



**כתב עת רב־תחומי**

**כרך יב**

**תש״ף 2020**

עורכת:  
אסתר אפללו

עריכת הלשון:  
אהרלה אדמנית



© כל הזכויות שמורות למכללה האקדמית לחינוך "חמדת הדרום" ולכותבים  
ISSN 0793 - 3994

#### חברי המערכת:

ד"ר אסתר אזולאי, מכללת חמדת הדרום  
פרופ' אסתר אפללו, מכללת חמדת הדרום  
ד"ר ישעיהו בן פזי, מכללת חמדת הדרום  
פרופ' זהבית גרוס, אוניברסיטת בר אילן  
פרופ' שונית רייטר, אוניברסיטת חיפה  
פרופ' חן שכטר, אוניברסיטת בר אילן  
פרופ' אביגדור שנאן, האוניברסיטה העברית  
פרופ' חיים שקד, מכללת חמדת הדרום

#### כתובת המערכת:

המכללה האקדמית לחינוך "חמדת הדרום"  
ת"ד 412 נתיבות, מיקוד: 8771302  
טל': 08-9937666, פקס: 08-9945532  
כתובת לשליחת מאמרים: hem-daat@hemdat.ac.il

## תוכן העניינים

מאמרים ביהדות		
8	שני סיפורים סכמתיים במקרא והיחס אליהם בספרות החיצונית של בית שני ובאגדות מאוחרות	נאוה גוטמן
25	חינוך הרצון: מושג הרצון בהגותו הקבלית-החברתית של הרב יהודה אשלג והשלכותיו על המעשה החינוכי	אלי וינוקור
47	יחסו הביקורתי של ר' יהודה ליב שפירא בפירושו לתורה 'הרכסים לבקעה' כלפי פרשנות רשב"ם הנוגדת את פשוטו של מקרא	אורלי קולודני
67	פשרה – מבית ומחוץ: הוויכוח על הפשרה כדיון אסטרטגי בתקופת המשנה	מיכאל רוטנברג
מאמרים בחינוך		
84	התברות: השפעתן של קבוצות לפיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות על ילדים	אודליה אלקובי
103	תפיסת התנ"ך והוראתו בקרב מרצים לתנ"ך במכללה להכשרת מורים	מיכל דל
122	שישה מושגים מתמטיים במקרא ובכתבי חז"ל	אילה רביב ומוניק חדר
מאמרים בספרות ואמנות		
145	'באור התנועה הקולית': קריאה פרשנית באמצעות פעילות קולית – כי 'שיר הוא לא רק מילים'	נורית צדרכובים
159	'זמה מועיל הרופא?': על גישות טיפול אלטרנטיביות בסיפור 'מדירה לדירה' מאת ש"י עגנון	יאיר קורן-מיימון
172	הנובלה 'תהילה' מאת ש"י עגנון: בין תוכן לצורה – המאוס והקאת המאוס	ליליאן שטיינר

## רשימת הכותבים בגיליון זה:

אודליה אלקובי	אוניברסיטת אריאל דוא"ל: elkoby.odelia@gmail.com
ד"ר נאוה גוטמן	המכללה האקדמית לחינוך 'חמדת הדרום' דוא"ל: nava_gutman@walla.co.il
ד"ר מיכל דל	מכללת שאנן דוא"ל: michaldell@gmail.com
ד"ר אלי וינקור	המכללה האקדמית לחינוך 'גורדון' דוא"ל: eliv@gordon.ac.il
מוניק חדד	המכללה האקדמית לחינוך 'חמדת הדרום' דוא"ל: monikhadad10@walla.co.il
ד"ר נורית צדרכובים	המכללה האקדמית לחברה ואומנויות - ASA דוא"ל: nuritartist@gmail.com
ד"ר אורלי קולודני	המכללה האקדמית לחינוך 'חמדת הדרום' דוא"ל: orkolodni@hemdat.ac.il
יאיר קורן-מיימון	המכללה האקדמית לחינוך 'גורדון' דוא"ל: yairmaimon@bezeqint.net
ד"ר אילה רביב	המכללה האקדמית לחינוך 'חמדת הדרום' דוא"ל: aylaraviv1@gmail.com
ד"ר מיכאל רוטנברג	אוניברסיטת תל אביב דוא"ל: miroten@zahav.net.il
ד"ר ליליאן שטיינר	המכללה האקדמית לחינוך 'חמדת הדרום' דוא"ל: lilyans@hemdat.ac.il

## דבר נשיא המכללה

חלפה פחות משנה מאז הגשנו לפני הקוראים את כרך י"א של חמדעת, וכבר אנו גאים להביא בפניכם את כרך י"ב. גם הפעם גדוש חמדעת במאמרים המרחיבים את הדעת, שעברו בקרה קפדנית. בכך מוכיח חמדעת פעם נוספת כי הוא כתב עת רלוונטי ונדרש, שכותבים רבים שמחים לפרסם בו את פירות מחקרם בתחומי היהדות, הספרות והחינוך.

אני מזמין חוקרות וחוקרים נוספים לראות בחמדעת במה לפרסום מחקריהם. בפרט נשמח לראות בכרכים הבאים מחקרים שיעסקו במשנה החינוכית שמכללת חמדת הדרום חרתה לאחרונה על דגלה: פדגוגיה של חוסן. במונח 'חוסן' כוונתנו ליכולת התמודדות עם אתגרי החיים השונים לצד יכולת להציב מטרות ולהשיגן כמרכיב מרכזי להצלחה בעתיד. פדגוגיה של חוסן היא האמונה שחלק מתפקידו של איש חינוך הוא הגברת החוסן של תלמידיו. מורים אמורים לפתח בקרב תלמידיהם, תוך כדי ההוראה והלמידה, את המסוגלות להתמודד בהצלחה עם האתגרים שמזמנים החיים לכל אחד ואחת מאתנו, לחלום חלומות ולהגשימם. מדובר בדרך ייחודית של הוראה, אשר בד בבד עם הקניית ידע ומיומנויות תורמת גם לחוסנם של התלמידים.

אנו משלימים את הכנת כרך זה כאשר מדינת ישראל, יחד עם מדינות רבות אחרות, נאבקות בנגיף הקורונה. איננו יודעים כיצד ישפיע נגיף הקורונה על עולם ההשכלה הגבוהה ועל מערכת החינוך כולה. גם זהו כר נרחב לחוקרים, המבקשים לעקוב מקרוב אחר תהליכים חינוכיים בעת התהוותם. נתפלל כי רופא כל בשר ישמור ויציל את כולנו מכל נגע ומחלה.

כקודמו, גם הכרך הזה נערך על ידי פרופ' אסתר אפללו, ראש רשות המחקר של המכללה. מלוא ההערכה לעבודתה הנאמנה, המסורה והמקצועית, ואיחולי הצלחה גם בכרכים הבאים. הכרת הטוב גם למסייעים בידה, חברי המערכת ד"ר ישעיהו בן פזי וד"ר אסתר אזולאי, העוסקים בחמדעת כבר שנים רבות, יחד עם שאר עמיתיי חברי המערכת – פרופ' שונית רייטר, פרופ' אביגדור שנאן, פרופ' חן שכטר ופרופ' זהבית גרוס. תודה מקרב לב גם לעורך הלשון אהרלה אדמנית ולמזכירת המערכת אסנת תורג'מן.

הקוראים של כרך זה ייהנו ממאמרים גדושי ידע, המציגים בצורה בהירה ומוכנת מחקרים עיוניים ואמפיריים. אין לי ספק כי המאמרים בכרך זה ייקראו ואף יצוטטו פעמים רבות.

### בברכה,

פרופ' חיים שקד  
נשיא המכללה

## דבר העורכת

כרך י"ב של חמדעת יוצא לאור בימים מאתגרים ולא רגילים, ימים של הסתגלות לשינויים חברתיים. אומנם נכפה עלינו ריחוק פיזי אבל החקירה, הכתיבה והיצירה נשארו קרובים מתמיד. כרך י"ב, אשר שומר על צביונו של כתב העת, מציג מאמרים במגוון היבטים בתחומי היהדות, החינוך והספרות וגם בנושאים שבין יהדות לבין חינוך. עשרת המאמרים שנבחרו להיכלל בגיליון זה נכתבו על ידי מחברים ומחברות ממוסדות אקדמיים שונים והם מרחיבים את הדעת ומעוררי מחשבה.

את הכרך פותח מאמרה של נאוה גוטמן שחקרה שני סיפורים מקראיים, סיפור ראובן ובלהה וסיפור יוסף ואסנת. הסיפורים שוכתבו בתקופת בית שני והמחברת דנה בהבדלים בין הסיפורים בתקופות השונות ובסיבות להם. אלי וינוקר, במאמרו הבין-תחומי, מתחקה אחר מושג הרצון בהגותו של הרב אשלג בדגש חדש, דגש חברתי וחינוכי. לדעת המחבר, התבוננות על תהליך בריאת הרצון מן ההיבט החינוכי תאפשר חשיבה מחדש גם על המעשה החינוכי ועל תכליתו. אורלי קולודני חקרה את פירושי ריל"ש (רבי יהודה ליב שפירא) לתורה המושפעים מפרשנותו של רשב"ם וממחישתה שריל"ש דחה את פירוש רשב"ם כאשר חרג מדרך הפשט. מאמרו של מיכאל רוטנברג דן בסוגיית הפשרה ליישובם של סכסוכים ומחלוקות. הפשרה היא אפיק פחות מוכר המעלה שאלות לא פשוטות ליישומן של הצדק האלוהי. לטענת המחבר, דיון בפשרה, שאינה נזכרת במקרא ואף לא במקורות מימי הבית השני, הוא דיון על האסטרטגיה במאבק נגד אלטרנטיביות משפטיות וחלופות הנהגה.

מקבץ המאמרים בחינוך מתחיל במאמרה של אודליה אלקובי העוסק בהשפעתן של קבוצות לפיתוח מיומנויות חברתיות ורגשיות. המחברת מדגימה במחקרה שתכנית התערבות של השתתפות בקבוצות מונחות הובילה להטבה ברווחתם הנפשית של ילדים ובהעמקת קשריהם החברתיים. מיכל דל פורשת במאמרה את תפיסותיהם של מרצים לתנ"ך ביחס לתנ"ך וביחס להוראתו. ממצאיה מעודדים חשיבה על דרכי ההוראה הרצויות בלימודי ההתמחות בהכשרת מורים לתנ"ך. מאמרן של אילה רביב ומוניק חדר מבוסס על מחקר בין תחומי מובהק העוסק בשישה מושגים מתמטיים במקרא ובכתבי חז"ל. הדיון במושגים מתמטיים בסיסיים, הנלמדים בחטיבת הביניים ובתיכון מנקודת המבט של המקורות היהודיים, מציע גישה מעשירה ורחבה יותר של הוראת המתמטיקה.

נורית צדרכובים פותחת את הפרק העוסק בספרות ומציעה דרך ייחודית לקריאה פרשנית של יצירה ספרותית המבוססת על גישה שבה הקורא מזהה בטקסט רמזים המאפשרים הפעלה יוצרת. לדעת המחברת קריאה זאת חושפת רבדים נוספים, מרחיבה את הטקסט ומחיה אותו. שני המאמרים האחרונים בגיליון זה עוסקים ביצירותיו של עגנון. יאיר קורן מיימון מציג את הסיפור 'מדירה לדירה' בהקשר פסיכולוגי-טיפולי וטוען כי מוצעות בסיפור שתי גישות טיפול אלטרנטיביות המנוגדות לדרך הטיפול הפרוידיאנית הקלאסית. ליליאן שטיינר מציעה מבט חדש על הנובלה 'תהילה' תוך הדגשת החטא החברתי של הוקעת האחר וההשלכות על חיי הפרט.

ולסיום דברי תודה – תודה לכל אחת ואחד מכותבי המאמרים בגיליון זה על השיתוף בפרי מחקרם והערכה על ההיענות והפתיחות לתקן ולשכתב את המאמר בהתאם להערות הבודקים. תודות ללקטורים שעשו מלאכתם ללא תמורה. תודה רבה גם לעורך הלשון מר אהרלה אדמנית על עבודתו היסודית והטובה. תודה למזכירת המערכת, גב' אסנת תורג'מן ולגב' שירה קופרשמידט- חכמון שעמלה על הסידור והעימוד של הכרך. זאת גם ההזדמנות לשוב ולהודות לכל אחד ואחת מחברי המערכת שתרמו מזמנם ובמיוחד לד"ר ישעיהו בן פזי, לד"ר אסתר אזולאי שהיו מעורבים מאוד וזמינים תמיד. בכרך זה נוספה למערכת חמדעת חברה חדשה. אני מברכת את פרופ' זהבית גרוס על הצטרפותה.

**קריאה מהנה.**

פרופ' אסתר אפללו,  
עורכת ראשית

## שני סיפורים סכמתיים במקרא והיחס אליהם בספרות החיצונית של בית שני

### ובאגדות מאוחרות

נאוה גוטמן

#### תקציר

המאמר מתמקד בשני סיפורים מקראיים ששוכתבו בחיבורים מתקופת בית שני: סיפור ראובן ובלהה וסיפור יוסף ואסנת. שלא כמו בסיפורים המקוריים, השכתובים מתארים את מחשבותיהן ורגשותיהן של הדמויות, משנים פרטים מן הסיפור המקורי ואת עלילתו ומסיקים מן הסיפור המשוכתב לקח או מוסר השכל שאינו משתמע מסיפור המקור. היעדר ההתייחסויות למחשבותיהן ורגשותיהן של הדמויות בסיפורים המקראיים הוגדר בידי חוקרים כחיסרון או כפגם, במיוחד בסיפורים שבהם מעורבות נשים. פגם זה, לדעתם, בא לידי תיקון בשכתובים המאוחרים.

הנחת היסוד היא שההבדלים בין הסיפורים בתקופות השונות אינם נגזרים מחוסר רגישות של הכותבים המקראיים, אלא משינוי בקונבנציות הספרותיות. הסיפור המקראי הוא סיפור סכמתי, ז'אנר ספרותי שהיה מקובל בתקופת המקרא, אלא שלקראת סוף תקופת בית שני הטכניקות והמוסכמות של הדרך שבה מספרים סיפור השתנו. ייתכן שבעקבות שינוי זה נזנח הז'אנר הקודם, עד שבשלב מסוים לא הובן עוד על ידי סופרי השכתובים. מטרת המאמר היא לבחון מקרוב את התופעה של שינוי זה ולהבין כיצד אירע.

#### מילות מפתח:

יעקב (דמות מקראית), ראובן (דמות מקראית), בלהה (דמות מקראית), יוסף (דמות מקראית), אסנת (דמות מקראית), ספרות בית שני, ז'אנר, קונבנציות, סיפור סכמתי

#### הקדמה

מאמר זה עוסק בבחינת שני סיפורים מקראיים מספר בראשית העוסקים בדמויות ממשפחת יעקב ועוקב אחר שכתובם במספר חיבורים מאוחרים יותר. הדמויות המרכזיות העומדות במוקד העיון בסיפורים הן של ראובן בכור יעקב מבלהה, שפחת רחל ופילגש יעקב, ושל אסנת אשת יוסף וכלת יעקב. דמויות אלו אינן זוכות לתשומת לב רבה בספר בראשית. משום כך יש משום חידוש במאמר המבקש להעמידן במוקד עיונו ולשפוך אור על אופן עיצובן במקרא ועל הגלגולים השונים שהדמויות עברו ביצירות המאוחרות. הטענה המרכזית שמוצגת במאמר היא שהשכתובים נובעים בראש ובראשונה משינוי במוסכמות הספרותיות, כאשר המספרים המאוחרים אינם מסתפקים בחסכנות שנוהגים המספרים המקראיים בבואם לעצב דמויות, אלא מבקשים להציג דמויות מלאות יותר.

**לציטוט (מדעי הרוח) – נ' גוטמן, 'שני סיפורים סכמתיים במקרא והיחס אליהם בספרות החיצונית של בית שני ובאגדות מאוחרות', חמדעת, יב (תש"ף).**

#### פרטי המחברת:

ד"ר נאוה גוטמן

מכללת חמדת הדרום

דוא"ל: nava\_gutman@walla.co.il



שני הסיפורים שונים זה מזה. לסיפור ראובן ובלהה יש עלילה וישנה התרחשות דרמטית, אך הסיפור קצר ותמציתי מאוד. בסיפור אסנת אין עלילה, רק מעט פסוקים המפוזרים בתיאורים וברשימות יוחסין. קשה לדבר על סיפור מקראי שבמרכזו מצויה אסנת. לפיכך, בעוד שאת סיפור ראובן ובלהה הבא בחיבורים המאוחרים ניתן להגדיר כ'שכתוב' של הסיפור המקראי, הסיפור המאוחר על אסנת נראה סיפור עצמאי. יש לו מגע עם הכתוב במקרא, אך הוא פותח בידי הכותבים לעלילה עצמאית שנבנתה על הפסוקים המקראיים הבודדים העוסקים באסנת.

### 1. סיפור ראובן ובלהה במקרא ובספרות החיצונית של בית שני

'ויהי בשכך ישראל בארץ ההוא וילך ראובן וישכב את בלהה פילגש אביו וישמע ישראל ויהיו בני יעקב שנים עשר' (בר' לה 22).<sup>1</sup>

בפסוק קצר זה רבים, לכאורה, הפערים. ראובן, בנו בכורו של יעקב, שוכב עם פילגש אביו! נסיבות המעשה אינן ברורות כלל. אין שום רמז מקדים בפסוקים שמעשה מעין זה עומד להתרחש, אין הסבר מדוע יעשה ראובן דבר כזה ואין גם רמז המלמד שראובן חשק בבלהה. זאת למשל בניגוד לסיפור אמנון ותמר: 'ויצר לאמנון להתחלות בעבור תמר אחתו... (שמ"ב יג 2).

בין 'וישמע ישראל' ובין 'ויהיו בני יעקב שנים עשר' ישנה פסקה באמצע פסוק.<sup>2</sup> לאמיתו של דבר, אין שום קשר בין סיפור ראובן ובלהה לבין הרשימה הגנאלוגית הבאה אחריו. בעלי המסורה, כמו גם בעלי האגדה הקדומה, ביקשו לגשר ביניהם ולכן צירפו את שני הסיפורים לפסוק אחד.

לחלופין, ניתן להתייחס לתופעה זו גם כאל סוג של פרשנות, כאמצעי להבעת המתחים הדיאלקטיים בטקסט, ובמקרה שלפנינו – להבעת זעזועם של בעלי המסורה ממעשהו של ראובן. ייתכן כי כך הייתה דרכם, לתת ביטוי ספרותי לשתיקתו של יעקב ולחוסר תגובתו. הפסוק מסתיים במילים: 'ויהיו בני יעקב שנים עשר'. אף מה שעשה, ראובן לא הודח מרשימת שנים עשר בניו של יעקב.<sup>3</sup>

מה הייתה התוצאה של מעשהו של ראובן? האם נענש? בכתובים אין רמז לכך. בפרק מט נאמר: 'ראובן בכרי אתה לחי וראשית אוני... כי עלית משכבי אביך אז חיללת יצועי עלה' (פס' 3–4). ראובן נושגל מן הבכורה וכתוצאה מכך נושגל מן המלוכה והכהונה גם יחד והסיבה לכך היא: 'כי עלית משכבי אביך'. אך לא ברור מה באמת קרה. התורה אוסרת מספר פעמים לשכב עם אשת האב (וי' יח 8; כ 11; דב' כג 1; כז 20). כאמור, כאן התורה סותמת ולא מפרשת, אך היא מדגישה כי לא היו אלו לאה או רחל, הגברות, אלא 'רק' בלהה, הפילגש. הדבר נודע ליעקב, ואנו שומעים על כך משני המקורות: בפרק לה –

<sup>1</sup> ראו: J. L. Kugel, 'Reuben Sin with Bilhah in the Testament of Reuben', D. P. Wright, D. N. Freedman (eds.), *Pomegranates and Golden Bells*, Indiana 1995, pp. 525–554. and A. Hurvitz (eds.), *Pomegranates and Golden Bells*, Indiana 1995, pp. 525–554. ההיסטורי של וסטרמן לשתיקתו של יעקב בתחילה ולתלונתו בסוף (פס' 30): C. Westermann, *Genesis: A Commentary*, trans.: J. J. Scullion, London 1985, p. 545. 'עריכה מובלעת ופולמוס סמוי בפרשת אונס דינה', א' הורביץ ואחרים (עורכים), מקדש מקרא ומסורת, אינדיאנה 1996, עמ' 19–20, סע' 2.5.1.

<sup>2</sup> הרווח הזה, אשר במקרא מתמשך עד סוף השורה, מכונה פסקה באמצע פסוק. על התופעה של פסקה באמצע פסוק, ראו: קוגל (לעיל הע' 1), 539–540. בהע' 18 ר' 19 קוגל מביא חלק מן המחקר שנערך לאחרונה בנושא. בנושא הספציפי של פסקה באמצע פסוק בסיפור ראובן ובלהה, ראו: ז' גורן, טעמי המקרא בפרשנות, תל אביב תשנ"ה, עמ' 34–35, 39; 'ז' זקוביץ וא' שנאן, מעשה ראובן ובלהה, בראשית ל"ה 21–26: במקרא, בתרגומים העתיקים ובספרות היהודית הקדומה לסוגיה, ירושלים תשמ"ד, עמ' 23.

<sup>3</sup> בבלי, שבת נה ע"ב, וראו עוד רש"י על הפסוק. פירוש מעניין לקטע פסוק זה הוא של קוגל (לעיל הע' 1), עמ' 540, הע' 19, הסובר כי 'ויהיו בני יעקב שנים עשר' משמעותו: ויהיו בני יעקב רק שנים עשר! ההוספה באה לבאר מדוע לא נולדו ליעקב עוד ילדים. עקב מעשהו של ראובן לא הוליד יעקב ילדים נוספים והסתפק באלה הקיימים.

'וישמע ישראל', ובפרק מט, בברכת יעקב את ראובן. מגרסת המקרא לא ברור כיצד נודע לו הדבר.

הפרשנים והחוקרים התחבטו רבות בשאלת מקומו של הפסוק. ספייזר<sup>4</sup> מונה את המקומות הנוספים במקרא שבהם מופיעה ההערה הלקונית על מעשהו הלא מוסרי של ראובן. הוא סובר כי המעשה עלה לראובן בבכורה, על פי הכתוב בדברי הימים: 'ובני ראובן בכור ישראל כי הוא הבכור ובחללו יצועי אביו נתנה בכרתו לבני יוסף בן ישראל ולא להתיחש לבכרה' (דה"א ה 1). במונחים של ההיסטוריה רמזים אלו מצביעים על האפשרות שראובן היה בעבר במעמד גבוה הרבה יותר, אך המעשה גרם לנפילתו מגדולתו. באותו כיוון מפרש גם דוידסון.<sup>5</sup>

סקינר<sup>6</sup> סובר כי הסיפור בא להסביר את הקללה שהוטלה על ראובן בבר' מט: 'ראובן בכרי אתה כחי וראשית אוני יתר שאת ויתר עז. פחו כמים אל תותר כי עליית משכבי אביך אז חללת יצועי עלה' (בר' מט 3-4). קללה זו מסבירה גם את העובדה מדוע איבד ראובן את הבכורה. לדעתו, לאגדה יש בסיס היסטורי הנעוץ במעשה של השפלה כלשהי שנעשה בידי ראובן [או דן או נפתלין] כלפי בלהה. לדעת ונהם,<sup>7</sup> המניע של ראובן היה למנוע מיעקב לבוא על שפחת רחל, דבר שהיה תורם ביתר שאת לכך שרחל תתפוס את מקומה של לאה בליבו של יעקב. זו הייתה גם טענת סמכות כלפי אביו. שתיקתו של יעקב, לפי ונהיים, היא פער ששום קורא לא יוכל להחמיץ. לדעתו, אפיזודה זו באה להראות על המתחים בביתו של יעקב עוד קודם סיפור יוסף. המאורע מטיל צל על דמותו של ראובן, שבסיפור יוסף הצטייר כאדם חיובי. לדעת פון ראד,<sup>8</sup> המספר מגנה את הפשע שעשה ראובן מבלי לציין את הגינוי במפורש. האזכור של המעשה קצר וקטוע כל כך עד שאי אפשר להביע לגביו שום דעה. האינפורמציה החסרה שהשמיט העורך מצויה בפרק מט, אך אין זה תורם להבנת הסיפור.

זקוביץ<sup>9</sup> סובר כי מעשה ראובן, כמו גם סיפור שמעון ולוי, משמשים בתבנית הכללית של ספר בראשית לעיצוב כוונת בעל הספר לתאר את עלייתו של יהודה לתפקיד, שנועד מלכתחילה לאחיו הבכור. אמית<sup>10</sup> סוברת כי זהו סיפור אטיולוגי, הבא לנמק את מעמדו המיוחד של שבט יהודה לאורך ההיסטוריה. העריכה המאוחרת חיפשה סיפור להיתלות בו כדי להסביר את גורל השבטים, שנדחו מן הבכורה. לדעת יפת,<sup>11</sup> מעבר הבכורה ליוסף מתייחס לבר' מח 5: 'ועתה שני בניך הנולדים לך בארץ מצרים עד באי אליך מצרימה לי הם. אפרים ומנשה כראובן ושמעון יהיו לי'. או לעובדה שיוסף קיבל כפליים בירושה. דירקסן<sup>12</sup> בוחן את הגרסה של דה"א ה 1-2 ומסיק כי בראש ובראשונה רצה המחבר להסביר את מצבו של שבט ראובן, שאיבד את הבכורה בגלל מה שעשה. דבר זה מעלה את השאלה למי נתנה הבכורה במקומו והתשובה לכך היא: ליוסף ולא ליהודה כפי שניתן היה לחשוב. וסטרמן<sup>13</sup> מעניק הסבר היסטורי לשתיקתו של יעקב בתחילה ולתלונתו בסוף [פס' 30]. עמנואל<sup>14</sup> סובר כי הסיפור של ראובן ובלהה הוא מהדורה שנייה של סיפור דינה. ראובן ובלהה מול שכם ודינה. עמדת יעקב דומה. 'והחריש יעקב' מול: 'וישמע ישראל'.

<sup>4</sup> E. A. Speiser, *Genesis* (2<sup>nd</sup> ed.) (The Anchor Bible), New York 1964, p.274

<sup>5</sup> R. Davidson, *Genesis 12-50* (The Cambridge Bible Commentary), Cambridge 1979, pp. 204-205

<sup>6</sup> J. Skinner, *A Critical and Exegetical Commentary on Genesis* (The International Critical Commentary),  
Edinburgh 1963, p. 427

<sup>7</sup> G., J. Wenham, *Genesis 16-50* (Word Biblical Commentary, Vol. 2) Dallas 1994, pp. 327-328

<sup>8</sup> G. Von Rad, *Genesis: A Commentary* (Old Testament Library), London 1963, pp. 336-337

<sup>9</sup> זקוביץ וא' שנאן (לעיל הע' 2), עמ' 70-72, וכן בהרחבה בעמ' 12-15.

<sup>10</sup> אמית (לעיל הע' 1), עמ' 19-20, סוברת כי זהו סיפור אטיולוגי.

<sup>11</sup> S. Japhet, *1&2 Chronicles* (Old Testament Library), London 1993

<sup>12</sup> P. B. Dirksen, '1 Chronicles 5:1-2', *Journal of Northwest Semitic Languages*, 25,2 (1999), pp.17-23

<sup>13</sup> וסטרמן (לעיל הע' 1), עמ' 545.

<sup>14</sup> מ' עמנואלי, דינה בת לאה (בראשית לד'), בית מקרא, יז (תשל"ב), עמ' 442-450.

יש הסוברים כי פרק מט כולו הוא הסבר אטיולוגי שנועד להצדיק את עלייתו של שבט יהודה על פני שאר השבטים ובעיקר את סדר הלידה, המשקף מציאות פוליטית שבה ראובן היה הראשון ואחריו שמעון ולוי. בימי דוד המציאות השתנתה, ויהודה נהיה דומיננטי. במציאות חדשה זו נוצר הצורך להסביר מדוע ירדו שלושת השבטים הראשונים מגדלותם. סיפור ראובן ובלהה, דברי יעקב בפרק מט וגם סיפור דינה מעניקים הסבר למציאות חדשה זו. בסיפור ראובן ובלהה נקט המחבר בחטא הסטריאוטיפי ביותר במקרא ובתרבות בכלל: אדם ששוכב עם אשת אביו. משום כך הוא נענש ולא קיבל את הבכורה. מדוע עשה כך ראובן וכיצד? זה אינו רלוונטי. מה שחשוב הוא רק שזאת הסיבה לדחייתו.

### ניתוח הסיפור כסיפור סכמתי<sup>15</sup>

המסקנה העולה מן המחקר תומכת באופן עקיף גם בגישה שלפיה הסיפור הוא דוגמה מובהקת לז'אנר של הסיפורים הסכמתיים, מאחר שמטרתו, כאמור, להסביר את "הברכה" הלא מובנת שלה זכה ראובן בפרק מט בבראשית. עם זאת, גישת החוקרים מקשרת את הכתוב רק להיבטים היסטוריים מאוחרים יותר, זאת בעוד לאור הכתובים עצמם יהודה היה דומיננטי כבר בימי חייו של יעקב אביו. מה שהתרחש בין ראובן ליעקב מסביר הן את נפילתו של ראובן והן את עלייתו של יהודה כאנשים ולא רק כשבטים, אך ברור כי היו לכך השלכות גם לדורות הבאים, לשבטי ישראל כעם.

הפסוק בא לנמק את דבריו של יעקב אל ראובן. כל מילה בבר' לה 22, כולל 'וישמע ישראל', מתפרשת היטב על רקע זה. הביטוי: 'וישמע ישראל' הוא בבחינת 'אנטי-שיא' ומה אחר כך? מאומה. הסיפור נקטע באיבו.

ברור עתה כי ללא פסוק זה לא היינו מבינים את דברי יעקב בפרק מט: עם מי שכב ראובן, מתי ואיפה והאם נודע הדבר ליעקב, כל אלו מתוארים בבר' לה 22. התורה אינה מתארת עם מי שכב ראובן ומתי. פרטים אילו אינם רלוונטיים למטרת העל של הסיפור. הקורא לומד כי אירוע כזה אכן התרחש ובהמשך יוכל להבין מדוע איבד ראובן את הבכורה (דה"א ה 1). משום כך זהו סיפור סכמתי. מטרת העל שלו להסביר מדוע יהודה, ולא ראובן הבכור, קיבל את המעמד העליון במשפחת יעקב.

כאמור, כיון שהסיפור הוא סכמתי אין בו פערים, כי הוא אינו בא לתאר את מעשהו הנפשע של ראובן, אלא להעניק הסבר להדחתו מן הבכורה. כאמור, בסופו של דבר, המגמה היא לבסס את מעמדו של יהודה כירש וכאבי מעמד המלוכה בישראל.

אבל בעיניו של הקורא המאוחר, החל מתקופת בית שני ועד ימינו, סיפור זה מלא וגדוש בפערים. הז'אנר של הסיפור הסכמתי אינו מספק עוד. הקורא המאוחר חפץ לדעת יותר פרטים על אודות הדמויות, מה מניע אותן וכדומה.

אשר על כן, כבר בשכתובים של הסיפור מימי בית שני הופך סיפור זה להיות סיפור ספרותי. שם אנו למדים מה גרם לראובן לחטוא. כפי שנראה להלן, ראובן ראה את בלהה רוחצת במים, היא הייתה שיכורה ושכבה ערומה במיטתה ולכן ראובן התפתה לעשות את מה שעשה. בימי בית שני הדמויות הסכמתיות<sup>16</sup> האלה הופכות להיות דמויות של ממש. הן מקבלות צבע וחיים. השכתובים המאוחרים כוללים הן תיאור חיצוני של הדמויות – המראה החיצוני, השם של הדמות אם אינו מוזכר בטקסט המקראי (כמו למשל בסיפור פילגש בגבעה, שו' יט, שם כל הדמויות אנונימיות) והן את הפסיכולוגיה שלהן – מה עשו, מדוע עשו וכדומה. דבר זה לא קורה, כאמור, בסיפור המקראי. וכך, כאמור לעיל, בשכתובים המאוחרים הופך הסיפור מסיפור סכמתי לסיפור ספרותי.

<sup>15</sup> נ' גוטמן באגד, 'בינו לבינה בסיפור המקראי: הסיפור הסכמתי במקרא', חמדעת, י (תשע"ז–תשע"ח), עמ' 56–72.

<sup>16</sup> שם, עמ' 56.

לסיפור ראובן ובלהה קיימים שני שכתובים בספרות החיצונית של בית שני: ספר היובלים וצוואת ראובן. נדון בכל אחת מן הגרסאות ונראה כיצד ממלא כל מחבר את ה'עפרים' בסיפור המקראי לפי הבנתו ועל פי המסורות שעמדו לנגד עיניו.<sup>17</sup>

### ספר היובלים<sup>18</sup>

וילך ראובן וישב בארץ הנגב במגדל רעף וילך אל יצחק אביו הוא ולאה אשתו בראש החודש העשירי. וירא ראובן את בלהה שפחת רחל פילגש אביו רוחצת במים בסתר ויאהבה. ויתחבא בלילה ויבא אל בית בלהה לילה וימצאה שוכבת במטה לבדה והיא ישנה בביתה. וישכב עמה ותיקץ ותרא והנה ראובן אתה על משכבה ותגל כנפה ותתפשהו ותצעק ותכר כי ראובן הוא. ותבוש מפניו ותנח ידה ממנו ויברח. ותתעצב על הדבר הזה מאד ולא הגידה לאיש [דבר]. והיא כבוא יעקב ויבקשה ותאמר לו לא טהורה אני לך כי נטמאתי לך כי טמא אותי ראובן וישכב עמי בלילה ואני ישנה ולא ידעתי עד כי גלה כנפי וישכב עמי. ויחר אף יעקב בראובן מאוד על שכבו עם בלהה כי גלה את כסות אביו. ולא קרב יעקב אליה כי טמאה ראובן וכל אדם כי יגלה את כסות אביו רע מעשהו מאוד ותבל הוא לפני ה'. על כן כתוב וחקוק בלוחות השמים כי לא ישכב איש עם אשת אביו ולא יגלה את כסות אביו כי טמא הוא מות ימותו יחדיו האיש אשר ישכב עם אשת אביו והאשה כי טמאה עשו בארץ (לג 1–11).

### צוואת ראובן<sup>19</sup>

אל תפנו אל פני אשה ואל תתחברו עם אשת איש ואל תתערבו בעסקי נשים. כי לולא ראיתי את בלהה רוחצת במקום סתר כי עתה לא נכשלת בחטא הגדול הזה. כי כאשר נתפשו מעיני בראותי את עריית האשה לא נתנה שינה לי עד אשר עשיתי את התועבה הזאת. ויהי כאשר הלך יעקב אבי אל יצחק אביו בעת היותנו במגדל עדר על יד אפרת בבית לחם ותהי בלהה שכורה ותשכב ערומה בחדרה. ואני בכואי וארא את ערוותה ואעש את הנבלה והיא לא חשה ואשאירה

<sup>17</sup> כותבי הספרות החיצונית של בית שני לא בדו את הסיפורים מליבם. הסיפורים משקפים מסורות קדומות והם הועלו על הכתב בתקופות מאוחרות יותר, במדרשים ואף בתלמוד. ראו למשל על אשת איוב: נ' גוטמן, 'עוצית', שנתון לחקר המקרא והמזרח הקדום, יד (תשס"ד), עמ' 205–214, ובמיוחד עמ' 210, הע' 23.

<sup>18</sup> א' כהנא (מהדיר), הספרים החיצוניים: לתורה, לנביאים ולכתובים ושאר ספרים חיצוניים, תל אביב תש"ך. לתקופתו, זמנו ושפתו המקורית של ספר היובלים ראו: כהנא (שם), כך א, עמ' רטז–רכ; J. Kugel, *Traditions of the Bible: A Guide to the Bible As It Was at the Start of the Common Era*, Cambridge Mas. 1998, pp. 922–923; J. H. Charlesworth, *The Old Testament Pseudepigrapha*, Vol. 2, New York 1985, pp. 35–50; J. H. Charlesworth, 'The date of Jubilees and the date of the Temple Scroll', *Society of Biblical Literature, Seminar Papers*, 24 (1985), pp. 193–204. לביבליוגרפיה מקיפה על מחקר ספר היובלים (עד לסוף המאה העשרים) ראו: L. DiTommaso, *A Bibliography of Pseudepigrapha Research 1850–1999*: (Journal for the Study of the Pseudepigrapha. Supplement Series, 39), Sheffield 2001, pp. 617–672. לעובדה כי ספר היובלים נוהג לתמוך ידותיו בשמיים, כמו: 'כי בשמים הוקם עליהם משפט...'. או כביטוי הנפוץ אצלו: 'על כן נרשם ונכתב על לוחות השמים', ראו: מ' קיסטר, 'על שני מטבעות לשון בספר היובלים', תרביץ, עב (תשס"א), עמ' 289–300. ראוי לציין כי לטענת אמיל פואש, מגילה 4Q484, שזוהתה עד לאחרונה עם צוואת יהודה, היא כנראה עותק של ספר היובלים. עתה ידוע על 11 או 12 כתבי יד של ספר היובלים ממערה 4 בקומרן ועוד 6 עותקים נוספים ממערות אחרות. עובדה זו הופכת את ספר היובלים לאחד הספרים המיוצגים ביותר בקומרן. ראו: E. Puech, 'Une nouvelle copie du livre des Jubilés; 4Q484=pap4Qjubilés', *Revue de Qumran*, 19,2 (1999–2000), pp. 261–264. נוסף על כך, דומה כי ספר היובלים קדום לצוואת השבטים ובתוכן צוואת לוי, ראו קוגל (בראש ההערה), עמ' 922, 946–947.

<sup>19</sup> כהנא (שם). לביבליוגרפיה מקיפה (עד לסוף המאה העשרים) על המחקר בנוגע לצוואת השבטים בכלל ראו אצל דיטומסו (שם), עמ' 919–975. לגבי צוואת ראובן בפרט ראו שם, עמ' 947.

ישנה ואצא. ומלאך אלוהים הודיע מיד לאבי על דבר פשעי ויבוא ויתאבל עלי ובה לא נגע עוד.

ועל כן אל תפנו בני אל יפי הנשים ואל תפנו לבכם את מעשיהן והתהלכו בתום לבב ביראת ה' ובמעשים טובים ובתורה תהיו עמלים... כי עד מות אבי לא היה לי עוז להביט בפניו או לדבר עם איש מאחי מחרפה. וגם עד עתה יכני לבי על פשעי (ג 10–ד 3).

דומה כי ניתן לראות בבירור ש'הפערים' הקיימים בסיפור המקראי מתמלאים בשני מקורות אלו:

**הרקע למעשה** – בלהה רוחצת במקום סתר.

**הביצוע** – גרסת היובלים: 'ויתחבא בלילה ויבא אל בית בלהה לילה וימצאה שוכבת במטה לבדה והיא ישנה בביתה. וישכב עמה...'

**גרסת בעל הצוואה**: 'כי כאשר נתפשו מעיני בראותי את עריית האשה לא נתנה שינה לי עד אשר עשיתי את התועבה הזאת. ויהי כאשר הלך יעקב אבי אל יצחק אביו בעת היותנו במגדל עדר על יד אפרת בבית לחם ותהי בלהה שכורה ותשכב ערומה בחדרה. ואני בכואי וארא את ערוותה ואעש את הנבלה...'

**תגובת בלהה** – היובלים: 'ותיקץ ותרא והנה ראובן אתה על משכבה ותגל כנפה ותתפשהו ותצעק ותכר כי ראובן הוא. ותבוש מפניו ותנח ידה ממנו ויברח. ותתעצב על הדבר הזה מאד ולא הגידה לאיש [דבר]'.  
'ואני בכואי וארא את ערוותה ואעש את הנבלה והיא לא חשה ואשאירה ישנה ואצא'.

**כיצד נודע הדבר ליעקב ומה הייתה תגובתו** –

**היובלים**: 'ויהי כבוא יעקב ויבקשה ותאמר לו לא טהורה אני לך כי נטמאתי לך כי טמא אותי ראובן וישכב עמי בלילה ואני ישנה ולא ידעתי עד כי גלה כנפי וישכב עמי. ויחר אף יעקב בראובן מאוד על שכבו עם בלהה כי גלה את כסות אביו. ולא קרב יעקב אליה כי טמאה ראובן'.

**צוואת ראובן**: 'והיא לא חשה ואשאירה ישנה ואצא. ומלאך אלוהים הודיע מיד לאבי על דבר פשעי ויבוא ויתאבל עלי ובה לא נגע עוד'.

מוטיב נוסף שנעדר מן הסיפור המקראי אבל היה כנראה מאוד חסר, הן לבעל היובלים והן לבעל הצוואה, הוא המוטיב של הביקורת, של ההתייחסות המוסרית למעשה. במקרא אין ולו הערת ביקורת אחת למעשהו של ראובן. חיסרון זה היה כנראה בלתי-נסבל מבחינתם של הכותבים המאוחרים:

**היובלים**: "וכל אדם כי יגלה את כסות אביו רע מעשהו מאוד ותבל הוא לפני ה'. על כן כתוב וחקוק בלוחות השמים כי לא ישכב איש עם אשת אביו ולא יגלה את כסות אביו כי טמא הוא מות ימותו יחדיו האיש אשר ישכב עם אשת אביו והאשה כי טמאה עשו בארץ...".

**צוואת ראובן**: "אל תפנו אל פני אשה ואל תתחברו עם אשת איש ואל תתערבו בעסקי נשים... ועל כן אל תפנו בני אל יפי הנשים ואל תפנו

לבכם את מעשיהן והתהלכו בתום לבב ביראת ה' ובמעשים טובים  
ובתורה תהיו עמלים...כי עד מות אבי לא היה לי עוז להביט בפניו או  
לדבר עם איש מאחי מחרפה. וגם עד עתה יכני לבי על פשעי...".

כפי שציינתי, שני המקורות גורסים כי ראובן ראה את בלהה רוחצת במים בסתר וזה מה שגרם לו לחטוא. ייתכן שהייתה זו מסורת שבעל פה או שמחבר הצוואה (מחבר אנונימי שנכנה אותו בשם 'פסאודוראובן') לקח זאת מגרסת היובלים (מי שכתב את צוואת ראובן, ודאי הכיר את ספר היובלים). ברור כי גם בעל ספר היובלים לא פעל בחלל שהיה ריק ממסורות פרשניות. ייתכן שדבר זה רמוז בדברי יעקב: 'פחו כמים אל תותר', ואולי הם שאבו את הרעיון מסיפור דוד ובת שבע (שמ"ב יא). בניגוד לתיאור האובייקטיבי של ספר היובלים, שאין לו אינטרס ליפות את העובדות, פסאודוראובן מעוניין להצדיק את עצמו ולהראות כי מה שקרה לא היה לגמרי באשמתו. בעוד שבעל היובלים היה די פמיניסטי,<sup>20</sup> הרי מחבר הצוואות היה שונא נשים. לכן על פי גרסת היובלים, בלהה היא אישה חיובית ביותר ואף צדיקה! ראובן שוכב עימה בשנתה, היא מתעוררת, צועקת, מתביישת, בורחת ממנו, מתעצבת ואחר כך מספרת ליעקב הכול וגם פוסקת לו הלכה: 'לא טהורה אני לך... כי טימא אותי ראובן'. הלכה זו – אסורה לבעל ולבועל – קרוב לוודאי שהייתה ידועה כבר בתקופה שבה נכתב ספר היובלים, אף שיתכן כי עדיין לא הייתה נהוגה בתקופת האבות. אולם בעל היובלים פוסק: 'ולא קרב יעקב אליה כי טימאה ראובן', שהרי לא ייתכן לדעתו שיעקב יעבור על איסור כרת שבתורה! ייתכן מאוד שלפנינו המקור הראשוני שבו נעשה ניסיון למסד חוק זה מצד בעל היובלים.<sup>21</sup> אולם, כדי שמעשהו של ראובן לא יביא חס וחלילה הרהורי עבירה בקרב שומעי לקחו של בעל היובלים, הוא מוסיף מיד: 'וכל אדם כי יגלה כסות אביו רע מעשהו מאוד ותבל הוא לפני ה' (פס' 9). לעומת זאת, בצוואת ראובן, בלהה פסיבית לגמרי ומוארת באור שלילי. היא שכבה ערומה ושיכורה בחדרה, הוא שכב איתה, היא לא חשה במאומה, אלא המשיכה לישון את שנתה וראובן הלך משם. לכן בלהה אשמה קצת במה שקרה. קודם כול, יש לה תדמית של אישה פרוצה. אישה שמשתכרת ומן הסתם ראויה לכל גינוי. אם היא גם שוכבת ערומה, על אחת כמה וכמה. אומנם היא כלל לא יודעת מה קרה (גם לדעת היובלים, זאת מפני שעל פי גרסת המקרא בלהה לא נענשה כלל, ולכן לא ייתכן להאשים אותה בחטא כלשהו), אבל נקיה לגמרי מחטא היא אינה! בעל צוואת ראובן מדגיש פעמיים שמה שגרם לו לחטוא הוא ערוות האישה: 'כי כאשר נתפשו מעיני בראותי את עריית האשה לא נתנה שינה לי עד אשר עשיתי את התועבה הזאת... ואני בבואי וארא את ערוותה ואעש את הנבלה...' פסאודוראובן מעניק לחטא ישות אונטיית, מעין קיום משל עצמו. ראובן לא ממש אשם, הוא פשוט התפתה. החטא פיתה אותו והוא לא היה מסוגל להתגבר על יצרו.

מי גילה זאת ליעקב? התשובה תהא תלויה באופי שהעניק כל אחד מן המקורות לבלהה. בעל היובלים, שמעניק לבלהה דמות חיובית, מספר כי בלהה גילתה זאת ליעקב. בעל הצוואה, הגורס כי בלהה לא הייתה מודעת למה שאירע, אינו יכול לקבל גרסה זו. לכן הוא נאלץ 'לגייס' לעזרתו את מלאך האלוהים, והמלאך הודיע ליעקב את מה שאירע. ההמשך בשני המקורות, הצוואות והיובלים, רצוף הטפות מוסר בלתי-פוסקות והדגשה על רוע המעשה של משכב עם אשת האב. בעל הצוואות אף מגדיל לעשות ומדגיש עד כמה רעות הנשים בכלל.

למרות זאת, בעל ספר היובלים, יותר מאשר מחבר צוואות השבטים, נותן לבלהה קול. הוא מתאר את רגשותיה, דברים שאמרה ומעניק לה אישיות חיובית.

<sup>20</sup> P. W. Van der Horst, *The Sentences of Pseudo-Phocylides*, Leiden 1978, pp. 73–92  
<sup>21</sup> L. Ravid, "Purity and Impurity in the Book of "Jubilees"", *Journal for the Study of the Pseudepigrapha*, 13,1 (2002), pp. 61–86.



נוכל לסכם ולומר כי אפשר לראות כמה פערים מילאו מחברי הספרות החיצונית של בית שני בפסוק אחד במקרא. תוך כדי השלמת הפערים הם מחנכים ומטיפים מוסר, אך עם זאת הם גם צובעים את הדמויות ומעניקים להן קול, חיים ומשמעות.

## 2. סיפור אסנת במקרא ובאגדות מאוחרות<sup>22</sup>

ויקרא פרעה שם יוסף צפנת פענח ויתן לו את אסנת בת פוטי פרע  
כהן אן לאשה... (בר' מא 45).

וליוסף יולד שני בנים... אשר ילדה לו אסנת בת פוטי פרע כהן  
און (שם מא 50).

ויולד ליוסף בארץ מצרים אשר ילדה לו אסנת בת פוטי פרע כהן  
אן את מנשה ואת אפרים (שם מו 20).

שלושה פסוקים אלו הם היחידים העוסקים באישה שאיתה התחתן יוסף. ברור שפסוקים אלה שייכים לז'אנר של הסיפור הסכמתי שבו עסקנו בסיפור ראובן ובלהה. אומנם לאישה יש שם – אסנת, כיוון שעל הקורא של הסיפור המקראי לדעת מי הייתה אימם של שני שבטים בישראל – מנשה ואפרים, אולם היא צצה בפתאומיות ללא רקע מקדים, וגם אחר כך אין פרטים על אודותיה.

מי הייתה אסנת? כיצד ייתכן שיוסף נושא את בת פוטיפרע המצרי לאישה? האם אימם של מנשה ואפרים, משבטי ישראל, הייתה מצרייה?

הרקע העמום של הסיפור הביאו כותבים מתקופות מאוחרות יותר להתייחס לסוגיה. להלן אביא מעט מן האגדות המאוחרות שנכתבו על אודות הסיפור.

ישנה מסורת<sup>23</sup> הקושרת את סיפור דינה עם סיפור יוסף במצרים. לפי האגדה, דינה התעברה משכם, ותשעה חודשים אחר כך ילדה את אסנת והיא התגלגלה למצרים. אסנת אומצה לבת בידי פוטיפר<sup>24</sup> סריס פרעה, וברבות הימים יוסף נשאה לו לאישה. דומה כי אגדה זו היא אגדת עם, אשר נוצרה אולי על סמך הכתובים לעיל;<sup>25</sup> מאוחר יותר נאמר: 'ויקרא פרעה שם יוסף צפנת פענח ויתן לו את אסנת בת פוטי פרע כהן אן לאשה...'. אם פוטיפרע הוא פוטיפר סריס פרעה,<sup>26</sup> ואם המלה 'סריס' היא כמשמעה: אדם שאינו יכול להוליד, מניין יש לו בת? לפי אגדה זו, אסנת הייתה בתה של דינה, נכדתו של יעקב. האגדה מופיעה בגרסאות רבות באגדות הפזורות על פני המדרשים השונים. אולי היא קשורה גם

<sup>22</sup> למחקרים על האגדות העוסקות ביוסף ואסנת ראו: י' זמורה (עורך), נשים בתנ"ך והשתקפותן באגדה, C. Burchard, 'Joseph und Aseneth', *Jüdische Schriften*; תל אביב תשכ"ד; C. Burchard, 'Der jüdische Asenthroman und seine Nachwirkung. Von Egeria zu Anna Katharina Emmerick oder von Moses aus Aggel zu Karl Kerényi', *Aufstieg und Niedergang der Römischen Welt*, II/20,1 (1987), pp. 543–667 (Gesammelte Studien zu Joseph und Aseneth, SVTP 13, Leiden 1996, pp. 321–436); R. D. Chesnutt, *From Death to Life*, Sheffield 1995; A. Standhartinger, *Das Frauenbild im Judentum der Hellenistischen Zeit*, Leiden 1995; A. Rappoport and R. Pattai, 'The Romance of Aseneth, or the Marriage of the Viceroy', *Myth and Legend of Ancient Israel*, New York 1966, vol. 2, p. 107; R. S. Kraemer, *When Aseneth met Joseph*, New York, 1998; E. M. Humphrey, *Joseph and Aseneth*, Sheffield 2000.

<sup>23</sup> ראו: גוטמן באגד (לעיל הע' 15). שם יש דיון גם בסיפור דינה בקצרה.

<sup>24</sup> יש מדרש שלפיו פוטיפר לא נולד סריס, אלא הוא נסתרס רק לאחר שניסה לשכב עם יוסף משכב זכור. ראו: בבלי, סוטה יג ע"ב; פירוש רש"י לבר' מא 45; בראשית רבה פו, ג; V. Aptowitzer, 'Aseneth, the Wife of Joseph', *Joseph: A Haggadic Literary-Historical Study*, HUCA, 1 (1924) p. 255 (לעיל הע' 22), עמ' 314–317.

<sup>25</sup> בר' מא 45, 50; מו 20.

<sup>26</sup> יש הסוברים כי פוטיפר ופוטיפרע הם שני אנשים שונים, ראו: אפטוביצר (לעיל הע' 24), עמ' 261–262.

לסיפור הקדום<sup>27</sup> יוסף ואסנת.<sup>28</sup> להלן נדון בקצרה באגדת אסנת ובקשר של אסנת עם דינה, באגדות המספרות כיצד ילדה דינה את אסנת וכיצד התגלגלה זו למצרים.<sup>29</sup> להלן התרגום העברי של אגדת אסנת:<sup>30</sup>

### אגדת אסנת<sup>31</sup>

ויהי בענות שכם בן חמור את דינה אחות שמעון ולוי ותהר לו.  
וישמע הדבר ליעקב וילכו שמעון ולוי להרוס את העיר שכם עד

<sup>27</sup> בסביבות המאה הראשונה לפסה"נ עד המאות הראשונה והשנייה לסה"נ. ראו: קוגל (לעיל הע' 18), עמ' 921–922; אפטוביצר (לעיל הע' 24), עמ' 256; ל' גינצבורג, אגדות היהודים<sup>2</sup>, ג, בעריכת ד' גולנין, ירושלים תשס"ט, עמ' 89–95. בזהק כתב את הדוקטורט שלו על יוסף ואסנת והמקדש היהודי בהליופוליס, ולדעתו יש לתארך את האגדה בין 160 ל-145 לפסה"נ, ראו: G. Bohak, *Joseph and Aseneth and the Jewish Temple in Heliopolis*, Atlanta 1966, pp. 84–87. בתוספת הקדמה והערות חשובות מאת פתאי (שם), עמ' 107. הסיפור עצמו מובא בתרגום אנגלי אצל צ'רלסוורת' (לעיל הע' 18), עמ' 202–247, בתוספת הקדמה הכוללת תיארוך, כתיב היד וכדומה (עמ' 177–201). ביחס למקור הגרמני ראו: בורכארד (1987) (לעיל הע' 22); שטנדהרטינגר דנה בהיסטוריה המחקרית של הסיפור וסוקרת את כל המחקרים החשובים שנעשו על אודותיו ועל האגדות במקורות היהודיים (שם). קרמר (שם), עמ' 318, ממקמת את החיבור לא לפני המאה החמישית לפסה"נ. לגבי זהות המחבר, אם היה יהודי או נוצרי ראו: קרמר (שם), עמ' 245–285; O. P. Denis, Albert-Marie and Haelewyck, Jean-; *Introduction À la littérature religieuse Judéo-Hellénistique*, Tome I (Pseudépigraphes de l'Ancien Testament), Turnhout-Belgium 2000, pp. 291–329. והדעות האחרונות במחקר עליו, שם, עמ' 17–38, 115. דיטומסו (לעיל הע' 18), עמ' 575–607, ערך סקירה של הספרות הרלוונטית.

<sup>28</sup> לדעת אפטוביצר (לעיל הע' 24), עמ' 260, העובדה שאסנת הייתה בתה של דינה אינה כתובה באגדה במפורש, אבל ברור שהיא עומדת בבסיס הסיפור. בעמ' 264–265 הוא מנתח רמזים באגדה שמהם ניתן ללמוד כי אסנת הייתה נחשבת כקרובתו של יוסף. אפטוביצר מנסה לשכנע כי ישנה אנלוגיה בין סיפור דינה לסיפור אסנת, מה שמוכיח לדעתו כי כותב האגדה סובר שאסנת הייתה בתה של דינה. עוד בהרחבה ראו: שם, עמ' 260–286. קרמר (לעיל הע' 22), עמ' 309–313, חולקת על אפטוביצר.

לדעת צ'רלסוורת' (לעיל הע' 18), עמ' 238–239: *And Aseneth... hang herself on Jacob's neck just like someone hangs on to his father's neck...*. נוסף על כך, האגדה משווה את אסנת לאימהות שרה רבקה ורחל (שם, עמ' 203).

<sup>29</sup> אפטוביצר מביא את האגדות והמקור שלהן בגרסאות שונות ועורך מחקר השוואתי (לעיל הע' 24), עמ' 239–306; ראה גם רפפורט ופתאי (לעיל הע' 22), עמ' 107, במיוחד הע' 1. קוגל מביא תיאור קצר של האגדה מלווה בהסברים להיווצרותה (לעיל הע' 18), עמ' 435. ראו עוד: גינצבורג (לעיל הע' 27), עמ' 37–38. למקורותיה של אגדת אסנת ראו שם, עמ' 222, הע' 97; קרמר (לעיל הע' 22), עמ' 307–321.

<sup>30</sup> זהו התרגום העברי של האגדה הקרויה 'בכנפי הנשר'; מובא אצל זמורה (לעיל הע' 22), עמ' 115–116. המקור שמציין זמורה כ'מעשה יוסף ואסנת' מובא אצל אופנהיים: *Oppenheim, Fabuli Josephi et Asenethae*: תעתק עברי אצל: Marmorstein, A., *Studien zum Apocrypha e libro Syriaco Latine versa*, Berlin 1886. *Pseudo-Jonathan Targum. I. das Targum und die apokryphe Literatur*, Posen, 1905, pp.31–35, l.c. pp. 33–34. ראו גם: גינצבורג (לעיל הע' 27), עמ' 222, הע' 97. הגרסה הלטינית של אותה האגדה נמצאת אצל אופנהיים (שם), עמ' 4–5. אפטוביצר מצטט את האגדה שמביא אופנהיים (לעיל הע' 24), עמ' 249–248 (22).

<sup>31</sup> אגדת אסנת (Legend of Aseneth) או 'סיפור אסנת אשת יוסף' מובא בכתב יד- 227<sup>a</sup> Mingana syr. 177, ff. 227<sup>a</sup>–228<sup>a</sup> (West Syrian; c. 1870). אותו הטקסט מופיע גם בכתב יד 76<sup>a</sup>–75<sup>a</sup> (Sachau 70) Berlin syr. 174 (after 1827). Mosul. הטקסט הודפס בידי אופנהיים (שם), עמ' 4–5. הטקסט מובא גם אצל אפטוביצר (לעיל הע' 24), עמ' 249–248. ראו עוד: Brock, S.P., 'Notes on some texts in the Mingana Collection', *The Journal of Jewish Studies*, 14 (1969), pp. 206–207. עמ' 356–359. החיבור נכתב כנראה במקורו בעברית, תורגם ליוונית, אחר כך לסורית, וממנה ללטינית. אפטוביצר (לעיל הע' 24), עמ' 248–256, במיוחד עמ' 254, הע' 39, ועמ' 306. לגבי זמנו של החיבור, ראו: שם, הע' 40. לגבי זהותו של הכותב: שם, עמ' 306. אפטוביצר מנסה לשכנע כי מקורה של האגדה הוא יהודי, והוא משחזר את מקורותיה המדרשיים (שם), עמ' 246–256. קרמר (לעיל הע' 22), עמ' 317–318, חולקת על אפטוביצר וסוברת שהמסורת המדרשית בנויה דווקא על האגדה הסורית, שהודפסה בידי אופנהיים. היא מאחרת את זמנו של החיבור לא לפני המאה השביעית לסה"נ. סקירה ממצה של הביבליוגרפיה בנושא ראו אצל דניס (לעיל הע' 27), עמ' 296, הע' 15. דיטומסו (לעיל הע' 18), עמ' 577, מביא את הביבליוגרפיה על אגדת אסנת משנת 1850 ועד 1999.



היסוד בה. וייראו את דינה לאמר: לא יראה זרע שכם בחיקך, פן נמיתך. ויהי בהגיע תור דינה ללדת ותירא לנפשה ותלך המדברה. ותכרע בציריה ותלד בת, ותנח את הילדה בחיתוליה תחת אחד השיחים אשר בשימון ותבך עליה. ותשא את עיניה ותרא נשר מעף ביעף, אשר שם קנו במצרים ואשר התכלכל מקורבנות און אלוהי מצרים. ויעט אל בת דינה ויתפשה ועיני אמה רואות. וירום וישאנה על מזבח און, תועבת מצרים. ולא ידעה האם מקום הנשא בתה אליו. ויהי בעלות פוטיפר הכהן אל המזבח להקטיר לבונה לאלוהיו כמנהגו, ויחרד למראה הילדה וירד מעל המזבח בחפזה. ותשאלהו אשתו: מדוע מהרת בוא היום? ויען ויאמר אליה: היום ראיתי פלא חדש בין האלים. כי החלו האלים ללדת! הן הדלתות נעולות ואיש לא יוכל לבוא אל האלים ובכל זאת ראיתי ילדה על המזבח! ויקומו שניהם בפחד ויפתחו את הדלתות ויעלו אל המזבח. וישאו עיניהם ויראו והנה הנשר פורש כנפיו על הילדה, למען היות לה למגן. וישכילו לדעת כי הנשר הוא אשר הביאה. ותקח אשת הכהן את הילדה ותקרא לה מינקת. וישמח הכהן ואשתו שמחה גדולה, כי בנים אין להם. ויהי כאשר גדלה הילדה ויעש לה פוטיפר בית גדול ויביאנה את תוכו ויתן לה נערו, אשר תשרתנה אותה. ויאבו נסיכים רבים לשאתה לאשה ותמאן, כי איש מהם לא ישר בעיניה. ובבוא יוסף לפני פרעה וירכיבהו במרכבתו וישם על ידו את טבעת המלך. ומצרים רבים אצים אל המרכבה ומנשאים את יוסף בעברו בכל ארץ מצרים. ויצא שמעו בכל הארץ. ויתן לו פרעה את בת פוטיפר הכהן לאשה ולא מאס יוסף בה, כי בת דינה אחותו היא. ויהי בבוא יעקב אביו מצרימה, ותקרב גם דינה לשאול בשלום יוסף אחיה ותשאל גם לשלום אשתו. ויהמה לבכ דינה אחות יוסף בקרבה ותשאל אותה לאמור: בת מי את? ותאמר: בת פוטיפר הכהן הגדול לאל און. ויספרו לה אודות בואה כי נשאה הנשר ויניחנה על המזבח והיא בחתוליה. ותלך אשת הכהן ותבא את חיתולי הילדה ותכירם דינה כי לאסנת בתה הם. ויהללו כל שומעי זאת את האלוהים המקים עבדיו, יהי שמו מבורך לעולם.

חיבור זה אינו דומה לשכתובים שבהם עסקנו בסיפור ראובן ובלהה. הוא אינו שייך לז'אנר שלהם כיוון ששכתובים אלה נצמדים לסיפור המקראי וממלאים את הפערים שהיו קיימים שם בעיניהם של מחברי הספרים החיצוניים. לעומת זאת, כותב האגדה שלנו מעניק לאגדה מעמד עצמאי לחלוטין. אגדת אסנת היא אגדת עם אשר הסיפור המקראי משמש לה בסיס, אבל היא מתפתחת מהר מאוד בכיוון שונה, כרומן יווני (כמו גם הסיפור השני: יוסף ואסנת).<sup>32</sup> זוהי פרפראזה חופשית של סיפור דינה ושל סיפור אסנת והיא מבוססת, כאמור לעיל, קרוב לוודאי על פסוק אחד (בר' מא 45). האגדה תומכת יתדותיה בסיפור דינה ועוסקת בשאלה מה אירע לדינה לאחר הסיפור עם שכם. מחבר האגדה מתייחס למה שקרה מיד אחרי סיפור שכם וגם למה שאירע שנים רבות לאחר מכן, כשאסנת נישאה ליוסף. האגדה גם מיטיבה להבהיר מיהי אסנת וכיצד ייתכן שיוסף נשא לאישה את בת פוטיפר.

על פי גרסת הכותב, הריונה של דינה היה הסיבה שבעטיה הרגו שמעון ולוי את שכם ואנשיו: 'ותהר לו. וישמע הדבר ליעקב וילכו שמעון ולוי להרוס את העיר שכם עד היסוד בה'. על פי האגדה, האלימות של שמעון ולוי כוונה לא רק כלפי שכם ואנשי העיר, אלא גם כלפי דינה עצמה. שמעון ולוי, אחיה, אימו גם על חייה: 'וייראו את דינה לאמר: לא יראה

<sup>32</sup> M. J. Braun, *History and Romance in Graeco-Oriental Literature*, Oxford, 1938

זרע שכם בחיקך, פן נמיתך. ויהי בהגיע תור דינה ללדת ותירא לנפשה ותלך המדברה. לא ברור מה עשתה דינה במשך כל חודשי ההיריון. בשאלה זו ישנו פער באגדה, אבל מעצם היותה אגדת עם, מופיע בה המרכיב הפלאי:

ותכרע בציריה ותלד בת, ותנח את הילדה בחיתוליה תחת אחד השיחים אשר בישימון ותבך עליה. ותשא את עיניה ותרא נשר מעף ביעף, אשר שם קנו במצרים ואשר התכלכל מקורבנות און אלוהי מצרים. ויעט אל בת דינה ויתפשה ועיני אמה רואות. וירום וישאנה על מזבח און, תועבת מצרים.<sup>33</sup> ולא ידעה האם מקום הנשא בתה אליו.

הסיפור הניסי של נשיאת הילדה למצרים תרם בסופו של דבר להאדרת שמו של יוסף, שהרי כלתו העתידה של יוסף, שהייתה לא אחרת מאשר נכדתו של יעקב, הובאה בדרך מופלאה ישירות אליו עוד טרם הורד למצרים. זאת ועוד: לא ציפור נחותת ערך הייתה ראויה לשאת את נכדתו של יעקב. צאצא מייחוס חשוב כזה זכאי היה לבעל כנף מלכותי – הנשר – מלך העופות! ויעט אל בת דינה ויתפשה ועיני אמה רואות.

ישנו כאן רמז מקדים שבא לכאור כיצד זיהתה דינה את בתה בסופה של האגדה: 'ויספרו לה אודות בואה כי נשאה הנשר ויניחנה על המזבח והיא בחיתוליה'. החיתולים שבהם עטפה דינה את בתה התינוקת שימשו מאוחר יותר בחייה לסימן ההיכר כי היא בתה של דינה. זאת ועוד, מחבר האגדה מצא לנכון להדגיש את תיעובו וסלידתו מתועבת מצרים, מעבודת האלילים שלהם: 'וירום וישאנה על מזבח און, תועבת מצרים'. היגד זה תומך בטיעונו של אפטוביצר כי יש לאגדה מקורות יהודיים והכותב היה יהודי.

התפיסה הפגאנית מאפשרת להאמין ביכולתם של האלים ללדת. על כן, הפרשנות הראשונה של פוטיפר לתופעה הבלתי־טבעית של תינוקת על המזבח הייתה: כי האלים החלו ללדת. למרות זאת, היה הדבר לפלא גם בעיניהם. אולם משראו פוטיפר ואשתו כי הנשר סוכך בכנפיו על הילדה, הבינו כי הוא הביאה. הם העדיפו את ההסבר הרציונלי, שהנשר הביא את הילדה, על פני ההסבר הלא רציונלי, שהאלים החלו ללדת. דבר זה מעיד כי לפוטיפר ואשתו היה שכל ישר והיגיון בריא. יש לציין את חוש ההומור של כותב האגדה. התיאור של מציאת הילדה על המזבח מעלה חיוך על שפתיו של הקורא. דומה כי פוטיפר עצמו לא האמין כי האלים מסוגלים ללדת. דברי פוטיפר נאמרו בציניות ובלגלוג: האם ייתכן כי האלים יחלו ללדת?! על כן, כשגילו פוטיפר ואשתו את הנשר הסוכך על הילדה ששו עליו כמוצאי שלל רב: 'וישכילו לדעת כי הנשר הוא אשר הביאה'.

אומנם התינוקת לא הייתה בת האלים, אבל אין זה דבר המצוי בכל יום שנשר מלכותי מביא תינוקת. אשר על כן, תיאור זה לא המעיט מערכו של הנס המופלא! דומה כי יחסם של פוטיפר ואשתו אל הילדה הפך ליחס של הערכה מהולה ביראת כבוד, שכן הובאה בדרך נס בידי הנשר. 'וישמח הכהן ואשתו שמחה גדולה, כי בניס אין להם'.

הסיפור שייך לסוגה ספרותית מסוימת.<sup>34</sup> בסיפור ישנה הקבלה מבנית ורעיונית לסיפור מכירת יוסף למצרים ולסיפור משה בתיבה (ויש גם דמיון בכמה פרטים לסיפור הגר וישמעאל בספר בראשית). הגיבור (יוסף, משה, אסנת) שהיה עתיד למלא תפקיד לאומי רב חשיבות (יוסף – להיות לעזר לאחיו במצרים, משה – להוציא את עמו ממצרים, אסנת – להינשא ליוסף ובכך למנוע ממנו נישואי תערובת) היה מצוי בסכנה (יוסף הושלך לבור,

<sup>33</sup> אפטוביצר (לעיל הע' 24), עמ' 250, הע' 28, מביא גרסה דומה של הסיפור מפי אהרון בן גרשון אלרבי מסיציליה (בן המאה החמש עשרה).

<sup>34</sup> א' אלטר, 'סצנות דפוס במקרא וחשיבותה של קונבנציה', הספרות, 27 (1978), עמ' 7–14; א' סימון, קריאה ספרותית במקרא: סיפורי נביאים, ירושלים תשנ"ז, עמ' 317–324; פ' פולק, הסיפור במקרא, ירושלים תשנ"ד; המפרי (לעיל הער' 22), עמ' 38–41.

משה לְיָאוּר, אסנת הושלכה בשדה ונשר נטל אותה) הוא ניצל ממנה בדרך זו או אחרת. דומה כי גם בכך יש משום תימוכין לדעתו של אפטוביצר כי מקורה של האגדה הוא יהודי. מגמת האגדה הייתה לפאר את שמו של יוסף וללמד על טהרת ביתו וצאצאיו של יעקב. הסיפור התיימר להיות חלק מסיפורי התגבשותו של עם ישראל טרם היותו לעם.

ויהי כאשר גדלה הילדה ויעש לה פוטיפר בית גדול ויביאנה אל תוכו ויתן לה נערות, אשר תשרתנה אותה. ויאבו נסיכים רבים לשאתה לאשה ותמאן, כי איש מהם לא ישר בעיניה.

קטע זה הוא היחיד העוסק באסנת כאישיות בפני עצמה, מה רצתה, מה היה הישר בעיניה. בשלב זה מתמזגות שתי האגדות: אגדת אסנת וסיפור יוסף ואסנת,<sup>35</sup> אבל מרכז הכובד שלהם שונה ואולי אף הפוך. בסיפור יוסף ואסנת, התמקד המספר בצניעותה של אסנת; ואילו באגדת אסנת, תפסה אסנת מקום משני ואין אזכור של נושא הצניעות. בסיפור יוסף ואסנת, הנושא של צניעותה של אסנת הגיע לכלל הגזמה (אסנת בילתה את ימיה בחדר סגור ואיש לא ראה אותה לבד מנערותיה, היא לא דיברה עם אדם וכדומה). אפשר כי הצניעות הטוטאלית של אסנת מלמדת על האוריינטציה הנוצרית של הכותב, שהעלה על נס את ההינזרות ממין ואת הפרישות מחברת גברים. קרוב לוודאי שבדומה לספרים החיצוניים, שאף גם מחבר האגדה להטיף ולחנך באמצעותה. הכותב שיבח והלל את הנערה שהסתגרה בחדרה ושכבה על מיטתה לבדה ואף אחד אף פעם לא ישב שם. אסנת לא אפשרה שתשזפנה עין זר.<sup>36</sup> לדעת המפרי,<sup>37</sup> '... Again, the narrator moves his reader in two directions; in to the 'holy of holies' and back out to the battlements that protect this virginal place'

אסנת דחתה את כל הגברים ומעולם לא הסתכלה על גבר. קרמר כותבת:<sup>38</sup>

'Even in small details, the text(s) may draw upon prevailing ancient gender constructions. When Joseph refuses to kiss Aseneth... Aseneth breaks into tears... Many ancient authors claim that... proper women should never look directly at a man'

אסנת התאהבה ביוסף והייתה מוכנה להחליף את דתה למענו. דומה כי מסיפור יוסף ואסנת מצטיירת אסנת כנערה שכל ייעודה בחיים היה להמתין לגבר הנכון, שיבוא ויגאל אותה מן המאסר שבו בחרה להיות מרצונה החופשי. האגדה בונה אידיאל של אישה כזאת, דמות שהיא מודל לחיקוי. דומה כי נקודת המוצא והקונספציה של סיפור יוסף ואסנת פטריארכלית במיוחד.<sup>39</sup>

<sup>35</sup> ראו בהערות לעיל בנוגע לשם הספר והדיונים על אודותיו ואם הוא נקרא 'סיפור יוסף ואסנת' או סתם 'אסנת'. ראה המפרי (לעיל הע' 22), עמ' 64–67. יש המעדיפים את השם 'אסנת'. להלן אקרא לסיפור בשם 'סיפור יוסף ואסנת' כדי למנוע בלבול בינו לבין האגדה הנידונה, 'אגדת אסנת'.

<sup>36</sup> שטנדהרטינגר (לעיל הע' 22), עמ' 225–232, מצטטת את אגר, הטוענת כי יציאתה של האישה מן הבית ברומנסות היווניות קשורה בקביעות לאגרסיביות גברית, חטיפה או אונס, ולכן 'אישה טובה נשאת אם כן בתוך הבית אם היא יכולה... לעיתים קרובות, עזיבת אישה את הבית בכוחות עצמה קשורה ישירות לניאוף', ראו: B. M., Egger, 'Women in the Greek Novel: Constructing the Feminine', Ph.D. dissertation, University of California, 1990, p. 236. על הדעות האחרונות במחקר לגבי הז'אנר של החיבור ראו צ'סנוט (לעיל הע' 22), עמ' 85–93.

<sup>37</sup> המפרי (לעיל הע' 22), עמ' 84.

<sup>38</sup> קרמר (לעיל הע' 22), עמ' 191–215, ובמיוחד עמ' 195.

<sup>39</sup> שטנדהרטינגר (שם), פרקים 3–2, דנה בשתי הגרסאות של הסיפור, הארוכה והקצרה, והן מייצגות לדעתה שתי דמויות שונות של נשים. היא מנסה לתהות על זהותו של מחבר הטקסט ומסיקה כי קרוב לוודאי שסיפור יוסף ואסנת נכתב בידי אישה – במיוחד הגרסה הקצרה של הסיפור, המייצגת נקודת מבט יותר עצמאית של נשים. לעומתה, לפקוביץ סוברת שסיפור יוסף ואסנת לעולם לא יכול היה להיכתב בידי אישה, מאחר שהרוטן

עם זאת, רצונה של אסנת הוא שעמד במרכזו של סיפור יוסף ואסנת. היא לבדה הייתה אחראית לגורלה. היא החליטה אם להתחתן ועם מי. לא כך הדבר בנוגע לאגדת אסנת, שבה אנו דנים. יוסף עומד במרכז האגדה ואין בה התייחסות כלשהי לרצונה של אסנת. רק רצונו של יוסף בא כאן לידי ביטוי: 'ויתן לו פרעה את בת פוטיפר הכהן לאשה ולא מאס יוסף בה, כי בת דינה אחרתו היא'. מטרת האגדה הייתה להראות כי יוסף נשא לאישה את נכדתו של יעקב ולא אישה נוכרייה. הסיפור הפלאי כיצד הובאה בת דינה למצרים נועד לשמש חומר רקע למשפט המצוטט לעיל, שהוא במידה רבה שיאה של האגדה. אשר על כן, האגדה אינה נמנעת מלהזכיר את תכונותיה הטובות של אסנת, אבל עם זאת היא לא מרבה לעסוק בנושא זה. אף שרובה של האגדה עוסק באסנת, נותרה בה אסנת דמות משנית. האם כותב אגדת אסנת הכיר את סיפור יוסף ואסנת הקדום? האם זו הסיבה שהוא בחר לכתוב: '...ויאבו נסיכים רבים לשאתה לאשה ותמאן, כי איש מהם לא ישר בעיניה... ולא מאס יוסף בה, כי בת דינה אחרתו היא'? כי אולי משפט זה שימש כהד לכל ההתלבטויות וההיסוסים הרבים, הן של אסנת והן של יוסף, שעיתרו את סיפור יוסף ואסנת? ואולי אגדת אסנת קדומה יותר ומבוססת על מסורת קדומה, ובעל סיפור יוסף ואסנת הוסיף ושיפר את הסיפור כיד הדמיון הטובה עליו? ! קשה להכריע בשאלה זו, וכאמור לעיל, החוקרים עדיין חלוקים בסוגיה זו. מכל מקום, דומה כי הקטע הבא מאשר כי מגמת האגדה אכן הייתה לפאר את שמו של יוסף:

ובבוא יוסף לפני פרעה וירכיבהו במרכבתו וישם על ידו את טבעת המלך. ומצרים רבים אצים אל המרכבה ומנשאים את יוסף בעברו בכל ארץ מצרים. ויצא שמעו בכל הארץ.<sup>40</sup>

סופה של האגדה הוא נאיבי. סוף טוב – הכול טוב. אסנת הייתה אומנם אחות יוסף, אך לא מאותה האם, ועל כן לא הייתה להם מניעה להינשא. האלוהים המקיים עבדיו שמר את יוסף, בנו של יעקב, שלא יישא בת נוכרים. על כך יהי שמו מבורך לעולם.

### סיפור יוסף ואסנת בספרות חז"ל

כדי להשלים את התמונה של הסיפור הצבעוני במיוחד הזה, אביא כאן את הגרסאות העיקריות של מדרשי חכמים, לא בהכרח על פי הסדר הכרונולוגי שלהן:

דינה בת יעקב נתעברה משכם וילדה את אסנת. וכשנתגדלה, לא רצו השבטים להניחה בבית יעקב, להיותה בת שכם. ויעקב סבר שהולד הולך אחר האם והיא מזרעו, זרע כשר. לכך עשה לה יעקב לוח של זהב וחקק בלשון הקדש, שאסנת בת דינה היא מזרע יעקב, זרע קדש וכל הנושא אותה לאשה, בזרע יעקב מתחתן. ואותו לוח תלאו בצווארה לאות ולזיכרון. והשבטים הוציאוה והניחוה על פני השדה. וה' יתברך רחם על בת דינה בזכות יעקב ועברו שם אנשים

הוא פטריארכלי בצורה חסרת תקנה, ראו: M. R. Lefkowitz, 'Did Ancient Women Write Novels?', A. J. Levine (ed.), *Women Like This: New Perspectives on Jewish Women in the Greco-Roman World*, Atlanta 1991, pp. 199–219. קרמר (שם) טוענת כי הרומן הוא פטריארכלי אבל אין זה שולל את האפשרות שנכתב בידי אישה. החברה כולה הייתה פטריארכלית וזאת הייתה האווירה. אם נשים כתבו, הרי גם הקונספציות שלהן היו כשל החברה כולה – קונספציות פטריארכליות. ראו דיונה בנושא בעמ' 191–221, במיוחד בהע' 82 עמ' 221, שבה היא מעלה את האפשרות שסיפור יוסף ואסנת חובר עבור אישה פטרונית. המפרי סוקרת את המחקר החדש שנעשה עד עתה על אודות האגדה ומסכמת את הדעות של החוקרים השונים, כמו גידי בוחק, צ'סנוט, קרמר רוס, בורכארד ועוד. בעמ' 64–79 היא מסכמת את התפיסות הפמיניסטיות על הסיפור. בעמ' 71–72 היא דנה בדבריה של שטנדהרטינגר לגבי שתי הגרסאות של הסיפור. מסקנתה בסוף הדיון היא: 'אף טקסט אינו ניתן בקלות לאימוץ, לחיוב או לשלילה, בשל חששות פמיניסטיים' (עמ' 74).

<sup>40</sup> יש כאן מוטיבים המזכירים את מרדכי היהודי במגילת אסתר, ראו אסתר ו 8–11; ח 2; ט 4.

סוחרים. כיוון שראוה, נתמלאו רחמים עליה ולקחוה והוליכוה עמהם למצרים. ראה פוטיפר שר הטבחים ומצאה חן בעיניו ורחם עליה והביאה לביתו, כבתו. והנערה אסנת יפה עד מאד. והראתה את לוח הזהב לכל חכמי מצרים ושום אדם לא ידע לקרות בו, לידע מה כתוב בו. והגם שיוסף היה בבית פוטיפר כמה זמן, לא עלה על דעתה להראות לו הלוח, שהיה בגדר עבד וכיצד יבין דבר, שלא יכלו לעמוד עליו כל חרטומי מצרים. וכשנתפרסמה חכמת יוסף והכל נתנו לו מתנות, באה גם אסנת אל יוסף והביאה לו את לוח הזהב, שיקראנו ויקחנו מתנה מידה. לקחו יוסף, קרא בו וראה שהיא מזרע יעקב. כיוון שפרעה בקש להשיאו אשה, אמר לו יוסף: אם טוב הדבר בעיניך, קח לי את הנערה אסנת היושבת בבית פוטיפר. מיד שלח המלך לפוטיפר ולקח את אסנת ונתן אותה ליוסף לאשה. ונשא יוסף אותה בחפה וקדושין כדת משה וישראל.<sup>41</sup>

ויצאה דינה לראות בכנות הארץ המשחקות ושללה ושכב עמה והרתה וילדה את אסנת, ואמרו בני ישראל להורגה שאמרה עכשו יאמרו בכל הארץ שיש בית זנות באהלי יעקב, הביא שרץ של זהב שם הקדש כתוב בו ותלה על צווארה ושלחה והלכה, והכל צפוי לפני הב"ה /הקב"ה/ וירד מיכאל המלאך והורידה למצרים לבית פוטיפרע, שהיתה אסנת ראויה ליוסף לאשה, והיתה אשתו של פוטיפרע עקרה וגדלה עמה כבת, וכשירד יוסף למצרים לקחה לו לאשה, שנאמר: 'ויתן לו את אסנת בת פוטיפרע'.<sup>42</sup>

ושמענו, כשבא יעקב אבינו משכם, כתב על טס של זהב כל מה שאירע להם עם שכם בן חמור וכשילדה דינה את אסנת, נתן הטס על צווארה והשליכה בחומת מצרים. אותו היום יצא פוטיפרע לטייל עם נעריו והגיעו עד לחומה. שמע קול בכיית ילד ואמר אל נעריו: הביאו לי את הילד. ראה את הטס ואת המאורעות, אמר פוטיפרע לעבדיו: זאת הבת, בת גדולים היא, הוליכוה לביתי והביאו לה מינקת. ובעבור שגידלה, נקראת בתו.<sup>43</sup>

ואמרו במדרש [לא ברור לאיזה מדרש התכוון רבינו בחיי] כי אסנת בת דינה הייתה משכם בן חמור ולפי שגרשה יעקב מביתו והושיבה בתוך סנה אחד, לכך נקראת אסנת. מה עשה יעקב? קשר לה כתב בצווארה וכתוב בו: כל המדבק ביך [=בך] מדבק בזרעו של יעקב. ויוסף, שנשאה, ראה הכתוב ההוא והצניעו. והוא שאמר לאביו: "בני הם אשר נתן לי האלוהים בזה" (בר' מז 9). הראה לו הכתב הזה. ומה שכתוב: 'בת פוטיפרע' מפני שגדלה בביתו...<sup>44</sup>

<sup>41</sup> זמורה (לעיל הע' 22), עמ' 116, מאת: 'תוקפו של יוסף' ליוסף שבתי פרחי, בשם מדרש ליורנו תר"ו, דף כח-כט.

<sup>42</sup> פרקי דרבי אליעזר, לו; מדרש הגדול, על בר' לד 1.

<sup>43</sup> בראשית רבה, פרשה צז.

<sup>44</sup> בתוך: רבינו בחיי על התורה, ח"ד שעוועל (מהדיר), עמ' 246, הע' 17, אך המהדיר אינו מתייחס לשאלה מהו מקור המדרש.

ויש אומרים, על ידי שגדלה בביתו, נקראת בתו... כדאיתא במדרש: בת דינה משכם הייתה ובקשו להורגה בני יעקב אבינו. בא יעקב ותלה לה קמיע בצווארה וגירשה מביתו והחביאה עצמה בין הקוצים ובין הברקנים. ועל שם הסנה נקראת אסנת. בא גבריא אל והביאה למצרים לפני אשת פוטיפר וגדלתה וכשעבר יוסף בכל ארץ מצרים, יצאו כל הנשים לראותו מחמת יופיו, כדכתיב: 'בנות צעדה עלי שור' (בר' מט 22). וכל אחת זורקת לו חפץ או תכשיט. וזו לא היה לה מה לזרוק וזרקה לו הקמיע שבצווארה. ונסתכל בו יוסף, שהייתה בתו של יעקב ונשאה לו לאשה.<sup>45</sup>

## סיכום

שני הסיפורים שנבחרו במאמר, סיפור ראובן ובלהה וסיפור יוסף ואסנת, מייצגים ביתר שאת את הז'אנר של הסיפור הסכמתי במקרא, כיוון שהפרטים שבהם על אודות הדמויות ומעשיהן דלים ביותר, ואילו השאלות העולות מהם מטרידות וקשות.

כאמור לעיל, בסיפור ראובן ובלהה המקראי אין כל התייחסות ביקורתית למעשהו של ראובן. ישנו תיאור יבש של העובדות, כי הסיפור המקורי נועד להצדיק את דחיית ראובן מפני יהודה.

הסיפור של אסנת במקרא אינו ראוי להיקרא כלל בשם 'סיפור'. אסנת, כאמור לעיל, מוזכרת רק בשלושה פסוקים ורק בהקשר של נישואיה ליוסף ולידת אפרים ומנשה.

למרות זאת, אפשר לומר כי יש יופי רב דווקא בסגנון הכתיבה הקצר והמדויק הזה, שאותו כינינו בשם: הסיפור הסכמתי. הז'אנר הזה, של כתיבה 'יבשה', חסרת תיאורי רגשות, חסכנית במילים, הוא דרך לכתיבה ספרותית מכוונת מאוד, שבה הכותב/המספר סומך על האינטליגנציה של הקורא שידע להשלים את מה שלא כתוב, שידע למלא את הפער שלכאורה חסרים בטקסט.

ניתן אפילו להסכים על כך כי דווקא החסר של תיאורי רגשות, מיעוט האינפורמציה על אודות הדמויות ושימוש בשפה לקונית ויבשה, דווקא הם אלה שהופכים את הסיפור לעוצמתי הרבה יותר. ייתכן כי החסרונות הקיימים בסיפור בעינינו אף הם אמצעי ספרותי מכוון הגורם להעצמת הסיפורים ולהפיכתם להרבה יותר מעניינים. שהרי מה יותר מעניין ומסקרן מאשר הסצנה שאליה 'זורק' המספר את הקורא, הנקלע לשיאה של הדרמה בביתו של יעקב. אנו יודעים כי ראובן שכב עם בלהה ותו לא! מה היה הרקע למעשה, איך ייתכן שדבר מעין זה יקרה בביתו של יעקב אבינו, האם בלהה שיתפה פעולה או שהדבר נכפה עליה, איך נודע ליעקב מה שקרה ומדוע שתק – כל השאלות האלה אינן באות על פתרון. הקורא נותר רעב למידע, חסר סיפוק של כל פרט שהוא, אינפורמטיבי או ספרותי. הדבר נכון גם לגבי אסנת. יוסף נושא אותה לאישה. מי הייתה אסנת, מהיכן צצה, האם הייתה מצרייה, האם וכיצד ייתכן כי יוסף נושא מצרייה לאישה, האם מנשה ואפרים הם בנים לאישה מבית פוטיפר סריס פרעה וכדומה.

הדבר דומה לסקופ טלוויזיוני או עיתונאי בימינו. כולנו שומעים על אירועים מסוג זה רק לאחר התרחשותם ולרוב ללא כל הפרטים הנלווים. מה קרה למה ואיך – אילו מתבררים לעיתים בחלקם, ולרוב נותרים סמויים מעין הציבור.

<sup>45</sup> מובא בפירושו החזקוני לבר' מא 45. ראו גם אפטוביצר (לעיל הע' 24), עמ' 245 ואילך ואת דיונו שם בזמנם של המדרשים השונים. בעוד אפטוביצר נוטה להקדים את זמנם, קרמר (לעיל הע' 22), עמ' 308–317, נוטה לאחר את זמנם.

שימוש בז'אנר הזה בכתיבה מגביר את רצון הציבור לגלות יותר על הפרשה המדוברת, לפענח את הנסתר.

הכתיבה הסכמתית במקרא היא מעין דוגמא זו. הפסוק המקראי על ראובן ובלהה הוא עוצמתי הרבה יותר מן הטקסטים הארוכים של ספר היובלים וצוואות השבטים. האזכור של אסנת שנישאה ליוסף מסקרן הרבה יותר משני סיפורי האגדות המאוחרים שנכתבו על אודותיה. החיסרון הופך לכאורה ליתרון.

אולם בזמן שחלף מתקופת המקרא לתקופת בית שני הקריאה נדרשה ליתר תחכום. הקוראים תבעו יותר מן הטקסט. יותר תיאורים – תיאורי רגשות, תיאור הדמויות, שמות המופיעים בסיפורים. הקונבנציות של הקריאה וגם של הכתיבה השתנו במהלך התקופות, ועתה המחברים נדרשו לז'אנר חדש של כתיבה, מפורט יותר, צבעוני בהרבה. הסיפור הופך אומנותי ולא עוד סכמתי.<sup>46</sup>

זאת ועוד, הכותבים של ימי בית שני יצאו מתוך ההנחה שכל פרק בתורה נועד להעביר מסר דתי. לכן הם טרחו להדגיש את הפן המוסרי, אשר לא היה קיים בסיפור המקורי. הדגשת ההטפה המוסרית ראשיתה כנראה בחברה היהודית בימי בית שני. דבר זה משתקף בספרות החיצונית של אותה תקופה, מאחר שהלכי הרוח של התקופה באים לידי ביטוי בספרות שלה, וגם להפך, הספרות היא רפלקסיה של התקופה.

אין בדברים אילו הערכה של התופעה, רק ציון העובדה כי היא הייתה קיימת. ההסבר ההיסטורי לכך הוא שסיפורים אלו נמצאים עכשיו בקונטקסט חדש – הם חלק של ספר ('תורת האלוהים'), אשר נועד כולו להדריך את עם ישראל באורח חייהם. במידה רבה כבר לא קיימת היסטוריה לשמה בתנ"ך, יש רק לקחים מן ההיסטוריה!

שתי דוגמאות אלו, שתיים מיני רבות, ממחישות את ההבדל בין סיפור סכמתי לסיפור אומנותי ואת השינוי שחל בקונבנציות הספרותיות בין תקופת בית המקדש הראשון לתקופות המאוחרות יותר, החל מתקופת בית המקדש השני ואילך.

<sup>46</sup> ראו בהרחבה: גוטמן באגד (לעיל הע' 15).

## Two Schematic Tales in the Bible Related to the Second Temple Literature and Other Legends

Nava Gutman

### Abstract

The study focuses on two stories as they appear in the Bible and their retelling in the Second Temple period: Reuben and Bilhah, and Joseph and Aseneth. Unlike the biblical originals, these retellings describe the thoughts and feelings of the figures and suggest an overall message or moral that was not explicit in the biblical narrative. The relative absence of such things in the biblical stories has been perceived as a flaw, some critics have observed, that was set aright in the retellings.

The assumption is that the difference derives from a change in literary conventions. The original biblical narratives obeyed one particular set of conventions- The Schematic Tale- that was quite well understood by readers. Later on the conventions about how to tell a story had changed. The earlier genre was no longer understood. The aim of this study is to examine the evidence for this change and to understand how it came about.

**Key Words:** Jacob (The Patriarch), Reuben (biblical character), Bilhah (biblical character), Joseph (biblical character), Aseneth (biblical character), second temple period literature, genre, conventions, the schematic tale



## חינוך הרצון: מושג הרצון בהגותו הקבלית-החברתית של הרב יהודה אשלג

### השלכותיו על המעשה החינוכי

אלי וינוקור

#### תקציר

מאמר זה מתחקה אחר מושג הרצון בהגותו של הרב יהודה לייב הלוי אשלג (1884–1954) – החל מרגע בריאת הרצון, עבור בהתפתחותו במהלך ההיסטוריה וכלה בתיקונו במסגרת חברה בעלת אוריינטציה רוחנית. עד כה, המאמרים שעסקו בהיבטים אלו בהגותו עשו זאת באופן חלקי וכמעט שלא עסקו בהשלכותיה החברתיות והחינוכיות. מאמר זה מבקש לשנות מציאות מחקרית זו, ולטעון כי התבוננות על תהליך בריאת הרצון והתפתחותו מן ההיבט החינוכי תאפשר חשיבה מחדש גם על המעשה החינוכי ועל תכליתו – יצירת התנאים ל'בריאתו' של רצון על פני הנחלת ידע. המתוך, שאל כיתתו ניכנס כדי ללמוד חינוך מהו, בהנחיית הרב אשלג, יהיה הבורא בעצמו. מתוך התבוננות במלאכת הבריאה ובשכלולה, כפי שזו עולה מכתבי הרב אשלג, תתברר בפנינו קריאה מאתגרת בדבר הדרכים שבהן ניתן לנקוט כדי לאפשר את התנאים להתפתחות אוטונומית ובקרב חניכים ובאנשי חינוך, ולקדם בכך חינוך חברתי-דתי-רוחני ראוי לשמו.

#### מילות מפתח:

הרב אשלג, קבלה, רצון, מוטיבציה, חינוך רוחני, חינוך דתי

#### פתח דבר

אחד האתגרים המשמעותיים בתחום החינוך, שרבים ביקשו להציע לו מענה במהלך ההיסטוריה האנושית, הוא נושא המוטיבציה האנושית בכלל והמוטיבציה ללמוד בפרט.<sup>1</sup> מהו הכוח שמניע אותנו בחיים? מהם הצרכים והרצונות הקמאיים ביותר שלנו? מהם הצרכים המסוימים שילדים מבקשים להם מענה? ומהו הכוח שיכול לגרום להם לרצות ללמוד? האם אופי הרצון של האדם משתנה מדור לדור, ואם כן, במה הדבר תלוי – בהקשר תרבותי או היסטורי, או שמא בהיבטים נוספים?<sup>2</sup> זאת ועוד: כיצד לעורר אנשים בכלל וצעירים בפרט, לפעול למען החברה, לתרום לקהילה ולכונן יחסים מיטביים ומוסריים

<sup>1</sup> לסקירה ממצה בנוגע למוטיבציה בכלל ולמוטיבציה בחינוך בפרט ראו: א' עשור וא' קפלן, 'מוטיבציה ללמידה בבית הספר – הלכה ומעשה', חינוך חשיבה, 20 (2001), עמ' 13–35. לאחרונה הוצעו תאוריות רבות שדנות במוטיבציה בהקשרים חדשים, בין היתר ברובד הבינתחומי. בהקשר זה ראו למשל: A. Kruglanski, M. Chernikova and C. Kopetz, 'Motivation science', R. Scott and S. Kosslyn (eds.), *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*, New York 2015, pp. 1–16.

<sup>2</sup> בהקשר זה בולטת במיוחד תאוריית הצרכים של מאסלו: A. Maslow, *Motivation and Personality*, New York 2001.

**לציטוט (מדעי הרוח)** – א' וינוקור, 'חינוך הרצון: מושג הרצון בהגותו הקבלית-החברתית של הרב יהודה אשלג והשלכותיו על המעשה החינוכי', חמדעת, יב (תש"ף).

#### פרטי המחבר:

ד"ר אלי וינוקור

מכללת גורדון

דוא"ל: eliv@gordon.ac.il

ביניהם? ואולי אף עמוק מאלה: מהם מקורות רצונם, מה קובע את אופיו וטיבו, וכיצד לעורר בקרבם רצון להתפתחות שתיטיב עימם ועם הסביבה?

שאלות אלו זוכות למשנה תוקף לנוכח אתגרי מערכת החינוך בימינו, כשכבר ניכר לעין כול כי השאיפה 'לפטם' ילדים בידע מתנגשת חזיתית במבחן המציאות. במאמר זה אבקש להתייחס לחידות אנושיות גדולות אלו מנקודת מבטה של תורת הסוד היהודית, וביתר פירוט בהתבסס על הגותו של הרב אשלג, מקובל בן המאה העשרים, שביקש להציע מענה על אחדות מהשאלות האנושיות המורכבות ביותר. אשלג נותר אומנם כמעט אלמוני בימיו, אך שנים לאחר פטירתו המפעל הפרשני שהקים זכה לתפוצה רבה והצמיח לו ממשיכים רבים, חלקם 'איכותיים' יותר וחלקם 'איכותיים' פחות.<sup>3</sup> כך או אחרת, הגותו מהווה בימינו אבן שואבת למיליוני נוהים ברחבי העולם.

### הרב יהודה אשלג: מבט ביוגרפי מזווית תרבותית עכשווית

הרב יהודה לייב הלוי אשלג נולד בוורשה בה' בתשרי תרמ"ה (1884) והתחנך בדרכי החסידות.<sup>4</sup> כבר בצעירותו התמסר ללימוד הקבלה, אך את עיקר פועלו כמורה וכפרשן התחיל עם עלייתו לארץ ישראל בשנת 1921. מפעל חייו היה פירוש 'הסולם' ל'ספר הזוהר' (1945–1954) לצד תרגומו המלא לעברית.

עם כתביו נמנים חיבור רחב ידיים בשם 'תלמוד עשר הספירות',<sup>5</sup> הדן בהרחבה במבנה העולמות העליונים וכן 'פנים מאירות ופנים מסבירות' ו'בית שער הכוונות', המהווים פירושים והרחבות על חיבורו של ר' חיים ויטאל, 'עץ חיים', תלמידו של האר"י הקדוש. בד בבד, חלק מיצירותיו, פרי עמל של שנים רבות, עסקו בהיבטים חברתיים גרידא, ובהן ניתח משטרים חברתיים שונים וביקש לשרטט את פניו של משטר חברתי קומוניסטי-אלטרואיסטי, שאזרחיו חיים בערבות הדדית ושואפים להשיג מגע עם האלוהות. הוא אף נפגש עם בן גוריון בניסיון לקדם את רעיונותיו, אך מאמציו לא נשאו פרי מיוחד, מלבד התרשמותו החביבה של בן גוריון: 'כשאני רציתי לדבר אתו על קבלה, והוא אָתִי – על סוציאליזם וקומוניזם'.<sup>6</sup> רעיונותיו של הרב אשלג לא זכו אפוא להתייחסות רצינית בזמנו.

עם זאת, כפי שקורה לא אחת לתורות חברתיות-רוחניות, שנים מאוחר יותר, וליתר דיוק בשלושת העשורים האחרונים, נעשתה משנתו של הרב אשלג לאבן שואבת לנוהים רבים ומגוונים. על דלתותיהם הפיזיות והווירטואליות של המרכזים השונים הטוענים לכתר 'ממשיכו', מידפקים כיום ציבורים רחבים, שומרי מצוות ופורקי עול, מבוגרים וצעירים, גברים ונשים, יהודים ושאינם יהודים.<sup>7</sup> הצעות שונות הועלו מצד חוקרים בני ימינו בניסיון

<sup>3</sup> י' גארב, יחידי הסגולות יהיו לעדרים: עיונים בקבלת המאה העשרים, ירושלים תשס"ה, עמ' 45, מציין כי חוג הרב אשלג המשיך בצורה איכותית תחת מנהיגותו של בנו בכורו הרב ברוך שלום הלוי אשלג (1907–1991), אולם לשושלת זו יש גם הסתעפות כמותית אדירה באמצעות 'המרכז לקבלה' של הרב שרגא פייבל ברג (1927–2013), היה תלמיד הרב י"צ ברנדויין, תלמיד הרב אשלג, שהצליח לגייס לשורותיו כוכבי קולנוע מהשורה הראשונה כמו מדונה.

<sup>4</sup> על הרב אשלג ראו: גארב, שם, עמ' 57; י' מאיר, 'נפתולי הסוד: הלל צייטלין, הרי"ל אשלג והקבלה בארץ ישראל', ח' פדיה וא' מאיר (עורכים), יהדות: סוגיות, קטעים, פנים, זהויות: ספר רבקה, באר שבע תשס"ז, עמ' 588–590; א"מ גוטליב, הסולם: פרקי חייהם ומשנתם של רבותינו הקדושים האדמו"רים לבית אשלג, ירושלים: תשנ"ו, עמ' א–רכט; מ' אודנהיימר, 'דרך הקבלה אל הקומוניזם', הארץ, 17.12.2004.

<sup>5</sup> מאחר שהעיתקים של הכרכים האחרונים שיצאו לאור במהדורה הראשונה אינם בנמצא, קשה להעריך מתי הסתיימה הוצאתם לאור. ידוע רק כי הוצאה לאור של 16 חלקיו של 'תלמוד עשר הספירות' החלה בשנת תרצ"ז (1937).

<sup>6</sup> הוס, 'קומוניזם אלטרואיסטי': הקבלה המודרניסטית של הרב אשלג, עיונים בתקומת ישראל, 16 (2006), עמ' 109–130. הציטוט מופיע בעמ' 121, הע' 54.

<sup>7</sup> ראו י' אחיטוב, 'תחייתה המזוהרת של המיסטיקה בימינו', י' אחיטוב ואחרים (עורכים), דברים: קובץ מאמרים במלאת עשר למרכז יעקב הרצוג, עין צורים תשנ"ט, עמ' 37–42. וראו את תגובתו של גראב, 'תחייתה המובנת של המיסטיקה בימינו: חרשנות מול שמרנות בהגותו של יוסף אחיטוב', דעות, 15 (תשס"ג), עמ' 29–32.

להציע סיבות לעליית קרנה דווקא בעשורים האחרונים. היו שטענו כי הסיבות לנהייה אחר רעיונותיו של הרב אשלג אינן נעוצות כלל בהגותו שלו, אלא בדרכי תפוצתה בידי 'ממשיכיו'.<sup>8</sup> אחרים הצביעו על הפסיכולוגיזציה שערך לרעיונות הקבליים,<sup>9</sup> על המודרניזציה שבה נקט<sup>10</sup> ואף על הציונית-הדתית החברתית שיש המזהים בכתביו.<sup>11</sup> כך או אחרת, על היבט אחד אין עוררין: העניין בקבלת אשלג בעשורים האחרונים קשור במישרין לאופי התקופה שאנו עדיה כעת. כל כך על שום מה?

משנתו של הרב אשלג התגבשה בזמנים שבין מצור למצוק. היא החלה לראות אור בשנת עליית היטלר לשלטון,<sup>12</sup> המשיכה להתפתח בדמות הגות חברתית שמבקשת להציע דרכים לכינון אחדות מבית בעיצומה של המלחמה, והגיעה לשלבה הפורה ביותר במקביל להיוודע זוועות השואה, מימוש הפרויקט הציוני כתגובה להן, והאכזבה מאידיאולוגיות גדולות המבקשות טרנסצנדנטציה אנושית לנוכח ההיחשפות ההדרגתית לתעצומות הכיעור של הפרויקט הסטליניסטי.<sup>13</sup> שערנו בנפשכם: בראשית מלחמת העולם השנייה, עת נתפסו היהודים כ'אחר' לתרבות המערבית, ביקש אשלג להגדירם כ'פרולטריון האמיתי' שיוביל מהפכה כלל-עולמית רוחנית. לעומת זאת, לאחר השואה, בתקופה שבה התגלה 'העולם הנאור' כ'קורן כולו פורענות ניצחת', בניבם המושחז של הורקהיימר ואדורנו,<sup>14</sup> פילל אשלג להציע לאנושות דת של אהבה, שאותה כינה בכתביו 'קומוניזם אלטרואיסטי'; בשעה של שביעה מאוטופיות ניסה אשלג להציל את הרכיב החברתי-האוטופי שבמשנת מרקס. ואם לא די בכל אלה, אזי בעת שראשי היישוב ביקשו לכונן זהות יהודית-פרטיקולרית אל מול האויב הערבי ולנוכח הדי השואה, הציע להם אשלג תעודה אוניברסלית בדמות אחריות קולקטיבית של עם ישראל למימוש מצוות 'ואהבת לרעך כמוך', שאינה פוסחת על שום מגזר בארץ ובעולם.

נראה כי ככל ששכחו גלי האסון שפקד את היהודים ואת העולם באותן שנים והתחוויר לכול כי לא היו אלה חבלי משיח, ניסיונו של הרב אשלג להציע מודל לחברה קומוניסטית-אלטרואיסטית-אלוהית הצטייר כאוונטוריסטי מאין כמוהו.<sup>15</sup> אל נכון אפוא לטעון כי למרות פעילותו הפובליציסטית הענפה, הגותו של הרב אשלג הייתה מהפכנית מדי עבור הדתיים-הלאומיים, קיצונית ואוניברסלית מדי עבור העולם החרדי, אך גם דתית מדי עבור הסוציאליסטים. אך מאידך גיסא, דווקא בימינו, בחסות הגלובליזציה הקפיטליסטית ומכונת העונג הפוסטמודרנית, הסתעפו היבטים מגישתו ונעשו אבן שואבת עבור 'מורים רוחניים' המבקשים להעניק ללקוחותיהם הבטחה נצחית וקלה לקליטה בעבור חופן דולרים.<sup>16</sup>

מרתק לגלות כי תהליכים אלו עברו דווקא על כתביו והגותו של הוגה שהזהיר כל כך מפני 'כל בעלי ההשבעות והקמיעות ובעלי קבלה מעשית הצודים נפשות בערמתם, וכל מיני בעלי המסתורין המשתמשים בנובלות חכמה שיצאו מתחת ידיהם של תלמידים דלא

<sup>8</sup> לדיון שבו מייחס מאיר את תפוצת קבלת אשלג לאופי 'האגרסיבי' של הפצתה בידי ממשיכיו ראו: מאיר, נפתולי הסוד (לעיל הערה 4). והשוו: ש' בן טל, 'בני ברוך: סיפורה של קבוצה דתית חדשה', אקדמות, כה (תש"ע), 169-149 (בן טל, "בני ברוך"). ראו גם את דיונו של הוס בהצגת עקרונות קבלת הרב אשלג בסרטון הווידאו 'למות ביום אחר' של הזמרת מדונה, התלמידה המפורסמת ביותר של 'המרכז לקבלה'. ראו: ב' הוס, 'לא לשאול את כל השאלות: גרשם שלום וחקר המיסטיקה היהודית בת ימינו', פעמים, 94-95 (תשס"ג), עמ' 72-57. להצגה ביקורתית של "המרכז לקבלה" ראו: J. Myers, *Kabbalah and the Spiritual Quest: The* (להלן: מאירס, קבלה והחיפוש הרוחני).

<sup>9</sup> גארב (לעיל הערה 3), עמ' 59.

<sup>10</sup> הוס, קומוניזם אלטרואיסטי (לעיל הערה 6), עמ' 112-113.

<sup>11</sup> אחיטוב, 'הרב אשלג ולוינס על המחויבות לזולת', בדרכי שלום: עיונים בהגות יהודית: מוגשים לשלום רוזנברג, ירושלים תשס"ז, 483-469.

<sup>12</sup> קונטרסו החברתי הראשון של הרב אשלג, 'מתן תורה', יצא לאור לראשונה בשנת תרצ"ג.

<sup>13</sup> הרב אשלג נפטר אומנם יותר משנה לפני נאומו הנודע של חרושצ'וב בפברואר 1956, אך כבר בימי גבר המיאוס מהאידיאולוגיה המרקסיסטית בלבושה הסובייטי.

<sup>14</sup> T. W. Adorno and M. Horkheimer, *Dialectic of Enlightenment*, trans. J. Cumming, London 1979, p. 3.

<sup>15</sup> הניסיון להציג תורה קבלית ב'רוגון' קומוניסטי הוא, למיטב ידיעתי, חידוש מובהק של הרב אשלג.

<sup>16</sup> ראו, למשל: מאירס, קבלה והחיפוש הרוחני.

מעלי, להפיק מהם תועלת גופנית לעצמם או לאחרים, אשר העולם סבלו הרבה ועדיין סובלים מכך.<sup>17</sup>

ההסתעפות שעליה עמדנו כאן בקצרה היא בדיוק הבעייתיות שמולה ניצבים כיום לא רק לזו משנתו של הרב אשלג אלא גם כל שאיפה להתעלות אנושית.<sup>18</sup> במסגרת השעטה הכללית אל הסיפוק הרגעי עוברות תורות והשקפות עולם עמוקות ובעלות מעוף מעין דיאטה אופנתית שמותירה לא פעם גרסה קלה לעיכול, שהקשר בינה לבין המקור מקרי בהחלט. לפיכך, אין זה מספיק לנתח את אותן הסתעפויות סימולקרויות (כלומר: העתק ללא מקור).<sup>19</sup> שומה עלינו לנסות ולהתחקות אחר המקור עד כמה שהדבר אפשרי. במקרה דנן, סבורני שדיון באחד ממושגי היסוד במשנתו הקבלית-חברתית של הרב אשלג והוצאותו אל מתחת לתילי תילין הפרשנויות שכיסוהו, תאפשר לנו לפתוח צוהר למחשבה רעננה על האלטרנטיבה שיש בידי השקפה יהודית-חינוכית להציע לאתגרי החינוך בעת הזאת.

אומנם קשה למצוא בהגותו של הרב אשלג עיסוק ישיר בנושא החינוך. אך כפי שכבר הטעימו שוואב בעבודתו על 'תרגום פילוסופיה לחינוך', ורוזנק, שהמשיך את דרכו של שוואב ועסק ספציפית בחינוך יהודי – היעדר היגדים חינוכיים מפורשים ממשנתו של הוגה מחייבת את החוקר בעצמו לבצע את מלאכת דליית העקרונות החינוכיים, האידיאלים המעשיים הנובעים מהם ואף המלצות חינוכיות מעשיות. בחינת מושג הרצון בהגותו של הרב אשלג תאפשר לנו להתבונן על האדם מתוך הפריזמה של הרצון המפעם בקרבו ומתוך כך להבין את המעשה החינוכי כתהליך של בניית רצון על פני הנחלת ידע. המחנך, שאל כיתתו מזמין אותנו הרב אשלג להיכנס כדי ללמוד כיצד לעשות זאת, אינו אלא הבורא בכבודו ובעצמו. מתוך התבוננות במלאכת הבריאה ובשכלולה, טוען הרב אשלג, נוכל להבין כיצד ניתן לאפשר את התנאים לבריאת רצון אוטונומי להתפתחות ולהשתכללות בקרב חניכים ואנשי חינוך, ולקדם בכך חינוך חברתי-רוחני ראוי לשמו. אולם בטרם אגש לביורו מושג הרצון בכתבי הרב אשלג, אבקש לעגן את הדיון במושג הרצון בפרספקטיבה היסטורית ולבחון בקצרה את העיסוק במושג זה כחלק מהמסורת הקבלית בכלל והמסורת פרשנית לכתבי האר"י בפרט.

### אין דבר העומד בפני הרצון

עשיית רצון האל כשאיפה דתית מוזכרת כבר בפרקי אבות: 'הוא (א"ו – רבן גמליאל) היה אומר: עשה רצונו כרצונך, כדי שיעשה רצונך כרצונו. בטל רצונך מפני רצונו, כדי שיבטל רצון אחרים מפני רצונך'.<sup>20</sup> דברים אלו זכו במשך הדורות לפירושים מידי מקובלים וחסידים, שייחסו את השאיפה לחיקוי רצון האל, בין היתר באמצעות ביטול הרצון האישי בפני רצונו, כדרך להשגתה של דבקות.<sup>21</sup>

עם זאת, ראשיתו של הדיון הסדור במושג הרצון במחשבה היהודית בכלל ובקבלה בפרט נטוע בימי הביניים המוקדמים לנוכח המתח שבין תפיסת האלוהות הפילוסופית, הרואה באלוהות שלמות שאינה משתנה, לבין תפיסת האלוהות המקראית, שבאה לידי ביטוי גם בספרות חז"ל, המייחסת לאל איכויות כגון רצון, ידיעה ופעילות, אשר

<sup>17</sup> הרב אשלג, 'גילוי טפח וכיסוי טפחיים', מתן תורה: מוקדש להפצת ידיעות מקוריות של נשמת היהדות הדת וחכמת הקבלה בין שדרות העם, ירושלים תשנ"ה, עמ' יב; ראו גם: הנ"ל, 'תכונתה של חכמת הנסתר בכללה', פרי חכם: בנושאי דת וקבלה ומחשבת ישראל<sup>2</sup>, א, בני ברק תשמ"ה, עמ' קצג-קצה.

<sup>18</sup> א' גורזאב, 'עידן המהירויות הגבוהות וההיסטוריה של החינוך ההומניסטי: בדרך להשמדתה העצמית של האנושות או לנומדיות המאושרת של מאלת-התמיד', טבור, 3 (2010), עמ' 157-187.

<sup>19</sup> ד' בודריאר, סימולקרות וסימולציה, תרגמה א' אזולאי, בני ברק 2007.

<sup>20</sup> משנה, אבות ב, ד.

<sup>21</sup> בהקשה זה ראו למשל: ר' ש"ץ-אופנהיימר, החסידות כמיסטיקה: יסודות קוויאטיסטיים במחשבת החסידות במאה הי"ח<sup>3</sup>, ירושלים תשמ"ח.

מתוכן נובעת ההצדקה לעיקרי האמונה שכר ועונש, תפילה, השגחה, נבואה ואף הבריאה עצמה.<sup>22</sup>

רס"ג הקדיש דיון מעמיק בנושא הרצון העליון בפירושו לספר היצירה, ובעקבותיו הלכו, במידה זו או אחרת, ר' שלמה אבן גבירול והוגים יהודיים נוספים. אבן גבירול ורס"ג לפניו ביקשו לקבוע יסוד של חירות בכל הנוגע לחומר הכללי ולעצמים הנבראים, ועם זאת הם הקפידו לשלול באופן חריג שמעי כל אפשרות של שינוי באלוהות עצמה.<sup>23</sup> בהמשך לכך הציג הרמב"ם את תורת התארים המבטאת את התארים האישיים של אלוהים כתוארי פעולה או תארים שליליים, תוך הדגשת ההבדל בין הרצון האלוהי לרצון האנושי – תכלית הרצון האלוהי היא בו עצמו והיא מתבטאת אותו ונובעת ממהותו, בעוד תכלית הרצון האנושי היא בתכלית חיצונית כלשהי. בכך ביקש הרמב"ם ליישב את האופי האישי של האל עם הדרישה הפילוסופית בדבר היעדר השינוי בו.<sup>24</sup>

יש הסוברים כי מתח זה בין מחשבת היהדות בימי הביניים לבין הפילוסופיה הימדיינימית המבוססת על משנתו של אריסטו בא על פתרונו עם הופעתה של הקבלה, לנוכח זיהוי ההיבט הלא משתנה של האלוהות עם 'האינסוף' וההיבט המשתנה שבו עם הספירות. עם זאת, בנימין איש-שלום מטעים שהדברים מורכבים יותר, שכן פעולות הספירות בקבלה המוקדמת מונעות מחוקיות סיבתית כמו מכנית ולא מרצון עצמאי.<sup>25</sup> קבלת גירונה במאה השלוש עשרה הייתה הראשונה שביקשה להתמודד עם מתח זה באמצעות הכנסת יסוד הרצון למערכת הספירות. לטענת גרשם שלום, הכנסת מושג הרצון בספר הבהיר ואצל תלמידי ר' יצחק סגי נהור יצרה מפנה עקרוני בקבלה.<sup>26</sup> בעוד קביעת הרצון כתואר אישי של האל אפשרה לתארו כפועל באופן ספונטני ולא כפועל באופן הכרחי ממהותו, ככתפיסה הפילוסופית, קביעת הרצון כתכליתו של האל אפשרה לתארו כפועל בכוונה תכליתית, כמשגיח על העולם וכמגיב על מעשי האדם ותפילותיו. במה דברים אמורים?

ר' יוסף ג'יקטיליה, מחבר 'שערי אורה' ותלמידו של ר' אברהם אבולעפיה, המשיך מגמה שהחלה עם תלמידי ר' יצחק סגי נהור, ר' עזריאל מגירונה מזה ור' אשר בן דוד מזה, כשזיהו היבטים של רצון בספירת חוכמה וקבע את תפקיד הרצון במערכת האלוהית לצד המחשבה. זיהוי הרצון עם המחשבה היווה מהלך תיאולוגי משמעותי, שכן הרצון לא זוהה יותר כחירות אלא עם חוקיותה ההכרחית של המחשבה. ג'יקטיליה הציע אפוא להתמודד עם המתח הדיאלקטי שבין השלמות האלוהית הלא משתנה של הפילוסופיה, לבין האל האישי והדינמי של המסורת, באמצעות קביעה שלפיה כל השינויים מתרחשים בתוך מערכת דטרמיניסטית, ומכאן שאין לראות בהם שינויים של ממש.<sup>27</sup>

מושג הרצון זכה להתייחסות גם בספר הזוהר, שעה שזמן השבת הוצג כ'עת רצון' מיוחדת – בעוד בימי החול האלוהות מזוהה עם הפרצוף האלוהי 'זעיר אנפין', קטן הפנים, המנהיג את העולם במידת הדין, הרי שבזמן המנחה בשבת (המכונה 'רעווא דרעוויין', כלומר 'רצון הרצונות') האלוהות מזוהה עם הפרצוף האלוהי ה'ספאי' 'עתיקא קדישא' שמקורו ב'אינסוף' וב'כתר', ועל כן פועלת בחסד וברחמים ונוצרים התנאים לכפרת עוונות ולשיכוך הדין.<sup>28</sup>

<sup>22</sup> לדיון אחד מני רבים בנושא ראו למשל: ב' איש-שלום, הרב קוק: בין רצינוליזם למיסטיקה, תל אביב 1990, עמ' 77–85.

<sup>23</sup> ראו: איש-שלום, שם, עמ' 76 ואילך; י' שלנגר, הפילוסופיה של שלמה אבן גבירול, תרגם י' אור, ירושלים תש"ם.

<sup>24</sup> ראו למשל: י"י גוטמן, 'תורת האלוהים של הרמב"ם', דת ומדע: קובץ מאמרים והרצאות, תרגם ש' אש, בעריכת ש"ה ברגמן ונ' רוטנשטריך, ירושלים תשט"ו, עמ' 104.

<sup>25</sup> איש-שלום, הרב קוק (לעיל הערה 22), עמ' 77.

<sup>26</sup> ג' שלום, ראשית הקבלה (1150–1250), ירושלים תש"ח, עמ' 140.

<sup>27</sup> איש-שלום, הרב קוק (לעיל הערה 22), עמ' 79.

<sup>28</sup> ראו: פ' לחובר וי' תשבי, משנת הזוהר: גופי מאמרי הזוהר, ב' ירושלים תשכ"א, עמ' רסט, תצו; הנ"ל, משנת הזוהר, א' ירושלים תשי"ז, עמ' קפד.

ראוי לציין כי המתח בין אייהשתנות האלוהות לבין אופייה האישי הטריד גם את הרמ"ק, והוא בא לידי ביטוי במיוחד בספרו 'פרדס רימונים'. אך המהפכה האמיתית בסוגיית הרצון התרחשה רק בקבלת האר"י, כדבריה של רבקה ש"ץ-אופנהיימר: 'קבלת האר"י היא סטייה עקרונית מהגנה על התיזה של אי השינוי, ונהפוך הוא, היא תפיסה דיאלקטית אמיתית הבנויה על התהוות המתמדת ונוטה מתוך כך לריאליזם'.<sup>29</sup> על פי יוסף אביב,<sup>30</sup> חידושו המרכזי של האר"י על פני הרמ"ק נוגע לעניין הסתלקות המוחין והתווספותם על התלבשותם המקורית. כל מהלך ההאצלה של האר"י, טוען אביב,<sup>31</sup> פורש כקלקול על מנת לתקן וכתיקון על מנת לחדש במובן של בריאת רצון חדש. לשון אחר, קבלת האר"י 'מלמדת על שינויי ההנהגה האלוקית ועל דרכי עבודת האדם על פי תנועת המוחין – בחיסרון ובתוספת, בגירעון וחידוש'.<sup>30</sup> כפי שיפרש מאוחר יותר הרב אשלג, חידושו של האר"י טמון במיקוד עבודת האדם בבניית הצורך באור, בבניית כלי הקיבול לאור, ולא דווקא במילוי – בהמוחין האלוהיים עצמם.

קבלת האר"י הופצה לארצות אירופה במובנים רבים בתיווכו של הרמ"ק מפאנו. בהמשך לבן תקופתו ר' ישראל סרוג וכמענה לוויכוח סביב הדרך הנכונה להבין את דברי האר"י, ביקש הרמ"ק להדגיש את ההבדל בין הבורא עצמו, שאינו בעל רצון, ל'איך-סוף', שהוא רצונו ובו בלבד התרחש הצמצום שחידש האר"י.<sup>31</sup> תפיסה זו של הרמ"ק הלכה והתפתחה בכתבי ר' ישעיה הלוי הורוויץ, שנודע בכינויו 'השל"ה הקדוש', אשר השיג את ספרי הרמ"ק עוד לפני יציאתו לארץ ישראל מפראג בשנת 1620.<sup>32</sup> כתבי השל"ה השפיעו באופן בולט על עולם ההגות החסידי, בעיקר עקב נטייתו להוריד רעיונות לוריאניים כגון שבירת הכלים מעולם המיתוס לעולם המוסרי-הדתי. בתורתו של השל"ה, מציין וולפסון בהמשך לשלום, 'עיון מטאפיזי קיבל משמעות פסיכולוגית'.<sup>33</sup> מהלך זה יזכה לביטוי משמעותי ביותר בהגותו של הרב אשלג, אם כפועל יוצא מהשפעה ישירה של כתבי השל"ה ואם בתיווך כתבי רמח"ל ור' יהודה אריה ליב אלטר, האדמו"ר מגור בעל 'שפת אמת', אשר ניתן לזהות השפעות ברורות של משנותיהם על כתביו.<sup>34</sup>

רמח"ל וגם ר' יצחק אייזיק חבר, תלמיד ר' מנחם מנדל משקלוב, תלמיד הגר"א, שייכו את צמצום הרצון למלכות ד'איך-סוף – שאותה יזהה בהמשך הרב אשלג עם הרצון הכללי.<sup>35</sup> רמח"ל, אשר פירש את כל מהלך ההאצלה במישור האפיסטמולוגי, 'מצד הנבראים' ולא 'מצד הבורא' כלשון המקובלים, סבר כי רצונו הספונטני של 'הרצון העליון' להיטיב הוא שהביא לבריאת הנבראים כדי 'שיהיה האדם משלים את עצמו ואת כל הנברא בשבילו'.<sup>36</sup> אמור מעתה: היעדר השלמות בעולמנו והרע שבו אינם תוצאה של קלקול בעליונים אלא יש להם תכלית חיובית מכוונת – מתן אפשרות להשתלמותם והטבתם של הנבראים, וכפועל יוצא מכך מתאפשרת גם הטבה באלוהות.<sup>37</sup>

<sup>29</sup> על פי: איש-שלום, הרב קוק, עמ' 82; ר' ש"ץ-אופנהיימר, ר' משה קורדובירו והאר"י – בין נומינליזם לריאליזם, מחקרי ירושלים במחשבת ישראל, ג (תשמ"ב), עמ' 124.

<sup>30</sup> 'אביב', קבלת האר"י, ג, ירושלים תשס"ח, עמ' 1461.

<sup>31</sup> א' אלטמן, 'הערות על התפתחות תורתו הקבלית של רמ"ק מפאנו', מחקרי ירושלים במחשבת ישראל, ג, א–ב (תשמ"ד), עמ' 249.

<sup>32</sup> א' וולפסון, 'השפעת האר"י על השל"ה', ר' אליאור וי' ליבס (עורכים), קבלת האר"י (מחקרי ירושלים במחשבת ישראל, י), ירושלים תשנ"ב, עמ' 428.

<sup>33</sup> ראו: שם, עמ' 445; מ' פייקאז', 'החסידות – תנועת חברתית-דתית בראי "הדביקות"', דעת, 25 (תש"ן), עמ' 130; ג' שלום, דברים בגו, עמ' 339, 342.

<sup>34</sup> דוגמאות אחדות לכך הן דיוניהם של רמח"ל והרב אשלג במושג הרצון, דיוניהם בהנהגת המשפט ובהנהגת הייחוד, ודיוניהם במטרת הבריאה וברוך התממשותה. כך למשל, דיונו של רמח"ל בעקרון הסיבוב, הדומה פלאים לדיונו של הרב אשלג ביג' מצבי הנשמות – טרם הבריאה, במהלך תיקונה ובגמר תיקונה. בדבר הדמיון להגותו של האדמו"ר מגור, ראוי לציין במיוחד את דיונם ברצון, בנקודה הפנימית ובתפקיד עם ישראל.

<sup>35</sup> ראו: רמח"ל, 'מאמר רישא וסיפא', אדיר במרום, ב, ירושלים תשמ"ח, עמ' לח. וכן: י"א חבר, פתחי שערים, תל אביב תשמ"ט, נתיב הצמצום, פתח ז.

<sup>36</sup> ראו: רמח"ל, דעת תבונות, סעיף יד.

<sup>37</sup> ראו: י' בן שלמה, 'שלמות והשתלמות בתורת האלוהות של הרב קוק', עיון, לג, א–ב (תשמ"ד), עמ' 306.



אך מכיוון שהעולם נוצר מחוץ לאל, הרי שמציאות העולם מותנית בחיסרון – הוא הרצון לקבל במשנתו של הרב אשלג – וחיסרון זה יש לתקן בייחוד השלם.<sup>38</sup> החיסרון הגדול ביותר – יצירת הרצון לקבל וצמצומו של האל – הוא אפוא נקודת ההתחלה של תהליך השתלמותה של המציאות, שכן 'אי אפשר כי אם שיגלה תחילה חיסרון הגדול מאוד, כי כפי החיסרון שמתגלה, כך מדרגות השלמות מתגלות בסופו'.<sup>39</sup> רק בסיום תהליך ההשתלמות של ההוויה הרע יתבטל 'ביטול גמור', לאחר שיסיים את חלקו ותפקידו ב'חוק לנמצאים להשתלם לגמרי'.<sup>40</sup>

תהליך הוצאת הרצון מחוץ לאלוהות, בכוונה לאפשר את השתלמות הרצון וכפועל יוצא מכך גם את השתלמות הבריאה כולה, בא לידי ביטוי גם במחשבת החסידות ובמיוחד בזו של בעל 'שפת אמת' מגור. חידושה של החסידות הוא בפרשנות הפסיכולוגית-החברתית שהיא העניקה לפער שבין הרצון-הטבע האלוהי לבין הרצון-הטבע הגשמי, פער שבא לידי ביטוי בהתעצמותו הפרטיקולרית של האדם בעולמו.<sup>41</sup> אליבא דבעל 'שפת אמת', בהתכנסותו בגבולותיו העצמיים האדם מכסה ומסתיר את אור נקודת החיות הפנימית המפעמת בקרבו ומכסה אותה במעטה הגס של טבעו המתבדל. בהמלכת רצון עצמו, בהשתעבודותו ל'אני' הרוצה לעצמו, לתועלתו ולהנאתו הפרטית – מתנהל האדם בניגוד גמור לאחדות של רוח הקודש, מפר את האחדות השורשית של ההוויה ומתנתק משורשו.<sup>42</sup>

לפיכך, יסוד כל עבודתו הדתית של האדם צריך להיות חתירה לביטולו העצמי.<sup>43</sup> רק בשעה שהאדם מבטל את כל רצונותיו העצמיים, שעומדים כחומה בינו לבין רצון ה', יוכל להיות 'כלי מוכן לקבל הברכה'.<sup>44</sup> או אז האדם מעלה עימו את הטבע כולו ומניע את המציאות כולה לקראת השלמת מטרת הבריאה ותיקונה הסופי, המזוהה אצל ה'שפת אמת' עם יום השבת. את מלאכת תיקון זו מותיר ה'שפת אמת' בידי עם ישראל, שהוא היחיד המסוגל לעלות מעל הטבע, 'לבטל את הטבע', לפתוח בו פתח של הארה והתחדשות רוחנית ולאחות את קרעי פירוודו בגילוי האחדות הגנוזה בהם מראשית לידתם.<sup>45</sup>

מדינונו הקצר במקורות הדיון ברצון ניכר אפוא המעבר מדיון אונטולוגי אובייקטיבי לדיון אפיסטמולוגי סובייקטיבי, שבמסגרתו מוצבת המטמורפוזה שעל האדם לערוך מהיותו מנוהל על ידי רצונותיו הגשמיים אל עבר דבקות באל. מהלך זה זכה לפיתוח נוסף בפרשנותו הפסיכולוגית-החברתית של הרב אשלג לקבלה הלוריאנית, ראש וראשית לה דיאלקטיקה בין מושגי 'הרצון לקבל' ו'הרצון להשפיע', שכמעט שלא מוזכרים בקבלת האר"י,<sup>46</sup> אך היסודות להם ניכרים בפרשנו המאורחים, כפי שהראינו לעיל.

<sup>38</sup> רמח"ל, דעת תבונות, סעיף כו.

<sup>39</sup> רמח"ל, קל"ח פתחי חכמה, פתח מט.

<sup>40</sup> שם, פתח לח.

<sup>41</sup> להרחבה ראו: 'יעקבסון, גלות וגאולה בחסידות גור', דעת, 41 (תשלח-תשל"ט), עמ' 2-3.

<sup>42</sup> ראוי להביא כאן גם את דברי ר' קלמן קולונימוס אפשטיין, תלמיד ר' אלימלך מליז'נסק, המסביר כי תחושת 'האני' והגאות היא היוצרת מסך המבדיל בין האדם לבין קונו. ראו: הנ"ל, מאור ושמש השלם המפואר, ב, ירושלים תשנ"ב, עמ' תקמט.

<sup>43</sup> כפי שלימדה רבקה ש"ץ אופנהיימר במחקרה על הקוויאטיזם בחסידות, המאפיין הבולט של תפיסה זו הוא ביטול הרצון האישי כתנאי לפעילות הרצון האלוהי באדם. ראו: ש"ץ אופנהיימר, חסידות, עמ' 21-31. דוגמה לכך ניתן לראות בכחבי המגיד ממזריטש, הדורש מהאדם לבטל את רצונותיו בפני הבורא עד שיבוטל ממציות. ראו: הנ"ל, מגיד דבריו ליעקב (מהדורת ש"ץ אופנהיימר), ירושלים תשל"ו, עמ' 39; ש"ץ אופנהיימר, חסידות כמיסטיקה (לעיל הערה 21), עמ' 26-27. על מושג הביטול ממציות ראו שם, עמ' 22-31.

<sup>44</sup> ר' יהודה אריה ליב אלטר, שפת אמת, ב, יתרו, נ ע"ב; ד, שלח, מד ע"ב.

<sup>45</sup> בדברים אלה ניתן לראות גם השפעה של המהר"ל מפראג, החוזר ומדבר על ייעודם של ישראל להתגבר בעבודתם על "הטבע", להשתחרר מאחיותו, ולהתעלות אל מה שלמעלה ממנו, שהרי העולם הזה לא נברא כדי "שיהיה לעצמו". ראו: מהר"ל, נתיבות עולם, ירושלים תשל"א, פרק ג, עמ' פד.

<sup>46</sup> על כך מעיד הרב אשלג עצמו באיגרת שכתב לאחד מתלמידיו: 'כל דברי נמצאים בעץ החיים, וממש לא הוספתי אפילו מלה אחת, חוץ מזה שכתבתי בפרוש "המלכות" בכל מקום שהוא, הוא ענין הרצון לקבל, והרי

### איך בוראים רצון?

בהמשך למקובלים שקדמו לו סבר הרב אשלג כי הבורא, המוגדר בניבו כ'רצון להשפיע', יצר את המציאות הנגלית לעינינו מתוך רצונו להשפיע (להעניק שפע).<sup>47</sup> לשם השגת מטרתו 'להיטיב לנבראיו', ברא האור כלי, רצון לקבל הנאה ותענוג, אשר אותו יוכל למלא בהטבה ובתענוג אינסופי.<sup>48</sup> בראשית הבריאה האור מילא את הכלי באופן שלא הייתה לכלי מציאות משל עצמו. אך דא עקא: חוסר עצמאותו של הכלי לא אפשרה לבורא להשלים את מטרתו. כדי להגשים את מטרת הבריאה היה על הבורא ליצור תנאים שבהם הכלי יהיה מובחן לחלוטין מן האור כך שיחשוק אליו בעצמו ומתוך בחירתו החופשית. או אז יוכל להכיר בכל הטוב שאצור בשפע של הבורא.

כדי לאפשר זאת, מתרחש תהליך היפרדות של האור מן הכלי, המבחין בין הכלי לאור ומניע את פעולת הבריאה. הכלל 'התפשטות האור והסתלקותו עושה את הכלי ראוי לתפקידו'<sup>49</sup> עומד בבסיסה של התפתחות זו. לשון אחר: רק לאחר שהכלי חווה את השפע, וכן את הסתלקות השפע מתוכו, מתגלה הרצון במלוא עצמתו, כמשתוקק מעצמו לשפע שהיה בו. תוספת רצון זו מהווה כלי חדש ומכונה 'השתוקקות' בלשונו של הרב אשלג. רק לאחר היווצרות השתוקקות מתקיימים בנפרד הן 'הכלי', המכונה גם 'רצון לקבל' או בחינת 'מלכות' (מלשון 'אני אמלוך' על שום השתוקקות הנברא אל מקור השפע) והן 'האור', המכונה גם בחינת 'כתר' או 'הרצון להשפיע', ורק אז ניתן למלא את בחינת המלכות בשפע.<sup>50</sup>

אולם כדי לממש את מטרת הבריאה על בחינת המלכות לערוך תיקון – לשנות את כוונתה מלקבל לעצמה בלבד לכוונה לקבל כדי 'להשפיע' לזולתה.<sup>51</sup> כדי לאפשר זאת, עתידה המלכות, שורש הנבראים כולם, לעבור תהליכי התפתחות נוספים וביניהם שבירת הכלים ושבירת הנשמה הכללית.<sup>52</sup> כתוצאה משבירה זו, תולדתה של המלכות – הנשמה הכללית, המכונה גם 'נשמת אדם הראשון', נחלקת ל-600,000 נשמות פרטיות<sup>53</sup> ש'נושרות' לקליפות, משמע מקבלות 'תוספת' רצון לקבל ויורדות לעולם הזה.

במהלך תקופה בת 6,000 שנה<sup>54</sup> על כל הנבראים, היינו כל הנשמות, לתקן את שבירת הנשמה הכללית. כאשר טרם תוקנו הנשמות, בני האדם חיים בניחוח מהרגשת הרוחניות, מכיוון שרצונם האגואיסטי (לקבל לעצמם), מנוגד לרצונו האלטרואיסטי של הבורא להשפיע.<sup>55</sup> לכשיבחרו תולדותיה של המלכות לתקן את כוונותיהן האגואיסטיות

דבר זה מוסכם מכלל כתבי האר"י, בלי צורך לפרש מקומו. בזהר ובתיקונים זה מובא בפירושו, וחוזק מזה אינו יודע שום שינוי לשון (הרב אשלג, פרי חכם, איגרות, עמ' קז).

<sup>47</sup> הרב אשלג, תלמוד עשר הספירות, חלק א, 'הסתכלות פנימית', ספר ההקדמות, ירושלים תשל"ו, עמ' נג. שם

<sup>49</sup> הרב אשלג, 'פתיחה לחכמת הקבלה', ספר ההקדמות, ירושלים תשל"ו (להלן: הרב אשלג, פתיחה לחכמת הקבלה), עמ' קיד, אות ד.

<sup>50</sup> שם.

<sup>51</sup> שם, עמ' קח.

<sup>52</sup> במצב בריאתה של הנשמה הכללית, כל העולמות ונשמת אדם הראשון (להלן: אדה"ר) בכללם עולים למקום עולם התיקון, עולם האצילות, ונשמת אדה"ר מלאה באורות, בהכרת הבורא ונמצאת בשליטתו המוחלטת. ראו: הרב אשלג, ספר תלמוד עשר הספירות: על עקרי חכמת הקבלה מהאר"י, ירושלים תשט"ז – תשכ"ו (להלן: הרב אשלג, תע"ס), ו, חלק טו, אות ק; הנ"ל, שמעתי: מאמרים ורשימות דברים, מאת רבי ברוך שלום הלוי אשלג שרשם מפי אביו רבי יהודה לייב הלוי אשלג, ערך מ' לייטמן, פתח תקווה תשס"ה (להלן: הרב אשלג, שמעתי), עמ' נר.

<sup>53</sup> אשלג, תע"ס, ג, חלק ט, שאלה קכא, עמ' תתנא.

<sup>54</sup> 'ע"כ נמסרה הרפ"ח ניצוצין למערכות ה"ס"א, כדי שהמה יכלכלו ויקיימו את האדם והעולם, בכל משך זמן גלגולי הנשמות בהגופים בס' ריבוא לדור, ובאלף דור, עד גמר התיקון'. (הרב אשלג, הקדמה לפנים מאירות ופנים מסבירות [להלן: הרב אשלג, הקדמה לפמו"מ], אות יט, עמ' רב).

<sup>55</sup> הרב אשלג טוען כי מבחינה אונטולוגית נשמת אדה"ר כוללת את כל הנשמות בתוכה: 'נשמת אדה"ר, שהיא כללות כל הנשמות של באי עולם' (תע"ס, ג, עמ' תרפח).



לכוונה אלטרואיסטית להשפיע, לא רק שהן יחזרו למצבן הבראשית, אלא אף יוסיפו דבקות בבורא.<sup>56</sup> בכך תושלם מטרת הבריאה ותכונת האלוקות תתגלה לעין כול.<sup>57</sup>

### מ'לוינתן' ל'פרא אציל': המצב החברתי הטבעי ושלבי השתכללותו

משנתו החברתית של הרב אשלג היא חלק מעיונו הכללי במטמורפוזה שעל טבע האדם לעבור כדי להידמות לטבע העליון. נקודת הפתיחה למטמורפוזה זו היא האינטראקציה החברתית הטבעית בין אדם לאדם בעולמנו. במצב טבעי זה, שמתוכו יוצא הרב אשלג לנסח את משנתו החברתית, הכוח המניע את האדם בחייו הוא כאמור האגואיזם, הרצון ליהנות לעצמו בלבד ולא אחת על חשבון הזולת.<sup>58</sup> עם זאת, ראוי להסתייג כאן במידת מה ולהבחין בין 'האגואיזם המקורי' – הרצון לקבל הנאה ותענוג שממנו בנויה כל ברייה, לבין 'האגואיזם הצר' או 'האגואיזם המופרז', שהוא גרסתו המעוותת, החותכת כגרון בין אדם לאדם ובין האדם לטבע.<sup>59</sup>

הרב אשלג אינו רואה פסול ברצונו הטבעי של האדם ליהנות. אדרבה, מציאות הרצון לקבל הטבעי בכל ברייה היא שמאפשרת את המשך קיומה ומניעה אותה לחיים ולאור.<sup>60</sup> אלמלא קינן בטבע האגואיזם המקורי, היו חסרים לפרטיו הנטייה הטבעית לגונן על עצמו ועל בני הקתם, כמו גם הדחף הטבעי להבטיח את לחם חוקם. הוא הדין גם לגבי כל אומה, שמחויב שתורכב מציבור אנשים שבקרבתם מקנת אהבה לאומית בשיעור המספיק לקיומה כישות עצמאית.<sup>61</sup> לעומת זאת, כאשר אותה אהבה עצמית חורגת מן המידה ההכרחית לקיום הפרט או האומה וגורמת להם לשנוא ולנצל את זולתם – הדבר מכרסם בחוסן החברה מבפנים.

נסכם אפוא את גישת הרב אשלג: אין כל רע באגואיזם המקורי. מטרת הבורא במעשה הבריאה היא להיטיב לנבראיו, והטבה זו יכולה להתקבל רק ברצון האדם ליהנות. הבעיה היא ב'כוונה' האגואיסטית, הגורמת לאדם לפתח צרות עין כלפי הזולת,<sup>62</sup> לחפוף לשפר את מעמדו ביחס לזולת ואף ליהנות מסבלו של האחר – והיא היא שמפרידה בין האדם לבין הבורא.<sup>63</sup> צורה זו של הרצון האנושי ליהנות מכונה בפי הרב אשלג 'אגו', והיא שעומדת בבסיס האינטראקציה הבינאישית בעולם המודרני.<sup>64</sup> כפועל יוצא מכך, טוען הרב אשלג בניב הדומה לזה של תומאס הובס ב'לוינתן', חיי האדם במצב הטבעי מלאים ב'דאגות, יסורים, מלחמות ושחיתות'.<sup>65</sup>

<sup>56</sup> שם.

<sup>57</sup> הרב אשלג, תע"ס, ו, חלק טז, תשובה רעה, עמ' ב פה.

<sup>58</sup> הרב אשלג, 'החרות', מתן תורה, ירושלים תשנ"ה, עמ' קלח-קלט; ה"ל, 'הקדמה לספר הזוהר', ספר ההקדמות, ירושלים תשל"ו, עמ' פ (להלן: הרב אשלג, הקדמה לסה"ז). להרחבה על 'חומר' הבריאה, הרצון לקבל, ראו: הרב אשלג, הקדמה לסה"ז, עמ' עה-צב; ה"ל, 'החרות', עמ' ככד-קלט. להרחבה בנושא התהוות חומר הבריאה עיינו: הרב אשלג, 'פתיחה לחכמת הקבלה', עמ' קיג-קנה.

<sup>59</sup> הרב אשלג, 'היחיד והאומה', האומה: דו שבועון בין מפלגתי, ד' בסיון ת"ש, עמ' 5-6 (להלן: הרב אשלג, היחיד והאומה).

<sup>60</sup> הרב אשלג, 'הביקורת למרקסיזם לאור המציאות החדשה בימינו', האומה: דו שבועון בין מפלגתי, ד' בסיון ת"ש, עמ' 11.

<sup>61</sup> הרב אשלג, היחיד והאומה, עמ' 6.

<sup>62</sup> 'מטבע אש הקנאה הוא כללי ומקפת לכל המציאות, ולכל הזמנים כי זהו משפט הקנאה, שבאם שלא היה רואה זה החפץ אצל חברו, לא היה מתעורר לחשוך אליו כל עיקר, ונמצא שאין הרגשת החסרון מתוך מה שחסר לו, אלא מתוך מה שיש לחבריו, שהמה כל בני אדם וחיה, מכל הדורות, אשר ע"כ, אין קצה לכח הפועל הזה' (הרב אשלג, הקדמה לפמ"מ, אות ג, עמ' רב).

<sup>63</sup> הרב אשלג, מהות הדת ומטרתה, מתן תורה, ירושלים תשנ"ה (להלן: הרב אשלג, מהות הדת ומטרתה), עמ' מז-מט. כל עוד האדם כלוא בתוך כוונתו האגואיסטית לקבל, הוא מנוע מלחוש את הטוב והעונג שהכין לו הבורא במחשבת הבריאה. עיינו: ה"ל, "מאמר לסיום הזוהר", מתן תורה, ירושלים תשנ"ה, עמ' קמו.

<sup>64</sup> אשלג, 'החרות', עמ' קלח-קלט: "עיקרו של האדם הוא רק הרצון לקבל", וכן "הרצון לקבל שלו שהוא ה'אגו'".

<sup>65</sup> הרב אשלג, הקדמה לסה"ז, אות יט, עמ' פ. השוו לתיאורו של הובס את השלכות המצב הטבעי: ת' הובס, לוינתן: או החומר, הצורה והשלטון של קהיליה כנסייתית ואזרחית, תרגם י' אור, ירושלים תשכ"ב, עמ' 168.

משנתו החברתית של הרב אשלג צומחת על רקע זה כעין מסגרת מתקנת המסייעת הן בידי האדם כפרט והן בידי החברה האנושית ככלל 'להתגבר על האדם (האגואיסט)' שבתוך כל אחד, בפרפרזה על דברי ניטשה,<sup>66</sup> ולכונן יחסי אהבה חברתית בין כל הפרטים בחברה. אליבא דהרב אשלג, תיקון האדם, כלומר שינוי השימוש בכוונה 'הרוכבת' על רצונותיו – מאגואיסטית לאלטרואיסטית,<sup>67</sup> המכונה בכתביו גם בכינויים 'השוואת הצורה ליוצרה' ו'דבקות', יכול להתבצע במסגרת חברתית בלבד, משום שעיקרו בשינוי יחס האדם לזולתו.<sup>68</sup> שינוי הכוונה האגואיסטית 'לקבל' לעצמו בלבד לכוונה האלטרואיסטית של הבורא 'להשפיע' עתיד להעלות את החברה כולה לדרגה עליונה יותר של קיום.<sup>69</sup> עם זאת, מצב זה יכול להיות מושג רק לאחר שבני האדם יכירו בשפלות המצב הטבעי ויחשקו מבחירתם החופשית להתקדם למצב תודעת-יחברתי נעלה יותר. מתוקף כך, קובע הרב אשלג, כי על אף הנזק שגורמות לבני האדם הנטיות שהוטבעו בהם מלידה, דוגמת הקנאה, התאוה והכבוד, דווקא טבעו האגואיסטי של האדם, ובכלל זה נטיות אלה, הוא המנוע שמקדם את האנושות לתכליתה הנשגבה. הכיצד?

### התפתחות הרצון לקבל כמחוללת את התפתחותה של האנושות

לשיטת הרב אשלג, הרצון ליהנות מתפתח על ציר הזמן, בהדרגה וללא הרף.<sup>70</sup> הופעתו של רצון חדש באדם מולידה בו צרכים חדשים, שאותם הוא מחויב לספק כדי להרגיש חיות.<sup>71</sup> אושרו של אדם או סבלו תלויים ביכולתו לספק את הרצון המפעם בו, ואילו מידת האושר – לשון אחר, עוצמת ההנאה – תלויה בגודל הרצון, היינו במידת ההשתוקקות למלאו. אך דא עקא: מילוי הרצון באופן מיידי מפחית אותו וביחד איתו גם את תחושת העונג הנלווית לסיפוקו, 'כי השביעה מכבה תיכף התענוג'.<sup>72</sup> שיא ההנאה מורגש בעת המפגש בין ההנאה לרצון. מרגע זה ואילך ההנאה מתחילה להתפוגג. אך דווקא היעלמות תחושת ההנאה מעוררת באדם דחף חזק יותר לתור אחר תענוגות חדשים, שכן 'אין אדם יוצא מן העולם וחצי תאוהו בידו'.<sup>73</sup>

הרגשת החלל החדש, שנוצרת באדם עם הופעתו של צורך חדש, מחייבת אותו להשקיע מאמצים. כתוצאה מכך הולך ומתפתח שכלו, שיעודו לשכלל את הקיים, לגלות ולהמציא מערכות חברתיות וטכנולוגיות מפותחות יותר לשם סיפוק רצונות האדם – יהיו אלה המסגרת המשפחתית של השבט וכלי מלחמה פרימיטיביים או לחלופין החברה הגלובלית, תרבות הצריכה ורשת האינטרנט.<sup>74</sup> לפיכך, קובע הרב אשלג, 'הרצון הוא שורש

<sup>66</sup> פ' ניטשה, כה אמר זרתוסטרא, ירושלים 1972, עמ' 161.

<sup>67</sup> הרב אשלג, הקדמה לפמו"מ, אות ו, עמ' רו.

<sup>68</sup> הרב אשלג, מהות הדת ומטרתה, עמ' מז-נג; הנ"ל, מתן תורה, אותיות יג-יז, עמ' כה-כט; הנ"ל, 'אהבת ה' ואהבת הבריות', פרי חכם, עמ' פג-פט; הנ"ל, 'מצוה אחת', שם, עמ' מה-מו.

<sup>69</sup> הרב אשלג, 'השלום בעולם', פרי חכם, עמ' עח (להלן: הרב אשלג, השלום בעולם); הנ"ל, הדור האחרון, עמ' 311-315, 321, 325, 326, 334, 335-342, 370-372.

<sup>70</sup> הרב אשלג, פתיחה לחכמת הקבלה, עמ' קיג.

<sup>71</sup> 'היות שמילוי הרצון מורגש באדם כהנאה, וחוסר מילוי מורגש כסבל' (הרב אשלג, חרות, עמ' קו). קביעה זו יונקת מתוך יחסי האור והכלי בראשית ההאצלה, שכן אור החוכמה המתקבל בתוך הכלי מוגדר כאור החיים שבו.

<sup>72</sup> הרב אשלג, 'לילא דכלא', אות קלח, זוהר עם פירוש הסולם, א, עמ' קלח; הנ"ל, ספר אור הבהיר: על בקבלה, יהדות ומחשבת ישראל, ירושלים תשנ"א, עמ' כח.

<sup>73</sup> קהלת רבה א, יג. הרב אשלג מצטט אמרה זו בדיונים רבים על אופיו של הרצון ליהנות. ראו למשל: הרב אשלג, הקדמה לסה"ז, אות כט, עמ' פב; הנ"ל, תע"ס, א, עמ' כא.

<sup>74</sup> הרב אשלג מציג מודל הקושר בין רצונות, צרכים, מחשבות והשכלות, לאור המונחים הפילוסופיים 'סיבה ומסובב': 'הרצון שבכל מהות, מוליד לו צרכים והצרכים מולידים לו מחשבות והשכלות בשיעור כזה, כדי להשיג את הצרכים ההם, אשר הרצון לקבל מחייב אותם' (הרב אשלג, הקדמה לסה"ז, עמ' פ).

השכל<sup>75</sup>, ואין 'השכל שורש הרצון'.<sup>76</sup> אמור מעתה (בניגוד לקאנט): השכל הוא קניינו של האדם ולא מהותו.<sup>77</sup> אם תרצו, לשיטת הרב אשלג: 'אני רוצה – משמע אני קיים'.

אליבא דהרב אשלג, חוקיות זו של התפתחות הרצון לקבל נקבעה עוד בחביון אין סוף. כפי שהתפתחות הרצון לקבל מתרחשת על ידי כניסת האורות ויציאתם מתוכו, עד אשר נוצר בו חשק עצמאי לשפע העליון, כך גם התפתחות רצון האדם בעולמנו מונעת על ידי כניסת ההנאה לתוכו ויציאתה ממנו. אלמלא נכנס האור העליון לרצון בתחילה ולאחר מכן מסתלק ממנו, לא הייתה מתרחשת כל התפתחות ברצון. בדומה לכך, אלמלא הרגיש האדם בהנאה, הוא לא היה חפץ בה מלכתחילה. ואם הרצון לקבל לא היה דורש את סיפוקו, ההתפתחות האנושית במהלך ההיסטוריה לא הייתה מן האפשר.

### שלבי התפתחות הרצון

שלבי התפתחות הרצון שניתן לדלות מחיבורי הרב אשלג יוצרים מדרג התפתחותי שבו האנושות מטפסת בהדרגה במהלך ההיסטוריה ושבו יכול לטפס גם כל פרט בחייו.<sup>78</sup> עם זאת, בהשוואה להוגים חינוכיים התפתחותיים אחרים, כדוגמת מאסלו, אריקסון, קולברג, פאולר ופיאז'ה, ניתוחו של הרב אשלג כוללני ופשטני. אותם הוגים חינוכיים משרטטים תהליך פסיכולוגי התפתחותי טבעי, מדורג וברור שבו פוסע אדם במהלך חייו. לעומת זאת, ההתייחסויות המעטות שקיימות בנושא אצל הרב אשלג קושרות אך ברמז בין התפתחות הרצונות באנושות לבין תקופות היסטוריות מדויקות, ומכל שכן בין גילו של האדם לבין העת שבה עליו לעבור את שלבי ההתפתחות האמורים. מבחינה היסטורית אפשר אומנם להקיש על התקופות שאליהן נתונה כוונת המחבר כאשר הוא דן בהתפתחות רצון זה או אחר, אך מבחינה אישית ההתפתחותית מצב הדברים מורכב בהרבה. על אף שבכתבי הרב אשלג קיימות כמה התייחסויות לגילאים קונקרטיים, הן אינן מוסברות ואינן מכילות מספיק פרטים שיסייעו למחנך לקבוע מהלך חינוכי התפתחותי ראוי. יתר על כן, במקרים המועטים שבהם מציין הרב אשלג גיל כזה או אחר, כלל לא ברור האם כוונתו אכן נתונה לגילו הפיזיולוגי של האדם או שמא למעלה רוחנית המכונה בשפתו: 'עיבור', 'שנתיים יניקה', 'קטנות', 'גדלות', 'גיל שש', 'גיל תשע', 'שנים עשרה ויום אחד', 'בר מצווה', 'גיל עשרים', 'גיל ארבעים' וכן הלאה. לאמיתו של דבר, ההקשר שבו נזכרים 'גילאים' אלה מצביע כמעט בוודאות על האפשרות השנייה.

כאשר הדיון נע סביב שלבי ההתפתחות הרוחנית, הרב אשלג מייחס תפקיד משמעותי ביותר להתעלות מודעת של האדם במדרג הרצונות – מהרצונות הגשמיים אל עבר רצונות הרוחניים. לדידו של הרב אשלג, החלק הרוחני שבאדם אינו מתפתח מאליה אלא מחייב השתתפות מודעת ורצונית, ומכאן עולה הצורך בחינוך רוחני. כלומר, התפתחות רוחנית אינה תלויה בגיל האדם, אלא היא יכולה להתרחש בכל גיל. וכמו כן, היא יכולה גם שלא להתרחש כלל במהלך חיי האדם או בשלב התפתחותי כלשהו שלו, תהא זו התפתחות גופנית או אישיותית. הדרך לזרז את הבשלת האדם להתפתחות רוחנית היא להכשירו לכך, כלומר לחנכו בהדרגתיות לכך. עם זאת, ראוי להדגיש כי לאור גישתו של הרב אשלג בעקבות האר"י, שלפיה אין בעולמנו נשמות חדשות, אלא רק סכום מסוים של נשמות, שחזורות ומתגלגלות שוב לעולמנו, ניתן בהחלט לטעון כי לכל דור יש צרכים ורצונות מפותחים מקודמו, וכי באופן כללי כל דור אוצר בתוכו את הניסיון הרוחני של קודמיו ועל כן מבקש לממש את עצמו באופן עמוק יותר.<sup>79</sup> עם זאת, מימוש זה, גם אם

<sup>75</sup> הרב אשלג, השלום בעולם, עמ' עז.

<sup>76</sup> הרב אשלג, החרות, עמ' קז–קח.

<sup>77</sup> הרב אשלג, הקדמה לסה"ז, עמ' פ–פא.

<sup>78</sup> לתיאורו של הרב אשלג את דרגות התפתחות 'הרצון לקבל', וכן את הנטיות שהוטבעו באדם כדי להעבירו בין דרגות אלו עיינו בהקדמה לסה"ז, עמ' פ–פא; הנ"ל, מבוא לסה"ז, עמ' צח; הנ"ל, הקדמה לפמו"מ, עמ' רב.

<sup>79</sup> הרב אשלג גורס כי 'אין כאן בעולמנו שום נשמות חדשות על דרך התחדשות הגופות, אלא רק סכום מסוים של נפשות, באות ומתגלגלות... נבחנים כל הדורות מעת תחילת הבריאה עד לגמר התיקון, כמו דור אחד

דוחף הוא את האדם לתור אחר משמעות, יכול לבוא לידי ביטוי רק מבחירתו החופשית של האדם. אם כן, עולה מדברינו כי בניגוד לתורות התפתחותיות שלמות יותר, כגון אלה של מאסלו, פאולר, קולברג ופיאז'ה, תורות ההתפתחותיות של הרב אשלג מותירה מקום מרכזי לחינוך, שכן תהליך חינוכי ראוי מסוגל למנוע מהאנושות את הסבל הטמון בהתפתחות הטבעית במדרג הרצונות. מהו אפוא תהליך התפתחות הרצונות שניתן לדלות מכתבי הרב אשלג?

בבסיס מודל הצרכים האשלגיאני ניצבת קבוצת הרצונות 'הבסיסיים' לאוכל, למין, ולחום-מחסה-ההגנה, המכונים גם 'תאוות בהמיות'.<sup>80</sup> בראייה היסטורית ניתן לזהות את התפתחותה עם תקופת הציידים-הלקטים, ואילו מבחינת הפרט ניתן לומר כי רצונות-צרכים אלו משותפים לכל בני האדם. קבוצת הרצונות הבאה ב'מדרג אשלג' היא 'התאוות האנושיות', מלשון היותם תולדה של הימצאות האדם בחברה האנושית והשפעתה עליו.<sup>81</sup> הרצון הראשון ששייך לקבוצה זו הוא הרצון לעושר ולרכוש.<sup>82</sup> בשלב מסוים במהלך ההיסטוריה המערה הומרה בחלקת אדמה שאותה האדם גידר לעצמו מתוך הטבע שסביבו. בני האדם החלו לגדל בעלי חיים ולפתח את החקלאות במטרה לחסוך מעצמם את מסעות הצייד והליקוט האינסופיים. המהפכה החקלאית, שמסמנת את סוף עידן הציידים-הלקטים, היא הסמן הבולט ביותר של תקופה זו. בחלוף השנים התרחשה באנושות קפיצה התפתחותית נוספת. בני האדם החלו להרגיש כי חלקת אדמה או נכסים משלהם כבר אינם מספקים את צורכיהם ומאוייהם. מעצם היות האדם חיה חברתית, הסביבה עוררה בו רצון חדש – רצון לכבוד ולמשלה.<sup>83</sup>

אחד הכללים להתפתחות הרצון שקובע הרב אשלג, הן בנוגע לאנושות והן בנוגע לאדם הפרטי, הוא כי רצון מפותח פחות יורד בחשיבותו כאשר מתעורר במלוא עוצמתו רצון מפותח יותר.<sup>84</sup> מכאן ברור מדוע, אליבא דהרב אשלג, מוכן האדם להקריב מעושרו בשביל להיות מכובד על ידי סביבתו ולשלוט בה. לא זו אף זו: מוכנות זו עתידה להוביל לכך שבשלב מסוים בחיי האדם, הרכוש כשלעצמו מאבד מערכו כרכוש גרידא, בעוד חשיבותו מצטמצמת לכמותו היחסית לעומת האחרים. כך יוצא, כי גם אם יש בידו לספק ביטחון כלכלי למשפחתו לדורות, האדם ממשיך לתור אחר הרכוש כאמצעי לביסוס והעצמת מעמדו החברתי.

התפתחות הרצונות לכבוד ולמשלה במהלך ההיסטוריה יצרו אצל האדם או השליט השתוקקות לנכס לעצמם את שדהו או כפרו של האחר. מפני שהעושר אינו נמדד אך בכמות הרכוש או השטח שיש לפרט או למדינה, אלא ביחס שבין זו לבין הכמות שברשות חברו או המדינה הסמוכה, התפתחו באנושות הכוח הצבאי והפוליטיקה כאמצעים לסיפוק הרצון ליהנות מכבוד וממשלה. אך גם בממשלה ובכבוד בני האדם לא מוצאים את סיפוקם. הרצון המתפתח ממשיך לדחוף את האנושות קדימה ומתבטא בצורה מתקדמת יותר – הרצון לחוכמה ולמושכלות.<sup>85</sup> האדם החל להרגיש כי אם ידע היכן הוא נמצא, כיצד הוא בנוי וכיצד פועלת המציאות שסביבו, לבטח יגיע אל עתיד טוב יותר.<sup>86</sup> בדומה לרצונות האנושיים הקודמים, גם רצון זה התפתח באמצעות השוואת מצבו האישי של אדם למצב הזולת. בהקשר זה מצטט הרב אשלג את האמרה התלמודית המפורסמת 'קנאת סופרים תרבה חוכמה'.<sup>87</sup>

שהאריך את חייו כמה אלפי שנה עד שהתפתח ובא לתיקונו כמו שצריך להיות' (הרב אשלג, 'השלוש', מתן תורה, ירושלים תשנ"ה, עמ' צד-צה).

<sup>80</sup> ראו למשל: הרב אשלג, הקדמה לסה"ז, אות כא, עמ' פ.

<sup>81</sup> שם.

<sup>82</sup> הרב אשלג, הקדמה לפמו"מ, אות ג, עמ' רב.

<sup>83</sup> שם.

<sup>84</sup> 'הרצון הוא העצם של האדם. ויש עצם גדול ויש עצם קטן. ועצם גדול הוא השולט על העצמים הקטנים' (הרב אשלג, שמעתי, עמ' קסד).

<sup>85</sup> הרב אשלג, הקדמה לפמו"מ, אות ג, עמ' רב.

<sup>86</sup> לעניין זה ראו את דיונו של הרב אשלג בשאלת הכמות מול האיכות בבריאה – שם, אות כב, עמ' רכ-רכא.

<sup>87</sup> בבלי, בבא בתרא כא ע"א. מובא אצל הרב אשלג, שם.

חשוב להדגיש כי הרצון למושכלות אינו מאפיין רק את המדען הטהור כי אם כל אדם באשר הוא: מרגע מסוים בהתפתחותה של האנושות, עוד ועוד אנשים אינם מסתפקים עוד במרדף העקר אחר ההנאה ומתחילים להשתוקק להכיר ולחקור באופן מעמיק יותר את סביבתם.<sup>88</sup> ניתן לומר כי גם בחיי האדם הפרטי שמתפתח במדרג הרצונות, במידה ובעוצמה הייחודית לשורש נשמתו, קיים שלב שבו הוא מואס בדוגמות שעליהן התחנך ומבקש לגלות בכוחות עצמו אמת נעלה יותר. אלא שההגעה לשלב זה אינה מחויבת להתרחש במהלך אחד של חיים, אלא יכולה להתפרס על פני גלגולים רבים.

'מדרג אשלג' שהצגנו עד כה דומה לפירמידה, קרי: ככל שעולים במדרג הרצונות, פחות אנשים נמצאים בדרגותיו הגבוהות. כך למשל, בעוד כל בני האדם זקוקים למחסה ולאוכל כדי להבטיח את קיומם, מעטים יותר חפצים להצליח בעסקים או לזכות בפרסום, מעטים עוד יותר מבקשים להשתלב בחיים הפוליטיים ומעטים עוד יותר שואפים להקדיש את חייהם למדע ולחוכמה. אין זה אומר שהשואפים לרצונות 'מפותחים' יותר נעדרים את הרצונות הקודמים במדרג, אלא שמנעד הרצונות שעליו נע אדם 'מפותח יותר' הוא עשיר יותר. כמו כן, דרגת החשיבות שמקנה אדם כזה לרצונות 'הנמוכים יותר' אינו משתווה לדרגה החשיבות שהוא מעניק לשאיפות 'נעלות' יותר.

בהמשך לדברים אלה ניתן לדייק עוד יותר את השקפתו ההתפתחותית של הרב אשלג. הרצונות השונים נמצאים בקרב כל בני האדם, אלא שהמשקל שהם תופסים בכל אחד משתנה מאדם לאדם. כך למשל, כל בני האדם חפצים בשררה, אלא שיש המקדישים לכך את חייהם, ויש המסתפקים ברגעים מועטים של 'שליטה' ואילו ביתר הזמן תרים אחר רצונות 'מפותחים' פחות. כל זאת משום שעוצמת הרצון בקרב אנשים מהסוג הראשון גדולה בהרבה מזו שבאנשים מהסוג השני. מבחינת הרב אשלג, האנשים שבהם עוצמת הרצונות הגבוהים במדרג ההתפתחותי גדולה יותר, נחשבים למפותחים יותר.

פרט נוסף שראוי לציון בנוגע לגישתו ההתפתחותית של הרב אשלג הוא, כי בניגוד לאנושות, שמתפתחת בכללות על ציר מדרג הרצונות במהלך ההיסטוריה עד להתעוררות הרצונות 'המפותחים' ביותר בקרבה, האדם הפרטי יכול שלא להתפתח עד לעצימות המרבית שבמדרג הרצונות במהלך חייו. כך או אחרת, עם טיפוסה של החברה האנושית ככלל במעלה מדרג הרצונות, בשלב מסוים היא מוצאת את עצמה בפסגת התפתחותה האגואיסטית. אלא שכפי שניווכח להלן, האוויר הצלול שנושב באותה פסגה מלווה לא אחת בתחושה של האדם (או החברה) כי מלפניו ניצב מדרון תלול. לשלב זה, טוען הרב אשלג, הגיעה האנושות בימיו.

### הרצון לרוחניות – דרגתו האחרונה של הרצון לקבל

כפי שראינו, התפתחות הרצון לקבל באדם היא הכרחית ומחויבת מכוח כוונת הבורא במעשה הבריאה 'להיטיב לנבראיו'. אולם כדי שיכיר בהטבה זו במלואה, עליו להשיגה בעצמו, לפתח בעצמו רצון המותאם לכך. במסגרת תהליך זה גדל רצונו של האדם מבחינה כמותית ואיכותית אף בלי שיעשה עבור זה פעולה רצונית. התהליך מורכב מחמישה שלבים, אך רק בשלב החמישי האדם מסוגל להתחיל במסע רוחנייהכרתי אל עבר מימוש העצמי.<sup>89</sup> על כן, רק משלב זה נפתח הפתח למשנתו החינוכית של הרב אשלג.

שונותה המובהקת של הדרגה החמישית מארבע קודמותיה מקנה לה כינוי נפרד. ארבע מדרגות הרצון הראשונות משולות לחדרי ליבו של האדם, ואילו הדרגה החמישית

<sup>88</sup> אשלג עורך הבחנה ברורה בין המצויים תחת שליטת רצון מסוים כדוגמת המדענים אשר בחרו לעסוק במדע לשם המחקר הטהור, לבין העושים שימוש באותו רצון לשם מילוי רצון אחר, כמו למשל רווח חומרי. במקרים אלו, יבחן רצונם של אותם מדענים כרצון לכבוד ושליטה או לרכוש. ראו: הרב אשלג, פרי חכם, א, עמ' קצא-קצב.

לעניין הסכנה שטמונה בדליפתו של ידע מדעי מאנשי המדע אל האדם הבלתי מפותח, החפץ בגילויי המדע במטרה למלא את שאיפותיו להון, לשלטון ולשררה, ראו: הרב אשלג, הקדמה לפמו"מ, אות ב, עמ' רב.

<sup>89</sup> הרב אשלג, הקדמה לפמו"מ, עמ' רכג.

מכונה 'הנקודה שבלב',<sup>90</sup> כנגד אותם ניצוצות מהנשמה הכללית שירדו מהמציאות העליונה למציאות עולמנו.<sup>91</sup> התגלות הנקודה שבלב משמשת כנקודת מעבר, משלב שבו 'חשק הרצון לקבל שלו לבלוע כל העושר והכבוד שבעוה"ז (- שבעולם הזה, א"ו) הגשמי',<sup>92</sup> שהוא 'עולם שאינו נצחי, המצוי לכל אחד רק כצל עובר חלף ואינו',<sup>93</sup> אל עבר מעמקי 'הרצון לקבל המופרז',<sup>94</sup> שאינו נגמר, אלא ברצון לקבל רוחניות'.<sup>95</sup> וכך, התפתחותו של הרצון לקבל, אשר באה לידי ביטוי תחילה ברצונות קיומיים ולאחר מכן ברצונות חברתיים, מובילה להתעוררות הרצון לרוחניות.

הגעת האנושות לדרגה האחרונה בסולם התפתחות הרצונות היא שיא גדילת הרצון לקבל. עם זאת, ככל שגדילת הרצון אינה מלווה בתיקונו, נוצר ניתוק פנימי גובר בין האדם לבין סביבתו. וכך, למרות שעם התפתחות ההיסטוריה נקשרים בני האדם זה לזה בקשרי מסחר, כלכלה, מידע ועוד, האגו שניצב ביסוד קשרים אלה גורם להם להיות מנוכרים ותועלתניים ומחריב כל ניסיון לקשר חם ואוהב שעניינו נתינה והשפעה 'נקיות' מאינטרסים.<sup>96</sup>

פרדוקסלי ככול שהדבר יישמע, דווקא לאחר שהאנושות הגיעה לפסגת התפתחותה, ויש באמתחתם של בני האדם כל שיכלו לבקש, עם זאת מבחינה פסיכולוגית, חברתית ורוחנית ניצב האדם המודרני על פי תהום של ניכור, בדידות וחוסר משמעות.

יתר על כן, ללא תפנית משמעותית בדרך התפתחותה של האנושות, החלל החדש שנפער ברצון לקבל בדמות הרצון לרוחניות עשוי לדחוף את האדם למלאו בדרכים המוכרות לו: סיפוק תאוותיו באמצעות ניצול גדול עוד יותר של זולתו. אולם גדילת האגואיזם תגרום לכך שהדבר ייעשה בתקיפות גדולה בהרבה ותביא לתוצאות הרסניות מבעבר.<sup>97</sup> לא זו אף זו: האדם צובר עוד ועוד ידע, המתורגם לעוצמה ולכוח, אך בה בשעה התפתחותו הטבעית של האגו מובילה במישרין לניצול העוצמה הזאת לשם השגת תועלות צרות אופקים.<sup>98</sup> אין זה מפתיע אפוא כי בעומדו על הפוטנציאל השלילי הטמון בהתגברותו של האגו, סבור הרב אשלג כי תהיה זו תמימות לתלות את אושרה של האנושות בהתפתחות חברתית, מדעית או טכנולוגית נוספת.

טיעון אחר טיעון נפרס בפנינו האבסורד שעליו מצביע הרב אשלג בכתביו: במקום לממש את מטרת בריאתו, האדם מתרחק ממנה יותר ויותר במידת גדילת הרצון האגואיסטי שבו במהלך ההיסטוריה.<sup>99</sup> וכך אנו מגיעים למסקנה שאליה מבקש להובילנו מושא מחקרנו: המצב החברתי הנתון מחייב את האדם לתור אחר דרך לתיקון טבעו האנוכי כדי להינצל מהכיליון שעתידי להמיט עליה אותו רצון אגואיסטי גדל והולך.

בטרם ניגש לביורו דרך העבודה עם הרצון לרוחניות, מן ההכרח לציין כי הרב אשלג סבור כי התהליך שתואר לעיל הוא מנת חלקם של פרטים המתפתחים באופן טבעי בלי לעבור את התהליכים החינוכיים שניתן לדלות מכתביו. לעומת זאת, טוען הרב אשלג, אם היו בני האדם כפרטים והאנושות בכללה מקבלים על עצמם חינוך רוחני שתעודתו פיתוח 'הנקודה שבלב' עוד בטרם התגלותה באופן טבעי, היה עולה בידם לחסוך מעצמם

<sup>90</sup> 'שאו ניתן כח לנקודה שבלב שבו' (הרב אשלג, הקדמה לסה"ז, עמ' פב).

<sup>91</sup> קשה להתעלם מהדמיון בין רעיון זה לרעיון 'הענין האלוהי' של רבי יהודה הלוי, בן המאה האחת עשרה. ראו: ריה"ל, ספר הכוזרי, מאמר ד, ג (מהדורת אבן-שמואל, תל אביב תש"ך, עמ' 224); ה, יד (שם, עמ' 303).

והשוו: הרב אשלג, פרי חכם, א, עמ' עה-עו, רכא; הנ"ל, תע"ס, א, עמ' טו-טז.

<sup>92</sup> הרב אשלג, תע"ס, א, עמ' טו-טז.

<sup>93</sup> שם.

<sup>94</sup> שם.

<sup>95</sup> הרב אשלג, תע"ס, א, עמ' צב, ד"ה רוחניות.

<sup>96</sup> הרב אשלג, השלום.

<sup>97</sup> גרמניה הנאצית, רוסיה הסובייטית, סין הקומוניסטית וקוריאה הצפונית הן דוגמאות אחדות לכך.

<sup>98</sup> א' שביד, 'לבטי היחס למעגל השיח המדעי-הפילוסופי והמסורתי של כלל ישראל והאנושות במאה העשרים (משנותיהם של הרבנים אשלג ודסלר)', תולדות פילוסופיית הדת היהודית בזמן החדש, ד, תל אביב 2006, עמ' 261-262.

<sup>99</sup> הרב אשלג, מהות הדת ומטרתה, עמ' נו.



את הכאב הפיזי והמנטלי שמתלווה להתפתחות הטבעית במדרג הרצונות, ולהמירו בהכרה בלבד בנבזותו של האגו.

### הכרת הרע ותיקון הרצון לרוחניות

כפי שראינו עד כה, חוסר היכולת לספק באופן טבעי את דרגתו המתקדמת ביותר של האגו – הרצון לרוחניות – נובע מההפכיות שנוצרה בין הבורא לנברא עוד בראשית הבריאה.<sup>100</sup> אך כיצד יוכל הנברא לשנות את טבעו ולהידמות לבורא ולזכות לכל הטוב שהבורא הכין עבורו? האור, שיצר את הנברא כרצון לקבל, רק הוא שיוכל לתקנו, משמע ליצור בו צורה חדשה של 'רצון להשפיע'.<sup>101</sup> הדרך שבה מציע הרב אשלג לספק את הרצון לרוחניות, את הרצון להשפיע, שונה בתכלית מהדרך שבה פעלה האנושות עד כה כדי למלא את רצונותיה, והיא מכונה בפיו 'תיקון הרצון'. כדי להימנע מ'מלכודת ההנאה' האגואיסטית יש צורך לרכוש כוונה חדשה על הרצון לקבל – קבלת התענוג לא לתועלת עצמית אלא בשביל להשפיע, שכן 'מוזון הנצחי, הוא מהנתינה לזולתו'.<sup>102</sup> הכיצד? כתוצאה מלימוד מקורות הקבלה<sup>103</sup> בכוונה להגיע למידת ההשפעה, מעורר האדם על עצמו כוח המכונה בפי הרב אשלג 'המאור המחזיר למוטב' או 'האור המקיף'. מאור זה מסוגל לזכך את כלי הקבלה של האדם, רצונו האגואיסטי, ולשנותו ממקבל למשפיע.<sup>104</sup>

השפעת האור גורמת לאדם להתחיל להבחין בכך שהאגואיזם הגדול מוליך אותו שולל וגורם לו לתור ללא הרף אחר דרישותיו, על אף שהדבר מוביל פעם אחר פעם לכישלון.<sup>105</sup> אולם חשוב מכך: השפעת המאור מביאה את האדם להכיר בהתעצמות הרצון לקבל שבקרבו כמקור לפירוד ההולך וגובר בינו לבין האלוהות. הכרה זו מביאה לרגש של דחייה כלפי האגואיזם.<sup>106</sup> כשהאדם מואס באגואיזם באופן מוחלט וסופי – מתגלה בו בקשה מעומק הלב לשינוי טבעו. בקשה זו היא שמכונה בפי הרב אשלג 'תפילה'. המענה לבקשה זו מצד הכוח העליון מוליד בו טבע נוסף, אלטרואיסטי,<sup>107</sup> שבתוכו ניתן כבר לחוש במילוי הרוחני.<sup>108</sup> על פי הרב אשלג, תהליך הכרת ההתפתחותי זה יכול להיעשות במסגרת

<sup>100</sup> הרב אשלג, 'פתיחה לחכמת הקבלה', אותיות א–ה, עמ' קיג–קיד.

<sup>101</sup> 'אשר כאן הוא תשועת אדם אלא לעור אלקי אנו צריכים' (הרב אשלג, 'מהותה של חכמת הקבלה', מתן תורה, ירושלים תשנ"ה, עמ' עא). וכן ראו הדיון שלהלן על 'המאור שבתורה'.

<sup>102</sup> הרב אשלג, פרי חכם, ג, עמ' קא; ה"ל, תע"ס, א, עמ' כא; ה"ל, מהות הדת ומטרתה, עמ' נו; ה"ל, השלום בעולם, עמ' פ.

<sup>103</sup> במקומות רבים ערך הרב אשלג השוואה בין כתבי הקודש השונים, והוא קבע באופן חד-משמעי כי בדורנו הדרך המועילה ביותר לעורר את האור המקיף היא באמצעות לימוד כתבי הקבלה בכלל ואלו שמפרי עטו בפרט. ראו למשל: הרב אשלג, 'הקדמה לתלמוד עשר הספירות', ספר ההקדמות, ירושלים תשל"ו (להלן: הרב אשלג, 'הקדמה לתע"ס'), עמ' ז. להרחבה ראו: ה"ל, 'תורת הקבלה ומהותה', מתן תורה, ירושלים תשנ"ה, עמ' קמט–קסט.

<sup>104</sup> השקפה זו נובעת מיחסי הכלים והאורות בעולמות הרוחניים. לשיטת הרב אשלג, הדרך לתקן את הכלי החיצון, המזוהה עם הרצונות האגואיסטיים של האדם, היא הארת האור המקיף, ראו הקדמה לפמ"מ, אות יב ואילך, עמ' רי ואילך. הרב אשלג, המאמין בקדמות הקבלה, טוען כי חכמי התלמוד ערכו תיקון בתורת הקבלה והמירו את הצורך לחיות חיי צער וסיגופים לשם זיכוכ הגוף באפשרות למשוך את המאור שבתורה. ראו: הרב אשלג, 'הקדמה לתע"ס', אותיות ה–ח, עמ' ב–ג. להרחבה בדבר אופן פעולת האור המקיף על הלומד ראו: ה"ל, שם, אותיות יא–יג, טו–יח, כב, לג, לה, קלח, קמא, קנה; ה"ל, תורת הקבלה ומהותה, עמ' קנא–קנב; ה"ל, 'הקדמה לפמ"מ', אות ה, עמ' רג; ה"ל, פרי חכם, ב, עמ' קא; ה"ל, שמעתי, עמ' טו–יז, נ–נג, קצח. בסוף ההקדמה לפמ"מ (אות כב) רומז הרב אשלג כי בעת שיגיע הרצון לקבל לגמר בשלותו, ייתכן שלימודם של מיעוט הצדיקים שבכל דור יספיק כדי להמשיך מאור לתיקון הדור כולו.

<sup>105</sup> ראו גם: הרב אשלג, החרות, עמ' קו–קז.

<sup>106</sup> עיינו להלן וכן: הרב אשלג, שמעתי, עמ' ל–לו.

<sup>107</sup> הרב אשלג, החרות, עמ' לה. לעניין המאסה ברצון לקבל כשלב הכרחי לפני היפוך הכוונה ממקבל למשפיע ראו: ה"ל, מהות הדת ומטרתה, עמ' נב, נד–נה; ה"ל, שמעתי, עמ' נד–נו, פג–פה.

<sup>108</sup> הרב אשלג, זוהר עם פירוש הסולם, ב, אות קג, עמ' סד.

חברתית, שבה האדם מסוגל לממש את תלמודו – לדאוג לצורכי חברו לפני שהוא דואג לצרכיו האישיים כדי להידמות לבורא.<sup>109</sup>

חשיפת האדם הבוגר או הצעיר לסביבה חינוכית המקדמת ערכים של השפעה ואהבה לזולת וכן למקורות שבהם מגולמים ערכים אלו ובהם טמון אותו 'אור מקיף' עוד בשלבים מוקדמים של חייו מסוגלת לאפשר לו להימנע מלכתחילה מהסבל הנגרם משימוש אגואיסטי ברצונותיו. לא לחינם מציע הרב אשלג לאבות שעדיין שאינם בשלים דיים כדי להיכנס לחברה שהוא חפץ לכוון, לכל הפחות למסור את בניהם לחינוכה של חברה כזאת – חינוך שיגרום לילד להפנים שהשימוש האגואיסטי ברצונותיו עתיד להביא לו ולחברה סבל ואילו שימוש אלטרואיסטי ברצונותיו מסוגל להביא לקדמה אישית וחברתית, גשמית ורוחנית, ומסוגל למנוע מהם את הסבל שהינו מנת חלקם של המתקדמים בדרך הטבע, ללא הכרה.<sup>110</sup> חינוך כזה מסוגל לפתח את הילד מבחינת אישיותית לאין שיעור, שכן מידת הכרת האגואיזם כמקור החורבן ביחסים החברתיים היא שקובעת את מידת התפתחותו של האדם.

היוצא מדברינו הוא, שבהיעדר תהליך חינוכירוחני התפתחותו וגדילתו של 'הרצון לקבל' לשיאו מובילה בהכרח את האדם והאנושות למבוי סתום. לעומת זאת, בהינתן תהליך חינוכירוחני הנלווה להתפתחות הרצון לקבל, ההתפתחות האמורה יכולה להתרחש במהירות וללא צורך בייסורים פיזיים ומנטליים שתפקידם הוא לגרום לאנושות לבחור בהתפתחות רוחנית. יוצא אפוא כי האמצעי של ההשגחה לקידום ההמון לקראת צורתו המתקדמת יותר היא התפתחות הרצונות, המונעת על ידי הקנאה, התאוה והכבוד, שעל ידם 'מתפתח ההמון דרגה אחר דרגה, להוציא מקרבו פני אדם שלם'.<sup>111</sup> או אז, כשהאנושות תשתווה עם תכונת האל להשפיע, יחוו כל פרטיה שגשוג, שלום והרמוניה.<sup>112</sup>

### נעילה – השתמעויות חינוכיות מדיונו של הרב אשלג ברצון לקבל ובהתפתחותו

במאמר זה ביקשתי לעיין במושג הרצון בהגותו הקבלית-החברתית של הרב אשלג. כדי להשלים את דיונו החינוכי אבקש לבחון בתמצות את ההשתמעויות החינוכיות העולות מעיון זה ואגב אלה להציע מספר מענים לשאלות שהעלינו בראשית הדברים. הנחת יסוד מרכזית בכל דיון פילוסופי בתחום החינוך היא כי כל אדם הוא ברייה בעלת בחירה חופשית במידה זו או אחרת. ללא יכולת השפעה וולונטרית, אוטונומית, רציונלית וביקורתית על התנהגותו שלנו ועל התנהגות זולתנו, נשמטת הקרקע לכל דיון בדבר הראוי והרצוי בחינוך. לא לחינם טענו אלכסנדר וקאר כי יש טעם לפגם בתורות חינוכיות-התפתחותיות שטוענת להתפתחות אנושית רציונלית-אוניברסלית חד-כיוונית וטבעית. בהינתן תהליך דטרמיניסטי הנע לקראת מטרה ידועה וקבועה מראש, מה המשמעות של תהליך חינוכי, הפועל במטרה לחרוג מההתפתחות הטבעית או לעצבה באופן כזה או אחר?<sup>113</sup>

אומנם במבט ראשון עשוי להשתמע כי גם לגישת הרב אשלג העולם נתון בתהליך טבעי ודטרמיניסטי סגור, שכן לדידו האנושות נתונה בתהליך התפתחות שנמשך מראשית

<sup>109</sup> על החברה כמסגרת להכרת הרע ראו: הרב אשלג, מהות הדת ומטרתה, עמ' נב-נג; הנ"ל, מתן תורה, אות יב, עמ' כג-כד. על החברה כמקום לגילוי האלוהות ראו: הנ"ל, הקדמה לסה"ז, אות עא, עמ' צא-צב; הנ"ל, הקדמה לתע"ס, אות קנה, עמ' לה; הנ"ל, השלום בעולם, עמ' עט-פ; הנ"ל, מהות הדת ומטרתה, עמ' נו-נז; הנ"ל, השלום, עמ' קא-קב; הנ"ל, החרות, עמ' קמ-קמא; הנ"ל, מאמר לסיום הזוהר, עמ' קמה-קנח.  
<sup>110</sup> להרחבה בנושא זה ראו הדיון בהשתמעויות החינוכיות להלן.

<sup>111</sup> הרב אשלג, הקדמה לפמו"מ, אות ג, עמ' רב-רג (ההדגשה שלי, א"ו). באומרו 'אדם שלם' מתכוון הרב אשלג לשחזור קומתו השלמה של פרצוף אדם הראשון, המסמל את מצבן המחובר של הנשמות בעת גמר התיקון.

<sup>112</sup> ראו: הרב אשלג, מהות הדת ומטרתה, עמ' נו.

<sup>113</sup> H. Alexander and D. Carr, 'Philosophical Issues in Spiritual Education and Development', E. C. Roehlkepartain et al. (eds.), *Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*, Thousand Oaks, California 2005, pp. 73-91 (להלן: אלכסנדר וקאר, סוגיות פילוסופיות).



הבריאה ועד לאחריה.<sup>114</sup> עם זאת, עיון מדוקדק יותר בכתביו מעלה כי על אף הפן הדטרמיניסטי שעולה כביכול מדבריו, קיים מקום מרכזי, גם אם תחום בגדרים כלשהם, המעודד התפתחות אנושית חופשית ומודעת. לאמיתו של דבר, המציאות שאנו עדיה נוצרה כדי לאפשר את התנאים לחריגה של הפרט מההתפתחות הטבעית לעבר השתכללות רוחנית מודעת, שהיא היא מטרת בריאתה.<sup>115</sup> במה דברים אמורים?

לדירו של הרב אשלג, מקורו של הרצון האנושי אינו אלא הרצון העליון. מתוך רצונו של הכוח העליון להיטיב לנבראיו, נוצר מהלך של השתלשלות שבמסגרתו נשמות בני האדם, תולדותיה של שבירת הנשמה הכללית, מתפתחות במשך דורות, עוברות מגוף לגוף, עד אשר יבשילו להשלים את תכליתן. ניתן אפוא לומר כי אליבא דהרב אשלג, נשמות כל דור שמסיים את חייו צוברות במהלך מציאותן בעולם הזה ניסיון רוחני, מפתחות את רצונן ואז פושטות צורה ולוכשות צורה חדשה בגוף אחר. בקרב האנשים הצעירים בדורנו, טוען הרב אשלג, מקננות למעשה נשמות 'ותיקות' שהתפתחו במעלה מדרג הרצונות מדור לדור, ועל כן הצרכים והרצונות שלהן מפותחים יותר מאשר בדורות שקדמו להן. זאת ועוד: בדומה למקובלים בני דורו כדוגמת הראי"ה קוק, סבר הרב אשלג כי זהו דור מיוחד, הראוי להתרחשות התיקון בתקופתו, שכן עמוק בתוכו, ביודעין או שלא ביודעין, מקנן צורך למענה על שאלות קיומיות.<sup>116</sup> עם זאת, וכאן ראוי להטעים ולהבהיר את דבריו: מהלך זה אינו דטרמיניסטי, משום שלהבדיל מיתר הצרכים והרצונות שמתפתחים באופן טבעי לאורך דורות בקרב האנושות, פיתוח 'הנקודה שבלב' אינו דבר מה שיכול להתרחש באופן אוטומטי אלא רק מתוך בחירתו האישית של האדם. רוצה לומר: כדי לאפשר את השתכללותו הרוחנית של אדם, עליו לבחור בנתיב זה מרצונו ובאופן מודע.

מדברי הרב אשלג ניתן להבין עוד כי תפקיד המחנך הוא לאפשר לאדם את התנאים להשתכללות האמורה. הכיצד? מטרת התהליך החינוכי אינה למלא את האדם בידע או בתשובות 'נכונות' על שאלותיו העמוקות. למעשה, אין דבר מיותר יותר מאשר לנסות לדחוס אל תוך המתחנך ידע זה או אחר מבלי לטפח השתוקקות אליו, שכן בהיעדר רצון לאותו ידע – לא ייווצר במתחנך חלל שבו ידע זה יוכל להתיישב. האתגר כאמור אינו בייצור המנה העיקרית, אלא בפיתוח התיאבון אליה. לפיכך תהליך חינוכי ראוי לשמו צריך להעמיק דווקא את השאלות, שכן תשובה לעולם אינה דבר מה שמתקבל ממקור חיצון. תשובה במובנה העמוק היא דבר מה שמתגלה לאדם מתוך מעמקי נפשו, מתוך רצונו הגדול להשיב על שאלות שלא מאפשרות לו מנוח, כחלק ממסעו לעבר הכרת טבע הכוחות שמפעמים בקרבו ואשר מנהלים את עולמו. אמור מעתה: חינוך פירושו הבניית תהליך שיאפשר את צמיחתו של אדם שחפץ בעצמו לממש את האידיאלים החינוכיים הנעלים שלאורם ראוי לו לאדם לחיות.

מכאן נוכל ללמוד תובנה נוספת הנוגעת לטיב החומר הלימודי. הרב אשלג טוען שלכל אדם, צעיר או מבוגר, יש רצון מולד לחריגה, להתעלות מעבר למוכן מאליו. כל מערכת חינוכית שתעסוק בהיבטים אינסטרומנטליים וחומריים בלבד ותתעלם מהיבטים שנוגעים בנפשו של האדם תיתקל לבסוף במנגנון שבו 'תענוג יבטל רצון'. על כן, חינוך שבלבו נעוץ עיסוק במקורות שעניינם במשמעות או בתנועה לקראת אהבה, התעלות וזולתנות – לא רק שמכוון לאותה נקודה שנמצאת בכל אדם פנימה, אלא גם מסוגל להתגבר על מכשול ההתרגלות, האדפטציה ההדוניסטית בשפת הפסיכולוגיה ההתנהגותית,<sup>117</sup> שמוטמע באדם מיסודו.

<sup>114</sup> ניתן לעמוד על דמיון מסוים בין דברים אלה של הרב אשלג לבין דברי רמח"ל על הנהגת המשפט והנהגת הייחוד.

<sup>115</sup> 'והיינו דאיתא בספר "חפצי בה" מהאר"י ז"ל שכל העולמות עליונים ותחתונים כלולים בא"ס ב"ה, עוד מטרם הצמצם בסוד הוא ושמו אחד' (הרב אשלג, הקדמה לפמו"מ, אות ו, עמ' רו).

<sup>116</sup> הרב אשלג, הקדמה לתע"ס, אות ד.

<sup>117</sup> P. Brickman & D. T. Campbell, 'Hedonic relativism and planning the good society', M. H. Apley (ed.), *Adaptation Level Theory: A Symposium*, New York 1971, pp. 287–302.

דיון זה במטרת התהליך החינוכי ובאופי החומר הנלמד מחבר אותנו אל השאלות הבסיסיות ביותר בתחום החינוך שבהן פתחנו את מאמרנו. אחת מהנחות היסוד של הפסיכולוגיה היא שלכל התנהגות אנושית, ובכלל זאת ללמידה, מוכרחים להיות סיבה ומניע.<sup>118</sup> ניתן למנות גישות שונות שעוסקות במהותה של ההנעה האנושית. התאוריה הבולטת ביותר בתחום זה היא תאוריית הצרכים של אברהם מאסלו, שסבור בדומה לרב אשלג כי 'האדם הוא יצור שמשותק באופן תמידי'.<sup>119</sup> מאסלו זיהה חמישה צרכים אנושיים בסיסיים – החל מצורכי יסוד (שנוגעים לפיזיולוגיה ולביטחון), עבור בצרכים חברתיים (חברות, הכרה והערכה) וכלה בצורך בהגשמה עצמית, שמניעים את האדם לפעולה שתכליתה מימוש צורך זה או אחר. מאסלו סבר כי בין הצרכים השונים קיים קשר הייררכי וכי מימוש של צורך מסוים תלוי במימוש הצרכים הקודמים לו בפירמידה.

בהמשך למאסלו, קלייטון אלדרפר<sup>120</sup> הציע תאוריה שמבקשת להתנער מסדר הייררכי נוקשה וגם מסתפקת בשלושה צרכים בלבד – הצורך בקיום (הכולל את הצרכים הבסיסיים של הרב אשלג ומאסלו), הצורך בהתחברות (הכולל הפגנת רגשות שליליים וחיוניים כלפי הזולת) והצורך בצמיחה (הכולל הכרה חברתית וצמיחה). לטענת אלדרפר, ניתן לעודד אנשי חינוך לממש את שלושת הצרכים גם יחד. כך או אחרת, המסקנה העולה מתאוריות המוטיבציה המוזכרות היא כי מסגרות חינוכיות זקוקות לאנשים שמסוגלים להניע את עצמם ואת תלמידיהם למימוש עצמי ולצמיחה אישית ומקצועית. עם זאת, בעוד מאסלו סבור כי יש להקפיד על סיפוק הצרכים הבסיסיים תחילה, אלדרפר סבור כי אין קדימות של צורך אחד למשנהו.

בשנים האחרונות ספרות המחקר החלה להבחין בין סוגי הנעה שונים ובעיקר בין הנעה פנימית להנעה חיצונית.<sup>121</sup> הנעה פנימית מקורה בגורמים הנוגעים לעניין, לסקרנות, לתחושת אתגר או לסיפוק, והיא מניעה אותנו לעבוד או ללמוד שלא מתוך חובה או הכרח, חשש מעונש או ציפייה לתגמול. לעומת זאת, הנעה חיצונית קשורה בשאיפה לתגמול חיצוני ובחשש מפני עונש. בתקופה שבה פותחו תאוריות הצרכים של מאסלו ואלדרפר שנידונו בקצרה לעיל, מרבית התאוריות שעסקו במוטיבציה נגעו בהיבטים של הנעה חיצונית, למשל ברצון להשיג מטרות או תפוקות ביחס לזולת,<sup>122</sup> ברצון לחוש בהוגנות ביחס לזולת<sup>123</sup> ובמרכיב ההישגיות כמקדם מוטיבציה,<sup>124</sup> והקדישו מקום מרכזי לציפיות ביחס ליכולות.<sup>125</sup>

למרות שלא יהיה נכון להמעיט בערכה של הנעה חיצונית, בשנים האחרונות ניתן משקל הולך וגובר לניסיונות להציע גישות ומודלים שמטפחים הנעה פנימית.

בהקשר זה, גישתו של הרב אשלג מבקשת להציע מודל של הנעה חיצונית, אשר נשען במובנים רבים על זה של מאסלו, אלא שמושג המימוש העצמי מקבל היבט קונקרטי מאוד ופלורליסטי פחות בהגותו של הרב אשלג. מנקודת ההנחה של תאוריות שעוסקות במניעים חיצוניים, המודל הטיפולי של הרב אשלג, בדמות אדם הנדחף למועיל ובוהל במזיק לפי רצונו, קרוב מאוד למודל ההתנהגותי ששלט בכיפה במחקר הפסיכולוגי באמצע המאה העשרים. עם זאת, חשוב לציין כי הרב אשלג אינו מסתפק בכך, גם אם לטענתו

<sup>118</sup> א' זיו ונ' זיו, פסיכולוגיה בחינוך, תל אביב 2001, עמ' 19; צ' בר אל, פסיכולוגיה חינוכית, אבן יהודה 1996, עמ' 157.

<sup>119</sup> A. H. Maslow, 'A theory of human motivation', *Psychological Review*, 50 (1943), p. 395

<sup>120</sup> E. A. Locke, 'Toward a Theory of Task Motivation and Incentives', *Organizational Behavior and Human Performance*, 3 (1968), pp. 157–189

<sup>121</sup> E. Deci, & R. M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York 1985.

<sup>122</sup> C. P. Alderfer, *Existence, Relatedness, and Growth*, New York 1972

<sup>123</sup> J. S. Adams, 'Inequity in Social Exchange', L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 2, New York 1965, pp. 267–299

<sup>124</sup> J. Atkinson, 'Achievement motivation and text anxiety conceived as motive to approach success and motive to avoid failure', *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, pp. 52–63; D. C. McClelland, *The Achieving Society*, New York 1961

<sup>125</sup> V. H. Vroom, *Work and Motivation*, San Francisco 1994

התעלמות ממרכיב המוטיבציה סופה להביא לירידה בתפוקות של אדם ואף לחוסר יכולת לכונן התנהלות חברתית ראויה. בהיעדר שכר ראוי בצידה, גישתו מציעה ביקורת על מודל הסתכלות זה על האדם, שכן גם כאשר המודל מקוים בשלמות – כל עוד מדובר במוטיבציה חיצונית-אגואיסטית – אנו צפויים לחזות בעומקה במשבר המוטיבציה שאנו עדיין. על כן, וכמענה לאתגר 'חומר הדלק', הרב אשלג מבקש להציע מודל שעיקרו נוגע במרכיבי הנעה פנימיים, בדמות סיפוק המניעים הכמוסים ביותר בנפשו של אדם.<sup>126</sup> עם זאת, אופייה של אותה הנעה מתמקד בסיפוק מקשר משמעותי עם הזולת לשם השגת תכלית עליונה. ובמובן זה, לפנינו העלאה של הסיפוק מקשר אנושי לדיוטה העליונה בסולם ההנעה.<sup>127</sup>

כך או אחרת, בבואנו לחשוב על המחנך שמסוגל להוביל תהליכים מסוג זה, מצטייר לפנינו אדם בעל מעלה רוחנית או מוסרית גבוהה המאפשרת לו להינצל מאינדוקטרינציה, שכן חינוך רוחני מחייב שמירה מכל משמר על עצמאות האדם. עבודת המחנך, הן מול עצמו והן מול תלמידיו, אינה קשורה בכפייה של תהליכים ותכנים 'מלמעלה', אלא ביצירתם של תנאים שמתוכם החניכים יחפצו בעצמם בהתעלות רוחנית, והם יעשו זאת בהכרח על פי דרכם ולא דווקא על פי דרכו של המחנך. אומנם קווי המתאר הכלליים של מסלול ההתפתחות הרוחנית ידועים למדריך מניסיונו האישי, אך האופן שבו כל חניך יעבור אותו שונה מאדם לאדם ונובע במישורן מייחודיות נשמתו. לכן, על אף שהמסגרת הכללית נקבעת בידי המדריך, עם זאת לכל אורך הדרך עליו לזכור כי כל התערבות שלו שעלולה לפגוע בחופש הבחירה של התלמידים תגדע באיבו את תהליך ההתפתחות הרוחני.

נראה כי העזרה המשמעותית ביותר שהמחנך יכול להושיט למושאי התהליך החינוכי היא לבנות עבורם סביבה חברתית מקרב קבוצת שווים שתעלה את קרנה של הכוונה למען הזולת לראש סולם החשיבות, וזאת כדי להעלות את כל החברה כולה למעלה הרוחנית הגבוהה של היות משפיע. את זאת ניתן לעשות בין היתר באמצעות שימוש בנטיות הטבעיות המוטבעות באדם, וביניהן הקנאה, התאוה והכבוד, לשם שכלולו הרוחני. על דרך משל, במקום לקנא באחרים ולבקש שלא יהיה להם דבר מה, ניתן לטפח קנאה בהתקדמותם של אחרים לקראת מטרה נעלה, ומתוך כך להשתמש ביצר הקנאה כמונע להתפתחות במסגרת תהליך של תחרות חיובית, וכלשון חז"ל 'קנאת סופרים תרבה חכמה'. כך, למרות שמימוש רצונו של האדם לרוחניות יישאר תמיד בידי האדם המתחנך, בידי המחנך קיימת האפשרות לכונן את התנאים שיעוררו באדם המתחנך רצון מצד עצמו להמשך התפתחות.

זאת ועוד: לצד העבודה בחברה קטנה שנעה אל עבר ההשפעה לזולת, צריך המחנך להעמיד את הרפלקציה העצמית ככלי מעשי לבחינת התפתחות הפרט. מטרת רפלקציה עצמית זו תהיה ראשית לכול לאפשר לאדם להכיר את עצמו, קרי את שתי הנקודות הקוטביות שמתגושות באופן דיאלקטי בקרבו – 'הנקודה שבלב' והאגו, כמו גם את הדרכים לתעל שתי נקודות אלו בכיוונה של ההתפתחות הרוחנית. במה דברים אמורים? הרב אשלג קורא לנו לצאת לדיאלוג עם זולתנו מתוך עמדה ביקורתית אוהבת. במקום לגשת לשיח כזה מעמדה של התגוננות מסתגרת או מתקיפה, להגיב באימפולסיביות או לבקר את האדם שעימו אנו באים במגע, עלינו לראות כל מפגש כפלטפורמה לשינוי עצמי ולהפנות את חיצו הביקורת כלפי עצמנו, או ליתר דיוק כלפי האגו שמקנן בקרבנו. דיאלוג כזה יתאפשר רק אם יעמוד לנגד האדם המתחנך האידיאל הטרנסצנדנטי הנעלה של דמות האל המשפיע לזולתו, שכלפיו הוא יוכל למדוד את התקדמותו ולערוך חשבון אמת עם עצמו כדי להבין כמה עליו להוסיף עוד כדי להשתלם באהבה לזולתו.

<sup>126</sup> יש לציין כי מודל מוטיבציה אינו יכול להתקיים על טוהרת הרוח, שכן חשוב להקדיש מקום גם למחשבה על ההיבטים שנוגעים למימוש צרכיו הבסיסיים ביותר של התלמיד ואיש החינוך. להתייחסות לנושא ראו: א' ארגו, 'חינוך מהפך משמעות: על מוטיבציות האדם מול מוטיבציות החברה ועל פדגוגיה מתבוננת כדרך לתווך ביניהן', דפים, 68 (2018), עמ' 191–211.

<sup>127</sup> למורכבות של גישה זו נידרש בהמשך הדברים.

מתוך הניסיון לממש את מטרת החינוך, שהיא לדידו של הרב אשלג הכרת האלוהות באמצעות כינון יחסים מתוקנים בין אדם לאדם, ייתקל האדם בקיר שמפריד בינו לבין זולתו ולפיכך גם בינו לבין אלוהיו – טבעו האגואיסטי. ההיתקלות המתמדת בקיר זה, תוך רפלקציה עצמית כנה, תגרום לו לבסוף לפתח סלידה מהאגו אשר מנתק אותו מהרוחניות. סלידה זו יחד עם חוסר היכולת להשתחרר מהאגו יעוררו בקרבו תפילה לשינוי טבעו – משימוש בו רק לשם עצמו לשימוש בו לשם זולתו. או אז, סבור הרב אשלג, תגיע הגאולה שאותו אדם מייחל כל כך להגיעה. לא לחינם כתב לתלמידיו:

אין מצב יותר מאושר בעולמו של האדם, אלא בשעה שמוצא עצמו כמיואש מכחותיו עצמו... כי אחר שהאדם מתייגע בכל מיני עבודות ומתאכזב הוא בא לשפלות אמיתית... כי אין לו שום דבר המועיל בבנין גופו (- א"ו: 'גוף' הוא שם נרדף ל'אגו' של האדם), ואז תפלתו שלמה, ונענה מידו הרחבה (- של האל, א"ו).<sup>128</sup>

חשוב לזכור כי ניצחון זה על האגו אינו סופי כלל ועיקר. השתלשלות המדרגות הרוחניות על פי הקבלה מלמעלה למטה יוצרת מסלול התפתחות זהה מלמטה למעלה, שבמסגרתו על האדם לתקן דרגה גבוהה יותר של אגו כדי להידמות עוד יותר לבוראו. יוצא מכך כי התגברות על דרגה מסוימת של אגו תביא בהכרח לגילוי רובד נוסף ועמוק יותר של האגו האנושי, ומתוך כך לצורך להשקיע מאמץ גדול עוד יותר כדי להרים את חשיבות הנקודה שבלב, את חשיבות הרוחניות והדאגה לזולת, מעל האינטרס האישי הצר.

ניכר אפוא כי תהליך ההתפתחות החינוכית הרוחני המוצע כאן אינו טומן בחובו שאיפה לרגיעה רוחנית, אלא דווקא טעון בדרישה מתמדת לבחינה עצמית, התבוננות ושינוי, שכן מסלול ההתפתחות הרוחנית מחייב התגברות מתמדת על עצמי גדול יותר בכל פעם, על אגו גדול יותר שמתגלה בין אנשים שמטפסים במעלה שלבי הסולם הרוחני.

דיוננו זה מאפשר לנו לחשוב מחדש גם על האופן שבו אנו מעריכים תלמיד מסוים ביחס לכלל חברת הלומדים. אליבא דהרב אשלג, האדם המוערך בחברה לא יהיה בהכרח זה שתרם לה הכי הרבה מבחינת פיזית או חומרית, שכן לכל אדם בה יש שורש נשמה שונה, אלא זה שהשקיע את המאמצים הסגוליים המרובים ביותר ביחס לתכונותיו המולדות לשם התגברות על 'האגו' שלו למען מטרה עליונה. מבחינת הרב אשלג העיקר אפוא אינם המעשים אלא הכוונה והמאמץ שמושקע בהם. בחברה כזאת המנצחת הגדולה בתחרות החיובית שתיווצר בין פרטיה תהיה החברה עצמה.

בסיכום דיוננו במשנתו של הרב אשלג בנושא הרצון, נטען כי ניצבת לפנינו הצעה לחינוך דתי או רליגיזי שמעלה על נס את הדאגה לזולת כאמצעי להשגת תכלית עליונה. כיוון שלפנינו גישה רוחנית-דתית ביסודה, לא יהיה זה נכון להעמידה מול גישות הומניסטיות, שכן לפנינו מטרות חינוכיות ודמות של בוגר השונים בתכלית אלו מאלו. אף על פי כן, איננו יכולים שלא להציע הערה בדבר ההבדל שבין גישתו של הרב אשלג לזו ההומניסטית וכן הערה ביקורתית.<sup>129</sup>

להבדיל מהגישה ההומניסטית, שמציבה במוקדה את האדם ומטרתה לשכלל את האדם על אופיו, תרבותו, חירותו, חוש שיפוטו המוסרי והלוגי; לפנינו גישה שמציעה למעשה להתבונן על האדם מכיוון שונה: לא כמכלול של היבטים מורכבים אלא כמכלול מורכב של רצונות. במובן זה, לפנינו הצעה להתמקד בשכלול מהותו הפנימית של האדם על פני השקעה בהיבטים 'חיצוניים' לה בלבד. לשיטתו של הרב אשלג, בעייתו המרכזית של החינוך ההומניסטי נעוצה במטרתו ובדרכי השגתה. לדידו, כל פעילות אנושית שתכליתה טובתה האגואיסטית של האנושות בלבד, גם אם זו מצטיירת בצבעים יפים ככל שיהיו,

<sup>128</sup> הרב אשלג, פרי חכם, ב, עמ' קסא.

<sup>129</sup> להרחבה ראו: נ' אלוני, להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי, תל אביב 1998, עמ' 69–83.

סופה להסתיים בכישלון חרוץ. עד אשר לא נתמודד עם טבעו האגואיסטי של האדם – מושג הנתון לוויכוח בפני עצמו – יהיה זה עניין של זמן בלבד עד אשר טבע זה יתפרץ וימיט חורבן על האנושות בכללה, ללא כל קשר לאיכות חינוכו המוסרי או האומנותי של אותו אדם. בסופו של יום, טוען הרב אשלג, עלינו לתקן את רצונו של האדם במטרה לקרבו ככל האפשר לרצון העליון. כל עוד עבודה זו תזנח, נפספס את מהותו העמוקה של התהליך החינוכי של האדם. יתר על כן, במהלך כזה נפעל בניגוד לכוונת הבריאה, וככל פעולה המנוגדת לחוקי הטבע, נמיט על עצמנו חורבן.

וכאן נעוצה גם הבעייתיות במשנתו של הרב אשלג. בסופו של דבר מדובר בשיטה סגורה המציעה אלטרנטיבה אחת בלבד להתמודדות עם האתגר המורכב של המוטיבציה האנושית מזה והחברה האנושית ככלל מזה. לאמיתו של דבר קשה לחלץ מדברי הרב אשלג הזמנה לעיון בשיטות נוספות שמקורן אינו בכתבי הקבלה. זאת ועוד, ניתן לטעון במידה רבה של צדק כי השקפתו של הרב אשלג מאפשרת את הקמתה של חברה שבה יחנכו ויתחנכו אנשים כמותו, וכמותו בלבד. אפשר להוסיף ולטעון כי יומרתו לקבוע לאנושות אידיאל שיש לחיות על פיו היא כפייה אידיאולוגית בדיוק כמו כל כפייה אחרת. ובכך טמונות כמובן סכנות רבות.

עם זאת, ראוי לומר להגנתו כי הצעתו של הרב אשלג טומנת בחובה שאיפה להתגברות על תועלת אישית והנהגת חברה החיה לאור עקרונות טרנסצנדנטיים של טוב עליון חברתי. נראה כי אם צריכים אנו לבחור את האווירה שבה תיערך דליברציה בדבר האידיאל שלפיו ראוי שיתנהלו החיים החברתיים, במיוחד מן הצד הדתי של המפה, שומה עלינו לבחור באידיאל שמאפשר שיח ופתיחות על פני סגירות ואינדוקטרינציה.<sup>130</sup> כמובן זה, גישתו של הרב אשלג מציעה לנו אלטרנטיבה אפשרית אחת, מבין רבות אחרות, לפתיחת דיון חשוב שכה נדרש במחוזותינו.

<sup>130</sup> אלכסנדר וקאר, סוגיות פילוסופיות (לעיל הערה 113).

## **Educating a Desire: The Concept of Desire in the Social-Kabbalistic Doctrine of Rabbi Yehuda Ashlag and its Implications on Education**

**Eli Vinokur**

### **Abstract**

This article examines the concept of will in Rabbi Yehuda Leib Ha-Levi Ashlag's doctrine (1884–1955) – from its creation, through its development over human history, and ending with its correction in a spiritually-oriented society. While very little scholarly discussion was devoted to the concept of will in Rabbi Ashlag's work, especially its social and educational implications, this article seeks to change this reality by claiming that understanding Rabbi Ashlag's concept of will, from an educational prism, invites us to reconsider education and its purpose: creating the conditions to develop a desire, instead of conveying knowledge. To do so, the educator whose class Rabbi Ashlag invites us to visit, is none else but the Creator. Reflecting on the process of creation and its development, as presented by Rabbi Ashlag, will present before us a challenging insight on the conditions needed to foster an authentic development of students and educators, thus promoting social-religious-spiritual education worthy of its calling.

**Keywords:** Rabbi Ashlag, Kabbalah, will, motivation, spiritual education, religious education

## יחסו הביקורתי של ר' יהודה ליב שפירא בפירושו לתורה 'הרכסים לבקעה' כלפי פרשנות רשב"ם הנוגדת את פשוטו של מקרא

אורלי קולודני\*

### תקציר

ר' יהודה ליב שפירא פרנקפורטר (ריל"ש; אלטונה 1743–1836), מחבר הפירוש לתורה 'הרכסים לבקעה' (1815), היה אחד מפרשני הפשט היהודים המודרניים ובפירושו ניכרת מגמה ברורה להבנת הכתובים בהקשריהם. פרשנות ריל"ש מתאפיינת בהיצמדות ללשון הכתוב, בבדיקת הקשריו ובהימנעותו מדרך הדרש בשל איעגינותו בכתובים. מאמר זה עוסק בפירושי ריל"ש לתורה המושפעים מפרשנותו של רשב"ם ובעיקר בפירושים שבהם ביקר ריל"ש בסמוי או במפורש ובמנומק את פירושו של רשב"ם.

הממצא הבולט והמובהק הוא שעמדתו של ריל"ש כלפי פרשנות רשב"ם תלויה ברוח הפשט: הערכה והסכמה, מחד גיסא, ומחלוקת ודחייה (בשל חוסר אחיזה בכתוב), מאידך גיסא. ריל"ש דחה את פירושי רשב"ם ופרשנות מסורתית אחרת ההולכת בעקבותיו במקומות הנוגדים את הבנת הכתובים בהקשרם. היה חשוב לריל"ש להראות שרשב"ם וההולכים בדרכו (או בדרך הדרש), אשר רואים עצמם פשטנים, אינם תמיד כאלה. בביקורתו של ריל"ש על רשב"ם על שנטה מדרך הפשט מורגשת תקיפות מסוימת הוא העיר על דרך פרשנותו ולעיתים דחה אותה על הסף כאשר סבר שרשב"ם חרג מדרך הפשט וחלק שלא לצורך על פירוש הפשט שהציע רש"י.

### מילות מפתח:

ר' יהודה ליב שפירא, הרכסים לבקעה, פרשנות רשב"ם, פרשנות פשט

### פתיחה

ר' יהודה ליב שפירא פרנקפורטר (ריל"ש; אלטונה, 1743–1836), מחבר הפירוש לתורה 'הרכסים לבקעה' (אלטונא תקע"ה, 1815),<sup>1</sup> היה אחד מפרשני הפשט היהודיים בעת

\* מאמר זה מבוסס ברובו על עבודת התזה לתואר מוסמך 'דרכו הפרשנית של ר' יהודה ליב שפירא פרנקפורטר לאור פירושו לתורה 'הרכסים לבקעה' שנכתבה בהנחיית פרופ' יצחק ש' פנקובר והוגשה לאוניברסיטת בר-אילן בתשס"ה. אני מבקשת להודות לפרופ' יצחק ש' פנקובר לפרופ' יהונתן יעקבס ולפרופ' נחם אילן, שקראו את טיוטת המאמר והעירו לי הערות חשובות ומחכימות ששולבו במאמר.

<sup>1</sup> שם החיבור 'הרכסים לבקעה' הוא על פי הפסוק: 'והיה העקוב למישור והרכסים לבקעה' (יש' מ' 4), שמשמעו: הקב"ה יהפוך את המקום שקשה לעבור בו מחמת מכשולים (כגון בורות, סלעים גבוהים) למקום מישור, ורכסי ההרים יהיו לבקעות, כדי להתקין לו ולשבי הגולה דרך פנויה לירושלים. כתוב זה, לפי הצהרות ריל"ש בתחילת דבריו בעמוד השער של חיבורו, שם החיבור הוא משל לפירושו: כשם שרצון הקב"ה היה להקל על שבי הגולה בדרכם, כך גם רצונו להקל על קוראי התורה, לפשט את הכתובים ולהתקין להן דרך פנויה להבנת נקודות מסוימות בתורה אשר קשות להבנה מסיבות שונות (כגון: מקראות סתומים וחתומים, עניינים תמוהים, מקראות שנעלמו מעיני בעלי הלשון והפרשנים, צירופי לשון ועוד).

**לציטוט (מדעי הרוח) – א' קולודני, 'יחסו הביקורתי של ר' יהודה ליב שפירא בפירושו לתורה "הרכסים לבקעה" כלפי פרשנות רשב"ם הנוגדת את פשוטו של מקרא', חמדעת, יב (תש"ף).**

### פרטי המחברת:

ד"ר אורלי קולודני

מכללת חמדת הדרום

דוא"ל: [orkolodni@hemdat.ac.il](mailto:orkolodni@hemdat.ac.il)



החדשה. ריל"ש השתייך למשפחה דתית שמרנית שקיימה קשרים עם ראשי תנועת ההשכלה. מבחינה פרשנית הוא קרוב לאסכולה הספרדית<sup>2</sup> ולפרשנות הפשט של פרשני צפון צרפת,<sup>3</sup> שכן עיקר עיסוקו היה בתחום הפילולוגי, ובפירושו ניכרת מגמה ברורה להבנת הכתובים בהקשריהם. כתיבתו הבהירה, גישתו הבלשנית, שיקוליו הרציונליים והלשוניים ופרשנותו הלקסיקוגרפית גלויים לקורא ומשמשים אמצעי מתודי ופרשני ללימוד התורה על דרך הפשט. פרשנותו מתאפיינת בהיצמדות ללשון הכתוב, בבדיקת הקשריו ובהימנעות מדרך הדרש בשל אי־עגינותו בכתובים. במאמר זה אדון בפירושי ריל"ש לתורה המושפעים מפרשנותו של רשב"ם (צפון צרפת, 1080–1160), הידוע כפרשן פשט, ובעיקר בפירושים שבהם ביקר ריל"ש בצורה מנומקת באופן סמוי או גלוי את פירושו של רשב"ם.

### אופיו ומגמתו הפרשנית של פירוש ריל"ש

ריל"ש היה מודע לאופי פירושו והוא הדגיש את הצורך וההצדקה להצעת פירוש נוסף על מה שכבר נכתב בדורות שלפניו. ריל"ש מציג זאת בכל חלקי פירושו, כפי שאשתדל להוכיח לאורך המאמר. נוסף על כך, בעמוד השער של ספרו, המנוסח באריכות, הצהיר ריל"ש במפורש על מגמתו הפרשנית ותיאר את קווי פרשנותו ושיטת עבודתו בכתיבת פירוש נוסף על דרך הפשט.<sup>4</sup> ואלו דבריו בשער:

#### הרכסים לבקעה<sup>5</sup>

1. הולך נכוחו, יישר מסלה, יסקל מאבן דרך הקדש, ישא עין אל המקום אשר
2. יאספו שמה הרואים חקרי לב לברר וללכך בתורת ה' המקראות הנראים
3. סתומים וחתומים, והענינים הנראין תמוהין או איש את אחיו ידחקון, והמלים
4. עמקי שפה משמוע מה שיחם, ומקצתם עברו על גבולם בעלי הלשון ולא באו
5. עד תכונתם, והניחו יתרם לדורותם או לא נועצו לב יחד פה אחד ואין דעותיהם
6. שוות בברור משמען ופירושם, אלה למשפט יבואו עד יצא כנוגה משפטם, על
7. פי עדי אמת איש על ידו יגיד עליו רעהו כי הוא זה בדמותו בצלמו, ועל יסוד
8. שיח שפת קדש ומתכנתה הבניה והגזרה, ועל מכונות מנהג לשון כתבי קדש
9. ושיח שפתותיהם, ועל מוסדות פסקי הטעמים המה יסודו חכמי יועצי קדם.
10. לחקר אבותם טהורי לב, תקעו יתד במקום נאמן, האירו אור להולכי חשכים,
11. ישרו בערבה מסלת ישרים, להנחותם הדרך כל יכשלו בה. ולכבוד יקר

<sup>2</sup> על האסכולה הספרדית בפרשנות המקרא ראו א' סימון, 'פרשנות המקרא על דרך הפשט: האסכולה הספרדית', ח' בינארט (עורך), מורשת ספרד, ירושלים תשנ"ב, עמ' 95–109; א' גרוסמן, 'פרשנות המקרא בספרד במאות ה"גהט"ו, ח' בינארט (עורך), מורשת ספרד, ירושלים תשנ"ב, עמ' 110–117.

<sup>3</sup> על פרשנות המקרא של חכמי צרפת הראשונים במאה האחת עשרה ראו למשל א' גרוסמן, חכמי צרפת הראשונים: קורותיהם, דרכם בהנהגת הציבור, יצירתם הרוחנית<sup>3</sup>, ירושלים תשס"א, עמ' 457–506.

<sup>4</sup> החיבור 'הרכסים לבקעה' של ריל"ש זכה להדפסות רבות. במהדורה הראשונה יצא החיבור בפני עצמו, ללא הטקסט המקראי ופרשנים נוספים. בהוצאות הבאות צירפו אותו המו"לים לפרשנים נוספים. ריל"ש צירף לפירושו: עמוד שער, דברי הסכמות, הקדמה וכן תשובה לשואל בסוף החיבור. חלקים אלו נדירים כיום, וחסרים בכל העותקים של 'הרכסים לבקעה' (כגון בעותקים שנמצאים בספרייה הלאומית). כאן עליי למלא חובה נעימה ולהודות לרב זאב גוטהולד, אשר השאיל לי את העותק האישי שלו, מהדורת תקע"ה, שבה נמצאים החלקים הנ"ל.

<sup>5</sup> על משמעות שם החיבור ראו לעיל הערה 2.



12. תפארת דבר ה' ותורתו מגיד דבריו כלבבו, כל יכחידם תחת לשונו מיראת
13. חנפים בלב ולב, ידברו, ואשר ימצא אתו מפרי זולתו, שקול ישקל במאזני
14. צדק, את כל הישרה ואשר דבר ה' בפיו אמת כתורה וכמצוה, יאסף אליו
15. ובחיקו ישא.
16. והדבר אשר יקשה ממנו, אהבת אמת תעזבנו ומנגד יעמוד, וכל לשון תקום
17. למשפט מעוקל, משגה ישרים בדרך לתת דופי בדבר אלקים או באחת
18. מעדותיו, יודיע דרכיו אל פני וכי לא ידע ואשם, לא הבין במקרא ולא השכיל
19. באמתו, ועם נעלמים מגידי בעלטה מזמות כל יוכלו, לא יבא כברית אתם.
20. והמבקש אמונת אומן, ישמע דבר אמת מפי מגידו אם גדול ואם קטן הוא את
21. יראי ה' יכבד ויירא.<sup>6</sup>

נוסף על הפריטים הביבליוגרפיים הנחוצים שיש בעמוד השער, עוד העמיד ריל"ש את הקורא על החידוש בפירושו ועל ההצדקה שבהוצאת חיבורו לאור, תוך שהוא מבהיר מראש את נימוקיו לשאלה מדוע בחר לפרש פסוקים מסוימים בלבד:

- א. מקראות הנראים סתומים וחתומים (שורות 2–3).
- ב. עניינים הנראים תמוהים או מנוגדים זה לזה (שורה 3).
- ג. מילים קשות שאינן ברורות דיין לקורא (שורות 3–4).
- ד. מקראות שנעלמו מעיני הדקדקנים ('בעלי הלשון') והפרשנים (שורות 4–5).
- ה. מקראות שהראשונים נחלקו בהבנתם (שורות 5–6).
- ו. מקראות שפירושי האחרונים להם אינם הולמים (שורות 6–9).
- ז. מקראות המפרשים שלא על פי טעמי המקרא (שורה 9).

בדברים אלו ניכר ניסיונו להצדיק את הפירוש החדש שהציע. ריל"ש פרס בפני הקורא יריעה חשובה, ראשונית, המעמידה אותו טרם קריאת הפירוש על תפיסתו הפרשנית, גישתו לתורה, דפוסי מחשבתו, כוונותיו והעדפותיו. החריפות שבה כתב חלק מפירושו בהתייחסותו לקודמיו, נבעה מכך שריל"ש סבר כי פירושו טובים מפירושי קודמיו והוא מוסיף על מה שכבר הציעו פרשני הפשט שקדמו לו ובכללם הרשב"ם.

בפרשנותו משלב ריל"ש את הפרשנות היהודית הקלסית של ימי הביניים עם הפרשנות מתקופת הרפורמציה וההשכלה. חיבורו מעיד על בקיאותו בפרשנות היהודית שקדמה לו, החל בספרות חז"ל (משנה, מדרש, תלמודים) והתרגומים הארמיים (אונקלוס והמיוחס ליונתן), עבור דרך פרשנות צרפת (רש"י, רשב"ם), ספרד (ראב"ע, רמב"ם ורמב"ן) ופרובנס (רד"ק – פירוש למקרא וספר השורשים) וכלה בפרשנות מתקופת ההשכלה: יצחק הלוי

<sup>6</sup> במקור נוסח עמוד השער בא בפסקה אחת (ובה 19 שורות) וללא נקודות.

סטנוב ו'נתיבות השלום' ('הביאר') למשה מנדלסון, וכן תרגומים נוצריים לאנגלית ולגרמנית ('מעתיקים לועזיים' – מרתין לותר, המלך ג'יימס ועוד). השפעת דברי קודמיו ניכרת בפירושו, אך יש לראותם כחומר גלם בלבד שריל"ש לש אותו ויצר ממנו יצירה חדשה המוטבעת בחותמו ובסגנונו האישי.

אחד התחומים שבהם התמקדו מרבית פרשני הפשט לדורותיהם היה התייחסותם ומחויבותם למדרשי חז"ל בכלל ולפרשנות חז"ל לחלק ההלכתי של התורה בפרט. ריל"ש גילה מודעות רבה בתחום זה, והמאפיין העיקרי בפירושו הוא החתירה אל פשט הכתובים.<sup>7</sup> לכן בדבריו התרחק בדרך כלל מדרשותיהם של חז"ל והתמקד בפרשנות הלקסיקוגרפית ובחתימה לפשוטו של מקרא ללא מגמה אפולוגטית ביחס למדרשי חז"ל. הוא פירש את המקראות מתוך קריאה ספרותית הדוקה גם אם מסקנותיו נגדו את המדרש (כל עוד לא נלמדת ממנו הלכה).

ריל"ש נעזר בקודמיו. יש שהעריך והסכים עימם, אך לרוב ביקר את דבריהם, ולעיתים בחריות. עמדתו כלפי פרשנות חז"ל נובעת מרוח הפשט: הערכה והסכמה מחד גיסא ומחלוקת ודחייה (בשל חוסר אחיזה בכתוב) מאידך גיסא. כאשר חלק על רש"י, אין בכך חידוש, שהרי כידוע רש"י הרבה להביא פירושים מהמדרשים. אך כאשר חלק על רשב"ם או ראב"ע הידועים בחתירתם הקיצונית אל הפשט, הדבר מעורר תמיהה. ריל"ש סבר כי אפילו הפרשנים הרואים עצמם פשוטנים לא תמיד מציעים פירושי פשט בדרך פירושם. פירושו נכתב בעיקרו שלא כנגד פירושיהם של רשב"ם או ראב"ע, אך הוא הציע פירוש חלופי גם לפירושי הפשט של רשב"ם, הרואה עצמו פשוטן, כאשר סבר שהלה לא הצליח למצוא את פרשנות הפשט עד תום.

### שיטתו של רשב"ם בפירושו לתורה

רשב"ם, נכדו של רש"י, היה פרשן מקרא ומראשוני בעלי התוספות לתלמוד. פירושו לתורה הודפס לראשונה בשנת 1705 מכתב היד היחיד ששרד (כ"י ברסלאו 103).<sup>8</sup> המאפיין העיקרי

<sup>7</sup> הקראים היו אלו שפרצו את גבולות הכתוב והכניסו בפרשנותם שיקולים של מסורת ושל היגיון תוך שהם צמודים לפשט הכתובים יותר מאשר הפרשנות הרבנית. הקראות כתנועה דתית יהודית צמחה במאה התשיעית לספירה בפרס ובבל ודגלה מראשיתה בדחיית התורה שבעל פה ובדבקות במקרא כמקור הבלעדי לחיי ההלכה והרוח היהודיים. כפועל יוצא של דחיית התורה שבעל פה פיתחו הקראים כלים חדשים בפירוש המקרא ללא כל מחויבות לתכנים ולרעיונות של מסורת התורה שבעל פה ולדרשות חז"ל. במאות העשירית והאחת עשרה התפשטה הקראות לארץ ישראל, לצפון אפריקה, לספרד ולביזנטיון, ובמאה השתים עשרה אף למזרח אירופה, אך נראה כי ריל"ש לא הכיר את פירושי הקראים למקרא. על היהדות הקראית ופרשנותה למקרא עיינו: M. Polliack (ed.), *Karaite Judaism: A Guide to its History and Literary Sources* (Handbook of Oriental Studies, Section 1 The Near and Middle East, 73) Leiden 2003; A. Zvi, *Karaites in Byzantium: The Formative Years 970–1100*, New York 1959; מ' פוליאק, צמיחתה של פרשנות המקרא בקרב הקראים, ספונות, ז [כב] (תשנ"ט), עמ' 299–311; מ' פוליאק וא' שלוסברג, פירוש יפת בן עלי לספר הושע: מהדורה מוערת, רמת גן תשס"ט; ל' חרל"פ, 'פשט ודרש בפרשנות המקרא הקראית בביזנטיון: עיונים בשיטתו של אהרן בן יוסף', פעמים, 101–102 (תשס"ה), עמ' 199–220; ח' בן-שמאי, 'הקראים והמזרח: מגמות בחקר הקראים והקראות', פעמים, 89 (תשס"ב), עמ' 5–18.

<sup>8</sup> כתב היד נשדד במהלך השואה וגורלו נשאר בלתי ידוע. כתב יד יחיד זה היה חסר כמעט 24 פרקים. הוא נחתך בשני צדדיו ולכן היה חסר את פירוש רשב"ם על בראשית א–יז, על פרשת פנחס (במ' כה 10 – ל 2) ועל מדברים 4 – ל 12 (סוף התורה). פירוש רשב"ם על שניים מפרקים אלו שרד בשני כתבי יד אחרים. פירושו לבראשית א (עד אמצע הפסוק האחרון של הפרק) מצורף לסוף של כ"י מינכן 5 (ספריית מדינת בווריה, גרמניה - Cod. hebr. 5), ופירושו לדברים לד נוסף לסוף פירוש רש"י על התורה בכ"י אוקספורד 34 Opp. (ספריות הבודליאנה, אוניברסיטת אוקספורד, אוקספורד, אנגליה Ms. Opp. 34); אך כל אחד מאלו כולל רק דף אחד, ושאר החלקים החסרים שלא נמצאו כוללים כעשרה אחוזים מהפירוש השלם). המהדורה הראשונה של פירוש רשב"ם לתורה הודפסה כחלק ממקראות גדולות בברלין בשנת 1705, וכמה מהדורות לאחר מכן התבססו על מהדורה זו. ד' ראזין פרסם מהדורה ביקורתית של כתב היד בברסלאו בשנת תרמ"ב (1881): ד' ראזין (מהדיר), ספר פירוש התורה אשר כתב רשב"ם, הוא רבנו שמואל בן ר' מאיר: על פי כתבי יד וספרים

של פירושו הוא החתירה אל הפשט, והוא נחשב לאחד מגדולי אסכולת פרשנות הפשט בצפון צרפת בימי הביניים. בפירושו הציג רשב"ם פירוש פשט קיצוני תוך התייחסות מינימלית למדרשי חז"ל. בעניינים רבים הוא הציג שיטה פרשנית ייחודית, שונה וחדשנית.

רשב"ם סבר שקודמיו לא הצליחו למצות את פרשנות הפשט ולא הצליחו להגדיר כראוי את ההבדל בין פשט לדרש. בכמה מקומות התבטא רשב"ם בצורה חריפה כנגד פירושים שקדמו לו: 'ועתה יראו המשכילים מה שפירשו הראשונים... והנה זה הבל הוא... פשטנים אחרים לא עמדו על העיקר' (בר' לז 2); 'פשטות אחרים של ערמומיות אומ[נים] והנם הבל' (בר' מה 28); 'כי הראשונים ממני לא הבינו בו כלל כלל... מי שמפרשים [מקראות הללו על] עניינים אחרים אינם אלא טועים גמורים' (שמ' ג 11–12). נוסף על כך סבר רשב"ם, שבמקרה של סתירה בין דברי חז"ל ובין הפירוש המילולי לכתובים, אין לאמץ את פירוש חז"ל כפירוש מחייב ואף הציג פירושי פשט חלופיים לפירושי הדרש של חז"ל.<sup>9</sup>

יהונתן יעקבס מציג שלוש אמות מידה לפירוש פשט לפי רשב"ם: א. 'דרך ארץ' – פירוש הפסוקים 'על רקע מנהגי זמנם ומקומם'; ב. 'חכמת דברי בני אדם' – פירוש על פי ההיגיון; ג. 'פירוש הפסוק' – פירוש על פי ההקשר. הצעת פירוש לפסוק שלא על פי ההקשר, או שלא נעשה שימוש ב'דרך ארץ', דהיינו במציאות הידועה, או שהפירוש נוגד את ההיגיון – אינו פירוש על דרך הפשט אליבא דרשב"ם.<sup>10</sup>

ריל"ש הביא בפירושו 26 פירושים של רשב"ם באופן מפורש.<sup>11</sup> עליהם יש להוסיף תשע התייחסויות אנונימיות ('המפרשים', 'המפרש'), שבהן התייחס לפירוש רשב"ם.<sup>12</sup> בכל המקרים, למעט שניים, ריל"ש חלק על רשב"ם וטען שלמרות היותו פשטן הוא לא נצמד לחלוטין לדרך הפשט. ריל"ש בא לחדש, ולכן כאשר התייחס לקודמיו לרוב חלק עליהם. בנוסף, יש מקומות שריל"ש לא הזכיר את רשב"ם (אף לא בהתייחסות אנונימית), ובכל זאת אפשר לזהות שהושפע מפירושו של רשב"ם לתורה.<sup>13</sup>

תחילה אדון במקומות שבהם הושפע ריל"ש מרשב"ם, ולאחר מכן אתייחס למקומות שבהם חלק עליו.

## מקומות שבהם ריל"ש הושפע מרשב"ם והסכים עם פירושו

### היקריות שריל"ש מזכיר את רשב"ם במפורש

נדפסים, עם הערות, מראות מקומות... ברעסלווא תרמ"ב. בשנת תשס"ט פרסם מ' לוקשין, בהסתמכו על מהדורת ראזין, מהדורה ביקורתית של פירוש רשב"ם בתוספת ביאור רחב על פירושו: מ' לוקשין (מהדיר), פירוש התורה לרבינו שמואל בן מאיר, ירושלים תשס"ט. ה' נובצקי הציג השערות בנוגע לחומר החסר של פירושי רשב"ם, שלדעתו גילה בכתבי יד שונים והעלה את החומר למרשתת בכתובת:

[http://mg.alhatorah.org/Dual/Rashbam\\_Reconstructed/Bereshit/2.1#m7e0n6](http://mg.alhatorah.org/Dual/Rashbam_Reconstructed/Bereshit/2.1#m7e0n6); כתב יד נוסף להצגת נוסח של פירוש רשב"ם לתורה הוא כ"י המבורג 52, ועל כך ראו א' כסליו, 'תרומת כתב יד המבורג 52 לבירור נוסח פירוש רשב"ם לתורה', עלי ספר, כו–כז (תשע"ז), עמ' 41–69.

<sup>9</sup> י' יעקבס, 'תפוצת פירושי רשב"ם לתורה: מבט מחודש', בית מקרא, סב, א (תשע"ז), עמ' 41–51.

<sup>10</sup> י' יעקבס, בכור שורו הדר לו: ר' יוסף בכור שור בין המשכיות לחידוש, ירושלים תשע"ז, עמ' 15–16; ובית פירוט: י' יעקבס, 'אינם דרך ארץ לפי חכמת דברי בני אדם או כפי הפסוק: עקרונות פרשנות הפשט על פי הרשב"ם', א' כהן (עורך), רש"י ובית מדרשו, ירושלים תשע"ג, עמ' 72–79; וראו גם שם, עמ' 41, הע' 1, שבה ציין את ההגדרה הראשונית של שרה קמין למונח 'פשט': "ביאור הכתוב על פי לשונו, מבנהו התחבירי, הקשרו הענייני, סוגו הספרותי ומבנהו הספרותי, תוך יחסי גומלין בין מרכיבים אלה". לשון אחר: פירוש על דרך פשט הוא פירוש המתחשב בכל היסודות הלשוניים בהתרכבותם ומקנה לכל אחד מהם מובן על פי השלימות. עוד על בירור המונח 'פשט' ראו: מ' ארנד, 'לבירור המושג פשוטו של מקרא', ש' יפת (עורכת), המקרא בראי מפרשיו: ספר זיכרון לשרה קמין, ירושלים תשנ"ד, עמ' 237–261.

<sup>11</sup> ראו: בר' יב 3; כב 1; כד 62; כה 22; לב 7; לג 18; לט 6; מה 24; מט 10; מט 18; מט 24; שמ' ד 10; ד 19; ח 17; יב 16; יד 30; יז 9; כ 8; וי' א 1; במ' ד 20; ח 2; כא 16; ל 3; דב' א 1; טו 18; כה 13.

<sup>12</sup> ראו: שמ' ג 14; יג 9; יט 13; לג 14; לג 18; לד 10; במ' כ 1; כג 21; לב 24.

<sup>13</sup> כגון: בר' א 2; ד 3; ד 26; כו 5 (לעניין אברהם); מא 16 ועוד. בכך אעסוק בסעיף 2.

כאמור, ריל"ש מסכים עם פירושו של רשב"ם (תוך אזכור שמו) בשני מקומות בלבד, בשל היותו על דרך הפשט לפי שיטתו. וכך כתב בביאור הפסוק 'לישועתך קייתי ה' (בר' מט 18), שנאמר בהקשר הברכה שהעניק יעקב לדן בסוף חייו:

(1) 'כמו "נרננה בישועתך" (תה' כ 6), שאמר המנצח על דוד בצאתו לצבא, נרננה בישועה שלך שיושיעך ה', כך אודות "ישועתך" שתהיה נושע, קייתי ה' שיושיעך, וכמו שפירש הרשב"ם.<sup>14</sup>

רשב"ם: 'אני מקוה ה' שיושיע אותך וישגבך על האומות'.

ריל"ש מפרש את פסוקנו כדרך שפירשו רשב"ם, אני מקווה שה' יושיע אותך.<sup>15</sup> לשיטתם, הברכה שהעניק יעקב לדן היא ברכה כללית, זאת לעומת רש"י, ר' יוסף בכור שור, רד"ק ורמב"ן המייחסים את פסוקנו להקשר מוגדר.<sup>16</sup>

פעם נוספת השתמש ריל"ש בפירוש רשב"ם, בצד דעה נוספת, בפירושו לבר' מט 24:

(2) '[מידי אביר יעקב משם רעה] אבן ישראל' – 'דברי רש"י ז"ל מפי אונקלוס, וכן פירשו רשב"ם. ויתכן לומר שהוא דומה ל"מידי אביר יעקב", ולמה? שנאמר אחריו "מאל אביך" (שם 25), ו"אבן ישראל" כמו "צור ישראל" (שמ"ב כג 3), ועל כבודו יתברך אמר "מידי אביר יעקב" זאת לו, משם רועה יוסף אותנו, מ"אבן ישראל", "מאל אביך" זאת לך "ויעזרך" מ"ם "מידי" מחובר גם למלת "אבן", כמו מאבן, ובלשון זה פתח, "בני יעקב, ושמעו אל ישראל" (שם 2).

רשב"ם: 'על ידי הקב"ה בא לו זה הנצחון והממשלה "אביר יעקב" כפל לשון של "רועה אבן ישראל" וכן "אביר הרועים אשר לשאול" (שמ"א כא 8) וגם הרועים קרואים אבירים, על הבקר והשוורים קרואים אבירים, כדכתיב: "עדת אבירים בעגלי עמים" (תה' סח 31) וכן "סבבוני פרים רבים אבירי בשן כתרוני" (תה' כב 13).

לדעת ריל"ש, ניב הלשון 'אבן ישראל' סובל שני פירושים. האחד (כאונקלוס, רש"י ורשב"ם) עניינו: אבן = אב ובן (לשון נוטריקון), והם יעקב ובניו. ולפי זה, שיעורו של הכתוב: היושב בשמים גרם לך להיות רועה משפחת ישראל, שיוסף כלכל את אביו ואחיו במצרים. 'אביר יעקב' מקביל ל'רעה אבן ישראל', ומכאן ש'אביר' משמעו 'רועה'.<sup>17</sup> פרוש אחר: 'אבן ישראל' הוא כינוי לאלוהי ישראל, והוא מקביל ל'אביר יעקב'. לפירוש זה 'אבן ישראל' הוא 'צור ישראל' (שמ"ב כג 3), הרועה את ישראל במצרים באמצעות שליחו יוסף. לפיכך שיעורו של הכתוב: מן השמים שלח אבן (= צור ישראל) את יוסף להיות שלוחו.

היקריות שריל"ש אינו מזכיר את רשב"ם במפורש וייתכן שהושפע מפירושו, כגון:

<sup>14</sup> ראו פירושו של ראב"ע על אתר, המפרש אף הוא בדרך זו.

<sup>15</sup> ראו: M. I. Lockshin, *Rabbi Samuel Ben Meir's Commentary on Genesis: An Annotated Translation*, Lewiston 1989, p. 372, המציין כי רשב"ם רואה את 'ה' כמושא ישיר לפועל 'קייתי', ומשמעות הפסוק לדידו היא: בשבילך דן, ישועת ה'. נוסף על כך, לוקשין טוען כי הפירוש שמציע רשב"ם פותר למעשה את הקושי של הפרשנים הקלטיים והמודרניים, שהוטרוו מההפסקה הצורמת במקצב של הפרק, אם נפרש שפסוקנו מופנה לה'.

<sup>16</sup> זאת על פי מדרש חז"ל בבראשית רבה צז, יז (מהדורת תיאודור אלבק, כרך ג, עמ' 1222): "'יהי דן נחש עליו דרך" זה שמשון שצפה אותו יעקב והוא עומד בין שני עמודים והתפלל עליו שינתן לו כח ש[נ]אמרן "ה' אלהים זכרני נא וחזקני נא" (שופ' טז 28).

<sup>17</sup> לוקשין, בראשית (לעיל, הערה 16), עמ' 380. וראו שם, הע' 4, שבה ציין כי מרבית הפרשנים הקלטיים ראו 'אביר' ככינוי לאלוהי יעקב=ישראל, שעניינו 'גיבור וחזק'. כך תרגם אף ה-NJPS, ראו: N. M. Sarna, *Genesis: The Traditional Hebrew Text with New JPS Translation*, Philadelphia 1989, p. 343: 'By the (hands of the Mighty one of Jacob)'.  
מכללת חמדת הדרום

(3) בר' א 2: '[והארץ היתה] תהו ובהו' – 'שניהם תואר אחד להריקות הגמור המבהיל את לב הרואה, כמו "ראיתי את הארץ והנה תהו ובהו" (יר' ד 23), "ראיתי והנה אין אדם" (שם 25), "ספתה בהמה ועוף" וגו' (לפנינו: "ספתה בהמות ועוף"; שם יב 4), והמתרגמו משקת צורה,<sup>18</sup> *אונפארמליך* (Unformlich = בלי צורה), לא תרגם כלום, שריקות דבר שאינו הוא'.

רשב"ם: 'היתה תהו ובהו' – 'שלא היה בם שום דבר, כדכתיב בירמיה "ראיתי את הארץ והנה תהו ובהו ואל שמים ואין אורם" (יר' ד 23), "ראיתי ואין אדם" (שם 25), "מעוף השמים ועד בהמה נדדו הלכו" (יר' ט 9); וזהו תהו ובהו – חורבו מאין יושב'.

ריל"ש מפרש את הביטוי 'תהו ובהו' כדרך שפירשו רשב"ם ואף הביא כראיה שני פסוקים שהביא כבר רשב"ם. צמד המילים 'תהו ובהו' משמש כלשון אחת המבטאת תואר אחד – ריקות, היינו הארץ הייתה שממה וריקנית, לא היה בה מאומה. לשיטתם, פירוש הפסוק הוא שהארץ הייתה שממה וריקנית, זאת לעומת מנדלסון שפירש שהיה משהו קודם הבריאה ללא סדר וצורה (מתוך פירוש 'הביאור' נראה כי מנדלסון ראה ב'תהו' לשון המבטאת תמה ושממון כוונתו היא שהארץ קודם הבריאה הייתה 'בלי סדר נאות אל התכלית המכוון מאתו יתברך']. 'ובהו' מלשון בו הוא, טרם תהו ובאו הנבראים הגשמיים, כלומר שניתן להבין שהיה משהו קודם הבריאה, רק ללא סדר וצורה).<sup>19</sup>

דוגמה נוספת יש בפירושו לדב' כו 5:

(4) '[ארמי אבד] אבי' – 'לפירוש "ארמי" היה יעקב או אברהם "אבי", שזה נראה פשוט, בא כאן התואר "אובד" במקום שם העצם, אברהם או יעקב. ולכך הוא קדם ל"אבי", ומחובר לו במונח, מייך פאטער דער הילפלאזע (Mein Vater der Hilflose = אבי חסר הישע)'.<sup>20</sup>

רשב"ם: 'ארמי אבד אבי' – 'אבי אברהם ארמי היה, אובד וגולה מארץ ארם, כדכתיב "לך מארצך" (בר' יב 1), וכדכתיב "ויהי כאשר התעו אותי אלהים מבית אבי" (בר' כ 13)...'.<sup>21</sup>

לדעת ריל"ש, על פי פשט הכתוב, 'ארמי' הוא יעקב<sup>20</sup> או אברהם כפי שפירש רשב"ם.<sup>21</sup> לשון 'אובד' מתפקד לשיטתם כתואר (כאשר היה אבי בארם היה אובד),<sup>22</sup> ולכן הוא קודם לתיבת 'אבי' ופירושו: ארמי אובד היה אבי, שכן 'אובד' (=חסר ישע) משמשת כאן כתואר (ולא כפועל). עם זאת, רשב"ם הזכיר בפירושו רק את אברהם, ואילו ריל"ש ציין גם את יעקב.

<sup>18</sup> כאן הביע ריל"ש התנגדות עניינית לתרגומו הגרמני של מנדלסון ב'נתיבות השלום' בשל חוסר דיוק. <sup>19</sup> מ' מנדלסון, נתיבות השלום, וילנה תר"ט, בר' א 2. וראו מ"צ קדרי, מילון העברית המקראית: אוצר לשון המקרא מאל"ף עד תי"ו, רמת גן תשס"ו, ערך 'תהו', עמ' 1158, המפרש כדעת מנדלסון כי משמעו של 'תהו ובהו' בפסוקו הוא ערובייה, אנדרלמוסיה.

<sup>20</sup> עיינו בפירושי ראב"ע וספורנו על אתר, המפרשים ש'ארמי' הוא יעקב, בניגוד לתרגום אונקלוס ורש"י, המפרשים ש'ארמי' הוא לבן. על המחלוקת במשמעות הפסוק ראו: ש' קוגוט, המקרא בין טעמים לפרשנות: בחינה לשונית ועניינית של זיקות ומחלוקות בין פרשנות הטעמים לפרשנות המסורתית,<sup>2</sup> ירושלים תשנ"ו, עמ' 65–66, 206–207, המעמיד שתי אפשרויות תחביריות להבנת הביטוי: (1) ארמי (=לבן) – אבד אבי; (2) ארמי אבד (=יעקב) – אבי.

<sup>21</sup> עיינו סרנה (לעיל הערה 18), עמ' 240, הסובר כי אפשר ש'ארמי' מתייחס ליעקב או למשפחתו המורחבת, ואפשר שביטוי זה מתייחס לכל האבות.

<sup>22</sup> ראו *NJPS*, בראשית, (לעיל הערה 18), המתרגם באופן דומה: 'My father was a fugitive Aramean' (=אבי היה פליט ארמי).

ריל"ש מצטט מפורשות את רשב"ם ואינו מהסס להתבסס על דעתו כאשר פירושו מתאימים להבנת הכתובים בהקשריהם, תוך שהוא מקפיד לנמק את בחירתו בנימוקים לשוניים והגיוניים.

### מקומות שבהם ריל"ש מסתייג מפירוש רשב"ם

לעומת ארבעה פירושים אלו, ריל"ש חלק על רשב"ם בביאורו ב-33 מקומות שבהם סבר שפרשנותו נוגדת את הבנת הכתובים בהקשרם: 24 פעמים באופן ישיר,<sup>23</sup> שעליהן יש להוסיף תשע התייחסויות אנונימיות ('המפרשים', 'המפרש'),<sup>24</sup> שבהם ניכר שריל"ש מתייחס לפירושו של רשב"ם.

**היקרויות שבהן מזכיר ריל"ש באופן ישיר את פרשנות רשב"ם הנוגדת את פשט הכתוב**  
(להלן נציין 13 מקרים מתוך 24).  
בענייני דקדוק:

(5) בר' יב 3: 'ונברכו [בך כל משפחת האדמה]' – 'בפרשת וירא'<sup>25</sup>  
פירש הרשב"ם שהוא ענין תערוכות עמים בזרעו. **ודבר תימה הוא**,  
שהוא מדמה אותו ללשון "מברך אילן" בלשון חכמים,<sup>26</sup> לפי שלא  
אמר "והתברכו"... ואין הפרש משמעות בין "ונברכו" ובין  
"והתברכו".

רשב"ם לבר' כח 14: 'ונברכו' – 'לשון מברך ומרכיב, כלומר  
יתערבו במשפחתך כל משפחות האדמה, שהרי משקל רפי הוא,  
וכבר פרשתיו בפרשת לך לך'.<sup>27</sup>

בפסוקנו יש קושי צורני בתיבת 'ונברכו' (נפעל במקום התפעל). רשב"ם פתר את הבעייתיות על פי שימוש בלשון חז"ל: תיבת 'ונברכו' מלשון מברך ומרכיב. לדעת ריל"ש פירוש אינו תקף כאן בגלל ההקשר. לשיטתו, צורת הנפעל כאן שווה להתפעל.<sup>28</sup>

(6) בר' כה 22: 'וַיִּתְרַצְצוּ [הבנים בקרבה]' – 'כאלו חבלו זה את זה  
בהלחצם... **ודקדוק הרשב"ם הוא פלאי**, שהרי על משפט כל  
הכפולים הוא, כמו "ויתגודדו" (מל"א יח 28), "ויתמודד על הילד"  
(שם יז 21), וכן כלם. **והוא נדחק לפרשו** משורש רוץ על פי  
מדרשו'.<sup>29</sup>

רשב"ם: 'לשון "רוץ לקראת רוץ" (יר' נא 31), שהיו רצים  
ומתנענעים בתוך גופה כדרך עוברים. וכן מן קם מתקוממים, מן לן  
מתלוננים. אבל מלשון "רצץ עזב דלים" (איוב כ 19) היה לו לומר

<sup>23</sup> ראו: בר' יב 3; כב 1; כד 62; כה 22; לב 7; לג 18; לט 6; מה 24; מט 10; שמ' ד 10; ד 19; ח 17; יב 16; יד 30; יז 9; ח 8; וי' א 1; במ' ד 20; ח 2; כא 16; ל 3; דב' א 1; טו 18; כה 13.

<sup>24</sup> ראו: שמ' ג 14; יג 9; יט 13; לג 14; לג 18; לד 10; במ' כ 1; כג 21; לב 24.

<sup>25</sup> ריל"ש טעה. רשב"ם לא ביאר עניין זה בפרשת וירא, אלא בפרשת ויצא (בר' כח 14).

<sup>26</sup> בבלי, סוטה מג ע"ב.

<sup>27</sup> ראזין במהדרותו (לעיל הערה 9), עמ' 19, השלים את פירושו של רשב"ם לבר' יב 3, על פי הפירוש לבר' כח 14.

<sup>28</sup> וכן פירשו בפרשנות המודרנית, מלשון ברכה, כגון: E. A. Speiser, *Genesis* (The Anchor Bible), New York: NJPS, 1964: 'And through you shall bless themselves' (Shall bless themselves by you).

<sup>29</sup> חז"ל דרשו תיבה זו מלשון ריצה (בשתי משמעויות שונות), ראו בראשית רבה סג, ו (מהדורת תיאודוראלבק, כרך ב, עמ' 682): "ויתרצצו הבנים בקרבה" (בר' כה 22) – ר' יוחנן וריש לקיש. ר' יוחנן אמר: זה רץ להרוג את זה, וזה רץ להרוג את זה. [רבי שמעון בן לקיש אמר: זה מתיר צווי של זה, וזה מתיר צווי של זה].

וַיִּתְרַצְצוּ כְמוֹ בִטְרָם יִתְנַגְּפוּ רְגְלֵיכֶם (יר' יג 16).

בפסוקנו יש קושי צורני בתיבת וַיִּתְרַצְצוּ (התפולל במקום התפעל). רשב"ם פתר את הבעייתיות בכך שפירש את תיבה זו בהוראת רצים משורש רו"ץ, על רקע מדרש חז"ל (ויתרצצו משורש רו"ץ ולא משורש רצ"ץ).<sup>30</sup>

כפי שציין ריל"ש, ההצדקה של רשב"ם לפרש על פי דרשת חז"ל בשלילת הפשט על פי ניקוד המילה 'יתנגפו' (משרש נג"ף, שאינו מן הכפולים) היא תמוהה, תיבת וַיִּתְרַצְצוּ בהוראת רצים אינה תקפה מבחינה דקדוקית, לשיטה זו היה צריך לומר וירוצו ולא ויתרצצו. לשיטת ריל"ש, הוראת ויתרצצו היא על פי השורש רצ"ץ, במשמעות חבלה (כאלו נאבקו, היכו זה את זה), כמו ותרץ את גלגלתו (שופ' ט 53), בדומה לדוגמאות אחרות של צורת התפעל מהכפולים (ולא מפעלי ע"ו).<sup>31</sup>

יש מקומות שבהם דחה ריל"ש את דעת רשב"ם בשל ענייני לקסיקוגרפיה, כגון:

(7) בר' כב 1: 'והאלקים] נסה [את אברהם] – לא יתכן מה שפירש הרשב"ם, שכל "נסה" פירושו ציער, שציער את אברהם על שכרת ברית למלך פלשתים אחר שהוא יתברך נתן לו את ארצו ולזרעו; שהרי לא היתה הברית אלא לשלשה דורות, לו ולנינו ולנכדו, והארץ לא נתנה לרשת עד דור רביעי ליורדי מצרים... אבל הוא כמשמעו ודברה תורה כלשון בני אדם'.

רשב"ם: 'קינתרו וציערו, כדכתיב: "הנסה דבר אליך תלאה" (איוב ד 2), "על נסותם את ה'" (שמ' יז 7), "מסה ומריבה" (שם), "בחנני ה' ונסני" (תה' כו 2). כלומר נתגאיתה בבן שנתתיך לכרות ברית ביניכם ובין בניהם, ועתה לך והעלהו ויראה מה הועילה כריתות ברית שלך'.

בפסוקנו יש קושי רעיוני: מדוע צריך ה' לנסות את אברהם – האומנם אין ה' יכול יודע? רשב"ם תירץ שמשמעות תיבה זו ציער, ולשיטתו כל לשון 'נסה' בתורה הוא בהוראת צער. ריל"ש שולל את פירוש הרשב"ם ותירץ את הקושי בכך ש'דברה תורה כלשון בני אדם': תיבת 'נסה' מובנת כמשמעה, היינו ה' (אשר ידע היטב שאברהם יעשה כמצוותו), העמיד את אברהם בניסיון, בבדיקה.<sup>32</sup>

(8) בר' לג 18: 'ויבא יעקב] שְׁלָם [עיר שכס] – הודיע כי שמר המקום שאמר "והשיבותיך אל האדמה הזאת" (בר' כח 15), ושלא יעזבנו וישמרהו מרעה, וכן עשה שבא עתה שלם וְקָם לעיר שכס אשר בארץ כנען, הארץ שהבטיחו להביאו אליה בשלום. ומאוד נאמנו דברי רש"י ז"ל מפי החכמים שבא שלם בכל דבר, ולא לבד על אותו מעט שנתן לעשו דרשו כן, כמו שדמה הרשב"ם ודחה מטעם זה הכתוב ממשמעו ופירש 'שלם' שם עיר, שאין אלו דברים

<sup>30</sup> לדעת לוקשין, בראשית (לעיל הערה 16), עמ' 131, הע' 3, רשב"ם בפירושו זה דוחה את טענת רש"י שיש לקרוא את פסוקנו בקריאה מדרשית, אלא רואה את המילה ויתרצצו כמתארת תנועה עוברית סטנדרטית. <sup>31</sup> ראו NJPS, בראשית (לעיל הערה 18), עמ' 179, המתרגם כשיטת ריל"ש: 'But the children struggled in her womb; מ"צ קדרי (לעיל הערה 20), ערך 'רצץ', עמ' 1029–1030, 'התפולל: הכו זה את זה, נאבקו: ויתרצצו הבנים בקרבה' (בר' כה 22). <sup>32</sup> כדעת ראב"ע. ראו לוקשין, בראשית (לעיל הערה 16), עמ' 96, הע' 1, המעיר כי פירוש רשב"ם על אתר אינו רגיל ולכאורה יחידאי. בנוסף לוקשין מפנה לפירוש 'הרכסים לבקעה' שבו טיעונים מנומקים נגד פירושו זה של רשב"ם: 'See the reasoned arguments against this interpretation in J. L. Shapira's comm., Ha- rekhasim leviq'ah, ad loc'.



של טעם, שלא נמצא בכל המקרא עיר ששמה שלם, חוץ מירושלים  
והיא בנחלת בנימין ושכם בהר אפרים...'

רשב"ם: 'עיר ששמה שלם. כמו ותבאנה בית לחם (לפנינו: 'עד  
בואנה בית לחם'; רות א 19).'

רשב"ם פירש תיבה זו כשם של עיר (וחסרה מילת היחס 'אל' או התחילית 'ל').<sup>33</sup> לעומתו,  
ריל"ש ראה תיבה זו כשם תואר, שיעקב בא שלם וחי לעיר שכם, כפי שהבטיחו ה'. ריל"ש  
דחה את פירושו של רשב"ם, 'שאינן אלו דברים של טעם, שלא נמצא בכל המקרא עיר  
ששמה שלם, חוץ מירושלים', ונוסף על כך – הרי כתוב שבא לעיר שכם.<sup>34</sup>

(9) בר' מה 24: 'אל תִּרְגְּזוּ [בדרך] – 'כמו "רְגַז וְשִׁחָק" (משלי כט  
9), "יען התרגזך" (מל"ב יט 28), "ברוגז רחם תזכור" (חב' ג 2),  
ודומיהן. ולחנם דחהו הרשב"ם מפשוטו ופירש "אל תיראו ואל  
תפחדו", והביא ראיה מאותן שהן ממשמעות זה, כאלו אין להם  
משמעות אחר'.

רשב"ם: 'אל תיראו כלום בדרך מפני ליסטים, כי שלום לי מכל צד.  
וכן "רגזו ואל תחטאו" (תה' ד 5) – היו יראים מן הקב"ה ולא  
תחטאו. "וכן ונתן ה' לך לב רָגֵז" (דב' כח 65)...'

בפירוש פסוקו יש מחלוקת סמנטית בין רשב"ם לריל"ש. לשורש רג"ז יש משמעויות  
שונות במקרא, ורשב"ם בחר באחת מהן (והביא כראיה פסוקים שבהם מופיעה משמעות  
זו). כנגדו טען ריל"ש שיש גם משמעויות אחרות לשורש רג"ז במקרא, ודווקא על פי פשט  
הכתוב המשמעות של כעס היא שמתאימה להקשר פסוקו. דברי רשב"ם מכוונים נגד  
פירוש הפשט של רש"י, שכתב: '...ולפי פשוטו של מקרא יש לומר לפי שהיו נכלמים היה  
דואג שמא יריבו בדרך על דבר מכירתו להתווכח זה עם זה...'<sup>35</sup>

מקומות שבהם מפרש ריל"ש את דברי רשב"ם, הנוגדים לדעתו את פשט הכתוב, בשל  
ענייני תוכן, כגון:

(10) בר' לב 7: 'הולך לקראתך' – 'אם כדעת רשב"ם שהולך  
לקראתו לקבל פניו באהבה, מה כל החרדה הזאת שחרד יעקב, גם  
על מה לקח עמו חיל כזה? !'

רשב"ם: 'לכבדך. זהו עיקר פשוטו. וכן "גם הנה הוא יוצא

<sup>33</sup> רשב"ם ביסס את פירושו על הכתוב במגילת רות, 'כמו ותבאנה בית לחם' (ותלכנה שתייהם) עד בואנה בית  
לחם; (רות א 19). על כך מעיר לוקשין, בראשית (לעיל הערה 16), עמ' 213, הערה 3, כי רשב"ם כתב פסוק  
זה מזיכרונו, ולכן לא שם לב כי המקרה שהביא כראיה לדרך פירושו אינו מתאים, שהרי ברות כתוב  
במפורש 'עד בואנה', ולכן אין בסיס להשוואה עם פסוקו; לוקשין, בראשית (לעיל הערה 15), עמ' 213,  
הערה 3.

<sup>34</sup> פירוש ריל"ש מבוסס על מקורות חז"ל כגון: בבלי, שבת לג ע"ב; בראשית רבה עט, ה (מהדורת  
תיאודוראלבק, עמ' 940); וכן פירושו רש"י וראב"ע בעקבות תרגום אונקלוס ומדרש חז"ל. וראו גם  
בפרשנות המודרנית, כגון NJPS, בראשית, (לעיל הערה 18), עמ' 231: 'Jacob arrived safe in the city of  
Shechem' (לעיל הערה 20), ערך 'שלם', עמ' 1102, מפרש: 'בלי מום, תמים'.

<sup>35</sup> ראו: F. Brown, S. R. Driver, and C. A. Briggs, *A Hebrew and English Lexicon of the Old Testament*,  
Oxford 1907, Hendrickson 1999, ערך 'רגז', עמ' 919, המפרש כדעת רשב"ם כי 'תרגזו' בפסוקו הוא  
בהוראת חרדה, פחד. אבל ראו, L. Koehler and W. Baumgartner, *The Hebrew and Aramaic lexicon of  
the Old Testament*, vol. 3, ערך 'רגז', עמ' 1182–1183, המפרש כדעת רש"י, 'תרגזו' בהוראת quarrel, וכן  
NJPS (לעיל הערה 18), עמ' 311: 'he told them, do not be quarrelsome on the way'

לקראתך וראך ושמה בלבו" (שמ' ד 14).

ריל"ש שולל את דעת רשב"ם הואיל ואינה מתאימה להקשר. הפרשה עוסקת בפחדו של יעקב מהפגישה המחודשת עם אחיו עשו, כמו שבא לידי ביטוי בפסוק הסמוך לפסוקנו: 'ויירא יעקב מאד וייצר לו ויחץ את העם...' (בר' לב 8), ולכן אין זה מתאים לפרש שמדובר כאן בכבוד, אהבה ובשמחה.

(11) שמ' ד 19: 'כי מתו' – 'זאת הודיע לו על פי דרכו, להוסיף לו אומץ; שאֵלו סירב בסנה מפחד אויביו, כדעת הרשב"ם, לא חדל בוחן לבבות מגלות אזנו שם כי מתו אויביו'.

רשב"ם: 'שנתיישב שם בכורחו מפני פרעה וישב במדין, כדכתיב "ויברח מפני פרעה וישב בארץ מדין" (שמ' ב 15), ועתה אמר לו במדין, שוב כי מת אותו פרעה המבקש את נפשך והמלשינים, כדכת' לעיל "וימת מלך מצרים" (שמ' ב 23), אחר בריחתו של משה'.

מפירושו של הרשב"ם עולה כי ה' הודיע למשה שאין לו ממה לחשוש מהשליחות למצרים, שהרי מבקשי נפשו, פרעה והמלשינים, מתו. ריל"ש, לעומתו, מבאר את דברי ה', 'כי מתו כל האנשים', כדברי עידוד למשה, להוסיף לו אומץ. לדעת ריל"ש אם דברי רשב"ם נכונים, אזי דברים אלו (שנאמרו במדין, כשמשה חזר ליתר חותנו) היו נאמרים למשה לפני כן, במעמד הסנה ממש, בצמוד לסירובו לשליחות, ולא מאוחר יותר לקראת צאתו חזרה למצרים.

אף כאן דברי רשב"ם מכוונים נגד פירושו של רש"י שכתב בעקבות חז"ל (בבלי, נדרים סד ע"ב): "כי מתו כל האנשים", מי הם? דתן ואבירם. חיים היו, אלא שירדו מנכסיהם, והעני חשוב כמת.<sup>36</sup>

(12) שמ' יז 9: '[מחר אנכי נצב על ראש הגבעה] ומטה האלוקים [בידי = בידי משה] – 'אם כדרך ארץ, כדעת הרשב"ם, אין צורך למטה אלוקים, אבל הוא כמו "נטה את ירך" (שמ' ח 1), האמור במופתי מצרים, "ולה' התשועה" (משלי כא 31)'.

רשב"ם לפס' 11: 'כאשר ירים משה ידו והמטה, וגבר ישראל. שכן דרך ערכי מלחמה, כל זמן שרואים הרמת ניסם – קונפנון בלעז (= confanon = נס, דגל לשעת מלחמה) – הן מתגברין, וכשהוא מושלך, רגילין לנוס ולהנצח'.

רשב"ם פירש את הצלחת משה והעם במלחמה לפי 'דרך ארץ', היינו לפי המציאות המוכרת לו: המטה המורם בראש הגבעה הוא כמו הנס, הדגל, הנישא כלפי מעלה לעיני כל הלוחמים. המטה מראה להם גם את המקום שיתאספו אליו ואף מעודד את רוחם ומלהיבם להילחם בגבורה.<sup>37</sup> ריל"ש חלק על כך וטען שהכול מידי הקב"ה ולו בלבד התשועה.<sup>38</sup>

<sup>36</sup> ראו: M. I. Lockshin, *Rashbam's Commentary on Exodus: An Annotated Translation*, Atlanta 1997, p. 47. וכן טוען שם לוקשין, כי הסברו זה של רשב"ם הוא חזרה בקצרה על הסברו הארוך בפירושו לשמ' ב 23.

<sup>37</sup> השו: '[וַיִּנְיֶן מֹשֶׁה מִזֶּבֶחַ וַיִּקְרָא שְׁמוֹ] ה' נְסִי', לקמן פס' 15, וראו פירוש ריל"ש שם; ראב"ע (הקצר) ורמב"ן כתבו על פסוקנו: כעניין הנאמר ביהושע 'נטה בכידון' וגו' (יהו' ח 18).

<sup>38</sup> וראו לוקשין, שמות (לעיל הערה 37), עמ' 183, המוסיף כי רש"י ועוד פרשנים מסורתיים מפרשים פסוק זה בעקבות חז"ל (משנה, ר"ה כט, א): 'אלא לומר לך כל זמן שהיו ישראל מסתכלין כלפי מעלה ומשעבדין את לבם לאביהם שבשמים היו מתגברים, ואם לאו היו נופלים'.

העילה לדבריו היא הביטוי המפורש 'מטה האלהים'.<sup>39</sup>

(13) במ' כא 16: '[ומשם] בָּאָרְהָ [הוא הבאר...] – 'מה שכתב הרשב"ם שהוא הסלע (לעיל כ 8) לא יתכן כלל, שהסלע בקדש מדבר ציין (במ' כ 1), ומשם עד בארה עָשׂוּ כמה מסעות לצד דרום, ואחריהם לצפון, אחרי שסבבו ארץ אדום ומואב, כמו שאמר כאן (במ' כא 4–13) ובסדר המסעות (דב' א–ב). אבל הבאר הזאת אם אינה אותה של רפידיים (שמ' יז 1) שהיא מקצת מסעות מים סוף, שאפשר שקצה מזרח מואב שנסעו שם עכשיו (במ' כא 15), סמוך לרפידיים הוא, יש לפרש שישראל חפרו בארץ ציה ההיא, ומצאו מים בדרך פלא, כמו שאמר "ואתנה להם מים" (כא 16). ואמר "שרים ונדיבי עם" (כא 18) על משה ונשיאי ישראל, ואמר "במחקק במשענותם" (שם) בדרך דמיון ושירה, כאלו חפרוה בדרך זה'.

רשב"ם לפס' 14: 'על כן יֵאָמֵר' – 'על אלו המסעות שחזרו לאחוריהם והקיפו את ארץ אדום, כדכתיב "וּנְסַבְתָּ אֶת הַר שְׁעֵיר יַמִּים רַבִּים" (דב' ב 1), וחזרו עד שפגעו בבאר שכתב למעלה (לעיל כ 11), אז יֵאָמֵר בספירת דברים ששיבחו להקב"ה והזכירו ניסי ים סוף וניסים שנעשו בנחל ארנון ובאר, וגם "אז ישיר ישראל" (היינו כשחזרו לָשֵׁם; להלן פס' 17), בראותם עתה את הבאר, כי מתחלה לא אמרו שירה עליו, לפי שאז נעשו עליה משה ואהרן'.

כאן טוען ריל"ש כי הצעת רשב"ם לזיהוי הבאר האמורה בפסוקנו אינה נכונה כלל. לשיטתו, לא מדובר כאן שה' הוציא להם מים מן הסלע (על ידי משה ואהרן ברפידיים; שמ' יז 1–7) או במי מריבה (לעיל כ 7–11), שהרי כבר היו רחוקים מן המקומות האלה ונמצאו באותה שעה במזרחה של מואב. לדעת ריל"ש, אפשר שנעשה להם נס אחר, ונמצאה להם בדרך פלא באר מים במדבר, המוזכרת בפס' 13.<sup>40</sup>

(14) דב' טו 18: 'לא יקשה בעיניך [בשלחך אתו חפשי מעמך] – 'לומר מקנת כספי הוא, למה אשלחנו... ובחנם דחה הרשב"ם הכתוב ממשמעו,<sup>41</sup> ואמר שעל ההענקה (פס' 14) אמר "לא יקשה בעיניך".

רשב"ם: 'כשתשלחנו חפשי מעמך, במה שאתה נותן לו משנה, כפילות שכר שכיר בעבודת שש שנים שעבד אותך...'

ריל"ש יצא בפירושו נגד הסברו של רשב"ם שהביטוי 'לא יקשה בעיניך' נאמר על המענק שהאדון מצווה לתת לעבדו בסוף שש השנים. לדעת ריל"ש, ביטוי זה נאמר לאדון שצריך לשלח את עבדו לחופשי לסוף שש השנים, וכלשון הכתוב: 'לא יקשה בעיניך בשלחך אתו חפשי מעמך'.

<sup>39</sup> ראו פירוש ראב"ע (הארון) על אתר, החולק אף הוא על רשב"ם: 'יש אומרים [הכוונה לרשב"ם], כי הרמת ידו כאשר במלחמה מי שבידו הנס, ואילו היה כן מרים אותו אהרן או חור, או שיעמידוהו במקום גבוה בהר שיראה עומד, והנכון מה שאמרו קדמונינו (בבלי, ר"ה כט ע"א; רש"י).

<sup>40</sup> רשב"ם בפירושו ניסה לזהות את הבאר והנאמר בשיר עם מקום מוכר בתורה. בהשראת נדיבי העם במחקק במשענותם' חשב על משה המכה בסלע במטהו; ראו ב-OTL המפרש בדומה לריל"ש: M. Noth, *Numbers: a commentary* (The Old Testament Library, 4A), London 1968, p. 95.

<sup>41</sup> הרי כתוב בהמשך פסוקנו: 'כי משנה שכר שכיר עבדך שש שנים' = הוא נתן לך פי שניים במהלך שנות עבודתו.

(15) דב' כה 13: 'נלא יהיה לך בכיסך] אבן ואבן [גדולה וקטנה] – 'כמו "בלב ולב [ידברו]" (תה' יב 3), לבכות שונות, "כרצון איש ואיש" (אס' א 8), שונים בדעות, כך "אבן ואבן" שונים במשקלן; זה **סותר פי' רשב"ם**."

רשב"ם: 'גדולה וקטנה' – 'שעושה שני חצאי זקוקים (=שם מטבע), אחד גדול ואחד קטן, לרמות בו בני אדם; שכששוקל שני חצאי זקוקים ביחד, הרי הוא זקוק, מצומצם וישר. ולכן אומר "אבן שלימה [וצדק יהיה לך]" (דב' כה 15) – זקוק שלם, מצומצם בחתיכה אחת, ומכוון וישר...!'

ריל"ש ורשב"ם מסכימים שניהם שיש אבן גדולה ואבן קטנה, אלא שריל"ש חשב ששתי האבנים הן בעלות אותו תג משקל אך שונות במשקלן, האחת גדולה מהשנייה; ורשב"ם טען שיש שני מטבעות, שאינם שווים במשקלם, אך ביחד משקלם 'זקוק' וכשצריך לשקול רק מחצית הזקוק, משתמשים בהם כדי לרמות, לקנות בגדול ולמכור בקטן. לכן, לשיטתו, התורה ציוותה לא לפרוט את המשקולות למשקולות קטנטנות, אלא יחידת הבסיס תהיה 'אבן'='זקוק'. דברי רשב"ם מכוונים נגד פירושו של רש"י, שכתב בעקבות חז"ל (ספרי דברים, רצד):<sup>42</sup> "אבן ואבן" – משקלות. "גדולה וקטנה" – גדולה שהיא מכחשת את הקטנה, שלא יהא נוטל בגדולה ומחזיר בקטנה.<sup>43</sup>

יש שהתנגדות ריל"ש לפירושו של רשב"ם היא בשל חוסר התאמה עם טעמי המקרא:

(16) שמ' יד 30: '[ו]יִרָא יִשְׂרָאֵל אֶת־מִצְרַיִם מֵת] עַל־שֹׁפֶת הַיָּם – 'לרעת הרשב"ם שהוא (=הכתוב 'על שפת הים') מחובר ל'וירא ישראל', שעל שפת הים ראו ישראל את מצרים מת [ביים], היה טעם הזקף ראוי להיות במלת "מת" ולא ב"מצרים"."

רשב"ם: 'וירא ישראל' – אשר על שפת הים את מצרים מתים וטבועים ביים. "על שפת הים", כשהיו ישראל על שפת הים ראו מיד את הים שב על פני המצרים וטבעו בתוכו. זהו עיקר פשוטו'.

בהתעלמו מן הטעמים שינה רשב"ם את תחביר הפסוק: וירא ישראל [אשר] על שפת הים, את מצרים מת[ים] [ביים].<sup>44</sup> ריל"ש לעומתו שמר על תחביר הפסוק בהתאם לטעמים ופירש: וירא ישראל את מצרים [מונחים] מת[ים] על שפת הים. רשב"ם פירש כך כנראה מפני שכתוב שהמצרים אכן טבעו ביים, כגון יד 26, 27, 28 ושוב טו 19; ולא כתוב שנפלטו ליבשה. אף כאן דברי רשב"ם מכוונים נגד פירושו של רש"י: 'שפלטן הים על שפתו...'<sup>45</sup>

<sup>42</sup> מהדורת פינקלשטיין-הורוויץ, ברלין ת"ש [ד"צ: ניו יורק תשכ"ט], עמ' 312. <sup>43</sup> ועיינו חזקוני המפרש כרש"י ומסבירו: 'פירש רש"י: "גדולה שמכחשת את הקטנה". כלומר לא יהיה לך שני משקלות האחד מחמשה רביעי הליטרא, והשני משלושה רביעים (היינו, במשקלים שונים), אעפ"י שהם שני ליטראות ישירות כשהן בבת אחת, לפי שהלב יודע שכונתו ליטול בגדולה ולהחזיר בקטנה היינו "גדולה שמכחשת את הקטנה", שמחסרת אותה רביע אחד'; וראו *NIPS*, דברים, המתרגם בדומה לשיטת ריל"ש: 'You shall not have in your pouch alternate weights'; הרב י"צ מקלנבורג, הכתב והקבלה, ליפסיא תקצ"ט (מהדורה אחרונה: פרוסיה תרכ"ג; ד"צ: ירושלים תשמ"ה), בפירושו על אתר, המציין את דעת ריל"ש.

<sup>44</sup> וכך גם פירש רשב"ם (בפירושו הארוך) על אתר. <sup>45</sup> רש"י ופרשנים קלטיים פירשו את פסוקנו שהישראלים ראו את גופות המצרים מונחות (כשהן מתות) על שפת הים; ראו: לוקשין, שמות (לעיל הערה 37), עמ' 146. קוגוט (לעיל הערה 21), עמ' 65, הטוען כי פירושו של רש"י (המסתמך על מדרש חז"ל, מכילתא דר' ישמעאל, בשלח, מסכתא דויהי, ו) אינו פשט הכתוב, אלא ניכרת בו מגמה תאולוגית המבקשת לספק הוכחה ודאית למיתת המצרים. לדעתו, פשט הכתוב הוא כפי שפירושו של רשב"ם ורשב"ע, בניגוד לטעמים; עיינו אצל סרנה המעלה את שתי האפשרויות להבנת

(17) וי' א' 1: 'ויקרא' אֶל־מֹשֶׁה וַיְדַבֵּר ה' אֵלָיו [מֵאֵל מוֹעֵד] [לְאִמֶּר] – 'אם כדברי הרשב"ם, ש'מאהל מועד' מחובר אל 'ויקרא אל משה', היה אתנחתא במילת "אליו" ולא "במשה".

רשב"ם: "'מאהל' מוסב על 'ויקרא', כמו 'ויקרא אליו ה' מן ההר לאמר' (שמ' יט 3), 'וישמע את הקול מדבר אליו מעל הכפרת' (במ' ז 89) – מעל הכפרת שמע את הקול; אף כאן מן האהל שמע את הקול, וכן 'ויקרא אליו אלקים מתוך הסנה' (שמ' ג 4)...'

אף בפסוקנו שינה רשב"ם את תחביר הפסוק בהתעלמו מן הטעמים: ויקרא אל משה מאהל מועד וידבר ה' אליו [באהל].<sup>46</sup> ריל"ש שמר על תחביר הפסוק בהתאם לטעמים ופירש (כפי שמשמע מהתנגדותו לפירוש רשב"ם; ריל"ש לא כתב את פירושו במפורש): ויקרא אל משה – וידבר ה' מאהל מועד אליו [כשהוא בפתחון] לאמר.<sup>47</sup> רשב"ם (ושאר הפרשנים לעיל) פירשו כך, ייתכן בשל הכתוב בשמ' כה 22: 'ונודתי לך ודברתי אתך מעל הכפרת מבין שני הכרבים אשר על ארון העדת את כל אשר אצוה אותך אל בני ישראל'. רשב"ם קושר את פסוקנו עם הנאמר בסוף ספר שמות (מ 35): 'ולא יכל משה לבוא אל אהל מועד כי שכן עליו הענן וכבוד ה' מלא את המשכן', היינו שמשה לא יכול היה לבוא אל אהל מועד לזמן מה; וכאשר הענן עלה יכול היה להיכנס. לפי רשב"ם, משמעות פסוקנו היא שה' קורא למשה להיכנס לאוהל, ייתכן מפני שכעת הדבר אפשרי.<sup>48</sup>

גם בפסוק זה דברי רשב"ם מכוונים נגד פירושו של רש"י (בעקבות חז"ל),<sup>49</sup> שטוען שה' קורא למשה תמיד לפני הדיבור עמו (ולא רק כאן בגלל ענן ה' הממלא את אוהל מועד) בגלל הקשר המיוחד הקיים ביניהם. וכך לשון רש"י על אתר: 'לכל דברות ולכל אמירות ולכל צווים קדמה קריאה; לשון חיבה, לשון שמלאכי השרת משתמשין בו...'.<sup>50</sup>

דברי ריל"ש באים לחזק את שיטתו של רמב"ן בניגוד לשיטת רשב"ם (ושאר המפרשים). וכך כתב רמב"ן: 'ולדעתם (=רד"ל) הוא מוקדם (הכתוב "מאהל מועד"), ויקרא אליו מאהל מועד וידבר ה' אליו באהל, כי משה שם היה. ושיעור הכתוב כפי פשוטו ומשמעו, ויקרא ה' אל משה וידבר אליו מאהל מועד'.<sup>51</sup>

בחלק זה ראינו כי ריל"ש דחה במקומות שונים את פרשנותו של רשב"ם, המפרשת את הכתובים בניגוד להקשרם. את סטיית רשב"ם מהפרשנות הפשוטת הסביר ונימק בנימוקים שונים כמו פרשנות על פי שימוש במדרשי חז"ל,<sup>52</sup> דחיית הכתוב מ'משמעו',<sup>53</sup> פרשנות לא עניינית וללא קשר לטקסט,<sup>54</sup> אישמירה על תחביר הפסוק בהתאם לטעמים<sup>55</sup> ועוד. ריל"ש

פסוקנו, ללא הכרעה; N. M. Sarna, *Exodus: [Shemot]: The Traditional Hebrew Text with the New JPS Translation*, Philadelphia 1991, p. 74 (וב-NJPS מקבלים את פירוש רש"י לפי הטעמים).

<sup>46</sup> עיינו בפירושי ראב"ע, חזקוני וספורנו על אתר, המבינים אף הם כי משה היה בתוך אוהל מועד בשעה שה' דיבר אליו.

<sup>47</sup> כדעת הרמב"ן.

<sup>48</sup> M. I. Lockshin, *Rashbam's Commentary on Leviticus and Numbers: An Annotated Translation*, Providence 2001, p. 12.

<sup>49</sup> תורת כהנים, נדבה, א, א–ז (מהדורת פינקלשטיין, עמ' 5–6).

<sup>50</sup> ראו לוקשין, ויקרא (לעיל הערה 49).

<sup>51</sup> עיינו ב-JPS המציין את דעת רשב"ם בנידון: A. B. Levine, *Leviticus: The Traditional Hebrew Text with the New JPS Translation*, Philadelphia 1989, p. 4.

לוקשין פירש שה' קרא למשה להודיע לו שעתה הוא יכול להיכנס לאהל מועד, ואילו לוי פירש, שלמרות שבסוף ספר שמות נאמר שהיה ענן באוהל מועד, ולכן משה לא היה יכול להיכנס אליו, כאן בתחילת ספר ויקרא, ה' בכל זאת קרא למשה מתוך אוהל מועד. דוגמאות נוספות לדחיית דעת רשב"ם על ידי ריל"ש, ראו: בר' כד 62; לט' 6; מט' 10; ד' 10; ח' 17; יב' 16; שמ' 8; במ' ד' 20; ח' 2; ל' 3; דב' א' 1.

<sup>52</sup> דוגמאות מס' 5; 6; 15; 17.

<sup>53</sup> דוגמאות מס' 8; 9; 14.

<sup>54</sup> דוגמאות מס' 7; 8; 10; 11; 12; 13.

אף הצביע על פירושי רשב"ם שמכוונים כנגד פירושי רש"י, תוך שהקפיד לנמק את עמדתו בנימוקים לשוניים והגיוניים ולטעון כי 'לחנם דחה הרשב"ם מפשוטו'. ריל"ש הסכים עם פרשנות חז"ל שעליה הסתמך רש"י כאשר התאימה להקשר (כגון דוגמה מס' 8 – 'ויבא יעקב שלם עיר שכם'), או לחלופין כאשר פירוש רש"י התאים לפשט הכתוב (כגון דוגמה מס' 9 – 'אל תרגזו בדרך').

*היקרויות שריל"ש מבקר בסמוי את פירושו של הרשב"ם (להלן נציין חמישה מקרים מתוך תשעה).*

(18) שמ' יג 9: 'ויהיה לך לאות על ירך ולזכרון בין עיניך] למען תהיה תורת ה' בפיך' – 'תמיד, כשתעשם לאות על ירך ובין עיניך, זכרם תמיד, ותהיה על ידי כך תורת ה' בפיך לדיבור פה. וסוף המקרא הזה מפיר ומבטל דברי המפרש תחילתו בדרך חיצונים'.

רשב"ם: "לאות על ירך", לפי עומק פשוטו: יהיה לך לזכרון כאילו כתוב על ירך, כעין "שימני כחותם על לבך" (שה"ש ח 6).<sup>56</sup>

ריל"ש טוען כי סוף פסוקנו מפריך את פירושו של רשב"ם. לפי האחרון, 'האות על ירך והזכרון בין עיניך' הוא אמצעי למטרה. לעומתו ריל"ש מעמיד את הזכרון, את הזכרת המצוות, את קביעתן בפה (וכמובן בלב) כמטרה.<sup>57</sup> אם אין הכוונה לאות מוחשי, הקשור ליד ולראש, אלא לזכרון בלב, היאך יהא זיכרון, מחשבה בלב, לתורת ה' בפינו? לכן לפי ריל"ש, הכוונה לסימן קונקרטי המשמש אמצעי ממשי לעורר דיבור בפה ומחשבה בלב.<sup>58</sup>

(19) שמ' יט 13 – 'לא תגע בו' – 'לא תגע בו בהר יד, והמפרש שעל העולה בהר נאמר שלא תגע בו יד אדם אלא יומת בהשלכת אבנים או חצים, לא נודע מה לעשות בו אחר שמת, אם יניחו נבלתו על ההר, או מה לעשות אם כבר רחק עד שלא ישיגוהו חץ ואבן'.

רשב"ם – 'הנוגע בהר שאמרת מות יומת (פס' 12), מרחוק ימיתוהו שלא יקרבו אל ההר להמיתו ויתחייבו אף הם מיתה. לכן לא תגע בו יד להמיתו אלא יורוהו בחצים מרחוק, או ישליכו עליו אבנים לסקלו'.

בפסוקנו יש איבהירות: למה מתייחס הכתוב 'לא תגע בו' – האם להר (שהאיסור לעלות בו נזכר בפסוק הקודם) או שמא לאדם הנוגע בהר? ריל"ש דוחה את האפשרות שמילת 'בו' שבה אל האדם ונוקט את האפשרות שהיא מתייחסת אל ההר. בניגוד לרשב"ם ולראב"ע,<sup>59</sup>

<sup>55</sup> דוגמאות מס' 16; 17.

<sup>56</sup> רשב"ם פירש את פסוקנו באופן מטפורי. מובן שלא עלה בדעתו להתנגד למצוות תפילין, אלא שלגביו היה פשוטם של המקראות הללו נפרד מקביעת ההלכה. רשב"ם, ככל פרשני צרפת, לא עמד במלחמה מול קראים הכופרים בתורה שבעל פה, ולכן לא היה צריך להוכיח שפשט הכתוב וההלכה עולים בקנה אחד, וגם לא ידע שהקראים יכחישו את מצוות הנחת תפילין על היד ועל הראש בהסתמכם על פירוש מטפורי של פסוקנו; עוד לפני רשב"ם ביאר כך מנחם בן סרוק ב'מחברת מנחם', שהייתה מוכרת היטב לרשב"ם; ראו: מ' בן סרוק, מחברת מנחם: הוא ספר הראשון אשר חובר על שרשי לשון אבותינו, לשון הקודש ובתוכם גם מלות הארמיות הנמצאות בדניאל ועזרא, לונדון תרי"ד, עמ' 32.

<sup>57</sup> וראו פירוש הארוך של ראב"ע על אתר, היוצא אף הוא כנגד פירוש הפשט של רשב"ם: 'יש חולקין על אבותינו הקדושים (הכוונה לדברי חז"ל בבבלי, מנחות לו ע"ב, שפירושו שכוונת פסוקנו היא לתפילין) שאמרנו החולקים] כי לאות ולזכרון...'

<sup>58</sup> עיינו לוקשין, שמות (לעיל הערה 37), עמ' 129, המפרט באריכות את פירושו של רשב"ם על אתר, אשר אינו מייחס את פסוקנו למצוות התפילין; וראו גם נ' ליבוביץ, עיונים חדשים בספר שמות, ירושלים תשל"ל, עמ' 158, המזכירה את פירושי רשב"ם וריל"ש על אתר.

<sup>59</sup> ראו פירושו הארוך של ראב"ע על אתר: 'מלת בו שבה אל האדם הנוגע בהר, והטעם לא יכנס אדם אחריו לתפשו, רק יסקלוהו הרואים ממקום מעמדם מיד, ואם רחוק יורוהו בחצים'.

ריל"ש מפרש את פסוקו שהכתוב מתייחס לעולה השני, המוזהר כעולה הראשון שלא לגעת בהר. אם לא כן, הוא שואל, מה יעשו אם העולה התרחק או שכבר לא ניתן להשיגו באמצעות חיצים או אבנים?

(20) במ' כ 1: 'ויבאו בני ישראל [כל העדה מדבר צן בחודש הראשון וישב העם בקדש ותמת שם מרים ותקבר שם]' – 'אמרו באגדה, ואחריה כל ישרי לב המפרשים ז"ל,<sup>60</sup> כי ביאה זאת בשנת הארבעים היתה, וסמכו על דרוש "בני ישראל כל העדה" (שם 22) – עדה שלמה, שכבר מתו הרוגנים.<sup>61</sup> ואם קבלה היא – אין להשיב; ואם לאו – תשובות הרבה בדבר...<sup>62</sup> לכן למען תהיה תורת ה' תמימה בלי ערעור וסתירה, וינוחו כל הכתובים על מנוחתם, מוטב להניח דברי היחיד באגדה, וללכת בדרך מסלול אחר, "הולך דרך ואוילים לא יתעו בו" (לפנינו: "הלך דרך ואוילים לא יתעו"; יש' לה 8)...'

במ"ר יט, טז: 'מהו "כל העדה" (במ' כ 22) – עדה שלמה?! עדה הנכנסת לארץ. לפי שמתו יוצאי מצרים, ואלו מן אותן שכתוב בהן: "חיים כלכם היום" (דב' ד 4).'<sup>63</sup>

רשב"ם: 'ותמת שם מרים' – 'בחדש הראשון שלסוף שנת הארבעים שנה. שהרי מת אהרן אחריה בחדש החמישי בשנת הארבעים לצאת בני ישראל כדכתיב בפרשת אלה מסעי (במ' לג 38).'

ריל"ש מביע התנגדות לדרש ולמפרשים ההולכים בעקבותיו כרשב"ם, אשר קושרים את ביאת בני ישראל למדבר צין בפסוקו לשנת הארבעים. הוא מבאר באריכות את ארבעת טעמיו ולבסוף קובע את שיטתו לפי פשט הכתוב: לאחר מעשה המעפילים נסעו בני ישראל מקדש ברנע למדבר דרך ים סוף ונדדו אנה ואנה. כעבור 10–16 שנים או סמוך להן חזרו ופנו לכיוון כנען, מוסרה ומשם למדבר צין. לקדש מדבר צין הגיעו בשנת העשרים או סמוך לה, ומיתת מרים, אף שנשמכה לביאה זו, היא לא בהכרח תכופה לה, וכך גם סיפור המעשה בחוסר המים שחוו בני ישראל.

(21) במ' כג 21: 'ותרועת' – 'לפי עומק פשוטו,<sup>64</sup> פירושו קול

<sup>60</sup> רש"י, רשב"ם, ראב"ע, רמב"ן וחזקוני.

<sup>61</sup> בניגוד לדברי ריל"ש, בפסוק 22 נאמר שבני ישראל הגיעו להר ההר ובהמשך כתוב שאהרן מת (28–29). בבמ' לג 38 כתוב במפורש (לאחר שנסעו מקדש וחזרו בהר ההר; פס' 37), שאהרן מת בהר ההר בשנת הארבעים. אם כן, פס' 22 מתכוון לשנת הארבעים וקשה להסביר את 'ויסעו מקדש ויבאו... הר ההר' (במ' כ 22) כמתכוון לנסיעה של מספר שנים; וראו ביתר פירוט את הביאור של מילגרומ ב-JPS, במדבר המעלה אפשרויות שונות להבנת השנה בה צוין התאריך 'בחדש הראשון'; J. Milgrom, *Numbers: The Traditional Hebrew Text with the New JPS Translation*, Philadelphia 1990, p. 164.

<sup>62</sup> ריל"ש הבחין בין דרשות חז"ל בחלק החוקי שבתורה לבין דרשותיהם בחלק הסיפורי. בחלק הסיפורי הוא פירש לא מעט שלא על דרך המדרש וגם בניגוד לו (אך עם הסתייגות קלה), שכן לדעתו אין בכך פגיעה בחז"ל. לעומת זאת, הוא האמין בתוקפה המחייב של קבלת התורה שבעל פה, המקבילה למעמדה של התורה שבכתב. לכן לדעתו אין לחלוק על דברי חז"ל כל זמן שנלמדות הלכות מדבריהם (ראו בפירושו לבר' יא 1: 'על כן אם ניתן רשות לפרש בדרך אחרת פרשה זו שאין מצוה ממצות התורה תלויה בה, כי אם להודיע יד ה' ומשפטיו'). בפסוקו ריל"ש אינו רואה מניעה לחלוק על פירושיהם לפרשות שבמקרא, כל עוד אינה הלכתית; ריל"ש הולך בעקבות מפרשי המקרא הקלסיים הנוקטים גישה זוה, כגון רס"ג, ראב"ע ורמב"ן. ראו: ע"צ מלמד, מפרשי המקרא: דרכיהם ושיטותיהם<sup>2</sup>, ב, ירושלים תשל"ח, עמ' 519–654; א' סימון, פרשנות המקרא (לעיל הערה 3); סגנון הלשון 'ואם קבלה היא אין להשיב' לקוחה מפירושו של ראב"ע, המתנסח כך עשרות פעמים במקרים שבהם הוא מציע חלופה לחז"ל כגון בפירושו לבר' יא 29; שמ' טו 22 ועוד. על יחסו של ריל"ש לראב"ע ראו קולודני (לעיל הערה 1), עמ' 49–53.

<sup>63</sup> הדרשה באה להסביר את הקושי הענייני המצביע על סתירה בפסוקו, מאחר שלא ייתכן שכל העדה באה לקדש (שהרי במהלך ארבעים השנה מתו בני דור יוצאי מצרים). חז"ל מציעים להבין את המאמר בפסוקו 'כל העדה' כעדה הנכנסת לארץ ולא כעדה שלמה.

<sup>64</sup> על סמך לשון רשב"ם, ראו בפירושו לבר' לו 2; לו 28; מט 17; שמ' ג 14; יג 9.



נצחון מלך עולם יתברך בו, כי לא נמצא בשום מקום תרועה במשמעות אהבה וריעות, <sup>65</sup> וכן חז"ל הבינוהו במשמעות סתם תרועה, שהיא הרמת קול נצחון. <sup>66</sup>

רשב"ם – 'ריעות. כמו: "איש רעים להתרועע" (מש' יח 24). כי שוכן ביניהם'.

לשיטת רש"י ורשב"ם התיבה 'תרועת' (למילה שתי אותיות שורש ר"ע) היא במשמעות רעות אהבה; ואילו לפי ריל"ש, משמעה בפסוקנו היא כמשמעה בכל המקרא – תרועה, פעולת התרועה בשופרות, בחצוצרות (שורש בן שלוש אותיות, רו"ע). <sup>67</sup>

(22) דב' לב 24: 'וקטב מרירי' – 'ופעמים קוראו מרירי לבד, "כמרירי יום" (איוב ג 5), או קטב לבד, "מקטב ישוד צהרים" (תה' צא 6), "זרם ברד ושער קטב" (יש' כח 2), והוא רוח השורף ומכלה, העובר בארצות ההן, ומצוי הוא בצהרים, וכאשר יאמר מן סער, "ואסערם" (זכ' ז 14), ישערוהו, "עניה סוערה" (יש נד' 11), כן יאמר מן קטב, "קטבך שאול" (הו' יג 14). והמפרש קטב גולן ושודד, לפי שנאמר "בחור שודד בצהרים" (יר' טו 8), ונאמר "מקטב ישוד צהרים" (שם), ואמר שדרך השודדים לשוד בצהרים, איך יפרש "אם גנבים וגו' אם שודדי לילה" (עו' א 5), ו"שער קטב" (שם) יוכיח, אבל נהפוך הוא, הכתוב אומר שיבא בחור שודד בצהרים בעצם היום, כקטב השודד בצהרים'.

רשב"ם: 'מחותכים ומדוקרים על ידי ליסטים הממררים והורגים בני אדם. "מרירי]" כמו עון פלילי, עון של דיין שעושיין בו דין. "ונתן בפלילים" (שם' כא 22), הדיינין קרואין כן, שדנין את האחרים. אף מרירי ממרר את אחרים. וזהו "מקטב ישוד צהרים" (תה' צא 6), שהם ליסטים. כדכתיב: "בחור שודד בצהרים" (יר' טו 8), שכן דרך ליסטים להלחם בצהרים. וכן הוא אומר "אשדוד בצהרים יגרשוה" (צפ' ב 4)'.<sup>68</sup>

רשב"ם וריל"ש מתמודדים כל אחד בדרכו עם משמעות הביטוי היחידאי 'קטב מרירי'. רשב"ם טען ש'קטב מרירי' משמעו שודדים הממררים את חייהם של בני אדם. ריל"ש לעומתו סבר ש'קטב מרירי' הוא רוח הזורעת הרס וחורבן. לשיטתו, הוכחת הרשב"ם מן הפסוק 'מקטב ישוד צהרים', שדרך השודדים לשודד בצהריים, אינה נכונה, שהרי במקום אחר כבר נכתב שהם פועלים בלילה. <sup>68</sup>

<sup>65</sup> כאן ריל"ש יוצא נגד פירושי רשב"ם ורש"י על אתר: 'לשון חיבה ורעות, כמו "רעה דוד" (שם"ב טו 38). וראו גם מצודת דוד לתה' פט 16: תרועה – 'ענין התחברות וריעות וכן "ותרועת מלך בור" (במ' כג 1).

<sup>66</sup> כגון, ספרי על ספר במדבר, עז (מהדורת הורביץ, לייפציג תרע"ז [ד"צ: ירושלים תשכ"ו]), עמ' 71: "אני ה' אלהיכם" (במ' י 10), למה נאמר? לפי שהוא אומר "דבר אל בני ישראל לאמר בחדש השביעי באחד לחדש יהיה לכם שבתון זכרון תרועה" (וי' כג 24), אבל מלכות לא שמענו? ! ת"ל "ה' אלהיו עמו ותרועת מלך בור" (במ' כג 21) - זה שופר...; וראו גם בבלי, ר"ה לב ע"ב; במ"ר כ, כ; תנחומא בובר, בלק, כב, עב ע"ב; תנחומא, בלק, יד, הדורשים תרועה בהוראת קול השופר.

<sup>67</sup> כפירוש ראב"ע, ספורנו וחזקוני; וכן פירש קדרי (לעיל הערה 20), ערך תרועה, עמ' 1184, 'קול רעש של בני אדם ושל כלי נשיפה (שופר או חצוצרה)... קול שמחה; בעבודת ה', כגון ה' א-להיו עמו// ותרועת מלך בו (במ' כג 21)'.<sup>68</sup>

<sup>68</sup> רש"י פירש: 'קטב לשון כריתה, דהיינו כריתות שד ששמו מרירי'. בעקבות דעת המדרש ש'קטב מרירי' הוא שד שמושל ושולט בצהרים, שכל מי שרואה אותו נופל ומת: ירושלמי פסחים, קיא, ב; תנחומא, נשא, כג; ראב"ע ברומה לריל"ש פירש במשמעות של הרס ופירש שפירושו כמו דבר; ובדומה לכך פירש מ"צ קדרי (לעיל הערה 20), ערך 'קטב', עמ' 942: 'הרס, כיליון'.

## סיכום

ריל"ש דחה את פירוש רשב"ם ופרשנות מסורתית אחרת ההולכת בעקבותיו במקומות הנוגדים את פשט הכתוב לפי דעתו. נראה כי חשוב היה לו להראות שרשב"ם וההולכים בדרכו (או בדרך הדרש), אשר רואים עצמם פשוטים, אינם תמיד כאלה. בביקורתו של ריל"ש על רשב"ם על שנטה מדרך הפשט מורגשת תקיפות מסוימת. ריל"ש העיר על דרך פרשנותו של רשב"ם ולעיתים דחה אותה על הסף כאשר סבר שרשב"ם חרג מדרך הפשט וחלק שלא לצורך על פירוש הפשט שהציע רש"י. רשב"ם חלק הרבה פעמים, במפורש ושלא במפורש, ולעיתים בכיטויים חריפים ותקיפים על פירושי רש"י סבו,<sup>69</sup> ועל כך מזהה ריל"ש במקומות שבהם דחה את פירושי רשב"ם. לשיטתו, לא תמיד צדק רשב"ם כשדחה את פירושי רש"י. ריל"ש סבר כי רשב"ם, הידוע בחתירתו הקיצונית אל פשט הכתוב, לא תמיד דבק במגמתו זו. מבין הפרשנים המסורתיים ריל"ש בולט בתעוזתו לצאת כנגד דעת חז"ל במוצהר ואף נגד פרשנים המפרשים את פסוקי המקרא על בסיס מדרשי חז"ל, כפי שמצא, לא אחת, אצל הרשב"ם. ריל"ש אינו נרתע מלפרש את הכתוב בדרך שונה מחז"ל ומרשב"ם כאשר פירושם אינו נראה לו מתאים לפשוטו של מקרא (כל עוד לא נלמדה הלכה מדברי חז"ל).

ניתוח דרכי הפרשנות של ריל"ש בהתייחסותו לרשב"ם מלמד כי הוא מצא עניין בעיסוק בפשט הכתוב בפני עצמו, בכלים רציונליים ובצורה שיטתית וללא שימוש במדרשי חז"ל. פירושו, לפחות בחלקו, נכתב לא רק מתוך המשכיות למסורת פרשנות הפשט למקרא, אלא גם מתוך התייחסות פולמוסית לפירושים שקדמו לו. הוא הציע דרכי פרשנות ומתודות חדשות שלא מצאנו אצל קודמיו, משום שסבר שאלה לא הצליחו למצות את פרשנות הפשט ולא הצליחו להגדיר כראוי את ההבדל בין פשט לדרש. פירושו נכתב כחלופה ומתוך מתן דגש לשיטה פרשנית ייחודית, שונה וחדשנית, תוך שהוא מציג הגדרה חדשה ושונה לפשט המקרא.

לשיטתו של ריל"ש, יש שש אמות מידה להגדרת פירוש כפירוש פשט: א. דברים של טעם – היצמדות ללשון הכתוב, פירוש הגיוני על פי ההקשר ושאינו מופרך; ב. פירוש הכתוב בהקשרו המצומצם והרחב כאחד; ג. ריחוק מדרך הדרש ומלשון חז"ל בשל אי-עניינותו בכתוב; ד. פירוש על פי 'לשון בני אדם' – דהיינו על פי הלשון המדוברת של בני אדם (על אף שהתורה היא אלוהית, לשונה היא כלשון בני אדם); ה. פירוש על פי הקשר הפסוקים, על רקע זמנם ומקומם ולא רק על פי 'דרך ארץ', המציאות הידועה לפרשן; ו. פירוש על פי תחביר הפסוק ובהתאם לטעמי המקרא. על פי אמות המידה הללו ריל"ש הציע דעות אחרות משל הפרשנים שקדמו לו וגם משל חז"ל, כל עוד אינן נוגדות את ההלכה. יש שהביע דעה שונה מחז"ל אף בנוגע לדרשה הלכתית, אלא שבמקרים אלה הביע 'הסתייגות מהסתם' (הבאה עם התנצלות).<sup>70</sup> עצם הבאת דעה חלופית מורה שריל"ש לא הסכים עם דעת החכמים, שהרי לו הסכים עימם לא היה כותב מאומה.

רשב"ם קדם לריל"ש בדחיית מדרשי חז"ל ההלכתיים שהתנגדו לפשוטו של מקרא, אלא שרשב"ם לא היסס לצאת כנגדם בלי להתנצל. עם זאת, לשיטתו של ריל"ש, בחלק מפירושי רשב"ם בכל זאת הושפע מהמדרש וכן המפרשים ההולכים בעקבותיו. לאחר פירושו של ריל"ש (ובדומה לרשב"ם) הדגיש שמואל דוד לוצאטו (שד"ל) בפרשנותו

<sup>69</sup> על מערכת היחסים בין רש"י ורשב"ם נכתבו מחקרים רבים, כגון: א' טויטו, הפשטות המתחדשים בכל יום: עיונים בפירושו של רשב"ם לתורה, רמת גן תשס"ג, עמ' 68–79; מ' גרינברג, 'היחס בין פירוש רש"י לפירוש הרשב"ם לתורה', י' זקוביץ וא' רופא (עורכים), ספר יצחק אריה זליגמן: מאמרים במקרא ובעולם העתיק, ב, ירושלים תשמ"ג, עמ' 559–568; E. Viezel, 'The Anxiety of Influence: Rashbam's Approach', *AJS Review*, 40 (2016), pp. 279–303. (לעיל הערה 16), עמ' 17–20, הטוען כי פירושו של רשב"ם נכתב כנגד פירושו של רש"י.  
<sup>70</sup> ראו לדוגמה פרשנותו לבמ' כ 1, בעניין ביאת בני ישראל למדבר צין (דוגמה מס' 20).

לתורה את הפרשנות הלקסיקוגרפית על פי פשוטו של מקרא ללא כל מגמה אפולוגטית.<sup>71</sup> ריל"ש עמד שלב אחד לפני שד"ל, אשר פירש את פסוקי המקרא בלי להתבסס כלל על מדרשי חז"ל (כריל"ש), ואף לא היסס לצאת נגד דעת חז"ל במוצהר וללא נימת התנצלות אפילו בענייני הלכה הנוגדים את פשט המקרא (כרשב"ם).<sup>72</sup>

כתיבתו הבהירה של ריל"ש משמשת כלי חשוב בהכנת התורה על פי דרך הפשט. גישתו הבלשנית, שיקוליו הלשוניים, פרשנותו הלקסיקוגרפית, תוכנתו במדרשי חז"ל, דיוניו על פירוש הרשב"ם וכן דיוניו על פרשנות קודמיו, תרגומיהם לגרמנית, ויחסו ל'ביאור' של מנדלסון – כל אלה משמשים בידי הקורא בן זמננו אמצעים חשובים ללימוד התורה על דרך הפשט. הכרת פירושו של ריל"ש חיונית לכל מי שרוצה להתחקות על פרשנות המקרא בעת החדשה ולראות את הנטייה להקצנה לאורך הדורות. כפי שרש"י היה חדשן בדורו וממשיכו ביקרו אותו, אף ריל"ש הקצין את גישותיו בחיפוש הפשט וראה בשינוי הנדרש במעבר ללימוד הפשט התפתחות תפיסתית מחייבת.

<sup>71</sup> על דרכו הפרשנית של שד"ל ראו: ש' ורגון, שמואל דוד לוצאטו: ביקורתיות מתונה בפירוש המקרא, רמת גן תשע"ג, עמ' 359–395.

<sup>72</sup> שד"ל השתמש בפירוש 'הרכסים לבקעה' לריל"ש (מזכירו בשם 'בעל רכסים לבקעה') לראשונה בפירושו 'המשתדל' (ווין, 1847) ולאחר מכן בפירושו השלם לתורה (פדובה, 1870–1876). ראו פירוש 'המשתדל' לבר' א 11; ב 4; ב 23; ג 13; ז 24; ל 38; יד 19; דב' יח 8; כו 3 ועוד.

## R. Yehuda Leib Shapira's Critical Approach Toward Rashbam's Pentateuchal Commentaries Contradicting the Literal Meaning of Scripture 'Ha-rekhasim Le-viq'a'

Orly Kolodni

### Abstract

Rabbi Yehuda Leib Shapira Frankfurter (Rilash; Altona, 1743-1836), author of the Torah commentary 'Ha-rekhasim Le-viq'a' (1815) was one of the modern Jewish Peshat (literal) commentators, and in his commentary is a clear tendency of understanding the text in its various contexts

This article deals with Rilash's commentaries, which were influenced by the Rashbam's exegetics, especially those in which Rilash expresses implied, or outright, reasoned criticism of Rashbam's opinion.

The most prominent finding is that Rilash opinion towards the Rashbam's commentary depends on the spirit of the Peshat: on one hand – appreciation and approval, and on the other hand – rejection, due to lack of anchoring in the text. Rilash rejected Rashbam's interpretation and other traditional interpretation that followed it in places that contradicted understanding the text in its various contexts.

It was important for Rilash to show that Rashbam and his followers (or those who commentate in accordance with Midrash) are not always as loyal to Peshat as they would like to believe. Rilash's criticism of Rashbam may feel harsh at times. In some places he absolutely rejects Rashbam's commentary when he deems it not in accordance with Peshat, or when he thinks Rashbam was too quick to overrule an interpretation by Rashi which happens to be in accordance with Peshat.

**Keywords:** Rabbi Yehuda Leib Shapiro, Ha-rekhasim Le-viq'a, Rashbam's commentary, Peshat commentary

## פשרה – מבית ומחוץ: הוויכוח על הפשרה כדיון אסטרטגי בתקופת המשנה

מיכאל רוטנברג

### תקציר

הפשרה בהיותה אלטרנטיבה לדיון ולהכרעה המשפטיים מעלה שאלות לא פשוטות על הדרך ליישומה של הצדק האילוהי במציאות. בהיותה כזו, הפשרה עוררה דיון נוקב, יוצא דופן בניגודיות העמדות שבו. הפשרה אינה נזכרת במקרא ואף לא במקורות מימי הבית השני ומראשית ימי התנאים, והדיון בעניינה עלה באמצע המאה השנייה לספירה, לאחר מרד ברכוכבא, והמשיך גם לדור הבא, דורו של רבי יהודה הנשיא. המאמר מבקש להבין את ההקשר ההיסטורי, הפנימי והחיצוני, של הדיון על הפשרה. הטענה העיקרית היא שהדיון על הפתרון הסמי-משפטי הזה משקף למעשה דיון על האסטרטגיה הנכונה במאבק נגד אלטרנטיבות משפטיות וחלופות הנהגה שקמו למעמד החכמים בעת ההיא, כאשר הכוונה היא בעיקר לאדמיניסטרציה הרומאית, להנהגה 'החילונית' של ראשי הקהל ולתעמולה הנוצרית.

### מילות מפתח:

חז"ל, פשרה, אסטרטגיה, צדק

### הקדמה

מחלוקות וסכסוכים הם לחם חוקם של הבריות מאז ומעולם. מערכות חוק ומשפט רבות הוקמו ברחבי העולם כדי למנוע את היווצרותם וליישבם אם נוצרו. תורת ישראל אינה יוצאת דופן מבחינה זו, ואף היא מבקשת לתת מענה של 'אמת ומשפט שלום' (זכ' ח 16) באמצעות מערכת ענפה של 'חוקים ומשפטים צדיקים' (דב' ד 8). דיני התורה שבכתב ושבעלפה נידונו בהרחבה אצל חכמי ישראל לדורותיהם ומדפיו של 'ארון הספרים היהודי' עמוסים עד מאוד מריבוי היבול הספרותי בתחום המשפטי-הלכתי. אולם למעשה, נוסף למערכת החוק, קיים אפיק אחר ליישובם של סכסוכים ומחלוקות שונות, ידוע פחות אולם שכיח לא פחות, והוא אפיק הפשרה,<sup>1</sup> שאינה נזכרת בתורה שבכתב ואף לא במשנה, אלא

<sup>1</sup> על הפשרה ויחסה אל הדין ראו: מ' אלון, 'הדין, האמת, השלום והפשרה (על שלושה וארבעה עמודי המשפט והחברה)', מחקרי משפט, 14 (תשנ"ח), עמ' 269–341; מ' רוטנברג, היסודות הערכיים של הפשרה, עבודת גמר, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשס"א; א' ליפשיץ, הפשרה במשפט העברי, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר אילן, תשס"ד; הרב ד' מילר, 'פשרה, דין וגישור', תחומין, כה (תשס"ה), עמ' 287–291; א' ורהפטיג, 'היש אמת בפשרה?', תחומין, כה (תשס"ה), עמ' 264–276; ב' ליפשיץ, 'פשרה', מ' הלינגר (עורך), המסורת הפוליטית היהודית לדורותיה: ספר זיכרון לדניאל י' אלעזר, רמת גן תש"ע, עמ' 83–104 (גרסה מוקדמת למאמר זה: ב' ליפשיץ, 'פשרה', י' אונגר (עורך), קובץ משפטי ארץ, א, עפרה תשס"ב, עמ' 137–151; H. Shapira, 'The Debate over Compromise and the Goals of the Judicial Process', *Dine Israel*, 26–27; 151 (2009–2010), pp. 183–228.

לציטוט (מדעי הרוח) – מ' רוטנברג, 'פשרה – מבית ומחוץ: הוויכוח על הפשרה כדיון אסטרטגי בתקופת המשנה', חמדעת, יב (תש"ף).

### פרטי המחבר:

ד"ר מיכאל רוטנברג

ר"מ בישיבת קרני שומרון, מרצה באוניברסיטת תל אביב

דוא"ל: miroten@zahav.net.il

רק בכרייטא ובתוספתא ובמקצת גם בתלמודים. הפשרה עשויה להופיע במציאות ובספרות בשני מובנים.

המובן הראשון הוא הצעת פשרה כפתרון לסכסוך או לקונפליקט כלשהו, המונע את הצורך בהתדיינות משפטית. במובן זה, ניתן להניח שרעיון הפשרה הוא עתיק יומין וימיו כימי קדם, שכן הוא אינטואיטיבי, מופיע בתרבויות רבות, ואולי אף בכלן, ומתקיים כחלק בלתי נפרד מההוויה האנושית, ממגרשי המשחקים של הילדים ועד למסדרונות הפוליטיים והבינלאומיים. המובן השני של הפשרה, שבו אני מבקש לדון במאמר זה, הוא הפשרה הנעשית בבית הדין עצמו או בסמוך אליו, אשר משמשת כאלטרנטיבה למשפט. האפשרות להציע פשרה במקום ההליך המשפטי או במקביל אליו אינה מובנת מאליה, ובוודאי אינה מוסכמת על הכול, באשר היא מטילה צל על מוחלטות הדין ועל הצדק והאמת הנחשפים באולם המשפט, ולכן ניתן לצפות שהיא תיתקל בהתנגדות. נוסף על כך, בעוד הפשרה במובנה הראשון אינה זקוקה למשנה הלכתית סדורה, בהיותה וולונטארית מיסודה, וכך היא מוזכרת במשנה,<sup>2</sup> הרי שהפשרה במובנה השני טעונה אישור והכוונה מדויקים, מפאת היותה מהלך שאינו מובן מאליה. שניות דומה קיימת גם במושג 'גישור', אשר במובנו האינטואיטיבי הוא עתיק יומין, אולם במובנו השני, כאלטרנטיבה למערכת המשפט, הוא מודרני ושנוי במחלוקת.

במאמר זה לא נדון ביסודות הפשרה ובפרטיה עצמם,<sup>3</sup> אלא נבקש להתמודד עם שתי נקודות ולטעון לקיומו של קשר עמוק ביניהן: האחת נוגעת לחריפותו הנדירה של הדיון על הפשרה, כפי שיוצג לקמן. ננסה להבין מה גרם למתנגדי הפשרה להשתמש בביטויים חסרי תקדים, מה היו נימוקיהם ומהם נימוקי המחייבים. השנייה נוגעת לעובדה שעניינה של הפשרה לא נידון במפורש בימי הבית השני ובראשית ימי התנאים אלא בעיקר במאה השנייה לספירה. ננסה להבין אם ישנה משמעות להקשר ההיסטורי שבו נידונו הדברים לראשונה בספרות חז"ל. בתקופה זו, במיוחד לאחר מרד ברכוכבא באמצע המאה השנייה לספירה, חלו שינויים משמעותיים במבנה החברה היהודית ובמוסדות הסמכותיים שלה, במקביל להעמקת השפעתו של השלטון הרומאי. כמו כן, במאה זו התבססה הדת הנוצרית (על אף היותה נרדפת בידי הרומאים) כדת עצמאית, המעמידה אלטרנטיבה ואיום ברזמנית ליהודי ארץ ישראל.<sup>4</sup> הטענה שאבקש להציג היא שהפשרה אינה רק כלי סמי-משפטי גרידא ליישוב סכסוכים בין בני אדם, אלא משמשת כאסטרטגיה להתמודדות עם קשיים ואתגרים, מבית ומחוץ, מה שעשוי להסביר את העיתוי שבו הופיע הדיון עליה וגם את ההתנגדות החריפה שעוררה.<sup>5</sup> הבנת מכלול דרכי התמודדותה של החברה היהודית עם קשייה הפנימיים ויריביה מבחוץ מצריך ראייה רחבה הנשענת על נתונים היסטוריים רבים ומגוונים, ומגמת המאמר היא להאיר את תפקידו של כלי אחד מיני רבים בהתמודדות זו, הפשרה והשימוש שעשו בה חכמים לחיזוק יכולת העמידה שלהם באתגרי השעה. החידוש במאמר הוא כפול: הוא מבקש להאיר את הדיון הפנימי החריף על הפשרה לאורם של האירועים וההקשרים ההיסטוריים, ובכך לחשוף ממד נוסף בכלי משפטי זה; והוא גם מבקש להצביע על אחת הדרכים בהן נטו חז"ל בבואם להתמודד עם קשיי הזמן ואתגריו.

<sup>2</sup> למשל, משנה, כתובות י, ו. על ההקשר הלשוני האפשרי בין שני המובנים הללו ועל משמעותו האטימולוגית של השורש פשר' ראו: א' ליפשיץ, 'פשרה ופשרה', עלי משפט, ח (תש"ע), עמ' 395–426.

<sup>3</sup> ראו: מ' רוטנברג, 'היסודות הערכיים של הפשרה' (לעיל הערה 1), חלק ב (פרקים ג–ז).

<sup>4</sup> ראו מאמרו של י' פורסטנברג, 'מתחרות להשתלבות: דיני אומות העולם במשנת החכמים על רקע הקשר הרומי', דיני ישראל, לב (תשע"ח), עמ' 21–58, ובפרט בהע' 2–4, הסוקר בקצרה את שתי הגישות המנוגדות להבנת היחס שבין מערכת המשפט היהודית ומקבילתה הרומאית.

<sup>5</sup> המחקר מיעט להתייחס להקשר ההיסטורי של הפשרה. ראו למשל: B. Cohen, *Jewish and Roman Law: A Comparative Study*, New York 1966, p. 191.

במובן זה, ייתכן שיתברר כי הפשרה החזו"לית כוללת משמעויות נוספות שרק לאחרונה מתווספות לדיון הציבורי והמשפטי על השימוש בפשרה.<sup>6</sup>

מתבקשת כאן הערה מתודולוגית ועניינית. הדיון שלהלן אינו דיון היסטורי במובנו המדויק, שכן הוא אינו פורס את מכלול המקורות העומדים לרשותו של חוקר תקופת חז"ל, כמו למשל המשפט הרומי, ואף אינו בוחן את דברי חכמים במבט ביקורתי. כוונת הדברים היא להציג את הדיון בהקשרו הרחב מנקודת מבטם של החכמים עצמם, ללא קשר לשאלה אם אומנם תמונה זו היא אכן התמונה המדויקת מבחינה ראלית,<sup>7</sup> שכן להבנתי היא מציגה את תפיסת הנושא בעיני חז"ל.

### פרק ראשון: הדיון על הפשרה

הסוגיה העוסקת בנושא הפשרה נמצאת בכרייתא שבבבלי סנהדרין (ו ע"א–ע"ב),<sup>8</sup> אשר כפי הנראה מקורה<sup>9</sup> בתוספתא סנהדרין פרק א.<sup>10</sup> להלן שתי הדעות העיקריות:

1. רבי אליעזר בנו של רבי יוסי הגלילי אומר: אסור לבצוע,<sup>11</sup> וכל הבוצע – הרי זה חוטא, וכל המברך את הבוצע – הרי זה מנאץ, ועל זה נאמר: 'בְּצַע פְּרָךְ נֶאָץ ה'' (תה' י' 3), אלא יקוב הדין את ההר, שנאמר: 'כי המשפט לא־להים הוא' (דב' א' 17). וכן משה היה אומר יקוב הדין את ההר. אבל אהרן אוהב שלום ורודף שלום, ומשים שלום בין אדם לחבירו, שנאמר: 'תורת אמת היתה בפיהו ועולה לא נמצא בשפתיו בשלום ובמישור הלך אתי ורבים השיב מעון' (מל' ב' 6).

2. רבי יהושע בן קרחה אומר: מצווה לבצוע, שנאמר: 'אמת ומשפט שלום שפטו בשעריכם' (זכ' ח' 16). והלא במקום שיש משפט – אין שלום, ובמקום שיש שלום – אין משפט. אלא איזהו משפט שיש בו שלום – הוי אומר: זה ביצוע. וכן בדוד הוא אומר:

<sup>6</sup> על מכלול ההיבטים הפילוסופיים והחברתיים התומכים ברעיון הפשרה, ולמעשה בהליכי הגישור המגוונים הקיימים היום, שהם גלגוליה המודרניים של הפשרה, על אף שינויי סגנון ותוכן מהותיים, ראו א' דויטש, פישור – הענק המתעורר. תל אביב תשנ"ט. הסתייגות מהיבטים אלו ראו רוטנברג (לעיל הערה 2), פרק יג. להיבט נוסף ראו: ח' שייך ונ' שייך, 'גישור ישראלי ופשרה יהודית', שערי משפט, ג, 1 (תשס"ב), עמ' 111–139; וכן פרק נרחב בספר שאני מקווה להוציאו לאור העוסק בין היתר בשאלות אלו. על היבטים תרבותיים נוספים ראו מ' אלברשטיין, תורת הגישור, חיפה תשס"ח.

<sup>7</sup> להרחבה בעניין העמדה ההיסטוריוגרפית של חז"ל, ראו: י' גפני, 'היסטוריה, היסטוריוגרפיה ודימויי העבר בספרות חז"ל', בתוך: מ' כהנא ואחרים (עורכים), ספרות חז"ל הארץ ישראלית: מבואות ומחקרים, ב, ירושלים תשע"ח, עמ' 583–600.

<sup>8</sup> לשם קלות הקריאה מובא כאן נוסח דפוס וילנא. סינופסיס של עדי הנוסח לסוגיה זו ולשאר המסכת הבבליית מצוי אצל מ' סתו, 'כתב יד תימני למסכת סנהדרין (בבלי) ומקומו במסורת הנוסח', עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשנ"ו, עמ' 7–23. הערתו על שינויים משמעותיים במקומם.

<sup>9</sup> ראו רוטנברג (לעיל הערה 1), עמ' 31–36, ושם הצבעתי על השיקולים שלפיהם נראה שהברייתא אכן לקוחה מהתוספתא. בדומה לדעתו של י"נ אפשטיין, מבואות לספרות התנאים, ירושלים תשי"ז, עמ' 241–262, ובשונה מדעתו של ח' אלבק, מבוא לתלמודים. תל אביב תשמ"ז, עמ' 67. אף על פי כן, משיקולי בהירות הקריאה, העדפתי את הציטוט מהבבלי, מפני שהוא כולל אגב הילוכו אף את ההערות האמוראיות.

<sup>10</sup> למקבילה למקור התנאי ראו ספרי דברים, פרשה יז, בשינויים מסוימים. על מקורות תנאיים נוספים העוסקים בעניין זה ראו רוטנברג, היסודות הערכיים של הפשרה (לעיל הערה 1), פרק ו, עמ' 67–82. סוגיות מקבילות מצויות בירושלמי, סנהדרין א, א (ב, ב); שם ב, ג (יא, א). על ההבדלים שבין הבבלי והירושלמי ראו רוטנברג (לעיל הערה 1), פרק ט, עמ' 98–102.

<sup>11</sup> לא התייחסתי להבדל האפשרי בין המונח 'ביצוע' למונח 'פשרה', מפני שלדעתי אין לכך משמעות לענייננו. על כך ראו: חידושי הרמ"ה על הסוגיה כאן; שו"ת תמים דעים לראב"ד, סי' קז; ב' ליפשיץ, 'פשרה' (לעיל הערה 1), עמ' 144, הע' 35; א' ליפשיץ, 'הפשרה במשפט העברי' (לעיל הערה 1), עמ' 38–42; H. Shapira, 'The Debate Over Compromise and the Goals of the Judicial Process', *Dine Israel*, 26–27 (2009–2010), pp. 183–228; I. Lipschutz, "Bizu'a" and "Pesharah": Three Possible Interpretations', *Dine Israel*, 31 (2017), pp. 105–157.



‘ויהי דוד עושה משפט וצדקה’ (שמ”ב ח 15), והלא כל מקום שיש משפט – אין צדקה, וצדקה – אין משפט, אלא איזהו משפט שיש בו צדקה – הוי אומר: זה ביצוע.

לפנינו ניגוד קיצוני בין עמדתו של ר’ יהושע, הסבור שעשיית פשרה במקום הדין הקבוע בתורה היא מצווה, עשיית רצון האל, ולא רק פתרון יעיל או פרקטי, ובין עמדתו של ר’ אליעזר, הסבור שלא רק שהמפטר חוטא, אלא אף המברך ומשבח את הפשרון הוא מנאץ שם שמיים, לא פחות. הסיבה לקוטביות החריפה ברעיון הפשרה היא שמדובר בהצעת פתרון אלטרנטיבי לדין הקבוע בתורה במקרה הנידון, ובהיותה כזו היא מעלה בעיה לא פשוטה. את הבעיה הגדיר ברכיהו ליפשיץ כך:

משמעותם של הפשרה ושל הביצוע היא הסכמה לכך שהדין לא יתנהל מכוח הדין, דין תורה, אלא שהוא יתנהל – מכוח הסכמתם של הצדדים – על מסלול שונה ממנו: המסלול של הדין שמחוץ לדין. ודוק: אין זו הסכמה לתוצאה שתושג ושתוצג על ידי הדיינים... זוהי הסכמה להתדיין, במלוא מובן המלה, אלא שהתדיינות זו מתנהלת במערכת שונה ונפרדת מזו של מערכת הדין..... הליך הפשרה הוא **אנושי**, ואילו הליך הדין הוא **אלוהי**.... המתדיינים במסלול הדין עומדים לפני ה'. המתדיינים במסלול הפשרה עומדים לפני הדיין.<sup>12</sup> (ההדגשות במקור – מ”ר)

ראוי לשים לב לנימוקים של בעלי הדעות הקוטביות, המחייב והשולל. ר’ יהושע מצביע על ניגוד מובנה בין ‘משפט’ ובין ‘שלום’, וגם בין ‘משפט’ ובין ‘צדקה’, לא רק כבעיה פרשנית לפסוקים אלו, אלא כאתגר הקיים מצד עצמו, כניגוד בין שני ערכים סותרים המייצגים את ערכי הדין והחוק מצד אחד, ואת ערכי החברה והחמלה מצד שני. הפתרון לאתגר זה, לדעתו, היא הפשרה.

לעומתו, ר’ אליעזר טוען שייקוב הדין את ההר’, ובכך הוא מודה שאכן קיים ‘הר’ כלשהו המכשיל את יישומו הישיר של הדין, אלא שלדעתו אל לו לדין להתכופף או לחרוג ממסלולו הישיר מכל סיבה שהיא, לא מפני קשיי ביצוע ויישום במציאות ולא מפני ערכים ‘חברתיים’ כמו ‘השלום’ או ‘הצדקה’, הנדמים לעיתים כ’הר’. לדעתו, הדין זהה במידה מקסימלית עם האמת והצדק, והחלתו מהווה מטרה כללית יותר וחשובה יותר מאשר השגת שלום במקרה המסוים הנידון לפנינו. חיזוק לדבריו הוא מוצא בפסוק המצביע על מקורו האלוהי של המשפט כנימוק התומך בדעתו באשר לאי-היכולת לסטות כמלוא נימה מהמשפט.

נראה שמבחינה רעיונית-ערכית<sup>13</sup> הדין התנאי בשאלת הפשרה, ובכללו גם אופן ניתוחה של הבריייתא, משקף דיון בשאלה אם יש להעדיף ערכים שמבטאים את הכפיפות לצו האלוהי או ערכים המשקפים את הפן החברתי-אנושי. מצד אחד, ניצבים ערכים כמו ערך האמת – שעל אף שיש לו קיום גם בממד האנושי, הרי שכשמדובר במשפט התורה הוא מקבל תוקף נשגב בהרבה; או ערך הצדק – שנימוקיו יכולים להיות מבוססים על מוסר אנושי, אך מועצמים בהרבה כשמדובר במחויבות למוסר שמימי. המאפייין של ערכים אלו הוא זיקתם הישירה לאל, הנובעת ממחויבותו של היחיד לתת דין וחשבון לעצמו ולא-לוהיו

<sup>12</sup> ראו: ב’ ליפשיץ (לעיל, הערה 1, בגרסה המוקדמת), עמ’ 144–145; ח’ שפירא, “כי המשפט לאלהים הוא” – על הזיקה בין האל להליך השיפוטי במקרא ובמסורת ההלכתית, מחקרי משפט, כו (תש”ע), עמ’ 51–89.

<sup>13</sup> בבריייתא שהובאה לעיל מצויות גם שלוש דעות ביניים, שכל אחת מהן מציגה דרך ייחודית להתמודדות עם השאלות העומדות בבסיס הסוגיה, אך לצורך הנידון במאמר כאן הן רלוונטיות פחות, ולכן הושמטו. לניתוח התשתית הערכית-פילוסופית של כלל הדעות השנויות במחלוקת זו בבריייתא שם, ראו: רוטנברג (לעיל הערה 1), עמ’ 29–87; ע’ רדזינר, צדק צדק תרדוף: תפיסות שונות של צדק שיפוטי במשנת התנאים, י’ שטרן (עורך), צדק שלי, צדק שלך: צדק בין תרבויות. ירושלים תש”ע, עמ’ 59–110, ובמיוחד עמ’ 96 והלאה.

על מידת דבקותו בערכים אלו. מנגד, ניצבים ערכים שניתן לכנותם 'ערכי החברה', כמו ערך השלום – המבטא את המחויבות לקיומה של מסגרת משותפת; או ערך הצדקה – המבטא את האחזיות לחלקים החלשים יותר בחברה. המאפיין של הערכים הללו הוא היותם מבטאים את זיקתו של היחיד לחברה ולעם שהוא פועל במסגרתם, אף שאין להכחיש שגם הם נסמכים על זיקה לא-ל ולתורתו, שהרי ספרי הנביאים והכתובים מלאים בפסוקים המשקפים ערכים אלו. במקום אחר<sup>14</sup> דנתי בהרחבה בתובנות אלו ובמשמעותן הערכית בהקשרים רחבים.

העמדות המקוטבות בשאלת הכללתה של הפשרה במסגרת פעולותיו של בית הדין אינן נחלתם של ר' יהושע בן קרחה ור' אליעזר בלבד. בספרות חז"ל מצויים מקורות נוספים שמהם משתמעת הכרה ברורה ביתרונותיה של הפשרה בתחום הנהגת החברה והסדרת יחסי השלום בין בני האדם.<sup>15</sup> עם זאת, מבדיקת מקורות נוספים מתקבל הרושם שדעתם של חכמים רבים לא הייתה נוחה כלל וכלל מהכנסת הפשרה לתוך היכל המשפט, תוך ציון המגבלות החברתיות של הדין, דבר שיש בו ביקורת רמוזה על מערכת החוק והמשפט.<sup>16</sup> מתברר אפוא שהשימוש בפשרה כאלטרנטיבה לדין עמד במרכזו של דיון נוקב ואף קיצוני בין התנאים, כאשר הטיעונים שנשמעו בעד השימוש בפשרה ונגדו מבטאים דילמה ערכית-אולוגית, הנוגעת למהותו של הדין האלוהי, ההלכה, מצד אחד, ולמחויבות של האדם והדיין לערכים 'חברתיים' כמו שלום וצדקה, מצד שני.

ההסבר שהוצע כאן למחלוקתם של התנאים עדיין אינו מספק פתרון מלא לשאלת חריפותה של המחלוקת, המתבטאת בכך שר' אליעזר מגדיר את עושה הפשרה כ'חוטא' ואף את התומכים בו כ'מנאצים את האל'. לא פחות. מחלוקות אידיאולוגיות והלכתיות רבות מצויות בין דפי המשנה והתלמודים, ועד כמה שידוע לי, באף אחת מהן לא נמצאה התבטאות קיצונית כל כך.

בנקודה זו אני מבקש להעלות השערה, שייתכן שסוגיית הפשרה הועלתה כאפשרות ראלית דווקא בתקופה מסוימת, ובהקשרים מסוימים, כפתרון לקשיים שהם תולדת הדור והשעה, אך דווקא הקשרים אלו הם שעוררו את המתנגדים – ובראשם את רבי אליעזר – לנקוט לשון חדה וחריפה כל כך.

השערה זו מניחה שהדיון במקורות התנאיים שהובאו לעיל ממוקם בעיקרו בתקופה מוגדרת, ואכן, רוב התנאים שדבריהם נשנו בתוספתא שייכים לדור שלאחר מרד ברכוכבא.<sup>17</sup> חלקם עוד היה בכינוס החכמים בכרם ביבנה, כמו רבי אליעזר בנו של ר' יוסי

<sup>14</sup> ראו רוטנברג (לעיל הערה 1), עמ' 151–167.

<sup>15</sup> מכילתא דרבי ישמעאל, עמלק ד (מהדורת הורוביץ-רבין, עמ' 196). בכת"י אוקספורד, מינכן ובדפ"ר אין שינויים של ממש. נוסח דומה מאוד נמצא במכילתא דרשב"י, יתרו יח 16 (מהדורת אפשטיין-מלמד, עמ' 132).

<sup>16</sup> במכילתא דרבי ישמעאל, נזיקין (מהדורת הורוביץ-רבין עמ' 246–247), ללא שינויים של ממש מכתה"י ומדפ"ר. ראו גם את דבריו של רבן שמעון בן גמליאל במשנה, אבות א, יח, על פי פירושו של ר' מונא, במסכת דרך ארץ (פרק שלום הל' ב), הובא גם בירושלמי, מגילה ג, ו (כו, א), ובירושלמי, תענית ד, ב (כא, א)). עוד בעניין פרשנות דברי רשב"ג ראו מה שכתב שפרבר, דרך ארץ זוטא, פרק השלום הלכה ב, בביאור (עמ' 207), וכן בדבריו של הנצי"ב מוולוז'ין, בשו"ת משיב דבר, חלק ג סימן י; רוטנברג (לעיל הערה 1), עמ' 134–135; א' ליפשיץ (לעיל הערה 1) עמ' 131. גם מ' אלון, 'הדין, האמת, השלום והפשרה' (לעיל הערה 1), עמ' 271, ראה לנכון לפרש את דברי רשב"ג ברוח דבריו של ר' יהושע בן קרחה.

<sup>17</sup> ב"צ רוזנפלד מונה את כל החכמים ששייכים, או שייתכן לשייך אותם, לדורו של ברכוכבא. כל החכמים המשתתפים בדיון על הפשרה אינם מופיעים ברשימותיו. ראו: ב"צ רוזנפלד, 'החכמים בדורו של ברכוכבא ויחסם למרד'. ד' גרא ומ' בן זאב (עורכים), אוהב שלום – מחקרים לכבודו של ישראל פרידמן בן-שלום, אוניברסיטת בן גוריון, באר שבע תשס"ה, עמ' 319–360.

הגלילי (בבלי, ברכות סג ע"ב), אבל בעיקר אנו שומעים עליהם בכינוס הגדול באושא, לאחר מעבר הסנהדרין לשם.<sup>18</sup>

מתברר אפוא שעיקרו של הדיון התנהל בדור אחד, בדור שלאחר מרד ברכוכבא. וכך מתעוררת השאלה, העומדת במרכזו של מאמר זה – האם אירועי התקופה הסוערים, מבית ומחוץ, תרמו להעלאתו של הדיון ההלכתי דווקא בעת הזו? ננסה להשיב על כך, בזהירות המתבקשת, ותחילה נפנה את מבטנו אל המתרחש בזירה היהודית הפנימית.

### פרק שני: העימות הפנימי על המשפט ואפשרות הפשרה

בתקופה שבה נידונה סוגיית הפשרה, באמצע המאה השנייה לספירה, הגיעו לשיאם מספר תהליכים, שחלקם החלו עוד במאה הקודמת, אשר יצרו מצב שבו מעמד בתי הדין שדנו על פי דיני תורה התדרדר עד מאוד, הביקוש לשירותיהם הצטמצם, ומעמד החכמים ירד לשפל חסר תקדים. התהליך הראשון הוא דמוגרפי בעיקרו. כתוצאה מהמרד הגדול וחורבן בית המקדש בשנות השישים של המאה הראשונה לספירה ומרד ברכוכבא בשנות השלושים של המאה השנייה נהרגו יהודים רבים מאוד,<sup>19</sup> ובכללם רבים מן החכמים, והיה העולם שמשם (בבלי יבמות סב ע"ב). בתנאים אלו, כאשר מספר החכמים הפוטנציאליים למענה הלכתי לסוגיו קטן עד מאוד, וכאשר הקהילות נחלשו, התפוררו, וכל איש או משפחה נלחמו כשלעצמם כדי לשרוד בתנאי הקיום הקשים, יכולתם של חכמים לדון ולהנהיג את צאן מרעיתם על פי דיני התורה נחלשה אף היא עד מאוד.<sup>20</sup> אפשר שיכולת זו נחלשה מחמת השפעתם של גורמי חוץ, כמו איסור קיסרי לדון דיני ממונות, אך הדבר אינו משנה את התמונה מעיקרה.<sup>21</sup>

כמו כן, כבר במהלך המאה הראשונה לספירה אשר בה הייתה יהודה נתונה הלכה למעשה, באופן זה או אחר, תחת שלטון רומאי, חלו שינויים באופן התנהלות השלטון הרומאי כלפי התושבים היהודיים בארץ ישראל, והוא הפך ריכוזי יותר ויותר. אומנם בתי הדין היהודיים נהנו מאוטונומיה מסוימת, שאותה זאב ספראי הגדיר כ'מפתיעה ומעוררת

<sup>18</sup> על הכינוס באושא ראו שיר השירים רבה ב, ג. דיון על המדרש הזה כבר קיים אצל י"א הלוי, דורות הראשונים: ספר דברי הימים לבני ישראל, ד, ירושלים תשכ"ז, עמ' 727; ז' יעבץ, תולדות ישראל, ד, 165–169. לדיון עדכני יותר ראו: א' אופנהיימר, 'שיקום היישוב היהודי בגליל', צ' ברס ואחרים (עורכים), ארץ-ישראל מחורבן בית שני ועד הכיבוש המוסלמי, א, ירושלים תשמ"ב, עמ' 80–82; ב"צ רוזנפלד, ר' יוסי הגלילי והנהגת חכמים ערב מרד ברכוכבא, סידרא, יא (תשנ"ה), עמ' 105. על רבי אליעזר בנו של ר' יוסי הגלילי ידוע לנו שהיה משבעת תלמידיו האחרונים של ר' עקיבא (קהלת רבה יא, י), ואף הלך עם רשב"י לרומא (בבלי, מעילה יז ע"א). עוד עליו ראו: י"ג אפשטיין, 'משנת ר' אליעזר בנו של ר' יוסי הגלילי', מחקרים בספרות התלמוד ובלשונות שמיות, חלק ב, כרך א, ירושלים תשמ"ח, עמ' 221–248. על רבי יהושע בן קרחה מסופר שהיה יושב כאחד מגדולי הדור עם רבן שמעון בן גמליאל הנשיא, אביו של רבי (בבלי, בבא מציעא פד ע"ב; תוספתא, כלים בבא בתרא ב, ג); ומדבריו החריפים אל רבי אלעזר ברבי שמעון (בר יוחאי) מסתבר שהיה בן גילו של האב, רשב"י (בבלי, בבא מציעא פג ע"ב). יש דעה שהיה בנו של רבי עקיבא (רש"י, שבועות ו ע"א; רשב"ם, פסחים קיב ע"א) ויש חולקים על כך (תוספות, שבת קנ ע"א; בבא בתרא קיג ע"א; בכורות נח ע"א).

<sup>19</sup> ראו: ש' ספראי, 'התאוששות היישוב היהודי בדור יבנה', צ' ברס ואחרים (עורכים), ארץ-ישראל מחורבן בית שני ועד הכיבוש המוסלמי, א, ירושלים תשמ"ב, עמ' 18–24.

<sup>20</sup> אומנם א' אופנהיימר, 'מעמד החכמים בתקופת המשנה: מדמויות מופת למנהיגות לאומית-רוחנית', י' גפני (עורך), קהל ישראל: השלטון העצמי היהודי לדורותיו, כרך א: העת העתיקה. ירושלים תשס"א, עמ' 85–102, סבור שלאחר חורבן הבית השני החכמים היו שכבת עילית, אף שלא נשאו תארים או תפקידים, ונתפסו כדמויות מופת. מעמד הסנהדרין התבסס ונוצרה חלוקת סמכויות ותיאום בינו ובין מעמד הנשיא. עם כל זה, ומבלי להיכנס לדיון היסטורי מדויק, נראה שיכולת הדיון והשיפוט של החכמים נפגעה קשות אף אם נתפסו כדמויות מופת. על מעמדם של חכמים בהיבטים נוספים של ההנהגה הציבורית ראו: ח' וז' ספראי, 'תהליך השתלטותם של חכמים על מעמדות ציבוריים', י' שחר (עורך), בארץ ובתפוצות בימי בית שני ובתקופת המשנה: ספר זיכרון לאריה כשר, (תעודה, כה), רבת אביב תשע"ב, עמ' 223–273.

<sup>21</sup> הד לכך נמצא כנראה בירושלמי, סנהדרין א, א (יח ע"א): 'תני קודם לארבעים שנה עד שלא חרב הבית ניטלו דיני נפשות ובימי שמעון בן שטח ניטלו דיני ממונות. אמר ר"ש בן יוחי בריך רחמנא דלינא חכים מידון'.

תמיהה<sup>22</sup> על רקע המדיניות הרומאית בשאר חלקי האימפריה. אולם אף הוא הצביע על כך שמדובר באוטונומיה חלקית ביותר, שכן השלטונות התערבו בשיפוט היהודי אפילו בנושאים דתיים פנימיים כמו כפיית הבעל למתן גט לאשתו. התהליך צבר תאוצה נוספת לאחר החורבן, כאשר נכנסה יהודה תחת ניהול המערכת האדמיניסטרטיבית הישירה של הרומאים. חיובי המיסים ושאר חיובי הממון והגוף למלכות הוטלו על האוכלוסייה במישרין בידי השלטונות, שלשם כך הפעילו מערכת גבייה ולא הסתמכו על מערכת הממשל והגבייה העצמיים של היהודים, כפי שהיה עד החורבן.<sup>23</sup> הסמכות הרומאית המקומית נטלה לידיה את הפיקוח על הנהגת היישובים ומוסדותיהם, הביטחון הציבורי וכדומה, ובכלל זה המוסדות המשפטיים בתחום המשפט האזרחי<sup>24</sup> ובתחום המשפט הפלילי.<sup>25</sup> הגדרתה המדויקת של האוטונומיה השיפוטית לאחר החורבן, מבחינת המשפט הרומי, אינה מוסכמת בין החוקרים,<sup>26</sup> אולם דומה שקיימת הסכמה על כך שבתי הדין של חכמים, אם אכן פעלו באופן מערכתי, פעלו בסמכות חלקית בלבד, במקביל למערכות משפטיות אחרות, ותחת פיקוח השלטון הרומאי.

לירידת קרנה של הנהגת החכמים ולעלייתה של המעורבות הרומאית נודעה השפעה של ממש על אופייה של האליטה היהודית, שמתוכה נתמנו אנשים לתפקידי מפתח בחברה היהודית. השינוי במוקדי ההשפעה הביא לעלייתם של כוחות חדשים בהנהגת הציבור לאחר החורבן. אותם חוגים שסייעו לרומאים בדרכים שונות, תוגמלו במשך השנים ובמיוחד לאחר המרד, ובעקבות הפקעת הקרקעות המסיבית והטלת המיסים הכבדים נוצרה שכבה של אנשים 'תקיפים ובעלי זרוע' שהשתלטו על ההנהגה בכוח. יש להניח שמשכבה זו באו רוב הגבאים וה'מוכסים', אשר עדויות על מעשיהם, שלא תמיד היו לטובתה של האומה, מפוזרות במקומות רבים.<sup>27</sup>

שכבת הנהגה זו תפסה כאמור את עמדות ההנהגה של העיר היהודית ופעלה במקביל לחכמים, אך לא תמיד בשיתוף פעולה אתם. ישנם מקורות רבים המעידים שהיו בעיר 'ראשים' נוסף ל'זקנים', כלומר הנהגה 'חילונית' המקבילה להנהגת החכמים.<sup>28</sup> הבחנה זו חזרה ונשנתה במקומות רבים, וייתכן שבמידה מסוימת השלימו החכמים עם דואליות זו ואף תחמו את שטחי הפעילות והסמכות בינם לבין יריביהם בהנהגה.<sup>29</sup> עם זאת, המתחיות המתבקשת מממציאות זו, בין החכמים ובין בעלי הזרוע, על הנהגתו של העם, הביאה לירידת קרנם של החכמים והם לא נתפסו בעיני הציבור כמנהיגי הציבור האולטימטיביים. ז'

<sup>22</sup> ראו: ז' ספראי, גבוה מעל גבוה – וגבוהים עליהם: חכמים ומערכות המשפט בתקופת המשנה והתלמוד, א' שגיאה ואחרים (עורכים), יהדות פנים וחוץ: דיאלוג בין עולמות, ירושלים תש"ס, עמ' 222.

<sup>23</sup> ראו: ספראי, התאוששות היישוב היהודי (לעיל הערה 19) עמ' 24.

<sup>24</sup> ראו: א"מ ראבילו, השיפוט האזרחי בא"י משנת 63 לפסה"ג ועד שנת 70 לסה"ג. א' כשר ואחרים (עורכים), יון ורומא בארץ ישראל, ירושלים תשמ"ד, עמ' 131–142.

<sup>25</sup> ראו ג' אלון, תולדות היהודים בארץ ישראל בתקופת המשנה והתלמוד, א. תל אביב תשל"ו, עמ' 46–47.

<sup>26</sup> לסקירה ממצה של הדעות השונות בעניין זה, ראו: ח' שפירא, 'בית הדין ביבנה: מעמד, סמכויות ותפקידים', י' חבה וע' רדזינר (עורכים), עיונים במשפט עברי ובהלכה: דיין ודיין, רמת גן תשס"ז, עמ' 309–315. לעמדה קיצונית יותר, שיש לדון בהנחותיה ובמסקנותיה, באשר לחוסר הסמכות של חכמים בעת ההיא, ראו: S. Schwartz, *Imperialism and Jewish Society*, Princeton 2001, pp. 110–121. להתייחסות נוספת ראו מאמרו של פורסטנברג (לעיל הערה 4), עמ' 27–30, והע' 14–21 שם.

<sup>27</sup> ראו למשל תוספתא, בבא מציעא ח, כו (מהדורת ליברמן, עמ' 108–109): 'הגבאין והמוכסין תשובתן קשה ומחזירין למכירין והשאר עושין בהן צרכי רבים'. וראו עוד בבבלי, בבא קמא צד ע"ב; סנהדרין כה ע"ב. עוד על כך ראו: ספראי, 'התאוששות היישוב היהודי' (לעיל הערה 19), עמ' 24.

<sup>28</sup> כך למשל, שופר, ראשה של גדר, עיכב את עדי קדוש החודש מליך לבית דינו של רבן גמליאל בשבת. השו"ת המשנה והברייתא שבבבלי, ראש השנה כב ע"א.

<sup>29</sup> ראו למשל ספרי דברים, פסוקה כ, (מהדורת פינקלשטיין, עמ' 32), העוסק בהבחנה הקיימת בפסוק 'ותקרבון אלי ככל ראשי שבטיכם וזקניכם'. דיון נרחב על ברייתא זו ומקבילותיה ראו אצל ג' אלון, תולדות היהודים (לעיל הערה 25), עמ' 111–112. עוד בעניין מערכת היחסים המורכבת שבין חכמים להנהגה 'החילונית', ראו שם בעמ' 306 והלאה. דיון נוסף אצל: ז' ספראי, 'הקהילה היהודית בארץ ישראל בתקופת המשנה והתלמוד, ירושלים תשנ"ה'; ז' ספראי וח' ספראי, 'חכמים במאבק על הנהגת הקהל', ז' ספראי וא' שגיאה (עורכים), בין סמכות לאוטונומיה במסורת ישראל, תל אביב 1997, עמ' 261–281.

ספראי טען שמציאות דואלית זו באה לידי ביטוי גם במישור המשפטי, שכן בתקופה זו פעלו במקביל בקהילה היהודית שתי מערכות משפטיות, זו של חכמים וזו של הקהילה, כאשר עיקר הסמכות והכוח, גם במישור הטלת הסנקציות, היה דווקא בידי בית הדין הקהילתי. מציאות זו יצרה פוטנציאל לעימות, שלא מומש היות שחכמים הכירו במגבלות כוחם, ולא רק שלא שללו את בתי הדין הללו באופן גורף, כפי שנהגו ביחס לבתי הדין הרומיים, אלא אף עודדו את קיומם, כחלק מהמאמץ הכולל שלהם לשימור הקהילה.<sup>30</sup> ש' כהן אף הוסיף וטען שהחכמים במאה השנייה לספירה פעלו בשולי החברה, היו בעלי השפעה ציבורית מועטה, ולא מילאו תפקידים משמעותיים בתחומי השיפוט האזרחי ובהנהגת הציבור.<sup>31</sup> לאחרונה הביע ח' שפירא את דעתו<sup>32</sup> כי בניגוד למקובל במחקר עד כה, בית הדין שביבנה לא עסק כלל בתחום המשפט האזרחי, מעבר לתפקידיו החשובים כמתקן תקנות, כמכריע בהלכות השנויות במחלוקת וכאוסף 'עדויות' שונות, נוסף לתפקידו כאחראי על קביעת לוח השנה. שפירא טען כי לאחר חורבן בית שני ביטולה של הסנהדרין היה מוחלט, ואף בתקופת נשיאותו של רבן גמליאל לא חזרה עטרה ליושנה, ככל שהדברים נוגעים לתחום השיפוט. בלי להכריע בשאלות אלו, דבריהם מצטרפים לתמונה הכוללת על המעמד החלש, או המוחלש, שבו נמצאה מערכת השיפוט של חכמים באותה העת.

השינויים במישור החברתי לא הסתכמו בחילופי ההנהגה ובעיצוב הריבוד החברתי מחדש. האדמיניסטרציה הרומאית קבעה סדר שונה להנהגה המוניציפלית בארץ ישראל, והיו לכך השלכות לא מעטות על חיי היהודים בתקופה זו. הערים<sup>33</sup> כולם אורגנו במסגרת ה'פוליס' היוונית-רומית, כאשר לכל עיר כזו יש מעמד אוטונומי כלפי אזרחיה של העיר והגלילות. הן שימשו כצינור המקשר בין התושבים לבין השלטון מרכזי בכל הקשור לענייני המיסים, והייתה להם סמכות בקשר לכך. אך החשובה יותר מבחינתנו היא הידיעה שמעבר לעצמאות בעניינים המוניציפליים והכלכליים, הייתה להם מידה מסוימת של סמכות שיפוטית בתחום המשפט העירוני ובתחום המשפט האזרחי. שיטת המשפט במקומות אלו הייתה יוונית-הלניסטית ושולבו בה יסודות משפטיים רומיים בתחום האזרחי.<sup>34</sup> מערכת שיפוט זו ינקה את כוחה מהנציב שבארץ ישראל, שהיה נוהג לסייר בתחומי מדינתו לעיתים קצובות ולדון דיני ממונות בין התושבים, ולידו פעל חבר אנשים שהיה מעין מועצה משפטית והורכב ממלומדים בעלי השכלה משפטית-מקצועית.

צירופם של כל התהליכים שתוארו לעיל: היחלשות היישוב והתגברות הפיקוח הרומי, שהביאו לירידת כוחם של החכמים, בד בבד עם עלייתם של מעמדות חזקים בעלי השפעה; הקמת בתי דין עירוניים-קהילתיים, שלא תמיד נשמעו לקול החכמים, בלשון המעטה; וארגונה של העיר בדרך המבנה הרומאית, על מוסדות השיפוט הנוכריים העצמאיים שלה –

<sup>30</sup> ספראי, 'גבוה מעל גבוה' (לעיל הערה 22), עמ' 230–232, מסיק זאת לאור ביטויים כמו 'בית דין מכין וחבושין' המופיע אחד מהתנאים להגדרתה של עיר כראויה ליישובה (ירושלמי קידושין ד, יב [סו ע"ד]; בבלי, סנהדרין יז ע"ב), אף שבית דין של חכמים אינו רשאי לחבוש עבריינים בבתי הסוהר. אבחנות אלו טעונות דיון ממוקד שאין כאן מקומו.

<sup>31</sup> ראו: S. J. D. Cohen, 'The Place of the Rabbi in Jewish Society of Second Century', L. Levin (ed.), *The Galilee in Late Antiquity*, New York 1992, pp. 157–174. ח' שפירא, 'בית הדין ביבנה' (לעיל הערה 26), בהע' 20, מציין שלמעשה קדם לו בכך צ"פ חיות, 'הדיינים היהודיים בא"י משנת 70 ועד שנת 500', שנתון המשפט העברי, כ (תשנ"ה–תשנ"ו), עמ' 429–443.

<sup>32</sup> ראו: שפירא, 'בית הדין ביבנה' (לעיל הערה 26), במיוחד בעמ' 327–334. שפירא מקדיש מקום נכבד לסקירת העמדות השונות במחקר, ראו שם, עמ' 306–309, 311–314, 328. שפירא מסתמך בין היתר על ניתוח תוספתא, סנהדרין פרק ז. לפרשנות אחרת לפרק זה, המשליכה על הבנת תפקידיו של בית הדין ביבנה, ראו י' רוזנצבי, "פרוטוקול" בית הדין ביבנה? – עיון מחדש בתוספתא סנהדרין פרק ז', תרביץ, עחד, (תשס"ט), עמ' 447–477.

<sup>33</sup> אף שעל פי העולה ממחקרים שונים, רוב העם התגורר בכפרים ובעיירות, הרי שכאשר נזקקו הללו למשפט ישנה סבירות גבוהה שהם עלו אל העיר הגדולה, מקום מושב הדיינים, ולכן דברינו נשאר בתוקפם.

<sup>34</sup> ראו מה שכתב ראבילו (לעיל הערה 24). מחקרו זה של ראבילו מוגבל לשנת 70 לסה"נ, אולם הוא עצמו חזר והרחיב את מסקנותיו אף מעבר לתאריך זה. ראו: א"מ ראבילו, היהודים באימפריה הרומית בראי החקיקה: בעקבות מחקרו של ג'אן יוסטר, ירושלים תשמ"ז.

כל אלו גרמו לכך שנוצרה הנהגה אלטרנטיבית לזו של החכמים, לא רק במישור הציבורי אלא גם במישור המשפטי. שינויים אלו אתגרו את חכמי התקופה, וסביר להניח שהם חיפשו דרכים שונות כדי לשמר ככל האפשר את נאמנותם של המוני בית ישראל לתורה ולדיניה.

הדרך האולטימטיבית לכך הייתה בנייתה מחדש של המערכת המוסדית, שנפגעה קשות בתקופת החורבן, וחיזוק מעמדה של הנשיאות כאינסטנציה העליונה של מערכת זו. ואכן, בתקופת הביניים שבין המרד הגדול ומרד ברכוכבא נעשו כמה ניסיונות לחיזוק מעמדה של הנשיאות בפרט ומשפט התורה בכלל. כך היה בתקופתו של רבן יוחנן בן זכאי,<sup>35</sup> וכך גם בימי רבן גמליאל דיבנה, עם עליית-חזרתו להנהגת הסנהדרין. אנו מוצאים במשנה עדויות א, ז, עדות על כך שרבן גמליאל הלך 'ליטול רשות מן ההגמון שבסוריא', ויש לשער,<sup>36</sup> שהכוונה היא לקבל ממנו סמכות להנהגה ולנשיאות. רבן גמליאל, שנהג נשיאותו בין השנים 85–115 לסה"נ, ביסס והרחיב את המשפט ההלכתי בתחומי חיים רבים ועשה זאת בסמכותיות רבה, שעוררה כידוע עימותים חריפים עם חבריו להנהגת החכמים באותה תקופה: רבי אליעזר ורבי יהושע, ואף רבי עקיבא ורבי אלעזר בן עזריה, שנתמנה במקומו מאוחר יותר. אולם לאחר מרד ברכוכבא וגלות הסנהדרין מיבנה התדרדר מעמד החכמים ומשפט התורה לשפל נוסף.<sup>37</sup>

אחת מן הדרכים שנקטו חכמים הייתה לשלול באופן גורף את ההזדקקות למערכות המשפט הנוכריות, ואנו מוצאים את רבי טרפון אומר (בבלי, גיטין פח ע"ב): 'כל מקום שאתה מוצא אגוריות של גויים אי אתה רשאי להיזקק להם, שנאמר "לפניהם" – ולא לפני גויים.<sup>38</sup> בספרות חז"ל מצויים ביטויים רבים לאיסור זה, אולם בפועל נראה שיהודים לא מעטים נזקקו לערכאות של גויים,<sup>39</sup> וכך מצאנו שרבי עקיבא (בן דור יבנה!) מכשיר שטרות העולים בערכאות של גויים אף על פי שחותמיהן גויים.<sup>40</sup> מלבד דרך האיסור, נקטו חכמים גם בדרך ביקורתית-צינית על כישורי עשיית הצדק של 'פילוסופים' אלו, וכך אנו מוצאים בתלמוד הבבלי במסכת שבת קטז ע"א), לדוגמה, אגדה יפהפייה על יחסו המזלזל של רבן

<sup>35</sup> הספרות עליו רחבה ביותר. ג' אלון הוא מראשי המדברים בנושא, ראו: ג' אלון, מחקרים בתולדות ישראל בימי בית שני ובתקופת המשנה והתלמוד, ירושלים תשכ"ז, עמ' 219–273. עוד על כך ראו למשל: ש' ספראי, 'בחנינות חדשות לבעיית מעמדו ומעשיו של רבן יוחנן בן זכאי לאחר החורבן', י' גפני (עורך), מחקרים בתולדות ישראל בתקופת המשנה והתלמוד: לקט מאמרים, ירושלים 1994, עמ' 62–85; ש' ספראי, בימי הבית ובימי המשנה: מחקרים בתולדות ישראל, ירושלים תשנ"ו, עמ' 319–340.

<sup>36</sup> ג' אלון, תולדות היהודים (לעיל הערה 25), עמ' 73. וראו שם דיונו המפורט בשאלה מתי בדיוק חלה התפנית הזו על כל מרחב השלכותיה.

<sup>37</sup> אופנהיימר, היישוב היהודי (לעיל הערה 20) עמ' 89–92, טוען כי בתקופת אושא עסקו חכמים בשיקום מוסדות ההנהגה, בביצור מעמדם העצמי ובחידוש היצירה הרוחנית. ביטוי לתהליכים אלו הוא רואה בהחרפת היחס לעמי הארץ, כמו מאמרו של רבי מאיר 'כל המשיא ביתו לעם הארץ כאילו כופתה ומניחה לפני הארץ' (פסחים מט ע"ב). בכך נפתחה הדרך לתקופתו של רבי יהודה הנשיא, כדבריו. אולם גם אם נקבל את דבריו על מגמת ההתאוששות בהנהגת החכמים, אין בכך לסתור את שכתבנו למעלה, על השפל שבו היה מצויה הנהגה זו בעת ההיא.

<sup>38</sup> על אף הביקורת החריפה הזו על השימוש במערכת המשפט הנוכרית, לא נמנעו חכמים מצורות שונות של שיתוף פעולה עם הנוכרים, כולל במערכת המשפט. ראו ג' אלון, תולדות היהודים (לעיל הערה 25), עמ' 342–347; לתיאור תהליכי של שיתוף הפעולה הזה, בהקשרו ההיסטורי והתודעתי, ראו: י' פורסטנברג, בין תחרות להשתלבות (לעיל הערה 4). לקורותיו של שיתוף פעולה דומה ואמביוולנטי בימי הביניים באירופה ראו אצל י' כץ, בין יהודים לגויים. ירושלים תשכ"א, עמ' 57–75. דיונו של כץ נוגע גם לבעיית משקלו של המוסר במערכת ההכרעות של הפוסקים.

<sup>39</sup> ראו ספראי, 'גבוה מעל גבוה' (לעיל הערה 22), עמ' 224–225. שפירא, 'בית הדין ביבנה' (לעיל הערה 26), עמ' 312, חיזק טענה זו גם על סמך המידע העולה מתעודות מדבר יהודה, שבהן נמצאו מסמכים משפטיים בשפות זרות, ואף תוכנם אינו עולה בקנה אחד עם ההלכה.

<sup>40</sup> תוספתא, גיטין א, ט (מהדורת ליברמן, עמ' 247). ראו גם משנה גיטין א, ה. עוד על כך ראו: י' נאמן, 'בתידין, שופטים ודיינים בהיבט היסטורי', ש' רז (עורך), קובץ הציונות הדתית, ד: מוקדש לכבודו של ד"ר זרח ורחהפטיג, ירושלים תשס"ב, עמ' 466–470.



גמליאל לשופטים הנוכריים, כשהוא מגלה את חרפתו של אחד השופטים המקצועיים האלו שהעמידה ההנהגה הרומאית.<sup>41</sup>

אולם מסתבר שבתחרות על ליבו של העם לא די בשלילת הלגיטימיות והאפקטיביות של המערכת המתחרה. יש להעמיד מולה מערכת משפטית יעילה וצודקת, העשויה לכלול גם אלטרנטיבות חדשות. בלי לדון כלל בשאלת אופיים של בתי הדין היהודיים לאחר החורבן, שהיא אחת מן השאלות המרתקות ביותר במחקרה של תקופה זו, אפשר להניח במידה רבה של סבירות שפעילותם הושפעה מכך שחז"ל חיפשו דרכים כדי למנוע מהציבור הרחב ללכת לבתי משפט שאינם עושים ברצון חכמים.<sup>42</sup> להלן נמנה דרכים אלו.

דרך אפשרית אחת שנקטה הייתה מתן האפשרות לבעלי הדין לבחור בעצמם את ההרכב הרצוי בעיניהם, מבחינת זהות הדיינים או מבחינת מספרם. כך עולה מהמשנה, סנהדרין ג, א: 'דיני ממונות בשלשה – זה בורר לו אחד וזה בורר לו אחד, ושניהם בוררים להם עוד אחד',<sup>43</sup> המספקת לנו עדות על קיומה של מערכת משפטית על פי בוררים שאינם מהווים בית דין קבוע. איננו יודעים בוודאות מתי החלו לתת לגיטימציה לבחירת הדיינים. אשר גולאק<sup>44</sup> סבור שמוסד שיפוטי דינמי זה החל לפעול רק לאחר מרד ברכוכבא, כאשר גזרה המלכות על בתי הדינים הקבועים של ישראל, אולם גדליהו אלון<sup>45</sup> סבור שישודות ההליך הזה החלו עוד בימי רבן גמליאל, אף כי סביר להניח שהם התחזקו לאחר כישלון מרד ברכוכבא.

דרך נוספת שנקטו חכמים, מחוסר ברירה, הייתה לוותר על הדרישה האולטימטיבית של ידיעת התורה כתנאי לנאמנותו של הדיין, ולהסתפק במידותיו הטובות ובנאמנותו העקרונית לדיני תורה. נראה שלכך מכוונת מחלוקתם של רבי יהושע ורבי אלעזר המודעי במכילתא דרבי ישמעאל (עמלק, פרשה ב):

ר' יהושע אומר: בני אדם שהם בטילים ממלאכתם יהיו דנין את העם בכל עת. ר' אלעזר המודעי אומר: בני אדם שהם בטילין ממלאכתם ועוסקים בתורה יהיו דנין את העם בכל עת.<sup>46</sup>

דרישות מינימליות אלו מהדיינים מעידות על מצוקת העיתים שגרמה לכך שנתמנו דיינים שאינם ראויים לתפקידם, למורת רוחם של חכמים, שאינם עומדים אפילו בתנאי הסף המצומצמים הללו. ואכן, במקומות רבים תלו חכמים את סירחוננו של הדור באותם 'דיינים' שאינם הגונים, שנתמנו משיקולים שאינם לגופו של ענין.<sup>47</sup> נכונותו של רבי יהושע לוותר

<sup>41</sup> ישנם חוקרים המייחסים את חיבור ה'קולאטיו' לתקופה זו, מתוך מגמת אפולוגטיות מול המשפט הרומאי. ראו: א"מ ראבילור, על ה'Collatio legum mosaicarum et Romanarum', שנתון המשפט העברי, א (תשל"ד), עמ' 231–262.

<sup>42</sup> פורסטנברג, בין תחרות להשתלבות (לעיל הערה 4), עמ' 35, ניסח זאת כך: 'חכמי יבנה התנגדו לכל פנייה לערכאות הזרות, גם אם הן הציעו לבצע את הדין בהתאם לדיני ישראל. אך על רקע ריבוי מערכות השיפוט החופפות והמגע המתמיד עם מגוון סוגים של חוזים והסדרים, לא יכלו החכמים להסתפק בהתנגדות לפנייה לערכאות הרומיות, אלא נדרשו לספק חלופה שיפוטית משלהם גם להסדרים שנעשו על פי הדין הנוכרי.'

<sup>43</sup> דיון על ההנמקה הערכית למבנה הזה של בית הדין ולזיקתו לשאלת הפרשה, ראו אצל ז' ורפהטיג, מחקרים במשפט העברי, אוניברסיטת בר אילן, תשמ"ה, עמ' 23–29.

<sup>44</sup> ראו: א' גולאק, יסודי המשפט העברי, ד, תל אביב תרפ"ג, עמ' 30–32. ראו גם שם, עמ' 178 והלאה.  
<sup>45</sup> ג' אלון, תולדות היהודים (לעיל הערה 25), עמ' 138–140. לתיאור מקיף של השוואת הפרשה והבוררות שנהגו בעם ישראל עם המשפט הרומאי, ראה כהן (לעיל הערה 5), עמ' 651–709.

<sup>46</sup> הציטוט לפי מהדורת הורוביץ-רבין (ישנה מקבילה במדרש שכל טוב [מהדורת בוכר] לשמות פרק יח). הרחבה משמעותית במחלוקות רבי יהושע ורבי אלעזר, ראו אצל מ' כהנא, מכילתא לפרשת עמלק, ירושלים תשנ"ט, עמ' 320–288.

<sup>47</sup> למשל, בבבלי, שבת קלט ע"א מצינו: 'תניא, רבי יוסי בן אלישע אומר: אם ראית דור שצרות רבות באות עליו – צא וברוק בדיני ישראל, שכל פורענות שבאה לעולם לא באה אלא בשביל דיני ישראל'. בבבלי, סנהדרין ו



על ידיעת התורה של הדיין באה ככל הנראה כדי למנוע מעמי הארצות מלהיזקק לערכאות של גויים, ועל כן לא יהיה תמוה להניח שיהיו חכמים שיהיו מוכנים לוותר אף על הדין עצמו, שממילא לא היה יכול להתקיים כראוי בהעדר ידיעתו אצל הדיינים החדשים. אף רבי אלעזר המודעי עצמו, העומד על כך שהדיינים יהיו עוסקים בתורה, מפרש את הביטוי 'יראי אלוהים' כ'אנשים שעושים פשרה בדין'.<sup>48</sup> ההקשר של הסוגיה בסנהדרין שם מלמדנו שהרתיעה מלדון דין תורה נובעת גם מן החשש מהטעות שבדין ומתוצאותיו, אלא שזה עצמו מעיד על תחושת החולשה שהייתה מנת חלקם של חכמי ישראל שבאותה העת.

לדעתי, על רקע זה סביר מאוד<sup>49</sup> יהיה לראות את התבססותה של הפשרה כדרך אלטרנטיבית נוספת בקרב חכמי הדור ההוא במאבקם לשמר את מעמדם של החכמים בתוך המערכת הסבוכה של הזרמים והכוחות השונים בעם ישראל. כפי שהודגש לעיל, אין זו טענה היסטורית במובנה המדויק, אלא הקשבה לאופן שבו חכמים מבטאים את השקפתם על המציאות שבה חיו ופעלו. לכן, אין בדבריי כדי לשלול גורמים חיצוניים נוספים שגרמו לכך שהעיסוק בפשרה יתחזק, אך מכיוון שחכמים לא הזכירו זאת, ניתן להסיק שבעיניהם – ובעיניהם בלבד – משקלם של גורמים אלו היה זניח. עם חורבן הבית, ועוד יותר לאחר כישלוננו של מרד ברכוכבא, אפסו הסיכויים לשיקומם הקרוב של מוסדות ההנהגה השלמים של עם ישראל, אפילו בצורתם המוקטנת כבשלהי ימי בית שני. בנסיבות אלו ראה ר' יהושע בן קרחה, ועימו חכמים נוספים, חובה עליונה להרחיב את מגוון אפשרויות הפסיקה העומדות בפני היושבים על מדין ולאפשר להם לכלול גם שיקולים חברתיים ובינאישיים, המתבטאים במידת השלום והצדקה, בתוך פסקי הדין שלהם. ההנחה המובלעת במהלך כזה היא שאם המוני בית ישראל יראו בבתי הדין כתובת מוצלחת לפתרון סכסוכים, יישמר, ואף יתחזק, מעמדה של התורה כמערכת משפטית מובילה בעם ישראל ומעמדם של חכמי התורה יעלה בהתאם. אין מדובר בתרגיל שיווקי גרידא, המבקש להעלות את רמת הפופולריות של בתי הדין. מדובר במהלך המבקש לפתוח אפשרויות נוספות בפני הדיינים, מעבר לדין תורה, באופן שימצב אותם כמורי הדרך לשארית הפליטה של יהודי ארץ ישראל: גם במצבים שבהם קשה, לא אפשרי או לא רצוי לפסוק על פי הדין הכתוב.

לכך מצטרף שיקול נוסף: הנימוק של השכנת שלום בין בעלי הדין מקבל משנה תוקף לאור המתחים הקיימים בחברה הישראלית לאחר החורבן. נדמה, שראייה הצופה פני עתיד הביאה את רבי יהושע בן קרחה למסקנה שמתחיות אלו בין שכבות שונות בעם ישראל, עשירים מול עניים, חכמים מול עמי הארצות, אך גם מול השכבה האמידה, אינם בעיה בתחלוף. אפשר שלכך רומזים שני הביטויים שבדבריו, שכן 'שלום' הוא בין שני בעלי דין ממעמד שווה, ואילו 'צדקה' שייכת בין בעלי דין שאינם ממעמד שווה. תובנה זו מעלה בהרבה את ערכה של הפשרה ועשויה להצדיק את הכללתה במסגרת 'מעשה בית דין'.

מתברר אפוא שהעיתוי להעלאת הדיון על הפשרה לא היה מקרי, לפחות לא בעיניהם של חכמי התקופה, גם אם מבט היסטורי ראלי עשוי להעלות שקולים נוספים. בתקופה זו

ע"ב השוו זאת להעמדת אשרה אצל המזבח. דיון על כך ראו אצל ג' אלון, תולדות היהודים (לעיל הערה 25), עמ' 140.

<sup>48</sup> באותו מקום, במכילתא דר' ישמעאל, נחלקו התנאים הללו בביאור הדרישות מהדיינים שהציב יתרו. בעוד שרבי יהושע פירש את הביטוי 'יראי אלוהים' כ'אנשים שיראים מן המקום בדין', הרי שרבי אלעזר המודעי הסביר שהכוונה היא ל'אלו שעושים פשרה בדין'.

<sup>49</sup> דברים ברוח זו כתב גם ראב"ל (לעיל הערה 41). בין השאר, אני מבקש להוסיף על דבריו את המבט הפנורמי על הוויכוח שהתעורר בעקבות השימוש בפשרה. דבריי מצטרפים לדברי מ' אלון (לעיל הערה 1, עמ' 334–335), הרואה אף הוא בנסיבות ההיסטוריות הייחודיות של אותה תקופה רקע לדבריו של רשב"ג על שלושת עמודי העולם: הדין, האמת והשלום, שאותם הוא רואה כמכוונים לפשרה. ניתן לטעון לקיומן של השפעות הדדיות בין העולם ההלניסטי למקבילו היהודי, אולם טיעון זה אינו שולל יצירה יהודית עצמאית המגיבה לאתגר הרומאי. ראו בעניין זה: י"ל לוי, יהדות ויוונית בעת העתיקה: עימות או מיזוג?, ירושלים תש"ס. עוד בעניין הקשר שבין הגמשת סדרי הדין ובין הפשרה שתידון בסמוך, אם כי לא בהקשר ההיסטורי, ראו: מ' בריס, 'הגמשת סדרי הדין ההלכתיים: האם "אופקית" או "אנכית"? עיון בשיטות התוספות והרמב"ם בסוגיות יחיד מומחה, פשרה וקבלת פסולים', י' אונגר (עורך), קובץ משפטי ארץ, א, עפרה תשס"ב, עמ' 179–220.

שלאחר מרד בריכוכבא, שבה נמצא היישוב היהודי בארץ ישראל בשפל המדרגה,<sup>50</sup> מרכזי תורה רבים חרבו, תלמידי חכמים רבים נהרגו או גלו, סביר יהיה להניח שזמינות הדיון המסודר בבתי הדין של חכמים הייתה נמוכה ביותר. ייתכן שעל רקע זה עלה הרעיון למסד את הפשרה כחלק מן המערכת המומלצת על ידי חכמי ההלכה ליישוב סכסוכים. השיקול של חכמים היה שיש מקום להעדיף 'פשרה' לטובת הפשרה (אף על פי שהתמיכה בפשרה אינה מוצגת כלל כפשרה!) מאשר להקפיד על הדין המדויק, הקפדה העלולה לדחוף אנשים לבתי הדין של ערכאות.<sup>51</sup> מנקודת ראות זו, תתפרש המצווה שבפשרה, לפי רבי יהושע בן קרחה, לא רק כמצווה להשכנת שלום בין איש לרעהו, אלא כמצווה לשמר את הנאמנות לדיני ישראל ולהימנע מקבלת עול משפט הגויים מבחינה קטגורית או ספציפית. נמצא שהפשרה אינה רק הצעת פתרון סמי־משפטי לסכסוכים פרטיים כאלטרנטיבה לדיני תורה, אלא היא מציעה מהלך אסטרטגי המגדיר מחדש את מרחב הערכים של משפט התורה ומאפשר לקהלים רחבים יותר לחסות תחת כנפיו.

אומנם מכיוון שמדובר בויתור על עיקרו של המשפט, במהלך 'העוקף' את 'ההר' של ההתנגדות האפשרית, ואינו 'נוקב' אותו, אך טבעי יהיה למצוא דעה שתתנגד בחריפות לכל ויתור קל שבקלים בעניין הנוגע ללב ליבו של השיפוט התורני. נראים הדברים שבדיוק בנקודה זו נחלק רבי אליעזר בנו של רבי יוסי הגלילי על רבי יהושע בן קרחה. לדעת רבי אליעזר משפט על פי דיני התורה משמעו קבלת ההוראה האלוהית במקרה הנידון וחולשת הדעת שפשתה בתודעת רבים מהעם, אף שניתן להבינה, אינה מצדיקה ויתור על מרכיב מהותי כל כך. התנגדותו של רבי אליעזר להכללת הפשרה בין האפשרויות העומדות לפני הדיינים קיימת גם במישור הערכי־הלכתי, לאור תפיסתו את מושג הדין, וגם במישור הציבורי, כאסטרטגיה של הכרה בחוסר האפשרות לדון על פי דיני תורה. זו כנראה הסיבה להתנסחותו החריפה, חסרת התקדים, של רבי אליעזר בנו של רבי יוסי הגלילי לשלילת הרעיון של הכנסת הפשרה לבתי הדין.

### פרק שלישי: פשרה כאסטרטגיה של מאבק

כעת אפשר לצעוד צעד נוסף ולבחון אם הפשרה עשויה להוות מהלך אסטרטגי משמעותי לא רק כלפי פנים, בתוך החברה היהודית גופה, אלא גם במישור ההתמודדות עם אחת התנועות האידאולוגיות המשמעותיות ביותר שפעלו בארץ ישראל בתקופה זו. כזכור, התנאים החלוקים בפרשה זו חיו במאה השנייה לספירת הנוצרים, ובעת ההיא התבססה הנצרות עד כדי עמדה של ויכוח עם חכמי ישראל, שלא נשאר רק בגדר הוויכוח התאולוגי המופשט, אלא ביטא מאבק עז על נפשם של ההמונים. רבים הם הביטויים למאבק איתנים זה, שהתחולל ממש בתקופה זו,<sup>52</sup> אך אנו נתמקד בהיבט אחד בלבד. חשוב להעיר כאן פעם נוספת את אשר הוזכר כבר לעיל: הרעיון המוצע להלן אינו מתיימר לטעון לנכונות היסטורית מלאה במובנה המדויק כגורם הבלעדי המסביר את המהלכים הראליים. כוונת המאמר היא לטעון, בהסתמך על עובדות ועל ביטויים בדברי חכמים, שהמבט המוצע להלן היה ככל הנראה מבטם של חכמים, אף שייתכן שהיו גורמים ונתונים רבים אחרים שעיצבו את המציאות במובנה הראלי.

<sup>50</sup> החומר המחקרי על כך רב ועדיין לא מוצה עד תום. ראו: ח' וז' ספראי (לעיל הערה 20); א' אופנהיימר (לעיל הערה 20); ז' ספראי, הקהילה היהודית (לעיל הערה 29); ז' ספראי, 'מצב היישוב היהודי בארץ־ישראל לאחר מרד בריכוכבא', א' אופנהיימר וא' רפפורט (עורכים), מרד בריכוכבא: מחקרים חדשים, ירושלים תשמ"ד, עמ' 182–214. למעמד החכמים עצמם בתקופה זו ראו: עדיאל שרמר, עולמם של החכמים בחברה היהודית בארץ־ישראל בתקופת המשנה: תורה, יוקרה ומעמד ציבורי, בתוך: ספרות חז"ל הארץ־ישראלית (קובץ בעריכת מנחם כהנא, ורד נעם, מנחם קיסטר, דוד רוזנטל). ירושלים: יד יצחק בן צבי, 2018, עמ' 582–553.

<sup>51</sup> הדים לבעייתיות של מערכת בתי הדין באותה תקופה עולים גם מן הדיון המצוי בתחילת מסכת סנהדרין על בתי דין של הדיוטות, על דיונים בהרכב חסר, של שני דיינים במקום שלושה ועוד.

<sup>52</sup> ראו למשל: מ' קיסטר, 'תלישה בשבת והפולמוס הנוצרי־יהודי', מחקרי ירושלים במחשבת ישראל, גג, עמ' 349–366.

יסודותיה של הגישה הנוצרית נטועים עמוק בכתביו של פאולוס, המבסס את רעיון החסד כאחד מעיקרי האמונה הנוצרית. לדעתו, יכולת האדם להיחלץ מן הגזירה הקדומה היא רק בכוח החסד האלוהי, ולא בכוח מעשיו שלו. דוד פלוסר הראה<sup>53</sup> שמושג 'הצדקה' הוא אבן יסוד בחשיבה הפאולינית, וכמעט תמיד הוא מופיע בעימות עם הנומוס, החוק, אשר באופן עקבי<sup>54</sup> מכוון כלפי התורה האלוהית של ישראל. לדבריו, עיקרה של התפישה הפאולינית ניתנת להגדרה כ'השגת צדקה על ידי אמונה – ולא על ידי מעשה התורה', ופאולוס חזר על כך במקומות רבים.<sup>55</sup> ייתכן שהדים לטענותיו ולרעיונותיו מצויים, על דרך הניגוד כמובן, במאמרי חז"ל באותה תקופה, כמו מאמרו של רבן שמעון בן גמליאל: 'לא המדרש עיקר אלא המעשה' (משנה, אבות א, יז).<sup>56</sup>

ההתנגדות למצוות התורה לא נשארה רק בצד האידאולוגי. מונח הצדקה מקבל בכתבי פאולוס משמעות של מעשה חסד ללא תמורה, והוא מנחה את מאמיניו לראות בעשיית חסד את הדרך הראשית לישועה. על כן הושם ערך ה'צדקה' בהנהגותיה של הכנסייה הנוצרית, הלכה למעשה, במרכז הפעילות החינוכית והמעשית. במאות הראשונות לספירה אנו יודעים שהכנסייה הנוצרית שמה דגש רב על עשיית מעשי צדקה וחסד, וחשיבותם הייתה רבה מאוד בעיני ראשי הכנסייה וגם בעיני מתנגדיה. למשל, אב הכנסייה אוסביוס מתאר את התנהגות הנוצרים במילים אלו:

חסידותם של הנוצרים הופיעה באור בהיר לעיני כל עובדי האלילים, כי הנוצרים היו היחידים שהראו במעשיהם מידת רחמנות ואהבת הבריות בתוך המצוקה הגדולה. אחדים מהם עסקו יום יום בקבורת המתים... אחרים אספו את מזי הרעב שבעיר למקום אחר וחילקו ביניהם לחם. כשדבר זה נודע, היללו את אלהי הנוצרים והודו כי רק הם הנוצרים הם החסידים באמת ויראי ה', כי הוכיחו זאת במעשיהם.<sup>57</sup>

אך לא רק במעשי חסד נודעו הנוצרים הראשונים. רובם היו בעצמם מן 'הרעבים והצמאים לצדקה', וממילא אין להתפלא על כך שהיו ביניהם כאלו שהאמינו שהעשיר אף לא יכול לזכות במלכות שמיים.<sup>58</sup>

חז"ל לא היו אדישים כלל וכלל לתופעה זו, ואורבך<sup>59</sup> הוכיח בפירוט רב שרבות מן ההלכות שמגדירות את חובת הצדקה וכן מאמרי האגדה המפארים ומרוממים אותה נאמרו בתקופה זו, במאה השנייה והשלישית לסה"נ, כחלק מההתמודדות עם המתקפה הנוצרית. לדבריו, תגובתם של חז"ל נשאה אופי אמביוולנטי, שכן מצד אחד חז"ל לחמו בתוקף נגד

<sup>53</sup> ראו: ד' פלוסר, יהדות ומקורות הנצרות: מחקרים ומסות, תל אביב תשל"ט, עמ' 362–366.

<sup>54</sup> פלוסר (שם) מציין כי באופן נדיר הוא מחיל את חובת קיום החוק בעבר והשחרור ממנו על ידי האמונה הכריסטולוגית גם על עובדי אלילים, אך 'אין זה אלא נסיון של פריצת שווא... אך אפשר לראות בנקל, שמעבר לאיאלו שעשועי בוק בלתי מחייבים – הנומוס, המותקף, אצל פאולוס מכוון תמיד למעשים שבמסגרת תורת ישראל'.

<sup>55</sup> לדיון בתפיסה הפאולינית על הנומוס לעומת השקפת חז"ל, ראו: א"א אורבך, חז"ל – פרקי אמונות ודעות, ירושלים תשס"ו, עמ' 261–270.

<sup>56</sup> לעימותים פרשניים נוספים בין היהודים והנוצרים הראשונים, ראו: מ' הירשמן, המקרא ומדרשו: בין חז"ל לאבות הכנסייה, תל אביב 1992.

<sup>57</sup> מתוך: *Historia ecclesiae*, IX, 8, 14, מובא אצל א"א אורבך, 'מגמות רתיות וחברתיות בתורת הצדקה של חז"ל', ציון, טז (תשי"א), עמ' 16 (נדפס גם בתוך: א"א אורבך, מעולמם של חכמים, ירושלים תשמ"ח, עמ' 1). לאחרונה יצאה מהדורה עברית של כתביו. ראו: אוסביוס מקיסריה, תולדות הכנסייה, (תרגום: ר' פרנק), ירושלים תשס"א.

<sup>58</sup> ראו אורבך, שם, עמ' 18–20.

<sup>59</sup> שם.

מעשי הצדקה של הגויים, הגדירו אותה כחטא או כחטאת,<sup>60</sup> ואף אסרו לקבל צדקה מהגויים בהגדירם את הנזקקים לה כ'אוכלי דבר אחר' הפסולים לעדות;<sup>61</sup> ומצד שני חז"ל הגדירו את החובה ההלכתית שבמצוות גמילות חסדים<sup>62</sup> והדגישו שבכך ממלא האדם אחר הדרישה לחיקוי האיל וההליכה בדרכיו<sup>63</sup> בדומה לאבות הכנסייה.<sup>64</sup> חז"ל נהגו כך, כפי הנראה, כדי להראות ולהודיע לכל העם שערכי הצדקה ודרכי יישומה המצויים בתורה הם חלק בלתי נפרד מעולם המושגים העצמי שלה, ועל כן אין כל צורך ללכת ולרעות בשדות זרים. הדגשה זו הייתה חיונית הן מבחינה לימודית והן מבחינה חינוכית כדי למנוע תחושת נחיתות או קנאה כלפי דגל ה'חסד' שהניפו הנוצרים.

ומכאן לענייננו. אף אם אין כאן 'הוכחה' חד-משמעית, הצעת הסבר המתקבלת על הדעת – בהחלט יש כאן. ייתכן שנושא הפשרה עלה על שולחנם של חכמי ישראל דווקא בתקופה זו, כחלק מהתמודדותם של חכמים<sup>65</sup> עם מתקפת התעמולה הנוצרית, שאף אם לא לכדה ברשתה את כל המוני העם, הרי שטענותיה בוודאי נשמעו והכו שורש. טענותיהם של הנוצרים היו נגד החוקיות 'היבשה' של חוקי התורה, וכאלטרנטיבה הם הציגו תורה שכולה התבססה על הצדקה ועל האהבה והשלום. נראים אפוא הדברים שבהעלותו<sup>66</sup> את רעיון הפשרה ובהעדפתו על פני הדין צמצם רבי יהושע את הביקורת שיכולה הייתה להישמע נגד חוקי התורה והראה לפשוטי העם כיצד יש בהלכה מקום לשיקולי חסד וצדקה. למותר לציין שאין בדברים אלו כדי להטיל דופי בתורתו של רבי יהושע ולהחשידו בהטיה אפולוגטית ולהציגו כמי שמגלה פנים בתורה שלא כהלכה. הטיעון המוצג כאן הוא שקשיי המציאות הראלית כפי שנפרסו כאן המריצו את רבי יהושע למציאת מענה של ממש בתורה לאלטרנטיבה הנוצרית.<sup>67</sup>

מעבר לרעיון הפשרה עצמו, יש במעשה זה כדי ללמד על אסטרטגיית התגובה של חכמים נגד מתקפות תעמולה חיצונית המתרגשות ובאות לעולם. לדעת רבי יהושע, יש להגדיר במדויק את 'נקודת האמת' שבתוך טיעוני היריב, להצביע על מקומה הנכון בתוך תורת ישראל ולשלוף אגב כך את כל הפיתוח השלילי והמוטעה שנקט היריב. רבי יהושע בן קרחה ראה לנכון להדגיש את רעיון הפשרה כאלטרנטיבה ראויה העדיפה על פני ההתדיינות המשפטית דווקא בתקופה זו, כדי לחזק את יכולת ההתמודדות של החכמים עם הדוקטרינה הנוצרית. עם זאת, בהחלט ייתכן שדרכו של רבי יהושע בהתמודדות עם העמדה הנוצרית

<sup>60</sup> ראו בכרייתא בבבלי, בבא בתרא י ע"ב, על הפסוק במש' יד 34: 'צדקה תרומם גוי וחסד לאומים חטאת'. דיון בכרייתא זו, בנוסחאותיה ובמקורותיה המקבילים ראו אצל אורבך, 'מגמות דתיות וחברתיות' (לעיל הערה 57), עמ' 1–3.

<sup>61</sup> בבלי, סנהדרין כו ע"ב. אומנם בעל המימרה שם הוא אמורא בבלי, רב נחמן, אך הוא מבטא מגמה שהחלה עוד בימי התנאים. ראו גם פסיקתא דרב כהנא (מהד' מנדלבוים), צה ע"ב, וראו אורבך, 'מגמות דתיות וחברתיות' (לעיל הערה 57), עמ' 23–25.

<sup>62</sup> מדרש תהלים (בוכר) קיח, יז. עמ' 486. למדרש זה יש מקבילות רבות בדברי חז"ל.  
<sup>63</sup> ראו בבלי, סוטה יד ע"א: 'מה הוא רחום אף אתה רחום' וכו'. ניסוח מוקדם יותר של המימרה הזו מצוי אצל אבא שאול, בן המאה השנייה לסה"נ, שהיא התקופה הרלוונטית לענייננו. ראו: מכילתא דר' ישמעאל, שירה ג (מהד' הורוביץ־רביץ, עמ' 127).

<sup>64</sup> ראו הפניות לאיגרת אריסטאס אצל אורבך, 'מגמות דתיות וחברתיות' (לעיל הערה 57), הע' 144.  
<sup>65</sup> ואומנם, מצאנו את רבי יהושע בן קרחה כשהוא מתנצח עם המינים (למשל, הסיפור המובא בבבלי, שבת קנב ע"א), שקרוב לוודאי שאלו הם הנוצרים הראשונים. להוכחת הטענה שחז"ל היו מודעים לדימום בעיני הגויים ראו: מ"ד הר, 'שנאת ישראל באימפריה הרומית לאור ספרות חז"ל', ע"צ מלמד (עורך), ספר זכרון לבנימין דה פריס: קובץ מחקרים של חברי ותלמידיו, תל אביב תשכ"ט, עמ' 149–159.

<sup>66</sup> קבלת רעיון מזרם דתי אחד למשנהו, או לכל הפחות הצבעה על צמיחה הדדית באותה תקופה ועל רקע דומה, מצויה בתחומים שונים. על עצם התופעה נכתב רבות. לדיון ראשוני ויסודי ראו: מ' אלון, המשפט העברי: תולדותיו, מקורותיו, עקרונותיו (מהדורה ב), כרך א, ירושלים תשל"ג, עמ' 56–58, ובהע' 38, 40, 44 שם.

<sup>67</sup> השאלה הסבוכה של אפשרות ההשפעה ההדדית בין חז"ל ובין זרמים דתיים או תרבותיים חיצוניים אינה יכולה לבוא לידי ביטוי במסגרת זו, ומאמרים רבים נכתבו ונכתבים בהקשרים שונים של השפעות אלו. לדיון יסודי אך ראשוני ראו: מ"ד הר, 'השפעות חיצוניות בעולמים של חכמים בארץ ישראל: קליטה ודחייה', קפלן ומ' שטרן (עורכים), התבוללות וטמיעה: המשכיות ותמורה בתרבות העמים וישראל, ירושלים תשמ"ט, עמ' 83–105.

לא התרחשה במרחב הציבורי, מתוך שיקולים 'חינוכיים' ברמת החברה והעם, אלא במרחב ההלכתי הפנימי, מתוך מודעות לתהליכים משפטיים וחברתיים המתרחשים בקהילות שכנות.<sup>68</sup> המענה שרבי יהושע ביקש לספק, כך אני משער, היה מכוון לתלמידי בית המדרש, במגמה להצביע על רוחב דעתה של תורה, הכוללת משפט וצדקה, חסד ואמת, לא פחות ממה שהיה מכוון לציבור הרחב.

אם דברינו נכונים, הרי שלא מן הנמנע יהיה להניח שגם התנגדותו החריפה של רבי אליעזר בנו של רבי יוסי הגלילי לרעיון זה נבעה מאותו שורש. ברור ומובן מאליו, וכך עולה במפורש מיחסו לאהרן הכהן, שרבי אליעזר אינו חולק על עצם ההליכה לפשרה כיוזמה אנושית ברוכה ומקובלת, אלא רק על עשייתה בתוך כותלי בית הדין, כאלטרנטיבה לדיני התורה. רבי אליעזר ראה בהליכה לקראת הערכים שאותם ייצגו באופן בולט הנוצרים, פשרה שהיא עצמה מסוכנת ביותר. כך גם אפשר יהיה להבין את המאמר התומך והנלווה לשלילתו את רעיון הפשרה, ולפיו כל מי שמברך את הבוצע הרי הוא מנאץ. זהו ביטוי חריף, יוצא דופן, ולפיו יש בויתור על הדין האלוהי מעין כפירה בעיקר, כפי שאומנם נהגו כך הנוצרים, ועל כן השווה זאת לניאוף ה'.

### סיכום

הדיון על השימוש בפשרה כאלטרנטיבה למערכת המשפט הקבועה, הדנה על פי דיני תורה, נוגע אפוא להבנת מקומה ותפקידה של התורה במציאות הדינמית. דיון מעמיק זה יכול להיווצר בבתי המדרש, ללא כל קשר לאירועים חיצוניים כלשהם, ואפשר שאומנם כך קרה, אך לעיתים הוא עולה על פני השטח, ובעוצמה רבה, דווקא על רקע אותם אירועים.

בסקירה זו ביקשתי להראות, שייטכן מאוד – ואין הדברים יוצאים מכלל השערה – שלמסכת ההתרחשויות שבמאה השנייה לספירה נודעה השפעה ממשית על התקיימותו של הדיון על הפשרה. חורבן הבית השני, והזעזועים הרבים שספגה החברה היהודית בעקבותיו, ובכלל זה אף מערכת המשפט וההנהגה הציבורית, חייבו את חכמי התורה, בתוקף אחריותם כמנהיגי הציבור, לנקוט יוזמות חדשות שיש בהן כדי לעמעם ולהחליש את המתחים הקיימים בחברה היהודית. צורך זה הועצם והוכפל נוכח העובדה שנגד הכאוס הפנימי ניצבה אלטרנטיבה בדמות מערכת המשפט הרומאית לסוגיה השונים, והדבר המריץ עוד יותר, כך אני משער, את חכמי התורה 'להתפשר' על הדין ועל האמת, ולפעמים אף על הדין האמיתי, ולעודד עשיית פשרות – ובלבד שיעשו בידי דיני ישראל. הפועל 'להתפשר' הושם במירכאות מפני שמנקודת מבטו של רבי יהושע אין בכך פשרה כלל, שהרי זוהי הדרך המועדפת על פני הדין לכתחילה, אולם אפשר שכך זה נתפס על ידי הסביבה.

בה בעת, במעגל החיצוני שהיו לו נקודות מגע רבות מספור עם האוכלוסייה היהודית המוכה והמדולדלת ניצבה האמונה הנוצרית, על דרשניה ומאמיניה, שנופפו בדגלי חסד והצדקה ואף פעלו בשמם הלכה למעשה פעולות רבות לטובת העניים והנדכאים. בשם דגלים אלו נישאו מסרים בגנותם של דיני התורה ומצוותיה, וכך נוצר הרושם שרעיונות 'חברתיים' אלו, המושכים את הלב ומנחמים את העני בצער, אינם קיימים במארג הדעות היהודי המסורתי.

תמונת מצב זו זירזה אף היא, כך אני מבקש להציע, את השימוש בפשרה אף במקום שקיים ניגוד מוחשי לדיני התורה, וזאת כדי לכלול בפסקי הדין ובמערכת המשפט כולה ערכים משמעותיים כמו חסד, השלום והצדקה. בה בעת, דווקא מניעים אלו הם שהחרידו חכמים לא מעטים, ובראשם רבי אליעזר בנו של רבי יוסי הגלילי, אשר סירבו בתוקף להכניסה לתוככי בתי הדין (אף שהודו ביתרונותיה של הפשרה החוץ-משפטית) ואף כינו

<sup>68</sup> השוו לדבריו של י"י יובל, שני גויים בבטנך: יהודים ונוצרים – דימויים הדדיים, תל אביב תש"ס, עמ' 85: 'במאות השנייה והשלישית היו כל מיני יהודים וכל מיני נוצרים. כולם היו נתונים במאבק ברומא הפגנית... זרימת רעיונות הדדית בין יהודים לנוצרים בעת הזאת ובהקשר הזה צריכה להיחשב אפשרות סבירה ביותר'.

מהלך כזה בכינויי גנאי חריפים. עוצמת ההתנגדות יכולה להיות מובנת בהיותה נובעת מעמדה ערכית יסודית על הממד האלוהי של התורה אל מול הממד האנושי של מקבליה, כטיעון פנימי 'בית מדרשי', אך ניתן להבינה גם כחלק מההתנגדות להשלמה עם חולשת בתי הדין לאחר החורבן, וכן כנובעת מהחשש הגדול מפני 'פשרה' לכאורה עם רעיונות הנצרות, והכללתם בתוך מערכת המשפט התורנית.

אם הדברים שהוצעו לעיל נכונים, הרי שבהתבוננות רחבה יותר, ייתכן שיש לפנינו שתי אסטרטגיות שונות לחלוטין להתמודדות עם ביקורת פנימית או חיצונית, הנשענת ונסמכת על חולשה ספציפית, מוצדקת או שאינה מוצדקת, הקיימת במערכות הדתיות. האסטרטגיה האחת היא זו של רבי יהושע בן קרחה, שזיהה את החולשה שנתגלתה במשפט התורה בעת ההיא, אגב המתקפה הנוצרית והאלטרנטיבה הרומאית והצביע על הערכים שמהם אפשר ליצור מענה, ערכי השלום והצדקה, ויישם זאת הלכה למעשה ברעיון הפשרה. האסטרטגיה השנייה היא זו של רבי אליעזר בנו של רבי יוסי הגלילי, שסירב לשמוע ביקורת כלשהי על התורה, כנראה מפני שיש בכך מעין הודאה בחולשתה; סירב 'לייפות' את פניה בהגמישו את הדין לטובת הפשרה; ולכן התנגד בתוקף להכללתה של הפשרה במערכת המשפט. לדידו, חיזוק היהדות מבפנים, והמאבק כלפי אמונות ואלטרנטיבות זרות מבחוץ, צריכים לכלול צעדים אחרים מלבד הפנמתם של ערכים ורעיונות הנראים כחדשים בתוך המערכת הקיימת, צעדים שיביאו לפשרה במובן הרחב של המושג. גישתו של רבי אליעזר מעניקה משקל מכריע למניע השלילי וההרסני של העמדה הביקורתית האלטרנטיבית, ה'חיצונית', הרומאית או הנוצרית, ועל כן היא דוחה על הסף את הביקורת הכלולה או הרמוזה בה.

ההלכה, כידוע, היא כדעתו של רבי יהושע בן קרחה.

## **Compromise – Inside and Outside: The Debate on the 'Compromise' as a Strategic Debate During the 'Mishna' Period**

**Michael Rotenberg**

### **Abstract**

Compromise, as an alternative to legal discussion and decision raises difficult questions about the implementation of the divine justice in reality. Consequently, there is a heated debate among Tana'im about the compromise, exceptional contrast positions in it. But compromise is not mentioned in the Bible, nor the sources from the Second Temple and the early days of Tana'im. The discussion on this started in the middle of the second century AD, after the Bar Kochba revolt, and continued to the next generation, the generation of Rabbi Judah the Prince. The article seeks to understand the historical context, internal and external, of the discussion about compromise. The main argument is that the debate about this semi-legal path actually reflects a discussion about the right strategy in the struggle against legal alternatives and leadership alternatives established at that time, with the intention of mainly Roman administration, the 'secular' leadership of the heads of the audience, and Christian propaganda.

### **Keywords:**

sages, compromise, strategy, justice



## החברות: השפעתן של קבוצות לפיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות על ילדים

אודליה אלקובי

### תקציר

למיומנויות חברתיות-רגשיות יש השפעה דרמטית על הילד בהווה ובעתיד בתחומים שונים, כגון למידה, התפתחות אישית, רוחה נפשית, זוגיות והצלחה כלכלית. מיומנויות אלו נרכשות וניתנות לקידום, ונמצא שתוכניות התערבות לפיתוחן הן יעילות. המחקר עסק בקבוצות חברתיות, חצי מובנות, לקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות לילדים שאותרו עם קושי חברתי, כדי לבחון את ההשלכות של הקבוצות. התקיימו 12 קבוצות בשבעה בתי ספר ברחבי הארץ. קבוצות אלו הונחו על ידי אנשי מקצוע טיפוליים/ייעוציים, בוגרי תואר שני, בעלי הכשרה נוספת במיומנויות חברתיות-רגשיות. הקבוצות הונחו על פי המודל של אברהם (2018). קבוצות אלו היו חלק מתוך מערך של תוכנית התערבות פסיכו-חינוכית, הכוללת היבט טיפולי של הנחיית קבוצות חברתיות והיבט של התערבות חינוכית לכלל הכיתה. מחנכי כיתות אלו העבירו שיעור אחת לשבוע שנועד לקדם ולפתח אקלים כיתה חברתי.

המחקר בחן את משתתפי הקבוצות החברתיות, לאחר שנה מסיום מפגשי הקבוצה. השתתפו בו 78 ילדים בכיתות ה'–ח'. המשתתפים רואיינו על ידי מנחי הקבוצות המקוריות בראיונות חצי מובנים קבוצתיים, שבהם הם נשאלו מה היה משמעותי עבורם בקבוצה וכיצד היא משפיעה על חייהם כיום. ממצאי המחקר מתארים השפעה חיובית שיש להשתתפות בקבוצה החברתית. הילדים דיווחו על הטבה ברווחתם הנפשית, על הרחבת המעגל החברתי שלהם ועל העמקת קשריהם החברתיים. כמו כן, תיארו הילדים הפנמה של מיומנויות חברתיות: התמודדות עם עלבון, נקיטת יוזמה והצטרפות לקבוצה. נוסף על כך, נמצאה הטבה ניכרת בקרב ילדים ביישנים.

### מילות מפתח:

למידה חברתית-רגשית (SEL), התערבות פסיכוחינוכית, קבוצות לקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות

### רקע תיאורטי

#### מיומנויות חברתיות-רגשיות

מיומנויות חברתיות-רגשיות – SEL (social emotional learning) הוא מונח התפתחותי רב-פנים הנסמך על הבנה חברתית, עיבוד מידע חברתי ומכלול של מיומנויות חברתיות פרגמטיות (McKown, 2015). מיומנויות חברתיות-רגשיות נמדדות ביכולת להיות באינטראקציה עם אנשים לאורך זמן, לשמור על יחסים חיוביים ולהתנהג באופן המקובל בחברת אנשים בסיטואציות שונות (בקר, 2009).

לציטוט (מדעי החברה) – אלקובי, א' (תש"ף). החברות: השפעתן של קבוצות לפיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות על ילדים. *חמדעת*, יב.

### פרטי המחברת:

אודליה אלקובי

אוניברסיטת אריאל

דוא"ל: elkoby.odelia@gmail.com

לכל מיומנות חברתית יש שני היבטים: הבנה קוגניטיבית ויישום. הבנה קוגניטיבית - משמעה הבנה מהי המיומנות, מתי היא נצרכת וכיצד היא באה לידי ביטוי. קיימת הסכמה רחבה על כך שהבסיס להבנה הקוגניטיבית טומן בחובו את היכולת לראות את האחר ולחשוב כיצד הוא מרגיש, חושב וחווה את הדברים (McKown, 2017). יישום הוא היכולת לבצע את המיומנות הלכה למעשה בהתאם לסיטואציה, כאשר הצד הפרקטי טומן בחובו את מיומנות השליטה העצמית. תהליך הפנמה של מיומנות חברתית כולל את שני היבטים הללו (Frydenberg et al., 2017). מק-קוון (McKown, 2015) מוסיף ואומר כי מעבר להבנה הקוגניטיבית ולפרקטיקה, האדם מגיע עם תפיסת עולם ביחס לאינטראקציות חברתיות ולבני אדם, וזו משפיעה על היכולת החברתית לא פחות מההבנה ומהיישום החברתי.

בספרות מתוארות מאות מיומנויות חברתיות שונות, המבוססות על תקשורת מילולית ולא מילולית. חוקרים שונים (אברהם, 2018; בקר, 2016; Spence, 2003) מנסים לציין מהן המיומנויות המשמעותיות לתקשורת בין-אישית. ספנס (2003) מחלקת את המיומנויות לבסיסיות ומורכבות, ואברהם (2018) ובקר (2009) בעקבותיה, יצרו רשימת מיומנויות חברתיות שהן לב ליבה של התקשורת הבין-אישית: חיוך, קשר עין, איכות הקול, הבעות פנים ומחוות גוף, מרחק חברתי, לבוש והיגיינה אישית, שוויון, נקיטת יוזמה, זיהוי רגשות פנימי, זיהוי רגשות אצל האחר, גמישות מחשבתית, שליטה עצמית, שיתוף בעולם הפנימי, שיתופיות, מחמאה, הצטרפות לקבוצה ומשחק.

חויית החברות, הנגזרת ממיומנויות חברתיות, היא אחת החוויות המשמעותיות ביותר בחייהם של ילדים ושל מבוגרים. חברות היא מרכיב הכרחי להתפתחות, והיא מספקת סביבה ייחודית של מיומנויות חברתיות ושל ההתפתחות החברתית, הרגשית והקוגניטיבית. זהו 'מעגל קסמים': כדי להגיע לחויית חברות, יש צורך במיומנויות חברתיות, וכאשר מתקיימת חברות, מתפתחות ומתעצמות המיומנויות החברתיות, וחוזר חלילה. נמצא כי ילד בעל קשרים חברתיים נמצא במצב התפתחותי מבטיח יותר במישורים שונים בהווה: יכולת אמפתית, ביטחון עצמי, דימוי עצמי, שיתוף פעולה, רווחה נפשית והצלחה לימודית (בקר, 2016; הדרפיקר, 2013; Carnegie, 2011; Durlak, Domitrovich, Weissberg & Gullotta, 2015; Lavoie, 2006). נמצא גם כי מיומנויות חברתיות-רגשיות בילדות מסייעות להצלחה בעתיד: הן מסייעות בהתנהלות טובה יותר במערכת זוגית והורית, בהשתלבות טובה במקומות עבודה, בשמירה על יחסים הוגנים, תקינים ומקדמים עם עמיתים וחברים, ואף בהצלחה כלכלית (בקר, 2009; Frydenberg, et al., 2017).

חויית החברות בגיל הילדות מושתתת על מיומנות המשחק. משחק עם קבוצת ה'שווים', שהם הילדים בני אותו הגיל, הוא משמעותי וממלא כמה תפקידים חשובים, וביניהם: למידת מבנים חברתיים, למידת מיומנויות של הנהגה ודרכי שיתוף פעולה עם המנהיג, למידת שליטה בדחפים, למידת שליטה בתחושות עוינות ולמידת תוקפנות נגד קבוצות מתחרות. המשחק הוא גורם מרכזי בהתפתחותם של ילדים, והוא אמצעי התקשורת העיקרי של ילדים להבעת רגשות ללא שימוש באמצעים מילוליים מרום ואחרים, 2011). המשחק דומה בכלליו ובהתנהלותו לזירה החברתית, והוא דורש זרימה, גמישות מחשבתית ושיתוף פעולה. המשחק דורש הדדיות ושוויוניות ברבדים שונים, כגון היכולת להפסיד ולנצח בכבוד ללא תחושת עליונות או נחיתות. כמו כן, המשחק יוצר גיבוש ותחושת קשר אישיר-רגשי בין חברי הקבוצה. בד בבד, מפתח המשחק יציבות וויסות רגשי, מכיוון שיש להישמע לחוקי המשחק ואין לאבד את העשתונות כאשר יש הפסד או ניצחון (בקר, 2009; בשן-חכם, 2015; מרום ואחרים, 2011).

בגיל החביון (6–12 שנים) קיים צורך גובר בהשתייכות ובקשר עם קבוצת ה'שווים'. צורך זה הוא בסיסי, והוא חלק מהתפתחות הזהות ומבניין האישיות. בשלב התפתחותי זה, התחום החברתי מעסיק את הילדים כחלק מתהליך גיבוש הזהות שלהם (גרפי-פישר,

(2015). אי סיפוק צורך זה פוגע בהתפתחות וברוחחה הנפשית של הילד, כך שהוא אינו יכול להתפנות ללמידה והדימוי העצמי ותחושת הערך העצמי שלו יורדים ( Bridgeland et al., 2013; Lavoie, 2006). כמו כן, מחקרים מדווחים על פגיעה בהישגים, נשירה מהמסגרת ועוד, כאשר יש קושי חברתי בגילאי בית הספר (הדרפיקר, 2013; Blum et al., 2004).

### קידום מיומנויות חברתיות דגשיות (SEL) בבתי הספר

כיום, קיימת ההבנה כי מיומנויות חברתיות דגשיות ניתנות לרכישה ולקידום ואינן גזירת גורל (Durlak et al., 2015). תוכניות התערבות לקידום מיומנויות חברתיות דגשיות לילדים ולבני נוער מתקיימות במדינות שונות בארץ ובעולם (רן, רומי, ויוספסברגבן יהושע, 2018). מחקרים מעידים על כך שתוכנית התערבות המתמקדת בתכנים חברתיים דגשיים והמעודדת התייחסות להיבטים אלו, משפרת את רמת השיח המנטלי, את רמת ההבנה של מצבים רגשיים וחברתיים ואת התפקוד הלימודי (Frydenberg, et al., 2017; McKown, 2015; Schonert-Reichl, 2017).

בית הספר ממלא תפקיד משמעותי בחייהם של צעירים בכל חברה. שם ניתנת להם הזדמנות לרכוש כישורים אישיים ובינאישיים, שיהיו נחוצים להם בהמשך חייהם (Durlak et al., 2015). חלק ניכר מתוכניות ההתערבות מתקיימות במסגרת בית הספר, שהוא המקום הטבעי לקיים בו תוכנית מהסוג הזה (Schonert-Reichl, 2017). נמצא כי התערבות במסגרת בית הספר בהקניית מיומנויות חברתיות דגשיות היא יעילה (Bierman et al., 2008).

למורה יש השפעה רבה על תהליכים חברתיים, והוא 'מנוע' מהותי המסוגל לחולל שינוי במיומנויות החברתיות הרגשיות בקרב תלמידיו. ביכולתו לייצר ולדרוש נורמות של תמיכה והתנהגות חברתית מקדמת, ולשמש עבור התלמידים כמודל פורחברתי (אברהם, 2018). נמצא כי טיב האינטראקציות הרגשיות בין המורה לתלמיד משפיע על טיב המיומנויות החברתיות הרגשיות שהילד יפתח (Mashburn et al, 2008). תמיכה חברתית של מורים יכולה להיות גורם מגן, המקל את המצוקה הרגשית של הילד החווה קושי חברתי. בכוחו של המורה לבנות מערכת תמיכה חברתית כיתתית, ומוטלת עליו האחריות לפעול ליצירת אקלים חינוכי חברתי.

שונרטרדייקל (Schonert-Reichl, 2017) טוענת כי הגישה המיטבית לתוכניות חינוכיות לקידום מיומנויות חברתיות דגשיות היא אקלקטית, ומשלבת בין התנהגות חברתית שהמורה מפגין, ובין עבודה חינוכית על אקלים כיתה חברתי ונתינת מענה ממוקד לילדים עם קושי חברתי.

### תוכניות לקידום מיומנויות חברתיות דגשיות (SEL)

קיימות תוכניות מניעה ותוכניות טיפול לקידום מיומנויות חברתיות דגשיות (SEL) שהוכחו כיעילות במסגרת בית הספר (Shechtman & Pastor, 2005):

תוכניות מניעה הן תוכניות חינוכיות לילדים המתפקדים בתחום הנורמה. מטרתן של תוכניות אלה היא לשכלל את המיומנויות הרגשיות חברתיות של הילדים, והן מתקיימות בבית הספר במסגרת הכיתה על ידי המחנך.

תוכניות טיפול הן בדרך כלל בעצם טיפול קבוצתי לילדים בעלי קושי חברתי, והן מתקיימות בדרך כלל בעזרת גורמים טיפוליים. עבודה בקבוצה החברתית מאפשרת עבודה ישירה על מיומנויות חברתיות דגשיות. ההשתתפות בקבוצה מאפשרת לילדים לבחון בזמן אמת את הקשר הקיים בין התנהגותם לבין תגובות חבריהם לקבוצה, כבסיס

לפיתוח התנהגות חברתית מסתגלת יותר (Lavoie, 2006). למבנה הקבוצתי יש יתרון, מפני שהוא מאפשר ליצור סיטואציה חברתית דומה למציאות, ומפני שהוא מספק הזדמנות ללמידה חווייתית ומוחשית יותר מטיפול פרטני. מנחי הקבוצה מאפשרים חוויה מתקנת למשתתף ביחס לחוויות היומיומיות שלו מחוץ לחדר הטיפול (פרל, בידרמן, אליאן ופלוטניק, 2018). באמצעות הקבוצה, המשתתפים מרגישים שהם אינם ייחודיים בחוויה שלהם – הם חשים תחושת אוניברסליות. כמו כן, בעבודה הקבוצתית מתאפשרת נתינה לאחר, הגורמת למשתתפים להפיק תועלת רבה (יאלום, 2006). יאלום (2006) טוען שהחשיבות הראשונה במעלה של עבודה קבוצתית היא היכולת של המשתתף לשתף ברגשותיו וקבלתו בעקבות השיתוף. הקבלה על ידי האחרים סותרת את אמונתו של המשתתף בקבוצה, שהוא ביסודו דחוי, לא מקובל או אינו ראוי לאהבה. לכן היחסים בקבוצה צריכים להתאפיין בפתיחות, בחום ובאהבה, מה שיאפשר חשיפה וביטוי חזק של רגשות ושיתוף בחוויות בקבוצה, תוך נתינת דגש על עזרה לחברי הקבוצה בצמיחה אישית חיובית (Page, Wiess & Lietaer, 2001).

ישנם מודלים שונים לעבודה קבוצתית לקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות. ניתן לזהות שתי גישות עיקריות בתחום זה. הגישה הראשונה מורכבת מתהליך ללא תוכן מובנה - בגישה זו, הפעילות מתבססת על סיטואציות המתרחשות באופן טבעי בקבוצה, מתוך הנחה כי יצופו דפוסי ההתנהגות והקשיים החברתיים של המשתתפים. משתתפי הקבוצה מביאים את התוכן מתוך עולמם הפנימי, והמנחים מגיבים באופן המקדם את המשתתפים. הרציונל העומד בבסיס גישה זו הוא הניסיון לדמות את הסיטואציות החברתיות בחדר הטיפול להתרחשות במציאות, ליצור מפגש שמדמה סביבה חברתית טבעית, כמו הפסקות בבית ספר או מפגשי אחר הצהריים, ולאפשר לילדים להתנסות לבד באינטראקציה חברתית, ללא עזרה והבניה על ידי מבוגר. כך, מתאפשר לילד להביא את עצמו ואת דפוסי ההתנהגות שלו כפי שהם, מבלי להתאים את עצמו לתוכנית מובנית. בהתאם לרציונל זה, חדר הטיפוליים המתאים לגישה זו הוא חלל גדול המכיל אזורי פעילות שונים. משך הפעילות בגישה זו הוא כשעה וחצי (פרל ועמיתים, 2018).

הגישה השנייה - הנחיית קבוצה חצי מובנית - בגישה זו, המנחים מדריכים ומכוונים את התוכן שבו עוסקים בקבוצה, בד בבד עם הקשבה ונתינת מקום לצרכים העולים מחברי הקבוצה. לכל מפגש יש נושא מעולם התוכן החברתי, שהוא 'סיפור המסגרת' של המפגש. רוב השיח מתנהל על ידי המשתתפים המגיבים לנושא, המביאים חוויות מעולמם והמקיימים אינטראקציות ביניהם (זיו וברהב, 2009). אברהם (2018) פיתחה מודל של קבוצות חברתיות 'חצי מובנות', הנושאות עימן תוכן ותהליך: תוכן – נושא שמעלים המנחים, העוסק במיומנויות חברתיות-רגשיות, הכולל הקניית אסטרטגיות חברתיות ומועבר באופן חווייתי, תוך הגדרה ושיום של 'חוקים חברתיים' ובקשה מהמשתתפים ליישום בשטח. תהליך - עיבוד רגשי-חווייתי שעוברים המשתתפים מתוך אינטראקציה עם חברי הקבוצה ושיתוף בעולמם הפנימי. במודל זה, הישיבה היא במעגל, ומשך המפגש הוא שעה. אברהם מדווחת על השפעה חיובית שיש לפעילות הקבוצות – הטבה חברתית בירידת עוצמת הדחייה ועלייה ביכולת להשיג חבר אחד לפחות, זאת באמצעות דיווחי מורים והערכות סוציומטריות שנבדקו לפני ואחרי המפגשים. כמו כן, רוב הילדים מדווחים על תחושת שיפור במצבם החברתי.

המחקר הנוכחי בודק את השפעתן של קבוצות חברתיות חצי מובנות. הוא מציע תוכנית התערבות פסיכו-חינוכית המשלבת את שני סוגי ההתערבות: תוכנית חינוכית לכלל הכיתה, וקבוצה חברתית רגשית לילדים עם קושי חברתי. התוכנית החינוכית מועברת על ידי מחנכי הכיתות בזמן השיעור לכלל הכיתה. התוכנית עוסקת ביצירת אקלים חברתי ובתכנים חברתיים, אחת לשבוע באופן קבוע, על פי תלקיט 'לדעת לגעת' (אלקובי וגרוסברג, 2018). התוכנית הטיפולית - קיום קבוצה חברתית-רגשית לילדים שנמצא אצלם קושי חברתי, על פי המודל של אברהם (2018). הנחיית הקבוצות החברתיות המתקיימת בזוג – הנחיה ב'קו' (CO) – אשר בה מתקיימת אינטראקציה בין

המנחים, עשויה להיות מודל חברתי למשתתפים, והיא מאפשרת שמירה על משמעת והבנה עמוקה יותר של הנעשה (ברקשטיין, 2010; פלוטניק, 2018).

תהליך בניית הקבוצה החברתית על פי המודל של אברהם (2018) כולל: איתור ילדים בעלי קושי חברתי לאור המיפוי הסוציומטרי (באב"ד, 2001) בשיתוף הצוות החינוכי, בקשת אישור הורים להזמנת ילדיהם לריאיון קבלה אישי, ראיונות קבלה למועמדים לקבוצה החברתית, 12 מפגשים קבוצתיים ומפגש אישי עם הורי ילדי הקבוצה. מנחי הקבוצה מקיימים שלושה מפגשים עם מחנכי הכיתות, לפני פתיחת הקבוצה, באמצע התהליך ובסיומה של הקבוצה.

לקבוצה קצרת מועד מסוג זה מתקבלים ילדים בעלי יכולות חברתיות בסיסיות הנדרשות להשתתפות בקבוצה (יאלום, 2006) וילדים בעלי מוטיבציה, המתבטאת בעמדה נפשית של אמונה ביכולת לשינוי חברתי. אלו נמצאו בספרות כתנאי וכמפתח להצלחה (McKown, 2015).

כפי שמתווה אברהם (2018) במודל שלה, לאורך המפגשים נלמדות ומתורגלות המיומנויות החברתיות הבאות: שפת גוף, השתתפות חברתית, הבנה רגשית, התמודדות עם עלבון, שליטה עצמית, הצטרפות לקבוצה, נקיטת יוזמה והיכולת לומר מילה טובה לעצמי ולאחר. בכל מפגש נעשה שימוש במשחק, שהוא כלי לקידום ופיתוח מיומנויות חברתיות (בקר, 2009; בשן-חכם, 2015). במפגשים, המשתתפים מכירים 'חוקים חברתיים' ודרכי התנהגות מקובלות בחברה.

### מטרות המחקר:

1. לבחון את השפעתה של הקבוצה החברתית-הרגשית, החצי מובנית, על משתתפיה לאחר שנה מזמן סיומה.
2. לבחון מה היה בקבוצה החברתית-הרגשית משמעותי בעיני הילדים לאחר שנה מזמן סיומה.

ממטרות אלו נגזרו שתי שאלות המחקר הבאות:

1. מהי ההשפעה של תוכנית ההתערבות לקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות על מצבם החברתי של ילדים שהשתתפו בקבוצה החברתית-הרגשית, כפי שחווים אותה הילדים כשנה מזמן סיום הקבוצה?
2. מהי הלמידה המשמעותית בקבוצה החברתית-הרגשית בעיני הילדים שנה לאחר סיום הקבוצה?

### אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 78 ילדים, מתוך 92 הילדים שהשתתפו בקבוצות המקוריות. הפער בנתונים מספריים אלה נובע מכך שחלק מהתלמידים סיימו את לימודיהם בבית הספר או עזבו אותו. אוכלוסיית המחקר כללה: 43 בנים ו-35 בנות, בגילאי 10–14, מכיתות ה'–ח': 5 קבוצות משכבת ה', 5 קבוצות משכבת ו', קבוצה משכבת ז' וקבוצה משכבת ח', בבתי ספר ברחבי הארץ, דתיים וחילוניים, שהשתתפו ב-12 קבוצות חברתיות-רגשיות במסגרת תוכנית התערבות כוללת בבתי ספר.

## כלי המחקר

מכיוון שהמחקר עוסק בתהליכים חברתיים ובהשפעתם, נמצא לנכון לחקור אותם בשיטה האיכותנית. למרות המורכבות והרגישות של הנושא הנחקר, ניתן למצוא את המשותף בין הנחקרים ואת יוצא הדופן.

כלי המחקר - ראיונות קבוצתיים: ראיון קבוצתי חצי מובנה שהועבר על ידי מנחי הקבוצות לקבוצות המקוריות, שנה מתום תוכנית ההתערבות לקידום מיזמנויות חברתיות רגשיות. ראיון קבוצתי מכונה 'קבוצת מיקוד' (focus group), והוא נערך תוך אינטראקציה בין-אישית. אינטראקציה זו מספקת כר פורה להעלאת רגשות ומחשבות, ומאפשרת למשתתפים לברר עמדות והתנהגויות מתוך התבוננות אישית ופידבק ומתוך הקשבה למשתתפים הנוספים. הדגש הוא על אינטראקציה בתוך הקבוצה, שמבוססת על נושאים המובאים לדיון, בדרך כלל על ידי החוקרים, שלרוב נוטלים על עצמם את תפקיד המתווך (Flick, 1998; מובא אצל שקדי, 2003). המראיינים היו מנחי קבוצות מנוסים, יתרון שאפשר להם לעודד השתתפות של כל חברי הקבוצה ולמנוע ממשתתפים דומיננטיים להשתלט על הקבוצה יתר על המידה (Fontana & Frey, 2000; מובא אצל שקדי, 2003).

בראיונות נבדק מהי ההשפעה של הקבוצה החברתית-הרגשית החצי מובנית, מנקודת מבטם של הילדים, על חייהם החברתיים כיום, כשנה לאחר סיום הקבוצה, ומה היה עבורם משמעותי. מטרת המחקר היו גלויות לילדים, ונתבקשו מהם כנות ושיתוף כדי ללמוד על יעילות הקבוצות ועל השפעתן. הראיון היה מורכב משני חלקים: בתחילה היו משחק חימום ושאלת 'מה שלומכם?', ולאחר מכן נערך דיון פתוח שנסוב סביב שתי שאלות: מהי השפעתה של הקבוצה החברתית על חייכם החברתיים כיום? ומה היה עבורכם משמעותי בקבוצה החברתית? המנחים ביקשו מהמשתתפים לתת דוגמאות.

תוקף ומהימנות כלי המחקר – המחקר הנוכחי הוא איכותני, והוא נושא בחוב מורכבות, הן משום שהוא נתון לפרשנות אישית של החוקר, והן מפאת הצורך להקפיד על המתודולוגיה ועל שמירת אחידות בין המראיינים השונים בקבוצות השונות. החוקר חייב לבדוק את עצמו במהלך התהליך כולו, כדי לוודא שהנתונים אינם מוטים (שור, 2006). שאלת תוקף המחקר אינה תלויה בשאלה האם קריטריון מסוים הוא לגיטימי, אלא בחשיפה כנה של הפרספקטיבות של האנשים שביצעו את המדידות (Merrick, 1999). כדי להתמודד עם סוגיות אלו צורפו למחקר שני גורמים: מתמללת חיצונית – שעשתה גם ניתוח ראשוני לראיונות, ללא ידע מוקדם בהנחיית קבוצות בכלל, ובקבוצות חברתיות בפרט; וחוקר חיצוני – מרצה מאוניברסיטת בר אילן (ד"ר משה בן סימון), שתפקידו היה פיקוח והכוונה מקצועית של התהליך המחקרי, מה שבא לידי ביטוי בבניית השאלות ובכתיבת הנחיות מפורטות למנחי הקבוצות כדי ליצור אחידות בראיונות הקבוצתיים ולמנוע הטיות של המנחים. כמו כן, כל התמלולים עברו בשלב הראשוני מהמתמללת לחוקר החיצוני, והוא נתן הכוונה לזיהוי תמות מרכזיות.

הבטחת זכויות הנחקרים ואתיקה – המחקר נערך לאחר קבלת הסכמה מצד מנהלי החינוך של הרשויות שבהן בוצעו תוכניות ההתערבות, מצד מנהלי בתי הספר, ומצד הורי הילדים והילדים עצמם. במסגרת המחקר ננקטו צעדים שנועדו לשמור על זכויות המשתתפים. נשמרו בקפידה החיסיון והאנונימיות של המשתתפים. כל הנחקרים שהשתתפו בראיונות הקבוצתיים והוקלטו, עשו זאת מתוך הסכמתם והסכמת הוריהם. נוסף על כך, ניתנה לנחקרים האפשרות לבטל את השתתפותם במחקר בכל שלב. מאגר ההקלטות נשמר ואובטח תוך שמירה על סודיות. הנתונים שימשו למחקר בלבד, ולא הועברו לכל גורם חיצוני אחר לעיון, בדיקה או בחינה. נוסף על כך, נשמרו הנורמות וכללי האתיקה המקצועית הנדרשים.

## הליך המחקר ועיבוד הממצאים

במסגרת המחקר התקיימו תוכניות התערבות פסיכורחינוכית שבבעה בתי ספר שונים ברחבי הארץ (במוסדות מסוימים התקיימה יותר מקבוצה אחת). כל התוכניות עברו בשני מישורים - עבודה חינוכית לכלל הכיתה על ידי מחנך הכיתה ובעזרת מערכי שיעור מוכנים, וקיום קבוצה חברתית-רגשית לילדים שאותו עם קושי חברתי, קבוצה שהועברה על ידי מנחים חיצוניים שהוכשרו לכך. המחקר התמקד בקבוצות החברתיות ובבדיקת השפעתן. הקבוצות הונחו על ידי בוגרי תואר שני (יועצים, עו"סים, תרפיסטים) שעברו הכשרה במיומנויות חברתיות-רגשיות, והמנחים היו גבר אחד ושבע נשים. היו מהם שהנחו שתי קבוצות. הנחיית הקבוצות התקיימה בזוג - הנחיה ב'קו' (CO). תהליך הקבוצות היה בהתאם למתווה שפיתחה אברהם (2018), כפי שתואר לעיל. מספר המשתתפים בקבוצה נע בין שישה לתשעה משתתפים, כאשר הקבוצות הכילו ילדים משכבת כיתה אחת או משתי שכבות עוקבות בלבד.

כדי לבדוק את השפעתן של הקבוצות החברתיות-הרגשיות נערכו ראיונות שנה לאחר סיום התוכנית. נציגות הרשויות שבתחומן התקיימו הקבוצות, פנו לבתי הספר ולהורים לצורך קבלת אישורם לקיום הראיונות. עם קבלת אישורי ההורים ובתי הספר, הראיונות נערכו במפגש של חברי הקבוצה דאשתקד עם מנחי הקבוצות. לאחר מילות פתיחה ומשחק חימום, נשאלו הילדים לגבי השפעת הקבוצות החברתיות-הרגשיות עליהם כיום ולגבי הדבר שהיה משמעותי בעיניהם.

במסגרת המחקר, הוקלטו הראיונות הקבוצתיים. בשלב הראשון, כל ריאיון עובד בפני עצמו, ובשלב השני, כל הראיונות עברו עיבוד משותף לפרק הממצאים (אלפרט, 2001). בהמשך הניתוח, נמצאו תמות מרכזיות, ואלו הוגדרו כקטגוריות. קטגוריות אלו לא היו ידועות מראש, אלא עלו מתוך תשובות המרואיינים. הליך זה של שאיבת המידע מתוך המרואיינים ללא קטגוריות מוגדרות מראש, מתאר מידע זך יותר מהשטח, לעומת הניסיון של החוקר לזהות קטגוריות מוגדרות על פי ידע מוקדם שלו.

## ממצאי המחקר

מהראיונות עולה כי ילדים חוו הטבה וקידום במצבם החברתי בעקבות השתתפותם בקבוצות החברתיות-הרגשיות, כפי שהם דיווחו שנה לאחר סיום הקבוצה. הילדים תיארו שיפור ברווחה הנפשית והרחבה והעמקה בקשריהם החברתיים. כמו כן, היו ילדים שהצביעו על מיומנויות ספציפיות שבהן הם חשו כי חל שינוי, והם דיווחו מה היה משמעותי בעיניהם.

פירוט הממצאים:

### 1. השפעתה של קבוצה חברתית-רגשית חצי מובנית על המשתתפים

נמצא כי המעגלים החברתיים של רוב המשתתפים, בקבוצות השונות, הורחבו, וקשריהם החברתיים הועמקו. רובם דיווחו על הטבה בהתנהלות בזירה החברתית בבית הספר. רובם תיארו כי בעקבות הקבוצה חל שיפור בתחושת הרווחה הנפשית שלהם:

*'אני עכשיו שמח', 'נהייתי יותר פתוחה', 'מרגיש בטוח', 'לא קשה כמו בעבר', 'לפני התוכנית אני הרגשתי ש...יש לך יום טוב... יש לך יום רע... (היום) זה מצב יותר יציב...', 'בשנה שעברה...שנאתי לזכר לכיתה...', 'השנה...יש לי חברים ואני לא שונא אף אחד', 'השנה התחילה טוב... בנות...היו לי קשיים להיות חברה שלהן... התחברתי איתן יותר השנה', 'פעם... היה לי הרבה מאוד מקרים של השפלות...ועכשיו הם כאילו התכווצו', 'עכשיו כמעט ואף אחד לא מציק לי', 'אני בהתחלה*



*הייתי...בלא מעמד...גבוה...אני עליתי', 'ממש שינוי לטובה...יותר כף לי, זה הרבה יותר כף השנה'.*

היו מעט ילדים שהעידו כי לא חל אצלם כל שינוי בעולמם החברתי-רגשי:

*'לא השפיע עליי כל כך', 'הבדל ממש קטן', 'לא הייתה השפעה', 'שום דבר לא השתנה'.*

כאשר נתבקשו הילדים לתת דוגמאות לשיפור איכות חייהם החברתית, עלו בעיקר דוגמאות של הרחבת המעגל החברתי והעמקת איכות הקשרים החברתיים. יש לציין, כי לרוב, ילדים בעלי קושי חברתי סובלים ממעגל חברתי מצומצם ואין להם רשת קשרים מספקת. רוב המשתתפים נתנו דוגמאות המעידות על הרחבת מעגל הקשרים, וחלק ציינו כי הרחבת המעגל החברתי התאפשרה בזכות חברי הקבוצה, מכיוון שהם לומדים באותה כיתה או שכבה והם היו עבורם השער לכניסה לעולם החברתי. לא נמצאו בראיונות אף אמירות על צמצום המעגל או על הישארות סטטית חברתית:

*'אני נכנסת יותר לחברה, ויש לי המון חברות טובות, וזה לא קשה כבעבר', 'שיש לי... יותר חברים עכשיו, ויותר משתפים אותי... ויותר מדברים איתי', 'יש לי יותר חברות, ובנות יותר מתחברות אליי', 'בדרך כלל לא שיחקו איתי הרבה חברות, ועכשיו משחקות איתי דווקא יותר', 'לפני הקבוצה הרגשתי שאני מאוד לבד, בודד, חבר או שניים וזהו, ועכשיו אני פתוח לכל אחד', 'יש לי חברים...ואני מסתדר מבחינה חברתית דווקא יפה', 'נהיו לי חברים מפה, מהקבוצה, ככה זה התחיל', 'הקבוצה עזרה לי שיש ילדים מהקבוצה, שעד היום הם בקשר איתי', 'יש ילדים מהקבוצה שנהיו חברים, כאילו התקרבו מאו'.*

לאורך הראיונות, רוב הילדים דיווחו על עלייה במעורבותם באינטראקציות חברתיות. כמחצית מהם הצביעו על שיפור כללי שחל אצלם במעורבות באינטראקציות חברתיות בין במסגרת כותלי בית הספר ובין בשעות אחר הצהריים, ואילו כמחצית מהם דיווחו על שיפור זה בין כותלי בית הספר בלבד:

*'יש לי יותר מקום... בחברה... כמשחקים בחרו אותי... משתפים אותי יותר, ומדברים איתי יותר, וגם אומרים לי סודות', 'כל הבנות ש...היו לי קשיים להיות חברה שלהן...התחברתי איתן יותר', 'אחר הצהריים זה השתפר... אנחנו נמצאים... ביחד הרבה, ובשבת יש לי יותר אומץ לבטא את עצמי', 'אני הולך לחבר ומשחק. זה היה בערך פעם בחודש, היום זה בערך פעם בשבוע', 'לדוגמה, אנחנו בנינו בית עץ, אנחנו משתוללים אחר הצהריים ביישוב'.*

כמחצית מהילדים ציינו שהשיפור החברתי לא חל בשעות אחר הצהריים, אלא רק בין כותלי בית הספר:

*'בחיים הפרטיים שלי, זה לא כל כך השפיע עליי, זה יותר כאן בתוך בית הספר', 'אחר הצהריים הייתי במחשב ונשארתי במחשב', 'אחר הצהריים... אני בד"כ ישן... אני עייף', 'אני עושה טיולים לכלב שלי ועושה ריצות כל ערב. לצערי, הרבה מהמפגשים החברתיים של השבט פחות טובים, ילדים מסוימים שלא יכולים להפסיק להציק בשבת. דווקא בבית ספר זה אחרת, כאן זה השתפר'.*

## 2. מה היה משמעותי בקבוצה החברתית-הרגשית בעיני הילדים?

בראינות, הילדים הצביעו על מיומנויות חברתיות ספציפיות שהיו עבורם משמעותיות גם כעבור שנה. באופן בולט, חזרו והוזכרו בקבוצות השונות שלוש המיומנויות הבאות: התמודדות עם עלבון, נקיטת יוזמה חברתית והצטרפות לקבוצה. סדר הצגת המיומנויות תואם את העוצמה ואת מידת ההופעה של המיומנויות בראינות.

התמודדות עם עלבון: תחושת עלבון משפיעה רבות על תחושת הערך העצמי ועל התפקוד החברתי. מיומנות זו משמעותית לדפוס ההתנהלות החברתית. זוהי מיומנות מורכבת, מכיוון שהיא טומנת בחובה שליטה עצמית, זיהוי רגשות ויכולת ויסות, תוך יציאה מדפוס התקפנות או ההתכנסות האופייניים לקושי בהתמודדות עם עלבון. בכל קבוצה, ללא יוצא מן הכלל, חלק ניכר מהשיח היה סביב מיומנות זו. היו ילדים שדיווחו על מיומנות זו כמשמעותית עבורם באופן ישיר, ויש שנתנו אותה כדוגמה לשיפור במצבם החברתי:

*'זה שלא להיעלב מכל דבר, ממש טוב לי', 'אני יודעת יותר... לצפצף ולא לקחת ללב, ולהחליש קצת עם השלֵט של הרגשות את הנושא של העלבון', 'למדתי לא להפנים כל דבר שאומרים לי... מסננת'. 'למדתי איך להגיב מתי שפוגעים בי', 'למדתי לחכות לפני שאני מגיב, זה ממש שינה אצלי', 'ועכשיו למדתי לשלוט בכעס', 'אני יודעת לעצור, לחשוב שיש לי עכשיו כמה אפשרויות, או להגיב לה, או להתעלם... אני הכרתי נגיד שתיים-שלוש אפשרויות, ופתאום התרחב לי המאגר... למדתי לצאת מהקבוצה, לשחק עם זה קצת, לבדוק', 'היה לי הרבה מאוד מקרים של השפלות... ועכשיו הם פחות... הילדים היו מנצלים את החסרונות שלי, זה נרגע, ממש', 'כל פעם שקיללו אותי, אני החזרתי, עכשיו אני כבר פחות. אני יותר משתלט על זה, ככה הרבה יותר טוב'.*

היו ילדים שהסבירו ופירטו באילו אסטרטגיות שאליהן הם נחשפו בקבוצה, הם משתמשים עד היום, והן מסייעות להם בהתמודדות עם עלבון. המדובר הוא בעיקר בהבנה כי בכוחו של הילד לבחור את התגובה לעלבון ושזוהי לא תגובה אוטומטית, וכן באסטרטגיית 'משפטי הקסם':

*'אני נהייתי דולפין, צולל, לא ישר מגיב', 'החיות, היה פיל שהוא עם עור עבה שלא מתרגש ממה שקורה, והיה תוכי שחוזר על הדברים, וכך הוא מתמודד, והיה דולפין... כל אחד היה חיה... היה כיף, ושם אני הבנתי, הבנתי את עצמי', 'אני כבר לא נאלמת ונעלמת כשאני נעלבת, זה עכשיו אחרת', 'יש לי מילה כבר, כל פעם שמישהו אומר לי 'חתיכת שמן' - אני עונה 'מרגש'...או שמישהו זורק לי 'יה חמור' - אני עונה 'יכול להיות', 'שמישהו מעצבן אותך, ואתה אומר לו 'כן, כן' (מנחה): 'משפטי הקסם'!*

נקיטת יוזמה חברתית: ילדים דיווחו כי התחולל אצלם שינוי בנקיטת יוזמה חברתית. מבין המשפטים ניתן היה לשמוע את לקיחת האחריות על מצבם החברתי בעזרת מעשים אקטיביים שהם בחרו לעשות. בכל הקבוצות היו משתתפים שדיווחו על עלייה בנקיטת היוזמה בזירה החברתית ועל פעולות שהם עושים כיום שלא נעשו בעבר:

*'התחלתי להביא משחקים בהפסקות', 'התחלנו לעשות פרויקט... והתחלתי יותר ללכת אליו, פעם זה לא היה לי. יותר לשחק איתו. הוא לימד אותי משחק, אני לימדתי אותו משחק', 'שיתפו אותי, אתה רוצה לארגן איתנו?... שאני... גם יוזם, זה אחרת', 'כל הכיתה שלי הייתה אצלי במסיבת חנוכה!', 'מאז המפגשים, התחלתי יותר להתחבר'*

*'הצטרפתי לשבט ביישוב שלי, פעם לא הייתי הולך, עכשיו זה בא יותר בכיף', 'והתחלתי יותר לדבר בהפסקות'.*

הצטרפות לקבוצה: בכל הקבוצות ציינו, כי מאז הקבוצה, הם מצטרפים לקבוצות פועלות באופן יזום, לאור האסטרטגיה שהוקנתה בקבוצה. מיומנות הצטרפות לקבוצה היא היכולת להיכנס לקבוצה חברתית פועלת, בין בשיחה ובין במשחק. זו מיומנות מורכבת, מכיוון שהיא שוזרת בתוכה את היכולת לראות את האחר, לתת כבוד לקבוצה ולהצטרף מבלי להפריע למהלך הקיים. ללא מיומנות זו, הילד נשאר לא פעם מחוץ למעגל החברתי. זוהי מיומנות שנלמדת ומתורגלת בקבוצה. בכל הקבוצות דווח על שימוש במיומנות זו באופן משמעותי:

*'אני יודעת יותר איך להיכנס לשיחה, וזה משנה מאוד, בעיקר בהפסקות', 'למדתי איך להתחבר לקבוצה שמדברת, פעם הייתי עומדת ושותקת', 'השנה אני הרבה יותר נפתחת לבנות... נכנסת לשיחות', 'אני יודעת איך להצטרף למשחק, גם אם כבר התחילו. זה זורם יותר', 'למדתי איך להתחבר ולהיות עם כולם'.*

התגברות על ביישנות: תמה מפתיעה בעוצמתה, שעלתה במהלך המחקר מהמשתתפים ושאינה נידונה ישירות בקבוצות ואף אינה חלק ישיר מהמתווה של תוכני הקבוצה או ממטרות הקבוצה ונמצאה נוכחת בכל הקבוצות באופן גורף, היא ההתגברות על ביישנות:

*'לפני הקבוצה הייתי ביישנית וממש לא העזתי לעשות כלום... עכשיו אני בסדר... אני יודעת שגם אם יהיה לי איזה פאדיחה עכשיו, זה בסדר... הייתי ממש מפחדת מאנשים', 'באמת היה... שינוי, כי... יש בנות... פשוט התביישתי מהן, התביישתי לדבר איתן, ופתאום אני באה אליהן ומדברת איתן, והן לא צוחקות או אומרות שאני לא קשורה...', 'הייתי מפחד, ממש ככה, מפחד... הייתי מתבייש, היום עדיין לא מאה אחוז לא מתבייש... אבל אני לא מתבייש לבקש משחקים, לשחק במשחקים... לענות', 'לא להתבייש, להגיד מה שיש לך בלב'. 'בחיים לא הייתי נכנסת למזכירות לבקש משהו, עכשיו אם צריך, אני עושה את זה, זה הרגשה הרבה יותר טובה'.*

בתגובה על השאלה "מה היה לכם משמעותי בקבוצה", היו משתתפים שצינו מתודות שהיו משמעותיות עבורם. בכל הקבוצות, ללא יוצא מן הכלל, הוזכרו שתי מתודות שאינן למידה חברתית ישירה אך הן מתודות ששימשו בכל מפגש ונחקקו בתודעתם של הילדים. יש לציין כי היו מתודות נוספות, אך לא נמצא להן ביטוי גורף כמו שתי המתודות הללו: 'רגע של נחת' ו'משחק'.

'רגע של נחת' – מנחי הקבוצה מתחילים כל מפגש בטקס של מחמאה אישית לכל משתתף. המחמאה ניתנת אל מול חברי הקבוצה בקול על אודות התנהגות חברתית שהמשתתף הפגין במפגש הקודם:

*'לי היה משמעותי שכל תחילת מפגש היית אומרת משהו טוב על כל אחד. זה היה משהו שבאמת קרה במפגש הקודם, ראו שאת כל הזמן חיפשת את הטוב... למדתי גם אני להסתכל על הטוב, אהבתי את זה', 'הרגע של נחת בהתחלה... זה היה טוב', 'המחמאות, אהבתי את זה', 'אני זוכרת מחמאה שאמרת לי במפגש אחד, שהייתי נדיבה, אני זוכרת את זה עד היום'.*

משחקים - כל מפגש נפתח במשחק חברתי, שמטרתו הייתה 'לחמם' את האווירה ולתת לאינטראקציות הטבעיות בין המשתתפים לצוף. לעיתים, דרך המשחק נעשה תיווך חברתי. חוויית המשחק עלתה בכל הראיונות:

*'אהבתי את המשחקים שהתאחדנו כל הקבוצה', 'לי היה משמעות בקבוצה כל המשחקים... כיף... אקשן ולא משעמם... תוך כדי, גם למדנו', 'למדתי מהמשחקים, שאתה יכול להתמודד עם הקשיים שלך' 'המשחקים, זה היה כיף, חלק לימדתי את האחים שלי', 'אני חיכתי למשחקים, אהבתי את זה'.*

## דיון ומסקנות

רוב משתתפי המחקר דיווחו על הטבה שחלה במצבם החברתי, גם כשנה מתום הקבוצה, בעקבות השתתפותם בקבוצה חצי מובנית על פי המודל של אברהם (2018) לקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות. ממצא זה תואם את הספרות המחקרית על אודות השפעתן של תוכניות התערבות חברתיות-רגשיות גם לאחר זמן (Frydenberg, et al., 2017; McKown, 2017) נמצא כי התרומה של הקבוצה הייתה בהרחבת המעגל החברתי של המשתתפים ובהעמקת קשרי החברות הקיימים. המשתתפים תיארו הפנמה של מיומנויות חברתיות שמסייעות להן בהתנהלות החברתית היומיומית. הם ידעו לציין את שם המיומנות ולהצביע על הביטוי שלה בחייהם. היכולת של המשתתפים לשיים את המיומנות ולהצביע על ביטוייה, מעידה על הפנמת המיומנות, כפי שאומר מקון (McKown, 2017) שהפנמת מיומנות חברתית דורשת הבנה ויישום.

ממצאי המחקר מעידים על עלייה ברווחה הנפשית של המשתתפים, לאור הטבה חברתית והגדלה והעמקה של המעגל החברתי שלהם. ממצאים אלו מחזקים את הטענה האומרת שתוכניות לקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות משפיעות על הרווחה הנפשית האישית בקרב ילדים (Schonert-Reichl, 2017).

הקבוצה החצי מובנית התקיימה במשך כארבעה חודשים (12 מפגשים), ונמצאה אפקטיבית ובעלת השפעה על התנהלותם של המשתתפים גם כעבור שנה מתום הקבוצה. ניתן להציע שבעה היבטים המסבירים את עוצמת השפעת התוכנית ואת הרווחה הנפשית המתוארת בעקבותיה:

א. למידה חברתית-רגשית: הקידום החברתי התאפשר בעזרת שיטה סדורה, כפי שמתווה אברהם (2108) בספרה, של הקניית מיומנויות חברתיות-רגשיות בסיסיות ומורכבות (Spence, 2003) ולמידת מאפייני הדינמיקה החברתית, תוך הבנה שדינמיקה המתרחשת כאן בקבוצה החברתית, רלוונטית לכל סיטואציה חברתית גם מחוצה לה. ילדים בעלי קושי חברתי הם לעיתים חסרי ידע והתנסות בנורמות החברתיות המקדמות קשרי חברות. הבנת 'החוקים החברתיים' היא כ'מפת התמצאות' לג'ונגל החברתי הנראה עבורם כדרך ללא מוצא. לאחר הבנת 'החוקים החברתיים', נוצרת אצל הילדים תחושה כי נמצאת בידם המפה לניווט בטוח בתחום החברתי. בקבוצות החברתיות נעשתה עבודה של הבנת 'החוקים החברתיים' ויישומם. עבודה זו נעשתה על ידי הבנה קוגניטיבית של 'החוק החברתי', סימולציות בקבוצה, שיח עמיתים, אימונים שנערכו מחוץ לכותלי הקבוצה ורפלקציה. עבודה משולבת של הבנה ויישום שנעשתה במחקר זה, מקובלת כדרך יעילה לקידום מיומנויות חברתיות-רגשיות (Frydenberg et al., 2017).

ב. התהליך הקבוצתי: לרוב, ילדים עם קושי חברתי מתאפיינים בתחושת בדידות. הקבוצה מספקת מענה משמעותי בהפגת הבדידות, על ידי התבוננות משותפת עם קבוצת השווים על הדינמיקות החברתיות, ובכך מתאפשרת תחושת אוניברסליות לגבי הקשיים החברתיים, המביאה עימה רווחה נפשית. הפגת הבדידות מתרחשת, הן מצד החוויה שאינני בודד ויש לי חברים לשוחח עימם בקבוצה, והן מצד חווית השותפות בקושי המתרחשת בקבוצה. המפגש עם האוניברסליות שבהתמודדות

חברתיות מהווה הפגה לבדידות, כפי שמציין יאלום (2006) בספרו 'הטיפול הקבוצתי'.

ב. תוכני הקבוצה החברתית בהתאמה לגיל החביון: הקבוצה הייתה קבוצה חצי מובנית לפי המודל של אברהם (2018), והיא עסקה באופן מפורש בתכנים חברתיים, כגון הבנה של סיטואציות חברתיות, ובלמידת 'חוקים חברתיים'. עיסוק מפורש זה נותן מענה משמעותי לשלב ההתפתחותי של המשתתפים, כמו שטוענת גרפיפישר (2015) שגיבוש הזהות החברתית בקרב ילדים מתרחש בגילאי החביון. הקבוצה התקיימה בעיתוי התפתחותי מתאים במיוחד, שאפשר הזדמנות לברר את זהותם החברתית של הילדים המשתתפים עם קבוצת השווים.

ג. התאמת משתתפי הקבוצה לקבוצה חצי מובנית קצרת מועד: לפני פתיחת הקבוצה נערכו מיפוי חברתי בכיתה (באב"ד, 2013), ישיבת צוות עם מנחי הקבוצה ועם הצוות החינוכי לאיתור ילדים עם קושי חברתי וכן ריאיון אישי לבדיקת התאמת הילדים שאותרו (אברהם, 2018). שלושת השלבים הללו נועדו לאתר ילדים עם קושי חברתי המתאימים לקבוצה מסוג זה ולמנוע שיבוץ ילדים שינשרו או לא יפיקו תועלת מקבוצה זו.

הקריטריון הראשון להשתתפות בקבוצה היה ילדים המסוגלים להיות שותפים פעילים בקבוצה, בעזרת שיח ושיתוף אישי, וכן ילדים ללא בעיות התנהגות קשות שהתנהגותם עלולה לחבל בתהליך הקבוצתי. הקריטריון השני לקבלה לקבוצה היה מוטיבציה של הילד לשינוי חברתי (McKown, 2015). ברובד העמוק, ההכרה בקושי והאמונה בתיקון הן המפתח ללקיחת אחריות אישית. הבנה זו איננה קשורה לידע חברתי כזה או אחר, אלא לעמדה נפשית שבה הילד ניגש לשדה החברתי. עמדה נפשית זו מבטאת את העובדה שיש לו מה לעשות ושהוא איננו קורבן לנסיבות חברתיות. עצם התקיימות הקבוצה החברתית העלתה למודעות את הדיון הפנימי של הילדים באשר לאפשרות לשנות את מצבם, ואת האמון שלהם בעצמם ביחס לתהליכי שינוי.

בפועל, לאור שני הקריטריונים הללו, נבחרו ילדים עם קשיים חברתיים בינוניים ולא קשים, ולכן תהליך קצר מועד ממוקד סיפק להם מענה משמעותי שהותיר רושם גם לאחר סיום הקבוצה. כפי שאומר יאלום (2006): 'טיפול קבוצתי טוב מתחיל בבחירה טובה של מטופלים'.

ד. מיומנות התמודדות עם עלבון, נקיטת יוזמה והצטרפות לקבוצה כ'מקפצה חברתית': מהממצאים עולה כי מיומנויות אלו נרכשו בקבוצה והן משמשות את הילדים עד היום. היו מיומנויות נוספות שהוזכרו, אך לא באופן גורף בכל הקבוצות כמו שלוש אלו. נראה כי שלוש המיומנויות הללו הן אלו שהובילו לרווחה ולהטבה.

ניתן להסביר זאת בכך שילדים עם קושי חברתי חווים לעיתים מקרי עלבונות והשפלה. ילד נעלב מתרכזו בעצמו ובקושי שלו, וממילא הוא אינו פנוי להתחבר עם הזולת. אולם כשילד יודע להתמודד עם עלבון ואיננו נסוג או מגיב בתוקפנות, כפי שקורה בדרך כלל בזמן עלבון (אלפי, 2011), רווח לו. עם זאת, מיומנות זו היא כ'סור מרע' – היא בפני עצמה אינה מביאה להרחבה של מעגל החברים, בעוד שנקיטת יוזמה והצטרפות לקבוצה מובילות את הילדים לייצר מציאות חברתית חדשה ואחרת על גבי היכולת להתמודד עם עלבון. הן משמשות כקרקע ליצירת קשרי ידידות חדשים, ופועלות כ'עשה טוב' בזירה החברתית. נראה כי כדי לחוות רווחה נפשית חברתית, חשובה ההתמודדות עם עלבון, ובד בבד יש צורך בקיום היכולת ליזום קשרים ולהצטרף לשיחה או משחק.

לאור זאת, ניתן להסביר את הממצא המפתיע הבא: ילדים ביישנים העידו שהקבוצה סייעה להם להתגבר על ביישנותם. ניתן להסביר זאת כך: ביישנות מתאפיינת בפאסיביות,

בעוד שבקבוצה, כפי שמעידים הממצאים, הילדים קבלו ביטחון ועידוד לנקוט פעולות אקטיביות חברתיות.

ה. קיום הקבוצה החברתית במסגרת בית הספר: קיום קבוצה טיפולית במסגרת בית הספר אינו נעשה בצורה מיטבית. יש קושי מובנה בשמירה על ה'סטינג' בבית הספר, אם מפני סדר הזמנים, כגון זמני שיעורים והקושי להמשיך בקבוצה בזמן ששאר ילדי הכיתה בהפסקה, אם מפני התנאים הפיזיים, חדרים שמשתנים חדשות לבקרים בגלל אילוצי מערכת, ואם מפני קושי בדיסקרטיות כגון: ילדי הכיתה הרואים מי יוצא לקבוצה ומעירים הערות פוגעניות, דלת החדר שנפתחת לפרקים בתואנות שונות ועוד. עם זאת, ייתכן שהשפעת הקבוצה החיובית קשורה לעובדה שהילדים שהשתתפו בקבוצות החברתיות, היו מתוך הזירה החברתית הטבעית שלהם. השיח המוגן, בנושא כל כך משמעותי עבור הילדים, יצר חיבור וקשר איכותיים בין ילדי הקבוצה, שהמשיכו להתקיים מחוץ לכותלי הקבוצה גם לאחר סיום הקבוצה, כפי שעלה בממצאים. חברויות אלו משמעותיות, מכיוון שהן נוכחות בזירה החברתית העיקרית של המשתתפים בגיל בית הספר, נותנות עוגן של 'חברים לצרה' ומאפשרות שינוי וזליגה של החברויות ה'מוגנות' לתוך הזירה החברתית הכיתתית (Durlak et al, 2015).

ו. קיום תוכנית התערבות חינוכית במקביל להתערבות הטיפולית: כחלק מתוכנית ההתערבות הכוללת, המורים העבירו תהליך חינוכי חברתי מובנה בכיתה. ייתכן שלתהליך זה הייתה השפעה משלימה על הצלחת הקבוצה - השפעה מצד חיזוק התכנים הנלמדים בקבוצה. המחנכים העבירו שיעורים באותם נושאים, כדי לחזק את הטמעת 'החוקים החברתיים' בקרב ילדי הכיתה בכלל, והקבוצה בפרט. נוסף על כך, ייתכן שעבודה ישירה על אקלים חברתי של הכיתה מצד המחנך אפשרה לילדי הקבוצה להעז ולהתנסות במגוון התנהגויות חברתיות מבלי לחשוש למעמדם, והתנסות זו הובילה ליותר הכלה של ילדי הקבוצה בכיתה (אברהם, 2018). עם זאת, יש לציין כי לא כל המחנכים עבדו בכיתות באותן אינטנסיביות והתמדה. לכן הסבר זה הוא הסבר חלקי להשפעת הקבוצה.

ז. המתודות שהופעלו בקבוצה ושנתפסו כמשמעותיות בעיני המשתתפים. בניחוח המתודות, ניתן להסביר את שני הרכיבים הבאים:

'רגע של נחת': זהו טקס פתיחה של מתן מחמאה מאת המנחים לכל משתתף מול חברי הקבוצה, על התנהגות פרורחברתית שהפגין במפגש הקודם. מחמאות אלו מחזקות ומסייעות להפנמת המיומנויות הרצויות. זאת משום שחיזוק חיובי על התנהגות חברתית שהתרחשה בקבוצה אל מול כולם, 'מסמן' עבור הילדים את ההתנהגות החברתית הרצויה, ובכך מאפשר הבנה מהי ההתנהגות החברתית הרצויה וכיצד היא מתרחשת בקרב בני גילם. נוסף על כך, עצם המחמאה משמשת כתמריץ להמשיך ולהשתמש במיומנות שעליה היא ניתנה, עד להפנמה שלה (אברהם, 2018). היו ילדים שזכרו את המחמאות שנאמרו להם בקבוצה, והיו שציינו שהן היו משמעותיות עבורם. ניתן לייחס את השפעת 'רגע הנחת', למעמד שבו ניתנה המחמאה - אל מול קבוצת השווים, אליה הילד כמה להשתייך, כפי טוענת גרפיפישר (2015). ממצא זה חשוב עבור מנחי קבוצות ומורים שצריכים להכיר בכוחה של מילה טובה כנה אל מול קבוצת השווים.

המשחק - בממצאים עלה המשחק כרגע חווייתי ומשמח. בכל מפגש התקיים משחק. המשחק תורם לגיבוש הקבוצה ולהטמעת המיומנויות החברתיות, מכיוון שהוא דומה בכלליו ובהתנהלותו לזירה החברתית. הוא דורש מיומנויות חברתיות-דרגשיות, כגון גמישות מחשבתית, שיתוף פעולה, הדדיות, שליטה עצמית, שוויוניות ועוד. כמו כן, המשחק יוצר גיבוש ותחושת קשר אישירגשי בין חברי הקבוצה (בקר, 2009; בשן-חכם, 2015; מרום ואחרים, 2011). ממצא זה משמעותי עבור מנחי קבוצות ומחנכים, שצריכים ללמוד לא להימנע ממשחק או להפחית את השימוש בו, מכיוון שהוא משמעותי ונמצא

כמשמח וכחוויתי עבור ילדים. ייתכן שניתן לתלות גם בו את אחוזי ההשתתפות הגבוהים של המשתתפים במחקר שזכרו את הקבוצה כמקום נעים ומקדם.

הביישנות עלתה בנושא עבודה משמעותי בכל הקבוצות. ממצא זה היה מפתיע בעוצמתו, מכיוון שהוא לא היה נושא עבודה ישיר, והוא גם לא נזכר במודל של אברהם (2018) וב'רזי החברות' שנכתב כעיבוד והמשך למודל של אברהם (אלקובי ועמיתים, 2018). ביישנות כרוכה בקושי לנקוט יוזמה ובמופנמות (קיינ, 2016). בקבוצה נעשתה עבודה באופן ישיר על נקיטת יוזמה חברתית ועל תהליכי הצטרפות לקבוצה, הן בשיחה והן במשחק, מבלי לעסוק בביישנות בנושא בפני עצמו. ייתכן ש'אי הסימון' אפשר לילדים ביישנים עבודה עצמית, ללא תחושת סימון שקשה עבורם במיוחד, ללא ביקורת והסתייגות מנטיית האופי הטבעית שלהם (קיינ, 2016). מן הממצאים עולה, כי הילדים הפנימו זאת כאורח חיים ולא כהתנהגות חד-פעמית.

מכאן, שילדים ביישנים נעזרים באופן משמעותי מקבוצות מסוג זה, אף שהקבוצות היו מורכבות מילדים עם קשיים חברתיים שונים, כגון דחויים, שנויים במחלוקת, ולא רק ביישנים (באב"ד, 2011). לאור זאת, ההמלצה היא לא ליצור קבוצות חברתיות מובחנות של ילדים ביישנים. דווקא החשיפה לסגנונות התנהלות חברתיים שונים תורמת להם להתקדמות חברתית, כפי שטוענת קיינ בספרה, שהביישנים זקוקים לאחרים שידברו עבורם כדי ללמוד על עצמם (2016), ובכך אין הם מסומנים על נטיית אופיים.

למחקר הנוכחי יש מגבלות שונות. ראשית, מקורו בדיווחי התלמידים. דיווח אישי אינו מדויק, והוא מושפע מגורמים רבים, ביניהם אישיות המשתתף, תרבותו, מצבו המנטלי, כושר ההבעה שלו וכו', והוא אינו ניתן למדידה מדויקת. שנית, הריאיון הקבוצתי נערך על ידי מנחי הקבוצה כדי לייצר אינטימיות ופתיחות, אך ייתכן שהיה בכך אלמנט של ריצוי כלפיהם.

לסיכום, מטרתו של מחקר זה הייתה לבדוק את ההשפעה של השתתפות בקבוצות חברתיות ורגשיות על מצבם החברתי של ילדים שהשתתפו בתוכנית התערבות, לאחר כשנה מתום הקבוצה. נמצא כי קבוצות חברתיות רגשיות, על פי המודל של אברהם (2018), היו משמעותיות לילדים ותרמו להם. קבוצות אלו היטיבו עם רוב המשתתפים, בין אם הם היו דחויים, שנויים במחלוקת או שקופים. רוב הילדים דיווחו על הטבה בתחושת הרווחה הנפשית שלהם, על הרחבת המעגל החברתי שלהם, על העמקת הקשרים שלהם ועל הפנמת מיומנויות חברתיות, כדוגמת התמודדות עם עלבון, נקיטת יוזמה חברתית ויכולת הצטרפות לקבוצה.

מומלץ להמשיך לחקור את הנושא לאורך זמן: לחקור את אותה קבוצת ילדים לאחר חמש שנים מתום הקבוצה כדי לבדוק את השלכות של התוכנית לטווח ארוך יותר. כמו כן, מומלץ לבדוק את השפעתן של קבוצות חברתיות רגשיות שבהן משתתפים ילדים עם קשיים חברתיים קשים. נוסף על כך, מומלץ להרחיב את המחקר לשאר ילדי הכיתה שבה מופעלת תוכנית ההתערבות, ולבדוק כיצד התוכנית החינוכית וקידומם של ילדים ספציפיים משליכים על המצב החברתי של כלל הכיתה.



## מקורות

- אברהם, י' (2018). *דחייה חברתית: אין מצב שמפנים את הגב: מדריך תיאורטי ויישומי למטפלים, לאנשי חינוך ולהורים*. הרצליה: ספרי ניב.
- אברהם, י' (2013). קשרים וכישורים חברתיים: קבוצה טיפולית לילדים ובני נוער דחויים חברתית (גרסה אלקטרונית). אתר פסיכולוגיה עברית. נדלה בתאריך 17.2.2020 מתוך: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3027>
- אלפי, א' (2011). לאן נוליד את העלבון? הנחיית מורים בנושא התמודדות עם מצבי פגיעה ועלבון (גרסה אלקטרונית). אתר פסיכולוגיה עברית. נדלה בתאריך 17.2.2020 מתוך: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2541>
- אלפי, א' (2012). מעגל, סיפור וקסם: שלוש התערבויות כיתתיות לטיפול באלימות מילולית (גרסה אלקטרונית). אתר פסיכולוגיה עברית. נדלה בתאריך 17.2.2020 מתוך: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2833>
- אלקובי, א', זיו, ר', עובדיה, ח', ופרנס, ר' (2018). *רזי החברות: חוברת הדרכה למנחי קבוצות מיומנויות חברתיות* (מהדורה רביעית מורחבת). יד בנימין: תעצומות.
- אלקובי, א', וגרוסברג, י' (2019). *לדעת לגעת: מערכי שיעור ליצירת תהליך חברתי-כיתתי* (מהדורה שישית מורחבת: פיתוח שפה רגשית). יד בנימין: תעצומות.
- באב"ד, א' (2011). *הפסיכולוגיה החברתית של הכיתה*. אור יהודה: רכס.
- באומינגר, נ' (2002). הקשר בין מיומנויות חברתיות וקשרי ידידות – תיאוריה ומעשה. בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), *חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים* (עמ' 29–57). תל אביב: רמות.
- בינשטוק, א' (2011). *מקום לכולם: דחייה חברתית בכית-הספר – תיאור ודרכי התמודדות: חוברת הדרכה למערך המסייע*. ירושלים: גף הפרסומים – משרד החינוך.
- בקר, ע' (2009). *עם מי שיחקת בגן היום?: עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- בקר, ע' (2016). *לגדל ילד חברותי*. תל אביב: מדיה 10.
- בר, ה', והרסט, ל' (2010). *טיפול קבוצתי אנליטי: מפגש מוחות*. (תרגמה א' רבינוביץ'). קריית ביאליק: אח.
- ברקשטיין, ח' (2019). *הנחיה בקו: טובים השניים מן האחד? ...* אתר פסיכולוגיה עברית. נדלה בתאריך 17.2.2020 מתוך: [https://www.hebpsy.net/me\\_article.asp?id=93&article=2991](https://www.hebpsy.net/me_article.asp?id=93&article=2991)
- בשן-חכם, י' (2015). *האוצר שמתחת לנדנדה: לפתח כישורי חיים בגן המשחקים*. הוצאת המחברת.
- גרפיפישר, ח' (2015). *ילדים דחויים חברתית: תיאוריה ושיטת טיפול*. תל אביב: רסלינג.

הדרפיקר, ד' (2013). *הקשר בין מצב רגשי חברתי וכין הישגים בלימודים של תלמידי בית ספר: סקירה מדעית*. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

זיו, י', ובהרב, י' (2009). *מסע קבוצתי*. תל אביב: גל.

יאלום, א', ולשץ, מ' (2006). *טיפול קבוצתי: תאוריה ומעשה*. (תרגום ב"צ הרמן). אור יהודה: כנרת.

לאבוי, ר' (2006). *קשה כל-כך להתיידד אתך: איך לעזור לילד הסובל מליקויי למידה להשיג הצלחה חברתית*. (תרגום ל' ברקת). חיפה: אמציה.

מרום, צ', גלבוועשכטמן, א', מור, ג', ומאירס, י' (2011). *טיפול קוגניטיבי-התנהגותי במבוגרים: עקרונות טיפוליים*. תל אביב: דיונון.

נוימן, א' (2013). *איך מחנכים לטווח ארוך: כיצד לגייס עונשים וחזוקים לפיתוח מוטיבציה פנימית*. *הד החינוך*, 5(5), 120.

נרדי, ח', ונרדי, ר' (2006). *להיות דולפין: התמודדות עם תוקפנות וחולשה בהורות, בזוגיות, בעבודה ובצבא*. תל אביב: מודן.

פרל, ד', בירדמן, ח', אליאן, ג', ופלוטניק, ר' (2018). *ללמוד שחייה לא בהתכתבות: קבוצה טיפולית לילדים להקניית מיומנויות חברתיות בגישת ה"הוראה המתקנת החברתית" (גרסה אלקטרונית)*. אתר *פסיכולוגיה עברית*. נדלה בתאריך 17.2.2020 מתוך: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3715>

קיינ, ס' (2014). *שקט: כוח של המופנמים בעולם שלא מפסיק לדבר*. (תרגום ש' ריפין). תל אביב: מטר.

רוזנטל, מ', גת, ל', וצור, ח' (2008). *לא נולדים אלימים: עולמם הרגשי והחברתי של ילדים קטנים*. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

שור, פ' (2006). *מורה מחפש משמעות: לימודי יהדות באמצע החיים בקרב מורים חילונים (חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה")*. אוניברסיטת תל אביב: תל אביב.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל אביב: רמות.

Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., & Greenberg, M. T., ... & Gill, S. (2008). Promoting academic and social emotional school readiness: The head start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802–1817.

Blum, R. W., Libbey, H. P. Bishop, J. H., & Bishop, M. (2004). School connectedness: Strengthening health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74(7), 231–235.

Bridgeland, J., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013) *The Missing Piece: A National Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools*. Washington DC: Civic Enterprises.

- Carnegie, D. (2011). *How to win friends and influence people in the digital age*. New York: Simon & Schuster Paperbacks
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. A., Weissberg, R. P., Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and practice*. New York: The Guilford press.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 645–672). London: Sage Publications.
- Frydenberg, E., Liang, R., & Muller, D. (2017). Assessing students' social and emotional learning: A review of the literature on assessment tools and related issues. In: E. Frydenberg, A. J. Martin, & R. J. Collie (eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific* (pp. 55–82). Singapore: Springer.
- Hill, C. E. (2001). *Helping skills*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kalman, I. (2010). *Bullies to buddies: How to turn your enemies into friends*. U.S.A: Wisdom Pages
- Lavoie, R. (2006). *It's so much work to be your friend: Helping the child with learning disabilities find social success*. New York: Touchstone, Simon & Schuster.
- Mashburn, A. j., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., & Bryant, D. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749.
- McKown, C. (2015). Challenges and opportunities in the direct assessment of children's social-emotional comprehension. In: J.A., Durlak, C. E., Domitrovich, R. P., Weissberg, & T. P., Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 320–335). New York: Guilford.
- McKown, C. (2017). Social-emotional assessment, performance, and standards. *The Future of Children*, 27(1), 157–178.
- Merrick, E. (1999). An exploration of quality in qualitative research: Are "reliability" and "validity" relevant? In: M. Kopala & L. A. Suzuki (eds.), *Using qualitative methods in psychology* (pp. 25–36). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Moreno, J. (1934). *Who shall survive?* New York: Beacon House.
- Page, R. C., Wiess, J. F., & Lietaer, G. (2001). Humanistic group psychotherapy. In: D. J. Cain & J. Seeman (eds.), *Humanistic*

*Psychoterapies: Handbook of research and practice* (pp. 339–368).  
Washington, DC.: American Psychological Association.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155.

Shechtman, Z., & Pastor, R. (2005). Cognitive-behavioral and humanistic group treatment for children with learning disabilities: A comparison of outcomes and process. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 322–336.

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and adolescent mental health*, 8(2), 84–96.

## **Social Secrets: The Influence of Groups on Children's Development of Emotional and Social Skills**

**Odelia Elkoby**

### **Abstract**

Social skills dramatically impact children's success in present and future. Social skills are acquired and can be enhanced, and social skills intervention programs have proven effective. The study dealt with social-emotional skills development groups for children identified as experiencing social difficulties with the goal of assessing the contribution of these groups. Twelve groups were set up in seven schools throughout Israel. These groups were part of a psychoeducational intervention program that included an educational intervention for the entire class.

The study assessed the participants of these social groups one year after the program's completion. Participants included 78 children from 5<sup>th</sup>-8<sup>th</sup> grade. Participants were interviewed by the original group facilitators in semi-structured group interviews, where they were asked about the group and about their current social situation. The findings indicate that these social groups had a positive influence on the participants. Participants reported an improved sense of wellbeing, an expanded circle of friends, and deeper friendships. They also described an internalization of social skills, namely coping with insults and taking initiative and join a group. There was also marked improvement among shy children.

**Keywords:** Social-Emotional Learning (SEL), Psycho-educational intervention, Social skills training groups

## תפיסת התנ"ך והוראתו בקרב מרצים לתנ"ך במכללה להכשרת מורים

מיכל דל

### תקציר

מחקר זה עוסק בתפיסות של מרצים לתנ"ך במכללה להכשרת מורים: ביחס לתנ"ך באופן כללי, וביחס להוראתו. המחקר הוא איכותני, ומבוסס על ראיונות עם שישה מרצים. נעשה ניסיון להגדיר את ידע התוכן הפדגוגי של מרצי תנ"ך במכללה להכשרת מורים. הגדרה זו עשויה לסייע בחשיבה על דרכי ההוראה הרצויות בלימודי ההתמחות בהכשרת מורים לתנ"ך.

בראיונות עלו שלושה תחומים עיקריים: תפיסת התנ"ך, יצירת רלוונטיות ללומד, והעמקה בתחום הדעת ופדגוגיה כרכיבי הוראת התנ"ך במכללה. ניתוח הממצאים התבסס על תיאוריית ה-PCK, בניסיון להגדיר את ה-PCK של המרצים לתנ"ך.

1. תפיסת התנ"ך: לפני שניגשים לנושא הוראת התנ"ך, יש להבין מהו התנ"ך. עלו שני מאפיינים ייחודיים לתחום דעת זה: האחד – היותו של התנ"ך בין-תחומי; והאחר – הרכיב הערכי שמובנה בתחום הדעת ושחובע מהלומד בו למצוא את החיבור האישי.

2. יצירת רלוונטיות ללומד: המטרה היא ליצור אצל הלומד חיבור אל הטקסט הנלמד, כשהמרצה מפעיל את שיקול דעתו בבחירת האמצעים על סמך הידע המקצועי הפדגוגי שלו.

3. העמקה בתחום הדעת ופדגוגיה כרכיבי הוראת התנ"ך במכללה: שני רכיבים שעלו בדברי המרצים, הם חשיבות ההעמקה בתוכני תחום הדעת, והפדגוגיה שהם בוחרים בה. מתוך שישה מרצים, ארבעה התייחסו לפן של הכשרת מורים, וגילו מודעות מיוחדת לכך שהם מכשירי מורים, אף שהם עוסקים בהוראה הדיסציפלינרית.

### מילות מפתח:

PCK – ידע-תוכן פדגוגי, הכשרת מורים, הוראת תנ"ך

### מבוא\*

מזה שנים רבות, תלמידים בארץ אינם מתעניינים בלימודי התנ"ך ואינם אוהבים ללמוד תנ"ך (לדוגמה: אמית, 2010; דינור, 2015; שניאור, תשע"ה). פתרון אפשרי לבעיה זו הוא בהוראה הבין-תחומית שמפעילה את הסטודנט ושמתייחסת למגוון אינטליגנציות (הורוביץ ואחרים, תשס"ז, תשס"ח; דינור, 2015; דל ושיפרוביץ, תשע"ז). במכללה דתית

\* המחקר נכתב במסגרת לימודי התמחות מחקר במכון מופ"ת בהנחיית ד"ר לורן ארדריך. הדברים הוצגו בכנס הפדגוגיה של הוראת התנ"ך, חנוכה תשע"ט.

לציטוט (מדעי החברה) – דל, מ' (תש"ף). תפיסת התנ"ך והוראתו בקרב מרצים לתנ"ך במכללה להכשרת מורים. *חמדעת*, יב.

### פרטי המחברת:

ד"ר מיכל דל  
מכללת שאנן  
דוא"ל: michaldell@gmail.com

להכשרת מורים מתקיימים שני קורסים בינתחומיים בתנ"ך. קורסים אלה מתאפיינים בהוראת נושא תנ"כי בשילוב תחומי דעת נוספים, כגון: מוסיקה, אמנות ותנועה, ובעבודת צוות של מרצי התנ"ך יחד עם מעבירי הסדנאות השונות. בין השאר, מטרת הקורסים הללו היא להאהיב את לימוד התנ"ך על הסטודנט המתכשר להוראה ולחשוף בפניו דרך הוראה שתסייע לו להאהיב את לימוד התנ"ך על תלמידיו בבוא העת (הורוביץ ואחרים, תשס"ז, תשס"ח). דינור (2015) דנה באריכות בתרומתה של הוראה בינתחומית בתנ"ך ללמידה משמעותית, כפי שזו באה לידי ביטוי בהכשרת מורים לתנ"ך. מרכיבי הלמידה המשמעותית הם הקניית ערכים ללומד, מעורבות הלומד בתהליך הלמידה ורלוונטיות התכנים הנלמדים לעולמו (אלוני, 2014). מרכיבים אלה באו לידי ביטוי בהוראה הבינתחומית, כשהם לעתים שלובים זה בזה. לאחרונה, נחקרה מידת שביעות הרצון של הסטודנטים בקורסים אלה, בדגש על שיטת הלמידה הפעילה המופעלת בהם ועל יכולתן של הסטודנטיות ליישם שיטות אלה (דל ושיפרוביץ, תשע"ז). נמצא שהייתה השתתפות גדולה יותר בשיח, ונמצא גם שהייתה חוויה רגשית בלמידה. אם כן, נראה שההוראה הבינתחומית יחד עם הלמידה המשמעותית עשויות לתת מענה לחוסר העניין ולחוסר האהבה למקצוע.

לאחר שנחקרו היבטים שונים בקורסים הבינתחומיים המדוברים, מצד התכנים, שיטות ההוראה והסטודנטיות (הורוביץ ואחרים, תשס"ז, תשס"ח; דל ושיפרוביץ, תשע"ז), מחקר זה מבקש להעמיד במרכז את המרצים ולבדוק את תפיסתם ביחס למקומה של ההוראה הבינתחומית וערכה בהוראת התנ"ך. מרצי התנ"ך מלמדים במכללה בשתי מסגרות: בקורסים הבינתחומיים המרוכזים בתנ"ך ובקורסים השוטפים הנלמדים במסגרת ההתמחות לתנ"ך. מטרתו הראשונית של המחקר הייתה לבדוק מהו היחס בין ההוראה בקורס המרוכז הבינתחומי, שבו כל מרצה הוא אחד מתוך צוות ונושא השיעור מוכתב לו, לבין ההוראה בקורסים השוטפים במכללה, שבהם יש למרצה יותר חופש אקדמי ללמד תחת הכותרת הכללית של הקורס. בפועל, העיסוק בשאלות אלה הביא את המרצים המרוואיינים לשטוח את תפיסות עולמם המקצועיות-פדגוגיות. מטרת המאמר היא להציג את תפיסת התנ"ך והוראתו בקרב המרצים לתנ"ך במכללה דתית להכשרת מורים. שאלת המחקר היא: מהן התפיסות של מרצי תנ"ך במכללה להכשרת מורים, ביחס לתנ"ך עצמו, להוראתו ולתפקידם כמרצים לתנ"ך במכללה להכשרת מורים? חשיפת התפיסות השונות עשויה לסייע בשיפור ההוראה במסגרת הכשרת המורים.

## רקע תיאורטי

### זהות מקצועית ותפיסות מורים

ראשית, יש לבחון באופן כללי את הנושא של זהותם המקצועית של מורי המורים ואת תפיסותיהם. הבנת נושאים אלה עשויה לסייע בהבנת דרכי ההוראה שבהן מרצים בוחרים לפעול, וכן לשפר את דרכי ההוראה במכללה.

אולסן וביוקנן (Olsen & Buchanan, 2017) חקרו את הזהות המקצועית של מורי המורים בארה"ב. מקובל לחשוב שמורי המורים נמצאים בין שני עולמות – זה של בית הספר וזה של החוגים לחינוך באוניברסיטה. החוקרים טוענים שיש עולם של הכשרת מורים שמורכב משני העולמות הללו ושעומד בפני עצמו. מורי המורים לא עברו הכשרה פורמלית לתפקידם, והם מושפעים באופן משמעותי מניסיון החיים שלהם, מלימודי החינוך הכלליים שלהם ומהניסיון התעסוקתי שלהם כמורים; זאת על אף ההבדלים המשמעותיים שקיימים בין הוראה בבתי ספר לבין הכשרת מורים. ניסיונם בהוראה חשוב מאוד, אך יש מקום ללמוד ממנו בצורה מודעת ומובנית, על מנת להפיק ממנו תועלת נוספת. בין היתר, מציעים אולסן וביוקנן למקד מחקר במורי המורים ובהקשר המקצועי הייחודי שלהם. מחקר זה יתמקד בשאלות: מי נכנס להכשרת מורים, מדוע, כיצד נוצרת הזהות המקצועית שלהם, כיצד עבודתם מושפעת וכיצד ניתן לשפר את העולם של



הכשרת המורים, כדי לתמוך במי שמוכנים לקחת על עצמם את העבודה החשובה והמשמעותית של הכשרת המורים.

קבוצה נוספת של מורי מורים שאותה ניתן למצוא במכללות להכשרת מורים בארץ, היא של אנשי אקדמיה מתחום הדעת שמגיעים ללמד במכללות. לעיתים יש להם ניסיון בהוראה בבתי ספר, אך לעיתים לא. נראה לנו, שזהותם המקצועית של מכשירי מורים אלה קשורה לתחום הדעת ממנו הם באים, עוד לפני זהותם כמכשירי מורים.

שולמן (Shulman, 1986, 1987) חיפש דרכים לבחון את ידע התוכן של המורים. הוא הציע להתבסס על תפיסות ותוכנות של המורים שיוצרות את הבנתם את המקצוע. את ידע התוכן הוא מחלק לשלוש קטגוריות: ידע התוכן, ידע פדגוגי בתחום הדעת (PCK - Pedagogical Content Knowledge) וידע שנוגע לתוכנית הלימודים. ידע התוכן – כולל היכרות מעמיקה עם תחום הדעת והבנה טובה של המבנה הפנימי שלו, וכן הבנה אילו נושאים הם מרכזיים בו ואילו פחות. ידע פדגוגי בתחום הדעת – כולל היכרות מעמיקה עם דרכי ההוראה המתאימות לאותו תחום דעת (הדגמות, אנלוגיות, הסברים וכו'). ידע שנוגע לתוכנית הלימודים – כולל את הדרכים השונות האפשריות ללמד נושא מסוים והיכרות עם תוכנית הלימודים של התלמידים במקצועות אחרים ובמקצוע הנלמד בשנים הקודמות והבאות. בהקשר לידע של מכשירי המורים שמגיעים מתחום הדעת באקדמיה, מעניין לבחון אילו תפיסות פדגוגיות (PCK) נובעות מההבנה שלהם את תחום הדעת.

המושג "ידע פדגוגי בתחום הדעת", PCK, משמש בלא מעט מחקרים שעוסקים בידע המקצועי של המורים ובדרכים להקנייתו. חוקרים שונים בדקו את הנושא בתחומי דעת שונים. כל אחד מהם ניסה לנתח את המרכיבים שהציג שולמן, לפתחם ולהתאימם לתחומי הדעת השונים. למשל, ואן דריל ועמיתיו (Van Driel, Verloop & de Vos, 1998) חקרו את פיתוח ה-PCK של מורים למדעים. הם ערכו ניסוי, שכלל הוראת נושא מסוים בכימיה בליווי סדנה. במסקנות של המחקר, הם הדגישו את חשיבות הידע התיאורטי הנרחב של תחום הדעת ואת הצורך ההכרחי בניסיון בהוראה. הם הציעו שבהכשרת המורים יילמדו נושאים מסוימים בפרספקטיבה של הוראה, תוך הבנת הנושא הנלמד מצד אחד, והבנת התפיסות והקשיים של התלמידים מצד שני, כדי לפתח את ה-PCK. עוד הם הדגישו, שיש צורך לבחון את ה-PCK בהקשר של נושא מסוים בתחום הדעת ולא באופן כללי.

היל ועמיתיה (Hill, Ball & Schilling, 2008) ניסו להגדיר, כחלק מידע התוכן הפדגוגי (PCK), מהו KCS (knowledge of content and student) של מורים למתמטיקה. המחקר המוצג במאמר זה עסק רבות בניסיון להגדיר כראוי את המדדים שעל פיהם יש לבחון ידע זה, והעלה את שאלת מקומו ומעמדו של ידע שנרכש מניסיונם של מורים לעומת זה שנובע מממצאי מחקרים מדעיים. המסקנה העיקרית היא שיש למורים ידע של תוכן ותלמידים (KCS). אחד מהמרכיבים שלו הוא היכרות עם חשיבה מתמטית של תלמידים ועם שגיאות נפוצות שהם עושים. נותר לחקור עוד כיצד הידע הזה קשור לשיפור הישגי התלמידים. מה שמובן הוא שהידע, המיומנויות והתוכנות של מורה למתמטיקה רבים יותר משל אדם שלמד מתמטיקה ברמה גבוהה.

בדומה לכך, לוונברג-בול ועמיתיה (Loewenberg-Ball, Thames & Phelps, 2008) עומדים על כך שידע בתחום הדעת הוא חיוני להוראה, אך עם זאת, לא כל מי שיש לו ידע מעמיק בתחום הדעת, בהכרח יהיה מורה טוב. יש צורך לדעת איך להציג את החומר לתלמידים, כך שיהיה מובן להם והגיוני בעיניהם. הקורסים של תחום הדעת בהכשרת המורים נתפסים כחסרי קשר להוראה היומיומית וכבעלי השפעה מועטה על הלמידה ועל ההוראה. זו הבעיה שאיתה התמודד שולמן בשנות השמונים. לדעת החוקרים, בעיה זו היא המפתח למחקר על הוראה ועל הכשרת מורים. ידע התוכן חשוב מאוד להוראה ולשיפורה. אין להתייחס אליו כאל מובן מאליו, אלא יש להגדיר אותו ולהסביר כיצד הוא משמש בהוראה יעילה.

החוקרים מציעים דיוק של שלוש הקטגוריות של שולמן. הם מחלקים אותן לשני חלקים עיקריים: ידע שקשור לתכנים של תחום הדעת וידע פדגוגי בתחום הדעת. את הקטגוריה השלישית של שולמן, ידע שנוגע לתוכנית הלימודים, הם משייכים לידע פדגוגי בתחום הדעת. בתוך החלק הראשון, ידע שקשור לתכנים של תחום הדעת, מונים לוונברג-כול ועמיתיה שלושה מרכיבים: ידע מקובל בתחום הדעת (CCK – common content knowledge); ידע אופקי בתחום הדעת (HCK – horizon content knowledge) – כלומר, לדעת מה צפויים התלמידים ללמוד, ובהתאם לכך ללמד אותם כעת; וידע של מומחה בתחום הדעת (SCK – specialized content knowledge). בחלק השני, ידע פדגוגי של תחום הדעת (PCK), נמצאים שלושה מרכיבים נוספים: ידע של תוכן ותלמידים (KCS), ידע של תוכן והוראה (KCT) וידע שנוגע לתוכנית הלימודים. אם כך, חשוב לשים לב שהידע הנדרש להוראה הוא רבי-ממדי. הם מסייגים שייתכן מאוד שהקטגוריות שהוצעו אינן נכונות, ועליהן לעבור שינוי. יש לשים לב לכך שמכיוון שהמחקר מבוסס על ההוראה בפועל, עשויים להיות הסברים שונים לאותה תופעה. מורה אחד ייעזר בידע מומחה בתחום הדעת, והשני בידע של תוכן ותלמידים כדי לפתור אותה בעיה.

החוקרים מונים שלוש סיבות לכך שחשוב להגדיר את הידע בתחום הדעת:

1. ניתן יהיה לערוך מחקר על היחס בין מרכיבי הידע של המורה לבין הצלחת תלמידיו ולגלות קשר בין מרכיב מסוים להצלחת התלמידים. הדבר עשוי להשפיע על הדגש שיושם בהכשרת מורים על אותו מרכיב.
2. ניתן יהיה לבדוק האם וכיצד גישות שונות בהתפתחות מורים משפיעות על היבטים מסוימים של הידע הפדגוגי של תחום הדעת של המורים.
3. אם הקטגוריות של הידע בתחום הדעת יהיו ברורות, ניתן יהיה להשתמש בהן בפיתוח עזרי הוראה, בהכשרת מורים ובפיתוח מקצועי. ניתן יהיה להתאים את תוכנית הלימודים בתחום הדעת בהכשרת המורים, כך שתתאים למה שנדרש מבחינה מקצועית בהוראת המקצוע מבחינת ידע ומבחינת מיומנויות. מחקר זה בא לבחון את הגישות השונות של מכשירי מורים במוסד מסוים בהתייחס לידע הפדגוגי שלהם, במטרה לפתח את הכשרת המורים בתחום הדעת.

מחקרים רבים בתחום ה-PCK עוסקים במתמטיקה ובמדעים. בשנים האחרונות, יש התייחסות גם לשילוב של הטכנולוגיה במארג של פדגוגיה ותחום הדעת – ה-TPaCK (Holtz, 2003) בספרו נוגע מעט במושג PCK בהקשר של הוראת התנ"ך. הוא עומד על כך שבעת הכנת השיעור, על המורה לחשוב על הרעיונות העיקריים בטקסט שאותו הוא בא ללמד, על הקשיים שבטקסט ועל הנחות מוקדמות ושיאוות שעשויות להיות לתלמידיו. הצעותיו מתבססות על המחקר הקיים, אך הוא לא ערך מחקר בשטח בהתייחס להוראת תנ"ך.

המחקרים השונים הדגישו שוב ושוב את החשיבות של בחינת הדברים מתוך תחום הדעת המסוים והנושאים הכלולים בו. אם כן, חשוב לבחון את הדברים גם בתחום הדעת של תנ"ך, על מנת להגדיר כיצד ניתן לשפר את הכשרת המורים בתחום זה.

### תפיסות מורים לתנ"ך בהתייחס לתנ"ך ולהוראתו

מחקרים שונים על תפיסות מורים לתנ"ך מתייחסים לשני היבטים שמרכיבים את ה-PCK. הראשון – מהות תחום הדעת, והשני – שיטות פדגוגיות מתאימות להוראתו.

בעקבות דמותה של נחמה ליבוביץ ז"ל סקלרץ (תשע"ד) מתארת את דמותו האידיאלית של המרצה לתנ"ך במכללה להכשרת מורים ככזו שמשלבת שליטה בתחום הידע מצד אחד ומצוינות דידקטית מצד שני. שני מרכיבים אלה משמעותיים בהוראת כל

מקצוע, ובוודאי גם בהוראת התנ"ך. זאת בניגוד למרצה באוניברסיטה, שנדרש על פי רוב בעיקר לשליטה בתחום הידע.

אילוז וריץ' (אילוז, תשס"ד; Iluz & Rich, 2009) השוו בין עמדותיהם של מורים למקצועות חול לאלה של מורים למקצועות הקודש תנ"ך ותושב"ע. במרכז המחקר עומדת מהותו של תחום הדעת הנלמד. הם חקרו מורים שמלמדים בנות בבתי ספר תיכוניים דתיים. המחקר בחן את היחס למקצוע הנלמד, לתלמידות ולתפקיד המורה. בנוגע ליחסם של המורים למקצועות הקודש לעומת מקצועות החול, נמצא שבלימודי קודש התפיסה היא שמדובר בעניין חינוכי של ערכים, שהם חלק בלתי נפרד מתחום הדעת, זאת לעומת מקצועות החול שבהם המורים הדגישו את הציונים ואת ההישגים של התלמידות. בהשוואה בין מורי תנ"ך למורי תושב"ע, נמצא שמקצוע התנ"ך נתפס כמקצוע קשה יותר, שההישגים בבחינת הבגרות שלו אינם גבוהים. מורי התנ"ך הדגישו יותר את עולמה הדתי של התלמידה בהשוואה למורי התושב"ע. עם זאת, בשני המקצועות המורים תופסים את המקצוע כמקצוע קדוש שנושא משמעות ערכית וחינוכית.

בסקר עמדות שנערך בקרב מורי תנ"ך בחטיבה העליונה בחינוך הממ"ד (אילוז ורוניק, תשס"ז) בא לידי ביטוי מתח בין הצורך לעמוד ביעדים של תוכנית הלימודים ומבחני הבגרות, ובין ההבנה שהתנ"ך הוא מקצוע קדוש בעל צדדים ערכיים ורגשיים משמעותיים. אהבת התנ"ך היא יעד שהמורים מציבים לעצמם כחלק מעיצוב אישיותו וזהותו של התלמיד. יש לציין שסקר זה נערך לפני השינוי שחל בתוכנית הלימודים, וייתכן שהיום תמונת המצב שונה. ממצאים אלה עולה המרכיב הערכי-חינוכי, שנתפס על ידי המורים כחלק בלתי נפרד מתחום הדעת. המורים דיווחו על רצונם להתעכב בלמידה גם על ההיבט הערכי, ועל הקושי לעשות זאת בשל הצורך לעמוד ביעדי בחינת הבגרות. במחקרים אלה בולט המרכיב של תחום הדעת בתוך הידע הפדגוגי-המקצועי.

שקדי וניסן (2009) עסקו במורי התנ"ך בבתי ספר ממלכתיים, מתוך הבנה שהצלחת תהליך ההוראה תלויה במידה רבה בעבודת המורה (לעומת כותבי תוכניות הלימודים, הורים ועוד). המחקר שלהם מתמקד יותר בפן של הפדגוגיה בהוראת התנ"ך. הם ניגשו לשאלה מכיוון השפעתה של האידיאולוגיה האישית של מורי התנ"ך על דרכי הוראתו. במחקרם הם זיהו "שש תפיסות פדגוגיות של מורים לתנ"ך בבתי ספר חילוניים בישראל" (שקדי וניסן, 2009). תפיסות אלה מושפעות מהאידיאולוגיות האישיות של המורים. בין השאר, נבדלות קבוצות המורים ביחס האישי שלהן לתנ"ך (שלעיתים בא לידי ביטוי באורח החיים הדתי או החילוני שכל מורה מנהל) ובמשמעות שהן מבקשות שתלמידיהן ימצאו בו. מצד אחד של הקשת – התנ"ך כבעל חשיבות דתית-אמונית, שצריכה לבוא לידי ביטוי בקיום מצוות (התפיסה האמונית-הכוללנית), ובצידה השני – גישה מחקרית-ביקורתית לתנ"ך, שמבקשת להקנות מיומנויות חקר ללא כל חיפוש של משמעות ללומד בן ימינו (התפיסה הקוגניטיבית-הביקורתית). ייחודו של מחקר זה הוא בחשיבות שהוא מייחס לתפיסות ולאמונות האישיות של המורה כמשפיעות על הפדגוגיה, ולא לידע האקדמי או המקצועי של המורים.

מחקר זה בוחן שאלות דומות לגבי המרצים מכשירי המורים ותפיסותיהם. המחקר מתמקד בקבוצת מרצים לתנ"ך במכללה דתית להכשרת מורים. הוא בוחן את התפיסות שלהם ביחס לתנ"ך באופן כללי, וביחס לתנ"ך כתחום דעת; משני עניינים אלה נובעת גם תפיסתם באשר להוראתו. ננסה להבין מהם מרכיבי ה-PCK הייחודיים לתחום הדעת של תנ"ך, עם אילו תפיסות מגיעים מכשירי המורים לביצוע תפקידם, וכיצד ניתן ליישם תובנות אלה כדי להגיע למטרת העל של הכשרת מורים להוראת התנ"ך – חיבור התלמידים לתנ"ך ואהבתו.

## שיטה

המחקר מתבסס על ראיונות עם שישה מרצים דיסציפלינריים לתנ"ך, שמלמדים בחוג לתנ"ך ובקורס מרוכז בין תחומי התנ"ך. נבחרו כל המרצים מתוך החוג שעונים על הקריטריון, ובסך הכול כמעט כל מרצי החוג רואיניו. בקורס זה מוכתבים להם נושאי השיעורים, מעצם היותם חלק מקורס שלם, ובמידה מסוימת, גם דרכי ההוראה. בקבוצת המרצים יש שתי נשים וארבעה גברים, כולם בעלי רקע בהוראה בבתי ספר, ומתוכם חמישה במוסדות על-יסודיים ואחד בבית ספר יסודי ועל-יסודי. כולם בעלי ניסיון בהוראה במכללה של חמש שנים או יותר, וניסיון בהוראה בבתי ספר של כעשרים שנה. ארבעה מהמשתתפים הם בשנות הארבעים לחייהם, ושניים – בשנות החמישים והשישים. המרצים נשאלו על עבודתם בקורס הבינתחומי ועל עבודתם השוטפת במכללה, והראיון היווה עבורם הזדמנות לפרוש את תפיסת עולמם בהתייחס להוראת התנ"ך.

הראיונות נערכו במכללה ומחוצה לה, ככל האפשר במקומות ניטרליים, על מנת למתן את מעמדה של המראיית, שהיא מחברת המאמר, כמרכזת הקורסים, ובסיום המחקר כראש החוג. הראיון נערך בסגנון חצי מובנה. כל ראיון נמשך כשעה, הוקלט ותומלל. כדי לא לחשוף את זהות המשתתפים, בנייתוח הראיונות נמנעתי מלהביא פרטים שעלולים לזהות את הדוברים (דושניק וצבר בן יהושע, תשע"ו). ניתוח הראיונות נעשה בשיטת ניתוח תוכן קטגוריאלי (ניתוח תוכן) (שמעוני, תשע"ו; שקדי, 2011), כאשר הקטגוריות עלו מתוך דברי המשתתפים במחקר, ומתוך הראיונות חולצו תפיסותיהם של המרצים בנושאים השונים.

מתוך ניתוח ארבעת הראיונות הראשונים עלו תפיסות שונות של המרצים שהתחלקו לשלושה נושאים עיקריים: תפיסת התנ"ך, דרכים ליצירת רלוונטיות ללומד, והעמקה בתחום הדעת ופדגוגיה כמרכיבי הוראת התנ"ך במכללה. שני הראיונות האחרונים נערכו לאחר תחילת הניתוח, ובהם נשאלו גם שאלות ישירות על נושאים אלה.

## ממצאים

הראיונות עסקו בעבודת המרצים בקורסים הבינתחומיים וביחס שביניהם לקורסים השוטפים של ההתמחות. בפרק זה נראה את תפיסות המרצים בשלושת הנושאים שעלו בראיונות. בשני הנושאים הראשונים – תפיסת התנ"ך ויצירת רלוונטיות – נראה שההבדלים בין המרצים הם דקים. בחלק השלישי עלו היבטים שונים שקשורים לתפיסות הפדגוגיות של המרצים בהכשרת מורים; חלקם התייחסו לצורך להעמיק בתחום הדעת, ואחרים התייחסו לדרכי הוראה שונות שהם מיישמים בהוראתם במכללה.

## תפיסת התנ"ך

מרכיב ראשון ומשמעותי ב-PCK הוא הידע בתחום הדעת בהתאמה להוראה (content). במקרה הספציפי של תנ"ך, מעבר לשליטה בתכנים, עלו שני מאפיינים ייחודיים. הראשון – היותו של התנ"ך רבתיחומי, והשני הוא המרכיב הערכי שמובנה בתחום הדעת.

אורי מתייחס לתנ"ך כאל תחום דעת שלו מאפיינים ייחודיים. בעיניו, התנ"ך הוא רבתיחומי ומקיף את כל תחומי החיים. הוא מייצג את הידע שלו כמומחה לתחום הדעת (SCK):

התנ"ך עצמו כספר, הוא ספר מאוד מאוד רבתיחומי בלשון ובגיאוגרפיה ובספרות וביולוגיה והמון, כל מדעי החיים ומדעי הטבע ומדעי הרוח ופוליטיקה... התנ"ך באמת מכיל את הכול, עובדה שכולנו ניזונים וחוקרים את כל הגרסאות שאנחנו רוצים בתוך התנ"ך... התנ"ך כתוב בצורה שלמה.

מהיותו של התנ"ך רב־תחומי נובעת ההבנה שהתנ"ך מושלם, באשר הוא מכיל את כל תחומי הדעת. על שאלתי הישירה "מהו התנ"ך בעיניך?" – ענה שלמה בצורה שמשלבת את שני המאפיינים: רב־תחומיות וערכיות. גם הוא מייצג ידע של מומחה בתחום הדעת (SCK):

... בעצם בתנ"ך יש הכול מבחינת, הייתי אומר ברמה האקדמית, סוגות ספרותיות. אז יש לך את כל הסוגות... בהיבט אחד זה באמת העניין הזה של יש פה הכול מבחינת התוכן, היסטוריה, וכו' וכו'... אבל, אני מרגיש, כאילו, שזה הרבה מעבר לזה. כלומר, זה באמת משהו שנותן איזה הדרכה לאדם. נותן הדרכה לדרך חיים, ל... אין כמעט הלכה בתורה, הייתי אומר, כי ההלכה שבתורה היא לא הלכה למעשה. זה הכול שלב ראשון לפני התורה שבעל פה. אבל מבחינת כל מה שמתרחש בתנ"ך, זו הכוונה לחיים. מה לעשות. ובמובן הזה, אז זה משהו מאוד קיומי. אז התכנים מדהימים, והאיכות הספרותית תמיד מרתקת למצוא, לגלות עוד איכויות ספרותיות בתנ"ך, אבל מה הן באות להביע? מה הרעיון שמאחוריהן? לאיפה הן מכוונות. ואז התנ"ך זה הכוונה לחיים.

כמו אורי, הוא מתייחס אל התנ"ך כתחום דעת ייחודי שמכיל תחומים רבים כהיסטוריה וכספרות. התוכן של התנ"ך הוא רב־תחומי מלכתחילה – מאפיין ייחודי של תחום הדעת ומאפיין מהותי בבניית ה־PCK של המרצים. בהמשך דבריו, הוא מתייחס למהות התנ"ך. הוא בוחר במילים "קיומי" ו"הכוונה לחיים", שמדגישות שוב ושוב את הפן הייחודי לכל אדם שבחיבור האישי אל התנ"ך, ובהיותו מדריך לחיים של כל אדם ואדם.

כאנשים שומרי מצוות המלמדים במוסד דתי, תפיסת התנ"ך כנושא משמעות ערכית נראית לנו טבעית. עם זאת, ניתן להצביע על כמה הבדלים קטנים בין המרצים.

שמעון הגדיר את התנ"ך כ"ספר שמביא את דבר ה'". בהמשך דבריו הוא מפרט עוד:

לא יודע איך אפשר לתאר את התחושה הזאת במילים, אבל להרגיש סוג של מפגש עם נקודה שעוברת דרך התנ"ך ואיפשהו אתה בן אדם דתי. אני מאמין שבכל דבר הקדוש ברוך הוא נמצא, אז גם אני יכול למצוא אותו גם בתוך טקסט של ספרות או טקסט של היסטוריה. אבל זה הרבה יותר שם בתוך התנ"ך. זה הרבה יותר נוכח, לא רק מעצם ההגדרה שזה שיחה של אלוקים, אלא גם זה יותר בתחושה שלי שאני נמצא בעימות בהוראה של התנ"ך.

בדבריו של שמעון ניתן למצוא את הפן האישי שבו כל אדם שומע את דבר האל מתוך התנ"ך. מעניין ששמעון הרחיב בדבריו: "אני מאמין שבכל דבר הקדוש ברוך הוא נמצא", ובכל זאת הוא חוזר ומדגיש את מעמדו הייחודי של התנ"ך כתחום דעת, לעומת יצירות ספרותיות אחרות. הוא מתייחס לאופיו של התנ"ך כנושא דבר האל, וגם לאופן שבו האדם קורא בו ולומד אותו. מכיוון שדבר האל נמצא בתנ"ך, זה תובע מהקורא בו לחשוף את המסר המועבר אליו. נשיאת דבר האל היא המרכיב הערכי שעליו מצביע שמעון – התנ"ך טומן בחובו הדרכות רוחניות ומעשיות לקורא בו. שני היבטים אלה מופיעים בנפרד בדבריהם של חיים ושל דבורה.

חיים ודבורה מדגישים בדבריהם את החיבור האישי של הלומד אל התנ"ך. זהו, למעשה, החיבור שבין היותו של התנ"ך אלוקי לבין המישור הערכי שבלמודו. חיים מתאר כיצד הוא מוביל את התלמידים ללמוד את התכנים, ובכך מדגים את הידע של תוכן והוראה (KCT):

אני נותן את הכלים ולומדים לאט לאט. אם זה סיפור, לבנות את המסגרת של הסיפור... וכל הכלים הספרותיים. אבל הם לוקחים את זה אישית. ומתוך כך עולה השאלה: מה אלוקים אומר לי? כי אלוקים לא מספר לי היסטוריה, אלא הוא מנבא לי. אני. אז זה בין-תחומי... חייבים לראות את זה כמסר אישי.

בניגוד לתפיסה אפשרית, שרואה בתנ"ך ספר היסטוריה, לדעתו יש בתנ"ך נבואה שאותה הקורא צריך לחשוף בעת הקריאה, וכך לגלות את המסר שהאל מבקש להעביר לו. השימוש במילים "לי" ו"אישי" מדגיש היטב את הרעיון שבדבריו ואת מקומו של הלומד אל מול הטקסט המקראי. ראייה זו של התנ"ך כמעביר מסר אישי, מייצגת לדעתו את היותו של התנ"ך בין-תחומי ועולה מתוך עיון מעמיק בו. עבור אדם דתי, משמעות היותו של התנ"ך נושא מסר אלוקי, הופכת את הלימוד בו לעניין ערכי.

דבורה הגדירה:

... שתנ"ך זה חיבור, שלתנ"ך אפשר להתחבר. דווקא כמראה לתנ"ך צריך להתחבר, בניגוד למשל להיסטוריה... זה נכנס בכל מקום כשלומדים תנ"ך, ואחרת בעצם אין שום טעם לתנ"ך, על זה אנחנו כבר מסכימים.

ובהמשך היא הדגישה עד כמה חשובה השליטה בתחום הדעת: "בתנ"ך כדי לדעת הרבה תנ"ך, טוב תנ"ך, צריך ללמוד עוד ועוד". גם כאן, הדגש הוא על הקשר האישי שהקורא או הלומד בתנ"ך מוצא בו, פן סובייקטיבי ולא אובייקטיבי – כל אדם יכול להתחבר לנאמר בתנ"ך באופן כלשהו. ככל שאדם לומד ומעמיק יותר בתנ"ך, כך הוא יכול להתחבר אליו יותר. האמירה מועצמת באמצעות חזרה על השורש חב"ר שלוש פעמים, ועל המילה "תנ"ך" חמש פעמים בקטע קצר. האמירה "אחרת בעצם אין שום טעם לתנ"ך", מסכמת ואומרת שמהותו של התנ"ך היא החיבור האישי הסובייקטיבי שכל אחד יכול למצוא בו. אופיו של תחום הדעת הוא כזה שמצופה בו מהלומד למצוא את החיבור האישי שלו.

אצל שמעון, חיים ודבורה יש התייחסות להיסטוריה בהשוואה לתנ"ך. שמעון טוען שדבר האל נמצא גם בהיסטוריה, ואילו חיים ודבורה יוצרים בדבריהם הנגדה בין תנ"ך להיסטוריה כתחומי דעת שונים. הם מדגישים את השוני ברמה המהותית. חיים מדבר על המשמעות הטמונה בטקסט, שאותה על הקורא לחשוף, ואילו דבורה מתייחסת מנקודת מבטו של הקורא-הלומד שמחפש את החיבור האישי שלו; שני היבטים ששולבו בדבריו של שמעון שהובאו לעיל. כפי שהזכירו החוקרים (בין השאר Van Driel, Verloop & de Vos, 1998; Hill, Ball & Schilling, 2008), אחד ממרכיבי ה-PCK של המורה הוא ידע על אודות דרכי הלמידה של התלמיד (KCS). שני היבטים אלה מתייחסים לתהליך שהלומד עובר ולכך שהמרצים מודעים אליו.

אילו ורזניק (תשס"ז) מציינים בדבריהם את תפיסת המורים את מקצוע התנ"ך כמכיל היבטים רגשיים וערכיים. מדברי המרצים שהובאו כאן, עולה תפיסה שמרחיבה יותר, באשר היא מדברת על ייחודיותו של התנ"ך כתחום דעת רבת-תחומי התובע חיבור אישי מהלומד בו.

המשותף לכולם הוא שכולם רואים בתנ"ך דבר חשוב ומהותי לחייהם האישיים ולחיו של כל יהודי. כל אחד ביטא חשיבות זו בצורה מעט שונה, מבחינת נקודת המבט שהוא מציג – זו של הטקסט או זו של הקורא. גם הראייה של התנ"ך כרב-תחומי, בעצם משקפת תפיסה שהכול כלול בתנ"ך, וזהו ביטוי בולט לייחודיות שלו כיצירה ספרותית-תרבותית.

## יצירת רלוונטיות ללומד

שתי תפיסות עיקריות בנוגע לתנ"ך עלו בדברי המרצים: היותו של התנ"ך רב־תחומי והיותו ערכי. משתי תפיסות אלה נגזרות גם התפיסות הפדגוגיות של המרצים.

התפיסה הערכית של התנ"ך כתורת חיים, מחייבת את מורי התנ"ך שבעתיים בבואם להציג את הרלוונטיות שבכתובים בפני תלמידיהם. לכך מתוספת המחויבות לקיום מצוות התורה גם מבחינה מעשית (דבר שלא נאמר במפורש בראיונות, אך טבוע בתפיסת עולמם של המרצים ומחויב מעצם היותה של המכללה דתית). הרלוונטיות, אחד ממרכיבי הלמידה המשמעותית (אלוני, 2014), מובנית בהוראת התנ"ך, על פי התפיסות שהוצגו לעיל, אפילו מבלי להזדקק להגדרות הפדגוגיות של למידה משמעותית. דבר זה בא לידי ביטוי במספר מחקרים בעבר: אדר (תשל"ח) מדגים במאמרו כיצד בהוראת התנ"ך ניתן להעלות לדין נושאים מוסריים המוכנים בו. הפן המוסרי והאפשרויות לקיום דיון בנושאים מוסריים בכיתה, נמצאים בכלל חלקי התנ"ך: בהלכה, בנבואה, ומעל לכול – בסיפור המקראי שאינו מציג את גיבוריו כמושלמים. סימון (2002) עסק במרכזיות של התנ"ך בחברה הישראלית, והוא מעלה את האפשרות של פשט קיומי: דרך פירוש החותרת להבין את התנ"ך כפי שהוא וללמוד ממנו לימינו אנו. קהת (תשס"ב) מדגימה במספר פרשיות כיצד ניתן ללמוד את התנ"ך בהסתכלות אקזיסטנציאליסטית, קריאה שיש בה להגביר את הרלוונטיות של הכתוב לימינו אנו.

תפיסה זו משתקפת היטב בדבריהם של המרצים: שניים מהם רואים את יצירת הרלוונטיות כעניין שנגזר ישירות מתפיסתם את התנ"ך. מכיוון שזהו דבר האל לאדם, ומכיוון שיש צורך להתחבר אל התנ"ך, יש חובה על המרצה למצוא את הנקודה בתוכני השיעור שרלוונטית ללומד בן ימינו, וכפי שאמר חיים: "זה לא רק תנ"ך, כי המשמעות זה החיים". הוא מתאר כיצד בכל שיעור, הסטודנטים נדרשים לעמוד על המשמעות לחיים דרך היחידה הנלמדת, ולמצוא בה את הקשר למציאות בימינו.

אורי תופס את התנ"ך כתחום דעת רב־תחומי, וממילא לשיטתו, הוראת התנ"ך חייבת להיות רב־תחומית. הרלוונטיות מובנית בלימוד הטקסט המקראי. היא עשויה להגיע מכיוון הפן הריאלי של התכנים – למשל, המחשה של ישיבה תחת תומר, כפי שמסופר על דבורה בשופטים פרק ד:

ישבתי פעם עם תלמידים בחוץ בשיעור דשא מתחת לעץ תמר  
ככוונה. קראתי איתם את הפרק... ונתתי להם להרגיש את החום  
ולהרגיש כמה שלשבת מתחת לעץ תמר, זה לא קשור לצל.

כל הסבר מעמיק אינו יכול לגרום לתלמידים להבין שאין צל תחת עץ תמר, באותה מידה שבה ישיבה תחת העץ המחישה להם זאת בזמן קצר. פעילות זו הצליחה ליצור רלוונטיות, תוך שימוש במעורבות של התלמידים (אלוני, 2014). הידע הפדגוגי בתחום הדעת, וליתר דיוק, הידע של התוכן וההוראה (KCT) השפיע באופן ישיר על דרכי ההוראה של אורי ועל בחירתו ללמד את השיעור בחוץ, ובכך להמחיש לתלמידים את הנלמד.

דבורה אמרה: "אני תמיד נוגעת בזה [ברגש]. אני עושה את זה ולא עושה את זה". בהתחלה כאשר היא התבקשה ללמד בקורסים הבינתחומיים, היא לא הבינה במה מדובר, ומדוע עליה לשנות את דרכי ההוראה שהיא רגילה להן. החיבור הרגשי שהיא התבקשה לעשות נתפס בעיניה כחורג מחומר הלימודים. תוך כדי הריאיון היא הבינה שלמעשה תמיד היה קיים אצלה בשיעור חיבור רגשי לחומר הנלמד, שבא לידי ביטוי בעיקר בסיכום השיעור, שבו היא נהגה להדגיש את הצד הרלוונטי שבכתוב:

אני חושבת שבהרבה שיעורים שלי אני מגיעה לאווירה הזאת  
שלומדים איזה נושא ומתחברים אליו ומעמיקים בו, ולפעמים זה



קורה לי אפילו בשיעור אחד של שעה וחצי. כי אני עושה הרבה מאמצים, אני מכוונת לשם. הניסיון שלי כבר מספיק בשביל שאני אספיק. אם אני רוצה להספיק בשיעור גם לקרוא את הפסוקים וגם לקרוא כמה פרשנים שעוסקים בשאלה, אז אני כבר יודעת מההתחלה, אני יודעת איך לקצר כדי שאני אגיע לסוף הזה. מאוד חשוב לי.

דבורה מציגה את ניסיונה כמרצה, כיתרון שעומד לרשותה ושמהאפשר לה להגיע אל הנקודה הרלוונטית בשיעור. היא מוכנה לקצר מעט את השיעור בחלק הידע שלו (תכנים), על מנת לא להחמיץ את החיבור הרגשי שיוצר רלוונטיות לתלמיד בסיומו של השיעור. ניסיונה בהוראה בכלל, ובקורס הבינתחומי בפרט, סייע לה להבהיר את תפיסתיה הפדגוגיות. בדבריה היא מדגימה ידע פדגוגי בנוגע לדרך שבה ניתן להגיע אל התלמיד וליצור אצלו רלוונטיות (KCS).

בתיאור מבחינה בין הקורסים הבינתחומיים המרוכזים, שבהם יצירת הרלוונטיות שזורה בכל השיעור לאורכו, לבין השיעורים השגרתיים שבהם הרלוונטיות הגיעה כסיכום לשיעור עצמו:

בחמש דקות האחרונות, בעשר דקות האחרונות, היה קישור לחיינו ולחינוך וכו'. פה בבינתחומי, זה היה הליבה של השיעור. בקישור גם של הנושא בתוך הטקסט וגם לעצמנו, כל הזמן חזרנו את זה. זה היה משהו שליווה את השיעור, ואני זוכרת שהיה מאוד מיוחד לבנות.

העיקרון של מציאת רלוונטיות נשמר בשני סוגי השיעורים, אך הוא דומיננטי יותר בהוראה בקורס הבינתחומי לעומת ההוראה השגרתית. מהמשך דבריה עלה שבעיניה, הוראה בינתחומית אינה הדרך שבה יש ללמד באופן קבוע. היא הייתה מודעת לכך שיצירת הרלוונטיות היא גדולה ורחבה יותר בהוראה בינתחומית, אך עם זאת היא העדיפה את ההוראה הפשוטה, שמתמקדת בתחום דעת אחד ויוצרת את הרלוונטיות בסיומו של כל שיעור בצורה מצומצמת יחסית. הידע הפדגוגי שלה שימש אותה כדי להתאים את מבנה השיעור, כך שתיווצר רמת הרלוונטיות הרצויה בעיניה, וזאת על פי ההקשר של הקורס הספציפי שהיא לימדה.

כמו בתיאור, גם שמעון הבחין בין השיעורים השגרתיים שלו לבין ההוראה שבקורס הבינתחומי. בעוד שבשיעורים השגרתיים, המסר שהוא החיבור הרלוונטי, עשוי לבוא בסיום השיעור או לאחר יחידה של מספר שיעורים, הרי שבקורס הבינתחומי, החיבור הרלוונטי נוכח לאורך כל השיעור:

היסודות של הטקסט – זאת אומרת, הניתוח של הטקסט מבחינה ספרותית, לשונית... ואז מתוך זה אני בעצם בונה את המסר. וברגע שהוא נמצא, אז אפשר לבוא ולהעביר אותו לחיים שלנו... אבל איפה זה נכנס ואיפה זה נוגע בתוך החיים, זה לא, זה נמצא בסוף. ופה בקורסים הבינתחומיים זה ממש, לא עובר יום שלא עוסקים בנפש וחופרים פנימה, שזה מאוד משמעותי.

גם הוא היה מודע להקשרים שונים בהוראה, ויישם את הידע שלו בהוראת התוכן (KCT); על פי אלה, הוא ארגן את השיעור. בהמשך דבריו התייחס שמעון גם לדרך שבה הוא לימד בקורס הבינתחומי על מנת ליצור את הרלוונטיות:

מחשבה מסוג אחד זה מקום שעיקר העניין בו זה החוויה. אז ממילא גם השיתוף של הסטודנטים הרבה הרבה יותר משמעותי והרבה הרבה יותר חשוב. אז מראש השתמשתי יותר בכלים של שיתוף, כמו

דפים שנתתי להם לדרג כל מיני מצבים... וכמה הן מזדהות עם המקום הזה. שאלות שמועלות לחלל האוויר לדיון הרבה יותר, הרבה יותר מקום של דיון מאשר מקום של הרצאה. אני בהחלט משלב דיונים בתוך, ולימוד משותף באופן כללי, אבל כאן הרגשתי הרבה הרבה יותר צורך לעשות את זה לאורך כל השיעור.

יש בחירה מושכלת במתודות שמשתפות את התלמיד, בהתאם לעקרון המעורבות של הלמידה המשמעותית (אלוני, 2014). היל ועמיתיה (Hill, Ball & Schilling, 2008) הגדירו שחלק מה-PCK הוא: KCS – knowledge of content and students. במתמטיקה מדובר על הבנת החשיבה המתמטית של התלמיד ועל היכרות עם שגיאות נפוצות. אפשר לומר שבתחום התנ"ך הידע של תלמידים ותוכן ההוראה עוסקים במציאת הרלוונטיות של התנ"ך לכל תלמיד. ואכן, שמעון תופס את יצירת הרלוונטיות כמעין הנחת יסוד לא רק בלימוד שלו אלא גם בתפיסות של הסטודנטים שלו. הוא מתאר כיצד בשיעורים מסוימים הסטודנטים תובעים לדעת מהו המסר של הנלמד:

אז חלקם הגדול גם גדלו על זה שהם שואלים את עצמם: רגע, מה השיעור אומר לי דרך הדברים האלה? זה נמצא, זה עולה, זה קיים. לפעמים גם במקום שככה אני לא בהכרח חושב על זה, ובאמצע שיעור זה יכול להיות פתאום ככה שאני... סטודנט או סטודנטית ככה יעלו שאלה, ואני מוצא את עצמי ככה אומר: וואו, שאלה נפלאה! ובתוך הלב אני אומר: רגע, האם אני יודע את זה? אבל אני לא נבהל לשתף גם את האמירה הזאת, לא רק בשקט לעצמי אלא גם בקול.

הוא מגלה בדבריו פתיחות רבה. לעיתים המסר הרלוונטי יבוא ממנו, כחלק ממהלך השיעור, ולעיתים הוא יבוא מהתלמידים. יפה לראות שהוא אינו נבהל במקרים שבהם החיבור הרלוונטי יבוא מצידם של הלומדים גם במקרים שבהם הוא לא תכנן זאת מראש. דבר זה מדגים עד כמה הרלוונטיות היא אכן חלק מהידע הפדגוגי ומהידע של התלמידים בתחום הדעת של הוראת התנ"ך.

אבחנה דומה, אך יותר מומשגת, נמצאת בדבריו של שלמה. הוא מחלק את הוראת התנ"ך לשלושה חלקים: ידע – לימוד התכנים, מיומנויות – הקניית כלים ללמידה עצמית, והפנמה – התייחסות לממד הרגשי הסובייקטיבי שבלמידה:

אני חושב שמתח שהייתי רוצה שילווה אותי תמיד בהוראה, זה מתח שבין שלושה מרכיבים. תוכן, מיומנויות ותהליך פנימי שתלמיד עובר... אז אני אומר: מצד אחד, אני רוצה הרבה ידע; מצד שני, כל מיומנות מחייבת לעצור, לשים ברקסים. מצד שלישי, אני רוצה גם לעסוק במשמעות של התורה אלינו, לחיים שלנו, שזה מחייב עצירה מסוג אחר לגמרי. זה מחייב להגיע לאיזה שהיא הגדרה של תוכנה מסוימת, של איזה רעיון מרכזי, ואז להתחיל לחפש איך זה מתחבר אלינו ברמות כלשהן, בצורות, ברמה אישית, לאומית, משפחתית, מהיבט יותר שכלי, מהיבט יותר רגשי.

החלוקה זו ששלמה עושה, מסייעת להגדיר את ההוראה שלו ואת הצורה המיטבית לדעתו ללימוד התנ"ך. שלוש המטרות שהוא הגדיר, עלולות לעמוד בסתירה זו לזו, ועל המורה להפעיל את שיקול דעתו ואת הידע הפדגוגי שלו, על מנת להחליט מהו המינון הדרוש לו בכל הקשר. בהמשך דבריו, הוא מדייק עוד ומבחין בין קורסים מסוגים שונים:

ובקורס המרוכז (הבינתחומי – מ"ד), ההפנמה תופסת יותר מקום. עדיין זה מקום הרבה יותר מצומצם מהתוכן. בסופו של דבר, זה תנ"ך,

אבל אני גם חושב שעקרונות הפנמה לא יכולה, זה לא נכון שהיא תתפוס יותר מדי מקום. אם היא לא על בסיס למידה מעמיקה, זה פעולת בני עקיבא, זה חביב, זה כיף, זה נחמד, אבל לא יודע כמה זה מחזיק מעמד.

שני עקרונות חשובים באים כאן לידי ביטוי. האחד – אופיו של הקורס הבינתחומי, שמאפשר עיסוק נרחב יותר בנושאים רגשיים ויצירת רלוונטיות מאשר קורסים אחרים. השני הוא חשיבותו של לימוד מעמיק של ידע מתחום הדעת, שרק על גביו ניתן ליצור את הרלוונטיות ללימוד בעזרת עיסוק ברגש, כפי שהראו דל ושיפרוביץ בהקשר של למידה פעילה כמאפשרת למידה משמעותית (דל ושיפרוביץ, תשע"ז). למעשה, זהו הידע של המומחה בתחום הדעת הנחוץ להוראה (SCK). בהמשך דבריו, מוסיף שלמה שבקורס הבינתחומי, החיבור הרגשי ויצירת הרלוונטיות עשויים לבוא בסדנה שבאה בצמוד לשיעור (לפניו או אחריו), ובמקרה כזה, החלק הרגשי בשיעור יתפוס מקום קטן, כמו בשיעור אחר שמטרתו העיקרית היא הקניית ידע או מיומנויות.

לימוד התנ"ך נתפס כבינתחומי ביסודו. ראשית, נדרש לימוד מעמיק בטקסט, ורק אחר כך ניתן לבנות קומה נוספת של רלוונטיות ללומד, באמצעים פדגוגיים שונים ובמינונים שונים, על פי הצרכים ועל פי ההקשר בכל שיעור נתון. המטרה היא ליצור אצל הלומד נגיעה אישית וחיבור אל הטקסט הנלמד, והמטרה מפעיל את שיקול דעתו על סמך הידע המקצועי הפדגוגי שלו בבחירת האמצעים.

המשותף לכל המרצים הוא יצירת הרלוונטיות והחיבור לחיים, שקיימים אצל כולם בצורה כזו או אחרת. כחלק מהידע הפדגוגי שקשור לתוכן ולתלמיד (KCS), המרצים מודעים לצורך להמשיג את הרלוונטיות שבכתובים, ובכך הם מבטאים את תפיסתם בדבר רביהתחומיות של התנ"ך והפן הערכי שלו. עם זאת, הבדל משמעותי נמצא כאן בהבחנה שעושים בתיה, שמעון ושלמה בין ההוראה בקורס הבינתחומי, שבה החיבור לעולם הלומד הוא חלק אינטגרלי של השיעור, לבין ההוראה בקורסים השוטפים, שבה הרלוונטיות ללומד נמצאת רק בסופו של השיעור. שלמה היטיב להגדיר זאת בכך שהוא הבחין בשלושה סוגי מטרות ובסוגי שיעורים שונים שדורשים מינון שונה של המטרות הללו. הבחנה זו בין סוגי השיעורים לא נמצאה בדבריהם של אורי ודבורה, שציינו חיבור רגשי ורלוונטיות בכל אחד מסוגי השיעורים שלהם במידה דומה.

### העמקה בתחום הדעת ופדגוגיה כמרכיבי הוראת התנ"ך במכללה

הלימודים במכללה להכשרת מורים מתחלקים ללימוד תחומי הדעת השונים (התמחויות), ללימודי חינוך ולהכשרה המעשית שמשלבת את שני התחומים. המרצים המשתתפים במחקר מלמדים כחלק מתחום הדעת, ההתמחות, ואינם שייכים באופן ישיר להכשרה להוראה. שני מרכיבים שעלו בדברי המרצים, הם חשיבות העמקה בתוכני תחום הדעת והפדגוגיה שבה הם בוחרים.

אורי הזכיר את ההבדלים שקיימים בין הוראה במכללה לבין הוראה בתיכון. במכללה להכשרת מורים, כמו בחוגים למקרא באוניברסיטאות, מתקיימים קורסים סביב טקסט מוגדר, אך גם קורסי מבוואות, קורסים שעוסקים בשיטתו של פרשן וקורסים שעוסקים בנושא מסוים (מונוגרפיות, כגון: הריאליה במקרא, הסיפור המקראי); בחלק מהקורסים הללו קשה ביותר ללמד באופן בינתחומי. לעומת זאת, בבתי הספר, לימודי התנ"ך הם רק סביב הטקסט של אחד מספרי המקרא, ושם, לדעתו, חובה על המורה ללמד בצורה בינתחומית. בהתייחסו להבדלים בין הוראה במכללה להוראה בתיכון, הוא אומר:<sup>1</sup>

<sup>1</sup> בדבריו יש ערבוב של המושגים "בינתחומי" ו"רבי-תחומי". בהמשך הריאיון הובהר שכוונתו ללמידה בינתחומית, אך השארנו את הציטוטים כפי שנאמרו במקור.

כלומר, יכול להיות שיש נושאים בתנ"ך שאפשר ללמד אותם בצורה מבודדת כמו בלשנות, כמו ריאליה. אני לא חושב שצריך כל דבר ללמד בצורה רב־תחומית. יש דברים שיש להם חשיבות בפני עצמם (בהוראה במכללה. מ"ד). אבל אני חושב שכנקודת שיא, אפשר להגיד שכן, בעיקרון, שהוראת התנ"ך, הוראת פרק שלם בצורה השלמה שלו והמלאה שלו, היא צריכה להיעשות בצורה רב־תחומית (כפי שמתבצע בבתי הספר – מ"ד).

האמירה הגורפת, שהוראת תנ"ך חייבת להיעשות בצורה בי־תחומית, מקבלת כאן הסתייגות. אכן, התנ"ך הוא בי־תחומי ודורש הוראה בי־תחומית, אך כאשר אנו עוסקים בהכשרת מורים בפרט, ובהוראה אקדמית בכלל, לדעתו אנו מחויבים ללמידה מקיפה, יותר מאשר לימוד הטקסט המקראי כפי שנעשה בבתי הספר. הטקסט המקראי דורש הוראה בי־תחומית, אך נושאים אחרים שנלמדים במהלך ההתמחות, אינם בהכרח בי־תחומיים. אין כאן מחויבות עיוורת לשיטת הוראה מסוימת, אלא הבנה שלכל נושא יש דרך מתאימה ללמדו. תפיסה זו מבטאת את הידע הפדגוגי של תחום הדעת (PCK) בהקשרים שונים: אורי מבין את המרכיבים השונים של תחום הדעת (תוכן) ומהי הפדגוגיה הנכונה ליישום בכל אחד מההקשרים שבו מורה מלמד – בית ספר או מכללה להכשרת מורים. בבית ספר, אופיו הבי־תחומי של התנ"ך מכתיב במידה משמעותית את אופן ההוראה, ואילו במכללה להכשרת מורים, יש מקום להוראה מבודדת של תחום דעת, כחלק מהצורך להקנות ידע שלם וליצור את ה־PCK של הסטודנט המתכשר להוראה. כאן בא לידי ביטוי הרעיון, שהבנה טובה ומעמיקה של קטגוריות הידע בתחום הדעת עשויה לסייע בהכשרת מורים (Loewenberg-Ball, Thames, & Phelps, 2008). ההסתייגות של אורי מבטאת את המודעות שלו באשר לשוני בין הוראה בבית ספר לבין הוראה במכללה להכשרת מורים.

גם שמעון מתייחס להבדל שבין הוראה בתיכון לבין הוראה במכללה. לדבריו, הבשלות הרגשית של הסטודנטים במכללה היא גדולה יותר. מעבר לכך וחשוב יותר – הוא מודע להיותו מכשיר מורים:

ואני מאוד מדגיש את העניין הזה, שאני מאוד רואה שליחות במה שאני עושה בתור מרצה לתנ"ך. כי אני עכשיו הולך ללמד, נגיד מתוך העשרים שנמצאים, יש חמש עשרה שיהפכו להיות מורים. החמש עשרה האלה, כל אחד מהם ילמד בשנה אחת עשרים וחמישה תלמידים, והתלמידים האלה, חלק מהם יצאו מורים, ימשיכו את השרשרת הזאת. וכל אחד מהם יהיה הורה, ויפגש עם הילד שלו בצורה מסוימת עם לימוד כזה או אחר. המקום של ההשפעה הוא אדיר, זה משנה עולמות לגמרי. איך שאתה תקרא בכיתה נכון את הפסוק, איך שתדע לחלק את הפסוק נכון, איך שתלמד בכיתה את הנושא הזה של אתנחתא וזקף ולחלק את הפסוק בצורה נכונה, לפסק אותו נכון.

שמעון מדבר על שליחות, השפעה ושינוי עולמות, ומתוך כך ניכר שהוא מבין את האחריות הגדולה המוטלת עליו כמכשיר מורים. זוהי אחריות שמקרינה על דרך ההוראה שלו ומחייבת אותו למצינונות בתחום הדעת שאותו הוא מלמד, כפי שהגדיר שולמן, שידע של תחום הדעת הוא אחד המרכיבים הבסיסיים של ידע פדגוגי של מורים (Shulman, 1986). בדבריו כאן, שמעון שם דגש על התוכן, הידע, ולא על הערכים. הבסיס להקניית הערכים ולשיח הרגשי בשיעור הוא העמקת הידע בתחום הדעת (דל ושיפרוביץ, תשע"ז). אורי ושמעון מתייחסים שניהם לצורך להעמיק בתוכני תחום הדעת (ביסוס ידע המומחה – SCK), מתוך מודעות להיותם מכשירי מורים שמלמדים באקדמיה ולא בבית ספר.

דבורה מקשרת בין צורת ההוראה שלה לזו שהיא מקווה שהסטודנטיות שלה יאמצו בתורן כמורות. דבורה, שמשמשת גם כמדריכה פדגוגית, התייחסה לשיטות ההוראה המיושמות בקורס הבינתחומי בשיעורי העבודה המעשית:

גם כשאני מדריכה פדגוגית... אז אני כל הזמן מצפה מהסטודנטיות שיהפכו את שיעורי תורה לשיעורים שהם לא רק עיוניים, לא רק רציניים, אלא שהם רלוונטיים, שהם משמעותיים, שהם מתחברים לחיים.

כלומר, בחירת הפדגוגיה שיש בה התייחסות לפן הרלוונטי והרגשי בשיעורים, נעשית באופן מודע לדרישות שהמרצה מעמידה בפני הסטודנטיות המתכשרות להוראה, המורות לעתיד. בדבריה, מדגישה דבורה את זהותה המקצועית כמכשירת מורים, וניכר החיבור שלה לשטח כמורה לשעבר. כפי שכתבו אולסן וביוקנן (Olsen & Buchanan, 2017), ניסיונם של מורי המורים כמורים בבית הספר, משמעותי בעבודתם כמכשירי מורים ובבניית זהותם המקצועית.

שלמה, שחילק את ההוראה לשלושה חלקים – ידע, מיומנויות והפנמה – משתמש בחלוקה זו גם בהקשר של הוראה במכללה לעומת הוראה בבית ספר:

... ההיבט של מיומנויות, אני חושב שהוא יותר מומשג על ידי במכללה מאשר בבית ספר. עכשיו אני חושב רגע אם זה טוב או לא טוב, אני לא בטוח, אבל אני חושב שככה זה... אני יותר במודעות של מיומנויות במכללה מאשר בבית ספר. בבית ספר אני יותר גם במודעות של מאוד מאוד חשוב לי שהתלמידים יתחברו לתורה. במכללה עכשיו, כאילו שאני חושב על זה, זה לא תופס מקום כל כך מרכזי. זה יותר, אני לא יודע... אבל אני שואל את עצמי אם זה נכון...

בהוראה של שלמה במכללה, יש יותר דגש על הקניית מיומנויות, שכן מדובר בסטודנטיות שיהיו מורות שיצטרפו ללמוד בכוחות עצמן דברים נוספים על מנת ללמד. הנחת היסוד שלו הייתה שהחיבור הרגשי נעשה כבר בגיל בית הספר, ולכן הוא פחות משמעותי במכללה. עם זאת, תוך כדי הריאיון, שלמה בחן מחדש תפיסה זו, והרהר שמא גם במכללה יש מקום לעסוק בחיבור הרגשי באופן רחב יותר. בכל מקרה, מובן שיש בעיניו הבדל בין הוראה בבית ספר לבין הכשרת מורים, וניכר שהוא מודע לכך שהוא עוסק בהכשרת מורים. בדומה לדבורה, גם הוא מביא את ניסיונו העשיר כמורה בבית ספר, לעבודתו כמכשיר מורים. נראה בבירור, ששיקולי הדעת בבחירת הפדגוגיה מושפעים מקהל היעד של המורה ומההקשר שבו הוא מלמד. כלומר, הוא מדגים כאן ידע בנוגע לתוכן ולהוראה (KCT).

מעניין שחיים ובתיה בדבריהם לא התייחסו בכלל לעובדה שמדובר במכללה להכשרת מורים. הם השוו את העבודה במכללה לעבודתם בעבר כמורים בתיכון, וניסו ללמוד ממנה. לא ניכר שיש בעיניהם הבדל משמעותי בין הוראת תנ"ך בהכשרת מורים לבין הוראתו בתיכון. חיים השווה בין התוכנית שתוכננה בתיכון שבו הוא עבד, לתוכנית שמתקיימת במכללה: "בבית הספר בנינו ככה תוכנית שלא התממשה בגלל שהמנהל התחלף". בתיה הציעה דרך עבודה כפי שראתה בעבודתה בתיכון: בשבוע אחד עסקו כל המורים בכל המקצועות בנושא מסוים, במקרה זה, זוגיות. כך נעשה "טיפול" בינתחומי בנושא רחב:

כל מורה שיכול לאסוף את התחום שלו ולחבר אותו לתנ"ך בתחום מסוים שאנחנו נרצה, יכול להעביר. [ככה] אני עשיתי בתיכון כשלימדתי... שבוע אחד אמרנו: כל מורה בכל מקצוע שהוא מלמד, מלמד בכיתות י"א-י"ב על זוגיות.

היא מציעה לעבוד במכללה בדומה לאופן שבו עבדו בתיכון שבו היא לימדה. יש לציין שלא בהכרח ניתן ליישם את דרך ההוראה המוצעת כאן במכללה, בשל ההבדלים המבניים בין התיכון למכללה. כלומר, אין בדבריה הבחנה בין ההוראה במכללה להוראה בתיכון. בוודאי שלא נמצאה התייחסות מיוחדת לכך שמדובר בהכשרת מורים.

יש לסייג שלא שאלתי אותם במפורש על ההשוואה בין הוראה בתיכון להוראה במכללה להכשרת מורים, וייתכן ששאלה ישירה הייתה מניבה תשובה אחרת.

מתוך שישה מרצים, ארבעה התייחסו לפן של הכשרת מורים, וגילו מודעות מיוחדת לכך שהם מכשירי מורים, אף על פי שהם עוסקים בהוראה הדיסציפלינרית. נראה שניסיונם כמורים בבית הספר משפיע על הבנתם את תפקידם כמורי מורים. התייחסות זו באה לידי ביטוי בצורך להעמיק את הידע (אורי ושמעון) ובפדגוגיה שבה בוחרים המרצים להשתמש (דבורה ושלמה). רק חיים ובתיה השוו בין הוראה בתיכון להוראה במכללה, לכאורה ללא שום הבדל, אך הם לא נשאלו על כך באופן ישיר. נראה שכאן, החלק בזהות המקצועית שלהם כמורים חזק יותר מזה של זהותם כמורי מורים. יש להדגיש, שאין בדברים אלה לפגוע בנאמר לעיל על יצירת הרלוונטיות בלימוד. כפי שראינו, יצירת הרלוונטיות היא משמעותית בהוראת תנ"ך, באופן שנובע ישירות מאופיו של תחום הדעת, ולכן היא תבוא בכל הוראה שהיא – בבית הספר או בהכשרת מורים. ההבדל יהיה במינון ובאופן שבו זה נעשה: כאשר למרצה יש מודעות לכך שהוא מכשיר מורים, הדברים עשויים לבוא במינון שונה או בהדגשים שונים, אך הרלוונטיות תמצא שם תמיד.

לסיכום, שלושה נושאים עיקריים עלו בראיונות: תפיסת התנ"ך, הצורך ביצירת רלוונטיות ללומד והעמקה בתחום הדעת ופדגוגיה כמרכיבי הוראת התנ"ך במכללה. צירוף של שלושת הנושאים הללו יוצר תמונה עשירה של תפיסות המרצים ביחס לידע הפדגוגי שלהם בתחום הדעת.

## דין וסיכום

שקדי וניסן (2009) הציגו בדבריהם את הגיוון הרב בעמדות המורים לתנ"ך בבית הספר הממלכתי. לכאורה, היינו מצפים למצוא אחידות בתפיסות המרצים שהשתתפו במחקר, שכן כולם משתייכים לגישה האמונית-הכוללנית, כפי שהוגדרה בידי שקדי וניסן. למרות הדמיון האידיאולוגי ולמרות תפיסת התנ"ך כמרכזי ורלוונטי ללומד, מצאנו שיש דעות שונות בקשר לתפיסת התנ"ך ולהוראתו אפילו בתוך צוות לא גדול.

מחקרים שבחנו את מורי התנ"ך במגזר הממ"ד (אילו, תשס"ד; אילו ורזניק, תשס"ז; Iluz & Rich 2009) עמדו על תפיסת המקצוע כקדוש וכקשה. מורי התנ"ך אף התייחסו לעולמה הדתי של התלמידה. תפיסת המקצוע כקשה קשורה למבחני הבגרות בתנ"ך. עניין זה כמובן אינו רלוונטי בבואנו לדון במרצים במכללה. הלומד המבוגר אמור לקחת אחריות על הישגיו, ואכן נושא ההישגים כלל לא עלה בראיונות. עם זאת, בניגוד לתפיסה אפשרית של האקדמיה, שבה הסטודנט בא לרכוש ידע ולא ערכים, התייחסו המרצים לעניין הערכי שנובע מייחודו של תחום הדעת. המרצים נבדלים ביניהם במידת השילוב של רלוונטיות ובהיבטים רגשיים בשיעורים השונים, אך אצל כולם מצאנו התייחסות לשילוב כזה. תפיסות אלה נובעות באופן ישיר מתפיסות המרצים את התנ"ך. ההוראה הבינתחומית משמשת פלטפורמה נוחה ליצירת החיבור הרלוונטי לסטודנטים, כפי שעלה במחקרים קודמים (הורוביץ ואחרים, תשס"ז, תשס"ח; דינור, 2015; דל ושיפרוביץ, תשע"ז).

נושא ההעמקה בחומר והפדגוגיה מצא את הביטוי המגוון ביותר בראיונות. שני מרצים כלל לא התייחסו לנושא זה, והארבעה האחרים נתנו ביטויים שונים לכך: הבחנה בין סוגי שיעורים, דוגמה אישית, מבנה השיעור ומטרותיו, ובאופן כללי, האחריות שעל

כתפיו של מכשיר המורים. קרניאלי (2011) דנה בזהותם המקצועית של מכשירי המורים. תפקידם מתחלק לשניים: העשרה בתחום הדעת והדגמה (מודלינג). היא מבחינה בין מרצים שהגיעו למכללה עם תעודת הוראה וניסיון בהוראה לבין מרצים שהגיעו ללא רקע כזה. האחרונים נטו להתמקד בהוראת תחום הדעת ולהשאיר את תחום ההדגמה (מודלינג) למרצי החינוך ולמדריכים הפדגוגיים. כל המרצים שהשתתפו במחקר זה, הגיעו למכללה לאחר תקופה של כמה שנים שבה לימדו בבתי ספר, ונראה שניסיון זה השפיע על תפיסות המרצים את עצמם כמכשירי מורים. נראה שהמודלינג קיים גם בקרב המרצים של תחום הדעת.

שולמן (Shulman, 1986, 1987) עמד על מורכבות הידע של המורה, ועל היותו מורכב, בין השאר, מידע תוכן ומידע פדגוגי. תפיסותיו של המורה עוזרות לו בעיצוב ידע התוכן הפדגוגי שלו. ראינו שכל מרצה מציג את תפיסותיו השונות בקשר לתחום הדעת, מהרמה הגבוהה ביותר של מהות התנ"ך ועד אופן ההוראה המתבקש כתוצאה מאופיו של תחום הדעת ומההקשר של הכשרת מורים. תפיסת התנ"ך כמייצג ערכים שרלוונטיים לכל לומד בכל זמן (אדר, תשל"ח; סימון, 2002), משפיעה באופן מובהק ומיידי על תפיסת המרצים את הדרך שבה יש ללמד. הפדגוגיה של הוראת התנ"ך אינה יכולה להתמקד רק בתוכני הסיפור או החוק הנלמדים, אלא חייבת ליצור זיקה לעולמו הפנימי של התלמיד ורלוונטיות לימינו אנו. תפיסות אלה משפיעות באופן ישיר על אופן ההוראה של המרצים בהתמחות. לעומת אפשרות שהתכנים יילמדו בצורה אקדמית בלבד, המרצים מקדישים מחשבה גם לפן הערכי ולפן הרלוונטי בהוראה שלהם.

מגבלותיו של מחקר צנוע זה הן בהתמקדותו במכללה דתית, שמייצגת זרם אחד בחברה הישראלית. ייתכן שמחקר דומה שייערך במכללה חילונית או במכללה חרדית, יציג תפיסות שונות של המרצים את התנ"ך, וממילא, תפיסות אחרות שנוגעות לפדגוגיה הנדרשת להוראתו. מגבלה נוספת קשורה למעמדה של המראיינת-הכותבת כמרכזת הקורסים וכראש החוג, דבר שעשוי היה להשפיע על תשובות המשתתפים. כפי שצוין לעיל, הוקדשה לכך תשומת לב, ונעשה ניסיון למתן את ההשפעה האפשרית. מספרם הקטן של המשתתפים, מצמצם אף הוא את האפשרות להסיק מסקנות בהיקף רחב.

פתחנו את המאמר בחוסר ההתעניינות בלימודי התנ"ך בארץ. דומה, שהיקרה שייכת למדעים המדויקים והטכנולוגיים ולא למדעי הרוח. על רקע מצב זה, חשוב להדגיש את מקומם של לימודי התנ"ך כתחום דעת רלוונטי וערכי.

גיוון התפיסות והקולות, על הדומה ועל השונה, מעורר חשיבה על הדרך שבה נכון לנהל את לימודי ההתמחות. במכללות להכשרת מורים, יש מקום לביטוי הצדדים הערכיים של התנ"ך ולהשפעתם על דרכי הוראתו, לצד העיסוק בתכנים. עם זאת, ייתכנו בהחלט הבדלים בין המרצים בתפיסות עולמם בנוגע להבנת התנ"ך ולהוראתו. בתכנון ההוראה בהתמחות לתנ"ך במכללה להכשרת מורים, נראה לנו שיש לקחת בחשבון את אופיו המיוחד של התנ"ך כתחום דעת, ואת החשיבות של הוראה רלוונטית ורגשית. הוראה כזאת תחרוג מעיסוק בתכנים, ותתרחב לשאלות קיומיות שעולות מהטקסטים הנלמדים. חשוב לקיים שיח פתוח בין המרצים ולדון בדרכים המתאימות לעשות זאת. במכללה להוראת מורים כמוסד אקדמי, יש מקום לריבוי תפיסות בתוך הגישה הכללית המשותפת השואפת ליצירת רלוונטיות וחיבור רגשי בלמידה. בהתייחס לסטודנטים המתכשרים להוראה, ריבוי התפיסות יעצים את המסר של שבעים פנים לתורה ואת חשיבות לימודה והוראתה.



## רשימת מקורות

- אדר, צ' (תשל"ח). חינוך מוסרי בהוראת התנ"ך. בתוך: ד' נבו (עורך), *המעשה החינוכי: עיון ומחקר: קובץ לזכרו של פרופ' סיני אוקן (1976–1905)*. (עמ' 23–34). תל אביב: יחדיו.
- אילוז, ש' (תשס"ד). *אמונות חינוכיות של מורים לתנ"ך ולתורה שבע"פ המלמדים בנות בתיכון הדתי* (חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה"). אוניברסיטת בר אילן: רמת גן.
- אילוז, ש', ורזניק, ד' (תשס"ז). *דו"ח מסכם מדעי: סקר עמדות בקרב מורים לתנ"ך בחטיבה העליונה בחמ"ד*. רמת גן: המכון לחקר החינוך הדתי, אוניברסיטת בר אילן.
- אלוני, נ' (2014). הבניית התנסויות משמעותיות בחינוך ובלמידה: קווים מנחים לאנשי חינוך והוראה. אוהרז מתוך: <http://www.smkb.ac.il/Data/Uploads/Meaningful-learning.pdf>
- אמית, י' (2010). *עלייתה ונפילתה של אימפריית המקרא בחינוך הישראלי*. אבן יהודה: רכס פרויקטים חינוכיים.
- דושניק, ל' וצברבן יהושע, נ' (תשע"ו). אתיקה של מחקר איכותני. בתוך: נ' צברבן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ' 217–235). תל אביב: מכון מופ"ת.
- דינור, ג' (2015). *תרומתה האפשרית של למידה: הוראה של המקרא בהיבט רב-תחומי ללמידה משמעותית*. תל אביב: מכללת לוינסקי. אוהרז בתאריך 1.1.2020 מתוך: [http://library.macam.ac.il/study/pdf\\_files/d12026.pdf](http://library.macam.ac.il/study/pdf_files/d12026.pdf)
- דל, מ', ושיפרוביץ, מ' (תשע"ז). מיומנויות הוראה ולמידה פעילה (active learning); בין ההנחיה האקדמית להרצאה הפרונטלית בקורסים בין-תחומיים בתנ"ך. *שאנן, כב*, 195–225.
- הורוביץ, ט', ביגמן, ז', ופריד, ט' (תשס"ז). "אל תשלח ידך אל הנער" (בראשית כ"ב, 12) – סוגיה מקראית במבט בין-תחומי. בתוך: ד' זיסנויין (עורך), *חידושים והתחדשות בחינוך היהודי* (עמ' 261–300). תל אביב: בית הספר לחינוך ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטינר, אוניברסיטת תל אביב.
- הורוביץ, ט', פריד, ט', ווקר, צ' וביגמן, ז' (תשס"ח). התנסות בלימוד בין-תחומי של סוגיות מקראיות – התרומה להוראת המקרא. *שאנן, יג*, 168–197.
- סימון, א' (2002). *בקש שלום ורדפהו: שאלות השעה באור המקרא, המקרא באור שאלות השעה* (מהדורה שנייה). תל אביב: משכל.
- סקלרץ, מ' (תשע"ד). שילוב מצוינות דיסציפלינארית ודיקטית בהוראת מקרא במכללות להכשרת מורים, בעקבותיה של פרופסור נחמה ליבוביץ ו"המורה נחמה". *חמדעת, ח*, 158–167.
- קתה, ח' (תשס"ב). גישה אקזיסטנציאליסטית בהוראת המקרא. *טללי אודות, י*, 33–44.
- קרניאלי, מ' (2011). זהות מקצועית של מורי מורים – סיפורה של מכללה. *עיונים בחינוך*, 4, 60–78.

- שמעוני, ש' (תשע"ו). תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך: נ' צברבן יהושע, (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ' 141–178). תל אביב: מכון מופ"ת.
- שניאור, ד' (תשע"ה). למידה משמעותית בשיעורי תנ"ך בעזרת הגינה המקראית בבית הספר. *שאנן, כ*, 427–440.
- שקדי, א' (תשע"ב). *המשמעות מאחורי המילים מתודולוגיות במחקר איכותני: הלכה למעשה*. תל אביב: רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- שקדי, א', וניסן, מ' (2009). השפעת האידאולוגיה האישית של המורים על דרכי הוראת התנ"ך. *הלכה למעשה כתכנון לימודים*, 20, 53–81.
- Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Albayrak Sari, A., & Tondeur, J. (2017). Investigating the impact of teacher education strategies on preservice teachers' TPACK. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 357–370.
- Ching, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2010). Facilitating Preservice Teachers' Development of Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 63–73.
- Hill, H. C., Ball, D. L., & Schilling, S. G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for research in mathematics education*, 372–400.
- Holtz, B. W. (2003). *Textual Knowledge, Teaching the Bible in Theory and in Practice*. New York: The JTS of America.
- Iluz, S., & Rich, Y. (2009). Internal and external factors shaping educational beliefs of high school teachers of "sacred" subjects to girls. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 42–51.
- Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Olsen, B., & Buchanan, R. (2017). "Everyone wants you to do everything": investigating the professional identity development of teacher educators. *Teacher Education Quarterly*, 44(1), 9–34.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1–23.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673–695.

## Faculty Perceptions of the Bible and of Teaching it in a Teachers College

**Michal Dell**

### Abstract

This paper discusses the perceptions held by Bible Professors in a teachers' college of the Bible in general and of teaching it. The research is qualitative and is based on interviews with six professors. The aim was to define the pedagogical content knowledge (PCK) of Bible professors in a teachers' college, a definition which may contribute to finding the best practice in training Bible teachers.

Three main themes emerged throughout the interviews: perceptions of the Bible itself, establishing a sense of relevance for the students and expertise in the field of knowledge and pedagogy. Analysis of the findings was based on the PCK theory, to define the PCK of the Bible professors.

1. Perceptions of the Bible: before teaching Bible, one should understand what the Bible is. Two features are unique to this field of knowledge: its inter-disciplinary nature, and the inherent moral aspect calling on the learner to find a personal connection.
2. Establishing Relevance: The goal is to create a connection between the learner and learned text, the professors use their discretion to choose the means to do so based on their professional pedagogic knowledge.
3. Expertise in the field of knowledge and in pedagogy as elements of Bible teaching in the college: Two elements arising in the interviews are the importance of expertise in content knowledge, and the pedagogy professors chose to employ. Out of six professors, four addressed the issue of teachers training and showed specific awareness to the fact they were not only teaching, but also training teachers.

### Key words:

PCK – pedagogical content knowledge, teacher training, Bible teaching

## שישה מושגים מתמטיים במקרא ובכתבי חז"ל

אילה רביב ומוניק חדר

### תקציר

מאמר זה מתאר שישה מושגים מתמטיים המופיעים במקרא ובספרות חז"ל. המושגים שיוצגו הם: ממוצע חשבוני, יחס ופרופורציה, פלינדרום, חזקות ולוגריתמים, עצרת ואינדוקציה. המושגים יוצגו תוך תיאורם באופן מתמטי וכפי שהם מופיעים במקרא ובמקורות חז"ל.

נבחרו מושגים מתמטיים המופיעים במקורות היהודיים ושלמדים בתוכנית הלימודים הפורמלית בחטיבת הביניים ובתיכון. הבאת חומר לימודי מתמטי מתוך מקורות המקרא ומחז"ל מהווה דוגמה ללמידה רב-תחומית המתקבלת כיום בברכה במערכת החינוך. הוראה על פי המקורות היהודיים למושגים מתמטיים תעשיר את למידת המתמטיקה, כפי שהוראה של ההיסטוריה ושל הפילוסופיה של המדע מעשירה את הלמידה המדעית. המושגים המוסברים כאן, מופיעים במקורות היהודיים כמשמעם בימינו או במשמעות דומה. לעיתים נמצא שימוש בהם כמושגים מחשבתיים-פילוסופיים, שניתן לדון בהם במערך הנהגות האדם והליכותיו, גם מחוץ למישור המתמטי ולמישור החישובי.

מאמר זה יוצא בקריאה למורים ולמחנכים, הן אלה העוסקים במתמטיקה והן אלה המלמדים יהדות, להתייחס אל התיאוריה והפרקטיקה של הוראת המתמטיקה מנקודת מבט יהודית: להציג את יחסה האוהד של היהדות למתמטיקה מחד, ואת בקיאותם המופלגת של חכמי ישראל במתמטיקה ומדעים מאידך.

**מילות מפתח:** מושגים מתמטיים, ממוצע חשבוני, יחס, פרופורציה, פלינדרום, חזקות ולוגריתמים, עצרת, אינדוקציה

### מבוא

מאמר זה נכתב מתוך הצורך להוסיף נדבך חשוב לדרך הוראת המתמטיקה בחינוך התורני, כך שדרכו תיראה המתמטיקה בעין יהודית. מקובל כיום לדבר על 'חינוך מתמטי', ובמאמר זה נציג שישה מושגים שמהם ניתן להדגים דרכים להעשרת החינוך היהודי באמצעות המתמטיקה ולחיזוק החינוך המתמטי בעזרת המקורות של עמנו. רצוננו להציג בפני המורים והתלמידים את יחסה האוהד של היהדות למתמטיקה מחד, ואת בקיאותם המופלגת של חכמי ישראל בתחום זה מאידך.

**לציטוט (מדעי הרוח) - א' רביב ומ' חדר, 'שישה מושגים מתמטיים במקרא ובכתבי חז"ל',** חמדעת, יב (תש"ף).

### פרטי המחברות:

מוניק חדר

ד"ר אילה רביב

מכללת חמדת הדרום

מכללת חמדת הדרום

דוא"ל: [monikhadad10@walla.co.il](mailto:monikhadad10@walla.co.il)

דוא"ל: [ayalaraviv1@gmail.com](mailto:ayalaraviv1@gmail.com)

הצגה וניתוח של מושגים מתמטיים שנדלו ממקורות מקראיים ומדברי חז"ל, התפרסמו במאמרים ובספרים שונים שהופיעו בעשרות השנים האחרונות. החיבורים רבים, וכמובן שלא נוכל למנות כאן אף לא את מקצתם. החיבורים נכתבו בידי מדענים חוקרי יהדות, חלקם מתוך הצהרה ברורה על ייעודם לתרום להוראת המתמטיקה במסגרות העוסקות בחינוך היהודי. כך לדוגמה, ספרה של רחל רוזנבוים, 'חכמת התשבורת: המתמטיקה באספקלריא יהודית', המתאר את בקיאותם של חכמי ישראל במתמטיקה לענפיה השונים ואת חיבוריהם בנושאים מתמטיים.<sup>1</sup>

מאמרים רבים הופיעו בשנים האחרונות בכתבי עת העוסקים בענייני תורה ומדע, ועל פי רוב, כל מאמר כזה עוסק במושג או ברעיון אחד. נזכיר כאן את מאמרו של שמעון בולג, שמתאר כיצד הוכיח ר' אביעד שר שלום בזיליה לפני כ-260 שנה את דרך החישוב של הצלע הארוכה במשולש ישר זווית.<sup>2</sup> סלוצקין כתב על דיוק אריתמטי במשנה בכתב העת 'הגיון', אשר עוסק במחקרים בנוגע לדרכי החשיבה של חז"ל.<sup>3</sup> הערך המספרי של פאי בספרות התלמודית והפרשנית נידון על ידי בולג באותו כתב עת.<sup>4</sup> כתב עת נוסף שעוסק רבות במחקרים בתחום התורה והמדע, הוא 'בדד' – בכל דרכיך דעהו', בהוצאת אוניברסיטת בר אילן. לדוגמה, ניתן למצוא שם דיון של אורי צור ויהודה אשכנזי בדבר שיטות מדידה המבוססות על שיטתו של רבן גמליאל בבבלי, עירובין מג ע"ב לצורך מדידת מרחק במישור ולשם מדידת עומקו של גיא בעזרת שפופרת – שיטה שאינה ברורה דייה במקורות.<sup>5</sup>

טור גאומטרי אינסופי החבוי במשנת הראב"ד, מוצג במאמרם של עמוס ונתנאל אלטשולר, המתייחס למאמרים שפרסם פרופ' ישראל אומן על השיטות השונות לחלוקת עיזבוננו של אדם שנפטר, ויש או אין בעיזבוננו די על מנת לשלם את הכתובות לכל נשותיו, יהא מספרן אשר יהא.<sup>6</sup> מאמרים רבים מספור דנים בחישובים מתמטיים המסייעים בקביעת הזמנים השונים בלוח השנה העברי, ומביניהם נזכיר את מאמרו של רונן קציר, שמציע כלים מתמטיים לקביעת התאריך על פני כדור הארץ על פי שיטות שונות בהלכה.<sup>7</sup> חישובים מתמטיים מתוחכמים נידונים על ידי רון עדין ויובל רויכמן מנקודות מבט אלגברית, קומבינטורית, גאומטרית, הסתברותית, וכן מנקודת המבט של תורת הסיבוכיות במדעי המחשב, כדי לתאר אלגוריתמים של צירופי עדים שהוצעו על ידי הרמב"ן ובעל 'נימוקי יוסף'.<sup>8</sup> באותו גיליון של בדד מופיע גם דיון של ערן רביב בסדרה הנדסית יורדת המופיעה בספר במדבר והמתורגמת לנוסחה מתמטית.<sup>9</sup> והדוגמאות עוד רבות מספור.

בחרנו להציג במאמר זה שישה מושגים מתמטיים שניתן למצוא במקורות היהדות ושנלמדים במסגרת תוכנית הלימודים הפורמלית. חלק ממושגים אלה מופיעים במקורות היהדות כמשמעם בימינו, וחלק מהם מופיעים במשמעות דומה. הבאת חומר לימודי מתמטי מתוך מקורות היהדות מהווה דוגמה ללמידה רבת-חומית המתקבלת

<sup>1</sup> ר' רוזנבוים, חכמת התשבורת: המתמטיקה באספקלריא יהודית, ירושלים תשס"ג.

<sup>2</sup> ש' בולג, 'הסבר הנדסי של ר' אביעד שר שלום בזיליה מכת"י', המעיין, מה, ד (תשס"ה), עמ' 10–32.

<sup>3</sup> ד"ר סלוצקין, 'על דיוק אריתמטי במשנה', הגיון, ב (תשנ"ג), עמ' 72–75.

<sup>4</sup> ש' בולג, 'הערות לסוגיית הערך המספרי של פאי בספרות התלמודית והפרשנית', הגיון, ג (תשנ"ה), עמ' 92–102.

<sup>5</sup> א' צור ו' אשכנזי, 'שפופרת דרבן גמליאל ועומקו של גיא – גאודסיה תלמודית', בדד, 19 (תשס"ה), עמ' 5–25.

<sup>6</sup> ע' אלטשולר ו' אלטשולר, 'טור גאומטרי אינסופי חבוי במשנת הראב"ד', בדד, 22 (תש"ע), עמ' 19–30.

<sup>7</sup> ק' רונן, 'תיאור מתמטי של סוגיית קו התאריך בהלכה', בדד, 30 (תשע"ה), עמ' 29–40.

<sup>8</sup> ר' עדין, ו' רויכמן, 'צירוף עדים – היבטים מתמטיים', בדד, 30 (תשע"ה), עמ' 7–20.

<sup>9</sup> ע' רביב, 'תוספת חומש למכש – סדרה הנדסית יורדת בתורה', בדד, 30 (תשע"ה), עמ' 155–156.

כיום בברכה במערכת החינוך. הכרת המקורות היהודיים תאפשר להציג נקודת מבט לא שגרתית בהוראת התחומים המתמטיים.

טבעי הדבר, שכל מורה מבקש להגביר את המוטיבציה ללימוד המקצוע שהוא עוסק בו ומחפש דרכים לעורר את רצון הלמידה אצל התלמידים, שהרי גישה חיובית למקצוע היא תנאי בסיסי להצלחה בו. אנו מאמינות שהשימוש בלשון העברית העתיקה יגוון את תהליך הלמידה ויעודד את הצד האינטואיטיבי של החשיבה מעבר לחשיבה פורמלית. הצגת הפתרון של בעיות הלכתיות ופסיקות ההלכה תהפוך את הלמידה למשמעותית, בכך שהיא תתאר מצבים בעולם המציאותי. למידה של המקורות היהודיים למושגים מתמטיים תעשיר את למידת המתמטיקה, כפי שלמידה של ההיסטוריה ושל הפילוסופיה של המדע מעשירה את הלמידה המדעית.

גדולי ישראל עודדו את הלימוד של מקצועות מדעיים כדי שישמשו עזר ללימוד התורה ולידיעתה, והאריכו במיוחד בחשיבות לימוד נושא החשבון, הן במה ששייך להבנת התורה והן בחיי היומיום. כתב בעל 'צפנת פענח' בהקדמתו: 'מלאכת החשבון הינו כלי חפץ לכל אדם אשר על פני האדמה, בכל שיגו וענייניו במספר ימי חיו, בה יחשב עני תוצאות גרותיו (מזונו הלעוס), והעשיר תבואות כסף שקליו, בה יקנה הדל לחמו וכתנתו, ואיש הון מגדיו ואדרתו. היא תגיד לשכיר את שכרו ולסוחר את מסחרו...'<sup>10</sup> ידועה אמרתו של הגר"א לבאי ביתו, שמי שחסרה לו יד אחת בחוכמות העולם, חסרות לו עשר ידות בחוכמת התורה. נמצא אפוא כי לימוד שאר החוכמות אינו רק הכרח אלא ערך בעל חשיבות בפני עצמו. התפתחות המדע והחוכמה האנושית מסייעת להתגלות התורה בכל רבדיה. על פי התלמוד, כל בן תורה צריך להתייחס ללימודי המדע באופן חיובי,<sup>11</sup> וחכמים אף תיקנו ברכה על הרואה חכם בחוכמות העולם: 'ברוך... שנתן מחוכמתו לבשר ודם'.<sup>12</sup>

במאמר זה נתאר את ההופעה של שישה מושגים מתמטיים במקורות יהודיים: ממוצע חשבוני, יחס ופרופורציה, פלינדרום, חזקות ולוגריתמים, עצרת וצירופים ואינדוקציה.

### ממוצע חשבוני

במילון אבן שושן נוכל למצוא כמה משמעויות למונח 'ממוצע': ממוצע אריתמטי (חשבוני) – סכום מספרים המחולק במספרם. לדוגמה, הממוצע האריתמטי של המספרים 7, 13, 25 הוא:  $15 = 3 : (7+13+25)$ ; ממוצע גאומטרי (הנדסי) – מכפלת מספרים שהוצא ממנה שורש שמעריכו שווה למספר הגורמים שבמכפלה. לדוגמה: הממוצע הגאומטרי של המספרים 2 ו-8 הוא: 4.

$$\sqrt{2 \cdot 8} = \sqrt{16} = 4$$

הממוצע החשבוני הוא מדד אמצע שימושי ביותר בסטטיסטיקה, לשם הצגת נתונים וניתוחם. ממוצע חשבוני הוא הגודל שהיה לכל מספר, אילו כל המספרים בסדרת מספרים היו הופכים להיות שווים זה לזה וסכומם היה שווה לסכום הסדרה המקורית.

*הממוצע החשבוני במשמעותו המתמטית במקורות*

<sup>10</sup> ר' יוסף שליפירז, צפנת פענח, ווארשא תרכ"א, עמ' 1.

<sup>11</sup> בבלי, שבת עה ע"א.

<sup>12</sup> בבלי, ברכות נח ע"א.

המידה הממוצעת – במשמעות של ערך הנמצא בין שני קצוות. הרמב"ם כותב: 'הדרך הישרה היא מידה בינונית שבכל דעה ודעה... והיא הדעה שהיא רחוקה משתי הקצוות ריחוק שווה... לפיכך ציוו חכמים הראשונים שיהא אדם שם דעותיו תמיד... ומכוון אותם בדרך האמצעית...'<sup>13</sup> – מה שמכונה אצלנו 'שביל הזהב'.

דיון מעניין תוך שימוש בממוצע חשבוני, ניתן למצוא ברמב"ם בהלכות ירושה.<sup>14</sup> הרמב"ם מתייחס למקרה הבא: דרך העולם היא שהאב המשיא את בתו, נותן לה רכוש ו/או כסף. ההערכה היא שבדרך כלל מדובר ב-10% מרכושו. אולם אם האב נפטר ויש לו בנות שעדיין לא נישאו, מה יהיה עליהן בהגיען לפרקן?<sup>15</sup> הרמב"ם כותב: 'הניח בנות רבות, כל שתבוא להינשא נותנין לה עישור הנכסים, ושלאחריה עישור מה ששיירה ראשונה, ושלאחריה עישור מה ששיירה שנייה וכו'. (עיקרון של סדרה הנדסית) ואם באו כולן להינשא כאחת, ראשונה נוטלת עישור, והשנייה עישור מה ששיירה ראשונה, והשלישית עישור מה ששיירה שנייה, וכן אפילו הן עשר וחוזרות וחולקות כל העישורים בשווה ושאר הנכסים לאחים'. כלומר, כאשר כל הבנות, או חלקן, רוצות להינשא באותו זמן, הן נוטלות בתחילה כל אחת ערך שונה – כפי שהיו נוטלות לו כל אחת מהן הייתה נישאת בזמן שונה, אך לאחר מכן הן יוצרות סכום כולל המורכב מהחלקים השונים, וחוזרות ומחלקות אותו ביניהן שווה בשווה. כך כל אחת מהן מקבלת סכום כסף שהוא הממוצע של סכומי הכסף שכל אחת נוטלה בתחילה. היופי בפתרון הזה הוא שהבנות שנישאות ברזמנית מקבלות מענק שווה, אך האחים שמתחלקים בנותר, מקבלים את היתרה כאילו הבנות נישאו בזו אחר זו, ובכך הם אינם מפסידים מהחלוקה השווה של הנדוניה שקיבלו הבנות.

שימוש במושג ממוצע בגאומטריה: משפט – 'כל נקודה הנמצאת על חוצה הזווית, נמצאת במרחקים שווים משוקי הזווית'. ההגדרה שבה נוקט הרמב"ם בעניין 'שביל הזהב'<sup>10</sup>: '...שהיא רחוקה משתי הקצוות ריחוק שווה...'. יכולה להיות הרחבה והשלמה רעיונית ומוסרית לטיפול המתמטי בחישובי אמצע קטע ובמקום הגאומטרי שאותו מייצג חוצה הזווית.

חישוב מרכז המעגל: הגדרה - המקום הגאומטרי של כל הנקודות הנמצאות במרחק שווה מנקודה מסוימת (= המרכז), נקרא מעגל.

אכילת בני החבורה: הגמרא מתארת שותפות בהוצאות הסעודה של מספר אנשים.<sup>16</sup> רב פפא ורב הונא עשו שותפות בפת. רב הונא אוכל פרוסה אחת, ורב פפא ארבע פרוסות. מאחר שרב הונא כנראה לא היה מרוצה משותפות זאת, שבה הוא נאלץ לכסות חלק מהוצאות הארוחה של חברו, מספרת הגמרא כי לאחר מכן הלך רב הונא ועשה שותפות עם רבינא. לרוע מזלו של רב הונא, התברר לו כי עד שהוא עצמו אכל פרוסה אחת, אכל רבינא שמונה פרוסות. הגמרא אומרת כי תגובתו של רב הונא הייתה: 'עדיף לי מאה פפא ולא רבינא אחד'.

בראייה שטחית נראית תגובה זאת כביטוי זעם גרידא, אך בחישוב פשוט, נראה כי רב הונא אמר כאן אמירה מתמטית. בשותפות של רב הונא האוכל פרוסה אחת, עם רבינא האוכל שמונה פרוסות, יש לנו שני שותפים האוכלים בסך הכול תשע פרוסות. כל אחד מהם משלם, אם כן, עבור 4.5 פרוסות. מאחר שרב הונא אכל רק פרוסה אחת, נמצא שהוא שילם עבור 3.5 פרוסות שלא אכל. לעומת זאת, בשותפות של רב הונא

<sup>13</sup> משנה תורה, הלכות דעות, א, ד.

<sup>14</sup> המקור לדברים מופיע בבבלי, כתובות סח ע"א: 'ראשונה נוטלת עישור נכסים, שניה במה ששיירה, ושלישית במה ששיירה, וחוזרות וחולקות בשווה'.

<sup>15</sup> משנה תורה, הלכות אישות, כ, ד.

<sup>16</sup> בבלי, פסחים פט ע"ב.



האוכל פרוסה אחת, עם 100 רב פפא שכל אחד מהם אוכל ארבע פרוסות, יש לנו 101 שותפים האוכלים בסך הכול ארבע מאות ואחת פרוסות. כל אחד מהם משלם עבור פרוסות. מאחר שרב הונא אכל רק פרוסה אחת, נמצא שהוא שילם עבור 2.97 פרוסות שלא אכל, ואם כן הפסדו במקרה זה קטן יותר:  $3.5 > 2.97$ .

על פי ממוצע משוקלל:<sup>17</sup> בשותפות בין רב הונא לבין 100 רב פפא, תהיה החלוקה על פי טבלה מס' 1:

טבלה מס' 1. החלוקה לפי שותפות בין רב הונא לבין 100 רב פפא

$x_i$	$f_i$	$x_i f_i$	
1	1	1	רב הונא
4	100	400	100 רב פפא
	101	401	סה"כ

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i f_i}{\sum f_i} \quad \bar{x} = \frac{401}{101} \sim 3.97$$

בשותפות בין רב הונא לביין רבינא, תהיה החלוקה לפי טבלה מס' 2:

טבלה מס' 2. החלוקה לפי השותפות בין רב הונא לביין רבינא

$x_i$	$f_i$	$x_i f_i$	
1	1	1	רב הונא
8	1	8	רבינא
	2	9	סה"כ

$$\bar{x} = \frac{9}{2} = 4.5 \quad 4.5 - 1 = 3.5$$

### יחס ופרופורציה

המושג 'יחס' מייצג השוואה בין שתי כמויות, ובאופן חשבוני הוא מבוטא כמנה של חלוקתם זה בזה. לדוגמה: אם היחס בין תפוחים לבננות בסל הוא  $1/2$ , זה אומר שעל כל 1 תפוחים בסל יש 2 בננות בסל. מכאן שאם יש 3 תפוחים בסל, ועל כל תפוח יש 2 בננות, הרי שיש בסל 6 בננות.

יחס ישר – קשר מקביל בין שני גדלים, כך שבאותה מידה שיגדל הגודל האחד, יגדל גם השני. לדוגמה, קיים יחס ישר בין מספר הפועלים ובין הסכום הכולל של שכרם: ככל שיגדל מספר הפועלים, כך יגדל הסכום הכולל של שכרם.

יחס הפוך – קשר של היפוך בין שני גדלים. היינו, באותה מידה שיגדל הגודל האחד, כך יקטן השני. לדוגמה, קיים יחס הפוך בין מספר השותפים ובין חלקו של כל שותף בחלוקת הרווחים: ככל שיגדל מספר השותפים, כך תקטן מנתו של כל שותף.

<sup>17</sup> W. M. Feldman, *Rabbinical Mathematics and Astronomy*, New York 1978, p. 20. מובא אצל רוזנבוים (לעיל הערה 1), עמ' 114.

**היחס – במשמעותו המתמטית במקורות**

הביטוי המביע מושג זה במקרא הוא 'מתכונת'.

כמות הלבנים שבני ישראל צריכים להכין, היא מכפלה של הכמות שכל אחד מהם מכין: 'וְאֵת מִתְּכֹנֶת הַלְּבָנִים אֲשֶׁר הֵם עֹשִׂים תְּמוּל שְׁלֶשֶׁם תְּשִׂימוּ עֲלֵיהֶם לֹא תִגְרְעוּ מִמֶּנּוּ'.<sup>18</sup>

בציווי הכנת שמן משחת הקודש, העשוי מרקחת המכילה מספר מרכיבים ביחס מסוים, נאמר: 'עַל-בָּשֶׂר אָדָם לֹא יִסֹּף וּבְמִתְּכֹנֶתוֹ לֹא תַעֲשׂוּ כְּמָהוּ קֹדֶשׁ הוּא קֹדֶשׁ יְהִיָּה לְכֶם'.<sup>19</sup>

בציווי הכנת הקטורת, שאף היא הייתה עשויה מרקחת של מרכיבים שונים ביחס מתאים, נאמר: 'וְהִקְטַרְתָּ אֲשֶׁר תַּעֲשֶׂה בְּמִתְּכֹנֶתָהּ לֹא תַעֲשׂוּ לְכֶם קֹדֶשׁ תְּהִיָּה לָךְ לֵה'.<sup>20</sup> קיימת הבחנה בין מידות שונות של נוזל ומוצק וביחס הפרופורציוני שביניהן: 'הָאֵיפָה וְהַבֵּת, תִּכֶן אֶחָד יְהִיָּה לְשֵׂאתָ, מֵעֵשֶׂר הַחֹמֶר הַבֵּת; וְעֵשֶׂר־הַחֹמֶר הָאֵיפָה, אֶל הַחֹמֶר יְהִיָּה מִתְּכֹנֶתוֹ'.<sup>21</sup>

הרמב"ם מונה בספר המצוות<sup>22</sup> מצוות לא תעשה המתייחסת לאיסור הכנת הקטורת ולשימוש בה. הוא מסביר את משמעות המושג 'בְּמִתְּכֹנֶתָהּ' כך: 'כלומר שיהיה מן הסממנין ההם ועל יחס המשקולות ההם, ובלשוננו: באותו יחס'.

נביא שלוש סוגיות מהמקורות בעניין היחס.

**חישוב גובהו של דקל**

הגמרא מציגה את השאלה הבאה: 'הרוצה לידע כמה גובהו של דקל מודד קומתו וצילו וצל קומתו וידע כמה גובהו של דקל...'.<sup>23</sup> ניסוח הבעיה והוכחתה בשפה מתמטית בת זמננו:

לצורך מדידת עצמים גבוהים, שאין אפשרות למדוד את גובהם באמצעות כלי מדידה, מכיוון שלא ניתן להגיע עד ראשם, מוצעת שיטת חישוב על פי פרופורציה – שוויון בין יחסים.

$$\frac{\text{צל האדם}}{\text{גובה האדם}} = \frac{\text{צל הדקל}}{\text{גובה הדקל}}$$

אם רוצים לדעת את קומתו של דקל מבלי למדוד אותו, מודדים את גובהו של האדם ואת אורך צילו, וכן את אורך צילו של הדקל. היחס בין גובהו של האדם לבין אורך צילו יהיה היחס בין גובה הדקל לבין אורך צילו. ואף על פי שהיחס בין גובה העצם לבין אורך הצל משתנה לפי שעות היום, באותו זמן שווה היחס בכל הדברים.

מאחר שקרני השמש הפוגעות בראש הדקל ובראש האדם יוצרות אותה זווית, הרי שנוצרים שני משולשים הדומים ביחס זוויותיהם לצלעותיהם. ומאחר שידוע לנו גובהו של האדם וצילו, ממילא כך גם יהיה היחס בין גובהו של הדקל לצילו, ונוכל לחשב את גובהו.

<sup>18</sup> שמ' ה' 8.

<sup>19</sup> שמ' ל' 32.

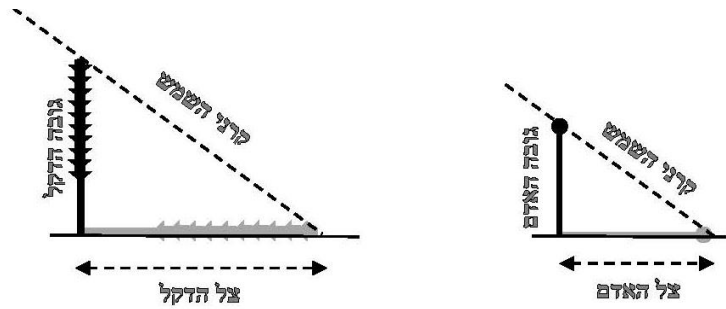
<sup>20</sup> שמ' ל' 37.

<sup>21</sup> יח' מה' 11.

<sup>22</sup> ספר המצוות, מצוות לא תעשה, מצווה פה.

<sup>23</sup> הבבלי, עירובין מג ע"ב, מביא את דברי הברייתא.

איור מס' 1. היחס בין גובה האובייקט לצילו בזמן מסוים במשך היום



היחס בין הגובה של כל דבר לאורך צילו משתנה לפי גובה מיקום השמש ברקיע, וככל שהשמש נמוכה יותר, כך אורך הצל מתארך יותר. אולם מכל מקום, בכל רגע של היום, היחס בין אורך הדבר לצילו שווה. לכן, חשוב לבצע את המדידות הללו באותה שעה, כך שהיחסים יהיו שווים.

בעניין חשבון שבח מעשר שני - במשנה במסכת מעשר שני מתוארת בעיה שנושאה הוא: כיצד יש לחלק רווחים כספיים שנתקבלו כתוצאה מהשבחתה של סחורה מסוימת. וכך לשון המשנה:

מעשר שני ניתן לאכילה, לשתייה ולסיכה, לאכול דבר שדרכו לאכול, ולסוך דבר שדרכו לסוך... נפל לתוכו דבש ותבלין והשביחו, השבח לפי החשבון.<sup>24</sup>

נפל לתוך יין של מעשר שני, כשהוא חוץ לירושלים, דבש ותבלין והשביח, חולקין את השבח לפי חשבון, כגון: אם היין שווה שני סלעים, ודבש ותבלין שווין סלע, והשביחו ועמדו על ארבעה סלעים, פודה את היין בשני סלעים ושני שלישי סלע.<sup>25</sup>

ניסוח הבעיה והוכחתה בשפה מתמטית בת זמננו:

מחלקים את השבח (שיעור ההטבה) באופן יחסי לשווי היין, הדבש והתבלין.  
 $X =$  שווי היין      $y =$  שווי הדבש והתבלין      $z =$  שיעור מלא לאחר ההטבה

היחס בין היין לבין התוספות:  $\frac{x}{x+y}$

ערך פדיון היין לאחר ההטבה:  $\frac{xz}{x+y}$

דוגמה: היין של מעשר שני שווה לשני סלעים. הדבש והתבלין שנפלו לתוכו והשביחוהו שווים ביחד סלע אחד. לאחר ההשבחה, שוויו של היין הוא ארבעה סלעים. מכאן, שהשבח הוא סלע אחד, לאחר ניכוי היין (2 סלעים), התבלין והדבש (שניהם יחד, סלע אחד). כשם שערך היין לפני השבח הוא  $\frac{2}{3}$  מסך כל התערובת (שני סלעים

<sup>24</sup> משנה, מעשר שני ב, א.

<sup>25</sup> פירוש ר"ע מברטנורה למשנה זו.

מתוך שלושה), כך ערך פדיונו יהיה שווה ל- $\frac{2}{3}$  לאחר השבח. כלומר,  $\frac{2}{3}$  מתוך 4 סלעים, שהם  $2\frac{2}{3}$  סלעים, שכן  $4 \times \frac{2}{3} = \frac{8}{3} = 2\frac{2}{3}$

ערך פדיון היין לאחר ההטבה:<sup>26</sup>  $\frac{2 \cdot 4}{2+1} = \frac{8}{3} = 2\frac{2}{3}$

בספר שמות, בפרשת תרומה, מצווה ה' את בני ישראל על בניית המשכן וכליו. וכך נאמר שם: 'ככל אשר אני מראה...את תבנית המשכן ואת תבנית כל כליו וכן תעשו'.<sup>27</sup>

דברי המפרשים בעניין:

מפרש רש"י:

וכן תעשו – לדורות. אם יאבד אחד מן הכלים, או כשתעשו לי כלי בית עולמים, כגון שולחנות ומנורות וכיורות ומכונות שעשה שלמה. כתבנית אלו תעשו אותם, ואם לא היה המקרא מחובר למעלה הימנו, לא היה לו לכתוב: וכן תעשו, אלא כן תעשו, והיה מדבר על עשיית אוהל מועד וכליו.<sup>28</sup>

לדברי רש"י, ו' החיבור במילה 'וכן' באה לרבות את העשייה לדורות באותה תבנית. מקשה הרמב"ן: 'ולא ידעתי שיהיה זה אמת, שיתחייב שלמה לעשות כלי בית עולמים כתבנית אלו, ומזבח הנחושת עשה שלמה עשרים אמה אורך ועשרים רוחב.<sup>29</sup> לעומת מזבח הנחושת במשכן, שמידותיו היו: 'חמש אמות אורך וחמש אמות רוחב רבוע יהיה' (שמ' כז 1).

רבי אליהו מזרחי (הרא"ם) מיישב את הקושיה במושגים גאומטריים:<sup>30</sup>

מפני שאין פירוש כתבניתם כתבנית אלו כמידתם, אלא שיהו צלעות שטחיהן מתדמות יחס האורך אל האורך כיחס הרוחב אל הרוחב, וכיון שיחס האורך של מזבח הנחושת של שלמה אל יחס האורך המקורי, כיחס הרוחב של שלמה אל הרוחב המקורי, דימה שניהם בתבנית אחת, אעפ"י שזה של משה היה חמש על חמש, ושל שלמה היה עשרים על עשרים. שאם הייתה זוית א"ב שווה לזוית ה"ו, ויחס א"ב אל ה"ו כיחס א"ד אל ה"ח, יקראו שני שטחי אבגד הוזח מתדמים, ואף על פי שהאחד גדול מהאחר, ויאמר עליהם שווים כתבניתם.

ניסוח הבעיה והוכחתה בשפה מתמטית בת זמננו:

נתון: מידות מזבח הנחושת במשכן: 5 על 5. מידות מזבח הנחושת שבנה שלמה המלך: 20 על 20.<sup>31</sup>  
שני המזבחות שווים בתבניתם. הוכחה: אין כאן זהות מידות, המעידה על חפיפה, אלא דמיון בין הצורות – שניהם בצורת ריבוע, וכל זוויותיהם ישרות.

<sup>26</sup> רוזנבוים (לעיל הערה 1), עמ' 84.

<sup>27</sup> שמ' כה 9.

<sup>28</sup> פירוש רש"י לשמ' כה 9.

<sup>29</sup> דה"ב ד 1.

<sup>30</sup> פירוש הרא"ם לדה"ב ד 1.

<sup>31</sup> רוזנבוים (לעיל הערה 1), עמ' 70.

## פלינדרום

פלינדרום הוא רצף של סמלים (אותיות, מספרים, צבעים, יחידות מבנה כימיות או ביולוגיות), שקריאתו מכיוון אחד לעבר הכיוון השני וקריאתו בכיוון ההפוך נותנות תוצאה זהה. מקורה של המילה פלינדרום הוא יווני – palindromos, ומשמעות מושג זה היא 'לקרוא שוב בכיוון השני'. המילה פלינדרום מורכבת למעשה משתי מילים יווניות: palin – שוב, dromos – ריצה.

הרעיון של מציאת מילים או משפטים הנקראים בשני הכיוונים באופן זהה, מיוחס כנראה למשורר היווני סוטאדס (Sotades), בן המאה השלישית לפנה"ס. דוגמאות לשמות פלינדרומיים מן התנ"ך: דוד, ישי. האקדמיה העברית העניקה שם עברי לפלינדרום: 'מילה מתהפכת', מחווה לחיבוריו הפלינדרומיים של אבן עזרא.<sup>32</sup>

פלינדרומים מספריים הם מספרים טבעיים סימטריים, שאם קוראים אותם מימין לשמאל או משמאל לימין, מתקבל מספר זהה. דוגמה: 1364631 הוא פלינדרום בעל 7 ספרות. נושא מתמטי הקרוב מבחינה רעיונית לפלינדרומים הוא סימטריה של שיקוף.

כלל מתמטי הוא שכל פלינדרום מספרי מסדר זוגי, דהיינו בעל מספר זוגי של ספרות, מתחלק ב-11 ללא שארית. לדוגמה, מספר מסדר 4 – 1221, מספר מסדר 8 – 39522593 – הם יתחלקו ב-11 ללא שארית, וכן הלאה.

במדעי החיים פותחה בשנים האחרונות טכנולוגיה מהפכנית המבוססת על סידור פלינדרומי של בסיסים נוקלאוטידיים ברצפי DNA.<sup>33</sup> מדובר על טכנולוגיית CRISPR (Clustered Regularly Interspaced Short Palindromic Repeats), שמשמשת בין היתר לעריכת DNA. במערכת זו משתמשים בתכונה של חיידקים לחסן את עצמם בפני בקטריופאגים – וירוסים קוטלי חיידקים. כאשר וירוס תוקף חיידק, רצפי DNA קצרים (באורך של כ-20 בסיסים, הנקראים 'ספייסר'-Spacer) של הוירוס התוקף מוטמעים לתוך ה-DNA החיידקי, ושם הם נמצאים בין רצפי DNA פלינדרומיים קצרים יחסית שחוזרים על עצמם. אם וירוס זהה ייכנס לחיידק שמכיל אותם מקטעי DNA שבין הרצפים הפלינדרומיים, ישועתק RNA על פי רצפי הספייסר, וה-RNA יזהה ויתחבר למקטע DNA של הוירוס שחדר ושזהה למקטע הספייסר שבין הפלינדרומים. לאחר מכן, ה-RNA יגרוור את ה-DNA הוויראלי לאנזים החיידקי CAS-9, וזה ישמש כמספריים ויחתוך את ה-DNA הוויראלי, וכך למעשה ינטרל הוירוס התוקף. חוקרים מנצלים תכונה זו לבניית רצפי DNA פלינדרומיים שיכוונו את האנזים CAS-9 לחתוך DNA בכל מקום הרצוי להם.

### הפלינדרום כמשמעותו המתמטית במקורות

בספר שמות נכתב כך: 'כי תשא את ראש בני ישראל לפקודיהם, ונתנו איש כופר נפשו'.<sup>34</sup> בעל הטורים מפרש פסוק זה ועומד על הרעיון הידוע של הדרסטריות שבנתינת הצדקה בבחינת: 'יותר ממה שעושה בעל הבית עם העני, עושה העני עם בעל הבית'. הוא שם ליבו אל הפלינדרום 'ונתנו' המופיע בתוך הפסוק, ואלו הם דבריו:

<sup>32</sup> רבי אברהם אבן עזרא (ראב"ע) – פלינדרום.

<sup>33</sup> L. Cong et al., 'Multiplex Genome Engineering Using CRISPR/Cas Systems', *Science*, 339,6121

(2013), pp. 819–823; P. D. Hsu et al., 'Development and Applications of CRISPR-Cas9 for Genome Engineering', *Cell* 157,6 (2014), pp. 1262–1278.

<sup>34</sup> שמו' ל 12.

“ונתנו” – אם תקראנה למפרע יהיה גם כן ונתנו, לומר לך כמה מה שאתה נותן לצדקה יחזור אליו ולא יחסר לו בשביל זה כלום.<sup>35</sup>

תור הזהב של יהדות ספרד הצטיין במשוררים ובאשפי כתיבה, שהוציאו בין היתר תחת ידם פנינים פלינדרומיות. דברי ימי הפלינדרום העברי נפתחים בחכמים ר' אברהם אבן עזרא (1089–1164) ור' יהודה אלחריזי (1165–1234).<sup>36</sup> ב'מחברת האותיות המתהפכות' מתוך 'מחברות איתאל' שכתב יהודה אלחריזי במאה השלוש עשרה, הוא מביא שיחה בין חברים ובה חרוזים וביטויים פלינדרומיים:

אמר המגיד: והיתה חברתנו חבור נחמד / ומספרנו כמספר אצבעות  
 היד / ויתחיל העומד לימיני / אשר היה השטן לשטני / ויאמר: **בחר**  
**בלב רחב** / ויען אחר ויאמר: **חון לדל נוח** / ויאמר האחר: **חבש לכל**  
**שבח** / ויען הרביעי ויאמר: **רצון היה נוצר**.

אברהם אבן עזרא נולד וגדל באנדלוסיה, ספרד, וחונך הן על ברכי היהדות והן על ברכי התרבות הערבית והמדעים. הוא יצא לאירופה – איטליה, צרפת ואנגליה, וכתב מאמרים תיאולוגיים רבים ופרשנות למקרא, ובמקביל כתב חיבורים מדעיים רבים שעסקו בהנחלת מיומנויות טכניות מדעיות בסיסיות במתמטיקה ואסטרונומיה, וכמו כן כתב אנציקלופדיה להוראת יסודות האסטרונומיה. חיבוריו נכתבו בעברית, והדבר היווה קושי ברור, עקב אימוץ מונחים לועזיים לשפה העברית בשל היותם של היהודים בגלות. אך דווקא צורך זה בשילוב מינוחים חסרים גרם להגברת מאמציו של הראב"ע לחפש בלשון העברית אחר מושגים עבריים שניתן לשלב בכתביו המדעיים.<sup>37</sup>

האבן עזרא יצר פלינדרומים רבים, ומהם נביא שניים. רבי אברהם אבן עזרא שאל את בורא העולם שאלה פלינדרונמית: 'אָבִי, אֵל חַי שְׁמֶךָ, לְמָה מְלַךְ מְשִׁיחַ לֹא יָבֵא?' דהיינו, הקב"ה, אבי אל חי, שזהו שמך, למה המשיח מתמהמה? ותשובתו הייתה אף היא בפלינדרום: 'דעו מאביכם כי לא בו אבוש, שוב אשוב אליכם כי בא מועד'. רוצה לומר: המשיח יבוא במועד המתאים (כשיבוא המועד).

יש אגדה המספרת על אישה שהגיעה אל הרב עם קדרת דבש ובתוכה זכוב קטן. הרב הסתכל לתוכה ואמר: 'אכן זכוב הוא, וכידוע לך באכילת חרקים עוברים על חמישה לאווים (איטורים מהתורה)'. ביקשה האישה פתרון, ולאחר זמן כתב לה אבן עזרא:

איור מס' 2. הפלינדרום של האבן עזרא בעניין הזכוב



<sup>35</sup> בעל הטורים בפירושו לשמ' ל 12.

<sup>36</sup> אלחריזי תרגם את המשורר הערבי אלחריזי ב'מחברת האותיות המתהפכות'. ראו גם: ק' זיסקין, 'חיבורים מתמטיים של שני חכמי ספרד: אברהם ברחיאי ואברהם אבן עזרא', על"ה, 33 (תשס"ה), עמ' 22–2; ז' דויטש וע' קדרי, 'יבין ניבי: על פלינדרומים ועל מספרים פלינדרומיים', אלף אפס, 16 (2001), עמ' 2–8.

<sup>37</sup> ש' סלע, 'דרכו המיוחדת של אברהם אבן עזרא ביצירת אוצר מלים מדעי עברי', זמנים, 73 (2000)–2001, עמ' 10–18.

וההסבר: פרשנו – הפירוש שלנו, הרעבתן, אותו זבוב שבדבש, נתבער ונשרף – בגלל חום התבשיל. מאחר שהזבוב קטן והתבשיל רב, מוציאים מעט מהתבשיל עם הזבוב, ואת שאר התבשיל אפשר לאכול.

נביא כאן את הספרו של ר' יהודא הירש על אביו רש"ר הירש, שהוא פלינדרום בן 248 אותיות:

הרועים וקראים בשם המה מתי אל, מצקם, לתום העלב לטב ומשגב ומעז, אף כי אפר יותך מצחם, לא תבטל זכותם, תעל תחן לחיש נצר חקיו תומך הוא דוד, מי כאלם נחלש הדוה יחבש, צמח מישי לעין כל יבא וינוד אל מעון ישית מתחת: אז יתודע בתך המחנה יפי תואר אנשי חיל, כרובי בקע ים, ונטעי רוח ספרך ה' מסיני וחורב, פחד מינים, והתאר קבר שרי ה', יתנו יקר לאפרן ושמש גרם ירום: יבא יראה ויזרח שכנת יה לעם נוצר למענם: מליציו הנה דע הביטה חיש משיח! ידעתי ראש וראשן הלא הורי העד במי בער כל יכשל, תם בא בעשר אשדת יאשדו, מכח ברקי חרטו כלה חשך וצלמות, ידע להניב רוח לו, מלתו לבת אש מתחת צבורו ייחם, שונא לרמיה, נועם עטו לטוב יוקח רפוי לב, בל יופר חק ויבוטל, וטעם עון הימר לאנוש: מחייו רובץ תחת משא תבל ותלמו לחורב ינהל עד יתום לץ, וכשח הלך וטרח יקרב חכם, ודשאי תדשא רשע באבם תלש, כי לב רעבים בדעה ירוה: אלה נשאר שרית עד יחיש משיח, הטיב ה' עד הנה ויצילים מן עמל! רצון מעלה יתן כשחר זיו הארי אבי מורי מרן שמשון רפאל רק יונתי 'הירש רב' קראתהו, מינים דחף, ברוחו יניסם, ה' כרפס חור יעטנו, מיעקב יבורך! לי חיש נא ראות יפי הנחמה! כתב עדותי זאת חתמתי שי נועם לאדוני ואבי, לכן יעל ישים חמץ שבח יהודה שלחן מלאכים, דוד אוה כמותו יקח רצן שיח לנחת לעת מתו כ"ז לטבת: אל מחץ מכתו ירפא יכפא זעמו, בגשם ובטל בלע המות, למקצם לא יתמהמה, משבם יאר קומי עורה!<sup>38</sup>

## חזקות ולוגריתמים

העלאה בחזקה היא פעולה המתבצעת בין שני מספרים: 'הבסיס' ו'המעריך'. מסמנים חזקה בסיומן  $a^b$ , כאשר  $a$  הוא הבסיס ו- $b$  הוא המעריך. בצורתה הבסיסית ביותר, שבה הבסיס הוא מספר ממשי והמעריך הוא מספר טבעי, מהווה החזקה קיצור של פעולת הכפל בין גורמים זהים, כלומר,  $a$  בחזקת  $b$  הוא המכפלה של  $b$  גורמים השווים

$$a^n = \underbrace{a \times \dots \times a}_n$$

$$3^4 = 3 \times 3 \times 3 \times 3 \quad \text{דוגמה:}$$

לוגריתמים – פעולת הלוגריתם היא פעולה הפוכה לפעולת החזקה. נתבונן במשוואה  $a^n = b$ .

<sup>38</sup> ר' יהודא הירש, נדלה בתאריך 26.3.2020 מתוך: [http://schvarczfamily.blogspot.com/2010/05/blog-post\\_11.html](http://schvarczfamily.blogspot.com/2010/05/blog-post_11.html)

בעזרת פעולת הלוגריתם, ניתן למצוא את המעריך  $n$ . הפעולה מסומנת בעזרת  $\log$ .

על מנת למצוא את  $n$ , מוציאים משני האגפים  $\log$  על בסיס  $a$ , ומקבלים:  $n = \log_a b$ .

כלומר, עונים על השאלה: 'באיזו חזקה יש להעלות את  $a$  כדי לקבל את  $b$ ?'

### המושג חזקות במשמעותו המתמטית במקורות

הגמרא מביאה סוגיה בעניין חשיבות מצוות ביקור חולים ואת התועלת שיש לחולה מן הביקור:

אמר רבי אחא בר חנינא: כל המבקר חולה נוטל אחד משישים בצערו. אמר ליה: אם כן ליעלון שיתין (יעלו שישים) ולוקמה (ויבריא). אמר ליה: כעישורייתא דבי רבי ובבן גילו<sup>39</sup> דתניא בת הניזונת מנכסי אחיו נוטלת עישור נכסים... אמר להן ראשונה נוטלת עישור נכסים שניה במה ששיירה, שלישית במה ששירה, וחוזרות וחולקת בשווה.<sup>40</sup>

הסבר הגמרא בלשוננו:

אמר רבי אחא בר חנינא, שיש תועלת לחולה מהבאים לבקרו, שהמבקרים נוטלים מן החולה אחד משישים מחוליו. אמרו לו, אם כדברך, הרי יש לנו עצה לרפא כל חולה, והיא שיבקרו אותו שישים בני אדם ויעמידוהו מחוליו, שהרי כל אחד נוטל אחד משישים מצערו, ומכיוון שיש שישים בני אדם, ייטלו בכך את כל צערו ומיד יתרפא. אמר להם, שאין המבקר נוטל מן החולי אלא כעישורייתא דבי רבי.<sup>41</sup> כלומר, מי שיש לו עשר בנות ובן אחד, הראשונה נוטלת עישור נכסים, והשנייה – במה ששיירה, וכן לכולן. ומפרש בש"ס ירושלמי: 'נמצאו בנות שנוטלות במנה תרי תילתי פחות ציבחר (שני שלישים פחות מעט) והאי (הוא) תלתא ומוסיף ציבחר (שליש ומעט יותר) וגבי חולה נמי (גם) מבקר הראשון נוטל אחד משישים בחוליו והשני א' משישים במה ששייר'. כך גם במצוות ביקור חולים, שכל מבקר נוטל אחד משישים ממה שהשאיר קודמו, על דרך 'עישורייתא דרבי'. הקיש מצוות 'ביקור חולים' לעניין 'עישורייתא דרבי'.

דברי המפרשים בעניין:

רש"י מבאר:<sup>42</sup> ייכנסו 60 בני אדם לבקרו, וייטול כל אחד ואחד משישים בצערו, ומייד מתרפא. אמר להם, שאין המבקר נוטל מן החולי אלא כעישורייתא דבי רבי, ובבן גילו – בחור כמותו או זקן לזקן.

הר"ן והרא"ש מבארים: 'ובבן גילו' – שנולד המבקר במזלו של החולה.

ניסוח הבעיה והוכחתה בשפה מתמטית בת ימינו:

<sup>39</sup> רש"י, שם, ד"ה ובבן גילו, פירש כך: 'בחור כמותו או זקן לזקן'. אולם הר"ן, שם, ד"ה ובבן גילו, פירש כך: 'שנולד המבקר במזלו של חולה'. וכן מפרש הרא"ש: 'שנולד במזלו'.

<sup>40</sup> בבלי, נדרים לט ע"ב.

<sup>41</sup> אב שנפטר והוריש נכסיו לבניו, ונשארו בנים ובנות. הדין הוא שהבנות ניזונות מן הנכסים הללו, וכשהן נישאות מקבלות הן גם נדוניה מהנכסים. רבי קבע שיעור הנדוניה שכל בת מקבלת היא עשירית מהנכסים. וכל בת עם נישואיה, מקבלת עשירית מהנכסים שנשארו.

<sup>42</sup> ביאור המפרשים: רש"י, הר"ן והרא"ש על אתר.



לאחר 60 מבקרים, יישאר אצל החולה מעט יותר מ- $\frac{1}{3}$  מחוליו.

$$1 - \frac{1}{60} = \frac{59}{60} \quad \text{: החלק הנותר לאחר כל מבקר (מתוך השלם היחסי):}$$

$$\left(\frac{59}{60}\right)^{60} = 0.364 \quad \text{43: מבקרים: 60 לאחר מן החולי}$$

$$0.364 > \frac{1}{3}$$

נמצא שתמיד נשאר משהו מהמחלה אצל החולה. כל זאת כמוכך מדובר כאמור, כשכל המבקרים הם בני גילו של החולה, שכן זהו תנאי הכרחי לנטילת חלק מחוליו. כך גם, מי שיש לו עשר בנות ובן אחד, הראשונה נוטלת עישור נכסים, והשנייה – במה ששיירה, וכן לכולן.

### עצרת וצירופים

עצרת היא התוצאה של הכפלת כל המספרים הטבעיים העוקבים מ-1 עד למספר נתון n. שם המכפלה הוא n עצרת, ומסמנים אותה כ: n!

$$5! = 1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5 = 120 \quad \text{: } n=5 \text{ עבור: } n! = 1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot \dots \cdot (n-1) \cdot n$$

לציון עצרת של n שימש בעבר הסימן  $\underline{n}$ , אך סימן זה לא היה נוח למדפיסים, ובעקבות הצעתו של המתמטיקאי כריסטיאן קראמפ משנת 1808, מקובל לסמן את העצרת בסימן – !. העצרת היא פעולה אונארית (המתבצעת על איבר בקבוצה ותוצאתה היא איבר בקבוצה), שאפשר להגדיר ברקורסיה לפי הנוסחה:  $n! = (n-1)! \cdot n$  ו- $0! = 1$ 44.

פונקציית העצרת משמשת בסטטיסטיקה ובקומבינטוריקה. דוגמה: מספר הסידורים האפשריים להעמיד 6 חיילים בשורה הוא 6 עצרת, כלומר 720. (ובמקרה הכללי, מספר הסידורים להעמיד N פריטים בשורה הוא N!).

צירופים – צירוף הוא מספר האפשרויות לבחור k פריטים מתוך n פריטים שונים בלי חזרות, כאשר אין חשיבות לסדר הבחירה. בחיי היומיום, בעיות של צירופים הן שכיחות למדי. הסימן  $\binom{n}{k}$  (קרי, n על k או k מתוך n) או  $C_n^k$  מסמן את מספר האפשרויות לבחור k איברים (פריטים) מתוך n איברים (מקומות) שונים, כאשר אין חשיבות לסדר וללא חזרה (אין לבחור איבר יותר מפעם אחת באותה בחירה).

הנוסחה למציאת מספר אפשרויות זה היא:  $C_n^k = \binom{n}{k} = \frac{n!}{k!(n-k)!}$  (כאשר  $k > 0$ ).

<sup>43</sup> רוזנבוים (לעיל הערה 1), עמ' 12.

<sup>44</sup> מתוך אתר ויקיפדיה

$$n! = 1 \cdot 2 \cdot 3 \dots n$$

$n =$  מייצג את כל האיברים.

$k =$  מייצג את מספר האיברים אותם אנו רוצים לבחור.

בשל חשיבותה של פעולה זו, המחשבת את מספר הצירופים האפשריים, יש לה סימן ייחודי  $\binom{n}{k}$ , והיא מכונה מקדם בינומי.

דוגמה: בהגרלת לוטו עולים בגורל שבעה מספרים מתוך שלושים. כמה תוצאות אפשריות יש להגרלה? (סדר האיברים שעלו בגורל אינו משנה, ואיננו יכולים לבחור את אותו איבר פעמיים).

*עצרת, צירופים במשמעותם המתמטית במקורות*

בספר 'הכוזרי' של רבי יהודה הלוי (ריה"ל) מופיע המושג 'רלא שערים', כתוצאה של כל הצירופים האפשריים של 22 האותיות, זוג בכל צירוף, וכדבריו: 'בהתמזג האותיות הנפרדות אל"ף עם כולם וכולם עם אל"ף, בי"ת עם כולם... נמצא כל הדיבור יוצא במאתיים ושלושים ואחד שערים'.<sup>45</sup> בפירושו 'אוצר נחמד' מופיעות מספר טבלאות להוכחת המספר 231. באמצעות שימוש בנוסחה מתמטית, העוסקת בשיטת הצירופים, נחשב:

$$C_{22}^2 = \frac{22!}{2!(22-2)!} = 231 \quad \text{הוא } 2 \text{ עצמים לפי } 231.$$

לכן, מספר האפשרויות לצירופן של 22 אותיות לקבוצות בנות שתי אותיות הוא 231.

רבי אברהם אבן עזרא (ראב"ע), היה חכם גדול ומופלג בחוכמת התורה ובכל החוכמות, וחיבר ספרים רבים ועמוקים בעניינים אלו. במהלך שנות נדודיו באיטליה חיבר ספרים שונים, וביניהם את ספרו 'ספר המספר'. אחר כך נדד לצרפת, וגם שם חיבר ספרים רבים, וביניהם: 'ספר יסוד המספר' ו'ספר האחד'. הרמב"ם שיבח מאוד את חיבוריו, וציווה לבנו לעסוק בחוכמה זו.<sup>46</sup>

ראב"ע היה בקי בחוכמת האסטרונומיה (בלשון חכמי ימי הביניים – תכונה). הוא השתמש בשיטת הצירופים לחישוב מספר ההתקבצויות השונות של שבעת גרמי השמיים, ומצא 120 אפשרויות. בלשונו: 'וגם אל צבא השמיים מלמעלה... לעולם משתנה עד אין חקר, כי פעם מתחבר לאחד השבעה המבטים. והינה המחברות לברם... הם מאה ועשרים'. מתוך שבעת גרמי שמיים, מספר האפשרויות לקבלת קבוצות של 2, 3, 4, 5, 6 ו-7 הוא:

$$C_7^2 = \frac{7!}{2! \cdot 5!} = 21$$

$$C_7^3 = \frac{7!}{3! \cdot 4!} = 35$$

<sup>45</sup> הלוי, ספר הכוזרי, תרגום י' אבן תיבון, מאמר רביעי, פסקה כה. מובאות מספר יצירה.  
<sup>46</sup> מ' מרגליות (עורך), 'רבי אברהם אבן עזרא (ראב"ע)', אנציקלופדיה לתולדות גדולי ישראל, א, תל אביב תש"ו, עמ' 83-95.

$$C_7^4 = \frac{7!}{4!3!} = 35$$

$$C_7^5 = \frac{7!}{5!2!} = 21$$

$$C_7^6 = \frac{7!}{6!1!} = 7$$

$$C_7^7 = \frac{7!}{7!0!} = 1$$

סך כל הצירופים הוא:  $47.21 + 35 + 35 + 21 + 7 + 1 = 120$

בספר בראשית יעקב אמר ללבן: 'ותחלף את משכורתי עשרת מונים'.<sup>48</sup> נביא את דברי המפרשים בעניין.

מהרי"ל דיסקין מסביר: 'איתא בד' (- בדברי) רז"ל: עשרת מונים – עשר פעמים עשרה, שהם מאה'.<sup>49</sup>

מקשה מהרי"ל: כיצד ייתכן להחליף ולשנות בזמן כל כך קצר, 100 פעמים, נקוד וטלוא בעיזים, וחום בכבשים? והוא מתרץ: חמישה מראות נזכרו בפרשה: 1. עקוד 2. נקוד 3. טלוא 4. ברוד 5. חום. 'וידוע הדבר, שמחמשת אותיות יכולין לחבר ולצרף עשרה תיבות, שתהיה כל אחת שונה מחברתה: 1. אב, 2. אג, 3. אד, 4. אה, 5. בג, 6. בד, 7. בה, 8. גד, 9. גה, 10. דה. כן בכבשים וכן בעיזים... וכשנולדו כן כמו שהתנה, דהיינו, ע"נ (עקוד נקוד) מן הכבשים, וע"נ מן העיזים, אמר: לא כך אמרתי, אלא צירוף 1 מן העיזים וצירוף 2 מן הכבשים... וכן לעולם עד מאה...'

ניסוח הבעיה והוכחתה בשפה מתמטית בתזמננו:

מספר האפשרויות לצירוף של 5 איברים לקבוצות בנות 2 איברים הוא 10 (סדר האיברים לא משנה).

$$C_5^2 = \frac{5!}{2!(5-2)!} = 10$$

$$\binom{5}{2} \cdot \binom{5}{2} = 100$$

סוד הקמע של ר' יהונתן אייבשיץ

ר' יהונתן אייבשיץ היה מגדולי חכמי אשכנז במאה השמונה עשרה. הוא היה דרשן, פרשן, ראש ישיבה ומקובל. עוד בצעירותו ניכר בכישרונותיו יוצאי הדופן, בחריפותו ובכוח זיכרונו. ר' יהונתן אייבשיץ ששימש כרב קהילה וככותב רבני מוערך ונערץ, התייחס בכתביו רבות ליחס בין המדעים לתורת ישראל. הוא הזכיר בחיבוריו מאות רבות של פריטי ידע מדעי, חדשים וגם ישנים. לדוגמה, התער של אוקהאם בן המאה הארבע עשרה, השיטה ההליוצנטרית, מחזור הדם של הארווי, פנס הקסם (Laterna magica), מחקר הכוח המגנטי, כתמי השמש ושביל החלב – כל אלה הן דוגמאות למושגים מדעיים שנידונו כולם בתקופתו, בסוף המאה השבע עשרה עד תחילת המאה השמונה עשרה. ר' יהונתן הדגיש שמקור כל החוכמות הוא בתורה, אך הוא היה מודע

<sup>47</sup> א' שישא, מתמטיקה ומתמטיקאים, גבעתיים ורמת גן 1977, עמ' 118.

<sup>48</sup> בר' לא 41.

<sup>49</sup> הרב י"ל דיסקין, חידושי מהרי"ל דיסקין על התורה, ירושלים תשמ"ה, עמ' 75–76.

לכך שבתחום המדעים התרחשה בדורותיו התקדמות אדירה, הן בדרכי הטיעון וההיסק – המתודה המדעית, והן בהישגים ובפיתוח התיאוריות המדעיות.<sup>46</sup>

אגדות רבות התהלכו סביב פיקחותו ושנינות לשונו של ר' יהונתן אייבשיץ. נוסף על התלמוד, הוא התעמק בזוהר ובכתבי האר"י הקדוש, וכן למד פילוסופיה, אסטרונומיה ומדעים שונים. רבי יהונתן עמד בראש ישיבה בפראג והעמיד אלפי תלמידים. בגלל מחלוקת, עבר לעיר מץ. רבי יהונתן חיבר ספרים תורניים רבים – ספרי הלכה, ספרי אגדה וחסידות וכן ספרי קבלה. בהיותו מקובל ואיש מופת, העניק קמעות לסגולה.<sup>47</sup> כאשר כיהן בעיר מץ, הציל את היהודים תושבי עירו מגזירת הגירוש, הודות לידיעותיו בתחום המספרים.

וזוהו סיפור המעשה:<sup>50</sup>

פעם אחת גזר ההגמון של העיר מץ לגרש את כל היהודים מעירו. מיהר אליו ר' יהונתן כדי לשדלו לחזור בו מהגזירה הקשה. במהלך השיחה ביניהם, ציטט ההגמון מאמר מהברית החדשה, ושאל את ר' יהונתן: כמה מילים במאמר המצוטט? מיד ענה ר' יהונתן: שבע עשרה מילים כמניין האותיות במאמר 'עם ישראל חי לעולמי עד', ללמדך על חוסר הצלחתן של גזירות רעות שגוזרים על היהודים. שאלו ההגמון: כמה יהודים בעיר מץ וסביבותיה? השיב ר' יהונתן: 45,760 איש. אמר לו ההגמון בלגלוג: אתה ידוע ומפורסם ככותב קמעות נפלא מאין כמוך. אם תצליח תוך שעה לכתוב קמע בגודל מזוזה, ובו יהיה אפשר לקרוא את המאמר 'עם ישראל חי לעולמי עד' 45,760 פעם כמספר יהודי מץ, אבטל את גזירתי. הלך ר' יהונתן לביתו, ואחרי שעה, חזר ובידו הקמע. הושיטו להגמון, והסביר לו שניתן לקרוא את המאמר מהאות ע' שבמרכז הקלף עד לאחת מהאותיות ד' שבפינות, בדיוק 45,760 פעמים לכל צד. ההגמון ביטל את הגזירה מיד. אולם רק בתום שנה, לאחר שמנה את כל האפשרויות, נוכח לדעת כי הרב צדק, ובירכו: 'ברוך שחלק מחוכמתו ליראיו'.

איזו שיטה מתמטית מוצפנת בקמע הפלאי?

במטריצת הקמע ניתן להבחין בארבע תתימטריצות סימטריות ביחס למרכז, לאות ע' הגדולה. כל מטריצה מורכבת מעשר שורות על שמונה טורים.<sup>51</sup> המאמר 'עם ישראל חי לעולמי עד' מכיל 17 אותיות. כדי לקרוא 17 אותיות, עלינו לעבור מאות לאות 16 פעמים. מהאות העליונה/התחתונה ניתן לרדת/לעלות תשע פעמים בתוך עשר שורות. מהאות הצדדית ניתן להשמאל/להימין שבע פעמים בתוך שמונה טורים. כל קריאה אחת של המאמר ניתן לראותה כמסלול אחד ליצירת סדרה בת (1+) 16 תווים. מספר המסלולים הוא כמספר האפשרויות ליצירת הסדרה המבוקשת. מספר האפשרויות הוא מספר הצירופים של 9 מתוך 16 או 7 מתוך 16. הקמע מכיל ארבע תתימטריצות, ולפיכך סך כל האפשרויות הוא:<sup>52</sup>

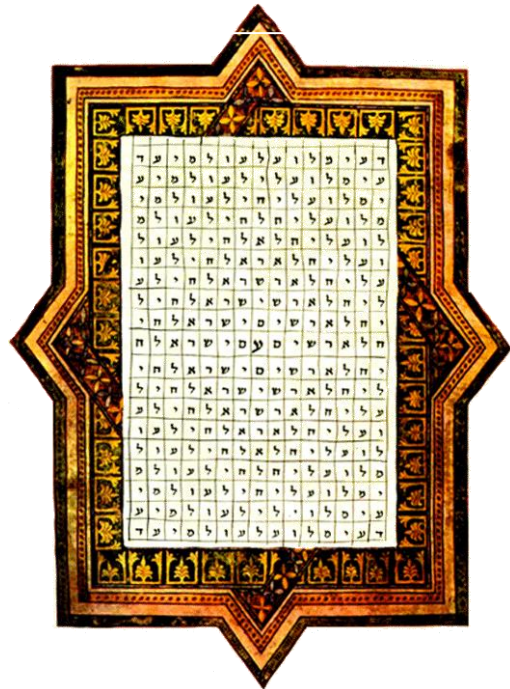
$$4 \cdot \frac{16!}{7! \cdot 9!} = 45,760$$

<sup>50</sup> ילין, 'סוד הקמע', אלף אפס, 15 (תש"ס), עמ' 20.

<sup>51</sup> המטריצה הראשית מורכבת מ-19 שורות על 15 טורים, מספרים אי-זוגיים. על כן, המטריצות הסימטריות למרכז יש להן שורה/ טור משותפים.

<sup>52</sup> ילין, שם.

איור מס' 3. הקמץ של ר' יהונתן אייבשיץ



איור מס' 4. מטריצת הקמץ של ר' יהונתן אייבשיץ

ע	ס	י	ש	ר	א	ל	ח
ס	י	ש	ר	א	ל	ח	י
י	ש	ר	א	ל	ח	י	ל
ש	ר	א	ל	ח	י	ל	ע
ר	א	ל	ח	י	ל	ע	ו
א	ל	ח	י	ל	ע	ו	ל
ל	ח	י	ל	ע	ו	ל	מ
ח	י	ל	ע	ו	ל	מ	י
י	ל	ע	ו	ל	מ	י	ע
ל	ע	ו	ל	מ	י	ע	ד

**אינדוקציה**

אינדוקציה – תהליך של הסקת מסקנה בדרך של מהפרט אל הכלל. משמעות המילה אינדוקציה בשפה הלטינית היא השראה, ובהקשר שלנו, השראה לרעיון, כלל או נוסחה כלשהם. במדע, אינדוקציה היא הדרך שבה מסיקים מסקנה ממקרים פרטיים ועוברים מהם לקביעה כללית. התהליך ההפוך נקרא 'דוקציה'. לדוגמה, אם כל החסידות שנראו עד כה הן לבנות, אפשר להסיק באינדוקציה שכל החסידות הן לבנות. האינדוקציה היא שיטת הסקה מקובלת בכל תחומי המדע (פרט למתמטיקה, שם נעשה שימוש באינדוקציה מתמטית). הוכחה באינדוקציה היא כלי בעל חשיבות רבה מאוד במתמטיקה. הוא בא לידי ביטוי במקרים רבים שבהם אנו נדרשים להוכיח נכונות של טענות המנוסחות בעזרת מספרים טבעיים. במקרים רבים אלו, הדרך הקלה היא שימוש באינדוקציה מתמטית.

אינדוקציה אינה צורת חשיבה אינטואיטיבית למרבית האנשים, ולכן נהוג להסביר אותה באמצעות מבנה דומינו. כידוע, כאשר מסדרים קוביות דומינו בשורה, הפלה של הקובייה הראשונה גורמת לנפילת הקובייה הבאה וכן הלאה, עד אשר כל שאר הקוביות נופלות. עקרון האינדוקציה מזכיר זאת במידה רבה. נתבונן על אינדוקציה בדומינו. נניח שיש שורה של קוביות דומינו. ידוע שאם קובייה נופלת, היא מפילה את כל השאר. אם אנו בוחרים להפיל את הקובייה הראשונה, אז אנו יודעים (באינדוקציה) שכל שאר הקוביות ייפלו (אילו היינו בוחרים להפיל את הקובייה השנייה, כל הקוביות היו נופלות פרט לראשונה). הפלת הקובייה הראשונה נקראת 'בסיס האינדוקציה', ואילו העובדה שכל קובייה מפילה את הבאה אחריה אם היא בעצמה נופלת, היא שלב האינדוקציה. הטענה 'קובייה מסוימת נפלה' תיקרא הנחת האינדוקציה. כלומר, אנו מניחים שקובייה מסוימת נפלה, ובודקים אם זו שבאה אחריה תיפול גם היא כתוצאה מזה. אם באמת נפילה של קובייה גורמת תמיד לנפילת הקובייה הבאה בתור, והקובייה הראשונה נפלה, אזי כל הקוביות ייפלו.

לאחר שהבנו זאת, נתבונן על עקרון ההוכחה באינדוקציה. בהוכחות באינדוקציה, יש מבנה קבוע ומוגדר מראש שצריך לעקוב אחריו. מבנה זה עשוי לעזור להבין אינטואיטיבית את ההוכחה, הוא מקל על הבנתה, והוא אף הכרחי כדי שההוכחה תהיה קבילה כהוכחה מתמטית. בהוכחה באינדוקציה אין להשמיט אף אחד מהשלבים הללו. חוסר דיוק בהוכחות באינדוקציה עלול לאפשר לנו 'להוכיח' טענות שכלל אינן נכונות או שהן טענות חסרות כל משמעות (כמו למשל הטענה: 'כל מספר טבעי הוא מעניין').

אינדוקציה מתמטית היא שיטת הוכחה לטענות על המספרים הטבעיים. היא מבוססת על העיקרון, שאם טענה הנה נכונה למספר מינימלי כלשהו  $n_0$ , ואם העובדה שהטענה מתקיימת עבור  $n$  גוררת שהטענה נכונה גם עבור  $n + 1$ , אזי בהכרח הטענה מתקיימת לכל  $n \geq n_0$ .

מבנה ההוכחה באינדוקציה:

טענה שניתן להוכיח באינדוקציה, היא טענה שתלויה במספר טבעי כלשהו (סימון מקובל במקרה זה הוא  $n$ ). לגבי הטענה, עלינו להוכיח שהיא מתקיימת לכל מספר טבעי בכלל, ולצורך זה יש לבצע את שלושת שלבי ההוכחה באינדוקציה:

- שלב א': בסיס האינדוקציה (מפילים את קוביית הדומינו הראשונה): בדיקת הנוסחה למקרה פרטי (או למקרים פרטיים), שבו רואים את נכונות הטענה עבורו (או עבורם).
  - שלב ב': הנחת האינדוקציה (מניחים שקובייה מספר  $n$  נפלה): מניחים שעבור מספר כלשהו – למשל,  $n = k$  – הטענה נכונה, ומנסחים את הטענה עבור אותו מספר.
  - שלב ג': צעד האינדוקציה (בודקים שהקובייה הבאה נופלת אם הקודמת נפלה): מנסחים את הטענה עבור המספר העוקב  $n = k + 1$ , ומוכיחים אותה. ניתן להיעזר בהנחה לצורך ההוכחה, וברוב המקרים היא הכרחית.
- לאחר ביצוע כל שלושת השלבים, יש להוסיף את המסקנה ש"על סמך משפט ההוכחה באינדוקציה, הטענה נכונה לכל מספר טבעי". ניתן לסיים אותה בכל דרך.

איור מס' 5. האפקט הסדרתי של אבני דומינו נופלות



מבין המתמטיקאים, רבי לוי בן גרשון (רלב"ג)<sup>53</sup> היה הראשון שמצא את השיטה לאינדוקציה מתמטית. מתמטיקאים אחרים השתמשו בשיטה זו ביישומים שונים, אך היה זה הרלב"ג שהגדיר לראשונה את השימוש הייחודי של שיטתו, והסדיר את מבנה ההוכחה, נתן לה שם תיאורי מתאים, והפעיל אותה כדי להשיג תוצאות מתמטיות

N, L. Rabinovitch, 'Rabbi Levi Ben Gershon and the Origins of Mathematical Induction', *Archive for the History of Exact Sciences*, 6,3 (1970), pp. 237–248

שונות, אם כי כוחה המשמעותי של שיטה זו לא בא לידי ביטוי לפני התקופה המודרנית. הרלב"ג כתב כמה ספרי מתמטיקה, וספרו 'מעשי חושב' הוא החיבור המוקדם ביותר הידוע שבו נעשה שימוש באינדוקציה מתמטית באופן שיטתי ושהכיר בשיטה זו כהליך מתמטי ייחודי.

רלב"ג נולד בבאניוליסורסו בצרפת בשנת 1288, והוא היה חכם תלמודי, פילוסוף, פרשן מקרא, מתמטיקאי, אסטרונום ופיזיקאי, והשיג ידע רב בכל תחומי העשייה המגוונים שלו. רלב"ג כתב את כל כתביו בעברית (שלא כמו רוב חכמי ימי הביניים היהודים), ורובם של אלה תורגמו ללטינית בשל חשיבותם הרבה. רלב"ג המציא כמה מכשירי מדידה, וביניהם את המכשיר המכונה bacuhis Jacobi למדידת זוויות נראות, וקופסה שחורה לשיפור תצפיות, מה שאפשר לתקן את המספרים בטבלאות אסטרונומיות.

#### אינדוקציה – במשמעותה המתמטית במקורות

נוכל למצוא עיקרון הלכתי המזכיר לנו את תהליך האינדוקציה.

הגמרא<sup>54</sup> מביאה את הכלל המיישם את אחת המידות שהתורה נדרשת בהן: '...דבר שהיה בכלל, ויצא מן הכלל ללמד, לא ללמד על עצמו יצא, אלא ללמד על הכלל כולו יצא'. מידה זו מאופיינת בקיומן של שתי הוראות נפרדות: האחת – כללית, והשנייה – מתייחסת למקרה או לפרט אחד מתוך הכלל. והשאלה הנשאלת היא: לשם מה באה ההוראה הנפרדת לפרט המסוים? דוגמה: בחומש שמות<sup>55</sup> מגדירה לנו התורה כלל: 'לא תעשו כל מלאכה'. ובשמות ל"ה, ג' מבארת התורה פרט מסוים שיצא מן הכלל: 'לא תבערו אש... ביום השבת'. הבערה הייתה בכלל של 'כל מלאכה', ומדוע היא נזכרת באופן פרטי? במסכת שבת נאמר:<sup>56</sup> 'מה הבערה שהיא אב מלאכה וחייבים עליה בפני עצמה – אף כל שהיא אב מלאכה חייבים עליה בפני עצמה'. כלומר, התורה ציינה בנפרד את מלאכת 'הבערה', כדי ללמדנו שכפי שהבערה היא מלאכה בפני עצמה והעובר עליה חייב קורבן, כך על כל מלאכה ומלאכה, האדם מתחייב בקורבן נפרד.

רש"י מביא כלל זה בפירושו לעניין חיוב אכילת מצה בפסח:

בחומש שמות נאמר: 'שבעת ימים מצות תאכלו...'<sup>57</sup> ואילו בחומש דברים נאמר: 'ששת ימים תאכל מצות'.<sup>58</sup> שני פסוקים אלו נראים כסותרים זה את זה.

רש"י:<sup>59</sup> '...לימד על אכילת מצה בשביעי שאינה חובה. ומכאן אתה למד לששת ימים, שהרי (היום ה') שביעי בכלל היה ויצא מן הכלל ללמד שאין אכילת מצה בו חובה אלא רשות, ולא ללמד על עצמו יצא, אלא ללמד על הכלל כולו יצא. מה שביעי רשות, אף כולם רשות. (חוץ מהלילה הראשון שהכתוב קבעו חובה, שנאמר: 'בערב תאכלו מצות' (שם' יב 18). אם כך, מתוך שהיום השביעי כפרט יצא מהכלל שבו הוא היה נתון קודם, שלפיו הבנו תחילה שיש חובה לאכול מצה כל שבעת הימים, לומדים אנו על כל הכלל, על כל ימי הפסח.

<sup>54</sup> בבלי, פסחים קכ ע"א.

<sup>55</sup> שמ' כ 10.

<sup>56</sup> בבלי, שבת ס ע"א.

<sup>57</sup> שמ' יב 5.

<sup>58</sup> דב' טז 8.

<sup>59</sup> רש"י בפירושו השני לדב' טז 8.



עיקרון לימודי נוסף המזכיר לנו תהליך אינדוקטיבי הוא 'בניין אב'. ניתן למצוא בתורה עניינים שיש ביניהם דמיון בתכונות או בדינים, ופרט אחד מהם המפורט במקום אחד בלבד, מלמד על כל העניינים הדומים לו, וכך יש להשוות את הדין של כל העניינים האחרים לדין הפרט.

דוגמה: בחומש דברים<sup>60</sup> נאמר: 'לא יקום עד אחד באיש'. על פסוק זה מעירה הגמרא, במסכת סוטה דף ל"א ע"ב: 'ממשמע שנאמר 'עד' איני יודע שהוא אחד? ומה תלמוד לומר 'אחד'? (כלומר, כיוון שכתוב 'עד' ביחיד, מובן לנו שמדובר בעד אחד. אם כך, מה מלמדת אותנו התוספת של המילה 'אחד'?). זה בניין אב: כל מקום שנאמר 'עד' – הרי כאן שניים, עד שיפרוט לך הכתוב 'אחד'. (המילה 'אחד' באה ללמדנו, שבכל מקום שכתוב 'עד' ביחיד, הכוונה היא לשניים. כלומר, שמשמעות המילה 'עד' בלשון התורה מקבילה למילה 'עדות' בלשוננו. ורק במקרים שבהם מצוינת התוספת 'אחד', מדובר בעד בודד). אם כך, הרעיון של בניין אב הוא שממקור אחד (כפרט) המלמד אותנו כלל מסוים, אנו למדים על כלל המקורות המקיימים את אותו תנאי. למעשה, ניתן למצוא דוגמאות לבניין אב הנלמד משני כתובים (ואפילו משלושה). במצב זה, אנו לומדים את התכונות המשותפות לשני דינים, ומתכונות אלו אנו לומדים דין כללי, שיחול על כל בעלי התכונות הזוהות לתכונות שמצאנו בשני המלמדים. להלן דוגמה בטבלה מס' 3:

טבלה מס' 3. השוואת מתכונות בין שני דינים ללימוד דין כללי

הדלקת הנרות במנורה	שילוח טמאים
וי' כד 4-1: צו את בני ישראל... להעלות נר תמיד... יערוך אותו אהרון	במ' ה 1-4: צו את בני ישראל וישלחו מן המחנה
במ' ח 3: ויעש כן אהרון אל מול פני המנורה העלה נרותיה, כאשר ציווה ה'	ויעשו כן בני ישראל וישלחו אותם אל מחוץ למחנה
וי' כד: חוקת עולם לדורותיכם	במ' יט 10: והיתה לבני ישראל... לחוקת עולם

בשני המקרים נאמר 'צו את בני ישראל', והם נוהגים מיד ולדורות, וכך גם כל הצוואות – נוהגות גם מייד וגם לדורות. 'ויעש כן' – מייד, 'חוקת עולם' – לדורות.

שני העקרונות שהובאו עד כה עונים על ההגדרה של לימוד מהפרט אל הכלל. זוהי אינדוקציה לוגית, שכן חסר בהם התהליך האינדוקטיבי המתמטי, שלפיו כל נכונות של שלב אחד גוררת את נכונותו של השלב הבא. דהיינו, 'שרשרת' של טענות נכונות גורמת לנכונותה של הטענה הבאה בתור. דוגמאות<sup>61</sup> לתהליכים אינדוקטיביים, שבהם קיומו של שלב אחד גורר את קיומו של השלב הבא:

שרשרת הדורות: בספר יואל<sup>62</sup> נאמר: 'שמעו זאת הזקנים והאזינו כל יושבי הארץ היתה זו בימיכם ואם בימי אבותיכם? עליה לבניכם ספרו, ובניכם לבניהם ובניהם לדור אחר'. יואל הנביא מנבא על תופעה חד-פעמית של ארבה כבד, שכמוהו לא היה וגם לא יהיה לעולם. בדבריו הוא אומר, שאילו הייתה תופעה חריגה שכזו בעבר, הם בוודאי היו שומעים על כך מאבותיהם. וכיצד הייתה עוברת הידיעה? מתואר לנו כאן

<sup>60</sup> דב' יט 15.

<sup>61</sup> ג' ארליך, 'האינדוקציה המתמטית במשנה ובתלמוד', הגיון, א (תשמ"ט), עמ' 44-68.

<sup>62</sup> יואל א 2-3.



תהליך של העברה מאחד לשני, כאשר הביטוי: 'ובניהם לדור אחר' מתאר את המעבר הכללי מהדור ה-1 לדור ה- $n+1$ .

סדרת הנזירים: המשנה<sup>63</sup> אומרת: 'מי שאמר 'הריני נזיר' ושמע חברו ואמר 'ואני', 'ואני' – הרי כולם נזירים. הותר הראשון – הותרו כולם. הותר אחרון – האחרון מותר וכולם אסורין'. אדם יכול להפריש את עצמו לנזירות לתקופה מוגבלת, ואז חלות עליו שלוש מגבלות: 1. איסור שתיית יין; 2. איסור תספורת; 3. איסור היטמאות למת. (ישנן הלכות רבות נוספות הנוגעות לנזירות עצמה, לעצם קבלת הנזירות – מתי האמירה מחייבת, וכן לעניין התרת הנזירות וכד').

הגמרא<sup>64</sup> דנה במצב שבו אדם מקבל על עצמו נזירות ואנשים נוספים סביבו מצטרפים לאמירתו ומתכוונים בכך לקבל על עצמם נזירות. במהלך הדברים, דנה הגמרא כיצד לפרש את כוונת שורת האנשים המביעים בזה אחר זה נכונות לקבל על עצמם נזירות. האם אמירת 'ואני' מבטאת כוונה לקבל נזירות כמו הראשון, או כמו זה שאמר 'ואני' לפניו? לעניין האינדוקציה, נראה כי בהמשך הגמרא מובאת ברייתא: 'תא שמע דתניא בהדיא (בא ושמע שכתוב בפרוש): הותר הראשון – הותרו כולם, הותר האחרון – האחרון מותר וכולם אסורין. הותר אמצעי, הימנו ולמטה – מותר, הימנו ולמעלה – אסור. שמע מינה, חד בחבריה מתפיס. שמע מינה!'. כלומר, משתמע מהדברים שכל נזיר בסדרה קיבל על עצמו נזירות בגלל הקודם לו, ולכן אם הותר האדם ה- $n$ , מסתבר שהאדם ה- $n+1$  גם הוא איננו נזיר, שהרי הוא (האדם ה- $n+1$ ) קיבל על עצמו נזירות כמו הקודם לו (האדם ה- $n$ ), ובאינדוקציה, כל אלו שלמטה ממנו (כלומר, כל אלו שקיבלו נזירות אחריו) – מותרים, דהיינו, הם אינם נזירים.

שתיית יין ללא סוף: בחומש דברים נאמר: 'ואכלת ושבעת וברכת...'<sup>65</sup> – ומכאן החיוב בברכת המזון. לדעת רבן גמליאל, יש לברך ברכת המזון לא רק לאחר אכילת לחם וכד', אלא לאחר אכילת כל אחד משבעת המינים שנשתבחה בהם ארצנו. שלושה אנשים או יותר שאכלו ביחד, צריכים לזמן. יש דעה שברכת הזימון 'טעונה כוס', דהיינו, שיש לשתות לאחר ברכת המזון את היין שליווה את ברכת המזון.

הגמרא<sup>66</sup> מתייחסת למצב זה ואומרת: 'וא"ת, לרבן גמליאל דאמר ג' ברכות שלמות וסבירי ליה מזמנים על שבעת המינים, או סבירי ליה דברכה טעונה כוס, אם כך – יזמנו, ואם כך – יזמנו לעולם'. כלומר, לפי רבן גמליאל, שסבור שגם על שבעת המינים יש צורך בברכת המזון, יוצא שכאשר אוכלים ומזמנים עם כוס, יש צורך אחר כך לשוב ולזמן על היין. ושוב יש לעשות זאת עם כוס נוספת – שנייה. בצורה זו, הכוס השנייה מחייבת זימון עם כוס שלישית, והכוס השלישית מחייבת זימון עם כוס רביעית, וכך ישובו ויזמנו לעולם. רבים מתמודדים עם שאלת 'אין סוף הכוסות', אך מעניין לראות את הניסוח בגנוזי ראשונים לר' אברהם אלאשבילי (אבי הריטב"א, ויש הסוברים כי הדברים הם של הריטב"א עצמו): 'ומזמנים עליו וחוזרים ומברכים על כוס אחר, וכן לעולם, ואם כן אין לדבר סוף'. ניסוח זה מקביל להוכחה אינדוקטיבית מושלמת. יש כאן הבחנה ברורה בין שלב המעבר – שאם שותים כוס  $n$ , מתחייבים בשתיית הכוס ה- $n+1$  – לבין המסקנה הסופית, שהדבר נכון לכל כוס (ואם כך – אין לדבר סוף).

<sup>63</sup> משנה, נזיר ד, א.

<sup>64</sup> בבלי, נזיר כא ע"א.

<sup>65</sup> דב' ח 10.

<sup>66</sup> בבלי, ברכות לו ע"א.

## סיכום

במאמר זה הצגנו שישה מושגים מתמטיים הנלמדים בבתי הספר בחטיבות הביניים ובחטיבה העליונה מתוך הקשרם למקורות היהודיים. הצגנו את המושגים: ממוצע חשבוני, יחס ופרופורציה, פלינדרום, חזקות ולוגריתמים, עצרת ואינדוקציה. מורים למתמטיקה והמתעניינים בתחום זה יכולים לשלב את המתואר במאמרנו לגבי כל אחד מהמושגים כרקע וכחיוק להוראתם בכיתה, וכמובן מורים בתחום היהדות יכולים להיעזר בדיון המתמטי לגבי כל מושג מהמקורות. למעשה, הדרך שבה מוצגים המושגים יכולה להשתלב במערך שיעור המוגש בדרך מפורטת וברורה למורה ולתלמיד. תקוותנו היא שמורים ישתמשו בדברים המופיעים כאן לתועלת ההוראה והלימוד על כל רובדיהם.

## Six Mathematical Concepts in Scripture and the Writings of the Sages

Ayala Raviv and Monik Hadad

### Abstract

This article describes six mathematical concepts that appear in the Bible and the manuscripts of CHAZA'L. The concepts to be presented are: Accounting average, ratio, Palindrome, robustness and logarithms, factorial, induction. The concepts will be presented in their mathematical description and as they appear in the Bible and the manuscripts of CHAZA'L.

The mathematical concepts selected are included in the formal middle school and high school curriculum. The presenting and teaching of mathematical study material from the sources of Judaism is an example of multidisciplinary learning that is currently welcomed in the educational system. Teaching the Jewish sources of mathematical concepts will enrich the learning of mathematics as teaching of history and the philosophy of science enriches scientific learning. The concepts explained here appear in the manuscripts of Judaism as their exact or as similar mathematical meaning today. Sometimes they are used as philosophical concepts, which can be discussed in the system of human custom and behavior, even outside the mathematical system.

This article calls teachers and educators, both those who teach math and who teach Judaism, to address the theory and practice of teaching mathematics from a Jewish perspective: To demonstrate the sympathetic attitude of Judaism to mathematics on the one hand, and the exceptional mathematical and scientific knowledge of Jewish scholars, on the other.

**Keywords:** Mathematical concepts, arithmetic mean, ratio, palindrome, robustness and logarithms, factorial, induction

## ‘באור התנועה הקולית’<sup>1</sup>

קריאה פרשנית באמצעות פעילות קולית – כי ‘שיר הוא לא רק מילים’

נורית צדרבוים

‘המוזיקה היא רעש חושב’ (ויקטור הוגו)

### תקציר

המאמר מציע דרך ייחודית לקריאה פרשנית ומציג אותה – זוהי קריאה פרשנית ליצירה ספרותית המבוססת על גישה שבה הקורא מזהה בטקסט רמזים המאפשרים הפעלה יוצרת. גישה זו מזמנת לקורא הפרשן יצירתיות, ובאופן זה מתקיים דיאלוג יצירתי חי בין היוצרה-מחבר ובין הקורא-הפרשן. ההפעלה נוצרת בהשראת הרמיזות העולות מן הטקסט, שאותן חשף הקורא. הפעלה זו נהפכת לכלי פרשנות, המאפשר לחשוף רבדים נוספים ולגלות אותם. הפעלה מסוג זה מרחיבה את הטקסט, מחיה אותו ומעניקה לו משמעויות עומק.

במאמר אני מציגה את הגישה העומדת בבסיס העניין, המצביעה על הפוטנציאל הרב-אומנותי של טקסט ספרותי ועל מימושו, את השיר שנבחר, את ההפעלה כפי שהייתה בפועל, ולאחר מכן את הקריאה הפרשנית שהתאפשרה ונוצרה בעקבות הפעלה זו.

### מילות מפתח:

פרשנות דינמית מבצעת, קריאה פרשנית בין-תחומית, שירה, קריאה בין-טקסטואלית

### א. ‘שיר הוא לא רק מילים’ – הקדמה

‘שיר הוא לא רק מילים’ אומרת המשוררת וילהלמינה זיוה ברנדס-סוסק כפתיח לפעילות שהיא מציעה וכמוטו לעבודתה בהפקת סרטוני וידאו ארט המבוססים על שירתה ועל שירת חברים. סרטוני הווידאו ארט הם חלק מיצירתה הרב-ממדית שיש בה תנועה, מראה, ציור, מוזיקה ואפקטים נוספים המשמשים בשיר ומשרתים אותו בזמן.

על פי האירוע שהוזמנתי אליו, ובעקבות עיון בהגדרת המשוררת האומרת ש’שיר הוא לא רק מילים’, פיתחתי הפעלה למשתתפים. במאמר זה אני מבקשת להציג באופן מעשי ורעיוני כיצד אפשר לערוך קריאה פעילה, וכיצד קריאה זו יכולה לשמש כלי לקריאה פרשנית.

<sup>1</sup> הכותרת היא ציטוט מתוך השיר של וילהלמינה זיוה ברנדס-סוסק, שבו עוסק המאמר.

לציטוט (מדעי הרוח) – נ’ צדרבוים, “באור התנועה הקולית”: קריאה פרשנית באמצעות פעילות קולית – כי “שיר הוא לא רק מילים”, חמדעת, יב (תש”ף).

### פרטי המחבר:

ד”ר נורית צדרבוים

המכללה האקדמית לחברה ואומנויות – ASA

דוא”ל: nuritartist@gmail.com

בחרתי בשיר 'יממה באור התנועה'<sup>2</sup> וכתבתי אותו מחדש כתכליל (פרטיטורה)<sup>3</sup> לביצוע. הטקסט החדש של השיר, כלומר הפרטיטורה, הועלה למצגת, והקהל, כל כולו משוררים, היה יכול לצפות בהוראות ולבצע אותן בהנחייתי בעודי בתפקיד שהוגדר – המנצח/הסולן.

אציג תחילה את התפיסה הרעיונית שעליה אני מבססת את הבחירה בפעילות מסוג זה, לאחר מכן את התכליל (הוראות הביצוע) ולאחר מכן את הפרשנות. כל זאת כדי להציג דרך אחרת לקריאה פרשנית.

חשוב לציין ולהדגיש שההנחיות לביצוע, והביצוע עצמו, נבעו מחשיבה אשר הייתה בעיקרה אינטואיטיבית. היא נבעה מתוך אמונה פנימית עמוקה שבשיר זה קיימת אפשרות כזאת. רק לאחר הביצוע, ולאחר עיון מחודש בתהליך ובתוצר, ביקשתי לבדוק אם זה באמת יכול להיות כלי פרשני. את תוצאות הבדיקה אני מביאה במאמר זה.

## ב. פוטנציאל רב־אומנותי של טקסט ספרותי

לא היו לי כוונות תיאטרליות בידוריות וגם לא חשבתי על מופע. המופע, לכאורה, היה התוצאה או הפעילות שהתקיימה שם באותה עת. בתחילה הייתה מטרתי לנסות לממש את הצהרת הכוונה של המשוררת שכינסה את האירוע והכתירה אותו בכותרת 'שיר הוא לא רק מילים'. לאחר מכן מצאתי לנכון לבחון זאת, ללמוד את התופעה ולנסות לענות על השאלה – מה הוא, אם כן? ומה הוא עוד יכול להיות? איך? ולמה?

כוונתי הייתה להשתמש בקריאה קולית – דינמית, כהדגמה לצורה ולדרך של קריאה פרשנית. התבססתי על הרעיון שאזולאי,<sup>4</sup> המדברת על הפוטנציאל הרב־אומנותי שיכול להימצא בטקסט ספרותי ומימושו, מציגה. אזולאי מתבססת במאמרה על גישות שרואות את הקורא הפרשן כסוג של אומן מבצע, על תפיסות פוסט־מודרניות של קריאה פרשנית ככתובה מחדש ועל הגישה המציגה את הטקסט כתלוי קורא.

על פי אזולאי, צורה זו של קריאה פרשנית אומרת שביצירות ספרותיות רבות יש פוטנציאל פרפורמטיבי אחד או יותר אשר אפשר לממשו. מתודה זו מנסה לזהות בטקסט יסודות, שיש בהם פוטנציאל למימוש באמצעים אומנותיים מגוונים, כגון דרמה, פנטומימה, ציור מוזיקה ועוד.

הפוטנציאל הוא כוח של סוג אומנות מסוים שהטקסט עשוי לטמון בחובו, אשר אפשר לאתר אותו, לזהותו ולאחר מכן להכין את היצירה לקראת מימושה על פי אותו כוח. מימוש הפוטנציאל האומנותי הספציפי ממחיש את היסוד האומנותי הייחודי אשר חבוי בטקסט הספרותי שעוסקים בו, והוא מוסיף היבטים חדשים לפרשנותו.<sup>5</sup>

זיהוי הפוטנציאל שטמון בטקסט, ולאחר מכן מימושו, מאפשר הבנה מחודשת של היצירה, והמיוחד שבה שהיא משתפת את הקורא בתהליך יצירתי שנובע מהטקסט עצמו. קריאה פעילה זו אשר משתמשת בשדה אומנותי אחר ונוסף, מובילה לתובנות רעננות חדשות. שיתוף פעולה יצירתי זה בין הקורא ליצירה, קריאה פעילה, אינו מתמצה בהנאה אסתטית בלבד. צורת קריאה זו תובעת מהקורא לזהות את הפוטנציאל הטמון בטקסט,

<sup>2</sup> את השיר חיברה המשוררת וילהלמינה זיוה ברנדס־סוסק. השיר טרם פורסם בספר אך הוצג במהלך מפגש משוררים בשם 'שיר הוא לא רק מילים' שהתקיים בבית הסופר בתאריך 1.5.2014.

<sup>3</sup> ספר תווים ובו כל תפקידי הכלים והקולות המשתתפים ביצירה מוזיקלית.

<sup>4</sup> א' אזולאי, 'הפוטנציאל הרב־אומנותי של טקסט ספרותי ומימושו: עיון, עיצוב דרכי־קריאה ודרכי־הוראה', שאנן, יד (תשס"ט), עמ' 145–178.

<sup>5</sup> שם.

להוכיח את קיומו ולהכין את הטקסט לקראת הקריאה הפעילה, כלומר לקראת מימושו. פעילות זו הופכת את הקורא מקורא סביל לקורא פעיל, יצירתי ויוצר.

החיבור בין כמה תחומי אומנות לצורך קריאה פרשנית של טקסט מעוגן גם בתפיסה הבינ־טקסטואלית הטוענת לעירוב של טקסטים מגוונים בתוך יצירה ספרותית אחת ולניהול שיח טקסטואלי בין טקסטים מכמה תחומים. זו כמובן אינה מתודה שבאה במקום מתודות קריאה מקובלות, אלא מציעה נדבך לעיון שונה ש'עשוי לזמן רוב פרשני מקורי'.<sup>6</sup>

גישה החדשנית של אזולאי המבקשת להפוך את הקורא ליוצר מבצע, ועוד קודם לכן לסוג של בלש המזהה סימנים, מבוססת על תאוריות שדנות בקשר שבין הקורא לטקסט. תאוריות אלה מייצגות גישות מודרניות ופוסט־מודרניות ומדגישות את חשיבות הקורא ביחס לטקסט ואת המנדט שניתן לו בתהליך הקריאה. גישות אלה טוענות שהטקסט הוא תלוי קורא, ללא קורא אין טקסט, כפי שמציין בארת ומוסיף 'על בימת הטקסט, אין שום מעקה: אין מישהו פעיל מאחורי הטקסט (הסופר) ומישהו סביל לפניו (הקורא); אין סובייקט ואובייקט',<sup>7</sup> יש שניים שווים הנוקקים זה לזה. בארת אף מדגיש ש'הטקסט הוא פְּטִיש והפטיש הזה חושק בי',<sup>8</sup> כלומר בקורא הפרשן היצירתי, כפי שהוא מטעים. צורן מתאר את הקורא כ'נמען' ומציין שהוא 'חלק בלתי נפרד מן המחשבה אודות הטקסט'.<sup>9</sup> מכאן עולה שגדרשת מהקורא שותפות פעילה, הוא נדרש להשתמש במכלול הידע הקודם שלו כדי לתת פשר לטקסט,<sup>10</sup> הוא מביא לסצנת הקריאה הפרשנית את ידיעותיו ואת עולמו. שטראוס מעמיק הנחה זו וטוען ש'מקום ישותה של היצירה, אינו הספר באותיותיו, אלא תודעתו של הקורא'.<sup>11</sup> הקורא אמור להיות קשוב באופן מלא ונאמן לתודעה שלו.

בנימין הרשב מתאר את היחסים בין הקורא לבין הטקסט ומציג את הקורא הפרשן כבעל תפקיד פעיל ואומר ש'הטקסט מניח רשת שלמה של קישורים בין יסודות, שעל הקורא לבצע'.<sup>12</sup> הוא רואה בקריאה הפרשנית ארגון פעיל של החומרים השונים, המתרחש בתודעתו. בהמשך נציע את דרך המיוחדת לארגן החומרים, אשר מרחיבה את הצעתו של הרשב המדבר על תפקידו הפעיל של הקורא. אני מבקשת לראות במילה 'פעיל' רמיזה, לסוגי הפעילות אותה הציעה למשל אזולאי במאמרה, אותה אני מציעה כאן.

הקריאה הפרשנית בגישה הפרפורמטיבית מציעה לדעתי הרחבה נוספת לתפיסה הבסיסית שמציג לוי<sup>13</sup> המתבסס על גדר וטוען שמרגע שהסתיימה כתיבת היצירה הספרותית היא כבר לא עומדת בחזקתו של היוצר, אלא יוצאת לחיים עצמאיים. לעיתים היא 'מגלמת תובנות ומשמעויות, שהיוצר או המחבר לא העלו על הדעת כלל'. לדבריו, כל טקסט מכיל ומייצג יותר מכוונת המחבר, ולפיכך הוא רואה בפעילות של הקורא הפרשן, פעילות יוצרת בפני עצמה. כלומר, וכדבריה של אזולאי הקורא הוא 'אמן מבצע'.

הקריאה הפרשנית עברה מעקרון 'המימזיס' שהוא עקרון המדבר על חיקוי המציאות הבוחנת את היצירה ביחסה לעולם וליוצר, לעקרון 'הסמיוזיס' המתייחסת לאופנים שבהם הקורא מעצב את משמעות הטקסט הנקרא, מבנה את משמעות היצירה, ומייצר ממנה טקסט חדש. תוצר של קריאה פעילה ויצירתית.

<sup>6</sup> שם, עמ' 147.

<sup>7</sup> ר' בארת, הנאת הטקסט; וריאציות על הכתב (מהדורה שנייה), תרגם א' להב, תל אביב 2007, עמ' 35.

<sup>8</sup> שם, עמ' 43.

<sup>9</sup> ג' צורן, טקסט, עולם, מרחב: דרכי ארגונו של המרחב בטקסט הסיפורי, תל אביב 1997, עמ' 31.

<sup>10</sup> א' אלקדלהמן, הקסם שבקשר: אינטרטקסט, קריאה ופיתוח חשיבה, תל אביב תשס"ו, עמ' 21.

<sup>11</sup> א"ל שטראוס, בדרכי הספרות: עיונים בספרות ישראל ובספרות העמים, ירושלים תשל"ו, עמ' 16.

<sup>12</sup> ב' הרשב, שדה ומסגרת: מסות בתיאוריה של ספרות ומשמעות, ירושלים תש"ס, עמ' 15.

<sup>13</sup> ד' לוי, הרמנויטיקה, תל אביב תשמ"ז, עמ' 130.

קריסטבה טוענת שהשפה הפיוטית והמילה הפיוטית מאופיינות ב'השקות' של טקסטים זה לזה. הטקסט אינו עומד בפני עצמו אלא רק טקסט ליד טקסטים אחרים,<sup>14</sup> ואלה מנהלים דיאלוגים זה עם זה. היום אנו רואים בכל תופעה תרבותית 'טקסט' (יציירת אמנות, הצגה, מופע, מחול). או כפי שמציינת זאת קשת 'המציאות עצמה הפכה ל'טקסט', והתרבות כמכלול הוגדרה כ'אינטרטקסט'.<sup>15</sup>

על פי גישה זו, וכפי שקריסטבה אף מטעימה, הדיאלוגים של הטקסט הנקרא מתנהלים עם הנמענים, עם דמויות, עם תרבות זמנם או עם זו שקדמה להם, ולפיכך הטקסט הנקרא הוא גם תלוי קונטקסט. כלומר, מתי, איפה ובפני מי הוא נקרא. האם הוא נקרא בכתה, בקבוצה או בקרב קהל ספרותי רחב.<sup>16</sup>

תהליך זה, המציע קריאה פעילה, הרואה את הקורא הפרשן כיוצר מבצע, המזמן ומציג שימוש באומנות נוספת אגב זיהוי הנוכחות שלה בטקסט, הוביל אותי להציע קריאה אשר אנו עושים בה עוד דברים עם המילים, במקרה הזה עם מילות השיר. בספרו 'איך עושים דברים עם המילים'<sup>17</sup> אוסטין מציג תפיסה חדשנית ומציע את המושגים 'מעשה דיבור' ו'מבע ביצוע'. בניגוד לתפיסה המסורתית, הטוענת שיש לראות את המילים כמייצגות דברים בעולם ואת המשפטים כמעבירים תוכן, לפי אוסטין באמצעות המילים אפשר 'לעשות' דברים. בכך הוא מקדש את 'מעשה הדיבור' ומציג גישה חדשה המספקת מענה לשאלה 'איך מקשיבים לשפה'.

גישות נוספות אשר תומכות בבחירה זו עולות מתוך תאוריות של חוקרים בין טקסטואליים מוכרים, ובכלל זה גם תפיסתי שלי. קשת מצביעה על דינמיקה בין-טקסטואלית המייצרת סוג של קוראים כותבים אשר משתתפים באופן יצירתי ומתוך חירות בתהליך של הבניית משמעות, ובעצם 'כותבים את הטקסט מחדש'.<sup>18</sup>

הפעילות אותה אני מציעה נשענת על הנחה זו ומרחיבה אותה. רוצה לומר שקיימת כאן דינמיקה של קבוצה 'הכותבת' את הטקסט החדש באמצעות מחוות צליליות, מקצביות, קוליות והבן-תיות, וכן בחירות בתהליך הבניית המשמעות, כפי שנראה בהמשך.

כל דבר בלשון הוא אינטרטקסטואלי, אומר רולאן בארת, מרחיב את גבולות המושג ומכיל אותו כמעט על כל גילויי הלשון. על פי טענתו כל גילויי הלשון, כל מילה, כל יחידת מבע בלשון נהפכת לבין-טקסטואלית. מילה מהדהדת למילה, לצליל, לקול, לתנועת דיבור ולהברה. אני מחברת גישה וטענה זו לתפיסתה של אזולאי האומרת שהפוטנציאל לפעילות הפרפורמטיבית כבר נרמז בטקסט. בגישה זו תומכת גם גישתו של סוסיר<sup>19</sup> האומר שכל דבר בלשון הכתובה היה קודם לכן בלשון המדוברת. רוצה לומר שהדיבור והקול הם 'טקסט' בפני עצמו, מנקודת ראות אינטרטקסטואלית, הרואה את התרבות ואת המציאות עצמה כטקסט. לפיכך קולות – מקצב – תנועה – הברה שזוהו בשיר אפשרו לי לממש את הטקסט 'דרך הלשון'.

בארט רואה בטקסט רשת של אותות שונים, סימני עקבות מטושטשים המרמזים לדברים אחרים שמחוצה להם, ואזולאי מדמה את הקורא הפרשן ל'בלש' התר אחר הרמזים הסמויים-הגלויים. בהתייחס לכך, אפשר להניח שהקורא הפרשן מזהה רמזים בטקסט,

14 J. Kristeva, *Desire in Language: A Semiotic to Literature and Art*, trans: T. Gora, A. Gardine, & L. S. Roudiez, New York 1980, pp. 66.

15 ש' קשת, אמרינא אחותי את: גלגולו של סיפור חוזר בתרבות ישראל, רעננה 2003, עמ' 17.

16 R. Beach, 'Constructing real and text worlds in responding to literature', *Theory into Practice*, 37,3 (1998), pp. 176–185.

17 ג'ל אוסטין, איך עושים דברים עם מילים, תרגם ג' אלגת, תל אביב 2006.

18 קשת (לעיל הערה 15), עמ' 18.

19 פ' דהיסוסיר, קורס בבלשנות כללית, תרגם א' להב, תל אביב 2005.

ופועל בהתאם להם. במקרה הנדון אנו מדברים על רמזים שמצביעים על פוטנציאל פרפורמטיבי. לאקאן<sup>20</sup> מתייחס לדיבור וטוען שיש לו תפקיד של מתווך, והוא אינו רק בבחינת תשדורת צלילית, כי אם גם משהו מעבר לזה – הוא פעולה.

לסיכום דעות אלה ברצוני להציג רעיון נוסף אותו אני גוזרת מגישתה של קריסטבה,<sup>21</sup> הטוענת כי 'כל טקסט מורכב מבליע וממיר בתוכו טקסט אחר'. קריסטבה עסקה בבלשנות מצד אחד ובפסיכיאטריה מצד אחר. מכאן היא מציגה ומתארת את הילד כאשר הוא נמצא בשלב של טרום – שפה. זה השלב שבו הוא מתייחס לעולם ללא מילים. בשלב הזה עולמו הוא עולם קמאי, חושני וסוער ועל אף שאין לו עדיין שפה הוא מתקשר עם העולם באמצעות שפת הסמיוטי (semiotic), כפי שהיא מכנה זאת. שפת הסמיוטי כוללת מקצב, תחושות גופניות, תנועה, וקשר רבי-חושי טוטלי עם האם. בשלב הזה, ובצורת התקשורת שלו, הוא קולט ומגיב: ממלמל צלילים שהוא שומע, מחקה מקצבים והוגה הברות. כל זאת כשהוא נמצא בשלב הטרום-שפה. במילים אחרות זו שפתו.

בשלב שבו הוא רוכש את השפה, ניתק קשר חושי זה של הילד עם העולם. זה השלב בו הוא עובר לעולם הנשלט על ידי חוקים ונורמות חברתיות ואלה מיוצגות באמצעות השפה הסימבולית. זו שפה חד משמעית, שיטתית בחוקיה, אחידה ושונה במהותה מאופני ההתקשורת החושיים שהיו לו כשהיה בשלב הקודם, כאשר דיבר בשפת הסמיוטי.

שתי צורות אלה של השפה יוצרים, על פי קריסטבה שני סוגי טקסט אותם היא מכנה 'פנוטקסט' (phenotext) ו'גנוטקסט' (genotext). הפנוטקסט מתאר טקסטים הכתובים בשפה תקשורתית ובמבנה ברור, בדומה לשפה הסימבולית. הגנוטקסט, מתאר טקסטים אשר נובעים מהלא מודע ומתאפיינים במקצב, בחזרות מרובות, בארגון בלתי ברור, בתחביר פרוע ובאי בהירות, בדומה לשפת הסמיוטי.

קריסטבה מבקשת להסביר בדרך זו את מקומה של השפה הפיוטית. על פי טענתה השפה הפיוטית פועלת בתוך השפה הסימבולית, משום שזו דרך המבע היחידה האפשרית, אך יחד עם זאת, ובזה כוחה, היא מצליחה לפרוץ את גבולותיה של השפה הסימבולית. תהליך זה מתרחש בדרכים אוונגרדיות ואזוטריות, כפי שמסבירה זאת אלקדלהמן.<sup>22</sup>

לדעתי, גישה זו של קריסטבה, נותנת חיזוק והצדקה לפעילות אותה אני מבקשת להציג כאן, וכן, ובכלל לתפיסתה ולגישתה של אזולאי. קריסטבה מסבירה וטוענת שהשפה הפיוטית מצליחה להביע את הבלתי אפשרי להבעה ושואפת לשבור את המחסומים של השפה הסימבולית. אני טוענת, בהקשר ובהמשך, שכאשר אנו מזהים רמזים המעידים על הפוטנציאל הפרפורמטיבי המצוי בטקסט, אנו למעשה חוברים אל השפה הפיוטית, זו המבקשת לספר (על דרך ההסתרה) על החלקים האחרים של הטקסט, אלה הקמאיים, החושניים והסוערים. הפעילות הפרפורמטיבית, הופכת להיות גשר וקשר ישיר, לאותם חלקים חושיים – רגשיים – סוערים ואחרים, אשר נמצאים בין הקפלים הסמיוטיים של הטקסט הגלוי.

היוצר מביא עימו אל תהליך היצירה את כל האינוונטר שהוא נושא עימו במודע ושלא במודע. גם הקורא, הסובייקט מכיל בתוכו מאגר של טקסטים, חוויות, זיכרונות, ידע ומידע אשר גם הם מודעים וניצתים בבהירות, ואחרים חמקמקים ובלתי מודעים.<sup>23</sup> מפגש קריאה זה הופך את הקורא ליוצר בפני עצמו. הזרם המרכזי בחקר הגישות הבינ־טקסטואלית מניח

<sup>20</sup> א' ואנייה, לאקאן, תרגם ע' סקברר, תל אביב 2004, עמ' 20.

<sup>21</sup> J. Kristeva, 'Words, Dialog and the Novel', T. Moi (ed.), *The Kristeva Reader*, New York 1986, pp. 37

<sup>22</sup> אלקדלהמן (לעיל הערה 10), עמ' 25–26.

<sup>23</sup> בארת (לעיל הערה 7).



שהיצירה נוצרת כביכול מחדש על ידי הקורא באמצעות תהליך מתמשך המתרחש בקריאה, כפי שגם צוין למעלה.

במקרה המובא להלן הייתי היוצר שקלט מתוך הטקסט רמזים לפעילות פרשנית יוצרת, או, כלשונה של אזולאי, שמעתי את 'קריאתו' של הטקסט למימוש. צירפתי קבוצה 'מסייעת' ותומכת. זה היה המפגש האישי שלי כסובייקט קורא עם הטקסט. קשת מסבירה ש'נקודת המפגש היא בתווך, בין העמדות וההתכוננויות המשוקעות בטקסט לבין הקורא, על מכלול אישיותו האינדיבידואלית והתרבותית. במילים אחרות: מימוש היצירה מתרחש אפוא מתוך ההנחות והמגבלות שמטיל הטקסט על תהליך הקריאה ועל-פי המיומנויות כמו גם המגבלות המצויות באישיותו של הקורא'.<sup>24</sup>

על בסיס גישות פרשניות אלה ניגשתי לפרויקט הנוכחי באירוע הספרותי שנקרא והוגדר 'שיר הוא לא רק מילים'. בהקשר זה ובהדהוד לאזולאי ולאוסטין אני מציעה 'לעשות עוד משהו עם המילים' היינו 'מעשה הדיבור'.

### ג. מעשה הדיבור, קריאה פעילה – הפוטנציאל ומימוש

בחרתי להציע קריאה פעילה, סוג של 'מוזיקה' – לקרוא את הטקסט אחרת. הכנתי 'תכליל' (פרטיטורה) – תוכנית עבודה לקריאה, אשר מצאתי ויצרתי בה משמעות לחלוקת ההברות, חזרה על מילים, אינטונציה, מהירות, מקצב וקצב, צליל הקול ומהירות.

את הפעילות שביקשתי לבצע הגדרתי כ'**תנועה מילולית קולית**' – סוג של פרפורמנס שנע בין מוזיקה ובין הצגה. פעילות זו מזכירה מקהלה, אך ללא מנגינה ותווים – המילים הם התווים. הרמזים שעלו מתוך הטקסט הצביעו על הפוטנציאל של הטקסט, והם שאפשרו לי להמירו לתכליל מוזיקלי, לממש אותו ולבחון את המשמעויות החדשות שעולות ממנו.

להלן השיר:

#### יממה באור התנועה / וילהלמינה זיוה ברנדס־סוסק

עם שחר מחי נְעוֹר  
 לְהַנִּיעַ לְאֵלֶתָר  
 אֶת מְרִכְז הָאוֹר  
 וְלִפְקוֹד עַל שְׂרִירֵי –  
 אֲסִירֵי הַתּוֹדָה  
 וּמְשַׁחְרְרֵי הַכְּפִיתָה –  
 עֲבוֹדָה קְדוּשָׁה:  
 לְהַתְנַעֵר פְּאָרֵי  
 לְעֲבוֹדָה הַבְּרִיאָה,  
 לְהַצְעִיד קְדִימָה  
 תַּפְאָרַת גִּיפָה.  
 גִּפִּי, כְּבֹדָן  
 אֲזִי מְקַלְלוֹת  
 לְאוֹרֵן הַיְפָה שֶׁל תְּנוּעוֹת,  
 מוֹצֵאוֹת צְעָדִים יְגָעִים  
 בְּמַחֹל תַּפְץ תִּיִּים  
 חוֹשֵׁק וּמְגִמֵּשׁ  
 תְּמָרִים אֲפָרִים

<sup>24</sup> קשת (לעיל הערה 15), עמ' 19.

בְּצִבְעֵי מָסָה חֲמָה  
 מוֹבִילָה בְּחִכְמָה  
 לְרִגְיַעַת הַלֵּילָה,  
 מְדַלֶּקֶה תְּנוּעַת אֹר חֲלוּמִית –  
 פְּרָפְטוּס מוֹבִילָה קָצוֹב לְמִנַּת  
 הַמִּתַּת שֶׁל חַיִּי

ואלה הם המילים אשר 'הסגירו' (לדעתי) את הפוטנציאל הפרפורמטיבי הטמון בטקסט. המילה 'תנועה' אשר מופיעה בצורות שונות 'יממה באור התנועה', 'להניע לאלתר' 'להתנער כארי' 'להצעיד קדימה', 'לאורן היפה של תנועות', 'מוציאות צעדים יגעים', 'מובילה בחוכמה' 'קצוב למנת' 'גפיי' 'שריריי'. כל המילים שצוינו כאן מדברות על תזוזה – הגוף הזע והנע הוא סוג של מטפורה בין-טקסטואלית, המרמזת שיש בשיר זה עניין של משקל, של קצב ושל מקצב. המשפט האחרון בשיר מסגיר זאת בהירות: 'פְּרָפְטוּס מוֹבִילָה קָצוֹב'.

'פרפטום מובילה' הוא מונח במוזיקה קלסית. זהו כינוי לפרק מהיר שבו תנועה בלתי פוסקת בערכי צליל קצרים.<sup>25</sup> במקור זו יש מכונה דמיונית המניעה את עצמה, מעין הזיה וחזיון תעתועים. 'פרפטום מובילה' היא מכונה היפותטית המייחלת להיות כזאת שמבצעת עבודה יעילה בלי לצרוך אנרגיה חיצונית ללא הפסק, כלומר תנועה נצחית.

מונח זה, המגיע מתחום המוזיקה, המילה 'קצוב' וכל שאר המילים המתארות תנועה, הובילו אותי להבין שברובד הסמוי של השיר טמון פוטנציאל מוזיקלי. שיערתי שיהיה אפשר ליצור מוזיקה מיוחדת בתהליך ההקראה כשלב מקדים לקריאה (הפרשנית). למדתי והסקתי זאת גם ממילים בשיר אשר משותפות לשפת השירה ולשפת המוזיקה – מקצב,<sup>26</sup> קצב,<sup>27</sup> משקל,<sup>28</sup> מפעם (טמפו)<sup>29</sup> ותנועה.<sup>30</sup>

הסימנים שנמצאו בטקסט היו אישור שאפשר 'לעשות עוד משהו עם המילים', כלומר קריאה מוזיקלית שיש בה משקל, קצב, מקצב, תנועה, קול ואינטונציה. כל זאת מלבד העברת התוכן המצוי במילים עצמן ונוסף על כך.

להלן ההצעה שלי למימוש הטקסט – לקריאה – בתנועה קולית. כלומר הפרטיטורה.

סולן: עם שחר מחי נְעוֹר

קהל: נַע – עוֹר, נַע – עוֹר

סולן: מחי נְעוֹר

קהל: (מקצב ט ט ט) אור אור אור – (למשוך) לֵה תְּנִיעַ

סולן: לְהַתְּנִיעַ לְאַלְתֵּר אֶת מְרִפְזוֹ הָאוֹר

<sup>25</sup> דוגמאות מוכרות לכך הן: הטוקטה לפסנתר של פרוקופייב, 'מעוף הדבורה' של רימסקי-קורסקוב ו'פרפטואום מובילה' מאת נובצ'ק לכינור ולפסנתר.

<sup>26</sup> מונח מוזיקלי בסיסי שמשמעו יחס בין משכי צלילים. מקצב מאגד בתוכו גם תבניות חוזרות של משכי צלילים. המקצב אינו קובע לברו את משך הצלילים, אלא בהתאם למפעם.

<sup>27</sup> מושג המתאר כל סוג של חזרה, במרווחי זמן קבועים או משתנים, ומשמש מושג יסודי במוזיקה ובריקוד. הקצב מורכב ממשקל, ממקצב וממפעם.

<sup>28</sup> ממאפייני השירה. הקפדה על הברות, רצף של תנועות וחצאי תנועות, הטעמות והדגשות.

<sup>29</sup> פירוש המילה טמפו באיטלקית – זמן, תנועה, מהירות. טמפו הוא מונח מוזיקלי המגדיר את הקצב של לחן מסוים.

<sup>30</sup> ווקל – הגה הנהגה על ידי פתיחה רחבה של הפה. תנועות מסומנות על ידי ניקוד.

קהל: (מקצב ט ט ט) **עור עור עור** – (למשוך) **לְהַתְנִיעַ**

**סולן:** לְפָקוּד עַל שְׂרִירֵי

קהל: (במקצב טי טי טי) **רִי רִי רִי**

**סולן:** אָסִירֵי הַתּוֹדָה

קהל: (במקצב ט ט ט ט) **תּוֹדָה. תּוֹדָה. תּוֹדָה. תּוֹדָה.**

**סולן:** וּמִשְׁחָרְרֵי כְּפִיתָה

קהל: (במקצב ט ט ט ט) **תָּטַּטְטְטְטְטְט** (למשוך) **לְהַתְנִיעַ** –

(במקצב ט ט ט) **עור עור עור**

**סולן:** עֲבוֹדָה קְדוֹשָׁה

קהל: (בשקט. במקצב ט ט ט) **שָׁה שָׁה שָׁה שָׁה**

**סולן:** לְהַתְנַעַר כְּאִרֵי לְעִבּוֹדַת הַבְּרִיאָה

קהל: (ט ט ט ט ט) **אָהָה. אָהָה. אָהָה.**

**סולן:** (בשאלה ט ט ט ט) רע ? זה רע ? זה רע ?

קהל: (במקצב ט ט ט ט) **זה טוב טוב טוב מאוד – בריא הא !**

**סולן:** לְהַצְעִיד קְדִימָה תַּפְאָרַת גּוֹפָה

קהל: (במקצב ט ט ט ט) **פָּה סוּל לְהַ סִי** – (במקצב ט ט ט ט) **שִׂיא שִׂיא שִׂיא שִׂיא**

**סולן:** גַּפִּי

קהל: (במקצב טי טי טי) **פִּי פִּי פִּי**

**סולן:** כְּבָדֵן אֲזִי

קהל: (במקצב טי טי טי) **זִי זִי זִי**

**סולן:** מְקַלִּילוֹת

קהל: (בנחישות, במקצב ט ט ט) **עוֹד. עוֹד. עוֹד.**

**סולן:** לְאוֹרֵן הַיְפָה שֶׁל תְּנוּעוֹת

קהל: (בהתלהבות, במקצב ט ט ט) **עוֹד. עוֹד. עוֹד.**

**סולן:** מוֹצִיאוֹת צְעָדִים יְגָעִים בְּמַחֲלוֹת

קהל: (נסחפים בהתלהבות, במקצב ט ט ט) **עוֹד. עוֹד. עוֹד.**

**סולן:** בְּמַחֲלוֹת חֲפֵץ חַיִּים חוֹשֵׁק וּמְגִמֵּשׁ חֲמָרִים אֲפָרִים

בְּצַבְעֵי מָסָה חֲמָה

קהל: (שואלים) מה? מה? מה?

סולן: כן. מובילה בחכמה לרגיעת הלילה –

קהל: ללה ללה ללה ללה

סולן: (ובשקט) מדליקה תנועת

קהל: אוררררררררררררר חלומיייתית ית ית ית

סולן: פּרָפְטוּם מוֹבִילָה אֵי יֵי יֵי

סולן וקהל: קצוב למנות המפתח של חיי יי יי

קצוב למנות המפתח של חיי יי יי

פּרָפְטוּם מוֹבִילָה

#### ד. קריאה פרשנית – ניתוח רבמדי

הקריאה הקולית, שאותה תיארתי בסעיף ג כ'תנועה מילולית קולית' הדגימה הלכה למעשה את הרעיון של מימוש הפוטנציאל שזוהה בטקסט. מימוש זה מציג 'מה עוד אפשר לעשות עם המילים'. או בלשונה של המשוררת שהיא עצמה פרפורמרי, 'שיר הוא לא רק מילים',<sup>31</sup> שיר יכול להיות גם קול וטון וכו'. הקוראים כקבוצה הם האומנים המבצעים, והקריאה הפעילה היא הפרשנות. אלא שבאומנות, כמו באומנות, קריאה פרשנית אחת אינה מספיקה אלא מזמנת ומבקשת את המשך הפרשנות.<sup>32</sup> במחקרי העוסק 'בציור דיוקן עצמי' בכמה רמות של פרשנות, טבעתי את המונח 'שרשרת ההתבוננות'. כלומר, מאחר שהפרשנות הייתה באמצעות פעילות אומנותית, ומאחר שפעילות אומנותית היא תמיד מטפורה וסמל, יש מקום ועניין להמשיך לעוד שלב של פרשנות.

אציג כאן כמה הדגמות לפרשנות המילולית, זו שהסתייעה בעקבות הפעילות המבצעת הפרפורמרי, שאותה כאמור אני מגדירה בו בזמן ככלי פרשני וכפרשנות ממעלה ראשונה, שאליה נסמכת, ועליה הפרשנות המילולית מסתמכת.

בקטע הראשון המילה 'נעור' נקטעת, והקהל קורא בהדגשה נע – עור. הקהל מזהה את התנועה שבשיר כבר בתוך המילה הראשונה 'נעור'. והקהל ממשיך וקורא 'עור עור עור'. קריאה זו מפרקת את המילה נעור (התעוררות) ומעלה את המילה 'עור', אשר בשמיעה היא נושאת עימה גם את המילה 'אור'. כך נוצרה, בתהליך של עיבוי, עוד משמעות. המילה 'אור' שמבצבת לפתע מתחברת לתחילת המשפט 'עם שחר' – כלומר, פעולת התעוררות מצריכה אור. המילה 'אור' אשר 'צצה' בסופו של המשפט מהדהדת על דרך הניגוד אל

<sup>31</sup> גילוי נאות: משוררת זו עוסקת בשנים האחרונות בהפקת עבודות וידאו ארט המבוססות על שירתה, ובהן היא משתמשת בתנועה, בציור, בצילום, בקול, במוזיקה ועוד.

<sup>32</sup> נ' צדרבוים, "ספר אובייקט" – דיוקן של אמן: תהליך של יצירה וחקירת ה"עצמי" במחקר פרשני מבוסס-אמנות, א' הוס, ל' קסן וע' שגב (עורכות), ליצור מחקר, לחקר יצירה: שימוש בדימויים במחקר חברתי בישראל, באר שבע תשע"ב, עמ' 221–248.

המילה 'שחר' אשר נושאת עימה בצלילה קונוטציה למילה 'שחור'. המשפט עצמו מדבר על הבלחה של אור מתוך החושך ומספר על התעוררות.

על הקשר העולה בין המילים 'אור' ו'עור' אנו יכולים ללמוד גם מתורתו של ר' מאיר, האומר שאילוהים הלביש את אדם וחיה בכותרות 'אור' ולא בכותרות 'עור' כמופיע בפסוק. ומה היו אותן כותרות אור לפי המדרש? 'אילו בגדי האדם הראשון שדומין לפנס, רחבים מלמטן וצרים מלמעלן'.<sup>33</sup>

קודם לכן הקהל מפרק את המילה נעור לשתי הברות נע – עור, מכאן אנו יכולים לשמוע את העיסוק בתנועה – מי נע? האור? העור? – בהמשך הדברים יתברר שניהם. אך מאחר שאנו עוסקים כאן בשמיעה ובקול, הרי שנוכל לשמוע גם את התביעה/הבקשה 'נא – אור' – שיאיר השחר או היום בכלל, או שיתעורר 'נא – עור'. הקריאה הקולית, הפירוק, ההדגשה, כל אלה מגלים את מכמני הטקסט והשפה ואת כוחן הרבימשמעי של המילים.

לאחר מכן הקריאה – 'אור, אור, אור' ואחר כך האופן שהקהל מושך בו את המילה 'ל' ה' נ' י' ע' – כבר מרמז ומכין את השומע לדבר שנאמר אחרי כן באופן ברור – 'להניע את מרכז האור'. כאן המשוררת כבר אומרת בעצמה את המילה 'אור' – אשר נרמזה קודם לכן ואשר חוזרת ומופיעה שוב בסוף השיר 'תנועת אור חלומית'. לאור יש תנועה, ואני מניחה שאין זו רק הכוונה לאור שהפציע עם שחר וגרם לגופה של המשוררת להתעורר, להתנער ולנוע, אלא גם לאור פנימי, זה שנמצא מתחת לעור הגלוי. המילה מרכז, גם היא מרמזת על כך. בפעם השנייה הקהל שוב חוזר על המילה 'עור' – שלוש פעמים, והפעם הקהל הוא שאומר 'עור'. שכן המילה, כאמור, כאשר היא נשמעת, היא משתמעת בכל אופניה. בפעם הזאת הקהל כבר מרמז גם על העניין הפיזי והגופני, שכן שורה לאחר מכן המשוררת אומרת: 'ולפקוד על שרירי' – אלה הם השרירים בגוף המכוסים ואחוזים (כפותים) בעור הגוף. הקהל חוזר על המילה 'כפיתה' וקורא במקצב מודגש 'תֵּט, תֵּט, תֵּט' – כמו תופי טס טס, כמו דפיקות הלב, המתעורר, המאיץ את הגוף, המרקיד אותו למחול המיועד 'מחול חפץ חיים'. מקצב התופים 'תֵּט, תֵּט' המצטרפים לתהליך העוררות וההתעוררות מייצר הקשר קונוטטיבי למילה 'עור' שכבר חולצה על ידי הקהל, ויחד יוצרים הקשר חדש – 'עור התוף', הוא הקרום המעביר תנודות קול לאוזן הפנימית. מכאן אנו למדים, ונראה זאת גם בהמשך הדברים, שבאותה יממה כל איברי הגוף נקראים להתאסף אל מלאכת ההוויה, אלה שנאמרים במפורש, ואלה שמתגלים בתהליך הפרשני.

בתהליך קריאה זה המקצבים והתנועה נהפכים לשותפים לפעילות המוחית המתקיימת בשיר. המוח המבקש להתניע, להפית תנועה בגוף ובשרירים, להעלות את מרכז האור הפנימי, לאוזן הפנימית להקשיב, לאפשר לאיברים לצאת במחול ולחבר בין רגש לשכל 'מוחי נעור', 'מוכילה בחכמה', וכל זאת ל'מחול חפץ חיים'.

הקהל נהפך לשותף פעיל לתנועה המבקשת והמתבקשת בשיר זה. המוח המבקש מהגוף, המשוררת המבקשת מהגוף, בקשה בריאה, בקשה לגוף מתפקד, בקשה לבריאה – כמו היוולדות מחדש, כפי שאנו למדים מתפילת שחרית אשר אדם מודה בה לבוראו על שקם 'ממוות' שנת לילה לחיים 'שהחזרת בי נשמת'.<sup>34</sup> החושך שנהפך לאור, שהפית אור בעור. הרמיזה למקורות היהודיים עולים מתוך צמד המילים 'להתנער כארי', כפי שהדבר מוזכר בפרקי אבות: 'יהודה בן תימא אומר, הוי עז כנמר, וקל כנשר, ורץ כצבי, וגבור כארי לעשות רצון אביך שבשמיים'.<sup>35</sup> וכפי שצמד מילים זה מופיע בקיצור שולחן ערוך הפותח במילים 'יתגבר כארי לעמוד בבוקר לעבודת בוראו'.

<sup>33</sup> בראשית רבה כ, כא (מהדורת תיאודור אלבק, כרך א, עמ' 196).

<sup>34</sup> מתוך תפילת שחרית.

<sup>35</sup> משנה, אבות ה, כ.

הקהל, מפרק את המילה 'קדושה' ומבקש בשקט לחזור על ההברה האחרונה 'שה, שה, שה' – מילה שמזכירה 'שקט'. המילה מרמזת אולי על לחש של תפילה. המקהלה דוברת, בקול, ובכל זאת משתיקה. בכך מרמזת על משפט מתוך פרקי אבות: 'כל ימיי גדלתי בין החכמים ולא מצאתי לגוף טוב אלא שתיקה'.<sup>36</sup> אלה הם החכמים אשר נרמזים מאוחר יותר בשורה האחרונה בשיר, 'מובילה בחכמה לרגיעת הלילה', כמו בתחילת השיר 'המוח נעור'.

כבר כאן, בעוד המשוררת מדברת על הבוקר, ההתעוררות, עבודת הבריאה של הבורא עצמו שמאפשר לנשמה לחזור אל הגוף מדי בוקר, וכן עבודת הבריאה של המשוררת עצמה, פעילותה במשך היום, האור שיפציע מתוך המרכז הפנימי שלה ויפעל בסנכרון עם גופה הער והפעיל ויתנהל בחוכמה עד לרגיעת הלילה. הקריאה של הקהל 'שה שה שה' מרמזת על שתיקה, על הטוב שבשתיקה ועל השתיקה היפה לחכמים. ובהיפוך, בעוד הקהל קורא בקול 'להשתקה', עולה מכאן גם הכוח של השתיקה הרועמת, המזכירה ש'סייג לחוכמה היא שתיקה'.

המילה 'בריאה', זוכה כאן בקריאה להדגשה, לפירוק ולחזרה 'אה. אהה. אהה'. האם מתגלה ועולה כאן תובנה חדשה? עולה שאלה, אשר אינה נגזרת ישירות מתוך מילות הטקסט, אך היא אפשר לדלותה מתוך צירוף של צלילים אשר אולי נשמעים מתוך המילה 'בריאה' – 'רע? זה רע?' ומיד עולה התשובה מתוך הקהל עצמו. 'זה טוב, טוב מאוד' – על סמך מה שנלמד (נשמע) מתוך הטקסט עצמו 'בריא – הא'. ומה אם כן בריא? 'להצמיד קדימה תפארת גופה'. מה שכבר למדנו קודם לכן למעלה, 'להעיר, לנער, להניע, להתנער'.

מתוך המילה 'גופה' הקהל גוזר וחוזר על ההברה האחרונה 'פה', ומשם ממשיך לנגן תווים 'סול, לה, סי' – ומושך את התו סי – למילה 'שיא' – זו 'תפארת גופה'. השרירים שוחררו מכפיתה, המוח תפקד ונתן הוראות להעיר, לנער, הרגליים צעדו קדימה – הפעילות הגיעה לשיאה – זו תפארת הגוף. זה השיא, אשר הגיע אלינו מתוך הקריאה הקולית.

לאחר מכן 'לאורן היפה של התנועות' ימשיך הקהל את האינטונציה שנגזרת מתוך סוף המילה, התנועות ויאמר: 'עוד, עוד, עוד' – כמו סוג של תמיכה ועידוד וכדי להוציא 'צעדים יגעים במחול חפץ חיים'. הקהל אומר 'עוד, עוד, עוד', אבל המשוררת והגוף יודעים היטב שהיממה הושלמה. השיר מתחיל ב'שחר', מסתיים ב'לילה', ולמרות כל הקצב והתנועה יש מנה קצובה. התנועה היא נצחית (פרפטום מובילה), ולכן הכול ישוב ויחזור, 'כי בא השמש וזרח השמש',<sup>37</sup> ועולם כמנהגו נוהג.

## ה. סיכום

זו הייתה הדגמה חלקית לתהליך הפרשני שנגזר מתוך הטקסט ומתוך המימוש של הפוטנציאל היצירתי אשר טמון בו.

תהליך המימוש של הפוטנציאל הטמון בטקסט התקיים כאמור בקבוצה אשר נוהגת לקרוא שירה ואשר הגדירה לעצמה את המטרות למפגש המיועד. מנחת האירוע הציבה לפני קהל המשוררים אתגר וביקשה להרחיב את הדרכים להקראת השיר. אני הצעתי להרחיב את אופן ההקראה, ומכאן גם להשפיע על הקריאה (הפרשנית).

צורה זו של קריאה מחייבת את הקורא עצמו לפעולה ממשית, והיא כמובן שונה מהקריאה הליניארית המוכרת שהיא עיבוד קוגניטיבי וחוויתי של טקסט מילולי. הקריאה הקולית שהצעתי כאן כתהליך של קריאה פרשנית, מוסיפה לתהליך הקריאה המוכר פעילות

<sup>36</sup> משנה, אבות א, יז.

<sup>37</sup> קהלת א 5.

ממשית בטקסט ועם הטקסט, על פי מה שהטקסט עצמו מזמן, ובדרך זו תורמת נדבך נוסף של התייחסות לטקסט. זו צורת קריאה אשר חוקרים פוסטמודרניים<sup>38</sup> מתייחסים בה לטקסט כאל אקט של פעולה ולא דווקא כאל אובייקט, ולפיכך אפשר לבצע בטקסט קריאה אקטיבית ויוצרנית.

גישות אלה רואות את הטקסט כאינסופי, תלוי קורא ומאפשרות לקורא היצירתי להגיע לפרשנות רעננה, לבחון את מבנה העומק שלו ולחשוף את התבניות הסמויות המצויות בו, אשר ייתכן שלא היו נחשפות בניתוח טקסט בכלים המקובלים.

הגישה הפוסט מודרניסטית אינה מחפשת להציג אמת אחת מקבעת דעת. נקודת המוצא מבוססת על התאוריה הבארתריאנית המצביעה על 'מות המחבר'. כלומר, איננו שואלים 'למה התכוון המשורר/המחבר'. משכבר נעשתה היצירה, הטקסט הוא יחידה אוטונומית הפתוחה לפרשנות, גורל של היצירה הנתונה לשבט ולחסד בידיו של הפרשן היצירתי. יתרה מזאת, אליבא דבארת הטקסט כמו צמא ומחזר אחר הפרשן היצירתי שיבוא ויפרש אותו 'הטקסט שאתה כותב חייב להוכיח לי שהוא חושק בי'.<sup>39</sup>

זיהוי הפוטנציאל הפרפורמי הטמון בטקסט, יצירת הפרפורמנס, ההפעלות והשימוש באלה ככלי להרחבת הפרשנות וחשיפת עומק השיר – הפכו את היצירה לרחבה יותר, לבולטת יותר ולעשירה. אפשר לראות שתהליך זה, מלבד העובדה שהוא מזמן פעילות יוצרת מאתגרת ומעניינת, הוא חושף משמעויות עומק שטמונות בטקסט, שייתכן שבדרך אחרת לא היו נחשפות. זה המקום שבו היצירה עצמה צריכה אולי לקוד קידה ולהודות לתהליך הפרשני. אפשר לומר אולי בהקשר של 'מות המחבר', שייתכן שמותו שלו מאפשר את חייה של היצירה ביתר שאת.

עם זאת, מאחר שאני מכירה אישית את המשוררת, פניתי אליה וביקשתי לדעת אם השיר כבר פורסם, בכתב עת או בספר, וזאת עשיתי רק לאחר שכבר ניתחתי את היצירה. המשוררת השיבה לי באלה המילים: 'השיר טרם יצא בספר, אבל יש לו מאחוריו 'סיפור מעשה' (כהגדרתו של שמעון הלקין): הוא נכתב בעת שזאביק בעלי החל לאבד את כושר ההליכה שלו. אז נתתי את דעתי לחשיבותה של התנועה בחיי בן אנוש. היא בסיס החיים, היא החיים עצמם. פעם קראתי איפה שהוא על חיים ומוות והמבדיל ביניהם. התנועה הגדירה חיים. אי תנועה – מוות. כאשר השרירים, הדם, הלב, הנימים, איברים פנימיים נעים – יש חיים. הפסקה של התנועות הזו – מוות... אשמח לענות לך על כל שאלה ובכל עת'.<sup>40</sup>

אלה הם דברי המחברת, שאותם מסרה לי כשהמאמר והפרשנות כבר היו מוכנים. די אם נקרא את דבריה ונמצא את הקשרים וההקשרים בין מה שעלה מתוך הניתוח, וכן את השונה. ובזה יופייה וכוחה של היצירה. כל קריאה פרשנית היא בעצם סוג של כתיבה. הפקת משמעות מתוך מאגר בלתי נדלה של טקסטים, של תופעות, של זיכרונות ושל תובנות. בדינמיקה הבינ־טקסטואליות המתקיימת בתרבות כל קורא פרשן נעשה יוצר וכותב, ובכך הוא מוסיף את קולו שלו למקהלת הקולות הקיימת ולזו שקדמה לו. הפרשנות שיציע הקורא, מסבירה קשת, תתקבל על דעתנו כהגיונית אם נצליח לזהות את עמדת המוצא שנבחרה על ידי הקורא מתוך המרחב הדיאלוגי שהטקסט מציע לפניו במודע או שלא במודע.<sup>41</sup>

<sup>38</sup> ד' בן־פורת, 'בינ־טקסטואליות', הספרות, 34 (1985), עמ' 170–178.

<sup>39</sup> בארת (לעיל הערה 7), עמ' 27.

<sup>40</sup> המשוררת וילהלמינה זיוה ברנדסוסק (מתוך התכתבות אישית).

<sup>41</sup> קשת (לעיל הערה 15), עמ' 19.

אסיים בטקסט שנכתב בהשראת ובעקבות פסטיבל שירה בשם 'קולה של המילה' שהתקיים בירושלים בשנת 2003, אשר מופיע בפתחת ספר בשם זה בעריכת מרית בן ישראל.<sup>42</sup> בפסטיבל זה השתתפו מוזיקאים, כוריאוגרפים, משוררים, אומני וידאו ופרפורמנס, ששיחקו בצלילי המילים ובצורתן. פסקה זו מתארת מעין 'מתכון' עם הוראות ל'פרפורמנס', הוראות אשר ממחישות את הדברים שהוצגו במאמר זה ומהדהדים אותם:

את הטקסטים הבאים יש לקרוא בקול רם, שאם לא כן הם עלולים להיעלם מן הדף ובוודאי גם מן הזיכרון. יש להקדים שאיפת אור עמוקה (מא נון טרופו) להגיית המילה הראשונה. בהמשך, מומלץ לנשום קלות באתנחתות עליהן מצביעים הפסיקים, ולשוב ולשאוף לפני תחילת משפט חדש. מומלץ גם ללעוס היטב את המילים, לעשות שימוש מלא בשרירי הלסת, השפתיים והלשון, ליהנות מגלגול הלמ"ד [...] רק כך ניתן לחוש את כוחו של קולה של המילה...<sup>43</sup>

<sup>42</sup> מ' בן ישראל (עורכת), קולה של המילה: מבחר מאמרים, תל אביב תשס"ד.  
<sup>43</sup> שם, עמ' 1.



## 'The Light of the Vocal Movement': Interpretation Activity Through Vocal Activities – Because 'Poem it not just Words''

Nurit Cederbom

### Abstract

The article presents and proposes a unique mode of interpretive reading. This is interpretive reading for literary works based on the approach that identifies in the ritual allusions that facilitate creative activation. This approach invites the interpretive reader to be creative, and in this way a lively creative dialogue takes place between the creation and the interpretive reader. The process is created by the hints that emerge from and within the text, which the reader reveals. This then becomes an interpretative tool enabling the discovery and revelation of other layers, which are new and varied. This type of act broadens the text, revitalizes it and provides it with profound connotation.

In the article I present the underlying approach to the matter, which is indicative of the artistic potential and realization of a literary text. The song that was chosen for this purpose, the actual manner in which it operated, and then the interpretive reading that became possible and was created as a result. This is an interpretive reading between the inter-disciplinary and the multi-dimensional.

**Keywords:** implementing interpretation, inter-textuality, interpretive inter-disciplinary reading, poetry

## ז'מה מועיל הרופא?: על גישות טיפול אלטרנטיביות בסיפור 'מדירה לדירה' מאת ש"י עגנון

יאיר קורן־מיימון

### תקציר

המאמר מציג את הסיפור 'מדירה לדירה' של ש"י עגנון בהקשר פסיכולוגי - טיפולי, וטוען כי עגנון מציג בסיפור במודע או שלא במודע שתי גישות טיפול אלטרנטיביות שהן בבחינת אנטיזה לדרך הטיפול הפרוידיאנית הקלאסית. הגישה הראשונה מוצגת באמצעות הזקן (בעל הבית), שמרבה דברים ומדבר במקום מטופלו. כמטפל הוא משמש עבור המספר, שמחלתו האוראלית פגעה בכלי דיבורו – לשונו, שפתיו וגרונו, 'קול' שמבטא את צרכיו הנפשיים. הגישה השנייה מוצגת באמצעות הילד (בובי), שאף הוא אינו מדבר אך מרבה לגעת במספר, מתקרבל בזרועותיו ומביא אותו לחוות טיפול באמצעות מגע.

המפגש עם הזקן, שסיפור חייו משיק ואנלוגי לסיפור חייו של המספר, מניע את המספר לצאת למסע אישי בטרם יגיע להכרעה באשר לשאלה על מקומו של הבית. המפגש עם המגע הרך של הפעוט מחזק את יכולתו של המספר ליצור אינטראקציה חיובית עם הזולת ומעורר את מודעותו לרגשותיו האבהיים. כנגד הרופאים המשכילים וחסרי התועלת ניצבים 'האנשים הפשוטים', אלה שנחשבים חלשים בחברה (זקן ותינוק) ודווקא הם, כל אחד בדרכו המיוחדת, מצליחים לטפל במספר ולהביא לשיפור במצבו הגופני והנפשי.

### מילות מפתח:

ש"י עגנון, גישות טיפול, רפואה, ארכיטיפ הזקן החכם, ארכיטיפ הילד

### פתיחה

הסיפור 'מדירה לדירה' התפרסם לראשונה בהארץ בתאריך 8.12.1939 וכונס בסדרת כל סיפורי עגנון בקובץ 'סמוך ונראה'.<sup>1</sup> עלילת הסיפור המורכב והמסתורי הזה נעה בין רובד ריאליסטי לרובד דמיוני, וכך נעשית חידתית במיוחד. במבט ראשון נתפס המספר, שלא בצדק, כמספר בלתי מהימן. אימהימנותו מקשה על הקורא להבין את העובדות, את פשרן ואת סיבתן וליישב את הסתירות המתגלות לכאורה בסיפור.

בנדר<sup>2</sup> תיאר בעיקר את תוכנו של הסיפור, אך לא עמד על משמעותו הכוללת. הוא ציין שנושא הבית והחיפוש אחרי דירה הם נושאים שגורים ביצירת עגנון. הבית בסיפור אינו מקום גאוגרפי בלבד, אלא סמל למצבו הרוחני של המספר.

<sup>1</sup> המובאות במאמר זה לקוחות מתוך: ש"י עגנון, כל סיפוריו של ש"י עגנון: סמוך ונראה, ירושלים תשל"ט, 'מדירה לדירה', עמ' 170–181.

<sup>2</sup> A. Band, *Nostalgia and Nightmare*, California 1968, pp. 220–221

**לציטוט (מדעי הרוח)** – "קורן־מיימון, ז'מה מועיל הרופא?: על גישות טיפול אלטרנטיביות בסיפור 'מדירה לדירה' מאת ש"י עגנון, חמדעת, יב (תש"ף).

### פרטי המחבר:

ד"ר יאיר קורן־מיימון

מכללת גורדון

דוא"ל: yairmaimon@bezeqint.net

ברזל<sup>3</sup> טען שהסיפור מבוסס על המוטיב התנ"כי הידוע של השליחות הגואלת, כפי שבא לידי ביטוי בפרק יז בספר מלכים א, בסיפורו של הנביא אליהו המחיה את בן האלמנה, ובפרק ד במלכים ב, בסיפורו של הנביא אלישע, המחיה את בנה של השונמית. לדבריו, עיקרו של הסיפור התנ"כי הוא גם עיקרו של הסיפור העגנוני: אקט ההצלה של הילד החולה באמצעות שליח.

שוורץ<sup>4</sup> סבר שההתלבטות של המספר בין ירושלים, תל אביב והקיבוץ משקפת בירור של אופציה לאומית, כאשר הקיבוץ משמש כאידיאל קיומי אקסטרטוריאלי בלתי אפשרי, מכיוון שהוא מתואר כגן עדן בלתי מושג. בחירתו האישית של המספר לחיות בתל אביב אינה רק בחירה פרטית של אדם, אלא גם הכרעה לאומית והיסטורית סמלית, שרואה בעיר את המרכז התוסס של החיים היהודיים בארץ.

נילי לוי<sup>5</sup> סברה שבמרכז הסיפור עומדת דווקא גאולתו של המספר באמצעות הקשר עם הילד. לדעתה, בסיפור אין החיאה נסית על ידי כוח עליון, אלא תיאור סמלי של תהליך התרפאותו של אדם ממחלת בדירותו באמצעות מימוש אנושיותו.

בסיום הסיפור המספר מגיע להבנה שכדי להתרפא ולהיגאל אסור לו להינתק מהחיים בפרישה לחיי הכפר, אלא עליו ליצור קשר עם הזולת ולהיות מעורב בחיים, אף אם מעורבות זו כרוכה בסבל ובהיעדר טהרה.

בן־דב<sup>6</sup> טענה שבובי, רפאל ומשולם שייכים לקטגוריית התינוקות החולים והחכמים ביצירת עגנון. תינוקות אלה מגלמים עבור הוריהם הוויה שירית, שהושתקה בעולם החומר, הבשר והמעשים של המבוגרים. התינוקות משקפים למבוגרים את החסר והחסך שבחייהם הכבויים, ומפיקים מהם את הטוב ואת היצירתי. ב'מדירה לדירה' מדובר ברגשות החמלה והרוך הקיימים במספר האנוכי.

בן־דב גם הצביעה על הזהות שקיימת בין המספר לבובי, וסברה שהתינוק הוא למעשה השלכה של דמות המספר: התינוק רואה את בבואתו בעיניו של המספר ומבקש ליטול אותה משם.

עד כאן מהמעט שנכתב על הסיפור. הבה נעבור אל הסיפור עצמו. המספר פותח את סיפורו האישי בתיאור מצבו הבריאותי הלקוי תוך שהוא מייחס את חוליו הפיזי לעונת החורף: 'ימות החורף עברו בלא טובה. לא נרפאתי מחולי אחד, עד שנחלתי חולי אחר' (עמ' 170). בשל מחלותיו נעשים ביקורי הרופא בביתו תכופים, והוא נאלץ ליטול תרופות שונות. הרופא אינו מצליח למצוא את הגורם הפיזי הברור למחלותיו השונות, ולכן מחליף 'סממנים בסממנים ועצות בעצות' (שם), 'מוסיף סממנים על סממנים' (שם) ומשנה תדיר את אבחנתו הרפואית. למרות הטיפול התרופתי לא חל כל שיפור במצב המספר – גרונו נותר צרוד, הוא מרבה להשתעל, גופו נחלש, והוא שרוי במצב רוח מדוכדך. גם בעונת האביב, שמגיעה ומביאה עימה התחדשות של פריחה ואפשרות של הקלה, לא מתרחש שינוי מהותי במצבו.

<sup>3</sup> ה' ברזל, בין עגנון לקפקא: מחקר משווה, רמת גן תשל"ג, עמ' 160–181.

<sup>4</sup> י' שוורץ, 'בין דירה לקיבוץ', עיתון 77, 66–67 (1985), עמ' 28–29.

<sup>5</sup> נ' לוי, 'אסקופת הגאולה: מוטיב גאולת ה"אני" בסיפור "מדירה לדירה" לשי' עגנון', מאזניים, ס"ד, 3–4 (1989), עמ' 91–93.

<sup>6</sup> נ' בן־דב, 'תינוק על אסקופת הבית: עיון בסיפור "מדירה לדירה" של עגנון', מ' גרנות (עורך), גבורות למאזניים: קובץ ספרותי מיוחד במלאת 80 שנה לביטאון אגודת הסופרים העברים במדינת ישראל, כרך א, תל אביב תש"ע, עמ' 244–250.

לפי הסימנים בתיאור מצבו הנפשי והפיזי של המספר, ניתן להניח שהוא סבל מהפרעה פסיכוסומטית. בהפרעה מסוג זה קיימת השפעת גומלין ישירה בין גוף לנפש, ומצב הדחק הנפשי הוא הגורם להופעת המחלה הפיזית ולהתפתחותה.

דיאגנוזת ההפרעה הפסיכוסומטית של המספר מקבלת את חיזוקה בעצתו של הרופא שיעקור ממקום מושבו, ככל הנראה מירושלים לתל אביב, כדי שאוויר הים המרגיע יביא מרפא למחלתו.

ניתן להניח שהרופא הבין שהבעיה של המספר איננה אורגנית, אלא רגשית. כלומר משתנים רגשיים וקונפליקטים לא מודעים או מודחקים שאינם פתורים הם שגרמו להופעת מחלותיו התכופות. הסיפור נמנע ממסירת תשובות ישירות וחד-משמעיות בנוגע לגורמים שהביאו להופעת ההפרעה, אולם ניתן להעלות כמה השערות אפשריות, והרי הן:

#### **מצוקה נפשית שמקורה בבדידות מייסרת:**

מהסיפור עולה שהמספר הוא אדם מבוגר וערירי, שחי בניחוח חברתי ומשפחתי. הוא עובר מדירה לדירה וממקום למקום באופן חופשי מבלי להיות תלוי בגורם כלשהו. לאורך כל העלילה הוא אינו מזכיר כלל קשר עם בני משפחה, למעט 'חברים', שגם הם כפי הנראה תופסים מקום שולי בחייו בשמשם יועצים רחוקים שאין קרבה וחברות אמיתית בינו ובינם. החברים מייצגים למספר לעזוב את דירתו הרועשת בתל אביב ולחפש לעצמו דירה אחרת, אך אינם יורדים באמת לשורש מצוקתו ופוטרים את עצמם בהציעם פתרון חיצוני.

אפילו המספר מעיר על כך בנימה צינית: 'אבל הדיבור קל מן העשייה ואין צורך לומר מן הידידות. מכיוון שכך ישבתי במקום שישבתי' (עמ' 174). הבטחתם של ה'חברים' שישכירו למספר חדר במקום אחר מתגלה כהבטחת שווא, דבריהם מתגלים כדברי סרק וכך גם חברותם השטחית. המספר נאלץ להישאר בודד בדירתו התל אביבית בלי פתרון מעשי לבעייתו. בעיית הבדידות, שהיא בעייתו האמיתית, מסבה לו סבל וצער רב, ולכן הוא אינו מוצא את מקומו לא בירושלים, לא בתל אביב וגם לא ביישוב הכפרי שמחוץ לעיר.

אמונתו התמימה שהמקור למחלותיו נעוץ בגורם פיזי ולא נפשי עשויה להעיד על מודעות עצמית לקויה, אך ייתכן גם שהוא מעדיף להתכחש לבעיותיו. מכאן שאפשר לראות בניסיונותיו 'להיאבק' במחלותיו בראשית הסיפור אמצעי להפיג את בדידותו. הוא בעצם אינו מעוניין להחלים ממחלותיו כדי שיוכל לשמור על קשר הידידות שנוצר בינו לבין הרופא.

#### **קונפליקט פנימי התובע הכרעה:**

המספר המבוגר, שחי בבדידות מעיקה, ניצב על פרשת דרכים. הוא חש שעליו להגיע לידי הכרעה בנוגע לקונפליקט לא פתור שמטריד ומסכסך את נפשו: האם להמשיך להיאחז בחיי רווקות, שמביאים עליו חולי נפשי שביטוי גופניים, או שמא עליו להיפרד מרווקותו ולקבל את המחויבות, את האחריות ואת העול הכרוכים בחיים בזוג? חשוב להדגיש שלשאלה זו, שהוצגה כאן באופן מפורש, אין ביטוי ישיר בטקסט, אך היא מרחפת מעליו.

מתוך הסיפור מסתמנות שתי סיבות לרווקותו של המספר: ייתכן שבשל גילו המבוגר היה ספקני ביחס ליכולתו למצוא אישה שיאהב. עזיבתו את חיי הקומונה בקיבוץ בשל זקנתו והרגשתו שאינו שייך לעולם הצעירים ממלאות אותו בתחושת החמצה מסוימת: 'אילו לא עברו עלי רוב שנותיי ואילו לא שכרתי לי דירה אצל הוריה של ריבה אפשר שהייתי משתייר באותה קבוצה' (עמ' 179). גישתו הספקנית מעידה על חוסר ביטחון ועל פסימיות ביחס ליכולתו להשתלב במסגרת חדשה. כמו כן, המספר אינו איש מעשי מטבעו, אלא אדם סביל ונטול יוזמה שחי לא מעט בעולם המחשבות והדמיונות, כפי שהוא בעצמו מעיד: 'אני שלא הגעתי למעלת צנועים ולא לזרזיותם של אנשי מעשה יושב הייתי ומהרהר' (עמ' 173); לפיכך הספקנות שבאופיו והפסיביות שבהתנהגותו עיכבו את התפתחותו.

היעדר זוגיות ומשפחה והחיפוש אחריהם נרמזים בסיפור על ידי דמויותיהם של הרופא והאישה. הרופא, ששומט צלוחיות ושובר אותן, שטומן פתק ובו שם של אישה ומניחו בבגדו או בשעונו של המספר, מבקש למעשה לאותת לו שהניסיון לפתור את בעייתו על ידי טיפול תרופתי נכשל, ועתה עליו לטפל בצד הנפשי. כמו כן האישה, שמוצאת למספר בית בכפר, סמל לחיים בחיק משפחה, כאילו מבקשת לכוון אותו לקראת הפתרון שהיא מאמינה שייטיב עמו: מציאת אישה נאה לבית הנאה שמצאה עבורו בכפר.<sup>7</sup>

זאת ועוד, המעברים או התכנונים של המספר לעבור מדירה לדירה מעידים על הקונפליקט שבנפשו: הוא חסר מנוחה ואינו יודע מה הוא מבקש לעצמו – בית או דירה, מקום של קבע עם אישה וילד שבו יחוש ביטחון ויציבות, או מקום ארעי שלא יחייב אותו לוותר על הנוחות, על השקט ועל החופש שבחיי הרווקות ויוכל לישון בו כאוות נפשו: 'זה שנים הרבה רואה אני את תכלית האדם בשינה, וכל מי שבקי בשינה ויודע לישון חשוב בעיני כאילו יודע על שום מה אדם נברא ועל שום מה אדם חי' (עמ' 179).

המתח בין כדירות למשפחתיות בא לידי ביטוי גם במפגש של המספר עם התינוק והוריו בבית שבמרכז העיר ובמפגש עם בעל הבית ואשתו בבית שעל הגבעה, המתקיים בחדרה של בתם שעזבה כדי לחיות חיים אחרים בקיבוץ. שני המפגשים מדגישים את תחושת הכדירות של המספר, שניצב בגפו מול שתי המשפחות.

נראה ששם הסיפור 'מדירה לדירה' אינו נותן ביטוי רק למעבר גאוגרפי, פיזי וקונקרטי של המספר, אלא גם מסמל למאבק תודעתי ובעיקר נפשי של הגיבור, שמתאר באופן עקיף את הקונפליקט הפנימי שהתחולל בו בין כניעה לעבר לבין אמונה בשינוי ובעתיד מתחדש.

את הקונפליקט הפנימי של המספר בין רווקות לחיי משפחה מלווים בסיפור ארבע דורות ושני ארכיטיפים נפשיים: ארכיטיפ הילד (בובי) וארכיטיפ הזקן החכם (בעל הבית).

ארבע הדורות המוזכרות בסיפור מסמלות שתי אפשרויות קיום: הדירה בירושלים, שנקשרת לחולי, והדירה ביישוב שבפאתי העיר, שנקשרת למוות, מסמלות בחירה בחיים מנותקים מכל מגע חברתי, ואילו הדירות בתל אביב ובקיבוץ, שנקשרות לעשייה ולפעלתנות, מסמלות בחירה בחיי שותפות ומעורבות חברתית. ההתלבטות של המספר בבחירת הדירה שתאים לו היא שאלה נפשית ביסודה, הקשורה לדרך החיים שהוא מבקש להתוות לעצמו.

המספר נפגש עם הילד ועם הזקן בצומת משמעותי של חייו. לפי משנתו של יונג,<sup>8</sup> הילד הארכיטיפי מסמל את ראשית החיים ואת מקורם, את המצב הלא מודע או הלא מוגשם שבנפש ואת פוטנציאל המימוש שקיים ב'עצמי'.

הילד מסמל את דחף החיים האוטנטי החזק ביותר שמבקיע מתוך הטבע. לעומתו, הזקן החכם הארכיטיפי מסמל את הידע שהצטבר במרוצת הדורות, את ניסיון החיים ואת חוכמתם כפי שבאו לידי ביטוי משחר האנושות ועד ימינו, את אחרית החיים ואת הגשמתו או איהגשמתו של העצמי בסופה של הדרך.

מעבר להיותן דמויות קונקרטיות בעלילת הסיפור, הילד בובי ובעל הבית הזקן עשויים לסמל גם את העצמי של המספר, מעין דמויות צל, השתקפות של חלקי הנפש המנוגדים המתקיימים בנפשו.

<sup>7</sup> החיפוש הנמרץ והעיקש של האישה אחר בית מתאים בעבור המספר מעיד על הקונפליקט הפנימי המייסר שהתחולל במספר. ייתכן שאותה אישה חשה במצוקתו הנפשית, ולכן מתוך דאגה וחמלה החליטה למצוא עבורו בית בכפר: 'הייתה אישה אחת שלא נתפלפלה עמי, אלא טרחה ומצאה לי חדר נאה במקום נאה ובאוויר נאה ולא הניחה ממני עד שהלכתי עמה לראותו' (עמ' 174) [ההדגשות שלי – יק"מ].

<sup>8</sup> C. G. Jung, 'The psychology of the child Archetype', *The Archetypes and the collective unconscious*, edit and translate: G. Adler & R. F. C. Hull, Princeton 1980, pp. 148–176.

בובי משקף את חרדתו של המספר, את החשש להתפתח, להשתנות ולהיפרד מהילד הנצחי שטבוע באופיו, ואילו בעל הבית הזקן מבטא את אחריתה של קבלת ההחלטה על מקום המגורים ואת תוצאותיה, את ההגשמה העצמית בסיומה של הדרך. הזקן המרבה דברים והילד שאינו מדבר ומרבה לגעת מציעים למספר במפגש עימו שתי דרכים שבאמצעותן יטפל בבעייתו: טיפול מילולי וטיפול לא מילולי, דרך מגע ומשחק. כך, באופן אירוני הם מעמידים אלטרנטיבה טיפולית לטיפולם של הרופאים הקונבנציונליים בסיפור, הכושלים בריפוי המספר החולה. הרופא הראשון ממליץ למספר לעבור להתגורר בתל אביב לאחר שכל ניסיונותיו לרפא אותו ממחלתו נכשלים. הרופא השני, שמנסה לרפא את כאבי עיניו, רושם לו 'מיני טיפין' (שם, עמ' 178) ומייעץ לו שלא ייגע בהן באצבעותיו. הרופאים אינם מצליחים להגדיר את המחלה, ולכן מרבים בתרופות.

'ומה מועיל הרופא?' (שם) שואל המספר את עצמו, ולמעשה מביע בדבריו את הביקורת המובלעת של עגנון על רופאים בכלל, שמתעקשים לרפא בני אדם על ידי הלעטתם בתרופות, וזאת מבלי להבין שלעיתים הריפוי מהמחלה אינו תלוי בגורם היצוני, אלא בגורם פנימי שמצוי באדם עצמו. לעומת הרופאים המלומדים ה'מקצועיים', שמתוארים כחסרי יכולת לרפא, ניצבים ה'אנשים הפשוטים', אלה שנחשבים חלשים בחברה (זקן ותינוק), ודווקא הם, כל אחד בדרכו, מצליחים לטפל במספר ולהביא לשיפור במצבו.

בעצת הרופא עובר המספר להתגורר בתל אביב. הוא שוכר חדר צר שתקרתו נמוכה וחלונותיו פונים לרחוב סואן. צעקות של סוחרים דגים ומוכרי גזוז וגלידה, רעש תחנות אוטובוסים ומנועיהם, שקשוק עגלות, שאון אנשים, שמש קופחת ומלהטת כגיהנום בימים ושכנים רועשים בלילות – כל אלה פולשים בגסות לדירתו ואינם נותנים לו מנוחה. גם מהים, שלשמו לכאורה בא לעיר, המספר אינו נהנה. הוא חסר מנוחה ועייף, עד שאין לו כוח אפילו לפשוט את בגדיו כדי להשתכשך במים.

המספר, המתאר את קשייו במקום החדש, מעלה בעיה קשה נוספת – התינוק בובי. בנם של בעלי הדירה שמהם שכר את החדר, מטריד אותו ומבקש בלי הרף את תשומת לבו.

המספר מציין שעד בואו לדירה גדל הילד בבית סבתו, ומשער שעיסוקי הוריו או קשיים כלכליים גרמו לשילוחו מהבית. יחסם של ההורים לבנם מתגלה כיחס רשלני ומנוכר. ההזנחה איננה פיזית בלבד, אלא בעיקר רגשית. בובי מתואר כילד חולה ומלוכלך שזוכים ויתושים חגים סביבו ועומדים על פצעיו. הוריו טרודים רוב שעות היום בענייניהם ואינם פנויים להעניק לו תשומת לב ואהבה. האם עסוקה בענייני ציבור ומשקיעה את מרצה ואת זמנה בטיפול בבעיות הקולקטיב, ואילו האב טרוד בחיפוש אחר פרנסה.

בובי הקטן נותר רוב היום לבדו על אסקופת הבית כבעל חיים עזוב: 'רבוץ על אסקופת הבית מלחך עפר, קולף סיד מהקיר ואוכל' (עמ' 172, ההדגשות שלי).<sup>9</sup> גם בלילות, כשהוא בוכה וגונח שעות ארוכות, הוריו, הסמוכים אליו פיזית כעת, אינם קמים ממיטתם כדי להרגיעו.

<sup>9</sup> תסמונת פיקה (Pica) היא הפרעת אכילה של ילדים, המתבטאת באכילת דברים שאינם ראויים למאכל כגון: נייר, אבנים, צבע, סיד וכדומה. התסמונת נובעת מהיעדר תזונה נכונה או מהזנחה הורית. לפי תיאוריות פסיכודינמיות, תסמונת פיקה נגרמת עקב קיבעון בשלב האוראלי. בשלב זה האנרגיה המינית מרוכזת בפה, והתינוק מספק את עצמו על ידי גירוי הפה (למשל: מציצת מוצץ או יניקה). אם התינוק אינו מסופק בשלב זה, או לחלופין אם הוא מסופק יתר על המידה, עשוי להתפתח קיבעון העלול לגרום לתסמונת פיקה. ראו: ש' טיאנו, 'הפרעות פסיכיאטריות בילדים ובמתבגרים' (פרק 26), ח' מוניץ (עורך), פרקים נבחרים בפסיכיאטריה<sup>6</sup>, תל אביב 2016, עמ' 642–643.

הילד, שחי בסביבה מזניחה, מבקש לפצות את עצמו באמצעות מישהו שיעניק לו הרגשת אהבה וביטחון. הוא ממתין על אסקופת הבית בציפייה דרוכה לכל עובר, וכשהמספר יוצא מחדרו הוא קופץ עליו, נצמד לגופו ותובע את תשומת ליבו.

המספר טוען שאינו אוהב את הילד ורואה בו מטרד נוסף על הטרדות שפקדו אותו בבואו לעיר. יתרה מכך, הוא מציין שעליו לנהוג בחוכמה כמו הילד כדי להימנע ממפגש עימו: 'הוצרכתי לצאת בדקתי תחילה אם בובי בחוץ. היה בחוץ הייתי שוהה בחדרי' (עמ' 173).

יחסו המנוכר של המספר אינו נובע רק מהעובדה שהילד נטפל אליו בימים ומפר את שנתו בלילות, אלא גם מפני שהילד, המכונה 'צרה', מזכיר לו את צרתו שלו – צרת הרווקות.

הילד הממשי והילד הסימבולי כאחד מזכירים למספר את הקונפליקט הפנימי שבו הוא נתון בחיי ההווה. פיקחותו של הילד, יכולתו לעורר את רגשותיו המודחקים של המספר ולהביאו לידי עימות עימם מלמדים שמידת השפעתו על המספר רבה. בחוכמתו הנסתרת רואה הילד בעיני המספר לא רק את בבואת עצמו, אלא גם את בבואת צערו של הרווק שחי בבדידותו המייסרת.

למרות יחסו המסויג של המספר, נראה שהוא חש קרבה מסוימת לילד ומחבב אותו. כשהילד בוכה בלילות הוא דואג לשלומו ומרבה לחשוב עליו: 'כשאר כל אדם אני אוהב לא בכיות ולא גניחות, אבל כאן חביבות עלי בכיותיו וגניחותיו של תינוק מכל כלי שיר שבעולם, שאני יודע שהוא חי' (עמ' 172). הילד, שמשמיע קולות בראשיתיים, מזכיר למספר את מה ששכח, את החיבור הטבעי עם העולם החיצוני שעליו להשיג אם ברצונו להפיג את בדידותו ולהתמודד עם קשייו. קולותיו של הילד גורמים למספר עונג משום שהם משכיחים ממנו במעט את בדידותו ומעוררים אותו להתערות בחיי הזולת.

הבכי והכאב עדיפים על הבדידות הממיתה שבחיי רווקות. באמצעות קולות הבכי יודע המספר שלא רק התינוק חי, אלא גם הוא עצמו, ואם ברצונו לשנות את חייו עליו לעשות מעשה ולא להסתפק בדיבורים. השתקת קולות הבכי של התינוק תובעת ממנו לפעול: 'אינו בוכה ואינו גונח הרי זה קשה [...] שנדמה כאילו מת חס ושלום, אומר אני לי עמוד והקם את אביו ואמו' (עמ' 172).

כך מעורר הילד את המספר, שאינו איש מעשה, לפעולה, לבחינה מחודשת של חייו לא רק ביחס לעצמו, אלא גם ביחס ליחסיו עם סביבתו.<sup>10</sup>

פרויד<sup>11</sup> עמד על העמדה הרגשית הכפולה שחש המטופל כלפי המטפל במפגש הטיפולי. המטופל נרתע מהמפגש עם המטפל, מכיוון שזה עלול לעורר בו זיכרונות מודחקים, קונפליקטים ורגשות קשים; עם זאת הוא רואה במטפל אדם שיש ביכולתו לסייע לו במצוקתו ולהושיעו, ולפיכך לא אחת מייחס לו כוח אומניפוטנטי ומאגי.

יחסו האמביוולנטי של המספר אל הילד דומה ליחסו הדרערכי של המטופל כלפי מטפלו. ייתכן שמשירתו של המספר אל הילד, כמו גם רתיעתו ממנו, נעוצים בתכונותיו

<sup>10</sup> הילדים ברבים מסיפורי עגנון, כגון: 'ש"ס של בית זקני ז"ל', 'המטפחת', 'אורח נטה ללון' (הילד רפאל), 'עם כניסת היום', 'ברמי ימיה' ר'לבית אבא', ניהנים על פי רוב בכוחות מיוחדים שמסייעים למבוגרים לגלות את האמונה בטוב על אף הכיעור והחולי הקיימים בעולם. דוגמה נוספת היא הסיפור 'רבי גדיאל התינוק' של עגנון, שמתאר במרכזו עלילת דם שביקשו הגויים להעליל על אביו של רבי גדיאל ועל בני ביתו, אך בעזרת קומתו הקטנטנה, חוכמתו ואומץ לבו של התינוק, העלילה נחשפת והמעלילים נשפטים ונענשים. ראו: ש"י עגנון, כל סיפוריו של שמואל יוסף עגנון: אלו ואלו, ירושלים ותל אביב תשכ"ב, עמ' 54–57.

<sup>11</sup> ד' פרויד, כתבי זיגמונד פרויד, כרך שלישי – מסות נבחרות ב, תרגום: ח' איזק, תל אביב תש"ך, עמ' 147–183, 233–265, 272.



הארכיטיפליות. מחד גיסא, המספר נמשך אל בובי, מכיוון שזה אוצר בתוכו את הכוח הארכיטיפלי הנסתר של סימבול הילד החכם, שיש ביכולתו לסייע לו במצוקתו. מאידך גיסא, הוא נרתע ממנו, מכיוון שהילד החולה, הצוות, המלוכלך והמוזנח מסמל גם את החולי ואת המחלה שמהם נמלט כשעזב את דירתו בירושלים. המחלה משמשת מטפורה לקיום הפגום שבמציאות, לאי-הוודאות התמידית שבה נמצא האדם, ולמצב החולי השכיח שהוא חלק בלתי נפרד מהקיום האנושי. לכן הילד מהווה מעין מראה שמשקפת את 'המחלה', ההחמצה שבחייו העריריים של המספר.<sup>12</sup>

### הילד והמספר – טיפול לא מילולי

הקשר הטיפולי ההדדי שמתקיים בין המספר לילד מקורו בקווי דמיון נפשיים: שניהם סובלים ממחלה פסיכוסומטית. הילד סובל ממחלת עיניים וממחוי גוף, שהם ביטוי רגשי לחרדת הנטישה ולהזנחה הפיזית והנפשית של הוריו, והמספר סובל ממחלות פיזיות שונות, שהן כאמור ביטוי לבעיית בדידותו ולמצוקתו. שניהם כרוכים זה אחר זה. מגעו הרך של הילד מסב למספר נעימות והנאה. המספר נמשך אליו מכיוון שהוא מזדהה עם בדידותו וחומל עליו; הילד נמשך אל המספר מכיוון שהוא רואה בו תחליף הורי, אלטרנטיבה מספקת ומנחמת לאב ולאם נעדרים ולסבתא אפתית, חסרת עניין. נוסף על כך, שניהם צמאים לחיבה וכמהים לאהבה, מכיוון שאינם מוצאים את מקומם הפיזי והנפשי ב'בית'.

הילד אינו יושב בביתו, אלא רובץ על אסקופת הבית ותר אחר תשומת לבו וחיבתו של המספר. המספר, שמטלטל את עצמו מדירה לדירה ואינו מוצא מנוחה לנפשו, חש שהוא נותר 'בחורף', מכיוון שאין לו מקום משלו. חוויית היעדר הבית היא החוויה הנפשית המשותפת שמחברת בין השניים ומעצבת את עולמם הפנימי, ועליה מתבסס הטיפול הנפשי הסמוי מעין שמתקיים ביניהם.

בתוך 'מרחב המשחק', שהוא גם המרחב הטיפולי שנוצר בין המספר לילד, עולים על פני השטח באופן סמוי החיים הפנימיים והצרכים הנפשיים של כל אחד מהם. כדי להתמודד עם חרדת הנטישה ועם ההזנחה ההורית מבקש בובי מצד אחד לממש את הצורך שלו באהבה ובמגע (הוא תובע מהמספר שישא אותו בידיו, יטלטל אותו ויאפשר לו להתרפק בחיקו). מצד אחר הוא משליך עליו את רגשותיו התוקפניים כלפי הוריו, דוחף אצבעות לעיניו של המספר, ובכך נותן פורקן לכעס ולתסכול ההזנחה האצורים בתוכו. דרך המשחק מפצה הילד את עצמו מבחינה רגשית ומשיב לעצמו כוח ותחושת שליטה. המספר, שמאמץ את הילד לחיקו בחמלה, סופג לתוכו את חום גופו הרך, אך גם נכון להכיל את האגרסיות שלו. כך הוא מפיג את בדידותו (גם אם לזמן מה) ומגלה בתוכו פנים אחרות, אנוכיות פחות. פנים שחושפות את אהבתו ואת דאגתו ליצור חסר הישע שנתלה על גופו ותלוי בו.

בעקבות פרויד,<sup>13</sup> שטען שהפסיכואנליזה היא ביסודה 'ריפוי בדיבור' התלוי בשניים המדברים זה אל זה, סבר ויניקוט<sup>14</sup> שגם היחסים בין האם לתינוקה והתקשורת הבלתי מילולית שמתקיימת ביניהם בשנים הראשונות עשויים להוות את הדגם הראשוני והיסודי להבנת התהליך האנליטי. לכן המליץ ויניקוט למטפל לשאוף ככל האפשר למלא את כלל הפונקציות האימהיות עבור המטופל, שכמוהו כילד המבקש שיספקו את צרכיו.

<sup>12</sup> הילד המוזנח, הצרחני והחולה ש'ריסי עינו מעורים זה בזה ומין לפלוף ירקרק חיפה עליהם' (עמ' 180) עשוי לסמל את מושג 'הקְזוּת'. קריסטבה מגדירה את 'הקְזוּת' כמה שהורחק מן הגוף, הוצא ממנו והפך ל'אחר', לזר ולמאיים. הבזוי מעמת את האדם עם החלקים המודחקים או המוכחשים באישיותו. ייתכן שהמספר שנמנע ממפגש עם הילד מנסה לברוח מ'הבזוי' שבקרבו, כלומר מהתמודדות עם אותם חלקים מודחקים שבאישיותו. על מונח 'הקְזוּת' ראו: ז' קריסטבה, כוחות האימה: מסה על הבזות, תרגם נ' ברוך, תל אביב 2005.

<sup>13</sup> ד' פרויד, מבוא לפסיכואנליזה, תרגם: ח' איזק, תל אביב תשמ"ח.

<sup>14</sup> ד"ר ויניקוט, 'התיאוריה של יחסי הורה-תינוק', עצמי אמיתי, עצמי כוונ, תרגמה א' אראל, תל אביב תשס"ט, עמ' 180–198.



הטיפול שמעניקים בובי והמספר זה לזה אומנם מתקיים ללא מילים, אך דווקא בהיעדר התקשורת המילולית שולטת בו חוויה אנושית עמוקה ומשמעותית של נוכחות, החזקה והכלה רגשית, שהיא ביטוי למימוש הפונקציות האימהיות. המספר משמש תחליף אִם עבור הילד ונוכחותו לציודו איננה פיזית בלבד, אלא רגשית, חיה ומיטיבה. באמצעות ההתקשרות הדוממת מעביר המספר לילד את הזדהותו העמוקה עם הזנחתו. בחיבוק הפיזי מכיל המספר את הרגשות הקשים של הילד, ומסייע לו בהתמודדות עם מצוקתו.

'העמדתו על הקרקע היה קורא אויט אויט, דויט דויט, כלומר עוד עוד, דוד דוד' (עמ' 173): בשפתו הילדית מבקש בובי מהמספר שיוסיף לשאת אותו, וזה האחרון, שמבין לנפשו ומכיר בצרכיו, מתרגם את המילים המשובשות לידי מעשים מתקנים.

'ומאחר שהיה מבקש עוד הייתי חוזר ונוטלו על זרועותי ומנענעו' (שם): המספר שתוהה על שפתו המשובשת של הילד, 'מי עשה חרוז זה הוא או הגננת?' (שם), מתריס כלפי מעשיו של האל בעולם, שאינם שלמים, ודורשים את התערבותו המתקנת של האדם: 'מותר האדם מן הבהמה הוא הדיבור, אבל כל מה שעשה הקדוש ברוך הוא צריך תיקון, באות הגננות ומתקנות' (שם). אמירה אירונית זו מקבילה בין המספר המטפל וה'גננת המתקנת', כך שהגננת משמשת מעין פונקציה של אם והמספר פונקציה של אב. שניהם מהווים תחליפי הורים. נראה שהמספר מודע לתפקיד האבהי שלקח על עצמו ובמקום שבו כשלו האל וההורים מבקש הוא לשנות ולתקן.

יונג<sup>15</sup> ראה בטרנספורמציה המתרחשת בטיפול דימוי אלכימי של התרכבות בין שני חומרים. כל זמן ששני חומרים מתקיימים באופן נפרד לא יתחולל בהם שינוי; אבל כשהם עוברים תהליך משותף, עשוי להיווצר חומר שלישי, חדש, שונה.

האינטראקציה בין המספר לילד הופכת להיות טיפולית ויוצרת טרנספורמציה בו בזמן בשניהם. כל אחד משפיע על האחר ומשתנה בהשפעת האחר. בובי מסייע למספר לגלות את מקורות הכוח שקיימים בו: האהבה, האופטימיות והיכולת להעניק, ואלה יוצאים מהכוח אל הפועל בתוך מרחב היחסים הטיפוליים שביניהם ומסמלים את פוטנציאל מימושם גם בחיים הריאליים.

באהבתו לילד משיב לו המספר את אמונתו ביכולתה של סביבתו לספק את צרכיו הנפשיים. השיפור שחל במצב הנפשי של הילד ושל המספר משפיע גם על מצבם הפיזי. הטבה ניכרת חלה בסימפטומים הפסיכוסומטיים של השניים: לקראת סיום הסיפור נראה שהמספר מבריא ומתחזק, והסימפטומים שליוו אותו במהלך העלילה נעלמים. 'כל הקולות הללו נתרופפו והלכו' (עמ' 181); לא הרעש החיצוני נחלש, אלא 'הרעש' הפנימי. דבר דומה קורה לילד: 'כל היום לא נראה שחוק על פיו חוץ משעה זו שנועץ ציפורניו בעיניו [...] תינוק זה זכובים ויתושים עומדים על פצעיו מתרשל להבריחם, נזדמנו לו שתי עיני מיד נעשה זריד' (עמ' 173).<sup>16</sup>

הילד, שחש באהבה היוצאת אליו מעיני המספר, נעשה שמח, ערני ובריא. כשהוא קרוב למספר, עיניו החולניות, שריסיהן מעורים זה בזה ומכוסים בלכלוך, מיטיבות לראות: 'תמה אני אם ניתן לעיניים אלו לראות כלום. אבל הוא ראני' (עמ' 180).

ההתרחשות השגרתית של אדם מבוגר שחי בשכנות לילד קטן ומשחק עמו, עשויה למראית עין להיתפס כהתרחשות סתמית וחסרת חשיבות, אולם המבטים העמוקים שנותנים

<sup>15</sup> C. G. Jung, 'Introduction, *The psychology of Transference*, trans. R. F. C. Hull, Princeton 1969, pp. 167-201.

<sup>16</sup> הטענה שהאינטראקציה בין הילד למספר מחוללת הטבה בסימפטומים הפסיכוסומטיים של הילד מקבלת את חיוקה גם לאור הערתו של המספר, שמציין כי כאשר נעדר שמונה ימים מביתו חלה החמרה במצבו הבריאותי של הילד: 'אבל הוא לא פשט את ידיו בעיניי, שבשמונה ימים אלו שפירשתי ממנו נסתתמו עיניו מחמת בכייה ולא ראה בבואה שלי' (עמ' 181) [ההדגשות שלי – יק"מ].

הילד והמספר זה בזה, תנועות ידיהם והמגע ההדדי, החמימות והחיבה שיוצאת מגופם, שמחתו של הילד 'שאינן לה פה' (שם) ונחת רוחו של המספר – כל אלה הם עדות חיה לחוויה טיפולית נסתרת שמתממשת ללא מילים על אסקופת הבית.

### הזקן והמספר – טיפול מילולי

בטרם יכריע המספר לטובת הישארותו בתל אביב, הוא יוצא לבדוק את הבית שמחוץ לעיר:

בין כרמים ופרדסים מבצבצת גבעה מוקפת מארבע רוחותיה באילנות נאים. ועל הגבעה עומד לו בית קטן. עולים לשם במדרגות שמגדלות דשאים. וגדר של עצי פרי מקיפה את הבית שמצלים עליו ועל הדשאים. נכנסים לחצר שבריקה של מים עשויה שם ובהם מיני דגים קטנים (עמ' 174).

הדירה, שמתוארת בפיוטיות לירית ומצטיירת כחלקת גן עדן שלווה ואידאלית, עומדת בניגוד גמור לדירת הגיהנום במרכז העיר. בעל הבית מגולל למספר באריכות את תולדות עלייתו ארצה ואת הנסיבות שבגללן החליט להשתקע בפאתי העיר, בבית שעל הגבעה.

סיפורו של בעל הבית משיק לסיפור חייו של המספר בנקודות לא מעטות. אתאר כמה מהן:

בעל הבית מתואר כאדם זקן בן שישים, גבוה ורזה 'ש[ע]ניו הכחולות מלאות עצב, אבל חיבת הבריות מאירה מהן' (עמ' 175). עיניו של בעל הבית משקפות את עצבותו של המספר הבודד ונותנות ביטוי עקיף לחלק הבלתי ממומש שבו, הצורך בקרבה אל הזולת.

פגישתו של בעל הבית הזקן עם הקוצרים בשדה התבואה מחוללת שינוי מהותי בחייו, מפני שבעקבותיה הוא מחליט לעלות ארצה: 'וזכרתי את ארץ-ישראל [...] שישראל יושבים על אדמתם וחורשים וזורעים וקוצרים [...] מכאן ואילך לא זזה ארץ-ישראל מנגד עיני ואמרת הלוואי ואזכה לראותה' (שם), ממש כשם שפגישתו של המספר עם הילד על אסקופת הבית מחוללת שינוי דרמטי בסגנון חייו. השינוי מתגלה עם החלטתו לשוב לדירה התל אביבית, ורגע ההתפכחות שעומו באה התובנה מתרחש בסמוך לאסקופת הבית הגדול שבפרברי העיר:

נפל בי לבי פתאום והבטתי על אסקופת הבית [...] אבל אותו תינוק לא ישב שם ולא קפץ עלי ולא נתלה בי ולא פשט את ידיו כנגדי [...] וכל תינוק לא היה שם [...] וחזרתי לאחורי. נגרר הסבל אחרי ומטלטלי על כתפו (עמ' 180).

המספר מבין שדווקא העיר החיה והתוססת עדיפה על הפריפריה המבודדת והדוממת. דופק החיים עדיף על השלווה הפריפריאלית שנקשרת באופן אסוציאטיבי לבדידות ולמוות. החזרה על המילה 'ולא' מדגישה את דממת המוות ששורה בבית בפריפריה לעומת הבית שוקק החיים בטבור העיר.

לשאלת המספר – כיצד הגיע לארץ ישראל? – משיב בעל הבית:

הגעתי לכאן כדרך שהגיעו רוב אנשי ארץ-ישראל [...] אלא יש עולה כשהוא איש, והוא שמח בארץ והארץ שמחה בו, ויש עולה כשהוא זקן, הוא שמח בארץ ואין הארץ שמחה בו. אני לא זכיתי לעלות בנערותי, אלא בזקנותי עליתי אף על פי שנחתי דעתי על הארץ קודם שהגעתי לידי זקנה (עמ' 175).

בעל הבית מרמז למחיר שייאלץ המספר לשלם אם לא יגיע בסופו של דבר לידי הכרעה; רצוי היה שההכרעה על הקמת הבית תיעשה בצעירותו, ולא בזקנה, מפני שהארץ אינה

אוהבת 'זקנים' תלותיים ו'טפילים' שנתמכים בה, אלא את אלה שיכולים לתרום לבנייתה ולשגשוגה, 'הצעירים'.

'אותן השנים הייתי טרוד בעסקי ולא הספיקה לי שעת לעלות. אחר כך באה המלחמה וסגרה עלינו את הדרך' (שם). חלק זה בדברי בעל הבית מהדהד בנפש המספר ומזהיר אותו מפני דחיית ההכרעה, שכן האדם הוא בן מוות וזמנו על פני האדמה קצוב. מי שמרבה בעיסוקים עלול להחמיץ את חוויית הקמת הבית, מפני ש'הדרך' עשויה להיסגר בפניו.

בעל הבית אינו מוצא שלוה לנפשו בתל אביב: 'אבל למטה על הארץ לא מנוחה ולא שקט. ובני אדם נתגעשו ונתרעשו' (עמ' 176), כשם שהמספר אינו מוצא בתחילה את מקומו ואת מנוחתו בעיר הגדולה: 'מתוך כך עברו לילות שלי בלא שינה ובקרים שלי בלא חלום' (עמ' 171).

'שדה לא לקחתי לי, שכבר עברו רוב שנותיי ולא הייתי ראוי לעבוד את האדמה' (עמ' 176), אומר בעל הבית לאחר שעלה ארצה, בדומה למה שאומר המספר בעוזבו את הקבוצה: 'אילו לא עברו עלי רוב שנותי, ואילו לא שכרתי לי דירה אצל הוריה של ריבה אפשר שהייתי משתייר באותה קבוצה' (עמ' 179).

בעל הבית הזקן אינו מסוגל עוד לעבוד את האדמה, ובכך החמיץ במידה מסוימת את הגשמת חלומו. עבודת האדמה אנלוגית לפרויקט הקמתו של הבית. בדבריו שב בעל הבית ומזהיר את המספר מפני ההחמצה שעלולה לבוא בעקבות החלפת הדירה הרועשת בבית השקט שעל הגבעה. המספר אינו זקן, ולכן עדיין יכול לבנות ולהיבנות, לחרוש, לזרוע ולקצור.

בעל הבית יוצא לתור את הארץ לפני שהוא מקבל את ההחלטה להעתיק את ביתו לגבעה המרוחקת מטבורה של העיר, 'התחלתי מסייר בסביבותיה של העיר ומצאתי גבעה זו' (עמ' 177), כשם שהמספר יוצא למסע בן שמונה ימים ברחבי הארץ כדי לפנות לעצמו זמן לחשוב ולהחליט סופית היכן יתגורר: 'שמונה ימים הייתי בדרך [...] עברתי את הארץ וראיתי שנתווספו לנו כמה כפרים' (עמ' 178). המספר ובעל הבית יוצאים מתל אביב כדי למצוא מקום אחר שעשוי למלא את החסר שבחייהם.

ניתן לראות שדמותו של בעל הבית עשויה להתקיים כמעין ישות צל פנימית או הוויה רוחנית בנפש המספר. הזקן החכם שבע הימים ועתיר הניסיון מסייע למספר המתלבט בתארו לפניו בפרטי פרטים את מסעו ברחבי הארץ ואת הנימוקים להחלטתו לגור מחוץ לעיר. הוא מצביע למענו על השיקולים שעליו להביא בחשבון בנוגע לעימות הפנימי המלווה אותו, ומניע אותו בעקיפין לצאת למסע אישי משלו לפני שיקבע את מקומו של הבית בדומה למסע שאליו יצא הוא עצמו כשהיה צעיר, לפני שקבע את מקום מושבו. כך נוצרת זיקה בין הרובד הגלוי של תיאור המסע בארץ לרובד הסמוי של המסע הנפשי, ושוב מתחזקת הטענה ששאלת מקומו של הבית אינה שאלה גאוגרפית, אלא שאלה של זהות, של הכרה בצרכיה היסודיים של הנפש.

המסע בן שמונת הימים שאליו יוצא המספר בעקבות סיפורו של הזקן, הוא מסע התפתחות אל עבר האינדיווידואציה, מסע של התבוננות עצמית, הבשלה והתבגרות לקראת מימוש 'העצמי'.<sup>17</sup> 'הרבה טרחת ו הרבה הטרחתוני' (שם, עמ' 178) מציין המספר פעמיים, אך אינו מתאר מה היו טרחתיו ב'דרך', כשם שאינו מפרט מה היו שמחתיו: 'אבל אף

<sup>17</sup> בן-דב (לעיל הערה 6), עמ' 250, מציינת ששמונת הימים שבהם נעדר המספר מביתו עשויים להקביל לשמונת ימי המילה. ואכן, לאחר שמונה ימים של מסע נפשי מכריע המספר לטובת הילד, והברית בין השניים נכרתת.

שמחות הרבה שמחתי' (שם). למרות זאת, מדבריו עולה שתלאות ה'דרך' ביגרו אותו ושינו את אופן התבוננותו בחיים: 'קבלתי עלי כל טרחה וטרחה באהבה' (שם). היכולת לקבל את הקשיים באהבה היא גם ההשלמה עם ה'חולי' וההבנה שהוא חלק טבעי ובלתי נפרד מהחיים, ושדווקא בלעדיו החיים אינם יכולים להיות שלמים.

פסקת הפתיחה שבאקספוזיציה רומזת על הפתרון שעשוי המספר לאמץ לעצמו בסיום הסיפור:

בין כך לכך עברו ימות הקור. החמה התחילה משכימה בכל יום ושהתה כל יום יותר. השמיים הסבירו פנים לאדמה והאדמה הסבירה פנים לבריות, העלתה ציצים ופרחים, עשבים וקוצים. כבשים נתגלגלו ובאו וכיסו את הארץ ותינוקות בצבצו מכל בית ומכל צריף. זוג ציפורים בא מן השמיים ובפיהן עלים וקשים, ניתרו מחלוני לאילן ומאילן לחלוני, צייצו ועשו להן בית. רוח חדשה נישבה בעולם והעולם התחיל מתרפא והולך (עמ' 170).

בואו של האביב, המבשר התחלה חדשה, האדמה הנקבית שהופרתה בידי השמיים הזכריים באמצעות הגשם, שמגלה יחס אדיב כלפי הבריות בנופיה המחודשים: ציצים ופרחים, לידת התינוקות והבחירה של זוג הציפורים לבנות קן דווקא בחלוננו של המספר ולא בעץ האילן, כל אלה מאותתים להתרת הסיבוך בחיי המספר, בדמות של בית ותינוק (משפחה).

בסיום הסיפור מבין המספר את שלא הבין בראשיתו. ההחלמה ממחלותיו איננה תלויה בתרופות, אלא בשינוי מהותי שעליו לחולל בחייו. הריפוי אינו תלוי בגורם חיצוני, אלא נטוע עמוק בעולמו הפנימי, בציות לקולות נפשו, בשיבה אל 'הבית' וביחסיו עם הזולת. אלה עשויים להעניק לו אביב חדש, הקלה נפשית והחלמה.

'תענוג לאדם ליטול תינוק על זרועותיו [...] וכשהוא נוגע בך כאילו רוח טהרה עברה על פניך' (עמ' 179). הרוח החדשה המנשבת בעולם איננה תנועת האוויר בשמים שממלאת את החלל, אלא רוח מרפאת שניסכת על המספר עם מגעו של הילד.

מעניין שגם מיכאל הרטמן, גיבור הסיפור 'פנים אחרות', והמספר ב'מדירה לדירה' מטים את אוזניהם לקולות. הראשון מטה את אוזניו לקולותיה של האישה, והשני – לקולותיו של הילד.<sup>18</sup> ההקשבה לקולות היא גם רגע ההתוודעות של הגיבורים אל אמת פנימית, אל המציאות החיצונית ואל השפעת הגומלין הבלתי פוסקת שקיימת ביניהן. היכולת להבחין בין השניים ולשאוף לאחד ביניהם היא ראשיתו של התיקון. ייתכן שכשם ש'האזנה לקולות' השיבה את הרטמן לביתו ושיקמה את מערכת היחסים המעורערת בינו לבין גרושתו, כך גם הטיית אוזנו של המספר עשויה לשנות באורח משמעותי את חייו. המשמעות קשורה בהתחדשות עצמית מתוך מימוש הפוטנציאל הפנימי והקמאי להורות וכן מתוך מעורבות ועשייה פעילה למען הזולת.

בחינת הסיפור בהקשר טיפולי מעלה כי עגנון מציע בסיפור במודע או שלא במודע שתי דרכים אלטרנטיביות של טיפול, שהן בבחינת אנטיזה לדרך הטיפול הפרוידיאנית הקלאסית: הראשונה מוצגת באמצעות הזקן, שמרבה דברים ומדבר במקום מטופלו.

<sup>18</sup> בסיפור 'פנים אחרות' מתאר המספר את השתוקקותו של הרטמן להאזין לגרושתו הנמצאת בחדר הסמוך: 'עם שהוא מדבר עם עצמו שמע מין המיה. מאחר שהגה באשתו נדמה לו שהמיה זו באה מחדרה. פקח את עיניו וזקף את ראשו וכיוון לבו לשמוע... באמת אי אפשר היה לו לשמוע, הואיל וקיר עבה הפסיק ביניהם... אף על פי כן ישב וזקף על משכבו שמא ישמע דבר, שמא יגיע לאוזניו משהו מהווייתה החיונית' (עמ' תסח). בסיפור 'מדירה לדירה' מעיד המספר-הגיבור על עצמו: 'פשטתי את בגדי ונשטחתי על מיטתי. האוטובוסים ניסרו לפני חלוני ומוכרי הגוזז מזגו וצווחו. אבל כל הקולות הללו נתרופפו והלכו, חוץ מבת קולו של תינוק שהייתה מחליקה את אוזני. עשיתי אוזני כאפרכסת כדי שאשמע עוד' (עמ' 181).

כמטפל הוא משמש עבור המספר – שמחלתו האוראלית פגעה בכלי הדיבור שלו: בלשונו, בשפתיו ובגרונו – 'קול' שמבטא את צרכיו הנפשיים. לעומתו, הילד, שאינו מדבר, אך מרבה לגעת במספר ומתכרבל בזרועותיו, מביא אותו לחוות טיפול באמצעות מגע. המפגש עם המגע הרך של הפעוט מעורר את מודעות המספר לרגשותיו האבהיים ומחזק את יכולתו ליצור אינטראקציה חיובית עם הזולת.

## **'And what is the benefit of the doctor?' About Alternative Treatment approaches in the Story 'From one Apartment to Another' ('Mi-dira Le-dira') by S''J Agnon**

**Yair Koren-Maimon**

### **Abstract**

The article presents Shmuel Yosef Agnon's story 'From One Apartment to Another', ('Mi-dira Le-dira'), from a psychological-therapeutic point of view.

My main argument is that in his story, Agnon suggests two alternative methods of treatment as an antithesis to the classical Freudian method of treatment: the first is represented by the old man (the owner) who is very talkative and talks instead of his patient. As a therapist he is used by the narrator whose oral disease has damaged his speaking abilities – his tongue, his lips and throat – as a 'voice' which expresses his emotional needs. The second is represented by a child (Bobby) who also doesn't speak but tends to touch the narrator a lot, snuggles in his arms and induces him to experience therapy through touch. The encounter with the old man whose life story is analogous to the life story of the narrator motivates the narrator to embark on a personal journey before deciding on the question of the place of his house. The encounter with the child's soft touch strengthens the ability of the narrator to generate positive interaction with his social environment and arouses his awareness to his paternal feelings.

Against the educated doctors which described as useless, stand the simple people that considered weak (the old man and the baby), who succeed each one in his own special way, to treat the narrator and improve his physical and mental condition.

### **Keywords:**

Shmuel Yosef Agnon, Medical science, Treatment approaches, the child archetype, the wise elder archetype

## הנובלה 'תהילה' מאת ש"י עגנון: בין תוכן לצורה – המאוס והקאת המאוס

ליליאן שטיינר

### תקציר

במאמר זה אוכיח שבניגוד לביקורות הרבות שנכתבו על הנובלה 'תהילה' של ש"י עגנון, ביקורות שהתמקדו בחטא של הפרט, הנובלה עוסקת בחטא החברתי ובהשלכותיו על חי הפרט. החטא החברתי טומן בחובו את הקאת האחר והוקעתו מהחברה, ומחטא זה סבלו תהילה והחתן שלה שרגא ומאוחר יותר בציר הזמן משפחותיהם של שני בני הזוג, שהוקמו לאחר שבירת התנאים. ב'תהילה' התוכן והצורה משקפים את התנועה החוצה של החתן בגין היותו אחר ושונה ובגין התעוזה שלו לצאת כנגד המוסכמות ולשאוף למשהו אחר.

הקאת המאוס הזו נרשמת במודוס בינארי האצור במבנה הנובלה ובעלילה. הקאת המאוס והמאוס נכתבים במודוס של פנים/חוץ, הפכים ותנועה כפולה, המשחזר את החטא החברתי הראשוני: שבירת התנאים בגין הקאת המאוס, שרגא, והוקעתו מהחברה מפני שכל חטאו היה הצטרפותו לתנועת החסידות. פיצול הזוג, והגלייתו מהדהדים במבנה הנובלה ומהווים תהודה והקבלה להגליית העם היושב בציון.

**מילות מפתח:** תהילה, חסידים, מאוס, הקאת המאוס, פרדיגמה בינארית

### מבוא

בנובלה 'תהילה'<sup>1</sup> התוכן והצורה משתקפים ותומכים זה בזה ואף נובעים זה מזה. נדמה כי שני פנים אלה של הנרטיב (הסיפר) נרתמו יחד כדי ליצור שלם שהוא מושלם. אף השלמות הנרטיבית חוברת למאמץ הזה ויוצרת תהודה באמצעות תיאור הדמות המרכזית כצדקת וככליל השלמות. שעבוד התוכן לצורה והאופן הפואטי שבו נרקם ונכתב הנרטיב חושפים ומעצימים את יפי העלילה ועושים אותה ליצירת מופת.

<sup>1</sup> ש"י עגנון, תהילה ועוד סיפורים, הוצאת שוקן, ירושלים ותל אביב תשנ"ה. כל ההפניות לסיפור במאמר הן למהדורה זו.

**לציטוט (מדעי הרוח) – ל' שטיינר, 'הנובלה "תהילה" מאת ש"י עגנון: בין תוכן לצורה – המאוס והקאת המאוס', חמדעת, יב (תש"ף).**

### פרטי המחברת:

ד"ר ליליאן שטיינר

מכללת חמדת הדרום

דוא"ל: [lilyans@hemdat.ac.il](mailto:lilyans@hemdat.ac.il)

עגנון טווה את עיצוב דמותה של תהילה ואת ייצוגה הפואטי באופן מיוחד, המשקף בצורה ואף בתוכן את עקרונות 'התיאוריה של המאוס' של ז'וליה קריסטבה, אשר התפרסמה במסה שלה 'כוחות האימה' (*Pouvoirs de l'horreur*).<sup>2</sup> המאוס, על פי התיאוריה הנ"ל, הוא כל מה שמפריע לזהות, לשיטה ולסדר; הוא כל מה שאינו מכבד את הגבולות, המקומות והכללים. המאוס מתייחס לכל מה שמעורר תיעוב, גועל. ב'כוחות האימה' הקאת המאוס מתייחסת לפעולה הפיזית, לדחף להקיא, את המאוס, כפי שהיא מתוארת ב'כוחות האימה' (*Pouvoirs de l'Horreur*) ומהווה על פי קריסטבה הצורה הבסיסית והארכאית ביותר של האבייקציה (abjection), הקאת המאוס. כדי להמחיש את האבייקציה קריסטבה משתמשת בתגובת הגועל ממזון, שמעורר קרום החלב בגוף, שבאה לידי ביטוי בעוויות בקיבה ובקרביים בניסיון של הגוף לדחות את הקרום.

האלמנטים של תיעוב, דחייה והפרעה לסדר ולשיטה שזורים בנובלה, ולמעשה מקדמים את העלילה עד להשבת הסדר על כנו על ידי תנועה הפוכה של אהבת האדם וקבלתו. תנועה זו מאפשרת את מחיקותיהם של המאוס, של מעשה הקאתו ושל הנזקים שבאו בעקבותיהם.

### הריבוד החברתי והחטא הראשוני

ב'תהילה' מסתמן מתאם קורספונדנטי בין התוכן לצורה,<sup>3</sup> באופן שבו יסודות מרובד התוכן קשורים ומשתקפים ביסודות מרובד הצורה. מתאם זה מתאפשר ונוצר בנקודת ההתחלה - החטא.

בניגוד לביקורות הרבות על הסיפור,<sup>4</sup> שבהן מייחסים את החטא הראשוני לאביה של תהילה בקריעתו את שטר התנאים, למעשה החטא הראשוני ביצירה זו הוא חטא חברתי. חטא זה יונק את שורשיו בריבוד החברתי, קרי בחלוקתה של החברה לקטגוריות על פי סולם היררכי (מעמד חברתי, מצב כלכלי והשכלה), שעל פיו פעל אביה של תהילה.

הריבוד החברתי יוצר אישוויון בין האנשים בחברה. אישוויון זה מבוסס בעיקרו על הקאת והוקעת המאוס, המוכרו כלא שווה ביחס לקבוצה החברתית הפולטת אותו מתוכה. מאחר שאביה של תהילה פעל בתוך מסגרת כללית (ה'מתנגדים') שהכתיבה את הריבוד, הפועל היוצא של השתייכותו הייתה קריעת התנאים.

שבת אחד כארבעה שבועות לפני אותו היום שקבעונו לעשות בו את החופה לא בא שרגא אצל אבא. במנחה שאל אבא עליו בבית המדרש ושמע שנסע. להיכן נסע, אצל רבן של חסידים נסע, שלקחו אביו להתברך מפיו להנחת טלית ותפילין, מאותה שמועה כמעט שפרחה נשמתו של אבא, שלא היה אבא יודע שאביו של שרגא הוא מאנשי הכת, שהיה מסתיר חסידותו, שעדיין היו החסידים בזויים ונרדפים. ואבא ראש לרודפים היה, שהיו החסידים בעיניו כאילו יצאו חס ושלוש מכלל

<sup>2</sup> התיאוריה של ז'וליה קריסטבה על המאוס והקאת המאוס פורסמה בספרה שיצא לאור בצרפתית בשנת 1980, כוחות האימה: מסה על הבזות, תרגם נ' ברוך, תל אביב 2005. ברוך תרגם את המונח abject למונח העברי 'בזוי' ואת המונח abjection ל'בזות'. לעומת זאת, אני מתרגמת את abject ל'מאוס' ואת abjection ל'הקאת המאוס'. להרחבה ראו: J. Kristeva, *Pouvoirs de l'Horreur*, Paris 1980, p. 10.

<sup>3</sup> ד' לנדאו, מסגנון למשמעות בסיפורי ש"י עגנון, תל אביב תשמ"ח, עמ' 7-22, מתייחס לתוכן ולצורה וקובע כי הסגנון הוא תמיד פן חיצוני של מהויות פנימיות, נפשיות, רוחניות ואף גשמיות, כפי שהן מתגלות באמצעות התכנים המרכיבים את המציאות. לדבריו, גילויי הסגנון העגנוני הם בעצם תוצאה של הצמיחה האחדותית של התכנים ושל האופן שעיצבם עגנון. לנדאו רואה בסגנון מעין אופי קבוע המוטבע בתוכן הפנימי אך מורגש גם ברובד החיצוני של היצירה האנושית, ולטעמו הסגנון משקף את אופיים של התכנים החומריים והרוחניים.

<sup>4</sup> רבות נכתב על החטא של האב, על עונשו ועל הקורלציה בין חטא זה לגורל של תהילה. ראו למשל: ה' ברזל, חיים נחמן ביאליק, שמואל יוסף עגנון: מחקר ופירוש, תל אביב תשמ"ז, עמ' 309-311. על ההשוואה בין מאפייני הטרגדיה היוונית לבין אירועי נובלה זו ראו בהרחבה להלן, הערה 14.



## ישראל. אחר ההבדלה קרע אבא את התנאים ושלח את הקרעים לבית המחותן.<sup>5</sup>

במעשה קריעת התנאים הוצא שרגא מחברת הכלל – המתנגדים, ובכך נודה ושוין לקבוצה חברתית שנייה – החסידים, שנחשבו בזמן התרחשות הסיפור לבזויים,<sup>6</sup> ללא שווים ולמאוסים. המאוס, כאמור לעיל, הוא כל מה שמפריע לשיטה, לזהות ולסדר; הוא כל מה שאינו מכבד את הגבולות, המקומות והכללים.<sup>7</sup> לדידם של המתנגדים יצאו החסידים בתורתם החדשה כנגד השיטה הרווחת, היוו איום על הסדר החברתי ועל הזהות היהודית, ואף על האמונה באל. עם השתייכותו לקבוצת החסידים הפך שרגא אף הוא למאוס.<sup>8</sup> נוכל לקבוע אפוא שאביה של תהילה, שפעל בתוך חברה שהאדירה את הריבוד, היה קורבן של החברה שבה הוא חי.

פעולת הנידוי, הקאת המאוס, שהיא במהותה ההוצאה החוצה של הפרט הלא רצוי – שרגא – מתוך הכלל, מכתובה את מבנה העומק של הנובלה ומיושמת בו. הריבוד מגולם במפגשים המרכיבים את הסיפור החיצוני<sup>9</sup> – התנועה החוצה – ומעוצב בסיפור החיצוני הבנוי מסדרת מפגשים.<sup>10</sup> מפגשים אלה משחזרים את תנועת הנידוי, כלומר הם מתרחשים בסדר קבוע של חוץ־רחוב ופנים־בית (של הרבנית ושל תהילה). תנועה זו כאמור הוציאה (חוץ) את שרגא מביתו לעתיד (פנים), ובמובן רחב יותר תנועה זו משחזרת ומשכתבת את רכיבי פעולת הקאת המאוס: כלל שפולט את פרט.

הסיפור החיצוני מורכב מסדרת פעולות הבאות לכפר על חטא קריעת התנאים, שקרה בגלל הקאת המאוס. פעולות אלה מקפלות לתוכן את חייה של תהילה בתקופה מאוחרת יותר – משפנה בירושלים ומעשי החסד שלה שם.<sup>11</sup>

לעומת זאת הסיפור הפנימי, המגולל את חיי תהילה בגולה, חושף אחת לאחת את השכבות הרבות – הסטרטיפיקציה, הריבוד – המהוות את מכלול חייה: תלאותיה לאחר החטא, או כפי שהיא בעצמה מפרשת אותן כתלאות בגלל החטא, כאמור קריעת התנאים.

תנועת הנידוי הזו והשלכותיה משחזרות בסיפור הפנימי, הנחשף בפיסות מידע המפוזרות במפגשים השונים ונמסרות בסיפור מפני הרבנית ומפי תהילה עצמה בשני המפגשים האחרונים בביתה (בפנים). פיסות מידע אלה משחזרות בתוכן ובדרכי עיצובו של הסיפור את גזרי פיסות נייר שטר התנאים שנקרע לגזרים:

<sup>5</sup> תהילה, עמ' 32–33.

<sup>6</sup> תהילה, עמ' 32–33.

<sup>7</sup> קריסטבה (לעיל הערה 2), עמ' 12. להרחבה על המאוס והקאת המאוס ראו: ל' שטיינר, האינטראקציה בין המינים: האם הארכאית והפוסט־אבִיִקציה: עיון ביצירותיהן של ז'אן ז'אן צ'מפיון, מארי קרדינאל, קתרין ריאואה, תל אביב 2014.

<sup>8</sup> בספרה 'כוחות האימה' קריסטבה משתמשת במונחים מאוס והקאת המאוס בהקשר פסיכואנליטי. בחיבור זה השימוש במונחים אלו אינו פסיכואנליטי ואינו קשור להקשרים נוספים שבהם קריסטבה משתמשת. מונחים אלו אינם בלעדיים לקריסטבה. ז'אן ז'נה, הסופר והמחזאי הצרפתי הנודע, בחר לדוגמה באבייקט, 'המאוס', כתמה מרכזית ביצירתו הכוללת. גם ז'ורז' בטאיי, סופר, משורר, סוציולוג ותיאורטיקן צרפתי, שממנו הושפעה רבות התיאוריה של קריסטבה על האבייקציה, התייחס לכך וכתב חיבור על הנושא בשם: *L'abjection et les formes miserables*. ראו: G. Batailles, *Oeuvres Completes*, Paris 1970. על השפעתו של בטאיי על קריסטבה ראו: P. Hegarty, *Georges Batailles: Core Cultural Theorist*, London 2000, pp. 62–68.

<sup>9</sup> מבנה הנובלה 'תהילה' הוא מבנה של סיפור מסגרת, שפירושו סיפור בתוך סיפור. הסיפור החיצוני בונה את מסגרת האירועים ומציג בדרך כלל את הנפשות הפועלות, והסיפור הפנימי בונה את לב העלילה. כל אחד מסיפורים אלה מתרחש במישור זמן שונה.

<sup>10</sup> במאמרו 'תקבולות וזימונים' קובע גרשון שקד כי 'ככל שסיפורי עגנון נעשים "מודרניים" יותר בצורתם, העלילה נקבעת על פי שלשלת של פגישות... מקריות כביכול' (ג' שקד, אמנות הסיפור של עגנון, מרחביה תשל"ג, עמ' 48).

<sup>11</sup> על משמעות מעשי החסד ראו בהמשך המאמר.

אחר ההבדלה קרע אבא את התנאים ושלח את הקרעים לבית המחותן.<sup>12</sup>

העונשים והמפגשים אף הם מובאים באותו אופן. הסיפור הפנימי והסיפור החיצוני הם בעלי מבנה-תחתי אחד המבוסס על קרעים, על ריבוד ברמת הסיפור, המשחזר באותה תנועה הן את הריבוד החברתי והן את השלכות ריבוד זה על הפרט והכלל, ובראשן הקאת המאוס.

יצוין כי בשני המפגשים האחרונים הסיפור הופך להיות שלם: כתיבת כתב המחילה לשרגא, העומדת כאנטיתזה לקריעת שטר התנאים בידי האב.

חזרה ואמרה, אם אספר כל הדבר אקל עליך את הכתיבה, את שמו הרי כתבת. שרגא שמו. עכשיו אספר לך כל הדבר מתחילתו.<sup>13</sup>

הנרטיב של העונש(ים)<sup>14</sup> מחולק לחמישה, מספר הקרוב מאוד למספר המפגשים, אם ניקח בחשבון שהמפגש הרביעי הוא חצי מפגש, בו המספר רואה את תהילה מרחוק.<sup>15</sup>

כשהלכתי עמהם לעיר להראותם את הכותל המערבי מצאתי את תילי. אם אני טועה נתחדש בה דבר, שכל הימים הייתה יוצאת בלא מקל ובאותם הימים הייתה נשענת על מקל. מפני התיירים לא נתעכבתי עליה.<sup>16</sup>

אין זה מפגש שבו מתקיים דו-שיח. לכן, הוא מוגדר כחצי מפגש. תהודתו של העונש בסיפור הפנימי היא בשחזור הנתק של הקשר על ידי קריעת שטר התנאים המגולם בחצי המפגש בין תהילה למספר, המתחקה אחר חצי מפגש בין תהילה לשרגא – תקופת האירוסין הקצרה.

מעשה כתיבת כתב המחילה עומד כנגד קריעתו וחלוקתו של שטר התנאים לשני חלקים או יותר וקריעת הקשר ופיזור הזוג שרגא ותהילה. לכן, בתהליך הכתיבה נדרשו שני מפגשים עם החכם. לפנינו מבנה בינארי הבא לפצות על פירוק ופיזור הבינארי.

הרקע ההיסטורי של הסיפור החיצוני קשור גם הוא למאוס ולפעולת הקאת המאוס. הסיפור מתרחש בירושלים הנתונה בשליטת המנדט הבריטי כדי לסמל את החורבן והגלות – ההוצאה החוצה של עם ישראל מארצו. מהותו של חורבן בית המקדש היא בשבירת השלם המתבטאת בהגליית העם (המאוס בעיני האל) ופיזורו לנכר, קרי הקאתו מארץ

<sup>12</sup> תהילה, עמ' 33.

<sup>13</sup> תהילה, עמ' 32.

<sup>14</sup> יעקב בהט מוצא בעונשים אלו מאפיינים מהספרות היוונית: 'ברם, אם נעמיק ביצירה, נראה שעיצוב גורלה של תהילה לא בא כדוגמת פעולת הגזירה, הידועה דעת היטב מהספרות היוונית הקלאסית, אלא כזו הפועלת ב"טרגדיית הגורל" בת המאה הי"ט. ביצירתו זו של עגנון נמצא מוטיבים של "טרגדיות הגורל" – הגורל עובר מהסב לנכדים, הפטליזם, אמונתה, אפילו המסויגת של תהילה, בזה "היום המר והנמהר" ואפילו המאגיות. המספר מתאר: "אחר שעה קטנה נמצאתי בביתה של תהילה ומצאתיה יושבת לשולחן וכל עצמה כאילו המתינה לי". כן, אפילו חישתה של תהילה את בוא המוות יש בה משום איזה כוח מעבר לעלמא הדין: "שלום לך בני, בהולה אני לביתי, בודאי כבר ממתנינות לי המרחצות והמטהרות" ("י' בהט, ש"י עגנון וח' הזז: עיוני מקרא, חיפה תש"ל, עמ' 80). ובהמשך: 'אולם בכל אלו יש צורך... אם מותרים על האמונה בקדמה כמניע העיקרי של העלילה, רק אז פונים למאגיות וכיו"ב, רק אז רואים את האידיאל בעבר, ואת ההווה כרע וכיורוד. וכן לא נתפלא לשמוע ביצירה זו את שבחי העבר על חשבון גנותו של ההווה' (שם, עמ' 81–82).

<sup>15</sup> 'המספר מופיע כבן לווייתה של תהילה הזקנה. כמו ב'ספר המעשים' גם ב'תהילה' עגנון בלשון מדבר. גם כאן מחפש הוא בית ואינו מוצא אלא בעזרת תהילה. גם כאן נפגש הוא עם תלמיד חכם שאין להפסיק את רוב דבקותו בתורה, וכן מדובר גם כאן על ימות המלחמה, ואף שומעים את שבחי העבר לעומת גידופי ההווה' (בהט, שם, עמ' 82).

<sup>16</sup> תהילה, עמ' 22.

הקודש, אף כי הסיבה המובאת במדרש להקאת המאוס זו – הלבנת פנים<sup>17</sup> – משמשת ב'תהילה' כתוצאה של הקאת המאוס.

### השלכות הרקע ההיסטורי על הסיפור הפנימי

הסיפור של תהילה, המובא בסיפור הפנימי, ממחיש את השלבים של התפשטות החסידות בקהילות אירופה ואת השלכותיה על הכלל ועל הפרט. אפשר לקבוע שתהילה כיצירה מספרת ומשחזרת את התפתחות החסידות על שלביה השונים, החל מקבוצה שולית ועד לתנועה גדולה המציעה דרך חיים המאפשרת דבקות באל כאידיאל.

את מאפייני ראשית החסידות והשלכותיהם אפשר למצוא כבר בתחילת הקשר בין תהילה לשרגא. החסידות לא החלה את דרכה כתנועה אלא כחבורה מצומצמת שהתקבצה סביב דמותו של הבעל שם טוב. היא כללה תלמידי חכמים, פשוטי עם ו'חסרי תורה'. חברי הקבוצה היו מפורזים: הם התגוררו במקומות שונים, רחוקים זה מזה, ולא כולם היו בעת ובעונה אחת בסביבתו של הבעל שם טוב. המשותף לכולם היה הערצת אישיותו של הבעל שם טוב ותורתו, ובכלל זה דרכו הייחודית בעבודת ה'.<sup>18</sup> גם אחרי מותו המשיכה שיטה זו, והחסידים מצאו דמות נערצת אחרת להתקבץ סביבה.

את היסודות האלו אנו מוצאים בעלילה של 'תהילה': אביו של שרגא ושרגא 'נתפסו בקלקלתם' כחסידים כאשר נסעו, חודש לפני החתונה, לקיים את השבת יחד עם רבם במקום עם המחנות שלהם. העדפת השהות עם הרב על פני כל איש אחר או אירוע אחר הוא מאפיין חסידי מובהק, משום שהרב משמש כאמצעי שדרכו ניתן להגיע לדבקות באל. באותם ימים השפעת דמותו של הרב על החסידים הייתה משמעותית ועוצמתית מאוד. אפשר לשער שמתוך היכרותו עם הסביבה ה'מתנגדת' שלו, הבין אביו של שרגא את ההשלכות של מעשהו על משפחתו ובכלל. ובכל זאת הוא בחר לנסוע לרבו תוך לקיחת סיכון. מעשהו לא נבע מחוסר אחריות אלא מתוך דבקות ברבו ובעקיפין באל, ומכאן התעוזה שבמעשהו.

דרכי הפעולה של תנועת החסידות התבססו בעיקר על גיוס שליחים ועל הקמת חצרות להפצת החסידות, יוזמה שעודד הבעל שם טוב, באזורים שמעבר לדרום מזרח פולין: גליציה, ליטא, מרכז פולין ורוסיה הלבנה. כך הפכה החסידות מתנועה שבראשה מנהיג אחד למעין ארגון גג של קבוצות חסידיות, שלכל אחת מהן מנהיג משלה.

הפצת החסידות והצלחתה מתורגמת ומפורשת בנובלה 'תהילה' כעונש על החטא הראשון, חטאו של אביו של שרגא. אולם, לאחר שמכירים את דרכי הפעולה של הבעל שם טוב ושל ממשיכי דרכו, 'עונש' זה מתברר כפועל יוצא, כפעולת המשך וכהרחבה של פעולות קודמות של תנועת החסידות. בהתאם לכך תהילה לא 'נענשה' כשבעלה הפך לחסיד וכשהמלמדים של ילדיה לא היו אלא חסידים.

אותם המלמדים היה בעלי מביא ממקומות אחרים [...]. מאחר שבאו בגפם היו סועדים על שולחננו בשבת. בעלי שמרוב עסקיו לא הספיק לקבוע עתים לתורה היה שמח באורח שכזה בשביל שהיה שומע ממנו דברי תורה [...]. ולא ידענו שהוא חסיד ותורתו חסידות וניגוניו ניגוני חסידים [...]. לאחר כמה ימים נזדמן בעלי לעירו של רבו של המלמד

<sup>17</sup> להרחבה עיינו בסיפור על קמצא וברקמצא, בבלי, גיטין נה ע"ב.

<sup>18</sup> לקריאה על הבעל שם טוב ועל תולדות החסידות עיינו: ש' דובנוב, תולדות החסידות: על יסוד מקורות ראשונים, נדפסים וכתב-יד, תל אביב תר"ץ; ב' צביאלי, ר' ישראל בעל שם טוב ותנועת החסידות: פרקי למוד וקריאה לבתי ספר ולעם, תל אביב תש"ך.

והביא עמו מנהגים חדשים שלא ראיתי כמותם אצל אבא, וידעתי שהם מנהגים של חסידים.<sup>19</sup>

בתפנית זו אפשר לראות ביטוי להתפתחות תנועת החסידות ולתפוצתה הגדולה, ובעיקר לנחיצותה בחברה היהודית שהייתה אז מקוטבת. הקהילות הקיאו מתוך את פשוטי העם ואת הבורים שבהן, ובפעולות אלו, כפי שהתברר בהמשך, היה טמון המקור להצלחת התנועה.

נזכיר כי גם הגאון מווילנה התנגד לחסידים והגדיר אותם כמינים.<sup>20</sup> במשפט שנערך בוילנה לראשי החסידים נפסק בין השאר שכתביהם ישרפו. אחד מהם אף ישב במאסר. פסק הדין הופץ בקהילות, ובעקבות כך הוכרז חרם גדול על האנשים שהשתייכו לחסידות. צעדים חריפים אלה גרמו לפיזור מנייני התפילה של החסידים ולירידת החסידים ל'מחתרת'.

באווירה עוינת ומאיימת זו מעשה המרמה של אביו של שרגא – שלא גילה למחותנו, המתנגד המובהק, את השתייכותו לתנועת החסידות – מצטייר כפיקוח נפש של ממש יותר מאשר כנגבת דעת המחותר: 'להיכן נסע, אצל רבן של חסידים נסע, שלקחו אביו להתברך מפיו להנחת תלית ותפילין'.<sup>21</sup> העדפת השהות עם הרב על פני כל איש או אירוע הוא מאפיין חסידי מובהק, משום שהרב משמש כאמצעי שדרכו ניתן להגיע לדבקות באל. אפשר להבין את המצוקה הגדולה ששרגא היה שרוי בה, ואף את המניע למעשהו הקיצוני לעזוב את הכפר ולהיעלם מבלי להשאיר כתובת או סימן.

אחר ימים שמעתי שהוא וכל משפחת בית אביו עקרו את דירתם לעיר אחרת, מפני שחששו לחייהם. שמיום שביטל אבא את השידוך לא קראו אותם לעלות לתורה...<sup>22</sup>

דבקותו החדשה באל באמצעות החסידות יצרה סדר עדיפויות שונה ומבחינת אביו של שרגא העמידה זה מול זה את האל מול האדם (הרב המחותר המתנגד). במאזן כוחות זה ברור שלא יתרון על האדם. מחיר ההגליה הפיזית מהקהילה היה כאין וכאפס מול ההגליה הרוחנית שממנה סבל אביו של שרגא בהיותו דבוק בחסידות. מבחינתו היוותה החסידות התחדשות יהודית רוחנית.

### השלכות תנועת ההשכלה על תהילה

התפתחות תנועת החסידות ובעיקר הצלחתה הגדולה חשפו את ערעור ההגמוניה הרכנית והצביעו על סדקים באמונה שהלכו והתרחבו בקרב יהדות אירופה. סדקים אלו היוו פתח לתנועת ההשכלה ולסחף שגררה בעקבותיה. השלכות סחף זה ניכרות בהתנהלותה של תהילה, בת רב מתנגד, במעשה ששכרה לבתה היחידה מורות נוצריות. לכאורה צעד זה אינו הגיוני והוא בלתי נתפס כשחושבים על הרקע לקריעת שטר התנאים של תהילה ושרגא. אולם הוא בבחינת נקודת מפנה וסמל להתנתקותה של תהילה משורשי הדת ומקהילתה. הזלזול לכאורה מצד תהילה בחינוך הבת או בבת עצמה אינו מובן ואף מעורר פליאה. לשם השוואה נזכיר שלבניה היא לוקחת מלמדים יהודים, ולאחר זמן מתחוויר שהם חסידים.

<sup>19</sup> תהילה, עמ' 34–35.

<sup>20</sup> ראו בהרחבה: M. Nissan, *Rabbi Schneur Zalman*, New York 1969, vol. 1.

<sup>21</sup> תהילה, עמ' 32.

<sup>22</sup> תהילה, עמ' 33.

ברם, במחשבה עמוקה יותר ניתן להבין את הצעד המפתיע של תהילה כצעד שבא לחסל חשבונות עם הקהילה. בני הקהילה התנגדו לקשר שלה עם שרגא, שבסך הכול ביקש להתחבר כדרכו לבורא עולם. ההתנגדות שלהם נבעה מצמצום המחשבה. כצעד מתריס ביקשה תהילה לגדל את בתה באווירה של פתיחות, שתהיה תגובת נגד לצמצום הדעת שגרים לפירוק הקשר עם שרגא. זו הסיבה שרק לבתה שכרה מורות נוצריות.

ראשית, היא דואגת לחינוכה – מתן כלים חיוניים לבת. שנית, היא דואגת לפתיחות המחשבתית כנגד הצמצום, שבגינו תהילה סבלה כל כך. טעותה לא הייתה בנקיטת צעד זה אלא שלא העניקה לבתה קשר אמיתי עם בורא עולם, קשר שהיה יכול לאזן את עולמה הרוחני ובכך למנוע את התנצרותה. ההתנצרות של הבת חושפת חלל אמוני גם בתהילה וגם בבתה.

לא היתה אותה הבת ראויה לאותו צדיק, שהוא צדיק היה והיא תיפח רוחה משומדת היתה, כשם שסופה הורה על תחילתה, שברחה ונכנסה לבית הכומריות והמירה את דתה. ואימתי ברחה, בשעה שהולכו אותה לחופתה. (...) יודע אתה אותה משומדת מי היא. בתה של...הס. הנה היא באה. נכנסה תילי ובידה קדירה של תבשיל.<sup>23</sup>

יתרה מזו, תזמון מות שני הבנים לפני מועד ברהמצווה שלהם מהדהד באופן ברור עם נקודת הזמן שבה התרחשה הקאת המאוס, קריעת שטר התנאים. תהודה זו לא רק מלמדת על תנועת השחזור של נקודה קריטית זו אלא היא מצביעה ויוצאת כנגד פעולת הקאת המאוס ונגד התוצאה העגומה בפתרון שנמצא לפירוק הקשר בין שרגא לתהילה חודש בלבד לפני הנישואין - מציאת חתן לתהילה תחת החתן ה'מאוס'. "קרא אבא לשדכן ומצאו לי חתן אחר שנכנסתי עמו לחופה".<sup>24</sup>

הפתרון שהוצע והומצא בפרק הזמן הקצר שנותר למועד החתונה היה חיצוני. הוא מילא משבצת ריקה שהתרוקנה פתע: חתן במשוואה הקדושה שהופרה: חתן וכלה. פתרון זה החזיר את הסדר על כנו והשביע את רצון רוב הנוגעים בדבר מלבד הכלה, שהסתפקה בקשר חיצוני עם התחליף לחתן שהוצע לה תחת המקור.

צרכי החתונה היו מוכנים. שקי הקמח וחביות הדבש מילאו את הבית והלשות והאופות כבר הוזמנו לעשות חלות ועוגות. הקיצור הכל היה מוכן לחופה. לא היה חסר אלא חתן. קרא אבא לשדכן ומצאו לי חתן אחר שנכנסתי עמו לחופה.<sup>25</sup>

הקשר עם החתן שנכפה, היה ביסודו קשר משולש: שני בעלים, אחד דחוי ואחר מאוס, וכלה-חתן-שרגא-תהילה. יתרה מכך, תהילה נפקדת לראשונה בבן זכר שלוש שנים לאחר נישואיה. עמוס עז<sup>26</sup> מציין את פרשנותו של עדי צמח, שלפיה תהילה חטאה בחטא 'הניאוף'<sup>27</sup> והוסיפה לעמוד במריה למרות העונשים שנחתו עליה משמיים.<sup>28</sup> 'הניאוף'

<sup>23</sup> תהילה, עמ' 21.

<sup>24</sup> תהילה, עמ' 33.

<sup>25</sup> שם, שם.

<sup>26</sup> ראו: ע' עז, שתיקת השמים: עגנון משתומם על אלוהים, ירושלים 1993, עמ' 22.

<sup>27</sup> נציין את ההקשר האינטר-טקסטואלי של האגדה 'חולדה ובור', שקיומה נרמז בסוגיית 'בעלי אמנה' הנידונה בבבלי, תענית ח ע"א. שם מובאות ברצף שתי מימרות של ר' אמי: 'אמר רבי אמי: אין גשמים יורדין אלא בשביל בעלי אמנה, שנאמר "אמת מארץ תצמח וצדק משמים נשקף" (תה' פה 12). ואמר רבי אמי: בא וראה כמה גדולים בעלי אמנה, מניין? מחולדה ובור. ומה המאמין בחולדה ובור כך המאמין בהקדוש ברוך הוא על אחת כמה וכמה'. רש"י שם בפירושו, ד"ה מחולדה ובור, מביא את האגדה בקצרה: 'מעשה בבחור אחד שנתן אמונתו לריבך [נערה] אחת שיִשְׁאָנָה. אמרה "מי מעיד?" והיה שם בור אחד וחולדה. אמר הבחור: "בור וחולדה עדים בדבר". לימים עבר על אמונתו ונשא אחרת והוליד שני בנים, אחד נפל לבור ומת ואחד נִשְׁכְּתו

התודעתי של תהילה מקבל ביטוי ותהודה הן בתוכן והן בצורה. קשר של ניאוף הוא איסור חמור מהתורה, הפרה של סדר, וסופו לא להתקיים.

הבנים של תהילה, שהם פרי של 'מעטק מחשבתי' (displacement) וכנראה גם רגשי, אינם זוכים למימוש הקשר עם האל שמתבטא בעריכת טקס בר-מצווה, שהוא במהותו בינארי. לעומתם, הבת פונה לנצרות, שבמהותה מבוססת על קשר משולש. בכך הבת מנציחה את השילוש הרגשי-מחשבתי שבבסיס היווצרותה. הבעל, שמוצא את מותו בנדודיו אחר לא אחר מאשר שרגא, אינו מוזכר בשמו, ולא בכדי. אין לו מהות, אין לו קיום של ממש, הוא תחליף נעלם, נאלם וחיזור של המקור – שרגא, שפירושו בארמית נר, מקור אור. זה מול זה, אור וצל.

יתרה מזו, המבנה המשפחתי של תהילה הוא שכתוב וסמל של הבעייתיות בקשר שיצר אותו: שני בנים ובת כנגד הבעל, שרגא ותהילה. בהמשכיות האנושית אנו עדים ל- reproduction (שכפול) של הבעייתיות באימהות של האימהות<sup>29</sup> של תהילה.

יצוין כי כל דרכיה וכל התנהלותה של תהילה בירושלים הן בעיקר תיקון לחטא הקאת המאוס, המעשה שהיה שורש הרע. ברובד נמוך יותר הן גם כפרה על סירובה העיקש להקיא מתוכה את המאוס (שרגא), ועל התוצאה שנוצרה בשל כך: איסור מבני בתא המשפחתי. איסור זה מופיע באפיונים הבולטים ביצירה: היעדר סדר כרונולוגי; וכאמור גם בטכניקת הכתיבה שנבחרה – סיפור המסגרת, סיפור פנימי וסיפור חיצוני.

בסיפור החיצוני הקשר של תהילה לאל ממומש לפי דרך החסידות, הדוגלת בקבלת האדם באשר הוא. גישה זו הייתה כה חסרה בתחילת דרכה של תהילה, ולכן היא פועלת להפצתה. ההכלה הבלתי מותנית עומדת כנגד פעולת הקאת המאוס והגדרת המאוס כמאוס.

### מוטיבים, סמלים ומרכיבים חסידיים בפואטיקה של תהילה

היצירה של ש"י עגנון, המגוללת בעקפין את סיפורה של תהילה שנקרעה מארוסה החסיד בגין חסידותו שהוסתרה, רוויה סמלים חסידיים המעצבים לא רק את העלילה אלא בעיקר את הדמויות.

הסיפור החיצוני מציג את תהילה לאחר שזו עברה תהליך חניכה,<sup>30</sup> המתברר והולך ברמזים השתולים בסיפור החיצוני ובעיקר בסיפור הפנימי. הסיפור החיצוני אינו אלא אירוניה אפיסטמולוגית הבאה לידי ביטוי בנרטיב ובעיצובו. חייה של תהילה המובאים בסיפור החיצוני, הם מסע כפרה שהחל בעקבות הכרתה בחטא, אף שחטא זה מיוחס לאביה, וליתר דיוק לחברה שבה הוא חי. 'החזרה בתשובה', ובעיקר ההכנעה המתבטאת בקבלת הייסורים שעברה בזמן הגולה, מחד גיסא, ומסע הכפרה בזמן חייה בירושלים, ששזור בו תהליך ארוך ומייגע של שינוי מידות יסודי הבא לתקן את המעוות, מאידך גיסא, הם יסודות אינטגרליים של הנרטיב החסידי ושל החסידות, זו שגרמה בעקפין לקריעת

חולדה ומת. אמרה לו אשתו: "מה מעשה הוא זה שבנינו מתים במיתה משונה"; ואמר לה: כך וכך היה המעשה'.

<sup>28</sup> ראו: ע' צמח, קריאה תמה: בספרות עברית בת המאה העשרים, ירושלים תש"ן, עמ' 71–90, ובפרט בעמ' 88.

<sup>29</sup> על ביטויי האימהות של האימהות בספרות ועל השלכותיה בפואטיקה ראו: שטיינר, האינטראקציה בין המינים (לעיל הערה 7), עמ' 134.

<sup>30</sup> אליעזר שביד כותב כי 'היצירה (תהילה) היא בגדר תהליך של חינוך עצמי והכרעת הלב לאמונה', ראו: א' שביד "תהילה" לעגנון כסיפורקודש', ה' ברזל, שמואל יוסף עגנון: מבחר מאמרים על יצירתו, תל אביב 1982, עמ' 520.

שטר התנאים. תהליך שינוי המידות שעוברת תהילה, מביא אותה בסופו להתעלות רוחנית. במצב רוחני גבוה זה פוגש אותה המספר.

לנוכח הדברים הנזכרים לעיל, מעשי החסד המתוארים בסיפור והמאפיינים את תהילה הם חלק מהאידיאה החסידית שלפיה נתינה של חסד היא ביטוי של העצמה וביטול, הפחתה.<sup>31</sup> מעשה החסד מעצים את הנותן מחד גיסא, ומאידך גיסא הוא דורש הפחתה וביטול (של כבוד, ערך עצמי, חשיבות עצמית) מהנותן ומהווה תנאי מוקדם. תהילה אפוא מתוארת כדמות חסידית, המפיצה למרבה האירוניה את יסודות החסידות.

אהבת האדם שהיא מקרינה, אפילו בפני השוטר הבריטי, אינה אלא ביטוי לעקרון יסודי בחסידות, הרואה את האל בכל ברייה וברייה, ומתוקף זה מצווה את אהבת האדם באשר הוא. אותו שוטר בריטי, שבעט בשרפרף של הזקנה והפילה, זכה בכל זאת לסגוריה מפיה של תהילה: 'גוי טוב הוא, שראה בצערי והחזיר לאותה עניה את שרפרפה'.<sup>32</sup>

העיצוב המטונימי ביצירה אף הוא שורשו בחסידות, לרבות האור שבעיניה או (אור) הנר.<sup>33</sup> האור המסמל את השפע האלוהי ומתחבר לחופה, או ליתר דיוק לטקס החופה, (שהתקיימה למרות הכול), הנר הדלוק בידיהן של האימהות של בני הזוג, אותו אור, שפע מזכיר את מעמד הר סיני ובעיקר את כללי ההתנהגות היהודית הכתובים בתורה.

טקס החופה ביהדות הוא כידוע מעמד קדוש, המסמל הופעה של אור ובניין עולם, כמו שכתוב 'כל המשמח חתן וכלה כאילו בנה אחת מחורבות ירושלים'.<sup>34</sup> אף שלחופתה של תהילה קדמה קריעת תנאים, משמעותה לא השתנתה. אדרבה, חופה שכזו קיבלה משנה תוקף על אף הפרדיגמה הבינארית שביסודה - קריעת התנאים והפתרון המהיר לקריעה זו בהעמדת חופה עם חתן מזדמן. החופה, ההבטחה לבניין, תחתה מברכים שיהיה בניין עדי עד, לא החזיקה את הברכה. הקרע שביסוד החופה, ישתקף בסדקי הבניין ובשבריו בהמשך הסיפור. התפוררות זו, למעשה, היא תחילתה של מסע הכפרה ותהליך החניכה בדרך לשינוי המידות.

את אותה פרדיגמה נפגוש בעיצוב הבינארי של הדמות של תהילה, שבא לידי ביטוי בניגודיות שבולטת ממנה לדמות הרבנית. בהתבוננות של תיקון או שינוי המידות ההעמדה זו מול זו של שתי נשים אלה היא למעשה הצגת שתי דרכים - הטוב והרע - והמלצה 'ובחירת בחיים',<sup>35</sup> בטוב. ההבלטה וההשוואה בין שתי דמויות נשיות שונות לחלוטין מטרתה אחת: להעצים את הדמות המרכזית - תהילה, ולהורות דרכה את הדרך הטובה - הפצת ערכי החסידות. אהבת חסד ואהבת אדם, קיום מצוות והשתתפות כנה בצערם ובשמחתם של אחרים, אלו יסודות בחסידות שכאמור היו חסרים כל-כך בקהילה שבה גדלה תהילה.

המוטיבים של כתיבת המכתב ובקשת הסליחה אף הם, אומנם לא באורך הזה, מיוחסים לחסידות ומבוססים על עקרון 'הפתקא' (קוויטל ביידיש). ידוע שהחסידים מרבים להשתמש בכתיבת מכתב לרובם הכולל בקשות שונות של ברכה, הצלחה, וכד'. המאפיין העיקרי של

<sup>31</sup> ראו: רש"ז מלאדי, לקוטי תורה, במדבר, כ"א: 'ובכל סטרא דקדושה חסד נמשך מצד הביטול, שבטל לה' ונחשב לאין ואפס בעיניו. לכן ראוי ליתן לזולתו שהוא חשוב יותר... מה שאין כן מי שהוא יש ודבר ואינו בטל צריך הכול לגרמיה ואינו משפיע.'

<sup>32</sup> תהילה, עמ' 33.

<sup>33</sup> ביהדות נתפס הנר כסמל לנשמה, ולכן כיבויו מסמל את המוות. במש' כ 27 נאמר: 'נר ה' נשמת אדם'. המדרש בדברים רבה ד, ד מוסיף: 'אמר בר קפרא, הנפש והתורה נמשלו בנר. הנפש שנאמר: 'נר ה' נשמת אדם'; והתורה שנאמר: "כי נר מצווה ותורה אור" (מש' ו 23)'. ראו בהרחבה: ד' לנדאו, מסגנון למשמעות בסיפורי ש"י עגנון, תל אביב תשמ"ח, עמ' 102-112.

<sup>34</sup> בבלי, ברכות ו ע"ב.

<sup>35</sup> דב' ל 19.



מעשה הכתיבה הוא שהכותב שוטח בפירוט נרחב את צרותיו ובכך מגיע להכנעה, להפחתה מערכו. במצב תודעתי שפל זה הוא נעשה 'כלי ראוי לברכה', מציאות רוחנית שמטרתה להעצימו ולהביאו לדרגה של התעלות רוחנית ולמצב אפיסטמולוגי שונה, גבוה יותר. כך החסיד עובר תהליך של חניכה. תהילה אף היא משתמשת בכלי של הפתקא וכותבת מכתב כדי להגיע לדרגה רוחנית גבוהה לפני מותה. בכוונתה להתעלות לדרגה שתהיה בבחינת שיא הרוחניות והאפיסטמולוגיות בחייה, יעד שלאחריו יש רק עלייה לדרגת נשמה, כלומר רגע המוות.

נשאלת השאלה מדוע בחר עגנון לתאר את תהילה בחולשתה, כאישה שאינה יכולה לכתוב את המכתב בעצמה אלא נעזרת בגבר זר? מלבד התחבולה הספרותית, מסתתר לו יסוד של חשבון נפש. וידוי על חטאי העבר שנאמר בקול בפני איש זר, סוגר מעגל שהחל עם קריעת שטר התנאים סמוך ליום הכיפורים. הכפרה של הסליחה שלא נאמרה היא שבה ומופיעה מאוחר יותר בציר הזמן בבקשת סליחה בקול בפני אדם זר.

'ביום השלישי חזר המחותן עם שרגא מן הדרך ובאו אצל אבא. הוציאם אבא בנזיפה. קפץ שרגא ונשבע שלא ימחול לנו על העלבון. ולא חש אבא לבקש מחילה משרגא, אף על פי שהיה אבא יודע שאם מבטלין שידוך צריכין לבקש מחילה מן הנעלב. וכשהייתה אמא מתחננת לפני אבא לפייס את שרגא היה אבא מלגלג עליה ואומר אל תתיראי, מן הכת הוא. כל כך בזויים היו החסידים בעיני אבא עד שלא השגיח בדבר שהכל זהירים בו'.<sup>36</sup>

הפרדיגמה של הבינאריות – דממה / (ביטוי ב)קול עומדת כנגד הפרדיגמה הראשונה אשר בבסיס הנרטיב, קריעת התנאים / חופה. אף שהבעל בא להציל את תהילה מהבושה, ולמרות הכול קיים את הפסוק 'קול ששון וקול שמחה, קול חתן וקול כלה',<sup>37</sup> הוא לא זכה ליחס של ממש מהכלה בגין סירובה להקיא מתוכה את שרגא ה'מאוס'. עלבוננו של הבעל נגבה לאחר זמן כשאיש זר מתבקש לכתוב את כתב המחילה שממוען לשרגא. הזרות של 'בעל העט' מדגימה את המקום של המהות מקומו של הבעל בחייה של אשתו, תהילה. עלבון שני הגברים (הבעל ושרגא) ביצירה נפרע רק באמצעות גבר שלישי – אדם זר. הגבר השלישי, שלא כמו השניים האחרים, זכה לפגוש תהילה 'אחרת', שונה לחלוטין. היא הייתה אז בסופו של תהליך חניכה אישיותי, ובערו בה אהבת האדם באשר הוא ואהבת חסד, ערכים שהיו כה חסרים לה בחייה בגולה, לפני שהחלה בתהליך.

ועדיין, חטאה שב ומוזכר בדרך שבה היא מאחסנת את המכתב. 'עמדה ונטלה את הכד שעל גבי השולחן והגבתהו כלפי מעלה ודברה כמין שיר',<sup>38</sup> אטול את המכתב, ואשים אותו בכד, ואטול חומר חותם, ואחתום את הכד, ואקח עמי את הכד עם המכתב.<sup>39</sup> יתרה מזאת, אם נלך לפי פרשנותו של עדי צמח, שמייחסת לתהילה את חטא 'הניאוף התודעתי',<sup>40</sup> הרי שלהיקבר עם כד שבתוכו המכתב שממוען לשרגא הוא בבחינת מפגש אפיסטמולוגי ותודעתי בין השניים, פרהימורטום ופוסט-מורטום. כתב המחילה ישמש לה אפוא עילה למפגש.

<sup>36</sup> תהילה, עמ' 33.

<sup>37</sup> יר' לג 11.

<sup>38</sup> ה' ויס, פרשנות לחמישה מסיפורי ש"י עגנון, תל אביב תשל"ד, רואה בנטילת הכד והגבתהו פעולה ריטואלית. על היסודות הפולחניים ב'תהילה' ראו בהרחבה שם, עמ' 86–88.

<sup>39</sup> תהילה, עמ' 38.

<sup>40</sup> צמח, קריאה תמה (לעיל הערה 28).



פרט לסמליות ההיטהרות שיש במוטיב המים, הפותח וסוגר את היצירה, הוא מסמל יותר מכול את התורה, כמו שנאמר 'אין מים אלא תורה',<sup>41</sup> ובייחוד את תורת החסידות. כמו כן, אליעזר שביד מציין שהמים בקבלה הם סמל לחסד.<sup>42</sup> לכן מוטיב המים מופיע בפתח היצירה ואף בסיומה, שבו יש משום מטונימיה לתהילה, ובעיקר מסר לאימוץ דרכה, תורת החסידות. 'ועל קרקע החדר ניגרו שיירי המים שטיהרו בהם את תהילה'.<sup>43</sup> החכם, מדריך התיירים, רואה במסר האילם את המורשת של תהילה: 'על קרקע החדר ניגרו שיירי המים שטיהרו בהם את תהילה'. נוסף על כך, מוטיב המים המופיע בתחילת היצירה בכלי (פח המים) עובר אף הוא שינוי וחזור למצבו הטבעי, שאינו מוגבל בכלי. המים נשפכים, זורמים, בדיוק כמו נשמתה של תהילה, שהשתחררה ממגבלות גופה וחזרה למצבה הקדום.

היצירה של תהילה מהעולם כסמל לסופו של תהליך של חניכה רמוזה בהיעדרה, ובסממנים חיצוניים וסמליים המפוזרים בביתה. התמונה הסופית מלקטת בסילפסיס את מרכיבי הסיפור: פנים וחוך, מאוס והקאת המאוס, ואוצרת בתוכה את האיחוד שלהם, המתאפשר רק בתנאי הוצאתה החוצה של תהילה מהתמונה- מן העולם. החוך והפנים מיטשטשים בבית (פנים), ומגולמים במים הניגרים על הרצפה (חוך), אלו שהיו בפח מים (פנים) בתחילת הסיפור. שפיכתם החוצה של המים יוצרת איסדר בחדר ורומזת על טהרת גופה. גופת אדם, לפי ז'וליה קריסטבה ב'כוחות האימה', היא האבטיפוס של המאוס.<sup>44</sup> בעניין זה הסתפק עגנון ברמיזה מטונימית כדי לשמור על כבודה של תהילה. ההיעדר הפרדיגמטי, שאפיין את כל דמויות העבר ואת מהות התנהלותן (היעדר סובלנות, היעדר אמונה, היעדר אהבה, היעדר חיים, היעדר סליחה) ושתואר על ידה, הופך כעת להיות המאפיין העיקרי של תהילה, כפי שהיא נתפשת בתודעתו של החכם המספר (פנים), האיש בא מבחון לביתה של תהילה (פנים) ומתעמת מול ההיעדר של מי שביקשה למלאו ולתקנו.

לסיכום, העיצוב הפואטי הבינארי המאפיין את הדמות של תהילה לפני תהליך החניכה ואחריו, מוצא תהודה גם בבחירת סוג הסיפור – סיפור מסגרת. הסיפור מורכב מסיפור חיצוני ומסיפור פנימי, ובין שניהם ישנה אינטראקציה בינארית אף היא בין חוך לפנים, בין קול לדממה, בין חטא לכפרה, בין חי למת, בין אהוב למאוס, בין מצוי לרצוי ובין אצור לשפוך. המודוס הבינארי המשחזר את הפירוק והפירוד של השלם – הקשר המושלם בין שרגא לתהילה – פושט ולובש צורה גם בתוכן וגם בצורה ואינו מרפה, כאילו משחזר שוב ושוב את טראומת הפירוק, ומצביע על המעשה המאוס של הקאת המאוס והוקעתו מהחברה.

<sup>41</sup> בבלי, בבא קמא פב ע"א.

<sup>42</sup> שביד (לעיל הערה 30), עמ' 504.

<sup>43</sup> תהילה, עמ' 41.

<sup>44</sup> לפי קריסטבה (לעיל הערה 2), עמ' 11, הגווייה מייצגת את מה שנפל ללא תקנה, כל מה שזעזע מאור את הזהות של מי שנתקל בו.

## **Tehilah by Shai Agnon: Form and Content, in Between – The Abject and the Abjection**

**Liliane Steiner**

### **Abstract**

In this article I will prove that contrary to the multiple critics' assumptions that focus on the individual crime, Tehila by Shay Agnon deals rather with social crimes and their repercussions on the individual's life. The social crime inflicted upon Tehila and her fiancé, and later on upon their respective future families shattered their lives forever. This crime consists of the abjection of the other and his rejection from society. Moreover, in the novella Tehila form and content merge, conflate and reflect the very movement out that rejected the fiancé for being other, for defying the consensus and aspiring for something else.

This rejection is inscribed in the binary mode that resides in the novella's structure as well as in its plot. The abjection and the abject are written in a mode of inside and out, opposites and double tracks that re-enact the primal crime: the broken word due to the abjection of the abject, Shraga.

**Key words:** Tehilah, Hasidism, abject, abjection, binary paradigm

# H e m d a ' a t

Editor:  
Ester Aflalo

HEMDAT HADAROM

P.O.B. 412, Netivot 8771302, Tel. 08-9937666, Fax. 08-9945532  
ISSN 0793-3994