



כתב-עת רב-תחומי לעיון ומחקר

שש

כרך כד

שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קרית שמואל, חיפה

אוקטובר 2018

חשוון תשע"ט

SHAANAN, COLLEGE ANNUAL, 2018



מכללת שאנן – הוצאה לאור

ISSN 0793-7016

כתובת המערכת:

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

טלפון : 04-8780000 פקס : 04-8714445

Email: laor@shaanan.org

כתב-עת רב-תחומי לעיון ומחקר

שאנן



שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קרית שמואל, חיפה
תשע"ט

אוקטובר 2018

כרך כד

חשוון תשע"ט

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

ד"ר ניסן אררט

העורך:

חברי ועדת המערכת:

שם	התמחות	מקום העבודה
ד"ר יעקב אמיד	יהדות, חינוך ומקרא	מכללת שאנן, חיפה
ד"ר ניסן אררט	מקרא ותולדות ישראל	מכללת שאנן, חיפה והטכניון, חיפה
פרופ' מרים בן-פרץ	חינוך והוראה	אוניברסיטת חיפה
פרופ' אורציון ברתנא	ספרות עברית ופילוסופיה	מכללת שאנן, חיפה ואוניברסיטת אריאל בשומרון
פרופ' נסים דנה	מזרחנות	אוניברסיטת אריאל בשומרון
פרופ' טליה הורוביץ	ספרות ומקרא	מכללת שאנן, חיפה
הרב פרופ' דניאל הרשקוביץ	מתמטיקה	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
פרופ' יואל וולטרס	ספרות אנגלית	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
פרופ' רפי ועקנין	פילוסופיה ופסיכולוגיה ויהדות	מכללת הרצוג, אלון שבות
הרב ד"ר אפרים זאנד	מקרא ותולדות ישראל	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, מכללות שאנן וגורדון, חיפה
ד"ר אלכסנדר חייט	מתמטיקה	אוניברסיטת תל-אביב
ד"ר אסתר טוב לי	חינוך מיוחד	מכללת שאנן, חיפה
הרב ד"ר רונן לוביץ	מחשבת ישראל, פילוסופיה ויהדות	מכללת שאנן, חיפה
ד"ר ערן לויזון	חינוך	מכללת שאנן, חיפה
פרופ' ישעיהו מאורי	מקרא	מכללת שאנן, חיפה ואוניברסיטת חיפה
אסף מאל	בלשנות	מכללת שאנן, חיפה
פרופ' חננאל מאק	מקרא, תלמוד ומחשבת ישראל	האוניברסיטה העברית, ירושלים ואוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
פרופ' מיכאל-צבי נהוראי	מחשבת ישראל ופילוסופיה יהודית	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
פרופ' אליזט סימון	שפה וספרות אנגלית	אוניברסיטת חיפה
פרופ' בוסתנאי עודד	מחשבת ישראל ותולדות ישראל	אוניברסיטת חיפה ומכללת שאנן, חיפה
פרופ' מרדכי פכטר	ספרות עברית ומחשבת ישראל	אוניברסיטת חיפה
פרופ' יוסף פליישמן	היסטוריה יהודית	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן ומכללת שאנן, חיפה
פרופ' יחיאל פריש	חינוך	מכללת שאנן, חיפה
פרופ' מנחם קלנר	מחשבת ישראל	אוניברסיטת חיפה
פרופ' שמואל שחם	מתמטיקה	אוניברסיטת אריאל בשומרון והטכניון, חיפה
פרופ' אורלי שפירא-לשצ'ינסקי	חינוך	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
עריכה לשונית – עברית:	אסף מאל יפעת פישר	עריכה לשונית – אנגלית: אסתר גולדברג

עריכה גרפית והבאה לדפוס: תמי יהושע ורבקי עמר

נוהל הגשת כתבי יד לשנתון "שאנן"

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

יתקבלו מאמרים בשפה העברית ובשפה האנגלית. למאמרים יש להוסיף תקצירים של עד 150 מילים; למאמרים בשפה האנגלית יש להוסיף תקציר בשפה העברית. כמו כן יש להוסיף דוגמאות אחדות של מילות מפתח (למעין באינטרנט).

אין למסור מאמר שפורסם במקום אחר. המאמר יודפס בתכנת Word של Windows (שמירה בפורמט של Word document). יש להקפיד שהכתיב יהיה על פי כללי הכתיב המלא.

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

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

תאריך אחרון להגשת המאמרים: בסיום חופשת סמסטר א', בסוף חודש פברואר.
מאמרים שיתקבלו לאחר המועד הנ"ל, יועברו לאחר שיפוט לשנתון הבא.

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

מאמרים שלא יתקבלו לפרסום, יוחזרו לכותביהם.

מאמרים שיש להכניס בהם שינויים, יוחזרו למחבריהם לשם תיקון.

תיקונים סגנוניים ייעשו על ידי עורכי הלשון של המערכת.

בתחילת חודש יולי, לפני סיום עבודה על השנתון, יישלח המאמר לכותבים במייל להגהה אחרונה. יש להחזירו למערכת עד לסוף חודש זה.

לאחר העלאת השנתון לאתר ההוצאה לאור של המכללה – יקבלו המחברים דיסק עם שני קבצים בפורמט PDF: המאמר הספציפי של הכותב ובנוסף קובץ של הכרך המלא.

בתודה

ניסן אררט

עורך השנתון

כותבי המאמרים לפי סדר אלף-בית:

מכללת שאנן, חיפה	ד"ר גיוני אוברמן
מכללת גורדון, חיפה	ד"ר יצחק (צחי) בלאו
מכללת הרצוג, אלון שבות	הרב ד"ר יואל בן-נון
אוניברסיטת אריאל בשומרון	ד"ר רות דורות
מכללת שאנן, חיפה	ד"ר שלומית דקל
הטכניון, חיפה	פרופ' מיכאל מור
אוניברסיטת אריאל בשומרון	ד"ר עופרה מצוב-כהן
מכללת גורדון, חיפה	ד"ר ליאת סובולב-מנדלבאום
מכללת שאנן, חיפה	פרופ' משה סטופל
מכללת שאנן, חיפה	ד"ר אבי סיגלר
מכללת שאנן, חיפה	ד"ר אנה פרוסק
מכללת שאנן, חיפה	ד"ר יצחק ציטרין

כותבי ביקורת ספרים:

מכללת שאנן, חיפה	ד"ר ניסן אררט
מכללת שאנן, חיפה	פרופ' טליה הורוביץ

תוכן העניינים

נוהל הגשת כתב היד לשנתון "שאנן".....	ה
פרופ' יחיאל פריש	דבר נשיא המכללה..... ט
ד"ר ניסן אררט	עם השנתון..... יא

הגות יהודית

ד"ר יצחק (צחי) בלאו וד"ר ליאת סובולב-מנדלבאום	מגמות פולמוסיות במעשיה של הלני המלכה..... 13
הרב ד"ר יואל בן-נון	ר' שמעון בן לקיש – חכם ולוחם! (לא 'ליסטים')..... 25

ספרות ואמנות

ד"ר רות דורות	בין השורות: על הספר באומנות..... 43
ד"ר עופרה מצוב-כהן	מקומה של דונה גרציה נשיא במרחב הפרטי והציבורי על פי שלושה רומנים מן הספרות העברית החדשה..... 67
ד"ר ליאת סובולב-מנדלבאום	שיח בין שני "אחרים" בתרבות החכמים – ויכוחים בין דמויות נשיות למינים בסיפורי התלמוד הבבלי..... 87

הוראה ומחקר

ד"ר שלומית דקל	עולמן של מתבגרות בחברת חב"ד: ניתוח אקולוגי של תפיסת תפקידי נשים ואוריינטציית עתיד..... 99
ד"ר אבי סיגלר, ד"ר ג'וני אוברמן ופרופ' משה סטופל	משימות וחידות להגברת מוטיבציה ופיתוח החשיבה בלימודי חשבון ומתמטיקה..... 127
ד"ר אנה פרוסק	בניית קשרים אינטגרטיביים בתהליך הוראת המתמטיקה באמצעות פתרון בעיה אחת בדרכים שונות..... 139
ד"ר יצחק ציטרין	"קץ ההיסטוריה"? אתיקה, לבטים ויעדים בהוראת ההיסטוריה..... 155

ביקורת ספרים

ד"ר ניסן אררט	במחשבה תחילה: סקירת סוגיות יסוד במחשבת ישראל מאת ישעיהו קרונמן..... 171
פרופ' טליה הורוביץ	משפחות מבראשית מאת יוחנן קאפח ויחיאל צייטקין..... 172

Instruction and Research

Prof. Michael Moor	Etymological eye-openers.....E5
--------------------	---------------------------------

דבר נשיא המכללה

לְקִרְאָתוֹ כֵּתֵב הַעֵת "שֶׁאֵין" תַּשְׁמִיךְ, הַשְׁלֹם וְהַבְרָכָה!

כתב העת "שאנן" מציג מאמרים רחבי היקף שיש בהם פרשנות לתוכן מאמריהם בעולם של ידע וערכים בעת שימוש בכלים מחקרניים רבים ומגוונים.

לדעתי, בכל מאמר כזה הכולל עיון מדויק ומקיף, מתבטאים תחומים חוצי דיסציפלינות: היסטוריה, ספרות, דת ומדע. כל אלה ניכרים בפרשנות האישית של כל חוקר וחוקר בכתב העת ומעשירים אותו לאין ערוך.

כל מאמר ומאמר בכתב העת מציג את תחום העניין של החוקר, ויש בו מפתח וקודים של מחקרו שצריך ללמוד אותם ומתוכם במעין רטוריקה של פנים וחץ. כידוע, למאמר אקדמי יש כוח לפעול בחברה, לשנות מצבים, לשנות תפיסות עולם, להוסיף לידע קיים וליצור דיאלוגים בין החוקר הכותב לקהל הנמענים. לשם כתיבת מאמר אקדמי העומד בדרישות אקדמיות, דרושים מיומנויות וידע רבים מאוד. כל כותב בכתב העת מתבסס על אסכולות שונות ועל אפשרויות למיניהן בניתוח ממצאיו, ברמות שונות של ניתוח ופרשנות, וכמובן הוא מסכם את דבריו בתובנות חדשניות ומרתקות. המאמרים בכתב העת הם אינטרדיסציפלינריים ודורשים מהכותבים התמצאות בתחומים שלא תמיד קשורים ספציפית לדיסציפלינה שבה הם מתמחים ועליה הם מרצים, אלא גם להיות ערים למה שקורה או קרה בחברה, במעורבות בעולמות תרבותיים שונים וביכולת לחבר את כל הדיסציפלינות האלו למאמר אחיד ומהוקצע.

כל קריאה של כל אחד מכם, הנמענים, היא קריאה חדשה: המאמר האקדמי פוגש קורא אינדיבידואלי שעולם התוכן שלו או עולמי האקדמי והמחקרי מזוהה עם המאמר, ויתרה מזו, המוען מדובב את הנמען דרך מאמרו ומדברר אותו. על כן הפרשנויות המחקריות במאמרים המגוונים לפניכם הן שובות לב, מעניינות, מורכבות ומשתמשות בממצאים כאילוטרציה חברתית, מדעית, תורנית והיסטורית בעת ניתוח טקסטואלי הולם וחיבור לתפיסות למיניהן.

החוקרים אינם מהססים לנקוט עמדה באשר לממצאי מחקריהם על מוצגיהם במאמר. עולם התוכן, הנרטיבים, המדגמים, כלי המחקר שהכותבים חוקרים ומשתמשים במאמריהם, מייצגים מאבק על כינון התודעה הכללית והתודעה העצמית של כל כותב, ויש בהם אף מסע של גילוי עצמי. נקודת המוצא של הכותבים כאן והפוזיציה הפרשנית שלהם מתבררות מתוך יצירות שיש בהן סדרה של צירים בינריים: עומק אך גם רוחב, גודש אך גם אחידות ולכידות, פתיחות וסגירות, אוטונומיה וגם גלישה לכל עבר, אך היא בעיקר משקפת אמיתות מחקריות ומנציחה את העובדה שהמאמרים קשורים בו מעבר למחקר עצמו.

לסיום, כתב העת שאנן הוא כתב עת אקדמי וזאת ההזדמנות להודות לעורך, ללקטורים, למגיהה, לגרפיקאית וכמובן לכל כותבי המאמרים שמכבדים אותנו בפירות יצירתם האקדמית. קריאה מועילה!

פרופ' יחיאל פריש
נשיא המכללה

עם השנתון

המוצר המוגמר שלפניכם עבר חבלי לידה של הכותבים, המתוארים בשפה מפורטת בידי נשיא המכללה. המעשה המורכב של העריכה – עיצוב הדברים – מסודו של העורך. מכאן ואילך המאמרים המגוונים, להנאתכם.

הגות יהודית

ד"ר יצחק בלאו וד"ר ליאת סובולב-מנדלבאום בוחנים את משמעות המעשים המיוחסים להלני המלכה – מזווית ראייה המתמקדת במעשיה של הלני כביטוי לפולמוס ששרר בתקופת הבית השני: בין חכמים ובין קבוצות אחרות בעם ישראל – בקשר לפולחן אל-השמש.

ד"ר יואל בן-נון מתמודד עם הפער שבין תיאור דמות ר' שמעון בן לקיש ("הליסטיס") בתלמוד הבבלי ובין דמותו המצטיירת בתלמוד הירושלמי (החכם הלוחם). על רקע ביאורו – כיצד נשתלשלו הדברים – מתואר העימות בין השניים על מקומו של השימוש בנשק.

ספרות ואמנות

ד"ר רות דורות מתמודדת הפעם עם מקומו של "הספר" בציורים של מגוון אומנים – מאז ימי הרנסנס. לדעתה, השתמשו הציירים – בגוף הציור – ברישום ספרים, כדי להבליט את משמעותם הסמלית בדורם.

ד"ר עופרה מצוב-כהן מבקשת במאמרה הנוכחי לבחון את מקומה של דונה גרציה נשיא בשני מעגלים: התמודדותה במרחב המשפחתי – כאישה נשואה וקאלמנה; ובהתמודדותה – במרחב החיצוני – הן עם הקהילה היהודית והן עם המנהיגות הזרה. זאת על פי שלושה רומנים של סופרות בנות דורנו.

ד"ר ליאת סובולב-מנדלבאום – מתוך בחינת הסיפורים (בתלמוד הבבלי) על אודות נשים שמתמודדות עם מינים, מגיעה למסקנה: הדמויות הנשיות שנחקרו, מאופיינות – בדומה ל"תלמיד-חכם" – כחכמות הבקאות בתורה ובהלכה וכבעלות תעוזה. כל זאת – ללא עזרת החכמים-הגברים.

הוראה ומחקר

ד"ר שלומית זקל עוסקת במחקרה באוריינטציית העתיד של מתבגרות בחברת חב"ד – בזיקה לשני תחומי חיים: נישואין ומשפחה, לימודים וקריירה. ממצאי המחקר מראים שונות והבדלים

בין הזיקה למשפחה או לקריירה.

ד"ר אבי סיגלר, ד"ר ג'וני אוברמן ופרופ' משה סטופל מציגים במאמרם חמש מן הפעילויות שניתנו לפרחי הוראה במתמטיקה – במגוון רחב של חידות ומשימות כדי שהלומד המתמחה יכשיר עצמו להוראה נכונה בכיתה.

ד"ר אנה פרוסק מציגה שיטה המאפשרת לתלמידים ללמוד מתמטיקה כמקצוע הוליסטי על ידי פתרון בעיה אחת בדרכים שונות.

ד"ר יצחק ציטרין מבקש לברר במאמרו את הקשיים, את הלבטים ואת הביקורת הקיימת באקדמיה ובשדה ההוראה – בגיבוש תוכניות לימוד בהיסטוריה, שתהיינה רלוונטיות ובעלות משמעות לפרט ולחברה במאה העשרים ואחת.

פרופ' מיכאל מור מעורר את תשומת ליבנו לתרומת האטימולוגיה למגוון היצירתי של השפה שאנו משתמשים בה ביום-יום.

קריאה נעימה

ד"ר ניסן אררט
עורך השנתון

לתשומת לבכם:

כל המאמרים המתפרסמים בשנתון – נגישים לכל באתר האינטרנט של מכללת "שאנן":
www.shaanan.ac.il תחת תפריט ההוצאה לאור, **שנתון**, כרך כד – תשע"ט

מגמות פולמוסיות במעשיה של הלני המלכה

תקציר

הלני, מלכת חדייב, שהתגיירה בסוף ימי בית שני, מופיעה בספרות חז"ל כמה פעמים ומוזכרת בספרות זו לשבח בזכות תרומותיה לבית המקדש שנעשו מזהב. במאמר זה נעשה ניסיון לבחון את משמעות המעשים המיוחסים להלני המלכה מזווית אחרת המתמקדת במעשיה של הלני כביטוי לפולמוס ששרר ככל הנראה בתקופת בית שני בין חכמים ובין קבוצות אחרות בעם ישראל בקשר לפולחן אל השמש. המסקנה העולה מן המאמר היא שהיו במעשיה של הלני המלכה מרכיבים מסוימים שביטאו מגמה פולמוסית כנגד הפולחן לאל השמש, שרווח בתקופתה באזור המזרח התיכון. מרכיבים אלו השתלבו היטב בפולמוס הרחב יותר של חכמים כנגד פולחן זה. לאחר התגיירותה רצתה הלני להדגיש את האמונה המנוגדת לחלוטין לפולחן אל השמש שממנו באה, ולכן מעשיה ביטאו מרכיבים שנועדו להתפלמס עם פולחן זה.

מילות מפתח: הלני המלכה; אל השמש; פולמוס; גרים; תלמוד בבלי.

הקדמה

בספרות התלמודית מוזכרת בכמה מקומות מלכה ושמה הלני. ככל הנראה מלכה זו, הנזכרת גם בכתבי יוסף בן מתתיהו, חייתה ופעלה במאה הראשונה לספירה במלכות חדייב, שנקראה גם אדיאבנה ושכנה על גבול מסופוטמיה. מסופר על הלני המלכה, שהייתה עשירה וניהלה קשרים עם ירושלים, ובהם ביקורים ותרומות למקדש. עוד מסופר עליה, שהייתה נזירה 21 שנים, וכמו כן הקימה בחג הסוכות סוכה הגבוהה מעל עשרים אמה. יוסף בן מתתיהו ציין בכתביו שהלני המלכה הגיעה לירושלים, התגיירה והייתה מעורבת בחיים הציבוריים והדתיים ובין השאר אף תרמה

אוכל והצילה רעבים,¹ וכן שבסוף ימיה היא אף נקברה בירושלים.²

רוב המחקרים הקודמים שדנו בהלני המלכה, עסקו בעיקר בגיורה כחלק מתופעת הגיור בתקופת הבית השני, בהשתתפותה במצוות הסוכה, כחלק מדיון על השתתפותן של נשים במצווה זו בימי הבית השני והפטור ממנה בימים שלאחר מכן, ובהיותה אישה המשפיעה על חיי החכמים בימי הבית השני.³

במאמר זה נעשה ניסיון לבחון את משמעות המעשים הנזקפים להלני המלכה מזווית אחרת המתמקדת במעשיה של הלני, כביטוי לפולמוס ששרר ככל הנראה בימי הבית השני בין חכמים ובין קבוצות אחרות בעם ישראל עם פולחן אל השמש. מאמר זה הוא בבחינת המשך מגמה של מחקרים שדנו בפולמוסים סמויים של חכמים עם אמונות ודתות שונות, כגון הפגאניות, הנצרות ודת זרתוסטרא.⁴ מחקר זה עשוי לתרום למחקר פולמוסים אלה, וכן להבנת מעשיה של הלני המלכה ומשמעותם.

המאמר מתחקה על מעשיה של הלני המלכה המצויים בתורת התנאים (המשנה, התוספתא והברייתות שבתלמודים), ובוחן אותם על רקע הפולחן לאל השמש שרווח בארץ ישראל וסביבותיה בימיה של הלני על פי מקורות אחרים שבהם יש הדים לפולמוס של היהדות העתיקה עם אל השמש.

המסקנה העולה מן המאמר היא שהיו במעשיה של הלני המלכה מרכיבים שונים בעלי מגמה פולמוסית כנגד עבודת אל השמש שרווחה אז.

1. א' היימאן, 'הלני המלכה', *תולדות תנאים ואמוראים*, א, לונדון תר"ע, עמ' 361-362; ט' אילן, 'גיור בית חדייב', ט' אילן ו' נעם (עורכות), *בין יוספוס לחז"ל*, א: האגדות האבודות של ימי הבית השני, ירושלים תשע"ז, עמ' 508-520; הנ"ל, 'גיור הלני כהלכה', סגולה, 70 (תשע"ז), עמ' 38-44; י' שיפמן, 'גיור בכתבי יוסף בן מתתיהו: איזאטס מחדייב לאור ההלכה', א' רפפורט (עורך), *יוסף בן מתתיהו: היסטוריון של ארץ ישראל בתקופה ההלניסטית והרומית*, ירושלים תשמ"ג, עמ' 247-265; מ' שטרן (עורך), *היסטוריה של ארץ ישראל, כרך ד: התקופה הרומית-ביזנטית*, ירושלים 1984, עמ' 244-245; T. Ilan, *Integrating Women into Second Temple History*, 1994; S. Valler, *Sukkah Massekhet: Text, Translation, and Commentary*, Tübingen 2009, pp. 50-55.
2. באשר לזיהוי קברה של הלני המלכה בירושלים, ראו: י' אבניאון, 'הסיפור המדהים של קברי המלכים בירושלים', מתוך <http://www.baba-mail.co.il/content.aspx?emailid=39637>, וכן אילן, תשע"ו (לעיל הערה 1), עמ' 42-43, וכן R. S. Notley and J. P. García, 'Queen Helena's "Jerusalem Palace" – In a Parking Lot?' *Biblical Archaeology Review*, 40, 3 (2014), pp. 34-35.
3. א' גולדברג, 'הלני המלכה ומונבו המלך: שני גרי צדק מפורסמים בסוף ימי הבית השני', *מחניים*, עה (תשכ"ג), עמ' 46-48; י"ל לוי, *יהדות ויוונית בעת העתיקה: עימות או מיוזג*, תרגמה ט' אילן, ירושלים תש"ס, עמ' 53-50; ש' ורר, 'נשים ומצוות סוכה בתקופת המשנה והתלמוד', ט' כהן (עורכת), *אשה ויהדותה: שיח פמיניסטי דתי עכשווי - מבחר הרצאות מהכנסים הבינלאומיים השישי והשביעי 'אשה ויהדותה' שהתקיימו בשנים תשס"ט ותשע"א (להיות אשה יהודיה*, 6), ירושלים תשע"ד, עמ' 219.
4. א"א אורבך, 'חז"ל: פרקי אמונות ודעות', ירושלים תשכ"ט, עמ' 45-48, 46-49; הנ"ל, *מעולמם של חכמים*, ירושלים תשס"ב, עמ' 7-9; ד' בויארין, 'אגדות היהודים: על מגעים תאולוגיים בין חכמי בבל ובין חכמי הנצרות בשלהי העת העתיקה: דגם ודוגמה', *מדעי היהדות*, 47 (תשע"א), עמ' 25-34; מ"ד הר, 'דת וחיי רוח ביישוב היהודי: עולמם של חז"ל', מ"ד הר (עורך), *התקופה הרומית-ביזנטית: תקופת המשנה והתלמוד והשלטון הביזנטי (70-640)* (ההיסטוריה של ארץ-ישראל, ה), ירושלים 1985, עמ' 152-179; י"י יובל, *שני גיזים בבשנך: יהודים ונוצרים – דימויים הדדיים*, תל-אביב תש"ס, עמ' 47-107; ד' רוקח, 'הפולמוס בין יהודים לנוצרים על הבחירה', ש' אלמגור ו' הד (עורכים), *רעיון הבחירה בישראל ובעמים: קובץ מאמרים*, ירושלים תשנ"א, עמ' 94-95; M. Goodman, 'The Function of Minim in Early Rabbinic Literature', H. Cancik et al. (eds.), *Geschichte – Tradition – Religion Festschrift für Martin Hengel zum 70 Geburtstag*, Tübingen 1996, pp. 501-510; A. Schremer, 'Stammatit Historiography', J. L. Rubenstein (ed.), *Creation and Composition: The Contribution of the Bavli Redactors (Stammait) to Aggadah*, Tübingen 2005, pp. 223-224; G. Stemberger, 'Reaktionen auf die Tempelzerstörung in der Rabbinischen Literatur', H. v. Johannes Hahn et al. (eds.), *Zerstörungen des Jerusalemer Tempels: Geschehen – Wahrnehmung – Bewältigung*, Tübingen 2002, pp. 207-236.

פולחן השמש במזרח התיכון בעת העתיקה

עבודת אל השמש הייתה אחד הפולחנים המרכזיים ברחבי המזרח התיכון, שהתפשטה לאחר מכן גם לרחבי האימפריה הרומית. בפולחנים עתיקים במסופוטמיה נפוצה אמונה בפסלים וצלמים שזוהו עם השמש. נראה כי מקור האמונה באל השמש המופשט הוא במצרים באמונות שכוננו "דת עמארנה" או "דת אתון" בימי פרעה אמנחותפ הרביעי, המכונה אחנתון, ששלט בין השנים 1351-1334 לפני הספירה. בדת זו רווחה הערצת השמש כמקור האור הנמצא בכל מקום ואמונה באתון כאל מופשט, ללא צורה. סמלו היה גלגל השמש שבשמיים עם נחש מגן שקרניו מסתיימות בכפות ידיו. האמונה המופשטת בגרם שמיים המצוי בכל מקום, הביא להפצתה בקרב התרבויות הסמוכות. חדייב, האזור שממנו הגיעה הלני המלכה, נמצא קרוב לאזור מסופוטמיה של העולם העתיק. באזור זה שלט פולחן אל השמש.⁵

בארץ ישראל נמצאו עדויות לדעה שפולחן לאל השמש התקיים כבר בימי המלוכה: שרידים שאפשר למצוא בטקסטים מקראיים ובארכאולוגיה.⁶ כך, למשל, הנביא יחזקאל מוכיח את העם על הכנסת עבודת אל השמש למקדש.⁷

דוגמה אחת שאפשר למצוא היא סמל "שמש מכונפת", שהיא סמלו של אתון הנוצר מהתמזגות גלגל השמש עם הציפור, בז. סמל זה נמצא על גבי כדים מימי המלוכה.⁸ פולחן השמש המשיך להיות נפוץ בארץ ישראל גם בתקופה ההלניסטית. דוגמה אחרת היא אתר פולחן לשמש שנמצא בלכיש מהתקופה ההלניסטית, וניכר שיש בו גם שרידים קדומים מימי המלוכה.⁹

כה מושרשת הייתה עבודת אל השמש באזור ארץ ישראל, עד שיוסף בן מתתיהו מעיד על האיסיים, שהיו אחד הזרמים ביהדות בימי בית שני:

ליראת האלוהים שלהם דרך מיוחדת. לפני עלות החמה אין הם מוציאים מפייהם דברי חולין, אלא פונים אליה [הכוונה לשמש] בתפילות שקיבלו מאבותיהם, כאילו מתחננים שתעלה.¹⁰

מכאן שככל הנראה היה מרכיב של עבודה לשמש בפולחן הדתי של האיסיים. חיזוק לטענה זו נמצא בלוח השנה השמשי, שהשתמשו בו האיסיים, וכן בעובדה שהם ראו את עצמם בני האור הנלחמים בבני החושך.¹¹

5. ראו בהרחבה: נ' שופק, 'האל הבא מתימן ואל השמש המצרי: עיון מחודש בחבוק ג, ג-ז, צ' טלשיר, ש' יונה וד' סיון (עורכים), **תשורה לשמואל: מחקרים בעולם המקרא**, באר שבע וירושלים תשס"א, עמ' 409-432, הערה 62. שם מצויים מראי מקום מרובים.

6. 'Heliopolis', The Oxford Encyclopedia of Ancient Egypt, 2, pp. 88-89; 'Heliopolis', The Anchor Bible Dictionary, 3, pp. 122-123; G. Taylor, Yahweh and the sun: Biblical and archaeological evidence for sun worship in ancient Israel, Sheffield 1992; J. W. McKay, Religion in Judah Under the Assyrians, London 1973; above, 'Further Light on the Horses and Chariot of the Sun In The Jerusalem Temple (2 Kings 23: 11)', Palestine Exploration Quarterly, 105 (1973), pp. 167-169.

7. ראו יחזקאל ח 16: "ויבא אותי אל חצר בית ה' הפנימית והנה פתח היכל ה' בין האולם ובין המזבח כעשרים וחמישה איש אחוריהם אל היכל ה' ופניהם קדמה והמה משתחויתם קדמה לשמש".

8. על היסודות של אל השמש המצרי רע ואמונת אל אתון המצרי ראו: שופק (לעיל הערה 5), שם.

9. י' אהרונ, 'מסורת של פולחן ישראלי בלכיש', **דברי הקונגרס העולמי למדעי היהדות**, ו, א (תשל"ג), עמ' 39-42.

10. ראו: יוסף בן מתתיהו, **תולדות מלחמת היהודים ברומאים**, תרגמה ל' אולמן, ירושלים תש"ע 2009, עמ' 230, קטע 128.

11. י' בן דב, 'השנה בת 364 יום בקומראן ובספרות החיצונית', מ' קיסטר (עורך), **מגילות קומראן - מבואות ומחקרים**, ב, ירושלים תשס"ט, עמ' 435-476.

עוד ביטוי לפולחן השמש בקרב כתות מדבר יהודה בזמן בית שני, מצוי במגילת המקדש. במגילה זו מתוארת הקמת בית מקדש חדש ובו ציווי לבנות מגדל ומדרגות שיובילו אל גג המקדש. מבנה זה אמור להיבנות במרחק שבע אמות, מצפון לקצהו הצפון-מערבי של המקדש ויש לצפות אותו בזהב. סמית מורטון הסיק מכך שהזהב נועד לשמש לצורכי פולחן, וחזק את הטענה באמצעות דבריו של יוסף בן מתתיהו, שהאיסיים התפללו אל השמש מדי בוקר בבוקר.¹²

הפולמוס של היהדות עם פולחן השמש

הפולמוס של היהדות עם פולחן השמש החל כבר בימי המקרא כאחד הפולמוסים עם אמונות אליליות ומיתוסים שרווחו במצרים ובמסופוטמיה. לצד מרכיבים קדומים של מיתוסים מופיעים במקרא גם תהליכים של "דה מיתולוגיזציה" – שימוש במיתוס לשם הצגת עליונותו של האל עליו. המקרא מתאר פולחנים של עמים אחרים: גרמי שמיים, כוחות הטבע, כגון סערה, בעלי חיים מיתולוגיים, כגון התנינים הגדולים כבואיו של האל וכתנונים לחסותו ולכוחו. מכאן שיש אל יחיד השולט בטבע ובכוחותיו והם אינם מתחרים ונלחמים בו.¹³

כאמור, מתוך קריאה בספר יחזקאל נראה שכבר בימי בית ראשון הושפעו יהודי ירושלים ועבודת המקדש מפולחן אל השמש. בפרק ח הנביא יחזקאל מתאר את "תועבות בית ישראל", ושם בפסוק טז נאמר:

ויבא אותי אל חצר בית ה' הפנימית והנה פתח היכל ה' בין האולם ובין המזבח כעשרים וחמישה איש אחוריהם אל היכל ה' ופניהם קדמה והמה משתחויתם קדמה לשמש.

מפסוק זה נראה בבירור כי הנביא מאשים את העם, שהם מנצלים את המקדש לפולחן אל השמש. על רקע פסוק זה נראה שיש עדות תנאית מובהקת לפולמוס עם אל השמש בימי בית שני, והיא מופיעה במשנה במסכת סוכה (ה, ד) המתארת את שמחת בית השואבה:

חסידיים ואנשי מעשה היו מרקדים לפניהם באבוקות של אור שבידיהן, ואומרים לפניהן דברי שירות ותושבחות. והלויים בכנורות ובנבלים ובמצלתים ובחצוצרות ובכלי שיר בלא מספר, על חמש עשרה מעלות היורדות מעזרת ישראל לעזרת נשים, כנגד חמשה עשר שיר המעלות שבתהלים, שעליהן לויים עומדין בכלי שיר ואומרים שירה.

ועמדו שני כהנים בשער העליון שיורד מעזרת ישראל לעזרת נשים, ושתי חצוצרות בידיהן.

קרא הגבר, תקעו והריעו ותקעו.

הגיעו למעלה עשירית, תקעו והריעו ותקעו.

הגיעו לעזרה, תקעו והריעו ותקעו.

היו תוקעין והולכין, עד שמגיעין לשער היוצא מזרח.

12. מגילת המקדש, טור ג, שורות 9-12; א' קמרון, *מגילות מדבר יהודה: החיבורים העבריים*, א, ירושלים תש"ע, עמ' 142; ס' מורטון, 'פולחן השמש בארץ-ישראל' (סיכום המאמר שבחלק הלועזי), *ארץ ישראל: מחקרים בדיעת הארץ ועתיקותיה*, טז (תשמ"ב), עמ' 214-199.

13. למשל איוב ז 12. על תהליכים אלה ראו: י' זקוביץ וא' שניאן, *לא כך כתוב בתנ"ך*, תל-אביב תשס"ד, עמ' 15-56; E. O. Usue, 'Theological-mythological viewpoints on divine sonship in Genesis 6 and Psalm 2', D. J. Human (ed.), *Psalms and Mythology*, New York 2007, pp. 77-90.

הגיעו לשער היוצא ממזרח, הפכו פניהן למערב ואמרו: **אבותינו שהיו במקום הזה אחוריהם אל היכל ה' ופניהם קדמה, והמה משתחווים קדמה לשמש ואנו ליה עינינו.**

ר' יהודה אומר היו שונין ואומרים¹⁴ אנו ליה וליה עינינו.

המשפטים האחרונים, המודגשים שבמשנה, באים בתגובה על הפסוק שהובא לעיל מספר יחזקאל, המתאר את הפולחן לאל השמש בבית ראשון, וכמובן מנוגד לו: **"אחוריהם אל היכל ה' ופניהם קדמה והמה משתחווים קדמה לשמש"**.

ואכן, זאב ספראי ומשה בנוביץ פירשו משנה זו כהמשך לפולמוס הקדום עם אל השמש, שהחל כבר בזמן בית ראשון, וכפי שכבר הובא בדוגמה מספר יחזקאל. חוקרים אלו רואים בין השאר בשמחת בית השואבה שבחג הסוכות, טקס שמרכיבים מסוימים בו נועדו לבטא התנגדות לעבודת האלילים, שהפולחן לאל השמש היה חלק מרכזי ממנה, ובו בזמן כנגד זה הודגש המידע שעם ישראל עובד לא-ל אחד.¹⁵

ככל הנראה לאחר גלות בית ראשון עם שיבת העם לציון ובניין בית המקדש השני נעשו כל מיני פעולות כדי לוודא שפולחן אל השמש לא ישוב עוד למקדש בירושלים.

הד נוסף לפולמוס עם אל השמש מופיע בתוספתא נידה (פרק ה הלכה טז):

מעשה בתינוק אחד שהקדיש קרדום אחד לשמים, והביאו אביו לפני ר' עקיבא,

והיה ר' עקיבא בודקו.

אמר לו: בני, למי הקדשת?

שמה לחמה וללבנה ולכוכבים ולמזלות שהן יפין?

אמר: לא הקדשתיו אלא למי שהברזל שלו, ברוך הוא.

אמר: ר' עקיבא בדוק זה ומתוקן.

עמנואל פרידהיים הוכיח על בסיס הופעת ה"קרדום" ככלי מאבק בידי השמש או הלבנה באלים אחרים, בספרות הפגנית ובמקומות פולחן פגניים, שרבי עקיבא חשד בתינוק שעבד לגרמי שמיים, ובמיוחד לשמש.¹⁶

דוגמה אחרת מופיעה גם בתלמוד הבבלי (ברכות ז ע"א), שבו מצוטטת הברייתא להלן:

תנא משמיה דרבי מאיר: בשעה שהחמה זורחת, וכל מלכי מזרח ומערב מניחים כתריהם בראשיהם ומשתחווים לחמה, מיד כועס הקדוש ברוך הוא.

14. בכתב יד קאופמן הנוסח הוא: "ר' יהודה אומ' שונין אותן לומר" וכו'.

15. ראו **משנת ארץ ישראל: מסכת סוכה**, מהדורת ש' ספראי וז' ספראי, ירושלים תשע"א, עמ' 254-256 [להלן: משנת ארץ ישראל]; מ' בנוביץ, **לולב וערבה והחליל: סוכה פרק רביעי ופרק חמישי מן התלמוד הבבלי**, בעריכת ש"י פרידמן, ירושלים תשע"ג, עמוד 401. בנוביץ אף סובר כי הדלקת הנרות במקדש ההרודיאני נקשרה לאל השמש וכוונה אליו בזמן ימי החושך של חגי החורף האליליים. כנגד זה, טוען בנוביץ, שבימי החשמונאים הפכו הנרות סמל לחנוכת בית המקדש ועבודתו, ומתוך ניגוד לכך הדליקו נרות לכיוון קודש הקודשים לצד מערב, שהוא מקום שקיעת השמש.

16. ע' פרידהיים, 'הקדשת קרדום לעבודה זרה: מנהג אלילי/אנטולי/סורי בפיו של ר' עקיבא', **קתדרה**, 95 (תש"ס), עמ' 25-36.

נראה שדברי הברייתא משקפים מציאות של פולחן נפוץ לאל השמש, שהיא מתפלמסת עימה.¹⁷

מעשיה של הלני המלכה כפולמוס עם פולחן השמש

במשנה שבמסכת יומא (ג, ט-י) מופיעים שני מעשים שעשתה הלני המלכה הקשורים לבית המקדש:

מונבו המלך היה עושה כל ידות הכלים של יום הכפורים של זהב.

הילני אמו עשתה נברשת¹⁸ של זהב על פתחו של היכל,

ואף היא עשתה טבלה של זהב שפרשת סוטה כתובה עליה.

נקנור נעשו נסים לדלתותיו, והיו מזכירין אותו לשבח.

ברשימה זו בולט המידע שתרומות הלני המלכה למקדש נעשו דווקא בזהב. ראוי לטעון שהדבר נעשה לשם כבוד ויקר, ואולם ייתכן שהייתה לכך עוד סיבה כפי שננסה להראות בהמשך המאמר. באשר לתפקיד הנברשת שתרמה הלני המלכה, מובאת ברייתא בתלמוד הבבלי (יומא לו ע"ב):

תנא – בשעה שהחמה זורחת ניצוצות יוצאין ממנה, והכל יודעין שהגיע זמן קריאת שמע.

מברייתא זו נבין שנברשת זו הייתה גוש זהב מעוצב, שנתלה על פתח המקדש בזווית כזו, שבזמן זריחת השמש היה הזהב מנצנץ וניכר למרחוק. כך ידעו כולם שהגיע זמן קריאת שמע של שחרית וכפי שמובא בתוספתא:¹⁹

מאימתי קורין את שמע בשחרית?

... מצותה עם הנץ החמה כדי שיהא סומך לה תפלי ונמצא מתפלל ביום

לפי מקור אחר בתוספתא,²⁰ גם טבלת הזהב שתרמה הלני המלכה למקדש, הייתה קשורה לא רק לפרשת סוטה שחרוטה עליה, אלא גם לידיעת זמן זריחת השמש,²¹ וכך נאמר שם:

17. ע' פרידהיים, פגאניות ופולחנים פגאניים בספרות התלמודית: היבטים היסטוריים, רמת גן תש"ס, עמ' 96-108.

18. בכת"י קאופמן הנוסח הוא "נפרשת".

19. תוספתא, ברכות א, ב (מהדורת ליברמן).

20. תוספתא, יומא ב, ג (מהדורת ליברמן).

21. ראו י"נ אפשטיין, מביא לנוסח המשנה², ב, ירושלים תשכ"ד, עמ' 800-801. שם טוען אפשטיין שהתוספתא הביאה את המשנה הנ"ל ממסכת יומא, ולאחר הציטוט (שכלל את הנברשת ואת הטבלה) הובא הקטע "שבשעה שהחמה זורחת" וכדומה, שהוא בעצם הוספה לרישא של הקטע המצוטט מן המשנה העוסק בנברשת. ואם כן, לפי החלק של נצנוץ החמה אינו שייך כלל לטבלה של הזהב עם פרשת סוטה, וכן כתב גם ליברמן (להלן הערה 34, חלק ד: סדר מועד, עמ' 760) על דברי התוספתא, שבשעה שהחמה זורחת היו ניצוצות יוצאות ממנה וכו': "... אבל בלא זו כנראה חזרת לרישא, לנברשת כמסורת הבבלי, יומא לו, ב, וכן מתברר שבראשית זריחת החמה נראית הנברשת כדולקת". יש לערער על הנחה זו מפני שליברמן עצמו פירש על מסכת סוטה (להלן הערה 34, חלק ח: סדר נשים, עמ' 619, ד"ה טבלה של זהב" וכדומה) את מיקומה של הטבלה: "והכוונה שהיתה קבועה בכותל החיצוני של ההיכל והיא היתה נראית מבאולם ולחוץ, שהרי פתחו של אולם גובהו ארבעים אמה ורוחבו עשרים אמה [...] ופתחו של היכל גובהו עשרים ורחבו עשר [...] ואם הטבלה קבועה על יד פתח ההיכל מבחוץ היא נראית בעזרת ישראל דרך פתח האולם". מכאן שהנברשת שעליה נאמר במפורש שהייתה תלויה על פתחו של ההיכל, הייתה סמוכה לטבלת הזהב של הלני, שאף היא, לפי ליברמן, הייתה ממוקמת ליד פתח ההיכל. כידוע, פתחי האולם וההיכל היו ממול המזרח, ולפיכך בשעה שהחמה זורחת, סביר להניח ששני הפריטים הנ"ל נצנצו ונצצו לאור השמש. ואם כך, הרי שראוי לומר שדברי התוספתא: "שבשעה שחמה זורחת היו ניצוצות יוצאות הימנה" וכדומה, מוסבים על טבלת הזהב. נוסף ונציין כי בעניין הנברשת כתוב במפורש בברייתא שבבבלי, שכך היו יודעים על זמן קריאת שמע. אולם בעניין טבלת הזהב, מובא רק שנצצה לאור השמש ונראה שהייתה לכך עוד סיבה, כפי שיבואר להלן.

הלני [...] עשתה נברשת של זהב שעל פתח ההיכל.

אף היא עשתה טבלה של זהב שפרשת סוטה כתובה עליה

שבשעה שחמה זורחת היו ניצוצות יוצאות ממנה ויודעין שחמה זורחת.

למקרא מקורות אלה, יש לשאול שאלות אחדות: א. מה מצאה המלכה עניין, מכל כתבי הקודש, דווקא בטקסט של פרשת סוטה?; ב. מדוע בחרה הלני המלכה להשקיע ולתרום זהב דווקא לדברים אלו?; ג. האם לעצם הדבר ששני האלמנטים קשורים לאור השמש ישנה משמעות מיוחדת או שמא זהו רק צירוף מקרים בלבד?

זאב ספראי²² דן בצורה הארכיטקטונית של בית המקדש השני:

התפיסה הקוסמולוגית-תאולוגית שהאל שוכן באחת מכנפות הארץ אופיינית לתרבויות רבות. בפועל הדבר מתבטא במאמץ לכוון את פתחי הבתים אל הכיוון המבורך והפניית אחורי הבתים אל הכיוון המנוגד [...] בתקופת המקרא היו כמעט כל פתחי הערים, כל פתחי המקדשים [...] למזרח [...] לעומת כל זאת, בניין בית המקדש השני ואורחות חייו היו הפוכים. ה' נמצא בכל מקום, ועבודת ה' מתבצעת כשהפנים אל המערב. המערב אינו מקומו של האל, אלא כיוון הבניין בלבד. לא מן הנמנע שכיוון זה נבחר כדי לבטא את הסלידה מהמזרח. כל העבודות במקדש מתבצעות כשפני הכוהן למערב ואחוריו אל המזרח. משנתנו [מסכת סוכה ה, ד] מעידה כי פנייה זו אינה מקרית [...] מכל מקום, בכל מעמדות הציבור במקדש הכוהן עומד ופניו למערב. רק הסוטה ניצבת ופניה למזרח, זאת כדי שתעמוד ופניה אל הציבור להראות קלונה ברבים [ההדגשה שלנו] (משנה, סוטה פ"א מ"ח).²³

הייחודיות של עמידת הסוטה, שרק היא ניצבת עם הפנים לכיוון המזרח לגלות את קלונה, מתחברת עם הדימוי בדברי הושע הנביא (ב 4-9), שהציג את עם ישראל שעבד באותם ימים עבודה זרה כאישה סוטה הבוגדת בבעלה:

ריבו באמכם ריבו כי היא לא אשתי ואנכי לא אישה ותסר זנוניה מפניה ונאפופיה מבין שדיה: פן אפשיטנה ערמה והצגתייה כיום הולדה ושמתייה כמדבר ושתיה כארץ ציה והמתייה בצמא: ואת בניה לא ארחם כי בני זנונים הם: כי זנתה אמם הבישה הורתם כי אמרה אלכה אחרי מאהבי נתני לחמי ומימי צמרי ופשתי שמני ושקוני: לכן הנני שף את דרךך בסירים וגדרתי את גדרה ונתיבותיה לא תמצא: ורדפה את מאהביה ולא תשיג אתם ובקשתם ולא תמצא ואמרה אלכה ואשובה אל אישי הראשון כי טוב לי אז מעתה.

לפי רעיון זה, נראה שיש בבחירתה של הלני המלכה דווקא בטקסט של פרשת סוטה וקביעתו מול המזרח כדי שיואר בבירור בידי אור השמש, מרכיב פולמוסי נגד עבודת אל השמש.²⁴ מתוך כך

22. משנת ארץ ישראל (לעיל הערה 15), עמ' 254-256.

23. וכך נאמר במשנה שם: "אם אמרה טמאה אני, שוברת כתובתה ויוצאת, ואם אמרה טהורה אני, מעלין אותה לשער המזרח שעל פתח שער נקנור ששם משקין את הסוטה ומטהרין את היולדות ומטהרין את המצורעים..." ממשנה זו עולה שבשער המזרח היו גם מטהרין את היולדות ואת המצורעין, נוסף להשקיות הסוטה. אולם הן היולדות והן המצורעין היו עומדים כאשר פניהם פונות מערבה לכיוון ההיכל ואחוריהן אל המזרח. לעומת זאת, את הסוטה היו מעמידים עם הפנים לכיוון המזרח, כדי שכל מי שנכנס למקדש יראה את הסוטה ויביט בפניה ובכך תתבייש. ראו עוד: **משנה תורה לרמב"ם**, הלכות סוטה ג, ה, וכן הלכות מחוסרי כפרה ד, ב.

24. וכמוכן, דברים אלו מצטרפים לכל מה שנכתב לעיל על שמחת בית השואבה וכדומה.

ננסה לדמיין מה היה רואה ומרגיש הכוהן, או כל אדם מישראל, המגיע לבית המקדש השני עם עלות השחר ומחכה לפתיחת דלתות ההיכל ולתחילת עבודות היום במקדש. אדם זה היה מגיע למקדש כשעוד היה חשוך, והינה לפתע הוא היה רואה בשער המזרח, מול השמש העולה, את ניצנוצי טבלת הזהב עם פרשת סוטה המסמלת את עונשם של עובדי העבודה הזרה, שעבדו בבית ראשון לאותה השמש שמתחילה לזרוח כעת. בו בזמן הוא רואה את נצנוץ אור השמש בנברשת הזהב שעל פתח ההיכל המזכירה לו שזכות הכניסה והעבודה במקדש שמורה רק למי שקורא קריאת שמע, המעידה על ייחוד אלוהי ישראל בלבד ללא שום תוספות.²⁵

מכל הדברים שיכלה לתרום למקדש, העדיפה הלני המלכה שהגיעה מתרבות אלילית של סגידה לאל השמש,²⁶ לתרום ולהשקיע זהב דווקא בטקסט של פרשת סוטה, הרומזת לעבודה זרה שבה חטא העם בעבר, וכן בהדגשת תחילת הזמן של קריאת שמע, המעידה על ייחוד ה' והמנוגדת לתפיסה האלילית.

על רקע שני הדברים שתרמה הלני המלכה הקשורים לשמש ומדגישים את היותה גרם שמימי שנועד לסמן זמן ולבטא את ייחוד עבודת אלוהים, ננסה להבין מעשה אחר של הלני הקשור גם הוא בעקיפין לשמש.

בתלמוד הבבלי במסכת סוכה מסופר על סוכה חריגה בגובהה שבנתה הלני המלכה בחג הסוכות:²⁷

מיתיבי :

סוכה שהיא גבוהה למעלה מעשרים אמה – פסולה,

ורבי יהודה מכשיר עד ארבעים וחמשים אמה.

אמר רבי יהודה :

25. מעניין הדבר, יוסף בן מתתיהו מזכיר נברשת של זהב על פתח מקדש כאשר הוא מתאר את מקדש חוניו במצרים (שקדם 150-200 שנה בערך לזמנה של הלני): "ותלמי שמע לדברים האלה ונתן לחוניו אחוזת ארץ דרך שמונים ריס מעיר נוף (מנפי) במדינה הנקראת על שם הירופוליס. וחוניו בנה שם במצור והקים לו היכל, אשר לא דמה במראהו להיכל ירושלים, כי היה כתבנית מגדל עשוי אבנים גדולות, ששים אמה קומתו. אולם את המזבח הקים כתבנית המזבח בירושלים, וככה עשה גם לכל כלי הקודש, מלבד צורת המנורה. כי לא עשה לו מנורה עם כן, כי אם נברשת זהב מעשה צורף, השולחת את קרניה לעברים, ותלה אותה על שרשרת זהב. ואת חצר המקדש הקיף בחומת לבנים ואת דלתות השערים עשה אבן. והמלך נתן לו גם נחלת ארץ גדולה לאכול את פריה, למען ימצאו הכהנים את לחם חוקם לשבוע ועוד תישאר תרומה גדולה לעבודת אלוהים". ראו: יוסף בן מתתיהו (לעיל הערה 10), עמ' 606. ראוי לציין שמקדש חוניו שכן בעיר און, שהייתה מרכז לפולחן אל השמש המצרי אתון, ולאחר מכן שונה שמה להליופוליס. וראו גם שופק (לעיל הערה 5), עמ' 417-420. יוסף בן מתתיהו מדגיש בדבריו את היותו של מקדש חוניו שונה מהמקדש בירושלים, בין השאר בעובדה שבמקום המנורה הייתה נברשת זהב תלויה, ששלחה "את קרניה לעברים". ייתכן שהייתה כאן השפעה של תרבות הבנייה המצרית המקומית, שבוודאי הייתה מושפעת מהפולחן לאל השמש, וייתכן שאין לכך קשר ישיר למקדש חוניו. אולם על כל פנים, נברשת הזהב שעשתה הלני המלכה בוודאי לא נעשתה רק לשם שליחת "קרנים לעברים", אלא כפי שמעידים המקורות, תפקידה היה לסמן מתי עולה השמש, דבר שהייתה לו נגיעה לקיום מצוות קריאת שמע. בל תפלא אפוא שיחסם של חז"ל להלני המלכה היה חיובי.

26. בשולי הדברים ראוי לציין כמה דברים הנוגעים לשמה של הלני המלכה: אילן במאמרה 'גיוור הלני כהלכה' (לעיל הערה 1, עמ' 43) דנה בסרקופג שנמצא במקום המזוהה עם קברה של הלני המלכה בירושלים (ראו לעיל הערה 2) שנמצא עליו הכיתוב "צדן מלכתא", כלומר "המלכה צדן". עצם הדבר שסרקופג כה מפואר השייך לאישה נמצא במקום זה, חיוק אצל החוקרים את ההשערה שמדובר בקברה של הלני המלכה, ואולם נשאה התעלומה מדוע השם שנכתב על הסרקופג היה "צדן" ולא "הלני". על כך עונה אילן: "לדעתי יש להניח כי "צדן" היה שמה הארמי או הפרסי של המלכה ושמה היווני היה "הלני". ניתן לשער שבבואה מערבה לארץ ישראל השתמשה בשמה היווני ועל כן חז"ל הכירו אותה בשם זה". לפי דבריה, מקור השם הלני הוא בשפה היוונית ולכן צריך לחפש את משמעות השם בשפה זו. לידל וסקוט במילונם *Greek-English Lexicon* תרגמו לאנגלית את שם העצם הפרסי ביוונית ἑλένη (שהוגים כהלנה או הלני) – torch במשמעות אבוקה, לפיד, פנס, כלומר מקור המפיץ אור. ראו: H. G. Liddell and R. Scott, *Greek-English Lexicon*, Oxford 1996, p. 532. לפי זה ייתכן ששמה היווני של הלני שבאה מתרבות הסוגדת לאל השמש, נגזר משמו של הליוס, אל השמש, שאף הוא נחשב כמקור המפיץ אור.

27. סוכה ב ע"ב (מהדורת דפוס וילנא).

מעשה בהילני המלכה

בלוד,

שהיתה סוכתה גבוהה מעשרים אמה,

והיו זקנים נכנסין ויוצאין לשם, ולא אמרו לה דבר.

אמרו לו: משם ראייה!?

אשה היתה

ופטורה מן הסוכה.

אמר לה:

והלא שבעה בנים הוּוּ לה.

ועוד: כל מעשיה לא עשתה אלא על פי חכמים.

מקור זה מספר לנו על הלני המלכה שבנתה סוכה שגובהה היה מעל עשרים אמה, וחכמי אותו הדור נכנסו ויצאו מסוכתה ולא העירו לה דבר על גובה הסוכה.

שתיקתם של חכמי אותו הדור בעניין הגובה של הסוכה ניתנת לפרשנויות מגוונות. בעוד רבי יהודה מבקש ללמוד משתיקה זו שאפשר לבנות סוכה גם מעל לעשרים אמה, הרי חכמים החולקים עליו מפרשים את השתיקה כאדישות למצב כשרותה של הסוכה, משום שהלני הייתה אישה וכידוע, נשים פטורות מ"מצוות עשה שהזמן גרמה"²⁸ כפי שעולה מן המשנה בקידושין.

עצם הדבר שהדוגמה היחידה להכשר סוכה הגבוהה מעל עשרים אמה היא אירוע יחיד מסוף ימי בית שני, כשני דורות לפני זמנם של חכמים ורבי יהודה שחלקו על כך במשנה, מעלה את המחשבה שבהחלט מדובר במקרה נדיר שהרשים מאוד את החכמים שחיו בדורות הסמוכים להלני המלכה, והם אלה שהעבירו במסורת את דבר מעשה הסוכה גבוהה הממדים.

מנוסח הברייתא בבבלי, שבה רבי יהודה מכשיר לא רק סוכה, שהיא גבוהה מעשרים אמה, אלא גם סוכה שהיא גבוהה אפילו ארבעים וחמישים אמה, ראוי גם להבין, שרבי יהודה מכשיר אפילו סוכה שגודלה רומז לגובה המקדש (ארבעים וחמישים אמה), והדים לתפיסה זו נמצא בסוגיה הפותחת את מסכת סוכה בתלמוד הירושלמי.²⁹

28. א, ז: "כל מצות הבן על האב אנשים חייבין ונשים פטורות, וכל מצות האב על הבן אחד אנשים ואחד נשים חייבין. וכל מצות עשה שהזמן גרמה אנשים חייבין ונשים פטורות, וכל מצות עשה שלא הזמן גרמה אחד אנשים ואחד נשים חייבין, וכל מצות לא תעשה בין שהזמן גרמה בין שלא הזמן גרמה אחד אנשים ואחד נשים חייבין, חוץ מכל תשחית וכל תקיף וכל תטמא למתים".

29. סוכה נא ע"ג (א, א): "סוכה שהיא גבוהה כו' רבי יוסי אמר לה סתם. רבי אחא בשם רב, ורבנן ילפין לה מפתחו של היכל, ורבי יודה יליף לה מפתחו של אולם: אם מפתחו של אולם דיו ארבעים אמה דתנינן תמן פתחו של אולם גובהו ארבעים אמה ורחבו עשרים אמה (מידות ג, ז). תני רבי חייה אפילו ארבעים חמשים אמה. תני בר קפרא אפילו מאה אמה". ראו גם תלמוד בבלי מסכת עירובין דף ב ע"א לגבי גובה סוכה ומבוי: "אמר רב יהודה אמר רב: חכמים לא למדוה אלא מפתחו של היכל, ורבי יהודה לא למדה אלא מפתחו של אולם. דתנן: פתחו של היכל גבהו עשרים אמה ורחבו עשר אמות, ושל אולם גבהו ארבעים אמה ורחבו עשרים אמות. ושניהן מקרא אחד דרשו ושחטו פתח

מכל האמור לעיל עולה, שסוכתה של הלני המלכה שהייתה מפוארת בגובהה ומן הסתם גם בגודלה, השאירה רושם עז אפילו ברבות הימים.
במסכת סוכה מצויות שתי הלכות הקושרות בין הסוכה ובין אור השמש:

1. א, א: "ושחמתה (של הסוכה) מרובה מצילתה פסולה".

2. ב, ב: "ושצילתה (של הסוכה) מרובה מחמתה כשרה".

הלכות אלו שבמשנה, וכן סוגיות התלמוד המוסבות אליהן, מדגישות חד-משמעית שמטרת הישיבה בסוכה היא לשבת בצל, ומטרת הסוכה היא דווקא למנוע מאור השמש לחדור אל תוך הסוכה.

על סמך הפרשנות שניתנה במאמר זה למעשיה של הלני המלכה בזיקה למקדש, ראוי בהחלט לפרש גם את עשיית הסוכה גבוהה הממדים של הלני המלכה מתוך שאר מעשיה שפירשנו אותם כחלק מן הפולמוס נגד עבודת אל השמש.³⁰

אם הפולחן לאל השמש התבטא בין השרר בהפניית הפנים אל גלגל החמה, וכפי המתואר במסכת סוכה ד, ד: "אבותינו היו במקום הזה אחוריהם אל היכל ה' ופניהם קדמה והמה משתחוים קדמה לשמש". יש מקום לומר שהישיבה בסוכה מבטאת בין השאר את ההפך הגמור,³¹ את הכיסוי מאור השמש והישיבה דווקא בצל. כיוון שכך, יש לומר שהלני המלכה בנתה סוכה גדולה כדי להדגיש ולהראות ששלא כעבודת האלילים המדגישה את הפולחן לאל השמש ואורו, דווקא היא שבאה מתרבות אל השמש, לאחר התגירותה מקפידה לשבת בצל סוכה גבוהה, שהיא מבנה המציין בגובהו את הזיקה למקדש, שכל תפקידו הוא לשמש את האנטיתזה לאור השמש.

נוסיף ונעיר עוד ששאלת מיקום בניית הסוכה של הלני המלכה אינו ברור לפי המקורות השונים. בעוד לפי הברייתות שבירושלמי³² ובבבלי המיקום הוא בעיר לוד, הרי בתוספתא³³ אין ציון מקום מוגדר לסוכה. וכבר העיר על כך ליברמן בפירושו "תוספתא כפשוטה",³⁴ שיתכן שהמילה "לוד", המעידה על מיקום סוכתה של הלני, אינה מעידה על מיקומה האמיתי.³⁵ לדעתו, נוסח התוספתא

אהל מועד". ראוי לציין שבשני התלמודים נדחית דעתו של רב, שמחלוקת חכמים ורבי יהודה בגובהם של סוכה ומבוי תלויה בשאלה האם משווים אותם לגובה האולם או ההיכל. אולם כבר העירו על כך ספראי בפירושהם על מסכת סוכה (משנת ארץ ישראל, לעיל הערה 15, עמ' 32): "יש להניח שהמספר עשרים אמה נקבע במקורו במקדש, וגובה זה נקבע בסוכה ובמבוי בהשראת המקדש. אין להסיק מכך מסקנות מרחיקות לכת. הסוכה אינה מקדש מעט [...] עם זאת, יש כאן ראייה נוספת למרכזיותו של המקדש בתבנית הספרותית ובמחשבה היהודית של התקופה. עשרים אמה הוא גובהו של פתח ההיכל...". ובפירושהם למסכת עירובין (משנת ארץ ישראל: מסכת עירובין, מהדורת ש' ספראי וד' ספראי, ירושלים תשס"ט, עמ' 23), הם ציינו ש"קביעת הלכות על בסיס המקדש היא תופעה מקובלת". אם כן, אף על פי שהסוכה "אינה מקדש מעט", אפשר בכל זאת להסיק ולומר, שיש לראות בה ובהלכותיה את ההשפעה של המקדש והזיקה לו.

30. וראו להלן את הדיון בשאלה מה היה מיקומה של סוכת הלני המלכה: לוד או ירושלים.

31. כמובן, נוסף לקיום מצוות עשה מן התורה.

32. תלמוד ירושלמי על פי דפוס ונציה, סוכה נא ע"ד (א, א): אמר רבי יהודה: / מעשה בסוכתה של הלני המלכה בלוד / שהיתה גבוהה יותר מעשרים אמה / והיו חכמים נכנסין ויוצאין בה ולא אמר אדם דבר. / אמרו לו: / מפני שהיא אשה / ואין אשה מצוה על המצות / אמר להן: / אם משם ראייה! / והלא שבעה בנים תלמידי חכמים היו לה.

33. תוספתא, סוכה א, א (מהדורת ליברמן): סוכה שהיא גבוהה למעלה מעשרים אמה פסולה / ור' יהודה מכשיר / אמ' ר' יהודה: / מעשה בסוכת הלני / שהיתה גבוהה מעשרים אמה / והיו זקנים נכנסין ויוצאין אצלה ולא אמר אחד מהן דבר. / אמרו לו: / מפני שהיא אשה / ואשה אין חייבת בסוכה / אמ' להם: / והלא שבעה בנים תלמידי חכמים היו לה / וכולן שרוין בתוכה.

34. ש' ליברמן, תוספתא כפשוטה: ביאור ארך לתוספתא², ניו יורק תשנ"ג, עמ' 835.

35. ראוי לציין שבנוסח הבבלי בכתב יד מינכן 140 ובכתב יד בית המדרש לרבנים, ניו יורק 1608, המילה "לוד" אינה מופיעה ואין כלל ציון מקום כמו בנוסח התוספתא.

שאינו מוסר כלל את מיקום הסוכה, הוא המדויק יותר.³⁶

אם נקבל את דבריו, הרי יש מקום להניח שסוכתה של הלני הייתה ממוקמת דווקא בירושלים, שבה חייתה ופעלה הלני המלכה.³⁷ עצם הרעיון לבניית סוכה סמוך למקדש הוא הגיוני, ובמיוחד כשמדובר על עלייה המונית לרגל לבית המקדש, ויש מקום להניח שבוודאי בנו סוכות גדולות לצורך קיום מצות החג בבית המקדש וסביבותיו.

מעשיה של הלני המלכה בתוך המקדש ובסוכה שעמדה לצידו, בתוספת האלמנטים שהזכרנו אותם בשמחת בית השואבה ובתוספת תרומותיה של הלני המלכה למקדש, יצרו אווירה פולמוסית נגד עבודת אל השמש והדגישו את עבודת הפולחן לאלוקי ישראל.

36. נציין שבכתב יד מינכן 95, וכן בכתב יד New York – JTS Rab. 218 למסכת סוכה בבבלי, לא מופיעה כלל המילה "לוד" כציון למיקומה של סוכת הלני המלכה. העדר זה מסייע לדבריו של ליברמן שכלל הנראה מיקום הסוכה לא היה בעיר לוד.

37. ראוי לציין שלאחרונה מצאו הארכאולוגים דורון בן עמי ויאנה צ'חנוביץ' באתר ארכאולוגי הסמוך לעיר דוד והעיר העתיקה (בחניון גבעתי), שרידים של ארמון מפואר. לדעתם, הארמון מזוהה כארמונה של הלני המלכה. מכאן הגיוני לומר שסוכתה של הלני המלכה אכן נעשתה בירושלים ובסמוך למקום המקדש. לזיהוי ארמונה של הלני המלכה בירושלים ראו: R. S. Notley and J. P. García, 'Queen Helena's "Jerusalem Palace" – In a Parking Lot?' *Biblical Archaeology Review*, 40, 3 (2014), pp. 35-39.

ר' שמעון בן לקיש – חכם ולוחם! (לא 'ליסטים')

תקציר

בתיאור דמותו של ר' שמעון בן לקיש יש לכאורה פער עמוק בין התלמוד הירושלמי ובין התלמוד הבבלי, ואולם הרקע ההיסטורי של תקופת האנרכיה, שבה חטפו נשים וחכמים בארץ ישראל עם השתלטות ממלכת תדמור, מאפשר להסביר גם את תיאורי הבבלי, בדומה לירושלמי. רש"י הסביר שר"ש [בן] לקיש היה 'ליסטים' בצעירותו, אך רש"י לא ראה את הירושלמי, שכנראה היה ממנו רק עותק אחד במגנצא.

לפי הירושלמי, ר' שמעון בן לקיש היה חכם ולוחם, שאחז גם בנשק והבין איך מייצרים אותו. הוא סיכן את חייו להצלת חכמים ונשים, גם לבדו בסוף ימיו, ומותו יוסבר באכילת יתר אחרי רעב ממושך.

ר' יוחנן חלק על דרכו, ואחרי חורבן הבית וחורבן ביתר, שלל, כנראה, כל ניסיון לאחוז בנשק בהיותם נתונים תחת שלטון זרים, וראה את 'כנפי השכינה' רק בבית המדרש; כך מובנים גם דבריו, וגם סיפורים עליו בסוגיות לא מעטות.

בשלב מסוים חזר ר' שמעון בן לקיש אל דרכו של ר' יוחנן, ודבק בו, תוך כדי ויכוחים נוקבים בבית המדרש, אולם כעבור זמן (כנראה מפני החמרת החטיפות), חזר לדרכו הראשונה למורת רוחו של ר' יוחנן. הביטוי החריף של ר' יוחנן נגד ההבנה בכלי נשק של חברו, הוא רמז שנון למחלוקת העמוקה ביניהם על עצם השימוש בנשק.

לפי סוגיית הבבלי (על פי ההסבר המוצע), שילמו שני החכמים מחיר כבד על הדרך שבה בחרו ועל הנתק ביניהם, שהסתיים במוות נורא של שניהם; ר' יוחנן ראה את עצמו כאיוב ששכל את כל ילדיו.

צוואתו של ר' שמעון בן לקיש – פדיון שבויים בכל דרך, אפילו תוך סיכון חייו.

סוגיות משלימות על רקע היסטורי מאפשרות הבנה חדשה, מאחדת ומכבדת.

מילות מפתח:

ר' שמעון (=ר"ש) בן לקיש; ר' יוחנן / אחותו; ר' איסי (=אסי); ר' אלעזר; תלמודים – בבלי / ירושלמי; רש"י והירושלמי; תדמור/ים; לודאים; אנרכיה; הקיסרות הרומית – דיוקלטינוס; לא ליסטים; חכם וחיל לוחם; סכנת חטיפות ומניעתן; הצלת חכמים ונשים; שופרף לנשי; איסור הסגרה; סכין/סכינים – גמר מלאכתם; כלי נשק; שוחה בירדן; טיבריה – ציפורי; בית המדרש; לימוד/תורה; חילף לאורייטא; כנפי השכינה/שכינה; גלות מצרים – עונש על מה?; אברהם ואיוב; חביבין יסורים – לא הן ולא שכרן!; הקב"ה עושה לכם ניסים; פדיון שבויים.

הפער בין התלמודים¹

א. בתלמוד 'הירושלמי' (שנערך בגליל ולא בירושלים), לא נזכר כלל הסיפור על ר"ש בן לקיש, שהיה (כביכול) מנהיג של חבורת ליסטים.

הביטוי הזה נאמר מפי ר' יוחנן (בבא מציעא פד ע"א), בשיא הוויכוח הלמדני על 'גמר מלאכתם' של סכנים ופגיונות ומגלים, לענייני טומאה.² ר' יוחנן סבר ש'גמר מלאכתם' משיצרפס באש", ור"ש בן לקיש סבר "משיצחחם במים". אחרי מאות או אלפי ויכוחים הלכתיים בין שני החכמים, שכמעט לא נזכרה בהם תגובה אישית,³ נאמר כאן מפי ר' יוחנן: "ליסטה – בליסטיה ידע" (מילולית: 'שודד במלאכת השוד שלו מבין'; אך מבחינת המשמעות, לדעתי: 'מי שאוחז בנשק כנראה יודע מהו גמר מלאכתו'); על כל פנים, ר"ש בן לקיש נפגע מאוד!

על ביטוי זה בנויה המסקנה הידועה על 'מנהיג של חבורת ליסטים', שאין לה זכר במקורות ארץ-ישראליים.

גם הסיפור על ר"ש בן לקיש, שמכר (כביכול) את עצמו ללודאים מרצונו ונחלץ מהם בתחבולה תוך כדי חיסולם (גיטין מז ע"א), לא נזכר במקורות ארץ-ישראליים.

בתלמוד הירושלמי גם לא מופיע הסיפור שר"ש בן לקיש חזר בתשובה בהשפעת ר' יוחנן, בתמורה לנישואין עם אחותו היפה של ר' יוחנן, ולבסוף התפוצצו יחסי הקרבה, והוא חזר (כביכול) לסורו, ושניהם מתו בזה אחר זה ובאורח טרגי (בבא מציעא פד ע"א).

התלמוד הירושלמי היה קרוב מאוד לזירת האירועים בטיבריה בתקופה ההיא, תיאוריו נחשבים מדויקים בדרך כלל, ובוודאי אין לפקפק בהם ביחס לר' יוחנן ולר' שמעון בן לקיש.⁴ אומנם 'העדר' כשלעצמו עדיין אינו מוכיח דבר, אבל הוא מצריך לפחות עיון מחודש בסוגיות שמשולבים בהן סיפורי שני התלמודים על שני החכמים.

ב. בתלמוד הירושלמי (תרומוות ח, יא) מתואר ר"ש בן לקיש כחכם תורה וכלוחם אמיץ בעת ובעונה אחת – חכם שהתנגד בתוקף לכל הסגרה של יהודי לכנופיות הגויים, ואף היה מוכן להרוג וליהרג כדי לחלץ משבי הליסטים את ר' איסי, תלמידו של ר' יוחנן; גם את ממונו של ר' יוחנן הציל מידי כנופיה שפחדה ממנו כי היה לו 'יחילי' (=כוח לוחם).

1. ההבדלים העמוקים בין סוגיות הבבלי לסוגיות הירושלמי בכלל, ובפרט בתיאור דמותו של ר' שמעון בן לקיש, הביאו את חוקרי התלמוד בעת החדשה למסקנה, שתיאורי הירושלמי מדויקים, בעוד אגדות הבבלי נוטות להפרזה ספרותית המושפעת מהשקפה רעיונית; ראו ספרו של ר' זכריה פרנקל, **מבוא הירושלמי**, שיצא בברסלוי בשנת תר"ל: בפרק על ר' שמעון בן לקיש (עמ' קל) הוא מתאר את האיש ואת כוחו, עם הצלת רבי איסי בספסופה, ואז ממשיך וכותב: "וקול גודל כוחו הלך עד בבל, ושם הפריזו על המידה בהגדות ומליצות [...] וכן בא בבבלי בהרבה מקומות שר"ל היה ליסטים, אבל בירושלמי לא נמצא לא זכר ולא רמז, שיצא רבי שמעון בן לקיש מעולם לליסטות"; הרי"ן אפשטיין, בספרו הגדול **מבוא לנושא המשנה**, ירושלים תש"ס, עמ' 285-292, תיאר את דרכי לימודו של ר' שמעון בן לקיש לפי הירושלמי, והתעלם כליל מאגדות הבבלי; וראו מאמרו של י' בן שלום, א' אופנהיימר וא' כשר (עורכים), 'ואקח לי שני מקלות', **דור לדור – משלחי תקופת המקרא ועד חתימת התלמוד: קובץ מחקרים לכבוד יהושע אפרון**, ירושלים תשנ"ה, עמ' 235-250. בעקבות ר' זכריה פרנקל קבע גם ישראל בן שלום, ש"רבי שמעון בן לקיש לא היה מעולם ליסטים", וסיכם שאגדת הבבלי תלושה "מכל מציאות יראלית". תודתי לידידי הרב, ד"ר בנימין לאו, על הערות אלה (ראו להלן הערה 4).

2. ראו משנה, כלים יג, א ויד, ה, ועיינו בדברי התוספות (בבא מציעא שם), ד"ה 'הסכין והפגיון'.

3. פעם אחת (מעילה ז ע"ב) נמצא ביטוי חריף של ר' יוחנן, אבל כתגובה על ביטוי חריף של ר' שמעון בן לקיש נגד קושיה של רבי עקיבא.

4. את הפער העמוק בין דמותו של ר' שמעון בן לקיש בשני התלמודים סיכם בבהירות הרב ד"ר ב' לאו בספרו **חכמים**, ד: ממשנה לתלמוד, ירושלים תשע"ב, עמ' 239-244, 286-294, וראו במובא שם בהערות 351-356.

ג. יש שני סיפורים בתלמוד בבלי על ר"ש בן לקיש ששחה בירדן (יומא ט ע"ב; בבא מציעא פד ע"א), ובשניהם מעורב גם ר' יוחנן, ויש שני סיפורים על מותו של ר"ש בן לקיש (גיטין מז ע"א; בבא מציעא פד ע"א). הבנה מדוקדקת של שלושת הסיפורים במקביל לירושלמי, ואופן קריאתם כסוגיות משלימות,⁵ פותחים פתח לפרשנות שונה לגמרי.

ד. בעיון מחדש התברר לי שתיאורי הליסטות גם לא כתובים בפירוש בתלמוד הבבלי, והם עולים בעיקר מפירוש רש"י (בבא מציעא פד ע"א), ובעקבותיו;⁶ הביטוי של ר' יוחנן, "ליסטאָה – בליסטיותה ידע", היה יכול להיאמר גם כחידוד לשון מתוך מחלוקת, כלפי חכם תלמודי שאוחז גם בנשק, ולכן הוא יודע היטב מהו 'גמר מלאכתו'.

כפי שיתברר בהמשך, גם את תיאורי הסוגיות האחרות ניתן גם לפרש בדרך אחרת, בלי סתירה מהותית בין הבבלי לירושלמי.⁷ לכן אני מציע קריאה חדשה של סוגיות ר' שמעון בן לקיש מתוך הבנת הרקע ההיסטורי.

רקע היסטורי

תקופת הסיפורים היא ימי הרעב והאנרכיה (במאה השלישית לספירה), כאשר האימפריה הרומית נחלשה מאוד, והקיסר ולריאנוס נפל בשבי הפרסים הסאסאנים בהנהגת המלך שבז.⁸ הצבא הפרסי הוכה אחר כך בידי אוזינת, מלך תדמור, העיר הסורית העוינת ליהודים,⁹ ששלטה במרחבי סוריה וארץ ישראל 12 שנה (259 עד 272 לספירה).

לדברי רב שריא גאון באיגרתו,¹⁰ אותו מלך אף החריב את נהרדעא, העיר היהודית האוטונומית בבבל, אשר חיל מצב יהודי שלט בה דורות רבים. המלך התדמורי נקרא במקורותינו 'בר/בן נצר',¹¹ והתלמוד (כתובות נא ע"ב) ראה בו 'מלך' שהוא גם 'ליסטים': בהשוואה לאחשוורוש הוא היה 'ליסטים', ובהשוואה לליסטים רגיל (ראש כנופית שודדים), הוא היה מלך. ההקשר בתלמוד (שם) הוא מעמדן ההלכתי של נשים שביות, בייחוד בידי 'בן נצר', הוא מלך תדמור.

חכם ולוחם, שסיכן את חייו עד סוף ימיו!

שלושה ביטויים בסוגיות הבבלי יצרו את התיאור העסיסי המפורסם של ר' שמעון בן לקיש: אחד מהם

5. לדוגמה דומה של סוגיות משלימות המאירות תמונת רקע היסטורית שונה מן המקובל, ראו מאמרי "מעשה דברוריה": על בריונים, על ילדים מתים ועל תעלולי השלטון הרומי, **נטועים**, יז (תשע"א), עמ' 41-56; וראו גם י' בן-נון וז' ברוכי, **מקראות: עיון רב-תחומי בתורה**, ב: פרשת משפטים, ראשון לציון תשע"ח – על שיטת רבי עקיבא לפי מקבילות במקרא וסוגיות משלימות.

6. רש"י ותוספות לגיטין מז ע"א ולבבא מציעא פד ע"א; רבנו תם והרא"ש כתבו שר' שמעון בן לקיש היה גדול בתורה מתחילה, אלא שהתרחק (בבא מציעא שם).

7. לאו (לעיל הערה 4) מתאר בהרחבה את הסתירה בין הבבלי לירושלמי; הוא נשאר צמוד לפירוש המקובל על תקופת הליסטות בחיי ר' שמעון בן לקיש, ולא שיער (כפי שאמר לי) קיומה של מחלוקת איזאלוגית בין החכמים על השימוש בנשק להתגוננות.

8. לתיאור התקופה ראו ספרו של ג' אלון, **תולדות היהודים בארץ ישראל בתקופת המשנה והתלמוד**, ב, תל-אביב תשל"ו, עמ' 193-159 וסיכום קצר ובהיר בספרו של ב' לאו (לעיל הערה 4), עמ' 201-202, 269-273.

9. ראו הדיון על קבלת גרים מתדמור והסברי האוסרים בסוגיית יבמות טז ע"א עד יז ע"א.

10. **איגרת רב שריא גאון** (מהדורת ב"מ ליון, חיפה תרפ"א), עמ' 82, וראו בספרו של ב' לאו (לעיל הערה 4), הערה 383.

11. ראו גם בראשית רבה פרשה נ"ו, יט ופרשה ע"ו, ה.

הוא הסיפור על ר"ש לקיש שמכר את עצמו ללודאים¹² (גיטין מז ע"א); פירשו בעלי התוספות (שם ד"ה ר"ש לקיש) – יקודם שחזר למוטב, דמסתמא לא היה מזלזל בעצמו כל כך' [אחר כך].

פירוש זה מבוסס על ההנחה שר"ש בן לקיש מכר את עצמו ללודאים סתם כך, ובצעירותו, אולי כדי להוכיח את יכולתו, אך כל זה אינו אלא סברה, ואינו כתוב בסיפור התלמודי עצמו.

יתר על כן, בסוף הסיפור הזה (שמתואר ברצף!), הוא חזר לביתו, אכל ושתה, בָּתו הציעה לו כרית להישען עליה, ויצאה נשמתו, כלומר כל זה קרה בסוף ימי חייו.

כאמור, בעלי התוספות התקשו לקבל שהוא מכר את עצמו אחרי שחזר למוטב, וכתבו שזה היה לפני כן, אבל זה בנוי על פירוש רש"י, שבצעירותו היה חי ופועל כליסטים; בהסבר זה הם הכניסו לאמצע הסיפור פרקי חיים שלמים ושנים רבות, מתוך אילוף וסברה, אבל הסיפור כמו שהוא לפנינו, הוא מסוף ימיו.

הבה נציע השערה אחרת, לפי הירושלמי (תרומות ח, יא): שם ברור שר' שמעון בן לקיש חילץ את ר' איסי משבי הליסטים, וגם את ממונו של ר' יוחנן. לפי השערה זו, הוא מכר את עצמו ללודאים כחלק מהמאבק שלו נגד הליסטים, ואולי אף בתמורה לשחרור חטופים וחטופות,¹³ ומתוך שסמך על יכולתו להיחלץ מהם ולחסל את כנופיית הלודאים.

בהשערה זו נקבל סיפור אחר לחלוטין, מתאים לירושלמי ולמציאות הקשה שחיו בה אז בארץ ישראל: ר' שמעון בן לקיש חתם את חייו בהקרבה מופלאה ובחיסול כנופיה מסוכנת, ואחר כך מת בביתו לעיני בתו, מפני שאכל ושתה אחרי שסבל רעב קשה זמן רב¹⁴ בשבי הלודאים.

לדעתי, אין בסוגיה עצמה שום דבר סותר לפירוש כזה המסיר משמו של ר' שמעון בן לקיש את חרפת שבי הלודאים; גם הביטוי שאמר לבתו, שאין לו צורך בשום משענת, כי "כְּרִסִּי = כְּרִי", איננו ביטוי שחצני, והוא מתפרש היטב על רקע האכילה והשתייה אחרי רעב ממושך – הכרס הגיבה בכאב נורא, ור"ש בן לקיש נשכב עליה כדי להרגיע את כאבו והוציא את נשמתו בטהרה.

ממה חזר בו ר' שמעון (בן) לקיש?

לפי הסיפור המפורסם יותר על המפגש בירדן בין ר' יוחנן לר"ש¹⁵ לקיש, שזינק לירדן במלוא כוחו, אמר לו ר' יוחנן: "חילץ לאורייתא!" ענה לו ר"ש לקיש "שופך לְנֶשְׁיִי". ר' יוחנן קרא לו לחזור בו: "אי תִּדְרֹת בְּךָ יְהִיבְנָא לְךָ אַחוּתִי דְשִׁפְרִי מִינְאִי", ור"ש לקיש "קְבִיל מִינִיה" והחל ללמוד אצל ר' יוחנן מקרא ומשנה עד שנעשה "גברא רבא" בתורה. לתחילת הסיפור הוסיף רש"י על ר"ש לקיש "שהיה ליסטים", בלי ספק בגלל האמירה החריפה של ר' יוחנן אליו בסוף הסיפור,

12. רש"י והערך פירשו שהיו הלודאים אוכלי אדם, מפני שברור בסיפור שהיו מחסלים שבויים לפי תכנון. ההסבר המקובל כיום הוא ש'לודאים' (על שם העיר לידה באסיה הקטנה) היו לוחמי קרקס וגלדיאטורים, ועבדים ושבויים שהיו בידם היו טרף לזירות המאבק עם אריות; משום כך התייר גם ר' יוחנן ללכת לקרקסאות ולתיאטרות, ואפילו בשבת (שבת קנ ע"א; עבודה זרה יח ע"ב), כדי להציל נפשות. משום שפעמים רבות היו צעקות מן הקהל מצילות לוחמי זירה מטרף.

13. השערה דומה העלה הרב מ"ד גרוס בספרו **אבות הדורות**, תל-אביב תשי"ז, עמ' 262: ר"ש בן לקיש חשב להציל עבדים ושבויים יהודים שהושלכו לקרקס (אומנם הוא נשאר במסגרת הזמן המקובלת לפיה סיפור זה התרחש בצעירותו).

14. תופעה זו ידועה בשם 'סינדרום הזונה מחדש', והיא מתאפיינת ברמות נמוכות מאוד של זרחה, מגזיון ואשלגן אשר מחוללים כשל לבבי באכילה מהירה אחרי רעב ממושך. התופעה נחקרה לראשונה ב-1944 כאשר שרידים רבים ממחנות הריכוז מתו בגלל האכילה הראשונה שלהם אחרי בריחתם מהמחנות או אחרי השחרור ממחנות המוות.

15. בעניין זה צדק, לדעתי, פרנקל (לעיל הערה 1), שהכינוי 'ריש לקיש' אינו אלא שיבוש של גרש (ר"ש) שהפכה לאות י' ('ריש'); בהעתקות כתבי היד ר"ש לקיש הוא רק קיצור של ר' שמעון (בן) לקיש.

בעת הקרע ביניהם, אולם בסיפור התלמודי עצמו זה לא כתוב. רבנו תם (בתוספות שם) פירש מתוך דיוק בביטוי 'אי קדרת בך', שר"ש לקיש ידע הרבה תורה מתחילה, אלא ש'פרק עול תורה ועסק בליסטות'.

הבה ננסה שוב לפרש את העניין (כמו בירושלמי, תרומות):

ר"ש בן לקיש ארגן כוח הגנה יהודי כדי להתמודד מול הליסטים בכלל והתדמורים בפרט, מפני שהם חטפו נשים ותלמידי חכמים בשיא האנרכיה. לכן הוא פרש מבית המדרש ומלימוד התורה כעיסוק בלעדי, ופנה לארגון ה'חילי' היהודי הלוחם. המפגש הטעון בין שני החכמים בירדן אינו אלא ויכוח עקרוני על דרך ההתמודדות מול המושב: ר' יוחנן ראה סכנה בטיפוח כוח הגנה יהודי (כ-135 שנה אחרי חורבן ביתר), ולא האמין שיש בזה סיכוי הצלה לטווח ארוך, גם אם יצליח בתחילה. לכן הוא לחץ על ר"ש בן לקיש לחזור בו אל בית המדרש בלבד, להיצמד לשיטתו הלמדנית, והבטיח לו נישואים עם אחותו.

כך תתפרש גם ההדגשה (בסוגיית בבא מציעא שם) על יופיו של ר' יוחנן (ששימר משהו מיופיים של אנשי ירושלים), ועל אחותו היפה ממנו. אם ניתן את דעתנו לחטיפות הנשים היפות בכל העולם העתיק (מפרעה בימי אברהם ועד אחשורוש), תופעה שהתגברה אז מאוד – ר"ש בן לקיש אמר לר' יוחנן שאין דרך להבטיח את שלום הנשים היפות, אם כל חילו יהיה רק לתורה; "שוּפְרָךְ לְנִשְׁיִי", פירושו שר' יוחנן היפה חייב להבין את המצב, ולדאוג לנשים היפות הנחטפות, ולחזק את ידי החיל של ר' שמעון בן לקיש.

ר' יוחנן ענה לו שהתורה היא ההגנה היחידה, והוא מאמין וסומך רק עליה, והנה הוא מוכן להשיא את אחותו היפה ממנו לר"ש בן לקיש, אם יחדל לעסוק בארגון כוח יהודי לוחם, ויחזור ללמוד רק תורה ("יחלך לאורייתא"), כשיטתו של ר' יוחנן. ר"ש בן לקיש, לפי הסיפור הבבלי, אכן פרש (לזמן מה) מארגון ה'חילי' הלוחם, ואחז בדרכו של ר' יוחנן שקירבו אליו, והשיא לו את אחותו.

תורה או עסקים?

תורה ומאבק

מחלוקת משוערת זו בהשקפת עולם על דרכה של תורה, עולה גם מן הסיפור (תענית כא ע"א) על ר' יוחנן ואילפא, שניסו לצאת מבית המדרש ולפנות לעסק מפרנס, כדי שלא יישארו בעוני ובדוחק: ר' יוחנן שמע את קול מלאכי השרת שבאו להורגם מפני ש'מניחים חיי עולם (=תורה), ועוסקים בחיי שעה', ולכן בחר בעוני וחזר לבית המדרש. אילפא לא שמע והמשיך בעסק; ר' יוחנן הפך גדול הדור, והעמיד את תורת ארץ ישראל אחרי רבי. אילפא ששלט במשניות יותר מר' יוחנן, נותר אלמוני.

גיבוי חזק לזוויכוחי ההשקפה האלה יש גם במדרש שיר השירים רבה (פרשה ח', ז) בתיאור הליכתו של ר' יוחנן עם ר' חייא בר אבא מטיבריא לציפורי: בדרך הראה ר' יוחנן גם שדה, גם כרם וגם מטע זיתים, שאת כולם מכר כדי שיוכל ללמוד תורה. ר' חייא בר אבא הגיב בבכי על שר' יוחנן לא השאיר שום דבר לפרנס את זקנתו, ור' יוחנן השיב שלא עשה זאת מפני שזלזל ברכוש, אלא מפני שעדיפה תורה שניתנה ב-40 יום, על פני מלאכה שניתנה לשישה ימים (בבריא). (בבריא).

מעניין שגם ר' שמעון בן לקיש ויתר על עושר כלכלי, ולא הותיר אחריו אלא עלה של ירק (=תבלין; גיטין מז ע"א), ואף הוא היה חוזר על סידור משנתו 40 פעם לפני שנכנס אל ר' יוחנן, כנגד 40 יום שניתנה תורה בהם (תענית ח ע"א). אולם תורתו של ר' שמעון בן לקיש כללה את האיסור המוחלט להסגיר אדם שלא פשע ולא מרד במלכות, אף אם ייהרגו כולם,¹⁶ וממילא היא כללה גם את 'גמר מלאכתם של הסייף והסכין והפגיון והרומח' ככלי נשק לחיל לוחם, ואת השימוש בנשק בדרך מבוקרת ונשלטת, מבלי להסתבך עם השלטון הרומי.

הקדע בין החכמים

לפי הפירוש המקובל (בסוגיית בבא מציעא פד ע"א), פגע ר' יוחנן בר"ש בן לקיש, והזכיר לו את עברו הקשה;¹⁷ בכך מעמיסים על ר' יוחנן (בלי הכרח!) איסור חמור של אונאת דברים מן התורה – "אם היה בעל תשובה, לא יאמר לו זכור מעשיך הראשונים" (בבא מציעא נח ע"ב במשנה ובברייתא), ואיך ייתכן ששאלה זו אפילו איננה נזכרת בסוגיית התלמוד?

ר' יוחנן גם לא חזר בו אפילו לנוכח בכיה של אחותו על ילדיה ועל עצמה, ושלף מולה פסוק מוזר לכאורה מנבואת ירמיהו (מט 11) נגד אדום: "עֲזֹבָה יְתִמִּיךָ אֲנִי אֶחְיָה, וְאַלְמֹנוֹתֶיךָ עָלַי תִּבְטְחוּ."

ואם ר' יוחנן התכוון לענות לאחותו: 'ה' יעזור לך'! מדוע היא כעסה כל כך והאשימה את אחיה במות בעלה, עד שהרחיקה ממנו את בנה (תענית ט ע"א)?

אם נפרש ברוח ה'ירושלמי', נאמר שהוויכוח הנוקב בין שני החכמים פרץ מחדש, כאשר הבין ר' יוחנן שר"ש בן לקיש חזר שוב לדרך הנשק ולכוח הלוחם להגנה מפני הליסטים שמסביב, ובפרט אל מול התדמורים והלודאים.

לפי זה הזכיר ר' יוחנן את המחלוקת על 'גמר מלאכתם' של סכינים ופגיונות, לא רק לגופה של ההלכה, אלא כדי להזהיר את חברו מן האש שבה נצרכים כלי נשק אלה.

ר"ש בן לקיש ענה לו בכך שצחצוח הסכינים והפגיונות במים הוא 'גמר מלאכתם', כלומר 'יכול אני לשלוט באש'. במילים אחרות: 'איננו מורדים במלכות, רק מגוננים על החברה היהודית ומצילים שבויים וחסופים, וגם ממון רב (כמו שלך)'.

על זה ענה ר' יוחנן: "ליסטאָה – בליסטיוֹתִיהָ ידע", כלומר 'אתה חוזר לדרכי ליסטים כדי להיאבק בליסטים, ואתה מכיר ויודע דרכים אלה ובטוח בעצמך ובכוחך, אבל את דרך התורה הבלעדית אתה מאבד. בסופו של דבר, הצלה לא תבוא בדרכים אלה, כי רק בבית המדרש ובתורה נמצאות "כנפי השכינה", בייחוד תחת שלטונה של אדום (=רומא)'.

לפי זה לא עבר ר' יוחנן עבירה על איסור חמור של 'אונאת דברים', ולא הזכיר לחברו את עברו

16. הרמב"ם פסק בסוגיית ההסגרה (הלכות יסודי התורה פרק קידוש השם ה, ה) כר' שמעון בן לקיש, בניגוד לכלל המקובל – ראו כסף משנה (שם), שהביא גם את תשובת רשב"א, והסביר גם מתוך הסיפור על שבע בן בכרי שמרד במלך דוד (ש"ב כ), עד כמה דברי ר' שמעון בן לקיש מתאימים יותר למקראות וגם ללשון הברייתא (ירושלמי, תרומות סוף פ"ח). גישה זו של הרמב"ם תואמת את תמיכתו העקרונית בדרכם של רבי עקיבא ובן כוזיבא (הלכות מלכים יא, ג); לדרך דומה נטה גם ר' שמעון בן לקיש, בלי למרוד בשעבוד מלכויות.

17. א"ה וייס בספרו **דור דור ודורשיו**, ג, ניו יורק תרפ"ד, עמ' 75-76, תיאר את מכלול תכונותיו הנפלאות של ר' יוחנן, אך ציין כחיסרון בולט את אי יכולתו לסבול שום ערעור על סמכותו ועל מעמדו, עד שבזקנתו התפרץ אפילו על החבר הקרוב לו ביותר בשל מחלוקת קטנה בהלכה; בביטויים עדינים יותר כתב גם הרב לאו (לעיל הערה 4), עמ' 289; במאמרה ר' אררט, 'עיון ספרותי באגדה "רבי יוחנן וריש לקיש"', **בשדה חמ"ד**, 21, ו-ז (תשל"ח), 383-391, מסבירה בניתוח ספרותי מעמיק את המהפכים שעברו שני החכמים בחייהם ובסוף ימיהם, כל זה על פי פירוש רש"י שר' שמעון בן לקיש היה 'ליסטים' והפך ל'בעל תשובה', ולכן חטא ר' יוחנן כלפיו, ורק מותו היה כפרתו. לפי פירושו, אין צורך בכל אלה כי ר' יוחנן לא פגע בר"ש בן לקיש.

הפגום (שלא היה ולא נברא), אלא התנגד בתוקף לשיטתו המסוכנת בעיניו, ולכן גם לא חזר בו. על ויכוח עקרוני זה (לפי סוגיות הבבלי), התפוצץ בית המדרש של טיבריה. שני החכמים, ר' יוחנן ור' שמעון בן לקיש, שילמו מחיר כבד על הפילוג הזה שהפריד ביניהם עד מותם.

לאחותו הבוכה על ילדיה ועל עצמה, ענה ר' יוחנן בפסוק הנורא, ובתמיהה – אם בעלך מסכן את חייו שוב מול הליסטים ועוזב אותך ואת הילדים מאחור, איך "אני אֶחֱיָה"? מה אני יכול לעשות? הוא בעצמו מביא על עצמו את הילדאים ואת הסכנה!

אשתו של ר"ש בן לקיש הבוכה, חשבה שאילו תמך אחיה בדרכו של בעלה ולא היה משאיר אותו לבדו, היו כל החכמים יחד וכל התלמידים משתתפים במערכה, ואז היו יכולים לנצח, ולא היו מגיעים אל סכנת החיים הנוראה ואל מותו של ר"ש בן לקיש אחרי שנותר לבדו ונחלץ בחוכמה ובגבורה מכנופיית הילדאים, אך מת אחרי שאכל מתוך רעב.

כאשר בנו יאמר באוזני ר' יוחנן את הפסוק: "אֶלֶּת אִדָּם תִּסְלַף דְּרָכּוֹ, וְעַל ה' יִזְעַף לְבָבוֹ" (משלי יט 3), יהיה לזה פירוש כפול: לפי ר' יוחנן, אשם ר"ש בן לקיש חברו במותו ובמצב אלמנתו ויתומיו, ואילו לפי האלמנה, אשם ר' יוחנן אחיה שיצר את הפילוג בבית המדרש בגלל הוויכוח על השימוש בסכינים, ולכן היא הרחיקה ממנו את הילד.

לא מצאתי בסיפורי התלמוד הבבלי שום דבר שישתור פירוש זה אשר מעוגן היטב בצרות התקופה. הפירוש הזה אינו סותר את מסורת הירושלמי, שלפיה הקים ר' שמעון בן לקיש חיל הגנה מפני חטיפות וכנופיות שוד, וזה מציב אותנו על מצע מוצק וברור הרבה יותר: מעל הכול, פירוש זה מייתר את הצורך לייחס ליסטות לר"ש בן לקיש, ועוד להוסיף לר' יוחנן עלבון נורא של 'אונאת דברים' כלפי חברו, שהרי הוויכוח היה עקרוני.

ההבדל בין שני התלמודים הוא בשאלה האם פרץ ויכוח נוקב בין שני החכמים על ארגון כוח הגנה יהודי מקומי על ידי ר"ש בן לקיש (כדברי הבבלי), או שר' יוחנן הסכים לכך מחוסר ברירה (כדברי הירושלמי). בהחלט ייתכן ששני הדברים היו נכונים: בשלב מסוים שררה הסכמה, ובשלב אחר פרצה המחלוקת והחריבה את בית המדרש של ר' יוחנן ור' שמעון בן לקיש. חכמי הדור הבא (ר' אמי ור' אסי) שיקמו את בית המדרש במציאות של גזרות קשות, אך בלי האנרכיה שנפסקה אחרי חורבנה של תדמור, עם הייצוב של האימפריה הרומית-הביזנטית.

סוגיות מקבילות-משלימות

מכאן אשתדל לחזק פירוש זה מכמה כיוונים.

ראשית חוכמה, הבה ו'נשחה בירדן'¹⁸ עם ר' שמעון בן לקיש, בשתי סוגיות מקבילות בתלמוד הבבלי (בתרגום לעברית):

18. ראו דברי ר' יוחנן (ירושלמי, מועד קטן ב, ג; ירושלמי, סנהדרין ח, ב), שאם השלטון הרומי הזכיר (=שפט) יהודי 'לבולי' (=גיוס כפייה), "הא הירדן בעל גבולך", כלומר סבכי הירדן הם מקום טוב להסתתר מפני הלחץ של השלטון הרומי, שלא הסתפק בלחץ הכבד של המיסים.

יומא ט ע"ב

ר"ש [בן] לקיש היה שוחה בירדן,
בא רבה בר בר חנה (או זעירי) והושיט לו יד,
אמר (ר"ש לקיש): (ב)א-להא!
שונא אני לכם!
[=בני בבל שבאים לארץ וחוזרים לגולה]
שכתוב (בשיר השירים ח 9):
"אם חומה היא נבנה עליה טירת כסף;
ואם דלת היא, נצור עליה לוח ארז";
אם עשיתם עצמכם כחומה,
ועליתם כולכם בימי עזרא,
נמשלתם ככסף שאין רקב שולט בו,
עכשיו שעליתם כדלתות (שנפתחות ונסגרות)
נמשלתם כארז שהרקב שולט בו (וחרב הבית).
... אמר ר' אבא:

... משמתו נביאים האחרונים חגי זכריה ומלאכי,
נסתלקה רוח הקודש מישראל,
ועדיין היו משתמשים בבית קול (לדעת רצון ה').
... כשבא (ר"ש לקיש) לפני ר' יוחנן, אמר לו:
... גם אם היו עולים כולם בימי עזרא,
לא היתה שכינה שורה במקדש שני,
שכתוב (בבראשית ט 27): "וַיִּפֹּת אֱלֹהִים לַיְפֹת וַיִּשְׁכֵּן
בְּאַהֲלֵי שָׁם"

יומא י ע"א

אע"פ שייפת א-להים ליפת',
אין השכינה שורה אלא באהלי שם!
ופרסים [=ויוון ורומא], מנין לנו שמיפת באו?
שכתוב (בבראשית י 2): "בְּנֵי יִפֶּת גֹּמֵר וּמְגוּג וּמְדֵי וְיָוֶן
וְתִבְלִי וְקִנְזִי וְקִנְזִי וְקִנְזִי ..."
תחילת הסוגיה (יומא ט ע"א):
ר' יוחנן ור' אלעזר אמרו שניהם:
ראשונים (=בני בית ראשון) שנתגלה עוונם, נתגלה
קיצם,
אחרונים (=בני בית שני), שלא נתגלה עוונם,

בבא מציעא פד ע"א

יום אחד היה ר' יוחנן שוחה בירדן,
ראה אותו ר"ש לקיש וקפץ לירדן אחריו.
אמר לו (ר' יוחנן): חילך לאורייתא!
(=כווץ תקדיש רק לתורה!)
אמר לו (ר"ש לקיש): יופיך לנשים
(=להצלת הנשים!)
אמר לו (ר' יוחנן): אם תחזור בך,
אתן לך את אחותי שיפה ממני.
קיבל עליו (לחזור רק לתורה).
רצה לחזור (בקפיצה) להביא כליו,
ולא יכול (שכבר נחלש).
חזר (ללימוד תורה בלבד),
הקרה לו מקרא ומשנה (לפי שיטתו),
ועשהו (חכם) גדול (בדרכו)

יום אחד היו נחלקים בבית המדרש
הסייף והסכין והפגיון והרומח, ומגל יד
מגל קציר, מאימתי מקבלים טומאה?
משעת גמר מלאכתם.
ומאימתי גמר מלאכתם?
ר' יוחנן אמר: משיצרפם בכבשן,
ר"ש לקיש אמר: משיצחצחם במים (אחרי
הצירוף בכבשן).
אמר לו (ר' יוחנן):

'ליסטא - בליסטיותו יודע'
(=לוחם מבין בכלי נשק).
אמר לו (ר"ש לקיש שנפגע): מה הועלת לי?
שם (בין הלוחמים) רבי קוראים לי,
וכאן (בבית המדרש) רבי קוראים לי.
אמר לו (ר' יוחנן שנפגע): הועלתי לך,
שקירבתיך תחת כנפי השכינה
(=שנמצאת רק בבית המדרש)!

חלשה דעתו של ר' יוחנן

(=התחרט על שקירב את ר"ש לקיש).
 חלה ר"ש [בן] לקיש
 באה אחותו (אשת ר"ש לקיש) בוכה.
 אמרה לו: עשה בשביל בְּנִי (ותשלים)!
 אמר לה: "עֲזָבָה יְתִמִּיךְ, אֲנִי אֶחֱיָהּ" (יר' מט 11)?
 (=הוא עזב אתכם למלחמות, ואני איך אחיה?)
 אמרה לו: עשה בשביל אלמנותי (שלא אחיה)
 אמר לה: "וְאֶלְמָנְתֶּיךָ עָלֵי תִבְטָחוּ" (המשך
 הפסוק לעיל)?
 נסתלקה נפשו (=מת) של ר' שמעון בן לקיש,
 והיה ר' יוחנן מצטער אחריו מאד.
 אמרו חכמים: מי ילך וירגיע אותו?
 ילך ר' אלעזר בן פדת שחריף בלימודו (ויכול
 לשמש מ"מ של ר"ל),
 כל דבר שהיה ר' יוחנן אומר, היה מסייע לו.
 אמר לו (ר' יוחנן), אתה כבן לקיש?
 בן לקיש [שהיה לוחם],
 כשהייתי אומר דבר היה מקשה לי
 24 קושיות (מכל 24 ספרי התנ"ך),
 והייתי פותר 24 פתרונות, ולימודו היה מתרווח,
 ואתה מסייע לי בדברי תנאים?
 וכי אינני יודע שדבריי נכונים?!
 היה הולך ר' יוחנן וקורע את בגדיו ובוכה
 ואומר:
 היכן אתה בן לקיש? היכן אתה בן לקיש?
 והיה מצווה עד שיצא מדעתו.
 ביקשו חכמים רחמים עליו, ונסתלקה נפשו.

לא נתגלה קיצם (=לא נבנה שוב הבית).
 אמר ר' יוחנן: טובה ציפורנם של ראשונים
 מכרסם של אחרונים!
 אמר לו ר"ש לקיש:
 אדרבה, אחרונים (=דורות שלנו) עדיפים
 אע"פ שיש (עלינו) שעבוד מלכויות,
 (אנו) עוסקים בתורה!
 אמר לו (ר' יוחנן): בירה תוכיח!
 (=שבית המקדש חרב),
 שחזרה (שכינה) לראשונים,
 ולא חזרה לאחרונים!
 (=אף שאנו עוסקים בתורה).
 שאלו את ר' אלעזר:
 ראשונים גדולים או אחרונים גדולים?
 אמר להם:
 תנו עיניכם בבירה (=שהבית חרב).
 יש אומרים (שאמר): עדיכם בירה
 (=העד הוא בית המקדש, שחרב).

שתי הסוגיות פותחות בעימות אידאולוגי של חכמים תוך כדי שחייה בנהר הירדן.

שתיהן מעמדות את ר' יוחנן מול ר' שמעון בן לקיש בשאלות של השקפת עולם.

בשתיהן מדובר על נשים ועל יופי:

שיר השירים ובני יפת מכאן, ואחותו היפה של ר' יוחנן מכאן.

בשתי הסוגיות עומד לימוד התורה במרכז.

בשתי הסוגיות מתנהל הדיון סביב השראת השכינה בתקופה שאחרי הנבואה, ותחת שעבוד
 מלכויות (יוון ורומא) כאשר גם בית המקדש נבנה תחת חסות זרה של בני יפת (=פרס ומדי),

ובמקביל, סביב מקומה של התורה בבית המדרש של תנאים ואמוראים.

בשתי הסוגיות מתנהל ויכוח נוקב בין אמונות היסוד של ר' יוחנן ובין אלה של ר' שמעון בן לקיש: ר' יוחנן סבר שבית שני נחות מבית ראשון (שהרי למרות כל חטאיהם הנזכרים במקרא, חזרו ונגאלו אך בצמצום, ונבנה הבית השני אחרי 70 שנה), ואילו דורו נחות עוד יותר, שהרי המקדש חרב ולא נפקד ונבנה (יותר מפעמיים 70 שנה), ולכן אין השכינה שורה אלא בבית המדרש בגילוי מצומצם ומוגבל, ואפילו יבואו כל בני בבל לארץ ישראל, לא יוכלו לשנות את המציאות הזאת, כשם שלא יכלו לשנות דבר בימי עזרא.

המסקנה ברורה: לדעת ר' יוחנן, לא היה בזמנם שום טעם ושום סיכוי לעסוק בסייף ובסכין, בפגיון וברומח שנצרפים באש, כי האש הזאת מסוכנת ליהודים בזמן שעבוד מלכויות, כשחורבן הבית וחורבן ביתר ברקע, והצלה מלאה בכל מקרה לא תהיה.

לעומתו, סבר ר' שמעון בן לקיש שהשראת השכינה תלויה ביהודים: אילו עלו כחומה בימי עזרא, לא היה הבית חרב. לכן הוא לא היה יכול לסבול את חכמי בבל שבאים לשחות בנהר הירדן וחוזרים לגולה, כי מנהג זה הוא שגרם למצב הנורא של הדורות האחרונים.

גם כאן המסקנה ברורה: לדעתו של ר' שמעון בן לקיש, אם ילמדו יהודים להשתמש בסייף ובסכין, בפגיון וברומח, יהיה להם כוח לוחם, ויהיה אפשר לשנות את המצב הנורא שיהודים נתונים בו, בתנאי שתהיה להם נכונות למסירות נפש. אכן, הדוגמת המופתית היא אברהם אבינו ("אברהם העברי"), שיצא בראש חבורת נאמנים למערכה נגד צבא גדול של ארבעת המלכים (בראשית יד) בלי צבא מאורגן וממלכה, רק כדי להציל את לוט, בן אחיו.

גלות מצרים – האומנם עונש? על מה?

והנה, ר' יוחנן הוא שהסתייג ממעשהו זה של אברהם אבינו, וראה בויתור שלו על נפשות סדום ועל החזרתם בתשובה, טעות והחמצה לדורות:

מפני מה נענש אברהם אבינו ונשתעבדו בניו למצרים 210 שנים?

... ור' יוחנן אמר, מפני שהפריש בני אדם מלהיכנס תחת כנפי השכינה ... (נדרים לב ע"א)

לדעתו, היה טעם במרדף הנועז ובניצחון המופלא רק אם היה מחולל שינוי רוחני בסדום –

הצלת לוט בלבד, בלי להכניס את מלך סדום ואנשיו תחת 'כנפי השכינה', לא היה לה שום ערך כי סדום חזרה לרשעתה ונהפכה, ולוט ניצל ממנה אחר כך רק הודות לתפילת אברהם ובזכות הכנסת האורחים מבית אברהם.

לדעתו של ר' יוחנן, בגלל ההחמצה הזאת נגזרה גלות מצרים על זרעו של אברהם (!), וכך מובן לדעתו, גם הקשר בין מלחמת המלכים (בראשית יד) ובין ברית בין הבתרים, שבה נודע לאברהם על הגלות "בארץ לא להם" עד תום 400 שנה (בראשית טו). לכן נפתח הפרק של ברית בין הבתרים במילים "אחר הדברים האלה" (טו 1), כלומר אחרי יציאת אברהם להצלת לוט.

ר' אבהו (בשם ר' אלעזר), המשיך בקו הזה והרחיק לכת עוד יותר מר' יוחנן.

שניהם שללו את עצם היציאה של אברהם למלחמה להצלת קרוב שבו. לדעתם, גלות מצרים (הכלולה בברית בין הבתרים) באה כעונש על שלקח אברהם למלחמה את "חניכיו ילידי ביתו" (בראשית יד 14), שהיו צריכים לקרוא בשם ה', ובלשונם: "מפני שעשה אֶנְגְרִיא בתלמידי חכמים". שוב מהדהדת כאן המציאות הקשה של גיוסי כפייה ל'אֶנְגְרִיא' רומאית, והתנגדות

האמוראים בארץ ישראל לגיוס של 'תלמידי חכמים', אלא אם כן המטרה היא קירוב 'תחת כנפי השכינה'.

הצלה בחיל לוחם – קריאה בשם ה'

כמובן, לר' שמעון בן לקיש לא היה חלק ונחלה בדיון זה,¹⁹ כי הוא עצמו יצא להציל, כאברהם אבינו, בלי לשאול אם זה יביא אל 'תחת כנפי השכינה', אם לאו – ההצלה עצמה היא 'כנפי השכינה' והיא 'קריאה בשם ה'', ממש כמו אצל אברהם.

גם גלות מצרים לא צריכה להתפרש כעונש על כישלון כלשהו, אלא היא "כור הברזל" של עם ישראל כעם עולם, כפי שאמר זאת משה רבנו (דברים ד 20).

זו דמותו של ר' שמעון בן לקיש, לפי המתואר בתלמוד הירושלמי במסכת תרומות (סוף פרק ח), אל מול הייאוש מר' איסי שנשבעה ('ניצוד'), וכבר אמרו עליו בבית המדרש "כִּרְךָ הַמֵּת בַּסְדִּינוּ". על זה אמר (שם) ר' שמעון בן לקיש: "עד דאנא קטיל ואנא מתקטיל, אנא איזיל וקְשִׁיזִיב ליה בחיילא", כלומר מתוך שאני [מוכן] להרוג וליהרג, אני הולך ומשחרר אותו [בעזרת הכוח הלוחם]. אומנם בהמשך הוא הלך ופייס את השוברים והצליח לשחרר את ר' איסי, אבל זו הייתה תוצאה של החייל היהודי,²⁰ שפחדו הרשעים ממנו ושחררו את החטוף. כך היה גם כאשר פחדו השודדים מר' שמעון בן לקיש והשיבו לו את ממונו של ר' יוחנן, שהיה מדוכא וחסר אונים עקב השוד.

גם בסוגיית הירושלמי נרמז הפער בין שני החכמים, ודווקא אחרי השחרור של ר' איסי, כאשר ביקש (כנראה) ר' שמעון בן לקיש לחזק את דרכו לפני 'הסבא', ר' יוחנן,²¹ שיתפלל על הלוחמים, ואילו ר' יוחנן רק קילל את החוטפים שיקרה להם מה שהם תכננו לעולל לר' איסי, ובאמת הם מתו. ר' יוחנן לא היה מוכן ליצור קשר עם החוטפים מעמדה של כוח, כמו ר' שמעון בן לקיש, כי לא הסכים עם הכיוון הזה, ונִבְטַח רק בגמול שמימי של 'מידה כנגד מידה'.

19. הדיון בסוגיית נדרים (לב ע"א) נפתח בדעת ר' אבהו בשם ר' אלעזר, אף שהוא המאוחר מכולם, כי הוא שהביא את הדיון לבית המדרש, והוא שציטט את דברי קודמיו; לדעת שמואל (שם), סיבת העונש נמצאת בתוך הפרק של ברית בין הבתרים, וכי "דַּע תַּדַּע כִּי גַר יִהְיֶה יִרְעָךָ בְּאֶרֶץ לֹא לָקֵם" היה עונש על שאלת אברהם "בְּמָה אֶדַּע כִּי אֵינִי שְׂשָׁנָה" על הארץ; אבל אמוראי ארץ ישראל קשרו את הגלות לעונש על יציאת אברהם למלחמת הצלה נגד ארבעת המלכים. לפי ר' יוחנן, שגה אברהם בהסתפקו בהצלה פיזית בלי תיקון דרכה של סדום, ולפי ר' אלעזר ור' אבהו, לא היה צריך לצאת עם 'חניכיו' למלחמה זו, אלא לקרוא בשם ה' ולהותיר את לוט בשבינו, בדרכו חזרה אל ארצות הנהרות.

20. לדעתי, ר' שמעון בן לקיש לא 'ייתר על השימוש בכוח' והעדיף מו"מ, כפי שכתב הרב לאו (לעיל הערה 4), עמ' 272, אלא נהג כהלכה, ש"אין עושים מלחמה עם אדם בעולם עד שקוראים לו שלום" (רמב"ם, הלכות מלכים ו, א). האיום בכוח הוא שהשפיע על התדמורים הליסטים לוותר. בפעם האחרת קרה נס ונרצחו בתדמור המלך ובנו תוך כדי המו"מ עם המלכה, וכך ניצל זעירי; המסקנה: או חייל לוחם, או ציפייה לנס.

21. לפי הניסוח שלפנינו בסוגיית הירושלמי, הזמין ר' שמעון בן לקיש את החוטפים של ר' איסי, אחרי שהסכימו לשחררו, אל 'הסבא שלנו' כדי שיתפלל עליהם, ור' יוחנן לא עשה כן, אלא פגע בהם ואיחל להם מה שחשבו לעשות מתחילה, ואולם גם זה נראה דחוק. יש מקום לשער שיש כאן חיסור של מילה או שתיים, וכי ר' שמעון בן לקיש הזמין לא את החוטפים הרשעים, אלא את בני החיל שלו שהלכו עימו במסירות נפש, לפגישתו עם החכם שיתפלל עליהם כלוחמים הנתונים בסכנה. ר' יוחנן נמנע לחזק את הדרך שחשש ממנה והקדיש את דבריו באוזני בני החיל לגורל הרשעים שיבואו על עונשם מידי שמיים, כפי שאכן קרה.

איוב שבחכמי התלמוד

אולם האם תמיד בטח ר' יוחנן רק בלימוד התורה ובגמול צודק שסופו לבוא? יחסו המיוחד של ר' יוחנן לטענותיו של איוב ולשאלות הייסורים יעידו שר' יוחנן ראה את עצמו כאיוב, והזהרה עם דמותו ואף עם אחדות מטענותיו:

ר' יוחנן ור' אלעזר (שאמרו שניהם): איוב מעולי גולה היה, ובית מדרשו בטיבריא היה.

אמר ר' יוחנן: גדול הנאמר באיוב (=לשבחו) יותר ממה שנאמר באברהם...

אמר ר' יוחנן: (הפסוק על האתונות הרועות ליד הבקר החורש) מלמד שהטעימו הקב"ה לאיוב מעין העולם הבא.

אמר ר' יוחנן (על הפסוק שאמר ה' לשטן על איוב, "וַתִּסְתִּינֵי בּוֹ לְבַלְעוּ חֲסִים"): אלמלא מקרא כתוב, אי אפשר לאומרו כאדם שמסיתים אותו וניסית? (בבא בתרא טו-טז).

ר' יוחנן היה בוכה על פסוק זה, וגם היה בוכה על דברי אליפז (איוב טו 15, וכן ד 18) לאיוב: "הֲנִי בְּקִדְשִׁי לֹא יִצְמָאֵן", ועל זה אמר ר' יוחנן: אם [ה'] בקדושו לא יאמין, במי יאמין? (חגיגה ה ע"א).

אבל השיא מתואר בברכות (ה ע"ב):

אמר ר' יוחנן: נגעים (שסבל ר' יוחנן מהם 3 שנים וחצי, ירושלמי מגילה א, יא), ובנים (שמתו, כמו שמתו בניו של ר' יוחנן), אינם יסורים של אהבה (ולכן היה יכול לחזק ולהקים חולים אחרים) –

כשחלה ר' חייא בר אבא, נכנס אצלו ר' יוחנן, אמר לו: חביבים עליך יסורים? אמר לו: לא הם ולא שכרם. אמר לו: תן לי ידך! נתן לו ידו והקימו (מהחולי).

כשחלה ר' חנינא, נכנס אצלו ר' יוחנן, אמר לו: חביבים עליך יסורים? אמר לו: לא הם ולא שכרם. אמר לו: תן לי ידך! נתן לו ידו והקימו.

כשחלה ר' אלעזר, נכנס אצלו ר' יוחנן [...] ראה שהוא (ר' אלעזר) בוכה, אמר לו: מדוע אתה בוכה? [...] אם משום בנים (שמתו), הנה העצם של הבן העשירי (של ר' יוחנן, שמת) [...] אמר לו: חביבים עליך יסורים? אמר לו: לא הם ולא שכרם! תן לי ידך [...] והקימו.

מכל אלה עולה שר' יוחנן סָבַל בחייו ייסורי איוב, וסירב לקבל אותם כייסורים של אהבה; האם לא מסתבר שהיה איזה קשר בין תקופת האנרכיה, הרעב והליסטים, חטיפות נשים ואנשים ותלמידי חכמים, למות בניו של ר' יוחנן?

בין כך ובין כך עולה לפנינו דמות תורנית ברורה של חכם גדול שמאס בעולם הזה, סָבַל ייסורים נוראים שלא מתוך אהבה, אך קיבל את הדין ודבק בתורה בלבד, כי רק היא 'כנפי השכינה', בזמן שהבירה (=בית המקדש) חרבה.

עימות בלתי נמנע

העימות הגדול בין שתי השקפות העולם בתנאים החמורים של תקופת האנרכיה היה אולי בלתי נמנע. ר' שמעון בן לקיש ניסה ללכת בדרכו של ר' יוחנן למשך כמה שנים וגדל בתורה לפי שיטת

ר' יוחנן, אך משהשתלטו כנופיות הליסטים והחלו לחטוף נשים ותלמידי חכמים, חזר ר' שמעון בן לקיש לכלי הסייף והרומח. ר' יוחנן לא הגיב בתחילה על ארגון כוח לוחם להגנה, ואף זכה לשחרור תלמידו ר' איסי ולהחזרת ממונו שנשדד.

אולם בשלב מסוים הבין ר' יוחנן שהתעצמות הכיוון הזה עלולה למוטט את בניין התורה שהקים, שבעבורו ויתר על כל רכוש, ואולי זה יסכן גם את חייו בניו, כי הצעירים נוטים ללכת אחרי הכוח הלוחם, בדרכו של ר' שמעון בן לקיש. אז העלה במפגש בית המדרש את הוויכוח על גמר מלאכתם של סכינים ופגיונות, סייף ורומח. הוויכוח הפך גלוי, ויצר קרע בין שני החכמים – כל אחד מהם איבד את חברו – ר' יוחנן נשאר בלי הלוחם הגדול שעמד מולו בבית המדרש, ור' שמעון בן לקיש נותר לבדו במאבקיו עם החיל הלוחם; רוב הצעירים נרתעו מללכת אחריו בגלל התנגדותו של ר' יוחנן, שנחשב גדול הדור; כך התנפץ בית המדרש המיוחד הזה.

הצלה אחרונה – ר' שמעון בן לקיש לבדו

עתה עלינו לקרוא שוב את הסיפור הכפול על מותו של ר' שמעון בן לקיש (גיטין מז ע"א / בבא מציעא פד ע"א) – לא בצעירותו, אלא בסוף ימיו. הוא הלך ומכר את עצמו ללודאים, כנופיה מטילת אימה, שהייתה הורגת את שבוייה ואת הנופלים ברשתה.

מדוע עשה כך?

אפשרות א': מפני שנשאר לבדו, ולא היה יכול עוד לאסוף ולארגן את הכוח הלוחם, בגלל התנגדותו החרפה של ר' יוחנן. ר' שמעון בן לקיש חיפש כל דרך לחסל את הכנופיה הלודאית המסוכנת בלי להרים ידיים, בלי להסגיר אנשים שהכנופיה מסמנת ודורשת (כדעתו הנחרצת באיסור ההסגרה), ולא מצא אלא נתיב תעוזה אחד: הוא בעצמו ילך וימכור עצמו ללודאים ויחסל אותם בעצמו ביום האחרון שהם יקבעו לחיסולו. הסיפור מראה שר' שמעון בן לקיש ידע מראש את הנוהג של הלודאים, ובטח ביכולתו לחסלם, וגם הכין מראש את האמצעי – הגלגלת החבויה בשק.

אפשרות ב': כבר היו בידי הלודאים שבויים וחטופים, ור' שמעון בן לקיש חיפש כל דרך לפדותם, ולא מצא, והמשנה כבר פסקה (גיטין מז ע"ב) ש"המוכר את עצמו ואת בניו לנכרים [בגלל חובות], אין פודים אותו, אבל פודים את הבנים לאחר מיתת אביהם".

ר' אסי (הוא ר' איסי שניצל בעצמו הודות לחילו של ר' שמעון בן לקיש, לפי ה"ירושלמי") אומנם הגביל את המשנה רק למקרים קיצוניים: "והוא שמכר ושנה ושילש", כלומר בפעם ראשונה ושנייה פודים, אבל ככל הנראה היו בידי הלודאים יהודים שנמכרו, ולא היה אפשר לפדות אותם.

ר' שמעון בן לקיש לא היה מוכן לקבל מצב זה. הוא הלך ללודאים ושכנע אותם לשחרר את כולם ולקחת אותו במקומם. כיוון שהיה חכם גדול וידוע, והשבויים אנשים פחותים, ואולי מפוקפקים (כמו שמסופר שם בסוגיה), הסכימו הלודאים, אבל חכמים לא ראו את מעשהו זה של ר' שמעון בן לקיש בעין יפה, והוא מתואר בקיצור בוטה.

במצב הקשה הזה (אם בזמן השבי ביד הלודאים, או אף לפני כן, כאשר חששה מהצפוי, אחרי שבעלה נותר לבדו מול הכנופיות), באה אשתו של ר' שמעון בן לקיש, היא אחותו של ר' יוחנן, וצעקה אל אחיה, שהותיר את חברו הגדול לבדו מול הסכנה, ולכן בניה צפויים ליתמות, והיא תהיה אלמנה.

אחיה (גדול הדור) ציטט לה פסוק מנבואת ירמיהו נגד אדום, שמשמעו הוא: אנו נתונים ביד אדום (=רומא), ובעלך הוא שעזב אותך ואת בניכם ומסכן את חייו. במצב הזה, מה ר' יוחנן יכול לעשות למענם?! לחזור בו ולתמוך בבניית כוח לוחם, ולא להשאיר את חברו לבדו מול הליסטים, כמובן, לא בא בחשבון אצל ר' יוחנן, עם כל דמעותיה של אחותו: מצד אחד היה בטוח שכל השיטה הזאת אין לה סיכוי, וגם עזרתו לא תועיל, ומצד אחר את כל רכושו ואת בניו שלו איבד למען בניין התורה, ואיך יוכל לחזור בו בגלל בכי אחותו?!

בגלל היחס הזה של ר' יוחנן לדרכו של ר' שמעון בן לקיש, הרחיקה אחר כך האלמנה את בנה ממנו, תחת רושם הפסוק הקשה שציטט הבן ("אֲנִילֶת אֶדָם תִּסְלַף דְּרָכּוֹ וְעַל ה' יִזְעַף לְבוֹ") [משלי י"ט ג; תענית ט ע"א]), שמה יפגע אחיה גם בבן.

לדעתו של ר' יוחנן, ר' שמעון בן לקיש הוא שגרם לעצמו, לאשתו ולבניו את אסונם, ואילו לדעת האישה והבן, היה ר' יוחנן אשם באסון שקרה.

ר' שמעון בן לקיש שנותר אז לבדו, פעל כשמשון הגיבור, חיסל את כנופיית הלודאים ביום שהם חשבו לחסלו, חזר לביתו, אכל ושתה (אחרי רעב ממושך), נשען על כרסו, ונחה נפשו.

רק אז התפרץ כאבו הגדול של ר' יוחנן, ואפילו ר' אלעזר שתמד בשיטתו גם בוויכוח הזה, לא היה יכול להרגיעו, עד שיצא ר' יוחנן מדעתו, ונחה גם נפשו שלו בזכות תפילת החכמים.

צוואה – פדיון שבויים

ר' שמעון בן לקיש נסתלק מן העולם ללא רכוש, אך בדעה צלולה, עם צוואה ברורה שמעמידה אותנו על אמונת חייו ומותו ומספרת לנו הגמרא (גיטין מז ע"א):

כי נח נפשיה, שבק קבא דמוריקא (=הותיר קב של עלי תבלין), קרא אנפשיה (=קרא על עצמו את הפסוק): 'וְעֲזָבוּ לְאַחֲרִים חִילָם' (תה' מט 11)...

מי שמסתפק בקריאת חצי פסוק המצוטט בסוגיות הגמרא, לעולם לא ירד לסוף דעתם של חז"ל, שידעו כמובן (בעל פה) את הפרק כולו.

הבה נקרא את פסוקי תהילים מט מתחילתם:

לְמַנְצָח לְבָנֵי קָרַח מְזֹמֹר.

שְׁמְעוּ זֹאת, כָּל-הָעַמִּים [...]

יחד, עֲשִׂיר וָאָבִיון [...]

לְמָה אֵירָא, בְּיָמֵי רָע [...]

הַבְּטָחִים עַל חִילָם וּבָרַב עֲשָׂרָם יִתְהַלְלוּ.

אֲחַ לא פָּדָה יִפְדֶּה אִישׁ, לֹא יִתֵּן לֹא-לֵהִים כְּפָרוֹ.

וַיִּקָּר, פְּדִיוֹן נַפְשָׁם וַחֲדָל לְעוֹלָם [...]

כִּי יִרְאֶה חֲכָמִים יְמוּתוֹ, יחד כְּסִיל וְכַעַר יֹאבְדוּ, וְעֲזָבוּ לְאַחֲרִים חִילָם [...]

וְאֶדָם בִּיקָר, בַּל יָלִין, נִמְשַׁל כְּבִהְמוֹת נֶדְמוֹ.

המזמור עוסק במפורש בפדיון שבויים בכופר, ובביקורת חמורה על בעלי הון שמתעלמים ממצוקת השבויים: אַח, שיש לו יכולת לפדות אנשים משביים ואינו עושה זאת, אין שום טעם בעושר וברכוש שאסף, כי הוא חי ומת כבהמה, ורכושו יעזוב לאחרים; גם חכם וכסיל ימותו יחד, "ועזבו לאחרים חילם".

אכן כך התפרש המזמור לר' שמעון בן לקיש על עצמו ועל משימת חייו, לפני מותו (בלשוננו):

לא השארתי רכוש ועושר כי נתתי את כולו לפדות אנשים משבי, לתת פדיון נפשם בכוח או בכסף, או בדברי פיוס (מתוך ידיעת הכוח), ולבסוף חיסלתי לבדי את כנופיית הלודאים, שלא תוכל עוד לשבות אנשים לקטל.

צוואה גדולה השאיר ר' שמעון בן לקיש: טוב להשאיר עלה אחד של ירק תבלין יקר מזהב, לפדות שבויים בכל דרך, וילין חילך לעולם!

* * *

אומנם סיפורי התלמוד הבבלי מעוצבים בסגנונה וברוחה של בבל, כפי שהראו חכמים וחוקרים,²² אולם אין סיבה לחשוב שהם רק 'יצירה ספרותית'; הרקע ההיסטורי של ימי האנרכיה בארץ ישראל אז, הולם אותם ומסבירם היטב.

אפשר להסביר את כל הסיפורים בלי סתירה, גם בין תיאורי הבבלי (את מותו של ר' שמעון בן לקיש), וגם בין שני התלמודים, בלי לייחס לחכם גדול מחכמי ישראל 'ליסטות' רק בגלל ביטוי חריף של ר' יוחנן נגד דרכו, ובלי לייחס לגדול חכמי הדור עבירה חמורה כהזכרת עברו של 'חוזר בתשובה' (מכל סיבה שהיא). כל זה מתפרש היטב דווקא על רקע הבנת תקופת האנרכיה, והמצבים הנוראים שהתחוללו בה.

מדוע רש"י וגדולי הראשונים לא פירשו כך?

מסתבר לדעתי, שרש"י לא הכיר את סוגיית ה'ירושלמי'²³ בתרומות, ולא היה לו הבסיס לחיל שאסף ר' שמעון בן לקיש, ולכן פירש את המשפט 'ליסטאה בליסטיותיה ידעי' כמכוון לַעֲבֹר של החכם, ולא כביטוי חריף של התנגדות לדרכו באותו הזמן. אילו ראה את תיאורו של ר' שמעון בן לקיש כלוחם אמיץ, נחוש וחכם, בסוגיית ה'ירושלמי' במסכת תרומות, ייתכן שהיה מפרש את המשפט של ר' יוחנן לא כפגיעה אישית, אלא כהתנגדות חריפה לדרך הזאת שהייתה מסוכנת בעיניו.

* * *

22. ראו מאמרו של פרופ' ש"י פרידמן, 'לאגדה ההיסטורית בתלמוד הבבלי, הנ"ל (עורך), ספר הזכרון לרבי שאול ליברמן, ניו יורק תשנ"ג, ובו הערות חשובות לתופעה; ומאמרו של פרופ' י' פרנקל, 'דמותו של ר' יהושע בן לוי בסיפורי התלמוד הבבלי', דברי הקונגרס העולמי למדעי היהדות, ו, ג (תשל"ז), 403-417; בן שלום (לעיל הערה 1) עוסק גם בסיפורי ר' שמעון בן לקיש בתלמוד הבבלי, ומסקנתו שאגדת הבבלי גם כאן שייכת "לאותו סוג של אגדות התלושות מכל מציאות ריאלי", ואולם לדעתנו כאמור אפשר בהחלט לפרש את הבבלי בדרך אחרת.

23. פרופ' אברהם גרוסמן אמר לי (בשיחה בעל פה), שכידו רש"י לא היה כתב יד של הירושלמי, והוא ראה כתב יד יחיד של הירושלמי רק בעת לימודו (כנראה במגנצא), ואחר כך שלח שאלות אחדות להשוואה עם הירושלמי. לפיכך מסתבר בהחלט שרש"י לא ראה את הסוגיה בירושלמי תרומות; ראו מה שכתב א' גרוסמן בספרו, חכמי צרפת הראשונים, ירושלים תשנ"ה, עמ' 247, וראו במובא שם בהערה 389.

ציפיה לניסים

עיון נוסף בסוגיית ה'ירושלמי' במסכת תרומות, מעלה שלוש גישות להתמודדות עם האנרכיה ועם החטיפות. לצד גישתו הפסיבית של ר' יוחנן שקיבלה את דין הייסורים בלי אהבה והתבצרה בבית המדרש בלימוד התורה, ולצד הגישה האקטיביסטית הלוחמת של ר' שמעון בן לקיש, צמחה גישה שלישית של ציפייה פעילה לניסים:

שני חכמים, ר' אימי ור' שמואל, פתחו גם הם במו"מ עם המלכה של תדמור לשחרורו של זעירי, גם הוא מתלמידי בית המדרש שנפל בשבי. המלכה לעגה להם, כנראה, בציטוט מה שהיה ידוע לה מחכמים יהודים: 'בורא עולם, עושה לכם ניסים'. תוך כדי דיבור התחוללה בתדמור הפיכת חצר, המלך נהרג (על ידי בן אחיו, מאורע מתועד²⁴ משנת 267 לספירה הכללית), והחכם היהודי ניצל וברח. אכן התרחש נס, ולא הודות לעמדת הכוח של ר' שמעון בן לקיש!

הגישה הזאת לא הייתה גישתו של ר' יוחנן, שאיננו מזוהה בתלמודים עם ניסיונות חילוץ ופיוס כלל, אבל היא התפשטה, כנראה, בין שתי הדרכים של שני החכמים הגדולים, ונתנה ליהודים כוח נפשי להרים ראש, עד סוף התקופה הקשה.

תקופת האנרכיה הסתיימה עם עלייתו של דיוקלטינוס קיסר, שהצליח לייצב את האימפריה הרומית.²⁵ והנה, סוגיית ה'ירושלמי' שם, מסתיימת בנס שקרה לזקני היהודים עם עליית דיוקלטינוס, ובאמירת אזהרה מפי הקיסר, שיהודים רגילים לבזות את המלכות, מפני שבזאת עולם עושה להם ניסים.

מסקנות

האם לכל זה יש השלכות על הוויכוחים של היום על דרכה של תורה עם גיוס לצבא או בלעדיו?

האם ר' יוחנן היה מודה לר"ש בן לקיש במציאות של מדינה יהודית עצמאית?

יבין כל לומד לפי דרכו, ולפי הבנת רצון ה' בימיו.

בין כך ובין כך, אם מקבלים את עיקרי הפרשנות המוצעת כאן, אפשר לחזור ולשמוע על כבודם של ר' שמעון בן לקיש, כחכם ולוחם, שמעולם לא היה 'ליסטים', ושל ר' יוחנן, שלא עבר על 'אונאת דברים'!

עוד תיקון קטן יתאפשר אם נחדל לדבר על 'ריש לקיש' בכינוי שמתפרש גם כרמז פוגע, ונשוב לכבדו כראוי לו – ר' שמעון בן לקיש, ממשיכו של רבי עקיבא, ושל אברהם אבינו:

הוא התנגד בכל נפשו ובדעתו ההלכתית לכל הסגרה של אדם מישראל לגויים, אם לא פשע ומרד והביא על עצמו, במעשיו שלו, את עונשו מיד המלכות (כפסק הרמב"ם).

הוא שחרר את ר' איסי משבי התדמורים, אחרי שכבר אמרו עליו "יִכְרֹךְ המת בסדינו".

הוא הציל את ממונו של ר' יוחנן מפני שהכנופיות פחדו ממנו.

24. ראו ש' שביב, 'תדמור', **האנציקלופדיה העברית**, לב, עמ' 510. החיסול נזכר בסיפור התלמוד הירושלמי, ומתואר בתוך פגישת המלכה עם החכמים וכסיבת ההצלה (ירושלמי, תרומות ח, ד, מו ע"ב); וראו לאו (לעיל הערה 4), עמ' 271-273.

25. קיסר האימפריה הרומית (284-305 לספירה), שאיחד וארגן אותה מחדש (בחלוקה פנימית בין מזרח ומערב) אחרי 50 שנות אנרכיה שבהן נרצחו 18 קיסרים, והפך אותה סופית לקיסרות אבסולוטית; האזרחים הפכו לנתינים והיו חייבים להשתחוות לקיסר, שהצליח לנצח את הפרסים במזרח ואת השבטים הגרמניים במערב, ודיכא מרידות רבות בכל רחבי האימפריה. דיוקלטינוס היה מתון ביחסו ליהודים ופטר אותם מחובת נסך לאלים; ראו ירושלמי, עבודה זרה, ה, ג, מד ע"ד.

הוא סיכן את חייו וחסל לבדו את כנופיית הלודאים מטיילי האימה. איש חיל כזה היה ראוי מצידנו ליחס השמור לגיבורי ישראל לדורותם, וכיוון שהיה גם חכם גדול מחכמי התלמוד הארץ-ישראלי, ודבריו נשמעים לרוב בדיוני הלכה ואגדה – אין בריה ראויה לעמוד במחיצתו!

* * *

מי שחפץ ללמוד מסוגיות התלמודים גם דרך של תיקון למחלוקת בין גדולי החכמים, צריך לגעת בנקודת החיבור בין הדרכים (במקום הפילוג בין שני האמוראים הגדולים), בין דרכו של ר' יוחנן ובין דרכו של ר' שמעון בן לקיש, כי הפילוג היכה וניפץ את שתי הדרכים גם יחד, כפי המתואר בתלמוד. מניעת אובדן הדרך, הבדידות וטירוף הדעת (שבהם חתמה סוגיית הגמרא את חייו של ר' יוחנן), יכולה לבוא על ידי איחוד הלבבות והדעות בבית המדרש התורני המתחדש בארץ ישראל, איחוד לבבות של ספרא וסייפא שבכוחו להשפיע עמוקות בעולם היהודי כולו.

בין השורות: על הספר באומנות*

"ספרים נועדו לאנשים המחפשים להיות במקום אחר"
(Mark Twain)

תקציר

ספרים מפגישים אותך עם עולמות אחרים, רחוקים וקסומים. הם מרתקים, מסקרנים ומסירים את אזיקי הזמן והמקום. האומנות הפלסטית עוסקת בתיאור ספרים כנושא בהקשרים, כגון דמות, אירוע, סיפור מיתולוגי, תנ"כי ועוד. מראה הספר, דרגת חשיבותו, מיקומו בציור ועמדת האומן כלפיו הם תוצאות רוח הזמן, מקומו וחשיבותו של הספר בחברה באותה נקודת זמן. מאמר זה עוסק בתפקידיו השונים של הספר במבחר ציורים של מגוון אומנים מאז הרנסנס. נראה כי הציירים השתמשו בספרים מעבר לתפקידם הבסיסי: הקריאה לשמה; הם הפכו לסמל.

מילות מפתח: ספר; האידאות המוחלטות; האתיקה; התנ"ך; "מצב של מעבר"; "שלילת האנדרטה"; "אנדרטאות הפוכות".

פתח דבר

קריאה היא חלימה בעיניים פקוחות. עם פתיחת ספר הינך מוצא עצמך במוחו של אחר – הסופר – אדם שלא פגשת מימך ושכנראה גם לא תפגוש; אתה משוחח איתו גם אם הוא בן המאות שעברו, שהרי ספרים מסירים את אזיקי הזמן. הקריאה היא אף מסע בזמן המפגיש את הקורא עם גיבור דמיוני או היסטורי, ההופך אמיתי יותר, מציאותי יותר מהעומד בקרבתו. כך אנו מוצאים חברים בין דפי הספר ובין שורות העמוד, כאשר הספרים מעבירים את הקורא כעל מרבד קסמים לעולמות זרים, מוזרים ולעיתים מופלאים, מעבר לאופק, ומציגים בפניו דמויות החיות חיים מרגשים ומלהיבים: איתם הוא מפליג על ספינות ישנות – עם ג'וזף קונרד וגוליבר, מתוודע לאפריקה עם ארנסט המינגווי וחוקר את הודו עם רודיארד קיפלינג, וכל זאת ביושבו בחדרו בכפר קטן בגנואה או בגינאה. הוא מתגעגע יחד עם אנריקו ב"הלב", סובל חרפת רעב

* עורכת המאמר ומתרגמת המבואות: נילי לאופרט.

בבית היתומים עם אוליבר טוויסט, רעב עד עמקי נשמתו עם ז'אן ולז'אן ב"עלובי החיים", מתייסר בעקבות "החטא ועונשו" לדוסטויבסקי וחוזה נפתולי אהבה כנטשה לפייר ב"מלחמה ושלוש". אולם לעיתים המסעות בנתיבי הספרים שאנו מוצאים בם את עצמנו, אינם מוליכים אותנו לעולמות אחרים או רחוקים, אלא דווקא לעולמנו שלנו הפנימי, אל תוכנו. לעיתים הספרים מאפשרים מפלט, עידוד או נוחם, מפחיתים מבדידותנו וגורמים לנו לאבד את חוש הזמן. ואלה הכתובים היטב תמיד קצרים מדי. ספרים מעניקים נשמה ליקום, כנפיים למוח ומעוף לדמיון, כשהספר הוא היועץ החכם והחבר השקט.

האומנות הפלסטית עוסקת בתיאור ספרים בנושא בהקשר של דמות, אירוע, סיפור מיתולוגי, היסטורי, תנ"כי ועוד. מראה הספר, דרגת חשיבותו, מיקומו בציור ועמדתו של האמן כלפיו הם תוצאות רוח הזמן ומקומו וחשיבותו של הספר בחברה באותה נקודת זמן. מאמר זה עוסק בתפקידים למיניהם שממלא הספר במבחר ציורים מאת מגוון אמנים מאז הרנסנס. נראה שהציירים השתמשו בספרים מעבר לתפקידם הבסיסי – הקריאה לשמה; הם הפכו לסמל.



כמחווה לעולם הקלסי ששימש מקור השראה לאומני הרנסנס, משתמש רפאל סנציו (Raphael Sanzio, 1483-1520) בשנים 1511-1509 בתמונת – הפרסקו המונומנטלי **האסכולה של אתונה** (The School of Athens) בסטונה דה לה סיגנטורה (stanza della segnatura) שבוותיקן. חדר זה הוא אחד מתוך ארבעה אולמות במשכנו של האפיפיור, יוליוס השני, שהתבקש לעטרם

מחדש. התמשיח הוא תיאור חזותי רחב יריעה, ושירת הלל בשבחה של האקדמיה האפלטונית והפילוסופיה היוונית הקלסית, הכולל את חכמי יוון, על משלח ידם ועל עיסוקיהם למיניהם. לראשונה באומנות המערבית הצליח צייר ליצור אחדות הרמונית בהביאו יחדיו אישים ידועים מן העת העתיקה לצד אישים בני תקופתו. החלל המצויר מכיל את אותן אישיות מיוחדות המסמלות את הגישור הרצוי בין כוחות הנשמה לכוחות המוח, בין חקירת מקור היקום למחקר על אודות החיים הטובים והאפשר – מבין הנושאים העיקריים של הפילוסופיה העתיקה.

בעומק הציור מוצבות עשרים ואחת דמויות של פילוסופים, מדענים, מתמטיקאים, סופרים, משוררים וארכיטקטים יווניים שחיו בתקופות שונות. את אלה הפגיש רפאל תחת קורת גג אחת בחלל מפואר רחב ממדים המושפע מארכיטקטורה קלסית כשהם עומדים, יושבים, פוסעים, מתווכחים, לומדים, משוחחים, עובדים או משחקים במערכת של תנועה אליפטית, המתחילה במישור הקדמי ומסתיימת במרכז הרקע האחורי. בין הדמויות מופיעים סוקרטס השקוע בוויכוח, ארכימדס, איאוקלידס, פיתגורס, פטולמי וברמנטה. רפאל מגשר בין הציור, הטבע, הארכיטקטורה והפיסול – אפולו, אל האור, הקליעה למטרה והמוזיקה המחזיק בלירה ואתנה, אלת החכמה היוונית. כדי להעצים את ההרמוניה ולבנות את הגשרים בין ההווה ההרנסנסי לעבר הקלסי, העניק הצייר תווי פנים השייכים לדמויות מתקופתו שלו לחכמי יוון: אפלטון, למשל, קיבל את קלסתר פניו של ליאונרדו דה וינצ'י, הצייר ואיש המדע בן תקופתו של רפאל, בעוד הרקליטוס קיבל את זה של מיכלאנג'לו.

במרכז הציור תחת הקשת המרכזית, מציב רפאל את אפלטון ואריסטו כשהאחרון מביט לעבר מורו בצועדס זה לצד זה, שקועים בשיחה ודנים, מן הסתם, בפילוסופיות המיוצגות בספרים שבידיהם. אפלטון המסמל את ה"מעל ומעבר" השמימי והטבע המסתורי של היקום, עוטה גלימה אדומה ומוצג כאיש מלומד אשר שיבה זרקה בשערו ובזקנו. הוא מהלך יחדיו ועומד על בהונותיו כמתרומם בכון אצבע ידו הימנית המורה, אנכית, כלפי השמיים – "מושב כל הרעיונות" – כספרו "האידאות המוחלטות" (Timaeus).¹ ספר זה שהיה מסה על היקום, כלל את תאוריית הצורות, עסק בחלל, בזמן ובנצחיות וסייע למדעי המתמטיקה במשך אלף שנים. בגישתו, העולם המשתנה סביבנו הוא רק צילה של מציאות גבוהה ואמיתית יותר, נצחית ובלתי משתנה, מקום מושבם של הטוב, היופי, הצדק והחוכמה. אריסטו המסמל את המציאות הבלעדית של ה"כאן ועכשיו", זו הנחווית על סמך החושים, עוטה גלימה בצבע תכלת, גבוה מאפלטון וצעיר ממנו. הוא חיוני, נאה, נועל סנדלים ולבוש לפי צו האופנה בהיותו המציאותי מבין השניים. הוא מושיט את ידו – אופקית, במקביל לקרקע – אל המציאות הארצית, בדומה לכיוון ספרו, "האתיקה" (Nicomachean Ethics),² שבו מובאים רעיונותיו האמפיריים החודרים

1. "תורת האידאות של אפלטון היא במידה רבה תגובה על טענות הסופיסטים לגבי חוסר היכולת להכיר עולם, שהעיקרון המאפיין אותו הוא השתנות מתמדת, דבר ההופך כל ידיעה לכדי ידיעה היפותטית המבטיחה כי כל מה שהיא יודעת על העולם, הוא חסר וודאות. תורת האידאות שלו קובעת כי הממשותף החומרי אינה היחידה וכי קיים תחום נוסף שהאידאות שוכנות בו. תחום זה של ממשותף אחרת הוא ממשית הרבה יותר מכיוון שאיננו חומרי, ועל כן הוא קיים באופן נצחי ללא כל שינוי. מאחר שעולם האידאות אינו חומרי, אי אפשר להשיגו באמצעות החושים, אלא באמצעות ההכרה והשכל בלבד. לבסוף, האידאות שמציע אפלטון על רקע תורתו אינן תלויות באדם או בקיומן הפיזי. מאפיינים אלו של האידאות הופכים אותן לאובייקטיביות, נכונות תמיד. כך, למשל, בעולם החומרי אפשר להתווכח על מה יפה, אך בעולם האידאות קיימת אידאה קבועה ונצחית של יופי. על פי תורה זו, עולם האידאות הוא ממשית, שלם וטוב, ולכל אובייקט ותכונה בעולם החומרי יש מקבילה בעולם האידאות. אין הכרח שכל האידאות אכן תתממשנה בעולם החומרי, אך כל דבר בו הוא נגזר של אידאות מושלמות." ראו 18, R. M. Dancy, *Plato's Introduction of Forms*, Cambridge 2004.

2. שם, עמ' 19: "העשייה והתכליתיות של התפיסה האריסטוטלית של האתיקה מושתתות על מושג התכלית. לפיו יש מטרה לכל דבר

לעולם שאנו חיים בו, ובוחנים את הפיזיקליות של החיים והתחום המציאותי. לפיו מטרת המוסר אינה תאורטית, אלא "מעשית" ואינה "ידע למען ידע" שלא כקוסמולוגיה. הספר מדגיש את מערכות היחסים, הצדק, הידידות והמשילות בעולם האנושי ואת הצורך ללמוד את כולם.

כריכת ספרו של אפלטון ירוקה בדומה לצבע המבצבץ מתוך שרולו ודפיו לבנים, ואילו כריכת ספרו של אריסטו חומה בדומה לשמלתו ודפיו צהובים בהקבלה לשרוליו. בזאת מייצגים הספרים את מהות כל אחד מענקי הפילוסופים; הספרים הם חלק מהויותם.

לדעתו של הפילוסוף, מרסיליו פיצינו (Marsilio Ficino, 1433-1499), שני הכיוונים שעליהם מצביעות ידי השניים מסמלים את האיות העליונה של קונטמפלציית הרעיונות אצל אפלטון המצביע כלפי מעלה, ואת הרוח הפוזיטיבית אצל תלמידו המצביע אופקית.³ אפלטון ואריסטו נראים משלימים זה את זה. רפאל מיקם אותם תחת הקשת המרכזית, ובכך הדגיש את אחדותם החיונית והעניק להם זהות ייחודית המבדילה אותם משאר הפילוסופים הנוכחים שם. בצירוף את השוני הדרמטי בין הכיוונים והמישורים באצבעותיהם של השניים, הציג רפאל (בדומה למחשבתו של פיצינו), את טבעה הטרנסצנדנטלי והמטא-פיזי של מחשבתו הפילוסופית של אפלטון מזה, ואת טבען הארצי-מעשי של הרצאותיו של אריסטו מזה.

ההבחנה בין שתי הגישות הפילוסופיות הטמונות בספרים אלה מעלה שאלות אפיסטמולוגיות יסודיות החוקרות את המקור, את האופי, את השיטות ואת הגבולות של הידע האנושי, כגון מהו מקור הידע שלנו באשר למציאות? האם קיים הבדל בין ידע שמקורו בגילוי אלוהי לבין ידע שמקורו בהתבוננות אמפירית ואימון ההיגיון האנושי?

מיקומם של שני הספרים במרכז הציור מלמד על מעמדו ועל חשיבותו של הספר הן בעולם הקלסי והן בעולם הרנסאנס.

אחד האומנים הנוהגים לצייר ספרים הוא רמברנדט ואן רין (Rembrandt van Rijn, 1606-1669). כאן הוא התייחס פעמים מספר לספר התנ"ך ושימש לו פרשן ולא מאיר. גישתו אל התנ"ך אינה מקרית. הוא נולד קתולי, הפך לפרוטסטנטי ולאחר מכן לקלוויניסט עם נטייה לכת המנוניטית, ובהשפעת אמונתו הדתית הוא התקרב לרוח הפנימית של ספר הספרים. במספר בלתי מבוטל מיצירותיו שמספקות לקט פרשני לאירועים שהפיח בהם רוח חיים, בולטת האדרתו של התנ"ך ולא כפרה-פיגורציה לברית החדשה כדרך הקתולים. ההיסטוריון האיטלקי ומבקר האומנות, ליונלו ונטורי (Lionel Venturi, 1885-1961), במחקרו על סוד אומנותו הייחודית של רמברנדט, טוען כי עבורו "הנשמה היא המציאות, והיופי היה יופי מוסרי".⁴ הוא מסיק שגישה זו אין מקורה בקתוליות, בלותר או בקאונטר-רפורמציה, אלא שמקור השראתה היה "כת מוגבלת, מתונה אך רוחנית ביותר מבין כתות הרפורמציה, הלא היא הכת המנוניטית בהולנד. הדגש ששם

בעולם, והוא ייחשב לטוב אם ישיגה. לדוגמה, מטרת הסכין היא חיתוך, וסכין טובה תהיה סכין חדה – סכין החותכת היטב. לכן על סכינים להיות חדות. אריסטו מתעניין בפעולת האדם, ולכן הוא מנסה למצוא את מטרתו של האדם ולגלות איך ישיגה בדרך הטובה ביותר. (אדם המשיג את מטרתו, ייחשב לאדם טוב). אריסטו מתבונן במלאכות האדם, ומבחין שיש להן מטרות שונות, אך חלק מהן הן משניות לאחרות, שהרי הן נעשות לא לשמן, אלא למען מטרה ראשונית יותר, שאת טובתה הן "משרתות". אריסטו מאמין שבדומה לנגר ולסנדלר, שיש להם מלאכה הייחודית להם והמאפיינת אותם, גם לאדם מצויה מלאכה הייחודית לו, ומאפיינת אותו כאדם. אריסטו מנסה למצוא את אותה מלאכה עליונה המשותפת לכל בני האדם ושכל פעולותיהם מכוונות אליה. הוא הסיק שטוב עליון זה, הוא האושר – כל האנשים שואפים להגיע אליו, והוא טוב כשהוא לעצמו, ולא כאמצעי להשגת טוב אחר."

3. R. Sanzio, 'The school of Athens', *Encyclopedia of Art Education*, from <http://www.visual-arts-cork.com/famous-paintings/school-of-athens.htm>

4. L. Venturi, *Painting and Painters*, New York 1945, p. 125.

רמברנדט באתי ובהקרבת היופי החיצוני היה חייב להיות מושפע מוויתורם של המנוניטים על תענוגות העולם החיצוני. רוחניות המנוניטים חלחלה לתוך רעיונותיו והרגשותיו של רמברנדט בוותרו על החומריות לטובת העומק שבנשמה.⁵ ג'ייקוב רוזנברג מחזק דעה זו בטענה ש"אם השתייך רמברנדט לקהילה המנוניטית או רק היה מקורב אליה, אין הדבר משנה להבנת יצירותיו. קרבתו הרוחנית למנוניטים יותר מלקלוויניסטים שחלק עימם אמונה בסיסית, היא זו שחיברה ביניהם והכילה את הפשטות, את הכנות ואת הענווה המשתקפות ביצירותיו התנ"כיות".⁶

סיבת הדיאלוג בין הכומר המנוניטי מאמסטרדם קורנליס אנסלו לאשתו⁷ בציור **הכומר מלמד את אשתו** (The Mennonite Preacher Anslo and his Wife, 1641) לרמברנדט, הוא ספר התנ"ך⁸



5. C. Krahn, 'Rembrandt, the Bible and the Mennonites', *Mennonite Life*, VII, 1 (1952), p. 4.

6. J. Rosenberg, *Rembrandt*, I, Cambridge 1948, p. 264.

7. "ייתכן שאין זו אשת הכומר, אלא חברה בכנסייה המקבלת דברי עידוד מהכומר שהיא זקוקה לו עקב אירוע טרגי של אובדן במשפחתה שגורם למצבה הדיכאוני. הכומר המוכשר מנחם את האישה המתקשה בתחילה לקלוט את דבריו, אולם בהדרגה נראה שענייה מתחילות לשוב מן המרחקים, מתמקדות יותר, חיים נשקפים מתוכן ופיה החצי-פתוח, כמו ידה הימנית המורמת קמעה, מוכיחות כי דברי הכומר מגיעים לתעודתם ומחדירים תקווה לאלמנה." ראו H. M. Rotermund, 'Rembrandt and the Mennonites', *Mennonite Life*, VII, 1 (1952), p. 8.

8. R. van Rijn, 'The Mennonite Minister Cornelis Claesz. Anslo in Conversation with his Wife, Aaltje', *Web Gallery of Art*, from http://www.wga.hu/html_m/r/rembrandt/23portra/65portra.html

עב הכרס בעל הכריכה הקשה וסימני הדפדוף הרבים, הזוהר ומפיץ אור על סביבתו. הוא מונח במרכז הציור על השולחן בהגבהה לשם הדגשת אווירת הלימוד הרצינית וחשיבותו. הצייר מתאר את ספר התנ"ך כטבע דומם בעל ערך ומסורת, עומק וקדושה בעיקר באמצעות האור הזהוב – סמל לרוחניות בגישתו של האומן – המוקרן על מפת הקטיפה הכבדה והחפצים כולם ומודגש בנופלו על התנ"ך. מעבר למאגר הידע והחוכמה העצום הטמון בתנ"ך, הוא משמש בציור זה סמל לאחדות ולהרמוניה זוגית, ואילו הבארוק מדגיש דיס-הרמוניה גם בתחום הבין-אישי בין הגבר לאישה. הבארוק במאה השבע-עשרה לעומת הרנסנס במאות החמש-עשרה והשש-עשרה השואף להרמוניה כוללת בעולם, מביא עימו את השקפת העולם הפסימית העוסקת במציאות ובשאלות קיומיות הרות גורל, בזמן החולף ובמוות. שלא כרוח זו, רמברנדט מדגיש את הקשר בין השניים בציור באמצעות הלימוד הרוחני. הכומר – פיו פתוח וידו בתנועה – עסוק בהוראת התנ"ך לאשתו, כשאף הוא עטוף באור שגווניו ואיכותו מקבילים לזהב הספר.

אשת הכומר, מצידה, קולטת בהקשבה מלאה וללא ניע את דבריו כאשר האור הקר הזרוע על פניה שונה מזה שעל פני בעלה בשל לובנו – עדות לאווירת הספיגה וההפנמה המוחלטת של



החומר הנלמד. מיקומו המרכזי של הספר, מידותיו ובעיקר האור הבוקע ממנו מעידים על תפיסת עולמו של רמברנדט הרואה בספר התנ"ך גשר, באמצעות הקרבה האינטלקטואלית היוצרת הרמוניה בין גבר לאישה גם בתקופת הבארוק.

כבר במאה השלוש-עשרה היו הגמדים בספרד חלק מחצר המלוכה שהרעיפה על כמה מהם שפע מתנות, תכשיטי זהב וכסף, בגדים מפוארים, פרוות וסכומי כסף עבור הוצאות כלולותיהם.⁹ ציורי דיאגו ולסקז (Diego Velázquez, 1599-1660) תיעדו אותם ומציורו **לאס מניאס** 1656 אפשר לחוש כיצד

9. B. M. Adelson, *The Lives of Dwarfs: Their Journey from Public Curiosity toward Social Liberation*, New Brunswick, New Jersey and London 2005, p. 13.

חיי חצר המלוכה והגמדים היו שזורים זה בזה. במאה השבע-עשרה נאלצה האצולה הספרדית להתמודד עם מתח שנבע מטקסיות החצר המחייבת, מקפדנות יתר, מרשמיות ומריבוי חוקים מסובכים ומייגעים. אחת הדרכים שסייעו להתמודדות זו היתה בהבאת גמדים לארמון שהיו פטורים מעול החוקים לעומת אנשי החצר, ושימשו מלווים למלכה בביקוריה במנזרים, שותפים לרכיבה עם המלך, שחקנים, לוליינים ואנשי קרקס. ברנסנס ובבארוק נחשבו הגמדים "לתופעה בלתי נורמלית של העולם הטבעי שהוכיחה את 'גיוונה העצום של הבריאה האלוהית'".¹⁰ אנשי חצר המלך שועשעו מהם בשל קומתם הנמוכה בלי לצפות שיפעלו לפי החוקים והמנהגים. הגמדים, לא זו בלבד ששימשו הסחת דעת מהטקסיות המחייבת, אלא מילאו עוד תפקיד, אך משפיל: הם שימשו "אישור מנוגד" ליופי מתוקף כיעורם. "כאשר נוכח גמד בחברת המלך או המלכה, הדגישו עיוותי מוחו וגופו את 'מושלמות' השליט, במיוחד במקרה של אנשי המלוכה שלא התבלטו ביופיים".¹¹ כך סיפקו הגמדים לאנשי החצר "יתרון ויזואלי".¹² נוסף על כך, בשל חתונות בין קרובים סבלו בני המלוכה, ובמיוחד המלך פיליפ ה-IV ואשתו מריאנה, מ'לסת הבסבורגית' גדולה במיוחד, והזכרים חלו ונפטרו ממחלת ההמופיליה.

הגמדים לא דאגו שמא יפגעו במלך כפי שחששו אחרים, כיוון "שנהנו מחופש הדיבור, ויכלו לומר ולפלוט דברים באוזניו כשליחי אחרים בלי שיענשו".¹³ בשל כך, למרות מעמדם הנחות הייתה להם אוזן כרויה אצל האצילים, בדומה ל"אורים ותומים". למרות עוצמתם הם לא התקבלו כיצורים מכובדים הראויים לדרך ארץ והמשיכו להיות מוצגים לראווה ולשמש כלי משחק להשגת מאוויהם של בעלי הסמכות.

שלא לפי הגישה הרווחת בחצר המלך שראתה בגמדים¹⁴ (110 במספר) מקור שעשוע והסחת דעת חסרת משמעות, ראה ולסקאז, צייר הארמון, את היותם בני אנוש, ולכן צייר כמה מהם כבני אדם הגיוניים ואינטליגנטיים. היו מהם שרכשו השכלה גבוהה והיו בעלי כשרונות. בציורו מקצתם מופיע כבעלי אישיות מרשימה בעלת איכות רגשית שהצופה יכול להתחבר אליה. הצייר השתמש בטכניקת הבארוק של פתיחת החלל, בציירו אותם על רקע כהה, המבליט ומאיר את פניהם באופן שהצופה יכיר בשכלם ובמחשבותיהם.

כדי להציג את חוכמתם, אין ולסקאז מסתיר את גופם הזעיר, אלא מדגישו בהושיבו אותם. הדמויות הישובות חושפות ביתר בהירות, מאלו העומדות, את קומתם וגפיהם הגמדיים ומקרבים את ראשיהם המרשימים כמו את הבעותיהם המגוונות: רצינות, צהלה או אימבציליות. דיוק זה מוביל להבנה גדולה יותר.¹⁵

ציוריו מוכיחים כי נומך קומתם אינו נוגד את ערכם האנושי. שלא כציירים שהקדימו את ולסקאז בחצר הספרדית ושציירו את הגמדים בניחוק קר ששיקף את היחס של המאות השש-עשרה והשבע-עשרה למוגבלים פיזית ולנכים, הייתה גישתו של הצייר שונה בנושא זה ודומה לדרך

10. J. Brown and C. Garrido, *Velazquez: The Technique of Genius*, New Haven 1998, p. 143.

11. שם, עמ' 143.

12. A. S. Riggs, *Velazquez: Painter of Truth and Prisoner of the King*, New York 1947, p. 171.

13. שם, עמ' 172.

14. אדלסון (לעיל הערה 9), עמ' 154.

15. E. Harris, *Velazquez*, Oxford 1982, p. 108.

שבה צייר את בית המלוכה. "כשהמסר שהעביר היה שהכיר בכך שיצורים חסרי מזל אלה היו בני אדם לכל דבר ועניין כאדוניהם ושליטיהם".¹⁶



גישה זו של הצייר כלפי הגמדים מודגמת היטב באל פרימו (Don Diego de Acedo, 1965) המנוגד לסטראוטיפ הגמדי נטול האינטליגנציה, שכל פעולותיו מסתכמות בצחוק ובבדיחות הדעת. אל פרימו יושב על הקרקע במרכז הבד, כשעל ברכיו ספר גדול ממדים בהשוואה למידותיו הזעירות.

בנסותו להפוך דף, נדמה כי מישו או משהו הפריע לו בקריאתו ומבטו זועף על כך. יש לשער שמאחר שהמלך כינהו בשם 'בן דוד', הוא עסוק במחקר גנאלוגי המתחקה על אילן היוחסין שלו, ואת תוצאותיו הוא רושם במחברת על הרצפה שמונחת עליה קסת דיו ונוצה, המדגישים את אוריינותו בדומה לספרים האחרים בסביבתו.¹⁷

מצחו הגבוה וגבתו המקומטת מוכיחים את פיקחותו, ואכן, החזיק אל פרימו במשרה מנהלית רשמית בחצר המלך, אף אם לא רמה, בזמן שהופקדה בידו חותמת המלך. כובעו הגדול משמש כרקע, וממנו בולט ראשו הגורם לצופה להתרכז בפניו האינטליגנטיים. זויות הראייה בציוור גורמת לצופה להביט באל פרימו מלמטה, לרוממו ולהגביהו.

"זוהי דרכו של הצייר להתבדח על חשבון הפסידו-משכילים של תקופתו שדחו את האפשרות כי גמד יכול להיות משכיל".¹⁸

לספר המונומנטלי בציוור — נועד תפקיד של הנגדה בין תוכן לצורה; במילים אחרות: "אל תסתכל בקנקן, אלא במה שיש בו!" (Don't Judge a Book by its Cover) (משנה, אבות ד, כ). בתוך מרחבי הנוף הבארוקי ההררי הסוער יושב אל פרימו רציני ומהורהר, "רווי אינטליגנציה

16. אדלסון (לעיל הערה 9), עמ' 14.

17. C. Justi, *Diego Velazquez and his Times*, London 1889, p. 449.

18. "הוא אינו נמוך מדי למשרה גבוהה אך מובחן סבל בפניו המאד אינטליגנטיים". ראו L. Cumming, *The Vanishing Velazquez*, New York 2016, p. 88.

וביטחון עצמי ואולי אף דוק של מלנכוליה".¹⁹ גופו הקטן והמעוות מצוי באנלוגיה ניגודית לספר העצום במידותיו כשהטקסט הכתוב ממלא את דפיו והשוליים הלבנים מאירים סביב כמסגרת מדגישת ידיו הקטנות כשל ילד ומנוגדות לראשו השווה בגודלו לראש בוגר, מעלעות בדפי הענק. מבטו האינטליגנטי והחכם ולבושו האלגנטי המשמש לצורך תפקידו כמזכיר, מגדילים את הפער הבארוקי בין הנראה למצוי. הספר המרשים מעצים את השאלה המוסרית הפילוסופית-קיומית שמעלה הצייר: כיצד ייתכן עוול כזה: נשמה של איש משכיל יודע ספר תשכון בגוף כה קטן ומעוות?

הלובן הבוהק העולה משולי הספר מספק את הקוטב המנוגד לשחור האלגנטי הרציני והקודר: איש קטן בנוף גדול. איש קטן וכובע גדול. גוף קטן וראש גדול. איש קטן וספר גדול. פנים אינטליגנטיות וגפיים קטנים.



"חוט מחשבה וזרם רגשות בלתי מופרע"²⁰ עולים בצפייה ראשונה בציורו של רמברנדט: **אישה זקנה קוראת** (Old Woman Reading, 1655). אצבעותיה השלדיות והעייפות ופניה המקומטות של הקוראת מעידות על חיים קשי-יום. האישה, כנראה, אימו של הצייר, שקועה בקריאתה ומרותקת למסופר בספר התנ"ך. התעניינותה, רצונה לצבור ידע וההבעה הרוחנית הנסוכה על פניה, מאפשרים לצופה חדירה לתוך עולמה הפרטי-הפנימי. על כך יעידו גבותיה המורמות קמעה המביעות פליאה והפתעה. על כתפיה גלימה כהה ולראשה

מצנפת כהה מבחוץ אף היא, אך מוארת מבפנים כשקצותיה המוזהבים מעצימים את האור הרוחני הבוהק על פניה והקורן מהן. עוצמת אור הקדושה המוקרן מתוך דפי התנ"ך, היא זו

19. אדלסון (לעיל הערה 9), עמ' 15.

20. E. Michel, Rembrandt Harmensz van Rijn, New York 1907, p. 112.

המאירה את חולצתה בלובן זך. התנ"ך בצירוף זה בהיותו מקור אור לקוראים בו, הוא בעל כוח פנימי ואנרגיה המופצים כלפי חוץ. האישה הזקנה זוכה בהארה המגיעה אליה מבין דפיו, ובעזרתה היא צוללת לתוך כתבי הקודש.

לא בשירה בלבד, אלא אף בפרוזה, נמדדים מקצבים וצלילים על סמך חוש השמיעה, והם מובנים באמצעותו כאשר הקול מונמך או מורם. בקריאה בקול רם, כשפסיקים ונקודות ושאר סימני הניקוד תפורים בהרמוניה, הקורא קולט את הטקסט ביתר הבנה. בקריאה כזו המילים נקראות בזמנן הנכון והמתאים; אין הן ממהרות כאשר יש צורך בעיכובן ולא תתעכבנה כאשר רצויה האצה. טיטוס הצעיר, בנו האהוב, העדיף והשברירי של רמברנדט, נער בארוקי כבן 16



מצוי בחוויית קריאה בספר; לו מעניק הצייר משמעות מיוחדת בהופכו לאחד משני המוקדים המרכזיים בצירוף **טיטוס קורא בספר בקול רם** (Titus Reading Aloud, 1656). טיטוס לבוש בגד כהה, חבוש ברט שחור – צבעים המשווים לו עומק וכובד ראש. במשטח הקרוב אל הצופה מונחת מלוא אורכה זרועו הימנית, כשאצבעות כף ידו תומכות בכריכת הספר. מעבר לשימושה של זו ככלי עזר בקריאה, היא משמשת לתיאור החוויה העוברת על הנער – קריאה פעילה, כשתגובותיו מעידות על התרגשותו ומעורבותו במתרחש, כאשר אפילו

ידיו ארוגות ושזורות בחוויית הקריאה האינטימית.

טיטוס המלאכי, הרגיש והפגיע בעל תלתלי הזהב שעל פניו מרחף רטט, אווז את הספר המואר בשתי ידיו כשפיו פתוח ומעיד על פעולת הקריאה. על צד כף ידו הימנית והחפת מרצד אור המגיע לשיאו בעיגול המואר והמשובץ בין האגודל לאצבע – כשהוא מנהל דו-שיח עם עיגול האור המוטבע בימין מצחו מעל הגבה. כתם האור אומר ריכוז, הבנה, הפנמה, התעמקות והארה המשלימים את תהליך הקריאה האינטלקטואלי והרגשי הנשלם בין הראש ליד. עיניו מושפלות ומרוכזות בחומר הכתוב, גבותיו מורמות בסקרנות ושפת גופו אומרת התמקדות ועניין. הספר מסמל את הנאתו הצרופה של הקורא ואת החוויה האינטימית בינו ובין האותיות. המתבונן בצירוף אינו צופה חיפזני גרידא, אלא הוא שותף מלא עם טיטוס באותה חוויה עוצמתית.



מתוך כ-80 אוטופורטרטים צייר רמברנדט את עצמו גם כשליחו של ישו **בדיוקן עצמי כפאולוס** (Self Portrait as Paulus, 1661). לפי המסופר בברית החדשה, היה פאולוס איש חזון ששמע את קולו של ישו ונבחר בידו לשמש עד שחזה בתחיית המתים. הוא היה איש פעולה שבמסעותיו הרבים בעולם היווני-רומאי, נתקל בחוסר אמון ורדיפה, בגירוש, בסקילה, במעצר ובמאסר, אך המשיך להטיף לכל שכבות האוכלוסייה שחזק אותן והחזירן בתשובה. פאולוס היה איש של מכתבים, הוא כתב רבות על ישועה וגאולה והדגיש בנושא הבשורה כי מעל לכפרה ולחרטה עמדה הצדקה. מאגרותיו נשארו 14 ששימשו תיעוד נדיר בעניינים

רלוונטיים גם בימינו. ציור דיוקנו של רמברנדט בדמות פאולוס הייתה הפעם היחידה שבה צייר את עצמו כדמות מוכרת מתוך הברית החדשה. על פניו המוארות אך המדוכדכות משהו, הבעת תמיהה המתבטאת במצחו המקומט, בעיניו ובגבותיו המורמות כשהוא בוחן שאלה קיומית. כשהוא כבר שבע ניסיונות, כשהשיבה זרקה בשערו וכובעיו הגדולים והאלגנטיים מנעוריו פינו מקום למטפחת לבנה דמוית טורבן המכתירה את ראשו בפסי זהב השזורים בה, פאולוס תוהה באשר לדרך הנכונה שיש לצעוד בה: היש לבחור בדרך הפעולה, היוזמה או שמא אף במלחמה או האם עדיף המסלול המוליך ללימוד, לפשרה ולרוחניות?

את העימות הפנימי מציג הצייר בשימו ספר עתיק מואר חלקית באור אלוהי הבא מלמעלה ביד פאולוס מצד אחד, ואילו מצד אחר מבצבצת חרב מתוך מעילו, במצב של מוכנות מלחמתית לקראת פעולה שבסופה עלול להתבצע הרג. החרב מסמלת את היותו רודף נוצרים בחייו "הקודמים" בנושאו את השם שאול ואת הכלי שבאמצעותו הפך לקדוש כאשר נערף ראשו בחרב הרומאים. כמו כן החרב מסמלת את כנותו ואת דבר האלוהים – "חרב הרוח". רמברנדט ממקם את עצמו בין האור לחושך בהתלבטו בין הספרא והסייפא, שני האטריות של פאולוס, כשהוא תוהה על אמיתות רוח דבריו של הסופר הבריטי אדוארד בולוור-לייטון (Edward Bulwer-Lytton, 1803-1873): "The pen is mightier than the sword" ["רב כוח העט מכוח החרב"].

גיאן אנטואנט פוסון (Jeanne Antoinette Poisson, 1721-1763) הנראית כבובת חרסיה, למדה בצעירותה ריקוד, שירה, ציור ונגינה על קלביקורד. זו המרקזה מאדאם דה פומפאדור שהייתה פילגשו של המלך לואי ה-XV ופטרוניתו של הצייר פרנסואז בוש (Francois Boucher, 1703-1770) שהפך לצייר החצר, וממנו היא הזמינה 12 פורטרטים. תחומי התעניינותה בבגרותה היו ציור, מוזיקה, שירה, ספרות וארכיטקטורה. בפריו היא ייסדה תיאטרון ואקדמיה צבאית, הייתה פטרונית המדעים, תמכה בכתיבת אנציקלופדיה ותרמה בנדיבות מכספה לכנסיות ומנזרים למען נשים חסרות אמצעים. למרבה הפלא, על אף היותה פילגשו של המלך, היא הייתה גם בת לווייתה של המלכה, ליוותה את המלך במסעות הצייד ובאירועים חברתיים. בהיותה בעלת איטליגנציה גבוהה גם בתחום הפוליטי, היא הגיעה למעמד רם בחצר המלוכה כיועצת בכירה למלך בהחלטותיו האסטרטגיות במדיניות החוץ. מטרת אותם פורטרטים וגם פסלים שהזמינה, הייתה הפרסום וההעצמה של אותו מעמד שהגיעה אליו בתחום הציבורי. התעניינותה והשפעתה בנושאים גאופוליטיים הגיעו לשיאן כאשר השתתפה בכריתת האמנה בין צרפת לאוסטריה ב-1756 בתחילת מלחמת שבע השנים שנמשכה עד 1763. אין ספק שהיא הייתה האישה החזקה ביותר בצרפת במשך 20 שנה במלאה תפקיד מפתח ברוממה את פריז לבירת הטעם הטוב והתרבות באירופה.

בציור **מאדאם פומפאדור** (Madame Pompadour, 1756)²¹ לפרנסואז בוש שצויר ביום שבו הועלה מעמדה בשל משרתה החדשה²² כבת לווייתה האישית של המלכה, כשהיא מביעה רצינות אינטלקטואלית וביטחון עצמי, יושבת מאדאם פומפאדור בהסבה על כורסה מפוארת, נהנית מהפעילות האהובה עליה – קריאה, חשיבה פעילה וכתיבת מכתבים. הווילונות, הרהיטים, השמלה העשויה משי בצבע טורקזי והמקושטת בעשרות פרחים וסרטים ורודים, מוסיפים לפאר החצרוני. סביב צווארה סרט ורוד מסולסל. לזרועותיה קשורים צמידים פנינים, בשערה שושני משי ולרגליה נעליים ורודות מעודנות. קופידון הנשען על שעון בסגנון רוקוקו²³ מסמל את היותה גלגול ארצי לאלת האהבה והיופי, ונוס, שעומה הזדהתה כאישה יפה ובעלת עוצמה, ואת דמותה גילמה בבלט בתיאטרון בוורסאי. את תמונתה של ונוס תלתה בטירתה בבלווי. כלכלב שחור, סמל לנאמנות, נח למרגלותיה. מאדאם פומפאדור אומרת אלגנטיות נוצצת, שפע ופאר המייצגים את היופי והעושר של תקופת הרוקוקו וגילום היופי המושלם המלווה אצלה בהשכלה ובאינטלקט גבוה.

לצידה השמאלי של מאדאם פומפאדור – נוצה בקסת דיו במגרת השולחן; מאחוריה במראה משתקף ארון עמוס ספרים שבו אפשר לזהות את ספריהם של וולטר, מונטסקייה, דידרו ועוד. ספרים, דפים, גליונות כתובים מעל שולחנה ובתוך המגירה הפתוחה פזורים סביבה. בידה הימנית ספר פתוח המצטרף לכל האבזורים האחרים המעידים על השכלה, על חוכמה ועל אינטליגנציה. נדמה שעצרה מלדפדף או לקרוא בו. מאדאם פומפאדור הייתה ידועה כבעלת אישיות ייחודית בלמדנותה ובהשכלתה, ואף בקלילות ששידרה במאה השמונה-עשרה.

21. לעיון בתמונה ראו <http://mbmbiz.qpic.cn/mbmbiz/EnvibKU3icOtalCicBGpPt8u9FibteIXD5YopRGmpKshshwnA9icfvr2Msmia6cCPxskicbfSnLhu5V3ZjNpda2PfNCWw/0>

22. E. Goodman, *The Portraits of Madame de Pompadour: Celebrating the Femme Savante*, Berkeley 2000, p. 24.

23. סגנון הרוקוקו ששלט במאה השמונה-עשרה שם דגש באלגנטיות, באצילות וביופי ולא בעומק פילוסופי, אינטלקטואלי או תוכני. לדעתי, אפשר להגדיר זאת "שיא העומק שבשטחיות", הווי אומר היופי האסתטי לפרטי פרטים.

"מהפכת הקריאה" הוא הכינוי שנתן במאה השמונה-עשרה רולף אנגלסינג (Rolf Engelsing) לתקופת ההשכלה שהופצה בה החלפת מידע, התרבו עיתונים וכתבי עת, ספרים הפכו זמינים ונגישים בהוצאות זולות, ספריות הרבו להשאיל ספרים לכל דורש והקוראים חדלו לקרוא את אותו ספר שוב ושוב והחלו לקרוא כותרים שונים ועיתונים פעם אחת בלבד. מועדונים וחוגי



קריאה בצבצו וצצו בכל אירופה, ובהם דנו והתווכחו על החומר הנקרא. נשים שעד כה היו מיעוט בתחום, השתתפו במידה רבה ב"מהפכה". "האישה

הקוראת" הייתה לדמות מוכרת באומנות הצרפתית.²⁴

בחום-אדמדם ורדרד רך, צבעים פסטליים וחיוורים העוטפים את קווי הנעורים של האישה, כשגבה נתמך בכרית גדולה, רכה ונוחה, מציג אונורה פראגונאר (Honore Fragonard, 1732-) בצדודית ובאסתיקה (1806) בחורה עדינה, אצילית ורגועה ברגע פרטי ואינטימי

בציור **בחורה קוראת בספר** (Girl Reading a Book, 1770). שמלתה בצהוב-לימוני מודגשת בסרטים בצבע לילך וסלסולי חפתים ותחרה סביב צווארה, כשהאור מעליה

מרכך את לחייה, אך מטיל צל על הכרית והקיר. היא קורנת בזמן שהיא קוראת בספר כיאה לסגנון החצרוני של הרוקוקו במאה השמונה-עשרה בצרפת של טרום המהפכה, המשקף כאמור, את נגישות הקריאה שפרחה בשכבות הגבוהות בסוף המאה. הסגנון שופע יופי ואלגנטיות בביגוד, במשי הגולש קפלים קפלים, בצבעים הפיוטיים, בידיה הענוגות, ובמיוחד זו הימנית. יד זו בולטת בשל הדרך שבה היא אוזרת בספר: הזרת ה"מעוגנת" באוויר והקמיצה לידה, מכופפות באופן המרמז על אפשרות של קריאה רופפת, אולם זוהי דוגמה לקריאה אופיינית לעת פנאי של מוסכמה חברתית בתקופה זו. ישיבתה הזקופה תואמת אף היא את ההוד והאצילות של הרוקוקו הנדמית מנוגדת לנטייה הטבעית של התרווחות ונינוחות בעת קריאה. זרועה השמאלית מונחת ברגיעה מוחלטת על מסעד כורסה אופקי, בעוד שהמעמיק בטקסט והשקוע בו

²⁴ 'Reading Revolution', Big Think, from <http://bigthink.com/ideafeed/reading-revolution>

יזדקק לרוב לשתי ידיו לביצוע המשימה.

ציור זה נמנה על קבוצת ציוריו של פראגונאר הידועים בשם "פורטרטים של פנטזיה".²⁵ חשיבות ציור זה אינה התפיסה המדויקת של מראה הדוגמנית או אופיה, אלא כציור ז'אנר (סצינה מחיי היומיום) שהיה לפופולרי מאוד בצרפת של המאה השמונה-עשרה. הספר, כמוזכר, הוא חלק מקובננציה חברתית תקופתית האומרת אלגנטיות, אצילות, יופי ובילוי בשעות הפנאי.



הקטר נעדר
והרכבת חסרה
אף היא מהציור
תחנת הרכבת
סנט. לזאר (Gare
Saint Lazare,
1872) לאדוארד
מאנה (Edouarde
Manet, 1832-
1883). רק ענן
עשן

אימפרסיוניסטי
נשאר לאחר חלוף
הרכבת. מסך של
"סורגי ברזל"
שחורים אנכיים
החוזרים על
עצמם על רקע
קיטור בהיר,

מואר ומתפזר, מחלק את חזית הציור בדומה לפסי הרכבת האופקיים המפרידים והחותכים את מציאות העיר המודרנית. אלה ואלה משמשים מחיצה. זהו הנוף האורבני החדש. היסטוריון האומנות, הרי ראנד (Harry Rand, 1947), קושר את הציור לפגישת מאנה עם המשורר סטיפן מלרמה הסימבוליסט שאהב את ההשתובבות ואת החלומי ומציאת יופי גם בלא בטוח ובמקרי.

כך עבור מאנה ה'נוציות' האימפרסיוניסטית המעורפלת של האדים, נטולת המוחשיות והחומריות, המטשטשת את הרקע, המרחב והמרווח בין החזית והגב, היא סמל מנוגד לגוף המתכתי של הסורגים והרכבת המוצקה הכבדה, רבת העוצמה.²⁶

ה"סורגים" משמשים מחיצה לפני הילדה ובגב האישה הצעירה – שתי דמויות הקשורות ביניהן,

²⁵ The Fantastical Portraits or Fantasy Portraits (French: Portraits de fantaisie) are a series of portraits by the French painter Jean-Honoré Fragonard, mostly dating to 1769. It is said they were executed in a single hour, from which they gained the Italian name *fa' presto* (made quickly). See A. Stephan, 'Fragonard's "Fantasy Portrait" of Dashing French Duke on Temporary Loan', *The Getty*, from <http://blogs.getty.edu/iris/fragonards-fantasy-portrait-of-dashing-french-duke-on-temporary-loan/>

²⁶ H. Rand, *Manet's Contemplation at the Gare Saint-Lazare*, Berkeley 1987, p. 763.

אך עם זאת מנוגדות; הקשר ביניהן קיים, אך אינו ברור. אחיות? אם ובת? אומנת ובת חסותה? בת לוויה וגבירתה?

הילדה מקבילה ויזואלית לאישה ובו בזמן אף שונה ממנה. הניגוד בולט ביניהן בכמה מאפיינים: שמלת התכלת, המאירה, הקיצית נטולת השרולים של הילדה מקושטת בסרט כחול רחב בגבה – ואריאציה על לבוש האישה ששמלתה הכחולה כהה, והיא בעלת כפתורים ופסים בכחול בהיר. האישה לבושה עד כפות ידיה ואילו זרועות הילדה חשופות, גם אם זרועה הימנית אינה נראית; שער הילדה האסוף סרט דק שחור מופיע כהד לסרט השחור סביב צוואר האישה ששערה שופע ופזור תחת כובע שחור; הילדה עומדת, האישה יושבת; פני הילדה הפונות לעורף, מוסתרות, ואילו פני האישה גלויות, פונות לחזית לכיוון הצופה. כלבלב בצבעי בז' ולבן מנמנם בחיק האישה הצעירה סמוך למניפה אדומה ירוקה המתכתבת עם הפרחים ברום כובעה השחור. אותו כובע המוטה קדימה מסייע להגבהת דמותה עד לגובה הילדה אף שהיא יושבת וזו עומדת.

החל מ-1870 חדלה הקריאה להיות יתרון לבני שכבות העילית המשכילות בלבד. היא הפכה לחלק מהחיים היומיומיים החל מהמרחבים הציבוריים בפרז' וכלה בסביבה הכפרית בצרפת כולה. לא רק שנשים נהנו מהמילה המודפסת כפי שלא נהנו בעבר, אלא הפכו לקוראות נראות למרות הפערים בתחום העושר, התעסוקה וההזדמנויות החברתיות.

האומנות הפלסטית של שנות השבעים והשמונים מגלה כי האוריינות הנשית היא במצב של מעבר (transition), של אבולוציה בהרגלי הקריאה הנשיים בתקופת הרפובליקה השלישית. נשים מכל שכבות האוכלוסייה נקשרו לחומר המודפס בחפזן אחר בידור אישי, יחסים חברתיים, תפקוד משופר במקום העבודה וקידום קריירה בתחום הכתיבה והעיתונות. הן החלו נראות קוראות במקומות ציבוריים שלא נתפסו עוד כאנטיתזה לחיים הפרטיים, אלא כסביבה שפרטיות יכולה להתקיים בה למרות נוכחות זרים. אומנות הציור תרמה לרעיון שהנאה מ"פרטיות" לא עוד הוגבלה למקומות מחוץ לטווח מבטי אחרים. הגדרת המונח "פרטיות" שונתה מזה של מרחב מרוחק מהציבוריות, למצב שהקוראות אינן מוטרדות בו, בין בתחום הביתי ובין בציבורי. בציורים באותה תקופה, חדלו הנשים לחפש חלל נפרד לקרוא בו, בנצלן את חומר הקריאה, את גופן ואת דמיוןן כאמצעי חיץ והפרדה מהטרדה. קתלין בראון (Kathleen Brown, 1945) מכנה זאת בספרה: "פרטיות ניידת",²⁷ ואילו ריצ'ארד סֶנֶט (Richard Sennett, 1943) הוסיף: "החיים הציבוריים אופיינו בנוכחות אנשים שהופרדו בידי 'קירות בלתי נראים'.²⁸

מאנה מעביר את הקריאה מסביבת הגנים והגינות הפסטורליים לרמת הרחוב. ספר מונח על ברכי האישה, כשאצבעות ידה הימנית אוחזות במקום שעצרה בו מקריאתה כאשר הופרעה בידי העוברים ושבים או בידי מחשבותיה. נדמה שהילדה מסתכלת ברכבת שכבר חלפה, אך מצפה גם לבאות אחריה כשזרועותיה נפרשות כלפי מעלה כסמל לתקווה ולעתיד: פתיחות המתקשרת לבשורת המודרניזם. במבט חולמני בוהה האישה ונוכרת בחוויות שקרוב לוודאי נוצרו או הושפעו מהקריאה שבעטיה הפליגה למרחקים. הספר נושא אותה אל מרחבי העבר, אל

27. K. Brown, *Women Readers in French Paintings 1870-1890: A Space for the Imagination*, Burlington 2012, p. 29.

28. שם.

הזיכרונות, אל הגעגועים, אל הדמיון, אל החלומות, אל השאיפות ואולי אף אל האכזבות. ידיה הקרובות זו לזו, המכונסות בספר, מנוגדות לזרועות הילדה הפתוחות לרווחה. מאנה העמיד את הספר מול הרכבת – את המסורתי מול הקידמה והמודרניזם.

בכל שנות המאה התשע-עשרה רווח החשש שקריאה בלתי מפוקחת של נשים, עלולה לנתקן מהמציאות ומחובותיהן המשפחתיות. גיבורת ספרו של גוסטאב פלובר (Gustav Flaubert, 1821-1880), מאדאם בובארי, מדגימה מצב פתולוגי שבו התדרדר בהתמדה הקשר למציאות של הקוראת ללא כל יכולת החלמה. מכאן שהקריאה הפכה לזרז לשחיקתם של כישוריה הפיזיים, הרגשיים והאינטלקטואליים בעת מילוי תפקידיה הביתיים ולהשוואת קריאה עם מחלה פיזית ופסיכולוגית. הוצע לנשים לקרוא ספרי היסטוריה כדי לקצץ בהרפתקאותיהן הספרותיות. האומנות הוויזואלית הציגה את השפעות הקריאה של נשים על גופן ותלבושתן כאשר יציבתן בעת קריאה ובגדיהן העבירו מידע על תוכן הספר הנקרא.



נר בפמוט ששלחבתו כבויה משמש זיכרון לאביו של וינסנט ואן גוך (Vincent Van Gogh, 1853-1890) שפתיל חייו נגדע חודשים מספר לפני שצויר התנ"ך – **טבע דומם** (Still Life with Bible, 1890). על השולחן מונח תנ"ך פתוח, גדול במיוחד, בספר ישעיהו פרק נג שהיה שייך קרוב לוודאי לאביו וייצג את חייו, את עבודתו, את אמונתו ואת מסירותו העיוורת לדת ולאמונה. התנ"ך, שלדפיו שוליים רחבים לבנים המקרינים אור, אומנם פתוח אך בלתי קריא הואיל והטקסט מוצג

בו ככתמים עכורים של משיכות ומריחות מכחול גושיות ומטולאות, צפופות וגסות. "קולו" של ישעיהו הפך לפיגמנט עבה של צבע. פרק נג עוסק במשרת האלוהים הדחוי על הכול והמוצג כ"נבזה וחדל אישים, איש מכאובות וידוע חלי [...] והוא חטא רבים נשא ולפושעים יפגיע" (שם, ג). במישור הקרוב אל הצופה, בזווית אלכסונית, מונח ספר קטן ומרופט: "חדוות החיים" לאמיל זולא (Emile Zola, 1840-1902), שעקב מצבו המשומש והקרוע, נראה שעניינים רבות שזפוהו. רקע הציור שחור, ואולם שני הספרים "עטופים" באור חמים; צבעו של הספר הקטן הזוהר – צהוב-לימוני היה אהוב על ואן גוך וסימל בעבורו את החיים. הצייר מנגיד את שני הספרים בקיטוב סימבולי או כפי שציין ה"ר גרץ: "וינסנט עצמו נאבק לאחד את הניגודים הפנימיים ששכנו בתוכו".²⁹

לאחותו, וילהמינה, כתב באוקטובר 1887 מפריז במכתב מספר 574: "אם חפץ אדם בְּאמת, בחיים כפי שהם [...] יקרא בספרו של זולא, גם אם מסופר בו על החיים מלאי העצבות".³¹

שנה לאחר מכן כתב לה כי לדעתו התנ"ך צר אופקים ומדכא, ואילו ספרות מודרנית עולה על התנ"ך וגם אם עמדותיה דומות לאלו של התנ"ך, הרי שהיא מציגה אותן בדרך רלוונטית יותר.³²

דווקא משום שאני מכיר היטב את התנ"ך ומחשיב את הדברים הישנים כיפים ביותר, אני חושב שהחדשים יפים עוד יותר; האם התנ"ך מספיק לנו? אני מאמין שכיום ישו עצמו היה אומר למדוכאים: "זה לא כאן; קומו ולכו קדימה".³³

התנ"ך היה מקור הסמכות של אביו בעוד הרומן ייצג אמונה שבחיים המודרניים ישנם דברים מעבר לחוכמה שהועברה מדור לדור במשך אלפי שנים.

מתוך הציור המדגיש את השוני בין שני הספרים, עולה התמרדותו של ואן גוך בדעות אביו המיושנות, שהעריך אותן כלא רלוונטיות לעומת דעותיו המודרניות המיוצגות בידי אמיל זולא. בספרו ייצג זולא את רעיון מְשָׁרְתוֹ הסובל של האל, איש הסבל שהביא ריפוי לאותם ששנאוהו, בכך שלקח על עצמו את סבלם וצערם, בסגנון עכשווי מודרני.³⁴

ב"חדוות החיים" פאולינה, הגיבורה היתומה, נוצלה לרעה ונבגדה בידי משפחתה המאמצת, התנסתה בהתעללויות ונשדדה, ואף על פי כן התעלתה על הסבל שחוותה, על אי הצדק והכאב, ושימשה קרן אור ותקווה בהפנותה גב לאנוכיות ולאהבה עצמית. היא ויתרה על הנאותיה למען הנאות אחרים. "היא הפכה למלאך של צדקה, לגילום אהבת האחר ולסמל הצדקה לאנושות השוגה".³⁵

זולא מבליט את קרן האור החודרת מבעד לחושך. אצלו מצא ואן גוך דרך רעננה, מציאותית

29. H. R. Graetz, *The Symbolic Language of Vincent Van Gogh*, New York 1963, p. 293.

30. V. van Gogh, "To Willemien van Gogh. Paris, late October 1887", *The letters*, 574, from <http://vangoghletters.org/vg/letters/let574/letter.html>

31. שם.

32. שם.

33. שם.

34. T. Reinke, 'The Van Gogh that Breaks My Heart', August 2, 2014, <http://www.desiringgod.org/articles/the-van-gogh-that-breaks-my-heart>

35. C. Edwards, *Van Gogh and God: A Creative Spiritual Quest*, Chicago 1989, p. 47.

ויצירתית להסתכלות בעולם ובחיים. מתוך מכתביו לאחיו תיארו עולה כי "בנסותי לשכנע את הורינו בערכה הרב של הספרות, נתקלתי בהתנגדות רבת עוצמה ובדחייה על שום שלא מצאו כל ערך לספרות בחיים הנוצריים וראו בכך סכנה לנשמה".³⁶

במכתב מס' 164 כתב לאחיו מבריסל ב-2 באפריל 1881 והוסיף על אודות דעותיו המיושנות של אביו:

אני קורא את התנ"ך כמו את בלזאק אבל רואה בו דברים אחרת מאבא ואינני יכול להתחקות על נימוקיו התומכים במסקנות שהוא מסיק אותן בדרכו האקדמית.³⁷

במכתב 159 מבריסל ב-15 באוקטובר 1880 כתב לתיאור:

כשאבא רואני עם ספר של ויקטור הוגו, הוא חושב רק על גנבים ורוצחים חסרי מוסר. זה מגוחך. אם היה חושש פחות היה הופך לחברי. הוא חושש שאדביקו ב"שגיאות הצרפתיות". אילו היה מבין את כוונותי האמיתיות, יכולתי לעזור לו גם בדרשות שלו. הוא דוחה הכול בשיטתיות.³⁸

וינסנט מייצג כאן את העימות בין מוח חסום הרואה שהאמת כולה נמצאת בתנ"ך בלבד, ושאלוהי אנשי הכמורה "נמצא אצלם בתוך הכנסייה", ובין המוח הנאור הרואה כי הספרות המודרנית עוסקת באותם ערכים.

וינסנט היה צייר עם מסר, ומקבילו של זולא בציור בהעלותו את מטרת החיים. הוא הסכים עם הכנסייה הרפורמיסטית ההולנדית שלמודיה כונו לכך שצדקה קודמת לדוגמה; שאלוהים מגלה את עצמו באנושות ובטבע וישו מגלם נחמה לגזע האנושי ובמיוחד לעניים ולחלשים. אולם ואן גוך סבר שאביו לא נהג לפי עקרונות אלה. במבט ראשון נראה כי הציור הוא ויזואליזציה של שני דורות מנוגדים בסרב אביו לקבל את הדעה שאף ספרות חדשה מוכיחה את האמת הנצחית של התנ"ך.

ישנם המוצאים כי בין שני הספרים עולה ניגוד בולט: בין התנ"ך המייצג מסורת דתית נוקשה ובין הספר המציע דרך חיים מודרנית: התנ"ך פתוח והספר סגור. התנ"ך גדול והספר קטן. על כריכת הרומן אפשר לקרוא את שמו של הספר, ואילו בתנ"ך אי אפשר לקרוא דבר פרט לשם הנביא והפרק. התנ"ך מצוי בצל, כשארית מדור אביו ומתקופה כבויה, ואילו הספר זוהר, חי, נגיש וזמין לקורא בכל מצב. התנ"ך כבד וקשה להזזה ובכך מסמל סמכות מקובעת ומגבילה של אנשי דת. מתוך מכתבו של ואן גוך לאחותו, עולה כי הספרות המשלימה את התנ"ך, לא רק מדגימה את אותן נקודות, אותם נושאים, אותם ערכים, אלא אף עושה זאת בדרך עכשווית ורלוונטית יותר: "ספרו של זולא ויצירות מופת נוספות מציירים את החיים כפי שאנו מרגישים אותם ועונים על הצורך שבנו שיספרו לנו את האמת".³⁹

שנה לאחר מכן, ב-24 בפברואר 1888 במכתב מספר 579, טען מארל: "החיים הם סבל ולתנ"ך

36. ריינקי (לעיל הערה 33).

37. J. Bongers (ed.), *The Letters of Vincent van Gogh*, (London 1996, p. 115).

38. אדוארד (לעיל הערה 34), עמ' 48.

39. לעיל הערה 29.

אין מה להציע לסובלים יותר מאשר יש לספר".⁴⁰

במכתב מספר 133 ב-30 באוקטובר 1877 כתב:

ידעת האלוהים היא לא דרך סמכות מסורתית, אלא דרך החוויה האישית: **לאהוב דברים רבים**. אהוב חבר, אישה, כל דבר, כל שתדע. עליך לאהוב בסימפתיה פנימית, רצינית, אמיתית ואינטימית, בכוח, בויתור, בהכנעה ובאינטליגנציה. אלה מובילים לאלוהים, לאמונה בלתי מעורערת שאינה מטילה ספק.⁴¹

מנגד סובר הסופר קליף אדוארדס כי "ואן גוך ראה **הקבלה** בין שני הספרים.⁴² וינסנט בחר את זולא **שאינו מנוגד** לישעיהו וגם המיר את שיר המשרת שבישעיהו (נה, א) ללבוש מודרני".

הוא צייר את מה שנראה כלפי חוץ כניגוד (בידי אביו ואנשי הכמורה): תנ"ך מוסרי לעומת רומן דק, רדוד וקליל. הצייר מאשר בצוירו שרומנים בעלי משמעות מבטאים את אמיתות התנ"ך לקהל מודרני. הוא מצא בישעיהו ובספר "חדוות החיים" את גילום ההקרבה והצדקה.

קליף אדוארדס מדגיש **שוואן גוך ניסה, דווקא, למצוא מכנה משותף בין התנ"ך ובין ספרו של אמיל זולא**: "ישעיהו היה ידוע כנביא שמח שאף שר. וינסנט כאבנגליסט הזדהה עמו ובחר את ספרו של זולא כי העלילה הציגה את סיפור משרת האל בגירסה עכשווית".⁴³

גם קתלין אריקסון (Kathleen Erickson) משכנעת בטענתה שוואן גוך ניסה לשלב את הדת והמודרניות, את המסורת והקדמה ולא לקחת את מקומה של הדת על ידי העכשוויות:

הוא **דחה את הכנסייה** שראה בה מקום לצבועים קפואים, **אולם הוא לא דחה את הנצרות** ולכן חיפש למצוא סינתזה בין האמונה – התנ"ך ובין המודרנה – "חדוות החיים". ואן גוך מצא את החוט המקשר והמכנה המשותף בין שני הספרים **כשהנושא הוא חיים למען אחרים**.⁴⁴

לדעתה, אין היא רואה את נטישתו של ואן גוך את התנ"ך והשארית מאחור, בעבר, על כי **לא טען כי אין אמת בתנ"ך**, אלא שספר הספרים לא היה יכול להעביר את האמת הזו לעולם המהפכני המודרני. מסקנתה היא שוואן גוך נשאר בכל זאת קרוב לתנ"ך כפי שכתב לאחרות: "אני שמח שקראתי את התנ"ך ביתר יסודיות מאחרים כיוון שכך אני יודע שבעבר היו כאלה רעיונות בעלי רמה".⁴⁵ על גישתו זו מעידים גודלו של התנ"ך, כריכתו הקשה ומרכזיותו בצויר.

40. שם.

41. A. Wessels, *Van Gogh and the Art of Living*, trans. H. Jansen, Eugene 2013, p. 14.

42. אדוארד (לעיל הערה 34), עמ' 49.

43. שם.

44. K. Erickson, *At Eternity's Gate: The Spiritual Vision of Vincent Van Gogh*, Grand Rapids, Michigan 1998, p. 94.

45. שם.

סיכום

מרכזיותו הפיזית, כמו הסימבולית של הספר, לא פסה אף בעידן הפוסט-מודרני. על אף ריבוי אמצעי התקשורת, הפרסום, המסכים המרצדים והחשיפה האלקטרונית-דיגיטלית המציפה אותנו, הרי בשתי מדינות דוברות גרמנית שהתרבות הייתה הציור המרכזי במהותן, הוצבו שתי אנדרטאות להנצחת השואה שנושאן הוא ספרים: **הביבליותקה** – (הספרייה הריקה) של מיכה אולמן (Micha Ullman, 1939) בברלין ו**הספרייה ללא שם** של רייצ'ל וייטריד (Rachel Whiteread, 1963) בווינה – שתיהן ביחסי היפוך: אחת על פני הקרקע, ואילו השנייה מתחתיה כשזו סוגרת על הריק באמצעות ספריה הסגורים בעוד השנייה פותחת את הריק באמצעות מדפיה הריקים.

במאמרו "אנדרטאות הפוכות: הזיכרון נגד עצמו"⁴⁶, מנסה חוקר ההנצחה ג'יימס יאנג (James E. Young, 1951), להתמודד עם הסוגיה "מי יכול להתמודד ביושר עם חוסר האפשרות לייצג את השואה". הוא טבע את המונח: "אנדרטאות הפוכות" (counter monuments) המנסות למצוא פתרון לכך שהאנדרטה הקונבנציונלית אינה מספקת עוד, ואולי אף פוגעת, מעצם מוחשיותה, בצורך לזכור את נוראיות השואה.



46. J. E. Young, 'The Counter-Monument: Memory Against Itself in Germany Today', *Critical Inquiry*, 18, 2 (1992), pp. 267-296.

הספרייה הריקה – הביבליותקה למיכה אולמן הוקמה בברלין ב-1995 לציון אירוע שרפת הספרים ב-10 במאי 1933 במקום שהתרחש בו האירוע עצמו – כיכר פּּוּלְס. מעשה שרפת הספרים התקיים ביוזמתו של שר התעמולה הגרמני, יוזף גבלס. האנדרטה ממוקמת אל מול פני הפקולטה למשפטים של אוניברסיטת הומבולדט הידועה במדעניה ובאנשי הרוח שזכו בפרסי נובל ושרבים מהם היו יהודים. אל מול הפקולטה האמורה לעסוק בצדק ומשפט נשרפו כ-20,000 ספרים של טובי הסופרים, אנשי מדע, פילוסופים, אומנים ועיתונאים מהשורה הראשונה שנחשבו באותו זמן לאויבי המשטר, וכשני שלישים מהם היו פרי עטם של יהודים.

עבודתו של מיכה אולמן מתארת תיאור סימבולי ומינימליסטי את אחד המאורעות הטראומטיים המוקדמים שנעשו כנגד היהודים בגרמניה ערב פרוץ מלחמת העולם השנייה. שרפת הספרים הייתה צעד ראשון בשרפת החיים עצמם עד היסוד. אין פלא אפוא שהאמן בחר להשתמש באמרתו של היינריך היינה שנאמרה במחזה **אלמנסור** ב-1820 וכוונה לשרפת ספרי הקוראן בידי הנוצרים בספרד. את אמרה זו חקק אולמן על לוח ברונזה ברצפת הכיכר ששובצה לא הרחק מן האנדרטה: "הייתה זו רק הקדמה. במקום שבו שורפים ספרים, ישרפו בסוף גם בני אדם". בשל חשיבות האירוע היה אפשר לצפות לאנדרטה גדולת ממדים ומרשימה מבחינה עיצובית, והיה צפוי שתתפרצנה ממנה להבות אש. במקום זה פנה אולמן אל ה"מינורי", אל אנדרטה המשתלבת במרחצפות האבן במקום שאכן בו כילתה האש את הספרים.

מתחת לפני המדרכה שיקע אולמן אנדרטה המסמלת את "קברם" של הספרים: חדר תת-קרקעי חמישה מ"ר, שעליו אפשר להשקיף דרך משטח זכוכית, ובו "הוקמה" ספרייה מרובעת, מדויקת, מסודרת וסטריילית – אות לסדר ולמשמעת הגרמנית. מדפי הספרייה הלבנים הסטריליים מייצגים את מגמת הנאצים לטהר את הספריות מכל התנגדות לדוגמות הנאציול-סוציאליסטיות. מדפים שיכלו להכיל 20,000 ספרים – עתה הם ריקים. מעניין לציין שאותו משטח זכוכית מקשה על הצופה לראות את "תכולתה" של האנדרטה בגלל השתקפות דמותו. ייתכן שהאומן התכוון שהמבקר יראה את עצמו לפני הכול, כצופה? כמשתתף? כמשתף פעולה? לעיתים, בחלוף העננים מעל המקום, משתקפים אף הם בזכויות ונדמים כעשן, לעיתים אף סמך, זכר לאותו עשן. עומקה של הספרייה אל תוך מעבה האדמה, מסמל את עומק הידע, הדעת והעושר העצום והאינסופי שהיו טמונים בה ובספרים שהועלו באש, וכמובן גם את החלל התרבותי שהשאירו.⁴⁷

שוב מובל הצופה אל המוחשי באמצעות המופשט, אל האמירה המינורית לכאורה המבטאת זעקה קורעת לב. באמצעות המינימליזם הסימבולי בחר אולמן לייצג את הנורא שאת שיעורו אין לעכל.

"השואה החלה לא בתאי הגזים כי אם במילים", אמרה גבריאלה שלו, שגרירת ישראל באו"ם, ב-4 בנובמבר 2008. אכן בשרפת המילים!

47. "מיכה אולמן [...] פנה לנושא הספרי ולמרחב הנגיבי לייצג את החלל שנותר על ידי 'עם הספר' [...] חלון ברצפה [...] חדר לבן חוויר כמוות עם מדפים ריקים [...] לציון העדר האנשים והספרים." ראו J. E. Young, *At Memory's Edge*, New Haven 2000, p. 8.



בכרך היודנפלאץ (Judenplatz) בווינה, קרוב למוזאון היהודי, נחנכה בשנת 2000 אנדרטה לזכר 65,000 יהודי אוסטריה שנשפו בשואה – **אנדרטה חסרת שם** מאת רייצ'ל וייטריד. מטרת האתר היא לעורר מחשבה אצל הצופה באשר לאכזריות האדם בשואה מתוך יצירת אי נוחות עצומה.

בינות למבנים בארוקיים בעלי גגות משופעים הממוקמים במקום הסמלי ביותר מבחינת ההיסטוריה היהודית בווינה, "נשתלה" במרחב הציבורי הפתוח ספרייה ריקה בדמות קובייה ענקית עשויה בטון לבן ניטרלי, ותחתיה נמצאו שרידי בית כנסת מהמאה החמש-עשרה. ב-1421 שרפו עצמם שם למוות מאות מתפללים כדי לא להיתפס ולהיאלץ להתנצר.

האומנית הקימה מבנה מלבני באורך של 7 X 10 מטרים ובגובה 3.8 מטרים, דמוי "בונקר" סגור ומסוגר בעל ארבע צלעות, חלק עליון ובסיס תחתון שעליו נמצאת רשימת מחנות ההשמדה שאליהם נשלחו יהודי המקום. הספרייה חסרת החיים, הנדמית כרוח רפאים, מורכבת משורות המכילות כל אחת 20 ספרים אנונימיים, ריקים וסגורים, נעדרי גוון, אחידים במידותיהם ובצורתם, הפונים אל הצופה, בדפיהם, ולא בשדרותיהם, שלא כמקובל בספרייה, ובכך נמנע מהצופה מידע על שמותיהם ותוכנם. הספרים לא רק "הפוכים", אלא גם "מרחפים" משום שאינם נתמכים בידי מדפים, החסרים אף הם. בכך מציינת האומנית, שלאובדן העצום אין תמיכה, משענת או תשתית.

האנדרטה אומרת דיוק, סימטריה ואחידות ומשדרת קור, רצינות וניכור. שתי דלתות חסומות קבועות באחד מצידיה, אטומות ובלתי חדירות כשהן נטולות צירים וידיות; אין יוצא ואין בא. האחידות מייצגת את האובססיה הנאצית לתהליכים בירוקרטיים ולשמירה קפדנית של

רשימות רשמיות.

נוכחות הספרים משמשת מטפורה ליהודים – "עם הספר" – שעם השמדתם נכחדה אף תרבותם הענפה. אמירתה של וייטריד היא שְׁפָּלִים הגיוניים, מספריים או ויזואליים, אינם מספיקים כדי להסביר אירועים שחרגו מסף שפה כלשהי. הצופה חסר יכולת תפיסה והבנה מכיוון שאי אפשר לתאר אובדן שהוא מעבר למילים, ולכן באנדרטה זו נעדרות גם הן בהיות הספרים נטולי שמות ותוכן. מאחר שוויטריד סבורה שאי אפשר להמחיש היעדר בסדר גודל של השואה באמצעות משהו מוחשי ויזואלי ושלא ייתכן להציגו בדרך אמיתית, הוגנת וצודקת באמצעות אנדרטה יחידה קבועה, בחרה ב"שלילת האנדרטה", ב"היעלמות" שניכרת באסטרטגיית ההפיכה שלה.

עוד אפשר לראות ביצירתה של וייטריד שלא די בפסל אחד בלבד, אלא שגם ספרייה שלמה אינה יכולה לספר את הסיפור בעל הממדים השטניים. המבנה המרובע חוזר על אותה תבנית בכל צדדיו. הספרים החתומים והאילמים אומרים ריקנות וחידלון ומעידים על המלא שנמחק ונמחה. הדפים החתומים מעידים על הזוועות ובכך הם "מתארים" את שמעבר לתיאור.

מקומה של דונה גרציה נשיא במרחב הפרטי והציבורי על פי שלושה רומנים מן הספרות העברית החדשה

תקציר

לחווית הגירוש של יהודי ספרד ניתן ביטוי אומנותי בספרות העברית ובספרות היידישית למן המאה התשע-עשרה. מתחילת שנת אלפיים החלה כתיבה מחודשת על גירוש ספרד בספרות העברית, ויצאו לאור כמה רומנים של סופרים שונים שעוסקים בתקופה זו ומתרכזים במיוחד באישיותה של אחת מן הדמויות הבולטות בעולם היהודי לאחר גירוש ספרד, דונה גרציה מנדס, חנה נשיא, ובשמה הנוצרי – ביאטריס.

קורות חייה של דונה גרציה נשיא מעוררים עניין משתי בחינות: האחת, התמודדותה כאישה במרחב המשפחתי, למשל מעמדה בקרב בני משפחתה כנערה ולאחר מכן מעמדה בסטוסים אחרים בחייה כאישה נשואה וכאלמנה; השנייה, התמודדותה במרחב החיצוני, כמו למשל מעמדה בקרב קהילות ישראל השונות באירופה ומעמדה בקרב מנהיגים יהודים ונוצרים באירופה.

לפיכך מאמר זה מבקש לבחון את מקומה של דונה גרציה נשיא בשני המעגלים האלה על פי הרומנים **בידך אפקיד רוחי** מאת נעמי רגן, **לה סניורה** מאת נעמי קרן ו**תליון הזהב של דונה גרציה** מאת מיכל אהרוני רגב.

בנרטיבים של הסופרות הללו ניכרת העצמת דמותה של דונה גרציה כדמות רבת פעלים, יוזמת ושפופרת. על פי רומנים אלה דונה גרציה מקדישה מזמנה גם למרחב האישי שלה, לכמיהותיה ולרצונותיה כאישה, כאשת איש וכאם.

מילות מפתח: דונה גרציה מנדס חנה נשיא; גירוש ספרד; רומן היסטורי; דמות ראשית; דמות משנית; מעמד האישה.

מבוא

תיאור חייהם של היהודים בספרד ובפורטוגל בתקופת גירוש ספרד (1492)¹ ותיאור סבלם ורדיפתם כמומרם בארצות השכנות שנדדו אליהן, למשל בפורטוגל,² באו לידי ביטוי בתרבות היהודית. כך, הקהל משנות הארבעים של המאה התשע-עשרה פורסמה ספרות יפה מגוונת בידיש, רומנים, סיפורים קצרים ואף שירים שנסובו על סבלם של היהודים בספרד.³ לקראת סוף המאה התשע-עשרה ותחילת המאה העשרים שב נושא זה ועלה בספרות העברית החדשה, ובתחילת המאה העשרים ניתן שוב ביטוי ספרותי לגירוש ספרד. למשל ב-1893 יצא לאור רומן של בן אביגדור **לפני ארבע מאות שנה**, ושני סיפורים מחיי היהודים בספרד לפני גירושם משם שכתב בוקי בן יגלי (שם עט של יהודה לייב קצנלסון) ב-1918.⁴ ב-1939 פרסם אשר ברש שני סיפורים קצרים של אשר ברש "הנשאר בטולידה"⁵ ו"בפונדק אחד"⁶ אשר אף הם עוסקים בתקופת גירוש היהודים מספרד ועמידתם האיתנה כיהודים חרף סבלם. ב-1938 הוצגה בארץ הצגתו של מקס צוויג (1892-1992), "האנוסים". נעמה שפי טוענת שריבוי העיסוק ביצירות על האנוסים היה בולט וביטא ניסיון להבין את האירועים שקרו לעם היהודי בספרד באופן רציונלי. אחת הטענות שהעלה ההיסטוריון צבי הירש גרץ הייתה כי "הצלחתם הגדולה של היהודים בספרד עוררה קנאה וחמדנות, ואלה היו הגורמים המאיצים לגירושם."⁷

שאלתה של שפי נכונה גם להתעוררות שהסתמנה בכתיבה הספרותית על דמותה של דונה גרציה משנת אלפיים. יצירות הספרות שיצאו לאור על תקופת גירוש ספרד מתמקדות בעיקר בדמותה של דונה גרציה מנדס (Dona Gracia Mendes), ילידת ליסבון שבפורטוגל, ושמותיה הרבים מרמזים לריבוי הסיפורים על אודותיה: ביאטריס, ביאטריצ'י⁸ או ביאטריצ'ה דה לונה⁹ בשמה הנוצרי, ו'גרציה חנה נשיא' בשמה היהודי.¹⁰ דונה גרציה הייתה שייכת למשפחה מיוחסת שעם

1. הרדיפות אחר יהודים והסנקציות שהוטלו עליהם והגבילו את סדר יומם באו לידי ביטוי כבר בתחילת המאה השלוש-עשרה, ב-1215 לאחר שהתכנסה ועידה ברומא בראשות האפיפיור אונוקנטיוס השלישי. ראו ר' פיינגולד, "הסימן היהודי בפורטוגל", **פעמים**, 51 (תשנ"ב), עמ' 10.
2. מצבה של הקהילה היהודית בממלכת פורטוגל בתקופתה של דונה גרציה: כחמש שנים לאחר גירוש ספרד, ב-21 במאס 1497, ט' בניסן ה'רנ"ז, עומד כנגד יהודי ליסבון איום בגירוש בידי הנסיכה איזבלה מאסטוריאס, בתם של פרדיננד ואיזבלה, שגם הם התייחסו אל היהודים באכזריות. הבישוף בעיר מנסה לשכנע את היהודים להישאר בליסבון בתנאי שיסכימו להתנצר, או אז הם יוכלו לראות את ילדיהם שנלקחו מהם והוכרוזו יתומים ומתנדבים ומתנדבות קיבלו אותם למשפחותיהם. כנגד יהודי ליסבון מתפרסמת אזהרה שמי שלא יקבל את תנאי הדת הנוצרית "ימסר לעבדות למלך". לקראת סיום האולטימטום בנושא אנוסים מאות מהיהודים להגיע לכנסייה הסמוכה ולהתנצר. את היהודים המומרים בפורטוגל כינו הנוצרים בשמות 'קונברסוס' ו'הנוצרים החדשים' והפיגנו כלפיהם שנאה בגלוי. היהודים הואשמו כאחרים לאסונות טבע שונים כמו אשמה לבצורת שפקדה את האזור. ראו: מ' אהרוני רגב, **תליון הזהב של דונה גרציה**, תל-אביב תשע"ה, עמ' 15-17.
3. ש' ורסס, גירוש ספרד ופורטוגל בספרות יידיש, **פעמים**, 69 (תשנ"ז), עמ' 158.
4. ג' שפי, 'תיאורון, זיכרון היסטורי וזהות לאומית: הצגת 'האנוסים', התקבלותה בארץ-ישראל והיחס לרייך השלישי', **הציונות**, כא (1998), עמ' 161-162.
5. א' ברש, 'הנשאר בטולידה', **כתבי אשר ברש**, א, תל-אביב תש"ב, עמ' 477-485.
6. ברש (שם), 'בפונדק אחד', עמ' 486-499.
7. שפי (לעיל הערה 4), עמ' 163.
8. אהרוני רגב (לעיל הערה 2), עמ' 15.
9. זהו שמה של דונה גרציה ברומן **לה סניורה**. ראו: ג' קרן, **לה סניורה: רומן במכתבים על חייה של דונה גרציה נשיא**, אור יהודה תשע"ג, עמ' 27. ברומן **בידך אפקיד רוחי** מצוין שמה הנוצרי "ביאטריס דה לונה". ראו: ג' רגב, **בידך אפקיד רוחי**, תרגמה ע' פלדור, ירושלים תשנ"ט, עמ' 91.
10. אהרוני רגב (לעיל הערה 2), עמ' 18.

הגיעה לפורטוגל השתייכה לשכבת האצולה בפורטוגל והפכה בגיל צעיר לאישה עצמאית הבולטת והמשפיעה בתקופתה בקרב בני עמה היהודים בפורטוגל; בהמשך, עם יציאתה מפורטוגל, בלטה בקרב קהילות יהודיות אחרות שהגיעה אליהן.

בידך אפקיד רוחי מאת נעמי רגן,¹¹ **השקר הקדוש**¹² ו**מלכת הפיננסים**¹³ מאת יצחק גורמזאנו גורן, **לה סניורה** מאת נעמי קרן¹⁴ ו**תליון הזהב של דונה גרציה** (Dona Gracie's Golden Pedant) מאת מיכל אהרונ רגב¹⁵ הם חלק מרומנים שנכתבו בשני העשורים האחרונים על אודות דמותה של דונה גרציה. על פי הרומנים של רגן, קרן ואהרונ רגב אבקש לדון במקומה של הגיבורה ובמעמדה במרחב המשפחתי ובמרחב הציבורי.

נראה כי אלו הם שני מעגלים בולטים ברומנים המספרים את סיפורה של דונה גרציה: המעגל המשפחתי של המשפחה האנוסה שבה גדלה דונה גרציה והמעגל החברתי שמאופיין בפעילות ענפה ואינטנסיבית של הגיבורה בכמה מרחבים בחייה: המרחב האישי, העסקי והקהילתי.

דרכי העיצוב של דמותה של דונה גרציה נשיא תיבחנה על פי שלושה רומנים היסטוריים שכתבו שלוש סופרות: **תליון הזהב של דונה גרציה** מאת מיכל אהרונ רגב, **לה סניורה** מאת נעמי קרן ו**בידך אפקיד רוחי** מאת נעמי רגן. דמותה של דונה גרציה נבחרה לבדיקה על פי ספריהן של סופרות כדי לעמוד על תפיסות המובלעות בטקסט שמתוכן עשויים להיות אלמנטים משותפים של המחברות, שעשויים ללמד על עמדותיהן ולבאר משהו באשר לכתיבה המרובה על דמותה של דונה גרציה בשנים האחרונות.¹⁶

סוגיית האותנטיות ברומן היסטורי

שאלת האותנטיות בטקסט בדיוני כדוגמת הרומנים שלפנינו היא בעלת משקל מהותי ונוגעת לדרכים שבהן נרקמת האותנטיות ולחומריה, קל וחומר בעיצובה של דמות ממשית-היסטורית. מבחינה לשונית מקובל להגדיר את המושג **אותנטיות** כאמיתיות, כמקוריות, כאמינות.¹⁷ בסוגיית האותנטיות הטקסטואלית, כבתחומי מחקר אחרים, עולה השאלה בהיבטים מגוונים: בתחום השפה למשל תוצג שאלת הלשון והסגנון; בתחום התאולוגי למשל יוצגו ערכים סקרליים שמכיל הטקסט וקדושתם של כתבים.

סרן קירקגור דן בסובייקט בהתייחסותו אל מכלול חייו והווייתו של בן-אנוש ומסביר שיש באפשרותו של האני סתמי להפוך לאני ייחודי, אם ישאף האדם "להיות הוא עצמו באופן שלם". את הניסיון של האדם להיות הוא עצמו כינה קירקגור "החיים האותנטיים".¹⁸ האדם האותנטי מאופיין בהעמדתו של האני (ה'סובייקט') מול ה'סביבה' (ה'אובייקט'). האותנטיות

11. רגן (לעיל הערה 9).

12. י' גורמזאנו גורן, **השקר הקדוש**, בני-ברק תש"ע.

13. י' גורמזאנו גורן, **מלכת הפיננסים**, בני-ברק תשע"ג.

14. קרן (לעיל הערה 9).

15. אהרונ רגב (לעיל הערה 2).

16. הספרים שנכתבו בכלל על אודות דונה גרציה ייסקרו להלן בכותרת המשנה: "הרומנים ההיסטוריים שנכתבו על דמותה של דונה גרציה בין השנים 1999-2015".

17. 'אותנטיות', **לקסיקון לועזי-עברי**, עמ' 45.

18. ס' קירקגור, **חיל ורעדה**, תרגם א' ליון, ירושלים תשמ"ו, עמ' כ.

היא ה"התאמה שבין עצמיות האישיות ופנימיותה לבין גילויה החיצוניים, יהיה תוכנם מה שיהיה". טענתו של קירקגור היא כי האדם כסובייקט יכול להגשים את הפוטנציאל האותנטי הטמון באישיותו, אם יתגבר על הכללי ויעמיד את עצמו "מעל ומעבר לה".¹⁹

האנס גאורג גאדאמר מנתב את עניין האותנטיות לשאלת האמת שתיחשף בטקסט זה או אחר. גאדאמר טוען שהשאלה המהותית היא מה טיבו של המידע שיופק לאחר ההבנה האותנטית של הטקסט. טענתו של זאב לוי בעניין זה היא כי "ההרמוניטיקה אינה צריכה לשמש **מתודה** מדעית להבנת טקסטים בדומה למתודות-חקירה בתחומים אחרים של הניסיון האנושי, אלא תפקידה להבטיח הבנה, ובאופן כזה להתקרב אל האמת".²⁰

על הזיקה שבין ספרות להיסטוריה

"אריסטו יוצא מתוך הנחה שיצירה אמנותית היא מימזיס (חיקוי), דהיינו – עיצוב או גילום של משהו בעולם האנושי שנעשה בדרך מיוחדת".²¹ דרכים אלה הן אמצעי העיצוב המבקשים לחקות את המציאות בדרך אומנותית. קביעתו הידועה של הפילוסוף אריסטו, ש"הספרות נעלה מן ההיסטוריה" משום שהספרות מציגה אמיתות כלליות על בני האדם, "את סוג הדברים שעלול לקרות" וזאת לעומת ההיסטוריה שמציגה רק את ה"דברים שקרו", היא שסייעה להגדרתן ולהתפתחותן של שתי הדיסציפלינות זו כנגד זו בתחומים ברורים ונפרדים. אריסטו הבליט בהיסטוריה את המנייה הכרונולוגית של אירועים, שהביאור הנסיבתי אינו נלווה לה, ללא תאוריה כלשהי, ובקצרה "ללא סיפור".

לעומת זאת, ה"שירה", כלומר הספרות האומנותית גם בפרוזה, כללה גם את העיבוד האומנותי של התרחשויות שהוחזקו אמיתיות, שכן "בין האירועים שקרו ישנם כאלה שניתן לעורכם על פי חוקי ההכרח וההסתברות".²²

הנחתו של אריסטו הייתה כי כשהופכים מיתוס מוכר לסיפור מעשה אפי (עלילתי), יש בכך 'פואסיס', כלומר המצאה יוצרת ולא רק פעולה של שחזור ואזכור של נתונים ועובדות. לשון אחרת, היוצר נעזר גם בדמיון ובפיקציה כדי לתאר את האירועים ואינו כותב אותם כהיסטוריון הרושם תאריכים ואירועים כפי שאירעו.²³

הרומנים ההיסטוריים שנכתבו על דמותה של דונה גרציה בין השנים 1999-2015

סקירת הרומנים

בטרם נבחן את דמותה של דונה גרציה, אסקור בקצרה את העלילה ברומנים שנכתבו עליה והעמידו אותה כגיבורה במרכז העלילה:

-
19. קירקגור (שם), שם.
 20. ז' לוי, הרמוניטיקה, תל-אביב תשמ"ז, עמ' 116. ההדגשות במקור.
 21. ש' הלפרין, על ה"פואטיקה" לאריסטו, תל-אביב תשל"ח, עמ' 20.
 22. אריסטו, פואטיקה, תרגמה ש' הלפרין, רמת-גן 1992, פרק ט, עמ' 34.
 23. אריסטו (שם).

ברומן **בידך אפקיד רוחי** (The Ghost of Hannah Mendes) של נעמי רגן, מתוארות שתי עלילות שמתרחשות על פני שני צירי זמן שונים, סוף המאה העשרים – 1996²⁴ והרבע האחרון של המאה השש-עשרה – 1574.²⁵ הן משתלבות זו בזו בחיפושן של הדמויות הנשיות את דרכן בציר ההווה בפנייתן לציר העבר. שתי נשים צעירות ממשפחה יהודית אמריקנית, סוזן ופרנציסקה – שתייהן בשנות העשרים לחייהן,²⁶ מתבקשות מסבתן, קתרין דה קוסטה, אישה אמידה מניו יורק, לנסוע לאירופה ולחפש את "ספר זיכרונות שלא איזה קרובה... משהי מימי הביניים..."²⁷. העניין מתעורר לאחר חלום שפוקד את הסבתא בשעת צהריים, ובו מגיעה לביתה דונה גרציה נשיא, קרובת משפחתה מן העבר, וזו מאיצה בה לשלוח את נכדותיה כדי לחפש את החלקים החסרים מכתב ידה.²⁸

הסבתא המתקרבת לסוף ימיה, מבקשת להנחיל לנכדותיה הצעירות את המידע החשוב על הקשר המשפחתי שלה לדונה גרציה. היא מכנסת את נכדותיה ומטילה עליהן משימה: חיפוש כתב היד המקורי של דונה גרציה אשר מצוי באירופה. במהלך החיפושים אחר כתב ידה של דונה גרציה, הולכת ונחשפת דמותה הייחודית וקוויה נשזרים עם עולמן של שתי האחיות האמריקניות, ובכך היא מסייעת לנכדותיה של קתרין דה קוסטה בחידוד תובנות אישיות באשר לחייהן האישיים ולהכרה בשינויים הרצויים שיחולו בחייהן ושעליהן לפעול להגשמתם.

באמצעות דמותה הייחודית של דונה גרציה מבקשת קתרין דה קוסטה להנחיל לנכדותיה מידע על שורשי משפחתן, אך מעבר לכך גם מסר כי דמותה של דונה גרציה צריכה לשמש דוגמה עבורן. כשם שדונה גרציה שמרה על גחלת הדורות, הביאה לעולם בת, ולאחר פטירתה של בעלה הראשון, שאפה לשוב ולהקים משפחה, כן גם עליהן לחתור להקמת משפחה כדי להמשיך את שושלת הדורות, וכל זאת עליהן לעשות בשילוב קריירה עם עיסוקים אחרים שלהן כשם שעשתה דונה גרציה. הנכדה, סוזן, מבינה בתחילתו של המסע לחיפוש כתב היד של דונה גרציה שהיא נשלחת למעשה למסע אישי לבירור עניינים אישיים בחייה שלה: "יש לי הרגשה מוזרה, בלתי מוסברת, שאני עומדת לגלות באמת את הדברים שאליהם התכוונת כששלחת אותי למסע הזה."²⁹

זיכרונותיה של דונה גרציה ברומן מסופרים בגוף ראשון, עניין המחזק את ההבעה האוטנטית, וכן מגביר את האפשרות להזהותן של הנכדות עם הדמות הכותבת את זיכרונותיה שלה.³⁰ יצחק גורמזאנו גורן מקדיש לדמותה של דונה גרציה שלושה רומנים שראו אור החל מ-2010,

24. רגן (לעיל הערה 9), עמ' 20.

25. נ' רגן (שם), עמ' 40.

26. שם, עמ' 30.

27. שם, עמ' 36-39.

28. שם, עמ' 38.

29. שם, עמ' 182.

30. אמצעי זה תורם להבעה האוטנטית בטקסט הספרותי-היסטורי. על דרכים נוספות ראו: י' ואט, 'הריאליזם וצורות הרומן', **דרכים לעיון ברומן: על פי מבחר של רוברט סקולס**, תל-אביב תשכ"ט, עמ' 29-59, בייחוד עמ' 51-53.

והם בוחנים פרקים שונים בחייה של דונה גרציה.³¹ רוחב היריעה על חייה מבטא את ההערכה לפועלה במרחב המשפחתי, במרחב הקהילתי-יהודי ובעולם העסקים; בכל המקומות האלה היא יזמה ולא חסכה מאמצים לסייע לאחר ולקדם משימות. למשל הרומן **מלכת הפיננסים** שכותרתו מאירה על הפן הרציונליסטי המאפיין את הגיבורה, עוסק רבות בעולמה הפנימי של דונה גרציה ולכאורה הוא חושף פן מנוגד לפן העסקי בחייה של הדמות, המתואר אף הוא בעלילת הרומן. עולמה הפנימי של דונה גרציה מאופיין באמצעות הביטוי של יצריה, כמיהותיה, אכזבותיה, קנאותיה, בייחוד באחותה הצעירה, בריגדה.³² על פי רומן זה נראה שדונה גרציה מונעת מרגשותיה, וכי עיקר מעייניה נתונים לרווחתה האישית ולחיי האהבה שלה. כך למשל המחבר המובלע רואה בויתורה על דיוגו גיסה למען אחותה הצעירה, הקרבה של רגשותיה למען אושרה של אחותה, על אף שזו האחרונה מתוארת כיריבתה. בד בבד מתעלה דונה גרציה על סערת רגשותיה, מעמדה הכלכלי באנטוורפן מתחזק, והיא פועלת במרץ בעולם העסקים, יוזמת וקושרת קשרים. היא ערמומית, רציונלית, טענותיה מנומקות ומרמזות על תכנון מחושב של צעדיה.³³

היא פועלת אף במישור הקהילתי-יהודי. כך למשל היא משכילה להרחיב את עושרה ולהשתמש בו כדי להציל יהודים אנוסים מידי השלטונות. לרוב היא מתוארת ברומן זה כיצירת, כמתירנית, כנועזת ויוזמת וכאשה חושנית שפועלת לא פעם בערמומיות רבה כדי לקרב אליה איש שנפשה חשקה בו.³⁴ הרומן מסופר בגוף ראשון, עניין המחזק את האותנטיות שבפרטי העלילה ובפרטים על הדמויות שפעלו בתקופתה של דונה גרציה, וכן מרמז על טיבה של הגיבורה-המספרת כמהימנה; כך למשל באשר לענייניה האישיים ולענייניה הציבוריים והעסקיים.³⁵

הרומן **לה סניורה** (La Seno'ra) מאת נעמי קרן מסופר אף הוא בגוף ראשון, במבנה של מכתבים שכותבת דונה גרציה לנמענים שונים: לאהוביה ולקרובי משפחתה,³⁶ לנציגי הכנסייה הבכירים,³⁷ וכן פרקי יומן אישי שכותבת דונה גרציה.³⁸ בכל אלו פורשת הגיבורה בגוף ראשון את תוכניותיה ואת מעשיה במרחב המשפחתי ובמרחב הציבורי, העסקי והחברתי. ברומן זה משולבים פרטים היסטוריים רבים, כמו למשל דמויות היסטוריות ואירועים היסטוריים מחיי העם היהודי ומחיי עמי אירופה השונים. כמו כן יש פנייה רחבה למורשת היהודית, במיוחד לסיפורי התנ"ך, כמו הסיפור על תושייתה של אסתר המלכה.³⁹

עלילתו של הרומן **תליון הזהב של דונה גרציה** (Dona Gracie's Golden Pedant) מתרחשת

31. קווארטט הסניורה – סדרת רומנים היסטוריים על דונה גרציה מנדס: 1. **השקר הקדוש**, בני-ברק תשע"א; 2. **מלכת הפיננסים**, בני-ברק תשע"ג; 3. **קדחת ונציאנית**, בני-ברק תשע"ה; 4. **מלכות טבריה**, נמצא בדפוס. מתוך <https://he.wikipedia.org/wiki/> יצחק גורמזאנו גורן

32. ראו למשל את שיחתה של דונה גרציה עם בריגדה בתוך גורמזאנו גורן (לעיל הערה 13), עמ' 132.

33. ראו למשל את שיחתה עם גיסה דיוגו שבה היא מבקשת שישחרר את כספיה המופקדים אצלו: "אתה חושב שסתם חקרת את הנושא? אוכל למזוג אותה עם פעילותה של 'קאזה מנדס' פורטוגל". גורמזאנו גורן (שם), עמ' 114.

34. שם, עמ' 392-393. ראו למשל בפרק "פיתוי ונציה".

35. על מאפייני המספר הגיבור ראו למשל: י' אבן, **מילון מונחי הסיפורת**, ירושלים תש"ם, עמ' 67-68.

36. ראו למשל בתוך קרן (לעיל הערה 9), עמ' 149, את מכתבה לז'אן, אחיינה.

37. למשל קרן (שם), עמ' 154, מכתבה להוד קדושתו, האפיפיור פאולוס ה-3.

38. למשל שם, עמ' 268-273.

39. שם, עמ' 208.

במרחבים שונים באירופה מסוף המאה החמש-עשרה: תחילתה בפורטוגל, בחברה הגבוהה והמקורבת לבית המלוכה.⁴⁰ בראשם מוצגת דמותה של דונה גרציה כאישיות נשית בולטת ומכוננת בחברה היהודית בפורטוגל. הרומן בוחן מחדש את דמותה של דונה גרציה מנדס כאישה משפיעה בימיה ולאחריהם.⁴¹

מאפיינים עיקריים של הרומן ההיסטורי

בחמשת הרומנים שנסקרו לעיל נשענים היוצרים על מאפייני הרומן ההיסטורי-ריאליסטי. על פי טענתו של יאן ואט, ה'ריאליזם' הוא אחד ממאפייני העיקריים של הרומן. הריאליזם המאפיין את הצורה החדשה של הרומן, כפי שנתגבש בתחילת המאה השמונה-עשרה, בא לידי ביטוי בניסיון לתאר את רבגוניותו של הניסיון האנושי, ולא רק את הניסיון המוגבל לפרספקטיבה ספרותית מסוימת אחת. ואט טוען שהדרך להעביר את הניסיון העשיר צריכה להיעשות באמצעות תיאור חייו של האינדיבידואל. התיאור כולל דיון בהשקפת עולמו ובניסוח של האמת הפרטית שלו.

אם כן, הרומן נמדד על פי מידת נאמנותו לניסיון האישי, ניסיון שהוא תמיד חד-פעמי ולפיכך יהיה בו חידוש. הרומן מעניק חשיבות עליונה לחדש, ליוצא דופן ולמקורי והוראת השם Novel בלועזית – חדש, מחזקת זאת. דרך תיאור זה תובע מידה של פירוט במלאכת תיאור חייה של הדמות, ובדרך כלל זוכה לכך הדמות הראשית: יצוינו פרטי רקע על הדמות הראשית ועל סביבתה החברתית. גם לעלילה נרחבת ומפותלת יש מקום ברומן.⁴²

הפירוט אף פותח צוהר לתיאור הוויות חיים שונות של דמויות נוספות שמוצגות ברומן, משניות ושוליות, ואלו נעות על ציר חשיבות דיפרנציאלי. ההרחבה אף מאפשרת למחבר לדון בקשת של נושאים מתחומי הנפש הפנימית או מתחומי ההווה, אלה המתקשרים לדמות הראשית או לדמויות השונות ולמסר שמבקש המחבר המובלע למסור באמצעותן.

מאפיין נוסף הנובע מן האפשרות להרחיב ידיעות ופרטים הנוגעים לדמות הראשית, הוא עיצובה לאורכו של פרק זמן ממושך, למשל תיאור חייה של הדמות ועיצובה מלידתה ועד לבגרותה, שכולל אירועים מסוימים בחייה האישיים, כמו נישואים ולידה, ובחייה החברתיים, כמו הנהגה חברתית.⁴³

מאיר רוסטון דן ברטוריקה של הסיפור, בניסיונותיו של הסופר לכוון לתגובות הקורא ולשלוט בהן, בשמות תואר שיבחר לתיאור דמות מסוימת, בערכים סמויים או גלויים שישתמעו מהסיפור ובמידת הזדהות של הקורא עימם.⁴⁴

כמה מהדמויות הפועלות ברומן עשויות להיות בדיוניות, אך עיצובן של אלה ברקע היסטורי

40. למשל שם, עמ' 110. הקיסר קרל החמישי, נכדם של פרדיננד ואיזבלה, מביא למאסרם של מאות יהודים בפורטוגל שהתכוונו לברוח כדי להינצל מהאינקוויזיציה בליסבון (עמ' 110). הסולטן הטורקי מאיים לכבוש את ונציה אם הסניורה גרציה שהיא נתינתו לא תשוחרר ממאסרה (עמ' 227).

41. http://www.keter-books.co.il/product_book?c0=15625

42. ואט (לעיל הערה 30), עמ' 32-29.

43. לפירוש אפיון זה של דמות הגיבור ראו אבן (לעיל הערה 35), עמ' 7-5.

44. מ' רוסטון, 'יחידה 1: יחידת מבוא', גיבור ואנטי-גיבור ברומן המודרני: יחידות 1-2-3, תל-אביב תשל"ח, עמ' 3-1.

נרחב ומפורט, ועיצובן כדמויות מורכבות, עגולות, הוא שיעגן אותן בתקופה ההיסטורית.⁴⁵ המחבר יכול להתמקד בתקופה קונקרטית ולהעניק לה מידה כזו או אחרת של אותנטיות. בספרו **הרומן ההיסטורי** מציין גיאורג לוקאץ' כי "ככל שהפרטים 'יוצרי הקיום' מרותקים יותר אל האדמה ופחות מיועדים לשליחות היסטורית, כן באים לידי ביטוי בהיר ומוחשי יותר זעזועי בסיס-קיומם בחייהם היומיומיים, בגילוי נפשם הבלתי-אמצעיים."⁴⁶

לוקאץ' אף נותן דעתו בעניין שילוב מנהיגים ואישים היסטוריים בטקסט הספרותי:

עיקר המשימה ברומן ההיסטורי אינו אפוא לספר מאורעות היסטוריים גדולים, אלא להחיות תחייה פיוטית בני-אדם הלוקחים חלק במאורעות אלה, יש להביא למדרגת חוויה את הרגשת הנימוקים החברתיים והאנושיים שבזכותם סיגלו להם בני-אדם במציאות היסטורית מסוימת דווקא מחשבות, הרגשות ופעולות כאלו ולא אחרות.⁴⁷

מכאן שההתנגשות בין הכוחות ההיסטוריים ובין כוחות הפרט ברומן באה לידי ביטוי בחדירתו של הכוח ההיסטורי לחיי הפרט ובהשפעה עליו.

פנייתו של מחבר הרומן ההיסטורי אל ההיסטוריה נובעת מצורך לבירורן של דילמות שמתעוררות בהווה. הסופר עוסק בתקופה היסטורית לצורך הבנת ההווה בהווה. אם כן, העימות וההתמודדות עם משברי ההווה נעשים באמצעות ה'חזרה' לתקופה היסטורית. מלכה שקד טוענת שלעומת ההיסטוריון "אין המחבר מסיק את הראייה הכוללת מתוך תיאור המהלכים המדיניים, הסוציולוגיים, וכיוצא בזה תהליכים על-פרסונליים". נהפוך הוא, המחבר משתית את הראייה הכוללת על "הצגת מציאות פרסונלית של בני-אדם רגילים, בין שהיו בין שלא היו, על הפסיכולוגיה שלהם ומערכת היחסים שלהם עם העולם".⁴⁸

עוד נובע מטענתה של שקד שגם דמות הגיבור לובשת גוון שהוא ייחודי לז'אנר הרומן. בעניין זה טוען לוקאץ', שהגיבור פועל בעת משבר היסטורי ומתעמת עם מבחנים גורליים ומשימות קשות. בין מאפייניו הבולטים של הרומן נמצא הדיאלוג, שממלא פונקציה מהותית ברומן. אוכמני מגדירו דו-שיח שהוא יסוד הדרמה. בבסיסה של הדרמה קיימת התנגשות וקונפליקט המאופיין ב"רבקוליות, אם של יחידים ואם של נציגי ציבור".⁴⁹

מקומה של דונה גרציה במרחב המשפחתי הסגור

דמות אחת – שמות רבים לה

הגיבורה זוכה לכפילות בשמותיה הפרטיים, ואלה עשויים להעיד על מנהג מקובל בזמנה, במאה השש-עשרה. ברם, לעניין זה נוספת הסיבה הקיומית; רדיפת היהודים לאחר גירוש ספרד, אינוסם להמיר את דתם ולנהוג כנוצרים לכל דבר ועניין בחיי היום-יום. את שמה היהודי של הגיבורה מעניקים לה הוריה, שמבקשים להנציח בכך את שם סבתה של דונה גרציה, כפי שהיא

45. אבן (לעיל הערה 43), עמ' 47-48.

46. ג' לוקאץ', **הרומן ההיסטורי**, תרגם א' סלה, מרחביה 1955, עמ' 35.

47. לוקאץ' (שם), עמ' 34.

48. מ' שקד, **חוליות ושלשלת**, תל-אביב תש"ן, עמ' 237.

49. ע' אוכמני, 'דיאלוג', **תכנים וצורות: לקסיקון מונחים ספרותיים**, א, עמ' 128.

מעידה :

אבל בחיק משפחתי קוראים לי גרציה, השם המקביל לשם העברי חנה, הגזור מן המלה חן. זה השם שבחרו לי הורי, השם שקראו לי בלידתה: חנה נשיא. כשם סבתי.⁵⁰

שמך אינו ביאטריס או ביאטריצי, כינוי החיבה שלך. שמך האמיתי הוא חנה-גרציה [...]
שמך האמיתי, הפנימי, הוא גרציה חנה נשיא.⁵¹

התעניינותה של הגיבורה במקורו של שמה מדגישה את היותה חוליה בשרשרת הרב-דורית, ששמרה בעבר על יהדותה בגולה, ואף היא מכוח הידיעה שומרת על מורשתה היהודית. חנה הוא שמה של דמות מקראית, אימו של שמואל הנביא, שהייתה בעלת תכונות נעלות ונוסף עליהן הפגינה גם נחישות והתמדה בכמיהתה להיות לאם.⁵² למשל חנה נודרת נדר שאם תלד ילד, תביא אותו ללמוד אצל עלי הכהן וכך עשתה.⁵³ הוראתה של המילה "חן", כפי שמסבירה דונה גרציה את משמעות שמה כנגזר מהשם 'חנה', מכוונת לפנימיותו של האדם בעל מידה נעלה וכמו כן היא נזכרת בברכה האחרונה בברכת 'שים שלום' שבתפילת העמידה.⁵⁴ אפיונים אלו מעידים על הזיקה העמוקה והאיתנה של דונה גרציה, שעל אף אורח החיים הנוצרי שהיא ובני משפחתה חיים על פיו, היא מקפידה להציג את שמה העברי חנה נשיא ולהסביר את זיקתו למורשת היהודית. בכך רומזת המחברת המובלעת כי הדמות שלפנינו היא בעלת השפעה וחשיבות רבה לבני עמה בתקופה שפעלה בה וככזו היא ממשיכה חוליה בשרשרת ההיסטורית של העם היהודי.

במעברים ממדינה למדינה היא זוכה לתארים שנוספים לשמה: למשל בקושטא ההמונים המעריצים אותה מכנים אותה: "לה סניורה", "דונה גרציה חנה נשיא", "דונה גרציה מלכת היהודים", "הגבירה היהודית", "הוונציאנית", "הגבירה הפורטוגלית", "הגבירה לובשת בגדי נציה".⁵⁵

ראוי לומר שריבוי שמותיה של הגיבורה מרמז אף על מעמדה בחברות מסוימות שהיא פועלת בקרבן, הן בקרב היהודים, הן בקרב האצולה הפורטוגלית, הבלגית, האנגלית, הוונציאנית והטורקית. התארים הנלווים לשמותיה השונים מרמזים על הסטטוסים השונים שלה ועל ריבוי חוויותיה שנצברו במהלך חייה כבת וכאשה, כאלמנה השומרת על מעמדה במרחב העסקי, כאם, כנדיבה וכפעילה חברתית.

נערה יהודייה במשפחה מומרת

על פי רגן ורגב-אהרוני הפעולות והמעשים של דונה גרציה המתקיימים במרחב המשפחתי לפני נישואיה מלמדים כי היא נערה צייתנית שפועלת על פי הנחיותיהם של הוריה המבקשים לגונן עליה ועל אחיה. כך למשל היא מציינת לאיסורים המוטלים עליה משום היותה יהודייה מומרת בכפיית השלטון הפורטוגלי, וכל הפרה של איסור תסכן אותה ואת בני משפחתה. למשל חל עליה

50. רגן (לעיל הערה 9), עמ' 91.

51. אהרוני רגב (לעיל ערה 2), עמ' 18.

52. שמו"א א.

53. שם.

54. ברכת שים שלום/ <https://he.wikipedia.org/wiki/ים שלום>

55. אהרוני רגב (לעיל הערה 2), עמ' 331.

איסור לגלות למי שאינו בן משפחתה את מוצאה האמיתי היהודי⁵⁶ ואת שמה האמיתי.⁵⁷ גילוי יהדותה מתואר כמעשה מכונן שיש לו השפעה על פועלה הענף למען אחיה היהודים בבגרותה. הוריה מקפידים לספר לה על דבר יהדותם לאחר שנקטו אמצעי זהירות בביתם. כך, הם נועלים את דלת הבית ונפגשים עם דונה גרציה בגרם המדרגות שיש לה דלת סתרים אל מרתף הבית כדי לשתף אותה בסוד מוצאם:

"אנחנו אנוסים", אמר אבא [...] "מעכשיו, גרציה, את נערה בוגרת. מוטלת עליך החובה לנצור את הסודות הגנוזים בלבך, גם אם הדבר כרוך בסכנת נפשות", הזהירה אותי אמא.⁵⁸

לאחר הגילוי משתפים ההורים את בתם בטקס כניסת השבת שתשתתף בו מעתה בכל יום שישי: אימה מלמדת אותה את התפילה בעת הדלקת הנרות ואביה שם את ידו על ראשה ומברכה בעברית, שפה שאינה מבינה.⁵⁹ מנהגים אלו ואחרים מתקיימים בהיחבא כדי שהסביבה הלא יהודית לא תחשוד במומרים על שהם מקיימים את מנהגי דתם. הם משתמשים באות 'יוד' כאות המסמנת את יהדותם. כך, כשדונה גרציה מבקרת בכנסייה עם הוריה היא פוגשת את אחיה של אימה, פרנציסקו. תחילה היא אינה מזהה אותו, אך לאחר שאימה מחבקת את אחיה מבינה בתה כי האיש "הזר הוא משלנו, 'השייכים לאות יוד'".⁶⁰

ככל המומרים גם משפחתה של הגיבורה נאלצת לבקר בקביעות בכנסייה בכל יום ראשון ולהעמיד פני מאמינים נוצרים שהפנו עורף ליהדותם ונטשוה זה מכבר. הסביבה הנוצרית תובעת מהמומרים להתמזג בתוכם. כך למשל פונה "הבישוף לאביה של דונה גרציה ומזכיר לו שפרופסור לתאולוגיה מאוניברסיטת סלמנקה ממתין להצעת השידוכים 'המעולה' לבתו".⁶¹ תגובתו המשתהה של אביה של דונה גרציה מעוררת את כעסו של הבישוף שמעיר כי "להינשא לבן משפחה מהנוצרים הישנים זו זכות גדולה שלא כל אחד ראוי לה".⁶² דבריו של הבישוף מגבירים את הלחץ על משפחתה של דונה גרציה ומאלצים אותם לנהוג בדרכים אחרות שיניחו את דעתם של אנשי הדת הנוצרים.

בהגיעה לפרקה היא נענית לרצונם של הוריה ונישאת לדודה האמיד והמבוגר ממנה, אחי אימה, פרנציסקו, רווק בן ארבעים ושבע, סוחר אמיד בעיקר בתבלינים יקרים וידוע כבעל המונופול על מסחר בפלפל שחור. פרנציסקו מקורב לבית המלוכה הפרוטוגלי ובעל השפעה כלכלית וקשרים עם סוחרים ברחבי אירופה. הוריה מציעים לדונה גרציה את השידוך עם דודה משום שראשי הכנסייה בהנהגתו של הבישוף מבקשים להשיא אותה לאיש נוצרי מיוחס כאמור לעיל.⁶³ אימה היא שיוזמת את הרעיון.

קרן מדגישה את הנאמנות הכפולה של הגיבורה לשתי התרבויות שהיא ובני משפחתה מתנהלים

56. אהרוני רגב (שם), עמ' 18.

57. רגן (לעיל הערה 9), עמ' 91.

58. אהרוני רגב (שם), עמ' 17-19.

59. אהרוני רגב (שם), עמ' 22.

60. שם, עמ' 28.

61. שם, עמ' 29.

62. שם, עמ' 30.

63. שם, עמ' 29.

לאורך ואת הלבטים והספקות שמתעוררים בלבה לנוכח כפילות זו:

מעטה נדרשתי למחוק את עצמי אפילו מעצמי, להיות אחרת, לחשוב אחרת, להאמין אחרת, אפילו להתקרא בתוכי פנימה-גרציה, או חנה בלשון היהודים העתיקה [...] חיים בצל שקר יומיומי כשאינך יכולה לחלוק את מה שהנך באמת...⁶⁴

מקומה של דונה גרציה כאישה נשואה וכאלמנה

עם נישואיה של דונה גרציה היא אומרת לבעלה פרנציסקו: "אני שותפה מלאה שלך".⁶⁵ באמירה זו היא מכוונת לפעילותו הסמויה מן השלטונות להצלתם של 'הנוצרים החדשים', היהודים שהתגלו בידי השלטונות בעת קיום מנהגים יהודיים. לכאורה הוא מקבל את דבריה, אך מסביר לה שפעילות זו מסוכנת. אמירתה שכוונה להצלת יהודים מקבלת משמעות אחרת לאחר מותו של פרנציסקו, כשמתחורר לדונה גרציה שעליה להיאבק על קבלתו של חלק הארי מנכסיו. היא מבינה שיש הבדל ניכר בין מעמדה כאשתו ובין מעמדה כאלמנתו בחוסר שוויוניות כאשר היא אינה מקבלת מחצית מרכושו כפי שהבטיח לה בחייו, אלא רק שליש מנכסיו.⁶⁶ עורך הדין של החברה של בעלה הוא שמקריא את הצוואה "נפוח מחשיבות עצמית", לדברי הגיבורה-המספרת.⁶⁷ אבחנתה החדה בטון הדיבור המתנשא של עורך הדין בימיה הראשונים כאלמנה, ומצבה האמוציונלי הרגיש, מרמז על רגישותה ועל ערנותה לסביבה וגם לתפיסתה את מעמדה כאישה שעומדת על מעמדה המאופיין בכוח כלכלי משלה.

כוחה הכלכלי-העסקי של הגיבורה וביטוייו המעשיים בעזרה לקהילות ברחבי אירופה אינם מתוארים לרוב בהקשר היום-יומי של חיי השגרה הקשורים לאישה במרחב הביתי. ברומנים של אהרוני רגב וקרן ובקטעי יומניה אצל רגן לא מתוארות פעולות שגרתיות של הגיבורה במרחב הביתי. דה בובואר טוענת כי "עבודתה של האישה בתוך הבית אינה מעניקה לה אוטונומיה כלשהי; היא אינה מועילה לחברה באופן ישיר, היא אינה מגיחה אל העתיד, היא אינה מייצרת דבר...".⁶⁸ נראה שטענה זו מנוגדת לעשייתה הציבורית של דונה גרציה. על עולמו של הגבר טוענת דה בובואר כי "הגבר הוא פרט שלם ואוטונומי; הוא נתפס בראש וראשונה כיצרן, וההצדקה לקיומו היא העבודה שהוא מבצע למען הכלל".⁶⁹ נראה שדבריה של דה בובואר הולמים את עשייתה של דונה גרציה, ובמיוחד לאחר שהתאלמנה, ועצמאותה הכלכלית מאפשרת לה לעבוד למען הכלל. חיזוק לכך נראה בעבודתה של הגיבורה ובקשריה הרבים עם בעלי תפקידים רמים וחשובים ברחבי אירופה, שרובם גברים. אם כן, נראה שחל מעתק מגדרי בדמותה של דונה גרציה בשלושת הרומנים הנדונים כאן או התאמתה של הדמות לאידיאל שאליו נשואות העיניים בימינו.

את מעמדה של דונה גרציה כאישה נשואה וכאישה אלמנה קבעה במידה רבה אימה. לזו האחרונה יש השפעה מכוננת על מהלכים חשובים בשלבים שונים בחייה של בתה: האם היא

64. קרן (לעיל הערה 9), עמ' 26.

65. אהרוני רגב (לעיל הערה 2), עמ' 50.

66. אהרוני רגב (שם), עמ' 62.

67. שם.

68. ס' דה בובואר, **המין השני**, ב: המציאות היומיומית, תרגמה ש' פרמינגר, תל-אביב תשס"ז, עמ' 284.

69. דה בובואר (שם), עמ' 224.

שמציעה לבתה להינשא לאחיה (של האם), דודה של דונה גרציה, כדי שנכסיו והונו יישארו במרחב המשפחתי ורובם יהיו בחזקתה הבלעדית של דונה גרציה, כממשיכה של השושלת המשפחתית.⁷⁰ כך גם לאחר שבתה הופכת אלמנה היא זו שמסייעת לה לברר את הסטטוס שלה כאלמנה ואת השלכותיו, הכלכליות בעיקר. כשדונה גרציה שואלת "למה פרנציסקו ביטל בצוואה את ההסכם...?" משיבה האם בהחלטיות:

הקשיבי [...] טוב להיות אלמנה מאישה נשואה [...] כאלמנה, זו הפעם היחידה שאת יכולה לקבל החלטות עצמאיות. עד לנישואיך היית בשליטתו של אביך. אחרי נישואיך היית תלויה בבעלך. כעת את שוות זכויות לכל גבר [...] מעתה, הנך אחראית לגורלך.⁷¹

לטענת האם, אישה יכולה לזכות בעצמאות מלאה כאשר אינה נתונה לשליטתו של גבר לצידה, אב או בעל וכאשר היא בעלת ממון משלה. לאימה של דונה גרציה יש השפעה בצעד גורלי אחר של בתה. כך כאשר דונה גרציה אם ונושאת באחריות לשלומה של בתה, היא מקבלת הזמנה מבית המלוכה לשלוח אליהם את בתה אנה כדי להתחנך אצלם. היא יודעת שהזמנה זו טומנת בחובה סכנת התבוללות וחושבת על מוצא אחר. היא אף מבינה כי באמצעות הזמנתם הם מבקשים לשים את ידם על נכסיו הרבים של בעלה המת, ולכן היא נענית (בעידוד אימה) למכתבו של גיסה דיאוגו לעזוב מייד את פורטוגל.⁷²

לדבריה של האם יש השפעה על עתידה של דונה גרציה. בהמשך חייה של זו האחרונה, לאחר שבעלה נפטר והיא אלמנה צעירה בת עשרים ושש, היא מעוניינת להינשא שוב לאחיו של בעלה. ברם, היא נזכרת בדברי אימה ויודעת שמוטב לה לדבוק בעמדתה של אימה, כלומר להישאר באלמנותה, וזאת כדי שתוכל להמשיך ולהיות "שוות זכויות לכל גבר".⁷³

תפיסותיה של האם מוצגות מאופיינות בפרגמטיות ומתוך עמדה של עצמאות ומנוגדת לעמדה אחרת של דודתה של דונה גרציה, אלווירה, שטוענת: "אומבריי סין מוזיר, קומו קאביו סין מונטורה, איש בלי אישה דומה לסוס בלי אוכף, גבר צריך אישה לצידו".⁷⁴ לדעתה של הדודה אלווירה, האישה מוצגת כאובייקט משני ופחות ערך בחשיבותו, היא נלווית לאיש כחפץ דקורטיבי שחיוני לצרכיו ומשווה לו נוחות ומראה מכובד. עמדה זו אינה מקובלת על פרנציסקו ואף לא על דונה גרציה שרואה בהערה זו "חיטוט בחיים הפרטיים של אחרים".⁷⁵ בחירתה של דונה גרציה היא לפעול על פי עצתה של אימה, וכאישה עצמאית היא אינה מוגבלת בחופש החשיבה שלה ובהחלטותיה למען בני משפחתה ולמען יהודי אירופה.

עיצוב דמותה של דונה גרציה מנדס במרחב הציבורי ותרומתה לקהילה

מעמדה של הגיבורה כאישה במרחב הציבורי

במחקר הספרות והתרבות בכלל כיום מוקדש תחום נרחב ומתרחב לחקר מעמדה של האישה,

70. הנישואים עם קרובי משפחה היו כורח המציאות של האנוסים כדי לשמור על יהדותם שהתקיימה בסתר.

71. אהרוני רגב (לעיל הערה 2), עמ' 62-63.

72. אהרוני רגב (שם), עמ' 64.

73. שם, עמ' 63.

74. שם, עמ' 23.

75. שם, שם.

לפועלה ולתרומתה לא רק במרחב הביתי, המשפחתי, אלא אף מחוצה לו, במרחב הציבורי.⁷⁶ למרחב המשפחתי יש חשיבות רבה לדמות משום שבו זוכה דונה גרציה להגנה פיזית, רוחנית ותרבותית. עם זאת נראה שהוא מצמצם את אפשרויות הביטוי שלה כאישה. דמותה, כפי שמעוצבת ברומנים שעומדים לדיון, טוענת 'לשונות מגדרית'. ראשית, מעמדה שונה וחרגי משאר הנשים בתקופתה מבחינה כלכלית. בעוד שאישה היא חסרת הון ורכוש ותלויה לחלוטין באב ובבעל,⁷⁷ דונה גרציה אינה עומדת לפני קושי כלכלי הודות להון המשפחתי של הוריה האמידים כבר לפני שנישאה. בתחילת דרכה כאישה נשואה היא עצמאית מבחינה כלכלית ואינה צריכה להילחם על קיומה. נוסף על כך, בעלה פרנציסקו שהוא אף דודה, אחי אימה, הוא אמיד ובעל נכסים רבים. עם מותו מקבלת דונה גרציה מחצית מנכסיו, כאשר ממחצית הנכסים האלה, שני שלישים מיועדים לאנה מנדס, בתם המשותפת, והמחצית האחרת של ירושת בעלה מופקדת בידיו של אחיו ושותפו לעסקים של בית מנדס, דיאוגו מנדס.⁷⁸ הון זה עתיד להינתן לבתם של דונה גרציה ופרנציסקו מאחר שאין לדיאוגו צאצאים משלו.⁷⁹ מבחינה כלכלית, מצבה של הבת אנה מנדס, אמור להיות איתן ויציב יותר משל אימה, שכן היא לא תידרש לחלק את הונה בין בני משפחה אחרים.

הרומנים שלפנינו מייחדים את דמותה של דונה גרציה לא רק בשונה מנשים אחרות, אלא אף בשונה מגברים שפעלו במרחבים שבהם הייתה פעילותה דומיננטית ומשפיעה. הפילוסופית סימון דה בובואר עומדת על מעמדה של האישה בימי הביניים וטוענת כי "אחת הבעיות המהותיות במצבה של האישה היא הצורך ליישב בין תפקידה הרבייתי לבין עבודתה היצרנית. הסיבה הבסיסית שיעדה את האישה משחר ההיסטוריה לעבודות הבית ולא איפשרה לה ליטול חלק בבניית העולם היא שיעבודה לתפקיד ההולדה".⁸⁰ כך כאישה נשואה צעירה, דונה גרציה היא אם לבת יחידה ריינה-מלכה⁸¹ ולאחר פטירת בעלה⁸² וניסיונותיה הכושלים ליצור קשר נישואים עם דיאוגו גיסה (שנישא לבסוף לאחותה הצעירה), מבינה דונה גרציה כי לא תוכל ללדת עוד ולהרחיב את משפחתה. לכן ניתן לכאורה, לטעון שמאחר ש"תפקידה הרבייתי", כלשונה של דה בובואר, אינו מתגשם, הרי הוא אינו מעמיד לפניה מכשול או מגבלה להקדשת זמנה במרחב הציבורי. ואכן, הגיבורה פועלת ללא לאות כדי לסייע ולהיחלץ לעזרת יהודים במצוקה, וכן לעשייה עסקית ברחבי העולם, ואכן צבת בצבת עשויה: עושרה ועושרו של דיאוגו דודה-גיסה משמשים אותם למעשים הפילנתרופיים המרובים. ציון עושרו לצד זה של דונה גרציה ותיאור היקף פעילותם למען האנוסים באירופה משווה לדונה גרציה מעמד שוויוני לזה של דיאוגו. דונה גרציה מעידה על מטרותיה הזהות לאלו של דיאוגו, זאת לעומת ההבדלים בין תחומי התעניינותה לאלו של אחותה:

76. הספרות המחקרית על נשים נשים היא מגוונת. ראו למשל את ספרה של סימון דה בובואר, המין השני, שיצא בשני כרכים בשנים תשס"א ותשס"ז. במחקר העברי ראו למשל את מחקרה של מרגלית שילה, דבורה ברנשטיין ועוד.

77. ס' דה בובואר, המין השני, א: עובדות ומיתוסים, תרגמה ש' פרמינגר, תל-אביב תשס"א, עמ' 137.

78. אהרוני רגב (לעיל הערה 2), עמ' 62.

79. שם, עמ' 61.

80. דה בובואר (לעיל הערה 77), עמ' 174.

81. בשמה הנוצרי אנה.

82. אהרוני-רגב (שם), עמ' 54-55.

טוב שיש ביכולתו של דיוגו לנהל שיחה עבור שנינו. על בריאנדה הלא אי אפשר לסמוך, היא אינה מוצאת עניין במי שאינו עוסק בדברים ברומו של עולם בעיניה, כמו פנינים, גדילים או כיסויי ראש אופנתיים.⁸³

מימוש האימהות של הגיבורה בשלושת הרומנים שלפנינו בא לידי ביטוי בלידתה של בתה הבכורה והיחידה, ריינה. דונה גרציה כמהה לעוד ילדים, ואולם נסיבות חייה אינן מאפשרות זאת: מותו של בעלה כשהיא בת עשרים ושש, וכן ניסיונותיה שלא צולחים להתקרב לאחיו של בעלה כדי להינשא לו ולממש את כמיהתה זו. טענתה של דה בובואר באשר לשעבודה של האישה לתפקיד ההולדה הקושר אותה למרחב הביתי, לחינוך הילדים ולטיפול בהם, מתיישבת יפה עם אורח חייה של דונה גרציה. כאם לבת אחת היא יכולה להקדיש את רוב זמנה לפעילויות ציבוריות שתוכל להשפיע ולהעיל בהן. טענתו של קירקגור שהאדם כסובייקט יכול להגשים את הפוטנציאל האוטנטי הטמון באישיותו אם יתגבר על הכללי ויעמיד את עצמו "מעל ומעבר לה",⁸⁴ הולמת את פעילותה הייחודית של דונה גרציה במרחב האישי, שיש לו זיקות אף לפעילותה הייחודית והענפה במרחב הציבורי כפי שיורחב להלן.

דונה גרציה מודעת להבדלים שבין נשים לגברים בתקופתה והיא עצמה מעידה:

אם בעולם היהודי החברה שאנו מוזמנות אליה הינה עולמם של הגברים, הרי בחברה המוסלמית, שבה המינים מופרדים כאמור לחלוטין, אנו מוזמנות באופן פומבי אך ורק לעולמן של הנשים [...] המקום שבו אני חשה במיטבי הוא ללא ספק המעגל החברתי של מושבת הזרים הנוצרית בגאלאטה [...] יכולה אני להתענג על מחשבותיהם של נשים וגברים המשוחחים ומתענגים אלה על חברתן של אלו, ולהפך.⁸⁵

תחומי פעילותה של דונה גרציה במרחב הציבורי

הצלת יהודים מומרים ממוות

כנזכר לעיל, דונה גרציה מתחילה בפעילותה הענפה והאינטנסיבית כאשר היא מגלה שבעלה, יבואן של פלפל וקינמון לאירופה,⁸⁶ עוסק אף בהצלתם של יהודים מזרועות האינקוויזיציה. את היהודים הם מבריחים למקומות שבהם מתאפשר להם "לשוב ליהדותם בפומבי ללא מורא"⁸⁷ ולקיים את דתם ללא רדיפה, "אל מעבר לשליטתה של האינקוויזיציה הנוצרית, כלומר אל האימפריה העות'מאנית הרחוקה."⁸⁸ כאלמנה היא מרחיבה את פעולותיה בנושא. כך יהודים שהצליחו להימלט בעזרתם של דונה גרציה וגיסה הגיעו למשל להתגורר בקונסטנטינופול. בפעולות ההצלה האלה פרנציסקו ודונה גרציה מסכנים את חייהם ואת מעמדם הרם כמקורבים למלוכה. לאחר מותו של בעלה, ממשיכה דונה גרציה לשתף פעולה עם דודה-גיסה דיאוגו עד שהוא נחשף ומושלך לכלא באנטוורפן. הוא מואשם שם "בכפירה בנצרות, בהתייחסות ובעידוד

83. קרן (לעיל הערה 9), עמ' 77. הכתיב בשמו של דודה של דונה גרציה אצל קרן 'דיוגו'.

84. קירקגור (לעיל הערה 18).

85. קרן (לעיל הערה 9), עמ' 534.

86. אהרונ-רגב (לעיל הערה 2), עמ' 34.

87. קרן (שם), עמ' 42.

88. שם.

הגירה של נוצרים החדשים".⁸⁹

דונה גרציה ממלאת אחר משימות שמטיל עליה גיסה, דיאוגו, ונוסעת ברחבי אירופה למקומות מגוונים כדי לתור אחר מקומות שיורשה ליהודים להגיע אליהם. במשימות אלה היא מתארכת אצל מנהיגי המקום, נפגשת עם נציגי הממסד הדתי, שכמה מהם מומרים, כפי שהיא חושדת, ומכאן שעליה לגלות זהירות יתר כדי לא להסתכן ולא לסכן את היהודים המומרים, למשל בביקוריה באיטליה:

...אולי אוסיף ואומר שהכומר שלנו, פדרה סבסטיאו דה מנדז, אף הוא מעורר בי אי נוחות מסוימת. כן, כן. יודעת אני שהוא מ'שלנו', אבל לא תמיד אני בטוחה לאיזה צד נוטה כן המאזניים שבלבו. הם נראים לי, המאזניים, מסוכסכים אצלו בינם לבין עצמם.⁹⁰

דונה גרציה משתמשת בעושרה הרב כאמצעי להצלת היהודים ומשלמת שוחד במטבעות של דוקטים כדי "לשלשל לידיהם של כמרים ופקידים כדי שיעצמו את עיניהם מלראות את הקונברסוס הנמלטים".⁹¹ אמצעי תשלום זה מקובל ונהוג בין הסוחרים הגברים, ודונה גרציה נוהגת על פי קודים מוסכמים ומקובלים בחברה.

פעולה אחרת שהיא יוזמת אותה ומגלה נדיבות ורוחב לב – סיוע כספי לערים באירופה שתושביהן נקלעו לרעב לאחר שנת בצורת. כך היא מסייעת לתושבי העיר רגוזה באיטליה שסבלו מרעב לאחר בצורת שפוקדת את אזורים. ראש העיר מכיר לה טובה על סיועה ומודה לה במכתב:

בתודה על פועלה, החליטה מועצת העיר להעניק לדונה גרציה נשיא תעודת הוקרה ולתת כתב חסות לסוכני בית מנדס, לספינותיה ולסחורות הצמר, התבלינים והדגנים שיעברו מנמל רגוזה במזרח לוונציה ולאזורים אחרים באיטליה.⁹²

עזרתה הנדיבה של דונה גרציה לערים באירופה אינה חפה מאינטרסים כלכליים, כמו מטרתה להגן על הונה ועל המשך סדיר של עסקיה כיבואנית של תבלינים, תכשיטים, בשמים ועוד. הודות לאינטרס זה שמביא לה רווח והון הוא בבחינת צבת בצבת עשויה, שכן הודות לעזרה זו היא זוכה להנחות במיסים שעליה לשלם, והיא יכולה לעסוק בפעולות פילנתרופיות רחבות היקף למען בני עמה היהודים.

עוד פעולות ציבורית-מדינית שבה היא מסכנת את חייה כמו בפעולות ההצלה של יהודים, מאופיינת בהתרסותה כנגד שלטונות הוותיקן, תגובה שהייתה עלולה להיות הרת אסון לאנוסים ברחבי אירופה, ולא רק לדונה גרציה. לאחר שנודע לה שיהודים אנוסים בפורטוגל מנסים לחזור ליהדות ולקיים את מנהגיה היא מחליטה לערב את הסולטן הטורקי, סולימן, כדי ש"יכריז על העצירים כנתיני האימפריה העות'מנית..." וכך יפחת הסיכוי לפגוע בהם כדי למנוע תקרית בין שתי מדינות. כמו כן היא משגרת איגרת לאפיפיור בוותיקן באמצעות שליח ובו היא דורשת "ממנו שיאשר מחדש את התעודות של הק'ונברסוס' שנאסרו כנוצרים חדשים".⁹³ לאיגרת זו

89. שם, עמ' 43.

90. שם, עמ' 84.

91. קרן (לעיל הערה 9), עמ' 308.

92. אהרונ' רגב (לעיל הערה 2), עמ' 315.

93. שם, עמ' 353.

היא מצרפת "תיבה ובה עשרת אלפים דוקט זהב, כופר לוותיקן." ⁹⁴ פעולה זו מעידה על היותה מדינאית שמכירה היטב את הרשויות באירופה ומשתמשת בחושיה כסוחרת ממולחת כדי לרצות את הגורמים העוינים לבני עמה. כמו כן היא מכריזה חרם על נמל העיר, אנקונה, שמשמעו נזק כבד לסוחר העיר, גויים ויהודים. לפעולתה זו כאדם יחיד השפעה מכוונת, שכן קהילות יהודיות באירופה מצטרפות לחרם על הנמל, והדבר מתקבל בעולם הנוצרי "בתדהמה" ⁹⁵.

מעמדה של דונה גרציה מול דמויות נשיות אחרות בסביבתה

אימה של דונה גרציה, שבעצמה אינה מקיימת פעילות מחוץ לביתה, אלא היא שותפה מלאה לבעלה בשמירה על בני המשפחה האנוסים מפני שלטונות פורטוגל, מיעצת לבתה האלמנה להישאר עצמאית ולא להקים עוד משפחה כדי לשמור על כוחה הכלכלי. בכך היא למעשה נוטעת בבתה את האמביציה להיות אשת עסקים ולנצל את מעמדה הכלכלי המשפיע כדי לתרום לעולם היהודי שנתון בסכנת קיום. היא זוכה לאהבתה הרבה של בתה ומשמשת עבורה דמות מכוונת ומשפיעה:

תבורך אמי בקברה על שהעבירה אלי, בתה, את כוח אמונתה הנשגבת, כי כבר בעת היותי ילדה קטנה, הרגשתי גם אני כי יש באמתחתי סוד מופלא... ⁹⁶

אחותה של דונה גרציה, בריאנדה, מפגינה דעתנות בדומה לאחותה: ראשית, היא מתחרה מול אחותה על ליבו של דיאוגו ואינה מבטאת רגש של רחמים או אמפתיה כלפי מעמדה של אחותה כאלמנה צעירה ואם לילדה קטנה. לאחר שהיא מתאלמנת ונשארת עם בת וללא ירושה מדיאוגו שנישל אותה מירושה, היא ובתה נסמכות על שולחנה של דונה גרציה.

"בריאנדה, אמא ואבא היו רוצים שנחיה בשלום. הבטחתי להם שאשמור עלייך ואדאג לך כל חיי", אומרת דונה גרציה לאחותה הצעירה ממנה. ⁹⁷ בהמשך מגישה דונה גרציה תביעה משפטית לאשר את האפוטרופסות שלה על אחייניתה ביאטריס מנדס, בתה של בריאנדה, למורת רוחה של בריאנדה, אך כל זאת כדי שתוכל להציל את אחייניתה מנישואים בעל כורחה לגוי.

דונה גרציה, בעצמה אם לבת יחידה, אנה, שהולכת בדרכה וקשובה לדבריה, נישאת לדון יוסף נשיא שמקורב לחמותו ונחשב ליד ימינה. בעזרתו ובעזרת נשים משכילות אחרות כמו דונה בנבנדה, אשתו של דון שמואל, בנו של דון יצחק אברבנאל, ⁹⁸ ופמונה מודינה, אימו של המשורר אברהם ואשתו של בעל בית הדפוס היהודי וגיסתה בת שבע מודינה, ⁹⁹ דונה גרציה פונה לאופציה הציונית-מעשית. הן מספרות לה שבכוונתן להגיע לארץ ישראל ולהתגורר בצפת מול הכינרת, שם מתגוררים בני משפחתם. דונה גרציה נלהבת מדבריהן ורוקמת תוכנית והיא מדברת עליה בנאום פומבי בבית הכנסת:

94. שם, שם.

95. שם.

96. רגן (לעיל הערה 9), עמ' 46. דמותה של האם והשפעתה על דונה גרציה בילדותה ובנעוריה בולטת במיוחד ברומן זה. ראו שם, עמ' 40-52.

97. אהרונ רגב (לעיל הערה 2), עמ' 184.

98. שם, עמ' 258.

99. שם, עמ' 260.

יהודים ויהודיות יקרים, עלינו לפעול למען הדורות הבאים ולמען הילדים הנמצאים כאן איתנו [...] עלינו לעשות מעשה למען זכר של קדושי אנקונה וקדושי ישראל שנרדפו [...] הסולטן סולימן [...] העניק לי פירמן, זיכיון חכירה להתיישב בטבריה וביישובים שלידה, לבנות בהם בתים ולטעת כרמים, לסחור.¹⁰⁰

ראוי לציין שבעוד הנשים מדברות עם דונה גרציה על כמיהתן האישית לעלות לארץ ישראל, היא מדברת עם הקהל בבית הכנסת מתוך תפיסת רעיון העלייה לארץ כנושא מכונן שיפנה לליבו של הציבור היהודי כולו.

אזכורן של דמויות נשיות מקראיות מן התרבות היהודית בזיקה לדמותה של דונה גרציה הוא אלמנט נוסף המשווה למעמדה ייחודיות בהשוואה לשאר הנשים היהודיות בסביבתה: כך למשל הגיבורה שיוזמת את הקמתו של חוג לתנ"ך, מתוודעת לדמותה הנעלה של דבורה הנביאה ושל שלומציון המלכה:

הפגישות התארכו ולא החמצתי אף פגישה. התכבדנו בדובדבנים [...] דונה בנבדה לימדה פרשת השבוע, בת-שבע סיפרה על דבורה הנביאה, על שלומציון המלכה ועל גיבורי התנ"ך...¹⁰¹

כן מוזכר סיפור הצלתם של יהודי פרס בידי אסתר היהודייה, אישה צעירה, שדונה גרציה מעריצה. סיפור תושייתה של אסתר שמנצלת את מעמדה הרם והקרוב למלך אחשוורוש, משמש השראה לגיבורה בפעילותה למען האנוסים ואף מאיר על אפיונים דומים בדמותה של דונה גרציה ועל סיטואציה דומה בתקופתה: מצבם הדחוק של היהודים והצלתם על סמך תושייתה של אישה צעירה המקורבת אף היא לשליטים ולמלכים ובכוחה לנצל זאת לטובת ישועת בני עמה:

את הסיפור של אסתר המלכה היפה, המלכה, אהבתי מאוד לשמוע שוב ושוב. כיצד הובאה בעורמה להרמון הבתולות של המלך אחשוורוש, איך מירקו את שיערה [...] וכיצד היא, היפה והמושלמת בלבה פנימה ובגופה החוצה, עשתה הכול ושמעה הכול, ולא הגידה את עמה.¹⁰²

הגיבורה אינה מעידה על כישוריה הנעלים בעצמה, אלא בעקיפין בציון הדמויות המקראיות והדיון עליהם בחוג שמשתתפות בו רק נשים משכילות שבקיאות בתורת ישראל ובמורשתה. הבעת ההערכה של דונה גרציה לנשים אלו מלמדת בעקיפין עליה, על תחומי התעניינותה למען הקהילה ועל כישוריה כמנהיגה בתקופתה.

מעמדה של דונה גרציה במרחב הציבורי הכללי-אירופאי דומה לזה שבמרחב היהודי. גם בו היא זוכה להערכה ולכבוד מצידם של אנשי דת בכירים, ראשי מדינות, מלכים ומלכות, רוזנים ורוזנות, נסיכים ונסיכות. מבחינה כלכלית, דונה גרציה ידועה כסוחרת בין-לאומית, כבעלת נכסים רבים ושליטי המדינות השונות נעזרים בה כדי לשמור על אינטרסים כלכליים שלהם. מבחינה דתית, היא ידועה כ'קונברסוס', מומרת. דונה גרציה מצידה אינה מהססת לפנות

100. שם, עמ' 369.

101. אהרוני רגב (שם), עמ' 260.

102. קרן (לעיל הערה 9), עמ' 208.

אליהם בשעת הצורך, במכתבים או באמצעות שליחים, ובמסר ברור שמשופע לעיתים במילות תחנונים וחנופה ולעיתים תקיף. לזה ולזה נלוות תשורות כספיות מפליגות שלה אל המנהיגים.

תרומה תרבותית-יהודית של דונה גרציה לבני דורה

דונה גרציה פועלת רבות במרחב הציבורי-יהודי בתחום התרבותי היהודי. כך למשל היא מנצלת את קשריה עם בכירי הכנסייה כדי לקבל לידיה כתבים יהודיים. היא מקבלת לידיה עותק של התלמוד שהתגלגל לידיה ונפעמת מכך על אף שהיא מודה שלא הבינה את השפה כיוון שכתובות בו "אותיות משונות, עתיקות. אותיותיה של לשון הקודש, השפה הקדושה שבה ברא אלוהינו, אלוהי צבאות ישראל, את העולם..."¹⁰³ ספר זה שמתגלגל לידיה, מזכיר לה חוויות ילדות שבהן אביה סיפר לה אגדות על האותיות העבריות. אם כן, פעילותה כאישה בוגרת מונעת מחוויות ילדות שמכורח הנסיבות חוותה מאחורי הפרגוד.

כמו כן היא רואה חשיבות עליונה בתרגום ספר התנ"ך ללדינו, שפת המקום, ומבקשת לעשות כן למען יהודי אירופה. נוסף לעסקיה במסחר תבלינים, בשמים וצמר היא שוקעת "בעסקי ההוצאה לאור של ספרים ובייצור נייר, שהיו רווחיים ביותר לחברה."¹⁰⁴ באמצעות עסק בית דפוס היא תורמת לחיזוק הקשר בין המורשת היהודית למומרים שעלולים לשכוח את מקורותיהם. היא רותמת למשימה זו שני מדפיסים שאחד מהם, יום טוב אטיעש, חזר לחיק היהדות לאחר שנאלץ להתנצר. על אף שבעל בית הדפוס, אברהם אושקי, מסביר לדונה גרציה שתרגום ספר התנ"ך נחשב לכפירה (ומסתמך בדבריו על אירוע שקרה באנגליה 13 שנה לפנייה), היא נוטעת בו ובבנו ביטחון לעשות כן ומראה להם תעודות שקיבלה משני מנהיגים, אחד מהם הוא נכדו של האפיפיור, ובהן נאמר ששניהם תומכים במעשה זה.¹⁰⁵

תרומה תרבותית אחרת של דונה גרציה שהיא בעלת אופי אישי וקהילתי היא תמיכתה במשורר צעיר יהודי, שמואל אושקי, בנו של בעל בית הדפוס, אברהם אושקי, שאותו היא רותמת להדפסת ספר התנ"ך שיתורגם. דונה גרציה מתפעלת משיריו המספרים על אודות תלאות ישראל ומעניקה למשורר הצעיר מענק להוצאת ספרו החשוב לאור.¹⁰⁶ למעשה פרטי זה יש מטרה כפולה המרמזת על היותה אשת עסקים ממולחת: הראשונה, בתרומה הנדיבה היא מרמזת לאביו, בעל בית הדפוס, על אמינותה שהרי הוא מהסס וחושש להירתם ליוזמתה לתרגום התנ"ך ללדינו; השנייה, היא אישית, כדי לקרב בין שמואל הצעיר לאנה, בתה.

עיקר מעשיה החברתיים של דונה גרציה הן פעולות למען הזולת בתחום שבין אדם לחברו, בעיקר מעשי חסד שממומנים מעושרה הרב: מעשיה החברתיים כפילנתרופית הם רבים ומכתיבים את סדר יומה. היא נחושה בדעתה לסייע לכל פונה ובכל עניין, ומקצה מהונה האישי ליהודים שאינה מכירה. כך למשל היא עוזרת דרך קבע ל'קונברטוס', המומרים, שברחו מארצות השפלה וונציה.¹⁰⁷ על ספינותיה מועמסים מצרכי מזון רבים עבורם, כמו "שקי חיטה, ריבות,

103. קרן (שם), עמ' 80.

104. אהרוני רגב (לעיל הערה 2), עמ' 255.

105. אהרוני רגב (שם), עמ' 255.

106. שם, עמ' 256.

107. שם, עמ' 254.

גבינות, שמיות, כדי מים, בגדים, מעילים, תחבושות וסמי מרפא".¹⁰⁸

בתרומתה למען הקהילה היא מעורבת במינויים של חכמים לתפקידים בקהילה היהודית כדי לשמר את היהדות על אף היותם של אנשים אלה מומרים. כך היא ממנה את רבי יהושע צונצין שאף זוכה לתמיכתה הכספית, אך במרוצת הזמן היא מתחרטת על שתמכה במינויו, שכן אינה מקבלת ממנו תמיכה בחרם אנקונה שיזמה בעצמה.¹⁰⁹

נוסף על כך, היא פועלת למען היהודים גם במישור הפרסונלי. כך היא מאמצת שני ילדים, בן ובת, ילידי ליסבון, שאימם נתפסה בידי שוטרי האינקוויזיציה והספיקה להורות להם לברוח ל"נדיבה סניורה ביאטריס מנדס".¹¹⁰ החלטתה של דונה גרציה לאמץ את הילדים מתקבלת עם הופעתם בביתה, בלי שום פקפוק. היא מתחייבת לפניהם לקבל אחריות לגידולם ולחינוכם מרגע כניסתם לביתה ועד לבגרותם, ואז תעניק נדוניה לכל אחד מהם. מעניין לציין שעל אף עצמאותה הכלכלית כאישה, היא אינה נוהגת בשוויון בסיוע הכלכלי שלה בין המינים ומכריזה שלבן היא תעניק נדוניה גדולה יותר מהבת. כך בעוד שיקבל הבן "עשרים ושניים סקודי זהב", תקבל הבת "עשרים סקודי זהב".¹¹¹ מכאן נלמד שלעיתים דונה גרציה פועלת על פי נורמות חברתיות מקובלות, ולמעשה פועלת לרוב פעולה חריגה כאשר מדובר בהצלת חיים מיידית.

כמו כן יוזמת דונה גרציה פעילות תרבותית בביתה כשהיא אחראית לקיומו של חוג ספרותי שהולך ומתרחב מפעם לפעם. בחוג זה משתתפים חבריה של דונה גרציה ומכריה, מקצתם מומרים ומקצתם "הואשמו בקשרים עם 'קונברסוס' שנחשדו ככופרים",¹¹² בהם גם בנו של בעל בית הדפוס היהודי שגורש מפורטוגל.

סיכום

מקומה של דונה גרציה במרחב הציבורי ובמרחב הפנימי נבדק על פי שלושה רומנים היסטוריים שנדונו במאמר זה. יש לומר שדמותה של דונה גרציה מעוצבת כייחודית לתקופתה, לעומת פועלם של גברים ונשים כאחד. המעגל הלוקלי הוא מוכר, משפחתי, פמיליאר, יהודי, מכנה משותף של אנוסים שותפי גורל, ובו היא זוכה להגנה, לאהבה ולפנינוק בלי שתפעל רבות, כאשר במעגל החיצוני האכזר, המנוכר, היא זוכה ליחס של כבוד ושל הערכה מאחר שהיא פועלת ללא לאות וללא מורא למען האחר.

נראה שפעילותה הענפה של דונה גרציה במסחר במדינות שונות באירופה בולטת ויוצאת דופן בהיקפה, שכן פעילות מעין זו לא אפיינה את עולמה של האישה במאה השש-עשרה. נשים אחרות המתוארות ברומנים על אודותיה אינן מתוארות כפעילות מחוץ למרחב המשפחתי, למשל אימה, אחותה בריאנדה,¹¹³ דודתה אלוירה ובתה אנה.

108. שם, שם.

109. שם, עמ' 362.

110. שם, עמ' 255.

111. אהרונ' רגב (שם), שם.

112. קרן (לעיל הערה 9), עמ' 359.

113. אומנם בריאנדה עוסקת אף היא לאחר נישואיה לדיאוגו בפעילויות למען הקהילה: היא נחשבת כפטרונית של אומנים בראשית דרכם, אך נראה שהיא נוהגת לעשות כך כדי להתחרות בדונה גרציה ולהוכיח שבחירתו של דיאוגו בה ולא באחותה הייתה נכונה. מכל מקום היקף פעילותה הציבורית אינה דומה לזה של אחותה, דונה גרציה, בפרט בכל הקשור להצלתם של אנוסים ולסיכונים הרבים הכרוכים במעשה

בין שאר עסקיה של דונה גרציה, היא סוחרת במוצרים משובחים: פלפל שחור, בשמים וצמר. המסחר מחייב תנועיות, יציאה מהמרחב הביתי וקיום קשרים עם סוחרים מקומיים וזרים מעבר לים.

נראה שיהיה נכון לומר שעל אף השינויים המפליגים במרוצת הזמן במעמדה של האישה בחברה המודרנית, דמותה של דונה גרציה היא ייחודית אף לתקופתנו. רק בעשורים האחרונים חלה תמורה בחברה הישראלית באשר להבלטתן של נשים בעמדות מפתח בשיח הציבורי הן במלל והן במעשה. נראה שהעיסוק העכשווי בדמותה של דונה גרציה באומנות, בתרבות ובייחוד בספרות העברית מתכתב עם הדיון הגלוי על מעמד האישה. דמותה של דונה גרציה כאישה מיוחדת היא דוגמה להתנהלות עצמאית שחוצה את גבולות הזמן והמגדר.

זוהי דמות שמסמלת גשר בין תרבות יהודי ספרד ופורטוגל לתרבות אשכנז והודות למעורבותה בקהילות יהודיות אחרות ברחבי אירופה, שהגיעו אליהן שליחים מארצות המזרח, יש לומר שדמותה של דונה גרציה משמשת גשר בין תרבות המזרח לתרבות אשכנז. ייתכן שבכך נעוצה הסיבה לעיסוק הרב בדמותה שניחנה בטוב לב ובעזרה לזולת מתוך יהדותה. נוסף על כך, דמותה של דונה גרציה מובלטת על רקע תקופה קשה ביותר ליהודים, ודווקא על רקע הקושי וסכנת החיים דמותה בולטת בזכות עצמה ולא רק כלפי מעמדה של האישה בתקופתה.

ברומנים ששימשו לבחינת אישיותה של דונה גרציה בולטים תיאורים של מעשיה ופועלה של הגיבורה, אפיון שמדגיש את עשייתה המרובה לבני דורה. נראה שביצירות אלו מבקשת המחברת המובלעת להביע מסר בהעמדתה של דונה גרציה כגיבורת תרבות על-זמנית. בכל הרומנים מעוצבת דמות מופת רבת-עוצמה, אמיצה, בעלת יוזמה, עצמאית ופעלתנית. דמות כזו עשויה לשמש השראה וחינוך לנשים אחרות ולספק הצעה רבת-השראה של דמות המנהיגה. בכתביה על הגיבורה מן המאה השש-עשרה ובהתחקות אחר מהלך חייה בתנאים שאינם קלים, והייתה חלק מקהילה נרדפת מדוכאת ובסכנת חיים, ייתכן שנרמז מסר באשר למציאות בהווה. מציאות זו חסרה מנהיגה בולטת ומלכדת כדוגמת דונה גרציה. ובאין דמות כזו במרחב הממשי – שרטוט דמותה ההיסטורית של דונה גרציה המשמשת מקור למופת, לחיקוי וללמידה, הוא כנחמה פורתא.

זה. ראו למשל אהרוני רגב (לעיל הערה 2), עמ' 119-120.

שיח בין שני "אחרים" בתרבות החכמים – ויכוחים בין דמויות נשיות למינים בסיפורי התלמוד הבבלי

"רבי אלעזר אומר: הוי שקד ללמוד, ודע מה שתשיב לאפיקורוס!"

(משנה, אבות ב, יד)

תקציר

עניינו של מאמר זה בתפיסת האישה ומקומה בחברת החכמים כפי שזו משתקפת בסיפורים על ויכוחים של דמויות נשיות עם מינים בתלמוד הבבלי.

מאמר זה בוחן את קולן של הדמויות: ברוריה, אימא שלום ובת רבן גמליאל בסיפורים האלה ומשמעותם, יחסיהן עם הגברים, יחס המקורות אליהן ומקומן בהם, וכן את תפיסותיהן כ"אחרות" אל מול אחרותם של המינים. סיפורים אלה ייקראו קריאה צמודה וביקורתית מתוך התייחסות למבנה וללשון ככלים להדגשת מסרים ותפיסות עולם.

מניתוח הסיפורים עולה כי כל הדמויות הנשיות שנחקרו, מאופיינות בדומה לתלמיד חכם – כחכמות, כבקיאות בתורה ובהלכה וכבעלות תעוזה. הן עמדו מול בן הדת האחרת, הוכיחו אותו תשובה ניצחת ויצאו כשידן על העליונה, וכל זאת ללא עזרת חכמים. במהלך הוויכוח הן ביטאו בו בזמן הן עמדות ורעיונות מתגרים והן ערכים מרכזיים ונעלים בתרבות החכמים. נוסף על כך, ראוי להדגיש כי הוויכוחים המיוחסים להן הם חלק בלתי נפרד של הדיון בסוגיות התלמודיות ותורמים למסקנות ההלכתיות והרעיוניות הנובעות מהן, והם מבליטים את עליונות היהדות וערכיה על פני אלה של הנצרות והמינות.

הופעתן של דמויות נשיות אלה כנציגות היהדות בוויכוח, אפיון כבעלות ידע בכתובים ויכולתן להשתמש בהם בהקשרים המתאימים, וכן מקומם של סיפורים אלה בסוגיות, מלמדים על שותפותן בתרבות החכמים ואף על דמיון לחכמים. עם זה ייצוגן שונה מזה של החכמים: נושאי הוויכוח שלהן נקשרים, נוסף לנושאים התאולוגיים, גם לנושאים נשיים, כגון מעמד האישה, לידה, עקרות והעדר היכולת לרשת רכוש. יתרה מזו, הדמויות הנשיות מבטאות עמדות שנויות במחלוקת שהתקיימו בתרבות החכמים, אך לא היו הגמוניות, ובעיקר בנושאים הנשיים. מכל אלה אפשר ללמוד על תפיסתן המורכבת של הדמויות הנשיות בסיפורים, הן כחלק מחברת החכמים והן כ"אחר".

מילות מפתח: תלמוד בבלי; מינים; נצרות; פולמוס תאולוגי; דמויות נשיות.

* אני מודה לפרופ' שולמית ולר. סיפורים אחרים שנותחו במאמר זה נדונו בעבודת הדוקטורט שכתבתי בהנחייתה, בנושא ייצוגים של דמויות נשיות בסיפורי התלמוד הבבלי.

התלמוד הבבלי¹ מכיל פולמוסים גלויים וסמויים עם אמונות ודתות שונות, בהם אמונות של כופרים יהודיים, הפגניות, הנצרות ודת זרתוסטרא – דתה של האימפריה הפרסית. אלה סבבו על עניינים תאולוגיים, כגון פירוש התורה והכתובים, הבחירה בעם ישראל, תפיסת האלוהות וקיום המצוות. מטרתם הייתה להציג את עליונות היהדות, את היותה דת האמת הנבחרת ואת החשיבות של מצוותיה.² כחלק מהלך רוח זה, מצויים סיפורים על ויכוחים בין חכמים לנוצרים ומינים,³ שבהם יצאו החכמים כשדים על העליונה. מבין סיפורים אלה, ארבעה מיוחסים לשלוש דמויות נשיות שונות בנות תקופת התנאים: אימא שלום, בתו של רבן גמליאל וברוריה.

במאמר זה ברצוני להציג את סיפורי הוויכוחים של הדמויות הנשיות עם מינים ונוצרים בתלמוד, לשאול מהו ייחודם, מהו תפקידה של האישה בהם ומדוע הם יוחסו דווקא לנשים. מתוך אלה ללמוד על תפיסתה של האישה בעולמם של החכמים ועל מקומה בו. לשם כך אבחן את קולן של הנשים במקורות אלה ואת משמעותן, את יחסיהן עם הגברים, את יחס המקורות אליהן ואת מקומן בהם.⁴ אשתמש במתודות של מחקר התלמוד, כגון קריאה צמודה, בחינת מיקומם ותפקידם של הסיפורים בסוגיות, וכן השוואה בין הסיפורים הבבליים למקבילות ולאזכורים התנאיים והאמוראיים הארץ-ישראלים.⁵

מחקר זה מתקשר עם המחקרים שנכתבו על מקומה של האישה בתקופת המשנה והתלמוד, על

1. הצוטטים מהתלמוד הבבלי יובאו על פי מהדורת דפוס וילנא; שינויי נוסח משמעותיים לדין יובאו וינתחו בהערות השוליים. הקטעים מן התלמוד הירושלמי מצוטטים ממהדורת האקדמיה ללשון העברית על פי כתב יד לידן, והמדרשים הארץ-ישראליים יובאו מהמהדורות המדעיות.
2. א"א אורבך, **חז"ל: פרקי אמונות ודעות**, ירושלים תשכ"ט, עמ' 45-48, 46-49; ד' בויארין, "אגדות היהודים": על מגעים תאולוגיים בין חכמי בבל ובין חכמי הנצרות בשלהי העת העתיקה: דגם ודוגמה, **מדעי היהדות**, 47 (תשע"א), עמ' 25-34; מ' הירשמן, **המקרא ומדרשו: בין חז"ל לאבות-הכנסייה**, תל-אביב 1996; מ"ד הר, 'דת וחיי רוח בישוב היהודי: עולמם של חז"ל', מ"ד הר (עורך), **התקופה הרומית-ביזנטית: תקופת המשנה והתלמוד והשלטון הביזנטי (70-640)** (ההיסטוריה של ארץ-ישראל, ה), ירושלים 1985, עמ' 152-179; י"י יובל, **שני גוים בבטן: יהודים ונוצרים – דימויים הדדיים**, תל-אביב תש"ס, עמ' 47-107; ד' רוקח, 'הפולמוס בין יהודים לנוצרים על הבחירה', ש' אלמוג ומ' הד (עורכים), **רעיון הבחירה בישראל ובעמים: קובץ מאמרים**, ירושלים תשנ"א, עמ' 94-95; M. Goodman, 'The Function of Minim in Early Rabbinic Literature', H. Cancik et al. (eds.), *Geschichte – Tradition – Religion Festschrift für Martin Hengel zum 70. Geburtstag*, Tübingen 1996, pp. 501-510; A. Schremer, 'Stammatit Historiography', J. L. Rubenstein (ed.), *Creation and Composition: The Contribution of the Bavli Redactors (Stammaim) to Aggada*, Tübingen 2005, pp. 223-224; Y. Y. Tepler, *Birkat haMinim: Jews and Christians in Conflict in the Ancient World*, Tübingen 2007.
3. כינוי לכופרים ולבני דתות אחרות בעיקר נוצרים ופגאניים. הנוצרים כונו מינים, בדומה לפולמוס עם חכמים, בשל צנוורה של עורכי התלמוד. מ' הלברט ושל נאה, 'מעייני הישועה: סטירה פרשנית ותשובת המינים', י' לוינסון, י' אלבוים וג' חזן-רוטם (עורכים), **היגיון ליונה**, ירושלים תשס"ז, עמ' 179-197. 'בימינו קיימת כת בין היהודים בקרב כל קהילות היהודים במזרח, הנקראת 'כת המינים' [...] המשתייכים לכת זו מוכרים בדרך כלל כנוצרים; הם מאמינים בכריסטוס, הבן של אלוהים, שנולד מהבתולה מריה [...] אבל היות שהם רוצים להיות גם יהודים וגם נוצרים, הם אינם לא זה ולא זה" (ראו התכתבות הירונימוס, מכתב 112 בתוך J. Saint, *Saint Jerome's Questions on Genesis*, trans. C. T. R. Hayward, Oxford 1995, pp. 381-382).
4. זאת בהמשך רבים שנכתבו בנושא. אביא מספר דוגמאות: ד' בויארין, **הבשר שברו: שיה המיניות בתלמוד**, תרגום ע' אופיר, תל-אביב תשנ"ט, עמ' 102-110; ש' ויל, **נשים ונשיות בסיפורי התלמוד**, תל-אביב תשנ"ג; ה"ל, **נשים בחברה היהודית בתקופת המשנה והתלמוד**, תל-אביב תשס"א, עמ' 172-183; א' קוסמן, **מסכת נשים: חוכמה, אהבה, נאמנות, תשוקה, יופי, מין, קדושה: קריאה בסיפורים תלמודיים ורביניים ושני מדרשי שיר**, ירושלים תשס"ז; י' רוזן-צבי, **הטקס שלא היה: מקדש, מדרש ומגדר במסכת סוטה**, ירושלים תשס"ה; C. E. Fonrobert, *Menstrual Purity, Rabbinic and Christian Reconstructions of Biblical Gender*, Stanford 2000; T. Ilan, *Mine and Yours are Hers, Retrieving Women's History from Rabbinic Literature*, Kinderhook, N.Y. 1997; T. Ilan, *Silencing the Queen: The Literary Histories of Shelamzion and Other Jewish Women*, Tübingen: Mohr Siebeck, 2006. לסקירת המחקר בנושא ראו: ל' סובל-מנדלבאום, 'דמויות נשיות בסיפורי התלמוד הבבלי', עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה, 2014, עמ' 10-24.
5. ראו לעיל הערה 1.

נוכחותה והעדרותה בתחומים השונים של תרבות החכמים המתוארת בתלמוד הבבלי. מחקרים רבים עסקו בפולמוס של היהדות עם המינים והנוצרים, אך תפקידן ומקומן של הנשים כמעט לא נדונו בהם.⁶

אפתח בפולמוס שיזמה אמא שלום⁷ עם שופט נוצרי והוכיחה אותו על שחיתותו ובעקיפין ביקרה את הדת הנוצרית על היותה חשוכה וחסרת עקיבות.

בבלי, שבת קטז ע"א-ע"ב :

אימא שלום דביתיה דרבי אליעזר אחתיה דרבן גמליאל הואי. הוה הוא פילוסופא בשבבותיה דהוה שקיל שמא דלא מקבל שוחדא. בעו לאחוכי ביה. אעיילא ליה שרגא דדהבא, ואזול לקמיה. אמרה ליה: בעינא דניפלגי לי בנכסי דבי נשי. אמר להו: פלוגו. אמר ליה כתיב לך: במקום ברא ברתא לא תירות. אמר ליה: מן יומא דגליתון מארעכון איתנטלית אורייתא דמשה, ואיתיהיבת עוון גליון, וכתיב ביה: ברא וברתא כחדא ירתון. למחר הדר עייל ליה איהו חמרא לובא. אמר להו: שפילת לסיפיה דעוון גליון וכתב ביה: אנא לא למיפחת מן אורייתא דמשה אתיתי [ולא] לאוספי על אורייתא דמשה אתיתי. וכתיב ביה: במקום ברא ברתא לא תירות. אמרה ליה: נהור נהוריד כשרגא! אמר ליה רבן גמליאל: אתא חמרא ובטש לשרגא.

[אימא שלום, אשתו של רבי אליעזר, אחותו של רבן גמליאל הייתה. היה אותו פילוסוף בשכונתה שהיה לוקח שם (שרכש לו מוניטין) שהוא לא לוקח שוחד. ביקשו ללעוג לו. הכניסה לו נר (מנורה) של זהב ובאו לפניו. אמרה לו: מבקשת אני שיחלוק לי בנכסי בית הנשיא. אמר להם: חלקו ביניכם. אמר לו: כתוב לנו – במקום הבן הבת לא תירש. אמר להם: מיום שגליתם מארצכם, נלקחה תורת משה וניתן עוון גליון, וכתוב בו: בן ובת יורשים כאחד. למחרת חזר, הכניס לו חמור לובי. אמר לו: ירדתי לסופו של עוון גליון וכתוב בו: אני לא לגרוע מתורת משה באתי ולא להוסיף על תורת משה באתי. וכתוב בו: במקום בן, הבת לא תירש. אמרה לו: האר אורד כְּנִר! אמר לה רבן גמליאל: בא החמור ובעט בנר].

הסיפור משולב בסוגיה הדנה בשאלה אילו כתבי קודש מצילים בעת שרפה בשבת ומתפלמסת עם הנוצרים בקביעה שאין להציל את כתבי הקודש שלהם משום שהם אינם קדושים.⁸ בדיון בעניין זה נאמר שרבי מאיר קורא לאוונגליון – אֶן-גִּלְיוֹן,⁹ כלומר גיליון שהוא רשע, ואילו רבי יוחנן קורא לו עוֹן-גִּלְיוֹן. מתוך שינוי האות הראשונה משתנה משמעות המילה מטקסט המבשר ומודיע – לטקסט שיש עימו חטא. הסיפור על אימא שלום ורבן גמליאל נקשר לסוגיה משום שעניינו פולמוס לעגני כנגד הנצרות, וכן משום שמשולב בו הביטוי "עוֹן-גִּלְיוֹן".

הסיפור עוסק ברצונם של אימא שלום ורבן גמליאל להוכיח שופט, ככל הנראה נוצרי, שהיה ידוע כמי שאינו מקבל שוחד. ההנחה בדבר השתייכותו של השופט לנצרות מתבססת על שלושה נתונים: ראשית, השופט משיב בשם ה"עוֹן-גִּלְיוֹן";¹⁰ שנית, השופט מעלה טענה שרווחה בחשיבה הנוצרית

6. ראו לעיל הערה 3.

7. **אימא שלום** היא אשת רבי אליעזר, שפעל בדור השני של התנאים (80-110 לספירה). בסיפורים הבבליים מופיעה אימא שלום כדמות פעילה המביעה עמדות שנויות במחלוקת ומטילה ספק במעשיהם או בסמכותם של החכמים הידועים – רבן גמליאל ורבי אליעזר (=אחיה ובעלה!), ובסיפור אחד היא אף מקשה על חוק התורה. ראו: סובולב-מנדלבאום (לעיל הערה 4), עמ' 27-48.

8. מקור הדיון והמסקנה הוא בתוספתא, שבת יג, ה.

9. האוונגליון הוא כינוי לארבעה ספרי הבשורה מתוך הברית החדשה, שמקורם במסורות בעל פה ומקצתן מחיי ישו. פירוש המילה היוונית "אוונגליון" הוא מבשר ומודיע (את הבשורה הטובה של הברית החדשה).

10. כך בכל כתבי היד. גרסת הדפוס היא: "אנא לא למיפחת מן אורייתא דמשה אתיתי [ולא] לאוספי על אורייתא דמשה". בכתבי היד ותיקן

הקדומה שלפיה, כאשר גלה עם ישראל מארצו ואיבד אותה, הוא איבד גם את מעמדו כעם הנבחר, ובמקומו בחר אלוהים ב"ישראל שברוח" – בנוצרים;¹¹ ושלישית, בדברי השופט משולב המשפט: "ולא לאוספי על אורייתא דמשה". משפט זה דומה דמיון רב לפסוק בספר הבשורה על פי מתי ה-17: "אל תדמו כי באתי להפר את התורה או את דברי הנביאים, לא באתי להפר כי אם למלאה". לפי פסוק זה, הנצרות אינה מחליפה את התורה ואת הנביאים, אלא מוסיפה להם.

ויסוצקי סבר כי הסיפור כולו מתפלמס עם פרק ה' בבשורה על פי מתי ("דרשת ההר").¹²

הסיפור מציג את אימא שלום ואת אחיה כמי שביימו ויכוח בנושא ירושה, שמטרתו היא חשיפת טבעו של השופט והיתול בו כדי להתפלמס עם הנצרות. הסיפור על אחים הנאבקים על ירושה רומז אף הוא על מאבק היהדות עם הנצרות והשיח שסביבו, ושם ללעג את כתביה של הנצרות. מוטיב המאבק בין אחים רווח בפולמוס היהודי-נוצרי ומתבסס על הסיפור המקראי שבו יעקב ועשו נאבקו על הבכורה. הנוצרים שראו את עצמם כצאצאים של יעקב, ביקשו ללמוד מכך שיצחק העדיף את יעקב על פני עשו אחיו הבכור, כי הקב"ה נטש את עם ישראל ההיסטורי – "ישראל בבשר", ובחר במקומו בישראלים החדשים – "ישראל שברוח", שהם הנוצרים.¹³

על פי הסיפור, הגיעו רבן גמליאל ואימא שלום לפני השופט, כאשר כל אחד מהם תבע ממנו בתורו את ירושת משפחתם והביא לו שוחד בזמן הצגת טיעוניהם. אימא שלום שהגיעה ראשונה, הביאה מנורה ובשל כך פסק השופט שהיא ואחיה יתחלקו ברכוש. רבן גמליאל מחה על החלטתו בטענה שעל פי חוקי התורה הבת אינה זכאית לרשת במקום הבן.¹⁴ השופט השיב שמזמן גלותם של היהודים מארצם, תקפים בעבורם חוקי האוונגליון ולא חוקי התורה.

למוחרת הגיע אליו רבן גמליאל שנית, ונתן לו חמור לובי ששימש שוחד משתלם יותר מזה שהציעה אימא שלום. עקב השוחד פסק השופט שרבן גמליאל יירש לבדו. בתגובה על פסק הדין היתלה אמא שלום בשופט ולעגה להתנהגותו החשוכה ברמז לחלק הפסוק מהבשורה על פי מתי ה-17: "כן יאר אורכם לפני בני האדם...". הפסוק מציג את ישו כאור ואת תלמידיו כמביאי האור,¹⁵ ונשקף ממנו הרעיון שאור הברית החדשה עתיד להאיר את אפלת העולם שאינו נוצרי, לרבות היהודים שבו. בפסוק זה מדגישה אימא שלום שהשופט שבחר בהלכה היהודית, יפיץ אמת זו לעולם כולו. רבן גמליאל השיב לה בלעג לצורת השיפוט של הפילוסוף הנוצרי: הוא שטחי, שכן הוא בוחר בחמור ולא באור. היינו, לא אור האוונגליון או התורה מדריך אותו, אלא החמור.

ייתכן שהאור משמש בסיפור מוטיב עיקרי, כיוון שהוא משמש מטפורה עיקרית לאלוהים ולאמת בשתי הדתות. בתנ"ך האור מופיע בהקשר לתורה,¹⁶ וכן מופיע בוויכוחים בין הנצרות ליהדות בתקופת ראשית הנצרות. לפי הנצרות נתפסה היהדות כעיוורת לאמת וכמי שהאל הפסיק להתגלות אליה, ולעומתה נתפסה הנצרות, הברית החדשה, כמי שמגלה את האור הסמוי מן

487, מינכן 95 ואוקספורד 366 יש תוספת של המילה "עוון-גליון" אחרי המילה אנא. בכתבי יד אלה מופיעה האמרה: "אנא עון גליון לא למיפתח מן אורייתא דמשה אתיתי ולא לאוספי על אורייתא דמשה אתיתי" [אני העוון גליון לא מפחית מתורת משה ולא מוסיף עליה]. זוהי הגרסה על פי כתב יד אוקספורד 366.

11. J. Katz, *Exclusiveness and Tolerance*, New York 1961, p.3.

12. B. L. Visotzky, 'Overturning the Lamp', *Journal of Jewish Studies*, 38, 1 (1987), pp. 75-78.

13. א"א אורבך, **מעולמם של חכמים**, ירושלים תשס"ב, עמ' 9-7; רוקח (לעיל הערה 2), עמ' 94-95.

14. מקור החוק הוא בבמדבר כז, ז-ח. גם חכמים הסיקו מחוק זה כי בן יורש ובת לא. ראו: משנה, בבא בתרא ח, ב.

15. ויסוצקי (לעיל הערה 12), עמ' 75-78.

16. לדוגמה: משלי ו כג: "כי נר מצווה ותורה אור, ודרך חיים תוכחות מוסר".

היהדות וכממשיכה את התגלות הנביאים.¹⁷ דרך השימוש במוטיב האור בסיפור מחזקת את הלעג לשופט, על שאינו משתמש כיאות בכתבי הקודש. הרעיון הנוצרי, שלפיו היהודים אומנם קיבלו ראשונים את התורה, אך לא ידעו כיצד להשתמש בה, מוסב על השופט הנוצרי והופך לכלי המנגן את הנוצרים.¹⁸

מסורת דומה מופיעה בשני מקורות ארץ-ישראליים שגיבוריהם אלמונים,¹⁹ ובמרכזו, דיין לוקח שוחד ושניים נותנים שוחד, כאשר אחד מהם נותן שוחד גדול יותר מהאחר.²⁰ הבבלי הוסיף ליצירה את ההקשר ההיסטורי – תקופת ראשית הנצרות בבבל, ואת הפולמוס של החכמים ששילב בה סממנים של ויכוח כגון זה באמצעות הצגת ויכוח בין אח לאחות בנושא ירושה כדיון בבית משפט, וכן זיהה את האח ואת האחות עם הדמויות הספציפיות – אימא שלום ורבן גמליאל, במקום דמויות אלמוניות וסתמיות.

ייתכן שהסיפור המקורי הוא סיפור מציאותי והדמויות המכחנות בו היו רבן גמליאל ואחותו. גם ייתכן שמדובר בסיפור בדוי, ושהבחירה בדמותו של רבן גמליאל נעשתה דווקא משום שהמקורות התנאיים מייחסים לו פגישות עם נציגי השלטון הרומי²¹ וויכוחים עם פילוסופים נוצרים בעניינים אמוניים.²² ייתכן שאף עמדתו של רבן גמליאל בנושא ירושת בנות, המובאת **במשנה, כתובות יג, ג**, גרמה להצבתו כדמות מפתח בסיפור:

אדמון אומר שבעה: מי שמת, והניח בנים ובנות – בזמן שהנכסים מרובין, הבנים יורשים והבנות נזונות; ובנכסים מעטים, הבנות ייזונו, והבנים יחזרו על הפתחים. אדמון אומר: בשביל שאני זכר הפסדתי? אמר רבן גמליאל: רואה אני את דברי אדמון.²³

17. פאולוס ניסה להראות שהכנסייה היא הירשת האמיתית של ישראל. לשיטתו, אלוהים אכן בחר בישראל, אך היהודים דחו את משיחתו של ישו ונדהו בידי האל, ולכן הם סובלים בגלות. ראו: איגרת פולוס השליח אל הרומיים ח 7-12; אורבך (לעיל הערה 13), עמ' 9-7; רוקח (לעיל הערה 2), עמ' 95-94. יש לציין שגם התרבות הפגנית ראתה בשעבוד של עם ישראל ליוון, ולאחר מכן לרומא ובפיוזר של עם ישראל בין העמים, סימן לדחייתו של עם ישראל בידי אלוהים. אולם הפגנים, שלא כמו נוצרים שבאו אחריהם, לא טענו שהם בחירתו החדשה של אלוהים במקומם של הישראלים. ראו: אורבך (לעיל הערה 2), עמ' 466-494.

18. מתי ה 17. ויסוצקי סבר כי הסיפור כולו מתפלמס עם פרק ה' בבשורה על פי מתי, ובו טוען ישו כי הוא אור לגויים, ואילו תלמידיו הם מבשרי האור. ראו: ויסוצקי (לעיל הערה 12), עמ' 75-78.

19. ירושלמי, יומא לח ע"ג (א, א): מעשה באחד ששילח ביד בנו שתי מידות שלכסף מליאות כסף ומחוקיהן כסף. ובא אחר ושילח ביד בנו שתי מידות שלזהב מליאות זהב ומחוקיהן זהב. אמרו. **כפה הסייח את המנורה**; פסיקתא דרב כהנא טו, ט: מעשה באישה אחת שכיבדה לדיין מנורה אחת של כסף, והלך אנטידיקוס (מיוונית: בעל הדין השני) שלה וכיבדו סייח של זהב, למחר אתה ואשתכחת (מצאה) דינה הפוך, אמרה ליה, מרי (אדוני) ינהר דיני קודמך כההוא (כאותה) מנורת דכספא, א' לה ומה אעשה לך **וכפה הסייח את הנר**. בסיפור זה השתמשו הן במנורה והן בסייח. שניהם משמשים אמצעים לשוחד, והסייח הוא שוחד גדול יותר מהמנורה. בסיפור הבבלי מכוונה השופט "פילוסוף" היוצר אירוניה. הכינוי "פילוסוף" משמעו, אדם האוהב חוכמה, אך השופט בסיפורנו אינו נוהג בחוכמה ומעריך אותה, אלא מעדיף שוחד. בסיפור הבבלי מופיע בפי רבן גמליאל משפט דומה לזה שאומר השופט במקור הארץ-ישראלי, ובו הוא מודה ששפט לטובת נותן השוחד הגדול יותר, אך במקור הארץ-ישראלי המשפט נאמר בניסוח מעין מתנצל: "מה אעשה לך וכפה הסייח את הנר", ואילו בסיפור הבבלי המשפט נאמר בנימה של לעג שאפשר שהיא מוכיחה עיבוד: "אתה חמרא ובטש לשרגא." (= בא חמור ובעט בנר.)

20. שלא כעמדתה של טל אילן, שהסיקה כי מקור הסיפור הבבלי בארץ ישראל, משום ששם הנוצרים היו בעיה אמיתית ולא רק נושא לדיון כפי שהיו בבבל. לדיון מעמיק בסיפורים ובהשוואתם למקור הבבלי, ראו: אילן, 1997 (לעיל הערה 4), עמ' 112-113; סובולב-מנדלבאום (לעיל הערה 4), עמ' 55-56.

21. לדוגמה, ספרי דברים שמד: "...וכבר שלחה מלכות שני סרדיטאות ואמרה להם לכו ועשו עצמכם יהודים וראו תורתם מה טיבה. הלכו אצל רבן גמליאל לאושא...".

22. לדוגמה, בבלי, ברכות כח ע"ב.

23. דברי אדמון מובאים כשאלה רטרורית המבטאת ביקורת על ההלכה, ותגובתו ההלכית של רבן גמליאל מחזקת את הביקורת הנרמזת בדברי אדמון.

כיוון שבמוקד הסיפור מצוי ויכוח בין נוצרים ליהודים על ירושת בנות, שעניינו תביעות רכוש בין אח לאחות, הרי ייתכן שמזמן שנבחר רבן גמליאל לגיבור הסיפור, נבחרה אימא שלום לגיבורה הנשית שלו משום שנודעה כאחותו. גם **בתלמוד בבלי, בבא מציעא נט ע"ב** מופיע המשפט: "אימא שלום, דביתהו דרבי אליעזר – אחתיה דרבן גמליאל הוא". בסיפור זה היותה אשת רבי אליעזר הוא מרכיב עיקרי בעלילה, בעוד שבסיפור זה במסכת שבת הייחוס המשפחתי הרלוונטי הוא היותה אחותו של רבן גמליאל.²⁴

באשר להתנגדות לחוק התורה על ירושת הבנות המיוחסת בסיפור לאמא שלום, יש מקום להניח שזו משקפת מציאות של לבטים פנימיים בחברה היהודית בנושא ירושת הבנות.²⁵ ויכוח בעניין זה מופיע כבר בראשית תקופת התנאים.²⁶

ייתכן שהרעיון, שלפיו יש להוריש רכוש גם לנשים, מובע בסיפור זה בהשפעת התרבות הפרסית-ססאנית שבה נשים ירשו,²⁷ ומשום כך העלו עורכי התלמוד את הפולמוס בעניין ירושת נשים, שמקורו בראשית תקופת התנאים.

עוד אירוע של ויכוח עם מין נוצרי מיוחס לברוריה,²⁸ ובו היא מוצגת כחכמה, בקיאה בכתובים, בעלת סמכות להשיב אך גם בוטה ולעגנית:

בבלי, ברכות י ע"א:

אמר לה ההוא מינא²⁹ לברוריא: ³⁰ כתיב (ישעיהו נד) "רני עקרה לא ילדה", משום דלא ילדה, רני:

אמרה ליה: שטיא! שפיל לסיפיה דקרא, דכתיב: כי רבים בני שוממה מבני בעולה אמר ה' ;

24. אילן, 1997 (לעיל הערה 4), עמ' 114-115.

25. בבלי, בבא בתרא קטו ע"ב; ירושלמי, בבא בתרא סז ע"א (א, ה).

26. משנה, בבא בתרא ח, ה: האומר איש פלוני יירשני, במקום שיש בת, בתי תירשני, במקום שיש בן--לא אמר כלום, שהתנה על מה שכתוב בתורה. **רבי יוחנן בן ברוקה אומר אם אמר על מי שהוא ראוי לו לירושה, דבריו קיימים; ועל מי שאינו ראוי לו לירושה, אין דבריו קיימים;** תוספתא, ידים ב, כ: אומרין ביתותיים קובלני עליכם פרושים מה את בת בני הבא מכה בני שבא מכחי הררי יורשני בתי הבאה מכחי אינו דין שתרשני אומרין פרושין לא אם אמרתם בבת הבן שכן חולקין עם האחין תאמרו בבת שאין חולקת עם האחין; משנה, כתובות ד, י: **תקנת בני דכרין**. תקנה זו קובעת שכל ילד מקבל את כתובתה של אימו נוסף על הירושה, ומטרתה שהכסף שהביאה אשתו של גבר בנדוניה שהופכת להיות חלק מכתובתה, יוחזר לבניה עם מותה ולא יועבר לבנים אחרים שלו מנשים אחרות. נראה שהצורך בתקנת בני דכרין מעיד על תפיסה חברתית שראתה בעיה בנישול של נשים מהירושה, ובשל כך ביקשה להעביר גם לבנות חלק מהרכוש המשפחתי היות שלפי החוק המסופוטמי לא היתה בת יורשת. על תקנה זו ועל וירשת בנות ראו גם מ' אלון, **המשפט העברי: תולדותיו, מקורותיו, עקרונותיו**, ירושלים תשמ"ח, עמ' 471-476; הנ"ל, **מעמד האישה**, תל-אביב תשס"ה, עמ' 257-262; J. Hauptman, *Rereading the Rabbinic: A Woman's Voice*, Boulder, Colorado 1998, pp. 178-179, 191-192. על הוויכוח והבעייתיות שבכתובת בני דכרין, ראו דיון בסוגיה זו בתוך בבלי, כתובות נג ע"א: "אמר רבי יוחנן משום רבי שמעון בן יוחאי מפני מה התקינו כתובת בני דכרין כדי שיקפין אדם ויכתוב לבתו כבנו...".

27. Y. Elman, 'Marriage and Marital Property in Rabbinic and Sasanian Law,' C. Hezser (Ed.), *Rabbinic Law in Its Roman and Near Eastern Context*, Tübingen 2003, pp. 227-276; above, 'Scripture Versus Contemporary Needs: A Sasanian/Zoroastrian Example,' *Cardozo Law Review*, 28, 1 (2006), pp. 153-169.

28. בתוספתא מתוארת ברוריה כבעלת ידע בהלכה וזוכה על כך להערכתו של התנא רבי יהודה. בתלמוד הבבלי מתוארת ברוריה כאישה יוצאת דופן הגוערת בחכם ובתלמיד חכמים, מתוכחת ויכוח תאולוגי עם מין, ומוכיחה את בעלה באמצעות מדרש פסוקים. אולם, לצד החוכמה והבקיאות ההלכתית, במקורות הבבליים מיוחסות לברוריה תכונות שליליות, כגון בוטות, לעגנות ואפילו אלימות. למידע נרחב על דמותה ולהעניות למחקרים קודמים עליה, ראו: סובל-מנדלבאום (לעיל הערה 4), עמ' 72-92.

29. בדפוס וילנא ופירנצה מופיע הביטוי "צדוק". בכל כתבי היד מופיע במקום הביטוי "מינא".

30. בכתב יד אוקספורד 366 במקום ברוריה מופיע רבי אבהו כמי שמשוחח עם המין. בדיקת הקשר הסיפור מעלה כי הגיבורה חייבת להיות ברוריה, שכן בשאר הנוסחים המשותפת היא ברוריה. אפשר שהסיבה לכך שהמעתיק של כתב יד אוקספורד 366 שינה את ברוריה לרבי אבהו, היא שבהמשך הסוגיה, לאחר הדו-שיח של ברוריה עם מין, יש דו-שיח של רבי אבהו עם מין, ומכאן שמדובר בטעות מעתיק.

אלא מאי עקרה לא ילדה? רני כנסת ישראל שדומה לאשה עקרה שלא ילדה בנים לגיהנם כותייכו.³¹

[אמר לה אותו מין לברוריה כתוב: (ישעיהו נד) "רני עקרה לא ילדה", משום שלא ילדה, שמחה?

אמרה לו: שוטה. רד לסוף הפסוק שכתוב: כי רבים בני שוממה מבני בעולה אמר ה';

אלא מדוע עקרה לא ילדה שמחה, כנסת ישראל שדומה לאישה עקרה שלא ילדה בנים לגיהנם כמזכירם].

על פי המקור מין אחד התריס לפני ברוריה בנושא שנוגע בה כאישה ולעג ליהדות,³² והיא הוכיחה אותו באמצעות דרשת פסוק ואף לעגה לו. המין טען לפניו כי הנביא מצפה מאישה עקרה שתשמח על כך שאינה יולדת, היינו שתשמח על סבלה. הוא הפעיל פרקטיקה של דרשת קטע הפסוק: "רני עקרה לא ילדה פֶּצַחִי רָנָה וְצִהְלִי לֹא חָלָה..." (ישעיה נד 1). המין לקח חלק מהפסוק השלם, שינה את משמעותו, וכמו כן התעלם מכך שזהו משל.

הפסוק המלא הוא: "רני עקרה לא ילדה פֶּצַחִי רָנָה וְצִהְלִי לֹא חָלָה כִּי רַבִּים בְּנֵי שׁוֹמְמָה מִבְּנֵי בְעוּלָה אָמַר יְהוָה". לפי פשט הפסוק, הנביא מדבר על אישה שילדה בעבר, ובהווה נתעקרה ומצווה עליה לשמוח, כיוון שבעתיד בניה ירבו מבני הבעולה. הנמשל הוא שכנסת ישראל במצב של עקרות, אך בעתיד בניה של ישראל ישובו אליה והיו רבים יותר ממספרם בתקופה שקדמה לחורבן וכן מבני המשעבדים.³³

ייתכן שבטענתו של המין חבויה הטענה הנוצרית שאלוהים נטש את עם ישראל, ולכן הוא סובל בגלות. על פי פירוש זה, המין מבקר את עם ישראל המשול לעקרה, על שמחתו מהעקרות, כלומר על שמחתו בגלות מנטישת אלוהים. ברוריה השיבה לו בדרשת הפסוק כמשל, והתמודדה הן עם התקפתו על היהדות והן עם לעגו לה כאישה. היא הפנתה אותו לסוף אותו הפסוק: "כִּי רַבִּים בְּנֵי שׁוֹמְמָה מִבְּנֵי בְעוּלָה", והסבירה לו את הנמשל, שלפיו העקרה הינה משל לכנסת ישראל ושמחתה מוסברת בכך שבעתיד בני העקרות ירבו מבני הנשים הפוריות.

ברוריה השיבה לטענה הנוצרית, כי העקרות – היהדות בגלות, היא זמנית וראויה מהנצרות, שמקורה בגיהנום. דבריה רומזים לדברי חכמים שהמשילו את הגלות הזמנית של עם ישראל לעקרה שעתידה להתעבר, וכן לזוג שהכתובה בידיו, אך התרחק ריחוק זמני כדי לטהר את האווירה ביניהם. הנמשל הוא שהגירוש של עם ישראל מארצו הוא לזמן מוגבל כל עוד הוא מאמין בתורה.³⁴

31. בכתב יד אוקספורד 366 חסר הביטוי "כותייכו", המופיע בסוף הסיפור.

32. טיעון נוצרי זה מופיע גם בסיפור על הוויכוח בין רבי אבהו למין בתלמוד בבלי, עבודה זרה ד ע"א.

33. ע' חכם, **פירוש לספר ישעיהו**, ב, ירושלים תשמ"ד, עמ' תקעז-תקעח; ש"מ פאול, **ישעיה, פרקים מ-סו** (מקרא לישראל), ב: פרקים מט-סו, תל-אביב וירושלים תשס"ח, עמ' 375-380.

34. פולמוס עם טענה זו מצוי בדברי אוריגנס על ירמיה ג 8: "וְאָרָא, כִּי עַל-כָּל-אֲדוֹת אֲשֶׁר נֶאֱפָה מִשְׁבַּח יִשְׂרָאֵל, שְׁלֵחֶתֶּיךָ, וְאָמַר אֶת-סֶפֶר כְּרִיתֶימִי אֶלְיָי; וְלֹא יָרָא בְּגִזָּה יְהוָה, אֲחֻזָּתָה--וַתִּלָּךְ, וַתֵּזֶן גַּם-הִיא". אולם פה מדובר על ישראל עם הנגדה ליהודה. בפירוש של אוריגנס לפסוק זה הוא כותב: "The Law of Moses says that if the wife is displeasing to the husband, the woman gets a bill of divorce from the husband and is sent away, and the man who sent away the former wife because she seemed to act improperly is allowed to marry another woman. So, note in the word those who receive the bill of divorce, and since they received the bill of divorce they were forsaken in everything due to this. For where are the Prophets now among them? Where now are the signs among them? Where is the manifestation of God? Where is the ritual, the Temple, the sacrifices? They were driven away from their own place. Hence he gave to Israel a bill of divorce. Then we, Judah, turned to the Lord—Judah because the Savior arose from the tree of Judah, for it was declared beforehand that our Lord arose from Judah. And our last days—if only they were not already here—seem to become similar to the last days of those people, perhaps even worse" (Origen Homilies on Jeremiah, Washington

לאחר הטענה העניינית מסוף הפסוק, הוסיפה ברוריה פירוש משלה ובו עקיצה בוטה כלפי המין. לדבריה, כוונת הפסוק היא שכנסת ישראל נקראת לשמוח על היותה עקרה מלהוליד ילדים לגיהנום.³⁵ ייתכן שבדבריה ישנו לעג גם לתפיסה הנוצרית, שלפיה התורה החדשה והבחירה החדשה מצילות מאש הגיהנום.³⁶

בכתב יד אוקספורד 23 חסר הביטוי "כוותייכו", שמשמעותו כמותכם, ולפי זה מופחתת לעגנותה של ברוריה, שכן היא מדברת על בנים כופרים בכלל, ובכך היא רומזת למין שהכוונה אליו, אך לא אומרת לו זאת במישרין.³⁷

מתוך תשובתה של ברוריה למין מצטיירת דמותה כתקיפה, חכמה ובעלת ידע מקראי, יכולת דרשנית, יכולת להתפלמס עם מינים, ועם זאת גם בוטה. דרך תיאורה זה כלעגנית מנוגדת לתיאורו של רבי אבהו, המתפלמס אף הוא, עם מין בסיפור המופיע בסוגיה מיד לאחר סיפור זה על ברוריה. רבי אבהו מתווכח עם המין ויכוח ענייני ואינו לועג לו או מגיב בבטות.

בבלי ברכות י ע"א:

א"ל ההוא מינא לר' אבהו כתיב (תהילים ג) מזמור לדוד בברחו מפני אבשלום בנו וכתוב (תהילים נז) לדוד מכתם בברחו מפני שאול במערה הי מעשה הוה ברישא מכדי מעשה שאול הוה ברישא לכתוב ברישא אמר ליה אתון דלא דרשיתון סמוכין קשיא לכו אן דדרשין סמוכין לא קשיא לן.

המין מתקיף את רבי אבהו על סדר הכתובים שהוא סבור שאינו הגיוני. מכאן ייתכן שיש רמז לפולמוס נוצרי רווח בדבר פרשנות לקויה של היהודים לכתבי הקודש וחוסר הבנתם אותם.³⁸ רבי אבהו משיב לקושי של המין בנימוס ובסבלנות, ואומר לו שמשום שהמינים אינם דורשים בסמיכות פרשניות – יש להם קושי, ואילו ליהודים שדורשים בסמיכות – אין.

עוד דמות נשית המתפלמסת עם מין, היא **בתו של רבן גמליאל**,³⁹ ולה מיוחסים שני ויכוחים:

33. (1998, homily 4, p. 33). יהודה לא קיבל שטר כריתות כיוון שהכנסייה היא כעת יהודה. יש לציין, כי אוריגנס אינו שייך לזרם המרכזי של הכנסייה, ודימויו זה של העקרה ופולמוס עם הדימוי היהודי של העקרה אינו מופיע בכתבים נוצריים אחרים. י' גפני, 'עונש, ברכה או שליחות – הפזורה היהודית בימי הבית השני ובתקופת התלמוד', א' אופנהיימר, י' גפני וד' שוורץ (עורכים), **היהודים בעולם ההלניסטי והרומי: מחקרים לזכרו של מנחם שטרן**, ירושלים תשנ"ו, עמ' 242; R. Kimelman, 'Rabbi Yohanan and Origen on the Song of Songs: A Third-Century Jewish-Christian Disputation', *Harvard Theological Review*, 73, 3-4 (1980), pp. 589-590; M. Edwards, *Catholicity and Heresy in the Early Church*, Farnham, Surrey, England 2009, pp. 80-87; F. Prat, 'Origen and Origenism', *The Catholic Encyclopedia*, 11, from <http://www.newadvent.org/cathen/11306b.htm>

35. M. Krupp, 'Manuscripts of the Babylonian Talmud', Sh. Safrai (ed.), *The Literature of the Sages*, 1: Oral Tora, Halakha, Mishna, Tosefta, Talmud, External Tractates, Assen 1987, pp. 356-360.

36. אל הגלגלים ג 10-14: "הנשענים על קיום מצוות התורה נתונים תחת קללה, שְׁהָרִי כְּתוּב, "אָרֹר כָּל מִי שֶׁלֹּא יִקְיָם אֶת כָּל הַדְּבָרִים הַכְּתוּבִים בְּסֵפֶר הַתּוֹרָה לַעֲשׂוֹת אוֹתָם" (דברים כז 26; ירמיהו יא 3); 11 דָּבָר בְּרוּר הוּא שְׂאִישׁ לֹא יִצָּדֵק לִפְנֵי אֱלֹהִים עַל-יְדֵי הַתּוֹרָה, שֶׁכֵּן צָדִיק בְּאֱמוּנָתוֹ יִתִּיחַ (חבקוק ב 4); 12 וְהַתּוֹרָה אֵינָהּ נִזְקָקֶת לְאֱמוּנָה, אֲלֵא שֶׁיַּעֲשֶׂה הָאָדָם אֶת דְּבָרֶיהָ וְחַי בָּהֶם (ויקרא יח 5); 13 הַפְּשִׁיחַ פָּדָה אוֹתָהּ מִקְלַת הַתּוֹרָה בְּכֹף שֶׁיִּתֵּן לָקֵלָה בְּעֵדָנוּ -- שֶׁכֵּן הַכְּתוּב אוֹמֵר, "קִלְקֵלֶת אֱלֹהִים תְּלוּי עַל-עֵץ" (דברים כא 22-23); 14 כְּדֵי שֶׁבִּלְשׁוֹעַ הַפְּשִׁיחַ תִּגְעֶי בְּרַפָּת אֲבָרָהֶם אֵל הַגּוֹיִים, לַעֲמֹן נִתַּח עַל-יְדֵי הָאֱמוּנָה אֶת הַרְוֵת הַמִּבְטָחַת. כְּמוֹ כֵּן בְּאִיגֶרֶת הַשְּׁנִיָּה אֵל הַקּוֹרִינְתִּים ג 6 'הוּא הַכּוֹשֵׁר אוֹתָנוּ לְהִיט מִשְׁרָתִים שֶׁל בְּרִית חֲדָשָׁה, לֹא שֶׁל אוֹת כְּתוּבָה, אֲלֵא שֶׁל הַרוּחַ; שֶׁכֵּן הָאוֹת מְמִיתָה, אֲבָל הַרוּחַ מְחִיחַ'. ראו בין השאר S. J. Gathercole, 'Torah, life, and salvation: Leviticus 18:5 in early Judaism and the New Testament', *From Prophecy to Testament*, Peabody 2004, pp. 126-146.

37. מהופעת השינוי בכתב יד זה נראה שזוהי הגרסה המקורית. אף שמדובר בכתב יד אחד, זהו כתב יד שנחשב אמין, וכן ידוע שבמקומות שבהם יש פגיעה במינים, השתנו מילים וביטויים. ראו: קראפ (לעיל הערה 35), עמ' 351-361. מכאן יש מקום להניח, שגרסה זו שונתה בידי מעתיקים מסיבת צנזורה כדי להפחית את הלעג כלפי המין.

38. הירשמן (לעיל הערה 2), עמ' 13.

39. בתו של רבן גמליאל דיבנה שהיה המנהיג הרוחני של היהודים לאחר חורבן הבית השני, מופיעה בשני סיפורים בלבד בתלמוד הבבלי, והם נידונים במאמר זה.

הוויכוח הראשון מופיע בבבלי סנהדרין לט ע"א :

אמר ליה כופר לרבן גמליאל :

אלהיכם גנב הוא, דכתיב (בראשית ב 21) ויפל ה' אלהים תרדמה על האדם וישן.

אמרה ליה ברתיה : שבקיה, דאנא מהדרנא ליה.

אמרה ליה : תנו לי דוכוס אחד.

אמר לה : למה לך?

(אמרה לו) ליסטיך באו עלינו הלילה, ונטלו ממנו קיתון של כסף והניחו לנו קיתון של זהב.⁴⁰

אמר לה : ולואי שיבא עלינו בכל יום!

(אמרה לו) ולא יפה היה לו לאדם הראשון שנטלו ממנו צלע⁴¹ אחת ונתנו לו שפחה לשמשו?

אמר לה : הכי קאמינא, אלא לשקליה בהדיא!

אמרה ליה : אייתו לי אומצא דבישרא.

אייתו לה. אותבה תותי בחשא. אפיקתה.

אמרה ליה : אכול מהאי!

אמר לה : מאיסא לי.

אמרה ליה : ואדם הראשון נמי, אי הות שקילה בהדיא – הוה מאיסא ליה.

[אמר לו כופר לרבן גמליאל :

אלוהיכם גנב הוא, שכתוב (בראשית ב 21) "ויפל ה' אלהים תרדמה על האדם וישן".

אמרה לו בתו : הנח לו, שאני משיבה לו.

אמרה לו : הביאו לי שופט⁴² אחד.

אמר לה : מדוע לך?

שודדים באו עלינו הלילה, ונטלו ממנו קיתון של כסף והניחו לנו קיתון של זהב.

אמר לה : הלוואי שיבא עלינו בכל יום

ולא יפה היה לו לאדם הראשון שנטלו ממנו צלע אחת ונתנו לו שפחה לשמשו?

אמר לה : כך אני אומר, אלא לקחתו בחזרה.

אמרה לו : הביאו לי חתיכת בשר חיה.

40. בכתב יד הרב הרצוג בלבד כתוב קיתון של חרס, במקום קיתון של זהב. חרס היה זול מזהב, בדומה לכך שכסף זול מזהב, ולכן אין משמעות מהותית לשינוי. השינוי אינו משנה את משמעות הסיפור ומופיע רק בכתב יד אחד.

41. בכתב יד פלורנס מופיעה המילה סלע במקום צלע. נראה שזהו שיבוש כיוון שבמקור המקראי כתוב צלע.

42. רש"י בבלי, סנהדרין לט ע"א, ד"ה: "אמרה לו תנו לי דוכוס אחד" – "שופט, לנקום נקמה".

הביאו לה.

הכניסה אותה תחת הרמץ⁴³ והוציאה אותה.

אמרה לו: אכול מזה!

אמר לה: מאוס עלי.

ואמרה לו: ואדם הראשון גם כן, לו הייתה (חוה) נלקחת אליו במישרין, הייתה מאוסה עליו.

במקור זה, שלא כקודמיו, המין פונה לחכם, אך אישה משיבה במקומו. הסיפור מופיע בסוגיה הדנה בבריאת האדם ובוויכוחים עם מינים. הגמרא מביאה שנים עשר סיפורים על ויכוחים של חכמים עם מינים, שכמה מהם עוסקים בבריאת האדם. לסיפורים יש מבנה דומה ופתיחה זהה, הם מסופרים באותו סגנון שעל פיו המין מקשה על חכם קושיות למיניהן המתבססות על ציטוט פסוקים ודרשתם, ואילו החכם משיב באמצעות דברי חוכמה ודרשת פסוקים. רק בסיפור זה משיבה אישה, ונושאו קשור בנשים – הוויכוח על אודות נחיצותה של האישה, תפקידה ותרומתה לגבר.

הקיסר הרומי פנה לרבן גמליאל, נשיא הסנהדרין, בהאשמה שאלוהי ישראל גנב ובתו התעקשה בתקיפות להשיב במקומו. הקיסר שהוא בן לדת אחרת, האשים את הקב"ה בגנבת אחת מצלעות האדם בשעת הלילה. זאת באמצעות ציטוט קטע מפסוק: "ויקח אחת מצלעותיו ויסגור בשר תחתנה".⁴⁴ מההאשמה הגלויה נרמזת האשמה סמויה, כי בריאת האישה היא אירוע שהאדם לא ביקש, היא נעשתה ללא ידיעתו והזיקה לו.

בתשובתה גילתה הבת חוכמה ונחרצות. היא עשתה שימוש בשני משלים ובשאלות רטוריות. בתחילה ביימה תביעה על גנבה שקרתה לה כדי שהקיסר יהיה משתתף אקטיבי בשיפוט מאורע מציאותי לכאורה. ראוי לציין ששיטה זו הייתה נהוגה בפולמוסים של חכמים עם המינים במקומות אחרים, דוגמת בבלי, תענית ז ע"א, בבלי, נדרים ג ע"ב ובבלי, חולין ס ע"א.

הבת המשילה משל כך: היא דיווחה על גנבים שבאו בלילה, גנבו את כוס הכסף והחליפו אותה בכוס של זהב ודרשה להביא שופט.⁴⁵ הקיסר השיב בפליאה והביע משאלה שלפיה יבואו כל יום גנבים מסוג זה. הבת הביאה את הנמשל למשל ואמרה שהאדם איבד צלע אחת וקיבל תמורתה "שפחה לשמשו". בכך ניסתה להוכיח שבריאת האישה נעשתה לטובת האדם ולא לרעתו. היא השיבה גם על הטענה הגלויה שלפיה האל גנב, וגם על טענתו הסמויה שבריאת האישה נעשתה לרעתו של האדם, שכן מדבריה עולה כי האישה מושווית לקיתון של זהב, היינו, לחפץ יקר ערך. הקיסר, שלא השתכנע, המשיך בוויכוחו וטען לא על מהות המעשה, אלא על כך שנעשה בסתר כ"גנב בלילה". משמעות דבריו היא שבריאת האישה נכפתה על האדם, וכי היה מעדיף לשמור על צלעו ולא להמירה באישה.⁴⁶

הבת לא התייאשה ולא ביקשה את עזרת אביה והביאה משל אחר כאירוע ממשי. היא ביקשה שיביאו לה אומצת בשר חי והראתה אותה לאביה ולקיסר. לאחר מכן היא בישלה אותה והציעה

43. רש"י בבלי, סנהדרין לט ע"א, ד"ה: "אותביה תותיה בחשא – תחת הרמץ", קלינ"י בלעז רמץ, אפר חם, וכן דרך צלייתה, ומתוך שראה אותה בגנותה, נמאסת עליו.

44. בראשית ב 21.

45. רש"י בבלי, סנהדרין לט ע"א, ד"ה: "אמרה לו תנו לי דוכוס אחד – שופט, לנקום נקמה".

46. מהרש"א חידושי אגדות בבלי, סנהדרין לט ע"א, ד"ה אמר ליה קיסר לר"ג.

לקיסר לאכול ממנו. הקיסר סירב מכיוון שחתיכת הבשר הייתה מאוסה בעיניו. הבת הציגה בפניו את הנמשל, שאם האדם הראשון היה עד ללקיחת צלע מבשרו והפיכתה לאישה, היה מואס בה. הוכחתה זו משיבה על ההאשמה הסמויה שלו.

הבת הקבילה את בריאת האישה לבישול בשר ולהבאת כד של זהב. היה אפשר לראות בהשוואת האישה למאכל ולכלי זהב ביזוי, אולם בתלמוד הבבלי רווחו תיאורי נשים במושגים מעולם הבישול,⁴⁷ ולכן כד של זהב הוא יקר ערך, ומכאן עולה התפיסה שהאישה יקרת ערך.

דברי הבת מבטאים שתי עמדות מנוגדות כלפי מיקומה של האישה בתרבות החכמים. מצד אחד, הבת מציגה את בריאת האישה כאירוע שתרם לאדם, ומתמודדת בכך עם שאלות מיסוגניות בדבר הזקת בריאת האישה לאדם. מצד אחר, בדבריה עולים גם רעיונות שוביניסטיים ובהם הרעיון שיצירת האישה נעשתה על מנת לשמש את הגבר. בכך שאישה היא הדוברת בוויכוח ובהתבסס על טענתו של יונה פרנקל, שהמשלים לא נועדו לשנות את עמדת הכופר, אלא לחיזוק עמדות המאמינים,⁴⁸ אפשר לראות שהבת מלמדת לקח ודבקות ביהדות ובאמונתה, ובכך היא דומה לתלמיד חכם.⁴⁹

עוד פולמוס המיוחס לה מופיע בבבלי סנהדרין צ"ב-צא ע"א:

אמר ליה קיסר לרבן גמליאל: אמריתו דשכבי חיי, הא הו עפרא, ועפרא מי קא חיי?

אמרה ליה ברתי: שבקיה, ואנא מהדרנא ליה:

שני יוצרים יש בעירנו, אחד יוצר מן המים ואחד יוצר מן הטיט, איזה מהן משובח? אמר לה: זה שיוצר מן המים. אמרה לו: מן המים צר, מן הטיט לא כל שכן?

[אמר לו קיסר לרבן גמליאל: אומרים אתם שמתים חיים. הרי הם עפר, ועפר כיצד הוא חי?

אמרה לו בתו: עזבהו ואני משיבה לו...]

ויכוח זה מצוי בפרק "חלק", העוסק ביהודים שאין להם חלק בעולם הבא, בהם מינים, ומצויים בו ויכוחים בעניינים תאולוגיים שהיו חלוקים בין היהדות למינות. הוויכוח בין המין לרבן גמליאל ובתו עוסק, בדומה לפולמוסים אחרים בסוגיה, בתחיית המתים. גם בסיפור זה, כמו בקודמו, המין פונה לרבן גמליאל ובתו של רבן גמליאל מבקשת ממנו להשיב לו. היא מגלה בדבריה תקיפות ורצון להשתתף בוויכוח, וכן מפגינה יכולת ניתוח, יצירתיות חוכמה ודעתנות. הבת השיבה למין במשל חידתי וביקשה את תגובתו, ובו היא סיפרה לו סיפור וביקשה שישפוט. היא שאלה את המין איזה יוצר עדיף בעיניו – זה שיוצר מן המים או זה שיוצר מן הטיט. הנמשל בדבריה הוא שאם האל יצר את העולם ממים, כך יכול ליצור את האדם מעפר. שלא כוויכוחים הקודמים, כאן הנושא אינו נשי ואינו ייחודי לה, אלא נפוץ בוויכוחים של החכמים עם המינים,⁵⁰ וכן הוא נדון מפי חכמים במהלך סוגיה זו.

47. טענה שבה האישה משולה לבשר מצויה בתלמוד בבלי, נדרים כ ע"ב: "...כל מה שאדם רוצה לעשות באשתו עושה, משל לבשר הבא מבית הטבח..."

48. י' פרנקל, דרכי האגדה והמדרש, א, גבעתיים 1991, עמ' 354-357.

49. ולר, תשס"א (לעיל הערה 4), עמ' 180.

50. בבלי, חולין נט ע"ב, בבלי, סנהדרין לט ע"א, הוריות י ע"א, ברכות נו ע"א.

עיון בפולמוסים של הדמויות הנשיות עם מינים/נוצרים חושף מאפיינים ייחודיים, הנעדרים מהוויכוחים המיוחסים לחכמים, ועוד זאת, הוא מאפשר להציג תמונה מורכבת של ייצוג האישה ומיקומה בתרבות החכמים.

מאפיין ייחודי לסיפורי הוויכוח המיוחסים לדמויות הנשיות הוא תוכנם של הוויכוחים. אלה סבבו, נוסף על סלעי המחלוקת עם הנצרות, גם על נושאים הקשורים לנשים, כגון מעמד האישה, עקריות, לידה, ביטול והעדר ירושה לנשים.

עוד מאפיין הוא סוג העמדות המיוחסות לדמויות הנשיות. הן מבטאות עמדות שוליות ואף מנוגדות לעמדות ההגמוניות של החכמים, ובמיוחד בנושאים הפוגעים בנשים, כמו תפיסת האישה כבריאה שהזיקה לאדם, העדר ירושה לנשים ושמחת אישה עקרה. יש מקום להניח שייצוג נשי כמבטא עמדה שנויה במחלוקת, מתאים יותר מייצוג גברי משום שנשים לא היו חייבות בלימוד, ועמדתן הייתה פחותה בחשיבותה מזו של הגברים. סיבה אחרת היא זיהוי בין אישה ובין התנגדות לעמדות חכמים שיש בהן משום פגיעה וקיפוח של נשים.

ראוי להדגיש שהדמויות הנשיות מנוגדות לדמותו של המין בשני מישורים עיקריים – גבר כנגד אישה וגוי כנגד יהודייה, אך דומות לו בהיותן "אחר" אל מול חברת החכמים.⁵¹ למרות ייצוגן כ"אחר", הן יוצאות כשידן על העליונה ומוצגות בדמיון לתלמיד חכם. יתרה מזו, אפשר ללמוד מכך שדווקא אחרותה של האישה מאפשרת לשים בפיה את עמדת היהדות ולחזק את עליונות היהדות ואת הבחירה בה. תפקידה זה מתחזק מהיקש הדימוי המקראי של אישה שנטשה את בעלה ובגדה בו לעזיבת עם ישראל את אלוהיו ומעבר לעבודה לאלים. בסיפורים על הדמויות הנשיות בתלמוד, האישה "הבוגדת" מהדימוי המקראי הפכה לאישה שדבקה ביהדות ומשכנעת את הגבר בנכונות היהדות.

נוסף על מאפיינים ייחודיים לפולמוס שהובא מפי הדמויות הנשיות, נעמוד על דמיון בדרך שימושן בדיבור המעיד על חוכמה וידע: ברוריה הפגינה ידע בפסוקים, חוכמה ויכולת דרשנית, כאשר באמצעות דרשת פסוק היא הוכיחה את עליונות היהדות ואת זמניותה של הגלות; בתו של רבן גמליאל גילתה חוכמה, יכולת חשיבה מופשטת ופילוסופית בהציגה למין משלים וחידות; אימא שלום ביטאה בקיאות במקרא ויכולת לצטט פסוקים בהקשרם המתאים, יתרה מזו, היא הכירה פסוקים מהברית החדשה והשתמשה בהם כדי להוקיע שופט נוצרי מושחת.⁵²

מתוקף בקיאותן בכתובים ושימושן הדרשני נסיק כי אפיון זה דומה לזה של תלמיד חכם וכי הן מוצגות כשוות ביכולתן לנצח את המינים. דמיון זה מתחזק גם מאפיוןן כבעלות תעוזה, שכן עמדו מול מין, השיבו תשובה ניצחת בלי עזרת החכמים וביטאו עמדות ורעיונות מתגרים.

הן בסיפורים שנותחו הדמויות הנשיות מאופיינות בתכונות של תלמיד חכם, והפולמוסים המיוחסים להן מופיעים בתלמוד הבבלי במרכזן של סוגיות ותורמים למסקנותיהן ההלכתיות והרעיוניות, שבהן בולטת עליונות היהדות וערכיה על פני אלה של הנצרות והמיניות.⁵³

51. על המין והנוצרי כאחר בספרות המדרש והתלמוד ראו: C. E. Hayes, 'The "Other" in Rabbinic Literature', C. E. Fonrobert and M. S. Jaffee (eds.), *The Cambridge Companion to the Talmud and Rabbinic Literature*, Cambridge 2007, pp. 258-259.

52. בבלי שבת קטז ע"א-ע"ב.

53. שולמית ולר כתבה על שני הפולמוסים של בת רבן גמליאל והסיקה, שמשמע מהם, שנשים נטלו חלק בחברת החכמים ונתפסו כבעלות יכולות לנצח בוויכוח עם גברים, בדומה לחכמים. ולר תשס"א (לעיל הערה 4), עמ' 172-183.

עולמן של מתבגרות בחברת חב"ד: ניתוח אקולוגי של תפיסת תפקידי נשים ואוריינטציית עתיד

מוטו

התקוות שלי זה להיות אימא טובה, עקרת בית טובה ואשת מקצוע טובה. בינתיים אני מתלבטת באיזה מקצוע בדיוק אני רוצה לעסוק, גם זה החששות שלי. והתקווה שלי זה לממש את כל הרצונות שהגדרתי בפניי. למרות שאני עדיין לא בדיוק יודעת מה אני רוצה מעצמי, את הפרטים הקטנים, בגדול כן. אבל לא הכול. מקווה לממש עד גיל 20 נישואין ועד 23 מקצוע.

(חור, מס' 382, כיתה י"ב)

תקציר

אוריינטציית עתיד כבסיס לתוכנית חיים ומטרות, משקפת השפעות אישיותיות וחברתיות-תרבותיות. המחקר עוסק באוריינטציית העתיד של מתבגרות בחברת חב"ד בזיקה לשני תחומי חיים: נישואין ומשפחה, לימודים וקריירה. השערת המחקר בחנה אפקט של אמונות ההורים כלפי תפקידי נשים כפי שהן נתפסות בידי המתבגרות ומתווכות באמצעות העצמי על אוריינטציית עתיד. במחקר השתתפו 820 תלמידות תיכון מתשעה בתי ספר חב"ד בארץ, מכיתות י', י"א ו-י"ב, ונבדקו בעניין תפיסת תפקידי נשים, ייצוגי העצמי ואוריינטציית עתיד. ממצאי המחקר הראו את אפקט האמונות כלפי תפקידי נשים על אוריינטציית עתיד בשני התחומים, ומצאו הבדלים בין משפחה לקריירה. העצמה פסיכולוגית ולא הערכה עצמית נמצאה מתווכת בין האמונות כלפי תפקידי נשים ובין אוריינטציית עתיד. תקוות וחששות של המתבגרות מציגים שאיפה להתפתחות מקצועית בתחומים מגוונים, לצד מודעות לנורמות לעסוק בחינוך. הציפייה לנישואין ולמשפחה ברוכת ילדים בשילוב עם קריירה, והמכוונות להיות חלק ממפעל השליחות, ייחודיים לחברת חב"ד. המחקר תורם להבנת תהליך הסוציאליזציה שעוברות המתבגרות בדרך להיותן נשים.

מילות מפתח: אוריינטציית עתיד; מתבגרות; תפקידי נשים; חב"ד.

מבוא

מוקד העניין במחקר הנוכחי הוא תהליך הסוציאליזציה שעוברות מתבגרות בחברת חב"ד בדרך לתפקידן ולהיותן נשים, המתבטא באוריינטציה של המתבגרות לעתידן בזיקה לשני תחומי חיים: נישואין ומשפחה, לימודים וקריירה. אוריינטציית עתיד, הייצוג המנטלי של העתיד המתפתח אצל

האדם בנקודות מסוימות בחייו, משקף השפעות אישיותיות וחברתיות-תרבותיות ומשמש בסיס לארגון תוכנית חיים ומטרות (Seginer, 2009). ייצוג זה המתאר את מידת ההשקעה הפסיכולוגית בתחומי העתיד, משמש להצגת העצמי ומשקף את מידת הפרסונליזציה של העצמי העתידי והעיסוק בו (Sun & Shek, 2012). כן אוריינטציית עתיד מסייעת להתפתחות האישית, בעיקר בתקופות של מעבר, ומעניקה משמעות להבנת תהליכים המתרחשים בהווה. תפקידה של אוריינטציית העתיד בבניית מסלול חיים עתידי מעלה את חשיבותה כמטלה התפתחותית בגיל ההתבגרות (Erikson, 1968). בסקירת מחקרים קודמים בעניין זה, עמדה סג'נר (Seginer, 2005) על מאפיינים תוך-אישיים בגיל ההתבגרות ודיווחה על ממצאים שהראו כי אוריינטציית עתיד קשורה לדימוי עצמי (Nurmi & Pulliainen, 1991), מוקד שליטה פנימי (Trommsdorff, 1983), אופטימיות (Seginer, 2000), זהות ואינטימיות (Seginer & Noyman, 2005), וקשורה קשר שלילי לתחושת בדידות (Seginer & Lilach, 2004).

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את אוריינטציית העתיד של מתבגרות חרדיות במערכת התרבותית-ייחודית של חברת חב"ד בשני תחומי עתיד: לימודים וקריירה, נישואין ומשפחה. נקודת המוצא של המחקר היא המודל האקולוגי-התפתחותי (Bronfenbrenner, 1979, 1986, 1989). חשוב לציין כי פיתוח מאוחר של המודל (Bronfenbrenner, 1995) הוסיף למודל האקולוגי גם את ההיבט התוך-איש. לפיכך התמקד המחקר בהיבטים תוך-אישיים שבאו לידי ביטוי בהערכה עצמית ובהעצמה פסיכולוגית בזיקה לתפקידי נשים, ובמערכת המקרוסיסטמה החסידית הקשורה למשנתו של הרבי מליובאוויטש ורבני חב"ד כמורי דרך, ומתבטאת במאפייני החיים, באמונות חברתיות ובציפיות המיוחדות מבנות בחברת חב"ד.

במחקר שערכתי (דקל, 2005), נבחנה אוריינטציית עתיד מקצועי של 208 סטודנטיות במכללה למורים בכפר חב"ד. תמונת העתיד של הבנות תיארה קונפליקט ייחודי לחברה החב"דית המאופיינת בשילוב בין מידה רבה של נאמנות לדת והליכותיה, למשל, בין עידוד הילודה בידי הרבי (שניאורסון, תשמ"ז) ובין הענקת ערך גבוה להשכלה וחינוך (שניאורסון, תש"ס). חשוב לציין כי עד לעת הזו נמצא מחקר אחד בלבד שבדק את יחסן של בנות דתיות להשכלה וחינוך בקרב מתבגרות ממגוון החברה החרדית (רוזנטל, 2013), וכלל היבט אחד של המיקרוסיסטמה (תמיכה חברתית). מחקרים אחרים בתחום זה (לדוגמה: Seginer & Mahajna, 2003; Seginer, 2003; Seginer, 2004, 2015) התמקדו בקשרים תרבותיים-חברתיים אחרים (בנות מוסלמיות).

חידושו של המחקר המוצג הוא הן בדיון במערכת המקרוסיסטמה, והן בהתמקדות במתבגרות חרדיות בחברת חב"ד הנתפסת יוצאת דופן באוכלוסייה החרדית (פרידמן, 1991). הרקע למחקר והבסיס לניתוח ההשערה הספציפית יוצג להלן בסקירת שלושה נושאים: הפרק הראשון ידון באוריינטציית עתיד, הנושא העיקרי בעבודת המחקר הנוכחי. הפרק השני יציג את תפקידי המגדר ואת המקרוסיסטמה המיוחסת לחסידות חב"ד. לבסוף, יידונו הערכה עצמית והעצמה פסיכולוגית ויוצג מודל המחקר.

אוריינטציית עתיד

אוריינטציית עתיד, כהתנהגות אנושית המופנית כלפי העתיד, עולה מתוך עבודות ראשוניות של הפסיכולוגים ישראל (Israeli, 1930, 1933), פרנק (Frank, 1939) ולוין (Lewin, 1936, 1948). לוין (Lewin, 1948) תיאר את התנהגות הפרט כמכוונת בתוך השדה הפסיכולוגי של ההווה. הוא סבר

כי כחלק מ'מרחב-החיים' (life-space) של האדם הכולל את ההתנסויותיו בעבר ובהווה צומחת תמונת העתיד הסובייקטיבית. ההמשגה של אוריינטציית העתיד ותפקידה המוטיבציוני וההתפתחותי התבססו על שלוש הנחות. האחת, אוריינטציית עתיד או ההתנסויות האפשריות בעתיד, נוצרות בהווה. לפיכך ייצוג העתיד משקף את מצבו של האדם ברגע הנתון (Lewin, 1936). השנייה, אנשים בונים את הדימויים שלהם כלפי העתיד בזיקה לתחומים מוגדרים מגוונים. כלומר תמונת העתיד היא תמטית. השלישית, התמונת של תחומי העתיד האלה עשויות להיות אישיות או חברתיות, מעשיות או רעיוניות, מציאותיות או פנטזיות (Seginer, 2009).

הגישה התמטית

בשלושת העשורים האחרונים הציעה סגינר (1995) שתי קטגוריות-על שעוסקות בעתיד: האחת, מסלול חיים עתידי (prospective life course) והשנייה, תחומים קיומיים (existence life domain). מסלול חיים עתידי כולל השכלה גבוהה, עבודה וקריירה ונישואין ומשפחה כתחומי עתיד משותפים למתבגרים בעלי זהויות אתניות שונות, וכן תחומי עתיד תלויי תרבות כגון השירות הצבאי (בישראל). התחומים הקיומיים כוללים את הדאגה לעצמי (self concerns), הדאגה לזולת והדאגה לכלל. ההנחה היא כי קטגוריות אלו נוגעות לתפקידים התפתחותיים שונים ובקשרים מגוונים (Seginer & Shoyer, 2012).

גישת שלושת הרכיבים

המשגה רחבה יותר עוסקת לא רק בממד הקוגניטיבי-ייצוגי של אוריינטציית העתיד, אלא גם במקורות המוטיבציוניים ובתוצרים ההתנהגותיים שלה, ולפיכך מכונה גישת שלושת הרכיבים. בהתייחסה לגישה זו הציעה סגינר עם עמיתיה (Seginer, Vermulst, & Shoyer, 2004) מודל לבחינת אוריינטציית העתיד. המודל בנוי משלושה רכיבים המשקפים את אוריינטציית העתיד של הפרט בזיקה לתחומי חיים עתידיים. רכיבים אלו נוגעים לתהליך המוטיבציוני המכוון את הפרט להשקיע בבניית הייצוג הקוגניטיבי של העתיד ומבטא התנהגויות הנוגעות לחיפוש אפשרויות עתידיות ומחויבות כלפי אחת מהן (סגינר, 2002). בהמשגה זו נתפסת אוריינטציית העתיד כתהליך שיש לו גורמים מטרימים (antecedents), מוטיבציוניים, המובילים לכיוון מסוים בעתיד. נוסף על כך, וכפי שיפורט בהמשך, מתייחדת גישת שלושת הרכיבים באפשרה בחינה אמפירית רחבה של אוריינטציית העתיד (Seginer, 2009).

הרכיב המוטיבציוני מורכב משלושה משתנים: (א) הערך (value) של התחום העתידי ומידת החשיבות שמייחס הפרט להשגת מטרותיו בתחום זה; (ב) הציפייה (expectance), כלומר ההסתברות הסובייקטיבית שמטרות עתידיות יושגו; (ג) השליטה הנתפסת (self control) עוסקת באמונה כי השגת מטרות תלויה ביכולת ובהתנהגות (שליטה פנימית) או בגורמים חיצוניים (שליטה חיצונית).

הרכיב הקוגניטיבי עוסק בייצוג העתיד באמצעות תקוות וחששות על תחום החיים העתידי ובוחן את מידת השכיחות של כל תחום עתיד לעומת תחומי עתיד אחרים. שכיחות העיסוק בתחום מסוים מראה את מרכזיותו בחיי הפרט בהווה.

הרכיב ההתנהגותי מתבטא בחיפוש (exploration) ובמחויבות (commitment) לתוכנית עתיד בתחום מסוים. החיפוש מתייחס לחיפוש מידע רלוונטי באשר לאופציות בתחום חיים מסוים,

ולמידת ההתאמה של אופציות אלה לאדם. מחויבות משתקפת בתחושה של בהירות, נחישות, ידיעה וקבלת החלטה על אותו תחום.

מחקר זה בודק את אוריינטציית העתיד בשני תחומי חיים: עבודה וקריירה, נישואין ומשפחה. להלן יוצגו שני תחומים אלו המייצגים את תפקידיה העיקריים של האישה בחברה המערבית, והמזמנים קונפליקט בין נאמנות לאורח חיים מסורתי הממוקד בניהול משפחה גדולה ובין נורמות מערביות בפיתוח מקצועי של נשים:

תפקידי מגדר

תפקידי מגדר נוגעים למשמעות הסימבולית-ייצוגית שמבטאת את ציפיות החברה כלפי תפקידי הגבר והאישה (Wood, 2009), ותלויות בהקשר תרבותי לפי המקום והזמן (McDowell, 1999). לאמונות מקום מרכזי בהבנת התנהגותו של הפרט והן נעשות יציבות באמצעות התנסויות חדשות המוטמעות לתוך מערכת האמונות הקיימות (McGillicuddy-De Lisi & Sigel, 1995). עם זאת, אופיין המסתגל מתבטא ביכולת ההתאמה של הפרט לדרישות חברתיות-תרבותיות באמצעות תהליך מתמשך של החלפת ידע חברתי.

פרום (Fromm) ראה חשיבות רבה בתופעה של עליית הכוח הנשי, וכינה אותה אחת המהפכות המנצחות של התקופה (פרום, 1977). מאז, לאחר כניסתן של נשים לשוק העבודה, חלו שינויים רבים בתפקידי המינים (ווגנר, 2015). בחברה המערבית מאמינים אנשים רבים כי נשים כגברים צריכות לשאוף להשגת קריירה כשם ששני המינים צריכים להיות מעורבים בניהול משק הבית (Wood, 2009). בנושאי שוויון בין המינים נמצא כי לנשים יש אמונות ליברליות יותר מלבעליהן (קוליק, 2010), ולבנות יש אמונות ליברליות יותר מלבנים (קוליק, 2006). ממצאים אלו עלו בישראל גם במגזר הערבי. המתבגרות בפרט מחשיבות את תרומתה של ההשכלה הגבוהה לקידום הרווחה הכלכלית והפסיכולוגית של הנשים (Seginer & Mahajna, 2015). אחד המאבקים של התנועה הפמיניסטית במערב היה להראות כי מימוש פוריות והבאת ילדים לעולם אינם עוד המגדיר המרכזי של הזהות הנשית. עם הזמן חלו בתפקידיהם של שני המינים תמורות מרחיקות לכת, ונצפתה עלייה ניכרת בשיעור המשפחות שיש בהן שני מפרנסים. על כן טוענים צינמון וריץ' (Cinamon & Rich, 2002), כי הקונפליקט בית-עבודה אינו מן הנמנע בזהות החברתית, ושהוא נעוץ ביחס שמעניק הפרט לכל אחד משני תחומי חיים אלו. בעוד תפיסת שני התחומים בחשיבות מועטה מאפשרת הלימה ואיזון בין הבית לעבודה, הענקת חשיבות גבוהה יותר לאחד התחומים על פני השני מניבה דפוס קונפליקט בהתאם. הקונפליקט עבודה-בית המאפיין השקעה גבוהה בעבודה על פני התשומה בבית, נמצא בעל מתח גבוה יותר מקונפליקט בית-עבודה. יתרה מזו, לקונפליקט זה יש השפעות על מסוגלות הורית ועל איכות האינטראקציה הורה-ילד (Cinamon, 2007), ואולם תופעות אלו לא הצליחו לערער מהותית את התפיסה הרואה באישה האחראית העיקרית לתחום המשפחה. לנשים יש דחף לטפל בילדים, בבני משפחה, בקהילה ורצון לקשור קשרים. על כן החינוך וההוראה היו וימשיכו כנראה להיות מבצרן של הנשים (פישר, 2004).

תפיסות כלפי תפקידי מגדר בחברה הדתית

התפיסה המסורתית מעודדת ומטפחת דמות נשית בעלת אפיונים "נשיים" כמו צניעות. האישה

מצופה לשאת באחריות טיפוח הבית וניהול המשפחה (ליוש, 2015). ברם, בעשורים האחרונים מיוצג הפמיניזם הדתי בידי תנועת 'קולך', פורום נשים דתיות המבקש לסלול את הדרך לקראת קליטתן של נשים דתיות במסגרות ציבוריות דתיות (כהן, 2009). הפורום עוסק במספר סוגיות שעליהן נסב כיום הפולמוס הציבורי בקהילה האורתודוקסית באשר לאפשרויות ההלכתיות לקידום מעמדן של נשים בחיי הדת וההנהגה הציבורית. אף כי מתנגדי המאבק מרבים לנקוט לשון של איסור והיתר וטוענים שהמאבק סותר את ההלכה ויש בו איום על היהדות, נשות 'קולך' מאמינות כי שורש המאבק אינו הלכתי, אלא חברתי גרידא, ומקורו בחדד מערער המבנה המסורתי הקיים שבו הגבר מייצג את הקודש והאישה את החולין (מנצורה, 2009). עם זאת, נראה שמנהגים משתנים והולכים (פלדמן, 2017) והציבור מקבל את השינויים לאחר שהתחוללו בפועל (בראון, 2012). הדוגמאות לכך רבות: השתלבות נשים במערכות לימוד, עבודת נשים מחוץ לביתן, בחירת נשים, מצוות שנשים קיבלו על עצמן, לימוד תורה בידי נשים (קחת, 2003) ומודלים של רבניות בתנועת החיזוק (ליאון ולביא, 2014).

מתוך ניגוד לרעיון הפמיניזם הדתי, מציגה אלאור (1992) בספרה "משכילות ובורות" נשים בקהילה חרדית בשלהי שנות השמונים כ"נשים מודרניות ומשכילות המקיימות אורח חיים מסורתי וקפדני". היא מציגה את התרבות כחינוך לבורות המתבטא במצב חברתי שבו האישה במודע מייצגת את ה"עצמי כמי שאינו יודע, כמי שאינו פולש לתוך עולמות ידע שאינם שייכים לו" (עמ' 258). יש לציין כי גם בעת האחרונה, נשים מן המגזר החרדי-חסידי מקפידות בעקיבות להיחשף לתחומי ידע התורמים להתפתחותן בתפקידים מסורתיים בלבד (Zalcborg Block, 2011). נוסף על כך, אוריינטציה עתיד של 224 תלמידות תיכון "בית יעקב" ביישוב עירוני במרכז הארץ, ממגוון החברה החרדית, איששה כי קבוצה גדולה מהמתבגרות אינן חשופות למגוון העיסוקים והתחומים האפשריים בהשכלה, וכי הקונפליקט משפחה-קריירה אינו ניכר. להפך, המתבגרות תופסות את העבודה והקריירה כתומכות בתפקידן במשפחה. לנישואין ומשפחה חשיבות עיקרית אצל המתבגרות, כצפוי בחברה החרדית (רוזנטל, 2013).

כאמור, אוריינטציה העתיד של מתבגרות בחברת חב"ד נבחנה בזיקה למערכת המקרוסיסטמה ותרומתה להתפתחות הפרט (Bronfenbrenner, 1979). בשל גישות מנוגדות אלו ביהדות האורתודוקסית – הפמיניזם הדתי הדורש ייצוג של נשים דתיות במסגרות ציבוריות דתיות מצד אחד, ומצד אחר נשים בחברה החרדית הנמנעות במודע מהתפתחות מעבר לתפקידים המסורתיים של האישה – אציג את משנתו של הרבי מליובאוויטש כלפי תפקידי נשים.

המקרוסיסטמה

המקרוסיסטמה נוגעת למערכת החברתית-תרבותית הייחודית שבה מתפתח הפרט. המערכת בעלת ערכים, אמונות ואידאולוגיות מתפקדת כתשתית לתהליכים חברתיים המתרחשים בה ו"צובעת" את כל המערכות האחרות הרלוונטיות להתפתחות האדם. מערכת המקרוסיסטמה של מתבגרות בחברת חב"ד מושפעת ממנהיגותו של הרבי מליובאוויטש. למחקר הנוכחי רלוונטיות במיוחד אמונות כלפי תפקידי מגדר, כפי שהן מתפתחות בתרבות חב"ד, ועל כן אעסוק בהן במפורט.

הרבי מליובאוויטש – מנהיג חסידות חב"ד

הרבי מליובאוויטש, הנשיא השביעי של חסידות חב"ד, מנהיג נערץ ומורה דרך, היה מאז ומתמיד

מקור השראה ודמות הזדהות בעבור חסידי חב"ד, כמו רבים שביקשו את ברכתו ועצתו (כץ, 2015). ביחד עם שאיפתו להשיב לתחייה את העם היהודי, פעילותו של הרבי התמקדה בחינוך ובשיפור פני החברה הכללית. במסר אוניברסלי קרא ללמוד לחיות חיים בעלי משמעות, יצרניים ומוסריים שיביאו ישועה אישית וכלל-עולמית (יעקובסון, 1996). בהמשך, תנועת חב"ד התפתחה בצעדי ענק עם סדרה של 'מבצעים' שמטרתם להנחיל לעם ערכים ומצוות בסיסיות (Eliezrie, 2015). במבצע "נש"ק", למשל, נוהגת נשי ובנות חב"ד לקרוא לנשים ובנות להדליק נרות שבת קודש בכל יום שישי (Fishkoff, 2003).

המודל הנשי בתרבות חב"ד

הרבי מליובאוויטש קבל על שהתנועה לשחרור האישה ביטלה את חשיבות האישה ואת ערכם של תפקידיה הייחודיים. לעומת זאת, היא הציבה כמודל לחיקוי את הגבר ותפקידיו, ולכן גרמה לנשים העדר הכרת הערך העצמי וטיפחה בהן שאיפה לבטל את עצמיותן כדי להידמות למישהו אחר – הגברים. בדומה לתאוריטקנים מערביים (למשל גיליגן, 1995), סבר הרבי שהשחרור האמיתי של האישה אין פירושו לשאוף לשוויון בעולם הגברי, אלא שחרור ההיבטים הנשיים שבאישיות האישה. יתרה מזו, הוא הכיר ביתרונה של האישה על הגבר, והציע יחס מיוחד ואוחד לנשים, למעמדן ולזכויותיהן (וייל, 2009). לדעתו, נשים רגישות יותר לאנרגיה הרוחנית על כן עליהן להיות חוד החנית של המודעות החדשה הזו (Rapaport-Albert, 2013), וכי זו המהפכה הפמיניסטית המושלמת – יצירת הרמוניה בין האנרגיה הגברית לאנרגיה הנשית. אכן, במשנתו של הרבי תופס מעמד האישה משמעות היסטורית: "אחרי אלפי שנות עליונות גברית, אנו עומדים עתה בתחילתה של תקופת הנשים, כאשר יזכו בהכרה בחשיבותן האמיתית" (יעקובסון, 1996, עמ' 173).

בצפתו מראש את תנועת הפמיניזם המודרנית, פיתח גישה מקיפה להגדרת אחריות הנשים בימינו, וייסד ב-1952 את תנועת "נשי ובנות חב"ד". בתוכנית העבודה שהתווה לארגון, קבע הרבי את העבודה בנוגע לעצמן' הכוללת קביעת עיתים להתוועדות שבמרכזן יעסקו בלימוד תורה והלכה ולימוד עיקרי תורת החסידות, מנהגי החסידות וכדומה. זאת כדי לחזק את רוח החסידות בביתן. כן העלה הרבי את העבודה בנוגע הזולת, פעילות ציבורית הנוגעת לניהול תעמולה וחיוזק ענייני היהדות בקרב בני ישראל ובנות ישראל שבסביבתן (שניאורסון, תשמ"ח).

למערכת המשפחתית בחברה החסידית מבנה ברור. המסורת היהודית מחזקת את הכבוד למשפחה ורואה באישה שותף. מרכיב מרכזי ביצירת שלום בית הוא היחסים שבין בני המשפחה הנקבעים בידי ההורים בדרך שבה הם אוהבים ומכבדים זה את זה. יש מקום להניח כי חלק מהכבוד לבית הוא כבוד למחויבות להקים משפחה, לממש את הברכה שברך אלוקים את האדם להוליד ילדים ולמלא את הבית באהבה ובחום (יעקובסון, 1996). ברוח דברי הרבי, הכוח הנשי נתפס משאב חיוני במערכת החברתית, ולמעשה נשים חסידיות מחברת חב"ד משמשות שגרירות האידאולוגיה הדתית. הגישה החסידית ברוח חב"ד מתייחדת בריבוי התפקידים של הנשים המדגישים את לימוד תורת החסידות, הלכה ועיקרי היהדות למען עצמן ולמען חיוזק הקהילה, כמו עיסוק ב'מבצעים' של הפצת היהדות מצד אחד, וניהול משק הבית, לידת ילדים וגידולם מצד אחר. מוקד העניין במחקר הנוכחי הוא תהליך הסוציאליזציה לתפקיד שעוברות מתבגרות בחברת חב"ד בדרך להיותן נשים.

מתבגרות בחברת חב"ד

החינוך במשנת חב"ד מבוסס על השקפתו של הרבי מליובאוויטש, ומתווה קווי יסוד ברורים למתבגרות המתחנכות במוסדות אלו. מן הבנות נדרשת הקפדה על אורח חיים חרדי המאופיין בצניעות ובהפנמה של ערכים חסידיים. זהותן של הלומדות נקשרת במידה ניכרת בעצם היותן מועמדות להוראה, מפני שהרבי עומד על לימודי חינוך והוראה כמקצוע ייעודי למתבגרות שבו תלוי עתידו של העם (שניאורסון, תש"נ). לשם כך הוקמה מכללת 'בית רבקה', המכללה העל-תיכונית הארצית לבנות חב"ד.

למעשה מתבגרות בחברת חב"ד מתפתחות בחברה שבה הנשים משלבות תפקידים מסורתיים עם פעילות ציבורית קהילתית. הן מאמינות שהתורה מעניקה לאישה מנדט רוחני שבא לידי ביטוי בדאגה ואחריות לעתידו של העם היהודי. תופעה זו ראויה לציון מפני שנשים בחברה זו מנהלות בדרך כלל משפחות ברוכות ילדים שמתאפיינות בפתיחות כלפי הקהילה ובהכנסת אורחים. כמו כן, רבות מן הנשים יוצאות לעבודה מחוץ לבית ואף תורמות לקהילה בפעילות ציבורית. לפיכך לא רק תחום הנישואין והמשפחה, אלא גם תחום העבודה והקריירה רלוונטיים לבנות חב"ד.

הקשרים תוך-אישיים: ייצוגי העצמי בזיקה לתפקידי נשים

פסיכולוגים מתארים את העצמי כמבנה (construct) אישיותי מרכזי בעל שני תפקידים: עיבוד המידע המתקבל מן הסביבה ויצירת תמונה עצמית (Harter, 1999). בשל כך מתווך העצמי בין הסביבה להתנהגות האדם.

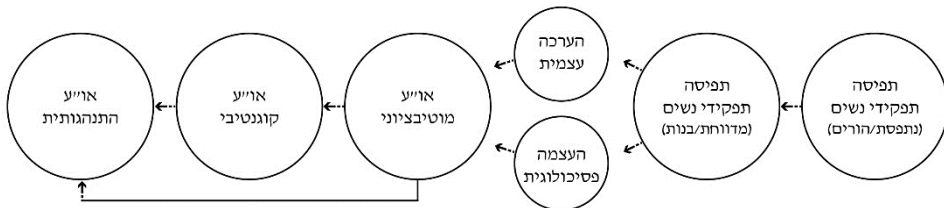
הערכה עצמית היא הידיעה שיש לאדם על אודות מחשבותיו, רגשותיו, ותחושותיו והמשמעות שהוא מעניק להם. הערכה זו התפתחותית מטבעה, מיוצגת בידי אמונות על העצמי בתחומים למיניהם, ומשפיעה על תהליכי החשיבה, הרגשות, המשאלות, הערכים והמטרות (Harter, 2006). היבט הערכתי זה נתפס כמשאב פסיכולוגי של הפרט המשפיע על עיצובה של אוריינטציית העתיד (סגיר, 2002).

העצמה פסיכולוגית (psychological empowerment) נוגעת לכוחות הפנימיים המעניקים לפרט בחברה תחושה שהוא שולט ומכוון את גורלו ובכך מסוגל להשפיע על תהליכים חברתיים לטובתו. פסיכולוגים התפתחותיים רואים בהעצמה פסיכולוגית מבנה אישיותי המייצג את העצמי ומתבטא בתחושה של הפרט שהוא מנתב את עתידו ומשפיע על החלטות הנוגעות לחייו. לפיכך מדד העצמה פסיכולוגית נוגע לכושר מנהיגות ושליטה במדיניות, כמו מעורבות קהילתית (Peterson et al., 2006). יש לציין כי העצמה פסיכולוגית נמצאה כגורם משמעותי בהתפתחות הפרט בחברות מסורתיות (מחאג'נה, 2007) ועלתה בדבריהן של נשים חרדיות בשוק ההייטק הישראלי (גלבוע, 2015). במחקר הנוכחי נבדקת ההעצמה הפסיכולוגית של המתבגרות כמשתנה המייצג את העצמי מפני שהכוח הנשי נתפס כמשאב חיוני במערכת החברתית בחברת חב"ד.

מודל המחקר

כאמור, מטרת המחקר הנוכחי לבחון את האוריינטציה לעתיד של מתבגרות בחברת חב"ד, בזיקה לשני תחומי חיים: נישואין ומשפחה, לימודים וקריירה. ההנחה הבסיסית במחקר זה היא כי למשתנו של הרבי מליובאוויטש יש השפעה על אוריינטציית העתיד של מתבגרות בתרבות חב"ד מפני שהרבי העניק חשיבות רבה לחינוך והוראה לקיום עתידו של העם (שניאורסון, תש"נ), זהותן של

מתבגרות בחברת חב"ד נקשרת במידה ניכרת בעצם היותן מועמדות להוראה, לצד מימוש תפקידן המסורתי כאישה וכאם למשפחה ברוכת ילדים. תפיסת אמונות ההורים תורמת לתפיסת העתיד מפני שמתבגרות מפנימות ומאמצות את 'סטראוטיפ האישה הטובה' באמצעות סוכני תרבות (Taylor, Gilligan, & Sullivan, 1995). המשפחה נחשבת למוסד החברתי המרכזי התורם לעיצוב עמדותיו של הדור הצעיר (קוליק, 2006). ראוי לציין כי להתאמה בין סביבות התפתחותיות בהקשר רחב כמו משפחה, בית-ספר וקהילה חשיבות נודעת (Super & Harkness, 2002) המתבטאת, בהקשר הנוכחי, ביצירת לכידות בתוך המשפחה והלימה בין אמונות ההורים ואמונות כלל הקהילה בזיקה לתפקידי נשים.



איור מס' 1: מודל המחקר – תפקידי נשים ואוריינטציית עתיד

השערת המחקר

מתוך האמור לעיל, ההשערה היא שאמונות כלפי תפקידי נשים של הבנות מושפעות מאמונות כלפי תפקידי נשים של ההורים כפי שהן נתפסות בידי הבנות, וכי אמונות הבנות קשורות לאוריינטציית עתיד בשני תחומי העתיד (עבודה וקריירה, נישואין ומשפחה) בקשר עקיף המתווך באמצעות שני משתני עצמי: הערכה עצמית והעצמה פסיכולוגית (איור מס' 1).

שיטה

נבדקים

המחקר נערך בתשעה בתי ספר תיכוניים לבנות של חב"ד ממגוון אזורים ברחבי הארץ וכלל תלמידות מכיתות י', י"א ו-י"ב (N=820). מאפייני המדגם מתוארים בזיקה למצב ומבנה המשפחה ולהשכלת ההורים ותעסוקתם. משפחות שבהן ההורים נשואים משמשות 93% מן המדגם, בעוד 4% גרושים, וב-3% מהמשפחות נפטר אחד ההורים. ממוצע מספר אחים הוא 6.73 עם סטיית תקן של 3.29. מקסימום אחים במשפחה הוא 19 ול-50% מהמשפחות יש שמונה ילדים ויותר. לוח מס' 1 מציין את מאפייני השכלת ההורים ותעסוקתם.

לוח מס' 1: התפלגות השכלת הורים ותעסוקתם (באחוזים)

השכלת הורים		תעסוקת הורים			
השכלה	השכלה	משרה	משרה	לא עובדת/ת	משרה חלקית
השכלה	השכלה	משרה	משרה	לא עובדת/ת	משרה חלקית
תיכונית	אקדמאית	מגדריה	מלאה	10	18
22	25	ישיבה – 46	71	25	22
אימהות	31	מכללה –	50	25	22
33					

בזיקה לאופי העבודה, כ-21% מהאבות משמשים בעסקנות ציבורית לעומת כ-12% מהאימהות (שליחות, ניהול מוסד, לנשים – נציגת נשי חב"ד ביישוב), 26% מהאבות ו-9% מהאימהות עוסקים במקצועות קודש (רב, סופר סת"ם, לנשים – רבנית, מוסרת שיעורי תורה), 10% מן האבות עוסקים בלימוד תורה בכולל, וכ-18% מהאבות ו-40% מהאימהות עוסקים במקצוע החינוך וההוראה. מתבגרות דיווחו על מגוון של מקצועות ההורים ממקצועות חופשיים: מדע, רפואה, תכנות מחשבים ועד למקצועות טכניים, כמו נגרות. כמו כן הבנות דיווחו על מקצועות מגוונים של האימהות: החל מפסיכולוגיה, רפואה ומחקר אקדמי וכלה בטיפול וסיעוד קשישים, אם כי כאמור, 40 אחוז מהאימהות עוסקות בחינוך ובהוראה.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בכלי מחקר שבדקו שלוש קבוצות של משתנים: תפיסת תפקידי נשים, ייצוגי העצמי ואוריינטציית עתיד. כמו כן נבדקו נתוני הרקע של המשתתפות. להלן יוצגו פרטי השאלונים, מקדמי מהימנות פנימית (אלפא), ממוצעים וסטיות תקן.

א. תפיסת תפקידי נשים

שאלון תפיסת תפקידי נשים (Seginer, Karayanni, & Mar'i, 1990): השאלון המקורי כולל 47 פריטי ליקרט (1= כלל לא מסכים; 6= מסכים בהחלט) הנוגעים לארבעה נושאים: תפקידי נשים מסורתיים (22 פריטים); הבדלי מגדר (9 פריטים); שוויון הזדמנויות בהשכלה ובתעסוקה (9 פריטים); קונפליקט נישואין וקריירה (7 פריטים).

לצורך המחקר הנוכחי נערך מחקר חלוץ בקרב 40 מתבגרות מחברת חב"ד ונבחרו 17 פריטים העוסקים בתפקידי נשים מסורתיים למדידת אמונות ההורים על פי תפיסת המתבגרות. כדי שלא להכביד על הנבדקות ובהתחשב בנתוני האלפא, צומצמו 17 הפריטים סך הכול לשישה, ולצורך ניתוח באמצעות משוואות מבניות חולק הסולם בשירותיות לשני גורמים, 3 פריטים לגורם 1 ו-3 פריטים לגורם 2.

תפיסת תפקידי נשים של המתבגרות נמדדה באמצעות 11 פריטים העוסקים בקונפליקט נישואין וקריירה: 8 פריטים מודדים את מקומה של האישה ו-3 פריטים את מקומו של הגבר. מספר הפריטים בכל סולם, דוגמת פריט, מקדמי מהימנות פנימית (אלפא של קרונברך), ממוצעים וסטיות תקן מוצגים בלוח מס' 2. כפי שהלוח מראה, בהתחשב במספר הפריטים בכל סולם, מקדמי המהימנות הפנימית הם טובים עד סבירים.

לוח מס' 2: תפיסת תפקידי נשים – תיאור הסולם ודוגמת פריט מקדמי מהימנות פנימית (אלפא), ממוצעים וסטיות תקן (בסוגריים)

ממוצע (ס"ת)	מקדמי אלפא	דוגמת פריט	תת-סולמות (מס' פריטים)	סולם וטווח ציונים
3.80 (0.86)	.59	"על האישה לוותר על התקדמותה בעבודה, כשהיא עלולה לפגוע בחיי המשפחה"	גורם 1 (3)	תפיסת המתבגרות את אמונות ההורים
4.04 (0.67)	.47	"השאיפה גדולה ביותר של כל אישה צריכה להיות להתחתן ולהקים משפחה"	גורם 2 (3)	5-1 תפקידי נשים
3.92 (0.67)	.71		סך הכול (6)	
3.89 (0.76)	.62	"על האישה לוותר על התקדמותה בעבודה, כשהיא עלולה לפגוע בחיי המשפחה"	גורם 1 (3)	אמונות אימהות כלפי
4.08 (0.68)	.51	"השאיפה גדולה ביותר של כל אישה צריכה להיות להתחתן ולהקים משפחה"	גורם 2 (3)	תפקידי נשים
3.98 (0.65)	.68		סך הכול (6)	
2.52 (0.63)	.70	"נשים אינן צריכות לשאוף לעצמאות, כיוון שתפקיד הגבר לדאוג לצורכיהן"	מקומה של האישה (8)	תפיסת המתבגרות 5-1
3.43 (0.87)	.59	"קיימות עבודות בית שגברים אינם צריכים לבצע"	מקומו של הגבר (3)	

ב. ייצוגי העצמים

1. **שאלון הערכה עצמית** (Rosenberg, 1965): בנוי מעשרה פריטים בסולם ליקרט (1=לא מתאר אותי כלל; 5=מתאר אותי מאוד). יש לציין כי אף ששאלון הערכה עצמית חד-משתני, הוא חולק לשניים לצורך ניתוחי משוואות מבניות: הערכה עצמית חיובית 5 פריטים והערכה עצמית שלילית 5 פריטים. בסך הכול, הערכה עצמית 10 פריטים.
2. **שאלון העצמה פסיכולוגית** (מחאג'נה, 2007; Akey, Marquis, & Ross, 2000): השאלון כולל 14 פריטי ליקרט (1=לא מתאר אותי כלל, 5=מתאר אותי מאוד) הבודקים העצמה תוך-אישית, בין-אישית (קהילתית) והתנהגותית. מספר הפריטים בכל סולם, מקדמי מהימנות

פנימית (אלפא של קרונבך), ממוצעים וסטיית תקן מוצגים בלוח מס' 3. כפי שהלוח מראה, מקדמי המהימנות הפנימית הם טובים עד סבירים.

לוח מס' 3: הערכה עצמית והעצמה פסיכולוגית: תיאור הסולם ודוגמת פריט,

מקדמי מהימנות פנימית (אלפא), ממוצעים וסטיות תקן (בסוגריים), טווח ערכים 5-1

סולם	תת-סולמות (מס' פריטים)	דוגמת פריט	מקדמי אלפא	ממוצע (ס"ת)
הערכה עצמית	הערכה עצמית חיובית (5)	"אני מרגישה שאני אדם בעל ערך, לפחות כמו אנשים אחרים"	.78	3.98 (0.66)
	הערכה עצמית שלילית (בהיפוך) (5)	"אני מרגישה שאין הרבה דברים שאני יכולה להתגאות בהם"	.76	3.72 (0.80)
	הערכה עצמית כללית (10)		.83	3.83 (0.63)
העצמה פסיכולוגית	העצמה תוך-אישית (4)	"בדרך כלל אני עושה החלטות נכונות"	.64	3.65 (0.64)
	העצמה בין-אישית (6)	"אני חושבת שאני יכולה להשפיע על החלטות שאנשים מקבלים לגבי (למשל בבית הספר)"	.69	3.78 (0.57)
	העצמה התנהגותית (3)	"כשיש לי בעיה – אני יודעת למי לפנות"	.78	3.70 (0.80)

ג. אוריינטציית עתיד

1. **שאלון תחומי חיים עתידיים** (Seginer, Nurmi & Poole, 1991; Seginer et al., 2004). שאלון זה כולל שני חלקים: עבודה וקריירה, נישואין ומשפחה. כל אחד מהחלקים כולל פריטים הנוגעים לשלושה משתנים מוטיבציוניים: ערך (5 פריטים), ציפייה (7 פריטים) ושליטה (11 פריטים); משתנה אחד של ייצוג קוגניטיבי ושני משתנים התנהגותיים: חיפוש (8 פריטים) ומחויבות (7 פריטים). לוח מס' 4 מציג פירוט של רכיבי אוריינטציית עתיד. בלוח מוצגים מספר הפריטים בכל סולם, מקדמי מהימנות פנימית (אלפא של קרונבך), ממוצעים וסטיית תקן בהתחשב במספר הפריטים בכל סולם ובשני תחומי העתיד, מקדמי המהימנות הפנימית טובים. יש לציין שכל דוגמאות הפריטים עוסקות בתחום העבודה והקריירה; בתחום הנישואין והמשפחה נשאלו שאלות דומות.

2. **שאלון תקוות וחששות** (Seginer, 1988). שאלון זה חצי מובנה וכולל שתי שאלות בלבד: "כשאת חושבת על העתיד, מהן התקוות שלך?", "כשאת חושבת על העתיד, מהן החששות שלך?". לרשות הנבדקות עשר שורות כדי לתאר תקוות, ועשר שורות כדי לתאר חששות, אך ההוראות מנחות אותן לכתוב כמה שהן רוצות. לצורך עבודה זו, העיסוק בהיגדי התקוות והחששות בתחומי העתיד השונים התמקד בשני התחומים שנבדקו בעבודה: נישואין ומשפחה ועבודה וקריירה.

**לוח מס' 4: אוריינטציית עתיד – תיאור הסולם ודוגמת פריט, מקדמי מהימנות פנימית
(אלפא), ממוצעים וסטיות תקן (בסוגריים), טווח ציונים 5-1**

מרכיב		תת-סולמות (מס' פריטים)		דוגמת פריט		קריירה		משפחה	
						מקדמי אלפא	ממוצע (ס"ת)	מקדמי אלפא	ממוצע (ס"ת)
או"ע מוטיבציוני	ערך (5)	"כיצד את מעריכה את התפתחות המקצועית שלך בעתיד?" (חשובה-לא חשובה)		.73	4.52	.86	4.86		
					(0.49)		(0.38)		
ציפייה (7)			"מהי הסבירות, לדעתך, כי תוכניות ההתפתחות המקצועית שלך אכן יתגשמו?"	.82	3.81	.80	4.00		
					(0.66)		(0.64)		
שליטה אמונתית (3)			"איזו השפעה תהיה לברכות צדיקים על הגשמת תוכניות בכל הנוגע להתפתחות מקצועית?"	.72	4.28	.70	4.53		
					(0.79)		(0.65)		
שליטה פנימית (4)			"איזו השפעה תהיה למאמץ האישי שלך על הגשמת תוכניות בכל הנוגע להתפתחות מקצועית?"	.73	4.34	.72	4.12		
					(0.60)		(0.70)		
שליטה חיצונית (4)			"איזו השפעה תהיה ללחץ חברתי על הגשמת תוכניות בכל הנוגע להתפתחות מקצועית?"	.50	3.00	.54	2.87		
					(0.76)		(0.80)		
או"ע קוניטיבי	תקוות (5)			.83	3.71	.86	3.72		
					(0.79)		(0.99)		
חששות (5)			"באיזו תכיפות מעסיקות אותך חששות לגבי ההתפתחות המקצועית שלך בעתיד?"	.91	2.99	.89	2.87		
					(1.00)		(1.14)		
או"ע התנהגותי	מחויבות (7)			.80	3.05	.69	3.29		
					(0.89)		(0.75)		
חיפוש (8)			"האם חיפשת בפועל מידע על התפתחות מקצועית בעתיד?"	.84	2.98	.86	2.69		
					(0.79)		(0.93)		

ד. פרטים אישיים

שאלון זה כולל שאלות על ארץ לידה, השכלת הורים (יסודית, תיכונית, מגדרית, גבוהה), תעסוקת

הורים (משרה מלאה או משרה חלקית), מקצוע הורים, ארץ לידה של ההורים, מצב משפחתי, מספר אחים ואחיות, סדר לידה והישגים לימודיים. חשוב לציין כי בשל החשיבות המיוחדת של שמירת אנונימיות במגזר זה, נאסף כל המידע מן הבנות (לשאלת התוקף של דיווח עצמי ראו (Fletcher, Steinberg, & Sellers, 1999).

הליך המחקר

במהלך כשלושה חודשים נאספו הנתונים למחקר זה על ידי החוקרת שביקרה את המתבגרות ברחבי הארץ, הציגה את עצמה וציינה לפנייהן כי מטרת המחקר העוסק בנושאים חברתיים היא להכיר את עולמן של מתבגרות בחברת חב"ד. החוקרת ביקשה את שיתוף הפעולה של המתבגרות במילוי שאלוני המחקר ביסודיות, כלומר פירוט תקוות וחששות שלהן לעתיד בכתיבה חופשית, והשלמת שאלוני המחקר. פחות מעשר מתבגרות סירבו לענות על השאלון.

ממצאים

ההשערה נוגעת לאפקט של תפיסת תפקידי נשים על אוריינטציית עתיד, ונבחנה באמצעות מודל רב-צעדים שתוצאות בדיקתו מוצגות בפרק זה. כלומר, הקשר בין תפיסת תפקידי נשים ובין אוריינטציית עתיד נבחן באמצעות מודל שכלל את ארבעת הצעדים האלה: תפיסת תפקידי נשים של אבות ואימהות (על פי דיווח הבנות); תפיסת תפקידי נשים של המתבגרות; הערכה עצמית והעצמה פסיכולוגית; אוריינטציית עתיד. בלוח מס' 5 מוצגים המתאמים בין משתני המחקר.

לוח מס' 5: מקדמי מתאם (r) בין תפיסות כלפי תפקידי נשים של אבות, אימהות ומתבגרות

ובין משתני העצמי ומשתנים קוגניטיביים, מוטיבציוניים והתנהגותיים של אוריינטציית עתיד

תפיסת האב את תפקידי נשים 1	תפיסת האב את תפקידי נשים 2	תפיסת האם את תפקידי נשים 1	תפיסת האם את תפקידי נשים 2	תפיסת המתבגרת את מקומה של האישה	תפיסת המתבגרת את מקומו של הגבר
הערכה עצמית לא שלילית	.79*	.09*	.12**	-.12**	
הערכה עצמית חיובית	.09*	.11**	.10*		
הערכה עצמית כללית	.09*	.11**	.13**	-.10**	
העצמה בין-אישית	.10**	.14**	.13**	.15**	.08*
העצמה תוך-אישית		.09*			.08*
העצמה התנהגותית	.08*	.09*			.08*

תפיסת המתבגרת את מקומו של הגבר	תפיסת המתבגרת את מקומה של האישה	תפיסת האם את תפקידי נשים 2	תפיסת האם את תפקידי נשים 1	תפיסת האב את תפקידי נשים 2	תפיסת האב את תפקידי נשים 1	
						הערכה עצמית לא שלילית
						חיפוש – קריירה
						מחויבות – קריירה
						צפייה – קריירה
						ערך – קריירה
						שליטה אמונתית – קריירה
						שליטה פנימית – קריירה
						שליטה חיצונית – קריירה
						תקוות – קריירה
						חששות – קריירה
						חיפוש – משפחה
						מחויבות – משפחה
						צפייה – משפחה
						ערך – משפחה
						שליטה אמונתית – משפחה
						שליטה פנימית – משפחה
						שליטה חיצונית – משפחה
						תקוות – משפחה
						חששות – משפחה

ניתוחים מקדימים

הניתוחים המקדימים נערכו על מנת לבדוק הבדלים בין בתי הספר ובין הכיתות בכל הנוגע למשתני המחקר ולנתוני הרקע של המתבגרות. במבחני ניתוח שונות בין בתי הספר, וכן בין שלוש הכיתות (י', י"א ו-י"ב), נמצאו הבדלים מובהקים בחלק מן המשתנים, ואולם גודל האפקט היה תמיד נמוך (לא עלה על $\eta^2 = 0.05$). כמו כן מבחני פוסט-הוק לבדיקת הבדלים בין זוגות של בתי ספר ובין זוגות של כיתות לא היו מובהקים.

התאמת הנתונים האמפיריים למודלים התאורטיים

המודל בודק את הקשר בין (1) תפיסת תפקידי נשים של אבות ואימהות (על פי תפיסת המתבגרות) ו-(2) תפיסת תפקידי נשים של מתבגרות ובין אוריינטציית עתיד והמשתנים המתווכים ביניהם: הערכה עצמית והעצמה פסיכולוגית.

ניתוח משוואות מבניות (Structural Equation Modeling, SEM) משקף שני תהליכים חשובים: (א) תהליכים סיבתיים שמיוצגים בסדרה של משוואות רגרסיה; (ב) חישוב הטעינות של המשתנים האמפיריים של כל גורם תאורטי (Byran, 2001). הצורות האליפטיות (ראו להלן איורים 2 ו-3) מייצגות משתנים חבויים, כלומר משתנים תאורטיים שאי אפשר לצפות בהם או למדוד אותם במישירן, והריבועים מייצגים משתנים נצפים (אמפיריים).

תפיסת תפקידי נשים

הבחינה הראשונית להתאמת כל אחד מתחומי העתיד במודל התאורטי לממצאים נערכה באמצעות מדדי טיב התאמה, המופיעים בלוח מס' 6. הניתוח בעזרת המשוואות המבניות, כפי שמוצג בלוח מס' 6, הראה אומדן אמפירי טוב בתחום המשפחה ובתחום הקריירה ואישש את המודל הראשון שבחן את האפקט של תפיסת תפקידי נשים על אוריינטציית עתיד והמשתנים המתווכים ביניהם: הערכה עצמית והעצמה פסיכולוגית.

לוח מס' 6: מדדי התאמה של המודל המבני

df	χ^2	N	CFI	RMSEA	
109	351.49***	819	.93	.052	אוריינטציית עתיד משפחה
125	464.19**	819	.90	.057	אוריינטציית עתיד קריירה

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .005$

אומדן הקשרים בין המשתנים החבויים שבמודל, מעלה כי הקשרים בין תפיסת תפקידי נשים להערכה עצמית ובין הערכה עצמית לרכיב המוטיבציוני הם חיוביים אך לא מובהקים. עם זאת נמצא קשר עקיף בין הערכה עצמית ובין הרכיב המוטיבציוני המתווך על ידי העצמה פסיכולוגית. כך כפי שנראה להלן באיורים 2 ו-3, הקשר החיובי בין תפיסת תפקידי נשים של אבות ואימהות ובין תפיסת תפקידי נשים של מתבגרות אושש בשני תחומי העתיד: משפחה וקריירה. הקשר החיובי בין תפיסת תפקידי נשים של המתבגרות ובין הערכה עצמית נמוך ולא מובהק, אך בין תפיסת תפקידי נשים של המתבגרות ובין העצמה פסיכולוגית מובהק. נמצא קשר חיובי וישיר בין

הרכיב המוטיבציוני באוריינטציית עתיד לרכיב הקוגניטיבי וההתנהגותי ובין הרכיב הקוגניטיבי לרכיב ההתנהגותי, בשני אומדני המודל. בתחום המשפחה נמצא נוסף לקשר המתווך על ידי תפיסת הבנות והעצמי גם קשר ישיר מובהק וחיובי בין תפיסת תפקידי נשים של אבות ואימהות ובין הרכיב המוטיבציוני של אוריינטציית עתיד, ואילו בתחום הקריירה נמצא קשר שלילי מובהק בין תפיסת תפקידי נשים של המתבגרות ובין הרכיב המוטיבציוני של אוריינטציית עתיד.

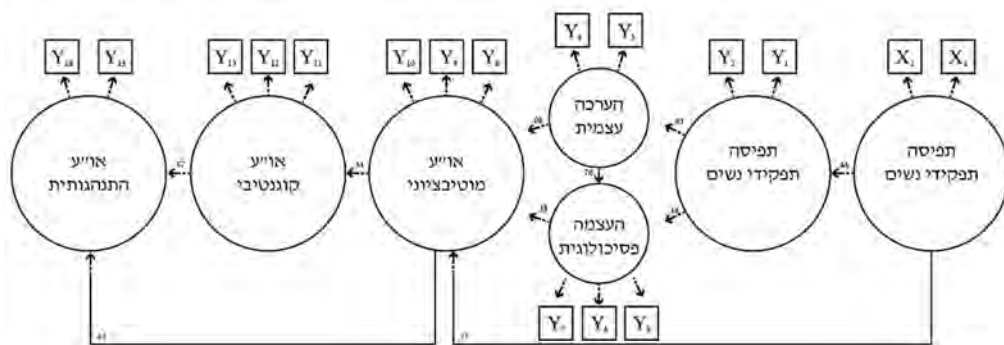
לוח מס' 7: מקדמי הטעינויות (למדות) עבור המשתנים החבויים במודל (להלן איורים 2 ו-3)

	<u>משתנים גלויים</u>		<u>משתנים חבויים</u>		<u>טעינויות (למדות)</u>	
					קריירה	משפחה
X1	תפיסת תפקידי נשים – אימהות	תפיסת תפקידי נשים – הורים	נשים – תפקידי נשים –		.78	.76
X2	תפיסת תפקידי נשים – אבות	תפיסת תפקידי נשים – הורים	נשים – תפקידי נשים –		.85	.88
Y1	מקומו של הגבר	תפיסת תפקידי נשים – מתבגרות	נשים – תפקידי נשים –		.67	.71
Y2	מקומה של האישה	תפיסת תפקידי נשים – מתבגרות	נשים – תפקידי נשים –		.48	.45
Y5	העצמה תוך-אישית	העצמה פסיכולוגית			.70	.65
Y6	העצמה בין-אישית	העצמה פסיכולוגית			.65	.69
Y7	העצמה התנהגותית	העצמה פסיכולוגית			.62	.63
Y8	ערך	אוי"ע – רכיב מוטיבציוני			.51	.39
Y9	שליטה פנימית	אוי"ע – רכיב מוטיבציוני			.58	.50
Y10	ציפייה	אוי"ע – רכיב מוטיבציוני			.51	.65
Y11	העתיד שלי	אוי"ע – רכיב קוגניטיבי			.78	.81
Y12	העתיד שלי	אוי"ע – רכיב קוגניטיבי			.63	.86
Y13	העתיד שלי	אוי"ע – רכיב קוגניטיבי			.76	.81
Y14	העתיד שלי	אוי"ע – רכיב קוגניטיבי			.53	
Y15	חיפוש	אוי"ע – רכיב התנהגותי			.79	.72
Y16	מחויבות	אוי"ע – רכיב התנהגותי			.63	.72

סיכום ממצאי המחקר

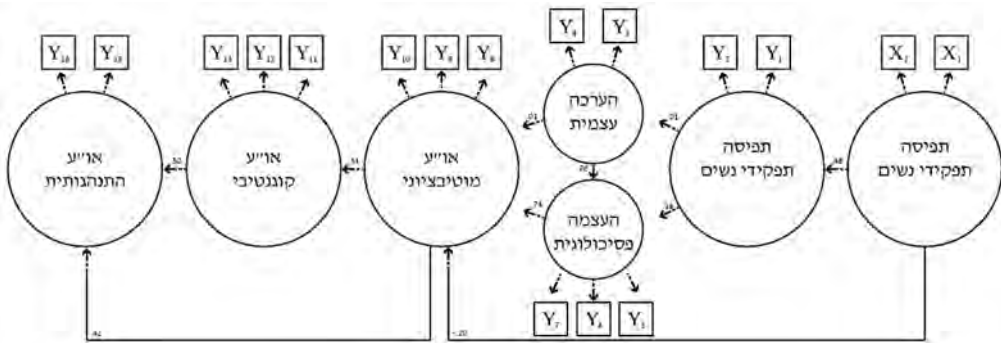
ממצאי המחקר מראים ארבעה מוקדי עניין עיקריים: הראשון עוסק באפקט של אמונות כלפי תפקידי נשים על אוריינטציית עתיד ומתבטא בקשר החיובי של תפיסות ההורים לתפיסות הבנות בשני התחומים. ואולם, בתחום הקריירה נמצא כי בעוד תפיסת תפקידי נשים של ההורים לא קשורה ישירות לרכיב המוטיבציוני, הרי שזו של המתבגרות נמצאה קשורה קשר שלילי לרכיב המוטיבציוני של אוריינטציית העתיד; המוקד השני הוא ההיבט התמטי של אוריינטציית עתיד הנוגע להבדל שנמצא בין שני תחומי העתיד: משפחה וקריירה, כי כאשר המודל נאמד בקשר של משפחה, טיב ההתאמה גבוה יותר מקשר של קריירה; המוקד השלישי מתבטא בעובדה שמתוך שני היבטי העצמי, העצמה פסיכולוגית מתווכת בין ממדי תפיסות כלפי תפקידי נשים לאוריינטציית עתיד, ואילו התיווך של הערכה עצמית נמוך והקשרים אינם מובהקים; המוקד הרביעי עוסק ביציבות של הקשרים בין רכיבי אוריינטציית עתיד.

בכל אומדני המודל נמצאו קשרים חיוביים בין הרכיב המוטיבציוני באוריינטציית עתיד מובנית לרכיב הקוגניטיבי והרכיב ההתנהגותי ובין הרכיב הקוגניטיבי לרכיב ההתנהגותי. שלושת הממצאים האלה מאששים את המודל התאורטי שהמשיגו סג'נר ועמיתיה (Seginer, 2009; Seginer, 2005; Seginer & Mahajna, 2003, 2004; Seginer et al., 2008) ואושש בכמה מחקרים אמפיריים בהקשרים תרבותיים-חברתיים.



איור מס' 2: אוריינטציית עתיד משפחה

$N=819 \chi^2(109)=351.49, p=.000, RMSEA=.052, CFI=.93$



איור מס' 3: אוריינטציית עתיד קריירה

N=819 $\chi^2(125)=464.19, p=.000, RMSEA=.057, CFI=.90$

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תהליך הסוציאליזציה לתפקידן של מתבגרות במערכת מקרוסיסטמית המתנהלת בשני מישורים מקבילים, באמצעות השערה הנוגעת לאמונות ההורים כלפי תפקידי נשים כפי שהן נתפסות בידי המתבגרות וכפי שהן מתווכות על ידי העצמי בזיקה לשני תחומי עתיד: עבודה וקריירה, נישואין ומשפחה. בשל מוקדי העניין העיקריים שנבעו מממצאי מחקר זה ייפתח הדיון בהמשכיות תפיסת האמונות כלפי תפקידי נשים. בהמשך יידון ההבדל התמטי באוריינטציית העתיד של הבנות בזיקה לנישואין ומשפחה כנגד לימודים וקריירה. לאחר מכן יעלה לדיון תפקיד ייצוגי העצמי במודל המחקר. הפרק יסתיים בדיון במגבלות המחקר ובהצעות למחקרים בעתיד.

מוקד עניין 1: המשכיות בין-דורית בתפיסת תפקידי נשים ואוריינטציית עתיד של המתבגרות

ממצאי המחקר מראים קשר חיובי בין תפיסת תפקידי נשים של אבות ואימהות ובין תפיסת תפקידי נשים של המתבגרות, בשני תחומי העתיד: משפחה וקריירה. חשוב לציין שלא נמצא הבדל בין תפיסת אמונות של אבות ובין תפיסת אמונות של אימהות כלפי תפקידי נשים. עבור הבנות יש הלימה בין תפיסות ההורים, והבית מספק מקשת דעות אחת, לפחות בכל הנוגע לתפקידי נשים. הקשר החיובי בין תפיסת תפקידי נשים של אבות ואימהות כפי שנתפסות בידי המתבגרות ובין תפיסת תפקידי נשים של המתבגרות עצמן, שנמצא במחקר זה, תואם גישות שהציגו גיליגן (1995) וצ'ודרו (Chodorow, 1999) המדגישות את ההמשכיות הבין-דורית הניכרת בקשר בין אימהות לבנות ועשייה פרקטית משותפת שלהן בחיי היום-יום האופיינית למשפחות חב"ד ולקהילות חרדיות אחרות (פרידמן והיילמן, 2011). יש להניח כי אלו מחזקים את הזדהות הבנות עם החוויה הסובייקטיבית של האם (פלגי-הקר, 2009; פרידמן, 2011).

את הבניית זהות נשית מקצועית בקשר של יחסי אימהות-בנות מייצגות בביץ והדר (2016), הסבורות כי אימהות מעבירות לבנותיהן מסרים גלויים וסמויים שממלאים תפקיד עיקרי בהבניית זהותן המקצועית ובבחירת הקריירה שלהן. יש לזכור כי תפיסת תפקידי נשים של המתבגרות עצמן נמצאה מסורתית פחות במובהק מזו של אמונות ההורים. כאן מתערבים שני גורמים: דורי ומגדרי. כאמור, טרם נמצא מחקר נוסף הבוחן הבדלים בין דור ההורים לדור הילדים במגזר החרדי בכל הנוגע לתפיסת תפקידי נשים. ראוי לציין כי המתבגרות שהשתתפו במחקר זה שוקלות לעסוק בתפקידים מקצועיים שאינם נחלת אימהותיהן.

מוקד עניין 2: ההיבט התמטי – משפחה מול קריירה

המוקד השני נוגע להבדל שנמצא בין שני תחומי העתיד: משפחה וקריירה. נמצא כי כאשר המודל נאמד בקשר של משפחה, טיב ההתאמה גבוה יותר מקשר של קריירה. ממצא זה שונה מממצאים שנתקבלו בקרב מתבגרות ערביות בישראל (מחאגינה, 2007) ובקרב מתבגרים יהודים לא-דתיים (שויער, 2006), והראו טיב התאמה גבוה יותר בתחום הקריירה לעומת תחום המשפחה בבחינת המודל התמטי של אוריינטציות עתיד.

בחברה החרדית-חסידיית נסביר ממצא זה בזיקה לתחום המשפחה, כתחום עתידי מוכר ונהיר המספק המשך בין-דורי ומשמש מודל לחיקוי. יותר מכך, המתבגרות גאות במערכת המשפחתית האישית שלהן המשמשת מקור תמיכה וצמיחה עבורן. המתבגרות מבטאות את שאיפתן לכוון משפחות ברוכות ילדים ולהתעסק בגידולם וחינוכם כשליחות חיים ראשונה במעלה. המתבגרות אף מציינות את הערך שמעניקה היהדות למשפחה ולחינוך ילדים. שביעות הרצון של המתבגרות מתפקידי הנשים בחברה החסידית, וכן מן היחסים הבין-אישיים באווירת המשפחה ניכרת בטיב ההתאמה הגבוה.

ההבדל בטיב ההתאמה של המודלים האמפיריים לתחומי המשפחה והקריירה נובע לא רק מן הניתב הברור של נישואין ומשפחה והחידוש בדבר עבודה וקריירה במגזר החרדי, אלא גם מן המציאות של המגזר היהודי הכללי והמגזר הערבי. באשר לנישואין ומשפחה במגזר היהודי, ראוי להעלות שני טיעונים: הטיעון הראשון נוגע למידע שגיל הנישואין מאוחר יותר, וכן שיעור הנשים הלא נשואות במגזר הכללי גבוה יותר מהמגזר החרדי (קפלן, 2007). על כן נישואין ומשפחה שייכים לעתיד רחוק יותר וודאי פחות; הטיעון השני הוא שהבסיס לנישואין ולהמשכיות המשפחה הוא רומנטי ולא הולם תכנון לעתיד המבוסס על חשיבה רציונלית.

באשר לבנות הערביות, אומנם הנישואין אצלן הם ודאיים יותר בשל הלחץ המשפחתי והחברתי, ואולם הן אינן מעוניינות לחשוב עליהם בהיותן תלמידות מחשש שהדבר יפריע להן בהתמקדות בלימודים, כי הן רואות בהם תנאי הכרחי להמשך לימודים גבוהים וגם אמצעי שכנוע של המשפחה, שאכן "שווה" להשקיע בהן (Seginer, 2009). חשוב לציין כי ממצאים אלו הם מאפיינים משותפים למתבגרות בחברת חב"ד ולחברה החרדית בכללה (רוזנטל, 2013), ומתבטאים במוטיבציות יתר, בעיסוק הקוגניטיבי ובמחויבות כלפי נישואין ומשפחה על פני הקריירה.

המשמעות של משפחה עבור הבנות

המשכיות המשפחה היא תופעה שכיחה במגזר החרדי המאופיין במשפחות שבהן מספר הילדים הוא פי שלושה ויותר מהממוצע בשאר האוכלוסייה היהודית בארץ (יער, 1999). היות שהמיקוד העיקרי של משפחה חרדית הוא גידול הילדים וחינוכם, נוסף לתיווך ההורי, ממלאים האחים

הבוגרים תפקידים אחראיים (Klein, Zarur, & Feldman, 2003). את השאיפה לכוון משפחה ברוכה ילדים העלו מתבגרות רבות בעניין תקוותיהן כלפי העתיד, זאת בלי לוותר על קריירה. השאיפה להיות אישה מושלמת (superwoman) בעתיד, הכוללת מציאת בן זוג מושלם, הבאת ילדים והצלחה משגשגת בתחום הקריירה, עלתה בקרב מתבגרות בתקופת המעבר מהתבגרות לבגרות (Whitty, 2001). יש הסוברים כי שאיפות אלו נזקפות לארגונים חברתיים הממשיגים את הבוגר האידיאלי והערכים המצופים ממנו, אף שאינן בהכרח בנות השגה (Kark & Eagly, 2010). עם זאת רבות ממשתתפות מחקר זה גדלות במשפחות ברוכות ילדים שבהן האם עובדת גם מחוץ לבית, ועל כן נראה בשאיפה זו ביטוי נוסף של תפיסת האם כמודל חיקוי. יתרה מכך, נשים עם ילדים רבים וקריירה נשענות על התפיסה שאין האחד (הבית) בא על חשבון האחר (קריירה). בית ברוך ילדים לצד קריירה נשען על דמות ה'סופרוומן', דמות מכוונת בין שני עולמות ערכים הנוגעים ליחסי מגדר (אלאור, 1992). כאן יש לציין כי המושג 'סופרוומן' התפתח מתוך האמונה המוטעית שלפיה שיתוף נשים בעבודות מחוץ לבית אינו צריך לבוא על חשבון האחריות למשק הבית. ואולם למעשה מחקרים קודמים (Herrera & DelCampo, 1995) ציינו כי נשים אינן תומכות במיתוס האישה 'סופרוומן'. להפך, הן מבקשות להרחיב את מטלות הגבר כלפי משק הבית וגידול הילדים (קפלן, 2007).

המשמעות של קריירה עבור הבנות

אשר לקריירה, חלו שינויים בעשור האחרון. קוליק מציינת כי נשים ליברליות יותר מבעליהן (קוליק, 2010) ובנות ליברליות יותר מבנים (קוליק, 2006). במחקר זה נמצא כי בתפיסת תפקידי נשים של ההורים לא נמצא קשר ישיר לרכיב המוטיבציוני, ואילו בזו של המתבגרות נמצא קשר שלילי לרכיב המוטיבציוני של אוריינטציית העתיד. כלומר, ככל שתפיסת הבנות את תפקידי הנשים היא מסורתית יותר, כך הרכיב המוטיבציוני בתחום הקריירה (המיוצג בערך המיוחס לתחום, הציפייה להגשים תוכניות בתחום זה ותחושת השליטה הפנימית כלפי הגשמת תוכניות בתחום) נמוך יותר. ממצאים דומים הראו כי מתבגרות ערביות מסורתיות חשות שליטה חיצונית על יכולת מימוש תוכניותיהן הלימודיות יותר מבנות ערביות אחרות (מחאג'נה, 2007), ומתבגרים מתרבויות קולקטיביסטיות מדווחים ששאיפותיהם לרוב נתקלות בצורך להישאר קונפורמיים למשפחה ולענות על הציפיות המשפחתיות בעיקר אלה של ההורים.

ואכן, הבנות תיארו אוריינטציית העתיד עשירה, וביטאו שאיפה לפיתוח קריירה במגוון רחב של תחומים: רפואה, מדעים (ביולוגיה), אחיות, מיילדות, רוקחות, פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, הוראה לענפיה, חינוך מיוחד, ניהול מוסד חינוכי, רפואה אלטרנטיבית, טיפול-תרפיה לענפיה, רפלקסולוגיה, גרפולוגיה, הנחיית הורים, ייעוץ נישואין, עריכת דין, ראיית חשבון, תכנות מחשבים, ניהול עסקים, כלכלה והשקעות, ניהול ושיווק, דרמה ומשחק, ריקוד, עריכת סרטים, צילום, הפקת אירועים, גרפיקה ממוחשבת, עיצוב בגדים, תפירה, תכשיטנות, קוסמטיקה, ספרות-פאנות, תדמיתנות ועוד. ואולם עם זה הקשר השלילי בין תפיסת תפקידי נשים של ההורים לרכיב המוטיבציוני בתחום הקריירה מחזק את ההנחה שהבחירה לעסוק בחינוך ובהוראה, שיש בה המשך טבעי לבנות בוגרות בתי ספר תיכוניים של חב"ד בארץ מתוך מחויבות להוראת הרבי, עולה על שאיפות אלו. יש מקום להניח שהחינוך החסידי המושתת על קבלת עול כבסיס להתנהגות, מסייע למתבגרות בהתמודדות עם האתגר. תמיכה לכך נראה בהשערתה של קוליק (2013) שהסיבה לשיעור רצון גבוה יותר של נשים חרדיות לעומת אלה עם שביעות רצון נמוכה, נעוצה בערכי החיים הטמונים באמונה

היהודית הדתית, כמו הסתפקות במועט, אמונה בהשגחה עליונה, היצמדות לראיית הטוב – כל אלה מחזקים בנשים החרדיות תפיסת חיובית יותר מזו של הנשים שאינן חרדיות, גם אם מצבן הכלכלי פחות טוב. תפיסת העולם החיובית מתבטאת לא רק בשביעות הרצון הגבוהה של הנשים החרדיות מהחיים, אלא אף בהערכת מצבן הבריאותי (קוליק, 2013).

לסיכום, אוריינטציית העתיד בקרב מתבגרות בחברת חב"ד מתבטאת במוטיבציה, בעיסוק הקוגניטיבי ובמחויבות כלפי נישואין ומשפחה לעומת אי הוודאות בתחום הקריירה והעבודה בעתיד. שלא כמו ממצאי מחקרים ישראלים קודמים, ניכר הדבר בטיב התאמה גבוה יותר בתחום הנישואין ומשפחה לעומת קריירה ועבודה.

משפחה וקריירה: שילוב או קונפליקט?

המתח שבין תפקידים מסורתיים של האישה כעקרת הבית וכאם ובין השאיפה להשכלה ותעסוקה, עולה במשנתו של הרבי מליובאוויטש שכאמור פיתח גישה ייחודית להגדרת אחריות הנשים בדורנו. עם זה הקשר בין תפיסת תפקידי נשים לאוריינטציית עתיד מתבטא במחויבות ראשונית כלפי המשפחה, כמו בנות מהחברה הערבית המסורתית (Seginer & Mahajna, 2015). כאן מעניין לציין כי במחקרה של רוזנטל (2013), גייסו מתבגרות חרדיות את ההשכלה לטובת המשפחה. המטרה העיקרית שלהן ביציאה לעבודה או פיתוח קריירה הייתה הרווחה הכלכלית של המשפחה העתידית.

במחקר הנוכחי נמצא כי בנות חב"ד מבטאות קבלה והשלמה רבות יותר, ואף שהן רוצות בקריירה, הן אינן נלחמות עליה כפי שנלחמות הבנות הערביות. לממצא זה יש משמעות כלפי הקונפליקט בית-עבודה/קריירה, שכאמור עוצמת המתח נמוכה כאשר החשיבות כלפי נישואין ומשפחה גבוהה יותר לעומת עבודה (Cinamon & Rich, 2002). הבחירה מחדש לבנות עתיד שיש בו בראש ובראשונה מחויבות כלפי נישואין ומשפחה, וכן קריירה על רקע הוראות הרבי, משתקפת בדברי פישקוף (Fishkoff, 2003) שהתחקתה אחר נערות בחברת חב"ד וסיכמה כי נערות חב"ד גאות באחריות המוטלת על כתפיהן כנשים ומשמשות מודלים לחיקוי. אך ייתכן שאחריות זו המבוססת על נורמות וצווים חברתיים, היא שמונעת מהן לממש את שאיפותיהן בתחום המקצוע והקריירה.

מוקד עניין 3: תפיסת תפקידי נשים וייצוג עצמי

תפקידי נשים והערכה עצמית: ממצאי המחקר מציינים כי אף שההערכה העצמית של המתבגרות נמצאה בינונית-גבוהה, ומדדי הפריטים שבשאלון נמצאו תואמים למחקרים קודמים (שויער, 2007), האפקט של תפיסת תפקידי נשים עליה נמצא נמוך ולא מובהק, ובשל כך לא שימשה משתנה מתווך בין תפקידי נשים לאוריינטציית עתיד.

ההשערה להסבר 'היעלמותה' של ההערכה העצמית כמתווכת בין תפקידי נשים לאוריינטציית עתיד, מחלקת בין שני תחומי העתיד וטוענת כי בתחום המשפחה מסלול החיים העתידי ברור מראש ומועבר על ידי אמונות ההורים. טענה זו נתמכת בממצא שנמצא קשר ישיר בין תפיסת תפקידי נשים של ההורים ובין הרכיב המוטיבציוני של אוריינטציית עתיד בזיקה לנישואין ומשפחה. לעומת זאת כאמור בתחום הקריירה יש מוטיבציה גבוהה ללימודים וקריירה שלא תמיד אפשר לממשה. כך למרות ההערכה העצמית הגבוהה אין ביכולת המתבגרת להגיע לידי מימוש העצמי. טענה זו נתמכת בממצא כי בתחום הקריירה נמצא קשר שלילי בין תפיסת תפקידי

נשים של המתבגרות לרכיב המוטיבציוני של אוריינטציית עתיד. כך שהערכה עצמית היא במידה רבה פחות רלוונטית בתחום עתיד זה. יתרה מזו, עצם הדבר שהרבי ייעד לבנות חב"ד שליחות בתחום החינוך שמטרתה תיקון עולם (שניאורסון, תשס"א), עשויה להסביר את ההערכה העצמית כמשנית לטובת קבלת העול במילוי השליחות.

תפקידי נשים והעצמה פסיכולוגית: הקשר בין תפקידי נשים להעצמה פסיכולוגית מתאים לתפיסתו של הרבי כלפי תפקידן של נשים ובנות חב"ד בדורנו. מתוך תחושה מתמדת של דחיפות העביר הרבי את המסר שכל אחד חשוב באמת ושמעשה אחד קטן יכול להכריע את כל העולם. בהתייחסו לכוח הנשי, נשא הרבי דברים כמה פעמים בשנה רק לפני הנשים ועודד אותן למלא תפקידים פעילים בחינוך ובקידום של ערכים נעלים. המאמצים שנעשו כללו הקמת כיתות, סדנאות, פרסומים ותוכניות חברתיות. הרבי האמין שעיסוקים כאלה הם יותר מזכותן הבלתי ניתנת לערעור של הנשים – הם חובתן (וייל, 2009). ככלל, העצמה פסיכולוגית משמשת אבן יסוד במשנתו של הרבי. בדורנו, לדבריו של הרבי, השאננות הקיימת מתחת לפני השטח והלחצים החברתיים על אודות אפסותו של האדם וחוסר היכולת שלו לשנות את העולם הן גישות מוטעות לחלוטין (Eliezrie, 2015). העצמה פסיכולוגית אפוא מחדדת את ייחודיותה של אוריינטציית העתיד בקרב מתבגרות בחברת חב"ד לעומת מתבגרות ממגוון האוכלוסייה החרדית (רוזנטל, 2013). יש לציין, אף שבמודל התאורטי המקורי שימשה העצמה פסיכולוגית משתנה חבוי של העצמי, היא לא נמצאה במודל המתוקן.

מוקד עניין 4: יציבות הקשרים בין רכיבי אוריינטציית עתיד

כפי שהראה הניתוח האמפירי, לא נמצא הבדל במבנה של אוריינטציית עתיד בתחום הנישואין והמשפחה (תחום רגשי) ובין תחום הקריירה (תחום אינסטרומנטלי). בשני התחומים האלה הרכיב המוטיבציוני קשור לרכיב הקוגניטיבי ולרכיב ההתנהגותי, והרכיב המוטיבציוני קשור לרכיב ההתנהגותי. ממצא זה תואם את המודל המבני של אוריינטציית עתיד כפי שהציע סג'נר (2005) כבעל סדר קבוע שבו הרכיב המוטיבציוני מוביל לרכיב הקוגניטיבי ואלו מובילים לרכיב ההתנהגותי בתחומי עתיד למיניהם. כלומר, הרכיב הקוגניטיבי מתווך בין הרכיב המוטיבציוני ובין הרכיב ההתנהגותי (Seginer, 2005; Seginer et al., 2004) מעבר לקשר הישיר החיובי בין הרכיב המוטיבציוני לרכיב ההתנהגותי. כן ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בטענה שגישת שלושת הרכיבים היא גנרית, כיוון שאפשר לעסוק בה בזיקה לתחומים אחרים של החיים העתידיים (לדוגמה: Seginer et al., 2004). כמו כן ממצאי מחקר זה תואמים ממצאים קודמים שבדקו את שלושת הרכיבים של אוריינטציית עתיד בקרב נבדקים יהודים בתחום השכלה גבוהה (Seginer, 2005), בתחומי קריירה ומשפחה (Seginer et al., 2004) ובקרב מתבגרות מהמגזר הערבי (מחאגינה, 2007), ובזאת מלמדים על התוקף של המודל מעבר לתחומי העתיד ולקבוצות אתניות.

סיכום ומסקנות

כאמור, ממצאי מחקר זה תואמים ממצאים קודמים במגזר היהודי ובמגזר הערבי, כמו בקרב מתבגרות ממגוון האוכלוסייה החרדית, באשר למבנה של אוריינטציית עתיד בשני התחומים נישואין ומשפחה ולימודים וקריירה. כמה ממצאים מייחדים את המחקר הנוכחי. הראשון נוגע להמשכיות בין-דורית האופיינית למשפחות חב"ד, לקהילות חרדיות אחרות ולקבוצות קולקטיביסטיות בכלל. היא ניכרת בקשר החיובי בין תפיסת אמונות ההורים לתפיסת הבנות כלפי

תפקידי נשים, אף שהבנות הציגו אמונות מסורתיות פחות מאלו של הוריהן, כמקובל בממצאי מחקרים דומים. עוד ייחודיות של המחקר נעוצה בקשר השלילי בין תפיסת תפקידי נשים של הבנות ובין המוטיבציה שביטאו כלפי הקריירה. ניתן להתרשם כי קיימת שאיפה להתפתחות מקצועית המשולבת במודעות רבה לנומרות ולתקני התנהגות המצופים ממתבגרת חסידית. ההנחה היא שהתמודדות עם קונפליקט זה מלווה בהשלמה של המתבגרת עם הוראות הרבי ובקבלת העול שלהן, כחלק מאורח החיים החסידי. אף על פי שהמתבגרות ציינו מגוון המקצועות מתוך שאיפה לפיתוח קריירה בעתיד, רבות מהמתבגרות ממשיכות את לימודיהן במכללה להוראה. ההבחנה התמטית באוריינטציה כלפי העתיד ייחודית אף היא למחקר זה. באור הייחודי של התרבות החסידית-חב"דית, הוודאות כלפי ערך המשפחה והציפייה לנישואין, כמו השאיפה לכוון משפחה ברוכה ילדים, ניכרת בטיב התאמה גבוה יותר בתחום המשפחה לעומת תחום הקריירה. משמעות הקשר היא שמודל המשפחה החסידית ובפרט תפקיד האישה בו משמשים מקור השראה לתמונת העתיד של המתבגרות. יש מקום לשער שהיחסים בין בני המשפחה והדרך שבה הם אוהבים ומכבדים זה את זה, המבוססים על מחויבות להקים משפחה ולממש את הברכה שבירך אלוקים את האדם בצאצאים, משמשים מודל לחיקוי עבור הבנות. לבסוף, העצמה פסיכולוגית שנמצאה כמתווכת בין המקרוסיסטמה ובין אוריינטציית העתיד של הבנות כמשתנה עצמי יחיד, מחזקת את המודל הייחודי בחברת חב"ד שהוא תחושת השליחות ותיקון העולם.

מגבלות המחקר נובעות מן הצורך בשמירה על אנונימיות, ולו שתי השלכות: האחת, האילוץ לבצע מערך מחקר בו בזמן ולא מחקר אורך; השנייה, תפיסת תפקידי נשים בהיבט סובייקטיבי של הבנות בלבד ולא מתוך בדיקת המקור, כלומר האבות והאימהות. עם זאת צריך להדגיש את החשיבות שמעניקים פסיכולוגים בכל הדורות לתיאור הסביבה כפי שהאדם חווה אותה (Seginer et al., 2004). כמו כן המודל נאמד רק לבנות ולא לבני גילן.

הצעות למחקרים עתידיים

בהעדר מגבלת האנונימיות, מומלץ לערוך מחקר אורך המאפשר מעקב אחר המתבגרות והתפתחותן בכל אחד מתחומי העתיד: נישואין ומשפחה ועבודה וקריירה. כן במידת האפשר, יש להרחיב ולבדוק עוד כמה היבטים של אווירת המשפחה בתרבות החסידית-חב"דית. גם יש לבחון את אמונות האבות והאימהות כלפי תפקידי נשים באמצעות דיווחם העצמי ואת הקשר בינם לאמונות הבנות. בדיקות אלו והשוואתן לאוריינטציית העתיד של המתבגרות יאפשרו הבנה מעמיקה בתהליכי סוציאליזציה במערכת המקרוסיסטמה המשפיעים על תמונת העתיד של מתבגרות בחברה זו. לבסוף, המחקר הנוכחי כמחקר חלוץ של אוריינטציית עתיד בקרב חברה יהודית אורתודוקסית בחן מתבגרות חסידיות-חב"דיות בלבד. מתוך הנחה שקיים הבדל משמעותי בין בנים לבנות בחברה החרדית, וכן שיש שונות בתהליכי סוציאליזציה בין קבוצות שונות בחברה החרדית, יש להרחיב את המחקר ולבדוק מגזרים אחרים של מתבגרים בחברה זו. כך תוכל להתקבל תמונה כוללת וברורה יותר בתחום המחקר ההתפתחותי של אוריינטציית עתיד.

רשימת מקורות

- אלאור, ת' (1992). **משכילות ובורות: מעולמן של נשים חרדיות**. תל-אביב: עם עובד.
- בביץ, ע' והדר, ל' (2016). מקומן של אימהות בתהליך הבחירה של מסלול הקריירה של בנותיהן: מבט פסיכולוגי. **מגמות**, נ(2), 116-92.
- בראון (הויזמן), א' (2012). "אנא אפלח": נטילת עול הפרנסה על ידי נשים חרדיות, הצדקותיה והשלכותיה. **תרבות**

דמוקרטיה, 14, 45-92.

גיליגן, קי (1995). **בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה** (נ' בן-חיים, מתרגמת). תל-אביב: ספרית פועלים.

גלבע, ח' (2015). "ממרחק תביא לחמה": עובדות חרדיות בשוק-ההייטק הישראלי. **חקר החברה החרדית**, 2, 193-220.

דקל, שי (2005). **הקשר בין זהות והערכה עצמית לבין אוריינטציה העתיד המקצועי בקרב מתכשרות להוראה בחברה החסידית-חב"דית: דו"ח מחקר**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

ווגנר, ד' (2015). אבות אברכים: זהויות ותפקידים במשפחה החרדית בישראל. **חקר החברה החרדית**, 2, 147-168.

וייל, אי (2009). תחילתה של תקופת נשים: נשים ונשיות במשנתו של הרבי מלובביץ'. **אקדמות**, כב, 61-85.

יעקובסון, סי (עורך). (1996). **הדרך לחיים של משמעות: חוכמת הרבי מנחם מענדל שניאורסון** (ח' גפן, מתרגמת). תל-אביב: אריה ניר, מודן.

יער, אי (1999). על משפחות ברוכות ילדים. **מקום למחשבה בשער**, 6, 21-24.

כהן, ט' (2009). (עורכת). **להיות אישה יהודייה: דברי הכנס הבינלאומי החמישי: 'אשה ויהדותה'**. ירושלים: קולך - פורום נשים דתיות.

כץ, י' (2015). התקדשותו של בית ומספרו: תנועת חב"ד ו"בית משיח" שברחוב 770 Eaesern Parkway בניו יורק. **דעת**, 78, 107-127.

ליאון, נ' ולביא, ע' (2014). 'להגדיל את היש': פמניזם דתי בשיח רבנניות מחזקות בישראל. **סוגיות חברתיות בישראל**, 18, 30-60.

ליוש, ב' (2015). דרכי התמודדות של נשים חרדיות עם שינויים המתחוללים בחברתן בתחומי ההשכלה, התעסוקה והפנאי. **חקר החברה החרדית**, 3, 26-55.

מחאגינה, סי (2007). **אוריינטציה עתיד: טבעה ומשמעותה בקרב מתבגרות ממגזרים שונים בחברה הערבית** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת חיפה.

מנצורה, שי (2009). סוגיית ההפרדה בין המינים כביטוי למרחק שבין 'בניין שלם' ל'קולך'. בתוך ט' כהן (עורכת), **להיות אישה יהודייה: דברי הכנס הבינלאומי החמישי: 'אשה ויהדותה'** (עמ' 259-272). ירושלים: קולך - פורום נשים דתיות.

סגינר, ר' (1995). אוריינטציה עתיד של מתבגרים. בתוך ח' פלוס (עורך), **מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים** (עמ' 147-176). אבן יהודה: רכס.

סגינר, ר' (2002). מצוקות נפשיות, משאבים אישיים, ומשימות התפתחותיות: קורלטים אישיותיים של אוריינטציה עתיד של מתבגרים. **עיונים בחינוך**, 5(1), 7-44.

פישר, ח' (2004). **המין הראשון: הכישרונות הטבעיים של הנשים וכיצד הן משנות את העולם** (ע' עופר, מתרגמת). תל-אביב: אריה ניר.

פלגי-הקר, ע' (2009). האם כסובייקט: על האם ועל האי-מהות בתיאוריה הפסיכולוגית. בתוך אי פרוני (עורכת), **אמהות: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר** (עמ' 71-90). ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

פלדמן, ע' (2017). 'החזרת עטרה ליושנה' או 'שינוי עטרה ישנה' – תפקיד מנהיגות חרדיות מזרחיות על פי תנועת ש"ס. **חקר החברה החרדית**, 4, 81-103.

פרוס, אי (1977). **מנוס מחופש** (אי גרץ, מתרגם). תל אביב: דביר.

פרידמן, אי (2011). **מחוברות: אמהות ובנות**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

פרידמן, מי (1991). **החברה החרדית: מקורות, מגמות ותהליכים**. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

פרידמן, מי והיילמן, שי (2011). **הרבי מלובביץ': מנחם מענדל שניאורסון בחייו ובחיים שלאחר חייו** (ע' כרמל, מתרגם). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.

קהת, ח' (2003). שיוויון מגדרי – פולמוס דתי או פולמוס חברתי. בתוך מי שילה (עורכת), **להיות אישה יהודייה: דברי הכנס הבינלאומי השני: אשה ויהדותה** (עמ' 45-64). ירושלים: קולך – פורום נשים דתיות; אורים.

קוליק, לי (2006). סטראוטיפים מגדריים בקרב מתבגרים – תרומתם של משתני רקע, העברה בין-דורית ומשתני אישיות. **מגמות**, 44(3), 556-577.

קוליק, לי (2010). בחינת העמדות של בני זוג כלפי תפקידי המינים: ניתוח משווה בין בעלים לנשותיהם. **מגמות**, 47(1), 81-102.

קוליק, לי (2013). עמדות כלפי עולם העבודה וחוסן תעסוקתי בקרב נשים חרדיות עובדות. **גדיש**, 14, 86-95.

קפלן, קי (2007). **בסוד השיח החרדי**. ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.

- רוזנטל, א"פ (2013). **אוריינטציה עתיד: חוליה מקשרת בין תמיכה חברתית לבין הישגים לימודיים בקרב מתבגרות בנות החברה החרדית בישראל** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת חיפה.
- שויער, ש' (2006). **הורות סמכותית ואוריינטציה עתיד בקרב מתבגרים: דיווחי הורים ומתבגרים** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת חיפה.
- שניאורסון, הרבי מ' תשמ"ז). **התועודות מאת הרבי מליובאוויטש, ב. ניו יורק: קהת.**
- שניאורסון, מ"מ (תשמ"ח). **אגרות קודש מאת הרבי מליובאוויטש, ו' (עמ' רכ"ה). ניו יורק: קהת.**
- שניאורסון, הרבי מ' (תש"ט). **אגרות קודש מאת הרבי מליובאוויטש, י"ז (עמ' קל"ט). ניו יורק: קהת.**
- Akey, T. M., Marquis, J. G., & Ross, M. E. (2000). Validation of scores on the psychological empowerment scale: A measure of empowerment for parents of children with a disability. *Educational and Psychological Measurement*, 60(3), 419-438.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Chodorow, N. (1999). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California Press.
- Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2002). Profiles of attribution of importance to life roles and their implications for the work-family conflict. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 212-220.
- Cinamon, R. G., Weisel, A., & Tzuk, K. (2007). Work-family conflict within the family: Crossover effects, perceived parent-child interaction quality, parental self-efficacy, and life role attributions. *Journal of Career Development*, 34(1), 79-100.
- Eliezrie, D. (2015). *The secret of Chabad: Inside the world's most successful Jewish movement*. New Milford, CT: The Toby Press.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Fishkoff, S. (2003). *The Rebbe's army: Inside the world of Chabad-Lubavitch*. New York: Schocken.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L., & Sellers, E. B. (1999). Adolescents' well-being as a function of perceived interparental consistency. *Journal of Marriage and Family*, 61(3), 599-610.
- Frank, L. K. (1939). Time perspective. *Journal of Social Philosophy*, 4, 293-312.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Harter, S. (2006). Developmental and individual difference perspectives on self-esteem. In D. K. Mroczek & T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (pp. 311-334). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Herrera, R. S., & DelCampo, R. L. (1995). Beyond the superwoman syndrome: Work satisfaction and family functioning among working-class, Mexican American women. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17(1), 49-60.
- Israeli, N. (1930). Some aspects of social psychology of futurism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 25, 121-132.
- Israeli, N. (1933). Measurement of attitudes and reactions to the future. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(2), 181-193.
- Kark, R., & Eagly, A. H. (2010). Gender and leadership: Negotiating the labyrinth. In J. C. Chrisler & D. R. McCreary (Eds.), *Handbook of gender research in psychology: Vol. 2. Gender research in social and applied psychology* (pp. 443-468). New York, NY: Springer.
- Klein, P. S., Zarur, S., & Feldman, R. (2003). Mediation behaviours of preschoolers reaching their younger sibling. *Infant and Child Development*, 12, 233-242.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. New York: Hamper.

- McDowell, L. (1999). *Gender, identity and place: Understanding feminist geographies*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V., & Sigel, I. E. (1995). Parental beliefs. In M. H. Bronstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Status and social conditions of parenting* (pp. 333-358). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nurmi, J. E., & Pulliainen, H. (1991). The changing parent-child relationship, self-esteem, and intelligence as determinants of orientation to the future during early adolescence. *Journal of Adolescence*, 14(1), 35-51.
- Peterson, N. A., Lowe, J. B., Hughey, J., Reid, R. J., Zimmerman, M. A., & Speer, P. W. (2006). Measuring the intrapersonal component of psychological empowerment: Confirmatory factor analysis of the sociopolitical control scale. *American Journal of Community Psychology*, 38(3-4), 287-297.
- Rapaport-Albert, A. (2013). From woman as Hasid to woman as "Tsadik" in the teachings of the last two Lubavicher Rebbes. *Jewish History*, 27(2-4), 435-473.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Seginer, R. (1998). Adolescents' perceptions of relationships with older sibling in the context of other close relationships. *Journal of research on adolescence*, 8(3), 287-308.
- Seginer, R. (2000). Defensive pessimism and optimism correlates of adolescent future orientation: A domain-specific analysis. *Journal of Adolescent Research*, 15(3), 307-326.
- Seginer, R. (2005). Adolescent future orientation: Intergenerational transmission and intertwining tactics in culture and family settings. In W. Friedlmeier, P. Chakkarath, & B. Schwarz (Eds.), *Culture and human development: The importance of cross-cultural research to the social sciences* (pp. 231-251). Hove, UK: Psychology Press.
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. New York: Springer.
- Seginer, R., Karayanni, M., & Mar'i, M. M. (1990). Adolescents' attitudes toward women's roles. *Psychology of Women Quarterly*, 14(1), 119-133.
- Seginer, R., & Lilach, E. (2004). How adolescents construct their future: The effect of loneliness on future orientation. *Journal of Adolescence*, 27(6), 625-643.
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2003). "Education is a weapon in women's hands": How Israeli Arab girls construe their future. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation [Journal for Sociology of Education and Socialization]*, 23(2), 184-198.
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2004). How the future orientation of traditional Israeli Palestinian girls links beliefs about women's roles and academic achievement. *Psychology of Women Quarterly*, 28(2), 122-135.
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2015). On the meaning of higher education for transition to modernity youth: Lessons from future orientation research of Muslim girls in Israel. *International Journal of Education Research*, 76, 112-119.
- Seginer, R., & Noyman, M. S. (2005). Future orientation, identity and intimacy: Their relations in emerging adulthood. *European Journal of Developmental Psychology*, 2, 17-37.
- Seginer, R., Nurmi, J-E., & Poole, M. E. (1991, July). *Adolescents' future orientation in cross-cultural perspectives: Research prospect*. Paper presented at the 11th biennial meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Minneapolis, MN.
- Seginer, R., Shoyer, S., & Mahajna, S. (2008, March). Diversity and commonality: Relationships with parents and peers among Israeli Arab and Jewish adolescents. In B. Schwarz (Chair), *The role of parents and peers for adolescent development: a cross-cultural perspective*. Symposium conducted at the 12th Biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Chicago, IL.
- Seginer, R., & Shoyer, S., (2012). How mothers affect adolescents' future orientation: A two-source analysis. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 310-320.
- Seginer, R., Vermulst, A., & Shoyer, S. (2004). The Indirect Link between Perceived Parenting and Adolescent Future Orientation: A Multiple-step Model. *International Journal of Behavioral Development*, 28(4), 365-378.
- Sun, R. C. F., & Shek, D. T. L. (2012). Beliefs in the future as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-8. doi: 10.1100/2012/527038
- Super, C. M., & Harkness, S. (2002). Culture structures the environment for development. *Human Development*, 45(4), 270-274.

- Taylor, J. M., Gilligan, C., & Sullivan, A. M. (1995). *Between voice and silence: Women and girls, race and relationship*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitty, M. (2001). The myth of the superwoman: Comparing young men's and women's stories of their future lives. *Journal of Family Studies*, 7(1), 87-100.
- Wood, J. T. (2009). *Gendered lives: communication, gender, and culture* (8th ed.). Boston, MA: Wadsworth.
- Zalcborg Block, S. (2011). Shouldering the burden of redemption: How the "fashion" of wearing capes developed in Ultra-Orthodox society. *Nashim*, 22, 32-55.

משימות וחידות להגברת מוטיבציה ופיתוח החשיבה בלימודי חשבון ומתמטיקה

תקציר

בקורסים אקדמיים של פרחי הוראה שעסקו בפיתוח החשיבה המתמטית ובתורת המספרים, הוצגו לסטודנטים מגוון רחב של חידות ומשימות, כדי שהם עצמם יעבירו את זה בכיתותיהם בזמן העבודה המעשית. אכן, הקורס זכה למשוב טוב מאוד של הסטודנטים, בציון שגם התלמידים הביעו התעניינות והנאה מהפעילות. מוצגות חמש מהפעילויות, וכן תוצאות של מחקר זוטא על שילוב חידות ומשימות בהוראה הפרונטלית, והתרומה שלהן להישגים של לימוד המתמטיקה ושיפור האקלים הכיתתי.

מילות מפתח: פיתוח החשיבה המתמטית; חידות ומשימות להעשרה מתמטית; תכונות של מספרים טבעיים וראשוניים; שברים מצריים; משוואות דיופנטיות.

הקדמה

במרצת הדורות, משימות חידות ותשבצים מספקים אתגרים אינטלקטואליים. בעידן זה ההתמודדות עם אתגרים כאלו מונעת הן בדחף פנימי והן בהבטחת פרסים יקרי ערך מטעם חברות שיווק ונותני חסות באמצעי התקשורת: הכתובה, המילולית והחזותית. כך הולך ומתרחב קהל היעד והמתמודדים לצד גיוון הסגנונות, הנושאים, התחומים, וכן היופי והעומק של החידות.

האדם סקרן מטבעו, ויש לו את הנכונות וההנאה להתמודד התמודדות עצמאית או תחרותית עם אתגרים למיניהם. הניסיון הנרכש בהתמודדות תורם לפיתוח החשיבה והעמקתה וכך מעניק כלים ומתווה דרך ללימוד תחומי דעת שונים.

לימודי המתמטיקה הם דוגמה קלסית לתחום לימודי מובנה, המבוסס על פתרון בעיות ותרגילים ברמות שונות של חשיבה, תוך יישום ידע וביצוע אנליזה מעמיקה.

שימוש בחידות, בבעיות שונות ובמשחקי מתמטיקה נוסה בכל מיני מסגרות של לימוד המקצוע: בקורסים אקדמיים לפרחי הוראה במתמטיקה, בחוגי מדע והעשרה לתלמידים מצטיינים, וכן בעת ההוראה הפרונטלית של מתמטיקה שבה הם שולבו מדי פעם בפעם לגיוון והעשרה של תהליך

ההוראה. חשוב לציין ששילובם במינון קטן בהוראה הפרונטלית עורר עניין רב בקרב התלמידים ומקצתם הצטרפו לחוגים של שוחרי מתמטיקה וחובביה, ואך נעשו "מכורים" לפתרון חידות ושעשועים בתחומי המתמטיקה ובתחומים אחרים. במהלך פתרון החידות מתגלות יכולות שונות של תלמידים: חשיבה מקורית, יצירתיות, חשיבה אינטואיטיבית, דרך חשיבה המשלבת תחומים שונים ופיתוח דרכי פתרון לא קונבנציונליות. חשוב לציין שההתמודדות עם חידות ובעיות מסייעת לגלות את העושר, היופי והחוכמה הגלומים במתמטיקה.

רשימת מקורות מופיעה בסוף המאמר. חידות ומשימות אפשר למצוא בספרים רבים, וכן באתרי אינטרנט. חלק מהחידות והמשימות עוברות מדור לדור, ועל כן לעיתים הן חסרות מקומות מידע. תוצגנה ארבע משימות שניתנו לפרחי הוראה במתמטיקה הן לחינוך היסודי והן לחינוך העל-יסודי כהעשרה בקורסים אקדמיים של תורת המספרים ופיתוח החשיבה המתמטית. אפשר לתת את המשימות החל מילדים בני 14-15 וכלה במבוגרים בכל גיל.

המשימות ניתנו לאחר שנלמדו הנושאים האלה:

- המספרים הטבעיים, המספרים הזוגיים והאי-זוגיים, המספרים הראשוניים.
- פעולות במספרים טבעיים, מנה ושארית, פירוק מספר למכפלות של מספרים ראשוניים עם מערכים טבעיים.
- כללי החלוקה.
- המחלק המשותף הגדול בשאר לזוג מספרים.

במשימות במספרים טבעיים למספר השלם ישנה חשיבות רבה כי כל פתרון שאינו מספר שלם אינו מתאים. לדוגמה: אם השאלה היא "כמה תלמידים השתתפו בטיול?", התשובה חייבת להיות מספר שלם. עם זה במשימות יכולים להיות מרכיבים שאינם מספרים שלמים.

משימה מס' 1

יהלומן עשיר שאהב מאוד את כל בניו, כתב בצוואתו להוריש את היהלומים כך:

הבן הבכור יקבל יהלום אחד ועוד $\frac{1}{7}$ ממה שנשאר.

הבן השני יקבל שני יהלומים ועוד $\frac{1}{7}$ ממה שנשאר.

הבן השלישי יקבל שלושה יהלומים ועוד $\frac{1}{7}$ ממה שנשאר.

וכך הלאה: כל בן יקבל מספר יהלומים לפי מיקומו הסידורי (רביעי, חמישי, שישי וכדומה) ועוד $\frac{1}{7}$ ממה שנשאר.

כיוון שאהב את כל בניו במידה שווה הוא הבטיח בצוואתו שכל אחד מהם יקבל מספר שווה של יהלומים.

כמה יהלומים הוריש היהלומן לבניו? כמה בנים היו לו? כמה יהלומים קיבל כל בן?

פתרון המשימה

מאחר שאין לחלק יהלום בודד לחלקים, הרי שלאחר שהבן הבכור קיבל יהלום אחד, יתרת היהלומים צריכה להתחלק ב-7 ללא שארית. מכאן שהביטוי המציין את המספר N – מספר

היהלומים שהוריש צריך להיות בדרך $N=7n+1$.

מכאן שהמספרים שיכולים אולי להתאים הם כל המספרים שלאחר חיסור של 1 מהם יתחלקו ל-7 ללא שארית. לפיכך המספרים שיכולים להתאים לכך הם המספרים האלה: 8, 15, 22, 29, 36, 43... אלו מספרים שלאחר נתינת יהלום אחד לבן הבכור היתרה מתחלקת ל-7 ללא שארית. יש לבדוק שלאחר שהבן השני יקבל 2 יהלומים היתרה תתחלק ל-7.

לאחר שהתלמידים בודקים אחד אחרי השני את המספרים האפשריים הם מגלים שמספר היהלומים שהוריש היה 36, והיו לו 6 בנים וכל אחד קיבל 6 יהלומים.

פירוט החלוקה לכל בן מופיע בטבלה 1:

טבלה 1

המספר הסידורי של הבן	מספר היהלומים שקיבל לפי מספרו	ה-1/7 שקיבל משאר היהלומים	סך כל היהלומים שקיבל
1	1	5	6
2	2	4	6
3	3	3	6
4	4	2	6
5	5	1	6
6	6	0	6

כפי שרואים מהטבלה מספר היהלומים שקיבל כל בן לפי מספרו הסידורי ועוד ה-1/7 שקיבל משאר היהלומים, הוא 6 יהלומים.

פיתוח המשימה

1. האם אפשר לשאול את השאלה עם קבלת חלק אחר מהשארית, נניח 1/8 באופן שבתחילת כל חלוקה כל בן יקבל מספר יהלומים כמספרו הסידורי? במקרה זה התשובה תהיה שהיהלומן הוריש 49 יהלומים ולכל אחד משבעת בניו הוא הוריש 7 יהלומים.

2. מכאן רואים שאפשר להגיע להכללה עבור ירושה של $N = n^2$ יהלומים, החלוקה לכל בן מהשארית תהיה $1/(n+1)$. יחד עם היהלומים שקיבל לפי מספרו הסידורי, יקבל כל בן n יהלומים.

3. פיתוח המשימה למקרה כללי שבעיה זו היא מקרה פרטי שלה מפני שמספר הבנים כמספר היהלומים שקיבל כל בן.

יהא נתון שהיהלומן מוריש N יהלומים. לכל בן הוא מוריש A יהלומים ויש לו B בנים ($A > B$). המצב ההתחלתי הוא $N = A \times B$.

כלל החלוקה:

הראשון מקבל תחילה $A-B+1$ יהלומים ועוד $1/(A+1)$ ממה שנשאר. חשבון פשוט מראה שהוא

מקבל סך הכול A יהלומים.

השני מקבל תחילה A-B+2 יהלומים ועוד $1/(A+1)$ ממה שנשאר. חשבון פשוט מראה שגם הוא מקבל סך הכול A יהלומים.

הבן ה-k מקבל תחילה A-B+k יהלומים ועוד $1/(A+1)$ ממה שנשאר. גם החשבון מראה שגם הוא מקבל סך הכול A יהלומים, וכך נמשכת החלוקה.

כדוגמה נניח שהיהלומן הוריש 32 יהלומים ויש לו 4 בנים, ולכן כל אחד יקבל 8 יהלומים. טבלה מספר 2 מראה את דרך חלוקת היהלומים לכל בן.

טבלה 2

המספר הסידורי של הבן	מספר היהלומים שקיבל לפי מספרו	ה-9/1 שקיבל מיתרת היהלומים	סך כל היהלומים שקיבל
1	5	3	8
2	6	2	8
3	7	1	8
4	8	0	8

כאשר ליהלומן יש A בנים ולכל אחד הוא מוריש A יהלומים, זה המקרה הפרטי כפי שמופיע בשאלה המקורית ומחייב שמספר היהלומים שהשאיר, הוא ריבוע של מספר שלם.

משימה 2

קבוצת חיילים הגיעה למסדר המפקד.

כשניסו להעמיד אותם בשלוש שורות נשאר אחד מחוץ לשורות.

כשניסו להעמיד אותם בארבע שורות נשארו שניים מחוץ לשורות.

כשניסו להעמיד אותם בחמש שורות נשארו שלושה מחוץ לשורות.

כשניסו להעמיד אותם בשש שורות נשארו ארבעה מחוץ לשורות.

כמה חיילים הגיעו למסדר המפקד?

פתרון המשימה

מחפשים את המספר n שבחלוקתו ב-3 נותן שארית 1 ובחלוקתו ב-4 נותן שארית 2 וכך הלאה. מתחילים ברישום המספרים שנותנים את השארית המתאימה:

שארית 1:

4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 52, 55, 58, 61,...

שארית 2:

6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, 42, 46, 50, 54, 58, 62, 66,...

שארית 3 :

8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48, 53, 58, 63, 68, 73,...

שארית 4 :

10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 52, 58, 64, 70,....

יש לשים לב לכך שקבוצת המספרים שנותנת את אותה שארית משמשת סדרה חשבונית ולכן קל לכתוב את הסדרות האלה.

כשמחפשים את המספר שנותן את כל ארבעת השאריות הדרושות, מוצאים שהוא 58. כלומר, למסדר המפקד הגיעו 58 חיילים.

הערה : הסדרה הכי פשוטה של מספרים היא הסדרה שבחלוקה ל-5 נותנת שארית 3, וזאת משום שספרת האחדות שלהם היא 3 או 8. מסדרה זו אפשר לנפות את כל המספרים המתחלקים ב-3 ללא שארית : 8, 18, 28, 38, 48,....., ובכך להקטין את קבוצת המספרים ולבדוק בפרט את יתרת המספרים כשברור שמספרים כגון 13, 23, 33, 38, ... אינם מתאימים מבחינת השארית המתקבלת מחלוקה ב-6.

המשך המשימה

האם 58 חיילים היא התשובה היחידה?

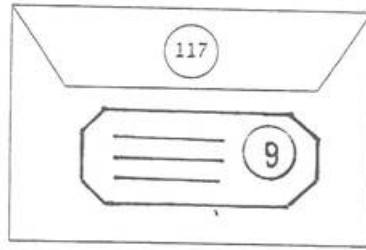
התשובה כמובן שלילית. הכפולה המשותפת הקטנה ביותר של המספרים 3, 4, 5, 6 היא 60 לכן הוספת 60n (n - מספר טבעי) למספר 58 תיתן קבוצה של מספרים העונה על השאלה 178, ..., 58, 118,

כעת המקום לשאול: אם על מגרש המסדרים יכולים להסתדר לכל היותר 320 חיילים, מהו המספר המרבי של חיילים שהשתתפו במסדר לפי הנתונים? התשובה כמובן 298.

משימה דומה לזו שהוצגה היא השאלה: מי הוא המספר הקטן ביותר שעם חלוקתו בכל אחד מהמספרים: 2, 3, 4, 5, 6, 7 נותן את אותה שארית 1. התשובה היא 421. הכפולה הקטנה ביותר המשותפת לכל המחלקים הנ"ל היא 420, ולכן מספר בתוספת 1 ייתן את השארית 1 עבור אחד מהמחלקים.

משימה 3

יש 12 מעטפות ועליהן המספרים 110 ועד כולל 121. יש להכניס לתוך המעטפות 12 מכתבים הממוספרים מ-1 ועד 12, כך שהמספר שעל המעטפה יתחלק (ללא שארית) במספר שעל המכתב. המקור למשימה מופיע בספרו של גזית (2002). ראו איור 1.



איור 1

פתרון המשימה

מפרקים את כל אחד מהמספרים שעל המעטפות למכפלות של מספרים ראשוניים עם מעריכים טבעיים. פעולה זו מאפשרת לקבוע על פי הפירוק כמה מחלקים יש לכל מספר, ולאחר מכן רושמים אותם כפי שמופיע בטבלה 3.

טבלה 3

מספר המעטפה	המחלקים של המספר
110	1, 2, 5, 10, 11, 22, 55, 110
111	1, 3, 37, 111
112	1, 2, 4, 7, 8, 14, 16, 28, 56, 112
113	1, 113
114	1, 2, 3, 6, 19, 38, 57, 114
115	1, 5, 23, 115
116	1, 2, 4, 29, 58, 116
117	1, 3, 9, 13, 39, 117
118	1, 2, 59, 118
119	1, 7, 17, 119
120	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 15, 20, 24, 30, 40, 60, 120
121	1, 11, 121

ברור שרק מחלקים שערכם בתחום רלוונטיים לפתרון המשימה.

לאחר הפירוק של כל אחד מהמספרים ורישום המחלקים שלהם נגלה בקלות את דרך השיבוץ:

- המספר 113 הוא מספר ראשוני, ולכן לתוך המעטפה שלו אפשר להכניס רק את המכתב שמספרו 1 (נשאר לשבץ 11 מכתבים).
- המספר 118 מתחלק רק ל-2 (כי מכתב מס' 1 הוכנס למעטפה 113), ולכן למעטפה זו מכניסים את מכתב מס' 2 (נשאר לשבץ 10 מכתבים).

- המספר 121 מתחלק רק ל-1 ו-11 (המכתב 1 כבר הוכנס למעטפה 113), ולכן למעטפה זו יוכנס המכתב 11 (נשאר לשבץ 9 מכתבים).
 - לפי אותו הסבר המכתב שמספרו 3 יוכנס למעטפה שמספרה 111 (נשאר לשבץ 8 מכתבים).
 - כמו לעיל, המכתב שמספרו 5 יוכנס למעטפה 115.
 - מאחר שמכתבים 1 ו-2 כבר הוכנסו למעטפות, את מכתב 4 יש להכניס למעטפה 116.
- כך ממשיכים הלאה בנייתן האפשרויות שמספר קטן לאחר ש-6 מכתבים כבר הוכנסו למעטפות. השיבוץ הסופי מופיע בטבלה 4.

טבלה 4												
מספר המעטפה	121	120	119	118	117	116	115	114	113	112	111	110
מספר המכתב	11	12	7	2	9	4	5	6	1	8	3	10

הקדמה למשימות 4 ו-5

בעיות הקשורות לשברים המצריים ירושת השייח וחלוקת חבל

השברים המצריים

צורתם $\frac{1}{n}$ כאשר n מספר טבעי. הם נקראים גם "שברי יחידה". המצרים השתמשו רק בשברי יחידה, כאשר היוצא מן הכלל היה השבר $\frac{2}{3}$. המתמטיקאי סילבסטר הוכיח בשנת 1880 שכל שבר בין 0 ל-1 אפשר להציגו כסכום של "שברים מצריים" (שברי יחידה) שונים.

משימת 4: חלוקת ירושת הגמלים

זו בעיה ידועה מאוד, וכאן מוצגת הרחבה שלה:
 עשיר בגמלים השאיר צוואה מוזרה: "את 17 הגמלים שלי יש לחלק בין שלושת בני בדרך הזו: הבכור יקבל $\frac{1}{2}$ מהגמלים, הבן האמצעי יקבל $\frac{1}{3}$ מהגמלים והבן השלישי, בן הזקונים, יקבל $\frac{1}{9}$ מהגמלים."
 שוד ושבר – כולם התרעמו על חלוקה לא מתאימה. "איך מחלקים 17 גמלים ל-2?!", אמר הבכור. "אני אקבל $8\frac{1}{2}$ גמלים?" טענות דומות היו לשני הבנים האחרים.

במקום עבר תושב חכם רכוב על גמל. הוא שמע את תלונות הבנים ופתר את הבעיה כך: הוא צירף את הגמל שלו ל-17 הגמלים שירשו הבנים, ואז הבן הבכור קיבל $9 = \frac{1}{2} \cdot 18$ גמלים, הבן השני

קיבל $6 = \frac{1}{3} \cdot 18$ גמלים, והבן הצעיר קיבל $2 = \frac{1}{9} \cdot 18$ גמלים. ביחד: $9 + 6 + 2 = 17$. נשאר גמל אחד שהוחזר ליועץ החכם. כולם היו מרוצים. כל אחד קיבל מספר שלם של גמלים שהיה גדול מהחלק המקורי לפי רוח הצוואה: 9 גמלים במקום $8\frac{1}{2}$, 6 גמלים במקום $5\frac{2}{3}$ ו-2 גמלים במקום $1\frac{8}{9}$.

$$\text{פתרון התעלומה ברור: } \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{9} = \frac{17}{18} < 1$$

להלן דיון מתמטי על השאלה:

מחפשים שלושה שברים מצריים $\frac{1}{a}$, $\frac{1}{b}$, $\frac{1}{c}$, $(a < b < c)$, כך ש-
 $\frac{1}{a} + \frac{1}{b} + \frac{1}{c} = \frac{N-1}{N}$ (1), כאשר המספר הטבעי N מתחלק בכל אחד מהמספרים: a, b, c .

בשאלה המקורית היה נתון: $a = 2$, $b = 3$, $c = 9$ ו- $N = 18$.

מקרה פרטי 1

יהיו: $a = 2$, $b = 3$. יש למצוא פתרונות אחרים ל- c ו- N לפי משוואה (1).

אם מציבים $N = 18$, אז מקבלים $c = 9$, שזה פתרון הבעיה המקורית.

$$\text{אם מציבים } N = 7, \text{ אז מקבלים } c = 42, \text{ ואכן: } \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{42} = \frac{6}{7}$$

$$\text{עבור } N = 12, \text{ מקבלים } c = 12, \text{ ואכן: } \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{12} = \frac{11}{12}$$

$$\text{אם מציבים } N = 24, \text{ מקבלים } c = 8, \text{ ואכן: } \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{8} = \frac{23}{24}$$

מקרה פרטי 2

יהיו $a = 2$, $b = 4$. מהם ערכיהם של c ו- N ?

המשוואה במקרה זה:

$$\frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{c} = \frac{N-1}{N} \Rightarrow c = 4 + \frac{16}{N-4}$$

$$\text{אם } N = 20, \text{ אז } c = 5 \text{ ומקבלים: } \frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{5} = \frac{19}{20}$$

$$\text{אם } N = 12, \text{ אז } C = 6 \text{ ומקבלים: } \frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{6} = \frac{11}{12}$$

$$\text{אם } N = 8, \text{ אז } C = 8 \text{ ומקבלים: } \frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} = \frac{7}{8}$$

רואים שאפשר להרחיב את הבעיה של חלוקת הגמלים, כאשר הפתרון מקיים את משוואה (1), עבור a ו- b קבועים, והשאלה היא מהם ערכיהם של C ו- N המתאימים בפתרון משוואה דיופנטית.

אפשר להרחיב את הבעיה למקרה של חלוקה לארבעה בנים, כאשר לדוגמה: $a = 2, b = 3, C = 8$, ויש למצוא את ערכיהם של d ו- N המקיימים את המשוואה:

$$\frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{8} + \frac{1}{d} = \frac{N-1}{N}$$

$$\text{ממשוואה זו נקבל: } d = 24 + \frac{576}{N-24}, N = 24 + \frac{576}{d-24}$$

$$\text{אם } d = 25 \text{ אז } N = 600, \text{ ומקבלים: } \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{8} + \frac{1}{25} = \frac{599}{600}$$

$$\text{אם } d = 26 \text{ אז } N = 312, \text{ ומקבלים: } \frac{1}{2} + \frac{1}{3} + \frac{1}{8} + \frac{1}{26} = \frac{311}{312}$$

כמובן שאפשר לקבל פתרונות רבים אחרים כמספר המחלקים של המספר 576 שהוא 21. על פי המוסבר לעיל אפשר לבנות שאלה אלטרנטיבית:

למוריש יש 599 כבשים ובצוואתו כתוב: "הבכור מקבל $\frac{1}{2}$, השני $\frac{1}{3}$, השלישי $\frac{1}{8}$ והרביעי $\frac{1}{25}$ מהכבשים. כמה כבשים יקבל כל אחד?" ההמשך דומה לשאלה המקורית.

משימה 5: חלוקת חבל

נתון חבל באורך $\frac{2}{3}$ מטר ומספריים לגזירה. אין סרגל או סרט מדידה.

המשימה: "תן לי $\frac{1}{2}$ מטר של חבל".

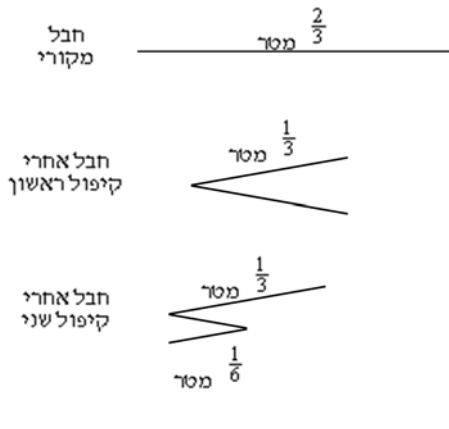
הפתרון

שלב א': מקבלים את ה- $\frac{2}{3}$ מטר לשני חלקים שווים ומקבלים $\frac{1}{3}$ מטר.

שלב ב': את החלק שאורכו $\frac{1}{3}$ מטר מחלקים לשני חלקים שווים ומקבלים $\frac{1}{6}$ מטר, כנראה באיור.

את החלק שאורכו $\frac{1}{6}$ מטר גוזרים ומקבלים $\frac{1}{2}$ מטר כנדרש.

להלן בעיה דומה מאוד:



חבל מקורי
מטר $\frac{2}{3}$

חבל אחרי קיפול ראשון
מטר $\frac{1}{3}$

חבל אחרי קיפול שני
מטר $\frac{1}{6}$

אורך החבל הוא $\frac{4}{7}$ מטר, ומבקשים לחתוך אותו לקבל $\frac{1}{2}$ מטר.

$$\frac{1}{14} \text{ מטר} \rightarrow \text{קיפול} + \frac{1}{7} \rightarrow \text{קיפול} + \frac{2}{7} \rightarrow \text{קיפול} + \frac{4}{7} \text{ מטר}$$

ומכאן גוזרים: $\frac{4}{7} - \frac{1}{14} = \frac{1}{2}$.

הכללת הבעיה

נתון חבל שאורכו $\frac{2^{k-1}}{2^k - 1}$ מטר, וכן מספריים $(k - \text{מספר טבעי})$.

איך אפשר להגיע לחבל שאורכו $\frac{1}{2}$ מטר?

הוכחת הטענה

$$\text{לכן, } \frac{2^{k-1}}{2^k - 1} - \frac{1}{2} = \frac{1}{2(2^k - 1)}$$

$$\dots \text{ קיפול} + \frac{2^{k-3}}{2^k - 1} \rightarrow \text{קיפול} + \frac{2^{k-2}}{2^k - 1} \rightarrow \text{קיפול} + \frac{2^{k-1}}{2^k - 1}$$

ואחרי k קיפולים מקבלים חלק שאורכו $\frac{1}{2(2^k - 1)}$.

$$\frac{2^{k-1}}{2^k - 1} - \frac{1}{2(2^k - 1)} = \frac{1}{2}$$

את החלק הזה חותכים ומקבלים: $\frac{1}{2}$

דוגמה אחרת היא חבל שאורכו $\frac{64}{127}$ מטר, ויש להגיע לחבל שאורכו $\frac{1}{2}$ מטר, או $\frac{1}{4}$ מטר או $\frac{1}{2^n}$ מטר (n מספר טבעי). התשובה מתקבלת בדרך דומה.

מחקר זוטא

מורה מנוסה לימד מתמטיקה בשתי כיתות מקבילות של תלמידים בגיל 14. שתי הכיתות היו בעלות אותו חתך ופוטנציאל של אוכלוסייה. בסוף שנת הלימודים, ממוצע הציונים של התלמידים בכיתה הראשונה היה 8.07 ובכיתה השנייה 8.19. בשנת הלימודים שאחריה (התלמידים בני 15) בכל קבוצה נשארו למעלה מ-85% מהתלמידים. כך שיש מקום להניח שחתך התלמידים מבחינת הפוטנציאל נשאר בכל כיתה זהה לשנה הקודמת. המורה שהמשיך ללמד באותן הכיתות, התבקש לבצע מחקר זוטא בכיתה השנייה על התרומה של שילוב חידות ומשימות לצד הוראה הפרונטלית של החומר השוטף. מתוך 6 ש"ש של לימוד מתמטיקה, אחת לשבוע, בהיקף של 20 דקות, הציג המורה לתלמידים שתי חידות/משימות כאתגר לפתרון למי שמעוניין, מתוך הדגשה שאפשר לשתף עמיתים, הורים ובני משפחה במציאת הפתרונות, וכן שकेבור שבוע יוצגו הפתרונות בידי התלמידים בכיתה, ובמידה שאף אחד לא הצליח לענות, הוא עצמו יציג את הפתרונות. המורה דאג שפעילות נוספת זו לא תפגע בהספק, ברמת הלימוד והידע של החומר השוטף.

אכן כ-40% מתלמידי ההקבצה גילו עניין והתמדה בפתרון החידות כשכמה מהם, מתוך הנאה, הפיצו את החידות/משימות לסביבתם הקרובה. היו אף כמה תלמידים מחוץ להקבצה שבכל פעם ביקשו לדעת אילו חידות/משימות נתן המורה. לדברי המורה והתלמידים, לפעילות זאת הייתה השפעה חיובית על האקלים בשיעורי המתמטיקה. בסוף שנת הלימודים ממוצע הציונים במתמטיקה בקבוצה הראשונה (29 תלמידים) היה 8.12 ובקבוצה השנייה (32 תלמידים) היה 8.41. שיפור קל אך ניכר שיש לזקוף לאווירה הטובה שעטפה את הפעילות הלימודית ונוצרה לאחר פעילות החידות.

קבוצה של 8-10 סטודנטים בהכשרת מורים צפו ב-2 שיעורי מתמטיקה בכל אחת מהכיתות בבתי הספר של המורה והם התבקשו לדרג בסולם 1-5 את האווירה הלימודית (האקלים הלימודי) בכל כיתה. המרכיבים לדירוג היו השתתפות פעילה של תלמידים במהלך השיעור ואף הראת עניין בקרב התלמידים. בכיתה ללא החידות והמשימות הדירוג הממוצע היה 3.82, ואילו בכיתה עם שילוב החידות הדירוג היה 4.21. שהיה אכן פער ניכר. בדרך כלל ציינו הסטודנטים שגם אותם עניינו החידות שהציג המורה.

סיכום

מהבחינה הדידקטית החשיבות של מאמר זה היא מבחינת התרומה הרב-כיוונית שלו:

- התמודדות עם בעיות מילוליות.
- הכרת שיטות פתרון של בעיות מילוליות ובהן פתרון משוואות דיופנטיות.
- הכרת המושג "השברים המצריים".
- בעיות עם ערך ממשי מחיי היום-יום.
- יכולת להרכיב בעיות מוחשיות.

- שילוב חלקי של חידות ומשימות בשיעורי המתמטיקה תורם להגברת ההישגים במתמטיקה ולשיפור האקלים הלימודי.

רשימת מקורות

- גזית, א' (2002). **מת לחשוב 10!** חולון: יסוד.
- סטופל, מ' (1997). משימות ושעשועי מתמטיקה כאמצעי ליצירת הנעה והשבחת לימודי המקצוע. **שאנן, ג'**, 149-163.
- סטופל, מ' ואוקסמן, ל' (1998). חידות, בעיות ומשימות מתמטיות בעלות פתרונות עם מספרים שלמים בלבד. **על"ה, 22**, 76-71.
- סטופל, מ' (1999). הצגת משימות ככלי להגברת מוטיבציה ופיתוח החשיבה בלימודי חשבון ומתמטיקה. **שאנן, ה'**, 180-169.
- סטופל, מ' ואוקסמן, ל' (2000). מספרים ראשוניים המופיעים במשימות ובבעיות מתמטיקה. **שאנן, ו'**, 193-209.
- סטופל, מ' (2000). עוד על משימות ושעשועי מתמטיקה – מכלול בעיות וחידות. **שנתון "אמי"ת"**, 23-37.
- סטופל, מ' (2002). **לקט משימות, חידות ושעשועי מתמטיקה להנאה, להעשרה וכאתגר חשיבתי**. חיפה: מכללת שאנן.
- חריר, ש' וסטופל, מ' (2003). משימות חקר בעולם המספרים השלמים. **מספר חזק 2000**, 6, 19-16.
- סטופל, מ' וחריר, ש' (2004). התמודדות עם משימות מיוחדות של סדרות, מספרים שלמים, ריבועי מספרים שלמים, מספרים ראשוניים ומספרים מרכבים. **שאנן, ט'**, 403-419.
- סטופל, מ' וחריר, ש' (2005). כללי החילוק ותכונות המספרים הטבעיים – ככלי להוכחה ופתרון משימות במספרים שלמים. **שאנן, י'**, 277-253.
- סטופל, מ' והר-שפר, ג' (2006). ההסבר האלגברי למשימות ומשחקי חשבון מפתיעים. **מספר חזק 2000**, 12, 11-17.
- סטופל, מ' והר-שפר, ג' (2007). משחקי אסטרטגיה ככלי לפיתוח החשיבה. **מספר חזק 2000**, 14, 42-47.

בניית קשרים אינטגרטיביים בתהליך הוראת המתמטיקה באמצעות פתרון בעיה אחת בדרכים שונות

לעיתים הרבה יותר יעיל לפתור בעיה אחת בשלוש דרכים שונות מאשר לפתור שלו או ארבע בעיות שונות. כי כאשר פותרים בעיה אחת בדרכים שונות אפשר לאות על ידי השוואה מה היא הדרכה הקצרה והיעילה יותר. וול-יץ כך נזכר הנסיון.

(Sawyer, 1966, p. 224)

תקציר

המאמר מציג שיטה המאפשרת לתלמידים ללמוד מתמטיקה כמקצוע הוליסטי באמצעות פתרון בעיה אחת בדרכים שונות. בגישה זו ניתנות דוגמאות רבות לבעיות מתמטיות ומוצגות דרכים שונות לפתרונותיהן, הקשורות לתחום מתמטי אחד או לענפי מתמטיקה שונים. מתוארת המתודיקה של גישה המפתחת יצירתיות בחשיבה המתמטית. המאמר מסביר את השינויים הנדרשים לפי גישה אינטגרטיבית שיש להכניס בהכנה של הסטודנטים המקבלים חינוך פדגוגי בתחום של חינוך מתמטי.

מילות מפתח: פתרון בעיה בדרכים שונות; מתמטיקה כמקצוע הוליסטי; קשרים אינטגרטיביים; חשיבה מתמטית; יצירתיות מתמטית; הוראת עמיתים.

מבוא: הרלוונטיות של הנושא לתלמידים ולמורים

מתמטיקה היא תחום רחב והוליסטי הכולל מגוון נושאים. ספרות המחקר העוסקת בהוראת המתמטיקה מדגישה את החשיבות בהכרת התלמידים את הטווח הרחב של הנושאים המרכיבים את מקצוע המתמטיקה ואת הקשרים ביניהם.

נמצא שעיסוק בקשרים בין תחומים מתמטיים בונה בקרב התלמידים ראייה של מתמטיקה כמדע המשלב מספר תחומים ולא כאוסף של נושאים בודדים (House & Coxford, 1995). כדי להבין לעומק בעיה ספציפית, על התלמיד לחבר בין תחומים שונים במתמטיקה (Borasi, 1992; Stupel, 2013; Ben-Chaim, 2013), וזהו אחד העקרונות הבסיסיים בחינוך המתמטי המודגש בסטנדרטים של ה-NCTM (2000).

החיפוש של תלמידים אחר דרכים שונות לפתרון בעיה אחת הוא אחת הדרכים להשיג מטרה זו. הדיון בריבוי פתרונות לבעיה אחת הוא נושא שמעסיק את קהילת העוסקים בחינוך מתמטי (למשל, אלבוים-כהן וקופר, 2015; כץ וכץ, 2013; לייקין, 2006). מקובל לקשור בין היכולת לפתור בעיה בכמה דרכים שונות ליצירתיות מתמטית של תלמידים (למשל, Ervynck, 1991; Leikin, 1997; Silver, 2009), שכן יכולת זו מעידה על חשיבה מתבדרת (Kwon, Park, & Park, 2006). סילבר (Silver, 1997) טען כי אפשר לפתח יצירתיות מתמטית בקרב כלל התלמידים (ולא רק אצל תלמידים מחוננים) באמצעות הצגת פעילויות מתמטיות מתאימות. הוא ציין שיצירתיות מתמטית מאופיינת בשלוש תכונות מרכזיות: שטף (יצירת רעיונות מרובים או פתרונות מרובים לבעיה נתונה); גמישות (מצאת פתרונות המבוססים על רעיונות שונים); חדשנות (חקר פתרונות שונים לבעיה ויצירה של פתרון חדש). הוא סבר שעיסוק בבעיות שאפשר לפתור אותן בכמה דרכים, מפתח תכונות אלה. זה קורה כאשר התלמידים מוצאים דרכים חדשות ולא שגרתיות לפתרון בעיה שאפשר לפתור אותה באמצעות אלגוריתמים סטנדרטיים (Sriraman, 2005), ובמהלך הדיון בשיעור הם מנתחים, משווים ומכלילים את המאפיינים הייחודיים של שיטות פתרון למיניהן (Silver, 1997). לייקין (Leikin, 2009) מציעה להעריך יצירתיות מתמטית של תלמידים באמצעות משימות שדורשות פתרון בדרכים שונות, ומציינת שבאמצעות השוואת מרחב הפתרונות האישי (מוגדר כאוסף הפתרונות שתלמיד יוצר בתגובה לבעיה נתונה) למרחב הפתרונות הקולקטיבי (מוגדר כשילוב הפתרונות שיוצרת קבוצה של תלמידים) אפשר להעריך את מידת המקוריות של הפתרונות של כל תלמיד ותלמיד בהתאם לממדי השטף והגמישות.

פיתוח הרגלי פתרון בעיות בדרכים שונות מקדם חשיבה מתמטית ברמות גבוהות, ואפשר להשתמש בפתרונות שונים כדי לקשר ידע בתחומים שונים במתמטיקה וכך לחזק את הידע בכל אחד מתחומים אלה (Leikin & Dinur, 2007).

שונפלד (Schoenfeld, 1988) מציין כי ברוב ספרי הלימוד בארץ, בעיות מתמטיות מאורגנות על פי נושאים מתמטיים שנלמדים בתוכנית הלימודים, לכן תלמידים רבים 'יודעים בדיוק' לאיזה תחום מתמטי הבעיה שייכת, וחושבים שלכל בעיה אפשר למצוא פתרון 'אחד ויחיד'. נוסף על כך, הניסיון מלמד שכאשר פותרים בעיות בדרך אחת בלבד, התלמידים מוגבלים למטרה היחידה – למצוא את התשובה הנכונה, אך במקרה שהם מתבקשים למצוא ריבוי פתרונות לבעיה אחת, הם מנסים למצוא את הפתרון היפה ביותר, המקורי והחסכוני. תהליך זה דורש מהתלמידים להשתמש בעובדות תאורטיות מתמטיות ובשיטות וטכניקות מגוונות, ולנתח אותן מנקודת מבט יישומית ולבחון את מידת התאמתן לסיטואציה המתוארת בבעיה. בדרך זו ירכשו התלמידים ניסיון מתמטי אישי.

הלמידה המשמעותית מראה את הכיוון של יצירת קשרים אינטגרטיביים בתהליך ההוראה כעיקרי בתוכנית לימודי מתמטיקה בבתי ספר, ומדגישה כי אחת הדרכים להשגת מטרה זו היא חיפוש אחר דרכים שונות לפתרון אותה בעיה בידי התלמידים. הרלוונטיות של הנושא מתחזקת מפני שכיום בבחינות הברורות במתמטיקה בישראל אין הגבלה על השימוש בנושאים מתמטיים בפתרון בעיות, וכל נושא שנלמד יכול לשמש את התלמיד ככלי לפתרון בעיה מכל סוג (למשל, מותר לתלמיד לפתור את הבעיה בנושא "הנדסת המרחב" בעזרת וקטורים, או את הבעיה הגאומטרית בעזרת טריגונומטריה וכדומה). זאת ועוד, הדרישה ללמידה משמעותית חלה לא רק על כיתות התיכון, אלא גם על בתי הספר היסודיים וחיטבות הביניים. לדוגמה, יאקל וקוב (Jackel & Cobb,

1996) ממליצים להשתמש בגישה זו החל מבית הספר היסודי, והם מדגישים את חשיבות הדיון בשאלה מהם פתרונות דומים ומהם פתרונות שונים מבחינה מתמטית. לטענתם, הדיון בשאלה זו בגיל צעיר מעודד חשיבה מתמטית ברמה גבוהה.

אוריינטציה לבניית קשרים אינטגרטיביים בין פרקים שונים בהוראת מתמטיקה של בית הספר נועדה להכניס שינויים בהכנת הסטודנטים הלומדים חינוך מתמטי, כי "טיפול יצירתי מתמטי באמצעות משימות שדורשות מהתלמידים לפתור בעיות בדרכים שונות תלוי, במידה רבה, בנכונות המורים" (שריקי, 2015, עמ' 134). מסמך הסטנדרטים של NCTM (2000) מדגיש את תפקידו המיוחד של המורה במציאת משימות מתמטיות מקשרות, אך מציין כי חיפוש אחר בעיות כאלה דורש מהמורים זמן רב ויוזמה מיוחדת. לטענתם של לייקין ועמיתיה (Leikin, Levav-Waynberg, 2006, Gurevich, & Mednikov), יישום ושילוב של פתרון בעיות בדרכים שונות במהלך ההוראה אינו פשוט למורה, ואחת הסיבות לכך היא ש"תמיד קיימת התלבטות 'מה יותר יעיל: לפתור ארבע בעיות כל אחת בדרך אחת או לפתור בעיה אחת בארבע דרכים שונות'. רק אחרי שמנסים רואים את התשובה" (Leikin et al., 2006, p. 12). נציין בסוגריים שמתמטיקאים גדולים כבר נתנו את התשובה על שאלה זו, ראו לדוגמה פוליה (Pólya, 1957), סווייר (Sawyer, 1966) ועוד. סיבה נוספת לקושי של המורים לשלב בהוראתם חיפוש אחר ריבוי פתרונות לבעיה אחת טמונה בנטייתם ללמד באופן דומה לדרך שבה הם עצמם למדו מתמטיקה כתלמידי בית הספר, כאשר מטרתם המרכזית בלימודי מתמטיקה הייתה להצליח במבחנים סטנדרטיים שבדרך כלל אינם בודקים חשיבה או הבנה מתמטית, אלא ידע טכני המבוסס על שינון של חוקים ואלגוריתמים (Hall, Fisher, Musanti, & Halquist, 2006; Shriki, 2013).

כיוון שכך, מומלץ בהוראת המתמטיקה במכללות לחינוך לעסוק בנפרד בנושא "פתרון בעיה אחת בדרכים שונות". ככלל, נושא זה משלים את הנושאים הנלמדים בקורסים מתמטיים שבהם הסטודנטים מתאמנים בחיפוש פתרונות שונים בתחום מתמטי אחד, כמו (שיטות) דרכי פתרון הנוגעות לתחומים שונים של המתמטיקה, והם אוספים רעיונות מעניינים וחדשים לתוך "ארגז הכלים הדידקטיים". בתום הקורסים הסטודנטים נדרשים לפתור את אחת הבעיות המוצעות במבחן בשתי דרכים שונות. בקורסים "דידקטיקה של הוראת מתמטיקה" ו"פיתוח חשיבה מתמטית" (קורסים למורים-סטודנטים הלומדים לתואר ללימודים מתקדמים [M.A.]), נכלל גם נושא "אינטגרציה בין תחומים שונים במתמטיקה ודרכי הוראה מותאמות".

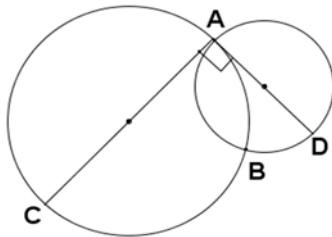
מתודיקה ודוגמאות

פתרון בעיות מתמטיות בדרכים שונות מפתח יכולות רבות וחשובות אצל התלמיד, כולל היכולת לחזות את התוצאה ואת היכולת לחפש בחוכמה את הנושא הנכון בתנאים המורכבים של הבעיה. המורה צריך לשאוף להביא לידי כך שהתלמיד שקרא את המשימה ועדיין לא עשה שום פעולה, ילמד להבחין בין הדרך שאינה מתאימה ובין זו שמתאימה לפתרון הבעיה. מיומנות כזו מתפתחת בתהליך של מציאת פתרון לאותה בעיה בדרכים שונות. זו הסיבה לכך ש"מורה טוב חייב להבין שלא ניתן למצות כל בעיה עד הסוף. השקפה זו עליו להנחיל לתלמידיו" (Pólya, 1973).

דרכים שונות לפתרון בעיה אחת באמצעות חומר של הנושא שבשפתו הבעיה מנוסחת

הרעיון של גישה זו הוא שבעיה אחת ספציפית עוברת מנושא לנושא ו"מלווה" את התלמידים כאשר הם לומדים נושאים שונים במתמטיקה בבית הספר (נכנה זאת "הבעיה הנלווית").

בכל נושא הנלמד בעיה זו נפתרת בעזרת חומר מתמטי (מושגים, משפטים, נוסחאות) הקשורים לנושא הזה. להלן דוגמה לבעיה כזו, שהוצעה בבחינת הבגרות בכיתה י' בנושא גאומטריה אוקלידית.



איור 1: שרטוט הנתון בשאלה

הבעיה: שני מעגלים נחתכים בנקודות A ו-B כך שקוטריהם AC ו-AD מאונכים אחד לשני (ראו איור 1). הוכח כי $AB^2 = CB \cdot BD$.

המטרה שהוצבה לפני התלמידים הייתה למצוא את המספר המרבי של דרכי פתרון שונות לבעיה זו. לכל דרך יש מחבר ששמו בהכרח נרשם על הלוח בכיתה. חיפוש מאורגן זה עבור דרכי פתרון חדשות אפשר לנו לחזור על הנושא הנלמד, ליישם אותו ולחזק את הבנתו. במהלך השיעור התקיים תהליך של הוראת עמיתים שבאה לידי ביטוי בחילופי הרעיונות וצבירה של רעיונות חדשים, שעלו מדרכי פתרון מגוונות שמצאו התלמידים. בתהליך של לימוד גאומטריה מצאו התלמידים יותר מעשר דרכים שונות לפתרון בעיה זו.

בטבלה 1 להלן ניתנים הסברים קצרים לכמה מהן, בציון של נושא השיעור שדנו בו בבחינת דרך לפתרון, בניית עזר נדרשות והרעיון המרכזי של הדרך שבחרו בה. (בלי ספק, נוסף לדרכי פתרון המוצגות בטבלה, יש אחרות מעניינות לא פחות).

בקורס הגאומטריה האוקלידית בנושא "דרכים שונות לפתרון בעיה אחת" התבקשו הסטודנטים למצוא דרכים רבות ככל האפשר לפתרון של בעיה זו, לנתח את הפן הדידקטי ואת הספציפיות של הוראתן ולהשוות ביניהן.

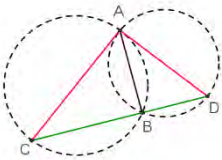
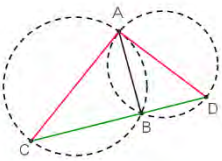
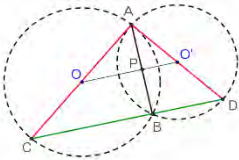
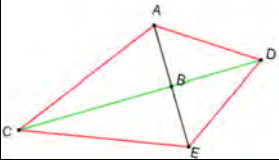
פתרון של הבעיה

הקדמה משותפת לכל הדרכים שהוצגו בטבלה 1:

תחילה נוכיח כי שלוש נקודות C, B, D נמצאות על ישר אחד (נשתמש במשפט על זווית היקפית במעגל הנשענת על הקוטר), ומכאן נובע כי קטע CD הוא יתר במשולש ישר זווית $\triangle CAD$.

טבלה 1: דרכי פתרון שונות לאותה בעיה בעזרת נושאים גאומטריים שונים

מספר דרך הפתרון	נושא של שיעור (נושא חדש או חזרה על החומר)	שרטוט ובניות עזר	רעיון מרכזי של דרכי הפתרון והדרכה בפתרון הבעיה
1	משולשים דומים	מיתר משותף AB, קטעים CB ו-BD 	1. מוכיחים דמיון משולשים ישרי זווית $\triangle ABD$ ו- $\triangle CBA$. 2. רושמים פרופורציה עבור צלעות מתאימות במשולשים דומים, ועל פי תכונתה (כפל באלכסון) מקבלים את הנדרש.

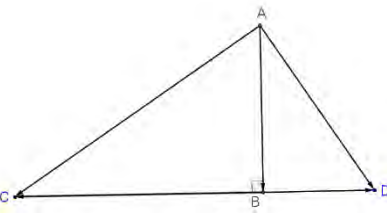
מספר דרך הפתרון	נושא של שיעור (נושא חדש או חזרה על החומר)	שרטוט ובניות עזר	רעיון מרכזי של דרכי הפתרון והדרכה בפתרון הבעיה
2	משפט על משיק וחותך לאותו מעגל היוצאים מאותה נקודה שמחוץ למעגל	מיתר משותף AB, קטעים CB ו-BD 	1. על פי משפט על משיק וחותך ביחס למעגל הגדול $AD^2 = CD \cdot BD$ 2. על פי משפט פיתגורס $\triangle ABD$ $AB^2 + BD^2 = AD^2$ 3. מציבים 1 ב-2, ומעבירים BD^2 לאגף ימין ומוצאים גורם משותף BD. 4. מחליפים את ההפרש CD-BD ב-CB.
3	משפט פיתגורס	מיתר משותף AB, קטעים CB ו-BD 	1. רושמים משפט פיתגורס עבור $\triangle ABD$ ו- $\triangle CBA$ ומחברים את השוויונות בהתאמה. 2. מחליפים בשוויון המתקבל על פי משפט פיתגורס ב- $\triangle ACD$ $AD^2 + AC^2 = CD^2$ 3. מציבים $CB + BD = CD$ ומשתמשים בנוסחת כפל מקוצר ריבוע של סכום $(CB + BD)^2$ ומפשטים את הביטוי המתקבל.
4	משפט על גובה ליתר במשולש ישר זווית. משפט על קטע אמצעים במשולש	קטע מרכזים OO'. מיתר משותף AB. קטעים CB ו-BD 	1. על פי משפט על גובה ליתר במשולש ישר זווית $\triangle OAO'$ נקבל: $AP^2 = OP \cdot O'P$ 2. משתמשים במשפט על קטע אמצעים במשולש $\triangle ABC$ וגם במשולש $\triangle ABD$: $OP = \frac{1}{2}CB$; $O'P = \frac{1}{2}BD$ 3. מוכיחים כי $AP = \frac{1}{2}AB$ 4. מציבים את הסעיפים 2 ו-3 בסעיף 1 ומקבלים את הנדרש.
5	משפט על קטעים פרופורציוניים הנוצרים על שני המיתרים הנחתכים בתוך המעגל	בניית $\triangle CED$ שהוא סימטרי ל- $\triangle CAD$ ביחס לציר הסימטריה CD (סימטריה קווית). 	1. משתמשים במשפט על קטעים פרופורציוניים הנוצרים על שני המיתרים הנחתכים בתוך המעגל: $CB \cdot BD = AB \cdot BE$ 2. מכיוון ש- $BE = AB$ מציבים AB במקום BE בסעיף 1 ומקבלים את הנדרש.

דרכים שונות לפתרון בעיה אחת, בשימוש של ענפי המתמטיקה האחרים (לא גאומטריה אוקלידית)

התלמידים חזרו לבעיה זו במהלך לימוד של נושאים שונים במתמטיקה, ובכל נושא הדרך שבה הם פתרו אותה, הייתה קשורה לתוכן של הנושא הנלמד. להלן טבלה 2 שמציגה דרכים נוספות לפתרון אותה בעיה, ודרכים אלה מגייסות כלים מתחומים מתמטיים שונים, כגון גאומטריה אנליטית (שיטת קואורדינטות), טריגונומטריה במישור (שיטה טריגונומטרית) וגם וקטורים (שיטה וקטורית).

טבלה 2: דרכי פתרון שונות לאותה בעיה בעזרת תחומים מתמטיים שונים

שם הדרך	שרטוט	רעיון והדרכה לפתרון
דרך של גאומטריה אנליטית		1. ממקמים את $\triangle ACD$ במערכת הצירים כך שנקודה B תתלכד עם ראשית הצירים, ציר ה-Y יעבוד דרך גובה AB. מסמנים את שיעורי הקודקודים: $A(0, y)$, $C(-x_1, 0)$, $D(x_1, 0)$, $B(0, 0)$ 2. $\triangle CAD$ הוא משולש ישר זווית, לכן מכפלת השיפועים של הניצבים AC ו-AD שווה ל -1, כלומר $m_{AD} \cdot m_{AC} = -1$ 3. נחשב את השיפועים של ניצבים: $m_{AC} = \frac{y}{x_2}; m_{AD} = \frac{y}{-x_1}$ 4. מכפילים את השוויונות של סעיף 3 בהתאמה: $y^2 = x_1 \cdot x_2$ מכיוון ש- $y = AB$, $x_1 = BD$, $x_2 = BC$ מקבלים את הנדרש.
דרך טריגונומטריה		1. מוכיחים כי $\angle ACB = \angle BAD$ 2. במשולש ישר זווית $\triangle ABC$ מבטאים את AB $AB = CB \cdot \tan \alpha$ 3. במשולש ישר זווית $\triangle ABD$ מבטאים את AB $AB = BD \cdot \cot \alpha$ 4. מכפילים בהתאמה את השוויונות של סעיפים 2 ו-3, ומשתמשים בזוויות $\tan \alpha \cdot \cot \alpha = 1$ ומקבלים את הנדרש.

שם הדרך	שרטוט	רעיון והדרכה לפתרון
דרך וקטורית		1. וקטורים $\vec{AC}$ ו-$\vec{AD}$ מאונכים, לכן מתקיים $\vec{AC} \cdot \vec{AD} = 0$ 2. במשולשים ישרי זווית $\triangle ABC$ ו-$\triangle ABD$ על פי כלל המשולש מתקיים $\vec{AC} = \vec{AB} + \vec{BC}$ $\vec{AD} = \vec{AB} + \vec{BD}$ 3. מציבים את הנוסחאות של סעיף 2 בסעיף 1, פותחים את הסוגרים ושמים לב ש- $\vec{AB} \cdot \vec{BC} = 0$ $\vec{AB} \cdot \vec{BD} = 0$ אז נקבל $\vec{AB} \cdot \vec{AB} + \vec{BC} \cdot \vec{BD} = 0$ 4. משתמשים בהגדרת מכפלה סקלרית ושמים לב שזווית בין $\vec{BC}$ לבין $\vec{BD}$ שווה ל-180°, ומקבלים את הנדרש.

הניסיון מראה שכאשר תלמידים או סטודנטים פותרים בעיה מסוימת בדרכים שונות, הם מבינים יותר לעומק את הייחודיות של דרך זו או אחרת, ואת יתרונותיה וחסרונותיה לעומת תוכן הבעיה. בשיעור משווים בין דרכי פתרון שונות לפי קריטריונים שקבעו המורה והתלמידים ביחד, ואף לפעמים נערכות תחרויות כדי לגלות איזו דרך יפה, חדשה, מקורית, אלגנטית, מעניינת, קצרה ביותר וכדומה.

במהלך החיפוש של דרך פתרון חדשה הלומדים מגדירים מה הוא "נושא העוזר" (למשל, נושא "וקטורים" בטבלה 2) ומה הוא "נושא המקור" (נושא "גאומטריה" בטבלה 2). במקום הבעיות "הנלוות" לתלמידים בלימוד של נושאים שונים, אפשר להשתמש במשפטים מתמטיים (למשל, תלמידים יכולים להוכיח את משפט פיתגורס בכיתות שונות ובדרכים שונות בהתאם לתחום מתמטי הנלמד בשיעור).

בתחילת הלימוד של הנושא המתמטי הבא, **בשיעור הראשון בנושא חדש**, כל תלמיד מקבל גיליון עם בעיות ומשפטים הקשורים לנושאים המתמטיים שנלמדו בעבר, ואותם אפשר לפתור בעזרת הנושא החדש. בעיות ומשפטים בגיליון מסווגים לפי שייכות לנושאים שתלמידים למדו קודם לכן. כמובן, בשלב זה התלמידים אינם יודעים כיצד לפתור אותם בעזרת המנגנון של הנושא החדש, אך הם יכולים לראות שהנושא החדש הוא נושא מסייע ("נושא העוזר"), שכן הוא משמש כלי מתמטי לפתרון בעיות מנושאים אחרים (בין השאר, להוכחת משפטים שכבר ידועים לתלמידים מהעבר בדרך אחרת). הדבר מחזק את המוטיבציה של התלמידים ללמוד כלי מתמטי חדש. במהלך הקניית הנושא אנו חוזרים לבעיות שבגיליון, תהליך זה מעלה את תחושת המסוגלות של התלמידים כאשר הם מתמודדים בהצלחה עם פתרונותיהן בעזרת הנושא הנלמד. לדוגמה, טבלה 3 מציגה את הבעיות שתלמידים מוזמנים ללמוד בשיעור הראשון בנושא "וקטורים", וכמו כן את נושאי המקור (תחום המתמטיקה שמשתייכים אליו בעיה או משפט).

טבלה 3: דוגמאות לשאלות מנושאים מתמטיים שונים שאפשר לפתור אותן בעזרת וקטורים

תחום מתמטי	דוגמאות לבעיות ומשפטים
הנדסת המישור	הוכח כי במעוין אלכסונים ניצבים זה לזה. הוכח כי כל תיכוני המשולש נחתכים בנקודה אחת, המחלקת כל אחד מהם ביחס של 2:1. הוכח משפט על זווית היקפית במעגל. הוכח משפט על קטע אמצעים במשולש ובטרפז.
טריגונומטריה במישור	הוכח משפט הקוסינוסים. במשולש ABC נתון: $AB=c$, $AC=b$, $\angle BAC = \alpha$. חשב את אורך התיכון לצלע BC.
הנדסת המרחב	חישוב זווית בין שני ישרים במרחב. הוכח משפט על ניצבות ישר למישור: אם ישר מאונך לשני ישרים במישור העוברים דרך עקבו, אז הוא מאונך למישור כולו. הוכח משפט על שלושת האנכים: ישר העובר במישור דרך עקבו של משופע ומאונך להיטלו של המשופע במישור זה, מאונך גם למשופע.
מספרים מרוכבים	נתונים שני משולשים ABC ו-MNP. שיעורי קודקדיהם הם מספרים מרוכבים a, b, c ו- m, n, p בהתאמה. הוכח: אם מתקיים $\frac{c-a}{b-a} = \frac{p-m}{n-m}$ אז המשולשים דומים.
גאומטריה אנליטית	בריבוע ABCD קודקוד A (7,1) וקודקוד הנגדי לו C (-1,5). מצא שיעורים של שאר הקודקודים.

נתבונן בדוגמה של "עזרה הדדית" בין התחומים המתמטיים האלה: מספרים מרוכבים וטריגונומטריה אנליטית המאפשרת למורה ולתלמידים להשתמש בכלים של נושא אחד לצורך פתרון בעיות בנושא השני.

מספרים מרוכבים מסייעים לטריגונומטריה

בלמידת הנושא "חזקה של מספר מרוכב" תלמידים מתבקשים להוכיח את הנוסחאות של סינוס וקוסינוס של זווית כפולה (או זווית משולשת וכדומה) המוכרות להם מתחום של טריגונומטריה שנלמד בעבר. לדוגמה נוכיח את הנוסחאות עבור $\sin(2\alpha)$ וגם עבור $\cos(2\alpha)$. למטרה זו נבטא את הריבוע של מספר מרוכב $(\cos \alpha + i \sin \alpha)$ בשתי דרכים שונות – על פי נוסחת כפל מקוצר ריבוע של סכום ועל פי משפט דה-מואבר (de Moivre), ונשווה בין התוצאות המתקבלות.
לפי נוסחת ריבוע של סכום נקבל:

$$(\cos \alpha + i \sin \alpha)^2 = \cos^2 \alpha + 2i \cos \alpha \sin \alpha - \sin^2 \alpha = (\cos^2 \alpha - \sin^2 \alpha) + 2i \cos \alpha \sin \alpha \quad (1)$$

בעזרת משפט דה-מואבר נקבל:

$$(\cos \alpha + i \sin \alpha)^2 = \cos(2\alpha) + i \sin(2\alpha) \quad (2)$$

שני מספרים מרוכבים בצורה אלגברית שווים כאשר חלקיהם ממשיים ומדומיים שווים

בהתאמה. מכאן אחרי השוואת אגפים ימנים של שוויונות (1) ו-(2) נקבל את הנוסחאות המבוקשות עבור זווית כפולה:

$$\cos(2\alpha) = \cos^2\alpha - \sin^2\alpha \quad \sin(2\alpha) = 2 \sin\alpha \cos\alpha$$

הנוסחאות האלה נמצאות בשימוש נרחב בתחום של טריגונומטריה, ובדרך כלל בתחום זה מוכיחים אותן בעזרת הצבת $\alpha = \beta$ בנוסחאות האלה:

$$\sin(\alpha + \beta) = \sin\alpha \cos\beta + \sin\beta \cos\alpha \quad \cos(\alpha + \beta) = \cos\alpha \cos\beta - \sin\alpha \sin\beta$$

בדומה באמצעות שימוש בנוסחת כפל מקוצר עבור חזקה שלישית של סכום ושימוש במשפט דה-מואבר עבור חזקה שלישית של מספר מרוכב, נקבל את הנוסחאות לסינוס וקוסינוס של זווית משולשת. דוגמה זו מראה לתלמידים את יישומו של משפט דה-מואבר, בפרט בטריגונומטריה אנליטית (אגב להוכחת משפט דה-מואבר ראוי להשתמש בשיטת אינדוקציה מתמטית). בדוגמה לעיל טריגונומטריה הייתה "נושא המקור" ומספרים מרוכבים – "נושא העוזר".

טריגונומטריה מסייעת למספרים מרוכבים

התלמידים מתבקשים לתקן שגיאות בכתובת צורה טריגונומטרית של מספרים מרוכבים האלה:

$$1) z = -3 \left(\cos \frac{\pi}{4} + i \sin \frac{\pi}{4} \right)$$

$$2) z = 3 \left(\cos \frac{\pi}{4} - i \sin \frac{\pi}{4} \right)$$

$$3) z = 4 \left(\cos \frac{2\pi}{3} + i \sin \frac{\pi}{6} \right)$$

בכל אחת מדוגמאות מוצגות כאן נמצאת שגיאה מסוג שונה: בדוגמה 1 – סימן מינוס רשום לפני ערך מוחלט של מספר מרוכב; בדוגמה 2 – סימן מינוס בין חלק ממשי לחלק מדומה; בדוגמה 3 – זוויות שונות בתוך סינוס וקוסינוס. להלן פתרון של דוגמה 1 שבו נשתמש בתכונת אי-זוגיות של פונקציה סינוס וגם בנוסחאות רדוקציה להלן:

$$\sin\left(\pi + \frac{\pi}{4}\right) = -\sin \frac{\pi}{4} \quad \cos\left(\pi + \frac{\pi}{4}\right) = -\cos \frac{\pi}{4}.$$

$$z = -3 \left(\cos \frac{\pi}{4} + i \sin \frac{\pi}{4} \right) = 3 \left(-\cos \frac{\pi}{4} - i \sin \frac{\pi}{4} \right) = 3 \left(\cos \frac{5\pi}{4} + i \sin \frac{5\pi}{4} \right)$$

בניגוד למקרה הקודם, כאן טריגונומטריה הייתה "נושא העוזר" ומספרים מרוכבים – "נושא המקור".

פתרון בעיה בדרכים שונות כמבוא ללימוד של נושא חדש

לפני שמתחילים ללמוד נושא מתמטי חדש, תלמידים מתבקשים לפתור בעיה שבדרך כלל אופיינית לאותו תחום. עדיין בלי לשלוט בכלי חדש לפתרון בעיה זו, התלמידים מחפשים דרכים לפתור אותה בעזרת הנושאים שנלמדו כבר, ושיטות אלה נידונות ומנותחות בשיעור. במעבר לנושא חדש, אנו חוזרים שוב לאותה בעיה ופותרים אותה באמצעות כלי חדש. גישה זו מאפשרת לתלמידים להבין את המשמעות ואת היישום של נושא חדש, כמו לגלות ולהעריך את היתרונות שהוא מספק לפתרון בעיות. לדוגמה, לפני למידת הנושא "פתרון בעיות ערך קיצון מילוליות" קיבלו תלמידים משימה לפתור בעיה זו: "מבין כל המלבנים החסומים במשולש ישר זווית שיש להם זווית ישרה משותפת עם המשולש, מצא את שטחו של המלבן בעל השטח הגדול ביותר".

להלן אחת השיטות לפתרון בעיה זו שהציעו התלמידים, המשלבת שתי דרכים: דרך קואורדינטות ודרך גאומטרית.

פתרון: נמקם את המשולש ישר זווית בעל ניצבים a ו- b במערכת הצירים קרטזית כך שקודקוד של זווית ישרה יתלכד עם ראשית הצירים $O(0,0)$ וניצבים יעברו על הצירים (ראו איור 2). אז נקודת אמצע של יתר היא $A(\frac{a}{2}, \frac{b}{2})$. נתבונן במלבן כלשהו עם קודקודיו $O(0,0)$, $B(\frac{a}{2} + x, \frac{b}{2} - y)$, החסום במשולש הנתון כך שיש להם זווית ישרה משותפת.

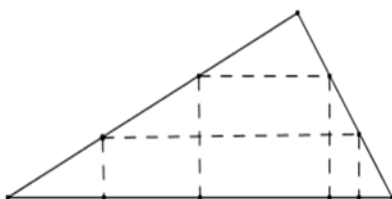
מדמיון משולשים $\triangle CEA$ ו- $\triangle CNB$ נובע: $\frac{\frac{b}{2} + y}{\frac{a}{2}} = \frac{\frac{a}{2} + x}{\frac{b}{2}}$ או $1 + \frac{2y}{b} = 1 + \frac{2x}{a}$, מכאן נובע $y = \frac{b}{a}x$.

שטח מלבן ONBK שווה ל- $S = (\frac{a}{2} + x)(\frac{b}{2} - y) = (\frac{a}{2} + x)(\frac{b}{2} - \frac{b}{a}x) = \frac{ab}{4} - \frac{b}{a}x^2$

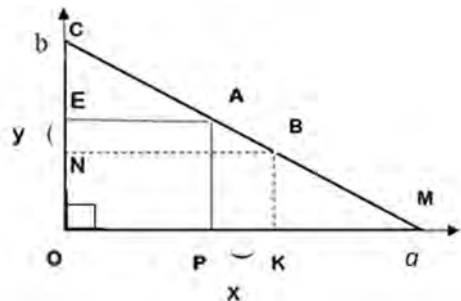
שטח מלבן כלשהו החסום במשולש הנתון לא גדול מ- $\frac{ab}{4}$, לכן הערך המקסימלי שטח מקבל עבור $x=0$. כלומר קודקודיו של המלבן המבוקש הם אמצעי ניצבים של המשולש הנתון.

אחרי שאלה זו התבקשו תלמידים לפתור שאלה כללית יותר: "איך לקבל (לחתוך) מתוך פיסת משולש של קרטון את המלבן בעל שטח הגדול ביותר?" (ראו איור 3).

הפתרונות שמצאו התלמידים הכילו בדיקות ניסיוניות של היפותזות, ניתוח התוצאות, הוכחה מתמטית קפדנית, והם השתמשו בגאומטריה, טריגונומטריה ואפילו בשיטת "קיפול משולש נייר" (כפי שקראה לה התלמידה שפתרה את הבעיה בעזרת קיפולי נייר).



איור 3: מלבנים החסומים במשולש



איור 2: מלבן ומשולש בעלי זווית ישרה משותפת

פתרון בדרכים שונות של בעיות עתיקות ובעיות הקשורות להיסטוריה של מתמטיקה

לעיתים קרובות בשיעורי מתמטיקה נפתרות בעיות עתיקות, שחיברו מתמטיקאים ידועים, ולפיכך ניתנת לתלמידים הזדמנות לחפש דרכים שונות לפתרונות, ובהן הדרך שבה המתמטיקאי עצמו פתר את הבעיה. לדוגמה, כאשר לומדים את הנושא "סדרה חשבונית", תלמידים מתבקשים לפתור את הבעיות שחיברו ופתרו פיתגורס ותלמידיו. להלן דוגמה לאחת מהן:

הוכיחו כי סכום של מספר כלשהו של מספרים אי-זוגיים טבעיים עוקבים, החל ממספר אחד, שווה לריבוע המדויק של מספר טבעי, וכך שהמספר הטבעי הזה שווה למספר המחוברים בסכום (כלומר $1+3=4=2^2$, $1+3+5=9=3^2$, $1+3+5+7=16=4^2$, וכן הלאה).

באסכולה הפיתגוראית פתרו את הבעיה הזו בדרך גאומטרית בעזרת "שיטת הגנומונים" (Chistyakov, 1978), שבה היחידה (מספר 1) הייתה מיוצגת בצורה של ריבוע, ומספרים אי-זוגיים עוקבים הבאים בצורה של גנומונים, כלומר צורות דמויות "ר", המורכבות ממספר אי-זוגי של ריבועים (יחידות) (ראו איור 4). התלמידים התבקשו לנחש ולהסביר את הדרך שבה פתרו פיתגורס ותלמידיו את הבעיה, ואז למצוא דרך אחרת לפתור אותה ולהשוות בין הדרכים. בעבודה זו נוצרו קשרים אינטגרטיביים בין הגאומטריה לאלגברה, והתלמידים השתמשו בתוכן של הנושא הנלמד – הוכחה מתוך שימוש בנוסחאות של סכום סדרה חשבונית.

דוגמה נוספת היא בעיה שחיבר מתמטיקאי אנגלי, ג'ון וואליס (John Wallis): "הראו בדרך אלגברית ובדרך גאומטרית שבין כל המלבנים בעלי אותו היקף, המלבן בעל שטח הגדול ביותר הוא ריבוע".

אפשר להפוך את הבעיה הזו ל"בעיה נלווית" ולדון בה כמה פעמים: להציע אותה לתלמידים לפני למידת הנושא חדו"א, ואחר כך לחזור אליה ולפתור בעזרת הנגזרת.

דרך אלגברית: נסמן ב- p מחצית ההיקף של המלבן, x – אחת מצלעותיו. שטח המלבן:

$$S = x(p - x)$$

$$x^2 - px + S = 0$$

נפתור את המשוואה ונקבל:

$$x = \frac{p}{2} \pm \sqrt{\frac{p^2}{4} - S}$$

ברור ש- x יהיה מספר ממשי רק כאשר $S \leq \frac{p^2}{4}$ והערך הגדול ביותר עבור S שווה ל- $\frac{p^2}{4}$.

הדבר מתקיים עבור $x = \frac{p}{2}$.

כלומר מבין כל המלבנים בעלי אותו היקף, הריבוע הוא בעל שטח הגדול ביותר.

דרך גאומטרית: נבנה חצי מעגל שקוטרו שווה ל- p (מחצית ההיקף של המלבן) (ראו איור 5).

נסמן על הקוטר נקודה M כך ש- $MB=x$ או $AM=p-x$.

מנקודה M נבנה אנך MC לקוטר AB .

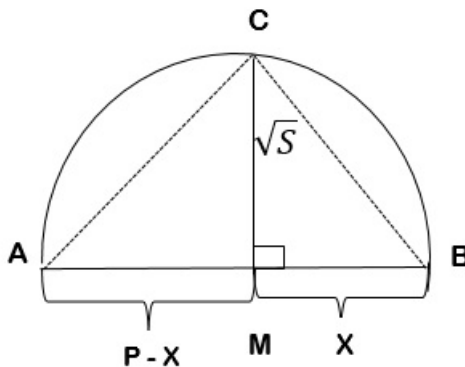
CM – גובה ליתר במשולש ישר זווית ACB, לכן מתקיים:

$$(p-x)x=S$$

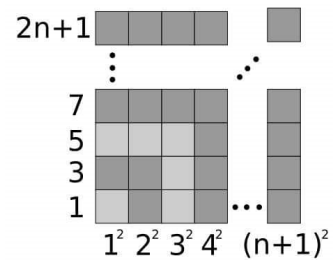
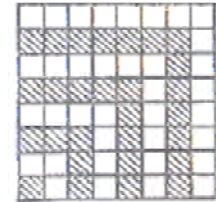
ברור ששטח יקבל ערך הגדול ביותר כאשר אורך של קטע CM יהיה שווה לרדיוס של מעגל, כלומר

$$S = \frac{p^2}{4}$$

במקרה זה $p-x=x$, כלומר $x = \frac{p}{2}$ ומלבן הנתון הוא ריבוע.



איור 5: דרך גאומטרית לפתרון בעיה של ואליס



איור 4: גנומונים של פיתגורס ושטחים של ריבועים מתאימים

”שיעור של בעיה אחת”

ידוע שהיכולת לפתור את הבעיות המתמטיות היא אחד האינדיקטורים העיקריים של רמת ההתפתחות המתמטית של התלמיד ושל רמת בקיאותו בחומר הלימוד (רחמני, 2007). לשם הטמעה טובה יותר של יכולת לפתור בעיות מגוונות אצל התלמידים ולמען פיתוח של חשיבה ויצירתיות מתמטית, מומלץ לבצע את ”השיעור של בעיה אחת” – זהו סוג של שיעור שבו מתבצע חיפוש אחר דרכים שונות לפתרון בעיות מגוונות. בשיעור זה יש לתלמיד הזדמנות למצוא את דרכו הייחודית או האישית לפתרון, כלומר את הדרך שמובנת לו, ובאמצעותה הוא יכול לבטא את עצמו היטב. בשיעורים של פתרון בעיה אחת בדרכים שונות, הבעיה אינה עוד רק דוגמה לתאוריה, אלא היא נתפסת גם כאובייקט עצמאי, כאמצעי לפיתוח יכולות החקר של התלמידים. את חשיבותו ותועלתו של שיעור זה קובעים תפקידיו העיקריים להלן:

* **תפקיד זידיקטי:** מציאת דרך רציונלית יותר לפתרון בעיה, רכישת השליטה של שיטות עיקריות לפתרון הבעיה, הפיכת הידע לשיטתי (כיוון שפתרון הבעיה בדרכים השונות דורש שימוש במערך הידע שנרכש קודם), ההיווצרות של כישורי למידה ומיומנויות כלליות (למשל,

היכולת לנתח חומר קריאה [ניסוח מילולי של הבעיה], לארגן את הרישומים ואת כתיבה נכונה של דרך הפתרון, ביצוע עבודות בכתב).

* **תפקיד מפתח:** הפיתוח של חשיבה מתמטית (ניכר בחיפוש אחר דרכים שונות לפתרון, הערכה ביקורתית של דרכים אלה כדי להפיק את הדרך היעילה ביותר), גמישות (אי שגרתיות) המוח (זה ניכר במהירות האוריינטציה בתנאים החדשים, ביכולת לראות ולגלות את החדש במה שכבר ידוע, להבחין במשמעות שמופיעה בסמוך), יצירתיות (מתבטאת, בפרט, בפיתוח הדמיון הדוחק את התלמיד להמציא ולחפש עוד ועוד את הדרכים החדשות לפתרון), מיומנויות בקרה עצמית (כי צריך להגיע לאותה תשובה בכל הדרכים לפתרון שנמצאו לבעיה אחת), עצמאות בחיפוש אחר דרכי פתרון.

* **תפקיד חינוכי:** חינוך של תכונות אישיות של תלמידים (חריצות, תכליתיות, מסירות, התמדה, דיוק), חינוך לעניין לנושא הנלמד. בשיעור זה מתפתחת אישיות שמסוגלת לחשוב בעצמה, לעמוד על דעתה, למצוא דרך לצאת מהמצבים שנוצרים, ובעתיד להבין טוב יותר את החיים ואת האנשים. השיעור הזה לא משאיר אף תלמיד אדיש. עבור חלק מן התלמידים שיעורים אלה הם "גלגל הצלה" בעולם המורכב של מקצוע המתמטיקה, ועבור אחרים זו הזדמנות לגלות עולם של יופי וחרוץ במקצוע האהוב. יש שיראו בהם הזדמנות לפיתוח היצירתיות במתמטיקה, ויש שיראו בהם הזדמנות ליצירת מערכת יחסים חברתיים עם עמיתיהם בכיתה ועם מורה. חיפוש דרכי פתרון מגוונות שאינן סטנדרטיות עבור התלמידים מציף הזדמנויות להעמיק במתמטיקה, וכך אנו עוזרים לכל תלמיד למצוא נישא לביטוי עצמי בנושא.

ניסיון ההוראה מלמד שהפתרון של אותה בעיה בדרכים שונות משתלב בטבעיות בתהליך של העברת השיעור בפתרון בעיות. ב"שיעור של בעיה אחת" יש צורך לבחור בעיה זו, שבפתרונה אכן היה שימוש בהיקף גדול של התאוריה. היישום השיטתי של גישה זו משמש תרומה ניכרת להוראת פתרון בעיות ויוצר סביבה תומכת לפעילות יצירתית, אלתור ואי שגרתיות של חשיבת התלמידים. בה בעת תהליך הלמידה הופך להיות עניין חי ואמצעי למימוש עצמי יצירתי, ולא מסתכם בשינון של כללים ומשפטים משעממים, ולכן לימוד המתמטיקה הופך להיות לא מטרה בפני עצמה, אלא אמצעי בדרך להתפתחות האישית.

סיכום: תפקידה של הגישה "הבעיה היא אחת – דרכי פתרונה רבות"

הגישה מפתחת:

- חשיבה מתמטית יצירתית: התלמידים מוצאים דרכים שונות מאלה שלמדו בעבר, מציגים ומסבירים את הפתרונות שלהם בכיתה, משכנעים תלמידים אחרים באשר לנכונות הפתרון, מנתחים וחוקרים פתרונות שונים.
- גמישות בחשיבה מתמטית: מתוך פיתוח תכונה זו בקרב התלמידים, המורים עצמם חייבים להיות גמישים בתהליך ההוראה.
- ידע מתמטי ומיומנויות פדגוגיות של המורה: המורים עצמם לומדים ומפתחים יצירתיות מתמטית בעזרת גישה זו.

- שיטה דידקטית שבה הבעיה שנפתרת פעמים רבות בדרכים שונות, הופכת לכלי של המורה ולאובייקט מתמטי הנחקר מהיבטים שונים.
- הסתכלות על המתמטיקה כתמונה משולבת כוללת אחת – "פזל", שבה כל מרכיב הוא תחום מסוים במתמטיקה. ההבנה שכל נושא שנלמד אינו קיים "עבור עצמו", אלא קשור קשר הדוק עם נושאים אחרים, הנושאים "משתמשים" אחד בשני ו"עוזרים" אחד לשני.
- תחושה של יופי במתמטיקה הנובעת מניתוח והשוואת דרכי פתרונות לפי קריטריונים שונים, כגון קיצור, קומפקטיות, מקוריות, אלגנטיות, חידוש וכדומה.
- תכונות אישיות חיוניות: תחכום והתמדה בחיפוש של דרך חדשה לפתרון, דיוק וקפדנות בעת רישומה כדי להסבירה לתלמידים אחרים ולמורה, היכולת לנמק ולשכנע בבחירה והתאמה של הדרך, ביקורתיות כלפי דרך הפתרון שהמציאו התלמיד עצמו, תלמידים אחרים או המורה, וכמו כן גם דמיון – תכונה החשובה לתכנון העבודה ולחיפוש אחר פתרונות אופטימליים בחיים.
- תפיסה והבנה של משמעות ויישומה של כל נושא הנלמד ככלי מתמטי המסייע בפתרון בעיות מנושאים אחרים, ומתוך כך – שינוי בתפיסת המתמטיקה ובהסתכלות עליה. זה ניכר במשוב של תלמידת כיתה י':

התחלתי לחשוב אחרת [...] מה לאמיתי לחיפוש ריבוי פתרונות לבצירה אחת? פתיחת החשיבה והראש והיכולת לחקור, לנתח ולהסתכל על אובייקט מתמטי מכמה כיוונים. הדישה הן סיפקה לי את החופש והביטחון לזרוק את החשיבה [...] זה מה שאפשר לי להיות יצירתית.

הבעיה שהמתמטיקה היא לא אוסף תראילים שרק מחכים שאני אפתור אותם, אלא עולם שלם. חי, מעניין, מרתק ופתוח ולא הפול ידוע מראש. יש בעולם הזה מקום לחשיבה פרטית ולביטוי אישי ליצירתיות.

לסיכום, נציין כי גם **בעיה אחת בלבד** קיים פוטנציאל דידקטי עשיר לפיתוח חשיבה מתמטית ויצירתיות של תלמידים, ולכן בניית קשרים אינטגרטיביים בתהליך ההוראה באמצעות פתרון בעיה אחת בדרכים שונות צריך להפוך למרכיב בלתי נפרד מתוכנית לימודי מתמטיקה בבתי ספר.

רשימת מקורות

- אלבוים-כהן, א' וקופר, ג' (2015). פתרונות שונים לבעיות הספק באמצעים גרפיים. **על"ה**, 51, 14-19.
- כץ, י' וכץ, מ' (2013). פיתוח חשיבה מתמטית של תלמידים בפתרון בעיות מילוליות. **על"ה**, 48, 30-36.
- לייקין, ר' (2006). על ארבעה סוגים של קשרים מתמטיים ופתרון בעיות בדרכים שונות. **על"ה**, 36, 8-14.
- רחמני, ל' (2007). ניתוח סיפורי חשבון, ככלי לפיתוח החשיבה המתמטית. **מספר חזק 2000**, 13, 24-27.
- שריקי, ע' (2015). היצירתיות – פנים רבות לה. בתוך א' גזית וד' פטקין (עורכים), **יצירתיות בפתרון בעיות במתמטיקה: אסטרטגיות, דילמות וטעויות** (עמ' 19-96). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- Borasi, R. (1992). *Learning mathematics through inquiry*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chistyakov, V. (1978). *Old problems in elementary mathematics*. Minsk: Vysheyschaya shkola. (in Russian).
- Ervynck, G. (1991). Mathematical creativity. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 42-53). Netherland: Kluwer Academic Publisher.
- Hall, L. D., Fisher, C., Musanti, S., & Halquist, D. (2006). Professional development in teacher education: What can we learn from PT3? *Tech Trends*, 50(3), 25-31.
- House, P. A., & Coxford, A. F. (Eds.). (1995). *Connecting mathematics across the curriculum*. Reston, Va.: NCTM.

- Jackel, E., & Cobb, P. (1996). Socio-mathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 458-477.
- Kwon, O. N., Park, J. S., & Park, J. H. (2006). Cultivating divergent thinking in mathematics through an open-ended approach. *Asia Pacific Education Review*, 7(1), 51-61.
- Leikin, R., Levav-Vineberg, A., Gurevich, I., & Mednikov, L. (2006). Implementation of multiple solution connecting tasks: Do students' attitudes support teachers' reluctance? *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 28(1), 1-22.
- Leikin, R., & Dinur, S. (2007). Teacher flexibility in mathematical discussion. *The Journal of Mathematical Behavior*, 26(4), 328-347.
- Leikin, R. (2009). Exploring mathematical creativity using multiple solution tasks. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.), *Creativity in mathematics and the education of gifted students* (pp. 129-145). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.
- NCTM – National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Pólya, G. (1973). *Mathematics and plausible reasoning*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Pólya, G. (1957). *How to solve it*. Garden City, NY: Doubleday Anchor Books.
- Sawyer, W. W. (1966). *A path to modern mathematics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Schoenfeld, A. H. (1988). When good teaching leads to bad results: The disasters of 'well-taught' mathematics courses. *Educational Psychologist*, 23(2), 145-166.
- Shriki, A. (2013). A model for assessing the development of students' creativity in the context of problem posing. *Creative Education*, 4(7), 430-439.
- Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 29(3), 75-80.
- Sriraman, B. (2005). Are giftedness and creativity synonyms in mathematics? *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17(1), 20-36.
- Stupel, M., & Ben-Chaim, D. (2013). One problem, multiple solutions: How multiple proofs can connect several areas of mathematics. *Far East Journal of Mathematical Education*, 11(2), 129-161.

"קץ ההיסטוריה"? אתיקה, לבטים ויעדים בהוראת ההיסטוריה

תקציר

לשם מה ללמד היסטוריה? האין זה מקצוע שאבד עליו הכלח, כמו הלטינית וחלק מהלימודים הקלאסיים, הנפקדים לחלוטין מתוכניות לימודי החובה בבתי הספר התיכוניים? מהו הערך שיש להכרת העבר כאשר יעדנו להכין את תלמידינו לעולם של המחר? מהי הרלוונטיות של הוראת ההיסטוריה לחיינו, כחברה אנושית ובעיקר כפרט בקהילתו על סף המאה העשרים ואחת?

האם יש ערך ללימודי היסטוריה במכללות להוראה כדיסציפלינה ובו בזמן להכשיר את הסטודנטים להוראת ההיסטוריה לבתי הספר? אלה שני מישורים שאינם חופפים בהכרח, כלומר האם המשימה של הכשרת סטודנטים להוראת ההיסטוריה בכלל ישימה? ואם כן, כיצד נכשיר את הסטודנטים להיסטוריה לתפקידם כמורים וכחוקרים בפוטנציאל? מלכתחילה הכשרת הסטודנטים כמורים לעתיד ניצבת בפני סכנה של "הכשרה מוטה מבחינה אידאולוגית", ואולי אף סכנה של הכוונה ל"הוראה אינדוקטרינית" – עניין הסותר לחלוטין את הוראת ההיסטוריה כדיסציפלינה מדעית-בקרנית.

המטרות של המחקר ההיסטורי ושל מערכת החינוך שונות. ההיסטוריון חותר לברר "שאלות היסטוריות", כלומר עניינים ונושאים מהעבר מתוך פרספקטיבה של רלוונטיות כלשהי להווה. לעומת זאת, מבקשת מערכת החינוך לעצב את השקפת עולמו של התלמיד ולהקנות לו כלים בעלי משמעות כדי להתמודד עם האתגרים של המאה העשרים ואחת, כחלק "מארגז הכלים" שמערכת החינוך סבורה שישמש מסד להכשרתו של התלמיד כפרט מועיל לחברה ולעצמו.

עניינו של מאמר זה לברר את הקשיים, את הלבטים ואת הביקורת הקיימת באקדמיה ובשדה, בגיבוש תוכניות לימודים בהיסטוריה כרלוונטיים וכבעלי משמעות לחברה ולפרט במאה העשרים ואחת; לברר את האפשרויות ודרכי ההתאמה בין תוכניות לימודי החובה בהיסטוריה, למתודה ולדידקטיקה של תהליך הכשרתם של הסטודנטים כמורים להיסטוריה ולהציע פתרונות אחדים לסוגיות הנדונות.

מילות מפתח: מהי היסטוריה; חשיבות הוראת ההיסטוריה; תוכניות לימודים בהיסטוריה; הכשרת מורים; מיומנויות נרכשות בהוראת ההיסטוריה; לבטי המגזר הדתי בהוראת ההיסטוריה.

מבוא

לשם מה ללמד היסטוריה? האין זה מקצוע שאבד עליו הכלח (מלמט ואחרים, 1969), כמו הלטינית וחלק מהלימודים הקלסיים הנפקדים לחלוטין מתוכניות לימודי החובה בבתי הספר התיכוניים? מתוך דעות ועמדות המושמעות בחללו של עולמנו על "קץ ההיסטוריה", מהו הערך שיש להכרת העבר כאשר יעדנו להכין את תלמידינו לעולם של המחר? מהי הרלוונטיות של הוראת ההיסטוריה לחיינו, כחברה אנושית ובעיקר כפרט בקהילתו על סף המאה העשרים ואחת?

האם יש ערך ללימודי היסטוריה במכללות להוראה כדיסציפלינה ובו בזמן להכשיר את הסטודנטים להוראת ההיסטוריה לבתי הספר? אלה שני מישורים שאינם חופפים בהכרח, כלומר האם המשימה של הכשרת סטודנטים להוראת היסטוריה היא בכלל ישימה? ואם כן, כיצד נכשיר את הסטודנטים להיסטוריה לתפקידים כמורים וכחוקרים בפרטנציאל?

עניינו של מאמר זה לברר את הקשים, את הלבטים ואת הביקורת הקיימת באקדמיה ובשדה, בגיבוש תוכניות לימודים בהיסטוריה כרלוונטיים וכבעלי משמעות לחברה ולפרט במאה העשרים ואחת; לברר את האפשרויות ודרכי ההתאמה בין תוכניות לימודי החובה בהיסטוריה, למתודה ולדידקטיקה של תהליך הכשרתם של הסטודנטים כמורים להיסטוריה ולהציע פתרונות אחדים לסוגיות הנדונות.

כותב המאמר היה חבר בוועדת תוכנית הלימודים בהיסטוריה לחטיבה העליונה למגזר הממלכתי-דתי, וכיום מכהן כראש החוג להיסטוריה במכללה. לפיכך יוצגו במאמר דוגמאות מהסילבוס של המכללה המלמדים על הדרכים לייצור ממשק והלימה בין תוכנית הלימודים, ובין תהליך הכשרתם של הסטודנטים להוראה, בלי לפגום ברמת הכשרתם הדיסציפלינרית כהיסטוריונים בפרטנציא.

מהי היסטוריה?

מובן שלא נזדקק להגדרה מילונית של המושג, אלא ננסה לברר את מהותו של העיסוק בדיסציפלינה. נקדים ונאמר שאין אנו מתיימרים לספק הגדרה חד-משמעית לנושא השנוי במחלוקת בין ההיסטוריונים ובין עצמם. ברצוננו להציג מספר דעות ועמדות המעידות על מורכבותו של התחום. ההיסטוריה שאנו עוסקים בה כוללת את כל התחומים של הפעילות האנושית: פוליטית, דתית, חברתית, כלכלית, תרבותית, טכנולוגית ועוד.

מיכאל הד טוען שהסיפור חוזר ותופס מקום מרכזי בכתיבת ההיסטוריה, בעוד בעשורים שחלפו הושפעה הכתיבה ההיסטורית ממדעי החברה למיניהם. אומנם ההיסטוריוגרפיה המודרנית אינה מקבלת סיפור אחד מוגדר ורצוף כאמת בלעדית, אלא מציעה כל מיני סיפורים ובודקת את מידת האובייקטיביות בכל אחד מהסיפורים האלה (הד, תשנ"א-תשנ"ב).

אריסטו הגדיר את ההיסטוריה באופן דומה:

ברור שגם תפקיד המשורר הוא לא לספר את העובדות, אלא את סוג הדברים שעשויים לקרות, כלומר את המאורעות האפשריים לפי ההסתברות או ההכרח, שהרי ההיסטוריון והמשורר בזאת הם נבדלים: האחד מספר את העובדות (הדברים שקרו), ואילו השני את סוג הדברים שעשויים לקרות (אריסטו, תשל"ז, עמ' 33).

תוקידה, ההיסטוריון היווני הנוע, הוא אבי שיטת ההיסטוריוגרפיה המדגישה את חקר האמת והדיוק. שלא כהיסטוריונים שקדמו לו ששימשו "סופרי בית" בחצרות המלכים וכתבו את ספריהם כ"שיר הלל" לפטרונים, הרי עצם העניין במלחמה הפילופוסטית וחשיבותה הוא שעוררו לחבר את ספרו המפורסם, ולא החיבה או השנאה לאחד משני הצדדים הלוחמים. תוקידה לא הסתפק בתיאור שיטתי של המלחמה, אלא חקר בדקדקנות את רקעה. בעקבותיו הלכו היסטוריונים אחרים שפעלו בזמן העתיק, בהם יוסף בן מתתיהו שמנמק את מניעיו ברוח זו במבוא לספרו "קדמוניות היהודים" (בן מתתיהו, 1973).

לדעת ההיסטוריון ארנסט קסירר, תפקידה של ההיסטוריה לעסוק במהות קיומנו כחברה אנושית, כדי להבין את יסודות קיומנו וכאמצעי לבניית תודעה אנושית אוניברסלית (Cassirer, 1976, p. 206). פריץ שטרן בחיבורו החשוב העוסק בהתפתחות ההיסטוריוגרפיה המודרנית, מגדיר את העיסוק בהיסטוריה משימה אנושית נעימה הקשורה לחקר כל הפעילות האנושית שאירעה בעבר (Stern, 1973). שביט (תשמ"ד) סבור שההיסטוריה בהיותה ידע תרבותי מאורגן על אודות העבר וזיקתו להווה, מבקשת לשחזר רצף אירועים ולהעניק להם סדר ומשמעות; בכך נוצרות תמונות מהעבר שהתודעה הקולקטיבית משתמשת בהן.

ישראל קולח סבור כי בהגדרת העיסוק ההיסטורי יש יומרה מרחיקת לכת. ההיסטוריה מבקשת לדון בהתפתחות החברה האנושית, לא כאחד מענפיה, אלא מבחינה טוטלית; בעוד הסוציולוג והאנתרופולוג יבקשו לדון בענפים מוגדרים ובשיטות מחקר ברורות וקבועות בהתפתחות האנושית, הרי ההיסטוריון יבקש להכיל את המערכת כולה ואת האירוע הפרטי, את התבנית ואת המקרי. הוא יבקש לגלות בעבר את לידת הנאמנויות והזהויות המוסיפות לחיות בהווה ואת התחברותן לקבוצות חברתיות. כלומר הוא מבקש להגיש את התיאור ההיסטורי לא בתנוחה אלא בתנועה, לא רק בהגדרה מושגית של מצב קיים, אלא בתיאור זרימה והשתנות (קולת, תשל"ו).

העיסוק בהיסטוריה מודרנית הכתובה בתבנית מדעית, ראשיתה בוולטר, מאז לבשה ופשטה ההיסטוריוגרפיה צורות למיניהן. במאה השמונה-עשרה שאפו ההיסטוריונים לראות את תולדות האנושות כהתפתחות ויצירה אנושית ולא כגזרת האל, בהתאם להשקפות ההומניסטיות המאפיינות את התקופה ששאפה להביא לידי הכרה באחדות האנושית. ההיסטוריוגרפיה של המאה התשע-עשרה מתמקדת באוריינטציה הלאומית, ומאמינה ביכולתה לפענח באמצעים רציונליים את הקודים והמגמות ארוכות הטווח של ההתנהגות, או התבניות ההיסטוריות. לעומתם, ההיסטוריונים בני המאה העשרים הפרידו את העיסוק בהיסטוריה לתחומי משנה: היסטוריה צבאית, חברתית, כלכלית, פוליטית, מדעית וכיוצא בזה. מפנה זה עשה את המחקר ההיסטורי מדויק יותר, אך בכך צומצמו אופקיו (קולת, תשל"ו; Stern, 1973).

ההיסטוריוגרפיה שלאחר מלחמת העולם השנייה התמקדה בהיסטוריה חברתית וכלכלית והפכה במהותה להיסטוריה כמותית, המבוססת על נתונים סטטיסטיים יותר מעל טקסטים. פותחו ענפים היסטוריים בעלי זיקה למדעי החברה כ"פסיכו-היסטוריה" שביקשו לשים דגש לא באירועים המתחלפים, אלא במבנים הבסיסיים והתהליכים ההדרגתיים בהיסטוריה (הד, תשנ"א-תשנ"ב; מלמט ואחרים, 1969).

יוצא אפוא שעצם העיסוק בהיסטוריה הוא בעייתי, שכן זהו תחום שעבר תהפוכות היסטוריוסופיות מרובות, ואין הסכמה בין העוסקים במקצוע על מתודולוגיה אחידה וקבועה.

המכנה המשותף בשיטות לסוגיה, שרק את מקצתן הצגנו לעיל, הוא המתח שקיים בין העובדה הפרטית, כלומר איסוף האמפיריקה, ובין גיבוש המסגרת הכללית והצגת התהליך ההיסטורי. לאמור, ההיסטוריון לעולם יחפש את המשמעות הכוללת המשתקפת מהעובדות הפרטיות.

"המתח" שבין הכשרת הסטודנט כ"היסטוריון" ובין הכשרתו כ"מורה להיסטוריה"

המטרות של המחקר ההיסטורי ושל מערכת החינוך שונות זו מזו. ההיסטוריון חותר לברר "שאלות היסטוריות", כלומר עניינים ונושאים מהעבר מתוך פרספקטיבה של רלוונטיות כלשהי להווה. לעומת זאת, מבקשת מערכת החינוך לעצב את השקפת עולמו של התלמיד ולהקנות לו כלים מהותיים להתמודד עם האתגרים של המאה העשרים ואחת (מכמן, 1998). יתרה מזו, גישת מבנה הדעת בתחום הדיסציפלינה ההיסטורית היא בעייתית. זאת מפני שהיא מייצגת במידה רבה את התחומים הנרחבים יותר של מדעי הרוח ומדעי החברה ויש קושי רב להציג מבחינה אינטגרטיבית בתהליך החינוכי בבית הספר. בעיה נוספת הטמונה בתוכניות הלימודים בהיסטוריה למגזרים היהודיים (ממלכתית, ממלכתית-דתית, חרדית) ולמגזרים הלא יהודיים, היא שלכל תוכנית יש יעדים ומטרות חינוכיות למיניהן הנגזרות מהערכים שהם שואפים להנחיל לתלמידיהם (צימרמן, 1991).

ההבנה של תהליך עבודתו של ההיסטוריון התפתחה בקצב מואץ מאז המאה התשע-עשרה (Stern, 1973); מפוזיטיביזם קיצוני, קיצוני, ההיסטוריון המתאר את ההיסטוריה כפי שהייתה, לרלטיביזם קיצוני, בעידן הפוסט-מודרני, לאמור: אין אמת פוזיטיבית אחת, הכול נרטיבים וכל היסטוריון בעצם מייצג נרטיב אידאולוגי או פוליטי-כתתי מסוים (Lorenz, 1994). ראוי לומר כי ב"מסלול המחקר ההיסטורי" יש ארבע תחנות עיקריות: הצגת עניין/אירוע/תהליך מה"עבר"; שימוש מושכל ב"מקורות/שרידים" ששרדו מהעבר; "ההיסטוריון/החוקר" המשתמש בחומרים; ה"מוצר" שהוא התהליך ההיסטורי המוצג במחקר.

ההיסטוריון מוגבל, כמובן, בעוגנים של עובדות ונתונים שאפשר לבקש מבחינה מקצועית. אולם ברירת מושא המחקר ההיסטורי נעשית מתוך העניין הסובייקטיבי של החוקר. מצד אחד ההיסטוריון לא יציב מטרה לעצמו מראש לתמוך ולהאדיר השקפה מסוימת, מתוך התעלמות מודעת מכל מה שסותר את התזה שהוא מציג במחקרו (מכמן, 1998). לעומת זאת עניינה של מערכת החינוך במדינה הלאומית המודרנית, הוא לעצב אדם ולצידו ב"ארגו כלים" שיאפשר לו להשתלב בחברה ולפעול בה בתום לימודיו. משמע, מערכת החינוך תציב יעדים "ערכיים" ומטרות חינוכיות הנגזרות מהאידאולוגיה המגזרית שמשתייך אליה כל זרם ותכוון את יעדי הוראת ההיסטוריה לערכים אלו (Kodesh, 1997). לפיכך תוכניות הלימודים בהיסטוריה הן בעצם פירוש המוכתב "מלמעלה" לתלמידים.

הבעייתיות והחשיבות שבהוראת היסטוריה נוכח אתגרי המאה העשרים ואחת

אין מערכת חינוך שלא מתנהלים בה ויכוחים נוקבים על "עיצוב הדרך". מערכת החינוך חותרת לעצב "ארגו כלים" שיש בו מהתכליתיות המועילה שעליה להיות רלוונטית לעולמו של התלמיד. הביטוי המגדיר מגמה זו מכונה במשרד החינוך "הוראה משמעותית". תכליתיות זו היא המסד לסתירה בין העקרונות המנחים את הגישה ההיסטורית המחקרית ובין מטרות הוראת ההיסטוריה בבתי הספר.

הבעייתיות בהוראת ההיסטוריה

הפדגוג פאולו פריירה, אחד ההוגים הבולטים ביותר בהיסטוריה של הפדגוגיה העולמית, קבע כי בעבור העולם חינוך הוא עניין פוליטי, וכי העילית החברתית מנצלת את בתי הספר כדי לקדם את סדר היום שלה. המדינה הלאומית המודרנית שולטת במערכות החינוך ומעצבת את הנרטיב באמצעות הפיקוח על תוכני הלימוד (Freier, 1970). זה המצב גם במדינת ישראל, שבה הפכה הוראת ההיסטוריה לשדה קרב פוליטי בין המחנות השונים זה מזה. בתי הספר וספרי הלימוד, בעיקר בהיסטוריה, משפיעים על בניית זהותו של התלמיד ומשמשים סוכני שעתוק של הידע והאידאולוגיה (Apple, 1986).

במדינת ישראל מורגשת תחושה של אי-נחת, בלשון המעטה, מתוכניות הלימודים ומספרי הלימוד בהיסטוריה. מתוך בדיקת ספרי הלימוד בהיסטוריה משנת 1948 ועד 2006 עולות שאלות מהותיות: אילו נושאים הורחבו והודגשו ואילו הודחקו או הועלמו מתוכניות הלימוד ומספרי הלימוד? מה היו התמורות בתכנים וכיצד גויסו לעצב את הזיכרון והתודעה הקולקטיבית (קיזל, 2008)?

חוקרים מעריכים שהשינויים שהוכנסו במהלך השנים בתכנים של הוראת ההיסטוריה הנלמדים בבתי הספר התיכוניים היו מעטים, למרות השינויים שנוצרו בעשורים האחרונים בנרטיב החברתי והרשמי של מדינת ישראל (יוגב, 2005). המאבק על הדרכים להוראת ההיסטוריה, כפי שהוא משתקף בפולמוס האחרון על ספרי הלימוד החדשים, הוא למעשה מלחמת תרבות על "מרחב הזיכרון הקולקטיבי". מאבק זה הוא בבואה לשעשים החורצים את החברה הישראלית לעומקה (יוגב ונווה, 2000).

התפתחות תוכניות הלימודים בהיסטוריה בעשורים האחרונים מלמדת על מגמה המתבטאת בהכרה ההולכת וגוברת בפלורליזם התרבותי והחברתי, כאשר מדיניות משרד החינוך היא לסייע למיעוטים לשמר את זהותם התרבותית והלאומית כחלק אינטגרלי מהחברה הישראלית (מטיאש, 2003; מלמט ואחרים, 1969). תכליתה של מגמה זו היא לייצר סולידריות כלל חברתית ועם זה לסייע ליחידים ולקהילות לפתח את זהותם האוטנטית. אולם יישום מדיניות זו המבוססת על פלורליזם תרבותי, מביא לידי מחלוקת את הבניית הזהות הישראלית, מהותה וגבולותיה (מטיאש וצבר-בן יהושע, 2004). מדיניות זו יוצרת שינויים תכופים בתוכניות הלימודים ומתח רב בקרב המורים להיסטוריה המלמדים בבתי הספר התיכוניים, בין החומר הלימודי בעל האוריינטציה הגלובלית ובין החומר הלוקלי, ומקשים על המורים בשל השעות המעטות המוקדשות ללימוד ההיסטוריה, לגבש גישה של גלוקליזציה נאותה, המאפשרת "למידה דיאלוגית" במציאות של שסעים המתקיימים במדינת ישראל (Yemini & Bronshtein, 2016).

לנוכח המורכבות של מטרות ההוראה מרבים המורים להיסטוריה להתלבט בין תפקידם ושליחותם החינוכית ובין החשש משימוש מוגזם בהשפעתם לעיצוב דעות תלמידיהם, בעיקר בתקופה של ויכוח ציבורי נוקב וערעור תפיסות היסוד של החברה הישראלית (גינצבורג, 1998). הלבטים מעמיקים ככל שהנושאים הם בעלי משמעות העשויה להשפיע על הזהות והזיכרון ההיסטורי (עילם, תשנ"א-תשנ"ב), בהם הלאומיות והתודעה הישראלית בחינוך הממלכתי, המודרניזציה ויהדות המזרח, הדגשים החינוכיים בהוראת ההיסטוריה היהודית במגזר הממלכתי-דתי והגישה האתנוצנטריות מול הרב-תרבותיות (בן-עמוס, 2002).

הוראת נושא השואה ומשמעותו מספקים אתגר פדגוגי של ממש למורים. הדיון בשאלות ובדילמות הנובעות מתוך אירועי השואה והוראתה מורכבים: האם השואה היא ככל אירוע היסטורי אחר? האם להדגיש את הייחודיות והחד-פעמיות של השואה, או לנסות לדרג אותה במסכת "מקרים דומים", למשל רצח הארמנים, כדי להסיק מסקנות אוניברסליות? האם להדגיש את האלמנטים היהודיים או האוניברסליים של השואה כמסר חינוכי (שצקר, 1998)? שאלה חריפה יותר היא בעניין הכחשת השואה בכלל, ובעיקר בספרי הלימוד הפלשתיניים, בשל הסכסוך האתנו-לאומי המתמשך בין שתי הקהילות היהודית-ישראלית לפלשתינית-הערבית (Alayan, 2016).

לבטיו של המגזר הדתי בהוראת ההיסטוריה

נראה לנו שעצם הדיון בהוראת ההיסטוריה בסמינרים ובמכללות הדתיות, בעיקר במכללות החרדיות, יוצאת מנקודת מוצא נחותה – אפילו אפולוגטית.

בבדיקה שטחית של תוכניות ההכשרה הנהוגות במכללות ניוכח בעליל שלמקצוע זה, שחובת הוראתו בבית הספר קיימת לפי הנחיות משרד החינוך, אינו מסלול הכשרה מקובל ברוב המכללות הדתיות-לאומיות ומקומו נפקד לחלוטין במכללות החרדיות.

אומנם הוראת ההיסטוריה במגזר הממלכתי-דתי אינה אינדוקטרינית, אבל היא מדגישה מאוד את השורשים היהודיים בתהליכים ההיסטוריים, במיוחד בתולדות הציונות ובהיסטוריה של השואה. אם כן, יש פער בהוראת ליבה משותפת ובעיצוב תוכנית כלל-ישראלית להיסטוריה. נראה שלא תתאפשר תוכנית לימודים אחידה של משרד חינוך למגזר הממלכתי ולמגזרים הדתיים, בלי לאפשר העמקה ספציפית לכל מגזר (מכמן, 1998). במוסדות הדתיים יש בפועל הרחבה בהוראת תולדות עם ישראל על חשבון הוראת ההיסטוריה הכללית, זאת כדי להדגיש ערכים לאומיים ולבסס השקפת עולם המתיישבת עם הייחודיות המטא-היסטורית של העם היהודי (בן-אבנר, תש"ס).

ישנה רתיעה במגזר הדתי, בעיקר במוסדות החרדיים, מהעיסוק בהיסטוריה בכלים מדעיים, מפני החשש שייחודו של עם ישראל עלול להיפגם עקב המחקר ההיסטורי הביקורתי. גם בחינוך הממלכתי-דתי מוגדר יסוד חשוב בתפיסתו החינוכית והוא הציוני "בכל דרך דעהו". המנהל לחינוך דתי מנחה את המוסדות שבפיקוחו להדגיש גם בלימודים הכלליים את פעולתו של הבורא בעולם היצירה והעשייה (דגן, תשנ"ג), דבר המקשה על הוראת ההיסטוריה בכלים מדעיים-ביקורתיים.

במגזר הדתי יש חשש ששקפת סכנה שתולדות ישראל ייתפסו במישור ההיסטוריוסופי כחלק מההיסטוריה האוניברסלית, כלומר משפיעה ומושפעת "משר ההיסטוריה", ולא עומדת מעליו (מלמט ואחרים, 1969). מכאן החשש להאצת החילון ופגיעה במטרות-העל החינוכיות של המגזר. יתרה מזו, יש לכאורה גם סכנה נוספת מפני התפתחויות לא רצויות, כמו ביסוסן של רעיונות פוסט-ציוניים (ברטל, 1998), וערעור המורשת הדתית של התלמידים בזיקה לארץ ישראל ולתפיסה התאולוגית של מדינת ישראל כ"ראשית צמיחת גאולתנו", המוגדרת כמטרת-על בתוכנית הלימודים בהיסטוריה במגזר הממלכתי-דתי (כ"ץ ווידר, 2010).

החשיבות בהוראת ההיסטוריה

ההיסטוריונים עצמם אינם רואים עוד בהיסטוריה מפתח להבנתו של ההווה על סמך העבר, מתוך כוונה לעצב את פני העתיד. כל שכן, אין העיסוק בהיסטוריה נתפס כבית דין של צדק לפתרון של תביעות ששורשיהן נעוצים בעבר, כמו זכויות היסטוריות על חלקי ארץ, הכרעה במחלוקות לאומיות מתמשכות, העדפת נרטיב אתני כמייצג "אמת היסטורית" ועוד. מובן שהעיסוק בהיסטוריה עשוי לתרום לבניית תשתית עובדתית מוצקה של האירועים, אך לא למעלה מכך, זאת בגין הסובייקטיביות של ההיסטוריון המגדיר את מושא מחקרו ומציג את ממצאי מחקריו ההיסטוריים ומסקנותיהם. גם הטענה שסיטואציות חוזרות בחיינו הציבוריים אפשר ללומדם מן ההיסטוריה, נראית מופרכת במיוחד בימינו (קולת, תשל"ו). משמע שלא ברור חד-משמעית, על סף המאה העשרים ואחת, מהי המשמעות של ההיסטוריה ומהי הרלוונטיות שלה, אם כן לשם מה ללמדה?

נסה להציע תשובות וקווים אחדים למחשבה. העיסוק בהיסטוריה הוא בראש ובראשונה **משימה אנושית**. הצורך האנושי לדעת את העבר קיים כיצירה תרבותית קודם להיסטוריה הכתובה והמודעת, ובוודאי הקדים בהרבה את ההיסטוריה המדעית. המסורת של סיפור עם על מוצא הקיבוצים האנושיים, רקעם המשותף, מלחמותיהם וכיבושיהם נמצאת בכל עם ובכל שפה, ותכליתה לפרש את הזמן הקולקטיבי של התהוות הקיבוצים האנושיים. האדם התאמץ לעצור את שטף החילוף וההשתנות ולשמרו במושגי תרבות, מדע, ביצירות האומנות ובוודאי במסורות היסטוריות (קולת, תשל"ו).

ההיסטוריונים רבים טוענים שהסיבה הבסיסית לעיסוקם בהיסטוריה היא **הנאה**, או **לימוד לשמו** (Kodesh, 1997). לאמור, הנאה מראיית העבר בכלים מדעיים. לעיתים יש גם הנאה מניפוף מיתוסים והעמדת העבר על כנו וכסדר התרחשותו, משום **הנאה שבחשיפת האמת**. יש גם **אהבה וסימפטיה לחקר התקופות הקדומות**, כגון חקר התקופה הקלסית, התפתחות הארכיטקטורה, בניין הערים והאומנות – כל אלה דרכים אסתטיות ואנושיות, המעוררות רצון לחקר ההיסטוריה. הרצון הקמאי **להתחקות אחר הגניוס**, תורם גם הוא לסקרנות אנושית ולעיסוק במחקר היסטורי; בדיוק כפי שלימוד העבר מאפשר גילוי הסיבות הנעוצה בעבר למשברים או תופעות ותהליכים המתקיימים בהווה (Stern, 1973).

מקצוע ההיסטוריה, בטפלו בתרבויות ובחברות שונות בעבר הקדום והקרוב, עוסק **בחקר ה'אחר'** השונה מאיתנו, גם ואולי בעיקר כאשר מדובר בסכסוך לאומי חריף ומתמשך כפי שמתקיים באזורנו (Yogev, 2013). ישנה חשיבות אנושית-הומניסטית עליונה, במיוחד בחברה דמוקרטית-פלורליסטית, להבין ולכבד, גם אם לא להסכים, להשקפות עולם ולדעות שונות מאלו שעל פיהן אנו פועלים (חד, תשנ"א-תשנ"ב).

מקצוע ההיסטוריה עשוי **לקדם את ההבנה שיש זמיון בסיסי בין בני אדם בכל הדורות**. טיפוח ההבנה בדבר תלות הדדית בין חברות ויחידים במהלך התפתחות המין האנושי, יכול ללמד על ההדגשים האוניברסליים של האנושות ולהשפיע על תפיסת ההווה (יעוז, 1994). לפיכך הוראת מקצוע ההיסטוריה יכולה **לקדם את הגישה של סובלנות ורב-תרבותיות ולסייע בהעמקת הקשרים בין תרבויות**, עניין בעל חשיבות מרובה בחברה פלורליסטית, מקוטבת ובעלת שסעים מרובים המתקיימים במדינת ישראל (Al-Haj, 2007).

הוראת ההיסטוריה האתנית של קבוצות ומיעוטים יכולה **לסייע בקידום המאבק לזכויות האדם**

ולבסס את הדאגה לרווחתם ה"פסיכו-חברתית" של קבוצות ומיעוטים, מפני שהנרטיב שלהן מקבל "מקום של כבוד והכרה" בתוכנית הלימודים של חברת הרוב או של האליטות החברתיות (Tartakovsky, 2010).

הרלוונטיות בלימוד ההיסטוריה עניינה **בממד השינוי**, ובאמצעותה אנו מחנכים את הלומד להיות מודע לתהליכי שינוי בחברה האנושית. דווקא בימינו שבהם השינויים הטכנולוגיים ובעקבותיהם השינויים המדיניים, החברתיים והכלכליים מהירים ותכופים, יש ערך רב בלימוד ההיסטוריה המבססת אצל הלומד מיומנות המאפשרת לו לעמוד על אופיים של השינויים המתרחשים בחברה האנושית. מיומנות זו תאפשר לאדם החי בחברה המודרנית לגבש עמדה מאוזנת ומבוקרת כלפי הווייתו, ותכשירו להעריך ניווחה את המציאות המשתנה שהוא חי בה (הד, תשנ"א-תשנ"ב).

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. ההכרה ההיסטורית מחדדת את יכולתו של הפרט ושל הציבור לשפוט ולהעריך סיטואציות, להסיר מסתורין מהעבר ולהעריכו כהווייתו. 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, הכרחי לחיי הרוח והחברה. עניין זה בולט בשל השימוש הציני שנעשה לעיתים בידי אחדים מאנשי הציבור בעובדות היסטוריות להוכחת טיעוניהם הפוליטיים, וכן למקרא או למשמע שיבושים בכלי התקשורת המציגים מידע המסתמך על חקר שטחי של העבר (Stern, 1973).

ההיסטוריה רלוונטית מאוד לדור הצעיר החוקר את עברו ומבקש לבדוק את הערכים והנאמנויות שגיבש והנחיל לו הדור הקודם, ולראותם לא רק באמצעות הפריזמה של הדור הקודם, אלא ובעיקר לבחון את תוקפם הקיים ועומד כלפי עצמו. 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, מביעים את הבדיקה ואת הבחינה ההיסטורית (קולת, תשל"ו).

נעיר הערות אחדות לחשיבות הוראת ההיסטוריה מנקודת מבט חינוכית. השאלה העיקרית בסוגיה זו היא, באיזו מידה נקבעים ערכינו הפוליטיים, תחושות הזהות שלנו והדרך שבה אנו רואים את העולם על פי סוג ההיסטוריה שלמדנו בבית הספר. אין ספק שהאידאולוגיה הציונית שבאמצעותה אנו מגבשים מקצת זהותנו היהודית, הגורל ההיסטורי של עם ישראל, זכותנו על ארץ-ישראל ולקח השואה, מושפעים רבות מהתודעה ההיסטורית שקיבלנו בבית הספר. לימוד ההיסטוריה משמש בלי ספק **כלי לביסוס ערכים.**

בהתחשב במשקלה של ההיסטוריה בהקניית ערכים המבוססים על עובדות מהימנות שהן פרי המחקר ההיסטורי, התפקיד המרכזי שיש ליעד להוראת המקצוע הוא **החינוך לחשיבה ביקורתית.** יש לפתח יכולת להבין את ההיסטוריה בהקשרה בעת העיון בה, כלומר **הבנת השינוי והסיבה.** כמו כן יש לעורר ולפתח את השימוש המבוקר בעובדות והפקת מסקנות מהן. לימוד ההיסטוריה ראוי וצריך להיעשות בדרך חווייתית ולוגית כאחד, כאשר המינון בין שני המרכיבים משתנה בהתאם לגיל הכרונולוגי של הלומד. מובן מאליו שככל שהתלמיד צעיר יותר,

כן עניין ה"זמן ההיסטורי" במושגי "משך" ו"רצף" הוא בעייתי (נאדל, תשנ"ז), ועל ההוראה להקנות לו מיומנויות של שליטה ב"זמן" בהתאם להתפתחות הקוגניטיבית (פרנק ושריג, 1986). אין ספק שהצגת "הסיפור ההיסטורי" לצד הגישה הקוגניטיבית-בקרנית, עשויה לעורר עניין בילד הרך ובנער כאחד, אם יוגש כהלכה ולא בגישה פרונטלית בלבד.

דרכים ואסטרטגיות הוראה בהכשרת סטודנטים, בהלימה לתוכנית הלימודים המחייבת מטעם משרד החינוך

השגת מטרות תכנית הלימודים מותנית במידה רבה בדרכי ההוראה, בהערכה ובהצלחת המורה לגרום לתלמידיו להיות פעילים ומעורבים בתהליך הלמידה (בירנבוים, יועד, קימרון וכ"ץ, 2004). בסעיף זה נציג מספר אסטרטגיות הוראה ברוח הגישה הקונסטרוקטיבית, ועל עקרונותיה יש לבסס את תוכנית ההכשרה של הסטודנטים להיסטוריה במכללות להוראה.

למידה אינטגרטיבית – למידה זו מבססת יכולת שליטה כרונולוגית, שבה יעסוק הסטודנט בסוגיות היסטוריות נבחרות ויפתח מיומנות ליצור הכללות שיעמדו על התהליך ההיסטורי (ראונר, 1995).

למידה בדרך החקר – למידה זו מבססת פיתוח חשיבה היסטורית רציונלית, יצירתית, ביקורתית ורפלקטיבית על נושאי הלמידה. במהלך הלמידה יתנסו הסטודנטים בדיון בבעיות היסטוריות מורכבות הכרוכות בניתוח מקורות ראשוניים ובמידע ממקורות משניים, בהפנייתם למאגרי מידע (שרמר, 2004).

השיח הלימודי – לאחר דיאלוג בידע שנאגר, ינסו הסטודנטים למתוח ביקורת ולקרוא תיגר על הסברים מקובלים של תהליכים היסטוריים (שחר ושוורץ, 2016).

הכשרת חוקרים עצמאיים – רכישת מיומנות במאפייני המחקר הכמותני והאיכותני ויתרונות השילוב ביניהם. שימוש בכלי המחקר יבסס את יכולת הסטודנטים כחוקרים עצמאיים לעתיד (קניאל, 2014). במכללתנו מוצעים קורסים אחדים לפיתוח מיומנויות המחקריות: "אוריינות היסטורית אקדמית", "סדנת ההיסטוריון", פרו-סמינריון וסמינריון.

למידה חוץ כיתתית – היציאה ל"שטח" למקום ההתרחשות תורמת לחוויה רגשית המרחיבה ומגוונת את הכרת האירועים וההתרחשויות, מעצימה את חוויית הלמידה, חושפת את הסטודנטים לפני היבטים גאוגרפיים וסביבתיים ומעמיקה את הבנתם בנושא הנלמד, לדוגמה סיורים באתרים היסטוריים בארץ, וכן המסע לפולין (לב, 2007), ביקור במוזאונים היסטוריים (קרן, 1998) והקמת תערוכות היסטוריות במכללה בידי הסטודנטים הסובבות על נושאים היסטוריים, כגון "יום השואה", "יום הזיכרון לחללי מערכות ישראל" ועוד (אלדרוקי-פינוס, 2014). במכללתנו מוצעים שני קורסים לפיתוח המיומנות של הסטודנטים בהוראה חוץ-כיתתית: "המוזאונים כמשאב למידה", "הסיור ההיסטורי הלימודי".

הוראה בין-תחומית – הוראה זו המאופיינת בהקשריות וברלוונטיות, משקפת מציאות דעת אמיתית. תחומי דעת רבים מקיימים ביניהם קשרי גומלין המסייעים להבין את המציאות המורכבת, לדוגמה: ביו-כימיה, ביו-טכנולוגיה, אסטרו-פיסיקה, חקר המוח ועוד.

אם כן, מדוע לא להכשיר את הסטודנטים להיסטוריה להוראה בין-תחומית? ההוראה הבין-תחומית המשלבת בין לימוד ההיסטוריה ותחומי דעת אחרים עוסקת בנושאים חברתיים,

תרבותיים ואינטלקטואליים המתמקדים באדם ובחייו, לפיכך גישה זו היא מבחינת "למידה משמעותית". הגישה הבין-תחומית מונעת מהתפיסה שתחום דעת אחד אינו מאפשר לייצג את התמורות המתרחשים בעולם המידע. עצם הדבר שהמידע במאה העשרים ואחת משתנה ומתחדש במהירות, מלמד שהמידע זמני, אינו אובייקטיבי אלא הקשרי. לפיכך ההישענות הבלעדית על תחומי דעת בודדים נתפסת מלאכותית ומגבילה.

מובן מאליו שזו אינה משימה פשוטה כלל ועיקר. אולם ננסה לבססה בעזרת הצעות אחדות הניתנות ליישום בתהליך הכשרתו של הסטודנט להיסטוריה במכללות. אפשר לפתח את הוראת ההיסטוריה ולהרחיב אותה ללימודי ההומניסטיקה והלימודים הקלסיים, זאת מתוך חשיפת הסטודנטים ללימוד סוגיות היסטוריות בקונטקסט תרבותי ורוחני (פיינגולד, 1991). אפשר לשלב את הוראת המקור ההיסטורי-הספרותי, הסיפור מנקודת המבט של ההיסטוריון, כחלק אינטגרלי של ארגז הכלים של המורה להיסטוריה. משמע השילוב בין ההיסטוריה לספרות עשוי להתקבל בטבעיות ולא מאולץ (Vansover, 2015). כך גם לשלב בין הוראת המקרא והתורה שבעל פה להוראת היסטוריה (Hanauer, 1997). השילוב בין גאוגרפיה להיסטוריה נתפס טבעי לחלוטין, שכן הוא מאפשר לבסס את הרקע הגאוגרפי כמסד להבנת תהליכים היסטוריים (Meir, 1982). במכללתנו יש שילוב בין קורסים דיסציפלינריים לרקע הגאוגרפי שלהם: קורסים שיש להם קשר בין המקרא להיסטוריה, כגון הקורסים "גלות ישראל ויהודה ובאשור", "חז"ל והממצא הארכאולוגי"; קורסים המשלבים היבטים תרבותיים וסוציולוגיים עם ההיסטוריה, כגון הקורסים "המשפחה היהודית ומעמד האישה בשלהי ימי הביניים וראשית העת החדשה", "אורתודוקסיה ומודרנה", "חידושים מדעיים והשפעתם על תמורות היסטוריות בעת החדשה" ועוד.

הקניית מיומנויות מתודולוגיות לסטודנטים להוראת ההיסטוריה

נציג כמה דוגמאות למיומנויות הוראה שחשוב להקנות לסטודנטים בתהליך הכשרתם. הפלטפורמה המתאימה להתנסות בסוג זה של מיומנויות היא ה"עבודה מעשית" ו"אקדמיה כיתה". על המדריכים הפדגוגיים והמורים-המנחים תוטל עיקר המשימה. יישום העקרונות הנלמדים ייעשה בידי הסטודנטים בשיעורי ההתנסות בהכוונה ובפיקוח.

משחקי הדמיה: אפשר למסד מתודולוגיה של "משחק תפקידים" ועריכת "משפט היסטורי". מתודולוגיות אלו מזמנות אפשרות להכיר את רוח התקופה והבנתה מתוך "מעורבות אישית", "השתתפות" במשחקי תפקידים ופיתוח שיח ושיג עם דמויות היסטוריות שפעלו בתקופות שונות. גילום דמותה של אישיות היסטורית מסוימת עשוי לעורר אמפתיה וסקרנות בנושא ההיסטורי שבמרכז האירוע – בכך מתגלם העיקרון של "הוראה משמעותית" התורמת להעמקת ההבנה של הלומדים ולטיפוח "אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה", שכן העיקרון שהמתודולוגיה הזו מזמנת הוא גיבוש דעות ועמדות מנומקות בעת עימות עם הזולת, המבוסס על טיעונים עובדתיים וניתוחם.

סיפורי עם כמקור להוראת ההיסטוריה: קטעי מקורות המכילים מסורות עממיות, כגון סיפורי חסידים (סיפורי הבעל שם טוב) וכדומה כמקור להבנת רוח התקופה. עיקרון זה מתאים בעיקר ליישום בהוראה לגיל צעיר ולתלמידי חטיבת הביניים.

הצילום ההיסטורי כמקור להבנת ההיסטוריה: בעניין זה אפשר להשתמש בצילומים (כולל תצלומי אוויר היסטוריים) ובאיוורים של אזורים ידועים, מבנים היסטוריים ועוד, להשוות את

מצבם להווה ולהסיק מסקנות על התהליך ההיסטורי בחילופי התקופות.

המפה ההיסטורית מלמדת על אזורים גאוגרפיים, מדיניים, כלכליים ועוד. אפשר להשתמש במפות מדיניות ולעמוד על השינויים בין תקופה לתקופה, כגון מפות המכילות מידע על מסעות צבאיים וכיבושים (מסעות הצלב, גירוש ספרד ותפוצת המגורשים בעולם, פירוק האימפריות הרב-לאומיות אחרי מלחמת העולם הראשונה ועוד). הקניית מיומנות זו לסטודנטים עשויה להניב פירות בגיוון תהליך ההוראה שלהם כמורים בעתיד.

לוחות אירועים סינכרוניים: מלוחות אלה אפשר ללמוד על מקומו של אירוע היסטורי בתוך הקונטקסט שבו אירע. שימת דגש בשימוש באמצעי זה תעודד את הסטודנט לתת משקל לפירודיזציה בתהליך ההוראה של סוגיות היסטוריות.

אלבום תצלומים היסטורי המכיל תמונות של אירועים מרכזיים הקשורים לתקופה או לאירוע, בתוספת דברי הסבר. שימוש באמצעי המחשה זה עשוי לגוון את השיעור ולעורר עניין בקרב התלמידים, לפיכך יש להפנות את תשומת לב הסטודנטים בתהליך הכשרתם לסוג זה של אמצעי המחשה.

הצגת תערוכה ניידת בנושא היסטורי: יש תערוכות היסטוריות בנושאים מגוונים שאפשר לשואלן ממוזיאונים ("לוחמי הגטאות", "יד ושם" ועוד) ולהציבן בבית הספר לפרק זמן מסוים ולעשות בזמן התערוכה "למידה פעילה" מכוונת.

ביוגרפיות, אוטוביוגרפיות וספרי זיכרונות שנכתבו על אישים מרכזיים ובידיהם. באמצעותם אפשר להכיר את "הדמות ההיסטורית" לעומק ולנהל דיון בעניין השפעתה על תהליכים היסטוריים.

"תעודת זהות" או אלבום משפחתי: שימוש באמצעי זה כחלק מן תהליך ההוראה, עשוי לענות היטב על מטלות הבית. באמצעותו אפשר להקיש מאירועים שעברו על הפרט ולהבין תבניות ומערכת של אירועים היסטוריים הנלמדים על פי תוכנית הלימודים.

צפייה בסרטים היסטוריים ובסרטי תעודה: סרטים תיעודיים עשויים לשמש מקורות היסטוריים שאפשר להפיק מתוך צפייה בהם עניין אצל הלומד בחומר ההיסטורי, לעזור לנהל דיון על האירועים המוצגים בסרטים ולתרום להעצמת הממד החווייתי של הלימוד.

שימוש בטכנולוגיה דיגיטלית, הכוללת בין השאר הקניית אוריינות מחשב ומידע, שימוש מושכל ומפוקח באתרי אינטרנט. שימוש במתודולוגיות אלו עשוי להיות אפקטיבי למטרות חקר (כגון עיתונות היסטורית תקופתית, שאפשר להגיע אליה בדרך דיגיטלית). הקניית מיומנות לסטודנטים להוראת היסטוריה, לעבודה בסביבה מתוקשבת תשרת בין השאר הפעלת מגוון תוכנות ויישומים, תסייע להבניית תהליכי מחקר של יצירת חומר ועריכתו, תעזור לקדם שיתופי מידע ועוד – כל זאת באמצעים המתאימים למאה העשרים ואחת.

אין בהצעות שהועלו לעיל, אלא מקצת מהמגוון הרחב של דרכים ואמצעי הוראה. מכל מקום יש צורך להדגיש לפני הסטודנטים את הצורך לוודא את טיב החומר ולהציגו בדרך מידתית, מאוזנת ושקולה כחלק מן אסטרטגיות ההוראה הנחוצות כדי לגוון את תהליך ההוראה, על מנת לבסס חווית לימוד ולשאוף באמצעותה לקיים הוראה "מסדר חשיבה גבוה".

סיכום ומסקנות

העיסוק בהיסטוריה כדיצפלינה מדעית נתון בדיון בין ההיסטוריונים ובין עצמם (מלמט ואחרים, 1969). ההיסטוריונים הפוסט-מודרניים שוללים את ההיסטוריה כדיצפלינה מדעית-ביקורתית. היידן וייט, הנחשב להיסטוריון הפוסט-מודרני החשוב והמשפיע ביותר בעולם האקדמי, טוען כי ההיסטוריון אינו יכול להגיע ל"חקר האמת", אלא לבנות את ההיסטוריה כ"נרטיב" ובכך מצטמצם ההבדל בין ההיסטוריה ובין הספרות. כלומר לדעתו, ההיסטוריה אינה דיסציפלינה מדעית-בקרנית אמינה (Whit, 1973). גם אליעזר ויינבר (2003) סבור שהמחקר ההיסטורי איננו משקף את המציאות כפי שאכן הייתה. כלומר אנו יכולים ללמוד מחיבוריו של ההיסטוריון רק על כוונותיו, על גישתו ההיסטוריוסופית ועל השקפותיו. יוצא אפוא שההיסטוריון מפרש את האירוע שהוא דן בו ומקנה לו משמעות בכפוף לאמונותיו ולעמדותיו הסובייקטיביות. לפיכך האובייקטיביות המדעית של הדיסציפלינה ההיסטורית נפגמת ביסודה. אם כן, מהו הערך במקצוע זה? מובן מאליו שהעמדות הפוסט-מודרניות אינן מקובלות על רוב ההיסטוריונים, וטעמים ונימוקים עימם, אולם אין להתעלם מטיעוניהם המערערים על עצם הרלוונטיות המדעית של המקצוע (קרמפף, 1998).

אם כן, גישת מבנה הדעת בתחום הדיסציפלינה ההיסטורית כשלעצמה היא בעייתית ומעמידה אתגר מורכב לפני מחברי תוכניות הלימודים ומקשים את משימת הכשרתם של הסטודנטים להיסטוריה כמורים לעתיד. יתרה מזו, דיסציפלינה זו מייצגת במידה רבה את התחומים הנרחבים יותר של מדעי הרוח ומדעי החברה ויש קושי רב להציגם בדרך אינטגרטיבית בתהליך החינוכי בבית הספר.

קושי נוסף שאיתו מתמודדים מעצבי תוכניות הלימודים טמון בעובדה שהמטרות של המחקר ההיסטורי ושל מערכת החינוך שונות זו מזו. ההיסטוריון חותר לברר "שאלות היסטוריות", כלומר עניינים ונושאים מהעבר מתוך פרספקטיבה של רלוונטיות כלשהי להווה. לעומת זאת, מערכת החינוך מבקשת לעצב את השקפת עולמו של התלמיד. כלומר להקנות לו כלים בעלי משמעות לצורך התמודדות עם האתגרים של המאה העשרים ואחת כחלק מן "ארגז הכלים", שמערכת החינוך סבורה שישמש כמסד להכשרתו של התלמיד כפרט מועיל לחברה ולעצמו. משמע, יחסה של מערכת החינוך למקצוע הוא "ערכי" ולא "מדעי-ביקורתי".

בעיה אחרת המאפיינת את הוראת המקצוע במדינת ישראל, טמונה בתוכניות הלימודים בהיסטוריה למגזרים היהודיים (ממלכתית, ממלכתית-דתית, חרדית) ולמגזרים הלא יהודיים, כאשר לכל תוכנית יש יעדים ומטרות חינוכיות וגוונות הנגזרות מהערכים שהם שואפים להנחיל לתלמידיהם. משמע, מלכתחילה הכשרת הסטודנטים כמורים לעתיד ניצבת לפני סכנה של "הכשרה מוטה מבחינה אידאולוגית", ואולי אף סכנה של הכוונה ל"הוראה אינדוקטרינרית" – עניין הסותר לחלוטין את הוראת ההיסטוריה כדיסציפלינה מדעית-בקרנית.

האתגר בהכשרת סטודנטים בלי להסתכן בקשיים המתוארים לעיל הוא מורכב ומחייב שיקול דעת זהיר בהרכב הסילבוסים הנלמדים ובתוכניהם, ובהלימתם לתוכנית הלימודים בד בבד עם דרכי ההכשרה בהתנסויות הסטודנטים, בהכוונת המדריכים הפדגוגיים והמורים המאמנים. במכללתנו פיתחנו קורס הניתן לסטודנטים בשנה הראשונה ללימודיהם, והוא עוסק ב"תוכניות הלימודים ועקרונות בהוראת היסטוריה". הקורס הוא באוריינטציה בין-תחומית ובגישה סדנאית. הוא מיועד לחשוף את הסטודנטים, בטרם יגיעו להתנסות מעשית בשדה (בבית הספר), לעקרונות ולפרטי תוכנית הלימודים במהלך הוראת עמיתים בהדרכת סגל המרצים. מטרתו של

הקורס הוא לבסס בקרב הסטודנטים ידע מאורגן ומסודר בתוכנית הלימודים, ויכולת להתנסות בהעברת הידע שצברו בקורסים הדיסציפלינריים שנלמדים במכללה – זאת באווירה ”מכילה ותומכת” ועל יסודות אקדמיים איתנים כאחד.

בשל משקלה של ההיסטוריה בהקניית ערכים המבוססים על עובדות מהימנות, שהן פרי המחקר ההיסטורי, התפקיד העיקרי שיש ליעד להוראת המקצוע הוא **החינוך לחשיבה ביקורתית**. יש לפתח יכולת להבין את ההיסטוריה על רקע הדיון בה, כלומר **הבנת השינוי והסיבה**. כמו כן יש לעורר ולפתח את השימוש המבוקר בעובדות והפקת מסקנות. לימוד ההיסטוריה ראוי וצריך להיעשות בדרך חווייתית ולוגית כאחת. הצגת ”הסיפור ההיסטורי” לצד הגישה ”הקונגטיבית-בקרנית” חייבת להיות ”הפדגוגיה” העיקרית בהקניית מיומנויות ההוראה לסטודנטים.

השגת מטרות תוכנית הלימודים מותנית במידה רבה בדרכי ההוראה, הערכה והצלחת המורה לגרום לתלמידיו להיות פעילים ומעורבים בתהליך הלמידה. לפיכך יש לנקוט אסטרטגיות הוראה מגוונות, ברוח הגישה הקונסטרוקטיבית. במאמרו הצגנו אסטרטגיות, דרכי הוראה-למידה ומיומנויות הוראה אחדים, שעשויים לשמש מסד להכשרת הסטודנטים להיסטוריה כמורים אפקטיביים ובעלי משמעות לתלמידיהם.

רשימת מקורות

- אלדרוקי-פינוס, ד' (2014). שיקולים ודילמות בהקמת תערוכה: הזווית של אנשי החינוך. **פלטפורמה, ינואר**. אוחר מתוך <https://www.israelmuseum.org.il/platforma/ש-הזווית-בהקמת-תערוכה-הזווית-ש>
- אריסטו (תש"ז). **פואטיקה** (ש' הלפרין, מתרגמת). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- בירנבוים, מ', יועד, צ', קימרון, ה' וכ"ץ, ש' (2004). **בהבניה מתמדת: סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה למורים**. ירושלים: מעלות.
- בן-אבנר, י' (תש"ס). לתכנון הוראת ההיסטוריה בבית הספר היסודי וחיטבת הבינים. **בשדה חמ"ד**, 23(ג), 151-155.
- בן-עמוס, א' (עורך). (2002). **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימוי עבר בחינוך הישראלי**. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.
- בן מתתיהו, י' (1973). **קדמוניות היהודים** (א' שליט, מתרגם). ירושלים: מוסד ביאליק.
- ברטל, י' (1998). ההיסטוריה לא מתה. **פנים**, 6, 56-60.
- גינצבורג, ח' (1998). **המורה, הוראת ההיסטוריה ואתיקה: דילמות אתיות של מורים להיסטוריה** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת תל-אביב.
- דגן, מ' (תשנ"ג). **קווים מנחים למדיניות החינוך הממלכתי-דתי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- הד, מ' (תשנ"א-תשנ"ב). לשם מה ללמד היסטוריה בשלהי המאה ה-20? **עלון למורי ההיסטוריה**, 3-4, 11-16.
- וינריב, א' (עורך). (2003). **פוסטמודרניזם והיסטוריה: מבחר מאמרים**. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- יוגב, א' (2005). ספרי הלימוד ותוכניות הלימודים בהיסטוריה – בין צו המורשת להיסטוריה הביקורתית. בתוך ח' גור (עורכת), **מיליטריזם בחינוך** (עמ' 146-166). תל-אביב: בבל.
- יוגב, א' ונווה, א' (2000). למידה דיאלוגית במציאות של זהות לאומית מתהווה: הפולמוס סביב ספרי הלימוד החדשים בהיסטוריה. **זמנים**, 72, 4-19.
- יעוז, ח' (1994). ערכים והשתקפותם בדיסציפלינות ההוראה (ספרות והיסטוריה). **עיניים בחינוך**, 59-60, 367-372.
- כ"ץ, מ' ווידר, ש' (2010). **היסטוריה: תכנית לימודים לחשיבה העיונה בבית הספר הממלכתי-דתי (ט'-י"ב) ליחידות החובה**. ירושלים: מעלות.
- לב, מ' (2007). מסעות בני נוער לפולין: מסע אל זיכרון השואה. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי מורמלי במציאות משתנה** (עמ' 433-449). ירושלים: מאגנס.
- מטיאש, י' (2003). הוראת ההיסטוריה במערכת החינוך בישראל – בין המשכיות לתמורה. בתוך י' דרור, ד' נבו ור' שפירא (עורכים), **תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים** (עמ' 163-191). תל-אביב: רמות.

- מטיאש, י' וצבר-בן יהושע, נ' (2004). רפורמות בתכנון לימודים בחינוך הממלכתי והמאבק על הזהות. **מגמות**, (מג), 108-84.
- מכמן, ד' (1998). ציונות אינה רק "לאומיות". **פנים**, 6, 61-67.
- מלמט, א', תדמור, ח', שטרן, מ', ספראי, ש', בן-ששון, ח"ה ואטינגר, ש' (1969). **תולדות עם ישראל** (ח"ה בן-ששון, עורך, כרך א). תל-אביב: דביר.
- נאדל, נ' (תשנ"ז). על היחס שבין הזמן להוראתו בהיסטוריה. **אתגר: לקט יוזמות חינוכיות**, 58-25.
- עילם, י' (תשנ"א-תשנ"ב). הוראת היסטוריה כשדה מבחן לערכים. **עלון למורי ההיסטוריה**, 4-3, 17-24.
- פיינגולד, ב' (1991). הוראת הספרות כהיסטוריה. **מהלכים בחינוך, בהוראה ובהכשרת מורים**, תשנ"א, 176-190.
- פרנק, א' ושריג, א' (1986). בעיות בתחום תפיסת מושגי זמן היסטוריים אצל ילדים (כתות ד'-ח'). **החינוך המשותף**, לח, 83-96.
- צימרמן, מ' (1991). מבנה הדעת של מדעי הרוח. בתוך מ' זילברשטיין (עורך), **מבני הדעת של המקצועות וגישות אחדותיות בתכנון לימודים: השתמעויות להכשרת מורים** (עמ' 24-31). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- קולת, י' (תשל"ו). על המחקר והחוקר של תולדות היישוב והציונות. **קתדרה**, 1, 35-3.
- קיצל, א' (2008). **היסטוריה משועבדת: ניתוח ביקורתי של תכניות לימודים וספרי לימוד בהיסטוריה כללית, 1948-2006**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- קניאל, ש' (2014). שילוב בין המחקר האיכותני והכמותי בארגון הכלים של החוקר. **אורשת**, ה, 257-284.
- קרן, נ' (1998). המוסדות להנצחת השואה בישראל כסוכני-חינוך. **החינוך וסביבו**, כ, 19-24.
- קרמפף, א' (1999). אז מה זה פוסטמודרניזם, ולמה אין מה לפחד מהחיה הזו? **גלילאו**, 29, 51-54.
- ראונו, ג' (1995). **תכניות לימודים בינתחומיות על פי שיטת הנושאים במסודות החינוכיים של הקיבוץ הארצי 1931-1952: ניתוח תיאורטי וקוריקולרי של הוראת ההיסטוריה**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- שבית, י' (תשמ"ד). עברים ופניקים: תמונת-עבר היסטורי קדום ושימושה באידאולוגיה הרדיקלית של הימין הציוני והאנטי-ציוני. **קתדרה**, 29, 173-191.
- שחר, נ' ושוורץ, ב' (2016). שילוב של דיאלוג טיעוני בהוראת היסטוריה: מתחים והזדמנויות. **מגמות**, (נ2), 277-314.
- שצקר, ח' (1998). הוראת השואה: רצף דילמות. בתוך י' רפל (עורך), **זכרון סמוי – זכרון גלוי: תודעת השואה במדינת ישראל** (עמ' 87-92). תל-אביב: משרד הבטחון – ההוצאה לאור.
- שרמר, ע' (2004). **אוריינות היסטורית וטיפוח הביקורתיות**. רמת-גן: אוניברסיטת בר אילן.
- Al-Haj, M. (2007). A curriculum between conflict and peace: The teaching of history in Jewish and Arab schools in Israel. In M. Al-Haj & R. Mielke (Eds.), *Cultural diversity and the empowerment of minorities: Perspectives from Israel and Germany* (pp. 61-76). New York: Berghahn Books.
- Alayan, S. (2016). The holocaust in Palestinian textbooks: Differences and similarities in Israel and Palestine. *Comparative Education Review*, 60(1), 80-104.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of classes and gender relations in education*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Cassirer, E. (1976). *An Essay on man*. New Haven: Yale University Press.
- Freier, P. (1970). *Pedagogy of the oppress*. New York: Herder and Herder.
- Hanauer, D. (1997). Student teachers' knowledge of literacy practices in school. *Teaching and Teacher Education* 13(8), 847-862.
- Kodesh, S. (1997). Lifelong education in Jewish sources: Principles and methods. *International Journal of Lifelong Education*, 16(6), 535-549.
- Lorenz, C. (1994). Historical knowledge and historical reality: A plea for "Internal Realism". *History and Theory*, 33(3), 297-327.
- Meir, A. (1982). The urgency of teaching the history and philosophy of geography. *The Professional Geographer*, 34(1), 6-10.
- Stern, F. (1973). *The varieties of history*. New York: Vintage.
- Tartakovsky, E. (2010). Teaching ethnic history in school: Experience from the west and the case of Jewish history in the former soviet union. *International Journal of Jewish Education Research*, 2, 81-96.
- Vansover, Y. (2015). Three heroes, two stories, one insight: Literature marches into history class. *The Social Studies*, 106(6), 245-255.

- Whit, H. (1973). *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Yemini, M., & Bronshtein, Y. (2016). The global-local negotiation: Between the official and implemented history curriculum in Israeli classroom. *Globalization, Societies & Education*, 14(3), 345-357.
- Yogev, E. (2013). The pedagogy of subversion in history education in conflict-ridden areas. *Journal of Peace Education*, 10(1), 51-66.

ביקורת ספרים

ניסן ארט

במחשבה תחילה: סקירת סוגיות יסוד במחשבת ישראל, מאת ישעיהו קרונמן

ישעיהו קרונמן, **במחשבה תחילה: סקירת סוגיות יסוד במחשבת ישראל**, בעריכת גילי תל-אורן, ספרי צמרת, אזור תשע"ז, עמ' 311.

ישעיהו קרונמן, מחבר הספר, הוא במקורו ישראלי שפעל קרוב לשני דורות כמורה בישיבה איכותית בניו-יורק והתרכז בהוראת מחשבת ישראל (בעברית). את פרי עמלו הממושך הוא מציע עתה לקורא המשכיל הישראלי (מגיל תיכון ומעלה – דתי וחילוני כאחד).

כמבואר בפתיחה – המונח "מחשבת ישראל" דן באותם טקסטים המשתמשים בטיעונים פילוסופיים-שכליים, בבואם לדון בנושאים ממקורות "היהדות" – למן המקרא, דרך ספרות חז"ל וחכמים בימי הביניים וכלה בהוגי דעות בעת האחרונה.

אוצר "היהדות" נחלק לפני הצעת המחבר לארבע קבוצות: (א) אמונות (כגון אלוקים, בריאה, השגחה, בחירה חופשית, העולם הבא, משיח); (ב) ערכים (צדק, אמת, שלום, חסד, קדושת החיים ועוד); (ג) אורח חיים במישור הפרט והציבור (מצוות); (ד) אירועים היסטוריים (כגון יציאת מצרים, מתן תורה, חורבן ושואה, הקמת המדינה, אחרית הימים).

לדעתו, "מחשבת ישראל" מנסה לתת הסבר הגיוני לכל המובא באוצר "היהדות" בעת שהיא מנסה לשלב בין האמונות, הערכים, המצוות והאירועים הכלולים בגוף הידע הרחב המכונה "היהדות".

פרקי הספר העוסקים במגוון סוגיות אלו, ערוכים על דרך "השרשור" על פי הצעת פרנץ רוזנצווייג בספרו "כוכב הגאולה": 'בריאה' – כהתייחסות האלוקית לעולם (יקום); 'התגלות' – כהתייחסות אלוקית אל האדם; 'גאולה' – כהתייחסות האדם אל העולם.

כל פרקי הספר שלפנינו הם התפתחות הדרגתית של רוח זו.

עיקר המקורות המובאים בספר בעת הדיון המפורט, הם פילוסופיים-יהודיים, אך אנו מוצאים כי מרבית להשתמש הן בעמדת הפילוסופיה הכללית (זו הקדומה וזו של ימינו) מצד אחד, והן במקורות יהודיים שאינם דווקא פילוסופיים, כגון ספרות הקבלה וספרות עברית בת ימינו מצד שני.

אין המחבר מתיימר למצות את כל שאפשר להציע בכל נושא ונושא. למען הקורא המשכיל בן

ימינו הוא בחר לשלב בדיוניו את הנבחרים מהוגי הדעות בעבר עם הוגי הדעות המוכרים לו (מהשכלתו הכללית) כיום – יהודים ושאינם יהודים כאחד.

בפרק "המבוא" נותן המחבר את ההגדרה לנושא "מחשבת ישראל": מקובלת עליו אחת ההצעות (התואמת את השקפת העולם הדתית), שלפיה כל עוד משנה הגותית נכתבת בידי יהודי, ויונקת משלל מקורותיה של היהדות (מקרא, תלמוד, מדרש, פילוסופיה יהודית, קבלה, חסידות, ספרות המוסר וספרות עברית חדשה) היא כלולה ב"מחשבת ישראל".

מן הנכון לציין שהדברים בפרקי הספר כתובים בלשון בהירה המותאמת לקהל הרחב.

טליה הורביץ

משפחות מבראשית, מאת יוחנן קאפח ויחיאל צייטקין

יוחנן קאפח ויחיאל צייטקין, **משפחות מבראשית**, שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה תשע"ח, עמ' 170.

לאחרונה ראה אור ספרם המשותף של הרב ד"ר יוחנן קאפח וד"ר יחיאל צייטקין, אשר נכתב במסגרת קתדרה באוניברסיטת בר-אילן, הנושאת את שמו של הרב ד"ר אשר וייזר ז"ל, איש רב-פעלים בתחומי מחקר, עריכה והוראה.

הספר נכתב בהדרכתו של פרופ' יוסף פליישמן, איש בר-אילן, שלימד שנים אחדות במכללת שאנן, אשר במסגרתה ראה הספר אור.

ספר זה, הראשון בסדרה שתוקדש לחקר "העניינים המשפחתיים של האבות" בלבד,¹ עוסק במשפחת אברהם אבינו אבי-האומה, ומתמקד בשלושה נושאים: בירור מוצאו ומבנה משפחתו; תיאור יחסיו עם נשיו ותיאור יחסיו עם בניו.

דרכו סלולה: מביאור הפשט הוא עובר לפרשנות חז"ל, וממנה – לבחינת הפרשנות הקלסית של רש"י, ראב"ע, רד"ק ורמב"ן. נוספה עליהם פרשנות רס"ג – מקור השראתם של ראב"ע ורד"ק, לדעת הכותבים – כמו פירושי האברבנאל ופרשנים המובאים על ידו (רלב"ג ור' יוסף אבן כספי), וכן גם פירוש בן דורו, ר' יצחק קארו, "המהווה במידה מסוימת", לדברי המחברים, "אבן בוחן לבחינת פרשנותו (של אברבנאל) ולתפוצת פירושו".²

הכותבים פתחו בחז"ל ועברו לפרשנות מסורתית לא רק מתוך נאמנות להיבט הכרונולוגי, אלא גם כדי לבחון את יחסה לדברי חז"ל ולנאמנותה לפשט המקראי.

כמתחייב ממטרות שהציבו לעצמם בכתיבת הספר, משלימים המחברים במבוא עיונים רבים

1. מבוא, עמ' ז.

2. שם.

שקדמו להם בעניין היחס הראוי להבנת מדרשי האגדה וההלכה.

המחברים השקיעו מאמץ רב בהבאת מקורות להוכחת טיעוניהם ובניסיון להקל על קורא-לומד בכל מסגרת – פרטית ואקדמית כאחת. מצויים בו סיכומי ביניים לרוב וסיכומים כלליים בסופו של כל פרק, ומצורפת לספר רשימה ביבליוגרפית מרשימה.

רבים ימצאו בו עניין: לא רק נמענים 'שבויים', כבחורי ישיבות (ציוניות) וסטודנטים במכללות דתיות, אלא גם לומדים במסגרות אחרות המציעות מתודולוגיות מחקריות שונות, שבהן לא בחרו הכותבים לכתחילה.

כותר הסדרה, משפחות מבראשית, אומנם מקיף ממה שעתידה היא להכיל בפועל (משפחת האבות בלבד), אולם מאחר שטרם הגיעה לקו הסיום ולפניה עוד שני ספרים, אפשר שהמחברים ירחיבו בעתיד ויוסיפו עליה עיון במשפחות אדם ונח. אם יבחרו לעשות זאת, יהיה עליהם להוסיף למהדורה השנייה של הספר הראשון עיון בתכולת המושג משפחה בספר בראשית. תוספת ממין זה הייתה מאפשרת בכל מקרה דיון ביחסי אברהם אבינו ואחיינו, לוט, שאומנם לא היה בנו הביולוגי, אך היה במידה רבה בנו המאומץ, עד שהורחק.

נוסף על כך, טוב היה לו היו מוסיפים לספר זה (ולבאים אחריו), חתימה ממצה המכילה מסקנות ותובנות, המדגישות אפיון ייחודי למשפחת אברהם אבינו, לפי פשוטי המקראות ולפי פרשנויותיהן, ובסוף הסדרה העתידית כולה – עיון משווה בין שלוש המשפחות.

ספר זה, ההולך בנתיבן של חוברות הלימוד המצוינות של האוניברסיטה הפתוחה ושיכול לשמש בסיס לקורסים מקוונים במסגרות אקדמיות שונות, נאמן לבית שבו נוצר ולאכסניה שבה ראה אור, ומסקרן כל קורא המצפה בשקיקה להשלמת סדרת "משפחות מבראשית": משפחות יצחק אבינו ויעקב אבינו.

Etymological eye-openers

Abstract

Etymology seeks the source of words. In the following I offer a sample of some unexpected sources of our vocabulary. This mixed bag of the many different sources of our words indicates the inherently creative nature of language: The estimate of 170,000 to 230,000 English words is bound to grow.

Keywords: etymology; toponyms; eponyms.

The inevitability of change has been recognized throughout the ages: Heraclitus, Spenser, Yeats have all commented on it. A 17th century poet expressed it thus: "Since 'tis Nature's Law to change, / Constancy alone is strange" (John Wilmot in Doody, 1985, p. 146). Along with other physical and social phenomena, language similarly undergoes a constant process of change. In an essay on two opposing functions of language the Hebrew poet Bialik (1915/2008), freely borrowing from the Russian-Ukrainian linguist Alexander Potebnya (see Lapidus, 2001), commented on the fate of words: "Words rise to greatness and words fall and become profane". He also hypothesized about the reasons for such changes: "Thus a word or a system falls from its greatness and lets another one take its place not because it has lost its power to reveal, to illuminate, ... but rather to the contrary: because the word or system has been worn thin by too much kneading and groping and scratching, and it won't conceal or hide anymore..."

In this essay I am interested in the direction of change. Some languages become gradually extinct: According to Lewis, Simons, & Fennig (2013) 421 of 6909 living languages are endangered. Wilford (2007) concluded that in less than one hundred years, nearly half of the languages known today will be lost forever. Other tongues change in the opposite direction: new words are being constantly added to them. Neither process has been satisfactorily explained (though, see Bradley, 2000). In the following I offer two mechanisms for the latter direction, clearly attested in English: the use of toponyms and eponyms; see also Moore, 2011 for a similar process in the use of numeronyms. These, as well as additional methods,

not treated in this essay, will demonstrate the ability of language users to expand their currently available vocabulary in order to fill perceived gaps.

In the following sample of these unexpected sources of our vocabulary I've added explanations only for non-obvious words and/or sources. Uncertain derivations have been so marked.

1) Geographical sources or toponyms

Many of the following started out as adjectives, or had an adjectival function, then lost the nouns following them.

Edibles: Danish, frankfurter (franks...), hamburger, (and all the burgers derived from it), baloney from Bologna in Italy, wiener (hot dog) named after Vienna, sardines said to be named after Mediterranean island of Sardinia, parmesan from Parma, tabasco from Mexican state (though produced in Louisiana). Roquefort is aged in the Combalou caves of Roquefort-sur-Soulzon in France, gorgonzola from eponymous district of Milan, liptauer from Liptov in Slovakia, limburger (cheese, as well as limburgite, a semi glassy rock) from a Belgian province, mayonnaise from Mahon in Minorca, scallions and shallots received their name from Ashkelon, once a Philistine, now an Israeli city. Stroganoff (beef dish), after Russian minister Alexander Stroganoff, d 1891, Chateaubriand (steak), after French statesman François-René, vicomte de Chateaubriand, d 1848, sandwich, Napoleon and Josephine (both cakes, the former also a coin, a card game, a boot and a cypress).

Drinks: burgundy, champagne, cognac, armagnac, tokay, scotch, daiquiri (a cocktail) from Cuban district, port from Portuguese city Porto, tequila from Mexican town in State of Jalisco, java (slang for coffee and the inspiration for the name of a programming language). Bourbon from Bourbon, Kentucky, from the royal family name, but ultimately from Borvo, a Celtic god.

Dances and music: Marseillaise, allemande, charleston, polonaise, krakowiak or cracovienne. Pavan from Padua, mazurka from Mazur in Southeast Prussia, polka from Czech word meaning Polish woman (though it denotes a Bohemian dance; see also polka dot from same source).

Other: balkanize, finlandize, lebanonize, turquoise, arabesque, sodomize and sodomy, crepe de chine, damask, grenadine (silk textile) from Granada, Spain. Holland (a fabric, as well the name of about twenty American towns), angora after Ancara, lombard from Lombardy in Italy, italics from Italy, the Olympics and the given name Olympia come from Mt. Olympus. Laconic from Laconia in ancient Greece, sardonic from Sardinia, limerick perhaps from

eponymous Irish city, jerseys named after one of the Channel Islands, worsted (a fabric) from Worstead in Norfolk, balaclava after site of an 1854 battle in the Crimean war. Cravat from Croatia, muslin after Mosul in Iraq, ulster (a long overcoat) carries the name of an Irish province, macassar (a kind of hair oil) from Mangkasara on island of Celebes, faience (glazed earthenware) from Faenza, Italy, the element Polonium in honor of Mme. Curie's nationality, Mirzapur (carpet) from Indian town. Badminton from eponymous Gloucestershire estate (itself from Beadumund, a personal name), dum-dum (bullets) from Dum Dum, arsenal near Calcutta, India; bren (light machine gun) from the Czech city Brno, hackney and hack from the name of a horse breeding place in London. Japonica (a plant, a butterfly, and a rice variety), manila (envelopes), indigo from India, Marathon, tartar from Tatar, cajun (e. g. cooking) from Canadian or from Arcadia, now Nova Scotia. Dollar from Joachimsthal, where they first coined talers, rugby after Rugby School in England, meander comes from the river Menderes in Turkey, havana (cigar), malacca (cane) named after Malaysian state, cayenne (pepper) perhaps from Cayenne in French Guiana, Chihuahua is named after the state of Chihuahua in Mexico, spaniel, philistine, landau (carriage) from German town, magnet from Magnesia, an ancient city in Asia Minor.

2) Proper names or eponyms

Some of the following examples have metonymic properties.

First, some geographical locations based on proper names: Cincinnati (city in Ohio, named after Lucius Quinctius Cincinnatus, Roman dictator), America, Rome, Tasmania, Constantinople (now Istanbul), Valletta (Malta's capital), named after Jean Parisot de la Valette, Washington, Lincoln (both town and car), Columbus (and some 20 more American cities, as well as Columbia, S. America) honor Christopher Columbus. Caesarea, Tiberias, and Herzlia (three towns in Israel), St. Petersburg (later Leningrad, then again St. Petersburg since 1991), Stalingrad, Ho-chi-min City, Solon (city in Ohio, after Athenian sage), Canadian province Alberta, along with Lake Louise and Mount Alberta, were named after Princess Louise Caroline Alberta, d. 1939. Bolivia after S. Bolivar, Bismarck, Louisiana, Pennsylvania, Rhodesia, Philippines, while Jersey may be a corruption of Latin Caesarea. To illustrate the practical inexhaustibility of this list, I have searched the Comprehensive Atlas of the World (The Times, 2014) and found about 4500 geographical items named after saints (St., San, Santa, Sao, etc.).

The sciences: Nickel (the element & later the coin) after Nikolaus (given name, related to Old Nick), Mercury, Uranium from the Greek god, father of the Titans Ouranos, Plutonium, Germanium, Scandium, Gallium (the last not after the country, but rather its discoverer whose name means 'cock'), the element Americium ultimately from Amerigo Vespucci. The

element Tantalum, as well as tantalize and tantalus (decanter) after Tantalus from Greek mythology, hertz (unit of frequency of electromagnetic waves) after German physicist Heinrich Hertz, d 1894, ampere was named after French mathematician and physicist André Ampère, d 1836, watt (James Watt, Scottish inventor, d 1819), volt after Italian physicist Alesandro Volta, d 1827, ohm (unit of electrical resistance), carries the name of Georg Ohm, German physicist, d 1854, joule (unit of energy) named after the English physicist James Joule, d 1889, petri (dish) after Julius Petri, German bacteriologist, d 1921. Bunsen burner named after German chemist Robert Bunsen, d 1899, torr (a unit of pressure), from Evangelista Torricelli, d 1647, the bel in decibel comes from Alexander Bell, curie (measure of radiation) after Mme Curie, maxwell (unit measuring magnetic flux) after Scottish scientist James Maxwell, d 1879, the programming language pascal is named in honor of the French mathematician Blaise Pascal. Gauss -- unit for magnetic field, along with some twenty other objects and events -- was named in honor of German mathematician Johann Gauss, d 1855, weber (unit of magnetic flux) was named after German physicist Wilhelm Weber, d 1891, galvanize after Luigi Galvani, Italian physicist d 1798. Several medical conditions have been named after individuals, such as Parkinson, Wolf-Parkinson-White, Hotchkins, Alzheimer, Tourette, Asperger's, sadism, masochism, mesmerism (cf. Moore, 2002).

The Hebrew Bible: Israel from the name won by the patriarch Jacob ("fought with God"), (anti-) Semitic from Adam's son Shem, to raise Cain, Methuselah (very old man), Ishmaelite, Mosaic (faith, but not mosaic as an art form which comes from Muse) from Moses, Jew from Jacob's son Yehuda, onanism (from Onan in Genesis 38:9). Joshua tree and park perhaps named after Biblical Joshua, Samsonite, Solomonite, David's Shield, jezebel named after Ahab's wife (I Kings 21), Jeremiad, Aaron's Rod (a plant), Beelzebub. As measures of champagne: Nebuchadnezzar 15000ml, Balthazar 12000ml, Salmanazar 9000ml, Methuselah 6000ml. Bedlam from biblical city of Bethlehem, but the name probably means "House of Lahmu and Lahamu," two Mesopotamian deities.

Mythological gods and figures have contributed their share, too: Jovial, Junoesque, Adonis, Martial, Herculean; money and mint derive from Moneta, one of Juno's names. Athens received its name from the goddess Athena, Pan, the Arcadian shepherd god, provides the source of panic. Hermaphrodite combines Hermes and Aphrodite; term, terminal and hermetic also derive from Hermes. January from Janus, March from Mars, Wednesday belongs to Woden, Thursday, thunder, and the element Thorium come from the god Thor. Titanic and the element Titanium from the Titans, Palladium from Pallas Athena. Atlas (inc. Mountains), geo (-logy,-metry,-graphy) derive from the Greek earth goddess Gaia, siren, cereal from Ceres, volcano and to vulcanize from the god Vulcan. Saturnine (sluggish, gloomy), as well as saturnic (affected with lead-poisoning), the planet Saturn, and Saturday,

all named for the god Saturn, ocean from Oceanus, son of Gaia, Iris and iridescent, both from the goddess of the rainbow. Erotic comes from Eros, echo from the eponymous mountain nymph, narcissism from Narkissos, a beautiful youth in Ovid's metamorphoses, bacchanalia from Bacchus, aurora carries the name of the Roman goddess of dawn, academy from the Greek hero Academus, hyacinth after Laconian youth Hyakinthos, hector after a Trojan hero, calypso (a style of Afro-Caribbean music) after a nymph in the Odyssey.

Some adjectives, (and later, nouns) based on famous persons or fictional literary characters: Platonic, Socratic, Pauline, Victorian, Machiavellian, Raphaelite, Hussite, Jacobean, Pantagruelism, gargantuan, Quixotic, Faustian, puckish, Freudian, Kafkaesque, Miltonic as well as Miltonian (the plant *Miltonia* comes from another Milton), Michelangelesque, Heracliteanism, McCarthyism, Marxism, Trotskyism. This can become an endless list, since one can add one of the suffixes to any name.

Proprietary names: victrola (gramophone) from Victor Talking Machine, to hoover, to simonize, Martinize, Sanforize (a preshrinking process), tarmac (a trademark, according to Webster), honoring the Scottish civil engineer John L. McAdam, d 1836, Hilton, Marriott, Baedeker, (founded in 1827 by Karl Baedeker), Boesendorfer, Bechstein, Steinway (three piano makers), Listerine, Singer (sewing machine), Martini (& Rossi, Italian winemakers).

New Testament: Jingo (source of jingoism) probably euphemism for Jesus, as in "by jingo", along with a lengthy list of euphemized curses, such as begorrah, bejabbers, bejeezus, by george, by golly, by gosh, by gum (see more such in Martin, 2011, as well as in Moore, 2012). Lazaret from Lazar, judas (peep-hole) after Judas Iscariot, simony after the Samaritan Simon Magnus in Acts 8:18-19, maudlin after Magdalene, Peter's Fish after the apostle.

Plants: Douglas fir, sequoia (tree) after Indian chief, bougainvillea, miltonia, rhododendron, fuchsia, gardenia, begonia, dahlia. Don't be misled by the brevity of this list: thousands of other plants are named after individuals. Many of these are listed by Wikipedia (List of rose cultivars named after people, n.d.).

Clothing items: The macintosh rain coat was patented in early 19th c. by Charles Macintosh, but it was John McIntosh who about the same time discovered and cultivated the sapling that resulted in the eponymous apple variety. Apple named the Macintosh or Mac PC after John, not Charles. Cardigan after James Brudenell, 7th Earl of Cardigan, d 1868; the place name is the English version of Welsh Ceredigion; Ceredig, a proto-Scottish hero, d 453. Bloomers from US suffragette Amelia Bloomer's pantaloons costume, the latter named after San Pantalone, a popular saint in Venice, wellingtons, garibaldi (a woman's blouse), levis after Levi Strauss.

Weapons and Vehicles: Tupolev, after Andrei Nikolayevich Tupolev, Soviet aircraft designer, Karl Gustav (a rifle and a submachine gun), Uzi after its designer IDF Major Uziel Gal, Mikhail Kalashnikov invented the eponymous assault rifle, Sten (British submachine gun) comes from the acronym of its designers Shepherd, Turpin & Enfield, Tommy gun named after General Thompson, d 1940, Browning, Smith and Wesson, Gatlin gun, Lewis gun, Martini-Henry and Winchester (both rifles). Victoria (a type of carriage, a water lily, a minor planet, a pigeon, a plum, a dress material), J. A. Hansom invented the hansom cab, Rolls Royce after Charles Rolls & Frederick Royce, Zeppelin, Cadillac, Mercedes, Ford, Chrysler, Pontiac (both car and city) from 18th c. Ottawa Indian chief.

Other; it is often unclear whether these need capitals: Fallopiian (tubes) after Gabriel Fallopius, anatomist cca 1530, Pullman, lynch, boycott, albert (a watch chain), Prince Albert (a jewel inserted into the penis through piercing), ottoman from the founder of the Turkish dynasty, hitchcock chair was named after its 19th c. maker, Lambert Hitchcock, recamier after Adélaïde Récamier, d 1849, klieg lights and klieg eyes named after the inventor brothers John and Anton Klieg. Gladstone (bag) for British prime minister William Gladstone, teddy bear after Teddy Roosevelt, Rosicrucian after 17th century Christian Rosencreutz. Maecenas commemorates Gaius Maecenas (d 8 BCE), draconian from Draco, an Athenian archon of the 7th c. BCE, epicurean from Epicure, bowdler(ized) carries the name of Thomas Bowdler, d 1825, hooliganism derives from the name of a rough Irish family in London, cca 1900; chauvinism from Nicholas Chauvin, soldier of Napoleon's Grand Armée, and an etymological twin of Calvinism, quisling after Norwegian politician and traitor, d 1945. The months July and August were named after Roman rulers, maverick after Texan pioneer d 1870. C-section perhaps after Julius Caesar, sequoia (tree) after Indian chief, gerrymander after E. Gerry, Mass. Statesman, d 1814. Miranda (warning) from Ernesto Miranda, marcelled (hair), after Marcel Grateau, early 20th c. French hairdresser, martin (bird) after St. Martin, Sorbonne after French theologian Robert de Sorbon, b 1201 in Sorbon, France, Harvard after 17th c. Puritan minister John Harvard, Yale after 18th c. English merchant Elihu Yale, Dobermann after Ludwig Dobermann, 19th c. German dog-breeder.

It is not only words that undergo morphological, syntactical, phonetical, and semantic changes. Entire languages exhibit the rise-and-fall tendencies Bialik (1915/2008) attributed to words: they may disappear or they may grow. Readers will have noticed that the lists of both toponyms and eponyms are inexhaustible, similarly to the results of adding living prefixes and suffixes to existing words. This mixed bag of the many different sources of our words I have provided indicates the inherently creative nature of language, or more precisely, of the users of a language: the estimate of 170,000 to 230,000 English words (Oxford Dictionaries, 1989) is guaranteed to grow.

References

- Bialik, H. N. (2008). Gilluy vechisuy belashon [Revealing and concealing in language]. In *Sipurim, masot, shirim* [Stories, essays, poems]. Tel Aviv: Mishcal. (In Hebrew, originally published 1915)
- Bradley, D. (2000). Attitudes to languages: The crucial factor in language endangerment. In O. Miyaoka (Ed.), *Proceedings of the Endangered Languages of the Pacific Rim Conference* (pp. 86-93). Kyoto: Kyoto U.
- Doody, M. A. (1985). *The daring muse: Augustan poetry reconsidered*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lapidus, R. (2001). On Bialik's essay "The explicit and the elusive in language" and its relation to A. Potebnaya's linguistic theory. In Z. Shamir & Z. Luz (Eds.), *On "The explicit and the elusive in language": Studies in Bialik's essay* (pp. 129-144). Ramat Gan: Bar Ilan University. (In Hebrew)
- Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2013). *Ethnologue: Languages of the world* (17th ed.). Dallas, TX: SIL International.
- Martin, G. (2011). *Minced oaths*. Retrieved from <http://www.phrases.org.uk/meanings/minced-oath.html>
- Moore, M. (2002). What's in a word? On etymological slurs. *Et Cetera*, 59, 150-154.
- Moore, M. (2011). Will the real numeronym please stand up! *Shanan*, 17, E5-E12.
- Moore, M. (2012). Hidden divinities. *Et Cetera*, 69, 180-185.
- Oxford Dictionaries. (1989). How many words are there in the English language? Retrieved from <https://en.oxforddictionaries.com/explore/how-many-words-are-there-in-the-english-language>
- The Times. (2014). *Comprehensive atlas of the world* (14th ed.). New York, NY: Author.
- List of rose cultivars named after people. (n.d.). In *Wikipedia*. Retrieved January 2, 2018, from https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_rose_cultivars_named_after_people
- Wilford, J. N. (2007, September 19). Languages die, but not their last words. *The New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2007/09/19/science/19language.html>