

חמדעת

שנתון מכללת חמדת הדרום

ערכה

ד"ר אסתר אפללו

עריכה לשונית והגהות

אבי שרגאי



הוצאת מכללת חמדת הדרום

נתיבות ת"ד 412 מיקוד 80200

תוכן העניינים

(עפ"י סדר א-ב של שמות הכותבים)

7-18	שבחי צדיקים בפיוט המרוקאי	אלקיים שלמה
19-31	למידה מרחוק: דגם להנחיה וליווי של מורים בשילוב תקשורת מחשבים	אפללו אסתר
32-77	איסורי לשון הרע לפי ה"חפץ-חיים" ולפי החוק הישראלי	דאדון מרדכי
78-86	עשר המכות – מהותן, טעמן ומבנן הספרותי	זמיר אלי
87-99	השתלשלותו של מנהג מכירת העליות לתורה	טלבי חיים
100-105	מ'ידבנו לבר' עד 'להתנדב'	לוגסי שמעון
106-118	תאגיד חינוך כמודל לרישות בתי-ספר	לוי אבי ודרמון דורון
119-123	"בן מי זה הנער, אבנר?"	מזוז ניסים
124-139	"ויהי בנסעם מקדם" – עיון בפרשת דור הפלגה	סילם שאול
140-153	סיפורי המקרא לגיל הרך	פרג'ון-קדוש דינה
154-166	יחסו של הנצי"ב מוולוז'ין לתנועת "חיבת ציון"	קלינג אלי
167-181	סביבת פיתוח ללמידה וירטואלית באינטרנט	רייף מוטי

אחריות המאמרים על כותביהם בלבד

כתובת מחברי המאמרים

מכללת חמדת הדרום	ד"ר אלקיים שלמה
מכללת חמדת הדרום	ד"ר אפללו אסתר
מכללת חמדת הדרום	ד"ר דאדון מרדכי
רח' סופית 16, להבים	מר דרמון דורון
מכללת חמדת הדרום	מר זמיר אלי
מכללת חמדת הדרום	הרב ד"ר טלבי חיים
מכללת חמדת הדרום	מר לוגסי שמעון
מכללת חמדת הדרום	ד"ר לוי אבי
גבעת שפרה 19, נתיבות	מר מזוז ניסים
מכללת חמדת הדרום	מר סילם שאול
מכללת חמדת הדרום	גב' פרג'ון-קדוש דינה
מכללת חמדת הדרום	מר קלינג אלי
מכללת חמדת הדרום	ד"ר רייף מוטי

© כל הזכויות שמורות למכללת חמדת הדרום, נתיבות

ת"ד 412, מיקוד 80200

ISSN 0793 - 3994

כרך זה של **חמדעת**,
הלוואי ויעורר מחשבה
ועניין.

תודה לכל הכותבים
שהעשירו כרך זה;
ולכל הרבים, שעוד לא
שיתפנו בחוכמתם – אל
תהססו! בואו והצטרפו
לקהל כותבי **חמדעת**!

העורכת

בס"ד

כרך ג' של "חמדעת" לפנינו. סגל המרצים במכללה וכותבים חיצוניים
חברו לכתוב לנו מהגותם ומחקרם, ועל כך תודתי.

אחרי קבלת ההכרה מהמועצה להשכלה גבוהה זה אך טבעי, הדבר,
שהמכללה תתמיד בפרסומים אקדמיים ואחרים.

אני מודה לעורכת, ד"ר אסתר אפללו, לחברי המערכת ולכל המסייעים.

תודה מיוחדת לגב' אסנת תורג'מן, אשר ללא ליאות טרחה ועמלה
להוציא מתחת ידה תוצר יפה זה.

ד"ר אבי לוי
ראש המכללה

שבחי צדיקים בפיוט המרוקאי*

מאת

ד"ר שלמה אלקיים

מסורת הפיוט במרוקו

השירה העברית במרוקו היא תופעה קבועה בתולדות התרבות של קהילה זו, ואין למצוא תקופה בחייה ללא שירים חדשים או ניסוחים חדשים של שירים קדומים. בעיקרה היא שירה דתית, ספוגה יראת קודש ויונקת את השראתה מלהט האמונה. היא מעין תפילה מתמדת – בין אם היא קינה על החורבן ובין אם היא שירה על תקוות משיחיות. שירה זו היא קודם כול שירת בית-הכנסת, ונוצרה לצורכי בית-הכנסת, ובמסגרתו, במסגרת בית-הכנסת, זכה הפיוט למעמד שלא נתעמעם זוהרו עד היום.¹

המלצתו של מרן ר"י קארו (**שולחן ערוך**, אורח חיים, סח א) שלא לומר פיוטים במסגרת ברכות קריאת שמע ובמקומות אחרים בתפילה, שיש בהם משום הפסק – המלצה שיסודה בכוונות האר"י הקדוש ובית-מדרשו² – הביאה לכך שהפיוטים יועתקו ממקום חיותם בתפילה ומהקשר הטבעי, שלשם כך נועדו. בדרך זו "הזיזו" בימים נוראים את הפיוטים שלפני "נשמת" והקדימו לאומרם לפני "ברוך שאמר" או אחרי תפילת שמונה-עשרה וחזרת ש"ץ. אלא שיש לדעת, שהמלצתו של מרן בעל **שולחן ערוך** לא נתקבלה מעולם בקהילות מרוקו³ – לפחות כל עוד לא נודעה פסיקתו של הרב עובדיה

* מאמר זה התפרסם לראשונה בחוברת "רבינו שלום איפרגאן זצוק"ל", בהוצאת ברית שלום וחסד, נתיבות תשנ"ט (החוברת ללא ציון עמודים וללא ציון מקורות), המאמר נכתב אז בצורה שהתאימה לאופי האכסניה. לצערי נפלו בו שגיאות חמורות, ואין לסמוך עליו.

1. על מעמדו של הפיוט בתפילה ראה א' חזן, **השירה העברית בצפון אפריקה**, ירושלים תשנ"ה, עמ' 35; רצהבי, **מגנזי שירת הקדם**, ירושלים תשנ"א, עמ' 249 ואילך. על מעמדו של הפיוט בתפילותיהם של בני מרוקו ראה ש' אלקיים, "נוסח התפילה שלבני מרוקו על פי ספר 'כף נקי' לר' כליפא בן מלכא", **פעמים**, 78 (תשנ"ט), עמ' 72-61, ובייחוד עמ' 68, הערה 49; וכן הנ"ל, **סדר פסח** – תפילות החג, הגדה של פסח, צ'היר – מתוך מחזור פאס, כתב-יד יוצא לאור לראשונה על-פי כתב-יד יחיד, עם מבוא, שינוי נוסח, ביאורים והערות בידי ש' אלקיים, נתיבות תשנ"ט, עמ' 14.

2. על-פי עדותו של ר' חיים ויטל, תלמידו של האר"י הקדוש, מסתבר שהאר"י לא נהג לומר פיוטים משל הספרדים, אף-על-פי שנוסח תפילתו היה נוסח הספרדים "לפי שאלו האחרונים [הספרדים] לא ידעו דרכי הקבלה ואינם יודעים מה שהם אומרים וטועים בסדר דיבורם". גם חכמים בימי-הביניים הביעו הסתייגות מן הפיוט הקדום, כגון ראב"ע בפירושו לקהלת ה' א. ראה גם מאמרו של מ"ע פרידמן, "זעקת שבר על ביטול אמירת הפיוטים – בקשה לפנות לסולטן", **פעמים**, 78 (תשנ"ט), עמ' 147-128.

3. כבר במאה הי"ח יצא רב מרוקאי, ר' כליפא בן מלכא, תלמיד-חכם ומקובל, פייטן, בלשן ופולמוסן, נגד בעל ספר **חמדת ימים**. ספר זה, בעל אופי מוסרי מובהק, השפיע הרבה על תלמידי-חכמים במרוקו, ועשו בו שימוש רב בדרשותיהם. אף-על-פי-כן לא נשא לו הרב בן מלכא פנים, על שנהג יחס של זלזול בפיוטי הספרדים ותבע לעוקרם מתחנותיהם הליטורגיות ולהעבירם לאחר התפילה. ראה אלקיים, "נוסח התפילה" (הערה 1 לעיל), עמ' 66. על הקשיים בהעמדת מרן כפוסק לכול ראי"מ טולידאנו, "מתי ובאילו מקומות נתקבל הש"ע

יוסף בנדון. חכמי מרוקו אפילו לא אימצו את יחסו של הרמב"ם לפיוט ולמרכזיותו במסגרת תפילות החובה. הרמב"ם רואה בפיוט לכל היותר הוספה לתפילה, שיש בו (בפיוט) ובניגון הנלווה אליו כדי להוציא את המתפלל מן הכוונה הרצויה ולהביאו לידי שיחה בטלה.⁴

בניגוד לתפילות אלה של הרמב"ם ושל ר"י קארו, מעטרים בני מרוקו את תפילות החובה (בעיקר בנוסח התפילה הקדום), את פסוקי דזמרא ואפילו את ברכות השחר במערכת פיוטים ממוסדת.⁵ חכמי מרוקו לא זו בלבד שלא מנעו את קהילותיהם מכך, אלא הם עצמם – והרי דבר מפורסם הוא, שחכמי מרוקו היו גם משוררים – חברו מאות פיוטים לחלקי התפילה השונים. כך נהג ר' יעקב אבן צור, שחיבר עשרות רשיות ל"נשמת", ל"ברכו", ל"קדיש" ועוד, וכך נהגו רבנים אחרים, גדולי הפוסקים מן המאה הי"ז ואילך, כפי שנהגו רבותינו הספרדים: ר' יהודה הלוי, ר' שלמה אבן גבירול, ר' משה ור' אברהם אבן עזרא ואחרים, וכפי שהיה נהוג בארץ-ישראל למן המאה החמישית.

גולי ספרד שהגיעו למרוקו שמרו באדיקות על הירושה השירית שקיבלו מאבותיהם בני קשטיליה, והודות לכך התאפשרה למשכילי מרוקו שליטה בדיואנים של גדולי המשוררים והכרה של ממש של היסודות הפואטיים. התפשטותה של שירת ספרד במרוקו היתה כה גדולה, עד כי המשוררים מבני מרוקו ראו את עצמם יורשיהם הטבעיים ומייצגיו הנאמנים של תור הזהב בספרד.

ואכן, שירת ספרד התפרסמה חיש מהר בכל הקהילות והתקבלה בהתלהבות, ויצירותיה הפיוטיות שולבו במנהגי התפילה המקומיים. לאחר מכן שיקעו

להלכה פסוקה", סיני, מד (תשי"ט), עמ' כו-ל; י" פאעור הלוי, "יחס חכמי הספרדים לסמכות מרן כפוסק", סיני, נט (תשכ"ו), עמ' קנט-קסו. וראה גם סיכומו של ר' שלום משאש, בעבר רבה הראשי של יהדות מרוקו וכיום ראב"ד ורב ראשי בירושלים, בעניין חכמי מרוקו בפסקי מרן: "ואף דקי"ל [דקיימא לן] לפסוק כדעת מרן מ"מ [מכל מקום] אפשר דמנהג זה הוא עתיק וא"א [ואי-אפשר] לכפות נגד המנהג אף אם הוא כנגד מרן [ההדגשה שלי, ש"א] ובפרט אם יש להם על מה שיסמוכו". ראה **תבואות שמש**, ירושלים תשל"ט, חלק אורח-חיים, סימן סז, עמ' קפה.

4. עמדת הרמב"ם לפיוט שלילית מעיקרה, ואין הוא נושא פנים גם לגדולי תורה, שהיו פייטנים דגולים. בני חלב שבארם צובא שאלו את הרמב"ם אם ראוי לעמוד בשעת אמירת אחת מתפילותיו-בקשותיו (שאינה למעשה אלא פיוט) של רב סעדיה גאון, ואם יש צורך לומר קדיש אחריה כמנהג כל תפילה. תשובתו של הרמב"ם הייתה שלילית, ולא עמדה לו זכותו של הגאון. וזו לשונו (בתרגומו של בלאו, **תשובות הרמב"ם**, כרך ב, עמ' 369-368): "לא יאמר קדיש בשום פנים אלא במקומות הידועים שבתפילות החובה. [...] ואלה התחינות [...] והתפילות [...] מחיבורי הגאונים והפייטנים אסור לומר דבר מהן בשום פנים, לא ליחיד ולא לציבור, לא במועד ולא בשבת". ראה גם ח' שירמן, "הרמב"ם והשירה העברית", **מאזנים**, ג (תרצ"ה), עמ' 436-433; י" בלידשטיין, **התפילה במשנתו ההלכתית של הרמב"ם**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 132 ואילך.

5. במחזור פאס, כתב-יד לידן 94, מצאנו מערכת פיוטים, המעטרת את פרקי התהילים שבין "ה' מלך, ה' מלך, ה' ימלוך" לבין "ברוך שאמר" בימי ראש השנה ויום הכיפורים. מערכת זו מונה 18 תחנות, כל אחת מהן מעוטרת בפיוט אחד או יותר משל ר' אליעזר הקליר, ר"י בן אביתור, ר"י בן גיאת, רשב"ג, רמב"ע, ראב"ע, ר' דוד בן בקודה, ר' יוסף בן סולי או משל פייטנים בלתי-מזוהים. מערכת זו תוארה על-ידי בספר **סדר פסח** (הערה 1 לעיל), עמ' 14.

משוררים מבני מרוקו את כוחם בכתיבת פיוטים למקומות שנותרו פנויים מסוגי הפיוט המסורתיים. פיוטים אלה משמשים כפתיחות לתפילות הנוספות המקדימות את ה"יוצר", ובהמשך לכך נתחברו פיוטים כדי לשרת את עבודת בית-הכנסת, מעמדים מעין הוצאת ספר תורה, סיום מסכתא של התלמוד (ומאוחר יותר גם לספר הזוהר), חנוכת בית-הכנסת וכיוצא בהם – כל אלה זוכים לתיאור ספרותי נרחב. השירה הידיקטית מודגשת היטב: שירים רבים מוקדשים לכבודה של השבת ולהדרת יום-טוב, והם מושתתים על ההלכה והמדרש, ואף על הקבלה. סוג נוסף של שירים בא לציין את ימי הזיכרון המיוחדים: פיוטים לפורים חוברו בהשפעת "מי כמוך ואין כמוך" לריה"ל, תיאורים מפורטים על נס פך השמן, עלילות החשמונאים, טיהור בית המקדש והלכות ההדלקה מרומזים בשירי חנוכה.

שירת מרוקו הגדילה לעשות בחיבורי שירים, המלווים את האדם מישראל באירועי חייו ובהתחדשות שבהם: פיוטים להולדת הבנים ולפדיון הבכורות, לבר-מצווה ולנישואין.⁶ שירים רבים הוקדשו לארץ-ישראל ולמקומות הקדושים, והיו אמצעי חשוב כדי לבטא את היחס המיוחד המקשר את היהודי לארץ געגועיו.⁷ נדבך נוסף בקומת השירה הנפלאה הזו הוא שירים ופיוטים בשבת הצדיקים, שהוא נושא מאמר זה.⁸

הרקע להיווצרותו של הפיוט בשבח הצדיקים

ר' שמעון בן-לביא, שהגיע בסוף המאה ה"ט" עם מגורשי ספרד לפאס שבמרוקו, ובה שהה עד שנת 1594, נודע בגדולתו בתורה, בהלכה ובקבלה.⁹ פירושו על הזוהר – ספרו **כתם פז**¹⁰ – מעמידו בשורה אחת עם גדולי המקובלים שבכל הדורות.¹¹ אף הצטיינותו בהנהגת הציבור אינה מוטלת

-
6. פרופ' א' חזן פרסם ספרים רבים ועשרות מאמרים על שירת צפון אפריקה בכלל, ועל שירת יהודי מרוקו בפרט. בזכות התשתית שהניח אנו מוכשרים היום לבוא עדיה. אנו מפנים את הקורא לביבליוגרפיה המובאת בספרו, **השירה העברית בצפון אפריקה** (הערה 1 לעיל); ועתה בספרו המונומנטלי, גדול-הכמות ורב-האיכות (קרוב לאלף עמודים), **תהילה לדוד, קובץ שירתו של ר' דוד חסין ז"ל**, לוד תשנ"ט.
 7. על הקשרים של יהודי מרוקו לארץ-ישראל ראה ש' אלקיים, "לשונו של הפיוט העברי במרוקו במאות ה"ח-כ" (חיבור לשם קבלת תואר דוקטור), בר-אילן תשנ"א, עמ' 23-24, והספרות המובאת בהערות 81-89; וכן אברהם דוד, "הקשרים בין יהודי צפון אפריקה לארץ ישראל במאות ה"ט-ו", **פעמים**, 24 (תשמ"ה), עמ' 74-86.
 8. השווה א' חזן, "שבחי צדיקים בשירה ובפיוט של יהודי צפון אפריקה", **מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי**, ב (תשמ"ב), עמ' 80-93.
 9. על תולדותיו של ר' שמעון בן-לביא ידועים פרטים מעטים. ראה מ' חלמיש, "על המקובלים במרוקו", **דעת**, 16 (תשמ"ו), עמ' 87-131, ובייחוד 128; H. Zafrani, **Kabbale - vie**; 198-199, **mystique, Magie**, Paris 1986, pp. 198-199; וראה לאחרונה בועז הוס, **על אוני פז: הקבלה של ר' שמעון אבן-לביא**, ירושלים תש"ס, עמ' 1-26.
 10. ליורנו תקנ"ה, ג'רבה ת"ש, ירושלים תשמ"א.
 11. בועז הוס סבור שהספר **כתם פז** "הוא החיבור הקבלי החשוב ביותר שנכתב בתקופתו בצפון אפריקה, והוא משמש מקור מרכזי להכרת הקבלה בצפון אפריקה בתקופה המקבילה

בספק. בדרכו לארץ-ישראל עבר בטרופולי שבלוב, אך משעמד על מצבה הרוחני של הקהילה נשתקע ביניהם, העמיד להם תקנות, הגדיל תורה והאדירה.¹² אף-על-פי כן בא לו פרסומו הרב בזכות שירו המפורסם "בר-יוחאי נמשחת – אשריך". השיר נתקבל בכל קהילות ישראל במזרח ובמערב, והוא מושר עד עצם היום הזה על שולחן שבת, ואף הפך להמנון הבלתי-מעורער בהילולת ל"ג בעומר.¹³ שיר זה גם שימש אב-טיפוס לפיוטים רבים מסוגו, המעמידים במרכזם שבחי צדיקים וחסידים, תלמידי-חכמים ובעלי מופת. הרקע לצמיחתם של שירים אלה הוא ללא ספק עלייתה של תורת הקבלה ומרכזיותה בחברה הצפון-אפריקאית, מחד גיסא, והתפשטותו של ספר הזוהר, מאידך גיסא.¹⁴

לכאורה מה מקום לשמחה ביום פטירתו של צדיק? ועוד לעשותו יום הילולה ושמחה במקום להתענות על פטירתו? ! הטעם לכך רמוז בספר הזוהר עצמו, ואביא כאן קטע קצר מתוך "אידרא זוטא", שנוהגים לקרוא ביום ל"ג בעומר, הוא יום פטירתו של רשב"י:

תאנא בההוא יומא דר' שמעון בעא לאסתלקא מן עלמא והיה מסדר מילוי, אתכנשו חברייא לבי ר"ש, והווי קמי ר' אלעזר בריה ור' אבא ושאר חברייא [...] אמר ר"ש: "הא השתא שעתא דרעותא היא, ואנא בעינא למיעל בלא כסופא לעלמא דאתי, והא מילין קדישין דלא גליאן עד השתא בעינא לגלאה קמי שכינתא, דלא יימרון דהא בגריעותא אסתלקנא מעלמא, ועד כען טמירין הוו בלבאי למיעל בהו לעלמא דאתי, וכך אסדרנא לכו: ר' אבא יכתוב, ור' אלעזר ברי ילעי, ושאר חברייא ירחשון בלביהו".

(חלק ג, רפז ע"ב – רפח ע"א)

תרגום:

באותו יום שר' שמעון עמד להסתלק מן העולם והיה מסדר דבריו, התכנסו החברים לבית ר' שמעון, והיו לפניו ר' אלעזר בנו ור' אבא ושאר חברים [...] אמר ר' שמעון: "הרי עתה שעת רצון היא, ואני מבקש לבוא בלא בושא לעולם הבא. והנה דברים קדושים שאינם גלויים עד כה, מבקש אני לגלותם לפני השכינה, שלא יאמרו כי

להיווצרות קבלת צפת": "תורת הספירות בספר כתם פז לר' שמעון לביא", **פעמים**, 43 (תש"ן), עמ' 52.

12. וכה דברי החיד"א **בשם הגדולים**, הערך "שמעון בן לביא", עמ' 125-126: "ואני שמעתי דהרב הנזכר [ר"ש לביא] היה דעתו ליסע לא", וכשבא לטרופולי ראה שלא היו יודעין דת ודין ואפילו תפילה וברכות כתקנן, ואמר בלבבו כי טוב לו לקרבם לתורה [...] וזה יותר מהליכת א", וכן עשה והצליח כמעט לגיירם והרביץ תורה שם וזה שנת ש"ט".

13. על השיר והתפשטותו בקהילות ישראל ראה מ' חלמיש, "שיר בר יוחאי, ספר הזוהר ודורו" – דברי הכנס הבינלאומי השלישי במחשבת ישראל, **מחקרי ירושלים במחשבת ישראל**, ח, ירושלים תשמ"ט, עמ' 357-386.

14. על מרכזיותו של ספר הזוהר בקהילות מרוקו ראה ח' שטאל, "קריאה פולחנית של ספר הזוהר", **פעמים**, 5 (תש"ם), עמ' 77-86.

בגריעות נסתלקתי מן העולם, ועד עתה צפונים היו בלבי כדי שאכנס
בהם לעולם הבא, וכך אסדר אתכם: ר' אבא יכתוב, ור' אלעזר בני ישנן,
ושאר החברים יהגו בלבם".

מכאן אתה למד שיום פטירתו של רשב"י הוא יום גילוי הסודות הכמוסים
ביותר שלא נתגלו מעולם. וכי יש שמחה כשמחת קבלת תורת הסוד? המאמר
שהבאנו לעיל ממשיך ומספר, כי משיצאה מיטתו של רשב"י – פרוחה באוויר,
והקול נשמע: "עולו ואתכנשו להילולא דרשב"י" [בואו והיאספו להילולא
של רשב"י].

שירי קינה לפטירתם של חכמים
בעקבות ר' שמעון בן-לביא נכתבו שירי שבח לכבוד ר' מאיר בעל הנס, על
אליהו הנביא ועל האר"י הקדוש – כולם דמויות לאומיות-היסטוריות,
שמעשי ניסים נכרכו בהן – וכמובן, גם על רשב"י.¹⁵
ר' יעקב אבוחצירא, תאפיללת 1807 – 1880, הקדיש בספר שיריו יגל יעקב
שלושה שירים לרשב"י.¹⁶ הראשון, בארמית, מבוסס על מדרשי חז"ל,
המספרים על חוסר-הסתגלותם של רשב"י ור' אלעזר בנו לחיי-עולם לאחר
צאתם את המערה, שבתוכה הסתתרו 12 שנה. השיר השני הוא בשבח רשב"י
ותשעת חבריו, שהם בבואה נאמנה לעשר הספירות: רשב"י כנגד כתר עליון,
ר' אלעזר בנו כנגד ספירת החוכמה, ר' אבא הוא סוד הבינה, ואילו ר' יהודה
"קו חסד בנה"; וכן על זה הדרך עד אחרון החברים, ר' יוסי, כנגד מלכות בית
דוד. השיר השלישי, והוא הנפוץ ביותר ומושר עד היום במסיבות ל"ג בעומר
– "בר-יוחאי יסוד עולם" – יש בו מן הגילויים שנתגלו במערה, סודות טעמי
המצוות וההרמוניה שהביאו בעולם האלוקות:

גלה סודם והורה	יחד כל מצוות תורה
בחותם המלך	הכול נחתם בברירה
ויחד כל השמות	חבר כל העולמות
לבוא אל בית המלך	ותקן הנשמות
חסד ואמת דבקו	צדק ושלום נשקו
ונחה חמת המלך	על ידו נתמתקו

(יגל יעקב, עמ' עב)

לא על נקלה החילו משוררי מרוקו על צדיקיהם את מה שהעניקו לרשב"י
וחבריו וכיוצא בהם. השירים הראשונים בשבחי צדיקי מרוקו, תחילתם כשירי
הספד שכתבו המשוררים, ובהם מציינים את מעלותיהם של הנפטרים ואת

15. א' חזן, השירה העברית... (הערה 1 לעיל), עמ' 121 ואילך.

16. ש' אלקיים, "שירתו של ר' יעקב אבוחצירא", חמדעת, ב (תשנ"ט), עמ' 7-31.

הישגיהם בתורה. הדמות העולה משירי קינה אלה היא דמות אידיאלית של תלמיד-חכם. בצד השבחים מדגיש המשורר את האבל והצער, האופפים לא רק את בני משפחתו וקרוביו – אלא גם את התורה, פרשניה ונושאי כליה. הנה שיר קינה לדוגמה:

יגדל מאוד יגוני	ושבת כל משושי
כי רחק ממני	מנ"חם משיב נפשי.
עליזות אזנח וגם גיל	ובקינות לשוני ארגיל,
ושק תחת פתיגיל	אחגור כי לקה שמשי.
קול הו הו ברחובות	ישאו בנים ואבות
על חמדת הלבבות	מבחר מין האנושי.
בכה אבכה במרה	ואשכח שיר וזמרה
הה כי נפלה עטרה	כבודי מרים ראשי.
איש אלהים קדוש הוא	כל בית ישראל ינהו
על כי כבה אורוהו	ואותו מוות ישיא.
בכל חוכמה ותבונה	דעתו זכה ונכונה
נחית לעומקא דדינא	מסיר כל ספק וקושי.
נודע שמו בשערים	כי הוא ראש המדברים
סיני ועוקר הרים	כראש גולה ונשיא.
צעוק אצעק בבכיה	עלי זאת הכווייה
ואנהה נהי נהיה	וגם יקום כי כחשי.
וקול שירים אזנחה	ובמספד מר אצרחא
ובתוגה ואנחה	פי אפתחה ורחשי.
רחם עליו דר שחק	וממנו אל תרחק
עם אברהם ויצחק	תשים נפשו קדושי.

שיר זה הוא קינה על ר' מנחם סרירי, מגדולי החכמים בפאס במאה הי"ז,¹⁷ והוא אחד מתשעה שירי הספד שנשא עליו חכם גדול ומפורסם בן דורו, ר' יעקב אבן צור (יעב"ץ).¹⁸ לאחר הפתיחה, שבה מביע המשורר את צערו וקריאה "לקדש עצרה כי נשבר מקל תפארה", מכונה ר' מנחם בתארים, כגון "מבחר המין האנושי" – תיאור שיוחד בספרות ימי-הביניים למשה רבנו; "נודע בשערים וראש המדברים", כפי שכינה ר' אברהם אבן עזרא את רבנו סעדיה גאון; "סיני ועוקר הרים" – שני כינויים תלמודיים לתלמידי-חכמים; וכן "ראש גולה ונשיאה" – שני התארים מתקופת הגאונים.

בשיר אחר מפרט יעב"ץ את המקורות שר' מנחם היה בקיא בהם:

ינהו ינהמו כיונה כל שתא סדרי משנה...
 יבלי דמעוה התלמוד יזל כי נשאר גלמוד...
 עליו כצפרים עפות יהמו רש"י ותוספות...
 קונן יקונן רב אלפס מי יהי ספרי תופס.

(עת לכל חפץ, פג ע"ב)

וכך הולך הרב אבן צור ומונה את יצירות המופת של היהדות, שעליהן התחנכו תלמידי-חכמים במרוקו, ובהן הגו יומם ולילה: הרמב"ם והרמב"ן, רבנו הרא"ש והרשב"א, ר"י קארו ור' אליהו המזרחי, **הזוהר הקדוש ושערי אורה**, וכיוצא בהם. כולם סופדים לנפטר ומתאבלים עליו, כולם חדלו להפיץ אורם והם כיתומים ללא אב.

כעין שיריו של יעב"ץ נכתבו במרוקו מאות שירים, שעיקרם צער על הנפטר והערכת אישיותו, גדולתו בתורה ובמעשים טובים והאבל של גדולי הדורות עליו. שירי קינה אלה נישאו בבית הנפטר ובמעמדים שנתקיימו לזכרו, ותפקידם: יקרא דשכבי מצד אחד ויקרא דחיי מצד שני.

צמיחתו של סוג פיוטי הזיארה (הילולא)

17. ראה את תיאורו אצל הרב מ' עמאר, **פאס וחכמיה**, כרך ראשון, עמ' 331-332 (הערך מנחם סרירי, ג).

18. יליד מקנס (1673-1752), אך נדד הרבה ועשה שנים רבות בפאס, ושם היתה עיקר פעילותו. הוא נחשב לסמכות גדולה בעיני בני דורו ובעיני הדורות הבאים. יצירתו הספרותית מקיפה תחומים רבים ומגוונים. ראה מ' עמאר, "קווים של ר' יעקב אבן צור", **ממזרח ומערב**, ג (תשמ"א), עמ' 89-124; ב' בר-תקוה, **פיוטי ר' יעקב אבן צור**, ירושלים תשמ"ח, עמ' 21-29; ח' זעפרני, **השירה העברית במרוקו**, ירושלים תשמ"ד, עמ' 129-161; ש' אלקיים, "לשונו של הפיוט העברי במרוקו..." (הערה 7 לעיל), עמ' 109-145.

"צדיקים במיתתם נקראים חיים" (ברכות יח ע"א); "צדיק גוזר והקב"ה מקיים" (על-פי שבת נט ע"ב). מאמרי חז"ל אלה וכיוצא בהם קושרים כל אדם מישראל לאמונת חכמים ולבטחוננו בצדיק שיעמוד לו ביום צרה. יהודי מרוקו הגיעו בעניין זה למדרגה גבוהה בכמות ובאיכות. פרופ' יששכר בן עמי מונה בספרו **צדיקי מרוקו ונפלאותיהם**¹⁹ 655 צדיקים נערצים במרוקו למחוזותיה. בכל אחד מהם נכרכו אגרות ומעשיות, המספרות את גדולתם ומעשיהם הנפלאים, וכל צדיק זכה שיערכו על קברו הילולה שנתי מפוראת ומלווה בטקסים, בתפילות מיוחדות, וכמובן בפיוטים בשבחם. כך צמח מוסד הזיכרון, וכדברי פרופ' אפרים חזן, חוקרה הדגול של שירת צפון אפריקה, "סביב הזיכרון"²⁰ [העלייה לקברי הצדיקים ולמקומות קדושים] מתפתח עולם שלם של ארגון הכנה ועלייה, ובמישור אחר – מעשי צדקה, תפילות מיוחדות, נדרים, שבועות וכו'".²¹

מה הביא לכך?

תמיד הצטיינה יהדות מרוקו באהבה עזה לארץ-ישראל. אהבה זו מצאה את ביטוייה בספריהם של חכמיה, בתרומותיהן הכספיות של הקהילות לתמיכה ביישוב ארץ-ישראל, בהערצה לשלוחי דרחמנא (שד"רים) בחייהם ולאחר מותם.²² הקשרים בין קהילות מרוקו לארץ נתקיימו באמצעות השד"רים, שפקדו את המגרב החל בראשית המאה הי"ז. השד"רים, שהיו בדרך-כלל מבני העדה שעלו ארצה, הגיעו עד למקומות הנידחים של מרוקו – למרות קשיי התחבורה וסכנות הרכים. אגב איסוף התרומות הפיחו שליחים אלה תקווה גדולה בלב שומעיהם, הפיצו תורה ברבים, ועמדו בקשרים עם רבני המקום. הם נתקבלו בכבוד גדול, ובעיני רבים נחשבו קדושים. הם זכו להערצה וחיבה, שבאו לידי ביטוי בפיוטים שנכתבו לכבודם: מהם שירי שבת, מהם קינות על אלה שנפטרו במהלך שליחותם.

בספרו הנ"ל מציין יששכר בן עמי רשימה של כתשעים קדושים, שמוצאם (על-פי מסורות בעל-פה) מארץ-ישראל,²³ וביניהם ר' עמרם בן דיוואן,²⁴ ר' דוד ומשה,²⁵ מולאי איגני²⁶ ור' דוד הלוי מול דראע.²⁷ שד"רים אלה זכו

-
19. ירושלים תשנ"ה, עמ' 412 ואילך. מהדורה זו מבוססת על ספרו **הערצת הקדושים בקרב יהודי מרוקו**, שפורסם בתשמ"ד בהוצאת מאגנס, ועל-פי עדות המחבר, "המהדורה הנוכחית כוללת עדכונים רבים"; שם, עמ' 10.
20. שם, עמ' 383-388.
21. **השירה העברית בצפון אפריקה** (הערה 1 לעיל), עמ' 122.
22. ראה הערה 7 לעיל.
23. בעמ' 309 ואילך מביא י' בן עמי (הערה 19 לעיל) מסורות שהתהלכו במרוקו בדבר בואם של חכמים אלה, באיזה זמן (או תקופות) הגיעו, מה הביאם לכך, וכיצד מצאו את מותם.
24. ראה עליו **צדיקי מרוקו ונפלאותיהם**, הערה 19 לעיל, עמ' 235-241, וכן להלן.
25. הוא היה נערץ גם על מוסלמים, והכול נהרו לקברו ביום ההילולה שהתקיימה בראש-חודש מרחשוון. מעריציו ממשיכים מנהג זה גם בארץ, ראה י' בן עמי, **צדיקי מרוקו ונפלאותיהם** (הערה 19 לעיל), עמ' 77-93.

בחייהם להיות נושא לשירים רבים של פייטני מרוקו. ר' דוד חסין, גדול משוררי מרוקו במאה הי"ח,²⁸ פותח את מדור שירי השבח,²⁹ "יקרא דחיי", בשישה שירים לכבודם של שליחים מארבע ערי הקודש: ירושלים, חברון, צפת וטבריה. על ר' עמרם בן דיוואן, שליח מחברון ששהה במכנאס בחברתו של המשורר,³⁰ כותב ר' דוד בן חסין שיר נאה בשבח השד"ר ובשבח ארצו. הוא מרעיף עליו אהבה ומתארו כגדול בתורה ובמידות טובות, ומברכו שיינצל מסכנות הדרכים ושישוב שלם לארצו.

נביא שני בתים מתוך "אערוך שיר מהלליי":

נטע יפה פרח רטוב
 אחי נועם ואחי טוב
 שונאך יקטוף יקטוב קטוב
 אלקים ה' חילי.

דבש ונופת בפיהו
 רך וטוב מענהו
 מאל אשאל ישמרהו
 ישמע מהיכלו קולי.

³¹(תהילה לדוד, מזו ע"א)

ר' עמרם בן דיוואן הגיע למרוקו פעמיים, ובפעם השנייה מצא בה את מותו. כשבאה שמועה רעה זו לר' דוד בן חסין, הוא מקונן עליו:

-
26. על-שם מקום קבורתו – כפר איגגי המצוי במרחק של כמאה ק"מ מן העיר דמנאת. עיין עליו אצל י' בן עמי (הערה 19 לעיל), עמ' 179-184.
27. ממחוז דרעה שבמרוקו, הידוע כבר מן המאה הט"ז ואולי לפני-כן בחוגי מקובלים. ראה ר' אליאור, "מקובלי דרעה", **פעמים**, 24 (תשמ"ה), עמ' 73-36. על ר' דוד מול דראע ראה י' בן עמי (הערה 19 לעיל), עמ' 61-76.
28. הוא המפורסם מבין פייטני מרוקו. אין לך קובץ פיוטים שאינו כולל משיריו, ומסתבר שידין רב לו גם בהלכה ובפרשנות. הוא זכה למחקרים רבים בארץ ובעולם, וראה ביבליוגרפיה אצל א' חזן (הערה 1 לעיל).
29. ספרו של ר' דוד חסין, **תהילה לדוד**, יצא בשלוש מהדורות. לאחרונה הוהדר ההדרה מדעית בצירוף מבואות, הערות וביאורים בידי א' חזן ואנדרה אלכאז, לוד תשנ"ט. ראה גם הערה 6 לעיל.
30. ראה עליו אצל א' יערי, **שלוחי ארץ ישראל**, ירושלים תשל"ז, עמ' 585.
31. במהדורה המדעית מובא השיר בעמ' 695-697.

"קינה קוננתיה אל השמועה כי באה, על הלקח החכם השלם הכולל שליחא דרחמנא, כהר"ר עמרם דיוואן זלה"ה שלוח חברון תובכ"א, בחודש מנחם (אב) שנת באו בנים עד משב"ר (= 1782).

אזיל דמעה/אל שמועה כי לא טובה
חסרה ארעא/דישראל גברא רבא

[...]

ימררון / בכי עדת ישורון

יעדרון / מהם שמחות ורון

על עיר חברון / איכה בצד ישבה.

[...]

הוא דינא/נחית לעומקא דדינא

שם טוב קנה/שליחא דרחמנא

באמונה / ידו היד המרבה.

[...]

עמרם נבחר/נקי כצמר צחר

כבן שחר/אורו נבקע כשחר.

טוב ממסחר / דכספא ודהבא.

גם שיר קינה זה בנוי במתכונת של השירים מסוגו, כפי שתוארה לעיל: דברי צער של הפרט ושל הכלל, הערכת אישיותו ומידותיו. שירים אלה נעדרים עדיין כל סממן של מעשי נסים ונפלאות.

ר' עמרם בן דיוואן קבור במרוקו ליד העיר ואזאן. על קברו אין ציון; רק גלי אבנים ועץ זית הם המצבה, ולשם נוהרים אלפים כל שנה. עד היום ניתן לראות בו אב-טיפוס לצדיקי מרוקו, שסביבם נרקמו אגדות וסיפורים, ולכבודם נתחברו שירי זיאר. ההילולה, המתקיימת על קברו בל"ג בעומר, בט"ו באב (שהוא יום פטירתו) ובראש-חודש אלול, נעשית דוגמה לשאר ההילולות. מאתיים שנה אחרי פטירתו חיבר רפאל אדרי שיר לכבודו, "שיר לאלוקים חיים", אך הפעם לא גדולתו בתורה ובמידות טובות היא המוטיב המרכזי, אף לא מסירותו למען היישוב בארץ-ישראל עד כדי סכנת נפשות; המוטיב המרכזי הוא מעתה קדושתו של הצדיק, סגולותיו לחולל נסים, זכותו לרפא חולים ולהביא מזור לנדכאים. הכול פונים אליו ונענים, עקרות וערירים נפקדים, ואף השוטים מתרפאים.³²

32. ראה א' חזן, "שבחי צדיקים בשירה ובפיוט של יהודי צפון אפריקה", מחקרי ירושלים בפולקלור יהודי, ב (תשמ"ב), עמ' 80-93.

מופתים רב הפעולה
לכל רמ"ח איברם

דרכיו חן וחמלה
רופא חולים סגולה

נשמע, דעו כי הפלא
ומתיר מאסרם

רנה וקול המולה
זוקף כפוף כאלה

יתרון דעת חנינה
מלאך רפאל שרם.

עורר שוטים בכינה
ייחל אל נא רפא נא

(היטיבו נגן, פאס תרפ"ג)

משעה שהצדיק חדל להיות צדיק של יחידים, המשתטחים על קברו בשעת צרה ומחלה, והפך לאירוע של המונים, הנוהרים אליו לתת שבח והודיה על העבר, הופכת הזיכרון לאירוע מרשים בהיקפו ובמתכונתו. מעתה הזיכרון היא אירוע משמח השווה לכל נפש. בצד השירים בעברית נוספה שירה דו-לשונית, המשלבת עברית וערבית יחד³³ ושירת צדיקים בערבית.³⁴ כל מי שבא בשערי ההילולה לא היה מתקשה לחבור לחוגגים ולהיסחף לשירת המקלה:

זכותו תיכון מעאנא

חנא וישראל כוונא
הודו לה' כי טוב.³⁵

תרגום:

זכותו תעמוד לנו,
אנחנו וישראל אחינו,
הודו לה' כי טוב.

בית זה, המושר פעמים רבות בשעת ההילולה, משמש כפזמון חוזר של כל פיוט, והוא נועד לבטא את התרוממות-הרוח של החוגגים. מאות פיוטים בעברית ובערבית עוסקים בשבח הצדיקים ובצדיקותם, ובעיקר במעשי הנסים

33. השירה הדו-לשונית (עברית וערבית) זכתה למחקרים רבים וחשובים, ונצביע כאן על שלושה מתוכם, הקשורים לענייננו: H. Zafrani, *Littératures dialectales et populaires juives en Occident Musulman; l'écrit et l'oral*, Paris 1982, pp. 239-261. א' חזן, "הרקע הדו-לשוני לצמיחת שירי 'מטרוז' (רקמה) בצפון אפריקה", **פעמים**, 30 (תשמ"ז), עמ' 23-40; י' שטרית, "השירה הערבית יהודית שבכתב בצפון אפריקה", **עיונים פואטיים, לשוניים ותרבותיים**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 195-304.

34. י' שטרית (בהערה הקודמת), עמ' 168-177; י' בן עמי, "שירי ההילולה והזיכרון", בתוך **קולן, מחקרים על יהדות המגרב בעריכת הרב מ' עמאר**, ירושלים תשמ"ג, עמ' 124-142.

35. י' בן עמי (בהערה הקודמת), עמ' 126.

שחוללו. מרוב חיבתם הודפסו שירים אלה בקבצים מיוחדים: ספרים, קונטרסים ואף דפים בודדים. חלק מהם עדיין בכתיבת-יד ומצפים לגואלם.³⁶

סיכום

השירים בשבח הצדיקים הם נדבך נוסף בקומת השירה העברית המרוקאית רבת-הפנים. יסודם בשיר "בר יוחאי נמשחת – אשריך", שפשט בכל מקום בקהילות אשכנז ובקהילות ספרד, והוא שפתח את הדרך לחיבורים מסוגו. השירים שנכתבו בעקבותיו ובמתכונתו – שירים על ר' מאיר בעל הנס שזוהה עם התנא ר' מאיר, וכן שירים על אליהו הנביא – הביאו בסופו של דבר לחיבורים על צדיקים ולתפוצתם הרבה; אלא שהאינטנסיביות שזכה לה ז'אנר זה בקרב יוצאי מרוקו חורגת מכל מה שידוע בקרב עדות אחרות. ברור שאין לנתק אותה מן ההערצה הרבה והמודעות הקולקטיבית של יהודי מרוקו לקדושיהם, שאף היא תופעה יוצאת דופן בהיקפה ובאיכותה.

מאות הצדיקים המזוהים והאגדתיים ומוסד הזיכרון שהתפתח סביבם יצרו יסודות אידיאולוגיים, המזינים את ההתקשרות שבין הצדיק וקהל חסידיו. מצער מאוד שדווקא חידוש מוסד הזיכרון בארץ והעמדתו על יסודות מוצקים לא הביא עמו גם יצירה ספרותית בהתאם.

התנתקותם של תלמידי-חכמים מבני מרוקו מן השירה ומן הפיוט – בניגוד לאבותיהם ואבות-אבותיהם – גרמה לכך שהפיוט יחדל להיות מרכז חשוב במסגרת התפילה. התנתקות זו ערערה את מעמדו של הפיוט. חכמי מרוקו הקדומים הוסיפו לפיוט הקלאסי נדבכים חשובים ושילבו אותם בתוך התפילה ללא חשש הפסק. המאוחרים שביניהם השתדלו לחקות אותם – פעמים בהצלחה, פעמים מתוך חרזנות לשמה – אך העשייה בתחום השירה והפיוט לא פסקה מעולם. לא-כן המצב בארץ, ויש להצטער על כך. בעבר נתלה מצב עגום זה במערכות החינוך, שלא השכילו לשלב פרקים מתוכו בתוכניות הלימודים. היום אין אנו יכולים לטעון זאת, שכן גם מחקרו של הפיוט צעד לתוך מסלול בטוח, ויעידו על כך מחקריהם הרבים והמרתקים של חוקרים חשובים בארץ ובעולם.

חידוש מסורת ההילולות – מן הראוי לעוררה מן התרדמה שבה מצויה יצירה ספרותית זו.

³⁶. ראה פירוט של כתבי-היד (ויש להניח שהוא חלקי בלבד) אצל י' שטרית (הערה 33 לעיל), עמ' 379-382.

למידה מרחוק: דגם להנחיה וליווי של מורים בשילוב תקשורת מחשבים

מאת
ד"ר אסתר אפללו

"אני נוגעת בעתיד: אני מלמדת"

(Christa McAuliff, 1948-1986)

כבר היום תופסת תקשורת המחשבים מקום הולך וגדל בתהליכי למידה והוראה. במרבית הדגמים העתידיים של בתי-הספר בעולם מהוות רשתות תקשורת ומערכות הדרכה ממוחשבות, ובראשן האינטרנט, חלק מרכזי ובלתי-נפרד מבית-הספר (Wheeler, 1993; Rolff, 1993). למרות שהתשובה לגבי מידת האפקטיביות של הלמידה מרחוק עדיין אינה חד-משמעית, מבקשים מוסדות הוראה אקדמיים רבים להרחיב את מתכונות הלימוד המקובלות ולשלב סגנונות למידה מרחוק באמצעות טכנולוגיות המחשוב, התקשורת והמידע הממוחשב, שהתפתחו בשנים האחרונות. במספר אוניברסיטאות יוקרתיות בעולם ניתן כבר עכשיו ללמוד באופן מלא דרך האינטרנט לתואר ראשון, לתואר שני, ואפילו לתואר שלישי. ברור היום כי גם האוניברסיטאות והמכללות בארץ יגדילו בעתיד את פלח ההוראה הווירטואלית.

מהי למידה מרחוק?

גרימס (Grimes, 1993) הגדיר למידה מרחוק "כל למידה פורמלית, המתרחשת כאשר המורה והתלמיד נמצאים רחוק זה מזה רוב הזמן". גרימס טען, כי למידה מרחוק היא הבאת הדרכה לסטודנט באמצעות טכנולוגיה – במקום הבאת הסטודנט להדרכה.

במאה ה-19 התבצעה הלמידה מרחוק באמצעות התכתבות, ובמאה ה-20 – בעיקר דרך הרדיו והטלוויזיה. עם התפתחות טכנולוגיות המידע והתקשוב וכניסת האינטרנט לחינוך, מתכוונים בביטוי "למידה מרחוק" בעיקר ללמידה באמצעות האינטרנט. רלאן (Relan) וגיליאני (Gilliani, 1997) מגדירים את הלמידה מרחוק באינטרנט כאופן המאפשר פעילויות נרחבות, שחלקן כמעט לא ניתנות לקיום בשיטות הלמידה הרגילות, כגון שילוב מגוון מקורות אינפורמציה, אימות, שיתוף, דיון ושיחה במרחב בינלאומי, הדמיות חווייתיות ועוד.

"למידה סינכרונית" ו"למידה אסינכרונית" הם מושגים, החוזרים ומופיעים בכל הקשור ללמידה מרחוק, שכן הסביבה הלימודית החדשנית באינטרנט מיועדת לשלב גישות סינכרוניות ואסינכרוניות.

בתקשורת סינכרונית, הקרויה גם "תקשורת בזמן אמת", על התלמידים והמורה להיות נוכחים בשיעור באותו זמן – אם כי לא בהכרח באותו מקום גיאוגרפי. בלמידה אסינכרונית מקשרת הטכנולוגיה בין התלמידים והמורה, ואין צורך שכולם יהיו נוכחים באותו זמן או מקום כדי להשתתף בשיעור (כהן, 1999).

הדואר האלקטרוני מאפשר תקשורת אסינכרונית בין הלומדים ובין הלומדים והמלמדים. תקשורת סינכרונית באינטרנט מיוחסת הן לשיחות הוועידה, שבה אין נפגשים פנים-אל-פנים, אך מתקיימת שיחה תוך כדי כתיבת הדברים בזמן אמיתי; והן לוועידת וידיאו, שבה ניתן לדבר עם המשתתפים ולראות אותם בעזרת מצלמת וידיאו.

רגב (1998) מחלק את הפעילות באינטרנט לשלוש מערכות: דואר אלקטרוני, הרשת הכלל-עולמית (World Wide Web) וקבוצות הדיון (כלומר הפצה וקבלה של ידע ומידע בקבוצות, שבהן משתתפים אנשים שונים מרחבי העולם או המדינה, שלהם עניין משותף). הדואר האלקטרוני הוא התקשורת האסינכרונית; הפעילות הלא-אינטראקטיבית היא הגלישה ב"רשת הכלל-עולמית"; ואילו קבוצות הדיון עשויות להיות סינכרוניות או אסינכרוניות. הפעילות הבלתי-אינטראקטיבית, כמו השיטוט במאגרי המידע באינטרנט, מהווה נדבך חשוב בלמידה מרחוק, והיום היא הפעילות הפופולרית ביותר באינטרנט. בלמידה זו אין פעילות-גומלין, והמלמד והלומד אינם עוסקים בנושא בעת ובעונה אחת.

בימים אלה יצאה המועצה להשכלה גבוהה בישראל בקריאה לכל המוסדות האקדמיים (אוניברסיטאות ומכללות) לשלב את האינטרנט לקידום ההוראה והלימוד (www.che.org.il/lemida.html). כפי שנכתב בקול-הקורא, מיועד השימוש באינטרנט להשיג חמש מטרות עיקריות: א. שיפור החוויה הלימודית ואיכותה; ב. אי-תלות במקום, בזמן ובקצב הלימוד; ג. נגישות לקהלים נוספים; ד. פתרון בעיות במערכת הלימוד הנוכחית (כגון חסרים קבועים או זמניים, מענה מהיר לצרכים נקודתיים); ה. הגברת האפקטיביות הכלכלית.

עוד צוין בקול-הקורא, כי הלמידה מרחוק תקיים למידה פעילה ולמידה שיתופית, שתכלול אינטראקציה משמעותית עם חומרי למידה, פיתוח יכולות חיפוש, חקר ותקשורת של הסטודנט עם המרצים והעמיתים ללמידה.

למה ללמוד באמצעות האינטרנט?

גורם מרכזי, המעורר את פריחת הלמידה מרחוק ודוחף את המוסדות העוסקים בהדרכה להיכנס לנושא, הוא הנגישות והנוחות שבהתחברות לאינטרנט (כהן, 1999).

האינטרנט הפך לאמצעי נגיש וזמין לכול, ואיכויותיו ושירותיו משתפרים בהתמדה, ועלויותיו יורדות עם הזמן (www.che.org.il/lemida.html). בעידן של צמצומים שבה הלמידה מרחוק ועולה כאפשרות כלכלית מוצלחת להציע חינוך גבוה במחיר נוח. ליסטול (Liston, 1997) מציין שבהוראה הרגילה מקדישים המרצים הרבה זמן ללמד מעט סטודנטים, וחוזרים שוב ושוב על החומר הנלמד, כל פעם מחדש; ואילו בעזרת הרשת הם יכולים להשיג אותה מידה של הדרכה ליותר סטודנטים במחיר זול יותר.

חוקרים שונים מצביעים על כך, שהאינטרנט מחייב מוסדות אקדמיים להשתמש בטכנולוגיות הלמידה מרחוק – שאם לא כן ימלאו גופים אחרים את החלל שנוצר. עוד נטען כי למידה מרחוק היא עובדה, וכי מוסדות שלא יצטרפו יפסידו סטודנטים למוסדות אחרים שייכנסו לשטח (Manning and Oakly, 1997; DeLoughry 1995).

גורם חשוב אחר בקידום הלמידה מרחוק באמצעות האינטרנט הוא ההשפעה על הגברת האפקטיביות אצל כל השותפים לתהליך הלימודי. בלמידה מרחוק מודגשים רכיבים משמעותיים ללמידה, כמו נגישות למומחים ולחומרי לימוד רבי-מדיות (מולטימדיה) ואינטראקציה מתמדת עם כל השותפים לתהליך הלימודי.

חומרי לימוד רבי-מדיה – פירושם קבלה ושליחה של ידע ומידע מסוגים שונים: התנסות רב-חושית, כגון טקסט (מאמרים, ספרים...), תמונות (תצלומים, מפות, גרפיקה...), קול (קולות אנושיים, מוסיקה...), סרטים (סרטי וידיאו קצרים, אנימציה...), תוכנות (גליונות אלקטרוניים, עורכים שונים ותוכנות אחרות) וקבצים ממאגרים המכילים צירוף של חלק או כל סוגי המדיה שהוזכרו (יהלום, 1997).

הנגישות למומחים מתאפשרת הן באמצעות דואר אלקטרוני והן בתקשורת סינכרונית, המבוססת על ועידות וידיאו, שבהן משרדים שיעור הניתן על-ידי מומחה מהשורה הראשונה למספר גדול של לומדים. כך זוכה אוכלוסייה רחבה להוראה איכותית הן מבחינת המומחיות של המורה והן מבחינת אפשרויות ההדגמה, שאינן מצויות בכל אתר לימוד. ועידות הוידאו משאירות במידת-מה את הנוכחות של המלמד, וזו באה לידי ביטוי בשפת הגוף, בקשר עין, בשינויים בעוצמת הקול – אלמנטים המאפשרים העברת ידע ומסרים בערוצים שמעבר לתקשורת המילולית והטקסטואלית (רוסו, לוי-נוימנד וולדמן, 1999).

האפקטיביות ברמת המרצה מושגת כאשר הוא יכול לנצל את זמנו לדיון וחניכת הסטודנטים ולשפר ולהעשיר את הקורס (www.che.org.il/lemida.html).

התפיסה הפדגוגית במסגרות חינוכיות פורמליות מסורתיות מתבססת על כמה הנחות-יסוד, המתנות למידה משמעותית בתהליכים הבאים: פעילות של צירוף ובנייה, על-פי גישת הקונסטרוקציוניזם (קשר שבו נעזר הלומד בידע ובניסיון של המומחה); הפעלת מיומנויות של טיפול במידע לצורך עיבוד והפקת ידע; שיתוף פעולה ועבודת צוות; וגישה רב-תחומית לגופי ידע (אורן, 1997).

בחינה של מאפייני הסביבות המתקשבות מצביעה על היכולת שלהן לממש את הנחות-היסוד שתוארו. מתוך המחקר החינוכי, הקשור בפוטנציאל של סביבות מתקשבות לחינוך, ניתן להסיק לגבי היתרונות של סביבות אלה לצורכי למידה:

1. ללומד ניתנת הזדמנות לפתח אוריינות בתחום המלל המתקשב. הכתיבה ברשת היא מדיום מרכזי, אך שונה מהכתיבה המודפסת: בעוד הכתיבה המודפסת מבודדת את הלומד מהקבוצה הלומדת, מעודדת הכתיבה ברשת את האינטראקציה התקשורתית (Baron 1997).
2. היכולת להשתתף בפיתוח הסביבה ברמות שונות תורמת לפיתוח מיומנויות של ארגון ומיון מידע, בנוסף לחשיבה יצירתית (Oren, 1996).
3. השילוב בין סביבת מידע לבין סביבת תקשורת משפרת את היכולת של המנחה לסייע ללומד, ושל הלומד – ליצור קשר עם עמיתים לקבוצה הלומדת.
4. השילוב בין תהליכי תקשורת סינכרוניים לאסינכרוניים יוצר יכולת של תגובה בזמן אמת, המשפרת את תהליכי התקשורת בין המשתתפים.
5. לסביבה החברתית, המתגבשת בעולם הווירטואלי, יש פוטנציאל גדול יותר להוות מסגרת תומכת מאשר לסביבה הקיימת בחברה במציאות. היבט רב-משמעות בלמידה מרחוק, שיש להדגישו, הוא האפשרות לעדכון מיידי של מידע בכל רגע. עצם האפשרות לשנות בקלות רבה את המידע גם יצרה תרבות ויכוח באינטרנט. שרגב (1998) מקביל אותה לתרבות הוויכוח ביוון העתיקה מתקופת סוקרטס: "... באינטרנט הדברים אינם סופיים [...] אם הצלחת לשכנע את הכותב, מיד ישנה את הכתוב [...] אין מהדורה פורמלית באינטרנט, והכתוב עשוי להשתנות מיום ליום. כל אזרחי האינטרנט בעולם שווים הם, וכל אחד יכול להפנות את דבריו לכל אזרח אחר, השם את דבריו באינטרנט".

סיכונים וקשיים בלמידה עם האינטרנט

הלמידה מרחוק באמצעות האינטרנט טומנת בחובה אפשרויות רבות, אך בצדן קיימים מגבלות וקשיים. הבעיות העיקריות כיום של רשת האינטרנט בתחום החינוך הן **העדר תמיכה טכנית והעדר תמיכה פדגוגית** במורים. עדיין לא הופקו די מדריכי עזר למורים, המסבירים כיצד להפיק תועלת חינוכית ופדגוגית ממקורות המידע המצויים ברשת האינטרנט (Maddux, 1994).

מבחינה פדגוגית, בעת תכנון קורס מתוקשב יש לשקול היטב את **התוכן, המינוח והעיתוי**, שבהם ייעשה שימוש בכלי התקשוב. יש גם לקחת בחשבון היבטים סוציולוגיים ולימודיים, כגון אוכלוסיית היעד, סגנונות למידה, רכיבי למידה (כמו דיון, קריאה ועוד), פעולות-גומלין וכדומה.

הלמידה המתוקשבת מבוססת על קריאה רבה. הקניית מיומנויות כלליות של עיבוד מידע היא אפוא דרישה ראשונית הכרחית, אך אינה מספקת. האוריינות המתוקשבת היא בעלת אפיונים מיוחדים, ויש להכירם ולשלוט בהם כדי להתמודד בהצלחה עם הלמידה מרחוק.

בעיה מרכזית אחרת קשורה **למסגרת החברתית** – או למעשה: אי-המסגרת, המאפיינת את תהליך הלמידה מרחוק. יש לומדים המתקשים ללמוד באופן אינדיבידואלי, וצורת הלמידה מרחוק, ללא מסגרת חברתית, עשויה להיות להם לרועץ. גם חוסר קשר עין, המאפיין כיתה רגילה, עשוי להקשות לקיים תהליך למידה הן על מורים והן על תלמידים.

מורכבות נוספת קשורה להיבט של **הערכת הלומדים** על-ידי המנחה. הערכה זו נעשית סבוכה יותר בהוראה מתוקשבת. תחום זה עדיין לא נבדק במידה רבה, אבל ברור הוא שיש לשפר רכיבים של הערכה חלופית, ולהתאימם ללמידה מרחוק עם האינטרנט.

מבחינה טכנית נדרשת לרוב המורים עזרה בהכרת הכלים המתוקשבים ו**ברכישת מיומנויות תקשוב**. לדוגמה: בדיונים סינכרוניים (שיחות ועידה) צריך לדעת ל**נווט** את השיחה ולהיות ערים לבעיות, כמו השתלטות הקלדנים הזריזים המיומנים יותר בהפעלת הכלים הממוחשבים (רוסו, לוי-נוימנד וולדמן, 1999).

יש לזכור שלמרות ההכשרה המסיבית בשנים האחרונות של מרבית המורים בארץ ביישומי מחשב ושילובם בהוראה, עדיין לא הושגה התרומה המקווה, ותהליך השינוי בקרב המורים אטי מהמצופה.

הפרופ' מדוקס (1994) טוען, כי בעיית **המידע** ברשת האינטרנט מהווה את המכשול העיקרי לניצול הרשת בתחומי החינוך. למרות פיתוחם של כלי ניווט ומנועי חיפוש, תרומתם ללומדים עדיין לא ברורה בשל חוסר-השיטתיות בארגון המידע. החיפוש ברשת האינטרנט היום הוא עדיין בבחינת מסע ארוך, הצורך זמן רב יחסית.

מודלים של קורסים מתוקשבים

הלמידה מרחוק באינטרנט עשויה לשלב שתי צורות: האחת – למידה עם פעולת-גומלין, הכוללת למידה סינכרונית ואסינכרונית, ובה המורה והתלמידים מקיימים קשר זה עם זה. השנייה – למידה לא אינטראקטיבית, ללא פעולת-גומלין. כמו שיטוט במאגרי מידע שונים. מבחינת המורה, פעילות זו חד-כיוונית.

מודלים של קורסים ללמידה מרחוק שונים זה מזה במידת השילוב של הלמידות הסינכרונית והאסינכרונית והפעילות הבלתי-אינטראקטיבית (כהן, 1999):

- א. קורס המבוסס על פעילות אסינכרונית טהורה, המתנהל כולו באמצעות הדואר האלקטרוני. במודל זה המסרים המועברים בין משתתפי הקורס הם ברובם טקסטואליים. המורה שולח לתלמידים תכנים לימודיים, והתלמיד מגיב בתשובה באמצעות הדואר האלקטרוני. רוב המכללות והאוניברסיטאות, המציעות לימודים מרחוק, משתמשות באמצעי זול זה.
- ב. קורס המבוסס על פעילות סינכרונית מלאה, וכל פגישותיו מהוות ועידה וירטואלית באמצעות שיחות או וידיאו על האינטרנט. פעילות זו יקרה, אם כי יש הטוענים – תוך התעלמות מהאפשרויות האחרות של למידה מרחוק – שלמידה במודל זה היא היעילה ביותר, שכן היא מחקה את הכיתה המסורתית.
- ג. קורס מתוקשב חלקית. חלקו ניתן במתכונת המסורתית (מפגשים פנים-אל-פנים), וחלקו מועבר באמצעות למידה אסינכרונית (דואר אלקטרוני) ולמידה סינכרונית (שיחות ועידה). בחלקים מקורס זה יש מחויבות לזמן ולמקום, ובחלקים אחרים אין מחויבות כזאת.

הנחיית מורים בשילוב תקשורת מחשבים במרכז המורים "חמדת הדרום"
 הנחיית המורים וליווי פעילותם בבית-הספר הם המטרה המרכזית של הסדנאות במרכז המורים. כדי לחזק את תהליכי היישום של המידע הנרכש בסדנאות, בנתה כל סדנה תוכנית ליווי בית-ספרי למורי הסדנה. בסדנאות המדע והטכנולוגיה למורי בתי-הספר היסודיים ולמורי חטיבות הביניים הופעלה תוכנית, המעמיקה בהדרגה את הליווי וההנחיה האישית של המורים (לוי, אפללו ואילן, 1999). בתשנ"ט התבססה תוכנית הליווי על מפגשים עם המורים, בקבוצות קטנות, בבית-ספרם; אך לבקשת המורים הוחלט בתש"ס ללוות את המורים באופן אישי וצמוד יותר. על-מנת להנחות כל מורה בסדנה באופן אישי, נדרשנו להגדיל את מספר המנחים. כיוון שתקציב הסדנה לא אפשר זאת, פנינו לסיועה של תקשורת המחשבים.

צוות מדריכי הסדנה למדע וטכנולוגיה כלל את רות ארגמן, רות רוטשטיין, שלומית רק-יהלום ואסתר אפללו, ולהם סייעו צוות למדע וצוות מט"ח. יחד

בנו אתר מתאים לליווי המורים, לאחר שהתנסינו אנו, כמדריכים, בתהליכים של למידה מרחוק.

למעשה נבנה האתר כדי לספק את הצורך בהנחיה צמודה, בלי מגבלות של זמן ומקום. שילובה של תקשורת המחשבים בתוכנית הליווי, הכוללת גם מפגשים פנים-אל-פנים עם המורים, זימנה סביבת למידה חדשה, המחזקת את התקשורת בין המורים והמנחה ובין המורים לבין עצמם.

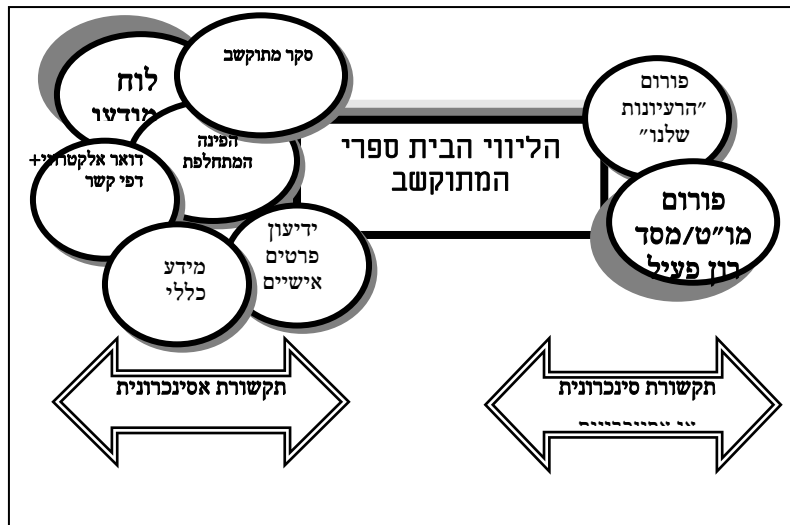
האתר קרוי "ליווי בית-ספרי", והוא נבנה בתוך אתר מט"ר, על השרת של מט"ח. כתובת אתר מט"ר: www.matar.ac.il. הכניסה לאתר הליווי הבית-ספרי היא דרך "קורסים ופעילויות מתוקשבות" מדף הבית של מט"ר. האתר אינו פתוח לכול, אלא מיועד לשימוש של מורי הסדנה בלבד. לכל מורה בסדנה סיסמה אישית.

בזכות הפיתוח של אתר מט"ר ניתן היה לשלב באתר הליווי הבית-ספרי רכיבים רבים. קישרנו אותם לאתר שבנינו והם כוללים (איור 1):

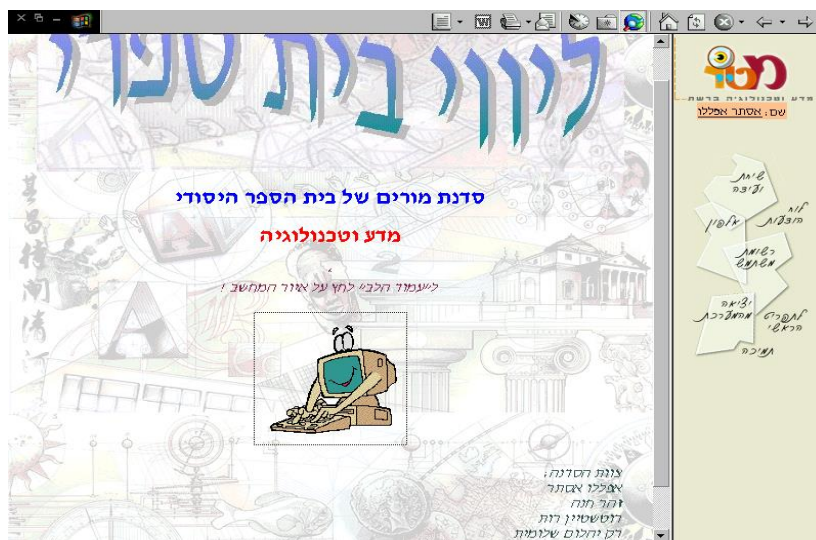
- מידע כללי, המגדיר את מטרת האתר.
- קישור מידי לכל אחד ממנחי הסדנה. לחיצה על שם המנחה מעבירה את המורה לתיבת דו-שיח עם כתובת הדואר האלקטרוני של המנחה, והמורה יכול לשלוח מכתב או כל מידע אחר באופן ישיר למנחה.
- דף קשר אישי. דף הקשר הוא קובץ Word, המקושר לדף הפותח את האתר. על המורה למלאו ולשלוח לדואר האלקטרוני של המנחה שלו אחת לחודש.
- לוח מודעות.
- ידיעון, הכולל פרטים אישיים של כל אחד ממשתתפי הסדנה.
- הפינה המתחלפת, הכוללת חומרי הוראה.
- שתי קבוצות דיון (פורומים): האחד עוסק בהחלפת רעיונות של המורים, והאחר – בנושא יריד מדעים וטכנולוגיה, וכן בהפקת מסדרון פעיל בתחום זה.
- סקר, המבקש לבדוק את יעילותו של הליווי המתקשב.

כפי שניתן לראות מאיור 1, נערכים מרבית ההנחיה והליווי המתקשב באמצעות תקשורת אסינכרונית.

איור 1: מרכיבי אתר הליווי הבית-ספרי המתקשב



איור 2: הדרך הפותח את אתר הליווי הבית-ספרי של מורי בתי-הספר היסודיים



כמו כל דפי האתר, מחולק הדרך הפותח לשניים. בחלק הימני, הצר, יש קישור לאלפון המכיל מידע על כל אחד ממשותפי הסדנה, לוח מודעות, קישור לשיחת ועידה כללית, חזרה לתפריט הראשי של אתר מט"ר או יציאה מהמערכת. מהדרך הפותח של האתר ניתן לעבור לעמוד המרכזי (איור 3).

איור 3: העמוד המרכזי באתר

הדף המרכזי מקושר לכל רכיבי האתר: כניסה לשני הפורומים – פורום מסדרון פעיל ופורום הרעיונות שלנו; קישור לפינה המתחלפת, המכילה חומרי למידה מתחלפים; חיבור לדואר האלקטרוני של כל מנחה; או כניסה לסקר הממוחשב. הדף המרכזי מקשר גם לדף הקשר האישי (איור 4).

איור 4: דף הקשר האישי

דף הקשר האישי באתר מורכב מהסבר קצר, המזכיר את הנושאים שאליהם יש להתייחס בדף הקשר, וכן מהפניה אל דף הקשר האישי שממלא המורה.

את דף הקשר האישי שולח כל מורה בסדנה אחת לחודש לדואר האלקטרוני של המנחה האישי שלו. לחיצה על המשפט "אל דף הקשר האישי" מכניסה את המשתמש לקובץ word, כמודגם באיור 5 ו-5ב.

איור 5א: טבלת הקשר האישי של יריד מדעים או מסדרון פעיל

דף קשר אישי – יריד מדעים וטכנולוגיה / מסדרון פעיל

שם המורה: _____ שם ביה"ס: _____

סוג הפעילות (סמני בעיגול): _____

א. יריד מדעים וטכנולוגיה ב. מסדרון פעיל ג. אחר - _____

נושא הפעילות: _____ למי מיועד? _____

תאריכי הפעילות (או משך הפעילות) _____

יום מדעים וטכנולוגיה/ מסדרון פעיל	
	העשייה בחודש האחרון
	קשיים ובעיות
	ניצוצות

יש לשמור במחשבך (או על גבי תקליטון) ולשלוח כקובץ attachment בדואר האלקטרוני אל המנחה שלך.

איור 5ב: טבלת הקשר האישי בנושא ההוראה בגישת החקר

דף קשר אישי- הוראה בגישת החקר

שם המורה: _____ שם ביה"ס: _____ העבודה התבצעה בכיתה _____

שילוב עבודת החקר: (יש להקיף בעיגול)

א. חלק מהעבודה השוטפת בכיתה

ב. ביצוע רק ע"י קבוצות נבחרות

ג. במסגרת עבודות אישיות של התלמידים

ד. אחר _____

					קבוצה
ד	ג	ב	א		שמות התלמידים בקבוצה
					שאלת החקר
					תכנון ותהליך ביצוע הבדיקה
					איסוף, עיבוד והצגת הנתונים
					מסקנות
					קשיים ובעיות
					ניצוצות

את טבלאות הדיווח מעתיקים המורים למחשב שלהם, ושולחים אותו בדואר האלקטרוני אל המנחה כקובץ מקושר (attachment).

כיוון שתוכנית הליווי המתקשב מתבצעת רק חודשים ספורים, עדיין מוקדם לקבוע אם תושג מטרת הליווי בדגם זה. כבר היום ברור כי ההתלהבות מתקשורת בדגם חדשני בקרב חלק מהמורים תורמת להצלחת הליווי. אצל מורים אלה גם חלה עלייה ניכרת בשימוש במחשב בכלל, ובאינטרנט כמאגר מידע בפרט. בקרב מורים, המתקשים יותר בשימוש במחשב, התגובה הססנית יותר. כדי לעודד את כל המורים להיכנס לאתר, להשתתף בפורומים ולנצל את מרכיביו השונים, חייבנו אותם במינימום פעילות. זו כוללת מספר מסוים של כניסות לאתר בחודש, שליחת דיווח חודשי לדואר האלקטרוני של המנחה, השתתפות בפורום המתקשב ועוד. החלפת חומרי הלמידה המעניינים בפינה המתחלפת שבאתר הליווי המתקשב היא גורם מוטיבציוני, המעודד את המורים להזדרז להיכנס לאתר ולהעתיק את החומרים המעניינים אותם.

למרות שכל המורים קיבלו הדרכה לגבי השימוש באתר על מרכיביו, נדרשה למורים רבים הדרכה חוזרת ונשנית. מכאן – וגם מנסיונותיהם של אחרים – ברור כי בכל פיתוח של קורס מתקשב או בכל פעילות של למידה מרחוק באמצעות האינטרנט יש לקחת בחשבון את הצורך בהדרכה טכנית צמודה – בעיקר בשלבים הראשונים של ההפעלה.

באופן כללי צריכה הכשרת המורים להתייחס לשני מישורים: המישור הטכנולוגי של הכרת האמצעים הטכנולוגיים ללמידה מרחוק; והמישור הפדגוגי של השימוש המושכל בטכנולוגיה לצורך הוראה ולמידה יעילות מרחוק.

ללא ספק האיזון בין ההנחיה הישירה במפגשים פנים-אל-פנים לבין המפגשים הווירטואליים, כפי שנבנה בבסיס תוכנית הליווי הבית-ספרי, מסייע להטמעת ההנחיה המתקשבת. להערכתנו, לא ניתן לוותר על המפגשים הפיסיים, וחשיבותם רבה גם למורים, המאמינים ביתרונותיו הסגוליים של הליווי המתקשב. מסקנה זאת תואמת מחקרים, המצביעים על כך שהטכנולוגיה אינה יכולה להחליף את הגורם האנושי.

הליווי המתקשב כדגם להנחיה של מורים

חשוב לשוב ולהדגיש את יתרונותיו הייחודיים של הליווי המתקשב ביחס לליווי הפרונטלי. תקשורת המחשבים שיפרה את יכולתם של המנחים לסייע למורים בזמן אמת. כן שופרה רמת ההנחיה הודות לקלות, שבה ניתן לקשר את המורים לאתרים מתאימים ולהפנות למידע באינטרנט.

התברר כי מעבר למטרה המרכזית של האתר – ליווי המורים בעבודתם – הושגה מטרה חשובה לא פחות: הגברת הקשר בין המורים. דווקא האינטראקציה הווירטואלית התגלתה כמעודדת יצירת גשרים – אפילו בין מורים בעלי רקע תרבותי שונה לחלוטין.

באופן כללי, כדי לקיים ליווי מורים, המשלב תקשורת מחשבים, יש בשלב ראשון להכשיר את המנחים בשימוש בתקשורת מחשבים ובאינטרנט. גם רצוי כי המנחים עצמם יתנסו קודם בלמידה מרחוק.

בשלב השני חשוב לבחור סביבה ידידותית ופשוטה להפעלה, שעליה ייבנה האתר שישמש לליווי המורים. סביבה כמו זו, המוצעת על-ידי אתר מט"ר או על-ידי האתר של מכון "מופת", מאפשרות בניית אתר אישי לקבוצת מורים סגורה או פתוחה, לפי הצורך. המורים המורשים להיכנס לאתר יצוידו בסיסמה.

השלב השלישי הוא היכרותם של המורים עם האתר והתנסות פעילה בהנחיה צמודה של המנחים. כדי להבטיח שימוש שוטף באתר וקשר מתוקשב רציף, חשוב לבנות את הקשר דרך האתר תוך יצירת תלות והכרח בשימוש באתר.

סיכום

הליווי של מורי המדעים, משולב בתקשוב, הוא רק אחת מפעילויות ההוראה והלמידה המשלבים תקשורת מחשבים במכללת "חמדת הדרום" ובמרכז המורים שבמכללה.

נראה שהמוסדות האקדמיים, ובראשם המכללות להכשרת מורים המתמחות בהוראה וחינוך, צריכות להוביל את הלימודים מרחוק – בעיקר בשל הפוטנציאל לשנות דרכי למידה ולהשפיע על איכות ההוראה. האינטרנט מזמן ללומדים אפשרות למצות את הפוטנציאל האישי תוך שחרור מהמסגרות המגבילות. על כן יש חשיבות רבה בהתנסות בשיטת הלמידה מרחוק, בחקירתה ובהתאמתה לצרכים הייחודיים של הלומדים.

תודה לחברי צוות מדע וטכנולוגיה במרכז המורים "חמדת הדרום": לשלומית רק-יהלום, הפעילה ביותר בתחזוק האתר ושיפורו, לרותי רוטשטיין ולרותי ארגמן.
תודה מיוחדת לד"ר אבי לוי על הערותיו המועילות.

ביבליוגרפיה

1. אורן, א'. "תקשורת בעולם וירטואלי – פוטנציאל חינוכי", **מחשבים בחינוך**, גיליון 42, 1997.
2. יהלום, י'. "הסביבה הלימודית במרחב המתוקשב", **מחשבים בחינוך**, גיליון 42, 1997.
3. כהן, א'. "הוראה אמצעית ולמידה מרחוק באמצעות האינטרנט". **מחשבים בחינוך**, גיליון 49, 1999.
4. לוי, א'. אפללו, א'. אילן, י'. "מאפיינים בשילוב מרכז מורים במכללה להכשרת עו"ה", **חמדעת** (שנתון מכללת "חמדת הדרום"), כרך ב, 1999.
5. רגב, י'. "סוקרטס והאינטרנט", **מחשבים בחינוך**, גיליון 43, 1998.
6. רוסו, א'. לוי-נוימנד, א', וולדמן, נ'. "שילוב תיקשוב בתהליכי למידה-הוראה והשלכותיו על הכשרת מורים", **מחשבים בחינוך**, גיליון 48, 1999.
7. Baron, N. "Thinking, learning and the written word", **Visible language, providence**, Rhode Island, 1997.
8. DeLoughry, T. J. "Making connections", **The Chronicle of higher education**, December 8, 1995.
9. Grimes, G. "Going the distance with technology" **Distance Education**, May 1993.
10. Liston C. D. "Using asynchronous learning networks skills manufacturing companies", **ALN Magazine**, Vol. 1, 1997.
11. Maning S., and Oakley, B. "The realization of the 21st century", Land-Grant university, 1997 (www:<http://ciee2.vuse.vanderbilt.edu/alnweb/magazine/issue1/oakley.htm>).
12. Oren, A. "Mooring is more than writing", 1996. www:http/muse.tau.ac.il/~avigail/project.html
13. Relan, A. and Gillian, B. **Web-best instruction and the traditional classroom**, Second edition, Educational Technology Publications, Inc. 1997.
14. Rolff, Hans-Gunter "Schooling in the year 2020", **International Journal of Education Research**, Vol. 19, 1993.
15. Wheeler, L. M. "New designs for American schools", **Principal**, January 1993.
16. Maddux, C.D. "The Internet: Educational prospects and problems", **Educational Technology**, September 1994.

איסורי לשון הרע לפי ה"חפץ-חיים" ולפי החוק הישראלי (ניתוח משפטי משווה והדגמות)

מאת

ד"ר מרדכי דאדון

דברי מבוא

א. הספר חפץ-חיים כמסמך הלכתי

ברשימה זו אנו עורכים כמה השוואות בין סעיפים בחוק איסור לשון הרע, תשכ"ה – 1965,³⁷ מזה, לסעיפים ביצירתו של הרב ישראל מאיר הכהן מראדין (1838/9-1933),³⁸ הספר חפץ-חיים,³⁹ מזה. יצירה זו מיוחדת בכך שהיא מהווה "ניסיון ראשון – לבסס ענייני-מוסר עפ"י מקורות ההלכה";⁴⁰ לאמור, אין היא רק עוד "ספר מוסר", הנתפס בבחינת עצה-טובה-קא-משמע-לן בענייני "תיקון המידות" ברוח "ספרות המוסר" היהודית⁴¹ או כבשיטת "תנועת-המוסר"^{42,43}, אלא הריהי "מעין 'שולחן ערוך' עם כל הקולות והחומרות האפשריות".⁴⁴ וזו לשון החפץ-חיים עצמו, במודעותו לייחוד של

1. חוק איסור לשון הרע, תשכ"ה – 1965, ס"ח 240 (כפי שתוקן: ס"ח תשכ"ז 133) (להלן: החוק). רשימה של הקיצורים וראשי-התיבות העיקריים, המופיעים בהערותינו והמקובלים בכתיבה משפטית, מוצגת בעמוד האחרון של מאמרנו.
2. להלן: החפץ-חיים (ראה להלן הערה 3, רישא). "מגדולי הפוסקים [...] בדורות האחרונים [...] לחיבוריו המרובים נודעה השפעה רבה על אורח החיים היהודי בפולניה-ליטא, והשפעתם נמשכה – במידה רבה – בחוגים רחבים [...] עד היום. חיבורו הגדול בהלכה הוא "משנה ברורה" – בירור השיטות השונות בפרטי ההלכה, סיכומן וההכרעה ביניהן [...] הוא נחשב לספר 'הפוסק המכריע' עד היום": מתוך הערך "ר' ישראל מאיר הכהן מראדין [בעל "חפץ-חיים"]", **האנציקלופדיה העברית**, כרך כ, עמ' 495-497.
3. להלן: **ח"ת**. שם הספר הזה, שהיה חיבורו הראשון של הרב, הפך לכינויו הנפוץ והמקובל של הרב עצמו; נדפס לראשונה בשנת התרל"ג – 1873 (בעילום שם המחבר, שהוסף רק במהדורות מאוחרות), ומאז זכה להוצאות ולמהדורות רבות. בעבודתנו זו השתמשנו במהדורה הבאה (הנפוצה למדי): **ספר חפץ חיים עם מפתחות, שמירת הלשון, מנוקד** (הוצאת מרכז הספר, מהדורה חדשה, ירושלים, תשנ"ה). דוגמה של כמה עמודים מצולמים ממהדורה זו, להתרשמות ויזואלית, מצורפת בסוף עבודה זו, שם גם מובא נוסח החוק.
4. **האנציקלופדיה**. (הערה 2 לעיל), עמ' 496 (ההדגשה הוספה – מ"ד). למושג "הלכה" בהוראתו ובתפקודו בהקשר הנידון בעבודה זו, ראה מ' אלון, **המשפט העברי – תולדותיו מקורותיו עקרונותיו** (מהדורה שנייה תשל"ח, כרך א) עמ' 143-144.
5. ראה עליה **האנציקלופדיה העברית**, כרך כב, עמ' 620-625.
6. ראה עליה **שם**, עמ' 627-630. החפץ-חיים עצמו נמנה עם מגשימי שיטתה של תנועה זו (**שם**, עמ' 627).
7. יצוין שאכן קיימת במשפט העברי זיקת-גומלין בין ההלכה לבין המוסר – ראה אלון (הערה 4 לעיל), עמ' 171-180; אך מה שאנו מבקשים להדגיש כאן ועתה אינו זיקת-הגומלין, אלא דווקא הגבול או ההבחנה שביניהם, כפי שהחפץ-חיים עצמו ירצה להדגיש בדבריו שיובאו בהמשך המייד (בטקסט).
8. **האנציקלופדיה העברית**, כרך כא, עמ' 1048 (ההדגשה הוספה – מ"ד).

יצירתו זו (מתוך דבריו נעמוד, אגב-אורחא, גם על מבנהו המיוחד של הספר, לצורך ההפניות אליו):

[עד כה] לא נתקבץ במקום אחד עניין לשון הרע ורכילות, שיתבאר בו איכותם ועניינם בכלליהם ופרטיהם, אבל הם מפוזרים בש"ס וראשונים [...] על כן [...] קיבצתי כל דיני לשון הרע ורכילות אל הספר [...] וחלקתי את הספר לשני חלקים: א. הלכות איסורי לשון הרע; ב. הלכות איסורי רכילות [...] ואח"כ חלקתי את ההלכות הנ"ל לכללים [פרקים], וכל כלל [פרק] לכמה סעיפים [...] ומפני [וכדי] שלא יקוץ הקורא בקריאתו כל דין ומקורו מחמת רוב האריכות שנמצא בו לפעמים, על כן חלקתי לשניים: הפנים [גוף הטקסט] והוא ההלכה בקצור היוצאת אחר ברור כל הדברים [...] ובאור סביב לו [הערות השוליים] ייקרא בשם **באר מים חיים** [ההדגשה במקור], כי הוא הבאר שדליתי ממנו [...] למען יבורר לעיני הכל שספר זה לא חברתי על-פי מדת-חסידות רק [אלא] על צד הדין.⁴⁵

בד בבד עם ההבהרה המודגשת הזאת על טיבו ומעמדו הנורמטיביים-משפטיים של הספר הנזכר, נבקש לציין בפסקה הבאה שוני מסוים, המבדיל בין תוכן מושג הדין הזה שבפי החפץ-חיים לבין התוכן המקביל לפי החוק.

ב. ההבדל הבסיסי בין "הדין" והחוק

היקפו של תוכן המושג "דין" בטרמינולוגיה של ההלכה העברית – וכן היקף תוכנם של המושגים "משפט" ו"החוק" בטרמינולוגיה זו – כולל, כדברי אלון,⁴⁶ לא רק תחומים "שבדומה להם מקובלים להיות כלולים במערכות משפטיות אחרות דהיום, היינו עניינים המסדירים את היחסים שבין אדם לחברו ולחברתו",⁴⁷ אלא גם – "כבכל הוראה אחרת בהלכה העברית"⁴⁸ – "הוראות שעניינם במצוות שבין אדם למקום".⁴⁹ כי "מבחינה עיונית עצם החלוקה להוראות 'דתיות' ו'משפטיות', במובנם המקובל של מושגים אלה כיום, זרה היא להלכה העברית, וגם בהוראה 'המשפטית' [...] יש בה משום מצווה שבין אדם למקום".⁵⁰

וכך הוא הדבר בתודעתו של החפץ-חיים, שבאופן ראשוני ועקרוני הוא רואה את החלק ה"משפטי" (היינו החלק הפלילי והאזרחי) של "הלכות איסורי

9. ח"ת, הקדמה, עמ' יז-טז (ההדגשות הוספו - מ"ד); וכן כבר בכותרת-המשנה לספר (ראה צילום השער בסוף עבודתנו). באר מים חיים מצייין אפוא את הערותיו הפרשניות והביבליוגרפיות של החפץ-חיים עצמו. (להלן: במ"ח).

10. ראה הערה 4 לעיל, עמ' 147-150.

11. שם, עמ' 146 (הניקוד הוסף – מ"ד).

12. שם, עמ' 150 (ההדגשה הוספה – מ"ד).

13. שם, עמ' 146.

14. שם, עמ' 150.

לשון הרע ורכילות" שלו **בכפל-פנים בו זמני**: גם כעניין "שבין אדם לחברו ולחברתו" וגם כעניין "שבין אדם למקום". לעומת זאת אין מבטו של החוק מופנה אלא להסדרת "עניינים שבין אדם לחברו ולחברתו גרידא".⁵¹ עתה מתבקשת השאלה: איזו משמעות יש לעובדת קיומו של הבדל בסיסי זה בין שני המקורות המשווים מבחינת עצם המתודה של מעשה ההשוואה ביניהם? על כך, בין היתר, במסגרת הפסקה הבאה.

ג. תיחום הנושא

ספרו ההלכתי של החפץ-חיים הנידון כאן זכה לאזכור בפסקה שלמה של דברי ההסבר להצעת חוק לשון הרע, תשכ"ב-1962,⁵² שם נאמר:⁵³

כמה מן **העקרונות**⁵⁴ והחידושים שבהצעה נידונו בהרחבה בספרות ענפה של המשפט העברי וסמוך לדורנו זה דן אחד מגדולי ההלכה העבריים בכל פרטי דינים אלה בחיבורו "חפץ חיים", אשר קראו כך על שם האמור בתהילים לד', יג-יד: "מי האיש החפץ חיים, אוהב ימים לראות טוב? נצר לשונך מרע ושפתיך מדבר מרמה". מתוך סקירת מקורות אלה אנו למדים כי, בהתאם לאמור בחוק המוצע, כלולים בעבירת לשון הרע הן דברים המובעים בכתב והן שבעל פה, בין שנאמרו על היחיד ובין על הרבים, בין על החי ובין על המת; על עברייני לשון הרע הוטלו על ידי בתי הדין העבריים בתקופות ובפזורות שונות עונשים פליליים וחובת תשלום פיצויים לנפגע, ואף נהגו לחייב את מספר לשון הרע בפרסום התנצלות על המעשה אשר עשה.

ברם, על אף סמיכות "חובת" (או על כל פנים: אוהדת) זו של החפץ-חיים והחוק המוצע, הרי מאז התקבל החוק עצמו לא פורסמה עד היום – ככל שידיעתנו מגעת – עבודה השוואתית כלשהי על מפעלו הנזכר של החפץ-חיים לעומת החוק: לא בתחום חקר אפשרויות הזיקות במישור הקונצפטואלי או ה"עקרוני"⁵⁵ ולא בתחום עולם המשפט הפוזיטיבי – אף שהחומר הרב הכלול ביצירתו של החפץ-חיים, מזה, והחומר שנצבר יותר משנות דור סביב

15. על זיקת החוק, באופן כללי, גם לעניינים "דתיים", ראה אלון, שם, עמ' 146, הערה 21; והשווה גם סעיף 1 לחוק יסודות המשפט, תש"ם – 1980, ס"ח 163.

16. ה"ח 142. ראוי לציין כי בהצעת החוק השנייה - הצעת חוק לשון הרע, תשכ"ג-1963, ה"ח 286, אין כל אזכור של המשפט העברי בכלל, ולא של החפץ-חיים בפרט. ב"דברי הסבר" שלה פורטו השינויים הרבים שבה ביחס לקודמתה - שינויים משמעותיים שהתקבלו בחוק - שהוא אפוא קרוב לה, **להצעת החוק השנייה**, באותה מידה שזו **התרחקה** מהצעת החוק הראשונה (וראה גם להלן פרק ראשון, הערות 45, 53).

17. סעיף 8.

18. ההדרגה הוספה - מ"ד. ראה להלן את הטקסט ליד הערה 19.

19. משפט הרישא בציטוט שהובא זה עתה לעיל (בטקסט, ליד הערה 17) פותח במילים: "כמה מן העקרונות..."

החוק (בעיון ובפסיקה) מזה, יש בהם כדי להזמין ולהזין מחקר השוואתי שכזה.⁵⁶

נציין מיד שאין בכוונתנו לומר, שלשם כך בדיוק באה רשימתנו זו... למחקר השוואתי מפורט ומקיף תביעות משלו, שאינן עשויות להיענות במאמר אחד, ובוודאי אינן עשויות להתמצות בגבולות ההיקף המוקצה לרשימה זו. בבחירתנו את ההשוואות שבהן נעסוק אין אפוא כל יומרה להקיף או למצות, לא את כל סעיפיו של החוק, ולא את מכלול הלכותיו של החפץ-חיים – אלא רק להציע ניסיון צנוע וראשוני בכיוון זה, שיתרכז אפוא רק בכמה מ"חומרי התשתית" הנדרשים למחקר השוואתי מקיף; וגם זאת – בדרך ההשוואה הנקודתית בלבד, דהיינו רק בגוף המקבילה וב"הגיונותיה" כאן – במשפט הישראלי, ושם – אצל החפץ-חיים. כך, למשל, אם לנצל עתה את הזדמנות ההדגמה של "נקודתיות" זו רק כדי להשיב על השאלה ששאלנו למעלה, בסוף הסעיף הקודם – יעסיק אותנו אותו "כפל פנים בו-זמני", שבו רואה החפץ-חיים כל דין מדיני איסור לשון הרע ורכילות שלו רק – ואך ורק – אם יש להיבט של "בין אדם למקום" נפקות בעלת משמעות משפטית, דהיינו השלכות לדינא שניתן יהיה לעמת עם מקבילותיהן שעל-פי החוק; וכיוצא בכך ננהג בהיבטים עקרוניים או אידיאיים (רלוונטיים באופן דומה), שהפירוט וההרחבה בעניינם מקומם במחקר מקיף, כאמור – ולא במסגרת של רשימה מצומצמת כמו זו שלנו, העוסקת בהשוואות נקודתיות בלבד (דהיינו, כאמור, באיתורם של פרמטרים להשוואה ושל הגיונותיהם על פי שני המקורות המשווים. הא ותו לא).

20. שני מאמריו של נ' רקובר, "על לשון הרע ועל הענישה עליה במשפט העברי", סיני, נא, (תשכ"ב), קצו-רט ו-שכו-שמה, פורסמו שלוש שנים לפני שהחוק התקבל. במוקד סקירותיו ובהשוואותיו המועטות עם הצעת החוק הוא לא העמיד בלעדית את החפץ-חיים דווקא. ואגב-אורחא ראיתי לנכון לציין בהקשר זה (של זיקת החוק להלכות לשון הרע במשפט העברי, בכלל, ולחפץ-חיים, בפרט), כי אין בידי לתת טעם מדויק לעובדה, שדווקא בספר חשוב, רב-כמות ורב-איכות בשני כרכיו כספרו של אלון (הערה 4 לעיל), לא מצאתי התייחסות כלשהי למכלול הגדול של הלכות איסורי לשון הרע ורכילות, וממילא גם לא ליצירתו של החפץ-חיים על אותו מכלול. מאידך, לא נכזבה השערותנו, שמקום אשר בפסיקה הישראלית בהקשר החוק הנידון כאן יאוזכרו מקורות במשפט העברי, ובמיוחד אזכורו המפורש של הספר ח"ח, סביר מאוד שהדבר ייעשה על-ידי מחברו של המשפט העברי... הנ"ל. ואכן, האזכור (האחד והיחיד שהעלתה בדיקתנו) הוא של כבוד השופט (כתוארו אז) מ' אלון בע"א 7/79 הוצאת ספרים "החיים" כ', רשות השידור ואח', פד"י ל"ה (2) 369.

פרק ראשון: עיקרי מהות האיסור⁵⁷

מן הטעמים שיובנו להלן נרצה לערוך את השוואתנו בפרק זה על פני שני פרמטרים, המשלימים זה את זה: הגדרת מהותו של איסור "לשון הרע" (להלן: לה"ר) והיקפה של הגדרה זו. נפתח בפרמטר הראשון, גם משום שההבדל לגביו בין עמדת החוק ובין זו של החפץ-חיים (מעבר להסכמות מסוימות של חלק ממרכיביו) עשוי להתגלות כהבדל יסודי, אשר בו וממנו הסבר לנקודות שוני רבות ושוונות, הקיימות בין שני מקורות אלה.

א. ההגדרה של מהות האיסור

(א). לפי החוק: הגדרה קונסיקוונציאלית⁵⁸

לפי סעיף 1 לחוק (כותרת השוליים שלו: "לשון הרע – מהי"):

1. לשון הרע היא דבר שפרסומו עלול:
 - (1). להשפיל אדם בעיני הבריות או לעשותו מטרה לשנאה, לבוז או ללעג מצדם;
 - (2). לבזות אדם בשל מעשים, התנהגות או תכונות המיוחסים לו;
 - (3). לפגוע באדם במשרתו, אם משרה ציבורית ואם משרה אחרת, בעסקו, במשלח ידו או במקצועו;
 - (4). לבזות אדם בשל מוצאו או דתו.
- בסעיף זה, "אדם" – יחיד או תאגיד.⁵⁹

כללית, הגדרה זו כוללת שני מרכיבים בסיסיים:

(א). פרסום ה"דבר" (רישא); (ב). תוצאות מסוימות אשר אותו פרסום "עלול"⁶⁰ לגרום (ארבעת סעיפי-המשנה). לגבי פרטיו של מרכיב (ב) ודינם, אין מחלוקת בין עמדת החוק לזו של החפץ-חיים, שאף יוסיף עליהם, בהרחיבו את היקף ההגדרה (ועל כך, כאמור, בסעיף הבא); ההבדל העיקרי ביניהם יימצא לנו ביחס למרכיב (א). מלשון החוק עולה בכירור אופיים ה"הכרחי" של מקומו ותפקידו של מרכיב זה בעצם הדינמיקה של התהוות

21. המונח "איסור" נמצא הן בנוסח שמו של החוק והן ב"הלכות איסורי לה"ר/רכילות" של החפץ-חיים (ראה הפרק הקודם, הערה 1, ובדברי החפץ-חיים, שם, טקסט ליד הערה 9). לעומת זאת, שעה שהסעיפים 6-7 לחוק קובעים הבחנה בין "עבירה" (פלילית) ל"עוולה" (אזרחית), אין להבדל זה משמעות מיוחדת אצל החפץ-חיים, הקובע במידה שווה את קיומו של האיסור גם ללא כוונה מיוחדת לפגוע (ראה ח"ח, לה"ר, כלל ג, ג; ועוד). לכן רשמנו בכותרת פרקנו את המונח המשותף. לעניין ההבדל בין אחריות פלילית לאחריות אזרחית בגין הוצאת לשון הרע, לפי החוק, ראה ע"פ 677/83 בורוכוב נ' יפת, פד"י לט (3) 205.

22. "תוצאתית" (Consequential) – ראה להלן טקסט והערה 26.

23. לפי סעיף 3 לחוק הפרשנות, התשמ"א-1981, ס"ח 1030, "תאגיד" הוא "גוף משפטי, כשר לחיובים, לזכויות ולפעולות משפטיות".

24. על אלמנט נוסף, הנובע מדיוקו של המחוקק במילה "עלול" (רישא), ראה להלן בפרקנו, סעיף ב (ב) 2.

עבירת לה"ר: מעשה הפרסום נתפס כאן, מ"טבע הדברים" או מן הבחינה ה"טכנית", כאקט הכרחי לעצם התהוותה של דינמיקה זו, שהרי בלעדי מרכיב (א) אין מרכיב (ב). יתר-על-כן, מרכיב (א) משמש כאן לא רק בבחינת תנאי הכרחי להתחלת יצירתה של העילה לתביעה בגין לה"ר, אלא הוא אף עשוי להספיק ליצירתה של עילה זו, גם בשעה שמרכיב (ב) אפשר שלא יתקיים כלל למעשה.⁶¹ לפנינו, אם כן, הגדרה, המתנה את התהוות קיומה של עילת לה"ר בקיומו המוקדם של מעשה פרסום ה"עלול" לגרום תוצאות מסוימות. נכנה הגדרה זו: "הגדרה קונסיקוונציאלית".⁶²

(ב). לפי החפץ-חיים: הגדרה סובסטנציאלית⁶³

החפץ-חיים, לעומת זאת, ניגש להגדרת מהות האיסור לא בקשר מידי עם מעשה הפרסום ותוצאותיו ה"עלולות", אלא – ולכתחילה – דווקא בניתוק מהם, כדי להגדיר את האיסור – קודם לכול – כ"עוון פלילי בעצמו",⁶⁴ דהיינו כאיסור "שהוא חמור מצד עצמו עד מאוד".⁶⁵ הגדרה מסוג זה – קראנו לה "הגדרה סובסטנציאלית"⁶⁶ – מפנה את שימת-הלב לשלב אחד, "מוקדם יותר", לפני "שלב הפרסום", שמעתה אין הוא עוד "התנאי ההכרחי" להתחלת יצירתה של עילת איסור לה"ר. הבה ננסח השלכה מיידית אחת⁶⁷ של השוני הזה.

(ג). פרסום שיש עמו לשון הרע, ולשון הרע – אף שאין עמה פרסום

כל אחד משני המצבים המנוסחים בכותרת דלעיל מהווה בהתאמה נגזרת מיידית של ההגדרה הקונסיקוונציאלית או זו הסובסטנציאלית. לאמור: נתוני היסוד של מצב קונקרטי, הנכנס תחת ההגדרה שבחוק, הם: "פרסום שיש עמו לשון הרע" – שעה שאלבא דהחפץ-חיים אפשר שיהיה זה מקרה של "לשון הרע אף שאין עמה פרסום"; שהרי, כאמור, הגישה הסובסטנציאלית להגדרת

25. ועל כך להלן, כאמור בהערה 24 לעיל.

26. כאמור בלשון החוק (רישא): "לשון הרע היא דבר... – אך לא נאמר דבר על תוכנו העצמי של אותו ה"דבר". ה"דבר" עצמו – שהוא "לשון הרע" – איננו מוגדר כאן על-ידי איזושהי "מהות עצמית" ומתוך יחס המחוקק לתוכנה של "מהות עצמית" זו, אלא על-פי מעשה מסוים הנעשה באותו "תוכן עצמי", ומתוך יחסו של המחוקק לתוצאותיו ה"עלולות" של אותו המעשה. לכן הצענו לכנות הגדרה זו: "הגדרה קונסיקוונציאלית" – להבדיל מ"הגדרה סובסטנציאלית" (Substantial = מהותית, תוכנית) המנוגדת, מבחינה זו, להגדרה הקונסיקוונציאלית, ואשר בה – בזה הסובסטנציאלית – מחזיק, לפי הבנתנו, החפץ-חיים; וראה להלן הטקסט.

27. ראה סוף הערה 26 לעיל.

28. ח"ח, הקדמה, עמ' יג (ההדגשה הוספה – מ"ד).

29. שם, שם (ההדגשה הוספה – מ"ד). וכן במקומות רבים: שם, פתיחה, עשיין ז (פעמיים: "לבד מאיסורו החמור העצמי"; "לבד מאיסורו העצמי"); שם, לה"ר, כלל ה, במ"ח (יא) ("... מכל מקום כיוון שהאיסור הוא מצד עצמו [...] ובזה לבד יש עוון, לבד מה שלפעמים יוכל לסבב לו גנאי או הזיק..."); שם, שם, כלל ב, ט ("מצד איסור האמירה בעצמו"); ועוד.

30. ראה סוף הערה 26 לעיל.

31. עליה וממנה ייתוספו אחרות לאורך עבודתנו זו.

מהות האיסור של לשון הרע היא "שהוא עוון פלילי בעצמו" / מצד עצמו – דהיינו, למשל, אף ללא קיומו של יסוד הפרסום. לשם חידוד הדברים יאמר, שמקרה של "לשון הרע אף שאין עמה פרסום" הוא, בפשטות, בלתי-ניתן להעלות כלל על הדעת במסגרת החשיבה המשפטית של החוק: הוא מקרה בלתי-שפיט, בהיותו חסר את המרכיב ההכרחי לכניסתו תחת הגדרת החוק. ולכאורה, מאידך, איך באמת להבין את עצם אפשרות התהוותה של עבירת לה"ר ללא פרסומה? לה"ר לאוזניו / לעיניו של מי?⁶⁸ האם מדובר – מבחינתו של החפץ-חיים – רק באיזו נגזרת "עיונית תיאורטית", שבאופן "עקרוני" היא אכן נובעת מן הגישה הסובסטנציאלית שלו למהותו של האיסור, אך ללא משמעות עובדתית-מעשית ומשפטית? להלן ננסה להראות מדוע בעיניו של החפץ-חיים מדובר כאן בשאלה שבעובדה ושבדין. לשם כך נביא בנקודה זו ישירות מדבריו שלוש מובאות מייצגות.

(ד). דוגמאות ללשון הרע – אף שאין עמה פרסום

1. לאו⁶⁹ יג. [...] מצוי עוד לאו אחד והוא לפי מה שרגילין [...] לבזות לחברו במעשיו הראשונים או בפגם משפחה או במעוט חכמתו בתורה או במלאכתו, [...] אשר נאמר לו דברים אשר יכעיסוהו ויבהילוהו [...] אפילו אם היה הדבר בינו [בין האומר] לבין עצמו [לבין "חברו"], עובר על לאו ד"לא תונו איש את עמיתו" [...] וקל וחומר [...] בפניו ובפני אחרים, מלבד שיש עליו לאו דלשון הרע ורכילות... עובר גם כן בלאו זה.⁷⁰
2. יד. ואם גנהו כל כך בדברים הנ"ל וכיוצא בהם בפניו ובפני אחרים עד שנשתנה פניו על ידי זה, עובר גם על לאו ד"לא תשא עליו חטא" (ויקרא יט, יז), שהזהירה התורה בזה לא לבייש [...] אפילו במקום התוכחה ובינו לבין עצמו, דהיינו שלא לדבר אתו קשות עד שיכלימנו, קל וחומר שלא במקום התוכחה ובפני אחרים, וכל זה, שלא היה ברבים; אבל אם הלבין את פניו ברבים, כבר כרתוהו

32. לפי החוק: "בעיני הבריות" – סעיף משנה (1), רישא; אך בלאו הכי מדובר כבר בפסוק הרישא של הסעיף הנידון על הפרסום ("שפרסומו עלול..."), ומיקומו זה של המונח מורה על חלותו על כל ארבעת סעיפי המשנה המנויים בסעיף. ועוד: סעיפים 6-7 לחוק, המבחינים בין "עבירה" ל"עוולה", קובעים את מספר המינימום של "הבריות" לתחולת האחריות הפלילית ("לשני בני אדם או יותר זולת הנפגע") ולתחולת האחריות שבנויקין אזרחיים ("לאדם אחד או יותר זולת הנתבע"). לדיון בסוגיית קביעת זהותם וסיווגם של "הבריות". ראה משפט וממשל, כרך ב, חוברת 1, טבת תשנ"ד-ינואר 1994, עמ' 235-255.

33. זהו ה"לאו" ה-13 מתוך 17 לאוין שהחפץ-חיים מונה בהקשר האיסור של לשון הרע – רכילות. וראה הסעיף הבא (בטקסט).

34. ח"ת, פתיחה, לאוין יג (ההדגשות הוספו - מ"ד). ואשר לקיומן של סנקציות גם על ה"לאו" הזה, ראה רקובר, הפרק הקודם, הערה 20, רא-רט.

רבותינו ז"ל ואמרו: (אבות פ"ג מ"א, בבא מציעא נט) המלבין את פני חברו ברבים אין לו חלק לעולם הבא.⁷¹

3. כמה גדול [חמור] איסור לשון הרע, שאסרתו התורה אפילו על אמת ובכל גווני. ולא מבעי [ואין צריך לומר] אם הוא שומר את עצמו [נוקט אמצעים כדי] לספר עליו בסתר ומקפיד על זה שלא יתגלה לו [לזה שעליו מסופרת לה"ר], דאסור, שעל ידי זה מקבל על עצמו [גורם לעצמו לעבור] גם כן (על) "ארור",⁷² כמה דכתיב (דברים כז, כד): ארור מכה רעהו בסתר;⁷³ אלא אפילו אם הוא [...] אומר דבר זה [...] בפניו ממש, גם כן אסור, ולשון הרע מקרי (נקרא). ובצד אחד [ובמובן מסוים], גדול איסורו בפניו משלא בפניו, דבפניו, לבד איסור לשון הרע, הוא מלביש את עצמו על ידי זה במידת העזות והחוצפה, והוא מעורר יותר מדנים על ידי זה.⁷⁴

מצויה אפוא קטגוריה זו של "לה"ר אף שאין עמה פרסום", וכקטגוריה שפיטה דווקא, במסגרת גישתו הסובסטנציאלית של החפץ-חיים להגדרת מהותו של איסור לה"ר. אך לא לשם כך בלבד טרחנו להאריך בציטוט מובאות אלה. כדי לקדם הלאה את עיוננו ההשוואתי, נוכל ללמוד מהן יותר מאשר רק מציאותה של אותה קטגוריה של לה"ר: שיטת הצגת הדברים והמגמה הפסיקתית, העולה מכלל תוכן הדברים שבמובאות המייצגות הללו, מזמינות לימוד כזה, ותוצאותיו ילונו גם מעבר לבירורי "סוגיית ההגדרה", בה אנו מצויים עתה. בטרם נפנה לפרמטר ההשוואה השני והמשלים את "סוגיית ההגדרה" - ולשם ההשלמה הזאת עצמה - נזכיר שני עקרונות-יסוד משפטיים האופייניים לשיטה האמורה ולהבנת הגיונותיה, ואפיון יחיד של המגמה האמורה.

35. ח"ח, פתיחה, לאווין יד (ההדגשות הוספו – מ"ד); ושם, במ"ח (יד). ביחס לאמרה "המלבין פני חברו וכו'" מעניין לציין, שיש לה מקבילה (המופיעה בעמוד אחד לפני זה שבו מופיעה האמרה הנזכרת במקור התלמודי: מציעא נח), ואת המקבילה הזאת (ולא את האמרה הנ"ל) העדיף לצטט כבוד מ"מ הנשיא (כתוארו אז) השופט לגדוי בד"נ 9/77 חברת החשמל לישראל בע"מ, נ' הוצאת עיתון "הארץ", פד"י ל"ב (3) 377. המקבילה: "כל המלבין פני חברו ברבים, כאילו שופך דמים". טעם ההעדפה מובן: הפן ה"משפטי" (ולאו דווקא "האמוני-דתי"); אך בעיני החפץ-חיים קיים תמיד קיים "כפל פנים בו זמני" (המשפטי והדתי), כפי שהקדמנו לציין באופן כללי בפרק הקודם (סעיפים ב-ג).
36. ראה ח"ח, פתיחה, ארווין, שם נמנים לבד מ"ארבע-עשרה מצוות עשה שרגילין לעבור עליהן על ידי סיפור לשון הרע ורכילות, ולבד משבעה עשר לאווין" (עמ' נב) – גם "שלושה ארווין המצויין לבוא על ידי מדה רעה הזו" (עמ' נג); ראשון לשלושת ה"ארווין" הללו הוא ה"ארווין" המובא כאן הטקסט.
37. "שהוא קאי [חל] על לשון הרע, כמו דאיתא בספרי ובפירושו רש"י בחומש": שם, שם, סעיף א.
38. שם, לה"ר, כלל ג, א (ההדגשות הוספו – מ"ד).

(ה). הקו המוביל מ"דאורייתא" אל ההחמרה: ייחודו היוצא מן הכלל של האיסור

ראשית, התרשמותנו המוקדמת ממה שכינינו "ההגדרה הסובסטנציאלית" של מהות איסור לה"ר לפי החפץ-חיים תלקה בחסר, אם לא נסמין את הביטויים "עוון פלילי בעצמו/מצד עצמו", שבהם הוא התייחס לאיסור הנידון, אל מקורו הפורמלי-משפטי של איסור זה. לאמור: עיסוקו של החפץ-חיים בהלכות איסורי לה"ר ורכילות הוא, קודם כול, עיסוק באיסורים שמדאורייתא; ודהיינו איסורים בעלי מעמד-על, "חוקתי", מבחינת סוג התוקף והסמכות המוקנים להם בתורת שכאלה – להבדיל מסוג התוקף, המיוחס בדרך כלל לדינים שהם רק מדרבנן.⁷⁵ לכן, למשל, "הבחנה עקרונית בין שני הסוגים היא, שבדין שהוא מדאורייתא הנטייה היא להחמיר, ובהלכה שהיא מדרבנן הנטייה היא להקל".⁷⁶ שנית, יש בין איסורי לה"ר ורכילות גם הוראות שמדרבנן;⁷⁷ אך גם הן, במהותן, לא באו אלא לחזק את הנטייה להחמיר. כך – אם לציין את שתי הדוגמאות הראשיות בתחום זה – הוסף עוד איסור: "אבק לה"ר/רכילות" (יוסבר להלן בסעיף ב (ב) 3 לפרקנו), ונקבעה מערכת שלמה של סאנקציות וסעדים⁷⁸ (הכול בהתאם לעיקרון המשפטי המנחה, ש"יש לבית דין לגדור בדבר בכל מקום").⁷⁹ שלישיית, ולבסוף, אותה "נטייה-להחמיר", אשר בלאו-הכי, כאמור, הריהי מהותית באורח עקרוני לאיסורים של לה"ר ורכילות המעוגנים ב"לאו" שמדאורייתא ("לא תלך רכיל"^{81,80}) ואשר, כאמור, מחוזקת עוד בתוספות דינים ותקנות שמדרבנן – הריהי זוכה להעצמה נוספת ביצירתו ההלכתית הנידונה של החפץ-חיים; וזאת – כתוצאה של אותה מתודת "עיבוי" שנקט בגיבוש יצירתו זו: מתוך הקורפוס הכולל של "תרי"ג המצוות דאורייתא" הריהו מוצא – כפי שהספקנו לציין כבר למעלה – עוד "ארבע-עשרה מצוות עשה שרגילין לעבור עליהן על ידי ספור לשון הרע ורכילות, לבד משבעה-עשר לאווין"; ובנוסף על כך עוד "שלושה ארוויין המצוין לבוא על ידי מדה רעה הזו".⁸² הרי לנו אפוא איסור, שה"גיבוי" לו הוא זוכה מהמערכת שלו חריג כל-כך בהעצמת ה"עיבוי" של חומרתו (בחזקת 3+17+14...), עד שאין למעשה עוד שום איסור אחר במערכת זו, הזוכה למעמד דומה.⁸³

39. ראה אלון, הפרק הקודם, הערה 4, עמ' 194-207).

40. שם, עמ' 198.

41. ראה רקובר, הפרק הקודם, הערה 20, עמ' רא-רט.

42. ראה ההערה הקודמת.

43. רמב"ם, הלכות חובל ומזיק, פ"ג ה"ה.

44. ויקרא יט, יד.

45. ראה ח"ת, פתיחה, לאווין א, במ"ח (א); לה"ר, כלל א, א, במ"ח (ד); רכילות, כלל א, א, במ"ח (א).

46. ראה הערות 33-36 לעיל.

47. השווה: "אמרו חכמים: שלוש עבירות נפרעין מן האדם בעולם הזה ואין לו חלק לעולם הבא, עבודת כוכבים וגילוי עריות ושפיעות דמים, ולשון הרע כנגד כולם. ועוד אמרו חכמים: כל המספר בלשון הרע כאילו כופר בעיקר [...] ועוד אמרו חכמים: שלושה לשון הרע הורגת,

על רקע שלושת המרכיבים והאפיונים המצטברים האלה, הבונים את החשיבה המשפטית הזאת ואת הפסיקה שלה, המתאפיינת כאמור באותה "נטייה להחמיר", יסתברו כל תוצאות השוואותינו הנקודתיות בעבודה זו (גם אם לא נצטרך לחזור ולהזכיר זאת בכל נקודה ונקודה). מקבץ הנקודות הבא יעסוק ב"היקף ההגדרה".

ב. היקף ההגדרה

(א). הרחבה יסודית ראשונית של ההיקף: הדגשת "האיסור העצמי" מכלל דברינו בסעיף הקודם עולה, נקודתית, כי לפי סעיף 1 לחוק, האיסור של לה"ר הוא איסור קונסיקוונציאלי בלבד, דהיינו: האיסור קיים רק אם "בעיני הבריות"⁸⁴ יש בפרסום לה"ר כדי להזיק ל"אדם" באחת הנסיבות המנויות בסעיף האמור; ואילו לפי החפץ-חיים האיסור הוא, קודם כול, איסור סובסטנציאלי, "עצמי", דהיינו האיסור קיים אף מבלי שמתקיים יסוד הפרסום ("בעיני הבריות") – ו"קל וחומר" אם היה זה בפני אנשים"⁸⁵. אם כן, ובמילים אחרות, מרחיב החפץ-חיים את היקף ההגדרה וכולל בה הן את האיסור העצמי (הסובסטנציאלי) והן את האיסור הקונסיקוונציאלי ("התוצאתי"). מתבקש אפוא שנוסיף להבהיר, כי מכוח עצם הגיונה הפנימי מתנגדת אומנם דוקטרינת "האיסור העצמי" לדרישת קיומו ההכרחי של יסוד הפרסום, כמו גם להכרחיות קיומו של היסוד הנזיקי⁸⁶ (התוצאות ה"עלולות"). עם זאת מכוח אותו הגיון פנימי של דוקטרינה זו, ובדרך של "קל וחומר", ברור שבהתקיים התנאים והנסיבות שבהם עוסק סעיף 1 לחוק, מקבל האיסור רק משנה-תוקף. אשר על כן, כל תוכנו של הסעיף האמור נכנס תחת גדר ה"קל וחומר" הזה, והריהו כלול בכלל דברי החפץ-חיים, שהובאו באותן דוגמאות עצמן שהבאנו לעיל.⁸⁷ וזו לשונו בנקודה מדויקת זו של הסכמה מלאה עם תוכן סעיף 1 לחוק, באופן כללי:

האומרו והמקבלו וזה שאומר עליו: רמב"ם, הלכות דעות פ"ז, הלכות ב-ה (ההדגשות הוספו – מ"ד). ואצל החפץ-חיים עוד הורחבו וחודדו הדברים; ראה ח"ת, הקדמה, עמ' י-יג; פתיחה, עמ' יט-כ; ועוד.

48. ראה הערה 32 לעיל.
 49. ראה לעיל סעיף א לפרקנו, תת-סעיף (ד), דוגמאות 1, 2.
 50. כזכור מדברינו בסעיף הקודם (סעיפי-משנה ב, ג, ד), תמציתה של דוקטרינה זו היא, שהאיסור הוא "מצד איסור האמירה בעצמו" (ראה הערות 7, 8 לעיל). ודוק: "אמירה" – ולא דווקא "פרסום"; ו"איסור האמירה בעצמו". ובאשר למרכיב "התוצאות העלולות": "דע, דאפילו אם לא בא על ידי הלשון הרע שלו שום רעה להאיש ההוא [...] אף על פי כן מכלל לשון הרע לא נפקא. ויותר מזה, דאפילו אם הוא משער לכתחילה שלא יבוא לנדון שום רעה על ידי דבורו, אף על פי כן אסור לו לספר בגנותו": ח"ת, שם, כלל ג, ו (ההדגשה הוספה – מ"ד). לעניין ההיבט הנזיקי הזה ראה להלן בפרקנו, תת הסעיף ב (ב) 2, "דוגמה 1".
 51. ראה הערה 49 לעיל.

...קח את דברי הרמב"ם (הלכות דעות פ"ז ה"ה) עטרה לראשך וזכור אותו תמיד, **דכל דבר שאם יתפרסם יוכל לגרום לחברו היזק בגופו או בממונו או להצר לו או להפחידו הרי זה לשון הרע.**⁸⁸

להשלמת סיכומו של עניין ההרחבה הנידונה נוסף הבהרה זו: אליבא דהחפץ-חיים, מתחלק איסור לה"ר באופן כללי לשתי קבוצות: (1). סיטואציות של אמירת דברים אשר תוכנם, "מצד עצמו" הוא תוכן של השמצה (גנאי / גנות); (2). סיטואציות של פרסום דברים, אשר אף אם בתוכן שלהם כשלעצמו "לא היה שום עניין גנאי כלל, רק שעל ידי דבריו נסבב רעה או גנות לחברו [...] גם זה בכלל לשון הרע הוא..."⁸⁹. קבוצה (1) מדגימה את האפיון, המספיק ליצירת המצב המובהק של "איסור עצמי" (כפי שהוסבר לעיל); ואילו קבוצה (2) – היא-היא המוצגת, כאמור, בדבריו של הרמב"ם שהחפץ-חיים ציטט לעיל (בסמוך). בעוד שלקבוצה זו, קבוצה (2), יש, כפי שראינו, חפיפויות שבהסכמה עם החוק, אין כל חפיפה מסוג זה בין קבוצה (1) והחוק, אלא רק ניגוד בסיסי בכל הקשור לתנאים היסודיים הדרושים להיווצרותו של "איסור לה"ר": החוק מכיר רק – ואך ורק – ב"איסור הקונסיקוונציאלי", והחפץ-חיים מכיר גם ב"איסור העצמי"⁹⁰. לשון אחר: בעוד החפץ חיים מכיר באיסור לה"ר ובאיסור סיפור לה"ר, מכיר החוק רק באיסור סיפור-פרסום לה"ר. "איסור לה"ר", לפי החפץ-חיים, נתפס כמקרה "טהור" של האיסור, דהיינו "האיסור העצמי", ומרכיב הסיפור-הפרסום רק מוסיף לחומרת העוולה.

(ב). עוד דוגמאות להרחבת היקף ההגדרה לפי החפץ-חיים

1. החלת האיסור גם על לה"ר כנגד אינטרס רכוש
לכאורה⁹¹ קיים איסור לה"ר לפי החוק רק ביחס לפרסום שיש עמו לה"ר על אדם,⁹² ולא – לדוגמה (והדוגמה נבחרה "נקודתית" לענייננו כאן ועתה) – גם

52. ח"ח, לה"ר, כלל ה, ו (סיפא) (ההדגשות הוספו – מ"ד).

53. שם, לה"ר, כלל ג, ד (סיפא) (ההדגשה הוספה – מ"ד).

54. והרי שתי דוגמאות מן התנ"ך, בהן מיושם הגיונו של "האיסור העצמי": (1) עניין ישעיה הנביא, שאמר לה"ר על עצמו הוא (!). ראה ילקוט שמעוני, ישעיהו, רמז תו ("...אמר לו הקב"ה: על שאמרת כי איש טמא שפתיים אנוכי שרא לך...". פירוש המילים "שרא לך" = מחול לך; מכלל שהיתה עבירה הטעונה "מחילה"); והשווה ח"ח, לה"ר, כלל א; במ"ח (טו), סיפא. (2) עניין חטא המרגלים: "שעיקר חטא המרגלים, היה לשון הרע, שהוציאו דבה על הארץ" (שם, פתיחה, דף יט) (ההדגשה הוספה – מ"ד). כאן המושמץ אינו "אדם", אלא "הארץ" (!). ואף שהשמצה ספציפית זו אירעה "לעניני כל עדת בני ישראל" (במדבר יג, כו), יש לראות ב"פרסום" זה פרט עובדתי "נסיבתי", מקרי וזניח – לעומת "האיסור העצמי" המתקיים כבר בעצם אמירת התוכן המשמץ; וכל זאת – אף כשהאיסור נעבר ביחס ל"לא אדם" ... אך יצוין, שבניגוד למקרהו הנ"ל של ישעיהו הנביא, ששימש אותנו כאן כסתם אילוסטרציה ליישום הגיונו של "האיסור העצמי", דווקא המקרה השני – לה"ר על "הארץ" – ישמש מקור להלכה משפטית חשובה, ועליה ידובר להלן בתת-הסעיף הבא.

55. ראה הערה 57 להלן.

56. ראה סעיף 1 לחוק.

בעניין רכושו של אדם או כנגד זכות הקניין שלו באותו רכוש.⁹³ לעומת זאת, כבר באותם "דברי הרמב"ם" (הלכות דעות פ"ז ה"ה) שהציג החפץ-חיים ככלל מנחה,⁹⁴ נקבע כי "...כל דבר שאם יתפרסם יוכל לגרום לחברו היזק [...]. בממונו [...]. הרי זה לשון הרע". בא החפץ-חיים ומפרט:

ודע, דכשם שאסור להוציא דבה על חברו, כן על חפציו אסור להוציא דבה (רבנו אליעזר ממין בספר יראים סימן קצא מצוה מ"א). וזה מצוי מאוד בעוונותינו הרבים, שחנווני אחד מוציא דבה על נכסי חנווני אחר, וכל כהאי גוונא, מפני הקנאה, וזו היא לשון הרע גמורה מדאורייתא.⁹⁵

בציון המובאה הזאת לא רצינו "לדלג" על האזכור (המופיע במקור) של רבנו אליעזר ממין: "האומר: 'ואפילו על עסקי חברו וממונו אסור להוציא דבה...' והביא ראיה לדבריו מעונשם של המרגלים על שהוציאו דבת הארץ (ערכין טו, א)..."^{97,96}. לכאורה אין הנידון (לה"ר כנגד אינטרס רכושני: "עסקי-חברו",

57. הפגיעה הזאת מהווה את בסיסה של עולת "השקר המפגיע", בו עוסק סעיף 58 לפקודת הנוזיקין (נוסח חדש), תשכ"ח – 1968, נ"ח 266. ראה מאמרה של ד"ר פ' פרידמן, "שקר מפגיע ולשון הרע - אפשרות התביעה במסגרת הגדרת סעיף 31(3) לחוק איסור לשון הרע, תשכ"ה", הפרקליט, לו, עמ' 91-77. להקשר הנקודתי של עיונו כאן מגיב מאמר זה על המצב העובדתי הנתון, שאין בחוק "התייחסות ספציפית של המחוקק", המאפשרת "הגנה לפרסומים על רקע מסחרי או עסקי"; שכן "העובדה [היא] שסעיפי ההגנה של חוק איסור לשון הרע אינם כוללים התייחסות ישירה להיצגים מסוג זה" (שם, עמ' 91), כשם שמאידך, מנקודת המבט של ההגנה על המוניטין הכלכלי של התובע, רק הרחבת תחולתו של סעיף 31(3) לחוק גם על אינטרס רכושני "נותנת פתח תקווה למצוא בו תשובה לצורך שהיה קיים ללא מענה" (שם, עמ' 88). את "פריצת הדרך" (שם, עמ' 91) לאפשרות ההרחבה האמורה מוצאת המחברת בפרשנות הגמישה שניתנה (ודווקא לאחד מסעיפי ההגנה שבחוק, הוא סעיף 15(6)), העוסק בהגנה המוקנית למותחי ביקורת על "יצירה ספרותית, מדעית, אמנותית או אחרת" (ההדגשה הוספה – מ"ד), על-ידי מ"מ הנשיא ח' כהן בעניין הוצאת ספרים "החיים" (ראה לעיל דברי המבוא והערה 20), בעמוד 367 א; שם נאמר: "אין ספק שמשחקי ילדים [...] גם הם בגדר יצירה ספרותית [...] או אחרת..." כך הוכנסה התייחסות למוצר המשווק בשוק לתוככי תחומי חלותו של אחד מסעיפי החוק הנידון, ועל כך מעירה ד"ר פרידמן במאמרה הנ"ל (עמ' 88): "אין ספק, שהפתרון שנקט בו השופט כהן, הוא הפתרון [...] במסגרת המצב הקיים". אכן, במצב החקיקתי הקיים לא נועד אותו סעיף 15(6) לחוק "בהכרח לתת תשובה למקרה רגיל [...] בעניינים מסחריים דווקא..." (שם, שם). מכאן הצעתה של המחברת לשינויים ב"מצב הקיים" מתוך גישה של פתרון יסודי המוצג שם (עמ' 91-81), ושהפירוט בענייני חורג מענייניו הנקודתי כאן.

58. ראה לעיל בפרקנו בטקסט ליד הערה 52.
59. ח"ח, לה"ר, כלל ה, ז (ההדגשות הוספו – מ"ד); וכן: שם, פתיחה, עשין, ב (רישא); שם, רכילות, כלל א, יא (סיפא); ועוד.

60. נ' רקובר (לעיל בפרק הקודם), הערה 20, עמ' שכח, הערה 18 (ההדגשות במקור).
61. יש לציין כי בלשון הסעיף הון ב"שקר מפגיע" (ראה הערה 57 לעיל) אין אזכור מפורש של "מקרקעין", כך שלכאורה עולת "השקר המפגיע" הוכרה על-ידי המחוקק במפורש רק ביחס להשמצת איכויות ותכונות של "טובין", המוגדרים כ"נכסים מוחשיים שאינם מקרקעין" (ראה סעיף 3 לחוק הפרשנות, התשמ"א – 1981, ס"ח 1030). אצל החפץ-חיים, מכל מקום, אין ספק שהעוולה אפשרית גם ביחס למקרקעין, כמובנו המידי של מונח "הארץ", אשר ממנו ובו מעגנים רבינו אליעזר ממין והחפץ-חיים את ההלכה המשפטית האמורה.

"ממונו" דומה לראיה ("דבת הארץ"), שכן היווצרות חטאם של המרגלים לא מותנית בזיקה רכושית כלשהי, אלא רק בעצם התקיימות "איסור האמירה בעצמו"⁹⁸ – אלא שוב ניזכר כמה שכינינו למעלה⁹⁹ "הגיונה של דוקטרינת האיסור העצמי". בהתאם להגיון זה (שלפיו כבר העלינו את קטיגוריית ה"לה"ר אף שאין עמה פרסום)¹⁰⁰, קיים איסור של לה"ר לא רק כנגד "לא-אדם", אלא אף ללא התנאת קיומה של זיקה רכושית כלשהי בין אדם לבין אותו "לא-אדם"... ו"קל וחומר" הוא בהתקיים זיקה זו, דהיינו בנסיבות "שבין אדם לנכסי חברו"¹⁰¹.

2. דוגמאות של דמיון בעיקר הדין ושוני ברציונל

דוגמה 1: קיום האיסור גם בדברים שלא הזיקו בפועל

כפי שכבר צוין לעיל,¹⁰² כל תוכנו של סעיף 1 לחוק נכנס בגדר אותו כלל מנחה שהחפץ-חיים נטל מהרמב"ם.¹⁰³ עתה יש להוסיף, כי הסכמה זו כוללת גם את הדיוק במובנו של המונח "עלול" שבסעיף 1 לחוק, רישא, המתפרש כך שהמבחן לקיומה של עוולת לה"ר אינו בהכרח תוצאתי בפועל:

...אין צורך שיוכח שלמעשה נגרם נזק על ידי הוצאת השם הרע [...] אלא די בכך שיוכח כי הדברים שנאמרו עלולים [מודגש במקור] להביא לתוצאות האמורות בסעיפים הקטנים...¹⁰⁴

והוא הדין גם אליבא דהחפץ-חיים, כנשמע בבירור הן מאותו כלל מנחה עצמו והן – ובמפורש – מההתייחסותו הפרטנית לכלל זה.¹⁰⁵ בכך "מצטרף" לכאורה החוק אל החפץ-חיים בנקודה ספציפית זו לקו של "הנטייה להחמיר" כלפי מוציאי דיבת לה"ר.¹⁰⁶ ואולם מעבר להסכמה העניינית הזאת צריך

-
62. ראה הערות 50, 54 לעיל.
 63. שם.
 64. סעיף א (ה) לעיל.
 65. ומכל מקום לפי החוק, כמו שהוא לפנינו, לא היה ניתן, למשל, לתבוע את "המרגלים"...
66. סעיף ב (א).
 67. ראה ליד הערה 52 לעיל.
 68. דברי השופט קיסטר, מובאים על-ידי השופט ג' כך בע"א 334/89 מיכאלי ואח' נ' אלמוג, פד"י מו (5) 569 ה-ו. למונח "עלול" ראה דברי השופט אגרנט (כתוארו אז) בבג"צ 73/53; 87/53 חברת "קול העם" בע"מ נ' שר הפנים, פד"י ז, 871. לדיון נרחב בעקבות הדברים, ראה פ' להב, "על חופש הביטוי בפסיקת בית המשפט העליון", משפטים, ז (תשל"ז-1976), 387 (IV) – 403.
 69. ראה דבריו בנקודה זו, הערה 50 לעיל.
 70. לעניין הפרמטר הזה (היינו "הנטייה להחמיר", כאמור) ראוי שנעיר באופן כללי, כי בפסיקה הישראלית במשפטי לה"ר אכן אובחנה התפתחות, אשר כיוונה הוא בוודאי הפוך ממה שהחפץ-חיים היה מעדיף לצפות, בהיות הכיוון הזה נוטה יותר להסגת הזכות לשם טוב מפני עקרון חופש הביטוי – הפרסום. כך עולה, למשל, מכללות סקירתה הנרחבת של להב, הערה 68 לעיל, וכן מדיונה (המצומצם יותר בנקודה זו) של פרידמן, הערה 57 לעיל, בעמ' 88 (סעיף ב-91, ואחרים. פן מיוחד בהקשרו הכללי של הפרמטר האמור, ושל הסתמנותו

שנזכור את השוני ברציונל: לפי החוק, היעדר הדרישה מן הנפגע-התובע – כי יוכיח "שלמעשה נגרם (לו) נזק על-ידי הוצאת השם הרע" – מוסבר מתוך ההנחה שביסוד החוק, אשר לפיה:

התוצאה הכמעט ודאית מפרסום לשון הרע היא פגיעה באדם, שאליו מתייחסת לשון הרע, וזאת למדים אנו מעצם הגדרתה של לשון הרע שבסעיף 1 לחוק ומהנחת החוק, כי אדם שאליו מתייחס הפרסום הוא "נפגע" (ראה סעיפים 2 (ב) (1), 2 (ב) (2), 7, 8...¹⁰⁷

הבלטת גורם "התוצאה (הכמעט ודאית)" מזכירה, כמוכן, את הרציונל "הקונסיקוונציאליסטי" – גם אם בגרסתו האמורה לעיל; אך אליבא דהחפץ-חיים ה"סובסטינציאליסט", אף אין צורך בהנחת אותה הנחה שהחוק מניח. יסוד קיומה של עוולת לה"ר, לפי החפץ-חיים, הוא התנהגותי "טהור", כלומר ב"עצם האמירה" כבר מתקיים "האיסור העצמי", וללא תלות כלשהי ביסוד התוצאתי – לא כמוכן של תוצאות בפועל (ובזה הוא מסכים עם החוק), אף לא כמוכן שבגרסת החוק ("תוצאות עלולות") – ובזה הוא מחמיר מעבר לחוק.

דוגמה 2: קיום האיסור גם ביחס לקטין

גם כאן הן לפי החוק והן לפי החפץ-חיים קיים האיסור של לה"ר גם ביחס לקטין (או ל"קטן", במינוח של החפץ-חיים). לפי החוק, מכיוון שאין בכל סעיפו סייג כלשהו המתייחס ספציפית לגילו של ה"נפגע" ("האדם שאליו מתייחס הפרסום"), אין כל מניעה משפטית, שתוגש מטעם כל "אדם" (סעיף 1 לחוק) בכל גיל תובענה או קובלנה (סעיפים 6, 7, 8 לחוק) בגין לה"ר. כך עולה גם מסעיפים מקבילים בפקודת הנויקין (נוסח חדש):¹⁰⁸ לאחר שסעיף 2 לפקודה הגדיר את המונחים (המעניינים אותנו עתה) "ילד" ו"נזק",¹⁰⁹ עוסק סעיף 5 לפקודה (כלשון כותרת השוליים שלו) ב"הסתכנות מרצון"; והוא קובע (בסעיף 5 (5)), ומסייג (בסעיף 5 (ג)), כדלהלן:

הברורה של הכיוון האמור, מוצא את ביטוי (העדכני עוד יותר, כרונולוגית) בפסק-הדין ובנימוקיו של השופט (כתוארו אז) א' ברק בע"א 214/89 אבנרי ואח' נ' שפירא ואח', פד"י מג (3) 848-874 (להלן: עניין אבנרי). אגב, השופט ברק מזכיר שם כמה מ"מקורותינו" המקראיים, החז"ליים והרמב"ם, אך לא את ספר ח"ח; ראה שם, עמ' 856 ז ועמ' 857 א. לביקורת על הנימוקים ופסק-הדין האמורים ראה א' בנדור, "חופש לשון הרע", משפטים, כ (תשנ"א), 561-590. על העולה מביקורת זו, עניינית, ובנגיעה ישירה לאחת הנקודות שיעסיקונו להלן, ראה פרק שני, סעיף ד (ב) (2).

71. דברי השופט גולדברג בבורוכוב נ' יפת. ראה הערה 21 לעיל, עמ' 211 א-ב.

72. פקודת הנויקין (נוסח חדש), נ"ח 266 (להלן: הפקודה).

73. "...אבדן [...] נוחות [...] או שם טוב, או חיסור מהם, וכל אובדן או חיסור כיוצאים באלה..."

5. (5) בתובענה שהוגשה על עוולה תהא הגנה שהתובע ידע והעריך, או יש להניח שידע והעריך, את מצב הדברים שגרמו לנזק וכי חשף עצמו או רכשו למצב זה מרצונו.
 (ג) ילד למטה מגיל שתיים-עשרה לא ייחשב כמסוגל לדעת או להעריך את מצב הדברים שגרמו לנזק או כמסוגל מרצונו לחשוף עצמו או רכשו למצב זה.

במקרה ספציפי זה נשללת מן העול-הנתבע הגנת ה"הסתכנות מרצון", כדי להשאיר על כנה, מן הבחינה הזאת, את **חבותו בנוזקין** של הנתבע כלפי הילד התובע דנן. בזה "הוחזרנו" גם כאן לרציונל "הקונסיקוונציאליסטי, שכאמור¹¹⁰ מאפיינ את גישת-היסוד של החוק, ומקובל מכוח "קל וחומר" על החפץ-חיים גם ביחס ל"קטן"¹¹¹. אך שוב: אין החפץ-חיים מסתפק בציון הטעם הקונסיקוונציאלי בלבד, אלא נזקק לשני הטעמים: הסובסטנציאלי – והוא המובא ראשונה – ואחריו הקונסיקוונציאלי. ואלה דבריו:

קטן. פשוט דגם הוא בכלל [לא תלך רכיל ב-] עמיך". וגם לפי הטעם שכתבו כולם על איסור רכילות, שעי"ז מתעורר מדנים ורגיל לבוא מזה נזקים גדולים...^{113,112}

דוגמה 3: לשון הרע על המת

"לשון הרע על המת" היא כותרת-השוליים של סעיף 5 לחוק, ו"מות הנפגע" היא כותרתו של סעיף 25 לחוק. מסעיף 5 אנו למדים, שאכן גם לה"ר על אדם מת "דינה כדין לה"ר על אדם חי"¹¹⁴. ההבדל המיידני בין הנסיבות, שאליהן מתייחסים שני הסעיפים הללו, הוא בעיתוי פרסומה של הלה"ר: בסעיף 5 מדובר בלה"ר "שפורסמה אחרי מותו"¹¹⁵; ובסעיף 25 מדובר בלה"ר שפורסמה עוד בחייו, אך "...תוך ששה חודשים לאחר פרסומה מת בלי להגיש תובענה או קובלנה בשל אותה לשון הרע..." או "...שהגיש תובענה או

74. ראה תת-הסעיף (א) והערה 26 לעיל.

75. ראה ח"ח, לה"ר, כלל ח, ג, במ"ח (ה); ושם, רכילות, כלל ז, א, במ"ח (ב).

76. שם, רכילות, שם, שם (ההדגשות הוספו – מ"ד).

77. בהקשר "הגילאי" הנזכר ראוי לציין, שדווקא לפי המקורות ההלכתיים הנורמטיביים שהחפץ-חיים מצטט ("כדאיתא בבא קמא, פו, ב", שם, שם) אין "קטן" עשוי להיתבע על עוולה אלא משמלאו לו י"ג שנים ויום אחד (ככל בר-עונשין לפי ההלכה). ואילו לפי סעיף 9(א) לפקודה (כותרת השוליים: קטן), "קטן" שמלאו לו 12 שנה כבר עשוי להיתבע על עוולה. אך כמדומה ברור, שיותר משיש בדין ההלכתי האמור "סטייה" מן "הנטייה להחמיר", המאפיינת את דיני לה"ר אצל החפץ-חיים ("בכל גווני"), יש בדין האמור כעין "ויתור" לעיקרון פורמלי בעל תוקף כללי בתחום המשפט בעברי.

78. סעיף 5 לחוק, רישא.

79. סעיף 25(א) לחוק.

קובלנה בשל לשון הרע ומת לפני סיומה...¹¹⁶ אלא שהמחוקק קובע, הן בסעיף 5 והן בסעיף 25, הגבלות משני סוגים על הגשת תובענה או קובלנה כנגד המפרסם: בסעיף 5 ההגבלה היא על היקף חוג התובעים (רק "בן זוגו של המת או אחד מילדיו, נכדיו, הוריו, אחיו או אחיותיו"); ואילו בסעיף 25 – בנוסף להגבלה דומה בהיקף חוג התובעים – קיימת עוד הגבלה בזמן: הן כנסיבות המתוארות בסעיף 25(א) והן באלו המתוארות בסעיף 25(ב) יוכל מי מאותו חוג תובעים להגיש (או להמשיך ב-) תובענה או קובלנה רק "תוך ששה חודשים לאחר מותו" של ה"נפגע".

ואולם מעבר לדמיון שבגוף הקביעה – כי "לשון הרע על אדם שפורסמה אחרי מותו, דינה כדין לשון הרע על אדם חי" – לא זו בלבד שאין אצל החפץ-חיים דבר מאותן שתי הגבלות – לא בהיקף חוג התובעים הפורספקטיביים ולא במשך הזמן של קיום תוקף עילת התביעה,¹¹⁷ אלא יש אף חומרה יתרה בלה"ר על המת מאשר על החי, שכן דווקא בהקשר לה"ר על המת התקינו באופן מיוחד: "תקנה וחרם קדמונים, שלא להוציא לעז ושם רע על המתים. וכל זה אפילו אם המת [היה] עם הארץ, וכל שכן אם הוא תלמיד חכם, בוודאי המבזה אותו עוון פלילי הוא וחייב נידוי על זה..."¹¹⁸

דוגמה 4: לשון הרע על הציבור

"לשון הרע על הציבור" היא כותרת השוליים של סעיף 4 לחוק. כפי שכבר למדנו מסעיף 1 לחוק, לה"ר על תאגיד,¹¹⁹ דינה כדין לה"ר על יחיד. לעומת זאת, "ציבור כלשהו" או "חבר בני אדם"¹²⁰ הריהם, כפי הנראה, מושגים מופשטים יותר ומוגדרים פחות. מכאן, כמדומה, קביעתו של סעיף 4 לחוק, שאומנם "לשון הרע על חבר בני אדם או על ציבור כלשהו [...] דינה כדין לשון הרע על תאגיד, אלא שאין בה עילה לתובענה אזרחית או לקובלנה, ולא יוגש כתב אישום בשל עבירה לפי סעיף זה אלא על ידי היועץ המשפטי לממשלה או בהסכמתו". הדרך להגשת תובענה אזרחית חסומה אפוא כליל; והדרך להגשת קובלנה מסויגת, בכפוף לתוצאות התערבות שיקול-דעתו של היועץ-המשפטי. כמו בדוגמאות קודמות, גם כאן מכיר אפוא החוק בגוף העוולה, אך הכרה זו מיד מסויגת ומותנית.

80. סעיף 25(ב) לחוק.

81. יצוין כי מגבלת הזמן הזאת איננה לא בהצעת החוק הראשונה ואף לא בשנייה (ראה הערה 16 לפרק הקודם); ובהשוואה בין השתיים בנקודה זו עולה כבירור, שהצעת החוק הראשונה משווה ללא סייג נוסף את דין לה"ר על המת לדין לה"ר על החי – מה שאין כן הצעת החוק השנייה, אשר אף הציעה שלא תהיה בלה"ר על המת "עילה לפיצויים".

82. ח"ח, לה"ר, כלל ח, ט. והשווה רמ"א, שולחן ערוך, חושן משפט, תכ, לח, המוסיף גם "...עונש ממון כפי ראות בית הדין".

83. ראה הערה 23 לעיל.

84. סעיף 4 לחוק.

אצל החפץ-חיים, לעומת זאת – ומעבר לאותו דמיון שבגוף הקביעה, כי גם לשון הרע זו "דינה כדין לשון הרע על תאגיד" – דינו של המספר לשון הרע על ציבור אף **חמור** מדינו של המספר היחיד. וזו לשונו:

...ונכשלין בזה בעוונותינו הרבים הרבה אנשים, כמו שאנו רואין בעליל שאם לא יקבלו לאחד בסבר פנים יפות בעיר אחת, כשהוא נוסע אחר כך לעיר אחרת מפרסם לגנות עבור זה האנשים החשובים דשם מפני שלא סייעוהו בענייניו, וכל שכן אם מבזה עבור זה סתם לכל העיר, בוודאי עוון פלילי הוא, כי איסור לה"ר אפילו על אמת שכתבנו [...] הוא אפילו אם מספר על איש פרטי, וכל שכן על עיר שלימה [...] וודאי עוון גדול הוא".¹²¹

3. אבק לה"ר, אבק רכילות, השומע, המקבל – דינים והיבטים ללא מקבילה בחוק

"אבק לשון הרע" הוא מונח המציין, קודם כול, צורת הבעה מסוימת, סוג של אופן הבעתו (המילולית) של האיסור, או כלשון כותרת-השוליים של סעיף 3 לחוק – של דרך מ"דרכי הבעת לשון הרע". על דרכים אלה נעמוד להלן בסיומו של פרקנו תחת הכותרת: נקודות הסכמה (בין החוק והחפץ-חיים). מכאן גם הצידוק להעלאת נושאנו זה לעיון נפרד כאן, לאמור: לפי הבנתנו, אין "הסכמה" לגביו, וליתר דיוק, אין להגדרת תוכנו המיוחד של איסור "אבק לשון הרע/רכילות" מקבילה ספציפית בחוק. במה דברים אמורים?

לשון הרע עצמה – לצורך הספציפי הזה של הגדרת ה"אבק" שלה – "היינו המספר בגנות חברו";¹²² כלומר, יש מספר, והגנות האמורה יוצאת מפיו כ"מקור ראשון"; ואילו **רכילות עצמה**, "היינו שמספר, לאחר מה שחברו דיבר עליו רעה או עשה לו רעה";¹²³ בתשתית עובדתית זו אנו מבחינים שני מרכיבים חשובים: מרכיב ה"חזרה על פרסום קודם",¹²⁴ ובעצם החזרה הזאת מובנה מרכיב ה"אמצעות התקשורתית":¹²⁵ **הוא מספר לאחר** את דברי "המקור הראשון", ובעצם סיפורו גורם לפרסומו של דבר הלשון הרע. כל אחד מן "המספרים" הללו (כולל – אין צריך לומר – "המקור הראשון" שסיפר את הלשון הרע למספר המרכל) עובר, במידה שווה, על האיסורים שמ"דאורייתא".¹²⁶ זוהי על כן הבחנה סיטואציונית בלבד (דהיינו, ללא נפקות משפטית כלשהי: שניהם איסורים מאותו מקור ובאותה מידת תוקף). לעומת זאת איסור ה"אבק" הוא איסור שהוסף "מדרבנן" כדי להרחיב את

85. ח"ח, לה"ר, כלל י, יב (ההדגשות הוספו – מ"ד).

86. שם, פתיחה, עמ' כ; וביתר פירוט שם, לה"ר, כלל א.

87. שם, פתיחה, שם; ושם, רכילות, כלל א.

88. השווה: סעיף 15(10), וסעיף 19(1) לחוק. וראה תת-הסעיף (ג)1(ג), להלן בפרקנו.

89. השווה: סעיף 11 וסעיף 12 לחוק.

90. ראה הטקסט ליד הערה 44 לעיל.

היקף הגדרת מהות האיסור, ועניינו מתחלק ל"אבק לשון הרע" ול"אבק רכילות". עניינו של איסור זה בשני המקרים שהוא קיים אף במקום שאין אדם מספר בגנות עצמה, אלא אמירתו גורמת לאחרים שיספרו בגנות עצמה. וכגון (במקרה של "אבק לשון הרע") "המספר בשבחו של חברו בפני שונאיו [...]. דזה גורם להם שיספרו בגנותו";¹²⁷ או (במקרה של "אבק רכילות") "כגון המספר לחברו, איך ששאלו מאחד אודותיו, והשיב [הנשאל ההוא] על זה: שתקו, איני רוצה להודיע מה אירע ומה יהיה, וכל כיוצא בזה..."¹²⁸ בשני המקרים, ובכל כיוצא בהם, אין בגוף אמירתו של "המספר" דבר מאותו "איסור עצמי" שמדאורייתא – על אף דקדוקי החומרה הכלולים בלאו הכי באיסור דאורייתא גם באשר לדרכי הבעתו.¹²⁹ ועם זאת נמנה גם "המספר" הזה עם עברייני לשון הרע מכוח דינא-דרבנן.

היש לו, לאיסור ה"אבק", מקבילה בחוק? לפי הבנתנו התשובה היא שלילית. בעיוננו ההשוואתי עד כה נערכו כל מרכיביה ואפיוניה המהותיים של הגדרת איסור לשון הרע לפי החוק אל מול מקביליהם הדומים או השונים אצל החפץ-חיים, כאשר מקבילים אלה מהווים את מרכיביו ואפיוניו של האיסור שמדאורייתא בלבד. לא שאין איסורי לשון הרע מדאורייתא שאין להם מקבילות בחוק; אלא שנוסף לעצם האיסור לומר לשון הרע קיימים באופן עקרוני עוד שני איסורי לשון הרע מדאורייתא: לשמוע (!) לשון הרע, ולקבל לשון הרע; דהיינו יש איסור אף לשמוע, והשומע לשון הרע ומקבל את הדבר כאמת עובר בעבירה נוספת על עצם איסור השמיעה.¹³⁰ שני האיסורים הללו מרחיבים עד מאוד את תחום היקף ההגדרה של האיסור אצל החפץ-חיים, אך במסגרת החוק אין להם כל מקבילה.

מאידך, היעדר כל מקבילה בחוק לאיסור ה"אבק" הריהו כמדומה מובן עניינית-נקודתית מתוך כך, שלפי החוק החבות באחריות בשל פרסום, שיש עמו לשון הרע, היא חבות באחריות להבאתו של דבר הלשון הרע גופא לפרסום, ולא משום כך בלבד שדבריו של אדם – שכשלעצמם אין עמם לשון הרע – גרמו לאחרים לפרסם את הלשון הרע עצמה. אלה האחרונים הם – ולפי החוק: הם, ולא הראשון – חשופים לתביעה דיבתית; ואילו לפי החפץ-חיים הריהם אומנם עברייני לשון הרע גם כן, ומדאורייתא דווקא (כלומר, על עצם קביעת חבותם זו יש בוודאי הסכמה בסיסית בין החפץ-חיים והחוק); אך גם הראשון, היוצא פטור בלא כלום לפי החוק, הריהו עבר על איסור מאיסורי לשון הרע ורכילות, הוא איסור ה"אבק", המהווה אפוא הרחבה נוספת של היקף ההגדרה.

91. ח"ח, לה"ר, כלל ט, א (ההדגשה הוספה – מ"ד).

92. שם, רכילות, כלל ח, א.

93. ועל כך ראה סעיף 1(ג) להלן בפרקנו.

94. ח"ח, לה"ר, כללית ו-ז; ושם, רכילות, כלל ו.

ג. נקודות של הסכמה (מלאה או חלקית)¹³¹

1. בדרכי הפרסום וההבעה

- (א) הסכמה מלאה לגבי רוחב ההיקף של מגוון דרכי הפרסום לשון סעיף 2(א) לחוק (כותרת השוליים: "פרסום מהיר"):
2. (א) פרסום, לעניין לשון הרע בין בעל פה ובין בכתב או בדפוס, לרבות ציור, דמות, תנועה, צליל וכל אמצעי אחר.

לשונו של החפץ-חיים:¹³²

איסור זה של לשון הרע הוא בין אם הוא מספר עליו בפיו ממש או שהוא כותב עליו דבר זה [...] בכל גווני...

(ב) הסכמה מלאה על חלק מדרכי ההבעה

- לשון סעיף 3 לחוק (כותרת השוליים: "דרכי הבעת לשון הרע"):
3. אין נפקא מינה אם לשון הרע הובעה במישרין ובשלמות או היא והתייחסותה לאדם הטוען שנפגע בה משתמעות מן הפרסום או מנסיבות חיצוניות, או מקצתן מזה ומקצתן מזה.

לשונו של החפץ-חיים:¹³³

...וגם אין [...] חילוק אם הוא מספר עליו הלשון הרע שלו בפרוש, ובין אם הוא מספר עליו [...] בדרך רמז¹³⁴ בכל גווני בכלל לשון הרע הוא.

כדי להשלים את מלוא ההסכמה בנקודה זו, נצרף לדברי החפץ-חיים כאן את דבריו במקום אחר, והריהם נקראים כ"פירוש" הממחיש את דברי המחוקק בסיפא של סעיף 3 לחוק (המצוטט לעיל). וזו לשונו:¹³⁵ "אפילו אם אינו מבאר בעת הסיפור את האיש שהוא מדבר עליו, רק הוא מספר סתם, ומתוך עניין הסיפור נשמע להשומע על איזה איש כיוון המספר הזה – בכלל לשון הרע הוא... "ולסיכום הסכמה זו, עניינית: האיסור קיים בין אם הלשון הרע, או התייחסותה לאדם הנפגע בה, מפורשת ושלמה, ובין אם במשתמע ומכללא בלבד.

הטעם, שבגללו סייגנו את "ההסכמה המלאה" בנקודה זו רק לחלק מדרכי ההבעה, נעוץ במה שכבר העלינו בתת-הסעיף הקודם על ה"אבק", אשר גם הוא אינו אלא אופן מסוים או דרך מ"דרכי הבעת לשון הרע"; ועם זאת אין

95. בזה אנו חוזרים בעצם לאותו סוג דוגמאות של "דמיון בעיקר הדין ושוני ברציונל", כשיש שוני (ראה סעיף 2(ב), לעיל); אך כאן "נחסוך" יותר בהתייחסות לרציונל (שכבר הובלט והודגש די הצורך) ונתייחס בעיקר לגופו של תוכן ההסכמות.

96. ח"ח, לה"ר, כלל א, ח, במ"ח (יד).

97. שם, שם.

98. ודוק: ה"רמז" הזה הוא לגוף הלשון הרע עצמה, ולפיכך ברור שאין המדובר כאן באיסור ה"אבק"; וראה תת-הסעיף הקודם.

99. ח"ח, לה"ר, כלל ג, ד (ההדגשה הוספה – מ"ד).

הוא כלול בשום מקום בחוק (כפי שהארכנו די הצורך על היעדר מקבילה זו בחוק לעיל).

(ג) "רכילות" – כלולה בחוק

זכור,¹³⁶ היתה ההבחנה בין "לשון הרע" ל"רכילות" אצל החפץ-חיים בין שתי סיטואציות, אשר כל אחת מהן מהווה מצב דברים, אשר בו מתקיים האיסור שמדאורייתא. אין מדובר אפוא באיזה "דפוס" של מצב דברים יחיד ומסוים, אשר בו ורק בו מובנים נתוניו של המצב שבו מתקיים האיסור בנידון. כך גם עמדתו של החוק: אף שאין הוא מאמץ בשום מקום את המושג "רכיל" (לנגזריו השונים), הרי שני המצבים המובחנים אצל החפץ-חיים ("המספר בגנות חברו" ו"המספר לאחר מה שחברו דיבר עליו רעה או עשה לו רעה") כבר נכנסים בגדרו של סעיף 1 לחוק – אם כי רק דרך אותה הסכמה חלקית בין החוק לחפץ-חיים. החוק מתנה את יצירת מצבי האיסור (בלשון רבים! וכפי שהם מנויים בארבעת סעיפי-המשנה של הסעיף האמור) דווקא בסוג אחד ויחיד של התנהגות הנאשם-הנתבע, והוא מעשה הפרסום, והחפץ-חיים מסכים לכך מכוח "קל וחומר"¹³⁷ (וליותר מכך: אף ללא יסוד "הפרסום"). עניינית אפוא: בהתקיים מעשה ה"רכילות" כבהגדרתו האמורה של החפץ-חיים וכבתנאו האמור של החוק, הרי זו לכאורה כל התשתית העובדתית, הדרושה להצמתו של "פרסום שיש עמו לשון הרע" לכל דבר ועניין אליבא דשניהם.¹³⁸ ואומנם דינה של התשתית העובדתית הזאת, דהיינו של "רכילות" על-פי הגדרת החפץ-חיים (ובמרכיביה שהובחנו על-ידינו לעיל),¹³⁹ הוא דין, שהחוק קובעו במפורש בכמה מסעיפיו האחרים (ולא רק במשמע מסעיף ההגדרה). כך, למשל, ייכנסו באופן עקרוני תחת הגדרה זו כל הנושאים באחריות (אזרחית ו/או פלילית) לפרסום לשון הרע ב"אמצעי התקשורת"¹⁴⁰ השונים, כמפורט בסעיפים 11, 12 לחוק.¹⁴¹ לפנינו אם כן לכאורה הסכמה עקרונית ביחס למעמדה המשפטי של התשתית העובדתית האמורה; אלא שהחפץ-חיים – כצפוי לאור כלליה של אותה "נטייה להחמיר" בדינים שמדאורייתא¹⁴² – ינקוט מידת דין מחמירה במקום שהחוק נוקט גישה שונה (בכיוון של "היתרים, הגנות והקלות"); ועל כך בפרק הבא.

2 דבר אמת; היעדר כוונה רעה – המבחן הוא אובייקטיבי

100. ראה הטקסט ליד הערות 86-90 לעיל.
 101. ראה סעיף א(ד) לעיל.
 102. למעשה ייתכנו במקרה ה"רכילות" האמור שתי תביעות דיבה (כאילו מקרה ה"רכילות" האמור "מתפצל" לשני מקרים "רגילים" של מצב הלשון הרע לפי החפץ-חיים): "האחר" יכול לתבוע את "חברו", וזה האחרון יכול לתבוע את "המספר"...
103. ראה הערה 100 לעיל.
 104. לפי סעיף 11(ג) לחוק: "...ענתון [...] וכן שידורי רדיו וטלוויזיה הניתנים לציבור...".
 105. ובסעיפים אחרים, כגון: 15(10)(11)(12); 19(1), לחוק; ועוד.
 106. ראה סעיף א(ה) לעיל.

גם בשתי הנקודות הללו נמשך אותו קו המתואר לעיל, לאמור: שניהם, החוק והחפץ-חיים, עמדתם מלכתחילה היא שאחריותו של אדם ללשון הרע אינה פוחתת בשל כך בלבד שהוא סיפר אמת;¹⁴³ או בשל כך בלבד שלא התכוון בסיפורו להרע לאדם הנפגע;¹⁴⁴ או אף אם הוא "משער לכתחילה שלא יבוא להנידון [לאדם הנפגע] שום רעה על ידי דבורו",¹⁴⁵ מאחר שהמבחן הוא אובייקטיבי ולא סובייקטיבי. כך היא גם עמדת החוק.¹⁴⁶ ואולם שוב נפרדות הדרכים משמגיעים לנושאים שיידונו ויודגמו בפרק הבא.

פרק שני: חריגים וסייגים לאיסור

קודם שנפנה להדגמת לקט של השוואות נקודתיות בנושא הפרק הזה, כדאי שנציג תחילה בניסוח כללי בלבד את תמצית עמדותיהן היסודיות של החוק ושל החפץ-חיים בנושא.

א. תמצית עמדותיו היסודיות של החוק

יפים הם לעניינו בנקודה זו דבריו הממצים של כב' השופט א' ברק (כתוארו)¹⁴⁷:

...חוק איסור לשון הרע [...] קבע, כי פרסום שיש בו לשון הרע אסור הוא... עם זאת, **האיסור אינו מוחלט**. קיימים פרסומים, שיש בהם לשון הרע ושהם **מותרים** (סעיף 13). קיימים פרסומים, שבגינם יש למפרסם **הגנה** (סעיפים 14, 15, 16). כך, למשל, אפילו מהווה הפרסום לשון הרע, אין הוא מטיל על המפרסם אחריות, אם הפרסום הוא **אמת ויש בו עניין ציבורי** (סעיף 14). גם אם הפרסום אינו **אמת ואין עניין ציבורי** בפרסומו, נתונה הגנה למפרסם, אם הפרסום הוא **בתום לב ונעשה בנסיבות מיוחדות** שהחוק עומד עליהן (סעיף 15) [...] המחוקק לא הכיר בזכות מוחלטת לשם טוב, תהיינה הנסיבות אשר תהיינה...

סעיף 13 לחוק מעניק אפוא לסוגי הפרסומים המפורטים בו חסינות מוחלטת. סעיפים 14-15 עוסקים בהגנות מסויגות: בסעיף 14 מדובר בהגנת "אמת דברתי" כשיש בפרסום "עניין ציבורי", וסעיף 15 מהווה למעשה רשימה של

-
107. ראה ח"ת, לשון הרע, כלל א, א, במ"ח (א); ועוד. וראה, לדוגמה, סעיף 14 לחוק, הדורש גם "עניין ציבורי".
108. ראה ח"ת, שם, כלל ג, ג; ועוד. וראה סעיף 6 לחוק, הדורש "כוונה" רק לאחריות פלילית (ראה סוף הערה 21 לעיל).
109. ח"ת, שם, שם, ר, במ"ח (ז); ושם, כלל ד, במ"ח (מו). וראה גם הערה 50 לעיל.
110. "המבחן להתקיימות תנאי הסעיף [סעיף 1 לחוק], כפי שנקבע לא אחת על ידי בית משפט זה, הוא אובייקטיבי ולא סובייקטיבי": השופט ג' בך, **מיכאלי נ' אלמוג**, הערה 43 לעיל, עמ' 562 ב-ג. וכן גם ח"ת, שם, כלל ג, ג, סיפא.
111. **באבנרי נ' שפירא**, פרק ראשון, הערה 45 לעיל, עמ' 861 ה-ז (ההדגשות הוספו – מ"ד).

נסיבות, שבהן מוקנית הגנה לפרסום "בתום לב" – גם אם אין אמת בפרסום ואין בו "עניין ציבורי" (מובן מאליו שבהשוואות שננסה לערוך בהמשך להלן, סעיף ד' – נתייחס גם לסעיפים אחרים של החוק כפי מידת הצורך והעניין).

ב. תמצית עמדותיו היסודיות של החפץ-חיים

לעומת הקביעה כי האיסור, לפי החוק, "אינו מוחלט", ניצבת קביעת-הנגד של החפץ-חיים, שהאיסור הוא "איסור עצמי",¹⁴⁸ אבל גם הוא עוסק בקביעתם של חריגים וסייגים לאיסור.^{150,149} את כלל סוגי החריגים והסייגים הללו נוכל לחלק, בעיקריהם (אותם נפרט בסעיף הבא בלשונו של החפץ-חיים) לשתי קטיגוריות: (א) פרסומים שהם אפילו "מצווה"¹⁵¹ (להלן: קטיגוריה א); חריגים מסויגים (להלן: קטיגוריה ב). לכאורה מזכירות שתי הקטיגוריות קטיגוריות דומות בחוק: קטיגוריה א מזכירה את ההיתר המוחלט שבסעיף 13 לחוק, וקטיגוריה ב מקבילה להגנות המסויגות שבסעיפים 14-15 לחוק; ואולם בדרך-כלל תתגלה השוואה זו כהקבלה מבנית-קטיגוריאלי של חיצונית ביותר בלבד (כפי שאפשר יהיה להיווכח בכך בהמשך). את עיקריה של הקטיגוריות הללו נציג בסעיף הבא.

ג. סוגי החריגים לפי החפץ-חיים (טבלת סיכום)

(א) קטיגוריה א. זו כוללת: פרסום גנותו של מי ש"מוחזק בעיר לרשע"¹⁵² בין "על דבר עוון שבין אדם לחברו ו[בין] על דבר עוון שבין אדם למקום",¹⁵³ או אף בפרסום גנותו של אדם מסוים או של עיר שלמה, בגלל "מדה מגונה, כגון גאווה או כעס או שארי מדות רעות",¹⁵⁴ כאשר דבר המדה המגונה "היה מפורסם לעין הכל – ובזה לא שייך לשון הרע";^{155, 156} כשם שגם במקרהו של

112. ראה הטקסט ליד הערות 28, 29, פרק ראשון לעיל; וכן הערות 26, 54, לפרק האמור.

113. ראה במיוחד ח"ח, לה"ר, כלל י; ושם, רכילות, כלל ט.

114. מבחינה עיונית-מושגית אין לכאורה מקום במסגרת התפיסה של האיסור העצמי ל"פרסומים שיש בהם לה"ר ושהם מותרים" (היגד הסותר את עצמו!). הקושי המושגי הזה מיושב בדרך משפטית-פורמלית: ההיתר קם בעקבות איוון (שלילה, עקירה) של מצב האיסור מלכתחילה, ואז הפרסום עשוי להיתפס אף כ"מצווה" – וכגון ש"ש... באיש כזה אין אנו מדברים... (שם), כלל ב, יב, בהערת כוכב, סיפא), כי מלכתחילה "על איש כזה לא נצטוונו בלאו ד"לא תלך רכיל... (שם, כלל ד, סוף א, בהערת כוכב), ו"לכן מותר להכלימו ולספר בגנותו... (שם, שם, ז), ואף "מצווה לגנותם ולבזותם... (שם, כלל ח, ה; ועוד). החריג שבו מדובר בכל הדוגמאות הללו הוא "העברייני המועד" (ראה הטקסט, סעיף ג, להלן); ואשר לשאלת הקושי המושגי האמור גם ביחס לשאר החריגים והסייגים (ראה הטקסט, בסעיף האמור, להלן), גם כאן מתקיים אופן מסוים של איוון האיסור על-ידי הדרישה מן המפרסם שיתכוון ל"תועלת" – ולא "לשמוח לקלוננו של חברו" (שם, כלל ד, י; ועוד). וראה הערה 37 להלן.

115. ראה דוגמה והסבר בהערה 114 לעיל.

116. ח"ח, לה"ר, כלל ח, ה-ו-ז; ועוד.

117. שם, כלל י, י.

118. שם, כלל ד, י.

119. שם, במ"ח (מא) (ההדגשה הוספה – מ"ד).

אותו "רשע" (דהיינו, "העברייך המועד") "לא נצטוונו בלאו ד"לא תלך רכיל..."¹⁵⁷ יתר-על-כן, החפץ-חיים אף משתמש במונח "מצווה" ("מצווה לגנותם ולבזותם..."¹⁵⁸). עד כמה שיד בדיקתנו השיגה, אלה החריגים היחידים – בנבדל מכל יתר החריגים (שיובאו להלן בקטיגוריה ב) שלגביהם לא נדרש המפרסם לקיים תנאים נוספים¹⁵⁹ מעבר לקיומה הנתון של התשתית העובדתית, דהיינו אותה "חזקה בעיר" לגבי "הרשע", ואותו "פרסום לעין הכל" של "המדה המגונה". יתר-על-כן: בפרסום "המדה המגונה" של אדם מסוים (לא של תושבי העיר, כנ"ל), לא נדרש אפילו "פרסום לעין הכל", אלא די בכך "אם אדם רואה באחד מדה מגונה", שאז גם כן "נכון לו (לרואה) לספר דבר זה [...] פשוט דמותר, ומצווה נמי איכא"¹⁶⁰.

(ב) קטיגוריה ב. זו כוללת את כל יתר החריגים, שכולם מסויגים (כלומר מותנים בקיומם של "שבעה פרטים", דהיינו תנאים/סייגים להיתר – או גם, למשל, של "חמשה פרטים"¹⁶¹ בהתאם לנסיבות העניין). את כלל החריגים האלה ניתן לחלק, מבחינת העניין, לפרסום, שהמפרסם "צריך שיתכוון" בו רק להפיק תועלת¹⁶² "לו ולאחרים"¹⁶³; ולפרסום, שהמפרסם "צריך שיתכוון"

120. הדגשנו את המלים "לא שייך", כדי לשוב ולהדגיש את ה"איון" שהוסבר בהערה 114 לעיל. לאמור: אין החפץ-חיים כותב "זהו פרסום שיש בו לה"ר, ושהוא מותר", אלא ומעיקרא, "לא שייך" בזה לה"ר.
121. ראה הערה 114 לעיל.
122. ראה הערה 114 לעיל; והשווה גם ח"ח, לה"ר, כלל ד, ז.
123. על דרישה לקיומו של "תנאי כללי" בכל מקרה, ראה סוף ההערה הבאה.
124. ח"ח, לה"ר, כלל ד, י. יש לציין כי במקרה האמור מנומקת ה"מצווה לספר" בסוג ההנמקות שנפגוש בקטיגוריה ב (דהיינו "היתר התועלת" או "סילוק הנזיקין" – ראה הטקסט בתת-הסעיף הבא). אך צירפנו את המקרה הזה לקטיגוריה א, כי א. גם בו מדובר ב"מצווה לספר"; ב. גם הוא עומד באותה אמת-מידה של היעדר הצורך בקיום תנאים נוספים – אם כי מן הראוי להוסיף, שקיימת דרישה מן המפרסם, שהיא בעצם "דרישה כללית": שיתכוון בפרסומו "רק לשם שמיים" (שם, שם, במ"ח לב); ועוד.
125. שם, כלל י, א, ב, יד. ה"חמשה" כלולים ב"שבעה", והם במיצויים: (א) "שיראה [המספר] זה הדבר בעצמו, ולא ע"י שמיעה מאחרים, אם לא שנתברר לו אח"כ שהדבר אמת"; (ב) "שיוהר מאד שלא יחליט תיכף את העניין בדעתו לעניין רע, רק יתבונן היטב מתחילה אם הוא בעצם רע" (למשל, "שלא יחליט תיכף את העניין בדעתו לגזול ועושק או להזיק וכיו"ב, רק יתבונן היטב [...] אם הוא על פי דין בכלל גזול או הזיק"); (ג) "שיוכיח את החוטא מתחלה בלשון רכה [...] ואם לא ישמע לו אז יודיע לרבים את אשמת האיש..."; (ד) "שלא יגדיל העולה יותר ממה שהיא"; (ה) "שיתכוון לתועלת [...] ולא ליהנות ח"ו מהפגם [...] ולא מצד שנאה..."; (ו) "אם הוא יכול לסבב [לגרום להביא] את התועלת הזאת גופא בעצה [בדרך] אחרת, שלא יצטרך לספר את עניין הלשון-הרע עליו, אזי בכל גווני אסור לספר"; (ז) "שלא יסובב [ויגרם] ע"י הסיפור הזיק לנידון יותר מכפי הדין שהיה יוצא אילו הועד עליו באופן זה על זה הדבר בב"ד...". על "התועלת" (הפרט החמישי) מעיר החפץ-חיים (שם, יד, סיפא) כי "הוא העיקר שעליו סובב כל ההיתר הזה, כתבנוהו בסעיף יג"; ואכן גם אנו נודקק מיד לפרט החמישי הזה, כמסגרת-גג לסוגים שונים של חריגים לאיסור.
126. אם המספר לא התכוון לתועלת, הוא עובר על איסור לה"ר: שם, כלל ד, במ"ח (מו), סיפא.
127. כלומר, או "לו" או/ו "לאחרים". ראה שם, כלל ו, י (סיפא), במ"ח (כט) (ל); ורכילות, כלל ט, א-ב, במ"ח (א).

בו רק למלא חובה מסוימת המוטלת עליו, והמטילה עליו את עשיית הפרסום.¹⁶⁴

היתר התועלת רחב למדי, שהרי ייתכנו אופנים שונים של הפקת "תועלת". נציע לסכמם בחלוקה הבאה, לפי סוג התועלתיות המשמשת בסיס לחריגה מן האיסור:

סוג 1 של "היתר-תועלת": למניעת נזק העלול להיגרם למספר או לזולתו,¹⁶⁵ אם לא יספר לו. ובמקרה זה מותר למספר לדווח אף על חשד הקיים כלפי האדם שאליו מתייחס סיפורו.^{166, 167}

סוג 2 של "היתר-תועלת": לעזור למי שנעשו כלפיו עוולות: מותר "לספר הדברים לבני אדם כדי לעזור לאשר אשם לו ולגנות המעשים הרעים בפני הבריות; אך יזהר [המספר] שלא יחסרו אלו השבעה פרטים..."¹⁶⁸

סוג 3 של "היתר-תועלת": בקובלנה על עבירות של אחר. וזו לשון החפץ-חיים,¹⁶⁹ בהטעימו את האופי התועלתי אף בסיפור בפני בית-דין: "...אבל אם הוא רואה שהחוטא הוא מהאווילים הלצים השונאים למוכיחים [...] טוב [להגיד] לדייני העיר כדי שהם ייסרוהו [...] וכל זה אם ראוהו בשניים, אבל אם הוא עד אחד (שממילא אין מרשיעין על פיו, באשר עד אחד קם רק "לחייב את הנתבע שבועה"¹⁷⁰) לא יעיד על חברו, כי עדותו חנם לפי שאין סומכין עליה". ולא עוד אלא שלפי שיטה זו¹⁷¹ אם יעיד יחידי, ש"החוטא" האמור חטא (ולא יסתפק ב"הגדה" לדייני העיר דרך קובלנה גרידא), הרי לא זו בלבד שניטל מסיפורו האופי התועלתי, אלא הוא עצמו ל"מוציא שם רע ייחשב".¹⁷²

את העולה מן המקובץ עד כה, לפי החפץ-חיים, נרכז בטבלה

הבאה (להלן: טבלת הסיכום):

128. **מקרה 1:** "עד אחד בבית-דין [...] בכל גונוי צריך להעיד": שם, לה"ר, כלל י, במ"ח (ב), (יח) (וראה להלן הטקסט ליד הערה 134). **מקרה 2:** "שלוחא דבי-דינא... דהיינו מה שלוחא דבי-דינא סיפר למשה רבנו ע"ה מה שאמרו עליו דתן ואבירם [...] סבירא לה להגמרא דאסור לגלות דבר זה למשה רבנו ע"ה, אם לא מחמת שלוחא דבי-דינא...": שם, במ"ח (כ), סיפא; **מקרה 3:** דיונים בבית דין, כי "בבי"ד לא שייך רכילות": שם, רכילות, כלל ט, במ"ח (א).
129. ראה הערה 127 לעיל.
130. ח"ח, רכילות, כלל ט, א-ב.
131. כאן נדרשים "חמשה פרטים": (ב), (ד), (ה), (ו), (ז), (ח), (ט), כסדרם בהערה 125 לעיל: שם, במ"ח (ט).
132. שם, לה"ר, כלל י, א-ב.
133. שם, כלל ד, ה (ההדגשות הוספו – מ"ד).
134. שם, כלל י, במ"ח (א). ועל כך בלבד מדובר ב"עד אחד". ראה הערה 128 לעיל.
135. לשיטות אחרות ראה רקובר, מבוא, הערה 20 לעיל, עמ' רא-רה.
136. ח"ח, לה"ר, כלל ד, ה.

סוג	החריג	הערות על מושאי הפרסום ונסיבות ההיתר
1	פרסומי מצווה	כנגד עברייני מועד; כנגד "מדה מגונה מפורסמת". בכך נדרש קיום "פרט א" בלבד.
2	פרסומי חובה	שלוחא דבי-דינא; עד בבי"ד; דיוני בי"ד: נדרש קיום תנאים מוקדמים להיתר.
3	היתרי תועלת	למניעת נזק; לעזור לנפגעי עוולות; דרך קובלנה: נדרש קיום תנאים מוקדמים להיתר.

ד. לקט השוואות נקודותיות

(א) מתוך ההקשרים השונים של סעיף 13 לחוק ("פרסומים מותרים")

1. **בעיקרון:** אין חסינות ל"חסינות". לפי החוק, "פרסום העונה על הוראות איזה מסעיפי המשנה של סעיף 13 אינו מהווה עילה למשפט פלילי או אזרחי. כך מורה הרישא לסעיף 13. בכך נעשה הפרסום למותר. זה ההיתר המוכר במשפט האנגלי, [...] כפריווילגיה המוחלטת (Absolute Privilege) להבדיל מהפריווילגיה המסויגת (Qualified Privilege), שהחוק שלנו דן בה בסעיף 15 ובהערת השוליים היא מכונה 'הגנת תום לב'...¹⁷³ ליתר דיוק, סעיף 13(1) לחוק מפנה, בין היתר, ל"סעיף 1 לחוק חסינות חברי הכנסת, זכויותיהם וחובותיהם, תשי"א-1951", כאשר לגבי יתר סוגי הפרסומים המפורטים בכל שאר סעיפי-המשנה של הסעיף האמור החוק עצמו – הוא המקנה להם את חסינותם המוחלטת. הנקודה הבסיסית בהקשר זה היא שלפי החפץ-חיים, האיסור שמדאורייתא "לא תלך רכיל" – על כל חומרותיו, סייגיו והקשריו – כולל מלכתחילה גם חברי כנסת (סעיף 13(1) לחוק), גם "ממשלה" ו"חבר ממשלה בתוקף תפקידו" 13(2)(3), גם "מבקר המדינה" 13(4), גם "שופט, חבר של בית דין דתי, בורר..." 13(5). בקיצור: הכול שווים בפני ה"לאו" האמור, והמושג המשפטי "חסינות" לכשעצמו, מקומו לא יכירנו בחשיבה המשפטית-הלכתית.¹⁷⁴ ברוח המונחים והמושגים מעולמו הרוחני של החפץ-חיים היינו מקצינים את ההדגמה ואומרים, שאפילו לקדוש-ברוך-הוא אין חסינות מפני האיסור הזה...¹⁷⁵ למעשה, דווקא ביחס לאנשי ציבור,

137. מדברי השופטת ש' נתניהו בע"א 348/85 **יהושע בן ציון נ' הוצאת מודיעין בע"מ ואח'**, פד"י מב (1) 799 ו-1: עניין **בן ציון**.

138. להדגמת חלותו של האיסור על דמויות ציבוריות וממלכתיות, ראה ההערה הבאה.

139. "וראייה לזה ממאי דאמרינן בסנהדרין (יא ע"א) במעשה דעכן... אמר [יהושע] לפניו: רבש"ע, מי חטא? אמר לו [הקב"ה]: וכי דילטור אני? לך הטל גורלות. ופרש"י דילטור – רכיל...": **ח"ח**, לה"ר, כלל י במ"ח (יא). והשווה: **שם**, רכילות, כלל ה, א (שאול המלך נהרג "עבור שקיבל את הרכילות"); **שם**, לה"ר, כלל ז, במ"ח (כב) (דיון במחלוקת תלמודית אם דוד המלך עבר או לא עבר על האיסור). ולעניין חלות האיסור גם על דיין, ראה תלמוד בבלי, סנהדרין, דף כ"ט ע"א (משנה), ודף ל ע"א (גמרא, מחלוקת ר' יוחנן וריש לקיש ו"פשרתו" של ר' אליעזר).

נבחריו ומנהיגיו, נעשה האיסור לחמור אף יותר מאשר לגבי "סתם איש ישראל", שכן "בפרט אם הוא איש חשוב שהכל מסתכלין על מעשיו, בוודאי מתחלל השם ע"י זה, ועל אחת כמה וכמה אם העבירה הזאת ברבים..."¹⁷⁶

כל האמור לעיל נכון – אלא אם כן מדובר באחד מסוגי החריגים המופיעים ב"טבלת הסיכום"; אך אז כאילו אמרנו שאין כל יתרון ספציפי, לפי החפץ-חיים, למפרסמים שהחוק "מחסן" אותם מכוח החסינות המשפטית הזאת, כשהיא לבדה וכשלעצמה.

נישאר עדיין בהקשר זה ונעבור מן "העיקרון" הנ"ל לשתי הדגמות קונקרטיות ממין העניין ומתחום הפסיקה.

2. **בשוליו של עניין בן ציון.**¹⁷⁷ נשוא ההתדיינות המשפטית היה ערעורו של אדם, שלאחר שהיה אסיר קיבל חנינה ושוחרר מן הכלא; ואז הגיש תביעה בגין לה"ר נגד עיתונאי שפרסם בעיתונו כי שני חברי-כנסת טוענים, כי האסיר הנזכר קיבל את החנינה בעקבות התערבותו האישית של ראש תנועה פוליטית גדולה בישראל, אשר לה תרם האסיר סכומי כסף גדולים.

"אין מחלוקת", קבע בית-המשפט, "שלימים התברר כי המידע, שעליו הסתמכו חברי הכנסת [...] היה מוטעה".¹⁷⁸ את המידע הזה קיבלו חברי-הכנסת האמורים "מאיש שהיה מקורב בעבר"¹⁷⁹ לאסיר. כבר בתגובה על העובדות הללו בלבד היה החפץ-חיים מונה כאן ארבעה עברייני לה"ר: ה"איש שהיה מקורב" לאסיר; העיתונאי; וגם שני חברי הכנסת האמורים. הראשון עבר על איסורי לה"ר, ושלושת האחרונים על איסורי "רכילות" – ולו רק מכוח העובדה "שלימים התברר כי המידע [...] היה מוטעה". לאמור: איש מן הארבעה לא עמד בקיום של לפחות הראשון ברשימת "הפרטים"¹⁸⁰ – זה הדורש "שיראה [המספר] זה הדבר בעצמו, ולא ע"י שמיעה מאחרים, אם לא שנתברר לו אח"כ שהדבר אמת" (כזכור, לה"ר ורכילות "אסור אפילו על דבר אמת"^{181, 182}). ואשר לגוף הפסיקה בערעור (נשוא ההתדיינות

140. ח"ת, פתיחה, לאוויץ, ו.

141. ראה הערה 137 לעיל.

142. שם, שם, ליד אות ה.

143. שם, שם, אות ג.

144. ראה הערה 125 לעיל.

145. ח"ת, פתיחה, עמ' כ (ועוד).

146. אגב: "על שקר", שנקרא "מוציא שם רע, ועונשו חמור הרבה יותר מסתם לה"ר ורכילות"; שם, עשיין יג.

בעניין האמור), ברור שגם לה עשוי החפץ-חיים להתנגד – ולו רק מכוח אותו "פרט ראשון" עצמו בלבד (ראה להלן עוד).

3. אין חריג ללא קיומו המוקדם של "הפרט הראשון". בקביעה מכלילה זו, שהיא-היא כמובן כל משמעו המשפטי של "הפרט הראשון", ואשר מכוחה בלבד (דהיינו, אף מבלי להזדקק ליתר "הפרטים" המסייגים את ההיתרים שמ"סוג 2" ומ"סוג 3" שב"טבלת הסיכום") יתנגד החפץ-חיים לכל היתר ולכל הגנה,¹⁸³ אשר יחסרו את קיום "הפרט" האמור, עשוי החפץ-חיים להתנגד גם לפסיקת בית המשפט בעניין בן ציון.¹⁸⁴ בין היתר טען בא-כוח המערער, כי סעיף 13(11) לחוק, הדין בפרסומים חוזרים של פרסומים קודמים, מחייב את העושה פרסום-חוזר (של פרסום-קודם מהסוג המוגן בסעיף 13(1) לחוק), לבדוק את נכונותו והגינותו של הפרסום-הקודם. כתבתו של העיתונאי היא "הפרסום-החוזר"; פרסומם של שני חברי הכנסת הוא "הפרסום-הקודם", ושכזכור התגלה כ"מוטעה". טענת המערערת היא אפוא, כי על העיתונאי מוטלת החובה לבדוק (לפני שיחליט אם לפרסם את פרסומו-החוזר) אם "נכון והוגן"¹⁸⁵ הוא הפרסום-הקודם. במונחיו של החפץ-חיים, זו הרי בדיוק הדרישה של "הפרט הראשון"; אך בפסק-דינה¹⁸⁶ הראתה כב' השופטת ש' נתניהו, כי הביטוי "נכון והוגן" האמור מתייחס ל"פרסום-החוזר"¹⁸⁷ – ולא ל"פרסום-הקודם" – והערעור נדחה. נקל אפוא להבין, שאילו הובא המקרה לפסיקתו של החפץ-חיים, היתה התוצאה המשפטית בוודאי הפוכה,^{188,189} שכן בעיניו של החפץ-חיים נעשתה כאן אפילו עוולה כפולה כלפי המערער: פעם אחת – על-ידי שני חברי-הכנסת (וכבר אמרנו ש"אין חסינות לחסינות"), ופעם שנייה על-ידי העיתונאי בפרסומו-החוזר, שלושם חטאו במידה שווה באי-קיום של לפחות הראשון מ"שבעת

147. על "הגנת תום לב" שבסעיף 15 לחוק ראה בתת-הסעיף (ג) לפרקנו.
 148. לפרטים העובדתיים (בהם נמשיך להשתמש גם בהדגמה זו) ראה הטקסט ליד הערה 141 לעיל.
 149. ביטוי זה מופיע בסעיף 13(7), (8), (11) לחוק. לעניין הנידון רלוונטית רק הופעתו בסעיף 13(11).
 150. הערה 137 לעיל, עמ' 801, סעיף 4.
 151. ובמקרה דנן נמצא הפרסום-החוזר משקף "את תוכן הפרסום הקודם בצורה נכונה והוגנת...": שם, עמ' 802.
 152. כל זאת, כאמור, רק מכוח הדרישה שב"פרט הראשון" – שלא להזכיר את דרישות שאר "הפרטים".
 153. לסוגיה הספציפית, הידועה בהלכה, של חזרה על דברים שכבר נאמרו "באפי תלתא" (בפני שלושה), ראה רמב"ם, דעות, ז, ה; ח"ח, לה"ר, כלל ב, ב-יג, במ"ח (ד), סיפא – שם מסכם החפץ-חיים ומביע את דעתו הנוטה להחמיר (לעומת רמב"ם, שם). כיוון שכך (דהיינו, שממילא עולה בקנה אחד דעתו בסוגיה זו עם שאר פסיקותיו בענייני לה"ר-רכילות) לא ראינו צורך מיוחד להקדיש לפרטי סוגיה זו מקום מיוחד בעבודה זו.

הפרטים". בהדגמה הבאה נראה שלא רק "הפרט הראשון" עושה את הנפקא-מינה בין החוק לבין החפץ-חיים.

(ב). בהקשרו של סעיף 14 לחוק ("הגנת אמת הפרסום")

1. כללי: עושה פרסום, שיש בו לה"ר, יכול לחסות תחת "ההגנה המסויגת" (Qualified Privilege)¹⁹⁰ שהסעיף הזה מקנה לפרסום, העומד בשתי דרישות מצטברות: אמת בפרסום ("אמת דברתי") ו"עניין ציבורי". "אמת הפרסום" היא, כזכור, דרישתו של החפץ-חיים כבר ב"פרט הראשון";¹⁹¹ והדרישה, שיהיה בפרסום גם "עניין ציבורי", כלולה בחמישי מ"שבעת הפרטים",¹⁹² והיא – במינוח של החפץ-חיים – "שיכוון לתועלת" גם "לאחרים".¹⁹³ אלא שגם בנקודה זו אין לנו הסכמה בין החוק לבין החפץ-חיים, ש"ההגנה המסויגת" שלו מקיפה יותר סייגים מאשר רק אותן שתי דרישות, שהחוק מגדיר בסעיף האמור. הסייגים האלה הריהם ברשימת "שבעת הפרטים" האמורים, וגם הם – בהתאם לכל מקרה ספציפי – מהווים תנאים מצטברים לקיום "ההגנה המסויגת". נדגים את הדברים, נקודתית בלבד, בפסקה הבאה.

2. בשוליו של עניין אבנרי¹⁹⁴

"פלוגי, איש-ציבור, נודע כי עומד להתפרסם דבר המהווה – לדעתו – לשון הרע עליו [...] האם יוכל פלוגי למנוע את הפרסום בטרם יארע הנזק?"¹⁹⁵ ראוי לציין, כי בעניין הספציפי הנזכר לא רק "לדעתו" של פלוגי – אלא גם המערער (בעל הפרסום) "העומד להתפרסם" אינו מכחיש שפרסומו האמור מכיל דברים, שיש בהם

154. ראה הטקסט ליד הערה 137 לעיל.

155. ראה הטקסט ליד הערה 144 לעיל.

156. ראה הערה 125 (פרט (ה)) לעיל.

157. ראה הערות 15-16 ו"טבלת-הסיכום" לעיל.

158. פרק ראשון, הערה 70 לעיל. לתשתית העובדתית ולהשתלשלות ההליכים המרובים והמורכבים שקדמו לערעור נשוא ההתדיינות האמור, ראה שם, עמ' 851-848 (סעיפים 1-7); וכן אצל בנדור, "חופש לשון הרע", שם, עמ' 562-565 (סעיפים 2-5). כפי שהקדמנו "לרמז" (בסוף ההערה האמורה לפרק האמור), אין מענייננו כאן להכניס את ראשינו לגופם של נימוקי פסק-הדין ושל פרטי ניתוחיהם לאורך פסק-הדין בערעור האמור (שם, עמ' 851-874, סעיפים 8-38), וגם לא לגופם של פרטי הביקורת עליהם במאמרו הנזכר של בנדור (שם, עמ' 565-589, סעיפים 6-42). הערעור האמור **התקבל**, לאמור הותר למערער לפרסם את ספרו על המשיב – גם בהנחה שהספר מכיל לה"ר על המשיב; בנדור טוען בביקורתו לתוצאה משפטית הפוכה גם במסגרת החוק, דהיינו להעדיף **מניעה** מוקדמת של הספר על-פני התרת פרסומו והעמדת סעד הפיצוי הכספי לרשות המשיב. בית-המשפט – לשיטתו בפרשנות החוק; המבקר הנזכר – לשיטתו בפרשנותו האלטרנטיבית את החוק; ואילו אנחנו כאן – שכאמור לא מענייננו "להתערב" ב"מחלוקת הפנימית" הזאת – נתרכז רק בנקודות המבט העקרונית של החפץ-חיים, אילו הובא המקרה לפסיקתו.

159. ניסוחו של בנדור, שם עמ' 561 (ההדגשה הוספה – מ"ד).

כדי להשמיץ את פלוני,¹⁹⁶ והוא רק טוען שהוא חוסה תחת הגנתו של סעיף 14 לחוק, בהיות תוכן הפרסום אמת, וכי יש בפרסום עניין ציבורי. תשובתו של החפץ-חיים לשאלה שפתחה פסקה זו נראית לנו חיובית באורח חד-משמעי, ומתייחסת באופן ישיר למקרה כזה; שכן את אותם "שבעה פרטים" מפורסמים שלו מציב החפץ-חיים בדיוק אחרי שהוא מנסח את היתר-הפרסום לכל "אחד" (כולל, אין צריך לומר, עיתונאי) וכלפי כל "אדם" (כולל "איש ציבור"¹⁹⁷): "אם אחד ראה אדם שעשה עוולה [...] אפילו ראה דבר זה ביחידי, יכול לספר הדברים לבני אדם [...] אך יזהר שלא יחסרו אלו השבעה פרטים שנבארם בסמוך..."¹⁹⁸

חזרנו אפוא ל"שבעת הפרטים". מתוכם רלוונטיים במישורן לענייננו כאן ועתה ה"פרטים": (ג), (ד), (ז),¹⁹⁹ אם כי נסתפק כאן רק בהתמקדות בפרט (ג) הנראה כ"אולטימטיבי" במיוחד, ורלוונטי באופן מיוחד לגוף ההליכים בעניין אבנרי. לאמור: גם בהנחה שהמערער בעניין אבנרי עמד בדרישות פרט (א) ("אמת הפרסום") ופרט (ה) ("עניין ציבורי" = "היתר התועלת") – הרי לפחות באשר לדרישה – הבסיסית לפי החפץ-חיים – של פרט (ג), בוודאי הוא לא עמד, ואף סירב לעמוד! לפי פרט (ג), "על פי הדין אסור לפרסם חטאו [של המשיב, במקרה דנן] אם לא הוכיחו [המערער, במקרה דנן] מתחלה [...] מן הדין מחויב להוכיחו קודם שיפרסם עליו שום גנאי [...] ובפרט אם מי שעשה העוולה הוא איש בן תורה [והמשיב במקרה דנן] אכן "מוחזק בעיר" גם ככזה] בוודאי הוא מוכרח לדבר עמו תחלה... שאם לאו הכי לא יושלם [גם] הפרט השני..."²⁰⁰ וכידוע מן העובדות וההליכים בעניין אבנרי, הן בהתדיינות בבית-המשפט העליון והן בבית-המשפט המחוזי, עמד במוקד הדברים סירובו של המערער להגיש את ספרו-פרסומו לעיונם המוקדם הן של המשיב והן של בית-המשפט.

בית-המשפט העליון קיבל את העמדה הזאת (וכאמור, לא ניכנס כאן לגוף הנמקתה של החלטה זו),²⁰¹ אך החפץ-חיים מתנגד לה באורח עקרוני; ובלשון "מודרנית" – תוך שהוא היה מסכים לעמדה הביקורתית שהושמעה בהקשר זה – הוא כפי הנראה יהיה מוכן להסכים עם גוף האמירה, ש"בקשת תגובה מוקדמת מאת האדם העשוי להיפגע מן הפרסום, ללא ספק יש בה כדי לתרום לבירור האמת..."²⁰² אף לפי כללי האתיקה של העיתונאים, "על

160. ראה שם, עמ' 583 בהערות שוליים 99.

161. בנקודה זו נציין בהמשך עמדה שונה מזו המובעת בפסק הדין בעניין אבנרי.

162. ח"ח, לה"ר, כלל י, א-ב.

163. ראה פירוטם בהערה 125 לעיל.

164. ח"ח, לה"ר, כלל י, במ"ח (א) סיפא.

165. ראה הערה 158 לעיל.

166. ב"בירור האמת" מתכוון בעל האמירה הזאת, מן הסתם, לאחת מ"ארבע סיבות מרכזיות להגנה על העקרון בחברה דמוקרטית ופתוחה", שעליהן הצביע פרופ' תומס אמרסון; מובא

המפרסם עובדות להשתדל להעמיד אדם שהפרסום דן בו על תוכנו ולבקש תגובתו לפני הפרסום. אין כאן אלא כלל בסיסי של הגינות...²⁰³; כלומר – היה החפץ-חיים מבהיר מיד – אין כאן אלא מצוות עשה של "הוכח תוכיח את עמיתך";²⁰⁴ והמערער במקרה דנן עבר, בסירובו האמור, על ביטול מצוות עשה זו, ועבר על איסורי לה"ר, בפרסמו את פרסומו.

נסיים בהוספת הערה על משמעות היותו של המשיב בעניין אבנרי גם "איש-ציבור" (על חזקתו כ"בן תורה" כבר צוינה למעלה עמדתו המחמירה של החפץ-חיים באשר לקיום "הפרט השלישי" כלפי עושהו של פרסום "העומד להתפרסם"). בפסק הדין²⁰⁵ מובעת התפיסה אשר לפיה "...הנושאים במשרות ציבוריות או בתפקידים של ציבור עניין בהם, נוטלים על עצמם מעצם מעמדם ותפקידם סיכונים הקשורים בהתנכלות לשמם הטוב. כמובן, אין בכך כדי להצדיק פגיעה בשמם הטוב [...] אך יש בכך כדי להחליש את המשקל שיש ליתן לשיקול זה ביחס לחופש הביטוי...".²⁰⁶ לעומת זאת אמון החפץ-חיים על תפיסה הפוכה המופיעה במקורותינו, ואשר אותה ניתן לסכם בקביעתו הקצרה של אחד מ"נושאי-הכלים" של השולחן ערוך, רבי שבתי הכהן (הש"ך),²⁰⁷ הפוסק להלכה כי "ראשים וממוני הקהל – כתלמיד חכם"; וביתר ספציפיות אצל "נושא-כלים" אחר, רבי יחיאל מיכל הלוי אפשטיין (ערוך השולחן):²⁰⁸ "והמבייש ממוני וראשי העיר כמבייש תלמיד חכם...".²⁰⁹ וכך, בעוד לפי התפיסה המובעת בפסק-הדין עצם היותו של המשיב "איש ציבור" היא לו לרועץ מבחינת החלשת משקלו של השיקול בדבר שמו הטוב (ביחס לשיקול הנגדי של חופש הביטוי) – הרי לפי החפץ-חיים הפוך הוא מאזן השיקולים: דווקא משום היות המשיב איש-ציבור / תלמיד-חכם / בן-תורה יש להעדיף את חיזוק משקלו של השיקול בדבר שמו הטוב ולנהוג חומרה

אצל להב (פרק ראשון, הערה 68 לעיל), עמ' 378 (ומצוטטות בפסקי דין שונים). ואולם לחפץ-חיים (שמסתמא לא שמע ולא ידע על אמרסון) תהיה מן הסתם התכוונות אחרת בהטעמת "התרומה" הזאת ל"בירור האמת", והיא קיום מצוות "התוכחה" (וכדלקמן בטקסט).

167. בנדור, הערה 158 לעיל, עמ' 588-589.
168. ראה הערה 164 לעיל (ושם, פתיחה, עשיין ה).
169. הערה 158 לעיל, עמ' 863 ה-ו. לביקורת על היבטים מסוימים של תפיסה זו, ראה בנדור, שם, עמ' 576-579 (סעיפים 21-23); והשווה: חיים פאל, "זכות הציבור לא לדעת", הפרקליט, לט(ג), עמ' 541-551 (סעיפים 5-7).
170. זו גם גישתו של הנשיא מ' שמגר, אותה הוא מציג בתמצית בע"א 334/89 מיכאלי נ' אלמוג (פרק ראשון, הערה 68 לעיל), עמ' 571 (ומפנה לפירוטה בהרחבה בפסיקות קודמות שלו, שם, עמ' 572 א).
171. ש"ך, חושן-משפט, ת"כ, ס"ק ט.
172. ערוך השולחן, ס"ק נד.
173. ועל ביושן של "קנה-המדה" האמור (תלמיד-חכם) ראה ח"ח, פתיחה, עשיין ח, במ"ח (ח); לה"ר, כלל ב, יב; כלל ה, ב (סיפא), ד, במ"ח (ח) (סיפא) – שם מדובר על מינוי "לאחר בעיר באיזה התמנות ומוטעין בו טעות גדול, יתבאר דינו לקמן בהלכות רכילות כלל ט' לפי הפרטים המבוארים שם...". – והם "שבעת הפרטים" הנודעים לנו; ועוד.

יתרה עם המערער בקיום הסייגים / ה"פרטים",²¹⁰ כדי למנוע את פרסום ספרו, עד לעמידתו בקיומם הקפדני של "הפרטים" האמורים.

(ג). מתוך ההקשרים של סעיף 15 לחוק ("הגנת תום לב")

1. בעיקרון: אין "הגנה" ללא קיומו המוקדם של "הפרט הראשון". זהו סעיף "הפריווילגיה המסויגת" (Qualified Privilege),²¹¹ ובו רשימה של נסיבות מסוימות, שבהן נתונה הגנה למפרסם גם אם הפרסום אינו אמת ואין עניין ציבורי בפרסומו²¹² – ובלבד שהפרסום "לא חרג מתחום הסביר באותן נסיבות" (סעיף 16(א) לחוק).²¹³ הדרישה לאי-חריגה זו עשויה אומנם להלום את "הפרט הרביעי" ו"הפרט השביעי"²¹⁴ של החפץ-חיים, ועם זאת – מכיוון שכאמור אין הסעיף דורש לכתחילה שהפרסום יהיה אמת – הרי די בכך כדי לקבוע שוב, שגם לגבי הסעיף הזה יש באופן עקרוני שוני יסודי בינו ובין החפץ-חיים. החריגים היחידים, שבהם הוא מכיר, הם רק אלה שב"טבלת הסיכום",²¹⁵ וכולם עומדים לכל הפחות בדרישה לכתחילה לקיום "הפרט הראשון".²¹⁶ ואכן, מבחינתו של החפץ-חיים ההלכה הכללית לגבי "תום לב" היא ברורה: "וזה פשוט לעניין איסור לשה"ר ורכילות, דאפילו לספר לשה"ר ורכילות על חברו לפי תומו, הגם שאינו מתוך שנאה כדי לגנותו או כדי לעורר מדנים עליו, גם כן איסור לשון הרע הוא..."^{217,218} מה דינו של המסל"ת הזה לפי החוק?

2. דינו של ה"מסיח לפי תומו"

אין צריך להזכיר, שכל אימת שהחפץ-חיים פוסק "איסור לה"ר הוא", הוא כולל גם: "אפילו על אמת גמור".²¹⁹ אך לפי סעיף 16(א)

174. הטעם לכך: פגיעה באיש-ציבור כפגיעה בציבור בכללו. ראה רקובר, דברי מבוא לעיל, הערה 20, עמ' שמב-שמג; ופגיעה ב"תלמיד-חכם" – כפגיעה ב"כבוד התורה ולומדיה": ח"ת, לה"ר, כלל ה, ב.
175. ראה הטקסט ליד הערה 137 לעיל.
176. ראה הטקסט ליד הערה 111 לעיל.
177. סעיף 16(ב) קובע חזקות ראייתיות לגבי קיומה או סתירתה של חזקת תום-לב.
178. ראה פירוטם בהערה 125 לעיל.
179. ראה סוף סעיף ג לפרקנו לעיל.
180. ראה הערה 125 לעיל.
181. ח"ת, לה"ר, כלל ז, במ"ח (יח).
182. יש הבדלים בין הגדרת "תום לב" לפי החוק לבין "לפי תומו" לפי החפץ-חיים; אך לצורך השוואתנו כאן די באותה "חפיפה חלקית" שבין "תום לב" האמור ל"מסיח לפי תומו" (להלן: מסל"ת) של החפץ-חיים.
183. ח"ת, לה"ר, כלל א, א. וראה שם, פתיחה, עמ' כ-כא ("ודע, דמה שנכתוב דעובר [...] כוונתנו בין בלה"ר ובין ברכילות, ובין על שקר ובין על אמת [...] ובפניו ושלא בפניו, ובין למספר ובין למקבל...") – והם "שמונת האופנים" האמורים שם, ועליהם יש להוסיף עוד "שני

לחוק, אף אין צורך שתוכן הפרסום יהא "אמת גמור", כדי שתעמוד למסל"ת האמור חזקת-תום-לב (ולמעשה, אם אין בפרסום "עניין ציבורי" – ובכך עוסקת ההלכה שציטטנו לעיל מהחפץ-חיים – הריהו מוגן אף לפי סעיף 14 לחוק!). בוודאי אין חזקת-תום-הלב במקרה האמור נסתרת לפי אחד מסעיפי-המשנה של סעיף 16(ב). יוצא מכך שהמסל"ת האמור הוא עבריין – לה"ר לפי החפץ-החיים – אך לא לפי החוק! להלן המחשה נוספת.

3. אין האיסור נסוג מפני "חובה מוסרית"

לפי סעיף 15(2) לחוק, קמה ועולה למפרסם לה"ר הגנת-תום-לב, כאשר בעשיית הפרסום הוא מקיים "חובה חוקית, מוסרית או חברתית"; ואולם לפי החפץ-חיים, כאשר איסור לה"ר מתנגש, למשל, עם כיבוד אב ואם, **יד האיסור על העליונה**, ואסור לספר את הדברים: "ואפילו אביו או רבו, שמחויב בכבודם ובמוראם שלא לסתור [להתנגד ל-] דבריהם, אם הם בקשו ממנו שיספר להם עניין פלוני ופלוני, והוא יודע שבתוך הסיפור יוכרח לבוא לידי לה"ר, או אפילו רק לאבק של לה"ר, אסור לו לשמוע להם".²²⁰ ונסיים בהדגמה מן הפסיקה.

4. הדגמת נפקותו של ההבדל העקרוני מן הפסיקה

פלוני, שהוא עובדו של בעל חברה הסוחרת בחלקי-חילוף לרכב (להלן: המעביד), הגיש תביעה בשל לה"ר נגד המעביד. העילה לכך היא הודעתו של המעביד למשטרת ישראל, כי פלוני (להלן: העובד) חשוד בעיניו כי הוא שולח יד בחלקי החילוף של החברה האמורה, בה כאמור מועסק העובד. את התביעה הגיש העובד לאחר שנערך בביתו חיפוש, הוכח לשביעות רצון המשטרה כי החשד של המעביד כלפי העובד לא היה **מבוטס**, וזוה נסתיימו הליכי חקירת המשטרה. מה דינה של תביעה זו לפי החפץ-חיים ולפי החוק?

לפי הבנתנו מסתבר, ששופטי ישראל חלוקים בעניין זה. בערכאה ראשונה נפסק כפי שהחפץ-חיים היה פוסק – ואילו בערעור נהפכה הקערה על פיה. נתייחס לערעור,²²¹ שבו חולק כבוד השופט שמגר (כתוארו אז) על הערכאה הראשונה שהכירה בתביעת העובד (להלן:

אופנים": "ובין במתכוון ובין שלא במתכוון" – שם, לה"ר, כלל ד, במ"ח (א); רכילות, כלל ג, במ"ח (ז); ועוד).

184. שם, לה"ר, כלל א, ה. ולפי זה "שיא המוסר" הוא דווקא בקיום האיסור – אף כנגד "צו מוסרי" שבכיבוד הורים.

185. ע"א 310/74 אליהו שטרית, נ' שלמה מזרחי, פד"י ל (1) 390-392 (להלן: עניין שטרית).

המשיב) וחייבה את המעביד-הנתבע (להלן: המערער) בתשלום פיצויים כספיים.

...תלונתו של אזרח למשטרה, כי פלוני חשוד בעיניו כמי שביצע כלפיו עבירה היא, לכאורה, מסוג המקרים בהם קמה ועולה ההגנה של תום-לב לפי האמור בסעיפים 14(3) או 15(8) לחוק [...] הרי אין ספק בכך כי משטרת ישראל היא רשות המוסמכת לקבל תלונות [...] כאמור בסעיף 15(8) לחוק, וכי תלונה למשטרה, בשל פגיעה בנכסיו של המליץ, היא הגנה על עניין כשר של בעל הנכס לעניין סעיף 15(3) הנ"ל.

בית משפט קמא אכן היה נכון לקבל טענתו של הנתבע – המערער, כי עומדת לו הגנת תום-הלב לפי סעיף 15 הנ"ל, אך סברתו הייתה כי הוראותיו של סעיף 16 לחוק עומדות לו לרועץ...²²²

וזאת – לסברת בית-משפט קמא – משום שסעיף 16(ב)(2) חל בכגון דא, הואיל "המערער לא נקט באמצעים סבירים כדי להיווכח אם תלונתו אמת, לפני שפנה למשטרה".²²³ ואכן, בלשונו של החפץ-חיים זוהי, שוב ובמדויק, דרישתו של "הפרט הראשון"! (וכפי שעולה בבירור מעיון קל ב"טבלת הסיכום",²²⁴ סוג 3: היתרי-תועלת, הכוללים את המקרה דנן, קרי: "דרך קובלנה", והיינו הודעה שגרתית²²⁵ של המערער ל"רשות המוסמכת לקבל תלונות" – ואשר לגביהם נדרש קיום "תנאים מוקדמים להיתר"). ברם, כאמור, בפסק-הדין בערעור האמור היתה התוצאה המשפטית הפוכה, והערעור התקבל בנימוק ש"תלונתו השגרתית של האזרח, החושד בתום-לב במעשה עבירה של אחר והמופנית למשטרה [...] אינה צריכה לגרור אחריה מסקנה כי בשל שימוש זה בזכותו הטבעית של אזרח להתלונן בפני מי שמוסמך לכך, התחייב במעשה עוולה. זהו הגיונם של הדברים האמורים בסעיף 15(8) לחוק..."²²⁶

מן העניין לציין, כי לחיזוק הסברתו זו מוסיף כבוד השופט שמגר – אחרי הצגתו את השאלה "מה האמצעים הסבירים בהם חייב המערער לנקוט לפני פנייתו למשטרה?"²²⁷ – וקובע בזו הלשון: "הרי אין להעלות על הדעת כי כל

¹⁸⁶. שם, 391 ב-ז.

¹⁸⁷. שם, שם.

¹⁸⁸. ראה סוף סעיף ג לפרקנו לעיל.

¹⁸⁹. דהיינו, לאו-דוקא "חזרה עיקשת וחסרת בסיס על תלונה שהוכחה כבר כמוטעית", שגם לדעת כבוד השופט שמגר "שוללת [...] את טענת תום הלב, [...] אף אם מופנית התלונה רק למשטרה". ראה עניין שטרית, הערה 185, עמ' 392 א לעיל.

¹⁹⁰. שם, שם.

¹⁹¹. שם, שם, א-ב.

אימת ועולה חשד בלבו של פלוני, עליו לאמת את החשד תחילה עם החשוד עצמו...²²⁸

לעומת זאת יש מי שאף דורש "להעלות על הדעת" את "האמצעי הסביר" הזה – והוא החפץ-חיים בשלישי מ"שבעת הפרטים", ואשר לפיו "מן הדין מחויב להוכיחו קודם שיפרסם עליו שום גנאי [...] כי על פי הדין אסור לפרסם חטאו אם לא הוכיחו מתחלה [...] דאם לאו הכי לא יושלם [גם] הפרט השני..."²²⁹ יוצא אפוא, כי לפי החפץ-חיים, גם הערעור בעניין שטרית, דינו היה להידחות, תוך קיום פסיקתה של הערכאה הראשונה.²³⁰

סיכום

בעיקרו של דבר – אם לחתום את רשימתנו בסיכום כללי – שלוש הן הנקודות היסודיות העושות את עיקר ההבדלים בין הח"ח והחוק:

הנקודה הראשונה – תפיסת מהות האיסור לפי הח"ח כ"איסור עצמי", בצירוף מה שקראנו "עיבוי" של האיסור, המוביל באורח עקבי ושיטתי להרחבת היקפה של הגדרת מהות העוולה – וממילא גם לנטייה – להחמיר, כיאה לאיסור שמדאורייתא (וכפי שהודגם לאורך הפרק הראשון).

הנקודה השנייה – החלת תוקפו של ה"לאו" ד"לא תלך רכיל" באורח שוויוני, ובזה נשללת באורח עקרוני החסינות המשפטית שבסעיף 13 לחוק (כפי שהודגם בפרק השני בעניין בן ציון).

ולבסוף, הנקודה השלישית – רשימת "שבעת הפרטים", ובמיוחד "פרט א" ו"פרט ג". "פרט א" (שתיארנו כתנאי "אולטימטיבי" לכל חריג) מנוגד באורח עקרוני לכל סעיף 15 לחוק; כי לפי הח"ח אין חריג ואין הגנה ללא קיום דרישתו של הסייג הזה (כך אפילו ביחס ל"פרסומי מצווה", ואין צריך לומר גם ביחס ל"פרסומי חובה" ולהיתרי תועלת), כפי שהודגם בפרק השני בעניין בן-ציון. ואילו "פרט ג" הריהו מחייב את מה שאין החוק מחייב, והוא הקיום המוקדם של ה"הוכח תוכיח" לפני הפרסום (כפי שהודגם בפרק השני בעניין אבנרי ובעניין שטרית).

נקודת ההסכמה היחידה, שנמצאה לנו כהסכמה מלאה בין החוק והח"ח, מתייחסת לסעיף 2 לחוק ("דרכי הפרסום"); ואך סמלי ואופייני הדבר, שההסכמה היא מלאה ביחס ל"דרכי הפרסום" – אך לא גם ביחס ל"דרכי ההבעה" של הלה"ר (סעיף 3 לחוק, כפי שהוצג בפרק הראשון).

192. שם (ההדגשה הוספה – מ"ד).

193. ראה הטקסט ליד הערה 164 לעיל (וראה "הפרט השני" ו"הפרט השלישי" הערה 125 לעיל).

194. ליתר הבהרה: לפי החפץ-חיים, עבר המערער דגן גם על האיסור "לקבל כאמת" את חשדותיו כלפי המשיב (ראה פרק ראשון, הטקסט ליד הערה 180 לעיל, והמקורות שבהערה האמורה). לאמור: בעצם העלאת החשד כלפי המשיב אין משום איסור, כי "לחוש – מבעי; לקבל – לא" (ראה המקורות האמורים), דהיינו: לחשוש / לחשוד – צריך; לקבל כאמת – אסור! ועל-כן היה על המערער לקיים את מצוות "התוכחה" ולוודא תחילה את העובדות עם החשוד, בהתאם ל"פרט הראשון" מ"שבעת הפרטים".

בכל זה אין, כמובן, משום מיצוי כל נקודות-ההשקה בין שני המקורות הללו, ואנו ניסינו והדגמנו רק חלק מהן. המשמעויות וההשתמעויות בתחום החינוכי והחברתי בכלל, והחינוכי-החברתי-הדתי בפרט, ראויות הן לעיון, לדיון ולטיפול במאמר נפרד.

הקיצורים וראשי-התיבות העיקריים ששימשו אותנו במאמר זה (לנוחות הקורא שאינו רגיל בכתיבה משפטית)

ד"נ	=	דיון נוסף.
ה"ח	=	הצעות חוק.
ואח'	=	ואחרים.
נ"ח	=	נוסח חדש.
נ'	=	נגד.
ס"ח	=	ספר החוקים (של מדינת ישראל).
ע"א	=	ערעור אזרחי.
ע"פ	=	ערעור פלילי.
פד"י	=	פסקי דין.
ח"ח	=	החפץ-חיים.

נספחים

—

ה ת ו כ ן :

		הסכמות
ה		הקדמה
י		פתיחה להלכות לשון הרע ורכילות
יט		לאוין
כב		עשיין
לז		ארורין
נג		
הלכות איסורי לשון הרע		
נו	איסור לשון הרע בפיו או ע"י רמז או מכתב, וגודל עונשו והשכר להשומר עצמו ממנו	כלל א
סב	דין לשון הרע באפי תלתא	כלל ב
פה	איסור לשון הרע בפניו ושלא בפניו, ודרך שחוק, ואם אינו מבאר את שם האיש	כלל ג
צד	דין איסור לשון הרע מדברים שבין אדם למקום ותיקון עונו	כלל ד
קיג	דין איסור לשון הרע מדברים שבין אדם לחבירו, וענין שלילת המעלות, ודיני לשון הרע שתלוי לפי האיש, ואיסור לשון הרע על נכסי חברו	כלל ה
קכא	איסור קבלת ושמיעת לשון הרע, ואיך יתנהג אם נתפס בחבורת בעלי לשון הרע	כלל ו
קמג	דין לשון הרע בפני שלושה או בפניו (באפי תלתא ובאפי מרא), ודין אם שמע מהרבה אנשים, או קול יוצא בעיר, או ממסיח לפי תומו	כלל ז
קסא	איסור סיפור לשון הרע בכל עניניו	כלל ח
קע	דין אבק לשון הרע	כלל ט
קעה	קצת פרטים מלשון הרע שבין אדם לחבירו, דהיינו אם אחד גזלו או עשקו או את חבירו וכיוצא בזה באיזה אופן מותר לגלות זה לאנשים	כלל י

הלכות איסורי רכילות

קצז	איסור רכילות אפילו על אמת גמור, ומה נקרא רכילות, ומה להשיב אם אחד שואלו מה דיבר פלוני על אודותי, וכל שאר פרטי האיסור	כלל א
רג	דין באפי תלתא לענין רכילות	כלל ב
רה	איסור רכילות בפניו ושלא בפניו	כלל ג
רט	דין רכילות לענין אם עצם הדבר נתגלה לו בלתי סיפורו, וכיצד יתוקן העון הזה	כלל ד
ריא	איסור קבלת רכילות ושמיעתו, ותיקון החטא הזה	כלל ה
רטז	דין רכילות אם נאמרה בפני ג' או בפניו, ודין אם היה לו היזק וקול יוצא בעיר שהוא גרם לו ההיזק הזה, או שאחד סיפר לו לפי תומו בזה, או מהימן כבי תרי, ושאר פרטים	כלל ו
רכד	איסור סיפור רכילות בכל עניניו	כלל ז
רכז	דין אבק רכילות בכל עניניו	כלל ח
רכח	ענינים שאין בהם משום רכילות אם יושלמו הפרטים שצריך לזה	כלל ט
		ציורים

העתק תשובות

רנז	תשובת חות יאיר
רנט	תשובות מהרי"ק
רסג	דברי עליות רבינו יונה משיטה מקובצת

תוכן

שמירת הלשון חלק ראשון

ג	הקדמה
	שער א' והוא שער הזכירה ובו י"ז פרקים
יא	פרק א. בו יבואר טעם על מה החמיר הכתוב בעון לשון הרע כל כך
יג	פרק ב. עוד מענין זה
יז	פרק ג. בו יבואר שבשמירת הלשון תלויים חיי הנצח וטובת העולם הזה
יח	פרק ד. בו יבואר כחה של לשון הרע
כב	פרק ה. בו יבואר עונשן של בעלי לשון הרע
כד	פרק ו. גם כן מענין זה
כו	פרק ז. בו יבואר איך שמקלקל את עצמו לענין כמה דברים
ל	פרק ח. בו יבואר גודל עונשו בעולם הזה
לג	פרק ט. יבואר בו רוע עניינו על ידי זה לעתיד לבוא
לה	פרק י. יבואר בו גודל מעלת שמירת הלשון שעל ידי זה מקדש את כח הדבור שלו
	פרק יא. יבואר בו גודל שכר שמירת הלשון בעולם הזה ובעולם הבא. וגם יבואר בו מעלת השלום
לח	פרק יב. יבואר בו ענין הזהירות מעוון קבלת לשון הרע ורכילות
מד	פרק יג. יבואר בו איך שבעוון זה הוא חוטא ומחטיא
מו	פרק יד. בו יבואר הרחקת אדם משמיעת דיבורים אסורים
	פרק טו. בו יבואר גודל עוון המחלוקת וגודל עונשו. וגם שעל ידי זה בא לשאר עוונות חמורים
מח	פרק טז. זה בא לשאר עוונות חמורים
נב	פרק טז. בו יבואר גודל העונש החולק עם רבו
	טז.

תוכן

שמירת הלשון חלק ראשון

נד	פרק יז. בו יבואר גודל הרחקת האדם מלהיות בעוזרי המחלוקת אפילו אם בזה מסייע לאביו ולאמו, שיראה בכל כחו להטיל שלום
שער ב' והוא שער התבונה ובו י"ז פרקים	
נז	פרק א. יבואר בו מאמר הגמרא מה אומנותו של אדם בעוה"ז
נט	פרק ב. עוד מענין הנ"ל
סא	פרק ג. יבוארו בו עצות אחרות לענין שמירת הלשון
סג	פרק ד. בו יבואר גודל מעלתו של אדם הדין את חבריו לכף זכות
סה	פרק ה. תבואר בו מצות ואהבת לרעך כמוך
סז	פרק ו. בו יבואר איסור נקימה ונטירה וגודל שכר האדם מי ששומר עצמו מזה
ע	פרק ז. בו יבואר גודל הזהירות מללמד חוב על ישראל ושכרו של המלמד זכות
עג	פרק ח. בו יבואר מדת הסבלנות ושעבור זה מוחלין עוונותיו
עו	פרק ט. בו יבואר מדת הבטחון וקביעת עתים לתורה
עח	פרק י. גם זה מענין מדת הבטחון
פא	פרק יא. בו יבואר איך שהקב"ה מחסה לאדם עבור מדת הבטחון
	פרק יב. בו יבואר מה שאמרה התורה שזכירת מעשה מרים היא תועלת להנצל על ידי זה מעוון המר הזה
פג	פרק יג. בו יבואר כמה הרגלים רעים שעל ידי זה בא האדם לידי איסור לשון הרע, על כן צריך האדם להתרחק מהם
פה	פרק יד. בפרק זה יבואר סיבת לשון הרע שבא על ידי הרגל גאווה
צ	פרק טו. בו יבואר לשון הרע שבא על ידי מה שנעשה כהפקר ויאוש בעיני איזה אנשים
צב	פרק טז. בפרק זה יבואר לשון הרע שבא על ידי נרגנות
צד	פרק טז. בו יבואר שהמעניש לחבירו לא ינקה אם גם הוא אינו נקי מעון זה
צז	פרק יז.

שער ג' והוא שער התורה ובו י' פרקים

- | | |
|-----|---|
| ק | פרק א. יבואר בו שלימוד התורה הוא תיקון לפגם לשון הרע וגודל חיוב האדם לתורה |
| קה | פרק ב. בו יבואר שכר לימוד התורה
פרק ג. בו יבואר שהתורה מצלת לאדם מן היסורים ומכל פגעים |
| קי | רעים בעולם הזה ובעולם הבא |
| קיד | פרק ד. בו יבואר גודל עונש הפורש עצמו מן התורה |
| קיט | פרק ה. יבואר בו גודל החיוב להחזיק לומדי התורה, וגודל שכרו עבור זה |
| קכד | פרק ו. גם זה מענין גודל החיוב להחזיק התורה |

קכז	בו יבואר גודל שכר המחזיק בניו לתלמוד תורה, ולהיפך גודל עונשו חס ושלום	פרק ז.
קלה	גם זה מענין הנ"ל	פרק ח.
קלט	גם זה מענין הנ"ל	פרק ט.
קמב	בו יבואר מה שאמרו חז"ל שהאדם בלי תורה הוא כדג בלי מים	פרק י.

חתימת הספר ובו ז' פרקים

יתבארו בו עוד ענינים השייכים לשער א-ב

קמו	בו יבואר שעל ידי שמירת הלשון יזכה לחשיבות מיוחדת בעולם הבא	פרק א.
קמז	בו תבואר תועלת שמירת הלשון למי שקובע עתים לתורה	פרק ב.
קמח	בו יבואר שצריך להשתדל במיוחד במצוה שאין לה דורשים	פרק ג.
קנ	בו יבואר רוב השכר המצוי בשמירת הלשון, וזכות מזכה הרבים	פרק ד.
קנא	בו יבואר שנשית לבנו למסילה שהלכו בה אבותינו	פרק ה.
קנב	תבואר עצה נפלאה להינצל מלשון הרע ושאר העוונות שבין אדם לחבירו, ומשל נמרץ על זה	פרק ו.
קנו	בו יבואר גדולת מדת החסד, ומעלת אגודת גמ"ח	פרק ז.

חוק איסור לשון הרע, תשכ"ה-1965⁽¹⁾

פרק א': פרשנות

1. לשון הרע מהי
1. לשון הרע היא דבר שפרסומו עלול -
- (1) להשפיל אדם בעיני הבריות או לעשותו מטרה לשנאה לבוז או ללעג מצדם;
- (2) לבזות אדם בשל מעשים, התנהגות או תכונות המיוחדים לו;
- (3) לפגוע באדם במשרתו, אם משרה ציבורית ואם משרה אחרת, בעסקו, במשלח ידו או במקצועו;
- (4) לבזות אדם בשל מוצאו או דתו;
- בסעיף זה "אדם" – יחיד או תאגיד.
2. פרסום מהו
2. (א) פרסום, לענין לשון הרע – בין בעל פה ובין בכתב או בדפוס, לרבות ציור, דמות, תנועה, צליל וכל אמצעי אחר.
- (ב) רואים כפרסום לשון הרע, בלי למעט מדרכי פרסום אחרות
- (1) אם היתה מיועדת לאדם זולת הנפגע והגיעה לאותו אדם או לאדם אחר זולת הנפגע;
- (2) אם היתה בכתב והכתב עשוי היה, לפי הנסיבות להגיע לאדם זולת הנפגע.
3. דרכי הבעת לשון הרע
3. אין נפקא מינה אם לשון הרע הובעה במישרין ובשלמות, או אם היא והתייחסותה לאדם הטוען שנפגע בה משתמעות מן הפרסום או מנסיבות חיצוניות, או מקצתן מזה ומקצתן מזה.
4. לשון הרע על ציבור
4. לשון הרע על חבר בני אדם או ציבור כלשהו שאינם תאגיד, דינה כדין לשון הרע על תאגיד, אלא שאין בה עילה לתובענה אזרחית או לקובלנה. ולא יוגש כתב אישום בשל עבירה לפי סעיף זה אלא על ידי היועץ המשפטי לממשלה או בהסכמתו.

(1) פורסם ס"ח מס' 464 מיום א' באב תשכ"ה (30.7.1965), עמ' 240. תוקן ס"ח מס' 508 מיום ח' באב תשכ"ז (14.8.1967), עמ' 133. ס"ח תשל"ט מס' 931 מיום 29.3.1979 עמ' 82 – חוק (מס' 2) תשל"ט-1979. (ה"ח תשל"ח מס' 1352 עמ' 263). ס"ח תשמ"ד מס' 1115 מיום 4.4.1984 עמ' 128 – חוק (מס' 3) תשמ"ד-1984 (ה"ח תשמ"ד מס' 1660 עמ' 140).

5. לשון הרע על אדם שפורסמה אחרי מותו, דינה כדין לשון הרע על אדם חי, אלא שאין בה עילה לתובענה אזרחית או לקובלנה, ולא יוגש כתב אישום בשל עבירה לפי סעיף זה אלא אם ביקש זאת בן-זוגו של המת או אחד מילדיו, נכדיו, הוריו, אחיו או אחיותיו.

פרק ב': אחריות ותרופות

6. המפרסם לשון הרע, בכוונה לפגוע, לשני בני-אדם או יותר זולת הנפגע, דינו – מאסר שנה אחת.
7. פרסום לשון הרע לאדם או יותר זולת הנפגע תהא עוולה אזרחית, ובכפוף להוראות חוק זה יחולו עליה הוראות הסעיפים 2(2) עד 15, 58 עד 61 ו-63 עד 68 לפקודת הנזיקים האזרחיים, 1944.
8. עבירה בשל לשון הרע לפי חוק זה תהא בין העבירות שבהן רשאי הנפגע להאשים על ידי הגשת קובלנה לבית המשפט.
9. (א) נוסף לכל עונש וסעד אחר רשאי בית המשפט, במשפט פלילי או אזרחי בשל לשון הרע, לצוות –
- (1) על איסור הפצה של עותקי הפרסום המכיל את לשון הרע או על החרמתם; צו החרמה לפי פסקה זו כוחו יפה כלפי כל אדם שברשותו נמצאים עותקים כאלה לשם מכירה, הפצה או החסנה, גם אם אותו אדם לא היה צד למשפט; ציווה בית המשפט על החרמה, יורה מה ייעשה בעותקים שהוחרמו;
- (2) על פרסום תיקון או הכחשה של דבר המהווה לשון הרע או על פרסום פסק הדין, כולו או מקצתו; הפרסום יעשה על חשבון הנאשם או הנתבע, במקום, במידה ודרך שיקבע בית המשפט.
- (ב) אין בהוראות סעיף זה כדי למנוע החזקת עותק של פרסום בספריות ציבוריות, בארכיונים וכיוצא באלה, זולת אם הטיל בית המשפט, בצו החרמה על פי סעיף קטן (א) (1), הגבלה גם על החזקה כזאת, ואין בהן כדי למנוע החזקת עותק של פרסום על ידי הפרט.
10. הודה הנאשם או הנתבע שמקצת הדברים שפורסמו יש בהם לשון הרע או שמקצתם אינם אמת, רשאי בית המשפט, בכל שלב משלבי הדיון לפני מתן פסק-הדין, לצוות על פרסום של תיקון או הכחשה לאותם הדברים כאמור בסעיף 9(א) (2).

- (1) פרסום ע"י שופט, חבר של בית דין דתי, בורר, או אדם אחר בעל סמכות שיפוטית או מעין שיפוטית על פי דין, שנעשה תוך כדי דיון בפניהם או בהחלטתם, או פרסום על ידי בעל דין, בא כוחו של בעל דין או עד, שנעשה תוך כדי דיון כאמור.
- (2) פרסום על ידי חבר ועדת חקירה, כמשמעותה בסעיף 22 חוק תשכ"ז-1967 לחוק יסוד: הכנסת או בפקודת ועדות חקירה, שנעשה תוך כדי דיון בפני הועדה, או בדין וחשבון שלה, או פרסום על ידי אדם שענינו משמש נושא לחקירת הועדה, בא כוחו של אדם כזה או עד, שנעשה תוך כדי דיון כאמור;
- (3) דין וחשבון נכון והוגן על מה שנאמר או אירע כאמור בפסקאות (5) או (6) בישיבה פומבית, ובלבד שהפרסום לא נאסר לפי סעיף 21;
- (4) דין וחשבון נכון והוגן על מה שנאמר או אירע בישיבה פומבית של ארגון בין-לאומי שמדינת ישראל חברה בו, של ועידה בין-לאומית שאליה שלחה ממשלת ישראל נציג, של בית דין בין לאומי, או של מוסד ממוסדותיה הנבחרים של ההסתדרות הציונית העולמית – הסוכנות היהודית לארץ ישראל;
- (5) פרסום שהמפרסם חייב לעשות על פי דין או על פי הוראה של רשות המוסמכת לכך כדין או שהוא רשאי לעשות על פי היתר של רשות כאמור;
- (6) העתק או תמצית נכונה והוגנת ממרשם המתנהל על פי חיקוק או ממסמך אחר הפתוחים על פי חיקוק לעיון כל דורש;
- (7) פרסום נכון והוגן – מלא, חלקי או תמציתי – של מה שפורסם קודם לכן בנסיבות האמורות בפסקאות (1), (3), (4), (7), (9) או (10), ופרסום חוזר כאמור של מה שפורסם בישיבת הממשלה והממשלה התירה לפרסמו.
14. במשפט פלילי או אזרחי בשל לשון הרע תהא זאת הגנה טובה שהדבר שפורסם היה אמת והיה בפרסום ענין ציבורי; הגנה זו תישלל בשל כך בלבד שלא הוכחה אמיתותו של פרט לוואי שאין בו פגיעה של ממש.
- הגנת אמת
הפרסום
חוק תשכ"ז-1967

- הגנת תום לב
חוק תשכ"ז-1967
15. במשפט פלילי או אזרחי בשל לשון הרע תהא זאת הגנה טובה אם הנאשם או הנתבע עשה את הפרסום בתום לב באחת הנסיבות האלו:
- (1) הוא לא ידע ולא היה חייב לדעת על קיום הנפגע, או על הנסיבות שמהן משתמעת לשון הרע או התייחסותה לנפגע כאמור בסעיף 3;
 - (2) היחסים שבינו לבין האדם שאליו הופנה הטילו עליו חובה חוקית, מוסרית או חברתית לעשות אותו פרסום;
 - (3) הפרסום נעשה לשם הגנה על ענין אישי כשר של הנאשם או הנתבע, של האדם שאליו הופנה הפרסום או של מי שאותו אדם מעונין בו ענין אישי כשר;
 - (4) הפרסום היה הבעת דעה על התנהגות הנפגע בתפקיד שיפוטי, רשמי או ציבורי, בשירות ציבורי או בקשר לענין ציבורי, או על אפיו, עברו, מעשיו או דעותיו של הנפגע במידה שהם נתגלו באותה התנהגות;
 - (5) הפרסום היה הבעת דעה על התנהגות הנפגע –
 - (א) כבעל דין, כבא כוחו של בעל-דין או כעד בישיבה פומבית של דיון כאמור בסעיף 13(5), ובלבד שהפרסום לא נאסר לפי סעיף 21, או
 - (ב) כאדם שענינו משמש נושא לחקירה, כבא כוחו של אדם כזה או כעד בישיבה פומבית של ועדת חקירה כאמור בסעיף 13(6), או על אפיו, עברו, מעשיו או דעותיו של הנפגע במידה שהם נתגלו באותה התנהגות;
 - (6) הפרסום היה בקורת על יצירה ספרותית, מדעית, אמנותית או אחרת שהנפגע פרסם או הציג ברבים, או על פעולה שעשה בפומבי, ובמידה שהדבר כרוך בבקורת כזאת – הבעת דעה על אפיו, עברו, מעשיו או דעותיו של הנפגע במידה שהם נתגלו באותה יצירה או פעולה;
 - (7) הפרסום היה הבעת דעה על התנהגותו או אפיו של הנפגע בענין שבו הנאשם או הנתבע ממונה על הנפגע, מכוח דין או חוזה, והפרסום היה מוצדק על ידי היותו ממונה כאמור;
 - (8) הפרסום היה בהגשת תלונה על הנפגע בענין שבו האדם שאליו הוגשה התלונה ממונה על הנפגע, מכוח דין או חוזה, או תלונה שהוגשה לרשות המוסמכת לקבל תלונות על הנפגע או לחקור בענין המשמש נושא התלונה; ואולם אין בהוראה זו כדי להקנות הגנה על פרסום אחר של התלונה, של דבר הגשתה או של תכנה.

עשר המכות – מהותן, טעמן ומבנן הספרותי

מאת אלי זמיר

סיפור עשר המכות מופיע במקרא בכמה מקורות. המקור הארוך והמרכזי הוא בחומש שמות, פרקים ז 14 - יא 10 ו-יב 29-36. מקורות נוספים הם תהילים, מזמורים עח 51-42 ו-קה 26-36. מהעיון במקורות אלה מתברר, שהתיאור של המכות בכל מקור שונה במספר ובסדר. במקור בתורה מופיעות עשר מכות – ואילו בתהילים עח מופיעות רק שבע, ובתהילים קה – רשימה אחרת של שבע מכות.

שמות	תהילים עח	תהילים קה
דם	דם	חושך
צפרדע	ערוב עם צפרדע	דם
כנים	ארבה	צפרדע
ערוב	ברד המכה בעצים	ערוב עם כנים
דבר – בבהמות	ברד / או דבר (סיכול אותיות)	ברד המזיק לעצים
שחין באדם ובבהמה	דבר באדם	ארבה
ברד – הפוגע בכול	מכת בכורות באדם	מכת בכורות
ארבה	המכות כנים, חושך, שחין לא מוזכרות	המכות שחין ודבר לא מוזכרות.
		חושך
		מכת בכורות

המכות: מהותן, טעמן והמבנה הספרותי

בעשר המכות נאמר במפורש "ובכל אלהי מצרים אעשה שפטים" (שמות יב 12), אך לא מצאנו מקום במקרא, שאכן העניש ה' את אלילי מצרים. הרמב"ן מזכיר ומעיר על כך בפירושו לפסוק זה: א. "של עץ היתה נרקבת ושל מתכת הייתה ניתכת". ב. שה' פגע בשרי מעלה של המצרים כדי להשפילם, והדבר נודע רק למחרת הכאת כל בכור. במאמרו "שעבוד ישראל במצרים" מביא פרופ' א"ש יהודה²³¹ חומר, המפיץ אור על כל העניין הזה, וטוען כך:

1. א"ש יהודה בספרו **עבר-וערב**, הוצאת עוגן, ניו-יורק, 1946.

א. מכת הדם

מכה זו מכוונת נגד אלוהי היאור. הוא המפרה והמזריע את הארץ בהעלותו עליה את מימי היאור, הוא המזיין לכל מצרים והמכלכל חיים בשפע בברכותיו.

אהרון, שלוחו של הקב"ה, רוצה להראות לו שאין בכוחו להגן על עצמו ועל כל אלה שמאמינים בו, ומכה אותו ראשון במכת הדם.

משה רבנו יוצא בבוקר, מתרה בפרעה ליד היאור בשם אלוהי העברים, ומבקש ממנו שישלח את עם ישראל לעבוד את ה' – במדבר ולא ליד היאור:

”שִׁלַח אֶת עַמִּי וַיַּעֲבֹדְנִי בַמִּדְבָר”.

המכה של הדם פגעה לא רק במצרים, שלא יכלו לשתות – אלא גם באל שלהם. כדברי יחזקאל הנביא (כט 3): ”... לִי יְאֹרֵי וְאֲנִי עֲשִׂיתִנִּי”.

פרעה מתרברב ומתגאה וטוען שהוא לא רק בעל היאור – אלא גם אליל בעצמו. זו היתה התפיסה של המצרים אז: ”פרעה בנו של האל”.

ב. מכת הצפרדעים

מכה זו מכוונת נגד הרשעות של פרעה ואלוהיו.

בין אלילי מצרים היתה אלילה הממונה על המיילדות ומגינה עליהן, ולה דמות אשה וראש צפרדע – סמל לפרייה ורבייה. המצרים היו עושים קמיעות למיילדות ולילדות עם תמונתה.

כידוע פרעה ציווה על המיילדות להרוג את הבנים: ”וַיֹּאמֶר בְּיַדְכֶן אֶת הַעֲבָרִיּוֹת וְרֵאִיתֶן עַל הָאֲבָנִים אִם בֶּן הוּא וְהַמֶּתֶן אֹתוֹ” (שמות א 16). לכן הביא עליו ה' מכה זו, להעניש אותו ואת עמו על-ידי אותו השרץ, שיצא מן היאור והיה לסמל כאלילת המיילדות והפטרון המגן עליהן.

ג. מכת הכנים

שואל פרופ' א"ש יהודה: מכה זו – לשם מה באה? הרי במצרים נמצאים הכנים בכל מקום באדם ובבהמה, ומהו החידוש? ולמה התישה מכה זו את כוחם של החרטומים, שלא יכלו לעשות בלהטיהם כמו במכות שקדמו לה?

ניתן למצוא את הפתרון בביטוי ”אצבע אלקים” (שמות ח 15). לפי המסופר במיתולוגיה המצרית, כשיש מלחמה בין אלילים על הכיבוש והשליטה בארץ, אחד האלים היה מתחפש בדמות של בעל-חיים אחר, מתגנב בלאט ומעוור את עינו של היריב, מבלי יכולת לגלות מי הפוגע.

הביטוי ”אצבע אלקים” היה למשל ולשנינה בפי המצרים. הוא ציין מאורע איום הבא ממסתרים, מבלתי יכולת לגלות את מקורו ולהעביר את הרעה. והנה, מכה זו של הכינה היתה באדם ובבהמה, כולל בכוחנים ובבהמות הקדושות ובחרטומים, שנשמרו בנקיות גופם ובשרם מכל משמר.

משה רבנו הביא עליהם מכה כזו, שלא יכלו למצוא את מקורה בעולם הנסתר שלהם, ולכן אמרו "אצבע אלקים".

במכה זו מוכיח להם ה', שהמצרים נפגעו הן על-ידי המכות והן בהשקפת עולמם: פולחנם ואמונתם באלילים התערערו כליל, וזוהי למעשה הפגיעה באלילים שלהם, ככתוב "ובכל אלהי מצרים אעשה שפטים".

שלוש המכות הללו מוכיחות בעליל שה' אכן פגע באלילי המצרים ובהשקפת עולמם. בדרך זו ממשיך א"ש יהודה ומסביר על שאר המכות.

עשר המכות, הדרגתן, סדרן וחלוקתן

השם "עשר מכות" אינו נמצא בתורה ולא במקרא בכלל. מקור השם "מכות" נמצא בדברי ה' אל משה בהתגלות בסנה: "ושלחתי את ידי והכיתי את מצרים" (שמות ג 20).

אין התורה מציינת את מספרן של המכות הללו, ואפשר שהכינוי "מכות", מקורו בדברי הפלשתים: "אלה הם האלקים המכים את מצרים בכל מכה במדבר" (שמואל א, ד 8).

בחז"ל²³² אנו מוצאים, שהמקור העתיק ביותר לשם זה הוא מאמרו של ר' יהודה בספרי לפרשת הביכורים בדברים: "ר' יהודה היה נותן בהם סימנים: דצ"ך עד"ש באח"ב", הידוע לכולנו מההגדה של פסח.

הביטוי "עשר המכות" השגור בפנינו, מקורו בפרקי אבות ה ד: "עשר מכות הביא הקב"ה על המצרים במצרים", שמקורו בספרי דברים כו 8.

בהגדה של פסח: "אלו עשר מכות שהביא הקב"ה על המצרים במצרים..."

המבנה

התוכנית של עשר המכות מתוכננת ומחושבת וערוכה במעשה של אמן-אדריכל מעולה. הכול מחושב ומתוכנן לפרטי-פרטים.

אמנות הסיפור והעריכה בפרשת המכות²³³

כשמדינה מורדת עליו משלח עליה לגיונות ומקיפים אותה. בתהילה סוכר אמת המים שלהם. חזרו מוטב, ואם לאו מביא עליהם קלאנים. חזרו מוטב, ואם לאו יורה בהם חצים. חזרו הרי מוטב, ואם לאו מביא עליהם ברבריים. חזרו מוטב, ואם לאו מביא עליהם דורמוסיות. חזרו מוטב, ואם לאו זורק בהם נפט. חזרו מוטב, ואם לאו משליך עליהם אבני בליסטראות. חזרו מוטב, ואם לאו מגרה בהם אוכלוסין הרבה. חזרו יפה, ואם לאו אוסר אותן בבית האסורין. חזרו יפה, ואם לאו הורג גדולים שבהם. כך הקב"ה בא על מצרים בטקסין של מלכים. בתחילה סכר אמת המים. שנאמר ויהפך לדם יאוריהם, לא חזרו הביא עליהם

2. דברים כו 8, מקראות גדולות, אוצר הפירושים על התורה, הוצאת ספרים פרדס.

3. מדרש תנחומא, פרשת בא, פסקה ד.

קלאנים, אלו הצפרדעים [...] לא חזרו ירה עליהם חצים, אלו הכנים [...] לא חזרו הביא עליהם ברבריים זה ערוב [...] דורמוסיות זה הדבר [...] נפט זה השחין [...] אבני בליסטראות זה הברד [...] אוכלוסין הרבה זה ארבה [...] חבשן בבית האסורין זה חושך [...] הרג גדולים שבהם שנאמר וה' הכה כל בכור.

רואים בבירור שיש הדרגה והסלמה במכות, מן הקל אל הכבד. וכך גם הרלב"ג²³⁴ בפירושו כדלהלן רואה את הדברים.

הדרגתן של המכות לדעתו של הרלב"ג

- א. בתחילה מצווה ה' את משה ואהרן שיעשו לפני פרעה מופת ללא צער: הפיכת המטה לנחש. אחריו באה הפיכת מימי היאור לדם – מופת שהזיק לו במקצת, כי לדעת רלב"ג ופרשנים נוספים וחלק מהכתובים (שמות ז 24) מצאו המצרים מים כשחפרו סביבות היאור. מכת הדם פגעה אפוא במימי היאור ובמים הגלויים בלבד (השאובים בכלים) (רש"י לשמות ז 19).
- ב. מכת הצפרדעים בבתים. ההיזק היה מועט, אבל המכה היתה קשה יותר מדם: לא נוח ביתר להיתקל בצפרדעים בכל מקום, כמתואר בכתובים.
- ג. מכת הכנים היתה קשה יותר מקודמותיה, מפני שהם היו עולים בבשרם ובכגדיהם והיו עוקצים אותם.
- ד. ערוב. המכה קשה יותר מקודמותיה, שכן הערוב היה משחית את המקנה ומזונותיהם שבבית ובשדה.
- ה. דבר. המקרא מציין אותו כמכה כבדה – "דבר כבד מאד". הנזק של הדבר למקנה ולאדם היה הרבה יותר גדול מזה של הערוב.
- ו. שחין. מכת השחין היתה בגופם, ובלי כל ספק היתה קשה יותר מקודמותיה.
- ז. ברד. מכת הברד השחיתה כל מה שנמצא בשדה, כדי למנוע ממצרים את מזונותיהם.
- ח. ארבה. השחתת כל מה שנשאר להם מן הברד, כדי שייפסקו מזונותיהם בצורה המוחלטת ביותר, וגם לצער אותם בבתיהם: בתי כל המצרים מלאו בארבה.
- ט. חושך. מכה זו פגעה בהם יותר מכל קודמותיה, מפני שלא "קמו איש מתחתיו", ולא יכלו לקחת להם את מזונם כראוי. הרשב"ם²³⁵ מעיר הערה חשובה: שלוש המכות כנים, שחין וחושך, שלא היתה בהם התראה, פגעו בגוף האדם עצמו – ואילו שאר המכות או

4. פירוש הרלב"ג, סוף פרשת וארא.

5. פירוש הרשב"ם לתורה, לחומש שמות, הוצאת מוסד הרב קוק, ירושלים. 1987.

שהביאו נזקים רק על רכושם של המצרים, או שגרמו להם טרדות, כגון מכות הדם והצפרדע – אבל הניחו את הגוף בשלמותו. בשלוש המכות הללו עצמן (כנים, שחין וחושך) ניתן לראות את ההסלמה וההחמרה: השחין הכאיב לאדם יותר מאשר מכת הכנים, והחושך, שהיתה כרוכה בו הרעבת הגוף וצימאון (ככתוב במפורש: "ולא קמו איש מתחתיו שלשת ימים" י 23) – בוודאי הכאיב להם יותר. מכת בכורות. היא השיא של כל המכות וניתנה על-ידי ה'.

המכות לפי דון יצחק אברבנאל - מטרתן הדתית²³⁶

אברבנאל מצביע על כך, שבמכה הראשונה של כל אחת משלוש החטיבות דצ"ך, עד"ש, באח"ב מנמק הכתוב שלהבאת המכות יש תכלית דתית מובהקת כדי להכיר בה את גדולת ה'.

- א. במכה הראשונה של החטיבה – דצ"ך – נאמר לפני הבאת מכת הדם: "כה אמר ה' בזאת תדע כי אני ה'" (שמות ז 17).
- ב. במכה הראשונה של החטיבה השנייה – עד"ש – אמר משה לפרעה: "למען תדע כי אני ה' בקרב הארץ" (שמות ח 18).
- ג. במכה הראשונה של החטיבה השלישית – באח"ב – מכריו משה: "בעבור תדע כי אין כמני בכל הארץ" (שמות ט 14).

וכך הם דברי אברבנאל:

אמנם הנכון בעיני הוא שמצרים היתה עיר מלאה גילולי הכפירות בשרשי אלהותו יתברך. יש מהם שלא היו מאמינים במציאות סיבה ראשונה עילת העילות, מציאות ה', ומהם האמינו במציאותו, אבל לא האמינו בהשגחתו בעולם השפל, ומהם היו חושבים שהיה יכולתו מוגבלת, והוא בעל תכלית כשאר שרי מעלה, ושלא היה כוחו בלתי בעל-תכלית [שאינו מוגבל], ולכן תמצא שמשה רבנו עליו השלום בתחילת שליחותו הזכיר לפרעה שלושת העיקרים האלה באמרו: "כה אמר ה' אלהי ישראל שלח את עמי ויחגו לי במדבר" (שמות ה 1). כשאמר משה "כה אמר ה'", ביאר לפרעה מציאות סיבת הסיבות דהיינו מציאות ה', וכשאמר לו 'אלהי ישראל' ביאר לפרעה שזה מחויב המציאות, ה' משגיח על העולם ובפרט על עם ישראל, וכשאמר לפרעה שלח את עמי, ביאר לפרעה את יכולתו של הקב"ה - הבלתי - תכלית - דהיינו בלי גבול, לא רק על אומה אחת בלבד הוא שר כשאר שרי האומות, כי אם לכל יושבי תבל.

6. פירוש אברבנאל לפרשת וארא – בא, הוצאת ספרים בני ארבל, ירושלים תשכ"ו.

תשובת פרעה לדברי משה היתה כפירה מוחלטת: "מי ה' אשר אשמע בקלו [...] לא ידעתי את ה', וגם את ישראל לא אשלח" (שמות ה 2).

"מי ה'" – כפר בעיקר ובמציאותו של ה'.

"אשר אשמע בקלו" – כפר בהשגחתו של ה'.

"לא ידעתי את ה' וגם את ישראל לא אשלח" – כפר ביכולת המוחלטת של ה'. היוצא מדברי אברבנאל הוא, שהמכות באו להעניש את פרעה על הכפירות השונות ולחנכו להכיר באמיתות ה' ובגבורותיו.

מבנה המכות

מהעיון בכתובים בחומש שמות ניתן לסכם את המבנה של עשר המכות בשלוש טבלאות כדלהלן:

טבלה א

מקום	התראה	קבוצה ג	קבוצה ב	קבוצה א
היאור	יש	ב	ע	ד
בהיכלו	יש	א	ד	צ
-	-	ח	ש	כ

משה רבנו היה מודיע לו לפרעה על המכה ומתרה בו: פעם אחת על היאור, ופעם שנייה בהיכלו. מקורות העוצמה והכוח של פרעה הם היאור וההיכל, והם שגרמו לו לגאווה. לכן מתרה בו משה ומתגרה בו דווקא במקומות שמהם שואב הוא את הכוח. ממקומות אלה באות עליו המכות, ובמידת-מה יש פה אירוניה.

טבלה ב. המביא את המכה מתחלף – והתחלופה אינה שרירותית.

קבוצה א	מתרה	מכה	קבוצה ב	מתרה	מכה	קבוצה ג	מתרה	מכה
ד	משה	אהרון	ע	משה	ה'	ב	משה	משה
צ	משה	אהרון	ד	משה	ה'	א	משה	משה
כ	-	אהרון	ש	-	משה ואהרון	ח	-	משה
						ב		ה'

בקבוצה השנייה (חטיבה ב – עד"ש) משה מתרה וה' מכה, תוך עשיית האפליה בין עם ישראל למצרים. אפליה זו יכולה להיעשות על-ידי ה' בלבד, ולא על-ידי משה ואהרן.

מטרות כל שלישייה:

א. שלישיית המכות הראשונה – כוונתה להודיע ששליחי ה' באים בשם ה', כוח שהוא למעלה מהכישוף. גם החרטומים הודו במכת הכנים שזו "אצבע אלקים".

ב. שתי המכות הראשונות בשלישייה השנייה – מטרתן להראות את האפליה בין מצרים לעם ישראל. גם המכה השלישית בקבוצה זו (שחין) מציינת את האפליה שבין עם ישראל למצרים – למרות שלא באותה

ח נוסחה כמו הערוב והדבר, ככתוב: "והפליתי", "והפלה ה'" (שמות 18; ט 4).

ג. בשלישייה האחרונה מופיע הרעיון היסודי, שלא היו כמותן במצרים מאז היתה לגוי. סדרה זו מצטיינת כשיא, ככתוב: "הנני ממטיר כעת מחר ברד כבד מאד אשר לא היה כמהו במצרים למן היום הַנְסָדָה ועד עתה" (שמות ט 18); וכן כתוב: "ויעל הארבה על כל ארץ מצרים וינח בכל גבול מצרים כבד מאד לפניו לא היה כן ארבה כמהו ואחריו לא יהיה כן" (שמות י 14).

טבלה 3. לסיכום: הלשון והזמן.

קבוצה א	קבוצה ב	קבוצה ג	הלשון	הזמן	ההתראה
דם	ערב	ברד	התייצב	בבוקר	יש
צפרדע	דבר	ארבה	בוא	-	יש
כנים	שחין	חושך	אין	-	-

במכה הראשונה של כל שלישייה מובא דבר ה' למשה, המגלם את הרעיון היסודי האופייני לה.

א. במכה הראשונה של החטיבה הראשונה – דם – אנו קוראים "בזאת תדע כי אני ה'" - חזרה על מה שנאמר (שמות ז 5): "וידעו מצרים כי אני ה' בנטתי את ידי על מצרים". המטרה של השלישייה הראשונה לחנך את המצרים שיידעו שאני הוא ה', ולי נאה השם הזה לפי כוחי, גבורתי ונפלאותיי. ידיעת ה' לפי כוחו וגבורתו הוקנתה למצרים על-ידי כשלון החרטומים בסוף השלישייה במכת הכנים, שבה הם מודים שזו "אצבע אלקים". גדולתו של ה' מתגלית אפוא במכות – ולא בכישוף בעלמא.

ב. בפתחת השלישייה השנייה אנו קוראים "למען תדע כי אני ה' בקרב הארץ" (שמות ז 18).

השגחת ה' בכל העולם וההשגחה פה מתבטאת על-ידי האפליה בין עם ישראל למצרים (עד"ש).

ג. בתחילת החטיבה השלישית – באח"ב – אנו קוראים (שמות ט 14). "כי בפעם הזאת אני שולח את כל מגפתי אל לבך ובעבדיך ובעמך בעבור תדע כי אין כמני בכל הארץ".

משפט זה מהדהד ארבע פעמים במכות הברד והארבה: ה' הוא כוח עליון על כשפי מצרים.

השלישייה השנייה מודיעה שה' משגיח בקרב הארץ ומפלה בין צדיק לרשע. השלישייה השלישית מודיעה עד היכן מגיע כוחו של ה' – עד למעבר לכל מה שנתנסה בו האדם.

אורך היחידות

אורך כל יחידה במכות שבחטיבה השלישית – באח"ב – הוא בערך כאורכן המצורף של שתי היחידות שכנגדה בשלישיות הקודמות. לדוגמה: מספר הפסוקים שבמכת הברד בחטיבה השלישית הוא 23 – כמעט שווה למספר הפסוקים במכות הראשונות שבחטיבות הקודמות (דם וערוב): דם – 12 פסוקים, וערוב – 13 פסוקים. אורך זה מתאים מבחינה ספרותית לשלישיית שיא, ולכך יש כמה סיבות.

- א. בשתי המכות הראשונות לשלישייה זו (החטיבה השלישית) משובץ ההסבר להמשך המכות.
- ב. בכל היחידות של שלישייה זו מופיעים דיאלוגים, דו-שיח, בין פרעה למשה, משום שבה חלה סוף-סוף התרככות של ממש אצל פרעה ונכונות למשא-ומתן רציני.
- ג. שלישייה זו (בחטיבה השלישית) משולבת בחלקיה:
 1. בברד יש דברי הכנה לקראת הארבה: "והפשתה והשערה נִפְתָּה".
 2. במכת הארבה מוזכר, מצד אחד, "יתר הפלטה הנשארת לכם מן הברד", ומצד שני – הביטוי "ויכס את עין בכל הארץ, ותחשך הארץ" – ביטויים הרומזים למכה הבאה החושך.

המשא-ומתן לאחר מכת החושך נקשר קשר הדוק לזה שקדם למכת הברד. השתלבות כל היסודות הללו גורמת לזרימת העלילה הסיפור ברציפות גוברת ושוטפת, עד להתפרצות הנרגשת של פרעה כלפי משה בסוף מכת החושך: "לך מעלי, השמר לך, אל תִסָּף ראות פני, כי ביום רְאִתְךָ פני תמות"; וגם תגובת משה כנגד פרעה, המאיים במוות לפרעה ולכל עמו (שמות יא 4-8).

הדמויות ביחידה הזו

אחד המרכיבים החשובים ביצירת הדרמה הוא אפיון הנפשות. בפרשתנו הוא מתבטא בעיקר בדו-שיח שבין פרעה למשה. פרעה, השליט הבלעדי הבוטח באמצעי הכוח שברשותו, נדהם מפני המכות הראשונות. בשתי השלישיות הראשונות מתנדנדות תגובותיו בין השתיקה העקשנית הנוקשה (בייחוד בדבר) לבין ויתורים בעורמה ובלתי-כנים, שכל מטרתם להסיר את המכה – ולא לשחרר את בני ישראל. רק בשלישייה האחרונה, לאחר וידוי על חטאו, מגלה פרעה נכונות רצינית למשא-ומתן. הוויתורים שלו מדודים, וכל הזמן מקפיד פרעה שלא תישמט מידו השליטה בעם ישראל.

סיכום

כפי שראינו, הסיפור המקראי לעשר המכות מתוכנן ומחושב וערוך במעשה של אמן-אדריכל מעולה: הכול מחושב ומתוכנן לפרטי-פרטים, והעלילה זורמת מן הקל אל הכבד עד הגעתה לשיא מכת הבכורות – המכה העשירית, ששכנעה את פרעה סופית לשלח את בני ישראל ממצרים.

ביבליוגרפיה

1. **אוצר הפירושים על התנ"ך, עם מכילתא, ספרא וספרי, הוצאת ספרים פרדס, ירושלים.**
2. ארבאל, ב' (תשכ"ד). **אברבנאל לתורה, הוצאת ארבאל בני.**
3. **דעת מקרא – שמות (1991).** מוסד הרב קוק, ירושלים, מפורש על-ידי עמוס חכם.
4. יהודה, א"ש (1946). **עבר וערב, הוצאת עוגן, ניו-יורק.**
5. כשר, מ"מ (תשנ"ב). **תורה שלמה, הוצאת בית תורה שלמה.**
6. **מדרש רבא המבואר (תש"ן).** הוצאת מכון המקדש.
7. **מדרש תנחומא, פרשת בא.**
8. מוריאל, י' (1990). **עיונים במקרא, הוצאת סיני.**
9. **מקראות גדולות תורת חיים (1993).** הוצאת מוסד הרב קוק, ירושלים.
10. מרגליות, מ' (תשמ"ג). **המדרש הגדול, הוצאת מוסד הרב קוק.**
11. **תנ"ך (תשמ"ו).** הוצאת ארץ התנ"ך בע"מ.

השתלשלותו של מנהג מכירת העליות לתורה

מאת
ד"ר חיים טלבי

רקע

מנהג מכירת העליות לתורה לא היה נהוג בימי המשנה והתלמוד, ואף לא בימי הגאונים. כיצד אם כן ידעו את מי להעדיף לקרוא לתורה?

המשנה (גיטין ה:ח) אומרת: "כוהן קורא ראשון ואחריו לוי ואחריו ישראל מפני דרכי שלום".²³⁷

אך סדר קדימה זה עדיין לוקה בחסר, כי איננו יודעים מי הוא הישראל הראוי לעלות בראשונה – מה גם שרשימה זאת איננה שלמה, שהרי בשבת, בראשי-חודשים ובמועדים מעלים יותר מג' עולים.

שאלה זו נשאלה לרבי חלב, אמורא בדור השלישי, על-ידי בני גלילא, ולא היתה בידו תשובה. הוא פנה לר' יצחק נפחא, והלה ענה לו:

אחריהן קוראין ת"ח הממונים פרנסים על הצבור.
ואחריהן ת"ח הראויים למנותם פרנסים על הצבור.
ואחריהן בני ת"ח שאבותיהן ממונים פרנסים על הצבור.
ואחריהן ראשי כנסיות וכל אדם.²³⁸

ארבע דרגות של אנשים מיוחדים וחשובים יש כאן:

א. הנושאים בתואר תלמיד חכם ובתפקיד שיש בו שררה וכבוד – והם פרנסי הציבור.

ב. תלמידי חכמים שראויים למנותם פרנסים על הציבור. ובבבלי, שבת (קיד ע"א) נאמר: "ואמר ר' יוחנן: איזהו תלמיד חכם שממנין אותו פרנס על הצבור? זה ששואלין אותו דבר הלכה בכל מקום ואומר, ואפילו במסכת כלה".²³⁹

1. סדר הקדימה, שכוהן קודם ללוי ולוי לישראל, הוא דווקא כשהם שווים בחשיבותם, וכפי שהמשנה בהוריות (ג:ח) אומרת: "כוהן קודם ללוי, לוי לישראל, ישראל למזור ומזור לנתין, ונתין לגר, וגר לעבד משוחרר. אימתי? בזמן שכולן שווין. אבל אם היה ממזר תלמיד חכמים וכוהן גדול עם הארץ, ממזר תלמיד חכמים קודם לכוהן גדול עם הארץ". לכן התנגד הרמב"ם נמרצות למנהג הגאונים – להעלות כוהן עם הארץ לפני תלמיד חכם. לפי זה דברי המשנה – "כוהן קורא ראשון ואחריו לוי ואחריו ישראל, מפני דרכי שלום" – מכוונים לכוהן הרוצה לתת רשות לחכם השווה לו או במעלה פחותה ממנו לקרוא ראשון. חכמים אסרו את הדבר משום דרכי שלום, שלא יבואו לידי קטטה ומריבה כשיאמר ישראלי אחר: מפני מה התיר לזה – ולא התיר לי. ראה: **אוצר הגאונים – התשובות**, גיטין, תש"א, עמ' 129, סימן שו. וכן **שם**, סימן שי; **פירוש המשניות לרמב"ם**, מהדורת י' קאפח, ירושלים תשכ"ה, גיטין ה:ח; **תשובות הרמב"ם**, מהדורת בלאו, א, ירושלים תשמ"ו, תשובה קלה, עמ' 255.

2. גיטין נט ע"ב – ס ע"א.
3. ראה פירושי רש"י ותוספות לבבלי, שבת קיד ע"א, למילים "ואפילו במסכת כלה". ובפירושו למאמר זה כתוב **באוצר הגאונים** (כ"מ לויזן, **אוצר הגאונים** למסכת שבת, ב, ירושלים תר"צ,

ג. בני תלמידי חכמים שאבותיהם תלמידי חכמים הממונים פרנסים על הציבור.
ד. ראשי כנסיות.

יוצא אם כן, שהתלמיד החכם שממונה כפרנס על הציבור קודם לכולם – אף שיש תלמידי חכמים אחרים הגדולים ממנו, ומפני חשיבותם קודמים לאחרים. ואין זה תימה, שהרי מצינו את רבן גמליאל שהיה נשיא, ורבי יהושע שהיה גדול ממנו בחוכמה, כדאיתא בפרק ב' דראש השנה (כה ע"ב) דאמר ליה רבן גמליאל לר' יהושע: "שלום עליך, רבי ותלמידי. רבי – שלמדתני תורה ברבים, ותלמידי – שאני גוזר עליך גזירה ואתה מקיימה כתלמיד. אשרי הדור שהגדולים נשמעים לקטנים". מכאן אנו רואים שמילוי תפקיד בהנהגת הציבור נותנת לתלמיד החכם עדיפות ראשונה – ואפילו על פני תלמידי חכמים גדולים יותר. דבר זה אף ניתן להוכיח מהדרגה השלישית – בני תלמידי חכמים שאבותיהם ממונים פרנסים על הציבור. הרי דבשביל כבוד אבותם הם קודמים לחכמים אחרים, ומשמע דאף אם הבנים אינם חכמים כל-כך, או שאינם חכמים כלל, כדאמרין בנדרים (פא ע"א) "ומפני מה אין מצויין תלמידי חכמים לצאת תלמידי חכמים מבניהן? אמר רב יוסף: שלא יאמרו תורה ירושה היא להם".

הצגת הבעיה

ארבע דרגות אלה אינן מסייעות לנו לדעת את מי להעלות תחילה, אם נמצאים כמה אנשים בעלי אותה דרגה. מצב שכזה, בו כל הקודם לעלות חשוב יותר, משמש קרקע פורייה למריבות וסכסוכים, שהרי כל אחד מחזיק עצמו לשלם יותר מאשר חברו. דברים אלו מוסברים יפה על-ידי הרמב"ם באגרותיו, וזו לשונו:

ומכלל המחלות האנושיות מחלה כללית, כמעט שאין ניצול ממנה כי אם אחדים ובזמנים מרוחקים [...] וחולי זה אשר אני מדבר בו הוא, מה שמחזיק כל אחד מבני אדם את עצמו יותר שלם מכפי שהוא, והיותו רוצה ושואף שנקבל כל מה שהוא סובר אותו שלמות ללא עמל ויגיעה [...] כללו של דבר שהמחלה הזו נפוצה ומתפשטת מאוד.²⁴⁰

הבעיה את מי להעלות לתורה נעשתה קשה יותר, כשבעיני האנשים היו עליות מסוימות חשובות יותר, ועליות אחרות חשובות פחות. מן התלמוד משמע שעליית שלישי היא החשובה ביותר אחרי עלייתם של הכוהן והלווי, והיא ניתנת לחשוב שבציבור. דבר זה ראינו כבר בדור ראשון לאמוראי בבל, בתיאור שניתן לנו בסדר עולם זוטא מפי ר' נתן הכהן,²⁴¹ שבהכתרת ראש הגולה

עמ' 74, בחלק הפירושים): "ואית דמפרשי דלחומרא קאמר כלומר בכל מקום בתלמוד ואפילו במסכתא דכלה ששם מקובצים כל החכמים ומי שנשאל באותו עת ומשיב בפני כולן ודאי אינו משיב אלא מרוב חכמה שבו ועל פי ההלכה ומי שיש בו חכמה כל כך שידע להשיב באותו עת ודאי ראוי למנותו פרנס".

4. אגרות לרבינו משה בן מיימון, מהדורת י' קאפח, ירושלים תשל"ב, עמ' קנ-קנב.
5. נמצא בתוך הספר סדר החכמים וקורות הימים, מהדורת נויבואר, ב, אוקספורד תרנ"ג, עמ' 83-84. במהדורות הרגילות של סדר עולם זוטא – כמו מהדורת גראסבערג, לונרדש תר"ע, וכן מהדורת ווינשטאק, ירושלים תשי"ז – לא מופיע קטע זה.

בבית-הכנסת היה ראש הגולה עולה שלישי, ואחר שהוא עלה לא עולים ראשי הישיבות, מכיון שהדבר ייחשב כפחיתות כבוד.²⁴² שהרי אם יעלו אחרי ראש הגולה, ייחשב הדבר זלזול בכבודם כאומר שהם קטנים ממנו, שהרי הוא עלה לפנייהם. לכן ראשי הישיבות שנכחו באותו מעמד לא עלו כלל, אף-על-פי שהיו גדולים מראש הגולה.

בתקופת הראשונים מוצאים אנו כי סיבות נוספות גרמו לאנשים להימנע מלעלות לעליות מסוימות. כך, למשל, נמנעו מלעלות לעליית חמישי, משום שאין לו בן-זוג, כדברי **שמות רבה**: "כל האותיות מזדוגין חוץ משתי אותיות הללו. כיצד? א"ט הרי י'. ב"ח הרי י'. ג"ז הרי י'. ד"ו הרי י'. **נמצא ה' לעצמה**".²⁴³ לכן היה מנהגו של הראש לעלות חמישי כל שבת,²⁴⁴ כדי להראות שאין לזלזל בשום עלייה. וכששמע הרב אדאדי²⁴⁵ כי זה היה טעמו של הראש, קיים הוא בעצמו דבר זה בצפת "במדרשו של שם מר"ן הב"י שהוא בית תפילה", ועלה קרוב לשנה אחת בעליית חמישי.²⁴⁶

השקפות אלה על חשיבותן של העליות לא עברו מן העולם. במאה ה-18 מספר לנו ר' יהודה עייאש, יליד אלג'יר, שקיבל בעל-פה מפי רבו הרב רפאל ידידיה שלמה צרור, אב-בית-דין אלג'יר, שנוהגים לפעמים לאיזה צורך להעלות קטן בשבת ברביעי או בחמישי דווקא, ולא במקום אחר. וטעמו הוא: "דרכיני וחמישי רוב העולם סוברין שהרביעי הוא גרוע מכולם".²⁴⁷ לדעתו, אין זה נכון וטועים הם החמישי הוא הגרוע, והיינו מהטעם שאמרנו שאין לו בן-זוג.

הרב דב כץ בספרו **תנועת המוסר**,²⁴⁸ מספר שר' נתן צבי פינקל, המכונה "הסבא מסלבודקה",²⁴⁹ כשרצה לכבד תלמיד, היה נותן לו עלייה מכובדת ולפעמים אף שלישי, שרגילים לקרוא לה את הרב או ראש הישיבה, שהיה בזה משום הפתעה רבה. ולהפך, כשרצה לגלות לתלמיד התרחקות, היו קוראים לו לחמישי. לעומת עמדתנו עד הכא – כי עליית שלישי משובחת מכולן – מצאנו כי על-פי **הזוהר** עליית שלישי היא המשובחת מכולן. וזו לשונו:

מאן דסליק לס"ת למקרי אורייתא אצטריך צדיק וצדיק אקרי. מאן אקרי צדיק מכלהו? שתיתאה דסליק מאינן שבעה. א"ר שמעון ודאי דאיהו לא סליק כל

6. ובספר **שבט יהודה** לרבי שלמה בן וירגה (מהדורת בער-שוחט, ירושלים תש"ז, עמ' קטז) כתב כי בשעת הכרתו קרא ראש הגולה ראשון בתורה, ואחריו קראו ראשי הישיבות – ראש ישיבת סורא וראש ישיבת פומבדיתא. והדברים אינם מדויקים. כבר כתב שוחט בהערותיו (**שם**, עמ' רג) כי המחבר לא העתיק את סדר מינויו של ראש הגולה כפי שכתוב בסיפורו של ר' נתן הבבלי, ושינה בו כדרכו. גם בספר **יוחסין** לר' אברהם זכות (מהדורת שמואל שולם, קושטאנטנינה תרי"ח, עמ' קנא ע"ב) כתב כדברנו שראש הגולה קרא שלישי, וראשי הישיבות עצמם לא קראו באותו היום.
7. מהדורת מירקין, ה, ישראל תשל"ב, פרשה טו, סימן ז, עמ' 169.
8. **שאלות וחשובות התשובות**, ב, לעמבערג תרנ"א, שאלה רעו.
9. מחכמי צפת במאה ה-19.
10. **השומר אמת**, דף מה, סעיף ב; ודף נו, סעיף ג.
11. **דיני ומנהגי ק"ק ארגיל**, ירושלים תשמ"ה, עמ' נ, סעיף ח.
12. כרך שלישי, תש"ו, עמ' 306.
13. נולד בליטא תר"ט.

יומיו אלא שתיתאה לאינון דסלקין. בו ירוץ צדיק בס"ת ירוץ דברי צדיק דא.²⁵⁰

ותרגומו: מי שעלה לספר תורה לקרות בתורה צריך להיות צדיק ונקרא צדיק. אך הצדיק מכולם הוא מי שעולה לשישי משבעת הקרואים. א"ר שמעון ודאי הוא כן, כי הוא [ר' כרוספדאי, המוזכר לפני כן ב**זוהר** בקטע שאינו לפנינו] לא עלה כל ימיו אלא לעלייה השישית מאלו העולים לתורה.

ובספר **שער הכוונות** לר' חיים ויטאל²⁵¹ הוא הסביר כי העליות מסמלות את שבע הספירות: חסד, גבורה, תפארת, נצח, הוד, יסוד, מלכות. אומנם עלייה שלישית חשובה, שהיא כנגד תפארת, אולם שישי היא כנגד יסוד, ו"היסוד המגולה הוא גדול מכולם" כי "צדיק יסוד עולם" (משלי י:כה). ולכן עלה האר"י לשישי בכל ימי השבת.

ואכן, אצל הספרדים עליית שישי היא החשובה ביותר, וכדברי ר' חיים פאלאג'י:

עיינ מה שכתב הרב מופת הדור (הרב חיד"א) בספר מחזיק ברכה סימן רפב אות ג' ובספרו לדוד אמת בסוף הסימן אות ו' ועמ"ש הרב מטה יהודה סימן קמא אות ז' ומנהג ק"ק בית אל [...] דהוא כקהל חסידים עיה"ק ירושלים ת"ו, דהגדול שבהם עולה סמוך דהוא יסוד כעליית השישי דכך נוהגים מימי עולם ושנים קדמוניות.²⁵²

אף יש לציין שבקהילות מסוימות, בעיקר במרוקו, נקראת העלייה השישית בקריאת התורה בשבת בשם "העלייה של רבי שמעון". לעלייה זו יש חשיבות על-פי הקבלה בקשר עם הצדיק. מובן שהדמות המתאימה לכך ביותר היא זו של רשב"י, וזה אפוא מקור שמה בפי יהודי מרוקו.²⁵³

וכן היה המנהג במצרים, שהעלייה הנכבדה היא השישי,²⁵⁴ וכן אצל החסידים עליית שישי חשובה ביותר. האדמו"ר ר' אהרון מקארלין (1802-1872) כתב:

וששי נקרא צדיק כידוע, ולכן צריך לקרוא לספר תורה למי שהוא צדיק בפרשה ששי. אך עכשיו אין אנו נוהרים בזה, אבל באמת אומרים בשם הרב ר' שלמה מקארלין (1738-1792) שצריכים דוקא לקרות לפרשת ששי מי שהוא צדיק.²⁵⁵

14. ספר **זוהר**, ב, מהדורת ר' מרגליות, ירושלים תש"ל, עמ' 328.

15. חלק ב, תשכ"ב, עמ' צב-צד.

16. **רוח חיים**, א, תשל"ח, סימן קלו.

17. ראה מ' חלמיש, "מקומה של הקבלה במנהג", בתוך מו"ר ד' שפרבר, **מנהגי ישראל**, ג, ירושלים תשנ"ד, עמ' קצו.

18. ר' רפאל בן שמעון, **שער המפקד**, נוא אמן תרס"ח, עמ' כא.

19. **בית אהרן**, בראדי 1875, עמ' 80.

וכך על רקע של עליות חשובות ופחות חשובות, כאשר אנשים מסוימים חשבו עצמם כראויים יותר מאחרים, היו לפעמים מריבות וקטטות בין העולים לתורה עצמם ובין העולים והגבאים, שכן סברו כי כיבדו אותם בעלייה שאינה הולמת את חשיבותם בלמדנות, בחברה, בעשירות וכו'. היו אף מקרים, שדבר זה גרם למתיחות ומחלוקות בקהילה, שנמשכו זמן רב, והגיעו אף למהלומות.

כדוגמה למריבות על רקע זה נביא את המעשה שאירע במאה ה-15 בק"ק ווירמש בשבת פרשת החודש, שהיא ויקהל-פקודי:

נקראו ששה גברי כדינא, וכשהחזן קורא השביעי להשלים הספר נפל תגר בין שני גברא, עד שהספר תורה מונחת בטילה. ונמשך זה כנגד ב' שעות שלא יכלו להשוותן איזה מהן לקרות לשביעי לסיום הספר, עד שהלכו כמעט כל הקהל חוץ לבית הכנסת, ולקחו עמהם ס"ת מתוך ארון הקדש והלכו לבית הכנסת של בחורים שקורין צומ"רש,²⁵⁶ ושם קראו שביעי והשלימו הסיודא כתיקונים, ולא נשאר בביהכנ"ס של עיר, רק ד' או ה' אנשים אותם בעלי מחלוקת וצירופה.²⁵⁷

המריבה בין שני האנשים ארכה כשתי שעות, והיא פרצה בגלל רצונו של כל אחד מהם לעלות לעליית שביעי, שבו גם מסיימים את ספר שמות. מדוע רבו דווקא על עלייה זו – מלבד מה שמסיימים בה את הספר? אפשר לומר שעליית שביעי, שבה משלימים את הקריאה, איננה חשובה יותר מן העליות האחרות, שהרי כל הגדול בחוכמה קודם לעלות, אלא שנהגו בעלייה זו כבוד, כדברי ר' יוחנן: "עשרה שקראו בתורה הגדול שבהם גולל ס"ת, הגוללו נוטל שכר כולן" (בבלי, מגילה לב ע"א). נהגו בעלייה זו כבוד, כי הגוללו – השביעי שמסיים התורה וגם גוללה – נוטל שכר כנגד כולם; ולכן אפילו גדול שבציבור קורא ומשלים.²⁵⁸

²⁰. חדר.

²¹. **שאלות ותשובות מהר"ם מינץ**, ב, מהדורת דומב, ירושלים תשנ"א, סימן פה, עמ' תי.
²². עד כדי כך היתה חשובה עליית שביעי, שהרב אברהם ב"ר יצחק (חותנו של הראב"ד – בעל ההשגות על הרמב"ם), דיין נרבונוא, כותב בתשובתו: "והרב שקרא בתורה שלישי שלא במקום כבודו יפה לתלמיד למנוע עצמו שלא לקרות מסיים אם הוא חושש משום כבוד רבו או שמה יחליש דעתו של רבו, אעפ"י שהמסיים אין מקום כבוד מן ההלכה, מ"מ אחר שנהגו בו שמה הוא מקום כבוד יש לו לחוש לכבוד רבו כדי שלא יחליש דעתו" (**תשובות הראב"י-אב"ד**, מהדורת י' קאפח, ירושלים תשכ"ב, סימן צה, עמ' עא). לדעת הראב"י צריך הרב לעלות ראשון לתורה, כיוון שהוא גדול בחוכמה מן הכוהן; ואם קרא שלישי שלא במקום כבודו, יפה לתלמיד שלא יעלה לשביעי, אם הוא חושש שרבו יפגע מזה, שהרי "עשרה שקראו בתורה הגדול שבהם גולל ספר תורה. הגוללו נוטל שכר כולם" (מגילה לב ע"א).

לאור מעשה זה נשאל מהר"ם מיניץ, רבה של מייניץ, אם לשבת הבאה, פרשת ויקרא, יצטרכו לקרוא שנית גם פרשת ויקהל-פקודי, כיוון שסדר קריאתה לא נשלם באותו בית-כנסת, כי אם במקום אחר ובספר תורה אחר. הרי כמעט כל הקהל יצא חוץ לבית-הכנסת ולקחו עמם ספר תורה, והשלימו את קריאת השביעי בבית-הכנסת של בחורים, ואפשר שגם מה שקראו לא ייחשב בשל ההמתנה הגדולה. ממקרה אחר באותה תקופה אנו שומעים על אדם שקנה את תפקיד ה"סגן", והוא העומד אצל ספר תורה ומצווה לעלות לתורה לכל מי שירצה; אך אותו סגן החליט שלא לקרוא לאנשים מסוימים. שלחו אפוא את דברי ריבם למהר"ם מיניץ, וזו לשון תשובתו:

הסגן ראובן אמר בפומבי, שלא רצה לקרות אחד מן הישישים, זקן מופלג ושימש ת"ח [...] וגם לא נתן טעם לדבריו, למה לא רוצה לקרות. א"כ לאו כל כמיניה לקנות מצוות דרך נקימה ולעקור דת תורתנו, תלמודא דידן, דתקנו לקרות הגדול לפי גדלו [...] תקנו דלא אתי לאנצויי דגדול השלום והוא בא לעשות איפכא, למגרה מדנים ע"י מצוות הש"י, והוי מצוה הבא בעבירה. ואדרבה היה לו לדקדק טובא לקרוא השונא לפי חשיבתו [...] אוהב לפרוק ושונא לטעון, מצוה בשונא כדי לכופ את יצרו.²⁵⁹

לדעת מהר"ם מיניץ לא רק שהסגן איננו רשאי שלא להעלות אנשים שאינם לרוחו ולנהוג בהם דרך נקימה, אלא הוא גם עוקר תלמוד מפורש (בבלי, גיטין ס ע"א לעיל), בו נאמר כי הגדול שבציבור יש לו זכות קדימה – ואילו הסגן ראובן לא העלה אחד מן הישישים, זקן מופלג ששימש תלמיד חכם. אדרבה, היה לו לקרוא את שונאו כדי לכופ את יצרו.²⁶⁰

הפתרון

כבר בזמן המהר"ם מרוטנבורג, במאה ה-13, אנו מוצאים שמכרו את העליות בבית-הכנסת בליל שמחת תורה בשביל כל השנה, וזו לשונו:²⁶¹

בליל שמחת תורה בין מנחה למעריב נעצרים כל הקהל בבית הכנסת ונהגו לקנות על כל השנה והשמש יכריז כך וכך יתנו בעד מצוה זו והמרבזה זכה בה והגדול שבתוכם יברך הקונה בעבור שיתן כך וכך בעד מצוה זו להקדש בשכר זה וכו'.

מצוות אלו יכולים היו לקנות במגנצא רק יושבי בני העיר; ואילו נוכרי, שאינו מבני העיר, לא היה רשאי לקנות שום מצווה של בית-הכנסת – אפילו לא להיות חתן

²³. שם, א, סימן ו, עמ' כא.

²⁴. לכן כתב ר' אפרים זלמן מרגליות (שערי אפרים, ירושלים תש"ן, שער ג, סעיף י) "שיש לבחור סגן איש נכבד ובעל מעשים טובים ודעת הבריות נוחה ממנו, שלא יחשדוהו שבשביל הנאת עצמו או איזה סיבה יתמוך כבוד לאשר לא נכון לו או בהיפך".

²⁵. ספר מנהגים דבי מהר"ם ב"ר ברוך מרוטנבורג, מהדורת י' אלפנביין, ניו-יורק תרצ"ח, עמ' 69.

תורה ובראשית.²⁶² דבר זה נועד לצמצם את מספר האנשים הרוצים לקנות מצווה מסוימת וכדי לזכות במצוות, ככל האפשר, את בני מגנצא.

קהילת וורמייזא היתה מהקהילות העתיקות והחשובות ביותר שבאשכנז ואחת מהקהילות שו"ם המפוררות. מנהגיה נרשמו בספר על-ידי אחד מיקירי בניה – הוא ר' יוסף יוזפא הלוי, שמש ונאמן הקהילה (1604-1673). לדעתו, אין ראוי להתחיל להכריז את המצוות בליל שמחת תורה סמוך לחשיכה ולסיימה אחר חשיכה, משום שיש בזה הכנה מקודש לחול, שהרי מוכרין את מצוות כל השנה – אלא יש לעשות זאת מבעוד יום. ואף שבשבת ויום-טוב במשך השנה היו גם מוכרים המצוות, זהו משום צורך השעה, שמכירה היא לאותו היום. וזו לשונו: "לכן עתה מקרוב שהתחילו הגבאי צדקה להקדים הכרות המצוות בעוד יום, השכילו עשות בעיניי".²⁶³ ש' אסף פרסם קטע²⁶⁴ הלקוח מספר **המנהגים** של ר' יוסף יוזפא (טרם הופיע בדפוס). מדבריו משתמע שחלק מן המצוות לא נמכרו בליל שמחת תורה, אלא ביום קריאת התורה של ימות השנה, וחלק מן המצוות נמכרו באסרו חג של סוכות, ולפעמים יום-יומיים לאחריו. וזו לשונו:

ואין מוכרין סגון של שבת ויו"ט כי הוא לפרנס החודש, רק לפעמים מוכרין הסגון של שאר ימות השנה בשמחת תורה, ולפעמים אין מוכרין אותה, אך כל יומא דס"ת מוכרין אותו אחד אחד.

"הסגון" הוא תפקיד הסגן. הסגן הוא העומד ליד החזן ואומר לו את מי לקרוא לעלות לתורה. תפקיד זה היה מתחלף מידי חודש בחודשו והיה שייך לפרנס החודש. פעמים נמכר הסגון בשמחת תורה לכל השנה, ופעמים נמכר בזמן הקריאה. בדרך-כלל נהג מנהג זה – מכירת מצוות כל השנה בליל שמחת תורה לפני תפילת ערבית – רק בקהילות אשכנז; אולם הגיעה אלינו ידיעה, שממנה אנו רואים שמנהג זה היה ידוע אף בקהילות ארצות המזרח. ידיעה זו היא מקהל והראן אשר באלג'יר. מקהילה זו נשאל ר' שמעון בן צמח דוראן²⁶⁵ שאלה זו:

קהל בררו עשרה בני אדם לעשות המצוות, וקריאת ס"ת בכללם, שדרכם למכרם יום שמחת התורה, ונתנו להם בחנם שנה אחת, ועמדו כך כמו חצי שנה, ואח"כ אמרו להם: תתנו לנו שכר המצוות שעשיתם או צאו לכם ממה שאתם עושים, אם יכולין להוציאם תוך שנתם, ואם יש עליהם שום תביעת ממון בשכירתו.

²⁶⁶ ספר מנהגים לרבינו אברהם קלוזנר, מהדורת דיסין, ירושלים תשל"ח, עמ' נט.

²⁶⁷ יוסף יוזפא האן נויירלינגן, יוסף אומץ, פרנקפורט תרפ"ח, עמ' 234, סימן תתרסב.

²⁶⁸ ש' אסף, 'מנהגי שמחת תורה בוורמייזא', בית הכנסת, ב (תש"ז), עמ' 7-10. על תיאורים אחרים של מכירת מצוות כל השנה מהמאה ה-18, ראה ר' יוסף יוזפא ב"ר קאשמן סג"ל, נוהג כצאן יוסף, תל-אביב תשכ"ט, עמ' רצט, סעיף ד. וכן: ישראל ויעקב גומפיל, מנהגים דקהילתינו יצ"ו בפירודא, פיורדא תקכ"ז, סימן מג. תיאור מן ה-19 מקהל האשכנזים באמשטרדם ראה בהנהגת בית הכנסת דק"ק אשכנזים יע"א באמשטרדם, אמשטרדם תקע"ה, סימן ג, סעיף ד.

²⁶⁹ שאלות ותשובות החשב"ץ, חלק ג, לעמבערג תרנ"א, שאלה קנו.

והרשב"ץ משיב: "כיון שאלו העשרה שביררו הקהל נדבה רוחם אותם לקיים המצוות שנה אחת, ונהגו לעשות מה שקבלו עליהם ברצון חצי שנה, ולא נתגלה עליהם מום מהמומין הפוסלין אותם מלקיימם, א"כ הרי מצוה זו שלהם כל שנתו..." מכאן למדנו אפוא שנהגו בווראן אשר באלג'יר למכור בשמחת תורה מצוות כל השנה.

חסרונותיה ויתרונותיה של מכירת העליות לתורה

אף שמכירת המצוות נערכה כדי שלא יבואו לידי מריבה ויאמרו "מה ראית לתת לחברי עלייה ולחלוק לו כבוד ולי לא" – עם כל זה היו חסרונות בצדה. לדוגמה, באשכנז היה המנהג לקנות את הגלילה בדמים יקרים,²⁶⁶ ומתוך מכירת המצווה נוצרו לפעמים קנאה ושנאה ותחרות, כי פלוני היה מוסיף דמים כדי שחברו לא יקנה וירבה כבודו, ויתבייש חברו. תופעה כזו מצאנו כבר במאה ה-12 במכתב שנשלח לרבי יהודה החסיד,²⁶⁷ וזו לשונו:

אין קורא בצדק ולא תורה ולא שכרה כי גברה יד עוברי עבירה ובקשו להם כבוד ושררה לגלול ספר תורה וקשרו קשר ורצו להרבות כבודם ונתועדו יחדיו שנים עשר מהם לגלול ס"ת כל אחד חודש שלו וליתן כל אחד זקוק כדי שיעלה י"ב זקוקים לשנה לצדקה וכל זה לא עשו אלא למצוא להם טענה וערעור לומר אנו נותנים יותר ממך ולא נתכוונו אלא לביישי ולהרבות כבודם. וברוך המקום שנתן לאל יד להעבירם על דעתם אך במקצת עשיתי כדעתם למען רבות הצדקה כי יראתי פן יפגעני עוון שאמנע מלהרבות צדקה כי אמרתי שמא הדין עמהם אחרי שכל כך רוצים ליתן ולכפול על מה שהיו נותנים. ושמתי לבי לשלוח אצל רבתי [...] לשמוע מהם ירוני על דבר זה ועל פיהם אדון ואעשה ככל אשר יצו עלי. ואם תאמרו הדין עמהם כי מאחר שכל כך רוצים ליתן ולכפול על מה שהיו נותנים אעפ"כ אינם ראויים לכך כי יש מהם שאינם יודעים אפילו פסוק בתורה ויותר איני רוצה לספר גנותם [...] אך דעו לכם כי לא לכבודי אני עושה כי אם היו עומדים עלי להפסיד ממוני או למעט כבודי גלוי וידוע לפני מי שאמר והיה העולם שהיה בדעתי לידום ולהתחולל לה' [...] כי כן נוהגים לעשות פעמים רבות. אך קנא קנאתי לבזיון התורה. ולא זו בלבד אך על הנולד אני דואג, שאם יתחילו חמשה או ששה לגלול לשנה הבאה אלו יאמרו אנו רוצים לגלול ואלו יאמרו אנו רוצים לגלול עד שתאה רציחה ביניהם. וע"כ שימו לבבכם בדבר הזה ואשר תאמרו אעשה. ודעו כי אם תתנו דעתכם אני יכול לגלול בעל כורחם באותה צדקה שהורגלתי ליתן ואף בפחות אם הייתי רוצה, אך חלילה לי לפחות.

במקרה זה אירע ש-12 אנשים קנו את גלילת ספר תורה לכל השנה ב-12 זקוקים, שנתנו לשנה לצדקה. כל זה עשו כדי לומר שהם נותנים יותר מפלוני השואל, ובכך ביישוהו וירבה כבודם. לדעתו של השואל, גורמת מכירת עליות לבזיון התורה ולכך

30. טור אורח-חיים, סימן קמז.

31. ספר חסידים, מהדורת מרגליות, ירושלים תש"ך, עמ' תנו-תנו.

שאנשים שאינם ראויים זוכים באותן מצוות,²⁶⁸ שהרי יש מהם שאינם יודעים אפילו פסוק בתורה. מאידך, מיועד כסף זה לצדקה, ואין השואל רוצה למנוע מהם להרבות צדקה. הוא חושש שקבוצות שונות יריבו ביניהן על קניית אותה מצווה, והדבר יכול להגיע עד כדי פיקוח-נפש ממש. שאלתו היא: כיצד לנהוג?

תשובתו של ר' יהודה החסיד היתה:

כיון שיש לעניים ריוח אעפ"י שאינם מתכוונים לשם שמים אלא להתכבד בהם כיון שיש ריוח לעניים אל ימנעם מלגלול כדי שיתפרנסו עניים, ואם ימנעם מלגלול ס"ת הרי גוזל עניים [...] ומה שאמרת שמא אחרים יעשו מחלוקת ויבאו לידי רעה אז כשיראו העולם שזה הצדיק נמנע מלקשור למען רבות הצדקה גם אחרים ימנעו...

בעיה אחרת שנתעוררה היתה: אילו מצוות ניתנות למכירה, ואילו מהן שייכות לבעלי תפקידים מסוימים בבית-הכנסת. **האור זרוע**²⁶⁹ נשאל:

ראובן שקנה מן הקהל להוציא ס"ת מארון הקודש ולתתה ביד שליח ציבור וכן להחזירה, והמעות הללו באין לכיס של צדקה. ושמעון מוחה שלא לעשות כן מפני שהיא מצוה של חזן.

ותשובת האור זרוע:

נראה בעיני שלא כיון יפה אותו שמעון שהרי כמה זכה בה חזן? [...] ועוד אומר אני אפילו היתה זאת מצוות חזן אפילו הכי יש להניחה לאחר להוציא כדי להרבות במצוה. וראיה לדבר גלילה שהרי הגלילה היא של הרב הגדול בעיר כדאיחא בשלהי מגילה [...] עשרה שקראו ספר תורה גדול שבכולן גולל ס"ת. אפילו הכי נהגו בכל הקהילות לקנות הגלילה אע"ג דאיכא הרב בביהכ"ס.

גם ר' יהודה החסיד וגם ר' יצחק מווינא אינם באים לבטל את המכירה. נהפוך הוא: לדעתם יש להמשיך במכירת המצוות כדי להרבות כסף של צדקה. לשיקולים כלכליים אלה אף מצאו בסיס הלכתי. בזמנו של המהר"ם מרוטנבורג היו מעלים עשיר מכובד לפני תלמיד חכם, והמהר"ם מצא לדבר זה סמך בירושלמי. שם נאמר:²⁷⁰

32. ואכן, ר' אפרים זלמן מרגליות (מטה אפרים השלם, ירושלים תשמ"ח, סימן תקפד, סעיף יז) כתב: "אף במקומות שנוהגים למכור המצוות היינו הוצאת ס"ת ועליות והגבהה וגלילה מ"מ בר"ה ויו"כ מהראוי שלא למכור שלפעמים מעלין בדמים וקונים המצוות בני אדם שאינם הגונים כ"כ. ועכ"פ יש הגונים וראויים יותר מאלו [...] בימים קדושים אלו מוטב להרבות בכבוד שמים ולקרית לתורה יראי ה' וחושבי שמו".

33. א, זיטאמיר תרכ"ב, דף כא, סימן קטו.

34. ירושלמי, יומא פ"ז ה"א, מד ע"א.

בכל אתר את אמר הולכיך אחר התורה, והכא את אמר מוליכיך את התורה אצליך? אלא על ידי שהן בני אדם גדולים התורה מתעלה בהן.

פירוש: במשנה (יומא ז: א) נאמר, שביום הכיפורים חזן הכנסת נוטל ספר תורה ונותנו לראש הכנסת, וראש הכנסת נותנו לסגן, והסגן נותנו לכוהן הגדול, וכוהן גדול עומד ומקבל וכו'. מדוע מוליכיך ספר תורה אצלו, ואיך הוא בא לקחת את ספר התורה בעצמו? הרי כבודו של ספר תורה שילכו אחריו – ולא שהוא יבוא אלינו! מסביר הירושלמי: הסגן והכוהן הגדול הם בני-אדם גדולים וחשובים, ולכן אם מוליכיך התורה אצלם, כבוד הוא לתורה שתבוא לידם. כלומר התורה מתעלה ומתכבדת בהם.

על-פי זה אומר המהר"ם מרוטנבורג: "מכאן ראייה שאין איסור לקרוא לס"ת עשיר מכובד לפני ת"ח שע"י אנשים גדולים התורה מתעלה"²⁷¹. בעיה מסוג אחר נתעוררה במצרים. סדר מכירת המצוות גרם למחלוקת בבית-הכנסת. מעיד על כך ר' רפאל אהרן בן שמעון, ששירת בק"ק מצרים ואגפיה, וזו לשונו:²⁷²

במצרים היה מנהג באיזה קהלות שבשבתות וימים טובים וימים נוראים שמוכרים המצוות במחיר יקר להנאת בית הכנסת. כידוע היו מוכרין הבאת ספר שני ועלייתו עמה ביחד, באופן שהקונה הולכת הס"ת זוכה גם בעליית הספר השני. והסברתי להם לבטל מנהג זה יען המנהג פה בסדר מכירת המצוות שמוכרין מקודם עליית ההפטרה ואח"כ מוכרין את העליות והולכת ס"ת וכיוצא. ונפיק מזה חורבה מחלוקת בביהכ"נ שבעל ההפטרה קונה את המפטיר בדמים יקרים לאומרה למנוחת הוריו והוא קונה אותה על סמך שיעלה בפרשת המוספין ולומר קדיש לעילוי נשמתם ואח"כ מפטיר. ובסדר הזה שמוכרים אח"ז הולכת ס"ת השני ועלייתו א"כ הוא מפסיד אמירת הקדיש שהרי אומרו העולה לפ' המוספין. והדין עמו בטענתו זאת. ומזה היה נמשך ריב ומדון בבהכ"נ"ס. ואמרת להם כי לא טוב לעשות כן כי בעל ההפטרה מצי מעכב. אם לא שימכרו תחילה הבאת הס"ת שני ועלייתו עם הקדיש ואח"כ למכור ההפטרה בלתי הקדיש שע"ד כן יהיה קונה ההפטרה. ואולם גם מנהג זה איננו נכון כי בסיבתו מטיא פסידה לבהכ"נ"ס כי דמי ההפטרה הם תמיד יקרים מאוד בסיבת הקדיש, ובלא הקדיש אין דמיה מגיעים לשליש ולרביע. ולמה זה נעשה חדשה אשר איננה נהוגה בתפוצות הגולה כדי להמשיך ממנה ריב ומדון ודין ודברים. ותודה לה' יתברך שהמנהג הזה בוטל כמעט ברוב בתי כנסיות, וראוי לבטלו כלה ולא יזכר ולא יפקד מנהג זה בשום בית הכנסת, כדי לשים שלום...

פירוש: היה מנהג במצרים, שקודם מוכרים את עליית ההפטרה, ואחר-כך את העליות לתורה. קניית ההפטרה עלתה דמים רבים, כי הקונה אותה התכוון שיעלוהו לספר שני ויאמר הקדיש שאומרים בסיום הקריאה לעילוי נשמת הוריו. אולם אחר-

³⁵. ספר מנהגים דבי מהר"ם ב"ר ברוך מרוטנבורג, מהדורת אלפנביין, ניו יורק תרצ"ח, עמ' 11.
³⁶. נהר מצרים, נא אמון תרס"ח, דף כב, סעיף יח.

כך מכרו את העלייה לספר שני, וכך לא יוכל קונה ההפטרה לומר קדיש. כך נמשך ריב ומדון בבית-הכנסת. לדעת רבה של מצרים, קודם יש למכור את העלייה לספר שני עם הקדיש שלאחריה, ורק אחר-כך למכור את ההפטרה ללא אמירת קדיש. אולם גם מנהג זה איננו מושלם, כי יהיה הפסד לבית-הכנסת: הרי דמי ההפטרה יקרים בגין הקדיש, ובלא הקדיש אין דמיה מגיעים לשליש ולרביע.

מכירה זו עוררה את השאלה: האם מותר לקנות מצוות ביום-טוב? הראשון שנשאל על כך הוא מהר"י סגל,²⁷³ וזו לשון השאלה:

נשאל למהר"י סג"ל אמאי קונין מצות בשמחת תורה והלא יו"ט הוא? והשיב: **מצוה מותר לקנות ביו"ט**. וכ"ת מ"ש מס"ת ותפילין דאין קונין ביו"ט? שאני התם דעדיין הם לפניו כל שעה לקנותם והמצוות האידנא הן שעתן. ועוד, צורכי רבים הם שקונין המצוות ומתירין ביו"ט.

אולם המהרש"ל²⁷⁴ השיג על מנהג מכירת המצוות וכתב:

אבל הכרזת השמש בפסוק דמים מי שיתן יותר יהיה המצוה שלו כגון הוצאות הס"ת מן ההיכל או עליית ס"ת או גלילה והדומה לו שהוא ממש כעין מקח וממכר ממש, וידוע שמקח וממכר אסור אפילו לדבר מצווה. אם לא שיאמר דאין שייך מקח וממכר בדבר מצוה כי אם בחפץ הנקנה.

בסיכומו של דבר הוא כותב: "וכל זה אינו אלא ליישב המנהג בדוחק". המהרש"ל איננו שלם אפוא עם נוהג זה של מכירת המצוות, וכותב שבדוחק אפשר ליישבו – אם נאמר שאין איסור מיקח וממכר נוהג בדבר מצווה אלא כשמקדיש חפץ מסוים; אבל להתנדב ולהתחייב סכום מעות מותר, וכמו שכתב הר"ן **לשבת** (פרק שואל, ק"ג ע"א).

מכירת המצוות גרמה גם לדיבורים בבית-הכנסת. זאת אנו למדים מדבריו של החיד"א²⁷⁵ שאומר: "בזמן מכירת המצוות טוב וישיר שלא לשוח בבית הכנסת וילמוד מזמורים אם בעל נפש הוא ודי בזה".

מלבד זאת עוררו המכירות שאלות הלכתיות מגוונות שבהכרח גרמו למחלוקת, כגון: אם רב קנה מצווה, האם יכול אדם אחר להוסיף עליו וליטול את המצווה, או שנחוש לכבודו? האם יכול לווה לכבד למלווה בשום מצווה משום חשש ריבית? אם קנה מצווה לשנה ועקר דירתו, האם זכותו פוקעת – או שיכול למוכרה או לתיתה במתנה? קנה מצווה לשנה ומת, האם חייבים יורשיו לשלם מלוא הסכום שקיבל על עצמו – או שישלמו לפי חשבון הימים שעשה מורישם המצווה?²⁷⁶

²⁷³ ספר מהרי"ל – מנהגים, מהדורת שפיצר, ירושלים תשמ"ט, עמ' שעח.

²⁷⁴ ים של שלמה למסכת יום טוב, פיורדא תקכ"ו, פ"ה, סימן ח.

²⁷⁵ לדוד אמת, ירושלים תשמ"ו, סימן ב, סעיף א.

²⁷⁶ לדוד אמת, סימן ב, סעיפים ג, ד, ה, ו.

יש מקומות, שבהם מי שקנה עלייה מסוימת לא שילם בעבורה או ששילם באיחור, כפי שכתב בעל מנהגי בית יעקב על קהילתו בניו-יורק, וזו לשונו:

שנהגו עכשיו במדינה הזאת לעשות מקנה וקנין בפומבי בשבת ויו"ט ור"ה ויוה"כ. וכמה פעמים יבאו ע"י זה לידי מחלוקת, ולא דמוצא שפתיך תשמור, ו"בל תאחר".²⁷⁷

המשותף לכל הדוגמאות שהבאנו לעיל הוא שיש להמשיך במנהג זה – למרות חסרונותיו. אף המהרש"ל, שהשיג עליו, יישבו בדוחק – אך לא דחאו. בקהילות שונות בגרמניה מצינו מנהג מכירת המצוות בשמחת תורה במשך מאות בשנים, אולם במחצית המאה ה-19 קמה התנגדות שם למנהג זה ודרישה "לבטל המנהג מכל וכל ולהעמידו על תקנת הקדמונים, כי הרבה דברים מגונים מסתעפים מזה".²⁷⁸ אך המנהג פשט ולא היה אפשר לעוקרו, כפי שכתב הדיין ממיץ באותה תקופה, ר' אהרן בן אברלי:

סדר הקוראים שהוא מדין התלמוד ופוסקים נחבטל ברוב הקהלות מפני הכנסת צדקה וקניית הסגן לצורכי בית הכנסת. ומהאי טעמא נהגו להרבות בהוצאת פרשיות מסוימות כשירת הים וי' דברות לרווחא דקופת הקהל ובכל שבת שביעי בפני עצמו לא נודע טעמו.²⁷⁹

אחת הטענות נגד המנהג היתה עמדתו של המהרש"ל – שמכירת אלה בשבתות וימים טובים כמיקח וממכר הן. ולכן מנהגם היה באותה קהילה "לתת רק החצי או רביעי מאשר פוסק בקנייתו, וגם אינו אומר בפה, רק מנענע בראשו, שלא יהיה קנייה ממש ובפרסום גמור".²⁸⁰

כפי שראינו לעיל, היתה מטרת מכירת המצוות לא רק כדי למנוע מחלוקת מי יעלה, אלא גם כדי להכניס כסף לכיס של צדקה ולקופת בית-הכנסת. על תרומתם הכלכלית אנו קוראים בתיאורו של הרמן ווק,²⁸¹ וזו לשונו:

בגלל הדלות בגיטו נאלצו בתי הכנסת להתפרנס ממכירת כיבודים של שבת וחג בהכרזה. עליות לתורה, פתיחת ארון הקדש וכיוצא באלה - כולם נמכרו במחיר [...] בעת קריאת התורה נתקבל המנהג שכל אדם הנקרא לתורה יודיע על תרומותיו לקופות הצדקה המרובות של בית הכנסת. כנגד כל הודעה היו הוא או משפחתו מקבלים ברכה בפומבי מפי החזן.

41. י"ז ווענדראווסקי, מנהגי בית יעקב, ניו-יורק תרס"ז, עמ' סג.

42. הרב אברהם לעוויזאהן, מקורי מנהגים, ברלין 1846, עמ' 40-39.

43. מאורי אור, ג (חלק באר שבע), דפוס צילום, תשנ"ב, לה ע"א. ומה שכתב כי נהגו למכור כל שבת את עליית השביעי בפני עצמה והיו מרבים במכירתה, והוא איננו יודע מה טעמו של דבר. וראה לעיל על טעמו והערה 22.

44. מקורי מנהגים, שם.

45. זה אלי, תרגם מ' חצור, ירושלים 1974, עמ' 79.

שוב היה זה תהליך בעל ערך כלכלי רב, אלא שלא היה מכוון לכוונות שמים. מנהגים אלה באו לאמריקה עם הגלים הגדולים של המהגרים היהודים על סך המאה הזאת. הם אפשרו להרבה בתי כנסת זעירים להתקיים ולגדול עד שנעשו בתי כנסת רבי הוד וטמפלים מהודרים.

והוא מסכם: על אף שמכירות אלו גרמו לקלות-ראש, הן שימשו תכלית מסוימת: "ילדים בבתי כנסת מעין זה למדו בצורה שאין אחריה ולא כלום עד כמה יש להוקיר עלייה לתורה".

יש מקומות, שבהם אין נוהגים למכור את המצוות בהכרזה, והדבר מובן ביותר לאור החסרונות שמנינו לעיל, וכפי שכתב ר' שם טוב גאגין,²⁸² וזו לשונו:

אין נוהגים בלונדון למכור המצוות בהכרזה, והמצוות היו נחלקות בין היחידים עפ"י הגורל, והיום לפי ראות עיני הפרנס וכן המנהג באמשטרדם.

וכן אצל התימנים:

המנהג לקרוא אותם כסדר הישיבה בביהכ"נ זה אחר זה רק שלפעמים כשהקריאה ארוכה ואין בעל הסדר יכול לקרוא כולה מדלג הש"צ א' או ב' אנשים וקורא לזה כפי יכולתו ובלבד שיהיו מעשיו לש"ש.²⁸³

.46. **כתר שם טוב**, ליטא תרצ"ד, עמ' רצב, סעיף מד.

.47. ד' מזרחי, **שתילי זיתים**, דפוס צילום, ירושלים תשכ"ו, אורח-חיים קלו, ג.

מ 'ידבנו לבו' עד 'להתנדב'

מאת שמעון לוגסי

מטרתנו במאמר זה להציג את שימושי הסמנטיים השונים של השורש 'נדב' בלשון העברית לדורותיה. באמצעות הצגה זו נרצה לבחון את ההתפתחות הסמנטית, שהתחוללה בשורש זה בלשון העברית על ניביה. בדיון בהיקריות של השורש 'נדב' בלשון העברית נייעזר לפי הצורך גם בלשונות שמיות אחרות.

נפתח את סקירתנו בלשון המקרא, ותחילה נברר את שימושי של השורש 'נדב' בספרי המקרא הקדומים.²⁸⁴

א. "ויקחו לי תרומה מאת כל איש אשר יִדְבְּנוּ לבו תקחו את תרומתי" (שמות כה 2).

ב. "ויבאו כל איש אשר נִשְׂאוּ לבו וכל אשר נִדְבָה רוחו אתו" (שמות לה 21).

ג. "כל איש ואשה אשר נִדְב לבם אִתָּם להביא לכל המלאכה" (שמות לה 29).

כמה דברים מתבררים ממקורות אלה:

א. כל המקורות מרכזים בספר שמות, ואלה מתקשרים למקדש (או ליתר דיוק: למשכן).

ב. בכל המקורות האלה משמש השורש 'נדב' רק בבניין קל.²⁸⁵

ג. בכל המקורות האלה קשורות או צמודות לצורת הפועל של 'נדב' המילים "לב" או "רוח", בשמשן כנושא המבצע את הפעולה; ואילו התבנית הפועלית של 'נדב' משמשת כנושא, ומשמעות הצירוף הלב/הרוח + 'נדב' היא לעורר את הלב/הרוח של האדם, לתת דבר מרצון.²⁸⁶

על-פי מקורות אלה אנו מוצאים, שאין די בתבנית הפועל של 'נדב' (בבניין קל) לבדה כדי להביע את פעולת הנתינה, אלא זו לבדה מציינת רק את הפעולה המניעה את האדם לתת/לתרום.

1. לשאלת מוקדם ומאוחר בספרי המקרא עיין אצל א' הורביץ, **בין לשון ללשון – תולדות לשון המקרא בימי בית שני**, ירושלים 1972, עמ' 63-13. כן עיין מ"צ סגל, **מבוא המקרא**, קרית ספר, ירושלים 1964 בעיקר עמ' 662, 682, 716, 727, ועוד.

2. להוציא את המקור משירת דבורה בספר שופטים, שם משמש השורש 'נדב' בבניין התפעל. בהמשכו של המאמר נדון במשמעותו המיוחדת של התפעל במקור זה.

3. ראה משמעות הפועל 'נדב' אצל M.Sokoloff, **A Dictionary of Jewish Palestinian** HALOT, p. 671. ואצל Aramic, Bar- ilan, 1992, p. 341. כמו כן ראה משמעות מיוחדת זו של 'נדב' (בבניין אפעל) בארמית המנדעית: kd susia d-azil aqamh ulamandib (=כמו סוס שהולך לפניו בלי שיהיה מואץ) אצל E.S.Drower and R.Macuch, **A Mandaic Dictionary**, Oxford, 1963, p. 290.

חיזוק להוראה זו של 'נדב' עולה מן המקורות שצינינו, וזאת מהטעמים הבאים:

1. במקור ב' יש הקבלה בין המילים "כל איש אשר נשאו לבו" למילים "כל אשר נדבה רוחו אותו". הקבלה זו מצביעה על זהות סמנטית בין "נדב" ל "נשא", ובכך נחלשת הדעה ש 'נדב' (בבניין קל) = נתן .
2. במקורות ב' ו-ג' אין הכתוב מסתפק בפועל 'נדב' (בבניין קל) כדי להורות על נתינת תרומה, אלא נעזר בתוספת של הפועל 'להביא', שבא ליד 'נדב' כדי להביע את משמעות הנתינה. הצורך בניסוח המורכב (להביא + נדב) להבעת הוראה זו מחזק את הטיעון, ש'נדב' לבדו אינו מציין את הנתינה עצמה.

ראיה נוספת למשמעות מיוחדת זו של 'נדב' בספרי המקרא הקדומים עולה ממקורות נוספים, שבהם היינו מצפים לשימוש בפועל 'נדב' – אך במקומו מופיע פועל אחר.²⁸⁷

1. נדר נדבה (דברים כג 24 (23)).
 2. נתן נדבה (ויקרא כג 28; דברים טז 10).
 3. עשה נדבה (ויקרא כב 23).
 4. הקריב נדבה (ויקרא כב 18).
- בכל המקורות האלה משמשים שורשים אחרים (רק לא השורש 'נדב') להבעת פעולת הנתינה מרצון, ואילו השורש 'נדב' משמש במקורות אלה כשם עצם, שמציין את האובייקט עצמו שנותנים, תורמים או מקריבים.²⁸⁸ לעומת השימוש של 'נדב' בבניין קל בספרים הקדומים, קיים בספרי המקרא המאוחרים תיעוד לנוכחות שורש זה רק בבניין התפעל, וכך זה בא לידי ביטוי במקורות הבאים:
1. "כִּישֹׁר לְבָבִי הַתְּנַדְּבָתִי כָּל אֱלֹהִים" (דברי הימים א, כט 17).
 2. "הַתְּנַדְּבוּ לְבֵית הָאֱלֹהִים" (עזרא ב 68).
 3. "וְעַל יְדוֹ עִמְסִיהַ בֶּן זְכָרִי הַמְּתַנַּדֵּב לְהַ" (דברי הימים ב, יז 16).
 4. "הַמְּתַנַּדְּבִים לְשֶׁבֶת בִּירוּשָׁלַיִם" (נחמיה יא 2).²⁸⁹
- מקורות אלה מעידים, שבניגוד לספרי המקרא הקדומים (שם שימש 'נדב' בבניין קל), משמש כאן 'נדב' בבניין התפעל בהוראה שבעצמה מציינת לא

4. ראה על כך אצל HURVITZ .RB, p. 29, note 12.

5. לעומת השוני כאן בין השורש של הפעולה (נתן, עשה, נדר, הקריב) למושג (נדבה), שעליו חלה פעולה, במקרים אחרים נגזר המושג מן הפעולה עצמה: "ונקרב את קרבן ה'" (במדבר לא 50), "ואשה כי תדר נדר לה" (במדבר ל 4). אין להוציא מכלל אפשרות שהעדר השימוש בתבנית הפועל 'התנדב' ליד המושג 'נדבה' מעיד, כנראה, שצורות התפעל של 'נדב' עדיין לא התקיימו בשלב זה, ורק מאוחר נגזרו צורות אלה מהשם 'נדבה' ואכן, במקור מאוחר נמצא שימוש של 'התנדב + נדבה' (עזרא ג 5).

6. השורש 'נדב' מופיע בבנין התפעל (בווריאציות שונות) 12 פעם בספרים עזרא ונחמיה ודברי הימים, ועוד ארבע פעמים בארמית בספר עזרא.

רק את הגירוי והתעוררות הלב (לתת מרצון) – אלא גם את פעולת הנתינה בלא צורך להשתמש בפועל נוסף שיביע זאת – בניגוד להיקרויותיו של 'נדב' בבניין קל במקורות הקדומים במקרא, שם נזקק פועל זה לפועל נוסף שיביע את הוראת הנתינה.²⁹⁰

בדומה למצוי בספרי המקרא המאוחרים, כך אנו מוצאים גם בלשון של מגילות מדבר יהודה. שם צורת התפעל של 'נדב' היא השכיחה ומופיעה כשמונה או תשע פעמים.²⁹¹

בלשון חכמים רווח השימוש בצורת התפעל של השורש 'נדב', ואילו השימוש בבניין קל נדיר.²⁹²

בארמית המקראית אין שימוש בבניין קל, וכל ארבע תבניות הפועל של השורש 'נדב' המשמשות בה הן בבניין התפעל:

א. "הִתְנַדְּבוּ לְאֵלֵהּ יִשְׂרָאֵל" (עזרא ז 15).

ב. "דִּי כָל מְתַנְדָּב בְּמַלְכוּתִי" (עזרא ז 13).

ג. "עֲמָא וְכַהֲנִיא מְתַנְדָּבִין" (עזרא ז 16).

ד. "עִם הִתְנַדְּבוּת עֲמָא וְכַהֲנִיא" (עזרא ז 16).

יוצא אפוא שבעברית הקדם-גלותית נמנע השימוש בבניין התפעל בשורש 'נדב', וכנראה טרם התגבש. ואכן, מצב זה של טרם התגבשות משתקף היטב במקור בספר מלכים ב, יב 5: "כל כסף אשר יעלה על לב איש להביא". למרות שמקור זה עוסק בנתינת תרומה לבית-המקדש, המקבילה למקורות המקראיים הקדומים מספר שמות, נאלץ הסופר להתפתל בלשונו ולגבב מילים, כדי להביע את רעיון ההתנדבות בלא לשלב את השורש 'נדב' בהתפעל. רשאים אנו להניח, שבשלב זה של העברית המקראית טרם התגבש המונח 'נדב' בהתפעל, ולכן גם לא היה מופר לסופר או לא היה שגור בפיו.

לעומת סופר המקרא, משתמש המתרגם לארמית, שבפיו היה שגור המונח של 'נדב' בהתפעל, במונח זה, כדי לתרגם את הניסוח המפותל בספר מלכים, ובמקום המילים "אשר יעלה על לב איש להביא", הוא רושם: "דמתנדב גבר".²⁹³

7. ראה משמעות 'נדב' בהתפעל אצל HALOT, p.671, וב-S.R.Driver, *An Introduction to the Literature of the Old Testament*, New York 1956, p. 537

8. ראה י' לייט, *מגילת הסרכים ממגילות מדבר יהודה*, ירושלים 1964, דף ה, שורה 1: "והיה הסרך לאנשי היחד המתנדבים לשוב מכל רע", דהיינו: המקבלים עליהם (ועוד צורות כאלה שם). וכן גם בפשר מיכה 10 (5). במקומות נוספים במגילות מדבר יהודה מוצאים גם צורות 'נדב' בנפעל (הנְדָבִים), וכן בבניין פִעַל (המְנַדְּבִים). שתי הצורות, שאינן מופיעות כלל במקרא, הן ככל הנראה אקוויולנט של המונח 'מתנדבים' שמצוי במקרא.

9. בצורת התפעל מופיע השורש 'נדב' במשנה כ-17 פעם, וגם בתוספתא.

10. בד בבד לא יכול היה הסופר להשתמש בבניין קל של 'נדב', כיוון שזה לא יכול היה להביע את הוראת הנתינה. העברית שבמקור זה (בספר מלכים) אינה עברית מקראית קלאסית כדוגמת זו שבספר שמות, אך גם אינה מאפיינת את העברית המקראית המאוחרת שבספרי המקרא המאוחרים. לכן נראה מקור זה כמשקף שלב-ביניים, שבו כנראה פסק השימוש ב 'נדב' בבניין קל, אך טרם התגבשה תבנית התפעל של 'נדב' כמונח טכני להוראת הנתינה. כדאי לשים לב לכך שבכל ספרי נביאים ראשונים לא הוזכר הפועל 'נדב' בבניין קל אף לא פעם

אומנם ארמית זו של התרגומים מאוחרת, ואין בה כדי להעיד בוודאות מהי מידת קדמותו של השימוש בבניין התפעל בשורש 'נדב' בארמית, אך כבר מצאנו נוכחות לצורה זו בארמית המקראית הנחשבת לקדומה. אפשר, אם כן, להניח שהמונח הטכני של 'נדב' בהתפעל בהוראת נתינה מרצון כבר היה מגובש בארמית – לעומת העברית שבספרי המקרא הקדומים, שבה כנראה טרם התגבש. מכאן שאין להוציא מכלל אפשרות שהשפעה ארמית לפנינו.

עיון חוזר במקורות שבספרי המקרא המאוחרים יראה כיצד הולכת ומתעצבת בעברית מקראית מאוחרת זו עצמאותו של המונח 'התנדב'. אומנם המונח 'נדב' בהתפעל במרבית המקורות קרוב למונח הקדום של 'נדב' בבניין קל, כי הרי שניהם קשורים לנתינה לה' (המונח הקדום נקשר למשכן, ואילו המאוחר – לבתי-המקדש הראשון והשני),²⁹⁴ ובכל זאת שונה הפונקציה הסמנטית שממלאים השניים. בחלק מן המקורות שבספרי המקרא המאוחרים אנו עדים לסימנים ברורים של תחילת התגבשות סמנטית חדשה של המונח 'נדב' בהתפעל:

א. "ועל-ידו עמסיה בן זכרי המתנדב לה' ועמו מאתים אלף גבור חיל" (דברי הימים ב, יז 16).

ב. "ויברכו העם לכל האנשים המתנדבים לשבת בירושלים" (נחמיה יא 2). במקור הראשון, בדברי הימים, אומנם קשור המונח 'מתנדב' לנתינה, הקרבה מרצון לה' / לבית-המקדש, אך מעבר לכך יש לפנינו מונח, המביע לא רק את פעולת הנתינה, אלא גם ממלא תפקיד תחבירי של תואר או כינוי למי שנותן מרצון (עמסיה בן זכרי – המתנדב).²⁹⁵

במקור השני, בנחמיה, אפשר להצביע אפילו על שינוי מהותי בשימוש הסמנטי בצורת התפעל של 'נדב'. התכונה של 'מתנדבים' במקור זה אינה מאפיינת דווקא עניין של נתינת כסף, אלא התואר 'מתנדבים' ניתן ככינוי לאותם יהודים, המוכנים להתיישב בירושלים (שנחשבה כעיר בעייתית) למרות הסכנה הכרוכה בכך.

יש לראות בשימוש מיוחד זה בצורת התפעל של 'נדב' במקור, שהבאנו זה עתה, סנונית ראשונה של התנתקות המונח הטכני של 'נדב' (בהתפעל) מההוראה הקלאסית, שקשרה אותו לנתינה לבית-המקדש, או אולי יש כאן

אחת בקשר למקדש, וכשמאוחר יותר תוארו פעולות הנתינה לבית המקדש הראשון על-ידי סופר דברי הימים, נרשמו אלה על-ידיו בבניין התפעל. ועיין על כך אצל HURVITZ, RB, p.29, note 11; p. 31, note 16

11. בית-המקדש השני – על-פי הספרים עזרא ונחמיה; והראשון – על פי תיאורו של סופר דברי הימים.

12. יש כאן סימון תכונה של אדם – ולא רק פועל. עיין במקור זה בפירושו של רד"ק, המצביע על הכינוי 'מתנדב' שניתן ל"עמסיה" האחד, שנבדל כנראה מ"עמסיה" האחר (שכנראה אינו מוכר כ'מתנדב').

הרחבת משמעותו של מונח זה לציון נתינה גם בתחומים אחרים, שאינם קשורים דווקא לבית-המקדש.²⁹⁶

ואכן, בעברית שבמגילות מדבר יהודה צורת התפעל של 'נדב' כבר אינה קשורה כלל לעבודה בבית-המקדש: "והיה הסרך לאנשי היחד המתנדבים לשוב מכל רע" (סרך היחד, דף ה, שורה 1). התואר 'מתנדבים' מוענק כאן לאותם אנשים, המקבלים על עצמם מרצון לשוב מכל רע. אלה הם אנשי כת היחד, המכונים 'מתנדבים'. אין כאן כל רמז לבית-המקדש, ואפילו פעולת הנתיבה אינה ממשית, אלא מטפורית, כלומר: באנשים אלה, המכונים 'מתנדבים' טבועה תכונת הרצון לקבל או לתת (תכונה המסומנת על-ידי הכינוי 'מתנדבים').²⁹⁷

מכאן שמופרכת הטענה, כאילו ההבדל בין צורת פֶּעַל של 'נדב' (נָדַב) לצורת התפעל של 'נדב' (הִתְנַדַּב) הוא רק עניין של סגנון, דהיינו, ש'נדב' ו'הִתְנַדַּב' אינם שני סינונימים (שמשמשים בבניינים שונים), אלא שתי תבניות פועליות, המשמשות בשתי פונקציות סמנטיות שונות. אילו היו שתי הצורות וריאציות סגנוניות של שני סינונימים, היינו מצפים למצוא לפחות צורות בודדות של התפעל ליד הצורות בבניין קל בספרי המקרא הקדומים. ככל הנראה הפער ההיסטורי שבין העברית המקראית הקדומה לזו המאוחרת – הוא שיצר את השוני הסמנטי בין שתי הווריאציות הלשוניות.

הערנו בפתיחתו של המאמר על שתי תיבות של 'נדב' בבניין התפעל, שכאילו הגיחו להן במפתיע מתוך אותו מקור מקראי קדום בשירת דבורה:

1. "לבי לחוקקי ישראל המתנדבים בעם ברכו ה'" (שופטים ה 9).
2. "בִּפְרֹעַ פּרַעוֹת בִּישְׂרָאֵל בְּהַתְּנַדֵּב עִם בְּרַכּוֹ הִ'" (שופטים ה 2).

אכן, צורות התפעל אלה שבשירת דבורה קרובות במידה מסוימת בהוראתן לצורות המקבילות שבספרי המקרא המאוחרים, ואף-על-פי-כן שונות הן בהקשרן הסמנטי כאן, בשירת דבורה, מאלה שמופיעות בספרי המקרא המאוחרים, מחד, ומאלה שמופיעות בלשון מגילות מדבר יהודה, מאידך.

13. עדות לשימוש נרחב ב'נדב' בהתפעל בהוראה 'לתת תרומה' בקונוטציה רחבה – ולא רק בהקשר לבית-המקדש – אנו מוצאים בשתי כתובות פסיפס, שנחשפו ברצפות של שני בתי-כנסת מתקופת בית שני. שתייהן מימיו של יוסטינוס קיסר (אמצע המאה השישית לספירה), והן מספרות על ההתנדבות (התרומה) לטובת בניית בית-הכנסת. האחת בבית-הכנסת בסוסייה: "זכור לטובה קדושת מרי רבי. שעשה הפסיפוס הזה. מה שהתנדב במשתה הזה". והאחרת כתובת ארמית חסרה שקשה אומנם לפענח, אך קבעה בתוכה תאריך שמו של הקיסר נותן החסות: "...לכותה דיוסטינוס מלכה... חטייה מאת אתנדבון כל בני...". על שתי הכתובות ראה ש' גוטמן, וד' ייבין, "חפירות בית-הכנסת בחורבת סוסייה", *קדמוניות*, ה, 1972. עמ' 47-52; ואצל E.L. Sukenik, *The Ancient Synagogue of Beth Alpha*, Jerusalem 1932, pp. 43-46.

14. ראה על כך אצל HURVITZ . RB . p. 31, note 15. ראה גם ר' וייס, *משוט במקרא*, תשל"ו, עמ' 228.

צורות התנדב / מתנדב שבשירת דבורה אינן קשורות לנתינת כסף ואף לא לעשיית פעולה כלשהי, המתקשרת לבית-המקדש או לירושלים, אלא הן מגדירות דרגה של הקרבה עצמית למטרה נעלה – מלחמת קודש; ואילו צורות 'המתנדבים' שבמגילות מדבר יהודה אינן מתקשרות כלל למלחמה.²⁹⁸ יש מן החוקרים שמציעים לראות בצורת התפעל (מתנדב) הקדומה משירת דבורה כדנומיניציה (יצירת פועל משם עצם) של שם העצם 'נָדִיב' (הפועל שנובע משם זה הוא הקרבה), ואילו צורת התפעל ('מתנדב') המאוחרת נראית יותר כדנומיניציה של השם נָדָבָה (והפועל הנובע כאן מציין את הרצון לתת מתוך בחירה חופשית).²⁹⁹ אין להוציא מכלל אפשרות הסבר אחר לקיומן של צורות התפעל בתקופה קדומה בשירת דבורה. אפשר שכבר בשלב קדום התקיימו צורות התפעל של השורש 'נדב', אך אלה לא שימשו כמונחים שכיחים בלשון המקרא אלא הושאלו לשימוש לשוני פיוטי חד-פעמי בשירת דבורה; ומאוחר יותר התחדש השימוש בצורות אלה בהקשרים שונים ובגוונים סמנטיים אחרים בשכיחות גבוהה יותר.³⁰⁰

רשימת קיצורים - אנגלית

1. HURVITZ = A. Hurvitz, 'Dating the Priestly Code', **RB** (Revue Biblical) 81(1974) pp. 29-33.
2. HALOT = W.Baumgartner & J.J. Stamm et al, **The Hebrew and Aramaic Lexicon of the Old Testament**, Leiden 1994-1999.
3. POLZIN = R. Polzin, **Late Biblical Hebrew, Toward an Historical Typology of Biblical Hebrew Prose**, Harvard Semitic Monographs, 12, 1976.

-
15. 'המתנדבים' שבמגילת הסרך מתארים תכונות של מוסר אישי, ואילו במגילת המלחמה (ממגילות מדבר יהודה), העוסקת בענייני מלחמה, אין כלל שימוש במונח זה. על משמעותו המיוחדת של המונח 'מתנדב' בשירת דבורה ראה אצל POLZIN, p. 136. וב- Driver ibid, p. 136; וכן עיין בהערה (10) ב: HURVITZ p. 29. ובעניין זה מעניין הסברו של הורביץ, עמ' 26 (ראה א' הורביץ, **בין לשון ללשון – לתולדות לשון המקרא בימי בית שני**, ירושלים 1972), שמציע להבחין בין צורות מאוחרות שמופיעות בטקסט קדום (צורות שאינן זהות במשמעותן עם הגוון המאוחר) למקבילות שלהן בטקסט מאוחר. על הסבר זה ראה אצל POLZIN, p. 136.
 17. ראה גם הסברו של הורביץ (שם, עמ' 26), המציע לראות בתופעה זו של הופעת צורה מאוחרת בטקסט קדום – חדירה מקרית של מילה מאוחרת בטקסט קדום כשימוש ספרותי מתוך לשון מדוברת או כמילה "דיאלקטית" או כ"גלוסה" מאוחרת.

תאגיד חינוך כמודל לרישות בתי-ספר

מאת
ד"ר אבי לוי ודורון דרמון

תקציר

תאגיד הלמידה מבוסס על תהליך "רישות" של מוסדות חינוכיים ברמות שונות. תהליך זה קושר מוסדות במיקום גיאוגרפי מוגדר (בתי-ספר, גני-ילדים, מוסדות אקדמיים, מכללות, מוסדות שאינם אקדמיים וגופי מנהלה) בקשרים מקצועיים ומנהלתיים. אין תיעוד מלא על אופי קשרים אלה או על איכותם וכיצד הם משפיעים על השגת יעדים ומטרות, שהציבו המוסדות לעצמם.

התהליך המתואר מקיים כמה תנאים (גורדון, 1998) המגדירים רשת:

1. המוסדות המשתתפים מגדירים את עצמם כשייכים לתהליך המגדיר את רשת הקשרים.
2. המוסדות המשתתפים מעורבים בתהליך בכמה היירכיות (ראשי המוסד, עובדי המוסד ומקבלי השירות).
3. יחסי-גומלין מוגדרים בין המוסדות השותפים ובין היירכיות שונות באותם מוסדות למוסדות שותפים אחרים.

הרעיון נובע מתהליכים המתרחשים בשטח ברמת הפדגוגיה בעקבות המפעל החינוכי "מדערום", אך תהליכים אלו אינם נוגעים בתחום הניהול הכולל של בית-הספר.

מבוא

בשנים האחרונות הולכת ומתבססת הקונספציה של מתן אוטונומיה למנהלי בתי-הספר, והיא מובילה לשטחים רבים של ניהול עצמי. אוטונומיה זו מתבטאת לא רק בתחומים פדגוגיים, אלא גם בתחומים מנהליים וכספיים. במקביל לביסוס הקונספציה ותחילת תהליכי הפנמתה בבתי-הספר עוברת המערכת שינויים חשובים, המשפיעים על קצב הטמעת האוטונומיה וטיב יעילותה ותפקודה. פתיחת מרכזי המורים חשפה את צוותי הניהול, מורים מובילים ואחרים לתהליכי שינוי, לתיאוריות חדשות, להעברת מידע הדדית ולבניית תוכניות בית-ספריות רב-שנתיות.

רוזנהולץ (Rosenholtz, 1989) מבחין בין שתי תרבויות בית-ספריות: בתי ספר "תקועים" ("מדולדלים מבחינה לימודית") – לעומת בתי-ספר "בתנועה" ("עשירים מבחינה לימודית"). בתי-ספר "תקועים" מתאפיינים במורים העובדים לבד ובהישגים נמוכים של תלמידים, ואילו בבתי-ספר "בתנועה" מרבים מורים לעבוד יחד. אפילו המנוסים שבמורים מבינים שהוראה היא עבודה קשה, שהם צריכים להמשיך וללמוד כל הזמן, ושקבלת עזרה בעת הצורך אינה הוכחה לאי-כשירות. הפגנת תמיכה בין עמיתים ותקשורת הדדית נטעו במורים ביטחון וודאות באשר למה שהם עושים ומנסים להשיג. שיתוף-פעולה בין בתי-ספר מתקשר לשיפור מתמיד.

דווקא המומנטום של מרכזי מורים ומפעלים חינוכיים כדוגמת "מדערום" (מפעל משותף לקרן פרטית ולמשרד החינוך, ומטרתה לקדם הישגים בתחומי המדעים והטכנולוגיה בכל הרמות) מכריחים יצירת מערכות של שיתוף-פעולה מבוקרות, תוך ניצול משאבים משותפים ואיגומם.

תרבויות של שיתוף בין בתי-ספר הן נדירות. גם אם קיים שיתוף-פעולה, הרי הוא מוגבל. הוא מבוסס בעיקר על מתן עצות, סחר בתחבולות ושיתוף בחומר מייד, ספיציפי וטכני בעיקרו. שיתוף-פעולה מן הסוג הזה אינו מאמץ פרקטיקה של רפלקטיביות שיטתית, וכמעט ואין בו ממדים של חקירה, שאילת שאלות ושל ביקורת. מחקר על ניהול מקומי מראה ששיתוף-פעולה מוגבל מביא אולי לשיפור ההוראה בכיתות (Levine and Eubanks, 1989), אבל כמעט לא מעבר לזה. במחקר שנעשה באנגליה זיהתה אקר (Acker, 1989) את הבעיות הבסיסיות של שיתוף-פעולה מסוג "מוגבל":

- דרך העבודה היתה מקרית, גמישה וחמימה – אבל לא מאורגנת ולא יעילה.
- היה טשטוש תפקידים, והוא גרם לאי-נטילת אחריות – דבר שעכב את הגעת המשאבים המשותפים.
- הצוות בא במגע מועט עם תיאוריות וחיידושים, רעיונות או ייעוץ מקצועי חיצוני – ויותר הסתמכו על המנהלים.
- התקבלו החלטות משותפות אפילו על נושאים שוליים, ובכך בוזבו זמן יקר.

האתגר העיקרי של בתי-הספר הוא להרחיב את שיתוף-הפעולה ביניהם, ולהפוך אותו ליעיל ומורחב. כדי להביא לשינוי יסודי יש ליצור יחסים נעימים ואווירה של אמון ופתיחות. השיתוף צריך לנוע מעבר לקבלת החלטות משותפות, ולהגיע לשיתוף בניסיון ובמשאבים, לעבודה בצוותא ולמחקר רפלקטיבי ממוקד.

תרבויות של שיתוף-פעולה מסוג זה אינן מתפתחות מהר, ולכן אולי לא יתאימו למנהלים המעוניינים בשינויים מידיים; אבל זהו מסע ארוך של פיתוח ושינוי פרדיגמות.

תרבויות של שיתוף אינן מופיעות מעצמן, אלא דורשות גם הנחיה ניהולית מערכתית והתערבות תומכת ומקילה. הן אינן כופות תמיכה, אלא מציעות אותה. במערכות כפויotes השותפות היא מנהלית בלבד. היא מתבטאת בהכרח מורים להיפגש ובקביעת "זמן הכנה" לצורך השיתופיות, שפעמים רבות מנוצל לצרכים אחרים לגמרי.

בתי-ספר אינם מצליחים, אלא אם כן הם מעוררים בסביבותיהם. מנהלים יכולים להשפיע רבות ביכולתם לעודד מגעים בין מורים, התחברות עם מוסד אקדמי מקומי, עידוד השתתפות בכינוסים ובהשתלמויות אזוריות ועוד. כך נוצרות רשתות, פעולות משותפות וקואליציות, הכרוכות בשותפות בין-מוסדית, לפרקי זמן קבועים וממושכים. קשרים כאלה מספקים בסיס לעוצמה תומכת ולהתפתחות לכיוונים רצויים (Block, 1987).

בתי-ספר שיתופיים יוכלו לשמור על חיותם ויאריכו ימים, רק אם יהיו חלק מתנועה גדולה. תרבות המחוז, האזור והקהילה משפיעה על תרבות בתי-הספר ומעצבת אותה. מחוז או קהילת חינוך לא יכולה לצפות ממנהלים שיעצימו את המורים, כאשר הם אינם מעצימים את המנהלים עצמם. לכן הבסיס הכן והאמיתי לשיתופיות הוא קישוריות בין מרכיבי המערכות לבין העצמה אמיתית. הדבר בא לידי ביטוי בארבעה קווים מנחים:

1. **פיתוח ביטחון גדול יותר ונטילת יותר סיכון בקידום ופיתוח של הסגל.**
בתי-הספר זקוקים לאנשים היכולים להפגין יוזמה ומנהיגות בתחום תוכניות הלימודים – לרבות מעורבות בתהליכי ההכשרה של המורים לפני הכניסה לעבודה ובמהלכה. מובילי החינוך במערכת השיתופית (רשת החינוך) צריכים להשתמש גם במומחים שונים ממערכות אחרות – ולא לחשוש ממינויים חיצוניים לטובת המערכת.

2. **עידוד אינטראקציה והעצמה במערכות בית-ספריות.**
בית-הספר מהווה את "יחידת השינוי" בתוך מערכת בית-ספרית שיתופית. בית-הספר הוא מרכז השינוי, ואינו יכול לפעול במנותק מהקשר החברתי-הפוליטי שלו (Sirotnik, 1987). מחקרים שונים (Fullan, 1991) מראים, שבבתי-ספר יעילים קיימת אינטראקציה מתמשכת בין בית-הספר לוועד המנהל שלו, למסגרות חינוך אחרות, למשאבים ועוד. ללא תמיכה פעילה לא יוכלו בתי-הספר להישאר שיתופיים. נדרשת העצמת בתי-הספר לנקיטת יוזמות רחבות על-פי קווים מנחים וקדימויות של המערכת כולה.

3. **החזרת תוכנית הלימודים למורים עצמם.**
מורים ומנהלים חייבים לשלוט שליטה רחבה יותר על תוכנית הלימודים ועל ההוראה. כפייה קוריקולרית יוצרת מורים לא מיומנים ותלותיים (Apple and Jungck, 1991). הנחתה חיצונית מגבילה ויוצרת עומס-

יתר על בית-הספר ובזכוז אנרגיות חיוניות. הכוונה אינה פיתוח תוכנית לימודים חדשה או מבודדת, אלא רק הגדרה מחודשת של האיזון:

- מינהל החינוך של הרשת הבית-ספרית יציב קווים מנחים רחבים במונחים של מיומנויות, מושגים וגישות, כך שישקפו יעדים חינוכיים.
- פיתוח של רשת מידע ומשאבים אינטראקטיביים, שתאפשר שיתוף בתי-הספר זה עם זה בתכנים שפותחו.
- יצירת מערכת תמיכה ממוחשבת, שמרכזת המוסד האקדמי הקשור לרשת. באמצעותה יוכלו מורים, תלמידים והורים לתקשר ביניהם, לקבל ייעוץ ותמיכה של מומחים ועוד.
- ריכוז משאבים ואיגומם. כל מערכת ההדרכה, הפיקוח המקצועי והכללי, יועצים פנימיים וחיצוניים, הסגל של המוסד האקדמי המצוי ברשת, ההורים וכל גורם רלוונטי יידע הכול על הכול. לצורך זה יוקמו פורומים.

4. הקצאה מחודשת של המשאבים ויעדיהם.

ליטל (Little, 1990) מצאה כי רוב תקציבי המחוז יועדו לפיתוח המינהל וההכשרות – ולא למורים עצמם. אחת הצורות היעילות ביותר של פיתוח מורים היא למידת מורים זה מזה, ולכן יושקעו המשאבים לפיתוח הסגל וליצירת מסגרות לימוד הדדיות בין בתי-הספר ברשת. ביקורים הדדיים, החלפת מידע וחומרי למידה הם בעלי ערך מצטבר חשוב ואפקטיבי.

רשתות בתי-ספר

ניתן לתאר שלוש שיטות לקבוצת בתי-ספר על-פי מודל של רשתות תקשורת במחשבים.

Workgroup – קבוצת עבודה

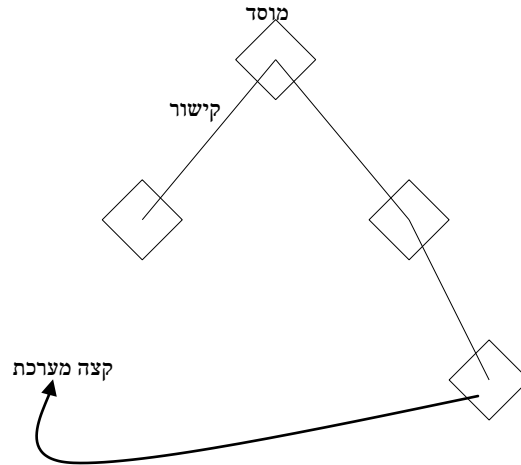
כל בית-ספר מנהל את מסד המידע שלו באופן עצמאי, והוא משתף את הידע והמידע שברשותו על-פי ראות עיניו. תהליך מסוג זה תלוי מאוד במחויבות השותפים לשתף משאבים עם שאר החברים בקבוצת העבודה.

בית-ספר הפועל בשיטה זו יכול לשתף מידע בשני אופנים:

- על-פי רמות השותפים (מנהל, מנחה, תלמיד...).
- על-פי נושא או על-פי רמת השיתוף (העברת מידע, יידוע, תהליך יצירה משותף...).

זוהי קבוצת עבודה בעלת קשרים הכרחיים באופן סדרתי. ניתן אף אחת החוליות יגרום לנתק בקבוצה כולה ופגיעה בהשגת היעדים.

התרשים הבא מציג מערכת במעגל סגור או במעגל פתוח, שבה המידע מועבר בצורה סדרתית. נתק באחד הקודקודים של הרשת יהווה נתק של הרשת כולה. קודקוד ברשת משול למוסד חינוכי בתאגיד.



קבוצת עבודה מושתתת על טכנולוגיית Token ring. הקבוצה זהה לזו המתוארת ב-Work Group, אך עם מנגנון אבטחה למניעת נתקים וקבלת מידע בקרה לניהול הרשת.

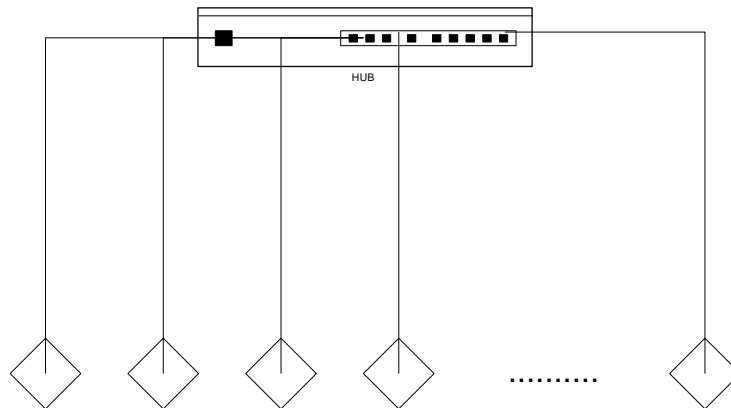
רשת – Network

כמה בתי-ספר המחברים באמצעות מרכז משאבים – המהווה מרכז מקצועי, מכנה משותף וגם את החוליה המקשרת בין המוסדות השונים. בקשר מסוג זה נוכל לראות:

- מרכז בניהול המידע, שותפות רחבה יותר בתהליך הניהול וקבלת ההחלטות.
 - מסד נתונים מרכזי, זמינות מידע בצורה קלה יותר.
 - יחסי-גומלין בין היירוניות שונות בשותפים השונים.
- מבנה כזה מתואר על-ידי HUB. זהו מסעף תקשורת, המאפשר קשר גם בעת התנתקות של אחד הגורמים – שלא כמו בקבוצת העבודה (Workgroup). הארכיטקטורה נקראת "ארכיטקטורת כוכב", ומאפשרת כניסה ויציאה של שותפים מהקבוצה מבלי לגרום נתק ברצף הנדרש של הרשת. היתרון של

מבנה מסוג זה הוא ביכולתו "לטפל" בלקוחות רבים יותר ובאיכות מותאמת לכל סוג של לקוח/מוסד חינוכי בתאגיד החינוכי.

בקשרים מסוג זה תפקיד ה-HUB מהווה את האלמנט המרכזי.



Cluster – אשכול

צורה נוספת של רשת היא שילוב של כמה רשתות (Networks) וקבוצות עבודה (Workgroup), אשר יחד מהוות את האשכול – Cluster.

מהו תאגיד חינוך?

זוהי מערכת שיתופית, הכוללת את האלמנטים שיביאו להצלחה. היא מהווה רשת "בתנועה", שבה יש שיתוף-פעולה יעיל ומורחב. בתי-הספר כאן מעורים בסביבתם, וכך המחוז והקהילה משפיעים ומושפעים הדדית. זהו מארג מסוג Cluster.

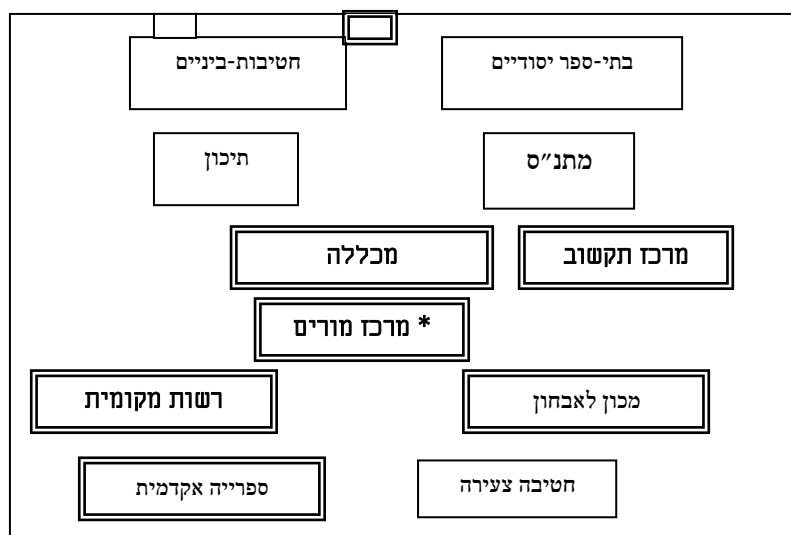
תאגיד חינוך הוא מארג, הכולל בתוכו את כל גורמי החינוך באזור - מוסדות וממסד, שדה ואקדמיה – המרושתים ביניהם במערכת מנהלית ומקצועית. גודל התאגיד ומרכיביו נקבעים על-פי שיקולים גיאוגרפיים, אקדמיים ופדגוגיים ויכולת ה"ספיגה" של גופים שותפים.³⁰¹ זוהי ישות חוקית, שתאפשר לבתי-הספר הכלולים בתוכה לצעוד לקראת אוטונומיה פדגוגית ומנהלית בדרך מקצועית סלולה, המותווית על-ידי הגופים עצמם ומושפעת

משיקולים מקומיים וארציים. זמן החיים של התאגיד קצוב (3-5 שנים). ככל שהאוטונומיה של בית-הספר הולכת ומתעצמת, הופך התאגיד להיות מעטפת קיום בלבד, ומתנתק מבית-הספר לטובת בית-ספר חדש.

התאגיד כולל בתוכו בתי-ספר יסודיים, תיכוניים, מתנ"ס, מכללה, אוניברסיטה, מרכז מורים וכל ארגון חינוכי, הקיים באזור הגיאוגרפי או הפדגוגי של התאגיד.

ניסיון של חברה לניהול בתי-ספר נכשל בעיר בולטימור במרילנד בארצות-הברית. חברת הניהול E.A.I (Education Alternatives Inc.) קיבלה לניהול תשעה בתי-ספר. היא השקיעה במחשוב ובתוכנית לימודים יחידנית לתלמידים – אך לא הצליחה לרשום שיפור דרמטי בתוצאות המבחנים, לא הצליחה לשפר את ההוראה ולקצץ את ההוצאות ביחס לעיריית בולטימור, והניהול הוחזר לעירייה. תאגיד חינוך אינו חברה ניהול, אלא מעטפת מקצועית מרשתת, המספקת תמיכה וגיבוי לבנייה אוטונומית של בתי-הספר.

מארג התאגיד



התאגיד יורכב מגופים מנהלים ו/או מרכזי התמחות ו מגופים יצרניים .

בשלב הראשוני יש לנסות להגדיר מהו תאגיד אופטימלי איכותי – ולא כמותי. קביעה זו – היא אשר תגדיר את משך הכניסה לתאגיד של בתי-הספר השותפים והיציאה ממנו.

¹ גודל התאגיד נקבע על-ידי גודל הצוות המקצועי והמשאבים העומדים לרשות האזור.

יתרונות

תמיכה הדדית, זרימת רעיונות לפרויקטים, איגום משאבי ארגון, איגום משאבים כספיים, איגום משאבי ידע; חשיבה מסודרת לגבי יעדים משותפים, קידום ויישומם; קידום הארגונים השונים לקראת אוטונומיה מוסדית (כספית וארגונית, וגם הגשמת ה"אני מאמין" הבית-ספרי); ליווי המנהלים והמערכות הארגוניות בו לקראת אוטונומיה בריאה עד להפרטה מלאה. במסגרת התאגיד יתבצעו פעילויות הזנה הדדיות וריכוזיות באמצעות הגופים השותפים: השתלמויות והכשרה משותפת במרכז מורים,³⁰² כנסים משותפים במרכזי הנחיה על-פי תחומי תוכן משותפים, ביקורים הדדיים, מאגר מידע לתוצרים הפדגוגיים, חומרי למידה אותנטיים משותפים, מאגר מידע ניהולי (רשת אינטרנט)³⁰³ ועוד.

תהליך היווצרות התאגיד

1. הגדרת האזור הגיאוגרפי והארגוני שיהיו שותפים לתאגיד. קבלת הסכמת מרכיבי התאגיד להצטרף אליו.
2. הקמת עמותה/תאגיד בעל מטרות כוללות, אשר יישמו לגבי התאגיד הנוכחי באזור זה או במקביל באזור אחר.
3. בהפעלה ראשונית של התאגיד יש להגדיר קבוצה של שניים עד שלושה גני-חובה, עד חמישה כתי-ספר שותפים ברמות שונות (יסודי, חטיבת-ביניים ותיכון), גוף אקדמי או שאינו אקדמי,³⁰⁴ מרכז הפעלה בלתי-פורמלי, מרכז מדעים/מרכז תקשוב אזורי, גוף שותף ברשות, גוף שותף במחוז.
4. השגת המשאבים להקמת התאגיד, השקעה ואיגום מול תקבולים ותפוקות של השותפים. עלות מוערכת לתאגיד למידה תיקבע על-פי האזור שבו יוקם התאגיד ועל-פי רמות כתי-הספר והגופים השותפים בו.

הפעלת התלמידים בבתי-הספר של התאגיד

בבתי-ספר של התאגיד עובדים התלמידים בצוותים תוך האצלת סמכויות, כחלק מהתפיסה החינוכית של בית-הספר. התלמיד מוגש את תוכנית הלימודים האישית לפי בחירתו. דבר זה מחייב אותו לגלות אחריות אישית גבוהה. התלמידים יתקדמו לא רק בלימודים, אלא גם בתפקודים: רכז פרויקט, אחראי על מעבדת מחשבים, מנהל אתר ממוחשב, חבר במערכת עיתון וירטואלי ועוד.

תוכנית "עזרה עצמית"³⁰⁵ תשולב בנושא התאגיד. קבוצות תלמידים מכל בית-ספר יקבלו קורסים מיוחדים, שיכשירו אותם למלא תפקידים מגוונים בבית-הספר.

רשת התקשורת בתאגיד

תאגיד חינוך יאפשר הקמת רשת בתי-ספר מתוקשבים בדומה לרשת co-NECT, שהוקמה בארצות-הברית על-ידי קבוצת חברות טכנולוגיות אמריקניות (Goldberg et al, 1995). הרעיון המרכזי הוא שלמידה צריכה

³⁰² Long Life learning.

³⁰³ דוגמת רשת האינטרנט של "מדערום" ב- www.madarom.org.il/intra.

³⁰⁴ כדוגמת מרכז מורים אזורי.

⁵ "עזרה עצמית" – פרויקט משותף של "מדערום" ומרכזי מורים בדרום, ובו מקבלת קבוצת תלמידים מבית-ספר הכשרה והנחיה לטיפול במערך המחשוב הבית-ספרי.

להתבסס על פרויקטים וכתובות עבודות בסביבה מגרה וחקרנית של רשתות תקשורת ומערכות מולטימדיה. בתי-הספר פועלים כקהילות לומדות משותפות של תלמידים ומורים. אין כאן הוראה, אלא למידה של תלמידים והתפתחות מקצועית של המורים.

תקשורת המחשבים בתאגיד היא אחד הנדבכים העיקריים בפעילות החינוכית.

כל בתי-הספר בתאגיד מחוברים לרשת תקשורת בית-ספרית, וכולם – למרכז תקשוב, שבו שרתים מתאימים. המכללה (או אוניברסיטה במקום אחר) תהיה אחראית לפיתוח המערכת ולקביעת שיטות ההערכה שלה. יפותחו כלים מתאימים, כמו יומן חקר ממוחשב משותף לקבוצות הלמידה, מערכות ועידה ממוחשבות, תיק עבודות ממוחשבות (Electronic Portfolio). מרכז התקשוב יאפשר התקשרות (לבתי-ספר בעלי טכנולוגיות מתאימות) בדרך של Video Conference להעברת שיעורים, דיונים משותפים ועוד.

ההתפתחות המקצועית של המורים בתאגיד

ההתפתחות המקצועית של המורים ומעמדם הם אלמנט חשוב בהצלחת התאגיד, והם נדבך מרכזי בתרבות החדשה של בתי-הספר. המורים כאן אינם עוסקים רק בהעברת הידע, אלא גם בפיתוח ובהתפתחות מקצועית. חלק לא מבוטל במשאבים הכספיים יופנו להשתלמות והכשרה מקצועית של המורים ולצידום. המורים בתאגיד ישולבו בסדנאות של מרכז מורים, יפותחו סדנאות מיוחדות לפי בתי-ספר ולפי מקצועות. כן יצוידו המורים במחשבים נישאים ובתוכנות מתאימות. "מרכז המורים" הוא מרכז התמיכה במורים אלה, וכך יחוש המורה כמקצוען בקהילה הלומדת והחוקרת – ולא יאום על-ידי הטכנולוגיה החדשה של רשתות תקשורת.

מחקרים שנערכו בבריטניה (Macgilchrist, 1996) מראים, כי שיפור ביצועי המורים בבית-הספר קשור באופן הדוק לשיפור למידת תלמידיהם. כתנאי להצלחת רפורמות נדרש קשר תלת-כיווני בין שיפור מוסדי כולל לבין פיתוח מקצועי של המורים וייעול הכיתה.

אוטונומיה תקציבית

בשנים האחרונות הוכנסו לבתי-הספר תוכניות פדגוגיות שונות, והוזרמו תקציבים ממקורות שונים (ממסדיים ופרטיים). בצד הניסיון להקנות לבית-הספר אוטונומיה פדגוגית, לא נעשה הרבה בהכנת בתי-הספר לאוטונומיה תקציבית. מצב זה השפיע לרעה, שכן אי-מעורבותו של מנהל בית-הספר בקביעת סדר העדיפויות בניצול המשאבים ואי-יכולתו לבחור ולהמיר את השירותים והמוצרים השונים, שהועמדו לרשותו, השפיעו על האוטונומיה הפדגוגית. באין אוטונומיה תקציבית וכישורים מתאימים לא תצלח אוטונומיה פדגוגית. לא מדובר כאן באוטונומיה של בית-ספר בודד, אלא באוטונומיה של מערכת חינוכית קהילתית, הכוללת בתוכה את כל גורמי

החינוך האפשריים והמצויים בתחום. דבר זה יאפשר התפתחות אוטונומית בית-ספרית, תוך גיבוי ותמיכה של מערכת גדולה ומנוסה יותר. אוטונומיה כזו תבוא כתוצאה ממדיניות ביזור במערכת החינוך, והיא נגזרת ממהלכים כלליים המתרחשים בחברה העולמית בכלל, ובחברה הישראלית בפרט.

אוטונומיה כזו תביא:

- לשימוש נכון ומושכל בתקציבי חינוך.
- לאיגום משאבים בתוך המוסד החינוכי ובתוך הקהילה.
- לחיזוק העצמאות הפדגוגית של המוסד החינוכי.
- לחיזוק הקשרים בין מרכיבי חינוך שונים בקהילה.
- להעלאת היחס תמורה חינוכית/השקעה תקציבית.
- לחיזוק הקשר בין מורים ואנשי מקצוע ממוסדות שונים.
- לקידום פרויקטים קהילתיים בראייה מערכתית.
- לבניית תוכנית רב-שנתית.
- לחיזוק מעמד מנהל בית-הספר והצוות בעיני הקהילה והחברה.
- ליצירת תחרות חיובית בתוך בית-הספר ובין בתי-ספר.

לפי המודל המוצע, יציע כל בית-ספר תוכנית עבודה רב-שנתית (לפחות של שלוש שנים), שמתוכה נגזרת התוכנית השנתית. בניית התוכנית תלויה על-יד אנשי מקצוע מעולים של התאגיד (אנשי מינהל, תקציבנים, מובילי פרויקטים, אנשי פדגוגיה ואקדמיה ועוד).

הצוות המלווה יעזור למוסד החינוכי למצוא את הדרכים לחיסכון בהוצאות, באיגום המשאבים ובניהול משק כספים תקין עד לעצמאות מלאה. אז ישתחרר התאגיד לאט מבית-הספר, ישאיר רק את המסגרות, ויתפנה לטיפול במערכת אחרת.

תאגיד חינוך מול גורמים מרשמים אחרים

תאגיד החינוך יהיה המתווך היחיד במערכת בין כל הגורמים התקציביים והפדגוגיים ובין בית-הספר. הוא יהיה הכתובת היחידה, מולה ועמה עובד בית-הספר. ככל שעובר הזמן הולכת ופוחתת התלות בין בית-הספר לבין התאגיד. זהו אולי אחד ההבדלים החשובים בין תאגיד חינוך ובין גורמים מרשמים אחרים, כמו רשת "עמל", "אורט", "אמי" וכדומה. התאגיד עוזר לבית-הספר לממש את ה"אני מאמין" שלו ביחס לקהילה החינוכית.

ברשתות אלה נדרש בית-הספר לממש את מדיניות הרשת ולפעול על-פיה. בעשור האחרון הופעל פרויקט "30 היישובים", שמטרתו תאמו בחלקן את המוצע כאן, בתאגיד חינוך, אך קיימים הבדלים משמעותיים ביניהם: בפרויקט זה מתייחסת הראייה ההוליסטית בעיקר להיבטים הפדגוגיים – ולא להיבטים התקציביים; יש אולי איגום ברמה הארגונית הכלל-יישובית, אבל לא ברמה הבית-ספרית; אין בפרויקט זה אלמנטים, המעמידים את בית-הספר ברמה אוטונומית, וכך לאחר הפסקת פעולתו

של הגוף המתערב נוצר חלל ריק; טכניקת ההפעלה של פרויקט זה כללה שכירת גופים מתערבים שונים, שנוספו על הפרויקטים האחרים (והרבים) שפעלו במסגרת בית-הספר, ולא היה אפשר להשתחרר מהתחושה של "עוד פרויקט". לעומת זאת יש לתאגיד חינוך מטרות, תפוקות ויעדים שונים מאוד.

מעריך כזה יביא לשינוי הכרחי במדיניות החינוך ברמה לאומית, מחוזית ואזורית. התאגיד צריך לקבל תמיכה וגיבוי של כל הגורמים. עלינו לזכור שלא קל לבתי-הספר לזנוח את הדפוס הישן, התלותי, הביורוקרטי, שבו הכול ידוע מראש ומאפשר בריחה מאחריות; וגם אם רוצים באוטונומיה ומאמינים בה, אין פירוש הדבר שמצליחים לממשה. התאגיד הוא ה"קביים" לרצון זה והערובה למימוש.

SUP ותאגיד חינוך

תאגיד החינוך כולל בתוכו שותפויות שונות, וביניהן שותפות בין בתי-הספר והאקדמיה (אוניברסיטה או מכללה). SUP (School University Partnership) הוא מונח תיאורטי, שפותח על-ידי Goodlad (1977) ועסק בהכנסת שינויים למערכת החינוך על-ידי מערך של שותפויות. ניתוח מעניין ומקיף של מונח זה ביחס לאוטונומיה בית-ספרית, תהליך הסוציאליזציה בשותפות של חליפין בין ה"שדה" לאקדמיה, נעשה על-ידי דרור ושפירא במאמר מקיף מ-1994.

Clark (1986) השווה מונחים, כמו coalition ו-alliance, ובעיקר את רשת הקשרים החינוכיים (networking), לשותפות שווה בין סוכני חינוך שונים. שותפות בין בית-ספר לאקדמיה היא ניסיון מתוכנן ליצירת מערכת יחסים פורמליים, הדדיים ומועילים בין המוסדות, המאופייין על-ידי מחויבות לביצוע פונקציות חופפות. שיתוף זה נועד לשיפור בית-הספר ולהגברת היישום של המחקר האקדמי החינוכי. לאורך שני העשורים האחרונים כוללת הספרות החינוכית משתנים רבים, הקשורים לתהליך השיתוף. החשובים שבהם עוסקים במידת השיתוף ואופיו מצד כל אחד מן השותפים בבית-הספר ובאקדמיה; הקשר בין שתי המערכות והמנהיגות של שתייהן; והשינוי בבית-הספר, שיבוא בעקבות השיתוף ובמדידתו.

תיאוריות ה-SUP לא התייחסו למספר רב של היבטים. החשוב שבהם עוסק במבנה-העל המקשר בין כל הגופים, במערכת הקשרים בין כל הגורמים המרושתים, ובמיוחד הקשר שבין השדה לבין האקדמיה. כן היה צורך להתייחס למודל ההנחיה בכל בית-ספר שהצטרף למערך. באופן כללי היתה ההסתכלות קשורה יותר לקשר שבין האקדמיה לבתי-הספר – ולא ברמת המקרו. פירוט מסוים של ה"תפקידים", מושג ה"מנהיגות" וה"פעילויות" מצוי אצל Schwartz (1990).

תאגיד החינוך כולל הרבה יותר מאשר שיתוף-פעולה בין אקדמיה לבית-ספר. תאגיד חינוך, הפועל סביב מוסד אקדמי שכבר מפעיל מרכז מורים, מאגם משאבי שדה וקהילה רבים. התאגיד הוא מעטפת, הכוללת שותפות בין בית-ספר לגורמים נוספים בקהילה המצומצמת והרחבה, מעבר לשותפות עם האקדמיה. לתאגיד יש מטרות מנהליות וארגוניות לקידום המערכת לקראת אוטונומיה בריאה, מעבר למטרות הפדגוגיות-האקדמיות. אין זה רק החלפת משאבים בין בתי-הספר לאקדמיות – אלא הרבה מעבר לכך.

ביבליוגרפיה

1. גורדון, ד', רשתות בתי-ספר, לקראת התחדשות מערכת החינוך, המרכז לצמיחת מערכות חינוך, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב ומכללת קיי, המרכז לטכנולוגיה חינוכית.
2. דרור, י', ושפירא, ר', "תהליך הסוציאליזציה לאוטונומיה חינוכית – שותפות של חליפין בין ה'שדה' לאקדמיה, בתוך: שפירא, ר', גרין ר', ודנילוב, י' (עורכים), **אוטונומיה בית-ספרית**, משרד החינוך והתרבות – המזכירות הפדגוגית, ירושלים, 1994, עמ' 145-174.
3. Acker, S., "It's what we do already, but..." Primary School Teachers and the 1988 Education Act, **Paper presented to conference on Ethnography, Education and Policy**, St. Hilda's College, Oxford, September 1989.
4. Apple, M. W. and Jungck, S. "You don't have to be a teacher to teach in this unit: Teaching, Technology and Control in the Classroom," in Hargreaves, A. and Fullan, M. (eds.), **Understanding Teacher Development**, London: Cassell, 1991.
5. Block, P., **The Empowered Manager**, San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
6. Clark, R.W., "School-University Relationship: Partnerships and Networks", **Occasional Paper** No. 2, Washington, Seattle, University of Washington, 1986.
7. Cornwell, T., "Company loses city contract", **T.E.S.** December 8, 1995.
8. Fullan, M. The New Meaning of Educational Change, with S. Stiegelbauer, New York: Teachers College Press; Toronto: OISE Press; London: Cassell, 1991.
9. Goldberg, B., Richards, J., "Leveraging Technology for Reform: Changing Schools and Communities into learning Organizations", **Technology**, September – October 1995, pp. 5-16.
10. Goodlad J.I.(ed.), The Ecology of School Renewal - **Eighty-Six Yearbook of the National Society for the Study of Education**. Chicago, The University of Chicago Press, 1977.
11. Levine, D., and Eubanks, E. Site-based Management: Engine for Reform or Pipedream, 1989.

12. Little, J. W., "The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional relations", **Teachers College Record**, 91 (4), pp. 509-536, 1990.
13. Macgilchrist, B., "Linking Staff Development with Children's Learning". **Educational Leadership**, Vol 53, No 6. March 1996, pp. 72-75
14. Rosenholtz, S., "Teachers' Workplace", **The Social Organization of Schools**, New York: Longman, 1989.
15. Schwartz H.S. (ed.), *Collaboration: Building Common Agendas* Washington, Dc: Clearinghouse on Teacher Education & Association of Colleges for Teacher Education, 1990.
16. Sirotnik, K. A., "The School as the Center of Change", **Occasional Paper** no. 5, Seattle, WA: Center for Educational Renewal, 1987.

"בן מי זה הנער, אבנר?"

מאת ניסים מזוז

בפסוק המצוטט התקשו כל מפרשי התנ"ך. הקושי בפסוק ברור: כיצד ייתכן ששאל אינו מכיר את דוד? הרי בפרק ט"ז נאמר שדוד היה מנגן בבית שאול, כאשר שרתה עליו רוח רעה, וכן נאמר שדוד מצא חן בעיני שאול, והוא מינה אותו לנושא כליו. אם כן, כיצד הוא שואל עתה "בן מי זה הנער?"

כמה פירושים נאמרו בעניין זה: חז"ל,³⁰⁶ ובעקבותיהם רש"י ורד"ק, פירשו שהשאלה איננה בירור שמו וזהותו של דוד, המוכר לשאל היטב, אלא על ייחוסו של דוד, כלומר מי הם אבות-אבותיו. ומדוע חשוב פרט זה לשאל דווקא בשעה זו, כאשר דוד מתנדב לקרב מכריע נגד גולית?

על כך עונה הגמרא: שאול ראה שמדיו שלו מתאימים בגודלם לדוד, על אף ששאל גבה-קומה³⁰⁷ לעומת דוד הקטן, ולכן חשש שאול שמא מתקיימת בדוד נבואתו של שמואל - "וַיִּתְּנָה לְרַעְיָה הַטּוֹב מִמֶּךָ" (פרק טו כח). בגלל חשש זה ביקש שאול מאבנר לבדוק אם דוד הוא מזרע המלוכה וצריך לחשוש מפניו, אם לאו. ובלשון חז"ל: "אמר שאול אם בא ממשפחת פרץ מלך יהיה [...] ואם ממשפחת זרח בא חשוב יהיה".

סיוע לפירוש זה ניתן בפסוק זה: "וכראות שאול את דוד יצא לקראת הפלשתי". מדוע רק עתה נזכר לשאל על דוד? הרי היתה ביניהם שיחה ארוכה לפני היציאה לקרב! אלא בזמן היציאה, כשראה שמדיו מתאימים לו וראה את בטחונו לפני הקרב, עלה במוחו שמא דוד "הוא רעך הטוב ממך". קשיים בפירוש זה:

- א. פירוש השאלה שלא כפשוטן של מילים.
- ב. קשה להעלות על הדעת שבשעה גורלית של עם ישראל, כאשר נמצא מתנדב יחיד המוכן לצאת לקרב, יחשוב שאול על נבואה שנאמרה לו בעבר. שאול הוא פטריוט אמיתי, ולא יערב עניינים אישיים, כאשר עניינים לאומיים נמצאים על כף המאזניים.³⁰⁸

.1 יבמות עו.

.2 כמו שנאמר: "ויגבה מכל העם משכמו ומעלה" (פרק ו כג).

.3 כמה דוגמאות לפטריוטיות שלו: א. הוא מוכן להרוג את בנו יונתן שבגלל חטאו נמנע ניצחון מוחלט על פלשתים; ב. שאול מפסיק מרדף אחרי דוד בגלל פלישת פלשתים (כג כז-כח); ג. שאול יוצא לקרב בגלבוץ אף שהוא יודע שימות עם בניו.

ג. מדוע מתחמק אבנר מביצוע הוראתו של שאול לפני הקרב, וגם לאחר הקרב אין הוא מברר את זהותו של דוד – אלא מביא אותו בעצמו לפני שאול.

בפירושו לשמואל מפרש סגל פירוש הפוך מחז"ל. לדעתו, לא הכירו שאול ואבנר כלל את דוד, ופרקים ט"ז-י"ז הם שני מקורות שונים לסיפור היכרותם של שאול ודוד. לפי דעתו, עמדו לפני עורך הספר שני מקורות על פגישתם הראשונה של שאול ודוד: מקור א - פרק ט"ז, המספר שדוד היה מנגן בבית שאול להרגיעו בשעה ששרתה עליו רוח רעה. ואילו בפרק י"ז – מקור ב, פוגש דוד לראשונה את שאול לפני הקרב עם גולית; ולכן, כאשר יוצא דוד לקרב, אין שאול יודע מיהו הלוחם האלמוני. לפי דעתו של סגל, החליט העורך להכניס את שתי הגרסאות, משום שחשב שפרק ט"ז הוא הגרסה המקורית והנכונה, ואילו פרק י"ז הוא אגדה מאוחרת, שנוצרה בימי שלטונו של דוד, שבאה לשבח את גבורתו של דוד עוד מצעירותו (סגל, עמ' קלה). על פירוש זה ניתן לשאול:

א. כיצד ייתכן ששאול ואבנר, שר הצבא, ישלחו אדם בלתי-מוכר לקרב מכריע, ורק לאחר יציאתו יבדקו את פרטיו וזהותו?

ב. הפרשנות המסורתית איננה מקבלת את שיטת המקורות, המשייכת חלקים מתוך ספר למקורות וגרסאות שונים.³⁰⁹

אברבנאל מציע דרך-ביניים. לפי דעתו, אכן שאול הכיר את דוד, כפי שמספר פרק ט"ז, וגם כשבא דוד והציע את עצמו למלחמה נגד גולית, הכירו שאול; אבל לאחר הקרב שכח שאול את פרטיו של דוד הלוחם, משום ששרתה עליו רוח רעה. לכן הוא שואל את אבנר: "בן מי זה הנער, אבנר?". ומדוע דווקא כשיוצא דוד לקרב שורה על שאול רוח רעה? ניתן לומר שכאשר ראה שאול את בטחונו הרב של דוד, המנוגד למה שראה בצבאו, החל להרהר בנבואתו של שמואל על "רעך הטוב ממך". לכן שרתה עליו אותה רוח רעה, שהיתה שורה עליו בכל פעם שנזכר בנבואת שמואל, ולא הכיר את דוד. לפי פירוש זה הכיר שאול את דוד בעבר, ורק לאחר יציאתו לקרב אין הוא מזהה אותו בגלל הרוח הרעה ששרתה עליו. על פירושו של אברבנאל שואל סגל (עמ' קמז): מדוע אבנר, שהכיר את דוד מחצר המלך, איננו עונה לשאול? ולא עוד, הוא נשבע שאיננו יודע?³¹⁰

לסיכום: לפי חז"ל, השאלה היא על ייחוסו של דוד – ולא על זהותו; לפי סגל, השאלה היא כפשוטה, ושואל אכן לא הכיר את דוד; לפי אברבנאל,

4. יש להודות ששיטה זו פותרת כמעט את כל הסתירות שבין הפרקים. עם זאת קשה להעלות על הדעת, שהעורך לא ראה את כל הסתירות ביניהם, ולכן צריך לנסות להבין כיצד הבין העורך ויישב את הסתירות הנ"ל.

5. דעת מקרא (יז נה) מסביר, שאבנר לא ענה על שאלותיו של שאול "כדי שלא לצער על חולשת זכרונו". הסבר זה חלש, לפי דעתי, ובהמשך נביא פירוש אחר.

הכיר שאול את דוד לפני הקרב, ובשעת הקרב שרתה עליו רוח רעה, ואז לא הכיר את דוד.

בהמשך לדבריו של אברבנאל רוצה אני להציע פירוש אחר, שיענה על חלק מהשאלות לפי פשט הכתובים. נציג כמה שאלות, שיכוונו אותנו לפירוש:

א. האם ייתכן ששאול ואבנר שר-צבאו ישלחו אדם לקרב, בלי לדעת עליו פרטים מקסימליים? ! עוד לפי השיחה הארוכה שהתנהלה ביניהם נראה שהכירו זה את זה.

ב. מדוע שואל שאול על דוד רק לאחר שהוא יוצא לקרב – ולא לפני-כן?

ג. מדוע אין אבנר ממלא אחר הוראותיו של שאול – לבדוק את זהותו של דוד, וגם לאחר הקרב הוא מביא את דוד, כדי שיענה הוא עצמו על שאלותיו?

כדי לענות על שאלות אלה צריך להניח ששאול מכיר את דוד, כפי שמסופר בפרק ט"ז. גם על-פי הדו-שיח, שהיה בין שאול לדוד לפני הקרב, נראה ששאול מכיר את דוד המנגן כנער, ולכן נאלץ דוד לספר לו על הצד השני באישיותו כלוחם. ברור ששאול ואבנר לא ישלחו אדם לקרב מבלי לדעת את זהותו, ומבלי להיות בטוחים ביכולתו. אם כן, מדוע לאחר צאתו של דוד לקרב הוא שואל לזהותו? על שאלה זו ניתן לענות את תשובתו של אברבנאל – שבאותו זמן שיצא דוד לקרב, שרתה על שאול רוח רעה, ולכן לא ידע מי הוא.

יש להבין מדוע דווקא עכשיו, כשדוד יוצא לקרב, נתקף שאול בשיגעון.

תשובה לכך נמצאת במדרש על הפסוק "וילבש שאול את דוד מִדְּיו": כיוון שראה שאול כן [שמִדְּיו מתאימים על דוד] נתכרכמו פניו וכו' (מדרש שמואל כב). ניתן להסביר את המדרש כפשוטו, ואפשר להסביר את המדרש כרמז לדברים יותר עמוקים.

יש לומר שכאשר ראה שאול שדוד הוא היחיד המתנדב להילחם נגד גולית – האיש שחירף את מערכות ישראל במשך ארבעים יום – התפלא על עוז-רוחו, ובאותו רגע השווה את דוד לעצמו. הוא ראה את רפיונו ואת חששו מגולית ומתוצאות קרב זה, ונזכר בנבואתו של שמואל על העברת המלוכה "לרעך הטוב ממך". מיד ראה בדוד את האיש, שעליו ניבא שמואל, ונתקף ברוח רעה, שהיתה שורה עליו בכל פעם שהיה נזכר בנבואתו של שמואל, כפי שרומז פרק ט"ז.

בפרק ט"ז י"ג נאמר: "ותצלח רוח ה' אל דוד מהיום והלאה"; ובפסוק י"ד נאמר: "ורוח ה' סרה מעם שאול ובעֲתָתוּ רוח רעה מאת ה'". יש קשר בין רוח ה' שבאה לדוד לבין הסרתה מעם שאול. ברגע שנמשח דוד, הרגיש שאול שזמנו תם, ומלכותו עברה לאיש אחר, המקיים את נבואתו של שמואל. לכן בכל פעם שאירע משהו, שהזכיר לשאול שאימות הנבואה מתקרב, שרתה עליו רוח רעה. ומה רומז על אימות השבועה יותר מאשר אלמוני, המְעֵז לצאת לקרב נגד גולית, הגיבור האימתני, ללא חשש וללא בקשות מיוחדות? באותו

רגע נרמז לשאול שדוד הוא האיש שעליו ניבא שמואל, והוא נתקף אפוא ברוח רעה דווקא בשעה שראה את יציאתו הבטוחה של דוד. באותה שעה גם שכח את שמו וזהותו של הלוחם האלמוני, ולכן הוא שואל את אבנר. אבנר ראה ששורה על שאול רוח רעה, וחשש שמא מחפש שאול את דוד כדי שינגן לפניו וירגיע אותו. לכן נמנע מלומר לשאול שדוד, "רופאו האישי", יוצא לקרב נגד גולית ולא יוכל לבוא אליו, ואולי גם עלול למות בקרב. שאול מרגיש שייכות אל האיש היוצא לקרב, אבל איננו מבין ואיננו יודע מדוע. הסיבה האמיתית היא הרגשה שהוא מאמת את נבואת שמואל, אבל בגלל הרוח הרעה הוא איננו יכול "לחבר את החושים" ולדעת את הסיבה האמיתית. אבנר חושב ששאול פשוט מחפש את דוד המנגן, ולכן הוא שואל על אודות הנער הלוחם, שאליו הוא מרגיש שייכות. בנסותו להרגיע את המלך מרחיק אבנר ממנו את האפשרות שהלוחם הוא דוד, וכדי לחזק את דבריו הוא נשבע שאיננו יודע מיהו הנער.

צריך להניח ששגעונו של שאול נמשך עד לאחר שובו של דוד מהקרב. הוכחה לכך: כשרדפו חיילי שאול אחרי פלשתים, לא נזכר ששאול לקח חלק במרדף – לעומת פרק י"ד, שבו לוקח שאול את הפיקוד על חייליו מיד לאחר שמתרחש מהפך בקרב על-ידי יונתן ונושא כליו.

לאחר הניצחון מביא אבנר את דוד לפני שאול. מדוע הוא עושה זאת? אבנר חושב ששאול זקוק לדוד כמנגן כדי שירגיע אותו. שאול, שמצבו עדיין לא השתפר, לא הכיר את דוד הלוחם, ולכן שאל אותו לזהותו. דוד ראה צורך להזכיר לשאול את ישי אביו, המופך היטב לשאול, והוא ששלח אליו את דוד. בואו של דוד מרגיע את שאול, ולכן הוא משאיר אותו אצלו ושולח אותו למבצעים שונים, עד שמגיע סיפור שירת הנשים. על שירת הנשים נאמר: "ויהי בבואם כשוב דוד מהפנות את הפלשתים [...] לקראת שאול המלך [...] ותאמרן הִפֵּה שאול באלפֹו, ודוד ברבבתיֹו".

לפני פסוק זה נאמר שיהונתן נקשר בנפש דוד, וששאול לא הניח לו לשוב לביתו, אלא שולח אותו למשימות שונות וממנה אותו למפקד גדוד. דוד מוצא חן בעיני שאול ובעיני חייליו; נשאלת השאלה: מתי התרחשה שירת הנשים? אם נאמר: מיד לאחר נצחונו של דוד על גולית – לא סביר ששאול יחבב את דוד וימנה אותו למפקד. ועוד: כתוב "בבואם [...] ותצאנה [...] לקראת שאול". והרי שאול היה שרוי ברוח רעה ולא השתתף בקרב נגד פלשתים! לכן, לפי דעתי, יש לומר ששאול ערך מצעד הצדעה לדוד הלוחם זמן מסוים לאחר הניצחון על גולית.³¹¹ בפרק זמן זה קיבל דוד פיקוד על מבצעים שונים, ובהם הצליח. בזמן הצדעה אירע הקרע בין שאול לדוד

6. קיימים עוד פרטים, שנאמרו לא לפי הסדר:

א. פסוקים נה-נו נאמרו לפני הקרב, אך נכתבו לאחר הקרב.
 ב. הבאת ראש הפלשתים לירושלים נעשתה בוודאי לאחר זמן, שהרי ירושלים היתה בידי היבוסים באותה עת; וכן הנחת כליו באוהלו, שהרי הוא נלקח מיד עם אבנר אל שאול.

בעקבות שירת הנשים, ששיבחה את דוד והורידה בערכו של שאול.³¹² שיר זה פקח כנראה את עיניו של שאול להבין מדוע שרתה עליו רוח רעה בזמן יציאת דוד לקרב. כשהבין שאול שדוד הוא המאמת את נבואת שמואל על "רעך הטוב ממך", לא יכול לסבול את נוכחותו של דוד לצדו. כשחשב דוד למלא את תפקידו כמנגן "כמרפא ומרגיע", הוא ליבה והגדיל את רוחו הרעה על שאול עד כדי הטלת החנית על דוד. מאז התהפכו היוצרות: במקום שנוכחותו של דוד אצל שאול תביא לו רגיעה – היא הגבירה את רוחו הרעה. לכן נאלץ להרחיקו מעליו, ולא עוד אלא שהחל לרודפו כדי להורגו ולבטל את נבואתו של שמואל. אי-יכולתו להרוג את דוד הסירה ממנו כל ספק שדוד הוא מחליפו והוא "רעך הטוב ממך". ואכן, הוא מודה: "ועתה הנה ידעתי כי מִלֶּךְ תַּמְלוּךְ וְקָמָה בַּיּוֹדֵךְ מִמְּלַכְתּוֹת יִשְׂרָאֵל" (כד כ). אך הרוח הרעה לא נתנה לו מנוחה גם לאחר ההכרה שדוד עתיד למלוך אחריו, והוא ממשיך לרדוף אחריו כל ימי חייו.

פירוש זה מיישב כמה קשיים בפרק:

- א. מפרש את המילים "בן מי זה הנער" כפשוטן: אי-זיהויו של דוד.
- ב. שאול ואבנר הכירו את דוד לפני יציאתו לקרב, ואין סתירה בין פרק ט"ז לפרק י"ז.
- ג. מדוע שואל שאול פרטים על אודות דוד לאחר יציאת דוד לקרב – ולא בזמן ההכנות.
- ד. מדוע אין אבנר מבצע את הוראת שאול – לברר את זהותו של הנער.
- ה. מדוע לאחר הקרב מביא אבנר מביא את דוד לפני שאול – ולא מסתפק בהבאת פרטיו האישיים.
- ו. מדוע הוזכרה שירת הנשים בפרק י"ח – ולא בסוף פרק י"ז.

7. אפשר לפרש שכוונת הנשים היתה שדוד מסוגל לאסוף רבבות חיילים לקרב – בעוד ששואל מצליח לגייס רק אלפי חיילים. יכולת זו ראינו לאחר מות גולית: חיילי שאול רדפו אחריו פלשתים עד לשפילת החוף, ולאחר מכן מוצא דוד חן בעיני חייליו. יכולת זו פגעה בשואל והראתה לו שדוד הוא מחליפו – הוא "רֵעֶךָ הטוב ממך".

"ויהי בנסעם מקדם" עיון בפרשת דור הפלגה

מאת
שאול סילם

לע"נ אמי מורתי
יפה בת יוסף ואולגה סילם ז"ל
נלב"ע ער"ח סיון התשנ"ה
תנצב"ה
יוצא לרגל יום השנה השלישי

ויהי כל-הארץ שפה אחת ודברים אחדים.
ויהי בנסעם מקדם, וימצאו בקעה בארץ שנער וישבו שם.
ויאמרו איש אל רעהו: הבה נלבנה לבנים ונשרפה לשרפה, ותהי להם
הלבנה לאבן, והחמר היה להם לחמר.
ויאמרו: הבה נבנה לנו עיר ומגדל וראשו בשמים, ונעשה לנו שם פן נפוץ על-
פני כל הארץ. וירד ה' לראות את העיר ואת המגדל אשר בנו בני האדם.

ויאמר ה': הן עם אחד ושפה אחת לכלם, וזה החלם לעשות, ועתה לא
יבצר מהם כל אשר יזמו לעשות. הבה נרדה ונבלה שם שפתם, אשר לא
ישמעו איש שפת רעהו. ויפץ ה' אותם משם על-פני כל הארץ, ויחדלו
לבנות העיר. על-כן קרא שמה בבל, כי שם בלל ה' שפת כל הארץ, ומשם
הפיצם ה' על-פני כל הארץ.³¹³

בתשעה פסוקים אלה מתארת לנו התורה את פרשת אנשי דור הפלגה: את
מעשיהם ואת העונש שהגיע אליהם.
מתי קרה סיפור זה?
אומר לנו הרד"ק:

והיה זה שלוש מאות וארבעים שנה אחר המבול.³¹⁴

מקור הדברים בסדר עולם רבה:

מאדם עד המבול אלף ותרנ"ו שנים, וזה פרטן: אדם – ק"ל, שת – ק"ה,
אנוש – צ', קינן – ע', מהלאל – ס"ה, ירד – קס"ב, חנוך – ס"ה,
מתושלח – קפ"ז, למך – קפ"ב, ונח בן שש מאות שנה וגו'.
חנוך קבר את אדם וחי אחריו נ"ז שנה.
מתושלח מיצה ימיו עד המבול. מן המבול עד הפלגה ש"מ שנה.

1. בראשית יא א-ט.
2. רד"ק על פסוק א.

נמצא נח חי אחר הפלגה עשר שנים.³¹⁵

נמצא אפוא שבשנת הפלגה היה נח בן 940 שנה; ואברהם אבינו, דור י"א לנח, היה אז בן 48 שנה.
מי היו אנשי פרשתנו? נחלקו בזה רש"י והרמב"ן.
כותב רש"י בתחילת הפרשה:

ויהי בנסעם מקדם: שהיו יושבים שם, כדכתיב למעלה:
ויהי מושבם וגו' הר הקדם,³¹⁶ ונסעו משם לתור להם מקום המחזיק את כולם, ולא מצאו אלא שנער.³¹⁷

לדעת רש"י אפוא, אנשי דור הפלגה המה מבני שם, שעליהם דובר בפרשה הסמוכה.
על זה כותב הרמב"ן:

בנסעם מקדם. פירש רש"י שהיו יושבים שם, ככתוב למעלה: ויהי מושבם ממשא בואכה ספרה הר הקדם, ונסעו משם לתור להם מקום המחזיק אותם, ולא מצאו אלא שנער. ואין זה נכון, כי תולדות שם לבדן הם שנאמר עליהם כן, ולמה ייחס הפלגה עליהם, כי בני יפת ובני חם רבים מהם, ועוד כי מושבם בארצותם היה ממשא עד הר הקדם, והפלגה היתה טרם שהיה מושבם, כי לא באו בני יפת מאיי הים אל הבקעה אשר בארץ שנער אבל בהפלגה הפיצם ה' על פני כל הארץ ואז הושבו בארצותם לגוייהם. ורבי אברהם פירש כי הרי אררט במזרח, ויפה אמר, כי הם במזרח קרובים לאשור, שנאמר: "והמה נמלטו ארץ אררט".³¹⁸
ונח ברדתו מן ההר נתישב בארצות ההם הוא ותולדותיו וכאשר רבו נסעו משם אל הבקעה הזו.³¹⁹

לדעת הרמב"ן אפוא, היו אנשי הפלגה מצאצאי שם, חם ויפת יחדיו. ועיין ברא"ם, שיישב את דברי רש"י, ולדבריו יוצא כי אף לדעת רש"י היו אנשי דור הפלגה מיוצאי חלציהם של כל בני נח, אלא ש"בני חם ויפת היו סמוכים בקעה, ולא הוצרכו לנסיעה",³²⁰ ולפיכך אין התורה מתארת לנו אלא את נסיעתם של אנשי שם. עד כאן התיאור "הכרונולוגי-הגיאוגרפי".

-
3. סדר עולם רבה בתחילתו (כל ההדגשות – כאן ובהמשך – הוספו).
 4. בראשית י ל.
 5. רש"י לבראשית יא ב.
 6. מלכים ב, טז לז.
 7. רמב"ן לבראשית יא ב.
 8. רא"ם על דברי רש"י הנ"ל.

ועתה נתבונן בע"ה בטמון בפרשתנו – פרשה בה רב המכוסה על הגלוי.
 בקריאה נוספת של הפסוקים מתגלה לנו דבר חשוב: נושא האחדות כאן
 עיקרי, והוא מהווה את עמוד השדרה של הפרשה: "שפה אחת", "דברים
 אחדים", "איש אל רעהו", "פן נפוץ", "הן עם אחד ושפה אחת".
 מוטיב האחדות חוזר לכל אורך הפרשה עד לרגע ה"פיוץ":

ויפץ ה' אותם משם על-פני כל הארץ.

ועלינו להבין זאת.

בנוסף דורשים כמה דברים כאן ביאור גדול:

וימצאו בקעה.

מה שם "מצאו"? ויגיעו לבקעה מבעי ליה! וכן מהו "נעשה לנו שם" ומה
 "החלם לעשות"?
 ולפני כל דבר: מה היה בכלל חטא דור הפלגה?
 במדרש רבה איתא:

ודברים אחדים. מעשה דור המבול נתפרש, מעשה דור הפלגה לא
 נתפרש.³²¹

ופירש מתנות כהונה:

דברים אחדים. אחוזים ומסוגרים.³²²

ועל זה מעידים גם דבריהם של גדולי המפרשים, שטרחו כל אחד לשיטתו
 לבאר את פשטי הדברים.
 בדרשות הר"ן:

וזה היה ענין דור הפלגה ועונשם, שהניחו אותנו המפרשים בה
 באפילה, עד שכמעט נגששה כעורים קיר, כי אלו האנשים, מה עשו;
 מה פשעם ומה חטאתם? אם רצו להיות כאיש אחד חברים, הלא היה
 ראוי להיות להם בזה שכר טוב בעמלם!³²³

וכן באברבנאל:

9. בראשית רבה פ' לח, ו.
 10. מתנות כהונה על המדרש הנ"ל.
 11. דרשות הר"ן – הדרוש הראשון.

ענין דור הפלגה נבוכו בו המפרשים חדשים גם ישנים לדעת מה פשעם ומה חטאתם שבעבורו נתחייבו לעונש ההוא מבלבול הלשונות ופיזור הארצות, ואיך היה מתייחס אותו העונש לאותו המרי.³²⁴

דברים אלה מעידים על היות הנסתר כאן רב על הגלוי, כדברי המדרש הנ"ל. במפרשי הפשט כך מבוארים הדברים: כותב הרשב"ם:

לפי הפשט, מה חטאו דור הפלגה? אם מפני שאמרו: וראשו בשמים, הא כתיב "ערים גדולות ובצורת בשמים".³²⁵ אלא לפי שצום הק' "פרו ורבו ומלאו את הארץ"³²⁶ והם בחרו להם מקום לשבת שם, ואמרו פן נפוץ, לפיכך הפיצם משם בגזירתו.³²⁷

ובדומה איתא ברד"ק:

באמת בני האדם שהולכים אחר שרירות ליבם ולא רצו למעשה הא-ל, כי הוא רצה בישוב הארץ ממזרח למערב, והם חושבים לישב מקום אחד מן הארץ לבד, והם חושבים לבטל רצון הא-ל.³²⁸

אך ננסה ללמוד את פרשתנו לפי המבואר על-ידי רבותינו חכמי הסוד, ובראשם רבנו הרמב"ן ז"ל:

ורודפי הפשט אומרים שלא היה דעתם אלא שיהיו יחד מחוברים, כי הגיד הכתוב דעתם: פן נפוץ, ולא סיפר עליהם ענין אחר. ואם כדבריהם, יהיו טיפשים, כי איך תהיה עיר אחת ומגדל אחד מספיק לכל בני העולם! או שמא היו חושבים שלא יפרו ושלא ירבו, וזרע רשעים יכרת.

וכאן המהפך בדברי הרמב"ן, המגלה טפח מן העומק הטמון בפרשה:

אבל היודע פירוש שם יבין כוונתם ממה שאמרו "ונעשה לנו שם",³²⁹ וידע כמה השיעור שיזמו במגדל לעשותו, ויבין כל הענין. כי חשבו מחשבה רעה, והעונש שבא עליהם להפרידם בלשונות ובארצות, מידה כנגד מידה, כי היו קוצצים בנטיעות.

12. אברבנאל על פרשתנו.

13. דברים א כח.

14. בראשית א כח.

15. רשב"ם לבראשית יא ד.

16. רד"ק לבראשית יא ה.

17. פרשתנו יא ד.

והנה חטאם דומה לחטא אביהם, ושמא בשביל זה דרשו "אשר בנו בני האדם".³³⁰

אמר רבי ברכי-ה מה בני חמריא בני גמליא? אלא בנוי דאדם קדמאה וכו'. והסתכל כי בכל ענין המבול הזכיר אלוקים, ובכל ענין הפלגה הזכיר השם המיוחד, כי המבול בעבור השחתת הארץ, והפלגה בעבור שקצו בניטעות.³³¹

מהו קיצוץ בניטעות? בגמרא חגיגה³³² פוגשים בעניין זה לגבי ארבעה שנכנסו לפרדס, ושם מבואר כי אחר "קיצוץ בניטעות".

ופירש רש"י במקום:³³³ "קלקל ועוות כשנכנס לפרדס ומקצוץ בניטעות". ובחידושי אגדות³³⁴ מבאר המהרש"א שמקצוץ בניטעות, היינו שאמר שב' רשויות הן.

מכאן שקיצוץ בניטעות הוא צורה מסוימת של עבודה זרה, ומכאן שלפי פירוש הרמב"ן, חטא אנשי הפלגה קשור לעבודה זרה.

רעיון זה הולך ומשתרש במפרשים ומופיע שוב אצל רבנו בחיי, תלמיד הרשב"א, תלמידו של הרמב"ן, וזו לשונו:

ועל דרך הקבלה: ונעשה לנו שם. היה חטאם חטא אביהם הראשון שקצו בניטעות, כן אנשים האלה קצו בניטעות והפרידו הפרי מן האילן, זהו שאמר "ונעשה לנו שם" – כלשון הכתוב בדור אנוש, שהיו עובדי עבודה זרה שהזכיר בו "שם", שנאמר "אז הוחל לקרוא בשם ה'".³³⁵ והוחל מלשון חילול ה', וכן הזכיר בכאן:

"וזה החילם לעשות"³³⁶ כי המעשה ההוא היה חילול השם". [אך הוסיף: "או נאמר כי אז הוחל והחילם מלשון התחלה ואין להוציאם מפשוטן"].

ועוד: "אמר ונעשה לנו שם, היא המידה האחרונה, ולא היו מאמינים למעלה ממנה, והיו בזה מקצצים בניטעות, מפני זה נאמר עליהם: ויהי בנסעם מקדם, ודרשו רז"ל³³⁷ הסיעו עצמם מקדמונו של עולם.³³⁸

-
- .18 פרשתנו יא ה.
 - .19 רמב"ן לתחילת פרק יא.
 - .20 חגיגה יד ב.
 - .21 חגיגה טו א.
 - .22 חידושי אגדות להמהרש"א על הסוגיה הנ"ל.
 - .23 בראשית ד כו.
 - .24 פרשתנו יא ו.
 - .25 בראשית רבה, פ' לח ז.
 - .26 רבינו בחיי על פרשתנו.

עד כאן ברור כי, על-פי הרמב"ן ורבנו בחיי, חטאם של אנשי דור הפלגה עבודה זרה היה. מקור הדברים במסכת סנהדרין:

א"ר ירמיה בר אלעזר: נחלקו לג' כיתות: אחת אומרת נעלה ונשב שם, ואחת אומרת נעלה ונעבוד עבודת כוכבים, ואחת אומרת נעלה ונעשה מלחמה [...] תניא רבי נתן אומר: **כולם לשם עבודת כוכבים נתכוונו**. כתיב הכא "נעשה לנו שם", וכתיב התם "ושם אלוקים אחרים לא תזכירו"³³⁹. מה להלן עבודת כוכבים, אף כאן עבודת כוכבים.³⁴⁰

בחידושי אגדות על סנהדרין כותב המהרש"א, שאמרו אנשי דור הפלגה אחד לחברו:

זה המגדל יהיה לנו כדי שנהיה בחיבור וקיבוץ אחד, ואף אם נעבוד עבודה זרה לא יבוא עלינו עונש מכול.

כמה שאמרו בבראשית רבה: דור המבול, על ידי שהיו שטופים בגזל, לא נשתייר מהם פליטה אבל אילו היו אוהבים זה כו', נשתייר מהם פליטה, שאפילו ישראל כו', שנאמר³⁴¹ "חבור עצבים אפרים הנח לו"³⁴².

וכאן מתחדש לנו חידוש עצום, השופך אור על מה שהבנו עד עתה: **רצונם של אנשי דור הפלגה להתאחד היה בכוונה זדונית תחילה**, כדי למנוע את אפשרות העונש כביכול להגן על עצמם מזעמו של הקב"ה "בזכות" התאחדותם, הנראית לעין בלבד.

הבה נראה כיצד מתארים לנו חז"ל את "אחדותם" במדרש פרקי דרבי אליעזר:

ר' פנחס אומר לא היו שם אבנים לבנות את העיר ואת המגדל, מה היו עושין? היו מלבנים לבנים ושורפין אותן כיוצר חרש, עד שבנו אותן גבוה שבעים מיל. ומעלות היו לו ממזרחו וממערבו. אלו שהיו מעלין את הלבנים היו עולים ממזרחו, ואלו שהיו יורדין היו יורדין ממערבו. **ואם נפל אדם ומת**, לא היו שמים את לבם עליו. ואם נפלה לבנה אחת, היו יושבין ובוכין ואומרין: אוי לנו! אימתי תעלה אחרת תחיתה? !³⁴³

ועוד שם, לגבי הקורות אותם לאחר שבלבל ה' את לשונם:

-
- .27. שמות כג יג.
 .28. סנהדרין קט א.
 29. הושע ד יז. ועיין פירוש רש"י שם.
 .30. **חידושי אגדות להמהרש"א על סנהדרין קט.**
 .31. **פרקי דרבי אליעזר, כד.**

והיו רוצין לדבר איש אל רעהו בלה"ק, ולא היו מכירין איש לשון רעהו, מה עשו – לקחו איש חרבו ונלחמו אלו עם אלו להשחית, וחצי העולם שם נפלו בחרב, ומשם הפיצם ה' על פני כל הארץ.

מכאן כי אכן אחדותם היתה שטחית, בלשון המעטה! ונראה כי מקור דברי המהרש"א, שהפליא לקשר בין הצלחתם המובטחת של מעשיהם הרעים (אילולא היה מבלבלם ה') לבין רעיון ההתאחדות: תכסיס זדוני של עבודה זרה היה זה.

מדברי הזוהר הקדוש:

מאי מקדם? מקדמונו של עולם: וימצאו ויראו מבעי ליה מאי וימצאו? אלא מציאה אשכחו תמן, מרזי דחכמתא דקדמאי דאתנטר תמן מן בני טופנא, ובה אשתדלו למעבד בההיא עבידתא דעבדו לסרבא ביה בקב"ה. והווי אמרי בפומא ועבדי עבידתא. חמי מאי כתיב: הן עם אחד ושפה אחת לכולם. בגין דאינון בלבא חד ורעותא חד וממללי בלשון הקודש, עתה לא יבצר מהם כל אשר יזמו לעשות, ולית מאן דימנע עובדא דלהון.³⁴⁴

[מהו מקדם? מקדמונו של עולם: וימצאו – ויראו צריך לומר, מהו וימצאו? אלא מציאה מצאו שם, מן הסודות של חוכמת הקדמונים שהיה נשמר שם מן בני המבול, ובחוכמה זו עמלו לעשות המעשה [...]. ראה מה כתוב: הן עם אחד ושפה אחת לכולם. לפי שהם בלב אחד ורצון אחד ומדברים בלשון הקודש, עתה לא יבצר מהם כל אשר יזמו לעשות, ואין מי שימנע מעשה שלהם.]

ומסיק הזוהר שם בערך האחדות:

ומה בשביל שהיו ברצון ולב אחד ומדברים בלשון הקודש, כתוב לא יבצר מהם כל אשר יזמו לעשות, והדין שלמעלה לא יוכל לשלוט בהם – אנחנו החברים העוסקים בתורה – ואנחנו בלב אחד ורצון אחד, על אחת כמה וכמה.

גילינו כי חטאם היה עובדם עבודת אלילים, וכי אחדותם לא היתה אלא תכסיס לביצוע זממם.

32. הזוהר הקדוש, חלק א, ע"ה ב.

כעת יאיר המהר"ל מפראג בע"ה את עינינו בעניין נוסף כדלהלן: כותב המהר"ל בחדושי אגדות, על הסוגיה מסנהדרין הנ"ל:

ויש שהיו מכוונים לצאת מן הש"י ע"י מגדל זה. כי המגדל הזה הוא שיהיה להם חשיבות, אשר ראוי אל האדם ההכנעה וההשפלה לפני הש"י, וכזה שהאדם רוצה במעלה, מוציא זה אותו מרשות הש"י, כי אין גבהות ומעלה לפני הקב"ה, רק הוא רוצה בע"ז ואינו רוצה להיות נכנע מן הש"י.³⁴⁵

מדברי המהר"ל משתמע, כי פשעם וחטאתם של אנשים אלה הוא אי-רצונם להתבטל לה' יתברך, וכי עבודה זרה פשוטה יותר מעבודת ה', שכן אינה דורשת מהאדם ביטול. ונראה לומר כי דברי המהר"ל, מקורם אף הם בדברי חז"ל, והפעם במסכת חולין. וכך אומרת שם הגמרא:

אמר להם הקב"ה לישראל: חושקני בכם, שאפילו בשעה שאני משפיע לכם גדולה, אתם ממעטין עצמכם לפני. נתתי גדולה לאברהם, אמר לפני: ואנכי עפר ואפר. למשה ואהרן, אמרו: ונחנו מה. לדוד, אמר: ואנכי תולעת ולא איש. אבל עובדי כוכבים אינן כן נתתי גדולה לנמרוד, אמר: הבה נבנה לנו עיר.³⁴⁶

מכאן הוכחה לגסותם של אנשי דור הפלגה, לגבהות-לבם, שהיתה שורש לנפילתם. מתחדש לנו כאן בנוסף כי ראש חבורה זו לא היה אחר מאשר נמרוד הרשע, מלך שנער, שבה הבקעה ממנה יצאה הרעה.³⁴⁷ ואגב, אם בשנער עסקינן, כמה מאירים דברי רש"י בפרשת נח בהקשר אחר לחלוטין, לכאורה על הפסוק:

ואני הנני מביא את המבול מים על הארץ לשחת כל בשר אשר בו רוח חיים מתחת השמים, כל אשר בארץ יגוע.³⁴⁸

כותב רש"י:

-
- .33 חידושי אגדות למהר"ל מפראג על סנהדרין קט א.
 .34 חולין פט א.
 .35 פרשתנו, פסוק ב.
 .36 בראשית ו יז.

מבול – שבלה את הכל, שבלבל את הכל, שהוביל את הכל מן הגבוה לנמוך. וזה לשון אונקלוס שתרגם טופנא, שהציף את הכל והביאם לבבל שהיא עמוקה, לכך נקראת שנער, שנערו שם כל מתי מבול.³⁴⁹

חידוש עצום מתחדש לנו כאן: שנערו מתי מבול לאותה הבקעה. מה מתאים יותר לכת הזדונית, המבקשת לבצע את כישופיה, מערימת עצמות זו שוודאי מצאו בשנער ("וימצאו בקעה..."). בעלי האוב והידעוני מצאו שם מן הסתם חומר... למחשבה.

ולענייננו: עד כאן מובן לנו כי אנשי דור הפלגה עובדי עבודה זרה היו, כי רצונם להתאחד היה אחד מתכסיסי עבודתם, וכי שורש בעייתם היה אי-רצונם להתבטל.

ננסה כעת להבין יותר לעומק מה, למעשה, עשו אנשים אלו בשנער. ראינו לעיל בדברי הרמב"ן, כי היו "קוצצים בנטיעות", וכי קיצוץ בנטיעות פירושו כפירה, לאמור כי ב' רשויות הן חס וחלילה (דברי המהרש"א שהובאו לעיל). את ביאור המושג "קיצוץ בנטיעות" אפשר ללמוד מספר **שערי אורה**, שם דווקא הוא מובא בהקשר ל... חטא דור הפלגה.

כותב שם הרב יוסף גיקיטליא, וזו לשונו:

וכשעלה במחשבה לברוא העולם, נתגלו הספירות מסתר הכתר, לפיכך **נקראת קדם** שהיא קודמת לכל, לפי שהיא הספירה אשר ממנה נתגלו סתרי הספירות. והנני מבאר ויטע הוי' אלוקים גן בעדן מקדם, סוד נטיעות הגן ערוכות בעדן, נטועות בגן, פירוש: הנטיעות נטועות בגן, והגן נטוע בעדן, והוא סוד היחוד השלם האמיתי. והנטיעות והגן והעדן מהיכן נתגלו, מקדם, מן הכתר העליון [...] ובעוד שספירת קד"ם מאירה פניה ומתגלית, אז כל הספירות בחדוה ובהשקט ובשמחה, וכל העולמות ברצון.

ודע כי דור הפלגה תחילה היתה ישיבתם בחיבור אחד, שנאמר: שפה אחת ודברים אחדים. ועל זה רמז: ויהי מושבם ממשא, בואכה ספרה הר **קדם**, וכשרצו לקצץ בנטיעות, כתיב: ויהי בנסעם מקדם, וימצאו בקעה בארץ שנער.

אותה הבקעה מקום התקלה מוכנת לפורענות וראויה היתה להיותה סיבה למרוד ביחידו של עולם, ואלמלא שנתפלגו ונתפזרו, יכולין היו לקצץ בנטיעות הגן והעדן.³⁵⁰

.37 רש"י, שם.

.38 **שערי אורה**, שער י.

מכאן מפורש כי קיצוץ בנטיעות פירושו הפרדה בין סיבת-הסיבות לבין המסובב, בין הבורא לבריאה. כמה ערכים דברי הארי ז"ל בספר ליקוטי תורה, שם המהלך הולך ונבנה ומתגלה המבוקש: מה ניסו חברי חבורה איוולת זו להשיג בביצוע חטאם.

אומר לנו האר"י ז"ל:

ענין דור הפלגה, י"ל איך אמר "ועתה לא יבצר מהם" כי אף שהבחירה ביד האדם, היפלא מה' דבר למנוע מחשבותם הרעה?

אלא ענינם היו שהיו יודעים שמותיו של הקב"ה, והיו משתמשין בו מעשיות. והיו יודעים כל מלאך ומלאך כפי מדרגתו, ולהשיב המלאך השולט עליו [...].

וז"ש בפ' בראשית אז הוחל, כי בימי אנוש הוחל לקרוא בשם ה', שהיו יודעים שימוש שמותיו יתברך, גם פירוש המתרגם שפירש שהתחילו לעבוד עבודה זרה, הכוונה היא כי בידיעה הזאת שהיו משתמשין בשמותיו יתברך, היו מורידין כח לע"ז.

והנה שימוש זה לא היה עולה בידם אם לא היו יודעין צרופי האותיות והשמות בלשון הקודש, כי אי אפשר לשימוש השמות בלשון אחר, וז"ש: "ויהי כל הארץ שפה אחת": ויחוד שמותיו הקדושים. "ויאמרו הבה נבנה לנו עיר ומגדל": ע"ז שהיה רצונם לעשות, וראשו בשמים, שיהא אל הע"ז כח מן הקדושה עליונה ע"י שימוש שמותיו כנ"ל, כי כבר היו יודעים שאין בה כח אם לא יבוא אליה מהקדושה, וכונתם היה שישפיע עליהם טובה בהכרח בכח שימוש שמותיו אף אם לא היו טובים, כי היו רוצים ללכת בשרירות לבם הרע ולא היו רוצים להשתעבד תחת הקדושה, כי צריך טורח גדול לסגף עצמו מתאוות החומר, והם היו רוצים להתעדר בתאוות עוה"ז, והעבודה הזרה תשפיע להם טובה בכח שימוש השמות כאמור.³⁵¹

ועיין גם בספר נפש החיים,³⁵² שביאר שם, כי רצונם של עובדי עבודה זרה היה להמשיך על עצמם השפעות דרך המזלות והכוכבים, על-מנת להשיג הנאות העולם או השגות שכליות שונות, או אפילו השגת ענייני עתידות.

עד כאן ידענו כי חטא אנשי הפלגה חטא עבודה זרה היה. דוּבַר על הזיקה בין החטא לאחדותם המדומה, וראינו כי לא רצו אלו להתבטל לה' אחד. וחידש לנו כאן האר"י ז"ל, שרצונם היה להמשיך על עצמם הימשכות עלאיות על אף חוסר-הביטול; ולא הסתפקו בהשפעות העבודה זרה – המזלות והכוכבים, כי הרי לא האמינו בהם, אלא רצו הם שהשפעות אלו יהיה מקורם מן הקדושה העליונה, שתעבור דרך העבודה זרה.

339. ליקוטי תורה להאר"י ז"ל לפרשת נח.

340. נפש החיים, שער ג, פרק ט.

נתבונן עתה בדברי אדמו"ר הזקן בספרו **תורה אור**, שם נכנסים כל הדברים הנ"ל על מקומם, נסגר המעגל, ומתחדשת עוד קומה; הבניין השלם מופיע במלוא תפארתו, וכדלהלן:
לאחר ביאור על אודות עולם העקודים, עולם הנקודים (תוהו) ועולם הברודים (תיקון), (עיי' שם באריכות), כותב לנו בעל התניא:

והנה דור הפלגה אמרו: ונעשה לנו שם פן נפוץ וכו', פירוש שרצו ג"כ שיקבלו השפע מבחינת שם הוי-ה,³⁵³ שהוא המשכה עליונה. וזהו "ונעשה לנו שם פן נפוץ", פירוש: שלא רצו שיומשך להם ההשפעה מבחינה שלמטה במדרגה, שמשם יניקת החיצונים, שינקתם מאחוריים דשם אלוקים, ונק' לכך אלוקים אחרים כו', כי זהו כל עיקר מעלת עולם התיקון, שהוא בחינת התכללות, ולכן נאמר גבי יעקב: שבעים נפש, לשון יחיד, משא"כ בעולם התהו, מחמת שלא היה התכללות, נמשך שבירת הכלים.

ואמנם הם ידעו אשר לקבל מעולם התיקון הוא ע"י ביטול היש כנ"ל, בענין התיקון, ע"י שם מ"ה, והם לא רצו בזה,³⁵⁴ וכמ"ש בליקוטי תורה להרח"ו ז"ל שרצו לילך בשרירות לבם, **ושאע"פ כן יומשך להם השפעה טובה כו'.** ע"כ נתחכמו לעשות המגדל והעיר: והוא שנתייעצו³⁵⁵ שע"י האחדות שיהיה ביניהם להיות חבור עצבים, ע"כ עי"ז ימשיכו להם טובה והשפעה גשמית על כל פנים, אף אם לא יהיה להם הביטול ועבודת השי"ת.

והיינו כי ידעו בכח שימוש השמות העליונים, שבבחינת התכללות מאיר אור עליון ביותר [...] וע"כ אמרו: "ונעשה לנו שם", שימשיכו גם כן משם הוי-ה, דהיינו ממקום הכולל לכל ההשתלשלות בשווה, שהוא אור כללי [...] ולא יצטרכו להיות נכנעים תחת יד הקדושה [...]. והיינו ע"י האחדות וההתכללות שיהיה ביניהם, ולכן עשו העיר ומגדל, דהיינו שהיה סימן להם שלא יתפרדו איש מעל אחיו, כי רועי צאן היו, זה הולך אנה וזה אנה, ע"כ עשו עיר ומגדל גבוה כדי שיתקבצו כולם שם, ולא יפרדו איש מעל אחיו, וכמ"ש הראב"ע.

וגם ע"פ רוחניות ג"כ, ענין העיר והמגדל היה לתועלת החיבור והיחוד. וזהו מה שאמר הקב"ה: "הנה עם אחד ושפה אחת לכולם כו', ועתה לא יבצר מהם כל אשר יזמו לעשות", פירוש: כי לפי שבאמת ע"י ההתכללות והחיבור נמשך ממקום עליון ביותר, וכמ"ש חבור עצבים וגו', וא"כ לא יבצר מהם וכו', וא"כ הרי ח"ו ימשיכו המים היוצאים

41. ועיין דברי הרמב"ן שהבאנו בתחילת המאמר.

42. ועיין בדברי המהר"ל הנ"ל, הערה 33.

43. עיין בדברי המהרש"א **בחידושי אגדות** – הערה 30 לעיל, שם מבואר שאחדותם היתה זדונית, כנ"ל.

מבית ה', לבית הכסא כו', אשת הזמה כו', כיון שהם היו הולכים
בשרירות לבם כו', ולא רצו לקבל הביטול והעול.³⁵⁶

בדברים אלו משלים רבנו הזקן את כל הבניין. ידענו כבר מדברי המהר"ל, כי גסות רוחם של אנשי דור הפלגה היה מקור לאיבודם; ידענו מדברי הגמרא והזוהר הקדוש, כי עובדי עבודה זרה היו; ידענו מדברי האר"י ז"ל, כי רצונם בעבודה זרה היה להמשיך על עצמם ללא טורח את אותם ההשפעות שהיו מקבלים, אילו היו מתבטלים לה'; ידענו שרצונם להתאחד היה זדוני: והנה מתברר לנו כאן בצורה חד-משמעית, כי חיפוש האחדות אצל כת פושעים זו היה תחליף לביטול, שהיה נדרש מהם כדי לקבל את השפע הנכסף. נשאר לנו כעת לקשר בין דברי הזוהר, שערי אורה והרמב"ן, שדיברו על אודות "קיצוץ בנטיעות" – לבין רצון האנשים הזדונים להמשיך על עצמם שפע עילאי, כמתואר בליקוטי תורה להאר"י ז"ל ובספר תורה אור. קשר זה עושה רבנו הצמח צדק בספרו אור תורה:

הנה המגדל שעשו הוא כמ"ש ונעשה לנו שם, שע"י שמות וקבלה מעשיות רצו להמשיך להם כל השפעות טוב בגשמיות [...] היש והנכרא המתהווה ע"י שם אלוקים הוא בבחינת ביטול היש לה' [...]. ע"י אותיות דשם אלוקים נמשך גלוי אור שם הוי-ה ונמשך ומתלבש בתוכיות ופנימיות העולמות דקדושה, ועי"ז יש בהם בחינת ביטול לא"ס ב"ה כיוון שהאלוקות מתלבש בהם, וגם ע"י ביטול זה נמשך בהם המשכה עליונה כו', אך הנה דור הפלגה לא רצו שיומשך להם ההשפעה עד"ז, דהיינו מבחינת עיר אלוקינו, כי אם היו השמות והאותיות העליונים מתפשטים ומתלבשים בפנימיותם, אז ממילא שהיה בהם בחינת ביטול ויראת ה' היא אוצרם, והם רצו לילך בשרירות לבם, לכן נתייעצו לעשות עיר ומגדל שהוא ממש נגד והיפוך בחינת עיר אלוקינו [...] כלומר שתהיה המשכה בבחינת מקיף עליהם, ועי"ז יקבלו כל טוב בגשמיות, כי גם אור המקיף הוא מחיה וממשיך שפע [...] ועד"ז רצו הם להמשיך אותיות ממקום עליון, שיהיה מזה השפעות כל טוב הגשמיות ע"ד השמות.³⁵⁷

ועיין עוד בענין זה בדברי האדמו"ר האמצעי מחב"ד בספרו תורת חיים.³⁵⁸ מבואר לנו בזה כי הדרך, שבה רצו להמשיך על עצמם את השפע האלוקי, היה בהתחברותם לאור המקיף (כתר, קדם, בשערי אורה) ללא זיקה לסדר

44. תורה אור, סוף פרשת נח.
45. אור תורה להצמח צדק, פרשת וארא, עמ' ב, תקנ"ב ג. הובא בספר הליקוטים צמח צדק, כרך אות ד, עמ' קצז-קצח.
46. תורת חיים, בראשית, להאדמו"ר האמצעי, עמ' עג, ג. ושם באריכות עד עמ' עח, ד.

ההשתלשלות, שהשפעה דרכו דורשת ביטול; והוא-הוא הקיצוץ בנטיעות: לנתק את הכתר מן החוכמה, על-מנת לינוק ישירות מן הכתר, ללא טורח. והוא-הוא לכאורה מה שהתכוון הרמב"ן באומרו בתחילת פרשתנו:

והסתכל כי בכל ענין המבול הזכיר אלוקים, ובכל ענין הפלגה הזכיר השם המיוחד.³⁵⁹

כי הרי מן השם המפורש רצו לינוק ישירות, וללא זיקה לשם האלוקים, כמבואר בדברי הצמח צדק.

ובשונה קצת עיין בפירוש הגר"א לספרא דצניעותא;³⁶⁰ וכן (באריכות) בהקדמות ושערים להלשם;³⁶¹ אך שם מבואר כי רצו לנתק את המלכות מט' הספירות "להכין אותה ולסעדה בזה העולם ע"י העיר ומגדל אשר בנו, ורצו ליקח אותה לעצמן, להשתמש בכל כוחותיה, בכל מחמדי תבל".

וכאן כדאי לציין דבר מעניין. כידוע, מורכבת הקדושה מעשר בחינות, הן עשר הספירות של עולם האצילות; והטומאה, להבדיל, מורכבת מי"א בחינות, הן "י"א כתרי דמסאבותא" המוזכרים בספרים. והרי מבואר בקבלה ובחסידות, כי "י"א סממני הקטורת באים לתקן את "י"א בחינות אלו, וכי המספר "י"א נובע מכך ש"זה כנגד זה עשה אלוקים", כך שבכנגד זה ג"כ "י"א בחינות; אלא שמאחר ואין בחינות ומידות אלו בטלות למקורן, הרי שמקורן מדרגה נוספת עליהן, והיא "הלבונה הזכה", הכתר, שאליו אין "י"א בחינות הטומאה בטלות, ומכאן "י"א, המסמלות על-פי זה את הקיצוץ בנטיעות: "י"א בחינות, הפרודות ממקורן, הבחינה הי"א.

מספר זה מושרש בפרשתנו, אם נזכור כי על-פי סדר עולם רבה שהזכרנו בתחילת דברינו, מספר הדורות, שהיו עדים למעשה לדור הפלגה, הוא "י"א: מנח, שהיה אז בן 940, ועד לאברהם אבינו (דור "י"א לנח), שהיה בן 48 שנים. ויש לומר כי דור אחרון זה לא למד את לקחי דור המבול, וקיצוץ בנטיעות: התנתק ממוסר קורות נח ודורו, הדור הראשון לי"א דורות אלו, והמקיף עליו. וחטא דור הפלגה תוקן על-ידי אברהם אבינו ע"ה, עליו אומר רבי צדוק במחשבות חרוץ:

כי האבות הם המתקנים חטא אדה"ר, והתחלת התעוררות אברהם אבינו ע"ה היה בדור הפלגה, שהם היו החשוכא שקודם לנהורא, שהתעוררו ג"כ במידת האהבה דרעים ואוהבים זה לזה להיות עם אחד, וחשבו להיות גוי אחד בארץ, אלא שהם חשבו להפריד עצמם מהש"י ולמרוד במלכות שמים, ודבר זה אי אפשר להיות אחד למטה ונפרדים מהש"י, כי אין יחוד אלא כשמוחדים במקורם בד' אחד, והוא המאחד כל

.47 רמב"ן לפרשתנו יא ב.

.48 פירוש הגר"א לספרא דצניעותא, פ"ה, ד"ה וז"ס.

.49 הקדמות ושערים להלשם, שער ז, פרק ו, אות ה.

הנבראים, אבל בעלמא דפירודא שנפרדים מהש"י, הם נפרדים זה מזה ג"כ, ורק אברהם אע"ה שהכיר יחוד הש"י ונקרא אוהבי, ע"י אהבת הש"י זוכה ג"כ לאהבת הבריות, שכל העולם לא נברא אלא לצוות לו (ברכות ו' ע"ב).³⁶²

ובדברי רבי צדוק מלובלין על אודות דור הפלגה עיין גם בספר **צדקת הצדיק**³⁶³ ובספר דברי סופרים.³⁶⁴

וידועים דברי המשנה:

עשרה דורות מנח ועד אברהם, להודיע כמה ארך אפים לפניו, שכל הדורות היו מכעיסין ובאין, עד שבא אברהם אבינו וקיבל שכר כולם.³⁶⁵

נגמור בהקשר זה בדברי הרבי מחב"ד בליקוטי שיחות. שם מקשה הרבי:

הרי עשרת הדורות שמנח עד אברהם מכעיסין ובאין, פשוט דלא הגיע להם כל שכר. ומהו ביטוי המשנה, ד"אברהם אבינו קיבל שכר כולם"?

ומתרץ שם:

בעונשי דור המבול ודור הפלגה, מצינו שני הפכים: לגבי העונש בעולם הזה היה עונשם של דור המבול גדול משל דור הפלגה – דור המבול הושמד לגמרי מן העולם: "וימח את כל היקום", ודור הפלגה רק נפוץ על פני כל העולם: "ויפץ ה' אותם וגו'"; לעומת זאת, כאשר לעונשם בעולם הבא, דבר פשוט הוא שדור הפלגה "אין להם חלק לעולם הבא",³⁶⁶ ואילו לגבי דור המבול, הדעות חלוקות. במשנה נאמר,³⁶⁷ וכך גם יש דעה בזוהר:³⁶⁸ "ש"אין להם חלק לעולם הבא". אבל ישנה דעה נוספת בזוהר שיש להם חלק לעולם הבא, ואינו מובן ההבדל – ועד כדי ניגוד בין עונשם בעולם הזה ובעולם הבא.

ומתרץ הרבי:

-
- .50. **מחשבות חרוץ** לרבי צדוק הכהן מלובלין, עמ' 162.
 .51. **צדקת הצדיק** לרבי צדוק מלובלין, אות קט.
 .52. **דברי סופרים** לרבי צדוק מלובלין – ליקוטי אמרים, אות י.
 .53. אבות ה ב.
 .54. סנהדרין קו ב. ואין מי שחולק ע"ז (הערת הרבי מחב"ד).
 .55. **שם**.
 .56. **הזוהר**, חלק א, סט א.

לפי חילוק הפגם-חילוק העונש. ההבדל בין חטא ופגם דור המבול וחטא ופגם של דור הפלגה מבואר בדברי רז"ל, ועל פי זה יבואר גם ההבדל בעונשיהם: דור הפלגה חטא בכך ש"פשטו יד בעיקר להלחם בו",³⁶⁹ הם רצו להלחם כביכול בהקב"ה, אע"פ כן לא נאבדו מן העולם, כי אם נפוצו, מפני שנהגו בעניני העולם בינם לבין עצמם, באהבה ורעות, כמ"ש בהם: "שפה אחת ודברים אחדים", לעומתם, בני דור המבול, אף שלא פשטו יד בעיקר, כיון שהיו גזלנים,³⁷⁰ והיו מריבות ביניהם, על כן נמחו ונאבדו מן העולם.

לפי זה גם יובן מה שבעולם הזה היה עונש דור המבול גדול יותר משל דור הפלגה, לפי שדור המבול חטא בעיקר בחטאים של "בין אדם לחברו": גניבה, גזילה וכו', שמשבשים את סדרי ההנהגה שקבע הקב"ה בעולם הזה, לכן גם עונשם היה גדול בעולם הזה, אבל חטאי דור הפלגה היו בעיקר "בין אדם למקום", לכן גם עונשם ברוחניות היה גדול משל דור המבול, שדור הפלגה אין להם חלק לעולם הבא לכל הדעות, ולגבי דור המבול ישנה דעה שיש להם חלק לעולם הבא [...]. בזה יובן מה שאברהם קיבל את שכר של עשרה דורות "שהיו מכעיסין ובאין", כי באמת היה מגיע להם שכר משום שנהגו ביניהם באהבה ורעות, אלא שהם עצמם לא יכלו לקבל השכר אפילו בעולם הזה, משום שמפני החטא הגדול ש"פשטו יד בעיקר", כל "ההמשכות" שנמשכו ע"י האהבה ורעות שלהם ירדו לקליפה [...]. עד שבא אברהם וקיבל שכר כולם.³⁷¹

ולהעיר מפירוש המאור ושמש על פרשת בראשית (אין דברים אלו מדברי הרבי בליקוטי שיחות):

וירא אלוקים את האור כי טוב ויבדל [...] - ראה מעשה דור אנוש ודור המבול ודור הפלגה שאינם כדאי להשתמש בו, וגנזו לצדיקים לעתיד לבוא [...] וזהו שרמזו חכמינו ז"ל שראה במעשה דור המבול ודור הפלגה - שצפה אשר לא יהיה בירור העולמות עד שיתעלו הניצוצות שנפלו ע"י דור המבול ודור הפלגה, אשר ניצוצות ההם מפוזרות בכל דור ודור.³⁷²

ומסיים שם הרבי על אודות דורנו, שבדומה לדורו של אברהם אבינו יזכה להוצאת הניצוצות הקדושות מאיפה שנפלו, וכאן הבאתם לתכליתם: "הגאולה האמיתית והשלמה בביאת משיח צדקנו בקרוב ממש".

57. רש"י לבראשית יא ט; סנהדרין קט א; בראשית רבה פ' לח ו.

58. רש"י, שם; סנהדרין קח א: בראשית רבה, שם.

59. ליקוטי שיחות לרבי מנחם מענדל שניאורסאהן מליובוויטש, כרך ג, פרשת נח.

60. מאור ושמש לפרשת בראשית על הפסוק "ורוח אלקים מרחפת על פני המים".

סיפורי המקרא לגיל הרך

מאת
דינה פרג'ון-קדוש

הקדמה

"ר' יהושע בן חנינה – אשרי יולדתו. אמר ר' דוסא בן הרכינס – זכור אני, שהיתה אמו מולכת עריסתו לבית המדרש בשביל שיתדבק באזניו דברי תורה" (אבות ג; ירוש' יבמות פ"א).

ממדרש זה, המשבח את הבן על חוכמת אמו על דרך חינוך הבן, למדים אנו את דרכה של היהדות בדבר חינוך הבנים: הגיל הרך – הוא המכריע בחינוכו ובתפיסתו של האדם.

כדי שילד יגיע לאהבת התורה, ומתוך כך – גם לשאיפה להמשיך לפי דרכי ה', עלינו לתת את החינוך הבסיסי בצורה הטובה ביותר, בהתאם לרמתו ויכולתו האינדיבידואלית.

הדרך היהודית לחינוך הילד התחילה תמיד בחומש, אחר-כך המשנה, ואחר-כך התלמוד.

מהי גדולתו של החומש, שהפך להיות אבן-היסוד בחינוכו של הילד היהודי? התשובה לכך מורכבת ביותר ואינה מוגדרת. לא פעם בשיחותיי עם גננות נשאלה השאלה בדבר חשיבותם של סיפורי המקרא, ואף אנוכי התלבטתי בכך רבות בהיותי גננת.

השאלות העיקריות שבהן התלבטנו היו:

- מה מייחד את סיפורי המקרא מתכנים ספרותיים אחרים, הכלולים בתוכנית הלימודים לגיל הרך?
- מהו הצידוק ללמד ילד בגיל הרך סיפורי מקרא, כשאנו יודעים מראש שאין לילד תפיסה היסטורית?
- אילו מן הסיפורים מתאימים לגיל הרך וראוי לכלול אותם בתוכנית לימודים בגיל זה?
- אילו סיפורים מסוגל הילד להבין, ואילו לא? ושמה יזיקו, ויש צורך לדחות את הסיפור לגיל מבוגר יותר?
- האם לספר לפי סדר כרונולוגי – או לבחור סיפורים נבחרים?
- האם לקרוא את הסיפור בלשון החומש – או בלשון היומיומית?
- האם לשלב סיפורי אגדה, אם לאו?
- באילו אמצעי הוראה נשתמש, כדי שיתאימו לגיל זה?

בחיבור זה בדקתי את הנושא בעקבות קריאת ביבליוגרפיה, עבודה עם ילדים ושיחות עם מחנכים.

ציינתי כמה השקפות ואת גישתן לתנ"ך, ופירטתי גישה אחת ביתר-פירוט. איני מתיימרת בעבודתי זו להקיף נושא נרחב זה, אולם נתתי את הדעת על חשיבותו, ואף הצעתי כמה עקרונות לעבודה.

לא פירטתי נושאים, כי את אלה תבחר הגננת בהתאם לעקרונות ושיקולי דעתה. פתגם עתיק אומר: "אם תיתן לאדם רעב דג – תהיה לו ארוחה דשנה אחת; אך אם תלמדוהו כיצד לדוג – לא ירעב לעולם". ואכן, השתדלתי אפוא לתת "חכה" (את הכלים והעקרונות) – ולא "דג". את "הדגים" תדוג הגננת בעצמה.

תכונות הסיפור המקראי

- א. בסיפורי התנ"ך מתגלמים חיי האומה כולה.
- ב. הסיפורים סובבים סביב יחס העם אל ארצו, יחס העם את הקב"ה ויחס הקב"ה לעם ישראל.
- ג. המקרא הוא התגלמות רוחנית של האומה.
- ד. בתנ"ך מתגלה ערכו האלוקי של התנ"ך.
- ה. התנ"ך מספר את תולדות עמנו מראשית היווצרותו.
- ו. דמויות האישים בתנ"ך הן מופת ברוממותם ובקטנותם, בעלייתם ובירידתם, ומשמשות מקור להזדהות.

כל דור קורא בתנ"ך, וכל דור חייב לקרוא בתנ"ך, כי זהו ספר האדם – הספר הנצחי. טעם ספרותי בא וטעם ספרותי הולך, אך הטעם שחש הקורא עם קריאתו בתנ"ך לעולם יעמוד ולא יפוג. סיפורי התורה יהיו מושכים תמיד, ללא קשר לאופנה. מטרתנו בלימוד המקרא לילדים היא **מיצוי הפשט והארתו**.

זהו למעשה כל חפצנו. אין לנו עניין להשתעבד לפסוקים, שלא תמיד ברורים ויש צורך להפוך בהם כדי להבינם; אין אנו מתיימרים לנתח ולהבין על-פי דרש, רמז וסוד, מפאת הזמן הקצר העומד בפני הגננת והנושאים הנוספים שעליה ללמד. פרט ללימוד התנ"ך על הגננת להשקיע בבחירה טובה של סיפורים נבחרים, שתיתן לתלמיד אפשרות ללמוד בזמן הקצר העומד לרשותה את החלקים המעניינים והמחנכים מתוכם.

מה מושך את הילד בסיפורי התנ"ך?

- א. ספר התנ"ך הוא מקור לימוד והדרכה לילד ולמבוגר כאחד, שכן הוא צופן בתוכו את כל האפשרויות של פני ה' לכל אחד מהם. גם המבוגר וגם הילד מסוגלים להבין את התנ"ך בהתאם לכושר תפיסתם ויכולת

- קליטתם ודרגת התפתחותם. בסגולתו זו מהווה התנ"ך נכס יקר ללימוד ולעיון גם לגיל הרך ביותר.
- גם ילד בן 4, המאזין בריכוז לסיפור קל ומובן, יקשיב לפרקים בספר זה. ברטט נפשי יקלוט, יתרשם ויושפע מכל מהותו, כי יש בסיפורי-היסוד של המקרא משום התאמה לגיל פסיכולוגי, רגשני ודמיוני של הילדים האלה מגיל הגן, דרך בית-הספר היסודי ועד למבוגרים.
- ב. יסודם האנושי של הסיפורים מדבר אל לב הילדים הרכים. מרכזם הוא האדם מראשית צעדיו עלי-אדמות. דיבורו של האדם טבעי, מעשיו פשוטים, והליכותיו מאורגנות: אם יעשה רע – יבוא על עונשו, ואם ייטיב לעשות – יהיה לו שכר כגמולו. הטוב והרע, הנובעים מהמעשים, מבוטאים באופן טבעי הנראה ברור ומובן לילד הרך.
- ג. התנ"ך נותן תשובות לשאלות, כגון: למי אני שייך? מה זהותי הלאומית? מה המהות הרוחנית של עמנו? מה זכות קיומנו וקיום העם היהודי? וכן שאלת-השאלות: מה הקשר בין העם לארצו?
- ד. בדרך-כלל בנויה עלילת הסיפור סביב דמות בולטת אחת. כך יכול הילד להזדהות עם הדמות.
- ה. תיאוריהם של הסיפורים הם בדרך-כלל קצרים וענייניים. לכן הם אינם מפזרים את הקשב של הילד, והוא מתרכז בעלילה עצמה ובדמות.
- ו. רוב הסיפורים המקראיים הם בעלי סוף טוב. דבר זה מתאים לציפיות הילד הצעיר ולצרכיו הנפשיים.
- ז. לרוב אין הסיפור המקראי מכריז על הערכים והמוסר, אף אינו מטיף מוסר. כידוע, הטפת מוסר מעוררת התנגדות מצד השומע. הסיפור רק מרמז עליהם. דרך זו של חינוך משמשת דגם לחיקוי והזדהות ומתאימה למבנה הנפש של הילד.

כדי למצות את הערך החינוכי של הסיפור המקראי, יש כמובן לשוב ולהורות אותו בגילאים שונים; אך ההתרשמות הראשונה, המגע הראשון עם הסיפור, חשוב שיהיה כבר בגיל הרך, כאשר הילד פתוח להשפעתו ולהתרשמויות חזקות, הקובעות לפעמים את יחסו והתייחסותו לערכים בכלל ולערכים יהודיים בפרט.

גישות שונות בלימוד התנ"ך

בבואנו ללמד תנ"ך, נשאלת השאלה: מהי מטרת-העל הניצבת בפני הגננת, שאותה תנסה להשיג?

החברה, שבה חי הילד, מעוניינת שהתלמיד ישתלב בה; וכדי שישתלב בה היטב, עליו להכירה ולהסתגל לדרכיה ותביעותיה.

בלימוד המקרא מקובלות כמה גישות:

הגישה הדתית המסורתית

זו מציבה לעצמה כמטרת-על את הניסוח "הוראת התנ"ך בביה"ס היסודי הדתי מכוונת לחנך ליראת אלוקים ולשמירת מצוותיו"³⁷³. התנ"ך, מגמתו חינוכית, והיא באה להנחות את האדם היהודי כיחיד. התנ"ך הוא דבר אלוקים לאדם, ספר יחיד ומיוחד במינו ושונה לחלוטין מכל ספר אחר; שכן כל הספרים הם מעשי ידי אדם – ואילו התנ"ך הוא דבר אלוקים. התנ"ך, אם כן, הוא דרך חינוך מוחלטת, ואין עליה עוררין. בחוברת להיות מחנך במערכת החמ"ד³⁷⁴ מודגש הצורך הבסיסי והיסוד החינוכי: התורה מן השמים, אחת היא ויחידה.

הגישה המדעית

גישה זו מנסה להתחקות אחר התפתחות אמונות ודעות בישראל ובעמים, שחיו באותה תקופה: מה מוקדם ומה מאוחר בתורה? מה קדם למה? מתי וכיצד נתחברו הספרים? על-ידי מי נכתבו? כך נמשך החוקר אחר חקירות היסטוריות, כלומר אין עניינו של החוקר בכוחו של התנ"ך בהווה, אלא בתהליך התפתחותו בעבר. גישה זו באה אפוא לברר פרק בתולדות התרבות. נשאלת אפוא השאלה: האם יוכל בעל גישה כזו ללמד תנ"ך? מתנגדי גישה זו טוענים, שמי שאינו מוצא כל ערך חינוכי בתנ"ך עצמו רשאי אומנם לחקור בו כרצונו – אך אין כל טעם שינסה ללמד תנ"ך, שכן ההתעסקות הרבה בחקירות מדעיות של התנ"ך עלולה להכשיל את המטרה החינוכית והערכית שבלומוד התנ"ך. חקירות אלה אינן מסייעות בלימוד התנ"ך, כי אם מערפלות אותו. החקירות נעשות יותר ויותר במקום לימוד התנ"ך לשמו, דוגמת הספר התנ"ך כהיסטוריה:³⁷⁵ בספר זה ההיסטוריה היא הנושא החשוב, שבו מעוניין המחקר.

הגישה הלאומית

בגישה זו מבחינים אצל אנשים שאינם שומרי מצוות וללא מניעים דתיים בהכרח, אבל הרואים בתנ"ך ביטוי לרוח ישראלית לאומית אמיתית, המשקפת חיים לאומיים מופתיים, והם כמהים לשוב אליה אחרי תקופה ארוכה של גלות.

התנ"ך מראה לנו כי אותם חיי עם על אדמתו, שאנו מנסים להשיג בהווה, כבר היו קיימים בעבר הרחוק, ומתוך כך הוא ממציא לנו אישור לדרכנו. לפי גישה זו עומד התנ"ך על הזיקה הנצחית בין עם ישראל לארץ-ישראל.

הגישה ההומניסטית

גישה זו רואה בתנ"ך יצירה קלאסית ספרותית של עם ישראל, שכן נמצאים בו כל יסודות חיי האדם, ועלינו לגלותם תוך כדי קריאה ועיון בו. בעלי גישה זו

1. אנציקלופדיה חינוכית, כרך ב, הערך "תנ"ך והוראתו".
2. להיות מחנך במערכת החמ"ד, תשנ"ו, הוצאת מכון "מופת".
3. ורנר, ק' (1958). התנ"ך כהיסטוריה, מחברות לספרות, תל-אביב.

אינם מקבלים את הדברים מבחוץ, אלא מוצאים את הקיים בתוך היצירה. אלה אינם מלמדים אפוא תנ"ך – אלא מלמדים דרך התנ"ך: דרכו עומד המחנך על ערכי-היסוד של האדם, ודרכו מלמד המחנך צורות ספרותיות וביקורת ספרותית.³⁷⁶ אלוני דרור מציג את רעיון השוויון של ערך האדם, עשיית הצדק וקדושת החיים במורשת היהודית, כפי שהם מוצגים בתנ"ך.

על אף הבדלי הגישות, אין עוררין על חשיבותו של התנ"ך כספרות מחנכת ומועילה ביותר, ומכאן חשיבותו הרבה.

הסיפור המקראי מוסר לנו עלילה, ועל המספר לדעת תמיד מה הם המאורעות. מה יהיה קצב הזמן שבתוכו יתנהלו האירועים? אילו מאורעות יכניס ובאיזה קצב יספר? התשובות לשאלות אלו נעוצות במטרת המחנך, ובהתאם למטרות אלה יכין את התוכנית.

דרכי ההוראה ותוכנית הלימודים עשויות להיות טובות מאוד, אולם השימוש בהן אינו ערובה להצלחה. כל מורה ותכונותיו: כל קבוצת תלמידים ואופייה המיוחד, רמת ידיעתה ובקיאותה בלשון העברית בכלל, ובלשון התנ"ך בפרט; וכל קבוצה והתייחסותה האידיאולוגית לתנ"ך. על-כן צריך כל מורה להיות מסוגל לבחור בשיטת הוראה, בטכניקה וביחידת תוכן לפי שיקול דעתו.

"במקרים רבים צריך שהמורה יהא מסוגל להמציא טכניקה מתאימה לצרכיו".³⁷⁷ אדר סובר כי כדי שהמורה יצליח בעבודתו, עליו להכיר את עצמו ואת תלמידיו, ובצורה כנה ואמיתית לצורך יבור לו את השיטה, החומר והדרך להוראת התנ"ך.

כיצד נכין פרק/יחידה במקרא?

טיילר³⁷⁸ מציין ארבעה מרכיבים לתוכנית לימודים:

- א. מטרות.
- ב. תכנים.
- ג. התנסויות למידה.
- ד. דרכי הערכה.

המרכיב החשוב ביותר הוא **המטרות**; לאחר שאלה נקבעו, יש לחפש ולמצוא את **התוכנית** המתאימה; לקבוע מה הן **ההתנסויות** שבהן יתנסה התלמיד, שהן למעשה הכלים ללמוד החומר, כגון: עיון במפה, ממצאים ארכיאולוגיים, סיורים וכו'... ולבסוף תצטרך הגנת למצוא **דרכים** להעריך את

4. אלוני, ד' (1998). **להיות אדם**, הוצאת הקיבוץ המיוחד, עמ' 157.
 5. אדר, צ' (1969). **ערכים חינוכיים של התנ"ך**, הוצאת ניומן, עמ' 1-44.
 6. טיילר, ר' (1978). "המודל של טיילר", בתוך **תכנון פיתוח ויישום תכניות לימודים**, האוניברסיטה הפתוחה.

הישגי התלמיד: מהי רמת ידיעותיו? האם החומר נקלט? וזאת, כמובן, בהתאם למטרות שהציבה מראש.

- מהי, אם כן, מטרת לימוד התנ"ך?
- מובן שלא תהא תשובה חד-משמעית ואחידה, שתשרת את כל הצרכים; אולם אצא מנקודת גישה מסורתית. ניתן אפוא לציין כמה מטרות:³⁷⁹
- לימוד תורה לשמו: ילמדו הילדים תנ"ך, בבחינת מצוות לימוד תורה, כמו שכתוב בדברים ו' 7: "ושננתם לבניך ודברתם בם".
 - הבנת לשון התנ"ך וסגנונה המיוחד.
 - קירוב הלומד לאהבת עם ישראל וארץ-ישראל.
 - ביטחון בה' ובהשגחתו על עם ישראל – עם הבחירה.
 - החדרת היסודות המוסריים של האנושות, שמקורם בתנ"ך, לחיי התלמידים.

הנחות-היסוד של לימוד התורה, כפי שמשקף בעקרונות החמ"ד,³⁸⁰ הן:

- לימוד תורה לשמה.
 - האמונה בקב"ה.
 - האמונה כי התורה ניתנה מפי הגבורה.
- בחירת הקטע לסיפור היא אחת הבעיות הקשות. על הגננת להחליט: באיזה סיפור מתוך המגוון הרחב תבחר? החלטה זו תתחשב בכמה גורמים:
- המטרה.** מטרת הגננת, בבואה לספר סיפור תורה, הוא למעשה המדריך הטוב ביותר לבחירתו. המטרה תנחה את הגננת, והיא תנסה להשיגה בכל דרך.

- הגיל הפסיכולוגי.** פרקים רבים לא יובנו על-ידי הילדים בשל היותם מופשטים. לדוגמה: סיפור הבריאה. גם השיפוט המוסרי של הילד עדיין ברמה נמוכה, ולא ניתן יהא לתת הסבר לכל שאלותיו וקושיותיו. בהוראת סיפורי המקרא אכן נתקלת הגננת בבעיות, שהיא מתלבטת קשות בפתרוןן ובהסברתן, כפי שבא הדבר לידי ביטוי במאמרו של מינקוביץ.³⁸¹

7. מתוך תכנית הלימודים במקרא לבי"ס הממ"ד, התשנ"ג, משרד החינוך והתרבות, ירושלים.
 8. להיות מחנך במערכת החמ"ד, תשנ"ו, מכון "מופת", עמ' 14.
 9. מינקוביץ, א' (1976). "בעיות פסיכולוגיות בהוראת התנ"ך", בתוך הוראת התנ"ך בכחות היסוד, הוצאת משרד החינוך והתרבות.

מצד אחד הדמויות במקרא הן דמויות להזדהות, ומשמשות דוגמה טובה ונעלה, וראוי לנו לשאוף להגיע אליהן; אך מצד שני איך אפשר להתחיל ללמד ספר בראשית, כשהסיפור מתחיל ברצח אח? וכך גם לגבי גירוש הגר וישמעאל: כיצד ניישב מעשה זה, שלא יעמוד בסתירה עם דמותו הנעלה של אברהם אבינו, אוהב הבריות ורודף צדק? וכיצד נסביר את מעשה התרמית של יעקב בקבלת הברכות? הגננת, הרוצה להיות שלמה עם מצפונה, אינה יכולה להתעלם בשום אופן מבעיות מוסריות אלה. כיצד תסייע אפוא הגננת להגברת יסוד הטוב שבאדם? האם יש פתרון לבעיה חינוכית זו? האם ניתן בכלל להציע פתרון? ברור שהחיפוש אחרי התשובה אינו מוטל רק על המחנך, אלא מעסיק גם את טובי הפרשנים והוגי הדעות – אבל אין היא פטורה מחיפוש דרך ליישב את הדילמות. מובן שיש להתחשב בבשלותו של הילד – בשלות שכלית, בשלות רגשית, בשלות חברתית – בכל הנוגע לבחירת יחידה סיפורית, משך הסיפור והדרישות מהתלמיד.

ג. **רמת הידיעות של הילדים.** על הגננת להכיר היטב את תלמידיה, כך שתוכל להתאים את הסיפור לרמת ידיעותיו של הילד: ידע קודם, יכולת הבנת לשון המקרא. בהתאם לכך תבחר את היחידה המתאימה ביותר ותעבד אותה כדי שתובן לילד.

הכנת היחידה המתורבת

בשל ערכו וחשיבותו של התנ"ך לעומת שאר המקצועות תובע לימוד זה מהגננת לא רק הכנה פדגוגית רגילה, אלא מעבר לכך: על הגננת להתכונן גם התכונות נפשיות להזדהות עם האישים הפועלים בסיפור המקראי, עם רגשותיהם וחוויותיהם, כדי שתוכל להפעיל בכיוון זה גם את נפש חניכיה. הגננת לא תסתפק בחומר המקראי לילדים, אלא תיעזר במקורות עצמם, מן האגדה ומן המפרשים. ודאי שלא תסתפק בידיעה שלמדה היא בבית-הספר, כי ידיעה זו מביאה לידי לימוד רופף, שאין בו כדי לגלות את עומק תוכנו ויופי צורתו.

התרשמות מחודשת כזאת תגביר את קרבתה הנפשית של הגננת אל התנ"ך, ואז יתגלה לה הכוח הרב הגלום בסיפור המקראי ויכולתו להשפיע על עיצוב רוחם ואופיים של הילדים.

המדרש

אחת הדילמות, שבפניהן עומדת הגננת, היא האם לשלב מדרשים, שכן אז עולה בעיית האמת של המדרש. התלמידים ודאי ישאלו אם המסופר במדרש, אכן התרחש – או לא. כן עלול הילד לחשוב שהמדרשים כתובים בתורה, והרי אין אנו מעוניינים ללמד תכנים שאינם אמת.

במאמרו "פשט ודרש ובעיית האמת" אומר ד"ר ארנד: "על המורה לעשות מלאכתו מתוך יושר אינטלקטואלי מוחלט, בלי לעקם בהסבריו ודיבורו אל התלמידים את האמת, שהוא אישית מסוגל להכילה בליבו ולהזדהות עמה...³⁸²" בהמשך מאמרו הוא מציע לענות לתלמיד הסקן, השואל אם אמת הכתוב אם לאו, כי כך אומרים חכמינו: "בתנ"ך זה לא כתוב, אך כך אומרים חז"ל".

ניתן אפוא להוסיף ולבקש מן הילד לסגור את החומש, ואז לספר את המדרש בעל-פה כדי שיבין כי זה לא כתוב בתורה.

על בעיה נוספת בשילוב הדרש בסיפור המקראי מצביע א' רון:³⁸³ "כוחה של האגדה בצורה שבה נכתבה". רוב האגדות והמדרשים המסופרים לילדים מובאים כשהם מעובדים בצורה זו או אחרת, ובעצם נמצאים מאבדים מכוחם או משנים את כוחם. הוא מצביע על הבעייתיות במדרשים מעובדים, המובאים בפני הילדים; למעשה הם נכתבו בלשון אחרת ובהרחבה אחרת, כלומר במקורם הם מתומצתים מאוד וממוקדים.

דרך ההוראה

בשל סגנונו המליצי של התנ"ך ומטבעות-הלשון שבו קשה הוראת התנ"ך לילדים בלשון המקור במלואו או בקיצורים. מהי, אם כן, הדרך הטובה ביותר שתבחר הגננת בהוראת מקרא לגיל הרך? הדרך אינה אחידה, וכמספר הגנות המספרות סיפורי מקרא כן מספר הדרכים. כל גננת ניגשת לסיפורי המקרא בגישה מיוחדת לה, גננת-גננת לפי כישוריה ומזגה. כך או כך – כל הגישות מביאות לתכלית הרצויה: הקניית הפשט של הכתובים.

ע' מליץ³⁸⁴ מציין שתי מטרות עיקריות המוצבות בפני המחנכת: האחת – לימודית, לימוד והבנת המקרא כמות שהוא; והשנייה – טיפוח ערכים חברתיים, מוסריים, דתיים ולאומיים.

בעיות אחדות הנובעות מהשאלה: כיצד ללמד?

- א. מהי דרך מסירת הידע? האם לתת דברי מבוא ורקע, ורק לאחר מכן להקריא – או לספר את הסיפור כפשוטו מיד?
- ב. כיצד ניישב לילדים הקטנים את סיפורי הנסים והנפלאות של התורה? האם לתת להם הסבר מדעי – או יקבלו הילדים את הדברים כפי שהם ולתרוץ את הבעיה, וכל המקשה על דברי ה' ביד משה הריהו אפיקורס גמור.

10. ארנד, מ' (1993). יסודות בהוראת המקרא, הוצאת בר-אילן, עמ' 19.
 11. רון, א' (1972). "הוראת התנ"ך על-פי פרשנות האגדה", שדה חמד, חוברת ד.
 12. מליץ, ע' (1990). מטקווגניציה והבנת הנקרא, הוצאת הר שגיא.

ג. מה הן המטרות העיקריות, שמתאמצת הגננת להשיג במסגרת פרק חדש לילדים? מה הם עיקרי הדברים, ששואפת הגננת להקנות לתלמידים?

המטרות

- א. למסור את תוכן הפרק (הקטע) המקראי.
- ב. להנחיל לתלמידים את מבחר האגדות על הפרק הנלמד.
- ג. תוך כדי הדגשים ומתן הסברים, להקנות לתלמידים את סגנון הפרק הנלמד על כל ביטוייו, מליצותיו ומטבעות-הלשון המיוחדים.
- ד. להרחיב את אוצר המילים של הילד, ולהשתמש במילים שרכש קודם.
- ה. אגב לימוד הסיפור המקראי, להעמיד את התלמידים על דינים ומנהגים הקשורים במסורת ישראל.
- ו. לאפשר לילדים הזדמנות לשאול שאלות, להקשות ולנסות לתרץ יחד. לבסוף תסכם הגננת את התשובה הנכונה, המקובלת לפי הפרשנות הדתית המסורתית.
- ז. לאפשר עיבוד מגוון של הסיפור על-ידי הילדים. הילד הרך לומד בעזרת עשייה. לכן ככל שנרבה באמצעי למידה ופעילויות חווייתיות, נגביר את החוויה ונעמיק את הלמידה. הגיוון באמצעים מאפשר לכל ילד לתת ביטוי להתרשמותו האישית ולחוות את חוויית הסיפור בדרך מתאימה לו: דרך חומרי יצירה, ריקוד, שיר, תנועה, שולחן חול עם דמויות תלת-ממדיות שהילד מכין בעצמו, המחזה, של קטע סיפורי וכדומה. את יצירות הילדים אפשר לרכז במקום מיוחד בכיתה לתצוגה, וכך ליצור מוטיבציה בילדים להשתמש בדרכי ביטוי אלה.

באילו סיפורים תבחר הגננת?

בגלל הזמן הקצוב והחומר הרב שניתן ללמד נשאלת השאלה: באילו סיפורים תבחר הגננת? מאילו סיפורים תתחיל? על מה לוותר ולדחות לגיל מבוגר יותר?

התשובה לכך קצרה: לדעתי – לפי טעמה, תוך התחשבותה בכל הקריטריונים שהצעתי ובשיקול דעת דידקטי.

החומר מרובה, ומחנכת ברוכת-טעם תדע לברור את המתאים לאוכלוסייה שלה. אכן, בזה מוטלת עליה אחריות כבדה בבחירת הטוב והמועיל ובהגשתו בצורה הנכונה. על המחנכת לבנות את הסיפור בכללו, מבלי לסטות מן המקור, ולספרו בלשון פשוטה וטבעית, בתיאורים חיים וערים, בחזרות על משפטים מסוימים שהיא רוצה להדגיש, כדי שהילד יזכור אותו בעל-פה. כל סיפור יהווה יחידה בפני עצמה, ולהתחלה, **אמצע וסוף**.

לפי צורכי הילד תבחין המחנכת אימתי לשוב ולספר, מתי זקוק הילד לחיזוקים ולחזרה נוספת, שכן ילד צריך לשמוע סיפור פעם אחת נוספת

לפחות. אם בשל סיבה כלשהי נבצר ממנה לספר יחידה מסוימת, תפעיל את שיקול דעתה על איזה מבין הסיפורים לוותר, ואילו יחידות יסופרו ברצף. על הגנת, להתחשב, אם כן, בשלושה גורמים עיקריים:

- השפיטה המוסרית של הילד אינה עצמאית, ועל-כן יש להימנע מלהעמיד את הילד בפני קונפליקטים מוסריים בשיפוט מעשיהם של גדולי האומה.
- בבחירת הסיפורים יש להביא בחשבון את המשמעות הפסיכולוגית שלהם ואת השפעתם האפשרית על הילד. בין הסיפורים המקראיים יש המעוררים פחדים, שהילד הרך אינו מסוגל להתמודד עמם, דוגמת עקידת יצחק (ניתן לספרו בגיל מאוחר יותר).
- תפיסת הזמן של הילד הרך אינה מגובשת. אין הוא מבין מושגי עבר רחוק, אך הולכת ומסתמנת בהכרתו הבנת רצף של מאורעות. לכן כדאי לשמור על רצף – למשל, את סיפורי אברהם לפני סיפורי יעקב, וסיפורי יעקב – לפני סיפורי משה.
את הסיפורים יש לספר בצורת אירועים, וכל קבוצת אירועים תרוכז סביב דמות מרכזית אחת.

הרחבת סיפורי התורה

- הרחבת הסיפור מאפשרת מתן תיאור ציורי (ללא גוזמות, אלא עובדות כפי שהן, והסתמכות על מפרשים). כך מתרשם הילד בצורה יותר עמוקה, והסיפור נחרט היטב בזכרונו.
- הרחבת הסיפור מאפשרת לתלמיד לדבר ולספר בעל-פה את הסיפור שקלטה אוזנו ולפי מיטב הבנתו.
- תוך כדי הרחבה חוזר התלמיד על מילים רבות וביטויים שלמד בזמנים שונים ובהזדמנויות שונות. למעשה אין אנו עושים את התורה ללימוד שפה, אלא לימוד תורה לשמה. בל נעשה עיקר תפיל, ותפל לעיקר, אלא נקפיד להעביר את המסר כדי שיוכח כראוי על-ידי הילדים. הקניית הלשון דרך התנ"ך היא מטרה משנית, ובל נחטא לתנ"ך, לילדים ולעצמנו.

שילוב האגדה במקרא

"דורשי רשומות אומרים: רצונך שתכיר מי שאמר והיה העולם – למד אגדה, שמתוך כך אתה מכיר את הקב"ה ומידבק בדרכיו"³⁸⁵. האגדה וסיפור המקרא שלובים זה בזה ושזורים לפעמים למסכת עלילה אחת יפה. קיימת הסכנה, שבתפיסת הילד תיהפך האגדה לעיקר – והמקרא יהא לתפל. אכן, לא פעם קרה שילדים הכירו את האגדה – ולא את הפסוק שהוא המקור.

13. רבינצקי וביאליק, (1970). ספר האגדה, הוצאת דביר.

קיים חשש נוסף: הילד לא יבחין כי זו רק אגדה, ויחשוב כי אלה הם דברי המקרא. על-כן צריכה הגננת לקחת זאת לתשומת-ליבה ולפעול בהתאם:

- חשוב להדגיש בפני הילדים, כי "האגדה מספרת..." או "חכמים אמרו..." מכאן שיש לשלב אך ורק אגדות נחוצות באמת להבנת הרקע.
- רצוי לבקש מהילדים שיספרו את סיפור המעשה ללא התוספת של האגדה, וככל האפשר – בלשון הכתוב.
- להוסיף אך ורק אגדות, אשר מפאת תוכנן מוסיפות חן וממלאות חיסרון, מרחיבות את דעתו של הילד ומעשירות את עולמו הדתי המוסרי.

ברור שיש לדעת כיצד עושים זאת ומתי. לכך נדרשים מיומנות, בקיאות ושיקול דעת נכון.

בסיפורי האגדה יש להבחין בין האגדות המשלימות, המסבירות והמרחיבות את הסיפור המקראי, כגון האגדות על חיי נח בתיבה, ילדותו של אברהם וכו'. האגדה, המסבירה את הסיפור המקראי, משתלבת יפה בשיחה, ואין לחשוש לשילוב אגדות המעורות בסיטואציות של הסיפור המקראי. ברור שעל הגננת להכיר את החומר הרב והמקובץ בספר האגדה או בילקוט אגדה, ולדעת לשלבו במקום המתאים ובזמן המתאים.

לדעתי, אין לוותר על סיפורי אגדה לילדים בשל חשיבותם וערכם הרב. סיפורי האגדה הם כתבלין לתורה. עם זאת יש מורים וגננות, הסבורים כי אין לספר סיפורי אגדה לילדים, פן יתבלבלו. לדעתם יש קודם להכניס את לימוד התורה, וכשתהיה לילד אחיזה בלשון המקרא – רק אז לספר מדרשי אגדה, ובשום אופן לא בגיל הרך.

כל זאת – כמובן בקשר ממשי לנושא: דמות מסוימת, מקום מסוים או אירוע. לדוגמה: בבואנו לספר על אברהם אבינו בפרשת "לך-לך", נספר את האגדה על תרח והפסלים.³⁸⁶ מדרש האגדה אינו בחזקת רמז או סוד, והרעיון שבו יהא מובן וברור לילד.

כדי להבהיר לילד כי אכן זו אגדת חז"ל – ולא המקרא עצמו – תספר הגננת מתוך ספר האגדה, ותדגיש כי "חז"ל סיפרו..."

תוך כדי סיפור המקרא יש לחזק את לימוד המסורת והדת. כך יהא התנ"ך אורח-חיים ונר לרגלינו וחלק אינטגרלי מחיי היומיום. לדוגמה: בספרנו על אברהם אבינו מכניס אורחים, תשוחח המחנכת על הערך המכובד של הכנסת אורחים; וכשידובר בסיפור נח על הקשת בענן, תקדיש המחנכת זמן לקיום מצוות הברכה על הקשת; ובהזדמנות שיראנה, יקום התלמיד ויברך. וכן הלאה...

במאמרה מדגישה שרה למסקמסקי³⁸⁷ את הנחיצות שבסיפור המדרשים והאגדות וחשיבותם להבנה כוללת ומעמיקה של היחידה.

14. רבינצקי וביאליק, (1970). **ספר האגדה**, הוצאת דביר.

15. למקמסקי, ש' (תשכ"א). סיפורי תורה בגן הילדים, שדה חמד, חוברת ה.

הצעות דידקטיות

במפגש הילד הרך עם סיפורי המקרא רצוי להדגיש את היסודות הריגושיים שבלמידה, כדי לעורר בילד יחס מיוחד לדמויות ולערכים שהן מייצגות. היכרותו עם סיפורי-היסוד של תרבות עם ישראל תהיה מלווה במעורבות אישית, התרשמות והזדהות. הילד יצטער וישמח, יתמלא רגשות אהבה ושנאה, כאב ועליצות, תקווה וייאוש, כפי שהיתה הרגשתן המשווערת של הנפשות הפועלות בעלילה.

ניתן לעשות זאת באמצעים אלה:

א. לעורר את החוויה על-ידי הפעלת כל החושים יחד: המחשת

הפעולות וההתרחשויות המתוארות בסיפור על-ידי תאטרון בובות. הצעתי בפני המחנכת להקצות פינה בגן / בכיתה, שתקרא "סיפורי המקרא", ולהביא לשם ספרי תנ"ך מהודרים, חומשים, **אטלס "כרטא" לתקופה מקראית, על אבות לילדים** / יוכבד סגל, צילומים של ספרי תורה שונים ותגליות ארכיאולוגיות מתקופת המקרא, רפרודוקציות של פסלים, ציורים מן התנ"ך בנושא בו עוסקת הכיתה, כגון: רפרודוקציות "משה" / מפסלו של מיכאל אנג'לו, רישום "משה יורד מן ההר" / גיל מוזס, ציור בשמן "משה עם לוחות הברית" / רמברנדט, ליטוגרפיה "מתן תורה" / מרק שאגאל.

לא אכנס כאן לוויכוח באשר לחיוב ולשלילה בהצגת הנ"ל, כי יש המתנגדים לגישה זו מחשש לבליימת הדמיון, ופן ייתפס הילד לציור כמציאות. לדעתי, לאחר שהילד חווה את החוויה שבסיפור צייר, פיסל ורשם, תוספת של רפרודוקציות מאמנים תרחיב את דעתו ואופקיו. ניתן להוסיף לפינה זו ציורי ילדים ופיסול בחומר. פינה כזו תהיה מקור לגירויים חוזרים ותיצור הזדמנות לחיזוק הלמידה.

ב. לשותף את הילדים בעלילה. ראשית, ניתן לדרוך עם הילדים ולשוחח על המאורעות המסופרים ובחיי-הנפש של הדמויות ורגשותיהן. יש לאפשר לילד לשער השערות על מה שעתידי לקרות, וכן סיבות למה שקרה. נוסף לכך ניתן להמחזיז את העלילה על-ידי הילדים בסוף הסיפור או במהלכו. ההמחזה משמשת מסגרת לחזרה על הסיפור, מחדשת את החוויה ומביאה לידי הזדהות בדרך של עשייה והתנסות ממשיות.

ג. להצביע על הפנים הרבות של רגשות האדם. למשל: מה חשב אברהם כשה' אמר לו "לך-לך"? ואכן, זהו אחד הנסיונות שניסה הקב"ה את אברהם, ובזה גדולתו – בבטחונו בה' והאמונה בו. דוגמה נוספת: סיפור דוד וגוליית. דוד פחד מגוליית – כל אדם פוחד מפני משהו גדול וחזק ממנו המאיים עליו. כיצד הרגיש דוד בסיטואציה זו? (ולהדגיש את השגחת הקב"ה והביטחון בו).

ד. לאפשר לילד לעבד את הסיפור בדרך יצירתית הנראית לו. כידוע, לומד הילד על-ידי עשייה, "ומחובתו של החינוך בכלל ובגיל הרך בפרט, לאפשר פעילות יוצרת וממציאה, למצות כל יכולת הגלומה בילד ולתת לה ביטוי".³⁸⁸ יש אפוא לאפשר לו לבטא את רשמיו בחומרי יצירה שונים.
ה. לייחד בלוק לציור בגודל מתאים לכל ילד. מדי שבוע יצייר בו ציור מתוך סיפורי המקרא, ובסוף שנת-הלימודים יקבלו כשי בצורת אלבום מעוטר מ"סיפורי המקרא".

- ו. לאפשר לילדים לצייר סיטואציה מקראית, לצלם ולהגיש לילד ולהוריו.
- ז. לרשום את קושיות הילדים ולשלוח להורים לעיון.
- ח. בימי-ההולדת יספר הילד סיפור קצר מסיפורי תורה (בגיל חובה).
- ט. לכייר בחומר ובפלסטלינה סיטואציות מתוך סיפורי התורה.

סיכום

בחיבור זה ניסיתי לעמוד על שאלות ועקרונות בסיפורי המקרא בגיל הרך – גן וכיתות א-ב. ניסיתי לציין עקרונות לא בבחינת "כזה ראה וקדש" – אלא כזה ראה וחדש. כן מצאתי בילקוט מעם לועז:³⁸⁹

...להסבירכם את מעלת התורה הקדושה. כי כל הסיפורים הכתובים בתנ"ך ובייחוד הכתובים בספר התורה, אל יעלה בדעתכם שהם ממש סיפורים ח"ו, וכך אמר רבי שמעון בן יוחאי: אוי לאותו אדם האומר שהתורה באה לספר לנו סיפורי העולם ומאורעות בני אדם שאירעו ביניהם באותם זמנים, ובוודאי מי שאומר כן, אין לו חלק בעולם הבא, כי לשם כך אנו יכולים אפילו בזמן הזה לכתוב ספר המספר מאורעות הימים כמו שיש למלכים מיני ספרים שכתובים בהם דברי ימיהם מסודרים יפה, ואם ח"ו היה כך, כיצד אנו מברכים אשר בחר בנו מכל העמים ונתן לנו את תורתו, לפני שקוראים בתורה ואחר הקריאה. וכן אנו צריכים לברך ברכה זו בכל יום בבוקר על מה שאנו חושבים ללמוד ביום והרבה אנשים יש שעיקר לימודם הוא בד"כ כתבי הקודש, כי אם יודעים לימוד אחר ובוודאי לא שייך לברך ברכות על סיפורים בעלמא [...] וכשזכינו ונתנה לנו תורה בהר סיני, היה הכרח להלביש את כל סודותיה בצורת סיפורים, כי בצורה שהיתה התורה ברקיע אי אפשר היה לעולם להכילה והדעת לא היתה יכולה להשיגה [...]

16. לוי, ג' (1980). **בואו נשחק על באמת**, ספריית הפועלים.

17. **ילקוט מעם לועז**, בראשית, חלק ראשון בהקדמה, עמ' כ: "הדבר התשיעי...".

והטפשים אינם רואים דבר אחר, רק סיפורים, כי זאת הם מבינים ומוצאים בהם טעם והם נהנים בקריאתם, ואם יש דינים הם משמיטים אותם ואינם רוצים לדעת אותם [...]
 כי בודאי אפילו למלך בשר ודם אין נאה לספר סיפורי העולם שאין תועלת בהם, ואם כן, כיצד אפשר לדמות שהקב"ה כתב סתם סיפורי עשו והגר ולבן ובלעם מה שארע באתונו ועל בלק וזמרי, אלא יסוד גדול ביהדות הוא להאמין שכל אלו הם סודות גדולים ועמוקים המלובשים כסיפורים.

הגישה היהודית-הדתית אינה רואה בסיפורי המקרא סיפורים בעלמא, אלא שיש בהם סוד ורמז; אולם אם יכתבו על דרך הרמז והסוד, לא יבינום בני-אדם, ועל-כן הוצרך לכותבה בלשון בני-אדם בצורת סיפורים ואירועים. כן אנו כמחנכים: כדי שהילד הרוך יבין את המקרא ותהיה לו גישה לתנ"ך וסקרנות, חייבים אנו להתחיל בהם כסיפורים; ולכשיגדל – כמו שנאמר:³⁹⁰ "הלומד תורה בילדותו – דברי התורה נבלעין בדמו ויוצאין מפיו מפורשין".

ויהי רצון שנזכה לגדל דור של תלמידי חכמים, יראי ה' ומקיימי מצוותיו.

יחסו של הנצי"ב מוולוז'ין לתנועת "חיבת ציון"

מאת
אלי קלינג

א. "חיבת ציון" ערב הצטרפות הנצי"ב

1. "תשובת המשכילים" בעקבות הפרעות

במאמר זה נבחן את פעולותיו של הנצי"ב במסגרת "חיבת ציון". כדי להבין את הרקע ההיסטורי לפעילותו, נקדים את דיוננו בסקירה קצרה על מצב התנועה ערב הצטרפות הנצי"ב.

החל בשנות השישים של המאה ה-19 גבר באופן ניכר הלך-הרוח-האנטי יהודי ברוסיה, הן בציבור הרחב והן בקרב האינטליגנציה. בשנות השבעים התרחשו שני אירועים חמורים: הפוגרום באודסה (1871) ופרשת עלילת הדם בקווקז (1879).³⁹¹ הציבור היהודי המשכיל נפגע בעיקר מהעובדה, שהנימות האנטישמיות נשמעו גם מכיוונם של סופרים ליברלים ידועים או של אישי ציבור רוסים.³⁹² גל הפרעות של שנות השמונים ניפץ סופית אצל רבים מהם את האשליות בדבר שיפור אפשרי של מצב היהודים ברוסיה בטווח הנראה לעין.

כתוצאה מהתפתחות זו התגלו אצל חלק ממשכילים אלה סימנים ראשונים של התעוררות לאומית, ובעקבותיה היו מוכנים גם לבחון מחדש את יחסם למסורת ישראל. סיפורו של משה לייב ליליינבלום הוא מן הבולטים ביותר. האיש, שנחשב לאויב המר של האורתודוקסיה מאז פולמוס התיקונים בדת,³⁹³ התחיל להעלות על הכתב את הרהורי ה"תשובה" שלו. דרך התשובה³⁹⁴ של ליליינבלום כוללת, בצד התשובה הלאומית, אימוץ חלקי אך נרחב של חוקי התורה. אומנם הוא קורא לאמץ רק את "המצוות הלאומיות", אך נראה

¹ על הסיבות הכלכליות והחברתיות להתגברות שנאת ישראל באותן השנים, ראה י' מאור, **התנועה הציונית ברוסיה**, הספרייה הציונית והוצאת מאגנס, ירושלים תשמ"ו, עמ' 34-36.

² יהודה לייב לויין, למשל, הפך מסוציאליסט קוסמופוליט ליהודי לאומי, לאחר ששמע ב-1878 את עמדתו החריפה של הנצי"ב הרוסי נגד הענקת שוויון הזכויות ליהודים בקונגרס בברלין. וראה עליו אצל י' קלוזנר, **בהתעורר עם**, הספרייה הציונית, ירושלים תשכ"ב, עמ' 113.

³ על חלקו של ליליינבלום בוויכוח על התיקונים בדת ראה אצל ג' קצנלסון, **המלחמה הספרותית בין החרדים למשכילים**, דביר, תל אביב 1954, עמ' 76-110.

⁴ כשם החלק השני של ספרו האוטוביוגרפי, **חטאות נעורים**.

שהגדרה שלו רחבה למדי. במאמר שהתפרסם לאחר מותו (אך נכתב שנים קודם), חשף ליליינבלום את היסודות הלאומיים של מצוות לא מעטות: משמירת השבת ("מפני שהשבת משמשת ברית בין ה' ובין ישראל, ויש בה זכר ליציאת מצרים") ועד חוקי הכשרות "עם כל התוספות שהוסיפו עליהם האחרונים", בגלל העיקרון ש"שולחנו של לאומי צריך שיהיה כשר לכל יהודי".³⁹⁵ אומנם לא דובר פה על קבלת עול מצוות מתוך הכרה דתית עמוקה,³⁹⁶ ויש כאן לכל היותר מעין הכרזה על "שביתת נשק" במלחמת ההשכלה נגד העולם הרבני בשם אחדות העם; אך על רקע היחסים המתוחים, ששררו עד אז בין החרדים למשכילים, ניתן להבין את הרושם העז ש"תשובת ליליינבלום" השאירה בקרב שני המחנות. ליליינבלום לא היה המשכיל היחיד, שמיתן את יחסו למסורת בשעה שפנה ללאומיות. ש' ברנפלד כתב אף הוא:

אם נחפוץ להקים ערמות ציון,³⁹⁷ עלינו להיות ראויים לכך, עלינו להיות יהודים בני אמונת אל חי, עלינו לקיים מה שכתוב בתורה.³⁹⁸

מול עיניו המשתאות של הציבור החרדי, החלו סטודנטים יהודים, ששכחו זה מכבר את הדרך לבית-הכנסת, להשתתף בתפילות שנאמרו ביום התענית הכללי, שהוכרז בעקבות הפרעות.³⁹⁹ על רקע התקרבות מפתיעה זו בין חלק מן האינטליגנציה היהודית לבין הציבור החרדי קמה תנועת "חיבת ציון" ברחבי רוסיה.

2. ראשית המאבק על ההנהגה: כשלון ועידת ביאליסטוק תולדות ייסוד תנועת "חיבת ציון" והתפתחותה כבר נחקרו ותוארו פעמים רבות, ואין צורך לחזור על הדברים.⁴⁰⁰ נסתפק כאן במעקב אחר התפתחות

⁵ על-פי בקשת ליליינבלום, פורסם המאמר לאחר מותו על-ידי א' דרויאנוב. בין "המצוות הלאומיות" הוא כולל גם את איסורי עריות, נישואי תערובת, שמירת המועדים, ברית מילה, התעניות – ואפילו, "לפרקים", התפילה בציבור. הוא התלבט בקשר למוזוה. ראה "דתיות מאהבה", **העולם**, גיליון 9, שנת 1910, עמ' 12-13.

⁶ למרות שגם לזאת היו דוגמאות מרשימות – כמו זו של צבי הרמן שפירא, שהביע חרטה על כל דברי הביקורת שהטיח בעבר על העולם החסידי והרבני; אך היו אלה היו מקרים חריגים. ועיין אצל א' לוז, **מקבילים נפגשים**, עם עובד, תל אביב 1985, עמ' 57 ואילך.

⁷ כך במקור.

⁸ ש' ברנפלד, "לאום ישראל, מה תהא עליו?", **המגיד**, גיליון 28, 18 ביולי 1883, עמ' 223-224.

⁹ על התגובה הנלהבת של הציבור החרדי ראה אצל י' ליפשיץ, **זכרון יעקב**, פרנקפורט תרפ"ד, חלק ג, עמ' 76. לפי יעבץ, מספר הסטודנטים שהגיעו לבתי-הכנסת בבירה בלבד הגיע ל-700 (ו' יעבץ, **תולדות ישראל**, אחיעבר, תל אביב ת"ש, כרך יד, עמ' 117).

¹⁰ הפרסומים העיקריים על הנושא הם: י' אפל, **בתוך ראשית התחייה**, גוטנברג, תל אביב 1936; א' דרויאנוב, **כתבים לתולדות חיבת ציון וישוב ארץ-ישראל**, הוצאת הוועד ליישוב ארץ-ישראל, אודסה תרע"ט; א' דרויאנוב, **מימים ראשונים**, תל אביב תרצ"ד-תרצ"ו; ש' יבנאלי (עורך), **ספר הציונות: תקופת חיבת ציון**, מוסד ביאליק, ירושלים תשכ"א; י' מאור, **התנועה**

היחסים בין ה"מסורתיים" ל"חופשים" בתוך התנועה עד להחלטת הנצי"ב להצטרף אליה בכסלו תרמ"ו (סוף 1885).

בעקבות הפרעות היה זה אך טבעי, ששאלת הגירת היהודים מרוסיה תעלה אל ראש סדר היום הציבורי. התקיימו אז דיונים על כיוון ההגירה (ארץ-ישראל או אמריקה), ובמקביל נוסדו האגודות הראשונות של "חובבי ציון". בחלקן, כמו באודסה, הן היו מורכבות מסטודנטים משכילים – ואילו אחרות, כמו בביאליסטוק, היו בעלות אופי מסורתי מובהק. כן היו אגודות מעורבות של משכילים וחרדים, והבולטות ביניהן היו בווארשה ובווילנה.⁴⁰¹ בסוף שנת 1882 הושקעו מאמצים לארגן את כל האגודות במסגרת תנועה ארצית אחת, ואז עמד שיתוף הפעולה בין המשכילים לחרדים בפני מבחנו הראשון: מי יעמוד בראש התנועה? והיכן ימוקם מרכז? ברור היה שברקע שאלות אלו עמדה שאלת אופייה של התנועה החדשה. לא כל שומרי המצוות התרשמו באותה מידה מהנימות החדשות, שהשמיעו המשכילים למען הלאומיות היהודית, אחדות העם ואהבת ציון. יעקב ליפשיץ, שעתיד היה להתייצב בראש הלוחמים בציונות, הצביע מוקדם מאוד על ה"צביעות" של המשכילים הלאומיים. לדעתו, לאחר הפרעות פשטה ההשכלה את הרגל והיא מנסה עתה להינצל "במסווה של שינוי השם, בשם חיבת ציון".⁴⁰²

צריך לזכור שעד הפרעות היה מפעל יישוב ארץ-ישראל התחום הבלעדי של שלומי אמוני ישראל.⁴⁰³ היה אפוא חשש שפתיחת המפעל בפני המשכילים, שרק אתמול היו המבקרים הגדולים של "היישוב הישן", תביא בהדרגה לחילון החיים היהודים בארץ-ישראל עצמה.⁴⁰⁴ השאלה שעמדה על הפרק היתה, אם כן, זו: באיזו מידה ובאילו תנאים ניתן לקיים תנועה, המבוססת על שיתוף-פעולה בין "חופשים" ל"חרדים", אם בכלל? לצד אלה שטענו, שצריך להקים תנועה על טוהרת החרדים, נמצאו אחרים שראו בעצם ההתקרבות בין שני המחנות הישג חשוב, ודחפו להקמת תנועה משותפת, בתקווה שהעדיפות המספרית של החרדים וה"חזקה" שלהם על מפעל יישוב הארץ יבטיחו את נטרול השפעת החופשים.

הציונות ברוסיה, הספרייה הציונית והוצאת מאגנס, ירושלים תשמ"ו, עמ' 117-25; ש"ל ציטרון, **תולדות חיבת ציון**, הוצאת ועד חובבי ציון, אודסה תרע"ב; "קלויזנר, **בהתעורר עם**, הספרייה הציונית, ירושלים תשכ"ב; "קלויזנר, **מקאטוביץ עד בזאל**, הספרייה הציונית, ירושלים תשכ"ה. כל אלה – מלבד החיבורים של מנהיגי התנועה ומחולליה. רשימה מקיפה יותר של הספרות המחקרית על "חיבת ציון" ניתן למצוא בהערות הביבליוגרפיות, המופיעות בסוף הכרך הראשון של הספר של ד' ויטל, **המהפכה הציונית**, עם עובד והספרייה הציונית, תל אביב 1978, עמ' 285-291.

¹. על אופיין של האגודות השונות ראה אצל "קלויזנר, **בהתעורר עם**, עמ' 364-385.

². "ליפשיץ, **שם**, חלק א, עמוד 223.

³. בשנות השישים והשבעים היו דווקא החרדים, ובייחוד העיתון **המגיד**, נושאי רעיון שיבת ציון. התמיכה הכספית עצמה לתושביה היהודים של ארץ-ישראל היתה נחשבת כמצווה דתית.

⁴. החושדים יכלו לבסס את חששותיהם של התקדים של אנשי ביל"ו: אופיים ה"חופשי" היה ידוע ברבים מראשית 1882.

בין אלה האחרונים בלט הרב שמואל מוהליבר. מראשית שנות השבעים היה הרב פעיל כעסקן ציבורי בעל מרץ רב. הוא הכיר היטב את הזרמים החדשים שרווחו בחברה היהודית, ולא פעם גם הפגין סובלנות יחסית כלפי המשכילים.⁴⁰⁵ הוא חשב שהחרדים מסוגלים להנהיג את התנועה החדשה, ולשם כך הוא כינס בעירו ביאליסטוק ועידה של אגודות "חובבי ציון" שונות. המטרה היתה ללבן את סוגיית היחס של הרבנים ל"חיבת ציון", להקים ועד מרכזי בביאליסטוק, ולבחור יושב-ראש לתנועה. מוהליבר התכוון, כמובן, לעצמו.

לוועידת ביאליסטוק הגיעו רבנים חשובים, ובראשם ר' יוסף בר סולובייצ'יק מברסק⁴⁰⁶ והרב מרדכי גימפל יפה מרוז'ינוי. שניהם הגיעו לוועידה – למרות שהתנגדו לשיתוף-פעולה עם החופשים,⁴⁰⁷ ובתקווה להטות את הכף לצדם בוויכוח הצפוי, אך רוב המשתתפים תמכו בקו של מוהליבר. הוחלט שהתנועה תהיה פתוחה לכל מי ששותף לרעיון יישוב ארץ-ישראל, ללא קשר עם מידת הקפדתו על מצוות הדת, אבל החרדים צריכים לעמוד בראש התנועה, כדי לשמור על אופי היישוב.

בוועידה השתתפו גם צירים חופשים, וביניהם נחמיה נתנסון מווילנה. הוא התפרץ לעבר הרבנים: "רב לכם! הנה לקחתם את הכהונה, והנכם רוצים לכבוש גם את המלוכה, להיות למנהיגים? היה לו תהיה!"⁴⁰⁸ למרות התנגדות זו השיגו החרדים את מטרם, כפי שהדבר בא לידי ביטוי בהחלטות הוועידה: ראשית, מתוך ששת חברי הוועד המרכזי רק שניים לא היו רבנים;⁴⁰⁹ שנית, מרכז התנועה יהיה בביאליסטוק, עירו של הרב מוהליבר; שלישית, הרבנים מופקדים על פעולות ההסברה בערים הגדולות.⁴¹⁰ ואולם נסיון החרדים להנהיג את התנועה לא עלה יפה, ואף אחת מהחלטות ועידת ביאליסטוק לא בוצעה. על סיבת הכישלון חלוקות הדעות. קלויזנר טוען שמחלתו של מוהליבר גרמה לכך,⁴¹¹ אך אין הוא מסביר למה לא הצליחו חבריו להפעיל את הוועד המרכזי במקומו. ייתכן שהשערתו של אפל

¹⁵ על הרב מוהליבר, חייו ופעילותו, ראה בערך "מוהליבר" בתוך **אנציקלופדיה של הציונות הדתית**, עורך י' רפאל, מוסד הרב קוק, ירושלים 1965, חלק ג, עמ' 365-338. ג' בת-יהודה, שכתבה את הערך, מוסיפה בסופו רשימה ביבליוגרפית ממצה על האיש.

¹⁶ כך, לפחות, משתמע מדברי קלויזנר, **שם**, עמ' 356; אך הרב קרלינסקי, שכתב ביוגרפיה על ר' יוסף בר, טוען שהוא לא הגיע לביאליסטוק, ושהנאספים "זכו לו שלא בפניו", כאשר בחרו בו כאחד וראשון לחברי הוועד המרכזי (ח', קרלינסקי, **הראשון לשושלת בריסק**, מכון ירושלים תשמ"ד, עמ' 344).

¹⁷ ייתכן וזו וסיבה לכך, שהרב סולובייצ'יק סירב להימנות עם ששת חברי הוועד המרכזי שנבחרו בתום הוועידה. מאוחר יותר היה לאחד המתנגדים החריפים של התנועה החדשה. וראה להלן הערה 31.

¹⁸ הדברים מובאים בספרו של י' אפל, **בתוך ראשית התחייה**, עמ' 351. דבריו של נתנסון עוררו זעם רב, ובשל כך הפסיד את מקומו כיו"ר האגודה בוויילנה לטובת רש"י פין.

¹⁹ הסופר לימנדה מווילנה והסוחר ויסוצקי, "מלך התה" ממוסקבה, שהיה גם בוגר ישיבת וולוז'ין ויהודי שומר מצוות.

²⁰ ההחלטות במלואן מובאות בספרו של אפל, **שם**, עמ' 352-354.

²¹ **בהתעורר עם**, עמ' 357.

– שחלק מהאגודות התנגדו להחלטות ביאליסטוק – סבירה יותר.⁴¹² ואולי הוויכוח הפנימי בתוך המחנה החרדי בשאלת שיתוף-הפעולה עם החופשים – הוא שטרפד את היוזמה. על כל פנים, לאסיפת ביאליסטוק לא היה כל המשך. ההנהגה המסורתית החמיצה הזדמנות היסטורית לארגן ולהנהיג את תנועת "חיבת ציון".

3. המשך המאבק: ועידת קטוביץ ותוצאותיה היוזמה לארגון התנועה עברה מידי חברי אגודת ביאליסטוק לידי "חובבי ציון" באודסה. בנוסף לד"ר פינסקר⁴¹³ וליליינבלום ישבו באודסה או עברו דרכה אישים בולטים בציבוריות היהודית של התקופה. בשיתוף עם אגודת וארשה, שהיתה בין הפעילות ביותר,⁴¹⁴ נשלחו הזמנות לוועידה בקטוביץ. הרב מוהליבר היה מעוניין בהשתתפות מספר רב של רבנים ידועים כדי להבטיח, שבידי החרדים יופקדו תפקידי-מפתח. הוא סבר שהישג כזה יעודד את הציבור הרחב להצטרף לתנועה בהמוניו. הרב ספקטור מקובנה, שנחשב לגדול רבני ליטא, לא יכול היה להגיע, אך עם מוהילבר ניסה לשכנע את הרבנים הילדסהיימר ולהמין מגרמניה להשתתף.⁴¹⁵ הרב מרדכי גימפל יפה, שהשתתף בוועידת ביאליסטוק, הגיע גם לקטוביץ, וכמוהו הרב דוד פרידמן מקרלין. הרב מוהילבר עצמו נסע – למרות מצב בריאותו – ואולם מאמציו להביא אתו גם את הרב רבינוביץ-תאומים מפוניביז' (האדר"ת) לא עלו יפה. גם הרב סולובייצ'יק, המתנגד הגדול לשיתוף-הפעולה עם המשכילים, נשאר הפעם בביתו. המגיד מווילנה, הרב יעקב יוסף, הגיע עד וארשה, אך לא קיבל את אישור השלטונות לנסוע לקטוביץ. גם הרבנים ריינס מלידה וגורדון מקלם לא הצליחו לעבור את הגבול.⁴¹⁶ בסופו של דבר היו הרבנים מיעוט בוועידה – עובדה שהשפיעה על ההחלטות, כפי שנראה. למשקיף מבחוץ עצם הישיבה בצוותא של רבנים מכובדים עם משכילים חופשים בדעותיהם היתה מחזה נדיר ורב-רושם. וכך תיאר אותו פינסקר בנאום הנעילה שלו:

². בתוך **ראשית התחייה**, עמ' 351.
³. הרופא יהודה לייב פינסקר נשתכנע כבר ב-1871 כי אין ליהודים מה לצפות מהשלטון הרוסי, אך החוברת שלו, **אוטואמניפיציה**, הופיעה רק ב-1881, לאחר ה"סופות".
⁴. על חלקה של אגודת וארשה בכינוס הוועידה ובפעילות שקדמה לה ראה ש"ל ציטרון, **תולדות חיבת ציון**, הוצאת ועד חובבי ציון באודסה, אודסה תרע"ד, עמ' 217-226; וקלויזנר, **שם**, עמ' 441-445.
⁵. שניהם לא הגיעו בסופו של דבר, והסתפקו במברקי ברכה. וראה על כך אצל קלויזנר, **שם**, עמ' 451. הילדסהיימר שימש אז כראש בית-המדרש לרבנים בברלין והיה ידוע כפעיל מאוד למען היישוב. הרב להמן היה חבר בחברה ליישוב ארץ-ישראל ועורך העיתון **Israelit** במגנצא.
⁶. קלויזנר, **שם**, עמ' 453.

באולם זה היינו עדים לכך, כיצד האחים המתנכרים כביכול התוודעו שוב זה לזה. צעירים וזקנים, יראי שמים אדוקים וחניכי המדע המודרני הושיטו איש לרעהו יד אחים, שכחו וסלחו את העוול שגרמו זה לזה מעודם. על קרקע נייטרלית, במקום שנתוועדו בשם המוצא המשותף והגורל המשותף, מפניות שונות, יכלה גם לקום סובלנות הדדית והסכמה שלמה...⁴¹⁷

"ההסכמה השלמה" היתה רק למראית עין, ובפועל נמשך המאבק על ההנהגה. החרדים לא השיגו בקטוביץ עמדות חשובות בהנהגת התנועה. בראשה הועמד פינסקר, ולמזכיר התנועה נבחר ליליינבלום. אגודת ביאליסטוק איבדה את מרכזיותה לטובת אגודות אודסה ווארשה, שבהן היתה השפעת המשכילים רבה. הרב מוהליבר, שזכה בפופולריות גדולה בוועידה,⁴¹⁸ לא היה מרוצה מתוצאותיה. הוא חשש שכלל שהשפעת החרדים תפחת, וכך יימנעו רבנים אחרים מלתמוך בתנועה. ואכן, העולם הרבני הגיב בקרירות על החלטות קטוביץ. הראשון שהסיק מסקנות היה הרב אליעזר גורדון, הרב מקלם ולימים ראש ישיבת טלז: הוא ניתק כל קשר עם התנועה. על-פי עדות תלמידו, אליעזר פרידמן, שמע הרב על בחירתו של פינסקר כשהגיע לוויילנה, לאחר הניסיון הכושל לעבור את הגבול בדרך לקטוביץ. הוא הביע אכזבה גדולה מאי-בחירתו של מוהילבר ליו"ר התנועה. מאותו יום "ויהי לרב אחר... והיה מתנגד לתנועה הציונית".⁴¹⁹ מאוחר יותר הוא ישווה את התנועה הציונית ל"פרה האדומה", שאומנם בכוחה לטהר טמאים – אך גם עלולה לטמא טהורים, ולכן הקפיד שבישיבתו לא יישאו דרשות בזכות התנועה.⁴²⁰

הרב יוסף בר סולובייצ'יק, שעד כה גילה אהדה גלויה לרעיון שיבת ציון,⁴²¹ התחיל להסתייג מ"חובבי ציון" כבר אחרי ועידת ביאליסטוק, כאשר נדחתה

²⁷ על-פי תרגום הנאום של מ' יואלי, המובא אצל א' לוז, **מקבילים נפגשים**, עם עובד, תל אביב 1985, עמ' 58. לוז מציין שהתרגום של שפ"ר, המופיע ב**כתבים לתולדות חיבת ציון** של דרויאנוב, הרבה יותר מעורפל.

²⁸ על-פי הפרוטוקול שפורסם ב**כתבים לתולדות חיבת ציון וישוב ארץ-ישראל** (להלן: **כתבים**), א, עמ' 312, נבחר הרב מוהילבר לוועד המרכזי במספר קולות זהה לר' פינסקר (24 קולות מתוך 25).

²⁹ א' רבינר, **הגאון רבי אליעזר גורדון זצ"ל**, ללא הוצאה, תל אביב תשכ"ח, עמ' קלא. עם זאת יש לציין, שמעולם לא התנכל הרב גורדון לעצם המאמצים ליישב את הארץ. הוא אף המליץ לאגודות להמשיך את איסוף הכספים, אך לשלוח אותם למתיישבים, המקיימים את המצוות התלויות בארץ. הוא גם התנגד מאוד לכל המאבקים, הפילוגים והחרמות, שהתפתחו סביב "חיבת ציון". הוא אסר על תלמידיו למנוע מאחרים לגייס כספים עבור הוועד באודסה. אופייני לגישתו היה סירובו להיכנע ללחצים שהופעלו עליו, כדי לפטר שוחט ציוני מעבודתו. וראה **שם**, עמ' קל-קלג.

³⁰ **שם**, עמ' קלד.

³¹ כבר בתרמ"א הוא ייסד בכריסק "חברה ליישוב ארץ-ישראל". בקיץ תרמ"ב חתם עם הרב מוהילבר והרב מיזל על קול-קורא לעלייה ולרכישת קרקעות בארץ-ישראל. בראשית תרמ"ג

דעתו על הקמת תנועה חרדית למען היישוב;⁴²² ולאחר ועידת קטוביץ סירב בעקשנות לעזור לתנועה, והדבר "עשה מעצור רב להתפשטות הרעיון".⁴²³ מוהליבר העריך שהחלטות קטוביץ מונעות את הרחבת השורות.⁴²⁴ העימות בינו לבין פינסקר, שלבש גם צורה של עימות בין אגודת ביאליסטוק לאגודת אודסה, פגע באיסוף הכספים. נאמני הרב לא ששו לשלוח את תרומותיהם למרכז-המשנה בווארשה, כפי שמתחייב מהחלטות קטוביץ. היה צורך בהתערבות האגודה ה"נייטרלית" של וילנה כדי לתקן את המצב.⁴²⁵ הטענה הרשמית של ה"חובבים" בביאליסטוק היתה, שההנהלה מפלה לרעה את אנשי פתח-תקווה שומרי המצוות בהשוואה לאנשי גדרה החופשים. במכתב מחודש חשוון תרמ"ו (אוקטובר 1885) הם הצביעו על הרושם החמור שהדבר משאיר בלבותיהם של "רבים מאחינו היראים והחרדים אשר רוב חובבי ציון, מהם הנם".⁴²⁶

בסוף שנת 1885 היתה התנועה שרויה במשבר חמור.⁴²⁷ מיעוט ההכנסות הראה, שהיא לא חדרה די הצורך לציבור היהודי הרחב. לכולם היה ברור

עוד גייס כספים עבור ר' יחיאל בריל, שארגן את עלייתם של עשרה יהודים מפאבלובה. על יחסו ל"חיבת ציון" ראה ח' קרלינסקי, **הראשון לשושלת בריסק**, עמ' 344-353.

³2. כאמור, הוא סירב אז להיות חבר הוועד המרכזי והסביר: "מה שנתנוני בכפיפה אחת עם 'היהודי המלומד' והכותב סיפורי שטות, לבנדה, שאין בו ולו רק ריח של תורה ויראה, את זה לא אוכל לסלוח להם, שהרי יש כאן משום בזיון התורה וחילול שם שמים": עמ' 346.

³3. עמ' 349. ואולם כאן המקום להבהיר ולדייק: בניגוד לדעה המקובלת, דומה שהיה שוני בין ההתנגדות החריפה של רב חיים מבריסק ל"חיבת ציון" לזו המתונה יותר של אביו, הרב יוסף בר. ר' יוסף בר אף פגש את הרב מוהליבר כדי לדון אתו בענייני היישוב, גם אחרי שמשך פורמלית את ידיו מהרעיון. ועיין על כך אצל קרלינסקי, **שם**, פירוט על שתי פגישות ביניהם: האחת בתרמ"ז והאחרת בתרמ"ט, כלומר סמוך להתפטרות פינסקר ולוועידת וילנה, שבה עבר מרכז הכובד לידי ההנהגה הדתית. הרושם שנוצר על ההתנגדות החריפה, כביכול, של הרב יוסף בר, כפי שבא הדבר לידי ביטוי אצל י" שלמון (**דת וצינונות**, הספרייה הצינונית, ירושלים תש"ן, עמ' 151) ובעקבותיו אצל א' רביצקי (**הקץ המגולה ומדינת היהודים**, עם עובד, תל אביב 1993, עמ' 27), מבוסס על המכתב, ששלח חיים זונדל מכבי אל יחיאל צ'לנוב (**כתבים**, ז, עמ' 143 במהדורת ש' לסקוב, אוניברסיטת תל-אביב, תל אביב 1982), ובו הוא מספר על הקשיים שבהם הוא נתקל במאמציו לשקם את התנועה בבריסק. מדבריו יוצא ש"האויב היותר חזק מזיק לענייננו הקדוש" הוא הרב יוסף בר, שבשמו ובשם בנו, רב חיים, טוענים ש"חיבת ציון" היא "כיתה חדשה ככת השבתי צבי, שם רשעים ירקב". אולם יש לשים לב שמכבי לא שמע זאת מפי הרבנים עצמם, וייתכן שדברי רב חיים יוחסו גם לאביו. המכתב נשלח בקיץ 1889, אחרי התפטרות פינסקר ולפני כינוס ועידת וילנה. כאמור, באותה תקופה ניסה רב יוסף בר למצוא שפה משותפת עם הרב מוהליבר.

³4. למרות שבעקבות הוועידה גדל מספר האגודות מ-18 לשישים, כולל אגודות חדשות במערב אירופה.

³5. **כתבים**, מס' 364, עמ' 550 במהדורה של לסקוב, מכתב של רש"י פין אל שמואל מוהליבר.

³6. **שם**, מס' 359, עמ' 533 במהדורה של לסקוב. באודסה טענו שאין צורך לתמוך בפתח-תקווה, כיוון שזו מקבלת תמיכה מהברון רוטשילד.

³7. המאבק על ההנהגה והמתחים בין מוהליבר לפינסקר לא היו הסיבות היחידות, אף לא העיקריות, למשבר שפקד את התנועה בסוף שנת 1885. על כך צריך להוסיף את המכשולים שהעמיד הממשל התורכי לפני העולים; את העובדה שברוסיה טרם זכתה התנועה לאישור חוקי מהשלטונות (האישור יינתן רק ב-1890); את הצורך בשל כך להעביר את מרכז התנועה למערב (ניסיון שלא עלה יפה); את התפקוד מעורר המחלוקת של מזכיר התנועה, שפ"ר,

שגיוס של "גדולי הרבנים" למען הרעיון חיוני יותר מתמיד. זה הרגע שבו בחר הרב נפתלי צבי יהודה ברלין להצטרף רשמית לתנועה. בפרק הבא נראה מה היו המטרות שרצה להשיג בהצטרפות זו, ונברר אם אכן השיג אותן, ועד כמה היתה השפעתו על התנועה מורגשת.

ב. הנצי"ב ו"חיבת ציון": הצטרפות ותמיכה

1. הצטרפות הנצי"ב לתנועה והשפעתה

הנצי"ב לא השתתף בוועידות ביאליסטוק וקטוביץ בשנים 1883-1884 – למרות שסביר להניח שהוזמן לשתייהן על-ידי חברו מילדות, הרב מוהילבר, במסגרת מאמציו לחזק את הענף החרדי של התנועה. עד כסלו תרמ"ו, המועד הרשמי של הצטרפות הנצי"ב לתנועה, לא ידוע לנו על שום פעילות שלו או אפילו נקיטת עמדה בכל מה שקשור לתנועה. זמן-מה לאחר שהצטרף לתנועה הצביע הנצי"ב על הסיבות, שמנעו ממנו להתערב עד כה במה שנעשה ב"חיבת ציון":

אכן באמנה טרדתי ועבודתי הרבה בהישיבה הקדושה אשר בה כל רוחי, וגם אין איש עמדי לשאת משאה, ע"כ [על כן] לא שמתי לב ולא פניתי עת לשלוח אצבע לדבר החבורה הקדושה של ישוב א"י אשר יש בה גדולים וטובים ממני.⁴²⁸

ואולם מכיוון ש"טרדת הישיבה" לא פחתה עם השנים, נשאלת השאלה: מה ראה הנצי"ב להפר דווקא עכשיו את שתיקתו ולהסכים לתת את ידו, את שמו וחלק מזמנו היקר ל"חיבת ציון"?

הנצי"ב הציג את דבר הצטרפותו לתנועה כאילו "נגרר" על-ידי ההשגחה,⁴²⁹ אך מותר לנו להניח שסיבות כבודות-משקל הביאו אותו להחלטה זו. בשנת 1885 היה מעמדו של הנצי"ב בעולם היהודי נכבד ביותר. הוא עמד בראש ישיבת וולוז'ין זה למעלה משלושים שנה. תחת הנהגתו הפכה הוותיקה שבישיבות ליטא לריכוז הגדול ביותר של כוחות צעירים ומוכשרים, אוהבי

בווארשה; את הבשורות הלא-מעודדות המגיעות מהארץ; ובנוסף – גם את האכזבה המרה ממשח מונטיפיורי, שבמותו ביולי 1885 לא הוריש מאומה ליישוב ארץ-ישראל.

³⁸ מכתב ללא תאריך שנשלח ל"חובבי ציון" בווארשה ונדפס בא"י סלוצקי, **שיבת ציון**, וארשה תרנ"ב, חלק ב, עמ' 9-6. פתיחת המכתב מעידה כי הוא נשלח שבועות מספר לאחר הצטרפותו לתנועה, בכסלו תרמ"ו; ועיין **שם**.

³⁹ "עתה רואה אני כי בהשגחה ה' נמשכתי, אחריהם ארוצה, להיות טפל וחבר למעכ"ה [למעלת כבודם הרם] נ"י. המקום יתברך שמו יהיה בעזרנו" (**שם**).

תורה ולומדיה.⁴³⁰ עשרות רבות של בוגרי ישיבת וולוז'ין כיהנו כרבני קהילות וסיפרו בשבחו של ראש הישיבה. ספריו הרבים הוכיחו שכוחו רב בכל ענפי הספרות התורנית: הפרשנית והמדרשית, התלמודית וההלכתית. כל העולם היהודי ידע שעמדת הנציב בפולמוסים העומדים על סדר היום של הציבוריות היהודית תשפיע רבות על שלומי אמוני ישראל בכל מקום שהם.

בה בעת היה הנצי"ב מודע היטב למה שקורה ברחוב היהודי בכלל, ולמשבר הפוקד את "חיבת ציון" בפרט. קריאת העיתונים העבריים היתה עבורו בגדר עונג שבת והביאה לו, כהגדרתו, "ברכת שלום מכל העולם".⁴³¹ אין כמעט מערכת אחת בעיתונות העברית, מרוסיה ומחוצה לה, שלא שלחה לו בחינם את השבועון או הירחון שלה בצירוף בקשה שיכתוב מפרי-רוחו בענייני דת או בענייני ציבור.⁴³²

לאחר ועידת קטוביץ קרא הנצי"ב ושמע על נטישת התנועה על-ידי רבנים ידועים ועל הסתייגותם ההולכת וגוברת מרעיון יישוב הארץ. סביר להניח שעמדת שני הרבנים סולובייצ'יק, ר' יוסף בר ובנו ר' חיים, ציערה אותו במיוחד,⁴³³ והוא חשש שנטישת הרבנים תרחיק מהתנועה שומרי מצוות רבים. על-מנת לעצור סחף מעין זה, ועל-מנת למשוך לתנועה גדולי תורה אחרים, החליט הנצי"ב להטיל את כובד משקלו לצד "חובבי ציון". וכך הוא כתב מפורשות באותו מכתב לאנשי וארשה:

בזה⁴³⁴ יהיו נמשכים אחרי החברה הקדושה גדולי תורה ברו"פ [רוסיה ופולין] אשר יודעים כי בהעדר דעתם הרמה נמצא חסרון רב בהתחברות המון רב של עם ה' ברוסיה ופולין.⁴³⁵

לכן כאשר באחד מימי כסלו תרמ"ו הגיעה אליו משלחת מכובדת של אגודת "חובבי ציון" בוולוז'ין, שזה עתה נוסדה,⁴³⁶ על-מנת לבקש ממנו את הסכמתו

⁴⁰. מעריכים שמספר התלמידים באותן השנים הגיע ל-400 ויותר. ראה, למשל, אצל מ' בר-אילן, **מוולוז'ין עד ירושלים**, הוועדה להוצאת כתבי הרב מאיר בר-אילן, תל אביב תשל"א, חלק א, עמ' 106.

⁴¹. מובא בספרו של אחיינו, ב' אפשטיין, **מקור ברנך**, וילנה תרפ"ח, חלק ד, עמ' 1795-1794.
⁴². ולא פעם הוא נעתר לבקשות. עוד על יחסו לעיתונות העברית, ראה אצל ב' אפשטיין, **שם**.
⁴³. התפתחות היחסים בין שני הרבנים מבריסק לבין הנצי"ב מרתקת ומורכבת ביותר, ולא כאן המקום להאריך. נסתפק בציון העובדה, שלמרות המאבק על ראשות הישיבה בין הרב יוסף בר לבין הנצי"ב בשנת 1853, שהתסתיים בנצחונו של הנצי"ב ובהליכתו של הרב יוסף בר לבריסק, התהדקו עם הזמן הקשרים בין שתי המשפחות. בשנת 1873 נשא רב חיים את נכדתו של הנצי"ב לאשה וחזר להתגורר בוולוז'ין, ועד סגירת הישיבה שימש כמשנה לראש הישיבה. ההבדלים בין השניים בשיטת הלימוד וההוראה היו בולטים וגרמו לתחרות מתמדת ביניהם על לבבות התלמידים. ביסוד היחסים שביניהם עמדה הערכה הדדית על גדולתם בתורה.

⁴⁴. הכוונה לחיזוק הדת בתוך "חיבת ציון".

⁴⁵. א"י סלוצקי, **שם, שם**.

⁴⁶. אגודת וולוז'ין היתה מורכבת מבני הקהילה, אך נוסדה ביוזמתם של תלמידי ישיבת וולוז'ין. אלה התארגנו ללא ידיעת הנצי"ב כאגודת סותרים בשם "נס ציונה", שפעלה להפצת ספרים ולהסברת הרעיון של שיבת ציון. בשנת תר"ן עלו השלטונות על עקבותיה וחקרו את אחד

ותמיכתו, נעתר הנצי"ב מיד וכתב בראש פנקס האגודה מכתב נלהב בזכות "חיבת ציון".

"חובבי ציון" בוולוז'ין הבינו מיד את התועלת הרבה שיוכלו להפיק מהצטרפות הנצי"ב, ומכתבו נשלח מיד להמגיד, וזה מיהר לפרסמו. הוא גם הועתק באלפי עותקים והופץ בין רבנים וראשי קהילות.⁴³⁷ על העידוד הרב, ששאפו "חובבי ציון" מהצטרפות הנצי"ב, ניתן להתרשם מדברי שפ"ר, מזכיר התנועה בווראשה:

אם כל אגודה כזאת נחשבת בעינינו כקשקשת המצטרפת לשריון ומגן נגד חציי משנאינו ומנדינו מחוץ ומעט חמר לבניין הרעיון ישוב א"י מבפנים, הלא כפלים לתושייה תצא להרעיון הנשגב הזה מאגודת חו"צ פה, אם גבר מורם מעם נודע לשם ולתהילה עומד בראשה.⁴³⁸

ברור היה שהתנועה תנסה להפיק תועלת מרבית מתמיכתו של הנצי"ב. בוועידה השלישית של "חיבת ציון", שנערכה בדרוזקניק בקיץ תרמ"ז, נבחר הנצי"ב לאחד מששת "הגבאים היועצים" שה"גבאי הראשי", ד"ר פינסקר, היה חייב להתייעץ אתם לפני כל קבלת החלטה חשובה.⁴³⁹ ראוי לציין ששמו של הנצי"ב הועלה דווקא על-ידי המזכיר לילינבלום, שיחסיו עם העולם הרבני היו מתוחים ביותר עוד מתקופת הוויכוח על התיקונים בדת. לילינבלום רצה ברבנים "כאלה שלא יהיה חשש למחלוקת ולוויכוחים תמידיים מצדם"⁴⁴⁰ – מה שמוכיח ששמו של הנצי"ב הלך לפניו כאיש-שלום הבורח מריב ומדון. ראשי "חובבי ציון" לא הסתירו, שבחירת הנצי"ב כחבר בהנהגת התנועה נעשתה בראש וראשונה מטעמים של תעמולה בקרב הציבור שומר המסורת. פינסקר בעצמו כותב זאת לנצי"ב מיד לאחר הוועידה:

מראש ידענו כי כבוד גאונו טרוד במצווה רבה, החזקת תלמוד תורתנו שהיא אבן פינה לכל המצוות, ועל זה שמנו עינינו לבחור בכבוד גאונו למען יראו אחינו שלומי אמוני ישראל כי גדולי עמנו באמת ככבוד גאונו, המקדישים כל ימיהם לתורה הקדושה, עוסקים גם במצוות ישוב הארץ ששקולה ככל המצוות.⁴⁴¹

ממייסדיה ומפעיליה המרכזיים, יוסף רוטשטיין. הדבר הביא לפירוק האגודה. על "נס ציונה", הקמתה, השפעתה, פעילותה ופירוקה ראה בספרו של י' קלויזנר, **תולדות האגודה נס ציונה בוולוז'ין**, מוסד הרב קוק, ירושלים תשי"ד.

⁴⁷ חברי "נס ציונה" לקחו על עצמם את הפצת המכתב (שם, עמ' סג).

⁴⁸ א"ר מלאכי, "משפחת ברלין והישוב", **תלפיות**, שנה ה, ג-ד, תשי"ב, עמ' 402.

⁴⁹ הנצי"ב לא הגיע בעצמו לוועידה – מן הסתם בגלל עיסוקיו הרבים – אך הוא הסכים למינוי.

⁵⁰ עם הנצי"ב נמנו כ"גבאים יועצים" גם הרבנים מוהילבר מביאליסטוק ואליאשברג מבוויסק.

שניהם הכירו את הנצי"ב היטב עוד מתקופת לימודיהם בישיבה.

⁵¹ **כתבים**, "פינסקר אל הנצי"ב", חלק ב, עמ' 354.

קשה להעריך עד כמה התגשמו תקוותיהם של ראשי התנועה ועד כמה השפיעה הצטרפות הנצי"ב על העולם הרבני. מצד אחד לא ידוע על הצטרפות של אישיות רבנית חשובה אחרת בעקבות הנצי"ב, ומי שהתנגד עד כה לתנועה התמיד בהתנגדותו. מצד שני אין ספק שעבור רבים מבעלי הבתים ומלומדי התורה, ה"הכשר" שנתן הנצי"ב ל"חיבת ציון" ולשיתוף-הפעולה עם החופשים אפשר להם לתת פומבי לתמיכתם שלהם בתנועה. דוגמה מאלפת לכך ניתן לראות במפנה שחל בישיבת וולוז'ין עצמה בעקבות הצטרפות הנצי"ב.

כשנוסדה אגודת הסתרים בין כותלי הישיבה, היא מנתה שבעה בחורים בלבד.⁴⁴² כאמור, סמוך להיווסדה היא יזמה את הקמת אגודת העיירה, שגייסה את הנצי"ב לשורותיה. התפתחותה מאז היתה מהירה ומרשימה. בשנת תרמ"ז בלבד הקימו חבריה שש אגודות חדשות ברחבי המדינה.⁴⁴³ הם עסקו גם בהפצת ספרים רבים הקשורים לנושא.⁴⁴⁴ בשנת תרמ"ט הודיעה קבוצה של תלמידי הישיבה להנהגת "חיבת ציון", שלא פחות ממאה מתוכם מוכנים לייסד מושבה בארץ, "להיות כורמים ויוגבים על הררי ישראל".⁴⁴⁵ גם אם יש הפרזת-מה במספר הנקוב (כרבע מתלמידי וולוז'ין!), היוזמה של בחורי הישיבה מלמדת עד כמה התפשט הרעיון בקרבם. למרות שראש הישיבה לא ידע על קיום האגודה עד שנתגלתה על-ידי השלטונות,⁴⁴⁶ עצם הידיעה שהנצי"ב לא זו בלבד שאינו מתנגד לפעילות, אלא תומך בה, ואף ממלא תפקיד בהנהגת התנועה, עודדה את חברי האגודה: "ברור ללא ספק כי תלמידים אלו הוקרנו מרוחו הגדולה של ראש הישיבה, הנצי"ב, אשר היה קשור בעבותות אהבה לא"י ופעל לישיבה וקימומה מחדש".⁴⁴⁷ היה, אם כן, משקל מיוחד לעצם הצטרפותו הרשמית של הנצי"ב. נקל להבין אפוא מדוע התגאו אנשי אגודת "נס ציונה" בכך שהם-הם שגייסו אותו לתנועה:

אל נסיח את דעתנו מדבר אחר גדול ונכבד מאוד אשר עשה הנ"צ [נס-ציונה] עוד בראשיתו, ואשר אין ערוך לו והוא הוצאתו את הרנצי"ב שי-

⁵². רשימת המייסדים מופיעה בספר וולוז'ין, עורך א' לאוני, הוצאת הארגונים של בני וולוז'ין במדינת ישראל ובארצות-הברית, תל אביב 1970, עמ' 120.

⁵³. תולדות האגודה נס ציונה בוולוז'ין, עמ' יד. התלמידים שעזבו את הישיבה או שחזרו לביתם לחופשות יכלו להקים אגודות במקום מגוריהם. ככל שפיזור התלמידים היה גדול יותר, כך גדלה השפעת אגודת "נס ציונה".

⁵⁴. שם, עמ' יג.

⁵⁵. כתבים, "חבורה של תלמידי ישיבת וולוז'ין אל ק"ז ויסוצקי", חלק ב, עמ' 797-800.

⁵⁶. היו לחברי האגודה שתי סיבות טובות לשמור על סודיות: ראשית, פעילות גלויה למען ציון היתה עלולה לסכך את המוסד עם השלטונות טרם השגת האישור הממשלתי לתנועה. שנית, הנצי"ב לא היה מרשה בשום פנים להתעסק במה שעלול היה להפריע ללימוד, משום ביטול תורה.

⁵⁷. א' אייזנטל, "אגרות הנצי"ב", ארץ צבי, עורך א' וסרמן, קרן צבי מנחם, עמ' 136.

מסתר שבתו, לגלותו לעין כל ולהעמידו בשורה הראשונה בין חובבי הישוב, שתפארת המה לרעיון, שימו אל לבכם!⁴⁴⁸

2. מבצע הקערות ביום הכיפורים

אחת הבעיות החמורות ביותר שעמדה על הפרק באותה תקופה היתה המצב המדאיג של קופת התנועה. ועידת דרוזקניק התנהלה בצל המשבר הכספי: הכסף שנאסף על-ידי האגודות היה מועט, והעברתו לקופה המרכזית לא התנהלה בצורה תקינה. המושבות גדרה, יסוד-המעלה ופתח-תקווה היו על סף פשיטת רגל.

הנצי"ב נרתם למשימת גיוס הכספים. בגלל גילו, עיסוקיו ומעמדו לא יכול היה לצאת לארצות מערב אירופה כדי לאסוף תרומות, כפי שעשו פינסקר ומוהילבר, אך הוא היה פעיל מאוד במבצע הקערות של יום הכיפורים. היתה זו השנה השלישית, ש"חובבי ציון" ניסו לגייס תרומות על-ידי העמדת קערות בבתי-הכנסת בערב יום הכיפורים, אך הפעם הביא מינוים של רבני וולוז'ין, ביאליסטוק ובוויסק ל"גבאים-יועצים" של התנועה לשינוי בארגון המבצע. שלושת הרבנים חתמו על הכרוז, הקורא לפוקדי בתי-הכנסת ביום הקדוש לתרום למען ההתיישבות בארץ. הכרוז שוכפל ביותר מ-10,000 ונשלח אל 800 ערים. הוא היה מלווה במכתב, ובו בקשה מכל הרבנים להקדיש את דרשת שבת שובה לעניין.⁴⁴⁹ הכרוז גם התפרסם בעיתונות העברית.⁴⁵⁰ מאיר בר-אילן, בן זקוניו של הנצי"ב, זוכר היטב שאביו ציווה עליו לעמוד בשעת מנחה בערב יום הכיפורים על-יד שולחן הקערה, בשעה שהוא עצמו עמד מאחוריו כדי להתרים את המתפללים.⁴⁵¹ אחד מתלמידיו מספר איך ראש הישיבה עצמו היה הראשון להניח את תרומתו בקערה, והיה מדגיש לגבאי את חשיבות העניין.⁴⁵² מבצע הקערות הביא לתוצאות נאות,⁴⁵³ אך בוטל כעבור שלוש שנים לאחר שהשלטונות גילו את הדבר.

⁵⁸. תולדות נס ציונה, עמ' סג.

⁵⁹. ב' לנדוי, "הנציב מוולוז'ין במערכה לישוב ארץ ישראל בקדושתה", המעין, כרך יד, גיליון ג, ניסן תשל"ד, עמ' 14-15.

⁶⁰. בהמליץ, המגיד והצפירה (קלויזנר, שם, עמ' 269).

⁶¹. מ' בר-אילן, רבן של ישראל, הסתדרות המזרחי באמריקה, ניו-יורק תש"ג, עמ' 94.

⁶². י' ריבקינד, "הישיבה בוולוז'ין והתחייה הלאומית", המזרחי, גיליון 6, תרפ"ד, עמ' 237.

⁶³. בשנה שבה הופץ הכרוז לראשונה, בתרמ"ח, הסתכמו הכנסות המבצע ב-4822 רובל מ-205 מקומות. בשנה השנייה הגיעו התרומות מיותר מ-250 קהילות והגיעו לסך 10,000 רובל. בתר"ן הוסיפו רבנים אחדים את חתימותיהם והתרומות גברו, אך אין לנו נתונים מדויקים על ההכנסות מאותה שנה (קלויזנר, שם, עמ' 270-269).

עד יומו האחרון נשאר הנצי"ב נאמן ל"חיבת ציון". הוא התמיד בתמיכתו הגלויה בתנועה, גם כאשר היו לו הסתייגויות קשות ביחס לדרכה. תמיכה זו באה לידי ביטוי במאמריו, באגרותיו, בדרשותיו ובהסכמות שנתן לספרים שנכתבו למען הפצת הרעיון.⁴⁵⁴ הנצי"ב היה לאישיות התורנית החשובה ביותר שתמכה ב"חיבת ציון".⁴⁵⁵

תמיכת הנצי"ב אילצה את המתנגדים החרדים של התנועה למתן את התקפותיהם עליה. קשה להאשים תנועה בכוונות זדוניות להרוס את הדת בישראל, כאשר אישיות כמו הנצי"ב מתייצבת בין מנהיגיה.⁴⁵⁶ ליליינבלום צדק אפוא, כאשר הציע לצרף את הנצי"ב להנהגת התנועה. טעותו היתה שהוא חשב אותו לשותף נוח, שלא יעורר "מחלוקות וויכוחים תמידיים" בנושאים הדתיים; ואולם שבע שנות פעילותו של הנצי"ב בתנועה, עד מותו בתרנ"ג, היו רצופות משברים וויכוחים רבים בינו לבין ההנהגה. עליהם נעמוד במאמר הבא.

⁶⁴. בין היתר הוא כתב הסכמות ל"א ציזלינג לספרו **ילקוט ארץ ישראל** (וילנה תר"ן). לתלמידו י' פלקסר לספרו **למען ציון** (וילנה תר"ן) ולא"י סלוצקי לספרו **שיבת ציון** (וארשה תרנ"ב). יש לשים לב שכל אלה כתב הנצי"ב בעת הוויכוחים הקשים בינו לבין הנהגת התנועה או מיד לאחריהם.

⁶⁵. אליו יש לצרף גם את הרב ספקטור מקובנה, המנהיג הרוחני הלא-מוכתר של יהדות ליטא, שלא הסתיר אף פעם את אהדתו לתנועה; אלא שבניגוד לנצי"ב, העדיף הרב ספקטור שלא להצטרף רשמית לתנועה ושלא לקבל תפקיד מטעמה. נימוקיו היו אישיים (כריאותו וגילו), ואכן נראה שמעמדו הציבורי מנע ממנו לתת יד לתנועה, בטרם קיבלה אישור רשמי של השלטונות. רק לאחר קבלת האישור ניאות לצרף את חתימתו על כרוז הקערות.

⁶⁶. עד היום גורמת עמדתו של הנצי"ב לטובת "חיבת ציון" מבוכה מסוימת אצל מתנגדיה החרדים של הציונות. מספרי תולדות הנצי"ב "שוכחים" לא פעם לציין אותה בספריהם (ראה, למשל, את הפרק שמקדיש לנצי"ב הספר **גדולי דורות**, עורך י"מ שטרן, הוצאת מנחת ישראל, ירושלים תשנ"ו, עמ' 804-800). גם כאשר מזכירים אותה, לא תמיד מדייקים בעובדות. כך, למשל, במשפט הבא, הלקוח מספר שיצא לאחורונה על הנצי"ב. לאחר שהמחבר מביא מדברי הרב בשבחה של התנועה, הוא מוסיף: "דבריו אלה של הנצי"ב נכתבו בתחילת תקופת ההתארגנות של חובבי ציון כאשר הגאון הרב מוהילבר חשב שיוכל לנהל העניינים בדרכי תורה. אבל, לאחר שנצטרפו לפעולות המארגנים גם ליליינבלום וגם פינסקר, אנשים הרחוקים מקיום תורה ומצוות, הנצי"ב פרש מהאגודה הנ"ל" (מ' צוריאל, **אוצרות הרב הנצי"ב**, הוצאת יהדות התורה, בני-ברק תשנ"ו, עמ' 273). אין צורך לומר שהדברים אינם תואמים את האמת ההיסטורית, והם מעידים על הקושי לקבל את הסכמתו של הנצי"ב לשיתוף-הפעולה עם החופשים במסגרת "חיבת ציון". חריפים עוד יותר הם דברי הפתיחה למוסף המיוחד שהקדיש העיתון **יתד נאמן** לנצי"ב לרגל שנת המאה לפטירתו ("הנצי"ב – מאה שנה", מוסף של 13/8/93). העורך משבח את הנצי"ב על מלחמתו ב"עמלק שבכל דור ודור היא ההשכלה הארורה וכוח כוחה הציונות". ככלל, השתקפות דמותו של הנצי"ב בספרות החרדית ראויה למחקר בפני עצמו.

סביבת פיתוח ללמידה וירטואלית באינטרנט

מאת

ד"ר מרדכי רייף⁴⁵⁷

תקציר

במאמר זה רוצים אנו להציג סביבת פיתוח ללמידה וירטואלית. הסביבה פותחה בבית-הספר הגבוה לטכנולוגיה – מכון לב, ונועדה לאפשר לכל מורה ותלמיד השתלבות קלה ומהירה. אין הסביבה דורשת מהמורה ידע מיוחד בנושאי האינטרנט, אך מניחה שיש למורה הידע הפדגוגי הדרוש לפיתוח נושאי למידה לסביבה של למידה וירטואלית. הסביבה תומכת במאפיינים המרכזיים, הנדרשים מתהליך הלמידה הווירטואלית, והם:

- א. רישום ומעקב.
- ב. תנאי קדם.
- ג. סילבוס.
- ד. הצגת החומר במאפיינים שונים.
- ה. אמצעי קשר בין אחראי לקורס לבין הלומד.
- ו. אמצעי קשר של הלומדים בינם לבין עצמם.
- ז. תרגול ומבחנים.
- ח. מקורות מידע.

הסביבה פותחה תוך מבט על צורכי הלימוד במוסד להשכלה גבוהה, ולכן הוכנה מראש באנגלית. אין היא מתאימה אפוא במתכונתה הנוכחית לבית-הספר. אך התפיסה שהיא מציגה מתאימה גם להוראה וירטואלית ברמת בית-הספר הן התיכוני והן היסודי.

1. מבוא: למידה מרחוק ולמידה וירטואלית

למידה מרחוק היא מושג ישן, שפרץ חזרה ובאופן בולט כמעט לכל סביבות ההוראה: הן בחינוך הפורמלי – החל בבית-הספר היסודי ועד להוראה באוניברסיטאות – והן בחינוך הלא-פורמלי, כגון הכשרות מקצועיות, חוגים והשכלה כללית.

¹ בית-הספר הגבוה לטכנולוגיה – מכון לב, מכללת חמדת הדרום.

פורמלית ניתן להגדיר [GRI93] את מושג הלמידה מרחוק כך: "כל למידה המתבצעת במסגרת של 'מורה-תלמיד', כאשר המורה והתלמיד נמצאים פיסית רחוקים זה מזה ברוב מהלך הלמידה".

אף שמושג הלמידה מרחוק אינו חדש, חלו שינויים באופיו לאורך כל המאה ה-20. בתחילת המאה התבצעה הלמידה מרחוק כלמידה בהתכתבות (בישראל היא התפתחה דווקא לקראת סוף המאה, עם כניסתה של האוניברסיטה הפתוחה). עם התפתחות הרדיו והטלוויזיה הורחבה הלמידה ללמידה, הכוללת גם האזנה לשידורים ברדיו או לחלופין האזנה לשידורים מוקלטים על-גבי קלטות אודיו; וצפייה בשיעורים המשודרים בטלוויזיה או לחלופין הנצפים דרך קלטות וידיאו. בלמידה מרחוק בשיטת ההתכתבות החליפו ספר ההוראה העצמית, התרגול העצמי והתמיכה מרחוק של מרכז ההוראה את המורה והשיעור. כדוגמה לכך ניתן לראות את שיטת הלימוד באוניברסיטה הפתוחה בשנים 1980-1995. בניגוד לכך שימשו שיטות ההאזנה והצפייה כמעט בכל המקרים רק כתוספת או לשיעור הרגיל שהתרחש בדרך המקובלת, קרי "כיתה-מורה-תלמיד", או כהרחבה לספר ההוראה העצמית של למידה בהתכתבות. שימוש מינורי זה נבע מהפסיכיות, שהוכתבה על-ידי מדיות הרדיו והטלוויזיה, שאינן מאפשרות אינטראקציה עם השיעור המועבר בהם.

ניתן לסכם שהשילוב של התכתבות-אודיו-וידיאו יצר דפוס של

למידה מרחוק, שאפיוניו הם:

1. מרכז למידה, האחראי לתוכן ההוראה.
2. בניית מסגרת לתלמידים, שלא יכלו להיות נוכחים פיסית בשיעורים. במסגרת זו הם התמודדו בצורה עצמאית עם חומר הלימוד והמטלות הנלוות אליו – כל אחד בקצב האישי שלו (ברוב המקרים – בכפוף למגבלות זמן כללית).
3. בניית מערכת תמיכה במרכז הלמידה, שאליה ניתן לפנות לצורך שאלות.

כניסתה של רשת האינטרנט, נגישותה ותפוצתה יצרו מהפכה במושג הלמידה מרחוק. שינוי זה הולך ותופס תאוצה, ככל שכלי הפיתוח לצורך תמיכה בלמידה מרחוק נעשים שווים לכל נפש הן מבחינת פשטות תפעולם והן מבחינת מחירם. במקום להסתפק בלמידה מרחוק מאפשר לנו האינטרנט להגדיר "סביבת לימודים וירטואלית" [מזר 97]: "סביבת לימודים וירטואלית היא סביבת לימוד, המשחררת את העוסקים בהוראה מכבלי הזמן והמקום".

הגדרה רחבה זו כוללת בתוכה את כל המאפיינים של למידה מרחוק, אך דורשת יותר מכך. ההגדרה דורשת שידוד-מערכות בפיתוח שיטות הוראה,

פיתוח עזרי הוראה ופיתוח הקשר מורה-כיתה-תלמיד, כשהמטרה המוצהרת היא לפתח בית-ספר וירטואלי, שיחליף את בית-הספר הנוכחי בכל התחום של הקניית ידע והקניית יכולות למידה לתלמיד.

2. למידה וירטואלית

2.1. מבוא

הלמידה הווירטואלית אינה תחליף לבית-הספר. אומנם אחד מתפקידי בית-הספר הוא "הקניית ידע", אך המסגרת של בית-הספר אמורה לעטוף את הקניית הידע במעטפת חינוך, היונקת מהמפגש מורה-תלמיד ומהמפגש הקבוצתי של תלמיד-כיתה ותלמיד-בית-הספר. ברור שמסגרת זו לא ניתנת לספק בלמידה מרחוק, וזאת הסיבה שהמושג נקרא "למידה וירטואלית" – ולא "הוראה וירטואלית"; שכן המושג "הוראה" כולל בתוכו גם את המסגרת החינוכית, בנוסף להקניית הידע. כדאי גם לציין, שלמידה וירטואלית אינה מתאימה לכל תלמיד, וכי קיימות אוכלוסיות בכל הגילים, שעבורן הכרחי המפגש הבלתי-אמצעי של תלמיד-מורה [BDW 97].

בשלב זה משמשת למידה וירטואלית ככלי-עזר להקניית ידע בתוך המכלול של תלמיד-מורה-כיתה, אך מטרתה להחליף את מסגרת הקניית הידע הרגילה של המפגש הפיסי תלמיד-מורה-כיתה במפגש וירטואלי של תלמיד-מדריך-קורס. כדאי לשים לב לשינוי בהגדרות: במקום "מורה-כיתה" – "מדריך-קורס". הדבר נובע מהשינוי המהותי של תפקידי המורה והתלמיד במסגרת המפגש המסורתי של תלמיד-מורה-כיתה – לעומת המפגש ביניהם במסגרת הלמידה הווירטואלית. כפי שנראה בהמשך, אין המפגש הווירטואלי מצריך "כיתה", אלא דורש מסגרת למידה המתמקדת בקורס הנלמד. בלמידה הווירטואלית "מאבד" המורה את תפקידו הטבעי של מקנה הידע, כפי שהוא מתבצע במסגרת תלמיד-מורה-כיתה, והופך יותר לסוכן ידע או מדריך למידה.

2.2. מאפייני הלמידה הווירטואלית

המושג "למידה" כולל מספר רב של מאפיינים. רובם יכולים להופיע במסגרת הלמידה הווירטואלית, ואנו נתרכז בשלושה מאפיינים בלבד:

1. **תכנים:** אלה הם תוכני הידע שיירכשו במסגרת הקורס הספציפי.
2. **למידה עם פעולת-גומלין.** בלמידה זו מתקשרים המורה והתלמיד זה עם זה בצורה זו או אחרת.
3. **למידה עצמאית.** בלמידה זו אחריות המורה היא על תוכני הלימוד, המטלות בדיקת המטלות – אך אין שום קשר ישיר בין המורה לתלמיד (קשר ישיר עשוי להיות גם קשר on-line באמצעות FAQ=Frequently Asking Questions, או דרך e-mail).

שני המושגים האחרונים – למידה עם פעולת-גומלין ולמידה עצמאית – אינם חייבים להיות זרים זה לזה. יתר-על-כן, במערכת של למידה ווירטואלית, הקשורה למסגרת הוראתית, שלובים שני מאפיינים אלה זה בזה, כשכל אחד משלים את חברו. בסביבת המושגים של הלמידה הווירטואלית מקובל להציג את השילוב של שני מאפיינים אלה על-ידי זוג מושגים מקביל – "למידה סינכרונית" ו"למידה אסינכרונית" [CRA97], [BER96].

1. **למידה סינכרונית** היא למידה, שבה קיימת אינטראקציה בו-זמנית בין השלישייה מורה-כיתה-תלמיד. בסביבה של הלמידה הווירטואלית מתממשת אינטראקציה זו לא על-ידי מפגש פנים-אל-פנים (כמו בכיתה), אלא כמפגש וירטואלי באמצעות "קבוצת דיון On-Line משותפת" או באמצעות FAQ המתבצע On-Line [ALB96]. הדיאלוג שנוצר בצורה זו מאפשר שיתוף בו-זמני של כל הלומדים במהלך השיעור, בלא שאחד יפריע לרעהו. יתר-על-כן, במסגרת אינטראקציה זו ניתן לשלב במהלך השיעור "אורחים מבחוץ", המעשירים את תהליך הלמידה.

2. **למידה אסינכרונית** היא למידה, שבה השלישייה מורה-כיתה-תלמיד אינם מתקשרים בזמן אמת זה עם זה – אף כי מתקיים קשר-גומלין ביניהם: במישור מורה-כיתה מתקיים הקשר מעצם אחריות המורה על תוכני הלמידה והמטלות הקשורות אליה; במישור מורה-תלמיד משמש המורה כמעריך ביקורת על הישגי התלמיד, מקבל מהתלמיד שאלות ומגיב עליהן; ובמישור כיתה-תלמיד מהווה הכיתה קבוצת דיון, המתמקדת בנושא השיעור שבאחריות המורה.

ראוי לציין שצורה זו של למידה סינכרונית ולמידה אסינכרונית מתקיימת גם במפגש המסורתי של מורה-תלמיד-כיתה. ההוראה הפרונטלית בכיתה היא מסגרת הלמידה הסינכרונית, ואילו המטלות הנדרשות לביצוע עצמאי כשיעורי בית ועבודות בית מהוות את המסגרת האסינכרונית.

כפי שצינו לעיל, בלמידה הווירטואלית "מאבד" המורה את תפקידו הטבעי של מקנה הידע, כפי שמתבצע במסגרת תלמיד-מורה-כיתה, ונעשה יותר לסוכן ידע או מדריך למידה. שינוי זה מתבטא בעיקר בשני המאפיינים של ה"תוכן" ו"הלמידה הסינכרונית". הידע הנלמד אינו "שמור" עוד יותר אצל המורה, אלא "פתוח לרווחה" לכל משתתפי הקורס.

בגישה המסורתית (ברוב המקרים) "טמון" הידע בספר הלימוד + כישורי המורה להסביר את הנאמר בו. בלמידה הווירטואלית "טמון" הידע באתר

הקורס + כישורי התלמיד להבין אותו, ולכאורה עובר המוקד מהמורה אל התלמיד. מכיוון ששינוי המסגרת ממורה-כיתה-תלמיד אל אתר-תלמיד-מורה-כיתה אינו נוסחת פלא, ההופכת את התלמיד לנבון יותר, צריכה להתמקדות להיות בתחום התוכן המוצג באתר, ואי לכך שוב חוזרים אנו למורה. עליו לבנות את תוכני האתר כך, שהתלמיד יוכל להפנים את חומר הקורס בצורה עצמאית עם מידה "סבירה" של תמיכה סינכרונית ואסינכרונית מצד המורה. בספרות הוצגו מספר מודלים ([כהן99], [REV97], [HED97]), המתארים (במסגרת מודל רחב יותר) את הקשר בין מרכיבי השלשה תוכן-למידה סינכרונית-למידה אסינכרונית. כדאי לציין, שאף אחד ממודלים אלה אינו מציע פתרון פדגוגי כיצד לבנות את תוכני האתר, כך שהמודל יתממש בצורה טובה.

2.3. האדמיניסטרציה הכרוכה בלמידה הווירטואלית
 הלמידה הווירטואלית טומנת בקרבה גם אדמיניסטרציה, שתפקידה לנהל את סביבת הלמידה. אדמיניסטרציה זו אמורה לאפשר:

1. פתיחת קורס וירטואלי.
2. רישום תלמידים לקורס.
3. ביצוע מעקבים על קצבי הלימוד השונים של התלמידים ועל עמידתם במטלות.
4. דיווח לתלמידים על בדיקת מטלות, בחנים ומבחנים, ועל ההישגים שנצברו בהם.
5. הטענת תוכני הקורסים לאתר הלמידה. תכנים אלה מורכבים מ:
 - סילבוס.
 - ספרות מתאימה ואתרי לימוד הקשורים לנושא הנלמד.
 - תוכני החומר הנלמד.
 - תרגילים בכל נושא.
 - בחנים ומבחנים.
6. ניהול קבוצות דיון, הן on-line והן off-line.
7. ניהול אתר FAQ.
8. ניהול הגישה לאתר:
 - גישה מסווגת למורה.
 - גישה מסווגת לתלמיד.
 - גישה מסווגת לאורח.
9. ניהול תחזוקתי של האתר.

דרישות אדמיניסטרטיביות אלה מתפלגות בין גורמים שונים: 1-2 – באחריות המזכירות המנהלתית; 3-7 – באחריות המורה; 8-9 – באחריות מרכז החישובים. האחריות הכוללת לכולם צריכה להיות, לדעתנו, של המורה המנחה את הקורס.

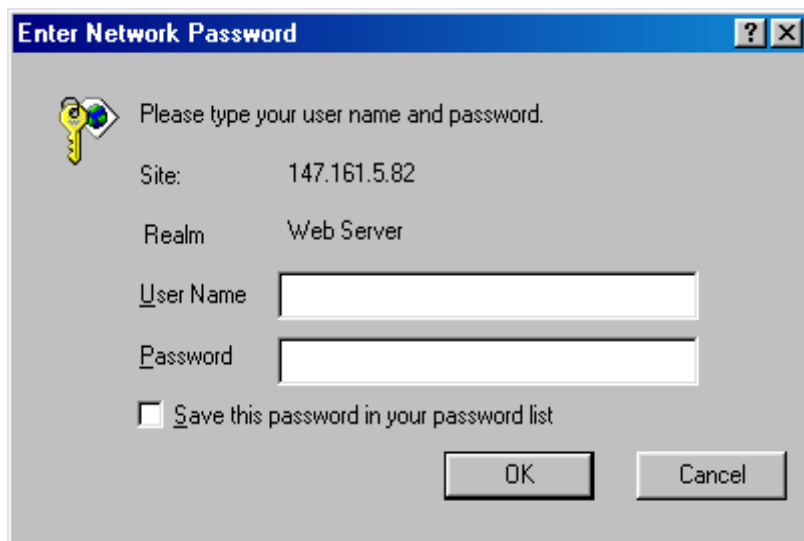
3. האתר שנבנה

האתר שנבנה ומתופעל בבית-הספר הגבוה לטכנולוגיה – מכון לב, אינו מכסה בשלב זה את כל המרכיבים שתוארו לעיל, אלא רק את המרכיבים שבהם:

1. רישום קורס.
2. הרשמה לקורס.
3. בניית הקורס, הכוללת:
 - סילבוס.
 - תכנים.
 - תרגילים.
 - קבוצת דיון.
 - FAQ.
4. ציוני תרגילים, בחנים ומבחנים.

3.1 מערכת המורה

באיורים הבאים אנו מציגים את המסכים העיקריים של האתר, התומכים במרכיבים 1-4 הנ"ל, הקשורים למרצה. מכיוון שהמערכת מוגנת ומפרידה בין המורה, התלמיד, האורח ומנהל האתר, נעשית הכניסה לאתר באמצעות מערכת סיסמאות, המזהה את סוג המשתמש, ובהתאם לכך מאפשרת לו הרשאות שימוש שונות באתר, כמתואר באיור 1.

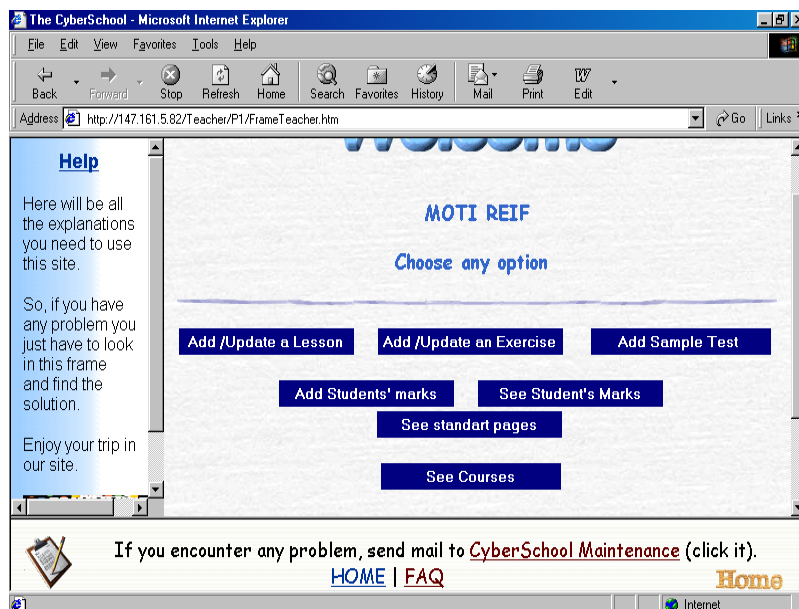


איור 1: כניסה מוגנת למערכת

מכאן ואילך נתאר את מפת האתר המוצגת למורה וללומד. כמעט כל חלק, הנפתח למורה או ללומד, בנוי באותה מתכונת כשלישיית חלונות: הימני מכיל את נושא החלון; השמאלי – עזרה, הן טקסטואלית והן קולית, המתארת מה ניתן לבצע בחלון הימני; התחתון – גישה למערכת העזרה המכוונת.

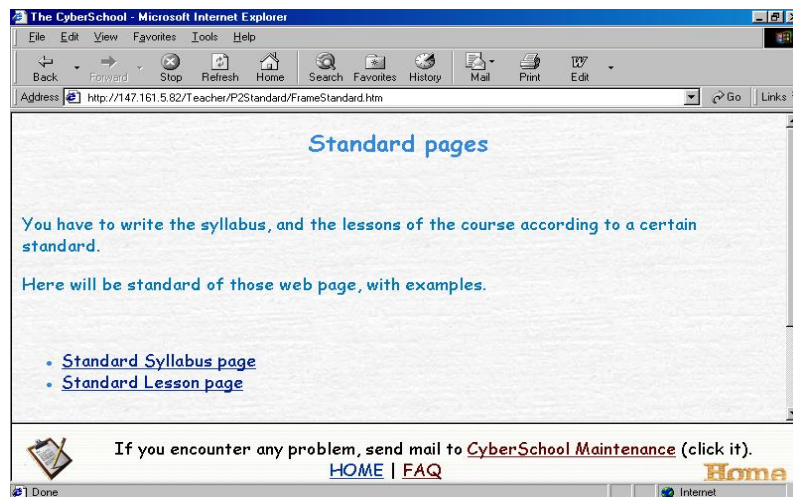
איור 2 מציג את צג הפתיחה של המערכת, שממנו יכול המורה לנווט לכל חלקיה, ומאפשר לו לממש את המרכיבים העיקריים של בניית הקורס.

איור 2: צג פתיחה



צג הפתיחה של המורה מוביל אותו לטיפול בקורס, שנפתח על-ידי המזכירות האקדמית. המורה יכול:

1. להוסיף ולשנות שיעור לקורס.
2. כנ"ל, עבור תרגילים.
3. להציג בחנים ומבחנים.
4. לתת ולשנות ציון למטלות השונות.
5. לקבל אינפורמציה על התפלגות הציונים בקורס.
6. לבנות סילבוס ומערך שיעורים לקורס (see standard pages).
7. לקבל רשימה, ומשם גישה לכל הקורסים באתר שהוא אחראי להם. להלן נציג את חלונות האתר, הקשורים לכל אחד מאפשרויות 1-7 הנ"ל. לכל מורה, האחראי לקורס המופיע באתר, צמודה מערכת חלונות אלה, ובאחריותו לתחזקם.



איור 3: חלון המעבר לעיצוב מבנה הקורס

בתחילה על המורה לארגן את מבנה הקורס. על-מנת שמבנה זה לא ייערך לפי ראות עיניו של כל מורה ומורה, בנינו (תוך התייעצות עם צוות ההוראה) מבנה סטנדרטי של קורס.

The CyberSchool - Microsoft Internet Explorer

File Edit View Favorites Tools Help

Back Forward Stop Refresh Home Search Favorites History Mail Print Edit

Address <http://147.161.5.82/Teacher/P2Standard/FrameStandard.htm> Go Links

Course : 'course name'


Teacher : 'teacher name'

Course goals:

Requirements:

Course Structure: (number of lessons and exercises, duration of the course, quizz, final exam)

Remarks:

 If you encounter any problem, send mail to [CyberSchool Maintenance](#) (click it).

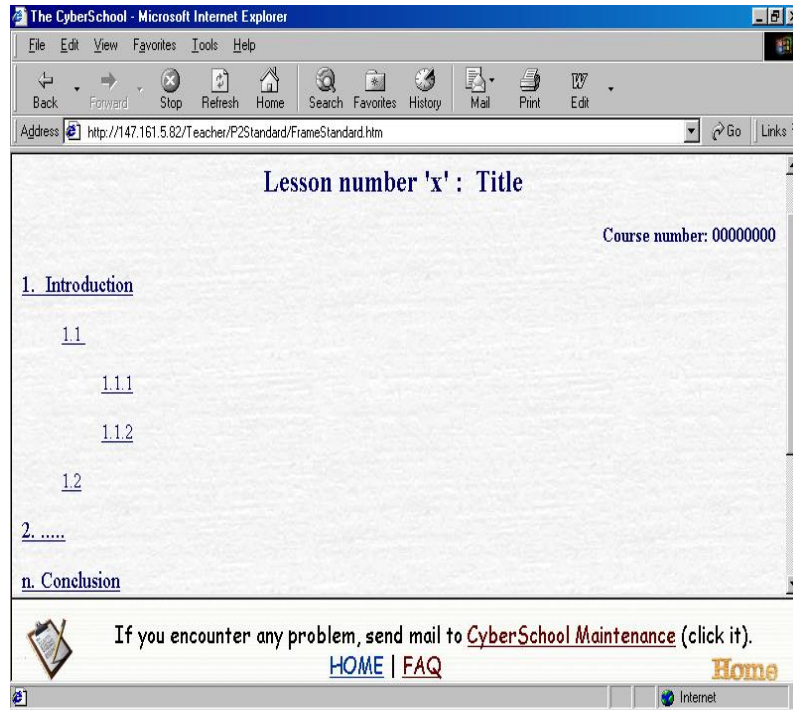
[HOME](#) | [FAQ](#) **Home**

Done Internet

איור 4 : המשך : מבנה סטנדרטי לדרישות הקורס

המבנים נקבעו עבור מטרת הקורס, דרישות הקדם, צורת כתיבת הסילבוס והצורה החיצונית של השיעורים, המרכיבים את הקורס, כפי שמוצג באיורים 3-5.

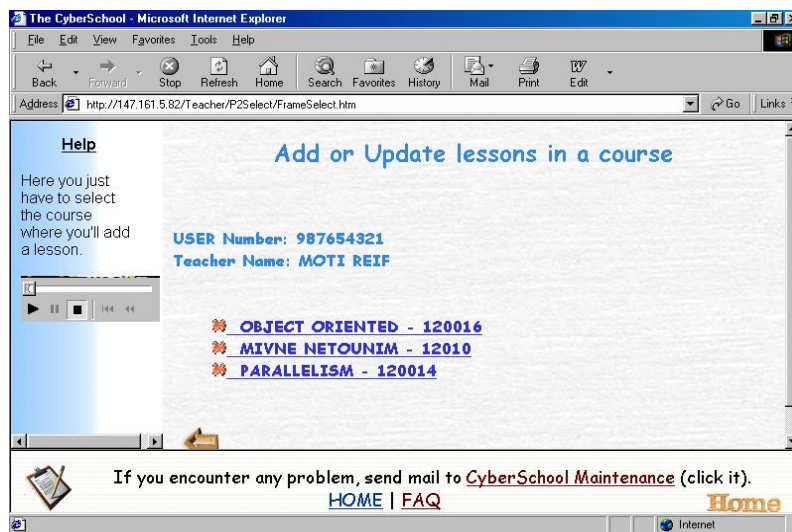
איור 5: המשך: מבנה סטנדרטי של סילבוס



מתוך החלון של הסילבוס – והן באופן עצמאי מתוך החלון הראשי – ניתן לגשת ולהוסיף או לעדכן שיעור של הקורס, כמוצג באיורים 6-8.

באיור 6 מוצג חלון הוספה או עדכון של שיעור באחד הקורסים שבאחריות המורה.

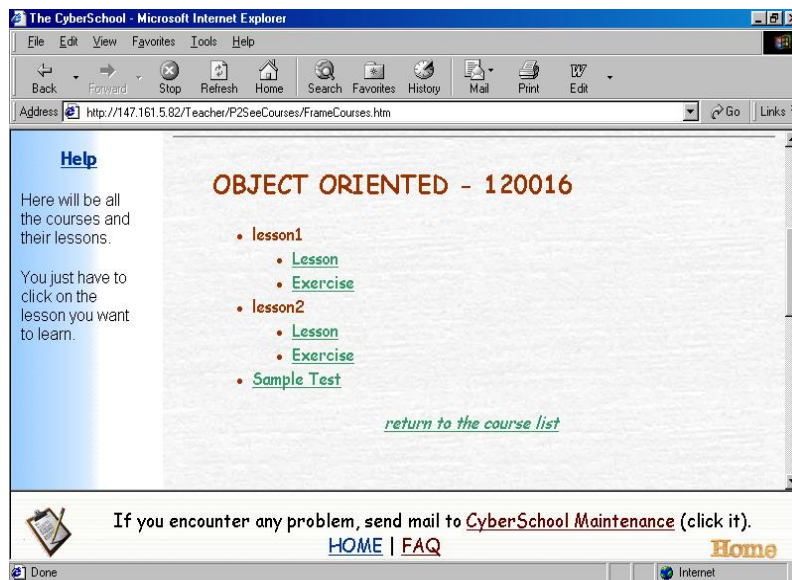
בפתיחה מקבל המורה את רשימת הקורסים שבאחריותו (שם הקורס ומספרו נקבעים על-ידי המזכירות האקדמית), ומתוך הרשימה עליו לבחור את הקורס שברצונו לעדכן.



איור 6: הוספה או עדכון של שיעור בקורס

הבחירה של הקורס המתאים מהרשימה מובילה את המורה לחלון, המופיע באיור 7. בחלון מצוינים מספרו של הקורס, רשימת השיעורים התרגילים, הבחנים והמבחן הצמודים לקורס.

איור 7: המשך: הוספה או עדכון שיעור



בחירה של אחד הפרטים מובילה את המורה לחלון הבא, המופיע באיור 8. בחלון מצוינים מספרו של הקורס, השיעור שרוצים להוסיף או לעדכן, ומיקומו של שיעור זה. מכיוון ששיעור יכול להכיל מגוון רחב של כלים, הן טקסטואליים והן אודיו-ויזואליים, ניתנת למורה האפשרות ליצור את השיעור כדף HTML, המוזן ישירות לאתר הקורס, או לעצב את השיעור בכלים משלו ולבצע קישור חם אליו. כדי לייעל את זמן הקישור אנו מאפשרים (כברירת מחדל) לכל מורה להטעין את השיעור על כל מרכיביו ישר לשרת, וכך מקבל הלומד גישה מהירה לשיעור. אם המורה בוחר להשתמש כברירת המחדל, מתבצעת טעינה אוטומטית של החומר לשרת, ברגע שהמורה מציין את מיקומו של החומר. בכל אופן, גם אם אין המורה משתמש כברירת המחדל, יש באפשרותו להעביר את תוכן השיעור לשרת על-ידי שימוש בכפתור ה-send.

איור 8: המשך: הוספה או עדכון שיעור

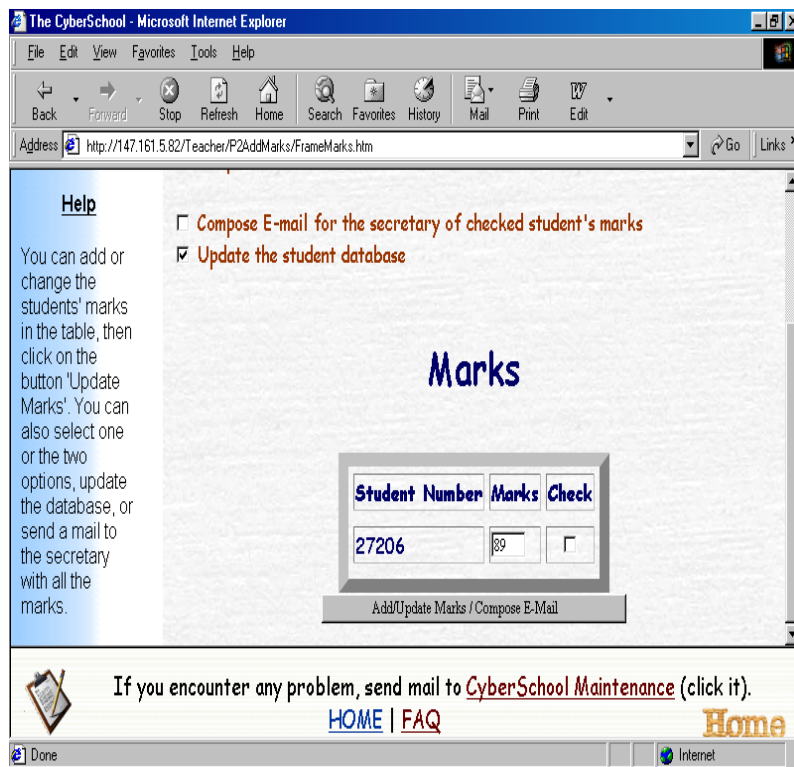
The screenshot shows a web browser window titled "The CyberSchool - Microsoft Internet Explorer". The address bar shows "http://147.161.5.82/Teacher/P2Select/FrameSelect.htm". The main content area contains a form with the following sections:

- Help:** Now you have to fill all the requested fields, select the file that contain the course to add or update, and click on the button 'Send file'.
- COURSE NUMBER:** A text input field containing "120014".
- LESSON NUMBER:** A text input field containing "1".
- FILE LOCATION:** A text input field containing "D:\temp\1997p6q5.ppt" and a "Browse..." button.
- Send File:** A button at the bottom of the form.

At the bottom of the page, there is a footer with the text: "If you encounter any problem, send mail to [CyberSchool Maintenance](#) (click it)." and links for [HOME](#) and [FAQ](#). The status bar at the bottom shows "Done" and "Internet".

באפשרותו של המורה להכניס ולעדכן ציונים של מטלות, בחנים ומבחנים, וכן ולקבל סטטיסטיקות הקשורות לציונים אלה, כמתואר באיור 9.

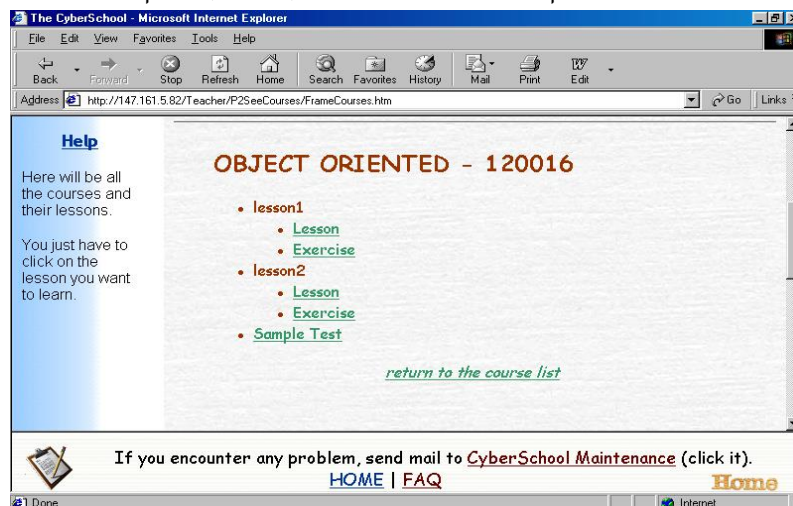
איור 9: חלון גישה למערכת הציונים



3.2 מערכת הלומד

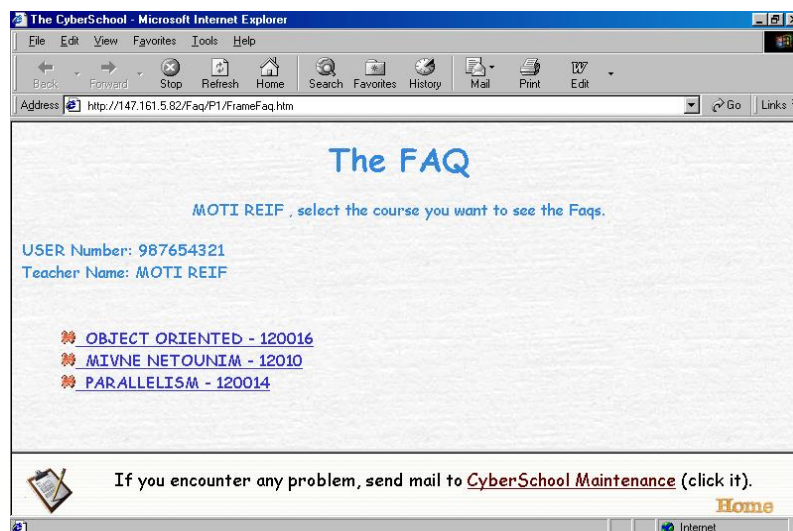
לרשות הלומד קיימת מערכת נפרדת, ואליה הוא נכנס על ידי הקשת סיסמה מתאימה. מערכת חלונות זו דומה למערכת חלונות המורה, אך כאן הם חלונות ניווט עד ההגעה לשיעור המבוקש, כמתואר באיור 10.

איור 10: חלון הכניסה של הלומד לשיעור, לתרגיל, למבחן



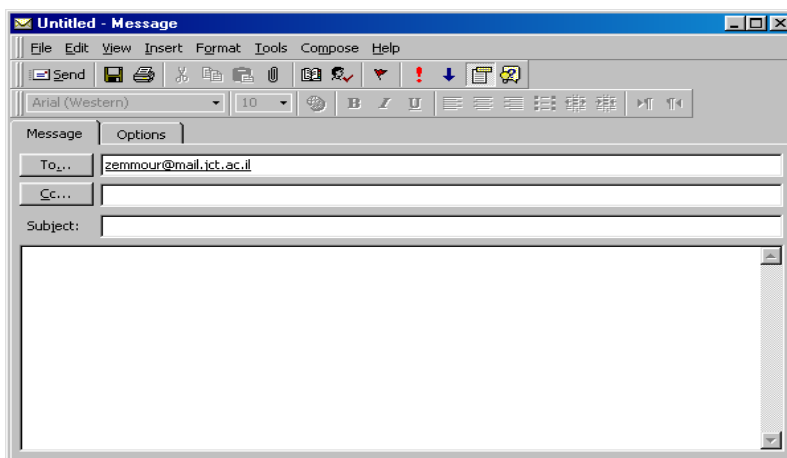
בנוסף לאפשרות ללמוד את השיעור המבוקש ולבצע את המטלות, יש באפשרות המורה והלומד לתקשר on-line ו-off-line עם זה דרך מנגנון ה-FAQ. בחירה במערכת on-line פותחת חלון זהה הן אצל המורה והן אצל הלומד, והוא מאפשר תהליך chat עם המורה ועם שאר הקשורים כרגע לקורס הנוכחי, כמוצג באיור 11.

איור 11: חלון הכניסה ל-FAQ



אם הלומד או המורה מבצעים קשר מסוג off-line, נכנסת לפעילות בצורה אוטומטית מערכת הדואר האלקטרוני, כמוצג באיור 12.

איור 12 : קישור off-line דרך מערכת ה-e-mail



סיכום

כפי שציינו בפתיחה, משמשת המערכת כסביבת עבודה לצורך הלמידה הווירטואלית, ומספקת למורה את הכלים, שבהם הוא יכול לצקת את התכנים המתאימים. אי לכך מניחה הסביבה שהמורה יודע ומכיר את הטכניקות לפיתוח התכנים שיש לצקת. טכניקות אלה דורשות הן מיומנויות פדגוגיות והן ידע רב בשימוש בכלי פיתוח ממוחשבים - מעבר לשימוש סטנדרטי במעבד תמלילים. מצד שני, ניתן למצוא היום ברשת האינטרנט לא מעט חומר בנושאים רבים, הקשורים במישרין או בעקיפין כמעט לכל נושא הלמידה; ובחלק לא קטן מהמקרים החומר כבר מוצג בצורה, שניתן לשלבה לתוך מסגרת של למידה וירטואלית. בצורה זו יכול גם מורה, שאין לו הידע בשימוש בכלי פיתוח, להשתמש בסביבה שפתחנו על-ידי הכנסת חומר מתאים שנשאב ממקורות שונים, בייחוד חומר גרפי וקולי.

המערכת שפותחה נמצאת עדיין בשלבי הרצה וניסוי. במרוצת שנות הלימודים תש"ס-תשס"א היא אמורה לעבור מקצת שיפורים בהתאם לתגובות המשתמשים, וכן הרחבה: על-ידי תוספת כלים הקשורים לכתיבה, ניהול ומעקב אחרי מטלות, בחנים ומבחנים; ובתחום האדמיניסטרטיבי של הרישום לקורס, והאפשרויות לסטודנט לקבל מידע (לא תוכני) ביחס לקורסים השונים המוצעים באתר.

תודתי למיכאל זמור ויהושע וייס, שמימשו את האתר הבסיסי במסגרת פרויקט גמר שהתבצע בבית-הספר הגבוה לטכנולוגיה – מכון לב.

ביבליוגרפיה

1. [מזר 99] מזרחי, א' ופרידמן, ט', (1999). "הוראה וירטואלית לכול", **מחשבים בחינוך**, אביב 1999, דפים 4-7.
2. [כהן 99] כהן א' (1999). "הוראה אמצעית ולמידה מרחוק באמצעות האינטרנט", **מחשבים בחינוך**, אביב 1999, דפים 8-16.
3. [ALB96] Albright, M.J. (1996). "Internet Resources: Distance

Education, Media Center, and the Internet, WWW". **MC**

Jornul: The Jurnal of Academic Media Librarianship, Vol

4,1, Summer 1996, pp. 106-115.

4. [BDW97]Banes, David, and Walter, Richard. (1997). "The

Internet: A new Frontier for Pupils with Severe Learning Difficulties?". **British Journal of Special Education**, Vol. 24

No. 1 Mars 1997, pp. 27-30.

5. [BER96]Berg, Z.L. (1996). "Were Interaction Intersect Time".

MC Jornul: The Jurnal of Academic Media Librarianship,

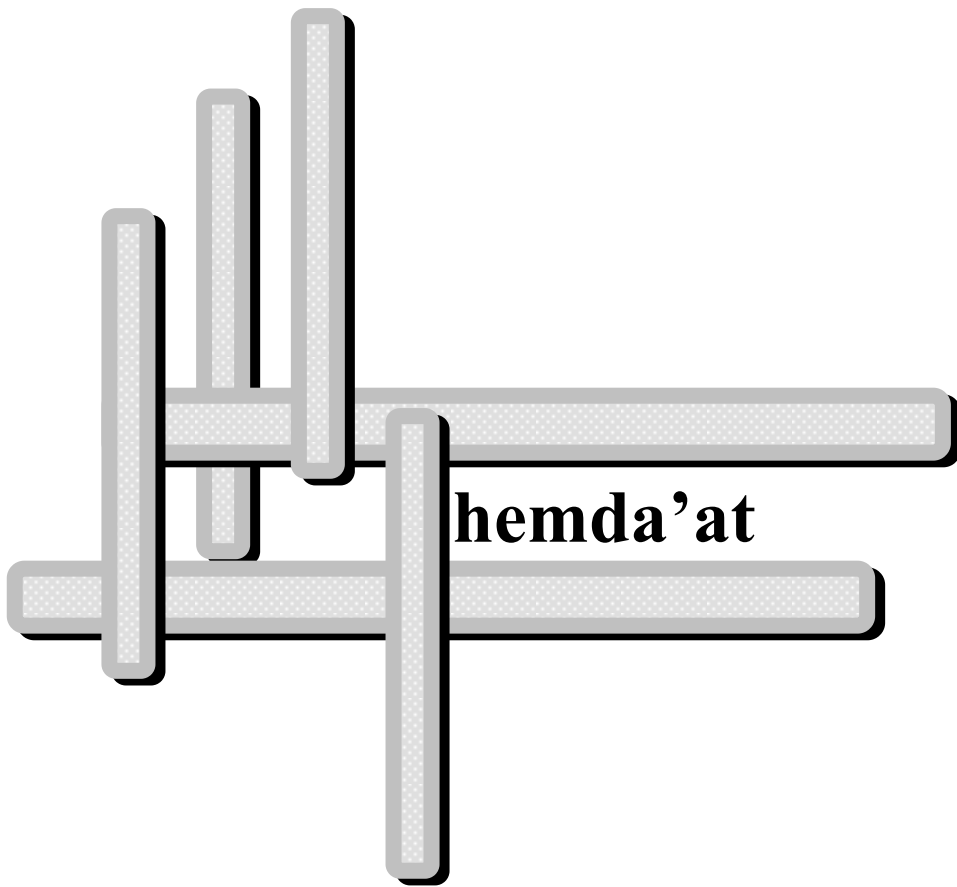
Vol 4,1, Summer 1996, pp. 69-83.

6. [CRA97]Crag, R.F.E. (1997). "Developing Web-Based Notes

and Conferencing for an On-Campus Course in Plant Biology".

ALN Magazine, Vol. 1, Issue 1. March 1997.

- [GRI93]Grims, G. (1993). "Going the Distance with 7.
Technology". **Happy 100th Anniversary to Distance
Learning**. May 1993. pp. 6-8.
- [HED97]Hedberg, J., Brown, C., and Arrighi, M. (1997). 8.
"Interactive Multimedia and Web-Base Learning: Similarities
and Differences". **Web-Based Instruction**, (2e), Educational
Technology Pub, Inc. Englewood Cliffs, pp. 47-58.
- [REV97]Reeves, T.C, and Reeves P.M. (1997). "Effective 9.
Diminsions of Interactive Learning on the WWW". **Web-Based
Instruction**, (2e), Educational Technology Pub, Inc.
Englewood Cliffs, pp. 59-66.



COLLEGE ANNUAL

HEMDAT HADAROM