חלשים. יש ארץ מגדלת אוכלוסין ויש ממעטת אוכלוסין"** (תנחומא "שלח")

"'יש מעין מגדל גבורים ויש מגדל חלשים... יש מגדל נאים ויש מגדל כְּעורים. ויש מגדל צנועים ויש מגדל שטופי זימה" (תנחומא "בלק" י"ז).

"'לא תהיה מְשַכֶּלָה בארצך וכו'"- זו ארץ ישראל שאוירה טוב ומימיה טובים".

("מדרש-אגדה" שמות כ"ג כ"ו).

"'על-נהרות בבל שם ישבנו גם-בכינו' (תהילים קל"ז 1) **מה ראו ישראל לבכות על נהרות בבל? ר' יוחנן אמר: הרג בהם פרת בישראל יותר ממה שהרג נבוכדנצר הרשע. כשהיו ישראל שרויין בארץ ישראל, לא היו שותין אלא ממי גשמים וממי נוזלים וממי מעיינות. כיון שגלו לבבל, שתו ממי הפרת ומתים מהם הרבה"** (מדרש "שוחר-טוב" קל"ז).

צמחים כמדד (אִינדיקטור) לקביעת סוג הקרקע ותכונותיה החקלאיות:

"אם כֹּחה (של אדמה) **אכלתי בלי־כסף ונפש בעֲלֶיה הַפַּחתִי, תחת חטה יֵצֵא חוֹח, ותחת שעדה בָּאשָׁה'** (איוב ל"א 40,39) **אמר ר' אושעיא: לימדתךָ תורה דרך ארץ: שדה שמעלה חוחים-יפה לזורעה חיטים....ושדה המעלה באושים - יפה לזַרעָה שעורים"** (תנחומא פ' ט"ו).

ואמנם דרישות החיטה והחוח לגבי תנאי בית-הגידול דומות, והחוח מייצג בתי גידול הטובים לחיטה. גם כיום ניתן למצוא חוח עָקוֹד בקרקעות עמוקים וטובעניים בחורף, הטובים לפַּלחָה ולגִדוּלֵי קיץ.

שינוים באופי בית -גידול (מבחינת קרקע וטופוגרפיה) כגורמים לשינוי באופי הצומח:

"אמר רב שמואל בר נחמני אמר רבי יוחנן: מהו שנאמר: 'אלה בני־שעיר החדי ישבי הארץ' (בראשית ל"ו 20) **וכי שאר בני אדם יושבי רקיע הם? אלא שהיו בקיאים בישובה של ארץ שהיו אומרים מלא קַנֶה זה** (מידה) **לזית, מלא קַנֶה זה לגפנים, מלא קנה זה לתאנה..."** (שבת פ"ה עמ' א').

דהיינו, "אגרונומים" קדומים שידעו להתאים לכל גידול שטח התואם לדרישותיו המיוחדות.

השפעות טיב הקרקע על איכות הפרי:

"ומה הארץ, השמנה היא אם רזה?' (במדבר י"ג 20), בדברי משה למרגלים) **אם פירותיה קלים אם שמנים?. אמר להם: הסתכלו באבנים ובצרורות שלה. אם של עַנמָא הם** (סלעיים) **- שמנים הם, אם של חרסים הם** (גירניים, סידָנִיים.) **- רזים הם".** (מדרש תנחומא, 'שלח' ו').

גם כיום יש הבדל ניכר בין פרי הגדל באדמות הר אדומות (טרה-רוסה) על גבי איזור טרשי וגיר קשה, לבין פירות באיזור אדמה אפורה-רֶנדזִינָה (Rendzina) הנוצרת באיזור שבו סלע האֵם חוַארי סידָני רך (קירטון).

השפעות הקרקע והתבליט על תכונות הפרי:

"והארץ אשר אתם עברים שמה לרשתה ארץ הרים ובקעת' (דברים י"א 11).... **שנותן טעם בהר ובבקעה, שֶפֵרות הר קלים ופֵרות בקעה שמנים** (קרקע קלה לעומת אדמת סחף כבדה). **דבר אחר: 'הרים ובקעות' מגיד שלא שוו טעם פירות בקעה לטעם פירות הר.....ולא טעם פירות הר לטעם פירות בקעה. ומנַין שלא שוו טעם פירות הר זו לטעם פירות הר זו? טעם פירות בקעה זו לטעם פירות בקעה זו? תלמוד לומר: 'ארץ הרים ובקעות' הרים - הרים הרבה, בקעות -בקעות הרבה".** ('ספרי' 'עקב' י"א י"א). כלומר: כל בית גידול ותנאיו המיוחדים וכתוצאה מכך - פירותיו המיוחדים.

ולכן, **"אין מביאים** (בִּכּוּרִים) **מתמרים שבהר** ("דקל הרים"), **ולא מפירות שבעמק"** (ביכורים א' ג') כי יש להביא מן המובחר. **"ר' שמעון בר יוחאי אומר: שתים עשרה ארצות** (נחלות, איזורים) **ניתנו, כנגד שנים עשר השבטים, ולא שוו טעם פירות שבט זה לטעם פירות שבט זה"** (ילקוט שמעוני, עקב).

"'... איש אשר כברכתו בירך אותם' (בברכת יעקב לשבטים). **לפי שחלק להם את הארץ ונתן ליהודה ארץ שהיא עושה שעורים, ולבנימין - ארץ שהיא עושה חיטים, אף על פי כן כללן אלו באלו שיהו אוכלין אלו משל אלו"** (תנחומא, וירא ט"ז).

גם לגבי צמחי תבלין ובושם נודעת השפעה חיובית לבית גידול הררי (סלעי - גירני) והרמב"ם חוזר ומדגיש בספריו הרפואיים כי **"... העשבים הנלקטים בהרים החזקים** (טרשיים) **הם יותר חֲזָקֵי הכח מאותם שיִלָקטו בבקעה, ובארץ שמֵנה ובגנים"** (נ.קריספיל "צמחי מרפא", 1986 עמ' 208).

יש גם עדיפות גנטית לצמחי הבר על פני אלו המתורבתים.

השפעות אקלים בית הגידול על הרבוי הטבעי ועל תכונות בעלי החיים:

"פרו ורבו (לדגים) **והעוף יֵרֶב בארץ"** (בראשית א' 22). **"הוזכרה ברכה בדגים ולא בעופות, והעוף אינו צריך לברכה זו של הדגים,כי מכיון שאינו מתגורר בתוך המים, אלא על הארץ, שיש עליה זהרי שמש וחמימות, הוא בעצמו יֵרב..."** ('אור החיים', שם)

הוֵי אומר: - בית גידול חם, מעודד רבוי טבעי (ראה להלן).
החום וקרינת השמש מעודדים גם פעילות ותנועה ואילו הקור גורם לחוסר פעילות בקרב בעלי חיים שונים. כדוגמה לכך נביא את תיאור הארבה בנבואתו של נחום: **"מְנֻזֶיךָ כָּאַרְבֶּה וּטַפְסְרֶיךָ כַּגוֹב גּוֹבֵי החוֹנים בַּגְּדֵרוֹת ביום קָרָה שמש זָרְחָה ונוֹדַד ולא־נוֹדַע מקומו אַיֵּם"** (נחום ג' 17).

השפעת המשקעים על הנוף:

"אמר רב יהודה: רוח שלאחר גשמים כגשמים. ענן שלאחר גשמים כגשמים, חמה שלאחר גשמים כשני גשמים.

אמר רבא: יפה שלג להרים כחמישה גשמים לקרקע". (כי הוא נאגר ומפשיר בשלבים תוך חילחול איטי) (תענית ג' עמ' ב').

"אמר רב חנא בגדתאה: מטר משקה, מרוֶה ומזַבל (שוטף מינרלים לקרקע) **וממשיך** (את הפרי)" (כתובות דף י' עמ' ב').

"אמר ר' יהושע בן לוי - בשעה שהמטר יורד הוא עושה פנים לאדמה" (בראשית רבה י"ג י"ט).

לפי הפשט - 'פנים לאדמה' = צורה נאה שנראים צמחים ומיני עשבים וזרעים בעוד שמקודם

היתה חרבה (מפירוש 'מתנות כהונה' - שם), אך יתכן שהכונה גם **לאירוזיה וצורות נופי סחיפה** המעוצבים ע"י נֶגר ושֶטף מי הגשם.

השפעת המשקעים על בעלי חיים:

"אמר ר' יהושע בן לוי: בשעה שהמטר יורד בהמה מבקשת תפקידה" (מִתְיַחֶמֶת) ('בראשית רבה' י"ג ב').

'כדוגמת עונת היחום של היחמורים, הצבאים ומינים נוספים המתרחשת בחודשי הסתיו.

"עֲלֵה להר וּרְאֵה שהיום אין בו אלא (אֲפילו) חלזון אחד, למחר ירדו גשמים ונתמלא כולו חלזונות" (סנהדרין צ"א עמ' א').

גם כיום ניתן לראות חלזונות ושבלולים ב"תרדמת קיץ" עד רדת היורה.

השפעת הגשם על האויר, על איכות המים ועל הארץ:

"זנתתי גשמיכם בעתם' (ויקרא כ"ו 4) **הקדים דבר הגשמים, כי בבואם בעתם כאשר יאות, יהיה האויר זך** (אוֹזון וכן שקיעת אבק) **וטוב, והמעיינות והנהרות טובים, ויהיה זה סיבת בריאות לגופים, והפירות כולם יתרבו ותברכו בהן".** (רמב"ן, שם).

השפעת הטל על היבולים והגידולים השונים:

אחד משמותיו של החרמון בתרגומים הוא: **"טוּרָא דמַסרֵי פֵּירוֹהִי"** (תרגום יונתן בן עוזיאל ותרגום ירושלמי, דברים ג' 9), לפי ה'ערוך': **"הר שמַסרִיח** (מושך) **פירותיו"**, הכונה לכך שהפירות מגיעים **לחבשלה מלאה.** לפי המדרש, **חטל** הוא זה **שמשביח** את יבולי הפירות. על שפע הטל בחרמון נרמז בפסוק **"כטל-חרמון שיורד על-הררי ציון"** (תהילים קל"ג, 3).

"כל עיר שטלליה מרובין מחברותיה - פירותיה מרובין" (תוספתא סוטה ט"ו, ב').

"'אהיה כטל לישראל יפרח כשושנה' (הושע י"ד 6) **אמר ר' אבון: מה שושנה זו,שָרָב יוצא עליה והיא כמושה, יצא טל והיא מפרחת, כך ישראל...."** (שיר השירים רבה ב' ט').

השפעת מִפנה המדרון (צפוני או דרומי) וגובה המקום

בארץ ישראל, השוכנת צפונית לחוג הסרטן, מהלך השמש הוא ממזרח דרך **הדרום** למערב. יוצא איפוא, **שמדרונות בעלי תפנית דרומית סופגים הרבה יותר קרינה ביממה** לעומת מדרון בעל תפנית צפונית. לעובדה זו נודעת השפעה הן על קידום זמן ההבשלה והן על טיב היבולים.

הדבר מוזכר בענין הבאת עומר השְעוֹרים למקדש ביום שני של פסח: **".....שאין מביאים את**

העומר אלא מן השדות המודרמות והמנוגרות לכך, שבהן חמה זורחת ובהן חמה שוקעת"
(מנחות פ"ה עמ' א').

רש"י (שם): המודרמות: **"שבדרום** (מדרון בעל מפנה דרומי) **שבהן החמה זורחת כל היום".**
רש"י (כתב יד): **".....ובהרים חמה מקדֶרת ומשביח את הפירות כדכתיב: 'וממגד תבואות שמש'. 'הולֵך אל דרום'... ועמוד החמה זורח על הדרום וממתֶקת את התבואה".**
בתוספות (שם): **"מודרמות - שהן משופָעות לצד דרום, שאז החמה זורחת בהן יותר....."**

"נפתלי אילה שלֻחה" (בראשית מ"ט 21, בברכת יעקב) - **"זו בקעת גינוסר, שהיא קלה לבשל פירותיה, כאיילה זו שהיא קלה** (ממהרת) **לרוץ"** (בראשית רבה צ"ט). ואכן, בקעת גינוסר שבצפון מערב הכנרת, שוכנת כ-200 מ' מתחת לפני הים והחום מקרם את הבשלת הפרי ושפע הקרינה ממתיק אותו. פרי זה של איזור **גינוסר** היה עולה על שולחן שרים ומלכים וחז"ל דרשו נוטריקון: **"גינוסר = גַּנֵי שָׂרִים"** (בראשית רבה צ"ח, כ"ב).

גם איזור **'עין-גדי'** סופג קרינה יתירה וחום עקב היותו נמוך מגובה פני הים וכן בֶּשֶׁל היותו במדבר יהודה, שבו נופלות רוחות על פני מרחק קצר בהפרש גובה עצום (כ-1200 מ') ועל כן מתייבשות ומתחממות. לפיכך **מניבים הכרמים מספר יבולים בשנה: "אשכל הכפֶר דודי לי בכרמי עין גדי"** (שיר השירים א' 14).

ובילקוט שמעוני (שם): **"כרמי עין גדי, שמביאין פירות ארבע וחמש פעמים בשנה....".** בימינו מנוצלים התנאים האקלימיים הללו שבְּנָאוֹת הכיכר, הערבה ובקעת הירדן על ידי חקלאֵי היִשובִים המגדלים באיזור גידולי **קיץ** שונים (כגון: מילונים, אבטיחים, מלפפונים ועגבניות) **בתקופת החורף.**
הטופוגרפיה, וכן גובה המקום, משפיעים ביותר על הקדמה או איחור ביבולי הפירות, כפי שהדבר בא לידי בטוי בפירוש המדרש על ברכת יעקב לבנימין:
"'בנימין זאב יטרף, בבקר יאכל עד ולערב יחלק שלל'. (בראשית מ"ט 27) **'בבקר יאכל עד' - זו ירִיחו שהיא מבַכֶּרת פירותיה 'ולערב יחלק שלל' - זו בית אֵל שמלַקֶשת** (מאחרת, מלשון "מלקוש") **פירותיה".** (תנחומא ויחי ט"ו). דהיינו: יריחו, השוכנת בבקעת הירדן וים המלח, משולה לבוֹקֵר (=מקדים להבשיל) ובית-אל, שבמרומי ההר - לָעֶרב (=הבשלתו מאוחרת). שני קצוות (בעלי תנאי אקלים מנוגדים), הקרובים גיאוגרפית, בנחלת בנימין הקטנה.

השפעת עצמת הקרינה והחום על מתיקות- הפרי והבשלה מוקדמת:

"אמר ר' יוחנן: פעם אחזני בולמוס (רעב חזק) **ורצתי למזרחה של תאנה וקיימתי בעצמי 'החָכמה תחַיֶה בעָלֶיה'** (קהלת ז' 12) **שָׁשָׁנָה רב יוסף: הרוצה לטעום טעם תאנה, יפנה למזרחה, שנאמר: 'וממֶגד תבואת שָׁמֶש'"** (דברים ל"ג 14) (יומא דף פ"ג עמ' ב').

מתיקות הפירות בבקעת גינוסר נובעת, בין השאר, עקב החום והקרינה המוגברת שבאיזור זה.
על מתיקותם של פירות גינוסר מעיד ר' יוחנן כפי ששמע כילד מזקני דורו: **"כינרת זו גינוסר, ולמה**

נקרא שמה כינרת? דמתיקי פירא כקלא דכינרי" (שמתוקים פירותיה כקול הכינור). (מגילה ו' עמ' א').

חוסר קרינה כגורם שלילי בהתפתחות היבולים:

הגידולים החקלאיים השונים זקוקים לאור השמש ולקרניה (לצורך יצירת הכלורופיל) וחוסר קרינה מספקת פוגע בטיב היבולים. חז"ל היו ערים לתופעה זו כפי שנראה להלן:

העומר **ושתי הלחם** - **"אין מביאים** (העומר ושתי הלחם) **לא מבית הזבלים, ולא מבית השלחים** (=שדה שמשקים אותו בהשקיה מלאכותית) **ולא מבית האילן...."** (חיטים שגדלו במטע אילנות). (מנחות פרק ח' משנה ב').

רש"י (שם): **"מבית האילן-משדה שיש בו אילנות לפי שהאילנות עושים לו צל, ואין התבואה גדלה בה יפה".**

חז"ל קבעו תקנות המתירות לבעל שדה לקצץ (במגבלות מסויימות) ענפי אילן הגדל בסמוך לגבול הגידולים ומֵצֵל עליהם: **"אילן שהוא נוטה לשדה חברו - קוצץ** (בעל השדה) **מלא המַרְדֵּעַ** (בגובה מלמד הבקר) **על גבי המחרישה** (שלא יפריענו להוליך מחרשתו). **ובחרוב ובשקמה** (שצילם מרובה וקשה לשדות) - **כנגד המשקוֹלֶת, בית השלַחין - כל האילן** (קוצץ) **כנגד המשקולת. אבא שאול אומר: כל אילן סרק - כנגד המשקולת".** (משנה בבא בתרא כ"ז עמ' ב').

רש"י (שם): **"ואם בית שלחין היא כל האילן: אפילו אינו חרוב ושקמה קוצץ כנגד המשקולת שהצל רע לבית השלַחין".**

* משקולת - אנך, והוא חוט שבקצהו תלויה משקולת של מתכת. בעל השדה רשאי לקצוץ כל ענף הנוטה לתוך שדהו לפי הקו המאונך על הגבול שבין שני השדות.

...השפעות הרוחות על יבולים:

"רוח צפונית יפה לחיטים בשעה שהביאו שליש וקשה לזיתים בשעה שֶׁגָּנִיצו (כי רוח זו מביאה גשם, המפיל את התְּפָרָחוֹת - **'רוח צפון תחולל גשם'**, (משלי כ"ה 23)) **רוח דרומית קשה לחיטים בשעה שהביאו שליש** (כי היובש משדף את החיטה) **ויפה לזיתים בשעה שיניצו"** (כי החום מעודד את פריחת הזית וע"י כך ירבה היבול) (בבא בתרא קמ"ז עמ' א', מקבילה: יומא כ"א עמ' ב'). **ולכן הכהן הגדול היה נוהג להניף את העומר בצורה סמלית לצדדים "'מוליך ומביא'.. כנגד רוחות רעות"** (ויקרא רבה כ"ב, ה').

אבחנה בטריטוריות של בעלי חיים שונים

במקורותינו יש סימוכין רבים לכושר האבחנה של חז"ל במושג של טריטוריות ותחומי שליטה של אוכלוסיות בע"ח וכן בטְוַח הפעילות המירבי של כל בע"ח, דהיינו: עד היכן הוא מתרחק מאיזור גידולו הטבעי בתנאים רגילים או בתנאי לחץ, מחסור ובנסיבות מיוחדות. לאבחנה זו השפעה רבה בתחומי הלכה שונים (לענין גרימת נזק), כפי שנראה להלן:

חיות עמק לעומת חיות הר:

"אין החיה שבהר גדילה בעמק, ולא גדֵלה חיה שבעמק בהר" (ירושלמי, שביעית פרק ט' הלכה ב') ולהלן (שם) מובאת דוגמה בִּצבָיִים שציפו קרניהם בכסף (כסימן) ושלחום לאזור רחוק ומקץ שלוש שנים חזרו לבית גדולם הראשון. הוה אומר: חכמינו הבחינו בטריטוריות ומרחבי מחיה של **חיות הר** לעומת **חיות עמק**, שבתנאים רגילים אינן מרחיקות ואינן חורגות מהטריטוריה שלהן.

טְוַח פעילות מירבי של בעלי חיים

טְוַח הפעילות של יונים לליקוט מזון בסביבת השובך:

"מרחיקין את השובך מן העיר 50 אמה. ולא יעשה אדם שובך בתוך שלו אלא אם כן יש לו 50 אמה לכל רוח". (משנה, בבא בתרא כ"ג עמ' א').

רש"י (שם): **"שלא יפסידו היונים בשדה חברו".**

טְוַח הנמלה:

טְוַח פעילות **הנמלים** הוא ברדיוס של **פרסה.** (כארבעה וחצי קילומטרים):

"...ומחריבין חורי נמלים (בחול המועד), **כיצד מחריבין? רבי שמעון בן גמליאל אומר: מביא עפר מחור זה ונותן לתוך חור זה והן חונקות זו את זו... ועד כמה? עד פרסה"** (מכירים אלו בעפר אלו).

(מועד קטן ו' עמ' ב').

רשי (שם): **"מפני שמריחין את העפר ואין מכירין באותו עפר"** (אם אין נהר, מיצר או גשר שמפסיק בין הקינים), הנמלים אינן מניחות לנמלים מקן זר לפלוש לתחומן.

טְוַח פעילות הדגים:

הענין מופיע בנושא **הסגות** גבול בין דייגים:

"מרחיקין מצודת-הדג מן הדג כמלוא ריצת הדג....עד פרסה" (בבא בתרא כ"א עמ' ב').

ורש"י (שם): **".....צייד שנתן עיניו בדג עד שהכיר חורו** (הנישה שלו), **מרחיקין שאר הדייגים מצודתם....."** ובהמשך מוסיף רש"י שדייג שהניח פתיון ברדיוס מרוצת הדג סביב חורו של הדג

בָּטוּחַ שילכדנו ולכן אסור לדייג אחר לבוא בתחומו. (משום הסגת גבול). גם בימינו ישנם דייגים האורבים לדגי הדָּקר (לוקוס) בקרבת **חוריהם** אשר בנקיקי הסלעים ושוניות הכורכר ומזהים את מושבות הקינון של הדגים.

טוח הפעילות האינטינסיבית של הדבורים:

"מרחיקין את הדבורים מן העיר חמישים אמה כדי שלא ינשכו (יעקצו) **בני אדם. רבי אליעזר אומר: מְגַדֵּל דבורים כְּמְגַדֵּל כלבים...."** (תוספתא בבא בתרא א', ז').

בשל הַכָּרת מקום הכוורת ע"י הדבורים אין מעבירים את הכוורות אלא אל מחוץ לטווח מעוּפָן שאם לא כן, הן תחזורנה למקום הקודם של כַּוֵורתָן.

תהליכים ודינמיקה בתוך המערכת הטבעית

המערכת הטבעית אינה קופאת על שמריה, אלא רוחשת פעילויות ותהליכים מצד מרכיביה. קיימת תחרות על מקורות המזון עקב הגבלות בכושר הנשיאה של בית הגידול דבר המביא לחדירה, שליטה ודומיננטיות של מינים מסוימים על חשבון דחיקת מינים אחרים. לעיתים נוצר דו-קיום (סִימבּיוֹסִיס) ולעיתים על המערכת לווסת את הריבוי הטבעי ומקורות המזון במטרה לשמור על המשך קיומה (התחדשות וקיבֶּרנטִיקה). ביהדות ישנה מודעות למגבלות הסביבה ואף חובה **לריסון** הרבוי הטבעי בעתות מחסור (רעב או בצורת).

כושר הנשִיאָה של בית הגידול והתחרות על המזון ומרחב המחְיָה

הגבלות בכושר הנשִיאָה של בית הגידול וביכולתו לספק מזון

נושא זה מובלט יפה בפרשת לוט ואברהם עקב ריב רועיהם על המרעה.

"וגם ללוט ההולך את אברם היה צאן ובקר.....ולא־נשא אתם הארץ לשבת יחדו." (בראשית י"ג 6)

רמב"ן (שם): **"....ועל דרך הפשט, היתה המריבה על המרעה, כי לא נשא אותם הארץ....."**

הענין מופיע שנית במקנה עשיו ויעקב **"ולא יכלה ארץ מגוריהם לשאת אתם מפני מקניהם"** (בראשית ל"ו 7-11).

גורם הַתַחֲרוּת על המזון בקרקע בין הצמחים השונים:

"אין מביאין (העומר ושתי הלחם) **לא מבית הזבלים ולא מבית השלחים ולא מבית האילן"**

(מנחות פ"ה עמ' א').

רש"י (כתב יד-שם): **"....מפני שהאילנות יונקים את הקרקע ומכחישים את הזרעים"**

יש אבחנה במקורות לגבי נצול הקרקע והכחשתה **באינטנסיביות שונה ע"י זנים שונים של צומח: "המקבל שדה מחברו לזרעה שעורים-לא יזרענה חיטים, חיטים - יזרענה שעורים.... תבואה-לא יזרענה קטניות, קטניות - יזרענה תבואה"** (משנה בבא מציעא דף ק"ו עמ' ב').

רש"י (שם): **"שהחיטין מכחישות את הקרקע יותר מהשעורים....והקטניות מכחישות את הקרקע יותר מן התבואה"**. דהיינו: יש בכך משום ניצול השדה מעבר למה שהיה בדעת בעל הבית.

המוּדָעוּת לקשיי מחיה בסביבה עירונית עקב הצפיפות:

"אמר ר' יוסי בר' חנינא: מנין שישיבת כרכים קשה? שנאמר: 'ויברכו העם לכל האנשים המתנדבים לשבת בירושלם'" (נחמיה י"א ב) (כתובות ק"י עמ' ב').

רש"י (שם): **"שישיבת כרכים קשה- שהכל מתיישבים שם ודוֹחֲקִים** (זה את זה) **וקרובים הבתים זה לזה ואין האויר יפה, אבל בעיר** (קטנה) **יש גִנוֹת ופרדסים סמוכים לבתים ואוירן יפה."** כאן באה לידי ביטוי המוּדָעוּת למושג "עקת הצפיפות" שבימינו עוסקים בו סוציולוגים עירוניים ומתכננני ערים, כשתופעת העִיוּר הנמרץ מאפיינת את דורנו, על כל ההשלכות השליליות שבה.

הרמוניה ודו-קיום (סִימביוֹסִיס) בין צמחים משלימים

ישנם מיני צמחים המשלימים זה את זה מבחינת ניצולת הקרקע ועל כן הם גדלים בצוותא מתוך הרמוניה. הדבר מוזכר בין עשרת התנאים שהתנה יהושע למען יישוב הארץ:

"עשרה תנאין הִתנָה יהושע... ומלקטים עשבים בכל מקום חוץ מתִלתָן..."

(בבא קמא פ"א עמ' א', וכן בירושלמי בבא בתרא פרק ה' הלכה א').

רש"י שם: **"חוץ משדה תִלתָן, דמַעֲלוּ** (מועילים) **לה עשבים הגדלים עמה, והתולשן מפסיד את התִלתָן".**

השגחה על ויסות מקורות המזון בשמיטה מתוך דאגה לקיום חיות-הבר (איזון ושווי משקל במערכת הסביבתית):

מתוך עיון במִצוַת שמיטה וסעיפיה השונים ניוָכח שהיהדות ערה לצורך ביצירת שיווי משקל באספקת מקורות מזון בין בהמות בית לבין חיות־הבר, ואחת לשבע שנים מצווים אנו לדאוג לאספקת המזון של חיות הבר ע"י **הפקרת יבולים גם בעבורן**, ולא זו בלבד אלא לעיתים עלינו ל"בַּעֵר" מזון מן הבית אל השדה על מנת שיהיה זָמִין לחיות הבר, אם כָּלָה מין זה באיזור הסמוך. **"ושש שנים תזרע את־ארצך ואספת את־תבואתה, והשביעת תשמטנה ונטשתָּה ואכלו**

אביני עמך ויתֵרם תאכל חית השדה כן־תעשה לכרמך־לזיתך" (שמות כ"ג 11,10).

ברור שהטעם האקולוגי - ויסות מקורות המזון לחי אחת למספר שנים - אינו הטעם העיקרי למצות השמיטה אך ללא ספק הוא אחת מהסבות (והתוצאות) העקיפות למצוה זו.

במקביל, מוצאים אנו מקור נוסף למצות השמיטה: **"והיתה שבת הארץ לכם לאכלה לך ולעבדך.... ולבהמתך ולחיה אשר בארצך תהיה כל־תבואתה לאכ=ל"** (ויקרא כ"ה 7,6) .
רש"י (שם): **"כל זמן שיש לחיה בשדה הָאכֶל בהמתך מן הבית, בָּלָה לחיה בשדה בַּלֵה לבהמתך מן הבית"!** (המקור בתלמוד תענית ו' עמ' א', פסחים נ"ב עמ' ב', ועוד).

ר יוסף בכור שור, בפירושו לספר ויקרא, רואה קשר בין הפסוקים שלעיל לבין הנאמר בפסוק הבא: **"'כי־לי הארץ'** (ויקרא כ"ה 23) **'ולבהמתך ולחיה אשר בארצך תהיה כל תבואתה לאכל' כלומר: אפילו חיה אין לך רשות לגרש מתוך השדה לפי שאינה שלך!".** כלומר: בשמיטה **נשמטת מאתנו הבעלות על הגדל בשדות** והגירולים מופקעים, בין היתר, גם **לצורך חיות הבר.**

דומיננטיות האדם כמשקל-נגד לדחיקתו מצד החיות:

"וגם אמר 'וְכִבשוּהָ' כי בכל מקום השמם מבני אדם ירבו שם חיות- השדה וכשיתישב המקום מבני אדם יש להם מלחמה לגרש החיות הטורפות עם חית זוחלי עפר. ונתן הקב"ה לאדם ערמות ותחבולות לכבוש את הארץ ולגרש את אויביו שהם החיות הטורפות....."

(מלבי"ם בפרושו לבראשית א' 28).

רעיון דומה מובא ע"י ר' חיים בן-עטר בפירושו "אור החיים" על הפסוק הנ"ל: **"'ומלאו את הארץ וכבשוה'.... כי באמצעות שימלאו את הארץ תהיה נכבשת לפניהם כי מקום הֶחרֵב אין אדם שולט בו, כי לצד שוממותו הוא מתמלא נגדיים** (=חיות מנוגדות) **לאדם...."** והכונה ברורה: פינוי הנישה (מרחב הקיום) של האדם מביא, חיש מהר, תופעת "חדִירָה והִתנחַלוּת" מצד חיות ועופות הבר והם כובשים את השטח. לתופעה זו רמזים רבים במקורות הקדומים והמאוחרים כאחד.

צמצום ופקוח על הילודה בעת בצורת והגבלת מקורות המזון

כפי שהוזכר במבוא, מותקפת לעיתים היהדות על שהיא, כביכול, מעודדת רבוי טבעי בלתי מוגבל לאדם השולט ללא מְצָרִים על אוכלוסיות בעלי-חיים המצויים בדרגות הנמוכות יותר בסולם האקולוגי.

עיון במקורות מוכיח שההיפך הוא הנכון! ולא זו בלבד אלא **שְבעִיתוּת מחסור** מחייבת ההלכה היהודית **הגבלות וצמצום דרסטי ברבוי הטבעי.**

בתלמוד מובאים שני מקורות מן המקרא להלכה זו:

מסיפור המבול: חז"ל עמדו על הבדל בין סדר **כניסת** האנשים לתיבה לבין סדר יציאתם משם: **בכניסה: "...ובאת אל־התבה אתה ובניך** (הגברים לחוד) **ואשתך ונשי־ניך (הנשים לחוד)..."** (בראשית ו' 18)

ביציאה: "צא מן־התבה אתה ואשתך (ביחד) **ובניך ונשי־בניך** (ביחד)...." (שם ח, 16).

"אמר ר' יוחנן: מכאן אמרו שנאסרו (כל זמן היותם בתבה) **בתשמיש המטה".**

(סנהדרין ק"ח עמ' ב'- ירושלמי תענית פרק א', הלכה ו').

מענין לציין כי איסור תשמיש המטה בתבה היה חל - לפי חז"ל - גם על **בעלי חיים: "כל־החיה אשר־אתך... בעוף ובבהמה... הוצא אתך ושרצו בארץ ופרו ורבו על־הארץ"** (בראשית ח' 17).

"'על הארץ' - ולא בתבה: מגיד שאף הבהמה והעוף נאסרו בתשמיש".

(רש"י - על-פי בראשית רבה ל"ד, ז', ח').

וזאת, מן הסתם, בשל מקורות המחיה המצומצמים שבתיבה.

מקור נוסף **מסיפור יוסף: "ויוסף יָלַד שני בנים בטרם תבוא שנת הרעב..."** (בראשית מ"א, 50).

"(מכאן) **אמר דיש לקיש: אסור לאדם לשמש מטתו בשני רעבון"** (תענית י"א, עמ' א').

איסור זה חל, על-פי מקורותינו, גם בימים של תענית הנגזרת על הציבור בשל עצירת גשמים ממושכת: **"עברו אלו** (=התאריכים שצוינו במשניות הקודמות, שבהם כבר נקבעו **ששה ימי תענית** - סמוך לאמצע חדש כסלו) **ולא נענו** (=טרם ירדו גשמים) **בית גוזרין שלוש תעניות אחרות על הציבור... ואסורים במלאכה וברחיצה... ובתשמיש המטה..."**

(משנה, תענית י"ב, עמ' ב', וירושלמי א' ו').

אך איסור זה אינו חל על אלה שטרם קיימו את מצות פְּרִיָה וּרְבִיָה: **"תנא: חסורי בנים משמשים מטותיהם בשני רעבון"** (תענית י"א עמ' א'). (שולחן ערוך, אורח חיים, סימן תקע"ד סעיף ב').

חשיבות קיום המין

"כל מה שברא הקב"ה בעולמו - לא ברא דבר אחד לבטלה" (שבת ע"ז עמ' ב').

הדאגה לקיום המינים

ספור המבול יכול לשמש כמדגם לעקרון שימור המינים שבַּבריאה וחשיבותו בתפיסת היהדות. נח מצווֶה לדאוג לקחת עמו אל התבה זוג מכל מין ומין אך במינים הטהורים נאמר: **"מכל הבהמה הטהורה..... שבעה שבעה איש ואשתו....גם מעוף השמים שבעה שבעה....לְחַיות זֶרע על־פני כל־הארץ"** (בראשית ז' 2-3).

רש"י (שם) מסביר מדוע מן **הטהורות** נצטוה לקחת **שבעה? "כדי שיקריב מהם קרבן בצאתו"** (ועדיין ישארו מספיק כדי להתרבות....).

בקשר לעקרון זה מופיע ספור מקראי מורחב בתלמוד: **"וַיְשַׁלַּח את־העֹרב' - (לראות הקלו המים)** (שם, ח' 7) **אמר ריש-לקיש: תשובה ניצחת הֵשִׁיבוֹ עורב לנח. אמר לו: רבך שונאני ואתה שנֵאתַני. רבך שונאני - מן הטהורים** (צֶוֶה לקחת) **שבעה, מן הטמאים שניים, ואתה שנאתני - שאתה מניח ממין שבעה, ושולח ממין שניים. אם פוגע בי שר חמה או שר צינה - לא נמצא עולם חסר בריה אחת!?"**

(סנהדרין ק"ח עמ' ב').

ואכן, מיד לאחר מכן נאמר: **"וַיְשַׁלַּח את־היונה...."** בסיפור זה מובעת ביקורת והערכה שלילית לגבי מעשהו של נח, שהיה **עלול לפגוע בהמשכיות מין העורב.**

גם בעת היציאה מן התיבה ושחרור החיות אל הטבע ישנה דאגה להמשך קיום המינים:

"כל החיה, כל-הרמש וכל-העוף כל רֶמש על-הארץ למשפחֹתֵיהֶם יצאו מן־התבה" (בראשית ח' 19).

חז"ל למדו מכאן שבעלי החיים **לא אכלו באיבוס אחד ונדבקו במינם** כל י"ב חודש שעשו בתיבה (סנהדרין ק"ח עמ' ב'). בשנה ששהו בתיבה לא הֵרעו הדורסים והטורפים לאוכלי העשב ואריה כבקר אכל תבן ע"י שנח הושיבם **למשפחותיהם** - אך כשיצאו, אם היו שבים להרגלם היו פוגעים במינים שמהם נותרו רק שניים ולכן נצטוו לצאת מן התיבה ולגור פרק זמן ידוע **ב"גרעיני רבִיה"** עד שיפרו וירבו ולא יהיה חשש שיחסר העולם מין כלשהו.

('אזניים לתורה', ר' זלמן סורוצקין).

הדאגה לשימור גֶנֶטי כיסוד ביהדות

ביהדות קיימת דאגה לקיום המינים והמשכיותם מבחינת השימור הגֶנֶטי. קיום המין הוא יסוד ביהדות מתוך אמונה בשלמות הבריאה וחשיבות כל פרט בעולם. (אין פרט מיותר בבריאה) לכל יצור תפקיד במערכת הסביבתית גם אם אינו בולט לעין לכאורה. ישנה סדרת דינים והלכות שמטרתם שימור מערכת הסובב (האֶקוֹסִיסטֶם).

אין לאדם רשות לשנות או להתערב בסדרי הבריאה כי התהליכים אינם הפיכים **ויש חשש של "מעוות לא יוכל לתקון" במידה שיקלקל משהו במערכת:**

"'ראֵה את־מעשה האלהים, כי מי יוכל לתַקֵן את אשר עותו' (קהלת ז' 13). **בשעה שברא הקב"ה את אדם הראשון, נטלו והחזירו על כל אילני גן-עדן, ואמר לו: ראה מעשַי כמה נאים ומשובחים הם וכל מה שבראתי – בשבילך בראתי, תן דעתך, שלא תקלקל ותחריב את עולמי, שאם תקלקל–אין מי שיתקן אחריך"!** (קהלת - רבה ז' כ"ח).

"ידעתי כי כל-אשר יעשה האלהים הוא יהיה לעולם עליו אין להוסיף וממנו אין לגרוע" (קהלת ג' 14).

ואולי לכן אסור לערב ולשנות סדרי בראשית ולהכליא מין בשאינו מינו וכד'.

יש המוצאים רמז לחובת האדם לשמור על הסביבה כבר במעשה בראשית בפסוק **"ויקח ה' אלהים את־האדם וינחהו בגן-עדן לעָבדָה ולשמרה"** (בראשית ב' 15). דהיינו, מתן היתר **לשימוש** במערכת הסביבתית ומרכיבה (=לעָבדה) אך **בצורה מבוקרת** ותוך **שמירה מתמדת על האיזון בה** (=לשמרה).

עקרון זה של **איסור התערבות** בסדרי הבריאה מתוך חשש לעֵרעור סדרי בראשית ומתוך הנחה

שיש **שלימות מוחלטת** במערכת הבריאה, בהרכב המינים ובמערך ההִיֵרַרכִי שלהם, מובע יפה ברמב"ן בפירושו לספר "ויקרא" בנושא **איסור כלאי בהמות: "את חֻקֹתַי תשמרו בהמתך לא־תרביע כלאים שדך לא־תזרע כלאים....."** (ויקרא י"ט 19).

".....והטעם בכלאים כי ה' ברא המינים בעולם בכל בעלי הנפשות: בצמחים ובבעלי נפש התנועה (בעלי החיים) **ונתן בהם כח התולדה שיתקיימו המינים בהם לָעַד כל זמן שירצה הוא יתברך בקיום העולם וצוה בכוחם שיוציאו למיניהם ולא ישתנו לעד לעולם.... והמרכיב שני מינין מְשַנֶה ומכחיש במעשה בראשית כאילו יחשוב שלא השלים הקב"ה בעולמו כל הצורך, ויחפוץ הוא לעזור בבריאתו של עולם להוסיף בו בריות. והמינים בבע"ח לא יולידו מין משאינו מינו וגם הקרובים בטבע שיִוָלדו מהם, כגון: הפְּרֵדִים, יִקָרת זַרעָם כי הם לא יולידו".**

אין פרט מיותר בבריאה:

רעיון נוסף, המודגש פעמים רבות במקורות היהדות הוא כי לכל פרט ופרט בבריאה - ולו גם נראה לכאורה שולי ומיותר - חשיבות רבה בקיום המערכות הטבעיות ואין הוא מיותר בעולם.

"אפילו דברים שאתה רואה אותם כאילו מיותרים בעולם כגון: נחשים ועקרבים, זבובים ופרעושים ויתושים אף הם בכלל ברִיָתו של עולם הם ובכל הקב"ה עושה שליחותו: אפילו על-ידי צפרדע... יתוש... נחש" (מדרש רבה, בראשית י' ח').

כלומר, בלעדיהם לא היתה הבריאה מושלמת.

"אמר רב יהודה אמר רב: כל מה שברא הקב"ה בעולמו - לא ברא דבר אחד לבטלה" (שבת ע"ז עמ' ב')

"מפני מה ברא הקב"ה שקצים ורמשים בעולמו? לצורך נבראו..: זבוב לצירעה, פשפש לעלוקתא, נחש לחַפָּפית (= מין שחין), **שַבָּלוֹן** (=שבלול) **לחזזית, סְמָמית לעקרָב..".**

(ירושלמי "ברכות" פרק תשיעי הלכה ב').

דהיינו: עקיצת האחד סותרת את פעולתו הארסית של השני. או שמין אחד בולם את רבויו המוגזם והמסוכן של המין הנגדי - **שמירה על שיווי המשקל.**

שימור הסובב הטבעי כיסוד ביהדות

ויסות הריגת חיות ושחיטתם (גם לצורך האדם) להבטחת קיום המינים:

מצוות אחדות בתורה מכוונות - לדעת פרשנים אחדים העוסקים בבאור טעמי המצוות - להבטחת קיום המינים ולמניעת כליונם. נזכיר חלק מהן:

"ושור או־שה אתו ואת־בנו לא תשחטו ביום אחד" (ויקרא כ"ב, 28).

"כי יִקָּרֵא קַן־צִפּוֹר לפניך... לא־תקח האם על־הבנים שלח תְּשַׁלַּח את־האם ואת־הבנים תקח לך..."

(דברים כ"ב 6-7)

הדעה השלטת בקרב פרשנים רבים היא - כאמור - כי טעם מצוות אלה היא: הבטחת קיום כל המינים שנבראו ע"י הקב"ה. פרשנים אחרים מדגישים גם טעם "חינוכי": נטיעת מדת הרחמנות בלבנו ומניעת אכזריות אך אין הם באים לבטל את הטעם "האקולוגי" כי אם להוסיף עליו.

יש מן הפרשנים הכורכים בקבוצת מצוות זו (שטעמן 'אקולוגי') גם את האיסור הבא:

"לא־תבשל גדי בְּחֲלֵב אמו" (שמות כ"ג 19).

רשב"ם (שם): **"....וגנאי הוא הדבר ובליעה ורעבתנות לאכול חֲלֵב האֵם עם הבנים ודוגמא זו ב'אותו ואת בנו' ושלוח הקֵן"** (קושר בין 3 האיסורים).

אבן עזרא (בפירושו לשמות כ"ג 19) חופף לדעת רשב"ם ומנסה לכרוך יחדיו את המצוות: **"אותו ואת בנו לא תשחטו ביום אחד" "לא תקח האם על הבנים" ו"לא תבשל גדי בחלב אמו".**

אמנם הוא מדגיש את **האכזריות שבדבר**, אולם אם נעמוד להלן על **העקרון האקולוגי** שבמצות "שלוח-הקן" הרי שהוא יהיה משותף גם לשתיים הנותרות.

מכילתא: **"....ר' יונתן אומר: מפני מה נאמר** ("לא תבשל גדי בחֲלֵב אמו") **בשלושה מקומות? אחד לבהמה ואחד לחיה ואחד לעוף. ר' אליעזר...: אחד לבהמה גסה, ואחד לרחלים ואחד לעיזים... ר' שמעון בן אליעזר: ...אחד לבהמה גסה, ואחד לדקה ואחד לחיה...."** (משפטים פרשה כ"ג).

המגמה ברורה: להרחיב את תחום האיסור עד כמה שאפשר ולהחילו על סוגי בעלי חיים רבים יותר.

שילוח-הקן כמצוה שטעמה אקולוגי (קיום המין וויסות מקורות המזון):

"כי יִקָּרֵא קַן-צִפּוֹר לפניך....שלַח תְּשַׁלַּח את־האם, ואת־הבנים תקח לָךְ" (דברים כ"ב 6,7).

הרמב"ן מביא על מצוה זו 2 טעמים: הטעם האקולוגי - ומוסיף עליו טעם חינוכי (ליתר דיוק: הוא מקדים את הטעם החינוכי!): **"'כי יקרא קן צפור לפניך' - גם זו מצוה מבוארת מן 'אותו ואת בנו לא תשחטו ביום אחד' כי הטעם בשניהם לבלתי היות לנו לב אכזרי ולא נרחם, או שלא יתיר הכתוב לעקור המין אף על פי שהתיר השחיטה במין ההוא, והנה ההורג האם והבנים ביום אחד, או לוקח אותם בהיות להם דרור לעוף, כאילו יכרית המין ההוא וכו'"** (פירוש הרמב"ן "לדברים" כ"ב 6).

אבן עזרא רואה בשלוח הקן ענין **אקולוגי: "כאשר לא תִכרות כְּלָל הקן, שעזבתָ העִקָּר...."**.

(בפירושו לדברים כ"ב 6).

איסור ציד-חיות שלא לצורך (לשם הנאה וספורט):

אין היהדות מונעת מהאדם הריגת בע"ח אם הדבר נועד **לצורך קיומו**, אולם עָוֶל בל יכופר הוא להרגם אך ורק עקב היות האדם בדרגה גבוהה יותר בסולם, כלומר: לצורך הנאה, ספורט

וספוק יצרים גרידא. (ראה גם פסקי תוספות מסכת עבודה זרה דף י"א עמ' ב').
היתר הריגת בעלי חיים שהתירה התורה לבני נח **לצורך מזונם ולבושם** לא שימשה לקדמונינו משום מתן היתר "כללי" ("התרת דמם" של בעלי החיים) להתַיחסות חסרת כל רסן והגבלה כלפי בעלי החיים ולעשות בהם ככל העולה על רוחנו. על מידת זהירותם והקפדתם של קדמונינו להמנע מחשש של צער בעלי חיים והריגתם ועל הסתַיְגוּתָם מכל אלה יעידו המקורות הבאים:

"שור הנסקל (בשל היותו שור נגח שהמית אדם והוא מסוכן לציבור) **מיתתו בסנהדרין של עשרים ושלשה..."** (משנה סנהדרין, דף ב', עמ' א').

איסור צַיִד שלא לצורך נרמז לראשונה בין השיטין בתלמוד: **"ובדרך חטאים לא עמד"** (תהילים א') **זה שלא עמד בקִנְגיון...."** (עבודה זרה דף י"ח עמ' ב').
רש"י (שם): **"קִינְיגון - צַידת חיה על ידי כלבים, וכל מעשיהם לשם שחוק ושמחה ....."**
(מקור המילה "קינְיגון" כנראה ביונית או לטינית). עיסוק זה מופיע שם יחד עם הליכה לטיאטראות וקרקסאות.

על רקע זה ניטיב להבין את דבריו הבוטים של בעל ה-"נודע ביהודה" נגד "אופנת הצַידה" בתשובתו על שאלה שנשאל בנידון: **".....תשובה בענין איש אחד, אשר זָכָה ה' בנחלה רחבה ויש לו כפרים ויערות, אשר בהיערות תִרמוש כל חַיתו יער, אם מותר לו לילך בעצמו לירות בקנה- השריפה** (רובה) **לצוד ציד או אם אסור לישראל לעשות דבר זה, אי** (=אם) **משום 'צער בעלי חיים' אי משום 'בל - תשחית'"?**
במסקנתו - הוא **אוסר צַיִד לשֵם הנאה,** וזאת לאחר דיון ארוך בדברי ראשונים בנושא זה ולאחר הבעת תמיהה על עיסוק זה ע"י **"בני אברהם, יצחק ויעקב"**, והרי עיקר דבריו:
".....ואמנם מאוד תמה אני על גוף הדבר ולא מצינו 'איש ציד' רק בנמרוד ובעשיו ואין זה דרך בני אברהם יצחק ויעקב..... ואיך ימית איש ישראלי בידיים בעלי חיים בלי שום צורך, רק לגמור חמדת זמנו להתעסק בצידה?"

הצמחונות (בעבר - בהוה - ובעתיד)

מטבע בריאתו היה העולם צמחוני:

אחד השינויים הבולטים שחלו בעולם אחרי המבול הנו - בלי ספק - ההיתר לאכילת בשר (ולהמית בעלי חיים לצורך זה). לאדם הראשון נאמר: **"... הנה נתתי לכם את כל עשב זרע זֶרַע... ואת־כל־העץ אשר־בו פרי־עץ זרע זרע לכם יהיה לאָכלָה ולכל־חית הארץ... את־כל־ירק עשב לאָכלה - ויהי־כן".** (בראשית א, 29-30).

"אמר רב יהודה אמר רב: אדם הראשון לא הותר לו בשר לאכילה, דכתיב: '...לכם יהיה לאכלה ולכל חית הארץ...' - ולא חית הארץ לכם" (סנהדרין דף נ"ט עמ' ב').

רש"י (על הפסוק הנ"ל) מוסיף הסבר למאמר שבתלמוד: **"השוה להם בהמות וחיות למאכל ולא הרשה לאדם ולאשתו להמית בריה ולאכול בשר, אך (את) כל ירק עשב יאכלו יחד כולם".**

ולנח, בצאתו מן התבה, נאמר: "כל־רמש אשר הוא־חי לכם יהיה לאכלה כירק עשב נתתי לכם את־כל" (בראשית ט' 3).

רש"י (שם): **"שלא הרשיתי לאדם הראשון בשר אלא ירק עשב**, ולכם (החל מעכשיו) **כירק עשב שהפקרתי לאדם הראשון - נתתי לכם את כל** (=גם בשר)".

היתר אכילת בשר לאדם - בדיעבד ולא לכתחילה:

לדעת פרשנים אחדים **חלו שינויי אקלים מהותיים** בכדור הארץ אחרי המבול והם גרמו **לשינוי בחוסנו של האדם**, קיצרו את חייו **ואילצוהו לשנות את סל מזונו** ולכלול בו **בשר**, שהוא מזון **מרוכז יותר**, על-מנת שיספיק לפעול בפרק חיים של שבעים-שמונים שנה מה שנעשה עד כה בתשע מאות שנה ויותר. הם מסתמכים על המדרשים: **"אמר ר' יצחק: אנשי חר המבול היו זורעים אחת לארבעים שנה"** (תנחומא, בראשית י"ב, בראשית רבה ל"ד, י"ג). **והיבול** הספיק **לארבעים שנה.**

"... והיה להם אויר יפה כמו מן הפסח ועד העצרת (שבועות)" (בראשית רבה ל"ד, י"ג).

דהיינו, 'אביב ניצחי'. (ועיין 'ספורנו' לבראשית ח' 22 וכן בפירוש רש"ר הירש באריכות, שם ובפרק ט' 3).

יכולת האדם לפני המבול להסתפק רק במזון מן הצומח נבעה מאיכותם ותכונותיהם של הצמחים שקדמו למבול:

"ונתנה הארץ יבולה ועץ השדה יתן פריו' לא כמו בימינו, אלא כמו בימי אדם הראשון ומנין אתה אומר שהארץ עתידה להיות נזרעת ועשה פירות בת יומה (=באותו יום)? **תלמוד לומר: 'זכר עשה לנפלאותיו'"** (תהילים קי"א, 4) שהזרעים יניבו **בו ביום** ועץ השדה יתן פריו **ביום נטיעתו.**

(תורת כהנים, 'בחוקותי').

עפ"י גישה זאת יש לראות בהיתר הריגת בעלי חיים (ואכילת בשרם) כענין של "בדיעבד" וכ־"רע הכרחי" שניתַן לשַנותו ורצוי לשַנותו ואכן הוא יִשתַנה לעתיד לבוא - בבחינת "חַדש יָמֵינו כקדם".

בעלי גישה זאת רואים מעין סיוע לשיטתם **בהגבלות שונות** המִתלַוות להיתר אכילת בשר, כגון:

- רק בעלי חיים מעטים הותרו באכילה.
- רק ע"י שחיטה (ולא נחירה וכדומה).
- בשר **לאכול** (מעט) ולא **לִשבוע** (מדרש "לקח טוב" מובא ברש"י, שמות ט"ז 8).
- שלא יאכל בשר תדיר (עיין חולין דף פ"ד עמוד א', ברש"י, דבור המתחיל "אלא בהזמנה").

- שלא יאכל בשר אלא לתיאבון (=כשהוא מתאווה מאד) (חולין שם).
ועוד הגבלות אחרות.

הראי"ה קוק זצ"ל - אחד המייצגים המובהקים של גישה זאת - מרבה לעסוק בנושא זה ומקדיש לו מקום נרחב בספריו ובמאמריו.
תלמידו הנודע הרב הנזיר ר' דוד כהן זצ"ל הוציא לקט ממאמריו בנושא זה בשם **"חזון הצמחונות והשלום"**. להלן נביא קטעים אחדים ממנו. את העובדה שההיתר לאכילת בשר נובע מתוך הירידה המוסרית של האדם הוא מסמיך, בין השאר, על הדוגמה האחרונה שהבאנו לעיל: **"ואמרת אכלה בשר, כי תְאַוֶה נפשך לאכל בשר, בכל אות נפשך תאכל בשר"**

(דברים י"ב, כ')

"יש כאן גערת-חכם נסתרת... כלומר: כל זמן שמוסריותך הפנימית לא תקוץ באכילת בשר בעלי חיים - כמו שאתה קץ מבשר אדם, שעל זה לא הוצרכה התורה לכתוב איסור מפורש (נשים לב: אין בתורה איסור על אכילת בשר אדם!!) **שאין האדם צריך אזהרה על מה שקנה לו כבר מושג טבעי** (=שנהפך לו לטֶבַע) **- שכאשר יבוא התור** (=התקופה) **של המצב המוסרי האנושי לשקץ בשר בעלי חיים מפני הגועל המוסרי שיש בו, הלא אז לא תאַוֶה נפשך לאכול בשר ולא תאכל..."**

(חזון הצמחונות והשלום, עמ' י"א).

הֶוֵי אומר: הויתור על האיסור הא מפני שהוא היה בבחינת "גזירה שאין הציבור יכול לעמוד בה". ובקטע הבא מדגיש הרב זצ"ל את ההכרח שבויתור גם כדי למנוע תקלות שהמשך האיסור היה גורם אותן: **"...לעת עתה שאין המצב המוסרי מתוקן כלל ורוח הטומאה טרם עבר מן הארץ, אין ספק שאיסור הריגת בעלי חיים היה גורם תקלות רבות: הַתַאֲוָה הבהמית לאכול בשר, כשהיתה מתגַברת, לא היתה אז מבחֶנת בין בשר אדם לבהמה..."** (שם, עמ' י"ד).

חזון לעתיד לבוא:

חזון השינויים שיחולו בטבע האדם והחי "באחרית הימים" - שבעקבותיהם "יתוקן העולם במלכות שדי" וכמו שהיה בימי בראשית, לפני החטא - מעוגן במקרא (בפסוקים אחדים):
"וְכָרַתִי להם ברית ביום ההוא עם־חית השדה ועם־עוף השמים ורמש האדמה..." (הושע ב' 20).
"ומַחַית הארץ אל־תירא כי עם־אבני השדה בריתך וחית השדה הָשלְמָה־לך" (איוב ה' 22).
"וגר זאב עם־כבש ונמר עם־גדי ירבץ ועגל וכפיר ומריא יחד... ופרה ודב תִרְעֶינה יחד... ואריה כבקר יאכַל תֶבֶן ושעֲשע יונק על־חֻר פֶתֶן ועל מאורַת צפעוֹני גָמול יָדו הָדָה" (ישעיהו י"א 6-8).

דהיינו: חזרה אל ימי בראשית שלפני חטא המבול, לעולם אידיאלי שאין בו טורף ונטרף, שבו **האדם חי בשלום עם חיות הבר.**

"'והִשְבַּתִי חיה רעה מן־הארץ...' (ויקרא כ"ו, 6). **ר' שמעון אומר: משביתָן שלא יזיקו** (=חַיות רעות תהיינה - אך הן לא יזיקו)... **וכן כתוב: 'וגר זאב עם כבש...'"** (=הוכחה לדעתו של ר' שמעון)

(תורת כהנים, שם).

מעַנין בנושא זה הסברו של הרב קוק זצ"ל על הפסוק: **"וערבה לה' מנחת יהודה וירושלם כימי עולם וכשנים קדמניות"** (מלאכי ג' 4): **"בעלי החיים הקרֵבים למִזבֵּח חל בהם עצמם התיקון ע"י הַתעלותם להיות זבח לה', שמכיוון שאין בהם דעת אינם מגיעים להַתעלות זו כי אם במעשה הנעשה בהם בהַעלות לה' חֶלבָּם ודָמָם שהם עיקר מכוֹן הנפש, מה שאין כן האדם, אשר בלבו המבין ישכיל את מעשה הקָרבן ויתקָרב אל ה' בדעתו. אבל לעתיד לבוא שפע הדעת יתפשט ויחדור אפילו בבעלי החיים - 'לא־רֵעוּ ולא־ישחיתו בכל־הר קדשי** (ישעיה י"א 9). **וההקרבה, שתהיה אז של מנחה מהמצומח, תֵּערב לה' 'כימי עולם וכשנים קדמניות'."** (כבתקופת ראשית הבריאה - עולם "צמחוני"). (מתוך סידור הרב קוק - "עולת ראיה", חלק א', עמ' רצ"ב).

זיקות והשפעות גומלין במערכת הסביבתית

ישנה מודעות ביהדות לקיומם של קשרים, זיקות גומלין והשפעות-הדדיות בין מרכיבי המערכת הסביבתית (חי, צומח, דומם, קרקע, אקלים וכד').

וכן מודעות לצורך בשמירת האיזון הטבעי בין המרכיבים את המערכת ועל המוּדָעוּת לתוצאות ההרסניות העלולות לנבוע עקב הפרת האיזון האקולוגי (תוצאות ישירות ועקיפות).

זיקות, קשרי גומלין ותלות-הדדית בין מינים שונים של צומח וחי במערכת הטבעית:

".....וביותר פלא בזה שהוא יתברך משגיח מאד לזון ולפרנס לכל הבריות מקרני ראמים עד ביצי כינים (עפ"י מסכת עבודה-זרה דף ג' עמ' ב') **הוא מה שברא לכל מין (מהם) מזון הראוי והמתוק לו לפי טבעו, כאשר ידענו מן הצמחים והפרחים והברקנים והניצנים שיש לכל אחד מהם איזה מינים ידועים מבעלי החיים אשר מתפרנסים ממנו דוקא ולא מצמחים אחרים."** (דהיינו **צמח מסויים** משמש כסל-המזון לאוכלוסית-בעלי חיים מסויימת). **"ואזכיר לך אחת או שתיים לדוגמא, עץ אלון, הנקרא (אַייכן-בוים) מפרנס בשרשיו ועצו וקליפתו ועליו ופרחיו ופריו שלוש מאות מיני בעלי חיים ידועים, וככה ירק השורף ומכאיב יד כל הנוגע בו הנקרא (ברֶענֶע נסטֶלן)** (=סִרפָּד) **מתפרנסים ממנו חמישים מיני בעלי חיים".**

("ספר-הברית" חלק א' מאמר י"ד 'איכות-החי' עמ' 146).

קשרים הדדיים בין יצורים לצורך שלימות הבריאה:

'"הידעת עת לֶדת יעֲלֵי סֶלע, חוֹלַל אַיָּלות תשמור'? (איוב ל"ט ו) **יַעֲלָה זו אכזרית היא על בניה. בשעה שכורעת ללדת, עולה לראש ההר כדי שיפול ממנה וימות ואני מזמין לה נשר שמקבלו בכנפיו ומניחו לפניה, ואלמלי מקדים רגע אחד, או מתאחר רגע אחד מיד מת. '...חוֹלַל איילות תשמור' - איילה זו רחמה צר. בשעה שכורעת ללדת אני מזמין לה דָּרקון** (=נחש) **שמַכִּישה בבית הֶרֶחם ותִרפֶּה ממולדתָה, ואלמלי מקדים רגע אחד, או מאַחֵר רגע אחד מיד מתה...."**

(בבא-בתרא ט"ז עמ' א', ב').

יתכן ומקרים אלה נראים חריגים, אך הם מצביעים על כך שחז"ל הכירו בעובדה **שגם יצורים מנוגדים** לחלוטין באופיים ותכונותיהם (שקטים מול טורפים וארסיים) **נזקקים זה לזה** להשלמת ההרמוניה.

כדוגמה נוספת לכך מביא בעל "ספר הברית" את הקָאָת והשרצים: **"הקַאָת (קראפ גאנז): מִשְׁנָה באזיא** (אסיה) **ובאמעריקא. היא גדולה כאַוָז הַבַּיִת ולִבְנָה, מתחת לחוטמה יש לה כמין זֶפֶק או כיס גדול, אשר בתוכה תבלע מים רבים עם דגים ושבלולים, ואז תקיא אותם על היבשה ואוכלת אותם ולכן נקרא 'קאָת'. והנקבה ממינו תטיל ביציה בין הנמלים או שרצים קטנים וזוחלים אחרים, ועל ידי זחילתם עליהם תמיד הם מחממים את הביצה. כידוע, שכל תנועה מוליד חום ועל ידי זה מתהוה בה אפרוח, וכשנולד ויוצא מן הביצה הוא אוכל אותם הנמלים..."**. (ספר הברית, עמ' 140).

המודעות לקיום שיווי-משקל ואיזון במערכות הטבעיות

כדוגמה למערכת בעלי חיים הנמצאת בשיווי משקל עדין משמש המדרש הבא:

"ארי וכלב ואַקְנִיקִיתָא (זאב, ויש מפרשים מין שרץ שהארי מתירא ממנו) **היו עומדין. ביקש הארי להזיק את הכלב, וראה את האקניקיתא, ונתירא ממנו, שאימתו על הארי ואימת הכלב על האקניקיתא, ולא היו מזיקים זה את זה. התחיל רבי עקיבא רואה ואומר: 'מה רבו מעשיך ה' כולם בחכמה עשית'"** (מדרש "שוחר-טוב" ק"ד 24).

גם בתלמוד הירושלמי ישנה רשימה ארוכה של יצורים ובע"ח היוצרים שיווי משקל במערכות הטבעיות, כשהאחד משמש בַּלָם ומַוֵסֶת לפעולתו והשפעתו ההרסנית של חברו: **"עוד יש בהן** (שקצים ורמשים) **צורך: זבוב לצְרָעָה, פִּשְׁפֶּשׁ לעלוקתָא"** וכו' (ירושלמי, ברכות פרק ט' הלכה ב').

כלומר: עקיצת בעל חיים אחד סותרת ומבטלת את פעולתו הארסית של השני.

התרת אכילת בשר לנח - לויסות הרבוי הטבעי מצד חיות-הבר:

"'כל רמש אשר הוא חי, לכם יהיה לאכלה, כירק-עשב נתתי לכם את כל' (בראשית ט' 3) **שהוא ענין של 'פן תִּרְבֶּה עליך חית השדה' שלא ידחקו רגלי האדם".**

(בשם "תפארת יהונתן" מר' יונתן אייבשיץ, לבוב כת"ר. ב"תורה מאירה" ר"ע).

כלומר: היתר אכילת בשר נועד, בין היתר, לצורך דילול אוכלוסית החיות ושמירת עליונותו של האדם בסולם האקולוגי.

הגבלת רבוי בעלי חיים המסוכנים לאדם - בדרך הטבע:

....."**ויש באזיא** (באסיה) **החם ובארץ מצרים על שפת הנילוס מין עקרב** (זוחל) **גדול הנקרא קראקאדיל** (תמסח) **ומסוכן מאוד לאדם ובהמה... הוא יִשחֶה במים וגם ילך ביבשה, חזק ונורא מראהו.... והנקבה ממינו תטיל חמישים ביצים בשנה, אשר תטמנם בעפר על שפת היאור, וחום השמש מוציא השרצים מתוכם, ומה רבו חסדי ה' על הבריות, אשר שמה מין עכבר אחד החופר ביצתם מתוך הארץ ויֹאכלֵם, לבלתי יִפְרצו לרוב על פני האדמה.....".** ("ספר-הברית" מאמר י"ד עמ' 144).

ויסות רבוי חיות-הבר לשם קיום דומיננטיות האדם במערכת:

בכל נושא הבריאה וספור המבול מודגשת הדאגה לקיום ולשימור האיזון שבין האדם וחיות-הבר העלולות לאיים על המשך קיומו אם יתרבו יתר על המידה: "**ויברך אותם** (הדגים) **אלוקים.... פרו ורבו ומלאו את־המים**' (בראשית א' 22): **החיות לא נתברכו, משום החשש 'פן תרבה עליך חית השדה"** (שימור המאזן האקולוגי עם האדם) ('תורה מאירה', שם, בשם הגר"א).

ובדומה לכך: "**בעופות לא נאמר 'ומלאו' כמו בדגים, כי ברביית הדגים לא תגיע נזק לבני אדם, כיון שהושם להם גבול שלא יעברו את המים אבל העופות אם ימלאו את הארץ יצֵרו את צעדי האדם על אדמות וגם יאכלו את התבואה ואת הפירות....".**

('תורה-מאירה', שם, בשם "שמנה-לחמו" מר' אשר בר' יעקב, לבוב, תרמ"א).

חשיבות שמירת האיזון האקולוגי והסכנה שבערעורו:

דוגמא מצויינת לנושא זה מופיעה בספרים 'שמות' ו'דברים' לגבי גרוש העמים שבארץ ישראל מפני בני ישראל. גרוש העמים יעשה **בהדרגה** ובאיטיות, מחשש להיוצרות "חלל" פתאומי וריקנות מבני אדם, אשר יביאו **לרבוי מופרז של חיות בר** והתנחלותן במרחב המִחיה (נִישָׁה) שנעזב ע"י האדם, תוך דחיקת בני-ישראל.

"**ושלחתי את־הצרעָה לפניך וגֵרשָׁה את־החִוִי, את־הכנעני ואת־החִתִי מלפניך. לא אגרשנו מפניך בשנה אחת, פן־תהיה הארץ שממה ורַבָּה עליך חית השדה. מעט מעט אגרשנו מפניך עד אשר תִפרֶה ונָחלתָ את הארץ**" (שמות כ"ג 28-30).

לפי פשוטו של מקרא, עלולה להיוצר רביה מופרזת של חיות בר **עקב הסרת הגורם המוסת** (ע"י ציד) - האדם. אולם מענין שתרגום יונתן-בן עוזיאל (שם) מצביע על גורם נוסף והוא: - **מזון מופרז לחיות-הבר מפגרי שבעת העמים,** אם יושמדו בבת אחת (דבר שיגביר את גִדוּל אוכלוסיות החיות בצורה לא טבעית). מקבילה בדברים ז' 22 ותרגום יונתן, (שם).

מוּדָעוּת להשפעות- גומלין ותגובות שרשרת עקב הפרת האיזון האקולוגי:

בעקבות הפרת האיזון עלולות לצמוח תוצאות שרשרת אשר, לעיתים, ברור **הקשר הישיר** בינן לבין הפגיעה במערכת ולעיתים הקשר הוא **עקיף.**

"עשרה דברים נאמרו בירושלים וכו' .... ואין עושים בה אשפתות משום שקצים" (כדי שלא יִתרַבו שקצים מרוב שפע מזון והיְצרות בתי גידול נוחים) (בבא קמא דף פ"ב עמ' ב').

לעיתים, הקשר שבין ההתערבות בסדרי המערכת לבין התוצאה הנובעת מכך אינו כה ברור גלוי וישיר. דוגמה מאלפת לכך ניתן למצוא במשל המובא ב-"ילקוט מעם-לועז" למסכת 'אבות':

"'והוי מתפלל בשלומה של מלכות, שאלמלא מוֹרָאה, איש את רעֵהו חיים בָּלָעוֹ....' (אבות, ג', ב').
ואל תִתרעֵם על המלכות אם היא מטילה מִסים ואַרנוניות ואל תאמר שהיא אוכלת ממונם של הבריות, שבממון שהיא גוֹבָה, היא מקיימת את הסֵדר ובכך מתיַירְאין הגנבים והגזלנים לשלול שלל ולבוז בָּז, שאלמלא מוֹראָה של מלכות.... ומעשה היה במדינה אחת שבאו עליה להקות הרבה של צפורים והיה חשש שיאכלו כל השְבָלים שנזרעו בשדות וַיהי רעב בארץ. ויֵצֵא מאמר (צו) מאת המלך, שכל אחד ואחד מאזרחי המלכות חייב להביא כל יום כך וכך צפרים לתוך חצר-השלטון לאַבדָם, ומי שלא יביא יִקָנֵס בְּזָהוּב אחד. וכונת המלך היתה לאבֵּד הצפרים קודם שיִגדְלו השְבָלים ויֵרָאו על פני הארץ. והיו מקומות שהגיע אליהם המאמר קודֶם שגָדלו השבלים, וקיימו מצות המלך ואיבדו הצפרים. ומיד נראו בשרשי השבלים תולעים שמצצו את לשד התבואה וגרמו ליֵרָקון. ולא נמלטה אפילו עשירית התבואה, ונעשה שם רעב. ואילו המקומות שלא הגיע אליהם המאמר והשאירו הצפרים, היו הצפרים אוכלים אותם התולעים ונמלטה התבואה ונהנו משובע גדול.
וכן הענין כאן: אם האדם נותן למלכות כפי שמגיע לה, היא מצילה אותו מן הגנבים והליסטים, ואם חוסך (ואינו משלם המיסים), יהיה מקום לגנבים ולסטים שיקחו פי כמה...."

("ילקוט מעם לועז", חברו בלשון לאדינו, ר' יצחק מַאגריסו, מגדולי רבני קושטא במאה ה-17, הוצאת "אור-חדש" ירושלים תשל"ב, על מסכת "אבות" פרק ג' משנה ב', בשם "חסדי אבות").

שורש איסור זה של פגיעה במרכיב כלשהו של הסובב הטבעי מצוי באיסור **"בל-תשחית"**. מקור האיסור בפרשת 'שופטים' (דברים כ' 19-20) בענין איסור השחתת אילנות בעת מצור על עיר. ישנם פרשנים הרואים באיסור השחתת הסובב טעם מוסרי ואקולוגי.

ספר החינוך: "שורש המצוה - ידוע כדי ללמד נפשֵנו לאהוב את הטוב והתועלת ולהדבק בו... ונרחיק מכל דבר רע ומכל דבר השחתה. וזהו דרך החסידים ואנשי מעשה: ...לא יְאַבדו אפילו גַרְגֵּר של חרדל בעולם וְיֵצֵר עליהם בכל אַבדון והשחתה שיראו, ואם יוכלו להציל - יצילו כל דבר מֵהַשְחָית בכל כוחם..." (מצוה תקכ"ט).

אברבנאל (שם): "מִצְוַת 'כי תצור אל עיר... לא תשחית את עֵצָה...' באה להגיד שכאשר יקרבו להלחם בעיר ויקראו אליה לשלום ולא ירצו להשלים ויצטרכו לצור עליה כדי לתפשה שלא ישחיתו את עֵצָה לנדוח עליו גרזן, רוצה לומר: שלא יכרתו אילני המאכל אשר בעיר כמנהג הנלחמים שמגמתם להשמיד ולאבד כל דבר, וכענין שנאמר: 'וכל עץ טוב תפילו וכל מעיני מים תסתומו וכל החֶלקה הטובה תכאיבו בָּאבנים' (מלכים ב' ג') ואַתֶם לא תעשו דרך השחתה שלא לצורך המצור כמנהג המחנות, ונתן הסבה בזה באמרו: 'כי ממנו תאכל ואותו לא תכרות'. והן ב' סבות מתחלפות (שונות):
האחת - 'כי ממנו תאכל' והיא הבטחה רבה שיכבשו את העיר ויאכלו פרי העצים ההם ולכן אין ראוי להשחיתם כי אינו נָאוֹת שיזיק האדם למה שיועילהו... והסבה השנית - ואתו לא תכרת כי אדם עץ

השדה"... כי אין ראוי לגִבור שיתעצֵם להלחם נגד החלש..."

שמוש באמצעי לוחמה והדברה ביולוגיים (מתוך ידיעת הקשרים בין מרכיבים ביולוגיים סותרים)

כבר הוזכר לעיל ענין גרוש שבעת העמים מפני בני ישראל באמצעות הצרעה (שמות כ"ג 28), אך גם במקורות נוספים מתגלה שהעדיפו לוחמה וויסות באמצעים ביולוגיים אם הדבר אפשרי

ר' ישמעאל אומר: מגדלין (מותר לגדל) **כלבים כופרין** (שאינם מזיקים) **וחתולים וקופים וחולדות-סנאים*, מפני שעשויין לנקר את הבית".** (בבא קמא פ' עמ א').

רש"י (שם): **"לנַקֵר את הבית מעכברים".**

* רש"י: "גדלות בסנה" (הכוונה לנמיות המסתתרות בשיחי הפטל).

שימוש בחתולים ובעופות דורסים להדברת נחשים:

"בֵּיתָא דלֵית בֵּיה שונרָא, לא נֵיעול בֵּיה אִינִיש בְּהַברָא, מַאי טעמָא? דִילמָא מיכדִיך בֵּיה חִוָיָא, ולא ידע ונִסתבֵּן". (פסחים קי"ב עמ' ב') (בית שאין בו חתול, לא יכנס שם אדם בחושך, שמא יִכָּרֵך בו נחש ויִסתַכֵּן).

שיטת לוחמה ביולוגית מוזכרת גם במלחמת מִדיָן בכוש, בִּפקוּדוֹ של משה רבנו: **"אותה הארץ קשה להלך בה מחמת המון הנחשים שהיא מגדלת לרוב, עד שמצויים בה רק מינים שאינם שכיחים במקומות אחרים והמצטיינים בכוחם, בטבעם הרע ובצורתם המשונֶה.... ומשה המציא תחבולה נפלאה לשֵם בטחון הצבא ומסָעוֹ ללא פֶּגע: התקין סַלִים של גוֹמֶא דומים לתיבות ומילא אותם ינשופים. בעל חיים זה, הוא אויבם הנורא ביותר של הנחשים: אלה בורחים מפני הַינשופים המתנפלים עליהם ונחטפים ונבלעים בפיהם בשעת בריחתם כִּבפי אַיָלות. הינשופים בכלל מאולפים הם ופראים הם רק לגבי מין הנחשים....."** (קדמוניות היהודים, פלאביוס, כרך ראשון ספר שני עמ' 62 שורה 245 ואילך, מוסד ביאליק, 1955, בקטע העוסק בהרחבת הספור המקראי על משה בתקופה שברח מפני פרעה למדין).

מקור מקביל למאורע זה מצביע על שימוש **בחסידות לדיכוי נחשים ועקרבים** ראה בילקוט שמעוני, שמות ב' קס"ח.

גם בתקופתנו מנסים לגדל תנשמות ודורסי לילה בשובכים כמשקל נגד ביולוגי לנברנים ומכרסמים הגורמים נזק למטעים באיזור עמק בית שאן. (ראה מאמר בנושא ב"אקולוגיה וסביבה" תשנ"ד).

שמוש בחיות מאולפות לציד (כתחליף לנשק):

בתלמוד מוזכר השימוש בציד ביולוגי (על-ידי עופות טרף מאולפים) כתחליף לציד באמצעות חיצים ו/או נשק: **"ואלו הפסולין** (להעיד ולדון) **משֻחָק בקוביא... מפריחי יונים"**

(משנה, סנהדרין כ"ד עמ' ב')

"ר' חמא בר אושעיה אמר: **אֲרָא**" (שם, כ"ה עמ' א').

רש"י (שם): **"אֲרָה: מלומד** (=מומחה) **להביא יונים ממקומם לבית בעלים על כורחן, ויש בהן גזל"** . (מעין שימוש **בבז הציידים**).

שיטה של "ציד עופות" היתה ידועה גם בימי הביניים. יעיד על כך אחד מפרשני התקופה - המפרש על פיה פסוק בתורה: "ויקח (יעקב) **מן־הבא בידו מנחה לעשו אחיו**" (בראשית ל"ב 14).

לפי הפשט: "**מן הבא בידו**" - כל הבא לידו, בלי מיון וברירה.

"**יש שפירש: 'מן הבא בידו' - עוף הנקרא "פַלְקוֹן", כי מפני שהיה עשו איש ציד הביא לו את העוף הזה שיצוד בו... 'מן הבא בידו' ממה שנהג עשיו להביא בידו**". (לשאתו על ידו).

(רבנו בחיי, על הפסוק הנ"ל).

המקור הבא - לפני הביאו את פירושו הנ"ל של רבנו בחיי - מתאר בהרחבה את שיטת הציד הזה:

"**התַחמָס (דער פאלק): הוא יקַנֵן על ההרים הגבוהים וסלעים רמים והמה יתלמדו ע"י אנשים המלומדים לכך אצל השרים והסגנים לצוד ציד ללחום עם שאר העופות ולהורידם חיים מתוך האויר למטה לארץ לפני רגלי בעליהם, ואותו הציידה נקרא 'צֵידַת תַחמָס' (פאלקן יאכט). ואשר כבר מלומדים לצוד ציד להביא, ימָכרו בדמים יקרים. ורבינו בחיי ז"ל כתב על הפסוק: 'ויקח מן־הבא בידו מנחה לעשיו אחיו'** (בראשית ל"ב) **שלח לו עוף אחד נקרא (פאלק) בעבור שנושאים לזה העוף תמיד על היד וידע כי עשו איש אוהב ציד - איש שדה**". בדומה לבז הציידים במדבריות ערב.

("ספר הברית" תרס"ה, עמ' 140).

הדברה ביולוגית:

ממקורות שונים בתלמוד נמצאנו למדים על מודעות חז"ל לקיומם של בעלי חיים מנוגדים ואפשרות ניצולם לצורך הדָבָרָה ביולוגית. והרי כמה דוגמאות:

"תנ רבנן: ...**אחד חֵבֶר גדול** (אוסף בעלי חיים גדולים) **ואחד חבר קטן** (מחַבֵּר שקצים ורמשים), **ואפילו נחשים ועקרבים**. (=כל אלה כלולים בהגדרה "חוֹבֵר חֵבֶר"): **אמר אביי: הלכך האי מאן דצָמיד זיבורָא ועקרבָא** (צירעה ועקרב שיזיקו זה לזה) **אף על גב דקָא מיבַוין דלא ליזקו, אסור!**"

(סנהדרין ס"ה עמ' א').

איזכור למודעות חז"ל לעובדת קיומם של בעלי-חיים מנוגדים ואפשרות ניצולם לצורך הדברה ביולוגית נוכל למצוא במקור הבא: "**מפני מה ברא הקב"ה שקצים ורמשים בעולמו? לצורך נבראו....: זבוב לצירעה, פשפש לעלוקתָא, נחש לחַפָּפית** (= מין שחין), **שבָּלוֹן** (=שבלול) **לחזזית, סַמָמית לעקרָב....**". (ירושלמי "ברכות" פרק תשיעי הלכה ב').

דהיינו: עקיצת האחד סותרת את פעולתו הארסית של השני. או שֶמין אחד בולם את רבויו המוגזם והמסוכן של המין הנגדי - **שמירה על שיווי המשקל.**

שימוש בְּעַלֵי האזוב כסגולה לסילוק נמלים ולדחיית עש:

"מקום שיש נמלים, יניח אגודת אזוב במקום שהם ויברחו כולם"

(כנאפו י' 'אות ברית קודש', צ"ו - ליוורנו, תרמ"ג).

כאן מנוצל גורם **הצומח** לניטרול השפעת הנמלים.

"ואם ירצה אדם להבריח הנמלים ממקומן, יניח שמה אגודת אזוב, או יזרוק שמה עפר גפרית, ויברחו כולם משם." ('ספר הברית', תרס"ה עמ' 148)

באזוב וְיֵתֵר צמחי התבלין המכילים אתר היו משתמשים גם **נגד עָש** ע"י עישון הבגדים (בעשָנם): **"אמר רבי יוחנן: המהלך בערבי שבתות בטבריא ובמוצאי שבתות בציפורי והֵרִיח רֵיחַ, אינו מברך** (בורא מיני בשמים), **מפני שחֻזקתו אינו עשוי אלא לגַמֵר** (מלשון מוגמר - עשן וקטורת מעִשְבֵי תבלין) **בו את הכלים** (הבגדים)" (ברכות נ"ג עמ' א').

רש"י (שם): בטבריא היו רגילין לגַמֵר בערבי שבתות, ובציפורי - במוצאי שבתות.

שימוש זה **באזוב כדוחה עש ועיפוש** מופיע גם בפרושו של ר' שמואל שַרשָא על 'אבן עזרא' (לשמות י"ב 22) בנוגע לאגודת אזוב שטבלו בדם ומָרחו על המשקוף והמזוזות של בני ישראל במצרים ולסברתו: **"אזוב סגולה לדחיית העיפוש"** (העלול להיווצר מהדם).

ה'אבן עזרא' (שם) מביא בשם ר' סעדיה גאון שהאזוב הינו זָעַתָר.

האזוב וצמחי הבוֹשם - סגולותיהם ושימושיהם השונים:

האזוב מכיל שמן אֶתֵרי בעל סגולות חיטוי ויתָכן שבגלל זה הוא שימש לטיהור מצורעים בתקופת המקרא: **"ולקח למְטהר שתי -צפרים ....ועץ ארז ושני תולעת ואזב"** (ויקרא י"ד 4).

האזוב שימש גם לטיהור מטומאת מת: **"ולקח הכהן עץ ארז ואזוב ושני תולעת, והשליך אל-תוך שרפת הפרה...."** (במדבר י"ט 6).

האזוב שימש, עם שאר צמחי התבלין של ארץ ישראל (מַרְוָה, קוֹרָנִית, צַתָרָה ועוד), כחומר חיטוי לאחר האוכל לפי הגמרא המציינת שימוש בשמן שמוצו בו בשמים, לאחר הסעודה.

(ברכות נ"ג עמ' ב')

רמז לתכונות החיטוי של האזוב אנו מוצאים גם בדברי דוד המלך: **"תחַטאֵני באזוב ואֶטהָר תכַבסֵני ומשלג אלבין"** (תהילים נ"א 9) יש כאן גם דימוי ללובן פרחי האזוב.

"אמר רב אשי: אמר לי הונא בר נתן: פעם אחת היינו מהלכים במדבר והיתה אתנו ירך של בשר, פתחנוה ונקרנוה והנחנוה על עשבים. עד שהבאנו עצים - החלימה הירך וצלינוה.... כשבאתי לפני אמימר אמר לי: עשב זה - סמתרי היה..." (בבא בתרא, ע"ד עמ' ב').

(סמתרי: סם-תר-לח עשב לתחבושת - אכילאה ריחנית, הידוע בקרב הבדווים כצמח רפואי).

ארגון הסובב: שימוש בצמחים לצרכי האדם (הנדסת צומח)

גידור ותיחום שטחים באמצעות צומח:

במקורות מופיע השמוש באמצעי גידור טבעיים כדוגמת משוכות הצבר שהיו נהוגות בכפר הערבי במטרה למנוע חדירת אדם ובהמה לשטחי הגידולים החקלאיים.

"מעשה בחסיד אחד, שנפרץ לו פרץ בתוך שדהו (בגדר המקיפה), **ונמלך עליה לגדרה, ונזכר ששבת הוא, ונמנע אותו חסיד ולא גדרה, ונעשה לו נס ועלתה בו צלף** (שיח דוקרני), **וממנה היתה פרנסתו ופרנסת אנשי ביתו...."** (שבת ק"נ עמ' ב'). (ניתן לאכול את הניצנים לאחר שנשלקו).

שימוש במשוכות מן הצומח נוכל למצוא גם בגורן שנהגו להקיפו במשוכות של **אטד** (שיזף) **"ויבאו עד גרן האטד'** (בראשית נ' 10): **וכי גורן יש לו לאטד? אלא שהקיפו ארונו של יעקב כגורן זו שמקיפין אטד"** (סוטה י"ג עמ' א').

כן נזכר במקורות **גידור גינות במשוכות פטל (סנה):**

"ר' יוחנן אמר: מה סנה הזה עושין אותו גדר לגינה, כך ישראל גדר לעולם...." (שמות רבה ב' ה').

ולכן התגלה הקב"ה למשה דוקא מתוך הסנה.

תיחום גבולות באמצעות צומח:

על הנאמר כי החצב נחשב למצר (=גבול) בין שטחים (בעניני הלכה שונים), שואלת הגמרא:

"מהו **חצבו?*** שבו **תיחם** יהושע **את הארץ** לישראל" (בבא בתרא נ"ו עמ' א') בחלוקת הגבולות לשבטים.

* רש"י: **"מהי חשיבותו להחשב כמצר? לפי שאינו יונק לא מכאן ולא מכאן".** (שורשיו אנכיים).

שימוש בצומח לנקודות ציון ולתיחום שולי דרכים:

"הציבי לך ציונים, שמי לך תמרורים" (ירמיהו ל"א 20)

רש"י (שם): **"תמרים קטנים לסימן בדרך...."**

מלבי"ם (שם): **"כשמתקנים דרך הרבים מציבים ציונים, שבכל פרשת דרכים מציבים ציון עליו, להיכן הדרך הולך. וכשהדרך מתוקן יותר נוטעים 'תמרורים', שהם עצי תמרים מצידי הדרך מכאן ומכאן, שאז ינדע כי בין התמרים הוא הדרך".**

אגב, גם בימינו ניתן לראות שדרות דקלים בצידי דרך, כגון: בקרבת עתלית, בכניסה למקוה-ישראל ועוד. ואולי גם העצים המוזכרים במקורות הבאים שימשו כנקודות ציון בולטות בסביבתם:

"אֵלוֹן מורה" (בראשית י"ב),
"אַלוֹן בָּכוּת" (בראשית ל"ה),
"אֵלוֹן בצַעֲנַנִים" (שופטים ד'),
"תֹּמֶר דבוֹרָה" (שופטים ד'),
"הָאֵלָה בעוֹפְרָה" (שופטים ו')
"אֵלוֹן מֵצֵב אשר בשכם" (שופטים ט'),

שמוש בתורמוסים לתיחוח הקרקע וקביעת איכותה:

אבותינו השתמשו **בתורמוסין** כדי לבקוע אדמה קשה ולהכשירה לנטיעות ולגידולים, וזאת בשל שורשיו העמוקים של התורמוס. יש בכך גם חשש לערבוב צמחים (כלאיים) והדבר עולה מן המקור הבא: **"הנותן מֵעָה** (גַּרגֵר) **של תורמוס בצד מֵעָה של דלעת בכדי שתִּבָּקֵע הארץ מִפְּנֵיה, חייב!"** (משום כלאיים). (תוספתא כלאיים פ"א הלכה י"ג).

בתלמוד מוזכר שימוש בתורמוסין לזיהוי ואיתור קברים ואזורים בעלי שיעור חנקן גבוה בקרקע: כשיצא ר' שמעון בר יוחאי מהמערה, היה גופו מלא שחין וירד לרחוץ בחמי טבריה וכשנתרפא, בא לאנשי טבריה ושאלם האם יש דבר בעירם שצריך תיקון? - 'אדם צריך להחזיק טובה למקום שיש לו הנאה ממנו'. אמרו לו תושבי טבריה: יש בעירנו שטחים החשודים בטומאת מתים וצריך לטהרם.

יצא ר' שמעון בר יוחאי וזָרַע בשטחים החשודים (בקברי מתים) זַרְעֵי תורמוס (קטנית הגדלה בקרקעות העשירות בחנקן). **כל מקום שאדמתו היתה קשה לא נבט בו התורמוס, וכל מקום שאדמתו היתה תחוחה ורקובה (עתירת חנקן) בגלל המת שנטמן בה - צמח בו התורמוס.**

וכך איתר רבי שמעון בר יוחאי את המקומות הטמאים, צִיֵּין אותם, הוציא מהם את עצמות המתים והעתיקם אל מחוץ לעיר.

(תרגום חופשי על-פי שבת ל"ד עמ' א', ירושלמי שביעית פרק ט' הלכה א', בראשית רבה ע"ט, ו', קוהלת רבה י', ח').

עד היום נוהגים פלאחים ערבים לחרוש בשדות שגדלו בהם תורמוסים כדי להעשירם בחנקן ודשן טבעי.

סיכום

מתוך שפע החומר המצוי במקורות היהודיים בנושאי "אקולוגיה" ו"איכות הסביבה", ניתן בהחלט להסיק כי קדמונינו הכירו היטב את המערכות הטבעיות על התהליכים המתרחשים בהן והקפידו על שימור הסובב וטיפוחו.

האדם נחשב במסורת היהודית לנזר הבריאה אולם אין הוא עומד במרכזה אלא **מהוה חלק בלתי נפרד** ממנה ועליו **להשלים את הבריאה** ולהשתמש במרכיבי היקום השונים מתוך **אחריות וראגה לשימורם ולהמשכיותם** התקינה. הסביבה - על מרכיביה - היא יצירת הבורא שהאדם קיבל כפקדון **"לעבדה ולשמרה"** והיא נועדה לרווחתו. עליו לנצל את משאבי הסביבה בתבונה ולחשוב גם על העתיד בבחינת **"...שאם תקלקל - אין מי שיתקן אחריך!"**. המשך קיומו של המין האנושי תלוי ביחסי הגומלין שבינו לבין הסובב הטבעי, מערכותיו וחוקיו ולהיות ער לאִזון העדין שבין מרכיבי המערכת הטבעית.

הבנת הטבע והתעמקות בו נתפשו בעיני חז"ל כחלק בלתי נפרד מהאמונה בבורא עולם: **"כי אראה שמיך - מעשי אצבעותיך ירח וכוכבים אשר כוננתה ... ה' אדונינו, מה אדיר שמך בכל הארץ!"** (תהילים ח').

כמו-כן משמשת ידיעת הטבע כבסיס להבנה עמוקה בתורה ובסודותיה: **"על האדם להיות מתבונן בדרכי הנמצאים ולעמוד מתוכן על סודֵי התורה.... כי היודע סוד המִציאות יוכל לעמוד על סודי התורה"** (רמ"א, "מחיר יין" א' ו', "תורת העולה" חלק א' פרק כ"ב).

על האדם להודות לבוראו על העולם המושלם והנאה שברא לשימושו ולרווחתו ולשם כך אף נתקנו ברכות שונות.

אסור לאדם להיסחף ולהגיע למצב של **סגידה לטבע** ולכוחותיו, אך התפעמות מבוקרת מפלאי הבריאה יכולה להשפיע גם על אופיו של האדם ורמת מוסריותו, כפי שהגדיר זאת הר' ש' ר' הירש: **"צורות הנוי המצוירות בבריאה וחוש האדם להנות בהן - מונעים את האדם מהדרדר לדרגת הבהמה, השמחה ביפי הטבע ובנוי הצמחים תביאנו לשמוח גם ביופי מוסרי.**

חֶברה שאינה חסה על היפה - גם האדם יגדל בה פרא. שמחת האדם בהרמוניה אסתטית קרובה לשמחתו בהרמוניה מוסרית" (רש"ר הירש, בראשית ב' 9).

הבנת הטבע וחוקיו תתרום ליחסינו אל היקום המופלא שהעניק לנו בורא-עולם ויהי רצון שנזכה ל- "חזון אחרית הימים" המוזכר בנביאים כעידן של חזרה לעולם הבריאה המקורי שבו ישררו אחוה, שלום ורעות בין החיות לבין עצמן, בין החיות לאדם וכמובן בין בני האדם והעמים: **"לא ישא גוי אל גוי חרב ולא ילמדו עוד מלחמה..." "וגר זאב עם כבש..."** ונזכה לראות בביאת משיח-צדקנו במהרה בימינו - אמן!

מראי מקומות

ויזל, י. אקולוגיה - עקרונות ותהליכים. הוצאת אוניברסיטת תל-אביב.

ויזל, י. (תשל"ז). אקולוגיה - אדם וסביבתו. הוצאת אוניברסיטת תל-אביב.

כהן, ד. (1987). מבוא לאקולוגיה (חיים בסביבתם). משרד הביטחון.

נאוה, ז. (1981). אקולוגיה של אדם ונוף. הוצאת גסטליט חיפה.

נאמן, מ. (1973). הסביבה. הוצ' כרטא.

אקולוגיה. סדרת 'טיים לייף'. מהדורה עברית.

אקולוגיה: החברה המודרנית והסביבה. (כנס האגודה לאקולוגיה 1971).

'אקולוגיה וסביבה' (כתב עת) - החב' להגנת הטבע והשירות לאיכות הסביבה, תשנ"ד.

האקולוגיה ואיכות הסביבה בהשקפת היהדות:

ברזל, א. אחריות מוסרית לטבע. פתחים חוב' 63-64 טבת תשמ"ה.

הראובני, נ. (1980). טבע ונוף במורשת ישראל. הוצ' נאות קדומים.

הראובני, נ. (1984). שיח ועץ במורשת ישראל. הוצ' נאות קדומים.

הראובני, נ. (1992). מדבר ורועה במורשת ישראל. הוצ' נאות קדומים.

הר-שפר, צ. (תשנ"ד). האקולוגיה במורשת ישראל, הוצ' "שאנן" חיפה.

זיכל, מ. (תש"ן). איכות הסביבה (אקולוגיה) במקורות היהדות. פרויקט השו"ת 'בר-אילן'.

סליי, מ. (תשמ"ח). "חייתו ארץ". הוצאת 'שם', ירושלים.

סמט, א. (שבט תשנ"ד). מי בעל הבית? (מקום האדם בבריאה) 'עמודים', 102-106.

פליקס, י. (1992). טבע וארץ בתנ"ך: פרקים באקולוגיה מקראית. הוצ' מס ירושלים.

קוטלר, ד. (תשל"ז). האקולוגיה האנושית בעולם העתיק. תל-אביב.

קורמן, א. (תש"מ). "עקרונות אקולוגיים בטעמי המצוות". ישמעתין חוב' 59 (המשך בחוב' 60).

רוזנסון, י. (תשנ"ד). "והנה טוב מאד", היחס לטבע במקורות היהדות, החב' להגנת הטבע.

רקובר, נ. (1972). הגנת הסביבה (אקולוגיה). משרד המשפטים, ישראל.

רקובר, נ. (1993). איכות הסביבה במקורות היהודיים. ספרית המשפט העברי.

שינובר, צ. (תשנ"ד). איכות החיים והסביבה במקורות היהדות. הוצאת מופת, נחלים .

"משטרת ההיגיינה של עופות הטמאים". ניצוצות, חוב' 9, (1/93) מ' 42-43, 55.