

עם השנתון

בשנתון הנוכחי 'העלינו' את כל המאמרים המתפרסמים בו, והם נגישים לכל, באתר האינטרנט של כתב העת "שאנן": הוצאה לאור שנתון י"א www.shaanan.macam.98.ac.il.

הדבר איפשר לנו לפרסם בשנתון 'שבכתב' – המוגבל בהיקפו – רק פרק אחד בלבד מתוך מאמר, אשר 'במלואו' ניתן להעלותו באתר האינטרנט הנ"ל.

כזהו המאמר הפותח של ד"ר ניסן אררט, המציע פרשנות דידקטית ליחידות הנבואה בישעיה מ'–ס"ו. בגוף השנתון ניתן רק הפרק "הנבואות בבבל" (מ', 1–מ"ח, 22).

במאמרו השני מציג ד"ר אררט את עלילות שמשון (שופטים י"ד–ט"ו) – כדרמה סטירית בארבע מערכות: דמותו של שמשון מתגלית כקריקטורה של 'הגיבור' המיתי המוכר למאזיניו.

ד"ר ירמיהו מלחי שב ונוזק לפרשת ראשוני משפחת קלונימוס (הסב, האב והנכד) ומגיה אור חדש בייחוד על הנכד, ר' משולם "הגדול".

ד"ר יהושפט נבו דן במאמרו ביסודות הקבליים בכתביהם של תלמידי המגיד ממזריטש בדור השלישי לחסידות.

ד"ר אסתר אזולאי מציעה לקרוא את הסיפור האגדי על בתו של שלמה המלך – כטיפול מדרשי בסוגית גורל ובחירה.

ד"ר טליה הורוביץ מבקשת להוכיח, כי בספרו "על העיוורון", מנהל סאראמאגו דיאלוג סמוי עם "הדבר" לקאמי.

במאמרה השני מנתחת ד"ר טליה הורוביץ את שירי 'מחזור קהלת' של נתן יונתן ומצביעה על יחס מעורב למורשת המקראית: מהם – נאמנים למקור; אחרים – רק באופן חלקי; מהם – אף הסוטים ממנה.

ד"ר אריאלה קרסני מנתחת ארבע גרסאות לסיפור "האוצר שמתחת לגשר" ומצביעה על ניסיונות מגוונים להתאים את הגרסה לנמענים ולאורח-חיהם.

ד"ר ויקטור וד"ר לאה אוקסמן מסיבים הפעם את תשומת-לבנו לפיתוח שיטות החישוב על גבולות הפונקציות – על סמך הגבולות המפורסמים. זאת – כדי לגוון ולשפר את דרכי הוראת הנושא של גבולות הפונקציות.

ד"ר שלמה חריר, ד"ר משה סטופל וד"ר ויטלי ריגלמן מציגים במאמרם מספר בניות ייחודיות, שבהן הוטלו הגבולות של איסור השימוש בכלים מסוימים.

ד"ר אסתר טוב לי ערכה מחקר, שממצאיו מלמדים, כי חשיפה אינטנסיבית לפעילויות קריאה שונות ומובנות מדי יום ביומו - גם אצל תלמידים לקויי-למידה – מסייעת להם להתמודד עם סיפור חדש – בהנאה הולכת וגוברת.

ד"ר שרה כ"ץ דנה במאמרה בפער בין חוללות עצמית לבין ביצוע הדברים אצל תלמידים בכיתה ו'. היא עומדת על דיוק האמידה ביחס לביצוע.

במאמרם של ד"ר ויטלי ריגלמן, ד"ר שלמה חריר וד"ר משה סטופל – מוצגות שיטות לבדיקת ידע – בעזרת מבחנים במתמטיקה ובפיזיקה. ההצעה הדידקטית מודגמת באמצעות ה"טסט".

במאמרה השני דנה ד"ר שרה כ"ץ באמצעים להגברת החוללות העצמית בלימוד השפה האנגלית אצל תלמידים במכללות.

פרופ' מיכאל מור עוסק במאמרו במילים ובביטויים שגורים בשפה האנגלית, שמקורם – בשמות ארצות ועמים. תשומת-לב מיוחדת מוקדשת לשמות ליקויים ומחלות, המבוססים על מקור זה.

ד"ר חוה סימון מדגישה במחקרה הנרטיבי הנוכחי היבטים סמויים בתפקוד האבהי ומבליטה את הצורך בכינון קשר מהותי של גברים, בשלב הבגרות התיכונה של חייהם, עם בניהם ובנותיהם הצעירים-הבוגרים.

ד"ר אוריאל זוהר מציב את התיאטרון – כאופייני לדרמה – במאבק המרכיבים של "האדם": גוף, ריגוש, שכל ורצון. השחקן חייב להתמודד עם קונפליקט זה.

קריאה מהנה!
ד"ר ניסן אררט
עורך השנתון

דברי הנביא המנחם

הצעה ללימוד היחידות הנבואיות ב"שעיה מ'-ס"ו

הקדמה

ההצעה להוראת מגילת ישעיה מ'-ס"ו – כדרך שהיא מובאת בזאת – שמורה עמי שנים רבות, ולא הייתי מציג אותה למבחן הקורא, אלמלא נתגלתה לאחרונה, גם בקרב "שלומי אמוני ישראל", גישה 'סובלנית' אל גישות מדעיות בפרשנות המקרא – בכלל, ואל בעיית פרקי הנבואה בישעיה מ'-ס"ו – בפרט.¹

ההצעה במלואה² מכילה, בחלקה הראשון, עיון בדעות הפרשנים וחוקרי המקרא בנושאים הבאים:

א. בעיית חיבור מגילת ישעיה מ'-ס"ו

ב. הפן ההיסטורי שלה

ג. הפן הספרותי-הצורני

תאריכים: מקרא, הוראת המקרא, פרשנות, ביקורת המקרא, תולדות ישראל.

מילות מפתח: ישעיה מ'-ס"ו, הנביא המנחם, מְשַׁלֵּם, כורש, בבל, יהודה, שיבת ציון, פרשנות מסורתית, פרשנות חדשה, טקסט וביאור כאחת, עיונים להעמקה פרשנית.

1. משה (קינלי) טור-פז, "לא תוכל להתעלם" – התמודדויות אמוניות עם ביקורת המקרא, **דעות**, 16, סיון תשס"ג (יוני 2003), עמ' 16-13.

ציון עוקשי, "אמונת המדע" – ישעיהו השני כמשל (על בעיה אחת ב'הוראת המקרא'), **דרך אפרתה**, ז' – ביטאון המכללה למורות וגננות – אפרתה, ירושלים תשנ"ח (1997) עמ' 99-105 ולעומתו – אביה הכהן, "האמנם אחד היה ישעיהו?!", **דרך אפרתה**, ט'-י', ירושלים תשס"א (2001), עמ' 79-88.

ישראל רוזנסון, "יחודו, אחדותו ומורכבותו של ספר ישעיהו – מהשקפות חז"ל על ישעיהו", **דרך אגדה** – ביטאון המרכז להוראת **האגדה** – מכללת אפרתה, ירושלים, תש"ס, עמ' 179-202.

שמואל ורגון, "עמדתו של שד"ל בשאלת אחדותו של ספר ישעיהו", **מחקרי מורשתנו**, 1, 1999, עמ' 7-27.

2. מצויה באתר האינטרנט של כתב העת "שאנן": www.shaanan.macam98.ac.il **שנתון**, י"א.

ההכרעות, שעלו מתוך הדיון בסוגיות אלו ונבחרו לעמוד, משיקולים מתודיים פרשניים, בבסיס ההצעה הפרשנית המוצגת בזה – מובאות, בתמצית, בסעיפים הבאים:

1. חיבור מגילת ישעיה מ'-ס"ו

קובץ הנבואות ישעיהו מ'-ס"ו הנו ספר לעצמו, שרקע נבואותיו מצטמצם בימי מלכות כורש (550-530 לפה"ס לערך). אפשר, שמחברו ניתן לזיהוי עם מְשַׁלֵּם אבי סֵלָא, מן העומדים בראש העלייה הראשונה (נחמיה י"א, 7).

נביאנו החל את נבואתו בבבל – בראשית צעדיו של כורש כדמות בינלאומית, אחרי שגבר על מלך מדי (550 לפה"ס) ועל מלך לוד (547 לפה"ס).

אותה שעה יושב, עדיין, נבואיד, מלך בבל האחרון, בתימא שבערב. לכן אין נבואותיו הראשונות של נביאנו (פרקים מ'-מ"ד, 23) מציינות במפורש את שמו של כורש – כמי שאליו נתכוונו הנבואות 'הראשונות' (ישעיה י"ג-י"ד, 23-1; כ"א, 10-1; ירמיהו נ"א) – בתפקיד גואלם של ישראל בעקבות מפלת בבל.

לא-כן נבואותיו האחרות בבבל (פרקים מ"ד, 24 - מ"ח, 22), כשצפויה נפילת העיר בבל ביד כורש (בתמיכת כהני מרדוך); בנבואות אלה שמו של כורש-מפורש.

מתוכן נבואותיו בבבל (פרקים מ'-מ"ח) ניתן ללמוד, מנקודת המבט הנבואית, על-שום-מה כה דלה הייתה העלייה הראשונה בראשות ששבצר (538 לפה"ס). מתברר, כי הנביא נתקשה לעורר את 'הַחֲרָשִׁים' ואת 'הַעֲרִים' (הטובים שבעם – המפקפקים) להאמין, כי כורש הוא שליח-ד' לגאול את ישראל.

משולם הנביא הזקן, עלה – כמסתבר, עם העולים הראשונים. קובץ נבואותיו השני (פרקים מ"ט-ס"ו) נותן לנו תמונה – מנקודת המבט הנבואית – של מאבק שבי-ציון, החל מהעלייה הראשונה, עם 'הַצִּרִים' (עמי-הארצות) והנוטים אחריהם ('הפרו-שומרונים') מקרב העולים החדשים. מכאן – פשר נבואותיו: עידוד העלייה ('הענייה' 'העקרה') ע"י חזון של התרחבות טריטוריאלית (משתגיע עליה מסיבית נוספת מבבל). אותה שעה ינקום ד' ב'מציקים' ליהודה.

מנבואותיו האחרונות (פרקים ס'-ס"ו) – מסתבר, כי הנביא הזקן לא זכה לראות בהתגשמות נבואתו (עליית זרובבל וישוע בשנת 531 לפה"ס – כבר בימי כורש); כל שכן שלא ראה בבנין הבית (516 לפה"ס בימי דריוש).

2. הפן ההיסטורי

במחקר מקובל לראות את "גלות יהויכין" – גלות השכבה השלטת והמנהיגה של יהודה בירושלים (בשנת 597 לפה"ס) – כיוצרת הבסיס להתהוות האוטונומיה היהודית בבבל. הנהגה זו, בעידוד הנביאים (ירמיהו ויחזקאל), יצרה כלים חברתיים ותרבותיים (התכנסות ב"מקדש מעט", כינוס ספרי – "המקרא"), אשר הביאו לקליטה לאומית-דתית של המוני הגולים, שהגיעו בבבלה עם "גלות צדקיה" (586 לפה"ס). כך הפך ספר התורה – על האידאות והנורמות המחייבות שבו – לגורם, המעצב את אורח חייהם הייחודי של הגולים, ואילו הדרכתם וביקורתם של הנביאים ותלמידיהם – כמו התקוות לשיבת-ציון שנטעו בקרבם – חיזקו את ידי הגולים, לבל ייטמעו בקרב שכניהם.

זאת ועוד: כשהתמוטטה ממלכת בבל לפתע – פתאום, נטו חלק מן הגולים להאמין במשיחיות כורש, מלך פרס, ומיעוט אידאליסטי נענה לקריאתו לשוב לציון ולכונן את בית המקדש (538 לפה"ס).

העלייה הראשונה (בעקבות הצהרת כורש) בראשות ששבצר, מצאצאי יהויכין, מלך יהודה, ביקשה לקומם את המקדש – ולא הצליחה בשל הפרעות "עמי הארצות". לאחר שדחו בני העלייה השנייה (כבר באחרית מלכות כורש), בראשות זרובבל (אף הוא מצאצאי יהויכין) וישוע (הכהן הגדול מבית צדוק) את בקשת השותפות של "צרי יהודה ובנימין", הם נאלצו להפסיק את הבנייה בשל שטנת 'השומרונים'. המקדש הושלם ונבנה רק בימי דריוש (515 לפה"ס) – בהשתתפות שבי-ציון וחלק מן הנותרים בארץ: "וכל הנבדל מִטִּמְאָת גויי-הארץ (עזרא ו', 21)".

ידיעותינו על קורות שיבת-ציון עד לעלית עזרא ונחמיה (ימי דריוש, חשירש וארתחשסתא) – חלקיות. ברור, כי הנהגת בית-דוד 'נעלמת', ואילו צאצאי בית-צדוק, ככהנים גדולים, תופסים את מקומם בראש האומה. הנהגה חדשה זו הולכת ומתקרבת אל ההנהגה של "עמי-הארצות" – עד כדי נישואי-תערובת. סביר להניח, כי לקראת סוף ימי חשירש (= כסרכסס), לאחר שחומת ירושלים נפרצה בכוח – נתונה הנהגה זו להשפעת הנהגת "עמי הארצות", ואולי אף לחסותה.

עליית עזרא הכהן הסופר מבבל (458 לפה"ס) – כשבידו הסמכות להשליט את "דת אלהך" באמצעות מערכת משפטית באישור המלכות הפרסית – ביקשה לתקן מצב דברים זה. המשימה שנטל על עצמו, לא באה לכלל הגשמה, אלא רק בשעה שעלה נחמיה (432 לפה"ס) כפחה, כשבידו כוח פרסי צבאי. ההתנגשות עם 'השומרונים' ותומכיהם הייתה בלתי-נמנעת. בסופו של מאבק, חומת ירושלים נשלמה ונחנכה. שבי-ציון, ב"אמנה", נתחייבו להיבדל מ"עמי הארצות", וקיבלו על עצמם לחיות על-פי התורה ו"מדרשה". נחמיה מטהר את ירושלים מן ההנהגה הפרו-שומרונית וממנה את עזרא – ולאחר מכן את יוחנן בן אלישיב, נאמנו – ככהן גדול. את מנשה בן יודע בן אלישיב, "חתן לסנבלט החרני", מבריא נחמיה מעליו, והוא כהן מ"בית צדוק", משמש, כמסתבר, כהן-גדול במקדש, הנבנה למענו על הר גריזים.

מכאן ואילך נפרדות דרכי שני העמים. האיבה ביניהם נמשכת לסירוגין במשך כל ימי הבית השני.

3. הפן הספרותי-הצורני

תיחום היחידה-הנבואית בחטיבת הפרקים מ'-ס"ו היא בעייתית:

בשונה מחלקו הראשון של ספר ישעיה – אין בחטיבה השנייה סימנים מובהקים לציון פתיחת נבואה או סיומה. היחידות הנבואיות – הפסקאות הקצרות והארוכות – נמשכות זו אל זו על דרך השרשור, בהקשר אסוציאטיבי גלוי או נסתר. הסכמת החוקרים על דבר גבולותיהן של היחידות הנבואיות – מזערית. כל חוקר – ועקרונותיו, כל חוקר – והצעותיו, וכמובן, כל אחד מסתמך על הנחותיו המוקדמות על רקע הנבואה ועל תוכנה.

בלימודנו ננסה לאמץ קריטריון, שהוא בעיקרון – צורני, אף שיש לו קשר בלתי מחייב לגופה של הנבואה.

נראה לנו, כי התמונה של הימצאות גולי-יהודה באופוריה עקב עליית כורש – עשויה לבאר את המסירה האינטנסיבית של השליחות הנבואית – על החזרתיות המגוונת ועל דרך השרשור דווקא. תופעה זו מכבידה מאד על החלוקה ליחידות נבואיות נפרדות.

אולם דווקא בשל אופין הרטורי של הנבואות (כדרך הצעתן לפני הקהל המאזין) – אפשר להבחין בסיום מרבית הנאומים במעין 'מזמור-שיר' עז – ביטוי ומפליג בדימוי-בן חרוז אחד

או יותר, שמהווה אקורד חזק בגמר המשא הנבואי. פעמים הוא קשור לעיקר הנאום הנבואי, ופעמים הנו כללי ביותר.

'תמרור' משוער זה – "מזמור שיר" בסיום הנאום – מעוגן בהצעת החלוקה ליחידות נבואיות של המגילה האנונימית (ישעיהו מ'-ס"ו) – כדלקמן :

3.2	קבצי-הנבואות ויחידות-הנבואה	
4.0	חלק ראשון: הנבואות בבבל –	מ'-מ"ח.
4.1	א. נבואות 'ההקדשה' –	מ', 1-מ"א, 20
4.1.1	1. (היחידה-הנבואית) מ', 5-1	(המזמור-המסיים) מ', 5-3
4.1.2	2. (היחידה-הנבואית) 11-6	(המזמור-המסיים) 11-9
4.1.3	3. (היחידה-הנבואית) 31-12	(המזמור-המסיים) 31-28
4.1.4	4. (היחידה-הנבואית) מ"א, 20-1	(המזמור-המסיים) מ"א, 20-17
4.2	ב. הנבואות לפני עליית כורש על בבל –	מ"א, 21-מ"ד, 23.
4.2.1	5. (היחידה-הנבואית) מ"א, 21-מ"ב, 17	(המזמור המסיים) מ"ב, 13-10
4.2.2	6. (היחידה-הנבואית) מ"ב, 18-מ"ג, 8	(המזמור המסיים) מ"ג, 8-5
4.2.3	7. (היחידה-הנבואית) מ"ג, 9-מ"ד, 5	(המזמור המסיים) מ"ד, 5-3
4.2.4	8. (היחידה-הנבואית) מ"ד, 23-6	(המזמור המסיים) מ"ד, 23
4.3	ג. הנבואות סמוך לפילת בבל –	מ"ד, 24-מ"ח, 22.
4.3.1	9. (היחידה-הנבואית) מ"ד, 24-מ"ה, 8	(המזמור המסיים) מ"ה, 8
4.3.2	10. (היחידה-הנבואית) מ"ה, 9-25	(המזמור המסיים) מ"ה, 25-22
4.3.3	11. (היחידה-הנבואית) מ"ו, 1-11	(המזמור המסיים) מ"ו, 11-8
4.3.4	12. (היחידה-הנבואית) מ"ו, 12-מ"ז, 15 (קינה)	
4.3.5	13. (היחידה-הנבואית) מ"ח, 22-1	(המזמור המסיים) מ"ח, 22-17
4.00	חלק שני: הנבואות ביהודה –	מ"ט-ס"ו.
4.4	א. נבואות העידוד עם האכזבה מן העלייה לציון – מ"ט, 1-נ"ב, 12.	
4.4.1	1. (היחידה-הנבואית) מ"ט, 1-13	(המזמור-המסיים) מ"ט, 13-12
4.4.2	2. (היחידה-הנבואית) מ"ט, 14-נ', 3	(המזמור-המסיים) נ', 3-2
4.4.3	3. (היחידה-הנבואית) נ', 4-נ"ב, 12	(קובץ מזמורים)

4.5	ב.	נבואות העידוד לעבדי-ד' שבנחלת יהודה – נ"ב, 13-נ"ו, 8.
4.5.1	4.	(היחידה-הנבואית) נ"ב, 13-נ"ג, 12 (מזמור)
4.5.2	5.	(היחידה-הנבואית) נ"ד, 10-1 (המזמור-המסיים) נ"ד, 9-10
4.5.3	6.	(היחידה-הנבואית) נ"ד, 11-17 (מזמור)
4.5.4	7.	(היחידה-הנבואית) נ"ה, 13-1 (מזמור) נ"ה, 12-13
4.5.5	8.	(היחידה-הנבואית) נ"ו, 1-8 " נ"ו, 8
4.6	ג.	הנבואות נגד "צרי יהודה ובנימין" – נ"ו, 9-נ"ט, 21.
4.6.1	9.	(היחידה-הנבואית) נ"ו, 9-נ"ז, 2 (קינה)
4.6.2	10.	(היחידה-הנבואית) נ"ז, 20-3 (המזמור-המסיים) נ"ז, 15-20
4.6.3	11.	(היחידה-הנבואית) נ"ח, 14-1 (המזמור-המסיים) נ"ח, 14
4.6.4	12.	(היחידה-הנבואית) נ"ט, 21-1 (המזמור-המסיים) נ"ט, 20-21
4.7	ד.	נבואות העידוד והנקמה – ס', 1-ס"ו, 24.
4.7.1	13.	(היחידה-הנבואית) ס', 22-1 (המזמור-המסיים) ס', 21-22
4.7.2	14.	(היחידה-הנבואית) ס"א, 1-ס"ב, 12 (המזמור-המסיים) ס"ב, 10-12
4.7.3	15.	(היחידה-הנבואית) ס"ג, 6-1 (מזמור)
4.7.4	16.	(היחידה-הנבואית) ס"ג, 7 - ס"ד, 11 (מזמור)
4.7.5	17.	(היחידה-הנבואית) ס"ה, 25-1 (מזמור) ס"ה, 25
4.7.6	18.	(היחידה-הנבואית) ס"ו, 24-1 (מזמור) ס"ו, 22-24

בטרם נציע את הפן הפרשני לחלק הראשון של המגילה בלבד (פרקים מ'-מ"ח), נציג את היעדים בלימוד המגילה כולה:

היעדים בלימוד מגילת ישעיה מ'-ס"ו

1. נלמד להכיר את סגנונו המיוחד של הנביא – נביא **נואם** לפני קהל מגיב, ולא נביא **סופר**, השולח את נבואותיו.
2. נתמודד עם הבעיה של חלוקת המגילה ליחידות נבואיות – באין ציונים מובהקים לפתיחת הנבואה ולסיומה.
3. ננסה להבחין בחטיבות נבואיות על-פי התוכן האקטואלי של המשא הנבואי.
4. נגלה את התופעה של מסירה אינטנסיבית ומעגלית חוזרת של נושאי-הנבואה, וננסה לברר את משמעותה.

5. נכריע בשאלה, היכן ניבא הנביא : בבבל (בלבד) או בבבל ולאחר-מכן ביהודה או ביהודה (בלבד)?
6. נפתור את השאלה, מאימתי ועד אימתי נמשכה פעולת הנביא : לפני כיבוש בבל או לאחר כיבושה, עד לפני בניין המקדש או לאחר-מכן?
7. נעמוד על משמעות הנבואות "הראשונות" ו"החדשות" בפי הנביא (מ"א, 28).
8. נכיר את תפיסתו המיוחדת של הנביא על אודות "אלהי עולם".
9. נתוודע לשימוש הפולמוסי של הנביא בסצנת "המשפט".
10. נבחין, על-פי התוכן הנבואי, בין עבד-ד' = כורש ; עבד-ד' = הנביא ; עבד-ד' = ישראל (העם כולו או חלקים נבחרים מתוכו).
11. נלמד, כיצד מתמודד הנביא עם עמדת "הַחֲרָשִׁים וְהַעֲוָרִים" בבבל, המתקשים לקבל את בשורת הגאולה ע"י כורש.
12. נעמוד על תמונת המציאות הקשה של שיבת-ציון הראשונה – מתוך דברי העידוד המפליגים של הנביא.
13. ננסה להשיב על השאלה : מי הם "בני עֲנָה, זרע מִנְאֵף וְתִזְנֶה" – שבי-ציון או עמי-הארצות (השומרונים או הפרו-שומרונים)?
14. נלמד להכיר את עמדת "החרדים אל דברו (של ד' – ס"ו, 3)" – לעומת "אחיכם מנדיכם" (שם, שם) – הפרו-שומרונים, בנושא בניין החברה היהודית הייחודית בציון.

4. הפן הפרשני

הפרשנות דלהלן לא תעסוק במתן משמעות למילים 'קשות' – לצורך הבנת 'פשוטו' של מקרא. לשם כך ניתן להיעזר בפרשנות המסורתית ובפרשנות החדשה – כמובא ברשימה הביבליוגרפית בסוף ההצעה.

דרכנו הפרשנית מבקשת להציע דרך קריאה שוטפת ומובנת של הכתוב – המובא באות **בולטת**, ואילו הביאורים, הבאים להשלים את הפער בכתוב, מובאים באות רגילה ובסוגריים.

העיונים הקצרים, המובאים בסמוך לכתובים המתפרשים, מובילים את הלומד לעמוד על טעם הקריאה הפרשנית המוצעת.

4.0 חלק ראשון: הנבואות בבבל [מ', 1- מ"ח, 22]

4.1 נבואות ההקדשה [מ', 1- מ"א, 20]

בשם 'נבואות ההקדשה' אנו קוראים ליחידות הנבואיות, המציגות את הרעיונות הנבואיים, שנשא הנביא – עם קבלת השליחות האלוהית:

קול אמר קרא! ואמר: מה אקרא? (מ', 6) – כמבואר להלן.

4.1.1 [מ', 1-5] הקולות הקוראים

כי מלאה צבאה (כפי שקבע ירמיהו כ"ט, 10) ... כי פי ד' דבר.

4.1.1.1. לפני קריאת היחידה הנבואית הקצרה מ', 1-5 עיין בירמיהו כ"ה, 8-14; כ"ט, 1-15 (וכן דהיי"ב ל"ו, 20-21):

מהו המועד, שקבע ירמיהו לריצוי עוון העם?

בעת דריכת כוכבו של כורש (לערך 550 לפה"ס כמשוער לעיל), עדיין לא מלאו שבעים שנה לפקודת בבל ולשיבת העם לארצו – כנבואת ירמיהו.

משום כך, נכון להניח, כי דווקא ה"רבים" – השכבה המנהיגה, הנשמעת להנהגה הנבואית בבבל, היו "חֲרָשִׁים" ו"עֹרִים" ביחס לאירועים המתחוללים ב"צפון" – אף הם כנבואת ירמיהו.

4.1.1.2. על משנה הוראה של "הרבים" כשכבה מנהיגה בישראל – ראה ירמיהו נ', 28-29;

וראה להלן נ"ב, 4; נ"ג, 11-12. השווה דניאל י"א, 39; י"ב, 3, 4, 10.

על "החֲרָשִׁים" ו"העֹרִים" בבבל – ראה להלן מ"ב, 18-19.

היחידה הנבואית הראשונה (מ', 1-5) אמורה אפוא לשקף את תחושתם של "הרבים" – למשמע משק כנפי ההיסטוריה. הקול האלוהי שהם קולטים נשמע רך ועדין, מרגיע ומתפייס:

נחמו נחמו עמי – יאמר אלהיכם. אמירה מלטפת של אוהב: "עמי" (בכינוי) בניגוד לצירוף: "העם הזה".

4.1.1.3 ראה להלן "עמי בחירי" מ"ג, 20; מ"ז, 6; נ"א, 4, 16; נ"ב, 4-6; (נ"ג, 8); נ"ז, 14; ס"ג, 8; ס"ה, 22.

וראה לעיל "העם הזה" ו', 9-10; וראה חגי א', 2; ב', 14.

והשווה משחק המלים ב"עמד" – "העם הזה" – "לעמו" (שמות ל"ב, 14-14).

דברו על לב ירושלם וקראו אליה.

על "הרבים" מוטלת המשימה לשכנע את "הַחֲרָשִׁים" ואת "הַעֲוָרִים":

כי (אכן) מלאה צבאה – מועד הזמן שקבע ירמיהו (כ"ט, 10): **שבעים שנה**.

כי (אכן) נרצה עונה – כקביעת ירמיהו (נ', 20): **כי אסלח לאשר אשאיר**.

כי (אכן) לקחה מיד ד' כפלים בכל חטאתיה,

ומשום כך הקדים אלהים לפקוד את גלות ירושלים.

4.1.1.4 **כי לחיזוק:** אכן, מילת הצעה לעניין. ראה ישעיהו ב', 6; י"ד, 1; ועוד במקרא. עיין

יהודה גור, **מלון עברי**, ערך כי. וראה עמוס חכם, על-אתר. וע' ד' ילין (תשמ"ג).

"כ"י" בהוראת "אכן" בספר ישעיהו עמ' 62-63.

הקול האלוהי המפייס, המבשר, הולך ומתגבר: הצליל **כי** חוזר ונשנה; והוא

מתעצם במילת המפתח **כפלים (בכל חטאתיה)**.

היחידה הנבואית מסתיימת ב"קול קורא" המפרש, בלשון מפליגה, את הבשורה

המשתמעת מן הגילוי האלוהי אל 'הרבים':

קול קורא: במדבר – פנו דרך ד'! – דרך לגאולים מבבל.

ישרו בערבה מסלה לאלהינו!

4.1.1.5 השווה לעיל פרק ל"ה בייחוד בפסוקים 1, 3-4, 8, 10.

הקול האלהי מעודד את הגולים לקראת המסע הקשה במדבר שבין בבל ובין ארץ ישראל – כאומר: אל תיראו!

כל גיא ינשא, וכל הר וגבעה ישפלו,

והיה העקב – למישור, והרכסים – לבקעה!

הקול האלהי מאזכר את דרך הגאולים ממצרים במדבר: "על פי ד' יסעו בני ישראל, ועל פי ד' יחנו" (במדבר ט', 18 ואילך) – כבוד-ד', המתגלה בענן, פורץ להם דרך:

ונגלה כבוד ד' – (בענן);

וראו כל בשר יחדו, כי (אכן) פי ד' דבר!

'דבר' במשמעות של גילוי-אלהי – כדברי הכתוב: "ויהי ביום ד ב ר ד' אל משה בארץ מצרים" (שמות ו', 28).

4.1.1.6 השווה הושע א', 2; ירמיהו ה', 13.

רוצה לומר: הכל יראו בעליל, כי **"כבוד ד'"**, המפנה את **"דרך ד'"** לגולים על-פי ד', נתגלה.

ב'שיר מזמור' זה להתגלות **"כבוד ד'"** בקרוב (פסוקים 3-5) – מסתיימת היחידה הנבואית הראשונה – כדרך שתסתיימנה ב'מזמור' גם היחידות הנבואיות הבאות.

4.1.2 [מ', 6-11] **הקול המבשר**

ודבר אלהינו יקום לעולם... אל תיראי! אמרי לערי יהודה: הנה אלהיכם!

ביחידה הנבואית החדשה שומע הנביא קול אלוהי, המופנה, הפעם, אליו אישית:

קול אמר: קרא! ואמר: מה אקרא?

4.1.2.1 על-פי תרגום השבעים: **ואמר** ונוסח מגילת ישעיהו א' – גורס: **ואומרה**. לפי שני הנוסחים, הפועל אמר מיוחס לנביא. לפי נוה"מ הוא מיוחס למישהו אלמוני, קול אחר.

השווה הקדשת ישעיהו ו', 3, 5, 8, 11: **ואמר ... ואמר ... ואמר הנני שלחני ... ואמר ...**

בשאלת הנביא **וְאָמַר**: **מַה אֶקְרָא**? יש משום קבלת השליחות (בדומה לְאָמֹר בהקדשת ישעיהו בן אמוץ).

4.1.2.2 ראה ישעיהו ו', 8: ואשמע את קול אֶד-נִי אָמַר: את מי אשלח, ומי ילך לנו? **וְאָמַר**: הנני שלחני.

בעקבותיה בא המסר הנבואי: אמנם העם בגלותו נתיאש מגאולה, אך דבר האלהים (ירמיהו נ"ג"א) עומד להתקיים בקרוב.

כל הבשר – חציר, וכל חסדו – כציץ השדה! יבש חציר, נבל ציץ, כי רוח ד' נשבה בו – המשל!

והנמשל: **אכן חציר העם!** – יבש ללא עתיד.

ברם אף שבדרך הטבע: **יבש חציר, נבל ציץ**, הרי לעומת זאת, אפשר: **ודבר אלהינו יקום לעולם.**

הנביא מתרגש מן האפשרות, ש**דבר אלהינו** – הנבואות "הראשונות" (מ"ב, 9) על עליית הגוי מצפון וגאולת ישראל (ירמיהו נ"ג"א) – עומד להתגשם.

ראה ביטויים דומים אצל שני הנביאים בעיון 4.1.3.1 להלן.

בסערת נפשו – בשיר-מזמור עז-בטוי – שומע כבר הנביא את 'הקול המבשר', המבקש לעודד את 'הַחֲרָשִׁים' ואת 'הַעֲוִרִים', לבל ייראו מפני האירועים המתרחשים לעיניהם (עליית כורש).

על הר גבה עלי לך, מבשרת ציון!

הרימי בכח קולך, מבשרת ירושלם! למען ישמעוך 'הַחֲרָשִׁים'.

אמרי לערי יהודה: הנה אלהיכם! – אל תיראי!

אירועים חדשים עומדים להתחולל:

'כבוד ד' עומד להתגלות בשני פנים:

מצד אחד: **הנה אֶד-נִי ד'** (אלקים) **בחזק יבוא, וְזָרְעוּ מְשָׁלָה לוֹ; הנה שכרו – אתו, וּפְעֻלָּתוֹ – לַפָּנִי** – בזיקה לאומות העולם.

אולם אותה זרוע, מצד שני, ביחס לעמו: **פָּרְעָה עֲדָרוּ יָרְעָה, בִּזְרְעוּ יִקְבֹּץ טִלְאִים, וּבְחִיקוּ יִשָּׂא, עֲלוֹת יִנְהַל.**

4.1.2.3 השווה לדברי משה הרועה המנהיג את העם במדבר (במדבר י"א, 12).

אם "אלהיכם" מנהל את האירועים ההיסטוריים, אין לגולים ממה לירוא.
אדרבא, מן הקונסטלציה הפוליטית החדשה בוא תבוא להם התשועה.

4.1.3 [מ', 12-31] התמיהה הגדולה

למה תאמר יעקב: נסתרה דרכי מד' ... הלוא ידעת, אם לא שמעת: אלהי עולם ד'...
'הַחֲרָשִׁים' לא שמעו לדברי הבשורה של הנביא, וְהַעֲרִים' לא ראו במאורעות את
האינטרפרטציה, שנתן להם הנביא על-יסוד הנבואות "הראשונות" (ירמיהו נ'-נ"א). מכאן –
דברי הפולמוס ביחידה הנבואית הבאה.

4.1.3.1 מצא נבואה שלפנינו התייחסות ישירה (ביטויים דומים) לנבואות ירמיהו נ'-נ"א.

מי מדד בשעלו מים, וְשָׁמִים בִּזְרֵת (מי) תִּכַּן?

ו(מי) **כָּל בְּשָׁלַשׁ עֶפְרַיִם הָאָרֶץ** ו(מי) **שָׁקַל בְּפָלֶס הָרִים, וּגְבָעוֹת – בְּמַאֲזָנִים?**

מי תכן את רוח ד', ואיש עצתו (מי) יודיענו? (כיצד לנהל את ההיסטוריה?

ו(מי) **ילמדו דעת, ודרך תבונות (מי) יודיענו?**

השאלות רטוריות. המענה – ברור: אין בורא עולם מבלעדי אלהים, ואין פועל
בהיסטוריה מלבד ד' – כמבואר בהמשך: **הַנּוֹתֵן רוּחַ לָאֵין, שֶׁפְּטִי-אָרֶץ – פֶּתָהּ**
עֲשֵׂה (מ', 23).

4.1.3.2 התייחסות הנביא לכורש כבר נבואה זו – ניכרת מן הביטויים המצויים כאן
ובנבואות הבאות, הרומזות או המאזכרות את כורש כגון: מ"א, 2; מ"ב, 1;
מ"ה, 12-13; מ"ו, 10-11.

זאת-ועוד: אין לדמות את אלהים לאילולי בבל או לאיצטגניניה. מה כוחם ומה
יכולתם לעומתו?

הן גוים – כמר מדלי, וכשחק מאזנים נחשבו!

הן איים כדק יטול!

ולבנון (הן) אין די בער, וְחִיתוֹ (הן) אין די עולה!

(הן) כל הגוים – כאין נגדו! (הן) מאפס ותהו נחשבו לו!

המסקנה:

ואל מי תדמיון אל, ומה דמות תערכו לו?!

ה) (אם אל) פסל נסך חרש וְצִרְף בְּזָהָב יִרְקַעְנוּ, וְרִתְקוֹת כֶּסֶף צוּרָף?!

4.1.3.3 על הלעג לאלילות (והצעה פרשנית מעניינת ל"המסכן" (שבראש הנבואה הסמוכה) – ראה אנציקלופדיה עולם התנ"ך, ישעיה, עמ' 128-129.

המסכן תרומה עץ לא ירקב יבחר,

חרש חכם יבקש לו – להכין פסל לא ימוט!

לא ייתכן, שזו דעתכם:

הלוא תדעו, הלוא תשמעו, הלוא הגד מראש לכם!

הלוא הבינותם (מי הוא שהניח) מוסדות הארץ?

(מי הוא) **הישוב על חוג הארץ, וישביה – כחגבים?**

(מי הוא) **הנוטה כדק שמים, וימתחם כאהל לשבת?**

(מי הוא) **הנותן רוזנים – לאין, שפטי ארץ – כהו עשה?**

מיהו האל, אשר כל הגוים כאין נגדו, מאפס ומהו נחשבו לו (לעיל 17)?

האל המסוגל לעקור שליטים (כמלך בבל) ממקומם – כאילו:

אף בל נטעו, אף בל זרעו, אף בל שרש בארץ גזעם;

כאשר וגם (אכן) נשף בהם (רוח-ד') – ויבשו; וסערה – כקש תשאם?

מכאן:

ואל מי תדמיוני ואשור – יאמר קדוש.

אדרבא: שאו מרום עיניכם, וראו מי ברא אלה?

(מי הוא) **המוציא במספר צבאם?**

(מי הוא אשר) **לכלם בשם יקרא[ם]?**

4.1.3.4 שים לב: העברנו את המי"ם מן המילה הסמוכה "מרב אונים". וכך נותר תואר

האל בסמוך: **רב אונים ואמיץ כוח.**

התשובה על כל השאלות הרטריות – אחת:

אלהים! – רב אונים ואמיץ כח!

איש (רב עצמה) – לא נעדר (כל-יכולת – לא בטבע ולא בהיסטוריה)!

לאחר הקדמה ארוכה זו תמה הנביא ושואל:

(למה) למה תאמר יעקב, ותדבר ישראל:

נסתרה דרכי מד' – כביכול, מסתיר פניו ממני. ומאלהי משפטי יעבור!! מתעלם מחובתו כלפי.

4.1.3.5 התוודע נא למוטיב "בסתר" להלן מ"ה, 19; מ"ח, 6.

לא בסתר דברתי – יאמר אלהים. אדרבא, מראש הודעתי את מה שיקרה, אך הדברים נסתרים ובלתי מובנים ליעורים, הנתפסים לחולשה וליראה מפני האירועים המפתיעים, כביכול.

מכאן – דברי העידוד של הנביא, אשר ב"שיר-המזמור" לסיום הנבואה, חוזר ואומר:

הלוא ידעת, אם לא שמעת – אלהי עולם ד'!

בורא קצות הארץ!

4.1.3.6 למשמעות הביטוי 'קצות הארץ' – עיין בסמוך מ"א, 9, 5.

לא ייעף ולא ייגע – אין חקר לתבונתו (של שר ההיסטוריה)!

"ובתבונתו" (ירמיהו נ"א, 15 ואילך) – בניגוד לאפסות הפסלים – הודיע "מראש" על גאולת ישראל – בעקבות עליית "הגוי מצפון" (כורש).

הנביא חש, כי זוהי נקודת התורפה של הגולים: חולשת אמונתם – עייפותם. הנביא מודה באפשרות של עייפות גם אצל צעירים, והוא מעודדם:

ויעפו נערים ויגעו, ובחורים כשול יכשלו, ברם –

וקזי ד' יחליפו כח, יעלו אבר כנשרים!

ירצו ולא ייגעו; ילכו – ולא ייעפו! בדרך ד" לציון – אחר 'כבוד-ד'!

4.1.4 [מ"א, 1-20] **התשועה הגדולה**

אל תיראי, תולעת יעקב – אני עזרתיך . . . וגואלך קדוש ישראל.

היחידה הנבואית הקודמת ערוכה הייתה כמעין דיון – משפט – של אלהים עם עמו ('העורים' 'והחרשים'). השאלות החוזרות ונשנות: **מי ברא? מי תכן?** – מסתיימות בשאלה: **למה ...**

נסתרה דרכי מד', ומאלהי – משפטי יעבור?

היחידה הנבואית הסמוכה פותחת, במפורש, ב'משפט' עם העמים; ומנוסחת אף היא בשאלות: **מי העיר? ומי פעל?**

יחידה זו משלימה את משמעות נבואות ההקדשה – בהציגה (אם גם לא במפורש) את כורש כמושיע ישראל, ולאור ראיית דברים זו – שבה ומחזקת את ידי ישראל, העם הנבחר, להאמין בגאולה הקרובה לבוא.

החרישו אלי, איים, ולא־מים יחליפו כח.

4.1.4.1 השווה לעיל מ', 31 ותמצא קישור על-דרך 'השרשור'.

יגשו אז ידברו, יחדו למשפט נקובה.

4.1.4.2 השווה להלן מ"א, 21-23 ותראה כיצד **ריב=דין=משפט**.

הנביא מבקש לברר: הנמצא מישהו באומות העולם, אשר הגיד מראש את אשר תקרינה.

הראשונות מה הנה – כדרך שהגיד הנביא ירמיהו (נ', 9): "כי הנה אני מעיר ומעלה על בבל קהל גוים גדלים מארץ צפון; (נ"א, 1) העיר ד' את רוח מלכי מדי, כי על בבל מזמתו להשחיתה וגו'".

4.1.4.3 וראה לשון דומה בפתיחת ספר עזרא א', 1. והשווה לשון הנבואה בישיעה י"ג, 17.

מי העיר ממזרח – את כורש מלך פרס?

צדק יקראהו לרגלו – יעניק לו ניצחון.

(מי) **יתן לפניו גוים, ומלכים ירד?** – שְׁלוֹט יִשְׁלוֹט בהם.

(מי) **יתן כעפר – חרבו, כקש נדף – קשתו?**

ברם לאחר הניצחון:

ירדפם – בדרך קשה, אבל – **יעבור [ב]שלום**,

אֶרֶץ ברגליו לא יבוא – (= אף בדרך, שלא עבר בה מעולם).

מי פעל ועשה? – לא אחר מאשר **קִרָא הַדְּרוֹת מראש!**

אני ד' ראשון היודע מלכתחילה ("לאחור") את שיקרה בעתיד ("הבאות");

ואת אחרנים – ועם שיקרה לאחר-מכן – **אני הוא!**

4.1.4.4 למשמעות אחרונים = לאחר-מכן, ראה בראשית ל"ג, 2; קהלת א', 11 ועוד.

עליית כורש עוררה חרדה אצל העמים וגם אצל ישראל. בגלל יראתם פונים הראשונים לעזרת אליליהם, ואילו ישראל נקרא על-ידי הנביא להירגע: אל תירא!

ראו איים וייראו, קצות הארץ יחרדו, קרבו ויִאֲתִיּוּן.

איש את רעהו יעזרו, ולאחיו יאמר: חזק.

ויחזק חרש את צִרְף, מחליק פטיש את הוֹלֶם פעם,

אִמֵּר לדבק: טוב הוא, ויחזקהו במסמרים, לא ימוט.

4.1.4.5 השווה את נימת האירוניה כאן לאמור לעיל מ' 19-20.

ובניגוד להתנהגות 'עמי הארץ' (ו' הניגוד):

ואתה, ישראל עבדי, יעקב, אשר בחרתיך, זרע אברהם,

אֶהְיֶה.

4.1.4.6 השווה להלן מ"ד, 1 – ישראל העם הנבחר.

אשר החזקתיך מקצות הארץ, ומאציליה – קראתיך,

וְאִמֵּר לך: עבדי אתה, בחרתיך – ולא מאסתיך.

– לפיכך: אל תירא, כי עמך אני! אל תשתע – אל תפחד – כי אני אלהיך!

אמצתיך, אף עזרתיך, אף תמכתיך בימין צדקי. –

בניגוד לאויביך:

הן יבשו ויכלמו כל הַנְּחָרִים (= המתכעסים) בך, יהיו כאין ויאבדו אנשי ריבך.

תבקשם ולא תמצאם אנשי מִצֵּתְךָ (= ריבך), יהיו כאין וכאפס אנשי מלחמתך.

הנביא שב ומדגיש את העזרה האלהית לקהילת הגולים הקטנה ("תולעת יעקב"):

כי אני ד' אלהיך מחזיק ימינך,

האמר לך: אל תירא! אני עזרתיך!

אל תיראי, תולעת יעקב, מִתִּי יִשְׂרָאֵל!

אני עזרתיך, נאם ד', וגאלך – קדוש ישראל!

הנה שמתוך למורג חרוץ חדש בעל פִּיפִיּוֹת,

תדוש הרים וְתִדְק, וגבעות – כְּמֶץ תִּשִּׁים.

תזרם – ורוח תשאם, וסערה תפיץ אֶתָם;

ואתה תגיל בד', בקדוש ישראל תתהלל.

הדימוי המפליג למורג חרוץ חדש קשור עניינית לגופה של הנבואה, המאמצת את

ידי הגולים, אך אפשר, שהובא כימזמור-שירי לשם ציון סיומה של הנבואה.

המזמור, המסיים את קובץ כל נבואות ההקדשה (17-20), שב ומפליג בתיאור השיבה לציון:

העניינים והאביונים מבקשים מים – ואין, לשונם – בצמא נִשְׁתָּה (= יבשה).

אני ד' אענם, אלהי ישראל ל אעזבם !

אפתח על שפיים נהרות, ובתוך בקעות – מעינות;

אשים מדבר לאגם-מים, וארץ ציה – למוצאי מים.

אתן במדבר ארז, שטה והדס ועץ שמן.

אשים בערבה ברוש, תדהר ותאשור יחדו.

למען יראו ('הַעֲרִים') וידעו ('הַחֲרָשִׁים') וישימו (לב – הש' מ"א, 22) וישכילו יחדו,

כי יד ד' עשתה זאת ('העיר ממזרח צדק'), וקדוש ישראל בראה !

4.1.4.7 לעניין משמעות השימוש החוזר של הפועל **יד**, ראה לעיל מ', 28, 21; ולהלן מ"א, 22, 23, 26.

לעניין **"הַעֲרִים"** ראה להלן מ"ב, 7, 16, 18.

4.1.4.8 מצא את לשון ההפלה המשותפת למזמורי הסיום של הנבואות – כמוצע בטבלה

3.2 – קובצי-הנבואות ויחידות-הנבואה: מ', 9-11; מ"א, 20-17; מ"ב, 10-13; מ"ג, 5-8; מ"ד, 3-5; מ"ד, 23.

4.2 הנבואות לפני עליית כורש על בבל [מ"א, 21-מ"ד, 23]

גולי יהודה וירושלים נתפסים לחרדה בשל עלייתו המפתיעה של כורש.

הנביא מרגיע: האירועים אינם אלא הגשמת נבואות ישעיהו וירמיהו, ולפיכך, בקרוב ייקרא דרור לגולים לשוב אל ציון. ה"רַבִּים" אינם נכונים לראות את הדברים, כשם שהנביא מציגם, והם מתעלמים מניסיונות השכנוע שלו.

לפיכך, נאלץ הנביא לחזור על דברים, שכבר נשא בנבואות ההקדשה, גם בקובץ הנבואות הנוכחי (מ"א, 21-מ"ד, 23); ובאינטנסיביות רבה.

4.2.1 [מ"א, 21-מ"ב, 17] **עבד-ד' (כורש) מושיע ישראל – הגואל המיוחל**

הראשונות הנה באו, וחדשות אני מגיד; בטרם תצמחנה אשמיע אתכם.

פתיחת היחידה הנבואית הנוכחית (מ"א, 21-23) – כפתיחת הנבואה הקודמת (מ"א, 1) –
 וכפתיחת הנבואה השביעית (מ"ג, 9) – נזקקת, מבחינה רטורית, לדימוי "המשפט".

4.2.1.1 באילו מן ה'פתיחות' בא הדימוי "משפט" לכלל מיצוי מלא, והיכן שימוש
 מצומצם ביותר?

**קִרְבוּ רִיבְכֶם – יֹאמֶר ד', הַגִּישׁוּ עֲצֻמוֹתֵיכֶם – יֹאמֶר מֶלֶךְ
 יַעֲקֹב.**

יגשו ויגידו לנו את אשר תקרינה.

הראשונות מה הנה – הַגִּידוּ, ונשימה לבנו, ונדעה אחריתן,
 או הבאות השמיענו!

הַגִּידוּ הָאֱתִיּוֹת לֵאחֹר (הבאות בעתיד) ונדעה, כי אלהים
 אתם, אף תיטיבו ותרעו,
 וְנִשְׁתַּעַה (= ונספר) ונרא[ה] יחדו.

הנביא שב ושואל את הלאומים (לעיל מ"א, 1 ולהלן מ"ג, 9) על-אודות
 איצטגניניהם: היש לאל ידם לצפות את העתיד (את אשר תקרינה) או לפרש את
 שכבר בא (הָאֱתִיּוֹת – השפעה מהלשון הארמית אתא = בא) ביחס לעתיד (לאחור)?
 האם הם (כי אלהים) – כמו אלהים? אולי רומז הנביא לכתוב: כֹּלֵהִים יִדְעֵי טוֹב
 ורע (בראשית ג', 5)?

– התשובה חד-משמעית:

הן אתם מאין (= פחות מאין), ופעלכם (מ)אפס – תועבה (= איש מתועב) יבחר
 בכם!

4.2.1.2 לתיקון קריאתנו "(מ)אפס" במקום "מַאֲפֵעַ" עיין בפסוק 29 להלן: הן כלם און,
 אפס מעשיהם.

נסה לבאר את העיקרון שפעלנו על-פיו באימוץ טקס זה.

תוך כדי דיבור, השולל מן האיצטגנינים את "הידיעה" לצפות את הבאות, חוזר
 הנביא ומזכיר את התגשמות נבואות ישעיהו (י"ג, 17) וירמיהו (נ"ג, 9;
 נ"א, 11). במכוון נוקט הנביא בלשון "העיר" (כלעיל מ"א, 2 ולהלן מ"ה, 17 ועוד):

העירותי מצפון ויאת, ממזרח שמש יקרא בשמי,
 ויבאס גנים כמו חמר, וכמו יוצר ירמס טיט.

- 4.2.1.3 קריאתנו ויבאס – עפ"י – זכריה י"ה: **פְּגָרִים בּוֹסִים** – מקבילה לביטוי: **ירמס טיט**. מהו העיקרון, שפעלנו על פיו באימוץ טקסט זה?
כיצד מתבאר הכתוב ויבא סגנים – (בנוסח המסורה) על-ידי פרשנים שונים?
הנביא ממשיך לשאול ולהשיב על אי-יכולתם של האיציטגנינים לצפות את העתיד:
מי הגיד מראש – ונדעה, ומלפנים – ונאמר צדיק?
אף אין מגיד, אף אין משמיע, אף אין שִׁמֵּעַ אמריכם.
לעומת זאת, משמיע אלהים את בשורתו המפתיעה:
ראשון לציון – הנה הנם! ולירושלם מבשר אתן!
וארא – ואין איש ("עצתו יודיענו" לעיל מ', 13), **ומאלה – ואין יועץ;**
ואשאלם – ושיבו דבר – ואין!
הן כלם אין, אפס מעשיהם, רוח ותהו – נסכיהם.
לעומת זאת (הן – כמודגש לעיל; לעומת הן – כמודגש להלן. **רוח** לעיל, אל מול **רוח** להלן):
הן עבדי אתמך-בו, בחירי – רצתה נפשי,
נתתי רוחי עליו, משפט לגוים יוציא.
4.2.1.4 עיין לעיל מ', 13-14. כבר שם רומז הנביא לדמותו החיובית של כורש.
לא יצעק, ולא ישא, ולא ישמיע בחוץ קולו.
קנה רצוץ לא ישבור, ופשתה כהה לא יכבנה! לאמת יוציא משפט!
לא יכהה ולא ירוץ, עד ישים בארץ משפט, ולתורתו – איים ייחלו.
"עבד ד'", "איש עצתו", ינהג עם הגויים (כאמור לעיל מ', 13-14) "בְּאַרְחַּ משפט" – בניגוד לשלטון מלכות בבל. קיימת כאן אידאליזציה של דמות כורש, הנרמזת בקטע הנבואי הסמוך:
כה אמר האל ד', בורא השמים ונוטיהם, רִקַּע הארץ וצאצאיה,
נִתֵּן נשמה לעם עליה, ורוח לְהִלְכִים בה.
אני ד' קראתיך בצדק, ואחזק בידך,
ואצרך, ואתנך לברית עם (לבן-ברית של ישראל), לאור גוים –
לפקח עינים עורות (מלראות את פועל ד' בהיסטוריה. כביכול, אנשים 'כלואים'
שצריך) להוציא ממסגר אסיר, מבית כלא יִשְׁבִּי חשך.

4.2.1.5 קרא על בעיית 'שירי עבד ד' באנציקלופדיה עולם התנ"ך, ישעיהו, עמ' 205-206. או באנציקלופדיה מקראית, ג', עמ' 931-933.

ועיין בצורה מפורטת י' קויפמן, תולדות האמונה הישראלית, כרך רביעי, ספר ראשון, עמ' 108-134.

אשש את הנחתנו, כי עבד ד' שבפרקנו הוא כורש על-פי הכתובים הבאים :

מ"א, 25; מ"ה, 1-4; 13; מ"ו, 1; מ"ח, 14-15.

מהם הביטויים, החוזרים ונשנים בתיאור כורש עבד-ד', המושיע הגואל, בכתובים אלה?

הנבואה, שפתחה ב"משפט" עם הגויים ופסיליהם – בדרישה להגיד את אשר

תקרינה הראשונות מה הנה (מ"א, 22), מסתיימת עתה בקביעה הנחרצת :

אני ד' הוא שמי, וכבודי – לאחר לא אתן, ותהלתי (לא אתן) – לפסילים.

הראשונות הנה באו ("העירותי מצפון ויאת"),

וחדשות ("משפט לגוים יוציא") אני מגיד – בטרם תצמחנה אשמיע אתכם.

את המשכה הענייני של הנבואה (בגוף ראשון : אשמיע – לעיל; אחריש – להלן) –

כשאנו דולגים על השיר החדש (פסוקים 10-13) – נמצא בפיתוח הרעיון המובא

לעיל : על דבר פקחת עינים עורות, על שפע אור לְיִשְׁבֵי חֶשֶׁךְ, ועל גאולה לבוטחים

באלהינו – בפסוקים 14-17 :

החשיתי מעולם, אחריש, אתאפק?! – בתמיהה!

אדרבא, אזעק :

פִּילֹדָה אַפְעָה, אֶשׁם וַאֲשַׁאף יחד!

אחריב הרים וגבעות, וכל עשבם אוביש,

ושמתי נהרות – לאיים, ואגמים אוביש.

כל זאת – כדי לקיים הבטחתי :

והולכתי עורים בדרך (אשר) לא ידעו, בנתיבות אשר לא ידעו אדריכם,

אשים מחשך לפניהם לאור, וּמַעַקְשִׁים – למישור.

אלה הדברים עֲשִׂיתָם, ולא עֲזַבְתִּים (לא אטריחם בדרך – עבר נבואי).

4.2.1.6 ביאורנו מבוסס על השורש עז"ב בשמות כ"ג, 5 (ועוד במקרא) : על-פי הערבית

משמש השורש עז"ב במשמעות : טרח, יגע, התייסר.

אותה שעה: נסוגו אחור, יבשו בִּשְׁתֵּי הַבְּטָחִים בַּפֶּסֶל –

הָאֲמָרִים לַמַּסְכָּה: אַתֶּם אֱלֹהֵינוּ.

כך יהיו פניהם, כש"הדברים" יתגשמו.

אין בידינו לבאר, כיצד במשך העתים נסתרסו הדברים. רק עתה יבוא השיר החדש (פסוקים 10-13) – 'מזמור' לסיום הנבואה (כהשערותנו), המפליג בתיאור התשועה הקרובה לבוא:

שירו לד' שיר חדש, תהלתו – מקצה הארץ, יורדי הים ומלאו, איים וְיִשְׁבִּיהֶם.
ישאו (קולם. הש' פס' 2) מדבר ועריו, חצרים תשב קדר, ירנו יִשְׁבִּי סלע, מראש הרים יִצְוָחוּ.

ישימו לד' כבוד, ותהלתו באיים יגידו:

ד' כגבור יצא, כאיש מלחמות יעיר קנאה, יריע אף יִצְרִיחַ, על אֲיָבָיו יתגבר!

4.2.2 [מ"ב, 18-מ"ג, 8] הַחֲרָשִׁים וְהָעֹרִים

אל תירא, כי אתך אני: ממזרח – אביא זרעך, וממערב – אקבצך.

על-מנת לעזור לַחֲרָשִׁים וְלָעֹרִים' להאמין במהפך ההיסטורי, העומד להתרחש בעקבות עליית כורש – מגלה הנביא, כי עד ששמע את הקולות הקוראים (כי לקחה מיד ד' כפלים בכל חטאתיה), הוא עצמו היה שקוע בהרגשה של תולעת יעקב.
עבדי=מלאכי בנבואה שלפנינו אינו אלא מְשַׁלֵּם – הנביא, בשמו המפורש, כהשערה שאימצנו.

4.2.2.1 ראה נחמיה רבן, ישעיהו השני, עמ' 74-88. סכם את דבריו!

4.2.2.2 האם יש צורך לתקן את ניקוד קריאת הכתובים הבאים, הרומזים לשמו של הנביא מְשַׁלֵּם? האם ניתן להבין את הרמז לשם הנביא על פי הניקוד הנוכחי?

מ"ד, 26: (אנכי ד') מקים דבר עבדו – ועצת מלאכו מְשַׁלֵּם – הָאֲמָר לִירוּשָׁלַם: תושב, ולערי יהודה תִּבְנֶינָה, וחרבותיה אקומם.

- מ"ט, 7: כה אמר ד', גֹּאֵל יִשְׂרָאֵל קְדוֹשׁוֹ, לְבָזָה נֶפֶשׁ, לְמִתְעַב (על-ידי) גוי (ישראל) – לַעֲבָדֵי מְשָׁלָם (הנה, עתה, ישתנה המצב): מַלְכִּים יִרְאוּ וְקָמוּ, שָׂרִים – וַיִּשְׁתַּחֲווּ – לַמַּעַן ד' אֲשֶׁר נֶאֱמַן, קֹדֶשׁ יִשְׂרָאֵל – וַיִּבְחָרְךָ (אשר בחר בך לנביא).
- 4.2.2.3 בפתח הנבואה הנידונה (מ"ב, 18) נקראים "הַרְבֵּים" (הנהגת גולת יהודה בבבל כביאורנו לעיל) בתואר "הַחֲרָשִׁים וְהַעֲנָרִים". למשמעות התואר – כמתעקשים שלא להאמין בתשועה הקרובה לבוא על ישראל – עיין להלן בפתח הנבואה השתיים-עשרה (מ"ו, 12-13), אשר בה (מהאמונה בישועה) – הם נקראים: אֲבִירֵי לֵב הַרְחוּקִים מִצְדָּקָה (מלהאמין): - - - וְתִשְׁוּעָתִי לֹא תֵאָחֵר.
- הַחֲרָשִׁים – שִׁמְעוּ! וְהַעֲנָרִים – הִבִּיטוּ לִרְאוֹת! תגובתכם – כתגובת הנביא בעבר בטרם למד את "התורה" על החטא ועל הריצוי האלהי.
- מִי עוֹר כִּי אִם עֲבָדִי, וְחָרָשׁ – כַּמְלֹאכִי אֶשְׁלַח!?
- מִי עוֹר כַּמְשָׁלָם, וְעוֹר כַּעֲבַד ד'!?
- רֵאִיתָ (- מְשָׁלָם – הקריאה עפ"י הכתיב ומגילת ישעיהו א') רְבוּת – וְלֹא תִשְׁמַר, פְּקוּחַ אֲזִנִּים וְלֹא יִשְׁמַע! – עַד אֲשֶׁר ד' חָפֵץ לַמַּעַן צִדְקוֹ (קרי צִדְקוֹ=לְצִכּוֹתוֹ).
- 4.2.2.4 כך תרגם יונתן, וכך הבין כתוב זה ר' חנניה בן עקשיא. ראה מכות כ"ג ע"ב: "רצה הקב"ה לְצִכּוֹת את ישראל. לפיכך הרבה להם תורה ומצוות, שנאמר: ד' חָפֵץ לַמַּעַן צִדְקוֹ, יַגְדִּיל תּוֹרָה וַיֹּאדִיר.
- גם "הוא" – הנביא – נואש ממצב העם:
- וְהוּא עִם בְּזוּז וּשְׁסוּ, הִפֵּחַ בַּחֲוִירִים כָּלָם, וּבִבְתֵּי כָלָאִים הִחְבֵּאוּ הֵיוּ לְבָז וְאִין מִצִּיל, מְשָׁסָה – וְאִין אֹמֵר: הֵשֵׁב (= הֵשֵׁב – בצירה). אַךְ עֵתָּה, אַתֶּם "הַחֲרָשִׁים" כְּמוֹהוּ, נִדְרָשִׁים לִשְׁמוֹעַ לְתוֹרַת הַנְּבִיא: מִי בָכֶם יֵאָזִין זֹאת, יִקְשִׁיב וַיִּשְׁמַע לֵאחֹר (= בַּעֲתִיד – כַּלְעִיל מ"א, 23).
- מִי נָתַן לַמִּשְׁסָה – יַעֲקֹב, וַיִּשְׂרָאֵל – לְבַזְזִים? הֲלֹא ד', זֶה (אשר בעבר) חֲטֵאוֹ לֹא, וְלֹא אָבֹו (אבותינו) בְּדַרְכֵּי הַלּוֹךְ וְלֹא שִׁמְעוּ בְּתוֹרָתוֹ (על התשובה מן החטא!)
- וּלְפִיכֵךְ: וַיִּשְׁפֹּךְ עֲלֵיו חֲמָה אִפּוֹ וְעִזּוֹ מִלַּחְמָה; וְתִלְהֻתָּהּ מִסְבִּיב – וְלֹא יָדַע; וְתִבְעֵר בּוֹ (חמת אפו) – וְלֹא יָשִׁים עַל לֵב.

לא כן פני הדברים עתה: משנשמעו קולות הפיוס: **נחמו נחמו עמי... דברו על לב ירושלם... כי נרצה עונה....** עליכם להתנער מתחושת החטא והדיכאון. עליכם להתאושש – וללא מורא (כמודגש בנבואת ההקדשה) להיכון לקראת הגאולה:

ועתה כה אמר ד' בראך עקב, ויצרך, ישראל:

אל תירא כי גאלתיך ('עבר-נבואי' במשמעות של **אגאלך**).

העבר הנבואי במשמעות עתיד – אופייני ללשון הנבואה, הרואה את העתיד המובטח,

כאילו כבר קיים.

קראתי בשמך לי אתה! (גם) כי תעבר במים – אתך אני! ובנהרות – לא ישטפוך!

(גם) כי תלך במו אש – לא תפֹּה; ולהבה – לא תבער בך!

כי אני ד' אלהיך, קדוש ישראל, מושיעך!

מעתה תשוב "חמת ד'" על עמים אחרים:

נתתי (עבר נבואי כנ"ל: אתן) **כִּפְרֵךְ מצרים, כוש וסבא – תחתיך!**

מֵאֶשֶׁר יקרת בעיני – נכבדת, ואני אהבתיך!

ואתן אדם – תחתיך, ולאמים – תחת נפשך.

היחידה הנבואית מסתיימת (כהשערתנו) בשיר-מזמור מפליג על שיבת ציון.

בזיקה לתוכן הנבואי של הנבואה הנוכחית – בולטים במזמור שני המוטיבים:

(א) **אל תירא כי אתך אני**, (ב) תשועת עם **עֹד וְחָרָשׁ**, על-ידי כורש:

אל תירא כי אתך אני, ממזרח אביא זרעך, וממערב –

אקבצך.

אֶמֶר לצפון: תני, ולתימן: אל תכלאי!

הביאי בני מרחוק, ובנותי – מקצה הארץ.

מי יעשה זאת? – כורש – כנרמז בסמוך:

4.2.2.5 עיין לעיל מ"ב, 5-7 הכתובים המכוונים, לפי ביאורנו, לכורש, עבד-ד': **אני ד'**

קראתיך בצדק... ואצרך... לפקח עינים עורות....

לזיהוי הביטוי '**הנקרא בשמי**' בסמוך, עם כורש, '**הנקרא**' על ידי האל (או הקורא

בשם ד') – ראה: מ"א, 2, 25; מ"ב, 6; מ"ה, 4; מ"ו, 11; מ"ח, 15.

כל הנקרא בשמי ולכבודי – בראתיו, יצרתיו, אף עשיתיו. ומה יעשה?

(ו) הוציא עם עור – ועינים יש; וחרשים – ואזנים למו...

4.2.2.6 שים לב: השלמנו ו"ו בראש המילה **והוציא** – בחינת הפלוגרפיה למילה "**ועשיתיו**" שלפניה.

4.2.3 [מ"ג, 9- מ"ד, 5] **קורות ישראל – עדות לפועל ד' בהיסטוריה**

אנכי הגדתי והושעתי והשמעתי . . . ואתם עדי, נאם ד', ואני אל.

4.2.3.1 השווה מבחינה רטורית את פתיחת הנבואה (מ"ג, 9) לפתיחת הנבואות שלמדת: מ"א, 1; מ"א, 21. מהו האמצעי הספרותי המשותף לשלש הפתיחות?

4.2.3.2 המשך לקרוא עד פסוק 13. כיצד משתלב הביטוי החוזר ונשנה 'עדי' במסגרת המבנה הספרותי, המשתמע מצורת הפתיחה?

הנביא שב וקורא את העמים ל'משפט'; והפעם דורש מהם להביא 'עדים' – כדי לסתור את טענתו: רק אלהי ישראל בלבד הודיע מראש את דבר עליית כורש.

4.2.3.3 השווה מ"א, 4-1; מ"א, 21-26. מה מסקנתך?

כל הגוים נקבצו יחדו, ויאספו לאמים –

מי בהם יגיד זאת, ו'ראשנות' ישמיענו?!

(אדרבא:) **יתנו עדיהם – ויצדקו** (יוכיחו טענותיהם)

וישמעו (הנוכחים במשפט) **ויאמרו: כי** (אכן) **אמת** (הם 'העדים').

השאלה הרטורית נותרת בלא מענה.

לכן, אחר הפסקה קטנה, הרים הנביא קולו, ובפנותו אל קהל מאזיניו – "הרבים" – הוא מצהיר ואומר:

אתם עדי – נאם ד' – ועבדי אשר בחרתי.

באומרו "עבדי" – מתכוון הנביא לדבריו בנבואות הקודמות על אודות כורש:

מי העיר ממזרח צדק וגו' (מ"א, 2 ואילך); העירותי מצפון ואת, ממזרח-שמש יקרא בשמי... (מ"א, 25); הן עבדי אתמך בו, בחירי – רצתה נפשי וגו' (מ"ב, 1); מי הגיד מראש – ונדעה, ומלפנים – ונאמר: צדיק! (מ"א, 26).

אתם, המאזינים לדברי – 'החרשים' 'העורים' – למענכם הודעתי מראש על בחירת כורש:

- למען תדעו ותאמינו לי (הנביא, שליח-האל),
כי אני הוא (קיים בהווה) לְפָנַי (בעבר) לא נוצר אל,
ואחֲרַי (בעתיד) – לא יהיה (אל זולתי!).
- 4.2.3.4 השווה לעיל את סיום הנבואה (מ"א, 20): למען יראו וידעו וישימו(לב) וישכילו יחדו (כולם כאחד), כי יד ד' עשתה זאת, וקדוש ישראל בראה.
וראה להלן (מ"ד, 6): אני ראשון, ואני אחרון, ומבלעדי – אין אלהים! ומי כמוני יקרא ויגדה וגו' מה משמעות החזרה?
בהתלהבות רבה חוזר הנביא ומכריז:
אנכי, אנכי ד' – ואין מבלעדי מושיע!
אנכי, הגדתי (את 'הראשונות') והושעתי ('האחרונות'),
והשמעתי ('הראשונות') – ואין בכם זר' (לעדות זו).
- 4.2.3.5 השווה לעיל את פתיחת הנבואה (מ"ג, 9): מי בהם יגיד זאת, וראשונות ישמענו, יתנו עדיהם וגו' – מהו העניין המשותף?
(אדרבא) ואתם עדי – נאם ד' – (ש)ואני אל (בעבר);
גם מיום (מהיום) – אני הוא;
(הלכך) ואין מידי מציל; אפעל (כרצוני), ומי ישיבנה (את ידי)!!
- מן ההזדקקות ל'ראשונות' – עובר עתה הנביא אל 'החדשות':
תיאור 'הבאות' עדיין מובא בהשפעות נבואות ירמיהו (נ"א) על מפלת בבל במלחמה.
כה אמר ד' גֹּאֲלֵכֶם ('אתם עדי'), קדוש ישראל.
למענכם שִׁלַחְתִּי (עבר-נבואי במשמעות; אשלח, או אני עומד לשלח את כרש) בבלה; והורדתי בְּרִיחִים (טוחנים בריחים – עבדים) כלם;
וכשדים באניות (לשון תאניה) – רנתם.
4.2.3.6 ראה פרשנויות נוספות לביטויים הקשים: בריחים, באניות.
כיצד מתישב הכתוב על-פיהם?
אני ד' – קדושכם, בורא ישראל – מלככם!
מתוך שהנביא נלהב מן 'החדשות', שהוא רואה בעתיד הקרוב, סוחר אותנו דמיונו להשוות את הגאולה העתידית עם גאולת מצרים מן העבר הרחוק.

4.2.3.7 השווה איזכור דומה – להלן נ"א, 10; ס"ג, 11-13. וראה גם הושע ב', 17 וירמיהו ט"ז, 14-15 (=כ"ג, 7-8).

כה אמר ד', הנותן בים דרך, ובמים עזים – נתיבה,
המוציא רכב וסוס חיל וְעִזָּו (רמז לבקיעת ים-סוף) –
יחדו ישכבו ("סוס ורוכבו"), בל יקומו; דַּעְכוּ כפשתה, כָּבו
– כל זאת – בעבר.
אך לעומת העתיד: אל תזכרו ראשֹׁנוֹת (יציאת מצרים)
וקדמֹנִיּוֹת (בקיעת ים-סוף) – אל תתבַּנְּנוּ!
זאת – משום שהנני עֹשֶׂה חדשה, עתה (בהווה) תצמח – הלוא תדעוה.
(אותה שעה כבעבר) אף אשים במדבר דרך, בִּישְׁמוֹן (אשים) נהרות.
תכבדני חית השדה, תנים ובנות יענה.
כי (משום ש) נתתי (אתן – עבר נבואי) במדבר מים, נהרות – בִּישְׁמוֹן להשקות
(את) עמי בחירי.
עם זו (אשר) יצרתי לי, (את) תהלתי (אותה שעה) יִסְפְּרוּ.

אחר ההפלגה אל חזון הגאולה – בראותו את "עמי בחירי" מספר את תהלות ד' –
שב הנביא אל המציאות: העם הזה חש רגשות אשם, שאינם ניתנים לכפרה – בשל
היעדר קרבן ומערכת של קרבנות. הנביא מנסה להרגיע ולעודד.

4.2.3.8 לביטוי 'עמי', כלשון חיבה, השווה נבואת הפתיחה מ', 1 נחמו נחמו עמי... כי
לקחה מיד ד' כפלים בכל חטאתיה. ע' 3 / 4.1.1.2.

יש לקשר את הדברים על דרך הניגוד: דברים אחרים נשמעים עתה.
ולא אתי קראת, יעקב, (אדרבא) כי יגעת בי, ישראל. (הייתי עליך לטורח –
אירוניה חריפה)

הוגעתי בעונותיך – כמבואר בסמוך (פסוק 25).
ואילו אני – לא הוגעתיך בקרבן כל שהוא:
לא הִבֵּיאתִי (י' יתרה) לי שה עלִיתִיךָ, וזבחיך (= וזבחיך) לא כבדתני,
לא העבדתִיךָ במנחה, ולא הוגעתיך בלבונה;
לא קניתי לי בכסף – קָנָה, וחלב (ובחלב) זבחיך לא הרויתני.
אדרבא, אך (אתה) העבדתני בחטאותיך, הוגעתי בעונותיך.

ואילו אנכי, אנכי הוא מִחָה פשעִיךָ למעני, וחטאתיך לא אזכר.

4.2.3.9 שים-לב ללשון-הדברים בפתח נבואה זו מ"ג,11: אנכי, אנכי ד', ואין מבלעדי מושיע.

– מסיים בלשון שפתח.

הנביא שב עתה אל מוטיב 'המשפט' (שבפתח נבואה זו), והפעם – ביחס לישראל.

הזכירני, נשפטה יחד – סִפֵּר אתה למען תצדק.

משאין ישראל מסוגל להזכיר את צדקותיו, פוקד הנביא עליו את חטאותיו :

(כבר) אביך הראשון (אבותיך הראשונים) חטא,

ומליציך (כהניך ונביאיך) פשעו בי (השווה ירמיהו ב', 8),

(על-כן) ואחלל שרי קדש (הכהנים).

4.2.3.10 ראה דהיי"א כ"ד, 5: "כי היו שרי קדש ושרי האלהים – מבני אלעזר ובני איתמר.

ואתנה לחרם (את) יעקב, (ואת) ישראל (נתתי) – לגדופים.

אולם לאחר שמחיתי פשעִיךָ (ואת) חטאותיך לא אזכר (לעיל 25),

ועתה (הרי עתה) שמע, יעקב, עבדי, וישראל (אשר) בחרתי בו:

כה אמר ד' עֶשֶׂךָ ויִצְרֶךָ מבטן יעזרך:

אל תירא, עבדי, יעקב, וישרון (= ישראל, אשר) בחרתי בו.

הנביא שב ומאשש דברים, שכבר נשא בנבואה על התשועה הגדולה (מ"א, 20-1),

הערוכה אף היא כמעין 'משפט': וְאֶמַר לְךָ: עבדי אתה, בחרתיך, ולא מאסתִיךְ;

אל תיראי, תולעת יעקב, מְתִי יִשְׂרָאֵל, אני עזרתִיךָ – נאם ד'.

לסיום הנבואה הנוכחית שבה ומתפרצת נפש הנביא בשיר מזמור:

כי (כמו ש) אצק (אני יוצק) מים על צמא, ונִזְלִים (אצק) על יבשה

(כן) אצק רוחי על זרעך, וּבִרְכֹּתִי (אצק) על צאצאיך.

וצמחו (ב) בין (או כבין) חציר, כערבים על יבלי מים.

זה יאמר: לד' אני! וזה יקרא בשם יעקב,

וזה יכתב (ב)ידו: לד' (אני), ובשם ישראל יכנה (את עצמו).

4.2.4 [מ"ד, 6-32] ד', מלך ישראל, מוחה פשעיו וגואלו

מחיתי כעב פשעִיךָ, וכענן – חטאותיך. שובה אלי, כי גאלתיך!

- 4.2.4.1 רשום לעצמך רעיונות של הנבואה הקודמת, השבים וחוזרים בנבואה הנוכחית.
- 4.2.4.2 על תפיסת נביאנו את האלילות – כמפורט בנבואה הנוכחית – עיין בדברי יחזקאל קויפמן, **תולדות האמונה הישראלית** – שם, עמ' 84-87 ובעמדת יאיר הופמן, **עולם התנ"ך, ישעיהו**, עמ' 214.
- האינטנסיביות של הנבואות, הבאה לכלל ביטוי בחזרה על אותם רעיונות, בולטת בנבואה אחרונה זו של קובץ 'הנבואות לפני עליית כורש על בבל' (מ"א, 21 - מ"ד, 23): שוב מודגש, כי אלהים, מלך ישראל וגואלו – בניגוד ליוצרי-פסל ולעדיהם – הודיע מראש את שעומד לקרות, ולפיכך אין מה לירוא מפני האירועים המתרחשים (עליית קרן כורש – שבשמו המפורש – כמשיח ד' – ינקוב הנביא רק בקובץ הנבואות הסמוך).
- 4.2.4.3 שים לב: מוטיב **"אל תירא"** לא יופיע עוד בקובץ הנבואות הבא.
- אדרבא, חוזר הנביא ומציין: בעקבות האירועים – עם מחיית חטאי העם – בוא תבוא הגאולה המצופה.
- כה אמר ד', מלך ישראל וגואלו, ד' צבאות** (ראה מ"א, 14; מ"ג, 14)
אני ראשון, ואני אחרון, ומבלעדי אין אלהים!
ומי כמוני יקרא ויגדה (מראש) **ויערכה לי**.
- 4.2.4.4 שים לב: שוב זיקה ליציאת מצרים שמות ט"ו, 11: **מי כמוך באלים ד' ... עשה פלא**.
- מ(אז) שומי עם עולם** (בצאת ישראל ממצרים).
- 4.2.4.5 השווה שם, שם 16-19: עם זו קנית... ד' ימלך לעולם ועד.
- (ומי כמוני) ואֲתִיּוֹת** (והבאות, והעתידות) **ואשר תבאנה** (אפשר ש) **יגידו למו!?**
 (השוה מ"א, 22-23).
- (לכן) אל תפחדו, ואל תרהו** (תיראו – כגרסת המגילה ממדבר יהודה)
הלא מאז השמעתיך (על עליית הגוי מצפון) **והגדתי** (מראש) – **ואתם עדי!**
היש אלוה מבלעדי!? (אתם עדי ש) **ואין צור בל ידעתי!**
- 4.2.4.6 לשימוש המיוחד בשם 'אלוה' ומקבילתו 'צור' במשמעות של 'מושיע' – ראה דברים ל"ב, 15, 31.
- (מכאן) יִצְרִי פסל כלם תהו** (יוצרים), **וחמודיהם** (פסיליהם) **בל יועילו**.

ועדיהם (הם, היוצרים עצמם, מעידים): **המה** (הפסילים) **בל יראו ובל ידעו**.
 (התוצאה הבלתי נמנעת) **למען יבשו** (יוצריהם מיצירתם – שיהיו שואלים):
מי (אפוא) **יצר אל**, (כאשר) **ופסל נסך** (והוא) **לבלתי הועיל?**
הן (אכן) **כל חבריו** (יוצרי פסל) **יבשו** (ביודעם)
(כי) וְהָרָשִׁים (אומנים) **המה** (יוצרי הפסל) **מאדם** (יצירתם).
יתקבצו (הַרָשִׁים) **כלם**, **יעמדו** (יתבוננו ביצירת-התהוה),
יפחדו (הם, אבל אתם "אל תפחדו"), **יבשו יחד** (בפסל לא-יועיל).

מכאן תיאור יצירת פסל התהוה בל-יועיל.

תחילה: (הן) **חרש ברזל מעצד** (עשה גרזן לחטיבת עצים) **[יפעל]**.

4.2.4.7 השווה ירמיהו י', 3. השלמנו **יפעל** על-פי המקבילה: **יצרהו**.

וּפָעַל (לשם-כך) **בפחם** (באש), **ובמקבות יצרהו**,

ויפעלהו (מכה בברזל) **בזרע כחו** (ואינו מפסיק)

גם (אם הוא) **רעב ואין** (לו) **כח**, (משום ש) **לא שתה מים וייעף**.

לאחר מכן: (בגזר העץ) **חרש עצים נטה קו** (קבע את גובה הפסל ואת עוביו),

יתארהו (מסמן את גבולות הפסל) **בשרד** (צבע אדום – חוט של סיקרא. מלה יחידאית במקרא).

יעשהו במקצעות (יחליקהו) **ובמחוגה יתארהו** (יתן לו תואר וצורה),

ויעשהו כתבנית איש (גבר עומד);

(או) **כתפארת אדם** (כקישוט בלבד – באירוניה: נועד רק) **לשבת בית**.

בלעגו שב הנביא לתיאור תכלית השימוש במעצד:

לכרת (= כורת) **לו** (לחרש העצים) **ארזים** (לשם כך)

ויקח תרזה ואלון, ויאמץ לו (טיפח אותם ושמרם) **בעצי יער**,

נטע ארן (תלוי בחסדי שמים), **וגשם יגדל**.

משגדל העץ ונכרת – נכפל שימוש:

והיה לאדם לבער: ויקח מהם (מן העצים) **ויחם**,

אף ישיק (בהם) **ואפה לחם** (מחד גיסא),

אף יפעל אל – וישתחו, עשהו פסל – ויסגד למו (מאידך גיסא).

(דהיינו:) חציו (= חלקו) שרף במו אש, על חציו בשר יאכל,
יצלה צלי וישבע, אף יחס ויאמר: האח, חמותי! ראיתי אור!
ושאריתו לאל עשה – לפסלו יסגוד לו,
ושתחו ויתפלל אליו ויאמר: הצילני, כי אלי אתה!
מסכם הנביא ואומר:
לא ידעו ולא יבינו, כי טח מראות (מ' השלילה) עיניהם (טח), מהשכיל – (כנ"ל)
לבותם.

ולא ישיב אל לבו (יוצר הפסל), ולא דעת (לו) ולא תבונה לאמר (לחשוב):
(הן) חציו שרפתי במו אש, ואף אפיתי על גחליו לחם,
אצלה בשר ואכל... (מחד גיסא; ומאידך גיסא):
ויתרו – לתועבה (פסל) אעשה, לבול עץ אסגוד?!
לא ייתכן הדבר, אלא אם-כן
רעה אפר (מונהג על-ידי בול-עץ ההופך לאפר),
לב הותל (מטופש – הולל) הטהו (לעשות מעשה כסילות).
(ולפיכך אין סיכוי) ולא יציל את נפשו
ולא יאמר (יחשוב): הלוא שקר בימיני...

לא-כן אתם – המאזינים לדברי הנביא – אף אתם עבדי-ד':
זכר אלה, יעקב, וישראל, (אל תשכח) כי עבדי אתה;
(הן) יצרתיו – (להיות) עבד לי (עבד-ד')!
(לפיכך) אתה ישראל לא תנשני (= לא תשכחני).

4.2.4.8 שים-לב, חילקנו את הפסוק בשונה מן הטעמים המפסיקים ב"אתה".

(הן) מחיתי כעב פשעיד, וכענן (חולף היו) – חטאותיד.
(לפיכך) שובה אלי כי (אכן) גאלתיך!
כאשר הנביא קורא לשיבה לארץ בחסות האל, מגיעה הנבואה אל סיומה, ועמה
שיר מזמור:

רנו שמים, כי עשה ד' (עבר נבואי: יעשה פלאות)!
הריעו תחתיות ארץ, פצחו הרים רנה, יער וכל עץ בו!
כי גאל (= יגאל. עבר נבואי) ד' (את) יעקב, ובישראל (בתשועתו לישראל) יתפאר!

4.3 הנבואות סמוך לנפילת בבל [מ"ד, 24-מ"ח, 22]

4.3.0.1 על הרקע ההיסטורי לנבואות ישעיהו על כורש – ראה אנציקלופדיה עולם התנ"ך, **ישעיהו**, עמ' 218-220.

השמועות על האפשרות, שבבל תיכבש ע"י צבאות כורש – ובתמיכת כהני מרדוך – מעוררות את נביאנו לקרוא ל'חֲרָשִׁים' ול'עֹרָרִים' לראות בכורש – ובשמו המפורש – את עבד-ד' ומשיחו. לשונו נעשית עתה תקיפה יותר, ונימה של תוכחה מאפיינת את דבריו.

משנכבשה בבל וכורש איפשר לגולים לשוב ליהודה, מוזרז נביאנו את אחיו לצאת מבבל.

4.3.1 [מ"ד, 24-מ"ח, 8] **כורש משיח-ד' בלא-שידע**
הָאֵמַר לְכֹרֶשׁ: רַעִי, וְכָל חֲפְצֵי יְשָׁלֵם, וְלֹאמַר לִירוּשָׁלַם תִּבְנֶנָּה וְהִכַּל תִּיָּסֵד.

4.3.1.1 שים לב לתיאור כורש בנבואה זו – בהשוואה למה שמצופה ממנו (בלא ציון שמו) בנבואות הקודמות (ביחוד בראש פרק מ"א).
בנבואה הנוכחית מודגש, כי כורש, שליח האל לגאול את ישראל – אינו מודע לשליחותו זו.

כֹּה אָמַר ד' (לִישְׂרָאֵל) גֹּאֲלֶךָ, וַיִּצְרֹךְ מִבְּטֹן (הַשּׁוֹה לַעִיל מ"ד, 2)
אֲנֹכִי ד' עֹשֶׂה כָּל, נֹטָה שָׁמַיִם לְבָדִי, מִי אֲתִי?

4.3.1.2 קריאתנו על-פי הכתיב: **מִי אֲתִי?** במשמעות: מי בעזרי? (הקרי: מֵאֲתִי)
(אנכי ד') **מִפֶּר אֲתוֹת בְּדִים (= מגידי עתידות באכדית), וְקִסְמִים יְהוּלָל** (מהתל בהם)
(אנכי ד') **מְשִׁיב חַכְמִים אַחֹר, וְדַעְתָּם יִסְכַּל.**
זאת – מחד-גיסא.

מאידך גיסא – באשר לישראל נאמר:

(אנכי ד') **מִקֵּים דְּבַר עֲבָדוֹ (עבד-ד', הנביא מְשָׁלֵם)**

4.2.2.2 **וַעֲצַת מְלָאכֵי יִשְׁלִים (קרי: מְלָאכֵי מְשָׁלֵם – ראה העיון לעיל)**

(אנכי ד') **הָאֵמַר לְצוּלָה (בקעת בבל): חֲרָבִי, וְנִהְרִיתִיךָ אוֹבִישׁ!**

(אנכי ד') **הָאֵמַר לְכֹרֶשׁ (על כורש): רַעִי, וְכָל חֲפְצֵי יְשָׁלֵם,**

- ולאמר (אמר יאמר) לירושלם: תבנה, והיכל תוסד.
אולם כורש אינו מודע להיותו כלי ביד האל.
- 4.3.1.3 השווה האמור בסנחריב ישעיהו י', 15-5.
- כה אמר ד' למשיחו, לכורש (=על-אודות משיחו, כורש).
4.3.1.4 השווה משיחת חזאל ע"י אלישע (מלכים א' י"ט, 15).
- אשר החזקתי בימינו (כבטקס חג ראש השנה בבבל)
לרד(ות) לפניו גוים, ומתני מלכים אפתח (לשלום),
לפתח לפניו דלתים (לשלום), ושערים אל יסגרו (בבבל).
אני (ד') לפניך אלך, והדורים (= וְהָרָרִים – כגרסת מגילת ישעיהו א' והשבעים)
אושר (קרי: אִישׁר).
דלתות נחושה אשבר, ובריחי ברזל אגדע.
ונתתי לך אוצרות חשך, ומטמני מסתרים (בבבל).
כל זאת אעשה:
למען תדע' כי אני ד' הקורא בשמך (אני ד'), אלהי ישראל.
4.3.1.5 על ייעודו – השווה לעיל מ"ב, 6: אני ד' קראתיך בצדק... ואתנך לברית עם, לאור גוים.
- (ובייחוד) למען עבדי, יעקב, וישראל, בחירי.
ואקרא לך בשמך, אכנך (בתאר 'רועי' ו'משיחי'), (אך) ולא ידעתני.
אני ד' ואין עוד, זולתי אין אלהים,
אַאֲזַרְךָ (= אתן לך כוח ואף-על-פי ש) ולא ידעתני.
כל זאת אעשה:
למען ידעו ממזרח שמש וממערבה, כי אפס בלתי,
אני ד' ואין עוד!
(אני ד') יוצר אור ובורא חשך, עֲשֶׂה שלום ובורא רע,
אני ד' עֲשֶׂה כל אלה.
- 4.3.1.6 על אפשרות של זיקה בדברי נביאנו אלה לדת זרתוסטרא – ראה אנציקלופדיה עולם התנ"ך, ישעיהו, עמ' 220-221.
- עם סיום הנבואה יבוא שיר-מזמור קצר:

הרעיפו שמים ממעל, ושחקים יזלו צדק, תפרח ארץ, ויפרו ישע וצדקה (שבארץ) תצמיח יחדו, אני ד' בראתיו.

- 4.3.2 [מ"ה, 9-25] כורש הוא הוא הגואל – כדבר האל בגלוי
אנכי העירתיהו בצדק... הוא יבנה עירי, וגלותי – ישלח.
 הכרזת הנביא, כי כורש הוא משיח-ד', אינה מקובלת על העם. הנביא נאלץ להתדיין ('לריב') עם 'החרשים' ועם 'העוֹרִים' ולהוכיחם:
הוי (ישראל) רב (מתדיין) עם יִצְרוֹ (אלהי ישראל. ראה לעיל מ"ג, ; מ"ד, 2, 21)
חָרֶשׁ (רומז ל'חרשים') את חרשי (= חרסי) אדמה (מַעַז להתדיין עם ד').
היאמר חמר לִיִצְרוֹ: מה תעשה?
(הַיֵּעֶז לומר ליוצרו) ופעלך (פגום) – אין ידיים לו?!
הוי (למי ש)אִמַר לאב: מה תוליד, ולאשה: מה תחילין (= למה היו לך חבלי-לידה?).
 אין היגיון בפקפוק, שאתם מעוררים במעשה האל:
כה אמר ד', קדוש ישראל ויצרו.
 (הייתכן, שעל אודות) הָאֱתִיּוֹת (האמור לבוא) (ת)שְׁאֲלוּנִי, על (פועלי), בני?
 (הייתכן ש)ועל פעל ידי תצוֹנִי?
 (הן) אנכי עשיתי ארץ, ואדם עליה בראתי;
 אני – ידי נטו שמים וכל צבאם ציויתי.
 (באותה מדה) אנכי העירתיהו (את כורש) בצדק, וכל דרכיו אישר (בגלוי).
 4.3.2.1 השווה את הפועל "העיר" – כמכוון לכורש, גם לעיל מ"א, 2, 25.
הוא (כורש) יבנה (את) עירי, ו(את) גלותי יִשְׁלַח לא במחיר ולא בַשְׂחָד (מתנה)
אמר ד' צבאות.
 אדרבא, כורש יעניק שחד (מתנות) לירושלים, שישועתה תתגלה לעיני כל, כשם שהודיע על-כך אלהים מראש, 'לא בסתר'.
כה אמר ד': יגיע מצרים וסחר כוש וסבאים, אנשי מדה.
 4.3.2.2 ראה הזכרת שלשת העמים הללו גם בדברי נביאנו לעיל מ"ג, 3.
עֲלִיךָ יעברו, וְלֶךְ יהיו, אחריך ילכו, בַּזְקִים (= באזיקים) יעברו.
 4.3.2.3 לפרשנות אחרת ראה משלי כ"ו, 18 פְּמַתְלֶהֱלֶה הִיֶּרֶה זָקִים, חצים ומות.
וְאַלִיךָ ישתחוּ, אֲלִיךָ יתפללו (ויאמרו):

אך בך אל, ואין עוד אפס (מלבד) אלהים (שבירושלים).

אכן אתה אל מסתתר? (בסימן שאלה)

(לא ולא!) אלהי ישראל (אל) מושיע (בגלוי)!

(ועל-כן) בושו וגם נכלמו כלם (הפסילים ויוצריהם),

יחדו הלכו בכלמה חרשי צירים (= צורות, דהיינו פסילים).

4.3.2.4 השווה שמות ל"ב, 4: ויצר אתו בחרט, ויעשהו עגל מסכה.

(לעומת זאת) ישראל, (אשר) נושע בד' תשועת עולמים,

לא תבשו ולא תכלמו עד עולמי עד.

כי (= אכן) כה אמר ד' בורא השמים, הוא האלהים, יצר הארץ ועשה;

הוא (ד') כוננה; לא – תהו בראה, (אלא) לשבת יצרה.

אני ד' ואין עוד, לא בסתר דברתי (מוטיב חוזר אצל נביאנו – ראה מ', 27; מ"ח, 16).

(לא דברתי) במקום ארץ חשך;

לא אמרתי לזרע יעקב (בארץ) תהו – בקשוני.

(אדברא) אני ד' דבר צדק, מגיד מישרים (בגלוי).

(הלכך) הקבצו ובאו, התנגשו (גשו נא) יחדו, פליטי הגוים;

לא ידעו הנושאים את עץ פסלם

ומתפללים אל אל לא יושיע.

הגידו (את טענותיכם), והגישו (אותן למשפט) אף יועצו יחדו.

מי (מכם) השמיע זאת (עליית כרש)?

(מי השמיע) מקדם (מי) מאז הגידה?

הלוא אני ד' (בלבד), ואין עוד אלהים מבלעדי.

אל צדיק (דהיינו:) ומושיע אין זולתי.

מכאן – אל שיר-המזמור לסיום הנבואה:

פנו אלי והושעו, כל אפסי ארץ, כי אני אל – ואין עוד!

בי נשבעתי! יצא מפי צדקה, דבר (קרי: דבר-צדקה) ולא ישוב,

כי לי תכרע כל ברך, תשבע כל לשון (באומרה:)

אך בד', לי (אמר) אֶמֶר (בביטחון), צדקות ועז!

עדין (בוא) יבוא(ו) – ויבשו כל הנחרים (הנלחמים בחרון אף) בו.

(לעומת זאת) בד' יצדקו ויתהללו כל זרע ישראל.

4.3.3 [מ"ו, 11-1] כורש אינו אלא עושה חפץ ד'

קרא ממזרח עיט, מארץ מרחק – איש עצתי אף דברתי, (ו)אף אביאנה, יצרתי (ו)אף אעשנה
דברי התוכחה של הנביא, המכוונים אל ה'הַחֲרָשִׁים' ו'הַעֲוִרִים', מתגברים בנבואה זו לעומת קודמתה – בסיום הנבואי (מ"ו, 11), בהכריזו על כורש בחיבה רבה כאיש עצמו (כתיב) – איש עצתי (קרי).

4.3.3.1 שים-לב, גרסת הכתיב מצויה בנבואת ההקדשה מ', 13: "מי תִּכַּן את רוח ד', ואיש עצמו – (מי) יודיענו?!" גם העיט הטורף מופיע כאן במשנה הוראה, משמעותו (עפ"י הארמית) איש עצתי – כבצלע המקבילה.

אין הנביא נמנע מלקרוא להם כאן פושעים על לב – כדרך שהוא קורא להם בפתח הנבואה הבאה (מ"ו, 12) אבירי לב הרחוקים מצדקה (גאולה). דהיינו, רחוקים מלהאמין בתשועתי שלא תאחר.

בפתיחת הנבואה הנוכחית – מ"ו, 1-2 – (עדיין) נזקק הנביא לתמונה, הלקוחה מן הדימוי הנבואי של "הראשונות" – מפלת בבל במלחמה.

4.3.3.2 רוצה לומר: נבואה זו קדמה לאירוע ההיסטורי העובדתי, שעה שבבל נפלה בידי כורש ללא קרב.

בתיאור מרשים של מסע אלילי בבל בצאתם לגלות – מבקש הנביא למשוך את תשומת לב מאזיניו להמשך הנבואה:

כרע בל, קרס נבו (משנכבשה בבל)

היו עצביהם (= פסיליהם – למשא) לחיה ולבהמה (= על חיה ועל בהמה),

נשאתיכם (המרכבות – היו) **עמוסות משא לעיפה.**

קרסו, כרעו יחדו (פסיליהם ונושאייהם – בעת המנוסה).

לא יכלו (האלים – באירוניה) **מלט משא** (את הפסילים עצמם),

ונפשם (הם עצמם – הפסילים) **בשבי הלכה...**

בניגוד לקוצר-ידם של אלי בבל, המהווים מעמסה לנמלטים מן העיר – מבטיח הנביא, שאלהי ישראל – ישא וימלט את עמו **העמוסים מבטן**, אך הללו, קצרי-אמונה, מדמים את יכולת אלהים ליכולת האלילים!

במכוון שוב משתמש הנביא בשורשי-המפתח הנרדפים (מ"ו, 1-7):

נש"א (כפול 6), עמ"ס (כפול 2), סב"ל (כפול 3).

שמעו אלי, בית יעקב ('הַחֲרָשִׁים'),

וכל שארית בית ישראל ('הַעֲוָרִים'),

(הם דווקא) **העמסים מני בטן**, **הנשאים מני רחם**,

(הם אשר) **ועד זקנה אני הוא** (נושאים), **ועד שיבה אני אסבל**;

אני עשיתי (בעבר), **ואני אשא** (בעתיד), **ואני אסבל ואמלט** (מבבל).

משום כך מדהימה התנהגותכם:

למי תדמיוני ותשוו, ו(למי) **תמשלוני ונדמה** (לי).

(האם תדמיוני אל) **הזלים זהב מכיס**, **וכסף בקנה ישקלו**,

ישכרו צורף ויעשהו אל, **יסגדו**, **אף ישתחוו** (לו),

(ולאחר מכן) **ישאָהוּ על כתף**, **יסבִּלְהוּ** (ומשיתעייפו)

וינַחֲהוּ תחתיו ויעמד, **ממקומו לא ימיש**;

(ולאחר מכן) **אף יצעק אליו** (בקוצר אונן) **ולא יענה**,

(וממילא) **מצרתו לא יושיענו**!?

לעומת זאת, שב הנביא ומוכיח את בני עמו בסיום הנבואה:

זכרו זאת והתאששו (היו לאנשים נבונים ואמיצים).

4.3.3.3 לביאור הדברים – השווה שמואל א' ד', 9: **התחזקו והיו לאנשים**, פלשתים ...

השיבו (תנו דעתכם), **פושעים**, **על לב** (= שכל).

4.3.3.4 וחזרו בתשובה – השווה דברים ד', 39 **והשבות אל לבבך**, **כי ד' הוא האלהים**.

זכרו ראשונות (קורות העתים) **מעולם**:

(הוכחתי) **כי אנכי אל**, **ואין עוד אלהים** (מלבדי), **ואפס כמוני**.

(כי אנכי) **מגיד מראשית אחרית**, **ומקִדֵּם** (מגיד דברים) **אשר לא נעשו**.

(כי אנכי) **אִמַּר**: **עצתי תקום**, **וכל חפצי אעשה**.

(כי אנכי) **קִרָא ממזרח עיט** (כורש),

מארץ מרחק (הקורא את) איש עצתי (את כורש).

4.3.3.5 על המכוון לכורש – ראה לעיל מ"א, 25,2; מ"ב, 6; מ"ד, 28; מ"ה, 13,1.

אף דברתי, אף אביאנה, יצרתי, אף אעשנה.

4.3.3.6 ראה להלן מ"ח, 14-15: **ד' אֶהְבֹּה** (= שאהבו או אוהבו) **יעשה חפצו בבבל...**

4.3.4 [מ"ו, 12-מ"ז, 15] **התשועה לישראל עם מפלת בבל**

קִרְבָּתִי צִדְקָתִי לֹא תִרְחַק... וְנָתַתִּי בְצִיּוֹן תְּשׁוּעָה, לְיִשְׂרָאֵל – תִּפְאָרְתִּי.

כדי למשוך את תשומת לב המאזינים – נזקק הנביא גם בנבואה זו ל'קינה' על מפלת בבל במלחמה, המתבססת כמו קודמתה על הדימוי מן הנבואות 'הראשונות'; כלומר הקינה-הנבואה נישאה, לפני שנמסרה בבל בשלום לידי צבאות פרס. בעיקרה – אף היא אינה אלא תוכחה, המכוונת כלפי הבלתי מאמינים בישועה הקרובה.

שִׁמְעוּ אֵלַי אֲבִירֵי לֵב (= קשים, עיקשים – 'חֲרָשִׁים' מלהבין את האירועים)

(יְעֹרְרִים) **הַרְחוּקִים** (מלראות) **מִצְדָּקָה** (את התשועה – על-פי המקבילה בסמוך):

(הן) **קִרְבָּתִי** (כבר) **צִדְקָתִי**, **לֹא תִרְחַק, וְתִשְׁוּעָתִי לֹא תֵאָחֵר,**

(אז) **וְנָתַתִּי בְצִיּוֹן תְּשׁוּעָה, לְיִשְׂרָאֵל** (אתן את) **תִּפְאָרְתִּי** (ישועת ישראל).

לשם כך עליכם להאמין במפלתה של האימפריה הבבלית האדירה בשואה פתאומית:

רָדִי וּשְׁבִי עַל עֵפֶר, בְּתוֹלַת בֵּית בָּבֶל; שְׁבִי לָאֶרֶץ, אִין כְּסָא, בֵּית כְּשָׁדִים,

כִּי לֹא תוֹסִיפִי יִקְרָאוּ לְךָ רֶכֶה וְעֹנֶה.

קָחִי רַחִים, וְטַחֲנִי קֶמֶחַ,

גְּלִי צִמְתֶּךָ, חֲשָׁפִי שֵׁבֶל (= גלי זרועך), **גְּלִי שׁוֹק, עֲבִירֵי נְהִירוֹת** (כששוקיך מגולות),

תִּגַּל עֲרוֹתֶךָ, גַּם תִּרְאֶה חֲרֻפְתֶּךָ (כשפחה).

נָקֵם אֶקַח, וְלֹא אֶפְגַּע (= אבקש במפגיע), **אֲדַם** (לנקום בך).

(אומר: **גִּאֲלֵנוּ** – ד' צבאות שמו, **קְדוֹשׁ יִשְׂרָאֵל** –

4.3.4.1 שים לב למשפט, המשמש מעבר לחלק השני של 'הקינה':

שְׁבִי דוֹמֶם, וּבֹאִי בַחֲשֶׁךְ, בֵּית כְּשָׁדִים,

כִּי לֹא תוֹסִיפִי יִקְרָאוּ לְךָ גִּבְרַת מִמְּלָכוֹת.

(אמנם) **קִצְפָּתִי עַל עַמִּי, חֲלַלְתִּי נְחֻלְתִּי, וְאַתָּנָם בִּידֶךָ,**

(אך) **לֹא שָׁמַת לָהֶם רַחֲמִים, עַל זִקְנֵי הַכְּבֹדֶת עַלֶּךָ מֵאֵד,**

ותאמרי (חשבת בלבד): לעולם אהיה גברת [עד = לעד]

עד (ש)לא שמת אלה (מעשי האכזריות שלך) על לבך, לא זכרת אחריתה.
אולם עתה לפתע תבוא עליך שואה:
ועתה שמעי זאת, עדינה, היושבת לבטח,
האמרה בלבבה: אני ואפסי עוד, לא אשב אלמנה, ולא אדע שכול.
(ועתה) ותבאנה לך שתי אלה רגע ביום אחד שכול ואלמן,
פתמים (בשלמותם) באו עליך (השכול והאלמון)
(למרות) ברב כשפיך, (למרות) בעצמת חבריך (קסמיך) מאד.
(שעל כן) ותבטחי ברעתך (ביכולתך להרע באמצעות קסמיך – במגילת ישעיהו א':
בדעתך – חילופי הדומות ד-ו).
אמרת: אין ראני! חכמתך ודעתך היא (אפשרה לך מעשה) שובבתך (= הטעתה
אותך מדרך הישר)
(עד אשר) ותאמרי בלבך: אני ואפסי עוד!
(לפיכך) ובא(ה) עליך (יום) רעה (מידה כנגד מידה), (אשר) לא תדעי שחרה (כיצד
לקדם את פניה). ותפל (בפתאומיות) עליך הנה (=אסון), לא תוכלי כפרה
(= להסירה ע"י כופר)
(כיוון ש)ותבא עליך פתאם שואה (אשר) לא תדעי.
בלעגו מציע לה הנביא:
עמדי נא בחבריך (בקסמיך או בקוסמיק) וברב כשפיך באשר יגעת מנעוריך!
(עמדי מול השואה) אולי תוכלי הועיל, אולי תערוצי (תתגברי או תנהגי בעריצות).
נלאית ברב עצתיך (= עצותיך – במשמעות יועצית), יעמדו נא וישיעך הברי שמים
(= אסטרונומים)
החזים בכוכבים, (ה)מודיעים לחדשים (כל חדש) מאשר יבאו עליך.
שום דבר לא יועיל בבוא השואה:
הנה היו (האיצטגנינים) כקש, אש שרפתם, לא יצילו את נפשם מיד להבה (כדרך
המכשפים)
(אפילו) אין גחלת לחמם (= להתחמם בה), אור לשבת נגדו. כן היו לך (לשרפה)
אשר יגעת;
סחריך מנעוריך, איש לעברו תעו,
אין מושיעך (לא מן האיצטגנינים ולא מן הסוחרים בכישוף הנזכרים לעיל)!

4.3.4.2 על נחש וכישוף במסופוטמיה – עיין עולם התנ"ך, ישעיהו, עמ' 228-229.

4.3.5 [מ"ח, 1-22] למען שם ד' וכבודו של כורש צלחה דרכו צאו מבבל, ברחו מפשדים בקול רנה (מ"ח, 20)

4.3.5.1 מהם הכתובים בנבואה זו (פרק מ"ח), המצביעים על כניסת כורש לבבל ועל הכרזתו על שיבת הגולים?

לפנינו הנבואה האחרונה שנשא מְשַׁלֵּם בבבל מיד לאחר הכרזת כורש שליחותו נתגשמה, אך בני-עמו ממשיכים להגיב כִּחְרָשִׁים וּכְעֹרִים. מכאן לשון התוכחה החריפה של מְשַׁלֵּם בנבואה זו. הנביא התקשה להבין את קשיות ערפם של בני עמו, המסרבים לראות בכורש משיח וגואל, גם לאחר שהגשים את תקוות הנביא. לפיכך רואה מְשַׁלֵּם בהתנהגות זו בגידה בד'. עם זאת, הריהו מקווה, כי אלהים – למען שמו ולמרות התנהגות העם יקיים את הבטחתו, ואם יקשיב העם, למצוות ד', יזכה לגאולה: הדרך לציון פתוחה. ההמונים, פשוט, צריכים לקום ולצאת – ובמהרה!

שמעו, זאת בית יעקב, (הִחְרָשִׁים) הָעֹרִים מלראות את המהפך הפוליטי).

(אתם) הנקראים בשם ישראל, וממי (= וּמִמַּעַי) יהודה יצאו,

(אתם) הנשבעים בשם ד' ובאלהי ישראל יזכירו (= יישבעו)

(דווקא אתם טוענים: לא באמת (יוציא כורש משפט);

ולא בצדקה (כורש לא יביא תשועה לישראל)

4.3.5.2 לעומת האמור לעיל מ"ב, 1-4: לאמת יוציא משפט; ולעומת האמור לעיל מ"ו, 13:

קרבותי צדקתי (= ישועתי) לא תרחק, ותשועתי לא תאחר (תקבולת נרדפת בין הצלעות).

(אף) כי מעיר הקדש נקראו, ועל אלהי ישראל נסמכו,

(בכל זאת אינם מאמינים כי) ד' צבאות שמו (מחולל המאורעות)!

הנביא מפרט ומבאר את פליאתו של אלהי ישראל:

(הן) הראשונות (הנבואות הקדמוניות) – מאז (כבר) הגדתי (אני ד'); ;

4.3.5.3 השווה האמור לעיל מ"א, 22; מ"ב, 9 ועוד. פסוקים המכוונים לנבואות ירמיהו (נ"י- נ"א) על בבל – כביאורנו לעיל.

ומפי (ד' צבאות שמו' כבר) יצאו; ואשמיעם (אני הנביא).
 (אמת) פתאם (בלי שפיללו לזה) עשיתי (אני ד'), ותבאנה (הראשונות' נתגשמו).
 (אולם) מדעתי כי קשה אתה, וגיד ברזל ערפך, ומצחך נחושה,
 (לפיכך) ואגיד לך (מראש) מאז – בטרם תבוא השמעתך,
 פן תאמר: עֲצָבִי (= אלילי) עָשָׂם, ופסלי ונסכי (= הפסל אשר נסכתי) צֹנִם (כי ייעשו).

אולם עתה משנתגשמו הנבואות הראשונות: כורש כבש את בבל והכריז על שיבה לציון, מדוע אין עם ישראל מודה באמת האלוהית ובצדקה האלוהית?
 (הן) שמעת (את שאירע בבבל), חֲזָה (רָאָה, כי הכל התגשם) כָּלָה.
 ואתם (פונה הנביא למאזינים)', הלא תגידו (תאמתו את הדברים).
 (הן) השמעתך (גם) חדשות מעתה (נבואות חדשות על כורש ופועלו)
 ונצרות (נפלאות, אשר) ולא ידעתם (מראש).
 עתה (רק עכשיו) נבראו (נוצרו), ולא (הגדתי) מאז (מראש),
 ולפני יום (לפני תקופת-מה), לא שמעתם.
 פן תאמר (בזלזול): הנה ידעתין (עקשן וסרבן היית).
 גם (אכן) לא שמעת, גם (אכן) לא ידעת,
 גם (אכן) מאז (ומקדם) לא פתחה אזנך (לשמע על הגאולה).

אם כה עקשן וסרבן היה ישראל – עד כדי היותו נדמה כבוגד בגורלו, מדוע הביא עליו ד' את 'החדשות'?

על כך משיב הנביא בשם ד':

4.3.5.4 שים-לב: נראה לנו, כי באמצע הכתוב מ"ח, 8 נפתח עניין חדש בביטוי: '(אף) כִּי':
 (אף) כִּי ידעתי (כי) בגוד תבגוד, ו(כי) פֶּשַׁע מבטן (כבר) קָרָא לך (לשון גוזמה מכוונת) (לעומת מ"ט, 1: ד' מבטן קראני).
 (בכל זאת) למען שמי אאריך אפי, ו(למען) תהלתי אחטם (= אאריך אפי) לך – לבלתי הכריתך.

- 4.3.5.5 על תכונה זו של האל – ראה שמות ל"ב, 11; במדבר י"ד, 17-19.
 וכן אצל יחזקאל ל"ו, 21-32: **לא למענכם אני עֹשֶׂה, בית ישראל, כי אם לשם קדשי, אשר חללתם בגוים אשר באתם שם.**
 וראה לעיל מ"א, 20; מ"ג, 10 לעומת מ"ג, 14; מ"ה, 4-6: למעני, ד' בניגוד למענכם, ישראל.
 ומסיבה נוספת לא אכריתך – אומר ד':
הנה צרפתיך (בגלות בבל) **ולא בכסף; בחרתיך** (בחנתיכה – כגרסת מגילת ישעיהו א' – חילופי למנ"ר: **בחר** = בחן, ויש תקבולת נרדפת בין הצלעות) **בְּכֹר עֲנִי.**
 (גם זאת אדך) **למעני, למעני אעשה** (עשיתי זאת!)
כי איך יִחַל (יתחלל שמי) **וכבודי לאחר** (לאל אחר) **לא אתן** (שעה שהגויים משתעבדים בישראל).
- בעקבות דברי פיוס אלו – משתנית נימת דבורו של הנביא בפנייתו אל קהל מאזיניו. שוב נעזר הנביא במוטיב המשפט עם הגויים – כדי להבהיר את דבר שליחותו אשר נתאמתה.
שִׁמְעֵ אֱלֹהִי, (נימה אישית) יעקב, וישראל, מְקִרְאִי (הנקרא בשמי).
 4.3.5.6 השווה פתיחה זו לעומת ההסתייגות בפתיחת הנבואה לעיל מ"ח, 1. וראה נימה קרובה לעיל מ"ג, 1: **אל תירא, כי גאלתיך, קראתי בשמך, לי אתה.**
אני הוא (מלך ישראל וגואלו), אני ראשון, אף אני אחרון.
 4.3.5.6 להשלמת התואר "מלך ישראל וגואלו" בסוגריים – ראה לעיל מ"ד, 6-8.
אף (אני) ידי (= שמאל) יסדה ארץ, וימיני טִפְחָה שמים.
קִרְאֵ אֱנִי אֱלֹהִים, יעמדו יחדו (לפני – כעבדים, המשמשים את אדוניהם).
 מכאן עובר הנביא ומזמין את הגויים ל'משפט':
 4.3.5.6 ראה אמצעי ספרותי זה לעיל מ"א, 1, 21; מ"ג, 9 ועוד.
הקבצו (הגוים) כלכם, ושמעו: מי בהם (באלילים ובקוסמים) הגיד את אלה?
 הנביא מצטט מדבריו בעבר:
ד' אֶהְבֵּוּ (את כורש); יעשה (ד') חפצו בבבל, וְזָרְעוּ (תנחת על) כשדים.
 4.3.5.6 לזיהוי הנושא כורש – ראה לעיל מ"ב, 1; מ"ג, 14; מ"ד, 26-27; מ"ו, 10-11.

אני אני (ד') דברתי (= אמרתי או גזרתי מראש), (אני) אף קראתי (הזמנתי אותו).

4.3.5.6 הקריאה כהזמנה – מסתברת מן הכתובים הנזכרים לעיל: מ"א, 25,2; מ"ה, 13; מ"ו, 11.

(אכן) הבאתי, (ועתה אף) והצליח דרכו.

הנביא שב ופונה אל קהל מאזיניו:

קרבו אלי (יעקב וישראל מְקֻרָאִי, כמפורש לעיל 12), שמעו זאת (תנו לבכם לאמיתות הנבואה),

(הן) לא מראש בסתר (בלבד) דברתי.

4.3.5.6 השווה לעיל מ', 27; מ"ה, 19.

(אדרבא) מעת היותה (מראשית התהוות הדברים) – שם אני (הנביא הייתי).

ועתה (התאמתות הנבואה מוכיחה, כי) אד-ני ד' (= אלהים) שלחני ורוחו (לשון קצרה: וברוחו שלחני).

4.3.5.7 שים לב: לראשונה מתגלה 'האני' הנבואי בדברי מְשַׁלֵּם.

וראה להלן ס"א, 11: **רוח אד-ני ד' עלי, יען משח ד' אתי וגו'.**

עתה, משהוכחה אמיתות נבואתו באשר לשליחות כורש, מאמין הנביא מְשַׁלֵּם, כי קריאתו לעלייה לציון תיענה בהמונים רבים. מכאן הנבואה 'המפליגה', שהוא נושא לסיום שליחותו בבבל – 'שיר מזמור':

כה אמר ד' גאלך, קדוש ישראל:

אני ד', אלהיך, מלמדך להועיל, מדריךך בדרך (אשר) תלך (לציון).

לוא (הלואי או אילו) – הקשבת (תקשיב) למצותי (אפשר לקרוא ביחיד: מְצֻתִי – לשוב לציון)

(כי אז) וְיָהִי כְנֹהֵר שְׁלוֹמֶךָ (כלהלך ס"ו, 12) וצדקתך – (ישועתך) כגלי הים.

(כי אז) ויהי כחול זרעך, וצאצאי מעיך – כמעוּתִי (כגרירי החול היוצא מן הים).

לא יכרת ולא ישמד שמו (של זרע יעקב) מלפני.

4.3.5.8 על דימוי החול לזרע יעקב – ראה בראשית ל"ב, 12.

ולכן מזרז הנביא את קהל מאזיניו למלא אחר מצות ד' **(לוא הקשבת למצותי – לעיל 18):**

צאו מבבל, ברחו (מהר) מ(ארץ) כשדים, (צאו) בקול רנה (תפילה), הגידו, השמיעו זאת,

הוציאוה (פרסמוה ברבים) עד קצה הארץ .

4.3.5.9 על **רִנָּה** במשמעות: תפילה – ראה ירמיה ז', 16; י"א, 14; מל"א ח', 2 (= דבה"ב וי, 19); תהלים י"ז, 1.

אמרו (זה נוסח התפלה): גֹּאֵל ד' (את) עבדו, יעקב!

ולא צמאו (בדרך תלך כאמור לעיל 17) – (אעפ"י ש) בְּחִרְבוֹת הוֹלִיכֶם

(ואעפ"כ) **מִים מִצֹּר הִזִּיל לָמוֹ, וַיִּבְקַע צוֹר – וַיִּזְבּוּ מִים – (וַיִּשְׁתֶּה הָעָם – עַפ"י תרגום השבעים).**

4.3.5.10 הכתוב: **"אין שלום" – אמר ד' לרשעים** (מ"ח, 22) – בסיום קובץ הנבואות שנישאו בבבל (על-פי הצעתנו), מצוי גם בסוף פרק נ"ז (21) . בדרך זו מחלק כתוב זה את קובץ נבואות מְשַׁלֵּם לשלושה חלקים שווים. זוהי חלוקה טכנית בלבד.

היכן, לדעתך, מקומו הענייני?

4.3.5.11 הנושאים דלהלן מסכמים את לימוד קובץ הנבואות שנישאו בבבל (פרקים מ'-מ"ח). צרף את הכתובים המתאימים לכל נושא ונושא!

א. 'הראשונות' ו'החדשות'.

ב. כורש עבד-ד'.

ג. אל תירא עבדי, יעקב!

ד. המשפט עם הגויים.

ה. הלעג לאלילים ולאיצטגנינים.

ו. 'הַחֲרָשִׁים' ו'הַעֲרִים'.

ז. מפלת בבל ותשועת ישראל.

4.3.5.12 איזה נושא מהרשומים לעיל מאשר את ההנחה, כי הרקע לקובץ הנבואות מ'-מ"ח הוא האירועים בבבל לפני כניסת כורש לבבל וסמוך לה?

4.0.0 חלק שני: הנבואות ביהודה (מ"ט, 1-ס"ו, 24) יימצא באינטרנט בכתובת:

<http://www.shaanan.macam98.ac.il/sifbreshet/html/shnatonim.html> . שנתון, י"א.

6. ביבליאוגרפיה

6.1 פירושים למקרא

מקראות גדולות (רש"י, ראב"ע, רד"ק, מצודות).

"דעת מקרא", מוסד הרב קוק, (ישעיהו, חגי, זכריה ומלאכי).

אנציקלופדיה, עולם התנ"ך, רביבים (ישעיהו, עזרא ונחמיה).

אברבנאל, דון יצחק, פירוש על נביאים אחרונים, ירושלים תשט"ז.

וייזר, אשר, פירוש על ספר ישעיהו, תל-אביב, תש"ז.

ילין, דוד, כתבים, ו' – חקרי מקרא, ירושלים תשמ"ג.

לוצאטו ש"ד (שד"ל), פירוש על ספר ישעיהו, תל-אביב, תש"ל.

סגל מ"צ, פירוש לנביאים אחרונים, תש"ך.

קרויס ש', פירוש על ספר ישעיהו, כהנא, ירושלים, תשכ"ט (דפוס צילום).

רס"ג, תפסיר ישעיה לרב סעדיה – מהדורת י' רצהבי – קרית אונו תשנ"ד.

Knight G.A.F. Deutero, *Isaia, A Theological Commetary On Isaia, 40-55*. N.Y. Nashville 1965.

Mckenzie J.L., *Second Isaia, The Anchor Bible*. Garden City, N.Y., 1968.

Muilenburg J., *The Book Of Isaia'h` Exegesis, The Interpreter's Bible*. N.Y. Abingdon, 1956.

North C.R., *The Second Isaia'h*. Oxford 1964, 1967

Oswalt J.N., *The Book Of Isaia'h, Chapters 40-66, The New International Commenrary On The Old Testament*, Cambridge 1988.

Westermann C., *Isaiah, 40-66*, London Scm 1969. (תרגום מגרמנית)

6.2 ספרים

אנציקלופדיה מקראית, כרכים א'-ח'.

- סגל מ.צ., **מבוא המקרא**, ירושלים תשי"י-תשי"א.
- קויפמן י', **תולדות האמונה הישראלית**, תל אביב תשט"ו-תשט"ז.
- רופא א', **מבוא לספרות הנבואה**, ירושלים התשנ"ב.
- בן ששון ח.ה. (עורך), **תולדות עם ישראל בימי קדם**, תל אביב 1969.
-
- קלוזנר י', **היסטוריה של הבית השני**, ירושלים תשי"ט.
- וייס מ', **המקרא כדמותו**, ירושלים תשי"ט.
- שטראוס א.ל., **בדרכי הספרות**, ירושלים תשכ"ו.
- הראל מ', **הנוף, הטבע והאדם במקרא**, תל אביב 1984.
- זהרונר מ', **טבע ונוף**, תל אביב תש"ל.
- פליקס י', **עולם הצומח המקראי**, רמת גן 1968.

6.3 מגילת ישעיה מ'-ס"ו

- אלמגור ר', **לבעיית אחדותו של ספר ישעיהו, לשוננו**, תשל"ג, כרך ל"ו, חוב' א', עמ' 51-66.
- אררט נ', **מגולה לגאולה – שיבת-ציון בהיסטוריוגרפיה נבואה ובתהלים**, תל-אביב תשל"ז.
- אררט נ', **עזרא ופועלו במקורות המקראיים והבתר-מקראיים, בית מקרא, כ"א**, תשל"ב, עמ' 451-492; **נ"ב**; תשל"ג, עמ' 85-101; 387-417.
- בן-זאב י', **הנלוים אל ה', בית מקרא, ב'**, תשל"ל, עמ' 180-186.
- הכהן א', **"האמנם אחד היה ישעיהו? דרך אפרתה, ט'-י"**, 2001, עמ' 79-88.
- הרן מ', **בין ראשונות לחדשות, מחקר ספרותי והיסטורי בחטיבת הנבואות שבספר ישעיהו, פרקים מ'-מ"ח**, ירושלים, תשכ"ג.

- ווינפלד מ', האל הבורא בבראשית א' ובנבואת ישעיהו השני, **תרביץ**, תשכ"ח, עמ' 132-102 (= תדפיס, בהוצאת האוניברסיטה העברית, ירושלים, תשל"ד).
- ורגון ש', "עמדתו של שד"ל בשאלת אחדותו של ספר ישעיה", **מחקרי מורשתנו**, 1, 1999, עמ' 7-27.
- זלוטניק יעקב בן שלמה, **אחדות ישעיהו**, תל-אביב, תרפ"ח.
- זר-כבוד מ., מעמדם (הסטאטוס) המשפטי של הגולים בבבל, **בית מקרא** תש"ך, חוב' א', עמ' 14-18.
- טור-פז מ', "לא תוכל להתעלם" – התמודדויות אמוניות עם ביקורת המקרא", **דעות**, 16, סיון תשס"ג, עמ' 13-16.
- יעקבסון י', הבעיות בפרקי עבד ה' בספר ישעיהו, **לבעיית הגמול במקרא** (ניסוחים ופתרונות), תל-אביב, תשי"ט, עמ' 71-86; 159-171.
- **חזון המקרא**, כרך ב', תל אביב תשכ"ח, עמ' 47-56.
- ליורר י', ימי עזרא ונחמיה, **עיונים**, כ"ד, ירושלים, תשי"ח.
- מרגליות ר', **אחד היה ישעיהו**, מוסד הרב קוק, ירושלים, תשי"ג.
- עמיר י', המימד האסכטולוגי בנבואת ישעיהו השני, **זר לגבורות**, (עורך: ב"צ לוריא), ירושלים, תשל"ג, עמ' 173-190.
- עוקשי צ', "אמונת המדע" – ישעיהו השני כמשל", **דרך אפרתה**, אפרתה ז', 1997, עמ' 99-105.
- פייפר ר"ה, השקפת העולם של ישעיהו השני (תרגום), **השקפת העולם של התנ"ך** (עורך צ. אדר), ת"א, תשי"ח עמ' 301-310.
- קוטשר י', **הלשון והרקע הלשוני של מגילת ישעיהו השלמה ממגילות ים המלח**. ירושלים, תשי"ט.
- קויפמן י', לשאלת כוחה של אמונת הייחוד כגורם היסטורי, **ספר עז לדוד**, ירושלים, תשכ"ד, עמ' 480-485.
- רבן נ', ה"ראשונות" וה"חדשות" בנבואת ישעיהו השני, **תרביץ**, י"ד, תשי"ג, עמ' 25-11.

רבן נ', **ישעיהו השני, נבואתו, אישיותו ושמו, מחקרים בישעיהו, מ'-ס"ו**, ירושלים תשל"א.

רדאי י', ניסויים בשכיחות המילים בספר ישעיהו, **בית מקרא, ג'**, תש"ל, עמ' 313-322.

רוזנסון י', "יחודו, אחדותו ומורכבותו של ספר ישעיהו – מהשקפות חז"ל על ישעיהו", **דרך אגדה**, מכללת אפרתה, ירושלים, תש"ס, עמ' 179-207.

רוט י', שרביט ב', **פרקים בנבואת ישעיהו מ'-ס"ו**, תל אביב תשל"ז.

רחמן י', "ישעיה כאמן הדמות", **בית מקרא, קע"ג**, תשס"ג, עמ' 154-164.

תדמור ח', הרקע ההיסטורי להצהרת כורש, **ספר עז לדוד**, ירושלים, תשכ"ד (1964), עמ' 473-450.

Allis O.T., **The Unity Of Isaia**, London, 1950.

Gitay Y., Prophecy And Persuasion, A Study Of Isaiah, 40-48 (Forum Theologiae Linguisticae), Linguistica Biblica Bonn, 1981.

North C.R., "The 'Former Things' And The 'New Things' In Deutero-Isaiah" In **Studies In Old Testament Prophecy**, Edinburgh 1950, pp. 111-126.

Torrey C.C., **The Second Isaiah**, New York 1928.

Wilshire L.E., The Servant City – A New Interpretation Of The "Servant Of The Lord" In The Sertvant Song Of Deutero Isaiah, **Jbl, Vol, 94**, 1975 pp. 356-367.

עלילות שמשון (שופטים י"ד-ט"ו) כדרמה סטירית

מבוא

דמותו החרیגה של שמשון כשופט – תוך הבלטת תכונותיו השליליות כאדם – מובאת, בפירוט זה או אחר, בכמה כינוסים של מאמרי חז"ל:

על המשנה "שמשון הלך אחר עיניו; לפיכך נקרו הפלשתים את עיניו" - - - נאמר בגמרא (סוטה ט' ע"ב-י' ע"א):

"תנו רבנן: שמשון – בעיניו מרד - - - תחילת קלקולו – בעזה - - - לפיכך נתלו חייו בדבר טמא (=בלחי החמור) - - -

תנו רבנן: חמשה נבראו מעין דוגמה של מעלה (= בתבנית מושלמת, בדרגה שהיא למעלה מבני-אדם רגילים), וכולן לקו בהן (= באותם דברים שנתעלו בהם): שמשון בכוחו - - -

אמר רבי אלעזר: שמשון שנתגנה בה (בהליכתו לתמנה) – כתיב ביה ירידה (וירד שמשון תמנה) - - - (י"ד, א').

דרשות אלה, ונוספות עליהן, מצויות בירושלמי סוטה פרק ראשון הלכה ח'; והמאסף לכולן – במדבר רבה לפרשה ט', כד (מהדורת מ"א מירקין כרך ט' עמ' 195-197).¹

תאריכים: הסיפור המקראי, פרשנות, דרמה, סטירה.

מילות-מפתח: עלילות שמשון, שופטים י"ד-ט"ו, דרמה, טרילוגיה, סטירה, קריקטורה, אירוניה, הומור, שמשון הגיבור, שופט-מושיע, נזיר, נישואי-חוץ, חידה, אנרכיה.

1. חננאל מאק, "אלא משל היה" – איוב בספרות הבית השני ובעיני חז"ל", רמת גן, תשס"ה, עמ' 24. ראה שם, בהערה 35, על איחור זמנו של במדבר רבה; הנ"ל, "זמנו, מקומו ותפוצתו של מדרש במדבר רבה", תעודה, י"א (תשנ"ו), עמ' 97-98.

ברוח ביקורת זו של חז"ל – הצגתי את שמשון "הגיבור" – במאמר, שפרסמתי ב"מעלות" בשנת תשנ"א.² במתן מרכאות למושג גיבור – ביקשתי לומר: שמשון הוא היפוכו של הגיבור המקראי – ירא-האלהים, התמים, הכובש את יצרו.

בגופו של המאמר – בפירוט עלילות שמשון, טענתי, מתגלית דמותו כהיפוך מוחלט של השופט-המושיע. שמשון – שלא כסדר הכרונולוגי³ – מוצג, במכוון, אחרון (הגרוע מכל קודמיו) – בשרשרת של שופטים 'כושלים', הבאים לאשש את התמונה הכללית: "בימים ההם אין מלך בישראל, איש הישר בעיניו יעשה" (שופטים כ"א, כה).

בניתוח העריכה המגמתית של סיפורי שמשון – הראיתי, כיצד ב'ספרה האנושית' – בין לידה ומיתה – ניסה העורך-המחבר לבאר, מה הביא להתפתחות שמשון כבן סורר ומורה ולהתנהגותו כילד מגודל, קפריזי-אגוצנטרי, פרא-אדם, עבד ליצריו, גס-רוח ורודף-נשים. שמשון צויר כאנוכי, יצרי ואימפולסיבי – "הולך אחר עיניו"; שמשון הוצג כ'ערום' – גיבורם של "בני-הקדם" הזרים; שמשון תואר, במכוון, כאחד "הנפילים" הבלתי-אהודים על המקרא.

בהיפוך מגמתי: שמשון הוצג כמי שאינו פועל כשליח-ד' וכמי שאין לו כל עניין בהושעת עמו. רק ב'ספרה האלוהית' – כהערת העורך-המחבר: "כי מד' היא" (שם, י"ד, ד) – הופך שמשון ל'כלי' ביד ההשגחה העליונה: מעשי נקמתו האישית בפלשתים הם שמאמצים את רוח אחיו העברים להתייבב אל מול הערלים. על דרך זו נתפס שמשון כמי ששפט את ישראל.

כעבור שנים אחדות, טענתי בספרי "הדרמה במקרא"⁴, כי סיפור הולדת שמשון (פרק י"ג) ערוך כדרמה במבנה קלימטי – 'מוצג' בשתי מערכות, ואילו סיפור מות שמשון (פרק ט"ז)⁵ 'מוצג' כדרמה הרואית – אף היא בשתי מערכות.

2. ניסן אררט, "שמשון 'הגיבור' – קריאה על פי 'הסדר' בסיפור המקראי", **מעלות** – ביטאון ארגון המורים בביה"ס העל-יסודיים בסמינרים ובמכללות, סיון תשנ"א (יוני 1991), עמ' 64-12.

3. כדעת חוקרים רבים. ראה יאיר זקוביץ, **חיי שמשון**, ירושלים, תשמ"ב, עמ' 217 והערה 11. יאירה אמית, **שופטים, מקרא לישראל**, ירושלים, תשנ"ט (1999), עמ' 6-9; 216.

4. ניסן אררט, **הדרמה במקרא**, ירושלים, תשנ"ז.

5. סיפור שמשון בעזה, שבראש פרק ט"ז (א-ג), קדם, מן הסתם, לפעילות שמשון בתמנה: "תניא רבי אומר: תחילת קלקולו – בעזה; לפיכך לקה בעזה" – (סוטה ט' ע"ב). העורך נתנו, בפתח סיפור שמשון ודלילה – כדי ליתן 'רקע' למעשה סרני פלשתים בנחל שורק.

במאמר הנוכחי אבקש להשלים ולהציג את "עלילות שמשון" (פרקים י"ד-ט"ו) – החוליה המרכזית ב"טרילוגיה" – כדרמה סטירית בארבע מערכות.

אין זה הניסיון הראשון, להציע פרשנות להבנת טקסט מקראי – על-פי שיוכו לסוגת הסטירה.⁶ עם כל הבעייתיות שבהגדרתה⁷ נראה לי, כי קריאת הכתובים לאור הגדרת הסטירה – עשויה לפתור כמה מן הקשיים שבפרטי עלילות שמשון.

הסטירה נתפשת כמעין קריקטורה מילולית, הנעה בין ציור מוסווה של הרצוי האידיאלי ובין תיאור מעוות של המצוי הראלי בחברה האנושית.

הסטירה יוצרת עולם מופך, שבו המצוי המעוות – מוצג כראוי האידיאלי.

גיבורי הסטירה הם טיפוסים סטראוטיפיים: פעמים מעוררים רחמים, ופעמים מושמים לצחוק וללעג.

בסטירה, הנזקקת להסוואה ול"תחפושת" – הכל אפשרי, והכל מותר; ופעמים מובאים הדברים עד אבסורד. מבחינה תוכנית – הסטירה מבקרת תופעות חברתיות ציבוריות או פרטיות – בהבליטה פגמים וליקויים על דרך ההגזמה והעימות, הלעג והבוז. בלעג – מבקשת הסטירה לעורר ולזעזע אמות-מידה מקובלות בחברה, אף בלא שתציע פתרון אלא על דרך הרמיזה. התחושה הקשה והכואבת של הסטיריקון – דוחפת אותו לזעזע ולהכאיב במגוון האמצעים העומדים לרשותו: למן השנינה וההומור דרך האירוניה והסרקזם – עד הגיחוך והלעג המר, ולעתים – עד השמחה לאיד והקללה הנוקבת.

הסטירה, בהגדרה מפורטת זו, עשויה להציע פתרון פרשני לקשיים ולתמיהות, ש"עלילות שמשון" מעוררים:

1. כיצד שמשון נזיר אלהים מן הבטן – כתמיהת אביו ואמו – הולך לקחת אשה מהפלשתים הערלים – ומתרועע עמם?
2. הכיצד אין שמשון – במסכת של מעשים – נוהג כיבוד אלמנטרי באביו ובאמו?

ראה זקוביץ, שם, עמ' 222. גרסת תרגום השבעים: וילך שמשון משם עזתה ("ז, א).

6. זאב ויסמן, **סטירה פוליטית במקרא**, ירושלים, תשנ"ו.
אדל ברלין, **אסתר, מקרא לישראל**, תל אביב – ירושלים, תשס"א.
אררט, **הדרמה במקרא**, עמ' 18-12; 160-168; 382-406.
7. **האנציקלופדיה העברית, כ"ה**, ירושלים – תל אביב תשל"ד, עמ' 702-707.
עזריאל אוכמני, **תכנים וצורות – לקסיקון מונחים ספרותיים, ב'**, תל-אביב, תשל"ט, עמ' 85-87.
ברוך קורצווייל, "הערות למהות הסטירה", **במאבק על ערכי היהדות**, ירושלים, תש"ל, עמ' 68-85.
Northrop Frye, **Anatomy of Criticism – Four Essays**, Princeton, New Jersey, 1971, pp. 223-239.

3. האין מן ההגזמה בסיפור שיסוע כפיר-האריות, ומן התמיהה – בסיפור רדיית הדבש מגווית האריה?
 4. ומה על ההגזמה שבסיפור לכידת שלש מאות השועלים ושילוחם בקמות הפלשתיים או בסיפור הכאת אלף איש בלחי החמור?
 5. כיצד גיבור ערום כשמשון נופל בפח הפיתוי של התמנית ונכשל במעשה החידה עם מרעיו הפלשתיים?
 6. האפשר, ששלושת אלפים איש מיהודה יראו בשמשון את 'אויב העם' ויסגירוהו לידי האויב הפלשתי?
 7. מתמיהה – אם לא אירוני – אופן השימוש בביטוי בעל המשמעות הנעלה: ותצלח עליו רוח ד',⁸ המתחיל (שם, י"ט) בסיפור שיסוע הארי, (י"ד, ו') נמשך בסיפור אספקת החליפות למגידי החידה ומסתיים בסיפור הנקמה האישית בפלשתיים (ט"ו, יד). מדוע נעדר הביטוי בתמונת המכה הגדולה שהייתה לפלשתיים במותו (ט"ז)?
 8. וכי לא אירוני הסיום: שמשון הגיבור היה ככל האדם: ויצמא מאוד – ויקרא אל ד' ויאמר: אתה נתת – - - ועתה אמות – - - (ט"ו, יח)! האם זו טענה ילדותית או שקרית? (מציג עצמו כשופט-מושיע)?
- נראה לי, כי הקשיים והתמיהות שהוצגו, וקשיים נוספים, שיתגלו תוך כדי קריאת הכתובים – יתורצו ויתבהרו לאור ההנחה הפרשנית המוצעת במאמר זה:
- סיפור עלילות שמשון ערוך כדרמה סטירית:
- לפיכך, אפשר, ששמשון 'הגיבור' מוצג כקריקטורה של עצמו: פרא-אדם ובן סורר ומורה; פעמים – מעורר רחמים, ופעמים נתון לשחוק וללעג. שמשון העברי יוכל 'להתחפש' לפלשתי – נוהג ופועל על-פי אורחות הערלים. ובגופה של העלילה – הכל אפשרי, והכל מותר: שיסוע הארי, שילוח השועלים והרג האלף בלחי החמור, ואפילו האבסורדי: דבש בגווית הארי.
- ההצעה הפרשנית לראות ב"עלילות שמשון" (שופטים י"ד-ט"ו) סטירה קלסית – עשויה ליתן בידינו מפתח להבנת היצירה כולה:
- מסתבר, כי הדרמה – ברובד הנסתר – מבקשת להתמודד עם תמונת האנרכיה החברתית והדתית, המשתלטת על החברה הישראלית בסוף "תקופת השופטים":

8. וכן נאמר על שאול: שמואל אי' י', י"א, ו; ועל דוד: שמואל אי' ט"ז, יג.

ברור לסטיריקון, כי "מלכות האלהים" (בהנהגת שופט-מושיע) נכשלה: דמות "השופט" הולכת ומידרדרת מדור לדור.

האפשר, שכדרך הסטירה, הוא **רומז בלבד** לאפשרות, שמלך, המודרך על-ידי נביא, יביא פתרון לאנרכיה הדתית והחברתית?

בסיטואציה קשה זו נדחף הסטיריקון לזעזע ולהכאיב בכל מגוון האמצעים העומדים לרשותו: למן השנינה וההומור – דרך האירוניה והסרקזם – ועד הגיחוך והלעג המר, כפי שהם באים לכלל ביטוי בעיצוב דמותו של השופט "האחרון" – הכושל מכולם – שמשון.

כדרך הסטירה – על דרך הרמיזה בלבד – בחר הסטיריקון הישראלי להציג את שמשון כקריקטורה של דמות הגיבור המיתי המוכר למאזיניו.⁹ בכך העצים את המעורר לעג בדמותו כשופט-מושיע' כושל.

9. במעשה זה נעשה הסטיריקון שותף לתהליך הדד-מיתולוגיזציה של המקרא. ראה יחזקאל קויפמן, **ספר שופטים**, ירושלים, 1962, עמ' 238 ; 243-244. גרשון גליל (עורך), **שופטים, עולם התנ"ך**, תל אביב, 1994, עמ' 112. זקוביץ, **שם**, עמ' 16 ; 236-238. אמית, **שם**, עמ' 216.

מבנה המחזה – שמשון "הגיבור" הנלעג

(שופטים י"ד-ט"ו)

מערכה ראשונה (י"ד, א-ט) המסתורין בכרמי-תמנתה.

- תמונה א'** (א-ג) העימות בין שמשון להוריו.
פתיחה (א) ו י ר ד שמשון תמנתה וירא אשה מבנות פלשתים.
 ויאמר... ועתה קחו אותה לי לאשה.
 ויאמר לו אביו ואמו: האין בבנות אחיך ובכל עמי אשה...
 ויאמר שמשון... אותה קח לי, כי היא ישרה בעיני!
חתימה (ד) ואביו ואמו ל א י ד ע ו, כי מד' היא, כי תִּאֶנֶה הוא מבקש מפלשתים.

- תמונה ב'** (ה-ו) העימות עם הארי.
פתיחה (ה1) ו י ר ד שמשון ואביו ואמו תמנתה.
 ויבא(ו) עד כרמי תמנתה והנה כפיר אריות ש'אג לקראתו.
 ותצלח עליו רוח ד', וישסעהו כשסע הגדי.
חתימה (ו1) ו ל א ה ג י ד לאביו ולאמו את אשר עשה.

- תמונה ג'** (ז-ט) הדבש המסתורי.
פתיחה (ז) ו י ר ד [ו], וידבר לאשה, ותישר בעיני שמשון.
 וישב מימים לקחתה... והנה עדת דברים בגוית האריה, ודבש.
 וילך אל אביו ואל אמו ויתן להם, ויאכלו.
חתימה (ט2) ו ל א ה ג י ד להם, כי מגוית האריה רדה הדבש.

מערכה שנייה (י-כ) החידה במשתה

תמונה א'	(י-יד) העימות בין שמשון והמרעים.
פתיחה (י)	וירד [ויבוא] (= אביהו) אל האשה ויעש ... משתה... ויהי כראותם אותו ... ויאמר להם שמשון: אחודה לכם חידה ... ויאמרו לו: חודה חידתך, ונשמענה. ויאמר להם: מהאכל – יצא מאכל, ומעז – יצא מתוק. ו לא יכלו להגידי החידה שלשת ימים.
תמונה ב'	(טו-יז) העימות עם האשה התמנית. (טו) ויהי ביום [הרביעי] (= השביעי). ויאמרו לאשת שמשון: פתי את אישך ... ותבך ... ותאמר: רק שנאתני, ולא אהבתני ... ויאמר לה: הנה לאבי ולאמי – לאהגדתי, ולך – אגיד!! ותבך עליו שבעת הימים, אשר היה להם המשתה.
תמונה ג'	(יז-20) פתרון הדבש המסתורי. ויהי ביום השביעי ויגד לה, כי הציקתהו ... ויאמרו לו אנשי העיר ... מה מתוק – מדבש, ומה עז – מארי? ויאמר להם: לולא חרשתם בעגלתי, לא מצאתם חידתי! ותצלח עליו רוח ד', וירד אשקלון ויך מהם שלשים איש ... ויחר אפו, ויעל בית אביהו, ותהי אשת שמשון למרעהו ...

שנתון "על" – תשס"ו – כרך י"א

מערכה שלישית (ט"ו, א-ח) הנקמה האישית

- תמונה א'** (א-ג) העימות בין שמשון לחותנו
 ו י ה י מימים, בימי קציר חטים, ויפקד שמשון את אשתו בגדי עזים.
 ויאמר: אֲבֹאָה אל אשתי החדרה! ולא נתנו אביה לבוא.
 ויאמר אביה: אָמַר אמרתי, כי שָׁנָא שנאתה, ואתננה למרעך ...
 ויאמר להם שמשון: נקיתי הפעם מפלשתים, כי עָשָׂה אני עמם רעה. **חתימה (ג)**
- תמונה ב'** (ד-ו) הנקמה המתגלגלת: שמשון – בפלשתים, ופלשתים – בחותנו.
 וילך שמשון וילכד שלש מאות שועלים.
 ויקח לַפְּדִים ... ויבער אש בלפידים וישלח בקמות פלשתים.
 ויאמרו פלשתים: מי עשה זאת?
 ויאמרו: שמשון – חָתָן התמני.
 ויעלו פלשתים וישרפו אותה ואת אביה באש. **חתימה (ו)**
- תמונה ג'** (ז-ח) הנקמה האישית בפלשתים.
 ויאמר להם שמשון: אם תעשון כזאת,
 כי אם נִקְמְתִי בכם, וְאַחֵר – אחדל.
 ויך אותם שוק על ירך מכה גדולה.
 ו י ר ד וישב בסעיף סלע עיטם. **חתימה (ח)**

מערכה רביעית (ט-כ) התשועה האלוהית

- תמונה א'** (י-ט) העימות בין הפלשתים לבין איש יהודה.
 ויעלו פלשתים ויחנו ביהודה ויִנְטְשׁוּ בלחי.
 ויאמרו איש יהודה: למה עליכם עלינו?
 ויאמרו: לאסור את שמשון עֲלֵינוּ – לעשות לו, כאשר עשה לנו!
חתימה (אין תגובה. שתיקה. הפלשתים מסתלקים. איש יהודה – בהתייעצות).

תמונה ב'	(יא-יג) העימות בין איש יהודה לבין שמשון.
פתיחה (יא)	ו י ר ד ו שלשת אלפים איש מיהודה אל סעיף סלע עיטם.
	ויאמרו לשמשון ... ומה זאת עשית לנו?!
	ויאמר להם: כאשר עשו לי – כן עשיתי להם!
	ויאמרו לו: לאסרך ירדנו, לתתך ביד פלשתים.
	ויאמר להם שמשון: השבעו לי, פן תפגעון בי אתם.
חתימה (יג2)	ויאסרֶהוּ בשָׁנִים עֶבְתִּים חֲדָשִׁים, ויעלוהו מן הסלע.
תמונה ג'	(יד-יט) התשועה המתגלגלת: שמשון – מן הפלשתים, ואלהים – מן המוות.
פתיחה (יד)	[ו י ה י] הוא בא עד לחי, ופלשתים הריעו לקראתו.
	ותצלח עליו רוח ד' ... וימסו אֲסוּרָיו מעל ידיו.
	ויאמר שמשון: בלחי החמור ... הכיתי אלף איש!
	ויצמא מאד ... ויאמר: אתה נתת ביד עבדך (את) התשועה הַגְדֹּלָה הזאת,
	ועתה אמות בצמא, ונפלתי ביד הערלים?!
חתימה (יט)	ויבקע אלהים את המכתש ... וַיִּשְׁתַּךְ – ותשב רוחו ויחי.
	על כן קרא שמה עין הקורא אשר בלחי עד היום הזה.
<p>על-פי הצעתי זו, עלילת המחזה מגוללת את "עלילות שמשון", דהיינו הסתבכויותיו עם הסביבה: למן הצגתו כ'שובב גדול' בפתח הדרמה – ועד התגלותו כ'ילד קטן' בסיומה:</p> <p>במערכה הראשונה מסתבך שמשון (ביוזמתו) עם הוריו – בשל האשה התמנית, ובהמשך הוא מסתבך (בעל כורחו) עם כפיר אריות ועם עדת דבורים.</p> <p>במערכה השנייה מסתבך שמשון (ביוזמתו) עם מרעיו הפלשתים – בהצעת החידה, ועם אשתו (בעל כורחו) – עד היפרדו ממנה בכעס.</p> <p>במערכה השלישית (שוב) מסתבך שמשון – והפעם עם חותנו; ובחרונו – מסתבך ומסתכסך עם הפלשתים: נוקם בהם מכה רבה ונפרד מהם – כאויב.</p>	

במערכה הרביעית מסתבך שמשון עם איש יהודה: שמשון מוסגר לידי הפלשתים – ושוב מכה בהם מכה רבה, אך בו במקום "מסתבך" עם עצמו – ויצמא מאד – והוא נאלץ להתחנן לפני האלהים, כיילד קטן – להושיעו ממצוקתו.

בקביעת התמונות בכל מערכה, כדרך הדרמה, הבלטתי את העימות הדיאלוגי או את האירוע הדרמטי.

ציינתי, בהבלטה, את דברי הפתיחה ואת דברי החתימה של התמונה – כפי שערך הדרמטורג. הדגשתי את הפעלים וירד, ויהי, שבחר להציב בפתיחת כמה מן התמונות, ואת ולא הגיד, שנתן בחתימת התמונה.

העדר הביטוי: ותצלה עליו רוח ד' – לציון כוחו המיתי בלבד – דווקא ואך ורק במערכה השלישית – הנקמה האישית – אומר דורשני:

אפשר שהעדרו בא, כפי שיפורט להלן, להדגיש את שיאו של המחזה – שעה שמשון חדל לפעול כגיבור מיתי, והוא נוהג כחיה נפחדת, הנמלטת לבוא בנקרת הסלע.¹⁰

רק בסוף המחזה, עם התערבות האלהים הבורא – מחולל הנס – אומר הדרמטורג: וישת – ותשב רוח ויחי (ט"ו, יט). רוחו – כאחד האדם, ולא רוח ד' – כגיבור מיתי.

הסיפור כדרמה בפועל

מערכה ראשונה (י"ד, א-ט) המסתורין בכרמי-תמנחה

תמונה א' (א-ג) העימות בין שמשון לבין הוריו

כבר בדברי הפתיחה (י"ד, א) מפגיש אותנו הדרמטורג עם שמשון – מהופך מן המצופה: וירד שמשון תמנחה:

10. ישעיהו ב', כא.

אין זו רק ירידה פיזית (מגבעות צרעה אל עבר נחל שורק), אלא גם התרחקות (מטפורית) – מבני-עמו ממחנה דן, כמשמעות הנוספת של הפעל **יָרַד** במקרא.¹¹ בשל יצר ההרפתקנות שבו¹² מגיע¹³ שמשון עד תמנה¹⁴ המיושבת בפלשתים.

שמשון ה'שובב הגדול' – מרשים בממדי גופו – מתנהג כילד סקרן – במפגשו עם השכנים החדשים, זה מקרוב באו.¹⁵ בין כה וכה – **וירא** (ראייה סקסואלית)¹⁶ **אשה בתמנה מבנות פלשתים**.

מכאן ואילך פועל שמשון תחת דחף בלתי נשלט והוא נוהג כ'ילד מגודל', קפריזי ואגוצנטרי. הדרמטורג מציין זאת, כדרך המקרא,¹⁷ בריבוי הפעלים הרצופים: **ויעל ויגד לאביו ולאמו ויאמר** (נלחץ לומר):¹⁸ **אשה ראיתי בתמנה מבנות פלשתים** (י"ד, ב). ובלא לחכות לתגובת ההורים – מידית תובע כבן רודן: **ועתה** (לאלתר)¹⁹ **קחו אותה לי לאשה** – מאיץ בהם, כהורים, לפעול על-פי נוהג הנישואין.

ההורים נדהמים ... לבסוף אוזר האב עוז – בתמיכת האם – ומנסה לפקוח את עיני הבן: **ויאמר לו אביו ואמו** (לאחר הפסקה ממושכת): **האין בנות אחיד** (הקרובים או) **ובל עמי** (הרחוקים) **אשה, כי אתה הולך לקחת אשה מפלשתים, הערלים** (בנימה של בוז – שם ג', שהרי "הערלים" הוא

11. משרש רי"ד. וירד – יוד קמוצה וריש סגולה. ראה חיים גלעד, "סיפור יהודה ותמר – כפשוטו", **בית מקרא ס"ד** (תשל"ו), עמ' 128-129. והשי' ליפא גינת **שם**, קכ"ד (תשנ"א) עמ' 84-90, הדן בבר' כ"ז, מ' ומסביר "תריד" – לשון התרחקות, והשי' התגשמות הדברים – בבר' ל"ו, ו. וראה ביאורנו להלן על הכתוב (ט"ו, ח) וירד וישב בסעיף סלע עיטם.
- אמנם גם בירידה (יר"ד) יש התרחקות. ועיין חילופי ירד-עלה (שמ"א כ"ט, ד; ט) – אבן ג'נאח השורשים יר"ד עמ' 204.
12. כך הגיע לעזה – כביאורנו בהערה 4 לעיל.
13. אולי הגיע לתמנה עם צאן אביו, כשם שהגיע, כרועה, עם הצאן לעיטם (ט"ו, ח) – כביאורנו לקמן.
14. סביר להניח, כי המאזין העברי קשר את **וירד שמשון עם וירד יהודה** (בראשית ל"ח, א) ועם יהודה **עלה תמנה לגז צאנו** (שם, יג) והוא משלח את **הגדי הזה** ל'זונה' (שם, כג) – כמעשה שמשון לתמנית להלן. ראה זקוביץ, **שם**, עמ' 93, המביא את דברי חז"ל בנידון.
15. תמנה הייתה הנקודה הצפונית-מזרחית של התפשטות הפלשתים בראשית תקופת השופטים.
16. כמשמעות רא"ה בסיפורי שמשון. "תנו רבנן: שמשון – בעיניו מרד" (סוטה ט', ע"ב).
- ועוד במקרא כגון: **וירא אתה שכם בן חמור** (בראשית ל"ד, ב). וכן בדוד: **וירא אשה רחצת** (שמ"ב י"א, ב).
17. השווה: **ויאכל וישת ויקם וילך ויבז עשו את הברכה** (בראשית כ"ה, לד).
18. **ויאמר** – מיד; לעומת **ויאמר שמשון לאביו ולאמו** – בניחותא. ציון הנושא והמושא בדיאלוג במקרא – בא לעתים לשם הדגשת דיבור אחרי הפסקה. ראה להלן, בסמוך, **ויאמר לו אביו ואמו**.
19. השווה: **ויאמר מנוח: עתה יבא דבריד** (שופטים י"ג, יב).

כינוי מיוחד לפלשתים, שכולם היו ערלים: השווה ט"ו, יח; שמ"א י"ד, ו; י"ז, כו, ל"ו; ל"א, ד)?:!

שמשון אפילו אינו מתעמת עם אביו. הוא קובע נחרצות: **אותה קח לי – כי היא ישרה בעיני (שם)** (שם). ההורים, המכירים היטב את הבן "השובב" שלהם – מחרישים.

עד שאנו למדים, כי שמשון אכן מתכוון למה שהוא אומר, חותם הדרמטורג את התמונה בהערה אירונית, האמורה 'להרגיע' אותנו, המאזינים (ד): **ואביו ואמו לא ידעו, כי מד' היא** (התכנית האלהית)²⁰ – **כי תאנה (= עילה, סיבה)**²¹ הוא (הקדוש ברוך הוא)²² **מבקש מפלשתים. ובעת ההיא פלשתים משלים בישראל.** רוצה לומר: שמשון, המתרועע עתה עם הפלשתים – סופו להתעמת עמם, ועל כורחו מכוון, במעשי הנקמה האישית, לדברי מלאך ד' (י"ג, ה2): **והוא יחל להושיע את ישראל מיד פלשתים.**

תמונה ב' (ה-ו) העימות עם הארי

בפתיחת התמונה מאשש הדרמטורג את הרגשתנו: ההורים 'הפחדנים' נכנעו לבן סורר ומורה, איננו **שמע בקול אביו ובקול אמו**²³ – והם מתלווים אליו על כרחם (ה1): **וירד שמשון ואביו ואמו תמנתה.**

שמשון זקוק להוריו – בחינת 'מכשיר' – לצורך המשא ומתן בטקס הנישואין – במה שיתבהר כ'נישואי חוץ': הכלה נשארת בבית אביה.²⁴

בלתי מתחשב כלל בהוריו – נוטה שמשון, 'השובב הגדול', מן המסילה ויבא²⁵ עד כרמי תמנתה – והנה (במפתיע) **כפיר אריות שאג לקראתו.**

-
20. ראה בראשית כ"ד, נ: **ויאמרו: מד' יצא הדבר.** מל"א ב', טו: **כי מד' היתה לו.** ועוד במקרא. וראה זקוביץ, **שם**, עמ' 99.
 21. קויפמן, **שם**, עמ' 251. יהודה אליצור, **ספר שופטים, דעת מקרא**, ירושלים, תשל"ו, עמ' קמ"א. זקוביץ, **שם**, עמ' 99.
 22. זקוביץ, **שם**, **שם**: **כי תאנה (= עלילה) הוא (ה') מבקש.** ועיין קויפמן **שם**.
 23. דברים כ"א, יח.
 24. בערבית נקראים נישואים אלה בשם 'נישואי צדיקה'. ראה אליצור, **שם**, עמ' ק"ב: נישואי גדעון עם פילגשו אשר בשכם (שופטים ח', לא). קויפמן, הדוגל בדעה זו **שם**, חוכך בדעתו, אם נישואי שמשון לתמנית היו נישואי צדיקה, אך ע' במפורט בדברי אמית עמ' 234-235 (הערה 3).
 25. כגרסת התרגומים העתיקים: **ויבא** – במקום **ויבאו** – בנוסח המסורה. ראה (בקיצור B.H.), **Biblia Hebraica**, 7, Stuttgart 1951.

כוחו המיתי פועל מידית: ותצלח עליו רוח ד' – וישסעו כשסע הגדי – ומאומה אין בידו. 'השובב הגדול' מסתכל בגאווה בגווית הארי: נהנה מן הניצחון – במה שנראה בעיניו כ'משחק'. בחתימת התמונה שב הדרמטורג ומעיר (21): ולא הגיד לאביו ולאמו את אשר עשה – כאומר: שימו לב ליחסו המזלזל של שמשון אל הוריו, כבראשית התמונה.

תמונה ג' (ז-ט) הדבש המסתורי

בפתיחת התמונה מחזיר אותנו הדרמטורג אל העלילה המרכזית:²⁶ ליקוחי האשה התמנית (ז): וירד (שמשון ואביו ואמו)²⁷ וידבר (הוא בלבד התחייב) לאשה (לשאתה במועד, שנקבע בהסכמת הוריה, כיוון שבהסתכלות נוספת), ותישר בעיני שמשון. בגופה של התמונה אנו חוזרים אל העלילה המשנית – תעלולי שמשון – אגב משפט קישור, שיש להשלימו עפ"י האמור בפתיחת תמונה ב' במקביל (ח): וישב מימים (פרק-זמן)²⁸ כמוסכם עם הורי האשה (לקחתה, (פסוק ה' לעיל): [וירד שמשון ואביו ואמו תמניתה]. ושוב שמשון 'השובב הגדול' נפרד מהוריו ונוטה מן המסלה: ויסר לראות את מפלת האריה, והנה (להפתעתו – תופעה לא רגילה) עדת דברים בגוית האריה.²⁹ שמשון הסקרן מתקרב (והנה) – ודבש! הוא מתרגש כילד קטן: ויגדוהו אל כפיו וילך הלוח ואכל, אלא שהפעם מעיר הדרמטורג בחתימת התמונה (ט): וילך אל אביו ואל אמו (הנלווים אליו, לטקס הליקוחין, כמשוער לעיל), ויתן להם ויאכלו.

26. דרמה במבנה אפיזודי, יש בדרך כלל, שתי עלילות מקבילות.

ראה. Edwin Wilson, *The Theatre Experience*, New York, 1976, pp. 128-129. אררט, *הדרמה במקרא*, עמ' 422: נספח ד': מבנה הדרמה.

בניגוד לדרמה במבנה קלימטי, שהיא אינטנסיבית מבחינת הדמויות, הזמן והמקום ובחירתה אל השיא – הדרמה במבנה אפיזודי שוזרת סיפורים-סיפורים, לאורך זמן רב, ובמקומות שונים; מספר הדמויות רב; אפשר, שתהיינה שתי עלילות מקבילות; סצנות קומיות משולבות בין תמונות רציניות; ופעמים ערוכות התמונות, במרומז, בהקבלה – כפי שהצענו ב"מבנה המחזה" לעיל.

27. גם לפי הנוסח: וירד – ביחיד, בפתיחת המשפט, אפשר, שתהיה לפועל משמעות של רבים – כמצוי במקרא. אך אפשר, שיש להשלים ו' מן המילה הסמוכה וידבר והגרסה תהיה ברבים: וירדו. ראה אמית, שם, עמ' 235: "ייתכן כי הכתוב משובש, ובמקור היה כתוב 'וירד שמשון ואביו ואמו' (השווה פס' ה"י) – בניגוד לדעת זקוביץ, שם, עמ' 93.

28. השווה לקמן ט"ו, א: ויהי מימים בימי קציר חטים ויפקד שמשון את אשתו. והש' בר' כ"ו, ח; ל"ח, יב.

29. קויפמן, שם, עמ' 252; זקוביץ, שם, עמ' 95; וראה א' שולוב, *עולם התנ"ך*, עמ' 122.

עם זאת, לצורך הבנת האירוע במערכה הבא – מציין הדרמטורג: ולא הגיד להם, כי מגוית האריה רדה הדבש.

ואפשר, שכמו בסוף התמונה הקודמת – באה ההערה ללמד על יחס הזלזול של הבן הסורר כלפי הוריו.

מערכה שנייה (י-כ) החידה במשתה

תמונה א' (י-יד) העימות בין שמשון למרעים

בפתיחה מחזיר אותנו הדרמטורג אל העלילה הראשית: ליקוחי האשה (יז): וירד [ויבוא] (במקום גרסת הכתוב: אביהו)³⁰ אל האשה. בפעם השנייה יורד אפוא שמשון על מנת לבוא אל האשה, דהיינו: לממש את הנישואין. וכמו במסורת הפלשתית: ויעש שם שמשון משתה, כי כן יעשו הבחורים.

בגופה של התמונה (הפותחת ב "ויהי") – מעוררת הופעת שמשון 'השובב הגדול'³¹ – הזר והמוזר – יראה וחרדה: ויהי כראותם [גרסה מקבילה: כראתם]³² אותו – ויקחו (הורי האשה החשדנים) שלשים מרעים – ויהיו אתו – לפקוח עליו עין; לבדוק מהו מבקש להשיג בנישואי חוץ' עם משפחתם הפלשתית.

שמשון חש באוירה החשדנית כלפיו. ושוב, כילד פגוע, נדחף להציע למרעים (חורשי הרע):³³ 'משחק' מסוכן:

ויאמר להם שמשון: אחודה נא לכם חידה: אם הגד תגידו אותה לי (תוך) שבעת ימי המשתה, ומצאתם (את) (הפתרון), ונתתי לכם שלשים סדינים ושלשים חליפות בגדים. ואם לא תוכלו להגיד לי, ונתתם אתם לי שלשים סדינים ושלשים חליפות בגדים.

30. כגרסת נ"ה טור-סיני פשוטו של מקרא א' – ד', ירושלים, תשכ"ז-תשכ"ח ספר ב' עמ' 89 – בעקבות כמה מן התרגומים העתיקים. "ויבא" תחת הניסוח הקשה "אביהו". ויבא – לשון נקייה, במקרא, לציון יחסי-אישות. ת"י: על עיסק אתתא – ר"ל לטפל בהכנות לנישואין (רש"י, רד"ק, קויפמן, אליצור).

31. כפי שנתגלה בפרשת הזונה בעזה.

32. הגרסה כראתם מצויה בתרגום השבעים ומבוארת על-ידי יוסף בן מתתיהו קדמוניות היהודים (מתרגם ומהדיר א' שליט) ירושלים, – תל אביב ג' תשכ"ג, ספר חמישי ח', ו: "מפחד כוחו של הבחור (נתנו לו) שלשים איש חזקים ביותר, שיהיו לו חברים להלכה ושומרים עליו למעשה, שלא יעלה על דעתו לעורר איזו מהומה". הוא רומז למעשה שעשה בעזה.

33. מרע ביטוי נדיר לעומת רע הביטוי השכיח. לכן אפשר, בסטירה, כי כוונת הדברים למשמעות שלילית נלווית לשם מרע.

ביטחונו המוחלט של שמשון בניצחונו – בא לכלל ביטוי בחזרה על המלית "לי".

לעומת זאת, ביטחונם של המרעים מתבטא בהיענות המידית לאתגר: ויאמרו לו: חודה חידתך, ונשמענה!

שמשון תוכף ומציע את החידה הערמומית (ממאפייני הסטירה):

ויאמר להם: מהאכל – יצא מאכל, ומעז – יצא מתוק.

חתימת התמונה – בהערת הדרמטורג (יד2) ולא יכלו להגיד (= לפתור) החידה שלשת ימים – יוצרת מתח, כמאפיין את הדרמה.

תמונה ב' (טו-יז) העימות עם האשה התמנית

בפתיחה מאשר הדרמטורג את התרשמות שמשון מן המרעים, רעי-הלב, ומכין אותנו לקראת העימות של שמשון עם אשתו (טו): ויהי ביום [הרביעי] (תחת הגרסה הקשה: השביעי)³⁴ ויאמרו לאשת שמשון: פתי את אישך, ויגד לנו את החידה. (מאיימים): פן נשרף אותך ואת בית אביך באש!. (מלינים – באירוניה): הלירשנו קראתם לנו (למשתה)!! (ומאיצים): הלא (תעשי את הדבר. ואולי: הלום – כגרסת ת"י: הלכא).

בגופה של התמונה, המאוד אינטימית, מפעילה האשה על שמשון לחץ אמוציונלי חזק (טז): ותבך עליו ותאמר (נרגשת מאוד): רק שנאתני, ולא אהבתני! (מפנה עורף לשמשון. ובאין תגובה – מנמקת): החידה חדתה לבני עמי, ולי לא הגדתה (אותה)!! שמשון מתקרב ויאמר לה³⁵ (מנסה להתגונן בנימוק מאוד ילדותי): הנה לאבי ולאמי לא הגדתי, ולך אגיד!! פגועה מדבריו – האשה מחרישה. העימות מתעצם.

בחתימה נדמה, שהדרמטורג בא לציין סוף-סוף את עמידתו האיתנה של שמשון (יז): ותבך עליו (עד תום) שבעת הימים, אשר היה להם המשתה. – ושמשון לא נשבר ...

34. מן הראוי, כי אחר שלשת ימים למשתה יגיע ביום הרביעי, כגרסת התרגומים העתיקים. ראה קויפמן שם, עמ' 253; אמית שם, עמ' 237.

35. ביחידות, באינטימיות, כמו ויאמר ד' לה (בראשית כ"ה, כג). 'הנבואה' נאמרה לה אישית בלבד.

תמונה ג' (יז-כ) פתרון הדבש המסתורי

בפתיחת התמונה, מגלה לנו הדרמטורג, כי בסופו של דבר ניצחה האשה החלשה את שמשון הגיבור – בשל חולשתו לנשים (יז): ויהי ביום השביעי ויגד לה (את פתרון החידה) כי הציקתהו (נמנעה ממגע עמו).³⁶ ותגד (מיד) החידה לבני עמה.

התמונה עצמה מתרחשת בסופו של יום מלא מתח מבחינת אנשי העיר.

לעומתם, שמשון, היודע כי נוצח, יושב רגוע בבית המשתה. יש לו מענה מוכן מראש על מעשה הבגידה הכפול: 'משחק' – במלים; ו'משחק-דמים' במעשים (יח): ויאמרו לו אנשי העיר ביום השביעי, בטרם יבא החרסה (ברגע האחרון של המועד לפתרון החידה – אולי כדי להדהימו, לאחר שהיה כבר בטוח שנאשו מהפתרון): מה מתוק – מדבש, ומה עז – מארי?! (ובעודו מוכן לפתרון החידה – תוכף שמשון ומשיב באירוניה): ויאמר להם: לולא חרשתם בעגלתי, לא מצאתם חידתי ...

דממה. אין כל צהלת ניצחון אצל אנשי העיר. מסתבר: שמשון נוטל את אביו ואת אמו ומסתלק מן המקום, בחרי-אף, כמבואר בחתימת התמונה.

את תגובת שמשון על מעשה הבגידה בו – מוסר לנו הדרמטורג בחתימה (יט): ותצלח עליו רוח ד' – וירד אשקלון – ויד מהם ('האחרים' – הפלשתים) שלשים איש. ויקח את חליצותם (בגדי הלוחמים. הש' שמ"ב, ב', כא) ויתן (אותן עם) החליפות למגידי החידה. שוב נזקק שמשון לכוחו המיתי, והפעם – כדי לגמול רע למרעיו.

להשלמת התמונה – וכהכנה לארועים המתפתחים במערכה הבאה – משלים הדרמטורג ומתאר את תגובתו הספונטנית של 'הילד' הקפריזי הפגוע, שמשון (יט): ויחר אפו (על עצמו – על שנקלע לסיטואציה המביכה – שלא בטובתו)³⁷ – ויעל בית אביהו (דומה, שאינו חפץ באשתו הבוגדנית. לפיכך החליט אביה), ויהי אשת שמשון למרעהו אשר רעה לו. (אביה מבין, שמשון חשד, כי אשתו בגדה בו עם רעהו...)³⁸.

36. בעקבות פירושו השני של רלב"ג – מפרש מצודת-דוד על אתר: "היתה דוחקת אותו מאוד ומנעה עצמה ממנו וכדומה". אותו פועל מופיע אצל דלילה ויהי כי הציקה לו בדבריה כל הימים ותאלצהו – ט"ז, טז. או ציערה אותו ברוב בכיה (רלב"ג א', קויפמן ואליצור).

37. לא נאמר: ויחר אפו באשתו או במרעים. כל אימת שאין הצדקה לאדם לכעוס על זולתו – בשל היות הקולר תלוי בו – נוקט המקרא לשון ויחר בלבד – בלא הציון: במי חרה אפו. ראה קין (בראשית ד', ה); פוטיפר (שם, ל"ט, יט); דוד (שמי"ב י"ג, כא) ועוד במקרא. האנשים המוזכרים, מתכעסים על הסיטואציה שנקלעו אליה, שלא בטובתם ושלא באשמתם.

38. ראה פירוש אברבנאל על-אתר.

בתום המערכה נדמה למאזין: פלו קשרי שמשון עם הפלשתים הבוגדניים.

מערכה שלישית (ט"ו, א-ח) הנקמה האישית

תמונה א' (א-ג) העימות בין שמשון לחותנו

בפתיחת המערכה השלישית מגלה לנו הדרמטורג, כי שמשון, 'הילד' הפגוע מאוד, נרגע עם הזמן (ט"ו, א):

ויהי מימים (כעבור פרק-זמן),³⁹ בימי קציר חטים (הכנה לרעיון שילוח האש בקמות פלשתים), ויפקד (זכר לטובה)⁴⁰ שמשון את אשתו (מלא געגועים עליה) בגדי עזים⁴¹ (מתנת פיוסין ...). הנקמן הפך להיות הסלחן.

בתמונה עצמה – במצב מביך מאוד (כדרך הסטירה) – מתנהל עימות בלתי-צפוי: בין שמשון נקי-הכפיים הדורש לאשתו, ובין האב, החש אשמה ביצירת הסיטואציה הגרוטסקית של מניעת חתנו מלבוא אל אשתו (2א):

ויאמר⁴² (מבקש להיכנס – יצרו גובר עליו): אַבְאָה אל אשתי (לשון נקייה לקיום יחסי אישות) החדרה (להתייחד עמה)⁴³ – ולא נתנו אביה לבוא. – להפתעת שמשון, האב פועל בתקיפות ונחרצות:

על תמיהת החתן משיב האב – מצטדק, כביכול (תוך שהוא מגניב חיוך ממזרי) – בהצעה, שנראה לו, כי שמשון – אי-אפשר שיסרב לה (בו): ויאמר אביה: אָמַר אמרתי (חשבתני) כי שָׁנָא שנאתה – ואתננה לַמְרַעַךְ ...כרוצה לומר: הלוא תבינני: אב דואג אני – לבתי ... שמשון מחריש.

39. ראה לעיל י"ד, ח: וישב מימים לקחתה.

40. השורש פק"ד דו-משמעי: זכר לטובה, אך גם זכר לרעה ...

41. אזכור להבטחת יהודה (בראשית ל"ח, יז): אנכי אשלח גדי עזים ...

42. ויאמר כאן אינו לשון של הגדה, אלא ביטוי של כוונה לעשות – כמו בפרשת אשת פוטיפר (בראשית ל"ט, יב): ותתפששו בבגדו לאמר: שכבה עמי. וכן: ויאמרו כל העדה לרגום אתם באבנים (במדבר י"ד, י). הש' אמית על-אתר.

43. ראה פירושו של זקוביץ, לשופטים ט"ז, ט (עמ' 176): והארב ישב לה בחדר. החדר, במופשט, משמעו מקום נסתר. ועיין שם כמפורט בהערה 25.

האב מתעלם ומנסה להציע פתרון, שייספק את רצון חתנו הידוע כ'רודף נשים' (בב):⁴⁴ **הלא אחותה הקטנה טובה (יפה) ממנה – תהי נא לך תחתיה ...**

שמשון, הפגוע עד שרשי נשמתו, דוחה את ההצעה בשאט-נפש. זועם וזועף מסתלק שמשון – הסולח לשעה קלה – ושב להיות נוטר ונוקם: היפוך אופייני לסטירה.

בחימה מגלה לנו הדרמטורג, מהו המהפך הנפשי, שעובר על שמשון בשל הבגידה, שזה עתה שב וחווה. מעתה: חסל סדר פלשתיים! (ד) **ויאמר להם** (על אודותיהם – "האחרים")⁴⁵ **שמשון** (מונולוג פנימי): **נקיתי (ידי מכל התחייבות) הפעם מפלשתיים, כי (על-כן) עֲשָׂה אני עמם (כלם) רעה (הפעם)!**

תמונה ב' (ד-ו) הנקמה המתגלגלת: שמשון – בפלשתיים, ופלשתיים – בחתנו.

בפתיחת התמונה, מגלה לנו הדרמטורג, מהי תוכנית הנקמה הספונטנית (והפנטסטית – כדרך הסטירה),⁴⁶ שמשון, 'הילד' הפגוע, זומם – ומבצע: "משחק באש" (ד-ה): **וילך שמשון וילכד שלש מאות שועלים. ויקח לפִּדִים ויָפֶן זֶבֶב אל זֶבֶב. וישם לפיד אחד בין שני הזנבות בַּתֶּן. ויבער אש בלפידים. וישלח בקמות פלשתיים (העֹנָה – כמצויין בפתיחת המערכה: בימי קציר חטים) – ויבער מגדיש ועד קמה ועד כרם [ונזית]. (ת"י ועד כרמיא ועד זיתא. וזו גרסת השבעים והוולגטה).** שמשון, 'הילד', נהנה לראות, כיצד האש הולכת ומתפשטת משדות התבואה אל מטעי העצים....

בגופה של התמונה הפלשתיים אנשי העיר מתגודדים: מבקשים לברר מניין האש? (ו): **ויאמרו פלשתיים: מי עשה זאת?**

44. מתוך הנחה, כי סיפור העזתית קדם בזמן, כהנחתנו לעיל. והש' לחילופי האחיות ע"י האב – את הצעת שאול לדוד (שמ"א י"ח, יז-כז).

45. כמו להלן (ז) **ויאמר להם שמשון: אל תעשון כזאת וגו'.** לא נאמר **ויאמר אליהם** (=הגיד להם), אלא **ויאמר להם** – חשב עליהם. לאות – היחס "ל" ... במשמעות "על" – הש' וישאלו אנשי המקום לאשתו (בר' כ"ו, ז). בטקסט דרמטי גם מונולוג פנימי נאמר בקול. יושם לב: הפלשתיים הופכים ל"אחרים" כבר בסיום המערכה השנייה (י"ד, יט): **וירד אשקלון ויך מהם שלשים איש.** 'להם' – בלשון רבים, שהרי, לדעתו, האב הפלשתי מייצג את כל הפלשתיים, וכל הפלשתיים ערבים זה לזה.

46. זקוביץ, שם, עמ' 127: תכסיס כה מקורי, מתוכנן ומוצלח, ודווקא בשעת כעס גדול – אי-אפשר שלא יעלה חיוך על שפתי הקוראים. אמית, שם, עמ' 239-240.

ויאמרו (עדי הראיה): חתן התמני! (מוסיפים ומבארים): כי לקח את אשתו ויתנה למרעהו... הרוחות סוערות. קריאות הנקם מועלות – לא נגד "שמשון אויבנו" (כלהלן ט"ז, כג), אלא נגד עושי הרע: האשה הבוגדנית, אביה וכל משפחתו.

ואכן, בחתימה, הופכים הדיבורים – למעשים (21): ויעלו פלשתים וישרפו אותה ואת [בית]⁴⁷ אביה באש. איזו אירוניה:⁴⁸ אש תחת אש – על-פי העיקרון הקדמון: עין תחת עין.

תמונה ג' (ז-ח) הנקמה האישית בפלשתים

בפתיחה, מציג לנו הדרמטורג את שמשון, צופה מרחוק אל עבר התגודדות הפלשתים. אין הוא יודע את האמור בחתימה לעיל: הדיבורים הפכו, לאחר מכן, למעשים. שמשון מדבר אל עצמו – כילד⁴⁹ פגוע מאוד – והוא מאיים (ז): ויאמר להם (עליהם – כלעיל פסוק ג) שמשון: אם (אני משביעכם שלא)⁵⁰ תעשון כזאת (נקמה בתמנית ובית אביה); כי אם (עשה תעשון – נשבע אני, כי הפעם) נקמתי (= אנקום) בכם – ואחר אהדל (לקיים מגע נוסף עמכם).

ואכן, בגופה של התמונה, מתואר מעשה הנקמה בפלשתים בלשון לקונית – ובהעדר מכוון של הביטוי החוזר: ותצלח עליו רוח ד'⁵¹ – כאומר, באירוניה רבה, למעשה התשועה הלאומי בפלשתים – אין צורך לגייס את הכוח המיתי, ששימש את שמשון במעשי הגבורה האישיים שלו ... (ח): ויד אותם שוק על ירך (ביטוי ציורי נלעג – יחידאי – לציון מנוסה מוגזמת) – מכה רבה (שוב לשון של הגזמה – כדרך הסטירה).

בחותימת התמונה, להפתעתנו, נתהפכו פני הדברים (כדרך הדרמה הסטירית):

שמשון 'המנצח', הגובר על הפלשתים – מסתתר כחיה נרדפת, במערה בנקיק-סלע, בקרבת צרעה, עיר מולדתו (ח2): וירד (נתרחק מתמנה ומן הפלשתים)⁵² וישב (נמצא מתגורר במערה) בסעיף סלע עיטם.⁵³

47. כגרסת חמישים כת"י עבריים, תרגום השבעים והתרגום הסורי. וראה י"ד, טו. ע' זקוביץ, שם עמ' 228-229.

48. עולם התנ"ך, שם, עמ' 126; זקוביץ, שם, עמ' 221.

49. השווה זקוביץ, שם, עמ' 233: גיבור תמים כילד.

50. "אם" – לשון שבועה שלילית. לעומת זאת, "אם לא" – לשון שבועה חיובית. כגון: אם אשכחך ירושלים = אני נשבע שלא לשכוח.

51. לעיל י"ד, ו; יט, ולהלן ט"ו, יד.

52. בהיפוך לאמור (י"ד, א) וירד שמשון תמנתה.

המערכה מסתיימת – ולבנו, המאזינים, עם שמשון: אנו חרדים לגורלו. ברור לנו, כי הפלשתים יבקשו לעשות בו שפטים: **עין תחת עין**. אנו תמהים: הימצא מישוהו, מבני עמו, שיתן לו חסות והגנה מפניהם?

מערכה רביעית (ט-כ) התשועה האלוהית

תמונה א' (ט-י) העימות בין הפלשתים ואיש יהודה

ואכן, בפתח המערכה הרביעית, חושף הדרמטורג את מסע העונשין של הפלשתים (ט): **ויעלו פלשתים** (במעלה נחל שורק) **ויחנו ביהודה** (המשועבדת לפלשתים אותה שעה) – **וינטשו** (ערכו את צבאות הטרור שלהם) **בלחי** (במישור שבפתח בית שמש).⁵⁴

בלב התמונה עצמה נזעקים איש יהודה ומתעמתים מילולית (כדרך הדרמה) עם הפושטים הפלשתיים, שנראים להם כמפירים את ההסכם, שהושג בין שני הצדדים (י): **ויאמרו איש יהודה: למה עליכם עלינו** (בניגוד למוסכם)?

תגובת הפלשתים – מיידית ותקיפה (י): **ויאמרו** (נחרצות):⁵⁵ **לאסור את שמשון** ("פרא-האדם" – הידוע ב"מעלליו" באזור) **עלינו!**

אין תגובה. איש יהודה תמהים: מה מעשה חמור עשה הפעם, "השובב הגדול", למרעיו הפלשתים?

על 'תעוזת' איש יהודה לתמוה... מגיבים הפלשתים במשפט נרגז דיספרופורציונלי (י) – כדרך הסטירה): **לעשות לו, כאשר עשה לנו...**

שוב (באירוניה רבה) העיקרון הקדמון של **עין תחת עין**. וכשליטים ביהודה – מבקשים הפלשתים להסגיר להם את "מפר הסדר הציבורי" – בלא הצורך לפרט ולציין במה חטא האיש.

53. על מקומה הסמוך לצרעה – ראה אמית, שם, עמ' 240.

54. השווה שמ"ב כ"ג, יא: **ויאספו פלשתים לחיה**.

ראה פנחס נאמן, **אנציקלופדיה לגיאוגרפיה מקראית**, ב', תל אביב תשכ"ד, עמ' 747. אפשר, שמשמעות לחי היא שטח מישורי – כמו לוחא – בארמית, לוח – בעברית.

55. ראה הערה 20 לעיל. לא נאמר כאן בניחותא: **ויאמרו הפלשתים לאיש יהודה**.

שוב אין תגובה (בטקסט שלפנינו). הפעם – בחתימה – משאיר אותנו הדרמטורג לנפשנו. אין
אנו יודעים, במה נסתיים העימות: ההסכימו איש יהודה לתביעה האולטימטיבית של
השליטים הפלשתיים?

רק בטקסט הערוך כ"תסריט", כהצעתנו, אפשר לנו, המאזינים, להשלים את התמונה
הנוכחית: הכוח הפלשתי מתכנס במחנהו בלחי,⁵⁶ ואילו איש יהודה נותר להתייעץ (מה אירוני
הדבר!) ולהחליט: האם להסגיר את בן-עמם לאויב המבקש את נפשו?

תמונה ב' (יא-יג) העימות בין איש יהודה לבין שמשון.

בפתיחת התמונה, מגלה לנו הדרמטורג, כי איש יהודה – בהיפוך למצופה – נענה לתביעה
הפלשתית ועשה מאמץ לגלות את מקום מחבואו של שמשון!

לנו, המאזינים – כמו לשמשון – ברור, לשם מה באו (יא1): וירדו שלשת אלפים איש מיהודה אל
סעיף סלע עיטם.

בתמונה עצמה (כדרך הדרמה) מתעמתים איש יהודה עם שמשון. להרגעת מצפונם (באירוניה
רבה) הם מציגים את שמשון כמפר הסדר הציבורי, שחובה להסגירו למשפט השלטונות
(יא2):

ויאמרו לשמשון: הלא ידעת, כי משלים בנו פלשתים – ומה זאת (= למח) ⁵⁷ עשית לנו (את התסבוכת
עמם)!!

על שאלה עניינית הגיונית זו – משיב שמשון בצורה אמוציונלית – כילדי פגוע עד שרשי
נשמתו (יא3):

ויאמר להם: כאשר עשו לי – כן עשיתי להם!

גם הוא מעמידם על העיקרון הקדמון של עין תחת עין ...

איש יהודה מתעלמים מן הטענה העקרונית העניינית של שמשון ומציעים, בתמימות אירונית,
טענה שקרית (יב1): ויאמרו לו: לאסר ירדנו (כמפר הסדר הציבורי, כביכול) – לתתך ביד פלשתים
(לעשות עמך משפט צדק ...).

אחר שיקול-דעת קצר – מחליט שמשון להמשיך ב'משחק':

56. ראה להלן פסוק יד.

57. השי' בראשית ג', יג; שמות י"ד, יא – במשמעות: כיצד העזת לעשות דבר נורא כזה?!

שנתון "על" – תשס"ו – כרך י"א

הוא מקבל, כביכול, את ההצעה, אך מעמיד תנאי (יב2): **ויאמר להם שמשון** (מתון וענייני): **השבעו לי, פן (שלא) תפגעו בי אתם!**

בכך מגלה שמשון את דעתו: יודעני, כי הבטחתם לפלשתים להסגירני מת, ולא חי. איש יהודה, בתגובה, מודים ואינם מודים בהאשמה: מתחייבים שלא לפגוע בו אישית, אעפ"י שאינם נשבעים כדרישתו (יג1):

ויאמרו (מהססים) לאמר: (בלא שבועה בלשון "אם") לא (נפגע בך), (אף) כי אֶסֶר נאסרך, ונתנוך בידם (אך – מבטיחים אנו), **והמת לא נמיתך** (כפי שחשדת בנו).

האם ייתן שמשון אמון באיש יהודה הבוגדניים?

בחתימה מגלה לנו הדרמטורג, שמשון 'הילד' מאמין להם (יג2):

ויאסרהו בַּשָּׁנִים עֶבְתִּים חֲדָשִׁים (אחר ש)⁵⁸ **ויעלוהו מן (נקרת) הסלע.**

תמונה ג' (יד-יט) התשועה מתגלגלת: שמשון – מן הפלשתים, ואלהים – מן המות

בפתיחת התמונה מחזיר אותנו הדרמטורג אל פתיחת המערכה (ט): **ויעלו פלשתים, ויחנו ביהודה וינטשו בלחי.** הפלשתים – כמסוכס עם איש יהודה – מחכים לשמשון: מת או חי; ושלא כמצופה: שמשון מופיע, לבדו, חי ואסור (יד): **[ויהי]⁵⁹ הוא בא עד לחי** (מקום חניית הפלשתים) – **ופלשתים הריעו לקראתו.**

בתמונה עצמה רואים אנו את שמשון מתקרב – לבדו על-פי תנאיו עם איש יהודה. אין הוא רוצה, שבני-עמו יראוהו בחרפתו: **אסור בעבותים** – זרועותיו לאחור – כעבד מושפל.

לפיכך, למשמע תרועת שמחת-הנצחון של הפלשתים לאידו – מתפרץ חרון-אפו העצור; והוא, פגוע אישית, שב ומפעיל את הכוח המאגי האצור בקרבו (יד2): **ותצלח עליו רוח ד' – ותהיינה העֲבֹתִים אשר על זרועותיו – כפשתים, אשר בערו באש – וימסו אסוריו מעל ידיו.** בחמתו נוהג שמשון כ'פרא אדם' אכזר. באין כלי נשק בידו פונה ימינה ושמאלה (טו): **וימצא לחי חמור טריה [טריה]⁶⁰ – וישלח ידו ויקחה – ויד בה אלף איש** (מספר מוגזם – כבסטירה).

58. ו' הזמן: 'מוקדם שהוא מאוחר'.

59. נראה להשלים ויהי בעקבות הדמיון לסמוך: הוא. ראה תיקון דומה בבראשית כ"ז, לד-לה: **גם ברוך יהיה. [ויהי] כשמע עשו.**

60. "טריה" ראשונה במשמעות של קשיחה; **טריה** שנייה במשמעות של "מושלכת בדרך" לפניו (ע"ד **טרי**). בארמית. ראה קויפמן, **שם**, עמ' 258; זקוביץ, **שם**, עמ' 142. אמית, **שם**, עמ' 242. ואפשר, במילה "טריה" יש משנה הוראה.

משבא על פורקנו האישי, מתמלא שמשון שמחת נצחון – כילד שהשיג את מבוקשו. שמשון משתולל – אפשר טופח על חזהו בזרועותיו – שואג וקורא בגאווה ובלעג סרקסטי (טז): **ויאמר שמשון: בלחי החמור [חמור חֲמֹרִיתִים] (בלעג) – חמור חֲמֹרִיתִים (חומרים חומרים)!**⁶¹ **בלחי החמור – הכיתי אלף איש (שוב, בלשון הגזמה).** שמשון מסתכל בחומרים-חומרים של גוויות הפלשתים. רגש הנקם שבו בא על סיפוקו (יז): **ויהי ככלתו לדבר (אל עצמו) – וישלך הלחי מידו (ככלי אין חפץ בו...) – ויקרא למקום ההוא (בגאווה רבה): רמת לחי! בגאווה הוא מייחס את הניצחון לעצמו, ולא לקב"ה.**

שמשון, נרגע מסערת רוחו, חש עייפות. 'הר-האדם' פונה כה וכה – תר אחר מקור מים – ואין. במצוקתו כי רבה – פונה (רק עתה) שמשון אל האל – מתחנחן על סף ההתחנפות – מבקש את עזרתו (יח):

ויצמא מאוד – ויקרא (לעזרה) אל ד' (מידת הרחמים) ויאמר (מחייד בערמוניות): אתה (הלוא) נתת ביד עבדך (מעמיד פנים של שופט-מושיע) את התשועה הגדלה הזאת (המכה בפלשתים), ועתה – אמות בצמא – ונפלתי ביד הערלים (שנואי-הנפש...)!?

זו תמונה נלעגת של מי שראה עצמו רַע לפלשתים והפך להיות שנוא-נפש. עכשיו הוא משים עצמו – כשונאם בנפש וכשופט-מושיע את ישראל. שמשון נשמע – כמי שהפך עורו: מאוהב – לאויב...

– אנו, המאזינים, מתוחים לראות: היענה אלהים לבקשתו השקרית של שמשון? ואמנם, רק בסטירה – אפשרי, שהאל יעשה לאיש 'מתחסד' זה נס, כפי שהוא מתואר על-ידי הדרמטורג בחתימה (יטו): **ויבקע אלהים (מידת הדין...) את המכתש (השקע) אשר בלחי**⁶² **(החמור הזרוקה – ככלי אין חפץ בו. ניגוד אירוני למעשהו לעיל)⁶³ ויצאו ממנו (מעשה פלא) מים – וישת ותשב רוחו. (לעומת ותצלח עליו רוח ד' – הכח המיתי, שלא צלח הפעם...) – ויחי (מן הלחי...)!** לסיום – מגלה לנו הדרמטורג:

61. שוב נראה לקיים את הקריאה הכפולה של הביטוי: **חמור חמוריתים**. ראה קויפמן, **שם**, שם; זקוביץ, **שם**, עמ' 143; אמית, **שם**, שם.

62. ראה פירושו השני של זקוביץ, **שם**, עמ' 148 – כעדות תרגום יונתן על אתר וכפירושי רש"י, ר' יוסף קרא ור' ישעיה מטראני.

63. ראה זקוביץ, **שם**, שם בהמשך. הפירוש השני נראה לו יותר: שמשון התעלם מאופיה האלוהי של התשועה הראשונה, שנעשתה לו באמצעות הלחי (פסוק טז); עתה יכיר באופיה האלוהי של התשועה השנייה, שתיעשה באותו אמצעי עצמו.

אותו שמשון, הענק השחצן, אשר (יז2): ויקרא למקום ההוא רמת לחי על שום מעשה גבורתו – עתה מש ויצמא מאוד, נתגמדה דמותו⁶⁴ – ואף שמו נעלם מן הכתובים ...

רק כאשר "ותשב רוחו" – חזר בתשובה, כביכול – כדברי הדרמטורג (יט2): על כן קרא (שמשון) שמה (של העין, שנבקעה באורח פלאי, במענה לקריאתו לעזרה): עין הקורא [היא עין הקורא]⁶⁵ אשר בלחי עד היום הזה.

המאזינים חשים, כי מעשה 'הנס' בתמונה האחרונה, מתרחש בדרמה הסטירית על דרך הדאוס אקס מכינה (Deus ex Machina).⁶⁶

בעקבות 'ההתערבות האלוהית' שמשון הופך את עורו (אפשרי ואופייני לסטירה): הבן הסורר ומורה, הקפריזי-האנוכי, היצרי-האימפולסיבי, פרא-האדם הערמומי, הפגיע והנקמני, המתרחק מעמו ומתרועע עם הפלשתים – לפתע מציג עצמו – כמושיעם של ישראל בשליחות האל (יח2):

אתה נתת ביד עבדך את התשועה הגדולה הזאת ...

לאור האירועים הפך שמשון, במפתיע, לירא אלהים, כנוע עד מאוד, מכיר באפסותו – כאחד האדם (יח3): ועתה אמות בצמא...

ומדוע הוא מבקש על נפשו?

לא למענו הוא (חס וחלילה – באירוניה, כמובן), אלא למען שם אלהים שלא יתחלל ... אם (יח4): ונפילתי ביד הערלים... ואלהים (אפשרי רק בסטירה), אינו רואה, כיצד שמשון מערים עליו,⁶⁷ והוא מחולל את 'הנס' (יט1): ויבקע אלהים את המכתש... ותשב רוחו ויחי.

תגובת שמשון (יט2): על כן קרא שמה עין הקורא – משתמעת לשני פנים (כמאפיין את הסטירה): האחת – שמשון, הקורא לעזרת האל (קורא הדורות מראש⁶⁸), אכן חזר בתשובה אל אלוהיו ואל

64. זקוביץ, שם, עמ' 149: תכליתו של מעשה עין הקורא הוא לגמד את דמותו של שמשון. עיי"ש במפורט.

65. כך נראה להשלים.

66. אוכמני, תכנים וצורות, א', תל אביב תשל"ז, עמ' 123: "אלהים מתוך המכונה" אמצעי, שהיה מקובל בטרגדיה היוונית - - - לשם פתרון הקונפליקט הדרמטי בגזירת האלוהות - - - כיום מכנים בספרות בשם זה כל פתרון שרירותי, מפתיע "מודבק" - - - .

67. השווה ניסן אררט, "ספר איוב כדרמה סטירית", שאנן, תשס"ה, עמ' 29-65.

68. ישעיהו מ"א, ד.

עמו; והשנייה: שמשון רואה עצמו – כמי שהאל הקורא [בשמו] (כי אני ד' הקורא בשמך)⁶⁹ אכן בחר בו להיות שופט-מושיע לישראל.

לפיכך יכול העורך-המחבר לסיים ולומר (באירוניה): האיש ההפכך הזה (בלי לנקוב בשמו!) מכאן ואילך (כ): וישפוט את ישראל בימי פלשתים עשרים שנה, והוא מוסיף ומבאר: כדבר כזה-אפשר שיהיה, משום שבימים ההם אין מלך בישראל – איש הישר בעיניו יעשה... – כפי שהוא מציין בסיום הספר (כ"א, כה).

חתימה

העורך-המחבר של ספר שופטים סמך לדרמה הסטירית (לפי הצעתנו) שמשון "הגיבור" הנלעג (שופטים י"ד-טו) את הדרמה ההרואית שמשון "המשחק" (שם, ט"ז, ד-כא). טעם הדבר מבואר בספרי "הדרמה במקרא":⁷⁰ סיפור מות-שמשון הוא שיא סיפורי-שמשון:

כאן מגיעה לשיאה מגמתו של הנביא-הסופר (מחבר ספר שופטים) – בתיאור הירידה ברמתם האישית של "השופטים" (שמשום-כך מסופר על פעולתם שלא בסדר כרונולוגי). סיפורנו הוא 'שיא' בביטוי האנרכיה המדינית, החברתית והדתית של "תקופת השופטים".

הסופר ביקש להבליט את תהליך הסתאבותו של שמשון (מי שנועד להיות "שופט", האמור לפעול עפ"י הדין וההגיון ו"להושיע את ישראל") – עד כדי בגידה ביעודו – כשהוא מבליט את היותו אנוכי ומי שאינו שולט ביצריו. הסופר בחר לתאר את נפילתו של אחד "הנפילים" (הבלתי-אהודים על המקרא), בידי ("עבריה" ⁷¹) בוגדנית, בסיפור, הערוך כדרמה במבנה אפיזודי דווקא.

במחזה, הערוך בשתי "מערכות" (בהן משולבים, למעשה, שני סיפורים נפרדים: בנחל-שורק ובעזה), הציב היוצר "תמונות" מקבילות ומנוגדות זו לזו:

במערכה הראשונה – "המשחק" של דלילה בשמשון: שמשון – האתגר לפלשתים בתמונה א' – מהתל בדלילה בתמונה ב', ונופל ברשתה – בתמונה ג'.

69. ישעיהו מ"ה, ג; וראה (בצלאל) שמות ל"א, ב.

70. אררט, שם, עמודים 154-155.

71. ראה אנציקלופדיה מקראית, ב', בערך דלילה, עמ' 656: "ואין ראייה לכך שהייתה פלשתית". עובדת היותה "עברית" מבארת את יחס סרני פלשתים אליה (הם אינם מאיימים לשרוף את ביתה כאת בית התימנית); וכן מבארת מניין ידיעתה את חוקי "נזיר-המלחמה" – בשעה שמשון מגלה לה את לבו. וע' לאחרונה אמית (תשס"ד), "אני דלילה – קרבן של הפרשנות", בית מקרא, קע"ח, עמ' 1-18.

לעומת זאת, במערכה השנייה – "המשחק" של שמשון בפלשתים: הפלשתים משפילים את שמשון בתמונה א'; מהתלים בו – בתמונה ב', ונופלים ברשתו – בתמונה ג'.

נשים לב: בתמונות המקבילות יש שימושי-לשון זהים ודומים. רק בתמונה ג', בשתי המערכות, יש אזכור שם-ד'. והוא, לפי הצעתנו, בשיא הדרמה – בביטוי המרמז על המסר העיקרי: "הגיבור" האמיתי אינו שמשון בעל הכוח המאגי, אלא אלהים – והוא לא ידע, כי ד' סר מעליו, ידיעה, אשר אליה יגיע שמשון-העיוור, רק בסוף המחזה.

זאת – ועוד:

הקבלת "הפתיחה" של הדרמה אל "הסיום", לפי הצעתנו, מחזקת את אירוניה של הכתוב בשיאה של המערכה השנייה: ויהיו המתים אשר המית במותו – רבים מאשר המית בחייו. הגיבור המתבודד בפתח המחזה, המרוכז בעצמו, השקוע בנשים עד כדי שכחת שמו,⁷² הופך לאחר מותו, לגיבור בעיני כל: והוא שפט את ישראל על-כורחו...

על כך נוסיף ונאמר:

מסתבר, כי גם **במות שמשון** – במחזה השלישי בטרילוגיה על דמות שמשון – נזקק העורך-המחבר לסממני הסטירה. וזאת – בדומה למה שמצאנו, בספרנו "הדרמה במקרא", בסיפור **הולדת שמשון** כדרמה במבנה קלימטי.⁷³

נמצא: כדרך הסטירה – על דרך הרמיזה בלבד – בחר הסטיריקון הישראלי להציג את שמשון כקריקטורה של דמות הגיבור המיתי המוכר למאזיניו.⁷⁴ בכך העצים את הנלעג בדמותו כ'שופט-מושיע' כושל.

72. יושם לב: בפתיחה אין שם שמשון נזכר אלא **ושמה דלילה**. גם בסיום – (ט"ז, לא) אין שמו נזכר אלא: **ויקברו אותו... בקבר מנוח אביו**.

73. אררט, **שם**, עמודים 147-152.

74. במעשה זה נעשה הסטיריקון שותף לתהליך הדה-מיתולוגיזציה של המקרא.

ראה יחזקאל קויפמן, **ספר שופטים**, ירושלים, 1962, עמ' 238; 243-244.

גרשון גלילי, **שופטים, עולם התנ"ך**, תל אביב 1994, עמ' 112.

זקוביץ, **שם**, עמ' 16; 236-238.

אמית, **שם**, עמ' 216.

ראשוני משפחת קלונימוס (הסב, האב והנכד) והגירתם מלוקה – למגנצה

מבוא

סיפור הגירתה של משפחת קלונימוס מלוקה שבאיטליה – למגנצה, הוא אחת מן המסורות הידועות ביותר בתולדות היהודים באשכנז בימי הביניים המוקדמים. סיפור זה נדון הרבה בספרות המחקר – החל מימיה הראשונים של תנועת "חכמת ישראל". ראשוני החכמים והחוקרים נטו לזקוף בעיקר לזכותה של משפחת קלונימוס בעקבות ההגירה – את העובדה, שקהילות שו"ם: שפיר(א), וורמייזא (או וורמס) ומגנצה – קמו והיו למרכזי לימוד התורה בגרמניה בראשית ימי הביניים, ומהן – תורה והוראה יוצאות לכל קהילות ישראל באשכנז. "חכמי אשכנז", "ישיבות אשכנז", "מנהג אשכנז" וכיוצא באלה – כל אלה קמו ונוסדו בעקבות הגירתה של משפחת קלונימוס מלוקה – למגנצה. מטרת מאמר זה הוא לבחון את נכונותה של מסקנה גורפת זו – תוך כדי עמידה על מקומם ועל תרומתם של הסב, האב והנכד במשפחת קלונימוס. עיוננו יסתייע בניתוח הדברים אצל פרופ' אברהם גרוסמן, שבספרו "חכמי אשכנז הראשונים" – הקדיש פרק לעיון במקורותיו של סיפור ההגירה¹.

תאריכים: תולדות היהודים בימי הביניים, חכמי אשכנז, קהילות שו"ם, משפחת קלונימוס.
מילות מפתח: משה ברבי קלונימוס, ר' משולם בן קלונימוס, ר' קלונימוס בן משה, ר' קלונימוס הפרנס, רב שריקא גאון, רב האי גאון, קהילות שו"ם, לוקה, ארלדי, המלך קרלא, קרובות, פיוטים, מערופיא.

1. א. גרוסמן, **חכמי אשכנז הראשונים, מהדורה שנייה**, ירושלים, תשמ"ח, עמ' 29-63.

1. המקורות לסיפור ההגירה

המסורת על הגירתה של משפחת קלונימוס נשתמרה בשני מקורות עיקריים שבדפוס ובמקור שלישי, שנמצא עדיין בכתב יד:

בשני מקורות עיקריים נשתמרה המסורת על הגירתה של משפחת קלונימוס:
פירוש התפילות לר' אלעזר מוורמייזא ותשובת מהרש"ל:

א וקבלו סוד תקון התפלות ושאר סודות רב מרב עד אביו [אבן] אהרן בנו של ר' שמואל הנשיא, אשר עלה מבבל משום מעשה שהיה והוצרך ללך נע ונד בארץ. ובא בארץ לומברדיאה בעיר אחת ששמה לוקא, ושם מצא רבי משה שפייט "אימת נוראותיך" ומסר כל סודותיו לו. הוא רבי משה בר קלונימוס בן רבי משלם בן רבי קלונימוס בן רבי יהודה²⁴. הוא היה הראשון שיצא מלומבארדיאה והוא ובניו רבי קלונימוס ורבי יקותיאל, וקרובו רבי איתאל ושאר אנשים חשובים הביאם המלך קרל"א עמו מארץ לומברדיאה והושיבם במגנצ"א. ושם פרו וישרצו וירבו במאד מאד. (מפירוש התפילה לר"א מוורמייזא, ישי"ר מקנדיאה, מצרף לחכמה, דף יד ע"ב. עלפי דפוס ראשון, שפ"ט²⁵).

ב וכל החסידים הקדושים הללו יצאו מזרעו של ר' משול' הגדול בן רבינו קלונימו' בן ר' משה הזקן, אשר הוליד ר' חננאל ואת ר' קלונימוס ואת רבינו איתאל ואת רבינו יקותיאל משפ"רא. ורבינו משה הזקן הוא אשר יסד את "אימת נוראותיך". הוא רבי משה הזקן בין רבי קלונימוס בן רבינו יקותיאל בן רבינו משה בן רבנא משלם בן רבנא איתאל בן רבנא משלם זל"ע. ורבינו משה הזקן הביאו המלך קרל"א עמו ממדינת לוקא בשנת תתמט לחורבן הבית שיבנה במהרה בימינו אמן אמן סלה. ע"כ קבלתי ואתה חכם תוסיף לקח. דברי שלמה לור"א. (תשובות מהרש"ל, סימן כט. עלפי דפוס ראשון: לובלין, של"ד).

ג כתב"יד פריס 646 וכתב"יד גינצבורג 119³⁰:

ובימי הקדמונים כשהיו מגיעים עד כאן "לשם תפארתך" היה שליח ציבור עומד ומתחיל לאלתר "ישתבח שמך". וכשבא הגאון רבנא משה מלוקא בן רבינו קלונימוס בימי המלך קרל"א למדינת מגנצא היה מנהיג את בני דורו לומר מכאן ואילך עד "ושמו אחד", כי גדול הדור היה ואין כל דבר נעלם ממנו, הוא רבנא משה הזקן שיסד קרובת "אימת נוראותיך"...

א. המקור הראשון הוא מתוך הספר "מצרף לחכמה", שמחברו הוא יוסף שלמה רופא דילמדיגו, הידוע יותר בשם "יש"ר מקנדיאה"². איש זה היה חכם מופלא, שבזמנו הוערך ביותר על ידי כל חכמי זמנו, היהודים ואף הנוצרים.

2. יוסף שלמה רופא (= יש"ר), מצרף לחכמה, בסיליאה (= באזל) שפ"ט, דף י"ד ע"ב.

הקטע המצוטט כאן הוא מתוך פירוש התפילה לר' אלעזר מוורמייזא, אחד מן הדוברים החשובים ביותר של תנועת "חסידי אשכנז", הידוע בעיקר בשל ספרו הגדול "ספר הרוקח".

ב. המקור השני לקוח מתוך ספרו של ר' שלמה לוריא, "תשובות מהרש"ל"³. ר' שלמה לוריא היה ראש וראשון לחכמי פולין במאה ה-16, מגדולי הפוסקים ופרשני התלמוד במאות האחרונות.

בתשובה, המובאת כאן בקובץ "תשובות מהרש"ל" בסימן כ"ט – נתבקש המהרש"ל לתת רשימה של "סדר היחס", כלומר רשימת חכמי התורה דור אחר דור מימי הביניים הראשונים ועד זמנו. בתחילת התשובה הוא מודיע: "סדר היחס אין לי בו קבלה מוחלטת, ואעתיק לך מה שמצאתי מועתק".

למרות ההבדלים בין שני המקורות הללו – עולה התמונה הכללית של סיפור ההגירה: ההגירה אירעה בימיו של ר' משה בר' קלונימוס (= ר' משה ה"זקן"), הידוע כמחבר הקרובה "אימת נוראותיד". ר' משה ה"זקן" הוא שיצא ממדינת לומברדיה והביאו "המלך קרלא" עמו ממדינת (= מן העיר) לוקא (היום, סמוכה לעיר פיזה בטוסקנה, איטליה) והושיבו במגנצא, ושם "פרו וישרצו וירבו במאד מאד".

יחד עם ר' משה ה"זקן", ראש המהגרים, נזכרים גם בניו: ר' קלונימוס ור' יקותיאל, שאף הם התיישבו שם.

ממקורות אחרים אנו יודעים, שהנכד, ר' משולם בן קלונימוס, הנקרא בפי חכמי הדור שאחריו: ר' משולם "הגדול" – נחשב לגדול-הדור באירופה בדור שלפני רש"י ורבנו גרשום מאור הגולה. מאחר שמסורת-ההגירה נמצאת בשני המקורות (וכן במקור השלישי שיידון להלן), אין להטיל ספק במהימנותה ההיסטורית. על ר' משה ה"זקן", ראש המהגרים, כמעט לא נמסר דבר בשני המקורות הללו, זולת הידיעה, שהוא מחברה של הקרובה "אימת נוראותיד". ואכן פיוט זה מצוי עד היום ב"מחזור פסח לפי מנהג בני אשכנז"⁴, והוא "קרובה", הנאמרת בתחילת חזרת הש"ץ ביום שמיני של פסח.

ג. מהמקור השלישי: כתב-יד פאריס 646 וכתב-יד גינצבורג 119 – עולה ידיעה נוספת על ר' משה ה"זקן":

3. ר' שלמה לוריא, **תשובות מהרש"ל**, לובלין, של"ד, סימן כט.

4. ד. גולדשמידט, **מחזור פסח לפי מנהג בני אשכנז**, ירושלים, תשנ"ג, עמ' 514.

לא רק שהוא המחבר של הפיוט "אימת נוראותיך", אלא הוא זה שהניע את בני מגנצה לשנות את מנהגם הקדום בתפילת שחרית ולהוסיף על פסוקי דזמרה גם את אמירת "שירת הים".

הכותב מציין: "כי גדול הדור היה ואין כל דבר נעלם ממנו", כלומר, כשהגיע ר' משה מלוקה – למגנצה, היה כבר מפורסם כגדול בתורה, ובכוח סמכותו הצליח להנהיג מנהג זה של אמירת "שירת הים" בתפילה שחרית על-פי מנהג בני רומא⁵.

2. שאלת זמן ההגירה

כפי שנאמר לעיל, הרי מבחינה מתודולוגית אין סיבה של ממש לפקפק באמיתותה של המסורת, המובאת במקורות דלעיל על הגירתה של משפחת קלונימוס, וזאת – אף-על-פי שכל המקורות, שבהם הוזכר סיפור ההגירה, נובעים ממקור אחד, והוא – בית מדרשם של חסידי אשכנז, ובמיוחד – זה של ר"א מוורמייזה. חסידי אשכנז טיפחו את המסורת, שהם ממשיכי דרכם של הקדמונים, שיסדו את הקהילות הקדושות, ומשום-כך הקפידו לשמר את הידיעות ההיסטוריות, שהיו מצויות אז על סיפור ההגירה.

אלא שבסיפור ההגירה, כפי שהוא מובא במקורות דלעיל, ישנה בעיה כרונולוגית:

"המלך קרלא" סתם הוא בדרך כלל קרל הגדול, מלך הפרנקים וקיסר המערב, שהוכתר ברומא בשנת 800 כקיסר האימפריה הרומית הקדושה של בני העם הגרמני. קרל הגדול חי בין השנים: 742-814 לסה"נ.

מתעוררת השאלה: האם הגירתה של משפחת קלונימוס אירעה בתקופה כה קדומה (בסוף המאה ה-8 או תחילת המאה ה-9)?

כך סברו חוקריה הראשונים של חכמת ישראל, וביניהם – שד"ל גרץ וגידמן:

החוקרים הנ"ל הסתמכו על מגמתו של קרל הגדול לעודד את פיתוח המסחר ואת הקידמה בממלכתו הגדולה ועל מנהגו לטפח תרבות והשכלה.

5. ר' שמחה מויטרי, **מחזור ויטרי** (ההדיר: שמעון הלוי איש הורוביץ), נירנבערג, תרפ"ג, עמ' 225-227.

לעומתם, הועלו שתי הצעות אחרות:

1. א. איגוס בספרו URBAN CIVILIZATION – סובר, שמדובר בקיסר קרל "הקירח" (840-872 לסה"נ) או קרל "השמך" (מת ב-888 לסה"נ), וההגירה אירעה אפוא בסביבות שנת 880.

2. ב"צ דינור, י"מ אלבוגן וחוקרים נוספים (וכן הכותבים ב"גרמניה יודאיקה") – סוברים, שההגירה אירעה בסביבות שנת 982 לסה"נ, והקיסר שבו מדובר הוא אוטו השני, שהיה בן שושלת הקיסרים הסקסיים.

פרופ' גרוסמן – בספרו "חכמי אשכנז הראשונים" – הולך בדרך הפוכה מזו שהלכו בה החוקרים שלפניו:

במקום לזהות את "המלך קרלא" – ולזהות, מיהו הקיסר, שהיה לו עניין בהבאתה של המשפחה מאיטליה לגרמניה – הוא מציע להיאחז בפרט הראלי היחיד שבסיפור, והוא המניין: שנת תתמ"ט=917 לסה"נ (לפי מניינם של הקדמונים, שקבעו, ששנת החורבן הייתה שנת 68) ולדחות את שאר הפרטים, שאינם תואמים את התאריך הזה. נקיטת התאריך הזה, תתמ"ט, ולא עיגולו לתאריך עגול יותר כמו תת"ן – מראה, שפרט זה היה נחשב אצל מהרש"ל כעובדה מוצקה.

על שאר החלקים בסיפור, ובמיוחד – על סדר היחס במשפחת קלונימוס בן אחר אב, מעיד מהרש"ל עצמו בפתיחת דבריו ואומר: "סדר היחס אין לי קבלה מוחלטת. . . . אכן אעתיק לך מה שמצאתי הועתק".

ייתכן אפוא, כי הסיפור על הבאת המשפחה ע"י "המלך קרלא" בא לציין את יחס הטוב של הקיסרים ליהודים בימי הביניים המוקדמים, יחס, שנשתנה לרעה החל מסוף המאה ה-11. אפשר, שמשתקפת כאן גם המגמה, שאנו מוצאים אצל הנוצרים במאות ה-12 וה-13 לתלות בקרל הגדול אירועים היסטוריים מכריעים, ואפשר, שמגמה זו חדרה גם אל היהודים.

אם אנו מקבלים את התאריך, שנוקב בו מהרש"ל – 917 – כשנת הגירתה של המשפחה, הרי אנו יכולים לתת כרונולוגיה משוערת לפעולתם של הגדולים בבניה של משפחה זו:

אם אכן הגיע ר' משה למגנצא בשנת 917, ואם אכן עלה בידו לשנות את מנהג התפילה שם, הרי שכבר אז היה חכם מפורסם, במיטב שנותיו. לפי זה מסתבר, שזמן פעולתו של הבן, ר' קלונימוס, היה באמצע המאה ה-10, ואילו הנכד, ר' משולם "הגדול", פעל, כנראה, במחצית השנייה של המאה ה-10 וחי, כנראה, עד שנת 1000, ואולי אף מעט מאוחר מזה.

3. על הסב, האב והנכד

בסיכומם של הדברים נראה לנו :

א. על הסב, ר' משה "הזקן", לא ידוע כמעט דבר. הידיעה היחידה שנשתמרה בידינו היא, שהוא מחברה של הקרובה "אימת נוראותיך", הנאמרת ביום שמיני של פסח.

אמנם, כמה חוקרים ראשונים ניסו להטיל ספק בקביעה זו, אך נראה, שאין מקום לספקוניהם. ניתן למצוא הוכחה בכך ששמו "משה ברבי קלונימוש" חתום באקרוסטיכון של פיוט זה.

תשובות ופירושים בהלכה – לא הגיעו ממנו אלינו, זולת הידיעה, שהובאה לעיל, שהוא החכם, שהנהיג במגנצה את אמירת "שירת הים" בתפילת שחרית על-פי מנהג בני רומא. וצריך לזכור: כתיבת פיוטים הייתה חלק מעיסוקם הספרותי של החכמים בדורות אלו, ואכן עסקו בכך גדולי החכמים אז.

ב. על האב, ר' קלונימוס, יש בידינו קצת יותר ידיעות, אם כי גם אלה אינן מרובות. רש"י⁶ מביא פירוש, "ששמע" מבית מדרשו של רבו המובהק, ר' יעקב בן יקר, ומעיר, שזהו פירושו של ר' משולם בן קלונימוס. הוא מכנה את ר' קלונימוס "גאון".

בעלי-התוספות במסכת מנחות ק"ט ע"ב⁷ (שלפי פרופ' אורבך⁸ הן מבית מדרשו של ר' שמשון משנץ) עוטים את דמותו של ר' קלונימוס בהילה של סוד ומסתורין. וזו לשונם: "ורבנו קלונימוס, אביו של ר' משולם, הגיה כלשון שני בשעת פטירתו וכו'. ושלשה דברים הגיה כמפי נבואה בשעת פטירתו. זאת ועוד אחרת..."

כמו-כן נזכרו רבנו קלונימוס ורבנו, רבנו משולם, בתשובת רבנו גרשום מאור הגולה⁹ – כחכמים גדולים, שפייטו קרובות ופיוטים לשבתות ולרגלים (והם נזכרים יחד עם גדולי הפייטנים הקדומים: ינאי ור' אלעזר הקליר¹⁰).

6. זבחים מ"ה ע"ב ד"ה ה"ג נומי ר' שמעון.

7. מנחות ק"ט ע"ב ד"ה בתחילה.

8. א"א אורבך, בעלי התוספות, כרך שני, ירושלים, תשמ"ו, עמ' 663-665.

9. ש' אידלברג, תשובות רבינו גרשם מאור הגולה, ניו יורק, תשט"ז, עמ' 56.

10. תשובות רגמ"ה, שם, סימן א'.

רוב דברי תורתו אבדו, כפי שאירע לרוב חכמי אשכנז הקדומים מן המאות ה-10 וה-11, אך, מכל מקום, שרידים מהם נוכל למצוא בדבריהם של הראב"ן, ה"אור זרוע", הטור (שהביא תשובה בשמו בכותרת "תשובת גאון"), רבנו תם ב"ספר הישר" (בכינוי "רבנא קלונימוס"), ב"שבלי הלקט" וב"ספר העיטור".

האמור לעיל מצביע על העובדה, כי רבנו קלונימוס היה נחשב בזמנו לגדול-הדור (או אחד מגדולי-הדור) באירופה, וכנראה, עמד בקשרים עם גאוני בבל.

אחד מגדולי חוקרי חכמת ישראל, יואל הכהן מילר, הוציא בברלין מחברת קטנה בשם "תשובות רבנו קלונימוס מלוקא"¹¹, ובה ליקט את הפרטים המועטים על אודותיו, וכן – את התשובות המעטות ששרדו ממנו, שנמצאו מפורזות בכמה קבצים, שבהם מובאות תשובות גאוני וקדמונים.

מילר מנסה במחברתו שם (עמ' 2-3) להתחקות על גלגוליו ועל מקומות מושבו של ר' קלונימוס:

לדעתו, נכון, אמנם, כי מקורה של המשפחה הוא בלוקה שבאיטליה, אבל תקופה מסוימת ישב ר' קלונימוס עם בנו, ר' משולם, במגנצה שבגרמניה (אנו מוצאים משא ומתן ישיר בהלכה, בין בנו, ר' משולם, לבין ר' יהודה, בעל ספר הדינים, ור' אליעזר הגדול, ממשיכיו של רבנו גרשום במגנצה במחצית הראשונה של המאה ה-11). לאחר מכן, מתוך תשובותיו לשואלים מקהילות שונות ששרדו, נראה, לדעת מילר, שהוא ישב באחת מקהילות צרפת או לורן (=לותרנגיה), ומשם הוא השיב תשובות לשואלים מקהילות גרמניה וצרפת, ואפילו השיב לקהילת ארלדי (בימינו: ארל) בדרום צרפת. כך, למשל, הוא נדרש להשיב בעניין המעורפא (מונופול מסחרי, שיש ליהודים על לקוחות מסוימים) – דבר, שלא נודע בקהילות מחוץ לצרפת וגרמניה, ואפילו באיטליה הוא לא היה ידוע, כמו שלא היה ידוע עניין "חרם הישוב" או "חזקת הישוב".

מכל מקום, יש להעיר, שהחומר מועט מדי, ואין בו כדי לקבוע מסמרות בעניין מושבו וגלגוליו של ר' קלונימוס מלוקא.

ג. הנכד, ר' משולם – וכפי שרגילים לכנותו, בני הדורות הקרובים לו, ר' משולם "הגדול" – הוא, כנראה, הגדול והמפורסם ביותר במשפחת קלונימוס המפוארה. שרדו ממנו

11. יואל הכהן מיללער, **תשובות רבינו קלונימוס מלוקא**, ברלין, תרנ"א.

תשובות רבות יותר מתשובות כל חכם אחר במאה ה-10. כיום מצויות בידינו כ-90 מתשובותיו, המפוזרות בקבצים שונים בדפוס ובכתבי-יד. הוא פירש, כנראה, את פרקי-אבות, ושרידים מפירושו נשתמרו ב"ספר הערוך". כמו כן חיבר פיוטים וקרובות (כפי שנהגו כמעט כל חכמי הדורות ההם): המפורסם שבהם הוא סדר העבודה ליום הכיפורים, הפותח ב"אמיץ כח", והוא מצוי במחזור התפילה האשכנזי.

ההסתמכות הרבה של בני הדורות הבאים על פסקיו ועל תשובותיו – במיוחד בתחום של יסודות ארגון ומשטר בקהילות – מוכיחה, כי חכמים אלו ראו את ר' משולם כגדול-הדור, המתווה דרך בלימוד, בפסיקה ובמנהג.

למרות מעמדו הרם ופרסומו הגדול – אין כיום אפשרות לתת תיאור שלם של מסכת גלגוליו ומקומות מושבו:

החוקרים הראשונים נטו לראותו – כחלק ממשפחת קלונימוס שהשתקעה במגנצה. זאת – על סמך מה שנראה כמשא ומתן ישיר בינו לבין גדולי מגנצה במחצית הראשונה של המאה ה-11: ר' יהודה, בעל ספר הדינים, ור' אליעזר הגדול (כגון מה שנמצא בספר הפרדס סימן ר"צ: "ר' יהודה הכהן רצה להושיב (ישיבת שבעה) את רבנו משולם על זקיני ר' איתיאל באבלות, ולא הניחו ר' אליעזר הגדול נוחו עדן").

לעומת זאת, כיום מקובלת – כמעט על כל החוקרים – הדעה ההפוכה: ר' משולם, כנראה, חי ופעל רוב ימיו באיטליה. אין לדעת, אם יצא עם אביו וסבו למגנצה וחזר לאיטליה, או שלא נתיישב בגרמניה כל-עיקר.

לקביעה זו יש כמה סימנים ורמזים, שמצטרפים יחד להצביע בכיוון זה:

א. באחד מקובצי הגניזה הקהירית, הידוע בשם "גנזי שכטר"¹², נמצאת תשובה, שפתיחתה היא: "שאלות מרב משולם בן מרב (=רב) אנקלונימוס ממדינת לוכה אשר בארץ פרנגה לרבנו שרירא גאון והאיי אב זל".

המילה "אב" – משמעותה הוודאית היא, כפי שפירש גינצברג שם: "אב בית דין", כלומר התשובה נשלחה אל רבנו משולם, כשרב האיי היה עדיין אב בית דין, כלומר

12. לוי גינצברג, **גנזי שכטר**, ב', ניו-ארק תרפ"ט.

עדיין בימי גאונותו של רב שרירא, שנפטר בשנת 985 לסה"נ. הימצאותה של תשובת רב שרירא ורב האי בקהיר – ממקמת את הנמען במקום, הנמצא בקשרים קבועים עם חכמי המזרח. המקום המסתבר ביותר הוא איטליה.

(Fragment go; Leaf I, verso)

אלדרג אלרבע

שאלות מרב משולם בן מרב אנקולינימוס

ממדינת לוקה אשר בארץ פרנגה

לרבנו שרירא גאון והאיי אב ז"ל

א זבחים זה שאנו שוין בזבחים אדם ונומו מהו סנהדרין

ב בארבע מיתות דרך למלך

ג מצעא ודמפרשי רבנן אסימון מעות הניתנין

ד סוף ברכות ודאמרינן לענין בית הכסא

ב. תפוצת תשובותיו:

בין תשובותיו יש תשובות על שאלות – מגרמניה, כמה תשובות – לקהילות בדרום-צרפת (המחוז הידוע כיום בשם פרובנס), וכמה תשובות – לצרפת.

התשובה המעניינת ביותר היא זו שנשלחה לקהילת ארלד – היא ארל, היושבת על נהר רון, קרוב למקום שפכו אל הים התיכון, שבמאה ה-10 הייתה מרכז מסחרי חשוב ביותר. השאלה עוסקת בסוחרים יהודים, שבחרו לשבת מחוץ לחומת ארל, ובכך רצו להימנע מלשלם מס לקהילת ארל. תשובה זו נדפסה בקובץ "גנזי שכטר" מן הגניזה¹³.

גם תשובה זו ממקמת את ר' משולם במרכזו של מעגל גאוגרפי, שחוגו משתרע מדרום צרפת ועד למערבה של גרמניה.

ג. בעל "העיטור" – ר' יצחק בן אבא מארי ממרשיליא, שחי במאה ה-11 בפרובנס – בספרו הגדול "ספר העיטור" מרבה להביא חומר ממקורות קדומים. באחד מפסקיו¹⁴ הוא כותב כך: "ומסתברא טעמא דרבנו משולם בר' קלוינימוס מלוקא שהשיב לבי"ד שבארלדי". מכאן, שגם הוא מזהה אותו כבן לוקא באיטליה.

13. לוי גינצברג, **גנזי שכטר**, ב', עמ' 270.

14. שיתוף חלק א' (ט"ו ע"א).

ד. זאת – ועוד :

החוקר אלכסנדר שייבר – מחשובי חוקרי חכמת ישראל, שפעל בבודפשט במחצית השנייה של המאה ה-20 – פרסם מכתב-יד, בספר היובל למאהלר (תשל"ד) איגרת של ר' משולם אל קהילת קושטא, המסייעת להם בעניין מחלוקתם עם הקראים במקומם¹⁵. את דבריו של ר' משולם הביא, ברמז ובקיצור, ר' אברהם אבן עזרא, בשם "חכם אחד שברומי", בפירושו לויקרא כ"ג, יא.

גם עובדה זו ממקמת את ר' משולם במקום מרכזי בין המזרח למערב, וכנראה, באיטליה.

כל הסימנים הללו, בהצטלבותם, מחזקים את ההשערה: רבנו משולם, גדול ההלכה בדורו (המחצית השנייה של המאה ה-10), הוא אמנם נכדו של ר' משה ה"זקן", שעמד בראש קבוצת המהגרים, שהיגרו מלוקה – למגנצה, אך הוא עצמו חי ופעל, כנראה, רוב ימיו בלוקה שבאיטליה, ומצודתו הייתה פרושה על כל קהילות ישראל במזרח ובמערב, שהיו להן קשרים עם איטליה.

ה. לבסוף, אנו שומעים על אודות בנו של רבנו משולם, רבנו קלונימוס, בקשר לפיוט הידוע "ונתנה תוקף", הנאמר בימים הנוראים על-פי המחזור האשכנזי :

ר' יצחק ב"ר משה מווינה, בעל "אור זרוע", המספר את הסיפור בר' אמנון וכל מה שאירע לו עם ההגמון, שביקש להעבירו על דתו - מסיים את הסיפור במילים אלה :

"ביום השלישי לטהרתו נראה במראות הלילה לרבנא קלונימוס בן רבנא משולם בן רבנא קלונימוס בן רבנא משה בן רבנא קלונימוס, ולימד לו (=אותו) את הפיוט ההוא 'ונתנה תוקף קדושת היום', ויצו עליו לשלוח אותו בכל תפוצות הגולה – להיות לו עד וזכרון. ויעש הגאון כן".

15. את קיצורה של איגרת זו הביא א. גרוסמן בספרו **חכמי אשכנז הראשונים, מהדורה שנייה**, ירושלים, תשמ"ט, עמ' 59.



שדירתו של שמעון בארלדי¹¹⁵ [ה]..... מקום ויושב שם
 והוטף מיד התגרין מה שמביאים בארלדי..... [ונן]טל
 את צדו שקנוי לו ומביא הוא את הבגדים בארלדי ומ... הוא את
 ת[גרין]...
 מזנו וגורע את חוקו ואין לך עיוות גדול מזה. ושאמ... [שמעון] [ה]מדינה
 5 אני דר ואין לו לחוש על הגזיר' אין ממש בדבריו לפי...
 היה דר ובשם שחלה הגזיר' על הקהל כך חלה עליו...
 הסחור' ארלדי הוא והוא מקדימם בדרך ומונעם מלבוא ב[ארל']די...
 הוא שאותן עיירות שסביבות ארלדי ארלדי היא חשובה...
 לפי שארלדי קהל גדול המק' יוסיף עליה בהם [אלף] פעמים וגדול ...
 10 ובכל דבר הילכך אין לו לעבור על גזיר'... ל ומשל' קנס

סיכום

החומר, המצוי בידינו היום, מאפשר לסכם את פעולתה של משפחת קלונימוס ואת מקומה בתולדות לימוד התורה באשכנז בימי הביניים המוקדמים – בדברים הבאים:

1. התפיסה הגורסת, כי אישי משפחת קלונימוס בפעולתם הספרותית הענפה הם הגורם העיקרי לפריחתם של מרכזי התורה בגרמניה – בעיקר במגנצה ובוורמייזה – היא תפיסה מוגזמת מדי. בשרידים המצויים של היצירה ההלכתית האשכנזית מהמאה ה-11 ואילך – מקומם של אישי משפחה הוא די צנוע, וחלקן של משפחות חכמים אחרות, כגון בני משפחת מכיר ובני משפחת אבון – רב יותר.
- מכל מקום, בני משפחת קלונימוס תופסים חלק מכריע בפיתוחה של שירת הקודש – הפיוט לסוגיו השונים, וכן בפיתוחם של תורת-הסוד ושל רמזי-התפילה. עניינים אלו עיצבו את דמותה ואת השקפת עולמה של הקהילה האשכנזית אפילו יותר מן היצירה ההלכתית.
2. אכן מקרב בני משפחת קלונימוס מוצאים אנו רבים, המשמשים פרנסי קהילות ישראל ערב גזירות תתנ"ו [=1096] (כולל הפרנס, ר' קלונימוס, שעמד בראש הנלחמים בפורעים במגנצה בארמון הבישוף). גם מעמדת מנהיגות זו – השפיעו בני קלונימוס על דמותה של קהילת אשכנז לדורותיה.

יסודות קבליים בכתביהם של תלמידי המגיד ממזריטש

מבוא

הורתה ולידתה של החסידות – באישיותו של הבעל שם טוב ותלמידיו – ר' יעקב-יוסף מפולנאה והמגיד, ר' דב ממזריטש :

הראשון היה הוגה-הדעות החסידי הראשון, שהפיץ את תורת הבעש"ט בכתביו.

השני, יורשו של הבעש"ט בהנהגה, הקים את החצר החסידית הראשונה, שאליה נתלקטו גדולי החסידות של הדור הבא – כמו ר' נחום-מנחם מטשרנוביל, ר' זאב מזייטומיר, ר' אלימלך מליז'נסק, ר' שניאור-זלמן מלאדי, ר' לוי-יצחק מברדיצ'ב, ר' חיים-חייקה מאמדור, ר' אהרון מקרלין ואחרים.

מאמר זה ידון בנושאים קבליים, שהועברו לחסידות ופותחו על ידה, כפי שעולה מכתביהם של גדולי הדור, תלמידי המגיד ממזריטש :

מאור עינים, לר' מנחם-נחום מטשרנוביל, ירושלים תשנ"ט.

נעם אלימלך, לר' אלימלך מליז'נסק, ירושלים תש"ך.

אור המאיר, לר' מאיר מזייטומיר, ירושלים תשנ"ה.

דגל מחנה אפרים, לר' אפרים מסדילקוב, נכד הבעש"ט, ירושלים חש"ד.

מאור ושמש, לר' קלונימוס-קלמן עפשטיין, תלמידו של ר' אלימלך מליז'נסק, ירושלים תשנ"ב.

החל מהבעש"ט והמגיד ממזריטש ותלמידיו – עסקה החסידות באימנצייה האלוקית [=הנוכחות האלוקית] בעולם :

תאריכים: קבלה, חסידות, תלמידי המגיד, ניצוצות, העלאת ניצוצות, שכינה, גלות השכינה, אותיות.

מילות מפתח: ניצוצות-קדושה, קליפות, גלות השכינה וגאולה השכינה, תיקון מלמעלה ותיקון ממטה, עולמות עליונים, אותיות התורה.

לפי שיטה זו, אין לך דבר בעולם, שאין בו יסוד אלוקי. עצם קיומו של דבר מסוים – מורה על מציאות אלוקית השוכנת בו, שאלמלא כן, לא היה קיים.

בתחום זה ממשיכה החסידות את דרכה של הקבלה, אולם בהבדל רעיוני חשוב:

הקבלה דיברה על אלוקים טרנסצנדנטי, שהגם שקרני אורו מתפשטות ממנו וממלאות את העולם, הוא עצמו נעלם, מרוחק ונסתר. רק השתקפות אורו הנאצל ממנו מצויה בעולם.

לא כן – החסידות: חידושה הוא, שהאלוקים נמצא בכל מקום וממלא בעצמיותו את מהותו של העולם¹.

ר' אפרים מסדילקוב מעמידנו על כך, ש"לית אתר פנוי מניה", היינו, הקב"ה נמצא בכל מקום: "שאין שום דבר בעולם שלא יהיה בו בחינת אלוקות המחייה והמקיים את הדבר ההוא", ולפיכך, מציין ר' אפרים: "בכל דבר שעוסק בו אפילו בדברים גשמיים, הוא מדבק עצמו לשרשו, בחינת אלוקות שיש בו"².

באופן דומה כותב גם ר' קלמן-קלונימוס עפשטיין:

"והנה קוב"ה הוא עיקרא ושרשה דכל עלמין, והוא ממלא כל עלמין, ובתוך כל עלמין, ומסבב כל עלמין, ואין שום דבר, הן בפנימיות והן בחיצוניות, שלא יהיה בו שום פנימיות אלוקותו ממש"³.

א. העלאת הניצוצות

נושא "העלאת הניצוצות", שתפס מקום נכבד בקבלה ובחסידות – מקורו ברעיון הבריאה והשבירה, מיסודו של האר"י הקדוש:

בתורת הניצוצות של האר"י מתוארת בריאת העולם – כהאצלה של האור האלוקי אל מחוץ לתחומי הא-לוקות. ההנחה שהעולם נברא, מניחה גם שהוא זקוק למקום. אבל היכן ייברא, אם הקב"ה – מלוא כל הארץ כבודו?

לפיכך, מסבירה הקבלה הלוריאנית, שהקב"ה צמצם את עצמו אל מסתרי חביונו, ובחלל שנוצר – נברא העולם. בתהליך הבריאה נמשך אור חזק מאד אל הכלים שנבראו – כדי לקבלו, אולם מסיבות, שאינן ברורות כל צרכן, נשברו הכלים מחמת עצמת האור, שלא יכלו

1. ראה ערך חסידות, אנציקלופדיה עברית, כרך י"ז, עמ' 775.

2. דגל מחנה אפרים, כי תשא, עמ' 78.

3. מאור ושמש, עמ' תקנ"ה.

להכילו. האורות נתפזרו ושקעו בתהום, שהיא תחום ממשלת הקליפות והטומאה⁴. כתוצאה מכך – העולמות שנבראו מצויים בשליטתן של הקליפות, וניצוצות הקדושה משוקעים ושבויים ביניהן ומחכים לגאולתם⁵.

החסידות מיתנה רעיון זה – בהסבירה, שמצד אחד "מלוא כל הארץ כבודו", היינו, שקיימת נוכחות אלוקית בכל מקום, המקיימת את העולם, אבל מצד שני, זהו אור אלוקי, שניתק משורשו ונפל בשבי החומר⁶. [נושא זה יובהר בהרחבה בפרק הבא.]

מכאן ואילך נועד לאדם התפקיד – לגאול את הניצוצות הקדושים, שנפלו בשבי הקליפות והטומאה, ולהחזירם לשורשם, לצור מחצבתם:

"ונראה לי כי כל העניין הוא, כי כוונת השם יתברך היה בבריאת האדם בעולם הזה, להוציא ניצוצות הקדושים שבכל דבר ולהחזירם למעלה"⁷.

וכן: "ונראה שידוע מספרים קדושים, ממיתת ז' מלכים שנתפזרו הניצוצים הקדושים, והעיקר ביאת הנשמה לעולם הזה, שיפעל בעודו בעולם הזה, להעלות כל הניצוצים הקדושים שנפלו, שישנו בכל דבר ודבר ניצוצים קדושים שהם בשבירה. יראה ויבין האדם כל זאת, שכל דברים שלמטה הם רק ציונים לדברים רוחניים וקדושים, ולהעלות הכל למעלה למעלה לשרשו"⁸.

בקטע מסכם כולל בעל "מאור ושמש" את נושא הבריאה, הצמצום, השבירה ותפקיד האדם בהעלאתם:

"ונראה לרמוז בזה, כי הנה ידוע שהשם יתברך ברא העולמות לכבודו, להללו ולשבחו ולספר הודו, ושלשל העולמות בצמצום אחרי צמצום. ובעת הבריאה נפלו כמה אלפים ניצוצים קדושות כידוע. ועיקר עבודתנו להוציא היקר מזולל ולהעלות הניצוצין לשרשם, עד שנוכה שיהיה בירור העולמות, ושיתבררו (=וכשיתבררו) העולמות – אז תהיה הגאולה השלימה ותהיה תחית המתים"⁹.

הרב אליהו דסלר מבהיר את עניין העלאת הניצוצות בדרכו המיוחדת:

4. ראה על כך ע. שטיינזלץ, **באור התניא, ליקוטי אמרים יג-כו**, ירושלים תשנ"ז, עמ' 162.

5. ראה מ. אלטשולר, **הסוד המשיחי של החסידות**, חיפה תשס"ב, עמ' 268.

6. ראה ערך חסידות, בהערה 1.

7. **מאור ושמש**, ח"ב, עמ' תנ"ז.

8. **שם**, עמ' תקצ"ט.

9. **שם**, ח"ב, עמ' תפ"ד.

"וידוע מה שכתבו המקובלים שבכל עניין ותופעה, ואפילו ברע עצמו... ישנם ניצוצות הקדושה. וזהו ביאור הדברים: כל מה שאינו יכול בשום פנים לשמש ככלי לגילוי כבודו יתברך, אין לו מציאות כלל. ולכן כל דבר שבעולם ואפילו הרע על כל אופניו, אפשר לגלות בו איזו תועלת מתוך עצם שימוש ככלי לגילוי. ואפשרות זו לגילוי היא-היא ניצוץ הקדושה שבדבר. ובאשר האפשרות רחוקה, נמצא הניצוץ הקדוש בגלות בקרב המון הטומאה הסובבת אותו, עד שהצדיק יגאלנו מגלותו, בהפכו את האפשרות למציאות, ויתבטא רק גילוי כבודו ית' בכל. זהו אשר נקרא "ברור הניצוצות" או העלאת ניצוצות הקדושה"¹⁰.

תפקיד העלאת הניצוצות הקדושים שנפלו היה אמור להיות תפקידו של האדם בגן-עדן, וכאשר חטא, הוסיף טומאה, שפרנסה את הניצוצות הנופלים בשבי הטומאה:

"והנראה בזה, דהנה אם אדם הראשון לא היה פוגם, לא היה נטרד מגן עדן והיה מוליד בנים בגן עדן מסטרא דקדושה לבד, ולא היה שום תערובת רוח הטומאה. והיה הקב"ה משרה שכינתו בתחתונים, כמו שהיתה כוונת הבריאה. אך על-ידי חטא אדם הראשון, נתערב רע בטוב, ונפלו ניצוצי-נשמות לבין הקליפות..."¹¹.

אצל ר' חיים ויטאל עוד מודגש, שהניצוצות מצויים בכל דבר ובכל מקום:

"ואין לך דבר בעולם, בכל העולמות כולם, וכן בכל חלקי עשיה, כמו הדומם והצומח וחי ומדבר, שאין בכל אלו הניצוצין קדושה הניתנת תוך הקליפות וצריכין להתברר"¹².

וכיוצא בזה – בדברי בעל מאור ושמש:

"והנה הניצוצות נפלו בדומם, צומח, חי, מדבר. ולכן צריך האדם בכל עסקיו, הן באכילתו ובשתייתו ובמלבושיו ונות ביתו, בכולן יתכוין להעלות הניצוצים שבדומם, צומח, חי, מדבר, לקשרם לשרשם"¹³.

עד כה עסקנו בצורך להעלות ניצוצות קדושים שנפלו, אולם לא ברור, כיצד יש לעשות זאת.

גדולי החסידות נתנו דעתם על כך:

ר' זאב מז'יטומיר מבהיר, שחובתו של האדם בחייו לנצל את כל חכמתו ואף את עיסוקיו הגשמיים למטרה זו:

10. מכתב מאלהו, ח"ב, ירושלים תשנ"ז, עמ' 212.

11. מאור ושמש, ח"ב, עמ' תשי"ט.

12. ויטאל חיים, "שער הקליפות", ח"ב, פ"א, קיד' ע"ב, מבוא שערים, קארעץ תקמ"ג.

13. שם, ח"ב, עמ' תפ"ה.

"והעניין כי כבר זכרנו למעלה, היות חובת גברא המוטל עלינו לעשות בעולם הזה יומם ולילה, להתמיד ולהשתדל בעבודת בוראו ברוך הוא, להרגיש בעצמו רעבון נפשו השכליות (=השכלית), ויתאמץ בכל כוחו שלא תפסוק מאתו חכמת אלקות השופע עליו תמיד, להכניס החכמה והמדע בכל פרטי מעשיו, אפילו מעינייני גשמיים המוכרחים לצרכי גופו... להעלות משם ניצוצין קדישין שנתפשטו מרום המעלות עד מדרגת הנמוכים..."¹⁴.

אולם ההכוונה הברורה יותר היא, שמעשה המצוות והברכות הוא שמועיל להעלאת הניצוצות.

י. דן מסביר, שיכולתו של האדם מישראל להעלות ניצוצות, היינו, לפעול בתחום, שהוא בעצם תחום אלוקי – נובעת מהתפיסה, לפי קבלת האר"י, שהתורה ומצוותיה ניתנו לאדם – ככלי נשק סמליים במאבק בין הטוב לרע. עיי"ש¹⁵.

מצאנו בדברי ר' קלמן-קלונימוס :

"והנה איתא בכתבי האר"י ז"ל, שעיקר הברכה היא על-ידי שיורדין ניצוצות קדושות בפרי הארץ ובפירות האדמה ובפירות האילנות, שצריכים עליה. והעלאת הניצוצין היא, על-ידי הזדככות אדם וקיום המצוות, שכשזָהיר לברך על המאכל ברכה הראוי לו, הוא מעלה הניצוצין על-ידי זה, או בזהירות (= בהקפדה על) נטילת ידים. וכן בכל קיום המצוות מתעלין הניצוצין הקדושים. כל ניצוץ מתעלה במצוה הראוי לו כפי שרשו... ובכל מצוה שזָהיר בו האדם, מזדמן לידו ניצוץ קדוש שצריך עֲלֶיהָ בדבר זה, ועוזרו לקיים המצוה. וכן חס וחלילה להיפוך בעבירה, יוכל להזדמן לפניו ניצוץ שנפל בעניין זה ומחטיאו יותר"¹⁶.

ר' מנחם-נחום מעמידנו על הרעיון, שבאמצעות הברכות ממליכים את ה' :

"על כן צריך כל עובד ה' לראות על פנימיות הדבר האמור, שיהא כל מעשיו לשם שמים, באכילה ושתייה גם כן, להעלות ניצוצי הקדושה מן השבירה שהוא בחינת שביה וגלות, אל הקדושה העליונה, על-ידי הברכות שמברך וממליך את הבורא יתברך שמו על הדבר ההוא"¹⁷.

14. אור המאיר, ח"א עמ' נ"ה.

15. דן, י', המשיחיות היהודית המודרנית, אוניברסיטה משודרת, משרד הביטחון, 1999, עמ' 76.

16. מאור ושמש, ח"ב, עמ' תרכ"ה.

17. ר' מנחם-נחום מטשרנוביל, מאור עינים, עמ' ר"ו.

כבר בדור הראשון של החסידות, בדור תלמידי הבעש"ט, הדגישו, שתפקיד האדם הוא קודם-כל לגאול את הניצוצות שלו עצמו, ושנות חייו ניתנו לו – בהתאם לצרכיו בתחום זה, כפי שעולה מדברי ר' יעקב-יוסף מפולנאה, תלמיד-חבר של הבעש"ט:

"והאדם צריך להעלות ניצוצי נשמתו, הן על-ידי אכילתו או תורתו ותפילתו, עד שיברר כל ניצוציו שלו, אשר זה הוא תכלית בריאת האדם וסוד מספר ימיו, כמ"ש 'ומדת ימי מה היא', כי כמו שצריך לתקן ולהעלות הניצוצין במספר הימים, כך ניתן לו שני חייו. ופעמים שיורדין ניצוצי נשמתו על-ידי פגם עוונותיו בדומם, כמו בבית, שאדם שפגם שם, הוא הדר בבית זה... שיש בעצים ואבנים חומר שטח הבית מניצוצי נשמתו שירדו שם, עד שהאדם שב בבית – שב בתשובה, והחזיר והעלה ניצוצי נשמתו אל שרשן, מן הדומם אל בחינת האדם חי מדבר, וזה נקרא תשובה ששב אל מקורו, כי הכל הוא ניצוצי השכינה"¹⁸.

בחסידות מודגש הרעיון של התנועה הדו-סטריית שמלמעלה – למטה, ומלמטה – למעלה. האדם המברך גורם, שהשפע השמימי ששפע עליו, ירד ביתר שאת בעקבות ברכתו: "כשמברך האדם בקדושה על אכילתו ושתיתו, אז קונה הדבר ההוא, כאילו בראו, וממילא כשאוכל בקדושה... אזי היא לו האוכל והמשקה לרפואה לכל מיחושיו. וממילא על-ידי ברכות גורם עוד שפע שהשפיע הקב"ה עוד מזון לעולם, וממשיך השפע על כנסת ישראל"¹⁹.

בספרות החסידית מובא הרעיון הייחודי, שניצוצות קדושים, שנפלו בעת השבירה ושקעו בתהום הקליפות, כוללים גם נשמות, שנפלו למעמקי הטומאה.

ר' מנחם-נחום מטרנוביל מעמידנו על הרעיון, שנפילת נשמות נובעת מחטא אדם הראשון: "הנה נודע כי על-ידי חטא אדם הראשון ודורו שאחריו, נפלו ניצוצות הקדושים ונשמות בין העמים, ועל-ידי אותם ניצוצות הקדושים מתנהגים האומות וחיותן על-ידי זה. כי לולא זאת, לא היה להם חיות כלל, כי כל חיות הוא מהקדושה העליונה, ועל-ידי שנתלבשו בהם הנשמות הקדושות שנפלו ממקורן, יש להם חיות ושפע"²⁰.

לפי זה, הנשמות שנפלו – שקעו בין האומות, והן חלק מהניצוצות שנפלו לבין הקליפות.

תפקיד עם ישראל, לפי ר' מנחם-נחום, הוא להתפזר בין האומות ולהעלות משם ניצוצות:

18. תולדות יעקב-יוסף, קארעץ תק"ם, צ"ד ע"ב.

19. מאור ושמש, ח"א, עמ' רמ"ב.

20. מאור עינים, עמ' ס"ד.

"ולכן נתפזרו ישראל בין העמים כדי לברר הניצוצות מהן על-ידי הדעת והתורה שניתנה לישראל"²¹.

לאמור – מצד אחד, יש לעם ישראל תפקיד מיוחד בגאולת העולם, ולשם כך זכה בדעת ובתורה, אבל מצד שני, נתחייב העם גם בגלות ובסבל – כחלק ממילוי תפקיד זה.

לדעת ר' מנחם-נחום, העלאת נשמות היא חלק מתפקידו של הצדיק:

"העניין נודע שיש נפשות שנפלו ממדרגתם וצריכים להעלותם ולקשרם למעלה, וזה נעשה על-ידי הצדיק המקשר הכל ומעלם, והוא כי הצדיק קשור בבורא יתברך במחשבתו הקדושה"²².

יתר על כן, מטעים המחבר, שאף-על-פי שהצדיק קשור במחשבתו בבורא ית', יש לו גם קשר לאותן נשמות נפולות:

"ואותו הנפש והניצוץ החושק ורוצה לעלות מנפילתו בא אליו במחשבתו, הוא סימן שלהעלותו הוא מבקש ולהקימו מנפילתו" [שם].

ר' מנחם-נחום מוסיף נדבך נוסף:

הוא מסביר, ש"יש נשמות נפולות מששת ימי בראשית, ויש שנפולים בכל דור ודור ומתגלגלים, והם נע ונד ואינם יכולים לבוא אל ה' יתברך, כי אין להם במה לבוא. שבחיים חיותם עסקו בהבלי העולם הזה ולא עשו כלום. וכשהצדיק נופל ממדרגתו, ואחר כך קם... וכשקם ועולה אל ה' יתברך, מעלה עמו אותן נשמות הנ"ל"²³.

המחבר מוסיף כאן שני היבטים:

א. נפילת נשמות איננה קשורה רק לימי הבריאה, אלא זו תופעה, המתרחשת בכל דור ודור.

ב. נשמות אלו – אין להן יכולת לגאול את עצמן מחסרון זכויות, והן זקוקות לעזרה מהצדיק.

חידוש נוסף יש באמתחתו של המחבר:

21. שם.

22. שם, עמ' קע"ח. וכן מצינו בכתבי הרב אברהם יצחק הכהן קוק זצ"ל: "הדבקות העליונה לקב"ה שמתמדת בלב הצדיקים... היא מזכה את העולם כולו ומגינה על כל המעשים ומכרעת את ישראל לכף זכות, ומקרבת את הגאולה, ומעלה מעמקי שאול גם את הנשמות הנידחות..." [הדבקות הכללית, אורות הקדש, ח"ב, עמ' תס"ד].

23. מאור עיניים, עמ' קכ"ו.

"והנה אינו יכול להעלות אלא אותן נשמות שהם משרשו"²⁴.

היינו, לא כל צדיק יכול להעלות כל נשמה. לכל נשמה יש צדיק, שאליו קשור שורש נשמתה, ורק הוא יכול לסייע בידה ולהעלותה:

"כי הניצוצות השייכים לשורש נשמתו אי אפשר להיות להן עליה, כי אם על-ידי זה האדם (=האדם הזה) שהן שייכים לשורש נשמתו, שהן בחינת נפשו ממש"²⁵.

על נושא זה כותב הלל צייטלין דברים מאלפים:

"א-ל-עולם... מזמין (=מזמן) לכל אדם גואל – את השייך לשורש נשמתו, את הדברים שהוא, אותו אדם, צריך לגאול. לפיכך, חי כל אדם גואל בעולם המיוחד לו, רואה רק מה שהוא צריך לראות ומרגיש רק מה שהוא צריך להרגיש. כל אדם גואל יש לו מדרגה משלו. כשהוא תופש מדרגתו של חברו – הוא מעלה חרס בידו. ואולם כשהוא תופש את מדרגתו שלו – הרי כל העולם החיצוני, כל היש הסובב אותו, שייך לו לבדו... הכל בא אליו לדרוש תיקון"²⁶.

נוסף על כך, מעמידנו צייטלין על ממד נוסף, הקשור לזמן ולעצמים:

"וזהו הטעם שצריך כל אחד ליסע, זה למקום פלוני וזה למקום פלוני. כי הנהגת הבורא יתברך שמו שהוא יודע כי חלקי ניצוצות השייכים לנפשו, הן שם מלובשים במאכל או באיזה משא ומתן. ומסבב הבורא ב"ה סיבות, בכדי שילך האדם הלז שם, על-ידי שנותן לו בלבו חשק ומלביש לו הסיבה בדבר מה שיצטרך ליסע שם. ועיקר הכוונה שיאכל שם וישתה, או משא ומתן, ועל-ידי זה יעלה הניצוצות ההם"²⁷.

הרעיון מופיע גם בדברי ר' אפרים מסדילקוב, המזכירו בשם אביו-זקנו, הבעש"ט:

"על דרך ששמעתי... מאא"ז נ"ע (=נוחו עדן) זל"ה, כי יש לכל צדיק וצדיק ניצוצין קדישין השייכים לשורש נשמתו, אשר צריך לתקן ולהעלותם. ואפילו משרתיו ובהמותיו וכליו, הכל יש בהם ניצוצין קדושים, וצריך הוא לתקנם ולהעלותם לשרשם"²⁸.

כאן עלינו לשאול, מה עומד ביסוד הרעיון של העלאת ניצוצות קדושים שנפלו – לשורשם?

24. שם.

25. שם, עמ' ר"ז.

26. בפרדס החסידות והקבלה, תל אביב, תשנ"ז, עמ' 29.

27. מאור עינים, שם.

28. דגל מחנה אפרים, לך לך, עמ' 13.

נראה לנו, שהדבר נעוץ במעמדו של האדם עלי-אדמות: האדם נברא בצלם אלוקים, גופו – מן האדמה, ונשמתו – מגבוה [בראשית ב', ז]. בתוקף מעמדו זה – ניתן לו תפקיד לשלוט בעולם כולו ולפתחו²⁹, ומעמד של "ותחסרהו מעט מאלוקים" [תהלים ח', ו].

במדרש קהלת רבה נאמר:

"בשעה שברא הקב"ה את אדם הראשון, נטלו והחזירו על כל אילני גן עדן ואמר לו: רֵאָה מעשי, כמה נאים ומשובחים הן, וכל מה שבראתי, בשבילך בראתי! תן דעתך, שלא תקלקל ותחריב את עולמי, שאם תקלקל, אין מי שיתקן אחריך!"³⁰.

חז"ל ביטאו בכך את הכוח שיש לאדם ואת יכולתו להשפיע על העולם לטוב ולרע. כיצור, שיש בו חלק א-לוק ממעל, הוא מקשר בין שני העולמות, ובמעשיו בעולם הוא משפיע עליו מהניצוץ האלוקי שבו.

היטיב לבטא זאת ר' אפרים מסדילקוב:

"שידוע שהנשמה היא חלק אלוקי ממעל, וניתן בגוף האדם בעולם העשיה, שיקשר כל העולם העשיה לשרשו, כל דבר לשורש שלו"³¹.

האדם הוא אפוא חוליה מקשרת, דו-סטריית בין העולמות, ותפקידו – לפי הקבלה והחסידות – הוא להעלות את העולם התחתון והארצי – לדרגה רוחנית עליונה.

ר' אפרים מלמדנו גם באילו אמצעים יעשה זאת האדם:

"והשכל הוא שורש אלוקים, שהוא החכמה העליונה, וכשהוא מכניס השכל שלו בכל דבר שהוא עושה, אזי מכניס שורש א-לוקות באותו דבר, ובזה הוא מעלה הדבר לשרשו"³².

לכל עשייה בעולם השפל ניתן להתייחס בדרך של קדושה או, חלילה, להיפך. כאשר אדם אוכל, הוא מבצע פעולה ארצית – בדומה לבעלי חיים, אולם כאשר הוא מברך על מזונו, או כשהוא מתכוון לאכול, כדי שיוכל לעבוד את בוראו, הרי הוא מעלה את האכילה – לדרגה רוחנית.

בעניין זה נראה לנו להוסיף, שהבריאה כוללת את שני הניגודים: הטוב והרע³³. בגן עדן היה נטוע "עץ הדעת טוב ורע" [בראשית ב', ט]. התורה עצמה מעידה על קיומו של הרע, שהרי

29. בראשית א', כח ורמב"ן שם.

30. קהלת רבה ז', כח.

31. דגל מחנה אפרים, ויצא, עמ' 31.

32. שם.

נאמר "וכל יצר מחשבות לבו רק רע כל היום" [שם ו', ה], וכן "כי יצר לב האדם רע מנעוריו" [שם ח', כא]. אף בנביאים נאמר: "עושה שלום ובורא רע" [ישעיהו מ"ה, ז]; הוזה אומר, הרע הוא בריאה בפני עצמה. התורה מציגה בפני האדם שתי דרכים ומציעה לו לבחור בטוב [דברים ל', טו].

לענ"ד נראה, שנפילת ניצוצות ונשמות קשורה למציאותו של הרע בעולם, והעלאתם לשורשם – כתפקיד שניתן לאדם – קשורה בהצעת התורה לאדם לבחור בחיים ובטוב.

ראייה לכך ניתן למצוא ברעיון, שניצוצות נפלו לתהום הקליפות, לא רק בשעת הבריאה, אלא אף לאחר חטא אדם הראשון, ולפי דעה מסויימת, זהו תהליך, שמתרחש בכל דור ודור. בנפש האדם מתרוצצים שני ניגודים אלו, והם נאבקים זה בזה. האדם – כבעל צלם אלוקים ובתוקף תכונה זו, נציגו של הבורא בעולם – קיבל משימה להפוך את הרע – לטוב על-ידי העלאתו לשורשו. מתוך התבוננות בעולם עולה, שהרע הקיים בעולם קשור לרעיון לתת לאדם בחירה חופשית לנהל את חייו ואת העולם. במהלך ניסיונותיו של האדם למלא את משימתו – יש נפילות, שהן תוצאה של בחירה מוטעית, אבל הקב"ה נותן אִמון ביכולתו של האדם להצליח במשימה שהוטלה עליו ולהביא בכך לגאולת-העולם.

33. לנושא זה – ראה י' דן, המשיחיות היהודית המודרנית, עמ' 74.

ב. גלות השכינה

נושא גלות השכינה נידון בהרחבה בקבלה, ובעקבותיה – בחסידות.

גרשום שלום מסביר את הרקע ההיסטורי לנושא:

כשם שהקבלה של המאה ה-13 ניסתה בהצלחה לפתור את בעיות הדור, כך ביקשה הקבלה במאה ה-16 (אחרי גירוש ספרד) – לעשות זאת.

לדבריו, הפירוש, שניתן בקבלה של צפת, התאים לכל הגלויות, שכן עד המאה ה-17 המצב החברתי של כל הגלויות היה אחיד: שאלות גלות וגאולה העסיקו את כל התפוצות במידה שווה, והתשובה של קבלת צפת התאימה לכל פזורת ישראל. הקבלה הלוריאנית – מיסודו של האר"י – חידשה מושגים, שיש בהם משום סימבוליזציה של גלות וגאולה:

בשעת הבריאה צמצם הבורא והסתיר את עצמו, וכך איפשר לעולם להיברא. פעולת הצמצום של הא-ל אל מסתורי-עצמו – יש בה משום גלות של הא-ל עצמו. התהוות העולם היא תהליך, שבמהלכו הוציא אלוקים משפע מהותו את הספירות, את האורות האלוניים, שבאמצעותם הוא התגלה. כל דבר שרוצה להתגלות – צריך כלים לכך, שהרי בלעדיהם הוא יחזור לאינסוף. האור של הבריאה נמשך בחזקה אל הכלים, ומסיבות שונות – נשברו הכלים הללו, והאורות נתפזרו. רוב האור חזר למקורו, אולם חלקים, או ניצוצות ממנו, נפלו למטה ונתפזרו שם.

"שבירה" זו עומדת ביסוד הגלות. מעתה אין בעולם שום דבר שלם, כי הכל נפגם בשבירה. לפיכך כל ההווייה נמצאת בגלות. הניצוצות של האור האלוני נפלו לתהום, אשר בה מתהווים כוחות הרע, שהבורא רצה, שהנבראים ייבחנו בהם, ויכחו את כוח בחירתם על-ידי התגברות עליהם. לתוך שלטון כוחות-הרע האלה, הנקראים "קליפות", נפלו כוחות של קדושה³⁴, ניצוצות של אור אלוני.

זוהי אפוא גלות של האלוניות, של "ניצוצות השכינה". גלות השכינה לבין הקליפות היא תופעה, המקיפה את כל המציאות, וכל חוסר השלמות שבעולם נובע ממנה. תיקון מצב זה נמסר לאדם, אולם האדם לא עמד בציפיות: לו היה אדם הראשון מתקן, היה מעשה בראשית נכנס מיד למעמד משיחי. האור האלוני שבנשמתו, שכללה את כל הנשמות, נתפזר ונכלא יחד עם ניצוצות-השכינה.

34. לנושא זה – ראה י' אריכא, **קבלה באור בהיר**, תל-אביב, תשנ"ו, עמ' 61-63.

לפי הסבר זה, גלות עם ישראל איננה דבר שבמקרה, אלא טבועה בעצם מציאות העולם. תיקון גלות זו – הוא משימתו של עם ישראל³⁵.

נראה לנו להוסיף, שהרעיון, שעם ישראל אמור לעסוק בגאולת השכינה, בא לידי ביטוי בדברי ה"מגיד", שנתגלה לר' יוסף קארו בתיקון ליל שבועות, שנערך בסלוניקי בשנת רצ"ג: "והתחיל ואמר, ידידי המהדרים... אשר שמתם נפשכם לעטרני בליל זה, אשר זה כמה שנים נפלה עטרת ראשי ואין מנחם לי, ואני מושלכת בעפר, חובקת אשפתות. ועתה החזרתם עטרה ליושנה... וקול תורתכם והבל פיהם עלה לפני הקב"ה ובקע כמה רקיעים... ועל ידיכם נתעליתי בלילה הזה..."³⁶.

יושם לב לכך, שהמושג "שכינה" בקבלה איננו מושג אחיד, והוא פושט צורה ולובש צורה.

גרשום שלום³⁷ מעמידנו על העובדה, שבשכבה **מאוחרת** של מדרשים מסתמנת **התפתחות** במושג ה"שכינה":

במדרש משלי כ"ב, כט נמצא מאמר, אשר בפעם הראשונה עומדת בו השכינה מול הא-ל-עצמו:

"בשעה שבקשו סנהדרין למנותו [את שלמה המלך] עם שלושה מלכים וארבעה הדיוטות [שאינן להם חלק לעולם הבא], עמדה השכינה לפני הקב"ה ואמרה לפניו: רבון העולמים, חַזִּיתָ אִישׁ מֵהִיר וכו'"³⁸.

זה אפוא, המאמר הראשון, אשר בו השכינה מופרדת מהא-ל, ושניהם מדברים ביניהם. בתרגום "יונתן" לדברים ל"א, ג ד"ה ה' אלוקיך הוא עובר לפניך – מתורגם: "ה' אלוקיך ושכינתיה עביר קדמיכון", ובדומה לכך – בפסוק ו'.

35. י. יעקבסון [מקבלת האר"י עד לחסידות, אוניברסיטה משודרת, משרד הביטחון 1986, עמ' 86], מעמידנו על ההבדל שבין קבלת האר"י לבין החסידות בנושא ה"צמצום": לפי הקבלה הלוריאנית, נסוגה האלוקות אל מסתרי-עצמה, והותירה חלל פנוי בתוך-תוכה, ולתוכו נברא העולם, אולם הא-ל עצמו נסתר ונעלם.

לעומת זאת, בחסידות מודגשת האימנציה האלוקות, היינו נוכחות הא-ל, השורה בתוך העולם וקרוב לבריותיו. בהתאם לכך, החסידות לא קיבלה את רעיון ה"צמצום" הלוריאני, המבוסס על הסתלקות האלוקות וריחוקה, והורתה, שהאלוקות קיימת בכל מקום, אלא שהיא מתכסה ונעלמת, היינו, לא צמצום, אלא כיסוי והיעלמות.

36. בתוך ר' יוסף קארו, **ספר מגיד מישרים**, ירושלים תש"ך, עמ' 18.

37. ראה ג. שלום, "השכינה", בתוך **פרקי יסוד בהבנת הקבלה וסמליה**, ירושלים תשמ"א, עמ' 269-277.

38. **מדרש משלי**, מהדורת ש. בובר, מ"ז ע"א. מהדורת ב' וויסאצקי ניו-יורק תש"ן עמ' 156.

לפי זאת, השכינה מופרדת מאלוקים ונחשבת כישות נפרדת. השכינה מזוהה גם עם כנסת ישראל, שכן נשמת האדם נחצבה מכסא הכבוד, וכל שכן – אדם מישראל.

גם האמהות מזוהות עם השכינה: השכינה מכונה בשם רחל³⁹, וכן – בשם שרה⁴⁰, ואף האשה מזוהה עם השכינה ומכונה "אשה יראת ה'"⁴¹.

גדולי החסידות לימדו, שכל צער בעולם התחתון – נובע מצערה של השכינה בעליונים. לפיכך, במקום להצטער בצער עצמו – מוטב, שיצטער אדם בצערה של השכינה, וכאשר יתוקן למעלה, יתוקן ממילא גם למטה.

ר' יעקב-יוסף מפולנאה כותב על כך:

"שכבר נזכר, שכל תפילות האדם יהיה לתועלת השכינה, שהיא נקרא תפלה, ששואלת ומתפללת מִדֹּדָה למלאות חסרונה, וכל מה שנחסר לאדם – הכל הוא בשביל החסרון שבשכינה, וצריך האדם להתפלל למלא חסרונה שמה (= שם), ובתיקון למעלה, ממילא נמשך למטה, שגם היא אחד מאברי השכינה, כי מלכותו בכל משלה, ואין לך מקום פנוי ממנה. אך הלב יודע מרת נפשו, שאין כל העתים שוות. שאם ח"ו יש לאדם איזה צער גדול, ותפילתו הוא על עצמו ואינו משים על לבו, שצער זה הוא בשכינה, יותר היה ראוי להתפלל עליה, כי ממנה פָּנָה ויתד שהכל בה. או שהוא מתפלל ובתוך כך נזכר, שצריך להניח את עצמו ולהתפלל על השכינה, רק שאינו יכול להתאפק על צער עצמו, ואם יאמר שהוא מתפלל על השכינה, ובוחן לב הוא ה', היודע שאין זה אמת, אפשר שח"ו (היה) נדחה מכל. ועל כן יתפלל כפשוטו, לפי מה שהאדם הוא במדרגה בעת ההיא, רק שיהיה פיו ולבו שווים. כי דובר שקרים לא יכון וכו'.

כן שמעתי מפורש מפי הרב המגיד מר' מנחם מענדל ודפח"ח (= ודברי פי חכם – חן)⁴².

בדרך זו הולך גם ר' אלימלך מליז'נסק:

"דהנה אנחנו בגלות המר הזה אשר בצרותינו – לו צר, וגלה השכינה עמנו, אין לנו לדאוג ולהתאונן אלא על גלות השכינה ולא לחשוב כלל על צרותינו, כי אם על צער וגלות השכינה.

39. ר' מאיר מז'יטומיר, **אור המאיר**, עמ' כ"א.

40. **שם**, עמ' כ'.

41. **שם**, עמ' ל"ב.

42. **תולדות יעקב יוסף**, קארעץ תק"ס, צ"ח, ע"ב.

ואילו היה מגמותינו (= מגמתנו) וצערנו רק על צער השכינה ולא על צערנו, בודאי היינו נגאלים מיד⁴³.

ר' מנחם-נחום משרנוביל מעמידנו על הקשר שבין השכינה לבין צורכי האדם, ולפיכך מוטב לו לאדם להתפלל על השכינה, וממילא – יתמלאו צרכיו :

"שהמתפלל על איזה צער שיש לו, לא יכוין להנאת עצמו, רק יעמוד להתפלל מתוך כוונת ראש של השכינה... שבכל צרתם – לו... כי כל הדברים שהם הצרכות האדם, נקראים אברי השכינה כביכול, כגון רפואה, פרנסה, ושאר הדברים, כל דבר הוא איבר מהשכינה. ומה שחסר למטה – חסר גם למעלה, כביכול, וצריך לבקש רק שיתוקן למעלה, ולא יכוין להנאת עצמו כלל. ואם יעשה כן, ממילא יתוקן למטה גם כן"⁴⁴.

היבט נוסף מציג ר' אפרים מסדילקוב :

"כי אני ה' רופאך" – על דרך שקיבלתי מן אא"ז [=אדוני אבי זקני] זללה"ה, שכל היסורים הבאים על האדם ר"ל, הוא (= הם) מחמת שיש חסרון כזה בשכינה כביכול, שאין היחיד בשלמות. ועל כן ה' יתברך שולח עליו יסורים – כדי לעוררו להתפלל על חסרון השכינה"⁴⁵.

ר' זאב מזיטומיר מעמידנו על תפקידו של האדם בגאולת השכינה ועל התאווה של הקב"ה לתפילתם של צדיקים :

"ומה מאד העמיקו [חז"ל] בדבריהם, שהקב"ה מתאווה לתפילתן של צדיקים, כיוונו אותן התפילות שהצדיקים מתפללים, בודאי משימים לבם ונפשם לשאול מאתו יתברך חסרונם (= חסרונותיהם) הגשמיים, כי אם כל עצמם וכוונתם להשלים חסרון עליון... ולהוציא את השכינה מהגלות"⁴⁶.

יתר על כן, ר' זאב מוסיף עוד, שההימנעות מתפילה היא עצמה גלות השכינה :

"ואין חולה מכם עלי" [דברי שאול המלך לעבדיו, שמואל א' כ"ב, ח], מוסב על הקב"ה; כלומר, אין אחד מכם שיחלה את עצמו לַצַּעַר (= בגלל צער) צרות השכינה, לעורר לבו בקרבו

43. נועם אלימלך, **שמות**, עמ' ל"ג.

44. **מאור עינים**, עמ' קפ"ט.

45. **דגל מחנה אפרים**, בשלח, עמ' 64.

46. **אור המאיר**, ח"א, עמ' י"ט.

בפחד ומורא... וזה עיקר גלות השכינה. וכיון שלא שתו לבם גם לזאת, כי אם הכל צורך עצמם, זאת המעכבת על ידם לבלתי תעל (= תעלה) תפילתם השמימה"⁴⁷.

ממד נוסף מוסיף ר' זאב מז'יטומיר, המסביר, שתיקון השכינה הוא ייעודנו בעולם הזה, וכדי להגשים ייעוד זה – על האדם לדאוג קודם כל לתיקון עצמו:

"כי הנה הקדמנו וזכרנו (= והזכרנו) כמה פעמים מהות עבודתנו בעולם הזה. כל עצמה (=עצמן) של בחינות העבודה בתורה ותפילה בלב ומעשה המצוות, המה רק תיקוני השכינה ולא לצורך עצמו כלום. ועיקר תיקון בנין קומת השכינה כביכול, תולה (= תלויה) בתיקון מלוא קומתו של אדם מישראל"⁴⁸.

רעיון נוסף הקשור בנושא מעלה ר' זאב, המטעים, שאין לאדם אפשרות להתחמק מהעיסוק בתיקון השכינה, שכן אם יימנע מכך, הוא מחזק את כוחות הרע:

"כי כבר ביארנו, אשר עיקר עבודת אדם בעולם הזה (הוא כדי) לעשות שם לשכינה, ולכוננה ולבנותה... והכלל, שאין אמצעות (=מצב ביניים) בדבר. ולא נמלט האדם מאחת משתי פנים אלה, בעשות (= בעשותו) מעשים טובים, תיבנה ותיכונן (=כדי שתיבנה ותיכונן) קומת השכינה. ובעשות (=בעשותו) רע – משרה בקרבו השראת הטומאה, וגורם בנין בקומת הסטרא אחרא. כי זה לעומת זה עשה אלוקים [קהלת ז, יד], וכשזה קם – זה נופל"⁴⁹.

ועתה עלינו לברר, מה עומד ביסוד עניין חשוב כל כך, גלות השכינה, שנתפתח בקבלה ובחסידות.

נושא מעורר עניין זה נדון כבר בנבואת יחזקאל הנביא, המתאר את ה"כבוד", הוא נוכחות אלוקים במקדש, העולה על הכרוב ומתרחק בשלבים מבית המקדש [יחזקאל ט', ג; י', יט; י"א, כג]. התנועה של השכינה היא מהמקדש – לכיוון מזרח, היינו לבבל. אכן ב-י"א, טז נאמר, שהשכינה יוצאת אתם לגלות.

גם בחז"ל מתוארת גלות זו של השכינה:

"עשר מסעות נסעה שכינה וכו' "⁵⁰.

47. שם, עמ' ר"ב.

48. שם, עמ' שיי"ח.

49. שם, ח"ב, עמ' ר"ב.

50. ראש השנה לא, ע"א.

פרט ליחזקאל, שמתאר את גלות השכינה באופן מפורט, מצינו רעיון זה גם בנבואת ההקדשה של ישעיה, אשר נאמר בה: "ואראה את ה' יושב על כסא רם ונשא, ושוליו מלאים את ההיכל" [ו', א]. אין הכוונה לכך שכבוד ה' ממלא את ההיכל, אלא להיפך: ה"כבוד", הוא הנוכחות האלוקית, נישא על הכסא כלפי מעלה ומתרחק מההיכל. כיון שהוא מתרומם, אז שוליו, שהיו קודם על הרצפה, מתרוממים כעת למרכז ההיכל.

דומה, שעניין מציאות כבוד השכינה בישראל – מתחיל כבר בפרשת המשכן, כאשר בסיום הקמתו נאמר: "ויכס הענן את אהל מועד, וכבוד ה' מלא את המשכן" [שמות מ', לד].

כשם שהופעת ה' על הר סיני הייתה באמצעות ענן, כך גם – במשכן⁵¹.

הוא הדין גם ביחס למקדש שלמה: "ולא יכלו הכהנים לעמוד לשרת מפני הענן, כי מלא כבוד ה' את בית ה'" [מל"א, ח', יא]. יש להדגיש, שהשכינה, השורה על עם ישראל, יכולה גם להיעלם כלעומת שבאה, כפי שקרה בפרשת עכן ביהושע [פרק ז', ו], וכפי שמעידה התורה בפרשת "ויתד תהיה לך על אֶזְנֶךָ" [דברים כ"ג, יד-טו].

נושא "גלות השכינה", שהתפתח בקבלה בצפת, ובהמשך – בחסידות, מיישב – חלקית – את בעיית גלות עם ישראל. הוא אף סייע לדורות של מאמינים להחזיק מעמד בתלאות הגלות.

לענ"ד נראה, שנושא זה דן גם במעמדו ובתפקידו של האדם בעולמו.

בפרק הקודם עסקנו בבחירה החופשית, שניתנה לאדם לבחור בדרכו ולהשפיע על העולם, אולם בנידון דידן, מסתבר, שעניין "גלות השכינה" וגאולתה קשור לרעיון נוסף:

הקב"ה נטע באדם את היכולת להשפיע לא רק על עולמו, אלא גם על עולמות עליונים:

"גם את זה לעומת זה עשה האלוקים" [קוהלת ז', יד]; ועולם של מעלה מכוון כנגד עולם של מטה, כשקיימת השפעה הדדית.

הרמב"ם⁵² מדבר על ההשגחה האלוקית ומסביר, שהאדם זוכה להשגחה שמימית בהתאם ליכולתו להידבק בבוראו; כלומר, השפע האלוקי, קרי: ההשגחה העליונה – יורדים לעולם, אבל רק מי שיש לו "כלים" מתאימים יכול לקלוט שפע זה.

51. הרמב"ן בהקדמתו לפירושו לשמות כ"ה.

52. מורה נבוכים, ג', יח.

שנתון "על" – תשס"ו – כרך י"א

בהמשך נוסף ונביע את הרעיון, שביכולתו של האדם להשפיע על עצמת השפעת השמימי השופע; הווה אומר, יש כאן תנועה דו-סיטרית, אשר לפיה העולם העליון משפיע שפע על העולם התחתון, אבל גם שואב ממנו תעצומות-כוח.⁵³

כדי לקלוט את השפעת האלוקי – צריך האדם להכין "כלים", וכשם שהשפעת הוא טהור, כך גם הכלי צריך להיות טהור. ככל שהכלי טהור יותר, כך מתעצמת יותר זיקת-הגומלין שבין האדם לאלוקיו. התעלותו של האדם מקרבת אותו לעולמות העליונים ואף מאפשרת לו להשפיע על העולמות הללו.⁵⁴ זאת – באמצעות טיהור וזיכוכ עצמו ועיסוק בתורה ותפילה.

לפי ההשקפה החסידית, זהו תפקידו של האדם בעולמו. זיקת-גומלין נובעת מעובדת היות נשמת האדם חצובה מכסא הכבוד; כלומר, נשמת האדם, שמקורה משמים, מייצגת, כביכול, את השמים בעולם התחתון ומקשרת בין העולמות. היא נשלחה לעולם כדי לתקן ולבצע שליחות. לפי רעיון זה, תיקון ושליחות אלה קשורים לתפקידה בגאולת השכינה: כאשר יצליח האדם בכך, תתרחש גאולה למעלה, ובעקבותיה – תבוא גאולה גם לעולמו.

בחסידות בא רעיון זה לידי ביטוי כבר בראשיתה:

באיגרת הבעש"ט מסופר, שכאשר הגיע לאולמו של משיח, שאל: "אימתי אתי מר?" ונענה: "בעת שיתפזר (=שיתפשט) לימודך ויתגלה בעולם, ויפוצו מעיינותיך חוצה מה שלימדתי אותך והשגת, ויוכלו גם המה לעשות יחודים ועליות כמודך, ואז יכלו כל הקליפות ויהיה עת רצון וישועה".⁵⁵

ג. מעמדן וחשיבותן של האותיות

י"א ברלב⁵⁶, מבאר את מהותן של האותיות – כמקשרות בין עולמות עליונים לעולמו:

"לפי תורת הקבלה, כל אות וכל חלק מאותיות התורה הקדושה רומזים על כוחות רוחניים. כל אות היא היכל ומעון לכוחות רוחניים עליונים, וכתובת אותיות בצירופים שונים מבטאת צירוף של כוחות עליונים... בכתובת האותיות בכוונה הנכונה בקדושה ובטהרה, אותו כותב

53. רעיון זה נמצא בפירוש ר' חיים בן עטר "אור החיים" לשמות י"ד, טו: "ודבר ידוע הוא, כי כח הרחמים הוא מעשים טובים, אשר יעשה האדם למטה, (ואז) יוסיפו כח במידת הרחמים, ולהפך..."

54. בברכות ז' ע"א, מסופר על ר' ישמעאל שנאמר לו: "ישמעאל, בני, ברכני". דבר זה מראה על כך שהקב"ה מתאוה לברכתם של צדיקים.

55. "איגרת הבעש"ט", בתוך – שבחי הבעש"ט, מהדורת י. מונדשיין, ירושלים, תשמ"ב, עמ' 233-236.

56. בספרו ידיד נפש – מבוא לתורת הקבלה, פתח תקוה, תשמ"ז, עמ' 300-301.

ממשיך את הקדושה על האותיות, שהרי בזמן הכתיבה מתקשרת פעולת הכתיבה עם מחשבתו של הכותב, והרוחניות הזאת נמשכת ומתבטאת באותיות... כל האותיות, שאנו רואים בתורה, כולן מורות על עשרים ושניים אורות הנמצאים למעלה, והאורות ההם העליונים מזהירים על האותיות, ומכאן נמשכת קדושת התורה, קדושת ספר התורה ותפילין ומזוזות וכל כתבי-הקדש".

השאלה הבסיסית היא, כיצד יכול האדם הגשמי, הסופי, להידבק ולהתקשר אל הבורא האינסופי.

התשובה היא – באמצעות השפה, הבאה לידי ביטוי מפורט באותיות. האותיות הן כלים לקליטת אור אינסופי. כיון שהדיבור הוא פעולה מוחשית, המבטאת חשיבה, שהיא ערך מופשט, והדיבור מורכב מאותיות, נמצא, שהאותיות מקשרות בין המוחשי/למופשט.

הרעיון מובא בדברי ר' מנחם-נחום מטשרנוביל:

"צריך לדבק את עצמו באותיות-התורה, שהם היכלות שה' יתברך שוכן בתוכם ומתלבש בתוכם אור אינסופי (של הקדוש) ברוך הוא. ועל כן תהיה מחשבתו דבוקה באותיות-התורה ובאור אינסופי המתפשט בתוכם, כי האותיות נקראין היכלין דמלכא, שה' יתברך מתלבש בהן ושוכן בתוכם"⁵⁷.

הקב"ה, השוכן בתוך העולם, צמצם את עצמו כדי לשכון בתוך האותיות, וצירופיהן הרבים מספור הם פרטי פרטיו של העולם:

"כל התורה – שמותיו של הקב"ה הן, על-ידי צירופים... שהקב"ה צמצם אלוקותו יתברך שמו... כדי שיהיה באפשרי (= אפשרי) להשיג אלוקותו יתברך שמו... שְׁמִשׁ הווייה ב"ה נשתלשלו כ"ב אתון דאורייתא (=כ"ב אותיות התורה), וכולן הן צירופים לאין מספר. שם הווייה ברוך הוא הוא מקור של כולן, והוא מאיר לכל העולמות דרך לבושים..."⁵⁸.

האותיות, שהן האמצעי המקשר בין בורא עולם לברואיו, הן שמשמשות ככלים, הקולטים את האור האלוקי היורד ושופע לעולם; הן ההסתננות של השפע האלוקי לתחום הגשמי. הדבר מוסבר בכך, שהשפה והדיבור הם המגשרים בין הבורא לברואיו. החיות האלוקית המתגלה לעולם מתנסחת באותיות, אשר באמצעותן מתרחשת ההתגלות.

57. מאור עינים, עמ' קל"ג.

58. מאור ושמש, ח"ב, עמ' תקכ"ח.

ר' מנחם-נחום מטשרנוביל מסביר, ש"ה' יתברך צמצם את עצמו כביכול באותיות כשעור מה שהעולמות היו יכולין לסבול אורו וחיותו הנשפע מאלוקותו, מסוד אות א'... ולא היו יכולין העולמות לקבלו, עבור (=בגלל) גודל הבהירות שהוא ממש אלוקותו. ועל כן צמצם השם יתברך אלוקותו עם אות א' – באות ב', שבו היא פתיחת התורה, שבי"ת הוא לשון צמצום, כנודע, על שם שְׁבָאוֹת זה צמצם את עצמו, כביכול, כשיעור מה שהעולמות והנבראים יכולין לקבל אור חיותו יתברך. ואחר זה צמצם את עצמו כביכול עם אות א', ואות ב' – באות ג', וכן מאות – לְאוֹת היה צמצום..."⁵⁹.

יצויין עוד, שהאותיות אינן אך ורק האמצעי, שרש"ע מתקשר באמצעותו לעולמו, אלא הן מהוות גם אמצעי קשר דו-סטרי: כשם שהבורא מתגלה אלינו באמצעות האותיות, כך אף אנו מתקשרים אליו באמצעותן.

ג. שלום⁶⁰ מעמידנו על השגת הדבקות בה' באמצעות האותיות; היינו, האותיות משמשות אמצעי קשר דו-סטרי מאתו יתברך – אלינו, ומאתנו – אליו: "מהו טיבה של הדבקות, שמגשימים בלימוד ובתפילה?"

התשובה ניתנה בדברי הבעש"ט, הקובע, כי הדבקות היא מעשה רוחני, או מעשה של התבוננות, שעל ידו מקשר האדם את עצמו ליסוד הרוחני שבתוך אותיות התורה והתפילה: "שעיקר עסק התורה הוא שידבק את עצמו אל פנימיות רוחניות אור אינסוף שבתוך אותיות התורה, שהוא נקרא לימוד לשמה"⁶¹.

ע. אטקס⁶² מוסיף ממד נוסף, המטעים את ההשפעה ההדדית שבין העולמות:

"אותיות התפילה וכן האותיות של כל טקסט, הכלול במושג "תורה", עשויות לשמש כלי קיבול לנוכחות של ישות אלוקית. סגולה מיוחדת זו של אותיות התורה והתפילה נעוצה בעובדה, ששורשן נמצא בעולמות העליונים. באמצעות כוונה מתאימה אפשר לקשור את האותיות לשורשן העליון ולמשוך לתוֹכָן נוכחות אלוקית"⁶³.

59. מאור עינים, עמ' מ"ח.

60. "דבקות בראשית החסידות" – בתוך **דברים בגו**, תל אביב 1975, עמ' 334.

61. **ר' שם טוב בן אברהם הספרדי** – כתר שם טוב קראקא, תרנ"ח ט' עמ' ג'; דבריו מובאים ע"י ג' שלום.

62. "הבעש"ט כמיסטיקן ובעל בשורה בעבודת ה'", בתוך **צדיק ועדה**, עורך ד. אסף, ירושלים, תשס"א, עמ' 149.

63. ראה גם מ. אידל, **החסידות בין אקסטזה למאגיה**, תל אביב, תשס"א, עמ' 159-160. ר. אליאור, חירות על הלוחות, תל-אביב, אוניברסיטה משודרת, משרד הביטחון, תש"ס, עמ' 73-77.

בהתאם לכך, מי שמצליח להדבק באותיות התורה, נעשה בכך מרכבה לשכינה – כדברי ר' מנחם-נחום :

"כל איש ואיש מישראל יש לו חלק באות מאותיות התורה".

לדבריו, "האדם הוא מרכבה לשכינה... ומי שמזדכך (=מזכך) עצמו וזוכה, שנעשה מרכבה לשכינה, יוכל להמשיך לעצמותו את כל התורה כולה... שכן מצינו במשה..."⁶⁴.

היבט נוסף בנושא האותיות מעמידנו על כך, שהאדם כולל בקרבו את כל אותיות התורה, ומבחינה זו הוא נחשב לעולם קטן :

"כשעלה במחשבתו יתברך שמו לברוא את העולם, היה עיקר כוונת הבריאה, שיכירו מלכותו יתברך שמו... שכן עלה במחשבה לפניו : 'אברא את העולם ואהיה מלך עליהם', וצמצם אלוקותו וברא את העולמות על-ידי כ"ב אותיות התורה. ואין לך שום דבר בעולם, שאין לו חלק ואחיזה באיזה אות מאותיות התורה. ואדם נברא בכוח המדבר, ובו כלולים כל הכ"ב אותיות, שהוא מדבר אותם בפיו... לכן נקרא האדם עולם קטן, שהוא כלול מכל אותיות התורה שנבראו בהם כל העולמות"⁶⁵.

וכן : "כי אין לך שום נברא בעולם, שלא יהיה לו שורש באותיות התורה, אזי ממשיך חיות אלוקותו יתברך שמו עליהם, גם בעת האכילה, וגם במלבושיו ממשיך גם כן חיות אלוקות על הנבראים ומקשר אותם למעלה, כאשר כבר אמרנו... וזה מחמת שהאדם הוא עולם קטן, ונכללו בו כל העולמות העליונים ותחתונים, על כן יוכל להתחבר (=לְחַבֵּר) עצמו עמהם בתורתו ותפילתו, להעלותם ולהמשיך להם את אור אלוקותו"⁶⁶.

כבר ראינו, ששורש נשמתו של כל יהודי – אחוז באותיות התורה. מוטעם אפוא, שהוא אמור להידבק באותיות אלו ולא לרופף את אחיזתו בהן :

"וכל איש ישראל – שורש נשמתו יש לה אחיזה באותיות התורה, שיש לו אות אחת שנגד בחינתו בהתורה, ואם יפסיק, חס ושלום, את עצמו מן התורה, אזי חסר אות אחת מן התורה וצריך לתקן הקלקול..."⁶⁷.

64. מאור ושמש, ח"ב, עמ' תק"ל.

65. מאור ושמש, ח"א, עמ' ט"ו.

66. שם, עמ' י"ח.

67. מאור עינים, עמ' רס"ו.

לא די בכך שהמפסיק את אחיזתו באותיות התורה – מחסר אות אחת ממנה, אלא אף מודגש, שכאשר אדם מישראל חוטא, הוא פוגם באותה אות, המזוהה עם חטאו, וכשעושה תשובה, הוא מחזיר לאותה אות את אורה:

"פסל לך וכו' " [שמות ל"ד, א] - "יש בזה רמז על דרך הידוע, כי כל בר-ישראל – יש לו שורש ואות בתורה, על דרך אורייתא וקוב"ה וישראל חד אינון (=הם), וכשהאחד מישראל חוטא ח"ו, הוא פוגם באותו אות שבתורה אשר אחיזתו בה, ומחשיך אורה. וכשחוזר בתשובה, הוא חוזר למקומה הראשון – להאיר אורה של תורה מחדש..."⁶⁸.

מודגש בחסידות, שהאותיות הן אבני-הבנין, שמהן נבנה העולם, אולם לא רק בידי הבורא, אלא גם בידי האדם. האדם, המצרף צירופי אותיות נכונים, משפיע בכך על תהליכים המתרחשים בעולם:

"באמת, התורה כולה היא רק אותיות, וכל אחד ואחד מישראל – כפי בחינתו וערכו – עושה מפרטי האותיות צירופים. והנה אלו הצירופים שנעשו עתה מחדש, על-ידי כשרון פעולותיו ועומק השגה (=השגתו), היו גם כן תחילה בכוח האותיות. אמנם הם (=האותיות) ממתינים מלחצטרף עד עת צרפתהו איש המשכיל בעוצם הכרתו (=עד אשר יצרף אותן האיש המשכיל על-ידי עומק הכרתו) והשתדלותו בעבודת הבורא ברוך הוא..."⁶⁹.

מודגש עוד, שהשפעת האדם על העולם באמצעות צירופים – יכולה לפעול הן לטב והן למוטב:

"כי מפי הקב"ה יוצא (=יוצאות) אותיות להנהגת העולם. וכשבא לעולמות – האותיות מצטרפים לפי המקבלים, הן לטב, ולהיפוך – ח"ו. וכשיש צדיק, שהוא חכם בעולם, ויודע האותיות, שיצאו מפי הקב"ה, אף-על-פי שהם מצטרפים חלילה שלא לטובה – יוכל להפך הצירופים על-ידי חכמתו ותפילתו – כמו מן מת – תם, ומן נגע – ענג; הכל – לפי האותיות של הגזר דין... שיוכל האדם החכם העובד ה', להפוך מצירופים לא טובים – לצירופים טובים, ולהשליך הצירופים לא טובים (=הלא טובים) על שונאי-השם... ואף על פי שלפי המקבלים הם מצטרפים בצירופים לא טובים, מכל מקום החכם יכול להפוך הדבר..."⁷⁰.

נותן לנו לברר, מה עומד ביסוד רעיון מעמדן של האותיות ותפקידן בחסידות.

68. דגל מחנה אפרים, כי תשא, עמ' 81.

69. אור המאיר, ח"א, עמ' פ"ה.

70. דגל מחנה אפרים, קדושים, עמ' 106.

תחילה, יש לציין, שמקורו של הרעיון – נעוץ במקרא: בפרשת הבריאה מוצג העולם – כנוצר באמצעות דיבור, שנאמר "ויאמר אלוקים: יהי אור" [בראשית א', ג], וכך – ביתר פרטי הבריאה. המשנה⁷¹ מסבירה, ש"בעשרה מאמרות נברא העולם". על בריאה בדיבור מעידים גם פסוקי מקרא אחרים: "בדבר ה' שמים נעשו, וברוח פיו כל צבאם" [תהלים ל"ג, ו]. נראה לענ"ד, כי מעמדן וחשיבותן של האותיות בהגות החסידית הוא חלק מהרעיון החסידי, אשר לפיו הקב"ה שוכן בתוך העולם.

רעיון זה – מקורו בקבלה, אולם שונה ממנה:

בעוד שבקבלה – האלוקות שרויה **מחוץ** לעולם כישות טרנסצנדנטית רחוקה, השולחת לעולם את קרני אורה, הורתה **החסידות**, שהאלוקות שוכנת **בתוך** העולם ממש, והיא מקיימת ומחייה אותו.

אולם כיצד יכולה ישות רוחנית לשכון בתוך עולם גשמי?

התשובה היא – באמצעות האותיות, שהן עצמן ישויות, הנמצאות במעבר שבין הגשמי למופשט. האותיות הן ישויות, שממצעות בין הגשמי למופשט – בהיותן שייכות לשני התחומים:

הן נראות לעינינו, ובכך הן בודאי ישות גשמית, אולם אין להן אחיזה וקיום עצמאי, והן זקוקות למצע גשמי כלשהו כדי להיאחז בו. לפיכך, נתפסות האותיות כאבני-בניין, אשר מהן הושתת העולם, והן משמשות כהיכלים, שבהם שורה השכינה. השורה בתוך העולם הגשמי, צמצמה את עצמה, והיא שרויה באותיות, המכילות את האור האלוקי, מחיות ומקיימות את העולם על כל פרטיו.

מן הראוי לציין כאן, שהקב"ה ברא את העולם בדיבור, ונתן גם לאדם, שהוא כעין בוראו, את היכולת ליצור דברים באמצעות הדיבור:

הדיבור הנפרט לאותיות הוא אמצעי הקשר בין בני-אדם, והוא זה המקיים את העולם. באמצעותו – מנהלים מדינות ומפעילים מפעלים יצירתיים. אולם החסידות מדגישה את הכיוון הדו-סטרי, אשר לפיו קיימת השפעה מלמעלה – למטה, ולמטה – למעלה.

לפי זה, האדם במעשיו, בתורתו ובתפילתו – יכול להשפיע על העולמות העליונים באמצעות האותיות, שהן מקום משכן השכינה. נמצא, שהאותיות הן אמצעי הקשר וההשפעה של הבורא – על האדם, ושל האדם – על עולמו שלו, ואף – על העולם של מעלה. השפעה זו

71. אבות ה', א.

תיעשה על-ידי דבקות באותיות, שכן אין האדם יכול להידבק ישירות בבורא, שהוא אש אוכלה, אלא באמצעים אלו. דבקות זו מתגשמת על-ידי צירופים נכונים של אותיות הא"ב. כיוון שכל פרט בעולם מורכב מאותיות, המרכיבות את שמו, הרי שהאותיות הן החלק המהותי של אותו פרט, והאדם, המכוון לצירופים הנכונים של האותיות, יכול להשפיע על העולם ופרטיו לטוב ולמוטב.

סיכום

במאמר זה נידונו שלושה נושאים מרכזיים בהגות החסידית: העלאת ניצוצות קדושים, מעמד השכינה, מעמד האותיות.

האם ניתן למצוא מכנה משותף בין שלושה נושאים אלו?

נראה לנו, שהתשובה על כך – חיובית:

המשותף לשלושה נושאים אלו הוא שיתוף-הפעולה ויחסי-הגומלין שבין העולם העליון לעולם התחתון. פועל יוצא של רעיון זה הוא חשיבות מעמדו של האדם בעולם:

בפרשת הבריאה ניתנו לאדם היכולת והציווי לשלוט בעולם ולפתחו. מעמדו הרם כשליט בעולם התחתון – נזכר גם בתהלים פרק ח', אולם בחסידות הרחיבו את יכולתו של האדם להשפיע גם מעבר לעולמו. בשעת הבריאה, כפי שמלמדת הקבלה, נשברו הכלים, שלא עמדו בעצמת האור ששפע עליהם. האדם הוא זה שקיבל את הייעוד להעלותם ולהחזירם לשורשם. השכינה השרויה בגלות מצפה לתפילתו של האדם לגאולתה. שני תפקידים אלו מתבצעים באמצעות האותיות, באשר ניתן למלאם באמצעות תורה ותפילה.

שלושה נושאים אלו הנדונים כאן – מטעימים אפוא את ייעודו ואת יכולתו של האדם – כמקשר וכמסייע לעולמות עליונים.

פן נוסף של רעיון זה, הוא יכולתו של האדם להשפיע על עולמו שלו – כפונקציה של יכולתו להשפיע על עולמות עליונים. שני עניינים אלו קשורים זה בזה, באשר העלאת ניצוצות לשורשם וגאולת השכינה הם ערובה להצלחתו של האדם בעולם הזה. השפע היורד משמים מושפע מיכולתו של האדם להעצימו באמצעות התנהגותו. שיתוף זה שבין שני עולמות והנהגתם – מושפע מהתנהגותו של האדם, כשהחוליה המקשרת היא האותיות.

היבט נוסף של הנושא הנדון הוא רעיון הגאולה:

חוקרים נתנו את דעתם על השאלה, ההייתה החסידות בראשית דרכה תנועת גאולה לאומית, אם לא:

הדעה המקובלת על רבים היא, שהחסידות בראשית דרכה הייתה תנועת גאולה לאומית, ומסיבות שונות היא הצניעה דרך זו והטעימה את הגאולה האישית של האדם. תחומים אלו הנדונים במאמר זה – מטעימים את תפקידו של האדם בגאולת העולם העליון, ובעקבותיו – גם את הגאולה העולמית. ייעודים אלו מוטלים על האדם הפרטי הרבה יותר מאשר על עם ישראל ככלל, והם מותנים ביכולתו להגיע לרמה רוחנית-אישית גבוהה.

נראה לנו אפוא, שהחסידות הדגישה שלוש גאולות, הקשורות זו בזו והמשפיעות זו על זו: גאולת השכינה משפיעה על גאולת האדם, וכאשר יתגשמו שני ייעודים אלו, תהיה הדרך לגאולת עם ישראל כולו – סלולה ובטוחה.

גורל ובחירה בסיפור נישואיה של בת שלמה המלך

סיפור נישואיה של בת שלמה המלך במדרש תנחומא (באבער)¹

...ומעשה בשלמה המלך, שהייתה לו בת יפית, אין כמותה בכל ארץ ישראל. הביט במזלות, מי בן זוגה ומי ישאנה, וראה, שהוא עני אחד, ואין בישראל עני כמותו.
מה עשה?

בנה מגדל גבוה בים, והיה (צ"ל והים) – מסביבו בכל עברים מסביב: לקח בתו וְשָׁם אותה באותו מגדל הגבוה, וְשָׁם עמה שבעים סריסים מזקני ישראל. ובמגדל (=ובמגדל) לא עשה פתח, (כדי) שלא יכנס (=ייכנס) אדם בו, ושם בו צידה הרבה. אמר: אראה פועל השם ומעשהו.
לימים היה אותו עני, שהוא בן זוגה, והיה יוצא בדרך בלילה. היה ערום ויחף רעב וצמא, ולא היה לו במה ישכב. ראה נבלת שור מושלכת בשדה, נכנס בה בין הצלעות (=צלעות) הנבלה – להפיג צינתו. היה ישן, (ואז) בא עוף גדול ונטל אותה הנבלה ונשאה על גג אותו מגדל על חדר הבחורה, ושם היה אוכל העוף את בשר הנבלה, וישב שם על הגג. כשהאיר השחר, יצתה הבחורה מחדרה ללכת הגגה – כמשפטה בכל יום, וראתה אותו בחור.
אמרה לו: מי אתה ומי הביאך הנה?

תאריכים: מדרש אגדה, פרשנות ספרותית, ביאליק.

מילות מפתח: גורל, בחירה, התלכדות, "הכל צפוי והרשות נתונה", "ברוך הנותן לאיש", "שלושה המה נפלאו ממני", "מושיב יחידים ביתה, מוציא אסירים בפְּשָׁרוֹת."

1. באבער ש' (תרמ"ה), מבוא לתנחומא הקדום, **כתב-יד ג'**, סעיף מ"ב, עמ' 136. ראה גם שמיר זיוה (1991), **מה זאת אהבה?** דביר, ת"א, עמ' 143-144. ביאליק ורבינצקי (תשל"ג), **ספר האגדה**. דביר, ת"א, תש"ך, עמ' תפ"ב-תפ"ג. ראה גם שקד גרשון (תשל"ד), **ביאליק, יצירתו לסוגיה בראי הביקורת, אנתולוגיה**, בעריכת גרשון שקד, מוסד ביאליק, ירושלים, עמ' 368.

אמר לה: יהודי אני, מבני עכו אני. אמנם עוף הביאני הנה.

מה עשתה?

לקחתו והביאתו בחדרה, והלבישוהו והרחיצוהו וסכתו, ונתיפה מאד, עד שאין כמותו בכל גבול ישראל.

ואהבתו הבחורה בלבה ובנפשה, ונפשה קשורה בנפשו. והיה הבחור חריף ומפולפל וממולח וסופר (=תלמיד חכם).

יום אחד אמרה לו: רוצה אתה לקדשני?

אמר לה: ומי יתן!

מה עשה?

הקיז דם וכתב לה כתובה ומוהר מדמו, וקידשה ואמר: עד ה' היום, ועדים מיכאל וגבריאל.

בא עליה כדרך כל אדם, ונתעברה ממנו. כשראו אותה הזקנים מעוברת, אמרו לה: כמדומה לנו, שאת מעוברת.

אמרה להם: הן!

אמרו לה: וממי נתעברת?

אמרה להם: מה לכם לדעת?!

נפלו פני הזקנים, שהיו מתייראין משלמה המלך, פן ישום עליהם עלילות דברים, ושלחו אליו לבוא לדבר אליהם.

נכנס שלמה בספינה ובא אליהם, ואמרו לו:

"אדונינו המלך! כך הדבר ואל ישום אדונינו בעבדיו עוון!"

כששמע, קרא לבתו ושאל לה על הדבר.

אמרה לו: בחור אחד הביא לי הקב"ה, יפה וטוב, תלמודי וסופר; וקדשני,

קראה לבחור, ובא לפני המלך והראה לו הכתובה שעשה לבתו.

ושאל לו המלך על אביו ועל אמו ועל משפחתו ומאיזה עיר הוא, והבין מתוך דבריו, שהוא אותו (אדם), שראה במזל, ושמח שמחה גדולה ואמר: "ברוך המקום, שנותן (אשה) לאיש.

וזהו: מושיב יחידים ביתה, מוציא אסירים בכושרות (ו)כו' (תהלים ס"ח, ז)...

א. מבוא

במאמר זה אדון בדרך ההשתלבות של הגורל והבחירה בסיפור המדרשי על בתו של שלמה המלך, המסופר במבוא תנחומא הקדום. בתחילה אבחן את הסיפור על-פי מהלך העלילה הסיפורית, ולאחר מכן אציע אפשרות נוספת להתבוננות בסיפור המדרשי, (שהמדרש מציג אותה בסמוי) – מזווית ראייתו (האפשרית) של שלמה המלך – בעקבות המשפט הישיר היחיד, שנאמר על ידו בפומבי בסיפא של הסיפור: "ברוך המקום, שנותן (אשה) לאיש".

הקריאות השונות במאמר ייבחנו מתוך עיון בסוגיה סמויה, המצויה בבסיס הסיפור, שדנה במתח דיאלקטי בין גורל, שנגזר על אדם להינשא לאדם מסוים, ובין בחירה של בן הזוג מרצון ומאהבה, ובדרך התלכדותם של קטבים מנוגדים אלה ועלייתם בקנה אחד.

כמו-כן, ייבחן שיח אפשרי, שמתנהל בין נוסחים מסוימים של אגדת שלושה וארבעה של ביאליק לבין הסיפור המדרשי – תוך כדי התייחסות לשאלת הגורל והבחירה ולהדגשים שונים, הבאים לידי ביטוי בסיפור המדרשי ובנוסח של ביאליק: למשל, התייחסות לפסוק, שהמדרש נקשר אליו ומופיע בסיפא של הסיפור המדרשי, והתייחסות לפסוק אחר, שביאליק משער, שהמדרש קשור אליו.

כמו-כן אדון בהבדלים במגמות השונות של הסיפור המדרשי ושל שתי גירסאות של "אגדת שלושה וארבעה" מאת ביאליק.

המאמר יעסוק, למעשה, בעמדות אפשריות של שלמה המלך ביחס לחתנה העני, המיועד של בתו, וישאל: מיהו הגיבור הראשי בסיפור מדרשי זה – מתוך התייחסות לשאלת הגורל והבחירה.

סיפור מדרשי זה על בתו היפיפייה של שלמה המלך, שנגזר עליה להתחתן עם בחור עני, הוא נוסח קדום יחיד, המופיע במקורות מדרשיים.

במכתבו ליעקב נאכט מספר ביאליק, שהוא לא מצא נוסח נוסף לסיפור זה (אגרות ביאליק ה', עמ' רי"ב-רי"ג).

לכן אין אפשרות לבחון נוסח זה – בהשוואה למקורות מדרשיים נוספים, וראוי לעיין בו כבסיפור, שעומד בפני עצמו.

זיוה שמיר עסקה בסיפור זה במסגרת עיון יסודי בנוסחים מגוונים של אגדות שלושה וארבעה, שכתב ביאליק על סמך הסיפור המדרשי מתנחומא.

דן מירון² בחן גם הוא מספר נוסחים של אגדת שלושה וארבעה בהקשר הסיפור המדרשי.

לבנר כתב סיפור על-פי המקור המדרשי בתנחומא, שנקרא "אין חכמה ואין תבונה, ואין עצה-לנגד ה'" (משלי כ"א, ל')³.

ברדיצ'בסקי מתייחס אף הוא לסיפור המדרשי באמצעות סיפור, שכתב על בסיס המדרש בקובץ: "צפונות ואגדות"⁴.

ראוי לציין, שנוסחים סיפוריים, שנכתבים בעקבות סיפור מדרשי, מנהלים שיח עם הסיפור, דנים בו, מפרשים אותו בדרך כלשהי, משלימים בו פערים, ובמידה רבה ניתן לראות בהם מעין ביקורת ספרותית. ניתן ללמוד על גישתו של הסופר למדרש – על-פי הדרך, שעיצב בה את הנוסחים הסיפוריים – בהשוואה לטקסט המדרשי.

המאמר יעסוק בעיקר בקריאה צמודה (close reading) בסיפור ובהשוואה של נקודות מסוימות בסיפור המדרשי לנוסחים של אגדת שלושה וארבעה: נוסח ראשון – בגרסה הבלתי מצונזרת (כפי שהועתקה במהדורת תרפ"ג של ביאליק), והש' שמיר 1991 (עמ' 151-156), ובגרסה נוספת, המופיעה ב"כל כתבי ביאליק" נוסח 1 עמ' שמה-שמו.

במאמר זה אנסח שאלה לגבי הסיפור המדרשי, ואנסח להצביע על ההבדלים שבין מגמת סיפור זה לבין מגמת שני הנוסחים האמורים של ביאליק.

ב. עיון ראשון: העלילה במדרש, פערי מידע.

התבוננות במזלות, המגדל בלב הים, הנסיכה במגדל:

בתחילת הסיפור מסופר, שהמלך שלמה מביט במזלות – כדי לדעת, מי יהיה בן זוגה של בתו היפהפיה. כשמסתבר למלך, שהבחור המיועד לבתו הוא עני, שאין כמותו בכל הארץ, הוא בונה מגדל סגור ומסוגר בלב-ים שם בו את בתו, וְשָׁם שומרים במגדל – כדי שלא תתאפשר כניסה כלשהי למגדל.

2. מירון דן, (תש"ג), בתוך: ביאליק יצירתו לסוגיה בראי הביקורת בעריכת גרשון שקד, (ע' הערה 1) עמ' 373-399.

3. לבנר ישראל (1950), כל אגדות ישראל, אחיאסף-עבר, ירושלים עמ' 354-361.

4. ברדיצ'בסקי, מ"י (תשט"ז), צפונות ואגדות, ת"א, עמ' קי"ג-קי"ד.

הטקסט מקמץ בפרטים ואיננו מסביר, מדוע כל כך חשוב למלך לדעת מראש, מי חתנה המיועד של בתו, ומדוע נקט שלמה המלך צעד כל-כך דרמטי של התבוננות במזל.

כמו-כן הסיפור אינו נדרש לעיון בסוגיית השאלה במזלות, אף על-פי שידוע, שאין מזל לישראל, וכן אין הסבר מנומק בסיפור – לפעילותו הנמרצת של שלמה המלך: בניית מגדל מבודד ומבוצר בלב הים והשכנת בתו בתוכו. אף כי לגבי המגדל והנחת הבת בתוכו – שלמה המלך אומר (כנראה, לעצמו): "אראה פועל ה' ומעשהו" – לא נתפרש במדרש, אם יש בכך מעין מבחן או ניסיון לראות, כיצד יפעל הקב"ה!

כמו-כן, לא נאמר במפורש, אם יש בפעולה זו הד לרצון סמוי של המלך לדחות את רוע הגזרה או לעכבה.

ראוי לציין, שהביטויים: "שאין כמותה בכל ארץ ישראל", "ואין כמותו בכל ארץ ישראל" – משותפים לבת המלך ולבחור העני (לגביו מופיע הביטוי פעמיים הן ביחס לעונו והן ביחס לאופיו), ובכך יש רמז מוקדם לקשר אפשרי ביניהם.

הנער העני מגיע לראש המגדל:

בהמשך הסיפור אנו מתוודעים לנער העני, בן-מזלה של בת-המלך, שיוצא מביתו. אין אינפורמציה כלשהי לגבי סיבת היציאה מביתו, ולא נמסר לנו, לאן מועדות פניו.

הטקסט מתאר את הנער ומספר, שהוא ערום, רעב וצמא ומחפש לו מקום מסתור ללילה.

הנער נכנס לנבלה של שור – כדי לנוח ולהתחמם, ועוף גדול נושא את נבלת השור לגג המגדל בלב הים, משום שהעוף רוצה לאכול בנחת מבשרה. הנער יוצא מנבלת השור ומתיישב על גג המגדל.

המפגש:

הנערה יוצאת כדרכה לגג, פוגשת בנער, ומתנהל ביניהם דו-שיח:

היא שואלת: "מי אתה, ומי הביאך הנה?".

הנער עונה לה על ראשון – ראשון, ועל אחרון – אחרון – בהתאם לסדר השאלות שלה: "יהודי אני, מבני עכו אני, אמנם עוף הביאני הנה".

הנערה מכניסה אותו לביתה, נותנת לו אוכל, מקלחת וביגוד, ומתפתחת אהבה ביניהם.

הנישואין:

הנערה פעילה ובעלת יזמה, והיא שואלת את הנער, אם הוא רוצה לקדשה. הוא מביע נכונות מידית ומאלתר במהירות וביצירתיות חתונה סוריאליסטית משהו: הנער מקיז דם מדמו (במקום דיו שלא הייתה בידו) וכותב לה כתובה ומוהר מדמו. ראוי לציין, שנכרתת כאן, למעשה, ברית דמים, כאשר העדים אינם עדי בשר ודם – כפי שמקובל, אלא הקב"ה ומלאכיו: מיכאל וגבריאל בכבודם ובעצמם הם העדים. זוהי חתונה מיוחדת, שהכתובה נכתבת בה בדם; אולי גם כדי לחפות על העובדה, שאין דמים (=כסף) לחתן להציע לבת המלך. בהתחשב בעדים המקודשים – מתקיימת בספור חתונה בדרגת קדושה גבוהה במיוחד. לאחר מכן בני הזוג מממשים את אהבתם.

הנערה בהריון:

הנערה נכנסת להריון, והזקנים, ששומרים את צעדיה, מבחינים בכך. היא מאשרת להם, שהיא בהריון, והם מזעיקים את המלך שלמה במהירות רבה.

תגובת המלך שלמה:

המלך מגיע במהירות, שומע מה ששומע, קורא לבתו וחוקר אותה. היא מספרת לו על הבחור, שהקב"ה שלח לה. המלך קורא לו ומברר את זהותו, ומבין, שזהו אותו בחור שראה במזל. המלך שמח שמחה גדולה ומברך: "ברוך המקום הנותן (אשה) לאיש".

על-פי ההקשר ועל-פי התייחסותו של ביאליק למדרש – יש להניח, שיש להוסיף את המילה "אישה" או לפני "לאיש" או לאחריו, דהיינו: הסיום צריך להיות "ברוך הנותן אישה – לאיש" או "ברוך הנותן לאיש – אישה". ואכן בספר האגדה-של ביאליק ורבניצקי (עמ' תפ"ב-תפ"ג) מובא הסיפור המדרשי כלשונו, והמהדירים משלימים את הפער וכותבים את המילה 'אישה' בסוגריים.

גם באגדת שלושה וארבעה בנוסח הראשון בגרסה הבלתי-מצונזרת (כפי שהועתקה למהדורת תרפ"ג של ביאליק), וגם בנוסח אחד של אגדת שלושה וארבעה כותב ביאליק:

"ברוך אלוהים הנותן אישה לאיש".⁵

ג. עיון שני: בחינה מחודשת של הסיפור המדרשי – לאור מעשיו של המלך שלמה ותגובותיו.

המלך שלמה מופיע בתחילת הסיפור ובסופו.

אבחן תחילה את הרישא של המדרש, שעולה בו השאלה: מדוע המלך שלמה בונה מגדל סגור ומסוגר בלב ים וכולא את בתו בתוכו?

על-פי סיפורו של ביאליק "אגדת שלשה וארבעה"⁶, המבוסס על סיפור זה, שמפרשו בעקיפין ומשלים בו פערים, שאל המלך שלמה במזלות גם מתי תינשא בתו. כשניתנו לו התשובות, הוא כלא את בתו במגדל, עד שיעבור המועד, שבו היא עתידה לפגוש, על-פי המזל, את בן-זוגה.

לכאורה, לפי ההקשר ניכר ממעשה זה (לפי הגרסה של ביאליק, של לבנר⁷ וגם על-פי דבריה של זיוה שמיר)⁸, שהמלך שלמה איננו שבע רצון מן הזיווג, והוא מנסה לשנות את גזרת הגורל או לפחות לדחותה.

5. יש להוסיף ולציין, שבשני הנוסחים הנ"ל משנה ביאליק את כינוי שם ה' בברכת המלך שלמה ובמקום: "ברוך המקום הנותן (אישה) לאיש", הוא כותב "ברוך אלוהים הנותן אישה לאיש". הוא גם מוסיף על דברי שלמה המלך ואומר בשמו: "עתה ידעתי, כי אין חכמה ואין תבונה ואין עצה – לנגד ה'", והזקנים מוסיפים ואומרים: "מה יצא הדבר!".

בנוסח הראשון של ביאליק אומר המלך: "ברוך הנותן אישה לאיש", ואילו באגדת שלושה וארבעה בנוסח אחד (כפי שנתפרסם ב"כל כתבי ביאליק", דביר, תרצ"ה ותשכ"א), חל שינוי: המלך אומר: "עתה ידעתי, כי אין חכמה ואין תבונה ואין עצה – לנגד ה'", ואת המשפט "ברוך אלוהים הנותן אישה לאיש", הוא שם בפי הזקנים.

ראוי לציין, שבנוסח השני המייחס את הברכה "ברוך הנותן אישה לאיש" לזקנים (ולא לשלמה המלך), הוא הופך אותה לברכה כללית יותר על התממשות הגורל, ולא לברכה, שמסמנת שמחה אישית של שלמה המלך על התלכדות הגזירה עם בחירה מרצון ומאהבה.

בנוסחים נוספים כבר לא קיימת כל התייחסות למשפט הברכה הזה.

ביאליק מתעלם גם מהעובדה, המצויינת במדרש תנחומא, ששלמה המלך שמח שמחה גדולה, כשראה שבתו נישאה.

רק בנוסח אחד נאמר, שהוא שש עמה משוש.

למעשה, כל הנוסחים של ביאליק משמיטים את תיאור השמחה של שלמה. ובנוסף, כל הנוסחים של ביאליק מסתיימים בפסוק מספר משלי: "שלושה המה נפלאו ממני, וארבעה לא ידעתיים: דרך הנשר בשמים, דרך נחש עלי צור, דרך אניה בלב ים, ודרך גבר בעלמה (ל', יח-יט)".

6. ביאליק, **אגדת שלושה וארבעה נוסח ראשון בגרסתו הבלתי מצונזרת**. ראה שמיר 1991 עמ' 151-156. כל כתבי ח.נ. ביאליק, **אגדת שלושה וארבעה**. נוסח אחד דביר, תל אביב, תשכ"א, עמ' שמה-שמו.

7. ראה הערה 3.

8. ע' הערה 1 עמ' 35.

לעומת זאת, הסיפור המדרשי איננו מציין במפורש את הסיבה לבניית המגדל, אף-על-פי שנאמר בו במפורש, ששלמה המלך מבקש לראות את פועל ה' ומעשהו.

למעשה, לפי המשך העלילה, נראה, ששלמה המלך דווקא אִפְּשֶׁר במעשיו את המפגש בין בתו והנער ואת הנישואין הללו, ונפל בפח. יש להניח, שבתנאים רגילים, לו בת המלך הייתה חיה חיים שגרתיים בארמון המלוכה בקרב בני משפחתה, קשה היה לדמיין פגישה אפשרית, שתגרום לנישואין בינה ובין הנער העני.

מטבע הדברים היו מתעוררים קשיים שונים:

א. קשה להניח, שלאותו בחור עני תהיה אשליה או פרטנזיה ללכת לשער ארמון המלך ולבקש את ידה של בת המלך או לשלוח שליחים לשם כך – כדי להציע לה נישואין.

ב. יש להניח, שאף אם היה הנער מנסה לבקש את ידה של בת המלך, היו מנסים לברר מיהו, מה ייחוסו ומהו מעמדו, ולא היו מאפשרים לו להיכנס לארמון ודוחים את מבוקשו על הסף.

ג. יש להניח, שאפילו היה מגיע לארמון, לא הייתה לו הופעה מכובדת די הצורך (עני שאין כמותו) – כדי להיכנס לארמון.

ד. בת המלך עצמה לא הייתה מוכנה לפגוש בחור פשוט ודל-אמצעים. מסתבר, שנסיכים ורוזנים ביקשו את ידה, והיא סירבה.

ה. ייתכן, שבת המלך הייתה כועסת ונפגעת, אילו היו מציעים לה בחור עני כל-כך, ובמיוחד – בתקופת המלכים, כשדירוג המעמדות היה חד-משמעי, ובני-מלכים התחתנו רק עם בנות-מלכים.

ו. לו היה הבחור מגיע לגג ארמון המלוכה, יש להניח, שהיו קוראים למשרתים לגרשו משם.

אבל בנסיבות הקיימות, כאשר הנערה רחוקה ממשפחה ומבית אביה, והיא נמצאת בודדה במגדל בלב הים, היא כמהה לַחֲבֵרָה. דווקא בשל העובדה, ששלמה המלך הושיב את בתו בארמון מבודד, בלב-ים, ללא כניסות ויציאות, והיא הייתה בודדה, היה לה פנאי לחשוב. מאחר שנפשה הייתה כמהה לַחֲבֵרָה, היא הייתה מוכנה רגשית לבחור לה בן-זוג על-פי רגשותיה, ולא על-פי קריטריונים של מעמד, כסף וכו'. זווית-הראייה שלה עשויה להשתנות – בהיותה כלואה באותו מגדל של זהב. הנערה בַּשְּׁלָה לקשר, ובנוסף, במצב הנתון, כשהנערה כלואה במגדל, מתאפשר הנס, שהרי העוף מביא את הנער לגג המגדל, בדיוק לאותו מקום, שאליו יצאה הנערה לטייל בבדידותה ולהשקיף על מרחבי הים; היא עצמה צריכה לקבל

החלטה לגביו, והנה דווקא בנסיבות הללו מתאפשרת הפגישה הזאת ונושאת פרי. ואכן נראה, שהקשר בין הנערה עם הנער עולה יפה, והנער נושא חן וחסד לפניו.

נראה אפוא, שאכן המלך שלמה נפל בפח, והפגישה בין בת המלך והנער העני – התאפשרה דווקא בשל התנאים הללו (בניית המגדל המבודד בלב הים), ובת המלך נפגשה עם בן-גורלה דווקא במקום זה.

כמו-כן, קורה דבר חשוב נוסף:

הגורל, שבת המלך, היפה מכל, תינשא לבחור העני מכל, הפך בסיפור המדרשי גם לבחירה מרצון ומאהבה של בני הזוג – בכלל, ושל בת המלך – בפרט, שהרי היא שמחה להיות בחברת הנער, מתלהבת ממנו, מתאהבת בו, ואפילו יוזמת הצעת נישואין.

נמצאנו למדים, למעשה, מהי התכלית, שלשמה נבנה אותו מגדל מבודד, שהושמה בו בת המלך. ואכן, נראה, שהמגדל המבוצר נבנה בלב הים, והנערה הושמה בתוכו – לצורך המפגש הַנְּסִי בינה ובין הבחור וגם לצורך המפגש של הגורל עם הבחירה והאהבה.

על-פי פרשנות זו, דומה, שניתן לומר, שהמדרש מיטלטל בין מערכות קוטביות בינאריות של גורל ורצון או גורל ובחירה. דווקא במקום זה, נכרתה, למעשה, ברית בין בת-המלך לנער, ברית של גורל וברית של בחירה ואהבה.

שלמה המלך מופיע גם בסיום המדרש

נבחן את תגובתו של המלך שלמה, כפי שמופיעה בסיפא של המדרש.

לאחר שהמלך הוזעק על ידי השומרים, כשהבחינו שהנערה הרה, הוא מגיע לארמון, שואל את בתו על הדבר, והיא עונה לו, שהקב"ה זימן לה בחור אחד, טוב ויפה, תלמודי וסופר, והיא מספרת לאביה, שהנער קידש אותה.

המלך קרא לנער ושאל אותו על אביו ואמו. מתוך דברי הנער הבין המלך, שהוא אותו נער שראה בגורל, "שמח שמחה גדולה" ובירך "ברוך המקום שנותן (אישה) לאיש".

על כך נשאלות מספר שאלות על שלמה המלך:

א. מדוע שמח המלך שמחה גדולה, והרי קודם לכן כלא את בתו במגדל בלב-ים – בעקבות מה שראה במזלות – כדי למנוע את הקשר או, לפחות, לדחותו?

אפשר היה לכתוב, שהמלך שלמה גילה, שהבחור הוא אותו בחור שראה בגורל, ואז "בלע את הגלולה המרה" ואמר, שהוא ניסה הכל – כדי למנוע נישואין אלה, אך לא הצליח,

ולכן הוא משלים עם הנישואין הללו, או כפי שנאמר ב"אגדת שלושה וארבעה": "עתה ידעתי, כי אין חכמה ואין תבונה ואין עצה – לנגד ה'". אך לא כך הדברים בכתוב, שהרי מסופר, שהמלך שמח שמחה גדולה ונשאלת השאלה: לשמחה – מה זו עושה? מה מקום יש לשמחתו הגדולה של המלך?

ב. מדוע בחר המלך שלמה לכנות את ה' (בברכתו) דווקא בכינוי המקום: "ברוך המקום שנתן לאיש", ולא בחר בכינוי אחר מהכינויים הרבים של הקב"ה (ה', אלוקים, הבורא, צור ישראל...)?

ג. השאלה העיקרית היא – מדוע משנה שלמה המלך בברכתו את מגמת העלילה המדרשית, את סדרה ואפילו את הסדר של דברי בתו: בתו מספרת לו במפורש: "בחר אחד הביא לי הקב"ה, יפה וטוב, תלמודי וסופר, וקידשני". אם כן למה הוא מברך: "ברוך הנותן (אישה) לאיש"?

בתחילה אדון בשאלה השלישית, ואנסה להסבירה:

למעשה, במשך כל מהלך העלילה המדרשית מגיע הבחור אל הבחורה; הוא יוצא מעכו, עירו, ומגיע למגדל בלב הים אל הנערה. הוא יוצא מביתו, הוא נכנס לנבלת השור, העוף לוקח את נבלת השור ומניח אותה על הגג. הנערה מכניסה את הבחור לביתה. הנערה אפילו יוזמת את הצעת הנישואין, כלומר, הבחור מגיע אל הנערה.

מגמה זו מתחזקת גם כשבת המלך מפרשת את האירועים שאירעו, ואומרת במפורש לאביה: "בחר אחד הביא לי הקב"ה, יפה וטוב, תלמודי וסופר, וקידשני".

גם על-פי דברי הבת וגם על-פי מגמת המדרש, הביא הקב"ה את הבחור אל הנערה, כלומר: הבחור ניתן לנערה, הוא מובא אליה: "והאיש ניתן לאישה".

לכן, על-פי המגמה, המסתמנת ממהלך העלילה וסדרה, היה שלמה המלך צריך לברך: "ברוך המקום שנתן איש לאישה". אך שלמה המלך, החכם מכל אדם, משנה מגמה מפורשת זו ומברך: "ברוך המקום הנותן (אישה) לאיש", כלומר, על-פי דבריו, האישה ניתנת לאיש (ולא האיש – לאישה), והאיש הוא הגורם המקבל.

נשאלת אם כן השאלה: מדוע מצא שלמה המלך מקום לעשות שינוי זה בברכתו ולחרוג אפילו מהפרשנות המפורשת של בתו למקרה הנס שקרה?

אנסה לנסח תשובה אפשרית על השאלה השלישית, שתענה גם על שתי השאלות הקודמות.

לדעתי, שלמה המלך אכן שמע בתשומת-לב מה קרה, הוא הבין נכונה את השתלשלות העלילה ואת סדרה, ואיך הגיע הבחור אל הנערה, אך הוא מציע אפשרות לקריאה שונה של הסיפור.

שלמה המלך איננו מתעניין דווקא בסיפור החיצוני הגלוי ובמסע החיצוני, שמסביר, איך הגיע הנער אל המגדל.

שלמה המלך מצביע על סיפור נוסף שמצוי בטקסט ועל אפשרות נוספת לבחון את הסיפור הפנימי הסמוי:

השאלה, שנוגעת בעלילה החיצונית של הסיפור: כיצד הגיע הנער למגדל – איננה מעניינת אותו במיוחד; יותר מעסיקה אותו הבעיה, כיצד הגיעה בתו אל הבחור מבחינה נפשית ורגשית, ולכך הוא רומז בברכתו הנ"ל.

שלמה המלך נותן את דעתו למסע פנימי: בעיניו, הנערה היא הגיבורה הראשית והדמות החשובה בסיפור; הוא מתעניין בעיקר בעולמה הנפשי ובמצבה הרגשי, והוא רגיש לתהליך הנפשי והפסיכולוגי, שעבר על בתו. לכן חשוב לו, שהיא התאהבה בחתנה המיועד והגיעה אליו מבחינה רגשית.

לדידו, (כנראה), יש לשים את הדגש בעולמה הפנימי של בתו ובמוכנות הנפשית שלה לקראת הפגישה עם בן-גורלה.

על-פי הסיפור המדרשי, המלך הבין נכונה, מי הבחור, ומן הסתם, הבין היטב, שמשום שבודד את בתו מחברה כלשהי וניתק אותה מהארמון ומבני-משפחתה, הוא אפשר את הנכונות והמוכנות הנפשית שלה להינשא עם בן גורלה, ושהוא עצמו גרם לפגישה ביניהם. (אולי מתקיים כאן באשה מה שנאמר לגבי הגבר: "על כן תעזוב אשה את אביה ואת אמה ודבקה באישה").

שלמה המלך הבין, שבתו בשלה, חשקה בחברה – בכלל, ובנער – בפרט; הוא נוכח לדעת, שהנער הגיע אליה בזמן הנכון, למקום הנכון – לגג המגדל. ייתכן, שזו הסיבה לכך ששלמה המלך בחר לפנות לקב"ה בתפילת ההודיה שלו, דווקא בכינוי המקום, כי כאן המקום היה חשוב ביותר.

ואכן, שלמה המלך ראה, שבתו שמחה ושהייתה נכונה להתחתן וכן שהקשר בינה ובין בן-זוגה עלה יפה, והיא הרה. מדבריה ומשפת הגוף שלה הוא ראה, שהיא שמחה ומאושרת, ולכן שמח שמחה גדולה – הן מפני שלבה של בתו ניתן לאותו בחור, בן-מזלה, והן משום

שהגורל והבחירה מרצון התלכדו יחדיו לכלל זיווג מאהבת, בזמן הנכון ובמקום הנכון, על גג המגדל המבוצר.

נראה אפוא, שהסיפור הסמוי, שעולה מנוסח ברכתו של שלמה המלך, הוא סיפור על בתו ועל המסע הנפשי-הרגשי שעבר עליה. לכן, במשפט היחידי, ששלמה המלך אומר בסיפור, בנוכחות קהל, מודגשת העובדה החשובה, שבתו ניתנה לאיש, ולא רק שהאיש ניתן לאישה. לפיכך שמח המלך שלמה שמחה גדולה.

יתר על כן, נראה, ששלמה המלך שמח שמחה גדולה גם בשל העובדה, שהגורל, שנגזר על הנער והנערה להינשא, התממש באופן נעים וחיובי, כי גזרות עלולות להתממש גם באופן קשה ואכזרי:

לגבי יעקב אבינו – אומר ר' חיה בר אבא בשם ר' יוחנן: "ראוי היה יעקב אבינו לירד למצריים בשלשלאות של ברזל, אלא שזכותו גרמה לו..." (שבת פ"ט, ע"ב), דהיינו, כאשר נגזר גורל כלשהו על אדם, הוא יכול להתממש באופן נינוח או בצורה טרגית: שלמה המלך שמח שמחה גדולה, כאשר נוכח לדעת, שבמקרה זה התממש הגורל בשמחה וברוח טובה, ולא בכפייה.

נוסף על כך, ובשונה ממה שראינו זה עתה, מצביע שלמה המלך בברכתו על עניין נוסף:

בברכה זו הוא מצביע על כך שגם הבחור-חשוב, ושהוא ראוי לכך שבת המלך תינתן לו:

לפי דבריו, ראוי הנער, שהנסיכה היפהפיה תעבור מסע רוחני ורגשי – כדי להינתן לו, וכדי שהוא יזכה בה. נראה אפוא, ששלמה המלך רואה גם את הבחור כגיבור חשוב ביצירה. מכיוון שגם הוא היה צריך לשאת אישה (שלמה אינו רואה רק את בתו, שהייתה צריכה להינשא), שמח שלמה המלך ומברך על כך שהבחור זכה בבתו, ולכן אומר "ברוך המקום שנתן (אשה) לאיש" – ולכן הדגש הוא במלה "לאיש".

מהאמור לעיל נראה, שהסיפור מיטלטל בין מערכות שונות: בין הסיפור של הבחור ובין הסיפור של הבחורה, בין סיפור גלוי – לסיפור סמוי, בין בחור שניתן לנערה ובין נערה שניתנה לבחור, בין מערכות כפולות של גורל ובחירה מרצון ומאהבה:

הסיפור הגלוי – הוא סיפור של גזרת גורל, ואילו הסיפור הסמוי הוא סיפור של בחירה מרצון:

מחד גיסא, מסופר על גורל, וידוע, שהמדרש אומר לגבי נישואים: "ארבעים יום קודם יצירת הוולד בת-קול יוצאת ואומרת: בת פלוני לפלוני".

מאידך גיסא, בקשר של נישואין מתקיים יסוד של בחירה מרצון, וכל אחד צריך לבחור את בן זוגו מרצון ומתוך אהבה. השילוב ביניהם קשה ומסובך: קשה לחבר בין הגורל לבחירה מרצון. זוהי דיאלקטיקה, שמצויה ביסוד כל קשר של בני זוג, וזוהי אחת הסיבות, שבגללן "קשה זיווגם כקריעת ים סוף"⁹. (אולי זו אחת הסיבות לכך שהדימוי בהיגד האמור – משווה בין זיווג לקריעה, ולא בין זיווג לחיבור כלשהו שקשה לקיימו).

ראוי להוסיף, שדיאלקטיקה דומה עומדת ביסוד עניינים תאולוגיים מגוונים, ולא רק בהקשר של ברית נישואין; היא תואמת גם את המתח המצוי בסוגיה התאולוגית בתחום ידיעה ובחירה – בחינת "הכל צפוי – והרשות נתונה"¹⁰, המוכר לנו מתחומי ההגות התורנית¹¹.

ד. הפסוקים, שמתקשרים לסיפור המדרשי ולנוסחים של ביאליק

1. מדרש תנחומא (באבער) מסתיים בברכתו של שלמה המלך, שאומר "ברוך המקום שנותן (אשה) לאיש", ולאחר מכן נוסף פסוק מספר תהילים "מושיב יחידים ביתה, (=אנשים בודדים, חסרי בית) מוציא אסירים בכושרות" (ס"ח, ז), שפירושו: הקב"ה מקבץ אנשים יחידים ומביא אותם לביתם – כדי שיינשאו ויקימו בית, ואפילו משחרר אסירים – כדי שיפגשו את בני זוגם, או מביא אותם אסירים כדי למקום כשר, נוח כדי להתחתן.

המילה "כושרות" נדרשת גם בדרך ניגודית: "בכושרות – בכי ושירה", מי שרוצה – אומר שירה, ומי שאינו רוצה – בוכה (בראשית רבא ס"ח, ד, לפי דפוס וילנא).

9. על-פי הנאמר בסוטה ב' ע"א ובסנהדרין כ"ב ע"א. לפי הגמרא שם, הדברים אמורים דווקא בזיווג שני. ועיין שם במפרשים.

10. דברי ר' עקיבא באבות ג', טו.

11. ואכן, מתח זה עומד בבסיס הקשר של ברית.

הרב סולוביצ'יק מצביע במאמר "קול דודי דופק", (י"ד סולוביצ'יק, קול דודי דופק, מבחר המסה והמאמר, מוסד הרב קוק, ירושלים, תשל"א) על מתח דומה, שמצוי בבסיס הקשר שבין עם ישראל ובין אלוקיו:

הוא מצביע על כך שעם ישראל כרת שתי בריתות עקרוניות עם הקב"ה: האחת, ברית גורל שנכתבה עליהם – בחינת "כפה עליהם הר – כגיגית" (שבת פ"ח ע"א), והשנייה, ברית-ייעוד, שנבעה מרצון של עם ישראל, מהתלהבות רוחנית, מדבקות בה' ומנכונות לקיים את הברית- "נעשה ונשמע" (שמות כ"ד, ז).

לדעת הרב סולוביצ'יק, שני סוגי הבריתות המנוגדות הללו והיחד שלהן הוא עיקר הברית, שנכתבה בין הקב"ה ועם ישראל. ואכן, גם ברית הנישואין, כפי שעולה בבירור מסיפורנו ומסיפורים מדרשיים נוספים, אנלוגית לברית זו, וגם בה מצוי מתח דיאלקטי בין גורל ובין בחירה מרצון.

ואכן בסיפור המדרשי התקיימה האופציה של "אמירת שירה" בהקשר מימוש הגורל, והוא התממש ברוח טובה. זו סיבה נוספת, כאמור, לשמחתו הגדולה של המלך שלמה.

הפסוק "מושיב יחידים ביתה", מתקשר על-ידי הגמרא במסכת סוטה למדרש נוסף, שעוסק בנישואין, או, למעשה, בנישואין שמוכתבים מראש, שמציין ש"ארבעים יום קודם לבריאת האדם – יוצאת בת-קול ומכריזה: בת פלוני – לפלוני"¹².

כמו-כן, ניתן גם לראות את המדרש על בתו של שלמה המלך – כהדגמה וכמקרה פרטי לעיקרון, שעולה מהמדרש על המטרונה ורבי יהושע בר חלפתא, שמסקנתו: "קשה זיווגם כקריעת ים סוף"¹³.

ואכן, המדרש שלנו מצביע על דרך חתחתים פיזית ורוחנית, שבני זוג צריכים לעבור – כדי למצוא את הזיווג המיועד להם. גם הים משותף לפתגם: "קשה זיווגם – כקריעת ים סוף" ולמדרש שלנו, ואכן, בני הזוג נפגשו דווקא על גג מגדל בודד, שמצוי בלב-ים.

בנוסחים שונים של אגדת שלשה וארבעה, שנשמכים על סיפור זה ומנהלים עמו שיח, מתפלמס ביאליק בסמוי בין היתר עם הפסוק, שהמדרש נקשר אליו, משמיט אותו ומציע קשר לפסוקים אחרים. בסיפוריו הוא מעצב גם תגובה שונה לחלוטין של המלך בגלל העובדה, שמה שראה במזלות – אכן התממש, ושם בפיו את המשפט: "עתה ידעתי, שאין חכמה, ואין תבונה, ואין עצה – לנגד ה'", וכן: "מה יצא הדבר" (בר' כ"ד, נ'), והוא מסיים את סיפוריו בפסוק ממשלי: "שלושה המה נפלאו ממני, וארבעה – לא ידעתיים: דרך אניה בלב ים, דרך הנשר בשמים, דרך נחש על צור ודרך גבר בעלמה (משלי ל' יח-יט)".

לפי נוסח זה, דברי המלך משנים לחלוטין את מגמת הסיפור המדרשי. ואכן, נראה לי שמשום שביאליק מצא לנכון לציין במפורש בסיפוריו את הסיבה לבניית המגדל – רצונו להפר עצת שמיים: "וירע למלך מאוד, ויבקש תחבולה להפר עצת השמים, ויאמר בלבו:

12. ע' הערה 9.

13. על-פי ויקרא רבה ח', א (מהדורת מרדכי מרגליות, ירושלים, תשל"ב, כרך א', עמ' קס"ז).
דורש "בכורות" – כנוטריקון שתי מילים בדמיון רב בכתיב לאותיות המילה "בכורות"; מהו "בכורות"? **בכו שירות**: אילו בוכין, ואילו משוררים.
מדרש פסיקתא דרב כהנא כי תשא ד' (מהדורת דוב מנדלבוים ניו יורק תשמ"ז א' עמ' 19) דורש "בכורות" כנוטריקון שתי מילים בדמיון פחות מהמדרש הקודם:
מהו בכורות? **בבכי ושירות**: דבעי (=מי שרוצה) – אומר שירה, ודלא בעי (=מי שאינו רוצה) – בכי (=בוכה).
וכיו"ב – בתנחומא הרגיל כי תשא ה' ובראשית רבה ס"ח, ד, המצוטט בראש פסקה ד' במאמרנו.

אצפינה- נא את הנערה עמי, עד יבוא המועד, אשר ראיתי בכוכבים, ועברה הגזירה. וְיִתֵּר לוֹ אי בודד בתוך הים...¹⁴.

קשה לו העובדה, שמצינת בסוף הסיפור המדרשי, שהמלך "שמח שמחה גדולה", ולכן הוא השמיט אותה כמעט מכל הנוסחים של "אגדת שלושה וארבעה". לפיכך מגרסה סיפורית – לגרסה סיפורית מאוחרת יותר הוא הרחיק והשמיט גם את דברי שלמה המלך: "ברוך הנותן (אישה) לאיש", ושם אותו בפי הזקנים.

לשיטתו, היה ראוי לסיים את הסיפור בציון העובדה, שאין לברוח מן הגורל, ולכן סיפורי מסתיימים בדברי-המלך: "אין חכמה, ואין תבונה, ואין עצה – לנגד ה'".

לעומת זאת, הסיפור המדרשי, שאיננו מציין במפורש את הסיבות, שבגינן נבנה המגדל בלב הים, אלא רומז לתכלית בניית המגדל – יכול היה להרשות לעצמו לציין, ששלמה המלך שמח שמחה גדולה ובירך את הברכה האמורה. ואכן, הסיומים של שני הנוסחים של ביאליק שונים באופיים ובמגמתם מסיום הסיפור המדרשי¹⁵.

2. שלושה אלה נפלאו ממני, וארבעה לא ידעתיים...

במכתבו לד"ר יעקב נאכט (אפריל 1933)¹⁶ מציין ביאליק, שלדעתו אגדה זו צמחה בעיקר בעקבות פסוק מספר משלי: "שלושה אלה נפלאו ממני, וארבעה – לא ידעתיים; דרך הנשר בשמים, דרך נחש עֲלֵי צֹר, דרך אניה בלב ים ודרך גבר בעלמה", (משלי ל', יח-יט). פסוק זה ניתן גם ככותרת לסיפורו: "אגדת שלושה וארבעה".

14. שמיר זיוה, (ע' הערה 1), עמ' 151.

15. ראוי לציין, שסיומי הסיפורים של ביאליק שונים גם ביניהם:

בנוסח אחד מסופר, שכאשר ראה שלמה המלך, שהבחור הוא זה שראה במזלות, הוא אמר: "ברוך אלוהים הנותן אישה לאיש, עתה ידעתי, כי אין חכמה ואין תבונה ואין עצה – לנגד ה'" (אגדת שלושה וארבעה, נוסח ראשון בגרסה הבלתי מצונזרת).

בגרסה אחרת מסופר, שכאשר שלמה המלך ראה, שבתו אכן נישאה למי שהגורל יעד לה, הוא אמר "עתה ידעתי, כי אין חכמה ואין תבונה ואין עצה לנגד ה'", והזקנים נשאו כפיהם והם אלה שבירכו: "ברוך הנותן (אישה) לאיש".

שני הנוסחים הללו – כמו נוסחים נוספים של אגדת שלושה וארבעה – מסתיימים בפסוק האמור ממשלי ("שלושה המה נפלאו ממני...").

16. שקד גרשון, **ביאליק, יצירתו לסוגיה בראי הביקורת**, אנתולוגיה בעריכת גרשון שקד, מוסד ביאליק ירושלים, תשל"ד, עמ' 369.

אם נתבונן בקשר, שביאליק מציע בין הפסוק הנ"ל לסיפור המדרשי וליצירותיו האמורות, נראה, שמצויים רכיבים משותפים לפסוק מספר משלי:

דרך הנשר בשמים – מתאימה לעוף הגדול, שמביא את נבלת השור לראש המגדל.

דרך אניה בלב ים – מתאימה לאנייה, שהמלך שלמה מפליג בה בדרכו למגדל, לאחר שהסריסים הזעיקוהו.

דרך גבר בעלמה – אכן מתקיימת בסיפור המדרשי; זהו נושאו של המדרש ועיקרו. אנו עדים במדרש לפגישה בין בני הזוג ולקשר האהבה שנקרם ביניהם ולנישואין שלהם.

בנוסף, יש לציין, ששלמה המלך, שעליו מסופר בסיפור שלנו, הוא אותו שלמה המלך, החכם מכל אדם, שהפסוק: "שלשה אלה נפלאו ממני, וארבעה לא ידעתים..." מיוחס אליו.

עד כאן דברי ביאליק.

מה לגבי נחש עלי צור, שמופיע בפסוק במשלי?

לכאורה, חסר לנו הנחש במדרש.

כבר ראינו, שבמדרש יש רובד גלוי ורובד סמוי, ואכן הנחש מופיע במדרש באופן סמוי – הנחש הוא סמל פאלי, סמל מיני וסמל לפיתוי בין גבר ואישה, במשמעות זו הוא מתפקד בסמוי במדרש שלנו.

הנחש מצוי בעקיפין בסיפור גם באופן נוסף:

הנחש נתפס בזיכרון הקולקטיבי בהקשר החטא הקדמון, לאכילה מעץ הדעת טוב ורע. ואכן עניין הדעת נקשר לסיפור גם בכך שמסופר בו על שלמה המלך, החכם מכל אדם, בעל דעה רחבה, שידע את שפת בעלי החיים וידע לחזות במזלות את גורל בתו.

גם בסוף מופיע עניין הדעת: שלמה המלך נוכח לדעת, שהבחור שהגיע למגדל הוא אותו בחור, שהיה מיועד לבתו, ואותו אחד שראה במזלות.

על-פי המדרש, שמחתו הייתה גדולה, משום שנוכח לדעת, שאכן הגורל זימן את הפגישה בין בתו לבן זוגה המיועד, ושבתו חפצה בבחור ושמחה בנישואיה.

לפי נוסחים שונים של ביאליק, מושם דגש ברעיון, שאין לברוח מהגורל.

קשר נוסף בין הנחש וסיפורנו, מתבטא בעובדה, ששלמה המלך מתבונן במזלות – כדי לדעת למי תינשא בתו. פעולה זו הנה מעין פעולת ניחוש:

הנחש והניחוש נגזרו מאותו שורש: נח"ש;

הנחש, הלחש והניחוש כרוכים יחדיו : לגבי הנחש נאמר : "לעולם אין הנחש נושך אלא אם כן נלחש לו מלעיל..." (קה"ר י', יד).

בכך מתחזק הקשר בין הסיפור והפסוק האמור :

למעשה, עולה מכך התובנה, שלמרות העובדה, ששלמה המלך ידע להסתכל בכוכבים ולנחש את הגורל וידע מראש, מי הבחור שמיועד לבתו – נעלם ממנו, כיצד יתממש הקשר בין בני הזוג.

לפי ביאליק, נראה, שהדרך, שמתרחשים בה האירועים החשובים בחייו של האדם, היא מוקד העניין ומוקד הבעיה, ששלמה המלך מתחבט בה בפסוק ממשלי, והיא, שנפלאה ממנו. השאלה החשובה, לדעתו, היא, למעשה, כיצד יתנהלו האירועים, גם אם הם צפויים וידועים מראש. לכן הוא משתמש בפסוק, שחוזר ומדגיש את המילה "דרך" ארבע פעמים. ביאליק מדגיש, כאמור, את הניסיון למנוע את הגזירה, את העובדה, שלא ניתן למונעה, ואת השאלה, כיצד יפגיש הקדוש ברוך הוא בני זוג, שמיועדים זה לזה.

ביאליק מדגיש את השאלה, באיזו דרך יפגיש הגורל את בני הזוג, ואילו הסיפור במדרש תנחומא מדגיש, לדעתו, את הפליאה ואת ההתפעמות מהשילוב של המפגש הגורלי בין גורל, שנכפה על אדם להינשא לאדם מסוים, ובין בחירת בן הזוג מתוך רצון ואהבה, כלומר הסיפור המדרשי עוסק בשילוב אלמנטים מנוגדים אלה.

על-פי הסיפור המדרשי ונוסחיו של ביאליק, אפילו חכם כשלמה המלך, שידע את הצפוי לו בעתיד, מופתע מדרך הנהגת העולם, מהדרך, שמתגלגלים בה הדברים, ומהדרך, שהם מתממשים בה.

על-פי המדרש, האדם מופתע ומתפעם בעיקר מהשילוב של גורל כפוי עם בחירה חופשית מרצון ומאהבה.

ה. סיכום

נמצאנו למדים, שהציר המרכזי, העובר בין השאלות שהוצגו, הוא הציר של היחס בין הגורל ובין הבחירה מרצון.

ייתכן, שמתוך גישה, שיש בה התרסה מסוימת כלפי שמים ואי נחת מהעובדה, שהגורל נגזר מראש (על משקל שאלתו : "שמיים, בקשו רחמים עלי! אם יש בכם אל ולאל בכם נתיב –

ואני לא מצאתיו – "... "על השחיטה"¹⁷) – מדגיש ביאליק יותר את הניגוד בין הגורל לבחירה, ועל כן אינו מוצא דרך להתפייסות ולהבעת שמחה על מימוש הגורל; הוא מתייחס אליו כאל גזרה, שלא ניתן לברוח ממנה.

לעומת זאת, המדרש (על-פי גישתי), מצביע על דרך מפויסת יותר של שילוב והתלכדות בין הבחירה והגורל – בחינת "הכל-צפוי, והרשות נתונה".

לפיכך, גם כאשר הדברים נקבעים על-פי גורל מתוך פרספקטיבה אלוהית, יכולים הם להתממש בדרך של בחירה ורצון מתוך פרספקטיבה אנושית, ויכולים לעורר התפעלות ושמחה אצל האדם בגלל ההכרה בעובדה, שהגורל והגזירה מתממשים באופן מקביל וחופף – בדרך של בחירה ואהבה.

השמחה יכולה להיות כפולה, הן משום שהגורל מתממש בדרך משמחת והן מעצם ההתמזגות וההרמוניה, שנוצרת בין פרספקטיבה של גורל אלוהי – מצד אחד, ובין פרספקטיבה של בחירה אנושית, מצד שני.

17. ביאליק ח"נ (תשכ"ה), כל כתבי ח.נ. ביאליק. דביר, תל-אביב, עמ' מ"א.

"על העיוורון" ו"הדבר" – דיאלוג סמוי בין סאראמאגו וקאמי

מבוא

כל קורא, המצוי בספרות המאה העשרים, אינו יכול שלא להבחין בדמיון רב-ממדי בין "על העיוורון"¹ לזיזה סאראמאגו לבין "הדבר"² לאלבר קאמי: תמונות דומות, מילי דומה, דמויות קרובות, מוטיבים זהים, אופני חשיבה דומים ונורמות מחבר מובלע דומות – מעוררים תהייה בדבר כוונותיו הנסתרות של סאראמאגו. קורא נבון ישאל את עצמו, האין סאראמאגו, חתן פרס נובל המאוחר³, מנהל דיאלוג סמוי עם אלבר קאמי, חתן פרס נובל, הוותיק ממנו בארבעים שנה בערך?

מטרת המאמר היא לנסות להעלות על פני השטח את הדיאלוג, המסתתר מתחת לפני השטח. לכן יצביע המאמר על קווי דמיון בולטים בין שתי היצירות – מחד גיסא, אולם ידגיש את ייחודה של כל יצירה – מאידך גיסא. הנחת המוצא היא, שלמרות העובדה, שבפני שני המספרים עומדת אותה בעיה, הרי אין פתרונם זהה.

תאריכים: דיאלוג סמוי, מיליה רב-ממדי, יצירות מעבדה, אירוניה.

מילות מפתח: על העיוורון, הדבר, סאראמאגו, קאמי, סוגיה האמונה, ניסוי פסיכולוגי-סוציולוגי, התעלמות מימני פיסוק ביצירה, נטורליזם.

-
1. פורסם ב-1995. Jose' Saramago' Ensaio sobre a Cegueira. זיזה סאראמאגו, **על העיוורון**, מפורטוגזית: מרים טבעון, תל אביב, הספרייה החדשה, תשס"א, 2001. כל הציטוטים להלן – משם.
 2. "הדבר" פורסם ב-1947, ועליו הוענק לקאמי פרס המבקרים. Albert Camus, **La Peste**. אלבר קאמי, **הדבר**, מצרפתית: יונתן רטוש, תל אביב, עם עובד, 1968. כל הציטוטים להלן – משם.
 3. קיבל פרס נובל ב-1998.

שנתון "מל" – תשס"ו כרך י"א

פרק א

במה נשתוו?

1. מילייה⁴ (MILIEU) רב-ממדי

שתי היצירות מתרחשות בעיר מודרנית, נטולת ייחוד פרטיקולרי.

"על העיוורון" נטול סימני ייחוד מכול וכול. לעיר – אין שם; לגיבורים – אין שמות; הזמן אינו מצוין; לא מדינה, לא יבשת. אעפ"כ, מקום ההתרחשות מודרני לחלוטין. מוזכרים רמזורים (עמ' 9), מקומות חנייה (עמ' 11), בנקים (עמ' 210), מרכולים (עמ' 183), מרפאות (עמ' 17), בתי חולים (עמ' 36), רדיו (עמ' 98) ועוד.

אשר ל"הדבר" – הרי אע"פ שהמספר נוקב בשמה של העיר אוראן שבחוף אלז'יר – כמקום התרחשות העלילה ומזכיר גם זמן (...194), הרי הוא מקפיד לטשטש קווי ייחוד כלשהם: "לכאורה אין אוראן אלא עיר רגילה, לא יותר מאשר עיר מחוז צרפתית של החוף האלז'ירי" (עמ' 9). וכן: "יאמרו בלי ספק כי אין זה מיוחד לעירנו, וכי, בסך הכל, כל בני דורנו הם כך ... עיר מודרנית לגמרי" (עמ' 10). ובהמשך אותה פסקה מתוארת הוויתתה של עיר מודרנית, המקשה על אדם למות: "שוו בנפשכם את ההולך למות ... כאשר באותה שעה אוכלוסיה שלמה מנהלת שיחות בטלפון ובבית הקפה על אודות שטרות, תעודות מטען ונכיונות. יובן כמה מאי-הנוחות יש במוות, אף המודרני, שעה שהוא משיג את האדם במקום יבושת אשר כזה" (שם).

אולם על אף האינדיקטורים הרבים של הציביליזציה המודרנית האוניברסלית – מנותקות שתי היצירות מכל רקע היסטורי: מצד אחד, שתיהן מזכירות – במקביל למודרניותן – את ימי הביניים, החל במגפה, דרך חוסר האונים של הרופאים, וכלה – בתמונות מקבריות למיניהן, המחזירות אותנו לתקופות חשוכות.

ב"הדבר" מצטרף לחיזוק ההווה הימי-ביניימית איש הדת הקנאי, פאנלו⁵ (אף-כי לדעתו של אלדד, מהלכה של מנהרת הזמן אינו לאחור, לימי הביניים החשוכים, אלא דווקא קדימה,

4. במובן של מקום-התרחשות, זמן-התרחשות, תרבות.

5. ראה רבקה גורפיין, בקריאה קשובה, רמת גן, מסדה, 1969, עמ' 103.
שנתון "מע" – תשס"ו כרך י"א

לתחושה של אחרית הימים, לחזון אפוקליפטי, אשר בו נענשת האנושות בעיוורון לבן, בן-דמותו של מבול קדום⁶.

מצד שני, משופעות היצירות באסוציאציות, הקשורות במלחמת העולם השנייה.

ב"הדבר" התיאורים מפורשים יותר:

על העיר הוטל הסגר (עמ' 56). בתי-חולים נסגרו וחוטאו, ועל קרוביהם הוטל הסגר זמני "לשם ביטחון" (שם. והשווה: מחנות ריכוז). ככל שמספר הנספים גדל, היה צורך לקבורם בקבוצות. תחילה הפרידו בין בורות נשים לבין בורות גברים. מאוחר יותר "היו מקברים בערבוביה, אלה על גבי אלה, גברים עם נשים, בלא קורטוב של דרך ארץ" (עמ' 143).

בימיה המוקדמים של המגפה הניחו שכבה עבה של סיד חי, עֶשֶׂן ורותח, בעומקו של הבור. "על שפת הבור הייתה תלולית של אותו סיד מעלה בועות, שהתבקעו באוויר החופשי". הגופות כוסו בעפר, "אולם רק עד גובה מסוים, כדי לחסוך מקום למען הקרואים העתידים..." (שם).

צורת קבורה זו הייתה זמנית בלבד. "בתוקף צו הפרפקטורה (והשווה: הגסטפו) – בוטלה זכות-עולם של ד' על ד' בבתי-עלמין וכל שרידי הגופות הוצאו מקברם והובלו אל כבשן המשרפות" (עמ' 145). לצורך העניין ניצלו חשמליות (השווה: רכבות), "אשר מושביהן פונו ואשר נשמרו על-ידי סיירות-משמר" (שם). אד מעובה ומבחיל ריחף על השכונות, "אף שלדעת כל הרופאים, לא היה בו כדי להזיק..."

פתרונות של ייאוש זָמְמוּ הטלת הפגרים לים, ורייה ראה בדמיונו מוות המוני ברחוב (עמ' 146).

אֶזְכּוֹר מפורש של המונח "שואה" מצוי במקומות אחדים: למשל, בעמ' 177:

"במידה שעברו הימים, החלו חוששים כי בעצם לא יבוא סוף לשואה".

בי"על העיוורון" מוכנסים העיוורים להסגר מיד עם פרוץ המגפה:

"כל זמן שלא יימצאו הטיפול והריפוי, ואולי אף חיסון, שימנע את הופעתם של מקרים בעתיד, ייאספו ויושמו בבידוד כל האנשים שהתעוורו, וגם מי שקיימו איתם מגע פיזי, או שהיו במחיצתם, וכך יימנעו הדבקות נוספות, העלולות...להתרבות...לפי מה שנהוג לכנות

6. אך ללא אלוהים – במאמרו: כולנו עיוורים פקוחי עיניים. הארץ, מוסף ספרים, 412, כ"ב בטבת תשס"א 17.1.2001, עמ' 11.

שנתון "pse" – תשס"ו כרך י"א

בלשון מתמטית טור גאומטרי. *Quod erat demonstrandum*⁷, סיכם השר" (עמ' 37 והשווה: "טהרת הגזע" ו"פתרון סופי").

ההסגר הראשון הוא בית משוגעים מרוקן. במקביל נלקחים בחשבון מתקנים צבאיים ישנים, "שהפסיקו להשתמש בהם בעקבות הארגון-מחדש של הצבא" (עמ' 38), סופרמרקט שפשט רגל ואזור תעשייה בשלב מתקדם של גמר.

"ארגון-מחדש" – רמיזתו למלכות הרייך השלישי אינה צריכה הוכחה נוספת, והשיח והשיג בין השר לאנשיו (שם) – אין דומה ממנו לדיווחי הנאצים הידועים לשמצה.

הוועדה פועלת במהירות וביעילות – להבדיל מהוועדה, הפועלת באטיות מחרידה ב"הדבר", הנבדל מ"על העיוורון" גם בכך שבמחוזותיו משרתים מתנדבים – כרופאים, כסניטרים וכאחרים, בעוד שבמחנות ההסגר של העיוורים אין מתנדבים; גם אין צורך בהם, "כי במקרה שאחד הנשאים יתעורר, כפי שיקרה במקדם או במאוחר, ... אלה שעדיין יש להם חוש ראייה, יסלקו אותו משם אחת-ושתיים..." (שם).

גם בקבורת המתים נאלצים העיוורים לטפל בכוחות עצמם:

קבורת המת הראשון, גנב המכונית, מתוארת עדיין בפירוט רב (עמ' 69-70). הקבורות האחרות אינן מתוארות. החשש של רייה מפני מוות המוני ברחובות – הופך למציאות ב"על העיוורון". "החולים, אלה שעדיין יכלו ללכת, (החלו) לברוח מבתי החולים. הם הלכו למות ברחוב, נטושים, כי המשפחות, אם עדיין היו להם, לך תדע איפה הן, ואחר-כך, כדי שייקברו, לא היה די שמישהו ייתקל בהם באקראי, הם היו צריכים להתחיל להסריח, וגם כך, רק אם מתו במקום שיש בו עוברים ושבים. אין פלא שכלבים רבים כל כך... מתרוצצים בכל מקום באחוריים מכווצים, כאילו הם פוחדים שהמתים, ואלה שנטרפו, ישובו לחיים ויגבו מהם את מחיר הבושה, על שנעצו שיניים במי שלא יכול היה להתגונן" (עמ' 192).

הקטע האחרון צוטט על מנת לשמש כהוכחה למציאות בלתי נתפסת, אך בנקל ניתן להבחין באופיו המטפורי, כאשר הכלבים אינם אלא משל לצוררים, שרצחו וגם ירשו.

משך ההתרחשויות בשתי היצירות – דומה אף הוא: קאמי מתאר כעשרה חדשים, מה-16 לאפריל (עמ' 12) ועד ינואר שבשנה שאחריה (עמ' 215), וסאראמאגו – חודשים אחדים (עמ' 251).

7. ופירושו – עפ"י ההערה שבשולי העמוד המצוטט: אשר טעון הוכחה – תרגומו ללטינית של הנוסח, המסיים את ההוכחות ההנדסיות של אוקלידס.

שנתון "מל" – תשס"ו כרך י"א

המיליה של שני הרומנים הוא אפוא בעל פנים משולשות: מודרני, על-זמני, נטול פרטיקולריות, או א-מודרני, ימי-ביניים, או דְּבֶק במראות שואה, בני המאה העשרים.

2. מהלך תלת-שלבי

בכל אחת מהיצירות ניתן להבחין בשלושה שלבים עיקריים: התפרצות המגפה, התפשטותה ודעיכתה. ההבדל ביניהן הוא במקום, שהם תופסים בכל אחת מהיצירות.

"הדבר" מקדיש חלק נכבד לשלב הראשון:

הנפשות הפועלות הראשיות מסרבות להאמין, שמדובר במגפה. לפחד הראשוני מצטרפים הרהורים (עמ' 24), המובילים אל הכחשה והעדר מוכנות: "מתקשה אתה להאמין במגפה שעה שהיא ניחתת על ראשך. היו בעולם מגפות-דבר לא פחות ממלחמות. אף-על-פי-כן, גם הדבר וגם המלחמה ימצאו את בני האדם בלתי מוכנים" (עמ' 35).

אי-אמונה במגפות נחשבת כתפיסה הומניסטית, הזוכה על-ידי קאמי, ספק – בקיתונות של בוז, ספק – בחמלה: "אומר אדם בליבו כי המגפה נעדרת ממשות היא, זה חלום רע העתיד לחלוף. אבל לא תמיד הוא חולף, ומחלום רע לחלום רע בני-אדם הם שחולפים, וההומניסטים שבהם בראש וראשונה, לפי שלא נקטו באמצעי זהירות" (שם).

רק ההכרה בעובדה מובילה לעשייה, שאף כי אין בה תועלת מוכחת, אי אפשר לו, לאדם המוסרי, בלעדיה – כלשונו של רייה: "הנה, כאן הוודאות, בעבודת יום יום. השאר עומד על קורים ועל תנועות של מה-בכך, שאין להם אחיזה. העיקר שיהא אדם עושה את מלאכתו באמונה" (עמ' 38).

אבל גם מכאן ואילך אין דרך קצרה לשכנע את הרשויות. ועדת התברואה מתכנסת רק מכוח עקשנותו של ד"ר רייה:

ד"ר רישאר מהסס: הוא מעדיף לחכות לתוצאות סטטיסטיות. הוא סבור, ש"אין להגזים בדברים עד כדי ראיית שחורות" (עמ' 45) וממליץ לעיין בדבר (עמ' 46). נטילת אחריות היא משימה קשה בעבורו. חשובה לו ממנה נוסחה, שלא תפילו בפח, לכשיצטרך לתת את הדין בוועדת חקירה זו או אחרת: "צריך אפוא שניטול את האחריות לפעול כאילו היה חולי זה – הדבר" (שם).

רייה אינו מחפש נוסחאות. מטרתו האחת היא להציל חיים. קורטוב של אירוניה נשמע מדבריו: "נאמר אך זאת שאין עלינו לפעול כאילו אין מחצית העיר צפויה לסכנת מוות, שאחרת עלול לקרות הדבר" (עמ' 47).

בינתיים דבר אינו משתנה בעיר: "החשמליות הוסיפו להיות מלאות בשעות ההשכמה ... ריקות ומלוכלכות בשאר שעות היום... התורים התארכו לפני בתי הקולנוע. רק המברק המיוחל, אשר הסתמך על תוצרים סטטיסטיים, הוא שהכריע את הכף, ששמה מצור על העיר" (עמ' 56).

השלב הראשון מהיר פי כמה ב"על העיוורון":

אמנם גם ברומן זה מאיטה הבירוקרטיה מהלכים. למשל, רופא העיניים שהתעוור, שרצה להודיע ישירות ובמהירות האפשרית את הדיווח על מה שקורה – לבעל משרה רמה, הנושא באחריות במשרד הבריאות, שינה עד מהרה את דעתו, כשהבין "שכדי לשכנע פקיד ממוצע, שהמרכזנית הסכימה לבסוף, אחרי תחינות רבות, להעביר אותו אליו, לא די להציג את עצמו פשוט כרופא שמבקש למסור מידע חשוב ודחוף. לפני שיעביר אותו לממונה עליו רצה האיש לדעת במה דברים אמורים, וברור שכל רופא בעל חוש אחריות לא יבשר על התפרצותה של מגיפת עיוורון באוזני איזה פקיד זוטר, כי זה עלול לגרום לפאניקה מיידית..." (עמ' 33). כשהבין הפקיד שמדובר בעניין סודי, המליץ שהמדווח יבוא אישית. "אבל אני לא יכול לצאת מן הבית". "אדוני מתכוון שהוא חולה", שאל הפקיד ובשנינותו הוסיף: "במקרה כזה, אדוני צריך לקרוא לרופא, רופא אמיתי... ומוקדם משנינותו שלו, ניתק את השיחה" (שם). הרופא מודע לכך, שרק דיבור ישיר עם הממונה הרפואי בבית החולים, בלי בירוקרטים בתוך, יפעיל את "המנגנון הרשמי הארור" (שם). הוא זוכה לכך רק לאחר שלוש שעות כששוחח עם שר, אשר פקד עליו "בנימוס פורמלי להישאר בבית, ולאחר כמחצית השעה כבר הובל עם אשתו להסגר" (עמ' 36), ומכאן ואילך – "הוועדה פעלה במהירות וביעילות" (עמ' 38).

עיקרן של שתי היצירות הוא בתיאור **השלב המרכזי**:

שני המספרים מתארים את ריבוי פניו, אולם עצמת התיאור מצויה אצל סאראמאגו, המאוחר שביניהם.

תחושת הניתוק הפתאומי הייתה תוצאתו הראשונה של ההסגר, אשר הוטל על תושבי אוראן בגלל הדבר (עמ' 59).

אח"כ הוטל איסור על התכתבות, מחשש שמכתבים ייעשו נושאי הידבקות (עמ' 60).

מאוחר יותר הוגבל השימוש בטלפון – כדי למנוע עומס מיותר על הקווים. נותר השימוש במברקים בלבד, אשר הפך במהרה למגוחך, באשר "עד מהרה נסתכמו חיי שיתוף ארוכים ותשוקות-לב כאובות... בנוסחות מן המוכן, דוגמת: "שלומי טוב. אני חושב עליך. רגשי חיבה" (עמ' 60).

ימי ההסגר, שהותירו חלקי משפחה מחוץ לאוראן, חשפו את אופיו האמיתי של האדם: בעלים, שנתנו אֶמון בנשותיהם, הפכו קנאים, ולהיפך (עמ' 61).

לכל אלה נתלו רגשות ניכור והתמוטטות האומץ, הרצון והסבלנות (עמ' 62-63).

מעניינת בקשר לכך הזיקה הגלויה ל"על העיוורון", שכן קאמי מעצב תחושת חוסר אונים באמצעות השפלת עיניים – בתארו את הנתונים במצור, כמי ש"כפו עצמם שלא לחשוב עוד לעולם על מועד גאולתם, שלא לפנות עוד אל העתיד, כמו לו נגזר עליהם להלך, כביכול, **בעיניים מושפלות תמיד**" (עמ' 63).

שני תהליכים סותרים שימשו בערבוביה:

מחד גיסא, הוסיפו אנשים לבלות בבתי קפה והרבו להחליף מהתלות יותר מדברי קינה, סיימו עבודתם מוקדם מהרגיל וביקרו בבתי הקולנוע (עמ' 68).

מאידך גיסא, הוגבלה האספקה, הונהג קיצוב, נתמעטה התעבורה, עד שעמדה על אפס (עמ' 9). הפחד התגבר (עמ' 84), אורגנו תפילות בציבור (עמ' 78-79), החלו נסיונות מילוט (עמ' 98), רבעים נגועים יותר מאחרים – בודדו (עמ' 138), חל ריבוי במספר הדליקות. גרמו לכך אנשים טרופי-אבל, אשר חזרו מההסגר והשלו עצמם, שזו הדרך להילחם בִּדְבֵר (שם). קבורת המתים הייתה חפוזה. צורפו לוויית (עמ' 141-143). הובלת הגופות של נשים וגברים יחדיו לכבשני שריפות – תוארה לעיל⁸. כל אלה גרמו להתערערות הזיכרון ולקהות רגשות (עמ' 147-148), ובעיקר – לרצון למות במגפה: "תבאנה כבר המורסות, ויהא סוף לדבר" (עמ' 148).

אט-אט פקדה עייפות קשה את השורדים (עמ' 153). חלקם המיר חובות דתיות באמונות הבל, ענדו סמלי-מגן או קמיעות ודרשו בנבואות (עמ' 177). רבים איבדו את אמונתם. אולם במקביל ובאופן בלתי מפתיע נמצאו באוראן גם מי שהמגפה היטיבה עמם – כמפקיעי

8. ראה סעיף 1.

שנתון "jke" – תשס"ו כרך י"א

המחירים (עמ' 69) ואחרים (קוטאר, עמ' 115-116: גרסייה, עמ' 117; ראול, עמ' 120; האחים, מרסל ולואי, עמ' 124). קוטאר מכריז ברגע של גילוי-לב: "אשר לי, אני מרגיש עצמי בטוב בתוך הדבר, ואינני רואה למה אתערב כדי להפסיקו" (עמ' 128). לכן גם אינו מתעייף (עמ' 156-158).

חלק ניכר מהמאפיינים הללו מצוי גם ב"על העיוורון": תחושות ניתוק, פחד, ניכור, שינוי אסטרטגיות-הסגר (העברה לבתים משותפים, ולחלופין – החזקת העיוורים בבתים, עמ' 101), הרחבת קריטריוני ההסגר, שאפשרו ניצול בתי חרושת נטושים, מבני-דת, שלא נערך בהם פולחן, מרכזי ספורט ומחסנים ריקים (עמ' 102).

אולם, בניגוד לקאמי, המסתפק בתיאור ראליסטי-מינימליסטי, בוחר סאראמאגו בתיאור **נטורליסטי-פרטני-מציצני-מבחיל**, כגון תיאור מותו של גנב המכונית (עמ' 65-66), וכגון הניסיון להתפנות בתנאים סניטריים מבחילים (עמ' 78), וכגון תיאור מצע הטינופת של מאתיים וחמישים עיוורים (עמ' 107-108).

דין דומה – לתיאור הריח: "לא הייתה שם רק הצחנה שנשבה מן השרותים גלים-גלים, במשבים שעוררו חשק להקיא. היה שם גם הריח המצטבר של מאתיים וחמישים איש, שגופם שרוי בזיעתו, שלא יכלו וגם לא היו מצליחים להתרחץ, שלבשו בגדים, שמיום ליום היו יותר מזוהמים, שישנו במיטות, שלא לעתים נדירות הייתה בהן צואה" (עמ' 109-110). הרצון, שהוזכר לעיל, להידבק בדבר ולמות – מוצא את מקבילתו ברצונה של אשת רופא העיניים, הדמות היחידה הרואה ב"על העיוורון", להתעורר: "עדיף היה להיות עיוורת, לא הייתי מסתובבת לי עם יומרות של מסיונרית" (עמ' 110 וכן עמ' 123).

המספר הכל-יודע משתמש באשת הרופא, המציצה בחמלה ובאהדה, ובשום פנים לא בקנאה, ביחסי-אישות, המתקיימים על אף הזוהמה והנכות, באשר "לא רק קול הדם אינו זקוק לעיניים, גם האהבה, שאומרים שהיא עיוורת, אף לה יש מה לומר" (עמ' 124-125). המתואר ב"על העיוורון" הוא זוועה בהתגלמותה, אשר לשכמותה לא הגיע קאמי ב"הדבר". גם סאראמאגו מתאר – כקאמי – את מנצלי המגפה לטובתם:

העיוורים הרשעים דורשים תחילה חפצי ערך וכסף (עמ' 114 ואילך), מאוחר יותר – נשים (עמ' 134). בסרקזם מריר קובע המספר: "נדמה היה שהם מיוחמים עד כדי עיוורון" (שם).

בתנאים תת-אנושיים אלה מתגלה האדם במערומיו: הגברים דורשים מהנשים להתנדב "לשירות" (שם). הנשים כועסות ומכנות אותם "גסי רוח, רועי-זונות, טפילים, ערפדים, נצלנים, סרסורים – הכל לפי התרבות, החוג החברתי והסגנון האישי..." (עמ' 135). בתנאים

שנתון "מזל" – תשס"ו כרך י"א

בלתי אפשריים אלה מתפתח ויכוח מְגֹדְרִי. אחת הנשים שואלת, מה היה, אם היו מבקשים גברים. עונה לה העיוור: "כאן אין הומואים". "גם לא זונות", השיבה האשה. אף-על-פי-כן נאלצו הנשים להיכנע, כדי לא למות מרעב (שם).

ב"על העיוורון" אין חברות מתנדבים – כב"הדבר". גם פגיעת המגפה טוטלית: הכל מתעוורים, להוציא אשה אחת.

כל אחת מהיצירות אינה מתעלמת מגילויים חיוביים. הללו יידונו בנפרד – בהמשך.

ניתן לסכם את ההבדלים בין שתי היצירות בתיאור **השלב השני** – כהבדלי עצמה וכהבדלי מיקוד. קאמי בוחן שני מיני הסגר, של העיר המנותקת ושל חולים הנתונים בבידוד. עניינו של סאראמאגו – בעיקר בחולים.

אשר ל**שלב השלישי**, דעיכת הַדְּבָר והסתלקותו – תהליך קליטתו אֶטִי מאוד ביצירתו של קאמי. אע"פ שהפרסום הסטטיסטי מגלה ירידה בחולי (עמ' 209), לא נחפזו הניצולים לשמוח: "החדשים החולפים לימדום זהירות. אף-על-פי-כן ... בעומק הלבבות רגשה תקוות-סתר רבה" (עמ' 213). הַדְּבָר לא נעלם בבת אחת, אולם כוחו הלך והידלדל, או כפי שקאמי מתאר זאת: "כוחו נשתבש מתשיות, מרוגזה וְלֹאֹת" (עמ' 214). קאמי מאנישו ומתארו, כמי שהפסיד בשדה הקרב (שם), אף כי "הצליח" לקחת עמו, טרם דעיכתו, קרבנות נוספים, בתוכם את טארו, "הקדוש החילוני" (עמ' 223-230), אשר הבין, שהגיעה שעתו ושהקרב אבוד, וכל מה שביקש היה "למות מיתה יפה" (עמ' 24), ובגלל יפי – נפשו גם זכה בה.

תגובות השורדים היו סותרות:

דכדוך ואופטימיות פקדום בערבוביה (עמ' 215), אך אט-אט התרגלו למצב החדש. רק ד"ר רייה "זכר כי שמחה זו סכנה צפויה לה בכל עת...כי מִתְגַּהֵר הַדְּבָר אינו מת ואינו נעלם לעולם...רדום משך עשרות בשנים...מחכה באורך-רוח...וכי, לאסונם של בני אדם וכדי ללמדם לקח, יעיר הַדְּבָר את עכברושיו וישלחם למות בעיר מתרוננת" (עמ' 242).

סיום קודר על רקע קריאות שמחה שעלו מן העיר. הסתלקותו של הַדְּבָר – זמנית בלבד.

הסתלקות מגפת העיוורון מיצירתו של סאראמאגו – פתאומית, מפתיעה, מפחידה, מאיימת. העיוור הראשון הוא גם זה שהתפקח ראשון מעיוורונו.

"הוא האמין, שעבר מעיוורון לעיוורון, שאחרי שחי בעיוורון שטוף אור יחיה עכשיו בעיוורון שטוף עלטה..." (עמ' 256). תגובות האנשים היו משונות, ממש כפי שמצאנו ב"הדבר":

אשת הרופא פרצה בבכי, היא הייתה צריכה לשמוח והיא בכתה, איזה תגובות משונות יש לבני אדם" (עמ' 257).

השמחה התחלפה בעצבנות והומרה במשחה, שאע"פ ש"היה דל ומגעיל כל תיאבון נורמלי...איש לא התלונן...השמחה הייתה מזונו" (עמ' 258).

רק אשת הרופא, האנלוגית לד"ר רייה ב"הדבר", ידעה, שהמגפה לא נסתיימה. היא משתפת את בעלה בהגיגי לבה: "אנחנו עיוורים שרואים...שגם כשהם רואים, הם לא רואים" (עמ' 259)⁹. דווקא עם שוך המגפה – נדמה לה, בנושאה עיניים לשמים ובראותה שמים לבנים, שהגיע תורה להתעורר (שם).

סאראמאגו שם בפיה את זכות האמירה האחרונה: פֶּאֶבִּיו הרוחני, קאמי, שנהג כך עם ד"ר רייה וכקאמי – בחר להציע סיום סגור ופסימי ליצירתו.

3. בחירה בעיניים כמאפיינות מצב וכמתארות דמויות

העדר ראייה הוא הגדרת המצב ב"על העיוורון". הוא גם נקודת המוצא לבחינת התנהגויות. מעניין, שגם קאמי בחר לתאר חלק נכבד מדמויות הרומאן באמצעות עיניהן. אולי עובדה זו עוררה אצל סאראמאגו את הבחירה בעיוורון כמחלה נגיפית?¹⁰ הנה דוגמאות אחדות מ"הדבר".

אשתו של ד"ר רייה מחייכת – למרות מחלתה האנושה: "חיוכה היה שקול כנגד כל היתר" (עמ' 12). עיניה הנוצצות הן מבע לאהבתה (עמ' 14).

מבטו של **טארו** שקט ומודגש כלשהו, וצבע עיניו אפור (עמ' 16) – עיצוב מתאים לאופיו הבוחן, הבודק אובייקטיבית והמנסה להכריע.

לאם הרופא, התומכת, המבינה והשותפה – עיניים שחורות ורכות (עמ' 17), אולם מעניין, שטארו מתארה כבעלת "עיניים בצבע חום בהיר...שבו ניכר טוב לב אשר כזה, אשר תמיד יהיה חזק מן הדבר" (עמ' 97). במבט זה הוא נזכר גם בעמ' 102.

לאב פאנלו, ישועי מלומד וקנאי יש עיניים מחייכות בשמחה לאיד מאחורי משקפים עגולים (עמ' 19) – במפגשו הראשון עם ד"ר רייה, המבקש לדעת מה דעתו על העכברושים. "זו מגפה

9. משמעות דבריה – תידון בהמשך.

שנתון "מ"ע" – תשס"ו כרך י"א

ודאי" – הוא משיב – ביודעו, שמעתה יימלאו ידיו "עבודה דתית". הוא אינו מסוגל, על כל פנים בשלב התחלתי זה, להזדהות עם הסובלים. מגעו עם העולם אינו ישיר. הוא מביט בו דרך משקפיים, העשויים פלדה (עמ' 80).

עיניו של **השוער** נוצצות מאימה, כשם שנשימתו מחרחרת (עמ' 19), והוא מסב "עיניים מגוידות, שכאב הראש העלה בהן דמעות" (עמ' 22) – בהביטו ברופא, סמוך למותו.

קוטאר הפושע הנמלט, המנסה להתאבד, מסתכל ברייה ובגראן "בעיניים תפוחות דם" (עמ' 20) – בדומה לעכברוש פגוע-דבר, או מתוך אימה, או כביטוי ל"רצח בעיניים".

גם **לגרסייה**, חברו ל"עסקים" של קוטאר, "עיניים שחורות וקטנות" (עמ' 116), ו**לראול** – חבר נוסף – עיניים חומות (עמ' 120).

לראמבר, העיתונאי הטוב, עינים בהירות ונבונות (עמ' 15), ולד"ר **רייה** עיניים כהות וישרות, על-פי אפיונו הישיר של טארו (עמ' 29).

השופט אותון, המבקש לחזור כמתנדב למחנה ההסגר, אשר ממנו אך שוחרר, עובר שינוי באישיותו, המעוצב באמצעות עיניו: "מן הנמנע, שבעיניים הקשות חסרות הרגש הללו – יבוא פתאום רוד, אבל הן נעשו מעורפלות יותר, איבדו מטהרן המתכתי" (עמ' 205).

סיכומו של עניין, העיניים הן ראי נפשן של דמויות "הדבר", וכפי שישתברר, להלן, בהעדר יכולת ראייה – נבחנת נפשו של עיוור ב"על העיוורון".

נקודת המוצא של קאמי ושל סאראמאגו היא אפוא זהה, אולם הם בחרו בנתיבי הוכחה מהופכים.

4. בחירה בחיות כאמצעי עיצוב

הבחירה בחיה כאמצעי עיצוב של דמויות איננה מקרית ב"הדבר".

מה שמבקש קאמי לומר הוא, אולי, שמגפה, העוברת מחי לאדם, חושפת בו תכונות של חי, בבחינת "ומותר האדם מן הבהמה – אין"¹⁰.

לשופט אותון, המתואר כ**תנשמת** – אשה, המתוארת כ**עכבר שחור**, וילד וילדה, המתוארים כ**כלבים מאולפים וכשני צמרוניים** (עמ' 27, 28, 96).

10. קהלת ג', 19.

שנתון "קל" – תשס"ו כרך י"א

גראן מתאר את **קוטאר כחזיר-בר** (עמ' 40) – תיאור תואם למי שנובר בכל מקום, ללא הבחנה – כדי לצאת נשכר.

גונזאלס, העוזר לראול, אשר התחייב לסייע לראמבר לעזוב את העיר באופן בלתי חוקי, מתואר כבעל **פרצוף סוסי** (עמ' 120, 121).

הנשפט על-ידי השופט, אביו של טארו, מתואר כ"ינשוף נבעת מפני אור עז מדי" (עמ' 197) וכ"ינשוף אדמדם" (עמ' 198, 200) – תיאורים, שאינם זקוקים להסבר.

טארו עצמו מתואר כ"דוב גדול לבוש אפורים" (עמ' 102), כצבען של עיניו¹¹, ומשמעו – צבע שאינו בולט, סולידי, משתלב – כתכונותיו הבסיסיות של טארו, הסניטר המתנדב, אספן העובדות.

סאראמאגו משתמש בחיות כאמצעי עיצוב בשני אופנים :

פרטי – לתיאור דמויות מסויימות, וכללי – לתיאור הוויה מלאה.

כך, למשל, מדמים העיוורים הרשעים, אונוסי הנשים, את עצמם ל**סוסים**. אותם עיוורים מתוארים גם כ"להקת **צבועים** מסביב לפגר" (שם) וכ**חזירים** נחנקים (עמ' 143). בצד התיאור החייתי הפרטיקולרי – מצויים תיאורי מצב כללי של העיוורים במחנות ההסגר, אשר אינו אנושי, אלא בהמי. מאחר שההוכחות לכך רבות מאוד, נסתפק בהפניה לדוגמה מייצגת בעמ' 151, שעניינה ברציחתו של מנהיג הרשעים על-ידי אשת הרופא.

נראה אפוא, שסאראמאגו העצים עד קצה גבול היכולת את מה שקאמי בחר לעשות במנות קטנות.

אגב, תיאור הפיכתו של בן אנוש לדמות חייתית איננו ייחודי לקאמי ולסאראמאגו. רבים עשו זאת.

הפליא לעשות אורי צבי גרינברג בקינתו המפורסמת, "שיר מן היער : חיה הצוחקת..."¹². להלן ציטוטים אחדים, התואמים לתיאורי זיוזה סאראמאגו.

11. ראה לעיל, סעיף 3.

12. **אורי צבי גרינברג, כל כתביו, כרך ה'**, ירושלים, מוסד ביאליק, 1992, עמ' 89-90. שנתון "אש" – תשס"ו כרך י"א

זאת יודעת חיה-בעריה מתמיד –

ויהי ליל ופשטתי בגדי מעלי
עד היותי עירם.. וְשִׁכַּבְתִּי אֲזִי
לֵיד בֶּן אֲחוֹתִי – וְהִינּוּ חִיּוֹת.
וְכִסִּיתִי אֶת שְׁנֵינִי .. גּוּרֵי אֶרֶצוֹת,
...

ומאז הקיצתי, אני כבחלום.
הנני בלבושי, כמו ביער, עירם...

חיה הצוחקת..מי ראה בעיניו?

חיה הצוחקת לא ראה איש עתי.

חיה הצוחקת ראיתי אני,
ובכיתי אני.

...

זה היה בן אחותי הקדושה ההרוג,
בעת הוא עודו חי, אך מלכלך וצמוק,
שער ראשו גדל פצע כשער חיה לא סרוק,
ופיו – כבלי שפתיים.. בין שנים חרוק.

והנה הוא סים ורובץ ומביט
ורועד.. כי זה יער ושלג מבעית;
ופוחד.. כי זה איש שפידו להמית...

לו שמנו את מילות הבלדה בפי אשת רופא העיניים, כי אז היה בהן כדי לתאר את מצבה כרואה בין עיוורים, כאנושית – בין "חיות", וכבחרת לחבור ל"חיות", כאני-השר, שפשט בגדיו מעליו, כדי להיות עם אחיינו. אשת הרופא מודעת לעיוורונם של בני-אנוש, גם כשהם רואים, כאני-השר שמאז הקיץ, הוא כבחלום, אשר למרות היותו לבוש – הוא חש "כמו ביער, עירם".

בשני המקרים החבלה הנפשית היא סופנית.

5. לבחינתה של זוגיות במגפה

נושא הזוגיות אינו מרכזי ביצירת קאמי, ואף-על-פי-כן ניכר מקומו בשני אופנים:

א. בהתייחסות לזוגות מזוהים.

ב. בהתייחסות אל מהות זוגית באופן כללי.

ראמבר, למשל, מחפש דרכים להיחלץ מאוראן, כי קשה עליו הפרידה מזוגתו והוא מוותר על כך, מפני ש"אם יסע – יחוש חרפה, ודבר זה יפריע אותו מאהוב את זו שהניח אחריו".

בתגובה על דברי ד"ר רייה, שאין זו חרפה לבחור באושר, משיב ראמבר: "אבל אפשר שמן החרפה היא להיות מאושר יחידי" (עמ' 167)¹³.

גראן, אוהב האמנות, מלטש בלי סוף את משפט הפתיחה לסיפור עופרי (עמ' 86, 87, 110, 111, 208) – כדי לשולחו לאהובה שעזבתהו.

אולם טארו, המשליט שֶׁכָּל על רגש, מעיד על עצמו, שאינו מסוגל למות למען אהבה אחת (עמ' 132).

יחסי ד"ר רייה ורעייתו, החולה הסופנית, מתוארים כיחסי קרבה אמיתיים (עמ' 12-13). את מותה הצפוי הוא מקבל בכאב גדול, "היה זה אותו מכאוב שנמשך" (עמ' 231).

אולם מוזכרים ביצירה גם זוגות בלתי מאושרים, כאותן, "התנשמת המחונכת כהלכה", ואשתו, "הדקה כעכבר שחור" (עמ' 27-28), או כאמו של טארו, שוויתרה על אושר למען רוחה כלכלית, כפי שמיטיב לתאר טארו: "הבינותי כי שוב אין ולא כלום בין שניהם (אביו ואמו), וכי חייה הם חיים של ויתרון... כיוון שהייתה עניה כל ימיה עד לחתונתה וכי העניות היא שלמדה אותה את הויתרון" (עמ' 197).

קאמי מתאר גם יחסים זוגיים נאותים ללא התייחסות מזהה:

כך, למשל, הוא מזכיר נשים נושאות סלים – מתוך תקווה, שתוכלנה להעבירם לבעליהן ולקרוביהן החולים (עמ' 119). בתיאור השלב הראשון של המגפה הוא מתאר, מה היו השפעותיה על אוהבים, שנזקקו לתקשר באמצעות מברקים, בני עשר מלים, שניסוחם ניתן מראש (עמ' 60). כן חושף המספר הכל-יודע את קנאותם של אלה, שנתנו אִמון בנשותיהן לפני המגפה, ולהיפך (עמ' 61).

גם סאראמאגו נדרש לסוגיית הזוגיות, וכדרכו של דיאלוג סמוי הוא מדגיש הדגשת יתר את מה שקאמי הדגיש קלות, אך – בהבדל אחד: עניינו של סאראמאגו – בפרטים בלבד:

כך, למשל, מברכים רופא העיניים ואשתו זה את זה במילות חיבה אחרי שנות נישואין כה רבות (עמ' 31), והם מצויים זה בעניינו של זה. לכן, "זו, שהייתה כל כך קרובה לבעלה, למדה מספיק כדי לדעת, שהעיוורון אינו עובר בהידבקות" (עמ' 32). אשה זו מצטרפת לבעלה, אף-על-פי שהיא רואה, ומשקרת לצורך העניין ("אתה צריך לקחת גם אותי, התעוורתי ממש

13. ראה גם אצל אפרים שמואלי, **אדם במצור, עיונים בספרות, באקסיסטנציאליזם ובפילוסופיה של פרשנות**, תל אביב, יחדיו, 1981, עמ' 137. (פרסום מאוחר של אותו מאמר בשם "בשורת ההומניזם של אלבר קאמי", ב-**ירושלים, רבעון לספרות, י"ד** (1), תשמ"ד עמ' 32-44).

שנתון "אֶל" – תשס"ו כרך י"א

הרגע", היא אומרת לנהג האמבולנס בעמ' 36). הרופא מנסה לשכנעה שתעזבונו, אך היא מסרבת (עמ' 39). ואם לא די בכך, הרי שההתנהגות הרופא את ידה אצל האשה במשקפיים, כי "אותה צריך היה לנחם" (עמ' 141). מלים לא תוכלנה להעריך נכונה מחווה נשית שכזו¹⁴.

רק אופן הכתיבה של סאראמאגו, הנעזר בפסיקאים ובנקודות בלבד ומתעלם לחלוטין מסימני פיסוק, המביעים צעקה, תרעומת, כאב, חרפה, היעלבות, כסימני שאלה ותמיהה¹⁵ – יכול לתרום לעיצוב הנינוחות, שהשיחה, שיכולה הייתה להיות קשה עד מוות – מתנהלת בה. רק אופן כתיבה כזה עשוי לסייע להבנת עומקיה של הזוגיות הבלתי רגילה הזו¹⁶, אם כי ניכרת בכל זאת עליונותה של האשה.

הזוגיות הזאת כמו נפגמת לדקות אחדות – עם שוב הראייה לעיוור הראשון, ובמיוחד – לאחר תגובת הרופא, שאמר מה שכולם חשבו, אבל לא העזו לבטא בקול רם: "ייתכן שהעיוורון הזה הגיע לסופו" (עמ' 257).

למשמע המלים הללו – פרצה אשת הרופא בבכי ובחרה להיצמד לכלב הדמעות, ולא לבעלה. המספר יודע-הכל מתערב ומעיר: "לא שלא המשיכה לאהוב את בעלה, לא שלא רצתה שיהיה טוב לכל מי שנמצא שם, אבל באותו רגע הייתה תחושת הבדידות שלה כה עזה... שנדמה היה לה שאפשר להפיג אותה רק בצימאון המוזר שבו לגם הכלב את דמעותיה" (שם).

ימי העיוורון העניקו לה מעמד-על. לולא עזרתה – ספק, אם חבריה היו שורדים. השבת כושר הראייה יחזירה למקום שהייתה בו מלכתחילה, וכרואה בין רואים, שלא חוו ראייה בין עיוורים – לא תוכל עוד לעולם להיות שווה בין שווים. גם אם מעמד-העל שלה לא ילקח ממנה, לעולם תהיה "בודדה בצמרת". זה מקור הבכי, זו סיבת ההתרחקות מבעלה, אם כי המספר מציע פתרון אחר: "היא כמו חבל שנקרע, כמו קפיץ שלא עמד עוד בלחץ שהופעל עליו בלי הרף" (עמ' 528).

דומה, שהצעתו מתייחסת רק לעובדה שבכתה, ולא לעובדה, שבחרה לחבק את כלב הדמעות, ולא את בעלה. מכל מקום, הרומן נחתם סמוך מאוד לסצנה זו.

14. על כך שלא תיתכן כאן פרשנות אירונית – יעיד המשכו של הרומאן.

15. ראה עוד לעניין זה, להלן: בסעיף עיצוב.

16. ראה גם דבריה של בתיה גור בעניין הבחירה של שני המספרים ברופא ובאשתו ובחיי נישואיהם מלאי היופי והמשמעות – כבגיבורים, המצליחים לשמר צלם אנוש, כמין מלאכים גואלים בשירות האנושות הסובלת, בתוך: על הפגיעות האנושיות של הרוח, **הארץ, תרבות וספרות**, י' בטבת תשס"א, 5.1.2001 עמ' 14 ב.

שנתון "jke" – תשס"ו כרך י"א

לכן הפתרונים – למחברו ולקוראיו.

סאראמאגו איננו אוטופיסט מושבע:

ביצירתו נמצא גם זוגיות ממין אחר, זו של העיוור הראשון ואשתו, "שכמעט לא דיברו ביניהם אחרי גילויי השמחה המרגשים שהפגינו כשחזרו ונפגשו, כי מן הסתם גברה אצלם העצבות, שממלאת את לבם היום על האהבה שמילאה אותו פעם, ואולי יתרגלו עם הזמן" (עמ' 70). ספק, אם המספר התכוון לכך באמת ובתמים. המשכו של הרומאן שולל אפשרות כזו.

זוגיות בלתי צפויה מתפתחת בין האיש הזקן, בעל הרטייה והקטרקט ובין האשה במשקפיים, פרוצה בעברה הקרוב. סאראמאגו אינו מכנה אותה פרוצה אף לא פעם אחת, מפני שהוא מבקש להאיר את אנושיותה, הנוגדת, כביכול, את עובדת היותה פרוצה. התנאים הקשים והעיוורון המשותף – מולידים בין השניים אהבה גדולה, הנעשית מודעת לעצמה סמוך לסופו של הרומן.

כאשר האשה במשקפיים תובעת ממנו להשיב לה, מדוע הוא רוצה לחיות עמה, משיב הזקן: "הסיבה היא שֶׁמָה שנשאר בי מהגבר אוהב את האשה שבך".

כדי לא להיראות מגוחך – הוא מבקש ממנה לשכוח את הדברים הללו, אולם היא משיבה: "אני לא מתכוונת לשכוח וגם לא לתת לך לשכוח...אתה רוצה לחיות אתי ואני רוצה לחיות אתך...ואני מציעה לחיות כאן יחד כזוג, ונמשיך לחיות יחד אם נצטרך להיפרד מהחברים שלנו...אני אוהבת אותך מספיק בשביל לרצות להיות אתך, וזאת הפעם הראשונה שאני אומרת את זה למישהו".

הזקן העיוור מפוכח דיו כדי לתהות על ישרות כוונותיה: "גם לי לא היית אומרת את זה אילו פגשת אותי באיזה מקום, גבר מבוגר, חצי קרח, עם שער שיבה, עם רטייה על עין אחת, וקטרקט – בעין השנייה".

"נכון", היא מודה, "האשה שהייתי פעם לא הייתה אומרת את זה, מי שאמרה את זה היא האשה שאני היום".

וידוי זה, שנעשה בעודם עיוורים, כפי שמיטיב לתאר זאת סאראמאגו: "העיניים הסומות של זה נעוצות בעיניים הסומות של זו" (עמ' 242) – אושש גם לאחר שראייתם של בני הזוג המוזר חֲזָרָה. מסתבר, שאף-על-פי ש"קמטים הם קמטים, וקרחת היא קרחת" (עמ' 258), "יש מלים שעדיין שוות יותר ממה שהתיימרו להיות" (שם).

הזוגיות הזו וזוגיותם של הרופא ואשתו הם גילויי האופטימיות המעטים, הנגלים ב"על העיוורון".

6. למקומו של ילד במגפה

שני המחברים צירפו ילד לגיבורי יצירתם – כדי לקרוא תיגר על כל מי שסבור, שלמגפות למיניהן יש טעמים וסיבות.

קאמי חוזר ומציין שוב ושוב את היותו של הילד – תמים. הוא מקבץ סביב מיטת-חוליו את כל גיבורי עלילתו: קסטל, רייה, פאנלו, טארו, ז'וזף גראן, ראמבר.

לכולם – תחושות זהות: "הם כבר ראו במיתתם של ילדים... אבל מעולם לא עקבו אחר ייסוריהם רגע ברגע..., הסבל שניחת על נפשות נקיות אלה, לא חדל אף לרגע מהיות בעיניהם מה שהנהו באמת, כלומר שערוריה" (עמ' 171). קאמי מתאר את גסיסת הילד לפרטי-פרטי: תיאורו – כמי ש"מצוי בתנוחה של צלוב גרוטסקי" (עמ' 172) – מהווה מחאה דתית, המועצמת, כשגם פאנלו, הישועי האדוק מסנן, תוך כדי חנק: "אֵלִי, הצל את הילד הזה" (עמ' 173).

רייה, אציל-הנפש ועדין-הלשון, מטיח בפניו בחמה: "הלה, על כל פנים, היה נקי מחטא" (עמ' 174). פאנלו, נאמן לאמונתו, ממלמל: "אולי היינו צריכים לאהוב את מה שאין אנו יכולים להבין" (שם).

ד"ר רייה מגיב בכל כוחו: "לא, אבי, אני יש לי מושג אחר על האהבה. ועד מותי אסרב לאהוב את הבריאיה הזאת שֶׁבה מענים ילדים" (שם).

ברור, שאין לרייה עניין בפאנלו, האדם הפרטי, אלא בפאנלו, איש הדת. על כן פנייתו אליו בתואר "אבי", יותר משהיא מכוונת אליו, מכוונת היא כלפי שמים.

מותו של הילד מחזק אפוא תהיות כלפי שמיא.

תפקידו הנוסף הוא לחולל שינוי בחלק מהדמויות, כבאותון, אביו של הילד, (עמ' 169, 192¹⁷) וכבפאנלו. בדרשתו השנייה, אשר נישאה לאחר מותו של הילד, נדמה היה לרייה, "כי הכהן עומד על סף המינות" (עמ' 179), ולא היא: פאנלו לא התפקר, אבל התרכך.

17. שמו של הילד, ז'אק, נזכר פעם אחת בלבד, וגם היא בקשר לשינוי שחל באותון. "הייתה זו הפעם הראשונה, שטארו שמעהו (את אותון השופט) מבטא את שם בנו, והוא הבין כי משהו נשתנה", (עמ' 192).

שנתון "μλe" – תשס"ו כרך י"א

בי"על העיוורון" ממלא הילד הפוזל – תפקיד דומה :

גם אם נחשוב, שגנב המכונית ראוי לעונש וכן האשה במשקפיים, על שום היותה פרוצה, ואולי רופא העיניים, כדי שלא יגבה לבו, במה חטא פעוט, הזקוק לרחמי אמו?!
הניסיון למצוא טעמים למגפה נמצא אפוא אבסורדי, כאשר בין נפגעיו מצוי ילד תמים. אולם עניין זה מעסיק את סאראמאגו באופן שולי בלבד, כפי שיוכח להלן בדיון בסוגית האמונה ביצירות.

לעומת זאת, מדגיש סאראמאגו את השפעת נוכחותו של הילד על חברת המבוגרים, ובמיוחד – על האשה במשקפיים. היא זו שתומכת, מנחמת, מנווטת ומרגיעה את הילד ומשמשת לו כאם (עמ' 40). היא גם זו שמנסה לשמור על לשון נקייה של העיוורים האחרים: "תשמור על הלשון שלך, יש כאן ילד" (עמ' 46) – היא מטיחה בגנב המכונית. היא דואגת להשכיבו במיטה סמוכה למיטתה וצמודה לקיר, כדי שלא ייפול (עמ' 51). באמצעות הילד נחשפות בה תכונות, אשר, לכאורה, אינן תואמות פרוצה.

מיוחדת במינה היא הסצנה, אשר בה הילד אינו מוצא עניין בסיפור, שמקריאה אשת הרופא לעיוורים, ולכן הוא "נרדם בתוך זמן קצר, ראשו – בחיק הבחורה במשקפיים הכהים, וכפות רגליו – על רגלי הזקן בעל הרטייה השחורה" (עמ' 231). הילד והזקן מעניקים לאישה במשקפיים – משפחה, שלא הייתה לה מעולם.

תפקידו אפוא משולש: לחזק קושיות, לחשוף תכונות עלומות ולהעניק משפחה.

7. למקומו של צחוק

חוסר-אונים ואבדן-תקווה אינם מצליחים לחבל בנימת צחוק¹⁸ או הומור לסוגיו¹⁹, השזורים בשני הרומנים.

18. חביבה שוחט-מאירי משתמשת ב"צחוק" – כשם כולל לקומי, לאירוניה לסוגיה, להומור, לסטירה, לגרוטסקה וכו'. ראה הצחוק בראי האסתטיקה, **על הצחוק בספרות הישראלית**, תל אביב, ספריית פועלים, עמ' 7.

גם ענת זיידמן מדגישה, שבד"כ בתחושותינו, הנלוות אל מרבית מעשי ההומור, נמצא שמץ, אם לא למעלה מזה, של לעג, זדון, של שמחה לאיד ורגשות אחרים, לא כל כך נאצלים, אבל מאוד אנושיים. במרביתן של ההתרחשויות יימצא מישחו שהוא הקרבן. ראה ספרה, **הומור**, תל אביב, פפירוס, אוניברסיטת תל אביב, 1994, עמ' 16.

19. ראה עזריאל אוקמני, הומור, **תכנים וצורות א'**, תל אביב, ספריית פועלים, 1976, עמ' 148-149, חשובה לענייננו הערתו בדבר לידתו של הומור לא בהזדהות ללא שיור בין המתאר והמתואר, כי אם בשמירה על שנתון "אע" – תשס"ו כרך י"א

קאמי מנסה להטיל ספקות ב"עיר ללא ספקות" (עמ' 10), שהוא מתאר. הוא עושה זאת על-ידי קטלוג אבסורדי של העדפות תושביה, ש"יש להם זיקה גם לאותם תענוגות פשוטים. אוהבים הם נשים, קולנוע ורחיצה בים" (עמ' 9). נשים נתפסות כממלאות פונקציה מסוימת בלבד, שוות ערך לקולנוע ולרחיצה בים.

מושג האהבה מתרוקן בעיר כזו מתכנים שאינם פיזיים גרדא: "אין צורך אפוא לפרש בדקדוק כיצד אוהבים אצלנו. הגברים והנשים או שהם טורפים זה את זה חיש, במה שקוראים מעשה-האהבה, או שהם שוקעים בשגרה ממושכת בשניים. בין קצוות אלה מן הנדיר שתימצא דרך ביניים... מחוסר פנאי למחשבה נאלצים הבריות לאהוב זה את זה בלא יודעים" (עמ' 10).

אירוניה²⁰ משמשת את קאמי גם בבואו לתאר את אופיה האורבני המוחלט של עיר, שאדריכליה לא עשו שימוש נאות בנתוני נוף מדהימים:

"היא נטועה בנוף שאין דומה לו, בלבה של רמה חשופה, מוקפה גבעות מאירות, לנוכח מפרץ כליל החיטוב" (עמ' 11). אף-על-פי-כן היא "נבנתה בגבה אל המפרץ, ולכן מן הנמנע הוא שתראה מכאן את הים, בלתי אם תתור אחריו" (שם). אולם כיוון שזוהי עיר, שאינה מסופקת כלל, אין היא תרה, לא אחר הים ולא אחר מקבילותיו. מאחר שאוראן אינה מייצגת את עצמה בלבד – בהיותה "עיר מודרנית לגמרי" – ממילא, מופנית האירוניה כלפי הוויה מודרנית בכלל.

מסגרת חייה של הוויה מודרנית זו נתונה בתוך רוטינה קבועה.

לכן "ברוב תבונה, ... מועידים את התענוגות למוצאי שבת וליום ראשון ומנסים, בשאר ימות השבוע, להרוויח הרבה ממון" (עמ' 9).

לו היו אלה תענוגות אמיתיים, קשה היה להכניסם לגדרות-ברזל. מסתבר שאינם כאלה: "נאספים בשעה קבועה בבתי-הקפה, ... מטיילים באותה שדרה..." (שם). רק הגיל משנה את עוצמת "הריגושים": "תשוקותיהם של הצעירים שבהם הן עזות וקצרות-ימים, בעוד

דיסטנס מסוים, אפילו על דיסטנס של עליונות-מה, ועם זאת, עיקרו – קירבה שבלב, עין טובה, אהבת אדם וחיוב החיים.

ראה לעניין זה הנרי ברגסון, **הצחוק**, בתרגום יעקב לוי, ירושלים, ראובן מס, תשמ"א, עמ' 10, 12, והתייחסות לכך – אצל חביבה שוחט-מאירי, **שם**, עמ' 12-14.

20. ראה אצל יוסף אבן, האירוניה, **מילון מונחי הסיפורת**, ירושלים, אקדמון, תשל"ח, עמ' 138-140; עזריאל אוכמני, אירוניה, **שם**, עמ' 40-42; W.Booth, **The Rhetoric of Irony**, Chicago 1974; D.C..Muecke, **The Compass of Irony**, London 1969.

שנתון "pke" – תשס"ו כרך י"א

שהיצר הרע של הקשישים אינו חורג מגדר חוגי כדורת, נשפי ידידים ומועדונים, שבהם יטילו סכומים גדולים כיד המזל בקלפים" (עמ' 9-10).

קיבעון כזה משתבש, למשל, כשאדם מת.

ואמנם מציין קאמי בסרקזם מר: "משהו מקורי הוא הקושי שאדם נתקל בו למות. קושי, אגב, אינה המילה היאותה ויהא זה מדויק יותר לדבר על אי-נוחות... שוו אפוא בנפשכם את ההולך למות... כאשר באותה שעה אוכלוסיה שלמה מנהלת שיחות בטלפון ובבית הקפה על אודות שטרות..."

המסקנה המתבקשת אינה אלא אחת, באשר "חומרות האקלים, היקף העסקים..., דלות הנוף... וטיב התענוגות... כל אלה דורשים מן האדם בריאות יפה" (עמ' 10).

לא נמצא אצל קאמי הומור קל, שמקורו באמפטיה. גיחוכו אירוני-סרקסטי, והוא הולך ומתמעט, ככל שהדבר הולך ומתגבר, הן משום שהמספר הכל-יודע הוא ד"ר רייה, אוהב האדם, שאינו מסוגל ללעוג לכאב בלתי מוסבר, שאינו מסוגל להטיח בקהל הכנסייה הנפחד: "ברעה אתם..., בדין באה עליכם" (עמ' 80) – כאבא פאנלו, אוהב האלוהים, שאינו מסוגל לומר: "אמרתי לכם", אך גם מפני ששום סיבה שבעולם, גם לא חיים שדופי-עניין, נטולי ספקות, כמתוארים לעיל – לא יצדיקו מגפת-דבר נוראה כל כך.

אף-על-פי-כן יש לאירוניה כוח להגביר מאמץ, למרוד, לנסות, לשנות, מפני שהיא מאפשרת לבחון מצב בלי להיות מעורב בו, לבחון, כביכול, מבחוץ. לכן מסוגל ד"ר קסטל, כשכבר ברור לו שמדובר במגפה, לשתף את ד"ר רייה באבחנתו, המהולה באירוניה כואבת: "...אין מעיזים לקרוא למחלה בשמה... מעל לכל – אל מהומה... ועוד, כמו שאמר אחד החברים: "לא ייתכן, הכל יודעים, שהיא נעלמה מן המערב".

כן, הכל יודעים זאת, "מלבד המתים" (עמ' 34).

מודרנה מהלכת בדרך כלל שלובת זרוע עם העדר אמונה. אלה פני הדברים גם באוראן, שדבר שינה את מציאות חייה. הנה תיאורו האירוני (אולי הומוריסטי?) של המספר:

"קהל מרובה בא להינכח בשבוע התפילה. אין זאת אומרת, שבימים רגילים תושבי אוראן הם יראי-שמים במיוחד. ימי ראשון, דרך משל, הרחצה בים מתחרה רצינית היא למיסה. גם לא איזו חזרה בתשובה פתאומית שרתה עליהם. אבל משנסגרה העיר, והנמל נאסר בגישה, שוב אי אפשר היה לרחוץ; מצד שני, היו הבריות שרויים במצב-רוח מיוחד ביותר... כי חשו היטב שמהו נשתנה... נבהלים אך לא מיואשים... לגבי הדת... הביא אותם הדבר לכלל יחס

שנתון "מע" – תשס"ו כרך י"א

מיוחד, הרחוק מן האדישות, כשם שהוא רחוק מן ההתלהבות, ואשר אפשר להגדירו יפה למדי במילה "אובייקטיביות", "...מכל מקום לא יזיק" (עמ' 78).

קאמי אוחז בציפורני האירוניה, אירוניה של מצב – בתארו את נסיונות ההימלטות של ראמבר, העיתונאי:

הלה נדרש למלא שאלון של קורות חיים ("מה שמכנים בשם הקוריקולום ויטה²¹ שלו", עמ' 90). הוא סבר, לתומו, שהדברים אמורים בחקירה, שנועדה לאפשר לו לחזור למקום מגוריו הרגיל, עד שהסתבר לו, "כי המכוון הוא למקרה שיפגע בו הדבר, כדי שיוכלו להודיע את משפחתו, ומצד שני לדעת אם יש לזקוף את הוצאות בית-החולים לחשבון התקציב העירוני, או אם יש לצפות להחזרת הדמים מידי קרוביו" (עמ' 90-91). כוחה של בירוקרטיה! כוחה של הכחשה! גם כשהחרב מונחת על צוואר, מקומו של הממון נשאר איתן.

גם ב"על העיוורון" נמצא שימוש לא מועט באירוניה, לרוב סרקסטית²², לעתים הומוריסטית, המקלה על הקורא לעכל תמונת עולם אבסורדית של פגועי-עיוורון לבן.

יוכיח, למשל, התיאור בעמ' 26, הנוגע במסקנות שהן טבו ומנפצן:

האשה במשקפיים, שניכרת אהדתו אליה, עדיין אינה עיוורת בקטע זה: כעיוורת – הרי היא רחוקה אלפי מילין מדמותה המקובלת של פרוצה. היא מתפקדת כאם, כאחות וכרעיה בעת ובעונה אחת, וממשיכה כך גם כשהראייה שבה אליה. אולי משום כך אין סאראמאגו מסיר מעליה את משקפיה. אולי מבקש הוא שקוראיו יסירו!:

סאראמאגו עוטה על עצמו אמנם גלימת עורך-דין מפולפל בדונו ב"הגדרת מצבה". המילים: "למען הזהירות", "הגדרה ראשונית" ו"במובן הרחב" – מלוות כצל את הרהוריו-ערעוריו. ואף-על-פי-כן, בעצם, כל הקטע הארוך, המתאר את ביקורה אצל רופא העיניים (עמ' 25-26), הוא דוגמה לאירוניה הומוריסטית.

לדעתה של יהודית אוריין²³, בחר סאראמאגו בזונה, השופעת אומץ וטוב-לב לאורך כל הדרך, כי הוא אינו מאמין בדיכטומיה פשטנית של טוב ורע.

21. ההדגשה של קאמי במקור ע"י פיזור אותיות.

22. התייחסות להומור, "השחור, ושמא הלבן", מוזכרת גם ברשימה המצויה על כריכת הספר המתורגם לעברית.

23. במאמרה, הגיהינום בא לפני המוות, עתון 77, 256, 2001, עמ' 8.

שנתון "jke" – תשס"ו כרך י"א

טיפולו של השוטר בה, מיד לאחר שהתעוורה, אינו מתואר עוד בהומור, אלא בציניות: השוטר – בנימה שהייתה יכולה להיות סרקסטית, לולא הייתה, פשוט, גסה – רצה לדעת, אם יש לה כסף למונית. "במקרים כאלה המדינה לא משלמת, שכן הנשים הללו נמנות עם הקבוצה שאינה משלמת מסים על הכנסותיה הלא-מוסריות" (עמ' 30). האשה נידונה ומוערכת על-פי מגדר בזוי ("הנשים הללו"), אך אפשר, שהמספר נד לשוטר, החייב לפעול על-פי כללי משחק רשמיים, שאינם מכירים ביוצאי-דופן.

סאראמאגו – כקאמי – בז לבירוקרטיה:

יוכיח ניסיונו של רופא העיניים ליידע את הרשויות על מגפת העיוורון²⁴, יוכיח ניסיונו לשכנע את המנהל הרפואי של המחלקה שמדובר במגפה: "לכל השדים והרוחות, הרי לא נדבקים בעיוורון", טוען המנהל.

"אתה צודק, אבל גם במוות לא נדבקים, ובכל זאת כולנו מתים" (עמ' 34) – משיב לו הרופא העיוור.

גם נאומו של "השר בכבודו ובעצמו", המחליט על הסגר (עמ' 37), יכול להיכלל במסגרת הבז לבירוקרטיה. הסתבכותו במשפט מורכב ארוך ומייגע, שמשהגעת אל סופו, אינך זוכר עוד את תחילתו והדיון שהוא מקיים (עמ' 38) – הופכים את ישיבת הוועדה למגוחכת.

סאראמאגו מודע להזדקקות בני-אדם למסכות ומתאר באירוניה סרקסטית את אופן השימוש במסכה כזו, גם במצב של אימת-מוות: "הרופא הזדהה כאשר עָנָה, אח"כ הפטיר מהר, טוב, תודה, כי אין ספק שהמרכזנית שאלה, מה שלומך, דוקטור, וזה מה שאנחנו עונים כשאנחנו רוצים להודות בחולשה. אומרים, טוב, ואנחנו גוססים..." (עמ' 33).

כמו ב"הדבר" – כך גם ב"על העיוורון" מסוגלים העיוורים לבחון בהומור את מצב הביש, שהם נתונים בו:

גנב המכונית, המדמם למוות בגין זיהום קשה, מגחך בשומעו, שרופא עיניים מטפל בו: "זו הבדיחה הכי טובה ששמעתי בחיים ... בדיוק היה צריך להעלות לנו בגורל הרופא היחיד שלא יעזור לנו בכלום". "עלה לנו בגורל גם נהג, שלא יסיע אותנו לשום מקום" – עונה לו בעוקצנות הבחורה במשקפיים הכהים (עמ' 55-56).

24. לעיל, סעיף 2 ובעמ' 33 בספרו.

שנתון "מע" – תשס"ו כרך י"א

רופא עיניים ונהג מונית – משמשים בקטע זה בפונקציה כפולה – כפשוטם וכסמליותם, היינו, הם משמשים גם כחלופותיו של בורא עולם, שכלל אינו יכול לעזור.

זהו אפוא קטע הומוריסטי וסרקסטי בעת ובעונה אחת. גנב המכונית סבור, ששומרי מחנה ההסגר יובילוהו לבית החולים, כשיראו מה מצבו – על אף סכנת ההידבקות בעיוורון, וכדבריו: "הם קודם כל מנתחים, ורק אחר כך הורגים אותם, כדי שימותו בריאים" (עמ' 63). הציניות שלו אינה נוטשת אותו עד הסתלקותו.

לכל אלה יש להוסיף את העובדה, שחלק נכבד מגיבורי הרומן הם פגועי-עיניים או יש להם בעיות רפואיות בעיניהם, כבר לפני פרוץ המגפה: הילד פוזל; לאשה במשקפיים הכהים – דלקת עיניים; הזקן, בעל הרטייה השחורה, מתמודד עם קטרקט. אגב, הרופא מבטיח לו שאחרי הניתוח, לא יכיר את העולם שחי בו (עמ' 23).

הרופא טעה: עולמו נשתנה הרבה לפני כן. כולם נדבקו במרפאתו של רופא העיניים, שאשתו "עם הזמן והאינטימיות... התחילה להבין משהו ברפואה זו..." (עמ' 32) ובמחנה ההסגר כלוא, בין שאר עיוורים רשעים, גם רואה-חשבון (עמ' 150), שאינו רואה עוד.

אירוניה של מצב ושל גורל.

אחרי שתפס את מקום מנהיג הרשעים, מדברת אשת הרופא עם רואה החשבון בלשונו "המקצועית".

"את בת זונה", הוא אומר לה.

"אז עכשיו אתה יודע מה שווה בת זונה", היא משיבה ומזהירה: "תיזהר שלא תיגמר לך התחמושת, יש לך שם עוד אנשים, וגם הם רוצים להיות מנהיגים" (עמ' 153). במחנה ההסגר של העיוורים נמצאים חישובי רווח והפסד כה נלעגים, והזכרתם – כה אירונית.

אירוניה לסוגיה – מאפשרת לקאמי ולסאראמאגו לגעת בתופת ולצאת ממנה ללא כוויה.

8. למקומה של האמנות

שני המספרים נדרשים למקומה של אמנות בעולם אבסורדי:

ביצירתו של קאמי מייצגה הוא זיוף גראן, וב"על העיוורון" משוחח על אודותיה אחד העיוורים, המשחזר את רגע ההתעוורות.

מקומה ב"הדבר" – מרכזי יותר, אף-על-פי שהיא מיוצגת רק על-ידי משפט פתיחה בלתי גמור לסיפור, שעדיין לא נכתב:

גראן משתף את ד"ר רייה בייסורי כתיבתו ומספר לו על אי יכולתו להחליט, "אם יש לתת ואו החיבור או לאו" או לבחור "בין אחר ואחר-כך" (עמ' 86). ד"ר רייה סבור לתומו, שגראן מצוי בשלבי סיום של כתיבת ספר, ומופתע, שההתרגשות הגדולה מתייחסת למשפט הפתיחה בלבד ("בוקר נאה אחד של חודש מאי ואמזונה הדורה עברה על גבי סוסה נהדרה, אדמדמת-חומה, בשדרות הפרחים של בואה-דה-בולון" (עמ' 87²⁵), ושכל השאר אינו מצוי אפילו בשלבי עיבוד.

הוא מתייחס לכך בהומור – מחד גיסא, ובהערצה – מאידך גיסא. כמותו – גם המספר הכל-יודע: התלהבותו של גראן מספרו העתידי – ספק משעשעת, ספק מגוחכת, ספק תמימה: "כאשר אגיע למסור בתכלית השלמות את התמונה שבדמיוני, כאשר המשפט שלי יהיה בו עצם ההילוך של ריצת טיול זו של הסוסה, אחת-שתיים-שלוש, אחת-שתיים-שלוש, אז יהיה השאר נקל יותר ולמן הפתיחה תהיה חזות-העין כזאת, שאפשר יהיה לומר: "הסירו כובע" (עמ' 87).

מאוחר יותר משמש גם טארו כ"יועץ אמנותי", וכאשר הוא שואל: "מה שלום האמזונה?", הוא אינו לועג, וכאשר גראן משיב לו: "היא אצה, אצה על סוסתה" (עמ' 110), הוא אינו מרגיש נלעג, והרצאה – שהוא משתף את טארו בהחלטתו להמיר את התואר "הדורה" – בתואר "תמירה", אף כי זו, כצפוי, המרה זמנית (עמ' 110-112).

אהדתו של המספר לדמות מופיעה באופן מפורש בעמ' 112: "הנה מציע המספר דווקא גיבור זה הבלתי-נחשב ומטושטש-הדמות, שאין לזכותו כי אם מעט טוב-לב ואידיאל שהמגוון שבו בולט לעין".

כשגם גראן נדבק בדבר, וכשנדמה לו שֶקֶצוֹ קרוב, מגיש הוא לטארו ולרייה כתב-יד בן חמישים עמודים, שאין בהם כי אם משפט אחד "מועתק, מעובד, מורחב, מצומצם, פעמים אין-ספור" (עמ' 208) ומבקש-פוקד לשורפו. רייה מהסס ונענה – מתוך מחשבה, שזו דרישה של שכיב-מרע. אבל גראן שורד ומכריז: "טעיתי. אבל אני אתחיל מחדש" (עמ' 209). התמימות הזאת, הנאמנות ל"אידיאל שהמגוון שבו בולט לעין" – הצילה את גראן מציפורני הדבר.

25. ובווריאציות קלות בעמ' 110, 111, 208.

שנתון "אש" – תשס"ו כרך י"א

גם ב"על העיוורון" מוצגים שוחרי האמנות באור מגוחך :

העיוור "עם הקול הלא מוכר" (עמ' 105) מספר, שהתעוור, בזמן שביקר במוזאון, ושהדבר האחרון שראה היה תמונה.

בעל הרטייה מנסה לקבוע, לפי פרטיה, היכן צוירה :

שדה תבואה עם ברושים ושמש – נראה לו כשייך לאמן הולנדי ; כלב טובע – מתאים לצייר ספרדי ; "עגלה עמוסה בחציר, שסוסים מושכים אותה והיא חוצה נחל" ותוספת של בית בצד שמאל – נראים לו כציור אנגלי, אולם "אשה עם ילד בחיקה" גורמת לו לפקפק ב"בקיאותו האמנותית", והעובדה, שהיו בציור גם כמה אנשים שאכלו – הקשתה עוד יותר וגרמה להשערה שהצייר איטלקי.

כמה צפויה אפוא התגובה : "אני לא מבין איך יכולים להימצא בתמונה אחת ציורים כל כך שונים ושל ציירים כל כך שונים" (עמ' 106). היזכרות באלמנטים נוספים, כ"אשה עירומה, עם שערות בלונדיניות" וכ"הרוגים ופצועים", "ילדים מתים", "חיילים", ו"סוס מוכה אימה... שהעיניים שלו יצאו מהחורים" – מסייעת להסיר את מסכת ה"שיח האמנותי" ולחשוף את האמת העירומה, שאין התמונה האחרונה, שהספיק העיוור לראות במוזאון, אלא תמונת-מצב של העיוורים.

הארת האמנות מצד אוהדיה המגוחכים – משותפת לקאמי ולסאראמאגו, אולם קאמי מגלה אמפטיה לאוהביה, ואילו סאראמאגו לועג להם.

9. המקומו של א-לוהים

סוגית האמונה היא סוגיה מרכזית ב"הדבר" : מייצגה הנאמן הוא אבא פאנלו, המעמיד עצמו כ"סניגור נלהב לנצרות תובענית" (עמ' 78). בעומדו על דוכן – לא ראה את קהל שומעיו, זולת "דמות עבה ושחורה... מתחת למשקפי פלדה" (עמ' 80). קולו – חזק, והוא בעל כישורים פתטיים ומשוכנע עד תום, שהדבר הוא עונש על חטא, וכי "בְּרָעָה אֲתָם (אתם, ולא הוא)... בדין באה עליכם (ולא עליו)" (שם).

בדרשתו, המתסמכת על כתובים עתיקים ועל מקבילות היסטוריות, הוא מבקש לשכנע, שא-לוהים שלח את הדבר כעונש על היותם "פושרי-לב", על שהסתפקו בביקור בבית-א-לוהים

בראשון בשבת, כדי להיות רשאים לעשות בשאר הימים כעולה על רוחם (עמ' 82). אך "יחסי-סירוגים כאלה לא די הם לרחמיו הטורפים" (שם).

לכן הוא קורא לבני העיר לשאת קריאת-אהבה לשמים, "ואילו הא-לוהים, הוא יעשה את היתר" (עמ' 83). כצפוי, היו שהשלימו עם דבריו, בעיקר השמרנים, כְּשׁוֹפֵט אותון, אך רבים חשו, "כי הם נידונים על חטא שלא נודע", וכי נלקחו למאסר, "שנבצר מן הדמיון לשערו" (עמ' 84). מאז הייתה מחשבתם היחידה להימלט מן הכלא הזה.

גם קאמי, "המחופש" לד"ר רייה, וטארו, הקדוש החילוני, מבקשים להימלט מן הכלא הזה. פאנלו מתרכז אחרי מותו של הילד (עמ' 173-175) ומצטרף לפלוגות התברואה – מחד גיסא, ומאפשר לעצמו להרהר באמיתות מוחלטות – מאידך גיסא, ואפילו מעלה אותן על הכתב. שם חיבורו: "הרשאי כוהן לדרוש ברופא?" (עמ' 176).

בדרשתו השנייה, שנועדה לגברים בלבד, שרובם נתפסו לאמונות-הבל, אשר תפסו את מקום הדת, הייתה נעימת דבריו רכה יותר, ונמעניו לא כונו עוד "אתם", אלא "אנחנו" (עמ' 178), ואפילו הוא לא נמנע מלומר בעוז, כי "יש דברים במעשי הא-לוהים, שאפשר להסבירם, ואחרים – שאין להסבירם" (שם). ובכל זאת, הטעים, שאת הקונפליקט בין "להאמין בכל, או לכפור בכל" (עמ' 179) – יש להכריע באמונה תמימה, רק מפני שלא תיתכן כפירה בכל, כפי שנמצא בסיפא של חלקה הראשון של דרשתו: "כיום עשה הא-ל לברואיו חסד, שנתן אותם ברעה אשר כזו, למען יהיה עליהם לחזור ולמצוא, גם להתחייב בגדולה שבמידות, אותה של הכל או לא כלום" (שם).

המילים מודגשות במקור, באשר זהו חודה של הדרשה, אולם זוהי גם הפואנטה של המחבר המשתמע²⁶, התר אחר חלופת-ביניים בין "הכל" לבין "לא כלום"²⁷.

פאנלו מוכן לאמץ את המילה הנוראה "פטליזם", בתנאי שיתווסף עליה התואר "פעיל". מדהים, עד כמה פירושו של הצירוף, "פטליזם פעיל", מתאר את אופני התמודדות של מוכי העיוורון ב"על העיוורון", ובמיוחד – את אופן התמודדותה של הרוֹאָה היחידה:

26. או המחבר המובלע (Implied author). ראה יוסף אבן, **מילון מונחי הסיפורת**, עמ' 80-81 וכן ב-סופר, מספר ומחבר / ניסיון לסינתזה מחקרית של תחום מרכזי בסיפורת, **הספרות**, 18-19, 1974, עמ' 156-162, וכן W.C. Booth, *The Rhetoric of Fiction*, pp.71-76.

27. ראה גם יעל רנן, הפואטיקה והאידיאולוגיה של אלבר קאמי, **הספרות**, 34 (2), 1985, עמ' 153; לאה שמעוני, משמעות החיים ביצירות אלבר קאמי, **נפש**, 4, 2000, עמ' 64-65.

שנתון "מע" – תשס"ו כרך י"א

"צריך רק להתחיל לצעוד קדימה, בחשכה, כסומא במידת-מה ולנסות לגמול טוב. אבל, זולת זאת, צריך אדם להישאר ולהשלים, להפקיד גורלו ביד הא-לוהים, אפילו אשר למיתתם של ילדים" (עמ' 181) – אומר פאנלו.

לולא היו המילים המודגשות – מילותיו של פאנלו, יכולות היו המילים להיות מילותיה של אשת הרופא, אך רק הן, ללא הסיפא, ובוודאי – ללא האמירה המבארת: "אהבת הא-לוהים אהבה קשה היא, כרוכה היא בהתמכרות השלמה ובזלזולו של האדם בעצמו. אולם רק היא לבדה יכולה למחות את ייסורי מיתתם של ילדים..." (עמ' 182).

הרוח העזה, שפרצה מבעד לדלתות הפתוחות למחצה של הכנסייה, היא ביטוי לעמדתו של המחבר המשתמע. מחזק אותה טארו, המספר לד"ר רייה, כי "הכיר כוהן שאבדה לו אמונתו בימי המלחמה, כשנתגלו לו פניו של בחור נקור-עיניים" (עמ' 183).

הדברים הם דברי טארו, גיבורו של קאמי, לא של סאראמאגו. זה טיבו של דיאלוג! זו טיבה של התמודדות!

קאמי בחר להמית את פאנלו מוות מנוכר, נעדר תמיכה אנושית. בתשובה על הצעת רייה להישאר לידו – אומר פאנלו, ספק – בעצב, ספק – לא: "תודה, אבל הנזירים אין להם ידידים. הם נתנו הכל ביד הא-לוהים" (עמ' 186). הוא מבקש את הצלב ומתבונן בו באדישות.

הקטע, המתאר את מותו, נושא עמו משמעויות כפולות: רייה אינו משוכנע, שפאנלו מת מדבר. על גבי כרטיסו נרשם: "מקרה מסופק" (עמ' 186). אולי ניתן להניח, שהספק אינו נוגע רק להגדרת סיבת מותו, אלא להגדרת עמדותיו. שמא לא יכול היה לעמוד, בכל זאת, במותם של ילדים ושל אחרים חפים מפשע!?

בי"על העיוורון" נושא האמונה הדתית מצוי בשוליים:

סאראמאגו מקדיש לו חמישה עמודים בלבד (עמ' 250-254), סמוך לחתימת הרומן. בין גיבורי היצירה, המאופיינים על-ידי מקצועם או עיסוקם, אין מי שממלא פונקציה דתית. ההתעסקות היום-יומית בהישרדות מותירה מקום צר לשאלות של למה ומדוע. אף-על-פי-כן המסקנות, העולות מהמעט הקיים, הן בהירות, חדות ואינן מותירות מקום לפקפוקים. עמדתו של סאראמאגו – כעמדתו של אביו הרוחני, קאמי.

על סף עלפונה נכנסים אשת הרופא, בעלה וכלב הדמעות לכנסייה. הם אינם נכנסים אליה, משום שמצפונם מייסרם, או כדי להתוודות, אלא כאל מקום – למנוחה. "היא לא רצתה

לשכב על המדרכה המזוהמת, ולסופרמרקט – לא תחזור, אפילו אם יהרגו אותה", ובכניסה יהיו אולי אנשים, "כמו בכל מקום".

כשהיא מתחילה להרגיש טוב יותר, היא אינה יכולה להאמין למראה עיניה: עיני כל הדיוקנאות בכניסה היו מוסתרות, הפסלים – ברצועת בד לבן, והתמונות – במשיחת מכחול גסה של צבע לבן. רק עיניה של אישה אחת לא היו מכוסות, כי היא כבר נשאה אותן על מגש של כסף, עקורות. היא מעלה השערה, ש"עשה את זה מישהו, שנאש מן האמונה, כשהבין שיתעורר כמו האחרים; אפילו ייתכן, שזה הכומר המקומי. אולי חשב בצדק, שכיוון שהעיוורים לא יכולים לראות את דיוקנאות הקדושים, גם הדיוקנאות לא צריכים לראות את העיוורים". כשרופא העיניים מהסה אותה: "מה את מדברת, הדיוקנאות לא רואים", היא משיבה לו: "אתה טועה, הדיוקנאות רואים בעיניים שרואות אותם, רק שעכשיו העיוורון הוא נחלת כולם".

איזו אמירה קשה ובוטה ושוחטת "פרות קדושות"! הא-לוקות אינה אלא תבנית נופה האנושי. לא פחות, אף לא יותר מכך. הבעל, הפחות מתוחכם, מתפלא: "אבל את ממשיכה לראות".

תשובתה הבלתי צפויה, המכוונת לראייה שאינה פיזיולוגית-מוחשית בלבד היא: "אני אראה פחות ופחות, גם אם לא אאבד את הראייה, כל יום אהיה עיוורת יותר ויותר, כי לא יהיה מי שיראה אותי".

אושרו של אדם מותנה, לפי סברתה, בהסתכלותם הקרובה, המבינה, המתבוננת (גם במובן של בינה והבנה) של סובביו. הרופא מדמיין את הכומר בפעולתו ומסכם: "הכומר הזה כנראה חולל את חילול הקודש הגדול ביותר בכל הזמנים ובכל הדתות, ... כשבא לכאן להכריז סוף-סוף שא-לוהים אינו ראוי לראות".

האישה אינה מספיקה לענות, כי אנשים שהיו בכניסה התערבו בשיחה:

אחד מהם מעיד, "שהכיר את הכומר, שלא היה מסוגל לעשות דבר כזה". "אף פעם אי-אפשר לדעת מראש מה בני אדם מסוגלים לעשות... הזמן הוא שקובע... כל הקלפים בידיו, ועל כל אחד מאיתנו לצרף את הקלפים המנצחים באמצעות החיים שלנו" – משיבה לו אשת הרופא. "אני אומר לך שזה חטא לדבר על משחקי קלפים בכניסה", מתקומם "מכירו של הכומר". "אז קום, לך תשתמש בידיים... אם אתה מפקפק במה שאני אומרת" – מציעה לו אשת הרופא.

הידיעה פורשת כנפיים, ותגובות של פקפוק מתחלפות בדאגה, ואצל חלק מהאנשים, "בעלי דמיון ואמונות תפלות" (השווה "הדבר"! – בפחד, שדוחפם לברוח, ומאחר שכולם, להוציא אחת, הם עיוורים, חלקם נופל, ורבים מאבדים את שקיותיהם, "והתוצאה הייתה שאשת הרופא ובעלה יצאו מהכנסייה בלי חרטה על השוד, נושאים שקיות חצי מלאות", כי, כפי שמתערב המספר, "דבר נוסף שאינו משתנה הוא שיש כאלה, שמנצלים את הצרות של האחרים, כפי שיודעים יפה מאוד, עוד מימי בריאת העולם". אולם, צריך לזכור, שלאשת הרופא לא היה זה "ניצול", אלא שאלת חיים, של "להיות או לחדול".

כציניקן, הבקי בנבכי הנפש האנושית, לא נמנע סאראמאגו מלהזכיר "נפשות טובות", שחשדו, ש"זה היה תכסיס ציני של האישה שאמרה, שהעיניים של הדיוקנאות מכוסות. יש אנשים שאין גבול לרשעות שלהם והם הולכים וממציאים מעשיות כאלה אך ורק בשביל להצליח לגנוב ממסכנים...".

תגובות שבעת גיבורי הרומאן אינן שונות מתגובות מי שהיו בכנסייה :

העיוור הראשון ואשתו ראו במעשה הכומר חילול הקודש ; בעל הרטייה, בהיותו בעצמו שתום-עין, כבר לפני שהתעורר, גיחך : "...מוזר שמרטייה כמו שלי לא מתקבל אותו רושם. לפעמים היא אפילו משווה לאיש ארשת רומאנטית" (עמ' 255) ; אחרים לא רצו לדון בכך. סיוטים – כבר היו להם כבר די והותר, כפי שמגיבה בעלת המשקפיים (שם).

כיסוי עיני הדיוקנאות הוא קריאת תיגר של המחבר המכוונת כלפי מעלה²⁸. כמוה – כקריאת התיגר של הכומר, שטארו סיפר עליו, אשר איבד את אמונתו, כשראה "בחור נקור-עיניים".

סאראמאגו משתמש גם בכלב הדמעות – כדי ללעוג לאקסיומות תאולוגיות :

הכלב נעצר על סף הכנסייה בהיסוס, שכן, "למרות חופש התנועה שהכלבים נהנו ממנו בחדשים האחרונים, נטמע גנטית במוחו של כל אחד מהם האיסור שהוחל על בני מינם פעם, בימים קדומים, להיכנס לכנסיות, מן הסתם באשמת צופן גנטי אחר...לא הועילו כלל השירותים הטובים והנאמנים, שהעניקו אבותיו של כלב הדמעות הזה, כשליקקו פצעים של קדושים, בטרם אושרה קדושתם...כלומר עשו זאת מתוך חמלה, שאינה תלויה בדבר" (עמ' 251).

28. יהודית אוריין קובעת, על דרך ההיפוך, ש"על העיוורון" הוא היצירה ה"רליגיוזית" החשובה ביותר של ראשית האלף השלישי. ראה במאמרה, הגיהנום בא לפני המוות, **עתון 77, 256**, 2001, עמ' 8.

שנתון "pke" – תשס"ו כרך י"א

כלב הדמעות אנלוגי לאשת הרופא, בעלת החמלה, ואנלוגי, ממילא, לסאראמאגו, שבחר דווקא בה להיות נושאת דברו. זהו כלב אנושי, חושב, חש, מרחם, חומל ומסייע.

מה שעולה מהדברים אינו הרשות להתיר להכניס כלבים למקומות קדושים, אלא הדרישה האולטימטיבית להימנע ממיון גזעני מסוג כלשהו, גנטי, מגדרי, חברתי, דתי וכיו"ב. דומה, שזו תשובתו של סאראמאגו לפאנלו, שהשמיע את דרשתו לגברים בלבד. זו גם תשובתו לנאציזם ולכל רוע בלתי מוסבר, יהא זה דבר או עיוורון, ומה ששני אלה מסמלים.

דומה אפוא, שתמונת הדיוקנאות מכוסות העיניים היא מפגן-הצדעה, שעורך סאראמאגו לכבודו של קאמי.

זה המקום לדון בקטע מתמונת "משל העיוורים" של ברויגל²⁹, שבחרה יעל שוורץ להציג על העטיפה:

בתמונה המלאה מוצגים ארבעה עיוורים, המובלים על-ידי עיוור, הנופל על אדם, השוכב על הקרקע. במרחק רב נראית כנסייה, בעלת חלונות רבים, שצריחה – בשמיים.

דרור בורשטיין סבור, שהוויתור על הכנסייה הוא טעות, מפני שחלונותיה מצוירים בבירור – כמקבילים לעיניים החסרות של העיוורים, שהרי סאראמאגו רוצה להרוס בדיוק את המרחק הזה שבין המבט המרוחק, היודע, האטום, המבט על העיוורים, שברויגל מייחס לכנסייה – לבין העיוורים עצמם. "לצורך העניין, הקריאה, שבמסגרתה הקורא נמצא בהגדרה מחוץ למצב העיוורון, היא עמידה בתוך הכנסייה של ברויגל, סמוך לחלון"³⁰.

הצדק – עמו, וצריך להוסיף, שחשוב היה להביא את התמונה בשלמותה לא רק בגלל האנלוגיה של העדר העיניים מול חלונות הכנסייה האטומים, אלא גם בגלל המרחק בינה ובין העיוורים ובשל העדפתה להביט לשמים במקום לפתור מצוקות-אנוש.

29. Peter Bruegel the ELDER (1525-1569). התמונה מוצגת בגלריה הלאומית בנפולי. נושא התמונה מוגדר בשני אופנים: יש המגדירים אותו: "נפילת העיוורים" (The Blind Fall), ויש המכנים אותו: "משל הסומא המוליך את העיוורים" (The Parable of the Blind Leading the Blind).

השם השני מדויק יותר. הוא מכיל לא רק את המובן הראשוני, הפשטני, אלא גם האשמה כלפי מה שהכנסייה אמורה לייצג, כפי שמייטיב לנסח ד"ר רייה בשיחתו עם טארו: "אולי מוטב לו לאלוהים שלא יאמינו בו ושיילחמו בכל כוח במוות, בלא להרים עיניים לעבר השמים, שבהם הוא מחריש" (עמ' 105).

30. דרור בורשטיין, האחריות שמוטלת עלי, כי יש לי עיניים כשהאחרים איבדו אותן, **הארץ, תרבות וספרות**, י' בטבת תשס"א, 5.2.2001, עמ' 14 ב.

שנתון "מ"ע" – תשס"ו כרך י"א

10. קונסטרוקציה מחשבתית

רבקה גורפיין סבורה, שהדבר אינו אלא יצירת-מעבדה³¹, שקאמי התקין לעצמו – לשם בדיקת עמדות שונות של האדם מול הרוע, העולה על סכום כל כוחותיו של האדם. הגיבור הקולקטיבי של הרומן הוא העיר, ולכן אין תווי היכר מיוחדים לאנשים; הם מזכירים הווה מודרנית בכל מקום. מגמתו היא לבחון את דרכי התגובה האנושית על הנגע, שהוא ממהותם של החיים, לבדוק וגם לשפוט. קאמי "ממית" כל מי שאינו זכאי בעיניו.

גם אל "על העיוורון" ניתן להתייחס כאל יצירת-מעבדה או כאל ניסוי פסיכולוגי-סוציולוגי³², אולי אף יותר מיצירתו של קאמי, שכן גיבוריו אנונימיים לחלוטין. בניגוד לגיבורי "הדבר" – אף לא אחד מגיבורי סאראמאגו נזכר בשמו. במחוזותיו מהלכים רופא, אשתו, העיוור הראשון ואשתו, ילד פוזל, אשה במשקפיים כהים, זקן בעל רטייה, רואה חשבון, מנהיג הרשעים העיוורים. אף לא שם אחד. המקום – אנונימי. הזמן אינו מצוין. גם סאראמאגו בוחן עמדות ופוסלן, ובדומה לקאמי, המשמיע קול על-ידי ד"ר רייה, עושה זאת סאראמאגו על-ידי אשת רופא העיניים.

סיכום ביניים³³ יצביע על קירבה גדולה בין שתי היצירות, המאשרת השפעת הראשונה על האחרונה. עם זאת, לכל אחד מהיוצרים – אפיונים, שאינם משיקים זה לזה.

להלן יידון חלק מהם.

פרק ב'

במה לא נשתוו?

הגדרת החולי

31. בספרה, **בקריאה קשובה**, עמ' 108-124.

32. ראה גם דרור בורשטיין, לעיל הערה 30.

לדעת אירי ריקין, אין לראות ב"על העיוורון" אלגוריה כלל. התיאור הנקי מקצין עד אבסורד את המצב האנושי, כפי שהוא מתגלה מתחת לנוצות תרבות, שמכסות את פרצופנו האמיתי, ראה במאמרו של אירי ריקין: לא המסר, אלא האופן שבו הוא מוגש, **מעריב, מוסף שבת, ספרות וספרים**, ב' בשבת תשס"א, 26.1.2001, עמ' 28.

גם לדעת יהודית אוריין, היצירה אינה אלגורית, אלא בעלת עצמות רגשיות ותבניות. ראה מאמרה: הגיהנום בא לפני המוות, **שם**, הערה 29.

33. שאליו יש להוסיף גם את בחירת שני הסופרים ברופא – כבאדם בעל מידות אציליות ובתיאור תהיית השותפים לאסון על סיבות אסונם.

שנתון "jke" – תשס"ו כרך י"א

נגיף הדבר מתקיים בטבע בנברנים ומועבר לאדם על-ידי עקיצת פרעושים. בדרך זו פורצת מגפת הדבר ביצירת קאמי. בדרך זו נגרמו מגפות-דבר בעבר³⁴. הבחירה בדבר כנושא מגפה אינו מקורי. קאמי הושפע מ"יומן משנת המגפה" של דניאל דפו (1659-1731), שממנו גם שובץ המוטו³⁵.

העיוורון של סאראמאגו פוגע, לעומת זאת, בכולם ללא סיבה נראית לעין. מקורו איננו חיצוני. הוא אינו מלווה בשום תסמונת, פרט לאבדן ראייה. עינו של העיוור הראשון נראו בריאות, הקשתית ניכרה בבירור, לובן העין היה צהור, "דחוס כמו חרסונה" (עמ' 10). ההשערה הרפואית, שמקור העיוורון – נפשי, נדחתה, כי חולה אגנוזיה, שמקורה נפשי, אינו מסוגל לזהות, אך איננו עיוור. גם אין זה אמאורוזיס, באשר אינו שחור אלא לבן (עמ' 24). במילים אחרות: "דבר כזה לא נראה מעולם" (שם). סאראמאגו בדה³⁶ מחלה נגיפית.

א. מקומה של אישה

מקומה של אישה ב"הדבר" הוא שולי:

מנווטי המלחמה בו הם גברים, הניגפים בו הם גברים, וגם שורדיו הם גברים, אם כי נשים נזכרות כמושאי-כיסופים – כז'אן, אשתו של גראן (עמ' 71), כאהובתו של ראמבר (עמ' 89, 167), כאשתו של רייה (עמ' 71). לצדן של אהובות – ממלאות נשים גם פונקציה תומכת – כאמו של רייה (עמ' 17) וכאם הספרדייה הזקנה הנוצרייה, אשר גילתה עניין בזוגתו של ראמבר. לדעתה, רק אהבה היא תחליף לאמונה צרופה (עמ' 164). שתי הנשים המבוגרות, המודעות לכוחה של אהבה, אנלוגיות לד"ר רייה, המסמן באהבתו את אופן ההתמודדות היחיד בדבר.

סאראמאגו בחר להעמיד בקדמת הבמה נשים עיוורות, ובראשן – אשת הרופא, הרוֹאָה היחידה. כבר בתמונת הפתיחה מנסה אישה אנונימית להרגיע את העיוור הראשון: "תראה שזה יעבור, לפעמים זה העצבים" (עמ' 10).

34. השווה דרשתו של פאנלו, עמ' 81. בִּיפּוֹ, למשל, נרשמו בשנת 1945 שלושים ושמונה מקרים, וכעבור שנתיים – עשרה מקרים. ראה רבקה גורפיין, **בקריאה קשובה**, עמ' 105.

35. דפו יצר מעין בדיחה עיתונאית גסה.

36. ראה בעניין זה התכתבות בין פרופ' אריה אלדד, בעבר קצין רפואה ראשי של צה"ל וכיום כירורג בביה"ח הדסה, לבין פרופ' יואל דונחין, רופא בכיר במחלקת ההרדמה של ביה"ח הדסה, עין כרם. אלדד מודה, שהקריאה בספר קשה יותר לרופא, הנשאר חסר אונים נוכח מחלה, שלא למד עליה ואין לה תרופה. ראה במאמרו: כולנו עיוורים פקוחי עיניים, **הארץ**, **מוסף ספרים**, 412, כ"ב בטבת תשס"א, 17.1.2001, עמ' 11.

שנתון "מַעַז" – תשס"ו כרך י"א

הגברים אינם אמפטיים כמותה: הם דופקים בזעף על החלונות הסגורים של המכונית ומוכנים לדחוף אותה, כדי שלא תפריע לתנועה (עמ' 9). אישה מציעה להזמין אמבולנס – כדי להעביר את המסכן לביה"ח (עמ' 10), לא גברים.

מאוחר יותר מטפלת האישה במשקפיים הכהים, פרוצה זה מקרוב, בילד הפוזל – כמו בבן פרטי, מודאגת בגין הוריה הזקנים³⁷ (עמ' 174), שומעת את בכי אשת הרופא, ששכחה למתוח את שעונה (עמ' 82).

כל האחרים מרוכזים בעצמם. היא זו המבינה, שהכוח אמיתי מצוי בידי אשת הרופא בלבד: "אם אַתָּה, שאת כל כך חזקה מתיאשת, סימן, שבאמת שום דבר לא יציל אותנו" – היא קובלת (שם). היא גם זו המודעת לעצמתה של נשיות בכלל: "הנשים קמות לתחייה זו בתוך זו, המכובדות קמות לתחייה בזונות, הזונות קמות לתחייה במכובדות" (עמ' 162), וליכולת התנסחותן בפרט, המעידה על יכולת חשיבה, בניגוד להעדר יכולת כזו אצל גברים ("מבחינת הנשים נאמר הכל, הגברים היו צריכים לחפש את המילים, וידעו מראש שלא יצליחו למצוא אותן", שם).

העיוורים רואים באשת רופא מנהיגה, מפקדת, מארגנת. היא אינה רואה עצמה ככזו, אלא כמנחה בלבד: "אני אך ורק העיניים, שכבר אין לכם" (עמ' 203).

סאראמאגו מתאר גם נשים שאינן חיוביות, כגון שכנת האשה במשקפיים (עמ' 194), אך זו אינה אלא היוצאת מן הכלל, המעידה על הכלל.

לדעת יהודית אוריין, מבקש סאראמאגו לתקן את העוול ההיסטורי, שנעשה למגדר הנשי, שהוצג תמיד כקבוצה פסיבית. ביצירה זו הנשים הן בעלות התושייה האקטיביות, הפודות והמצילות³⁸.

לדעתה של בתיה גור³⁹, כוחה של האישה – מדומה: איש אינו מבין מדוע לא נדבקה במגפה. איש גם אינו יכול לדעת, אם לא תתעורר. גם אי-אפשר למצוא שום תבנית, שתבטיח, כי התנהגות מסוימת או מכלול של תכונות-אופי, שמגלמת האישה הזאת, עשויה למנוע עיוורון כזה. הטענה, שאהבתה לבעלה שימרה את מאור עיניה, היא טענה דחוקה, לדעתה. סאראמאגו מטפח דווקא את עמימותה.

37. "הדאגה הכנה הזאת מראה, עד כמה לא מבוססות דעותיהם הקדומות של השוללים את אפשרות קיומם של רגשות עזים... של בעלי התנהגות חריגה, בעיקר בתחום המוסר" (עמ' 174) – מתערב (בכעס) המספר.

38. במאמרה: הגיהינום בא לפני המוות, **עתון 77** (256), 2001, עמ' 8.

39. במאמרה: על הפגיעות האנושית של הרוח, **הארץ תרבות וספרות**, י' בטבת תשס"א, 5.1.2001, עמ' 14ב.

שנתון "pke" – תשס"ו כרך י"א

אכן, איננו יודעים מדוע נשארה פיקחת, אך אין בדברים אלה כדי לסתור את עובדת היות אשת הרופא – גיבורת הסיפור, וחברותיה – דמויות בְּבֹאָה שלה. סאראמאגו העדיף להעמיד בחזית סיפורו אישה, ולא גבר – בניגוד לבחירתו של קאמי.

ב. עיצוב

מספריהם של שני הרומנים, כל-יודעים, מתערכים⁴⁰ ומהימנים⁴¹, מתארים השתלשלות אירועים כרונולוגית.

אולם בעוד קאמי נאמן לכללי הפיסוק ועושה בהם שימוש מלא, בחר סאראמאגו להתעלם כמעט לחלוטין מסימני הפיסוק, להוציא נקודות ופסיקים. כך נוצרו פסקאות זרימה ארוכות, המערבבות זמנים, זוויות-ראייה, דיבורים ישירים ועקיפים ומְבָעִים משולבים. לעתים יש לחזור ולקרוא משפט, כדי להבין מי אמרו: אחד הגיבורים או הסופר. המשפט ארוך ומדהים בפיתוליו⁴². עתים משולבים בו גם התדיינויות פילוסופיות⁴³.

ייתכן, שרצה ליצור אפקט כאוטי – מעין מקבילה ל"והארץ הייתה תהו ובהו, וחשך (לבן) על פני תהום" (בראשית א', 2), אך ללא רוח א-לוהים המרחפת על-פני המים (שם).

לחלופין, טכניקה כזו מסמלת העדר-שליטה – כתחושה הבסיסית, המלווה את פגועי המגפה. אולי כתיבה מבטלת-מוסכמות כזו באה להמחיש עולם של עיוור, שכל מה שהכיר וידע קודם עיוורונו – בטל, מרגע שניטל אור עיניו. הכתיבה אחידה – כצבע הלבן, האחד, ש"רואה" העיוור.

סאראמאגו בחר שלא לתת שמות לגיבוריו, בניגוד לקאמי, אשר העניק לגיבוריו שם, עיסוק, מקום ואופי, כנראה, מתוך רצון להפכם לאוניברסליים – כדי שנוכל להזדהות עמם מידית. עיוורונם הוא עיוורוננו, גם כשאנו רואים. יכולתנו לראות אינה הופכת אותנו בהכרח

40. ראה אצל יוסף אבן: **הספרות 18-19**, 1974, עמ' 147-148 וכן: W.C.Booth, *The Rhetoric of Fiction*, pp. 147-148 p. 148

41. ראה אצל יוסף אבן, הערה 42 לעיל, עמ' 148-151 וכן: W.C.Booth, *The Rhetoric of Fiction*, pp. 158-159, 211-215

42. יואל דונחין משווהו לבולרו של רוול – עד לסיום האדיר של כל כלי התזמורת. ראה אצל אריה אלדד, כולנו עיוורים פקוחי עיניים, **הארץ, מוסף ספרים**, 412, כ"ב בטבת תשס"א, 17.1.2001, עמ' 11.

43. ראה גם הערתה של יהודית אוריין, **עתון 77**, שם.

שנתון "מע" – תשס"ו כרך י"א

לפיקחים. "חייבים אנו להתאמץ, להתפקח"⁴⁴, תרתי משמע. העדר זהות אישית מאפשר לחשוף גם פנים חיוביות בעיוורון. מגפת הדבר מזיקה בלבד, ואילו העיוורון מעניק ראייה אחרת, העולה על פיקחון מוכה בסנוורים. רק הוא מאפשר התאהבות אמיתית בין האשה הצעירה במשקפיים הכהים לבין הזקן, בעל הרטייה ובעל הקטרקט, אהבה, שלא הייתה מתרחשת, ולא הייתה נבחנת בתנאים של פיקחון. זהו עיוורון מבריא, שמביא לידי בוננות וראייה פנימית.⁴⁵

התעלמות ממוסכמות-כתיבה ואי-מתן שמות הם המשכו של דיאלוג סמוי בין סאראמאגו לקאמי.

ג. החוויה השלטת

שני הסופרים מתמודדים עם רוע אימתני בלתי מוסבר, הניחת, בלא התרעה, על עולם מתוקן, רגיל, אולם בעוד שקאמי מתרכז בעיקר בתיאור מפורט של דרכי התמודדות, בפסילת מרביתן ובהעדפת אחת מהן, סאראמאגו כמעט אינו מצליח להסיט את עיניו הרואות מעיוורים במערומיהם, תרתי משמע. ברומן המבעית הזה הוא מצייר איבוד צלם אנוש, אֶבְדֵן שליטה, המביאים לאנרכיה גמורה – כסיכומה של בתיה גור.⁴⁶

קאמי משאיר בחיים שלושה, אשר לא שמרו על עצמם בימי הדבר: גראן, ראמבר ורייה. לשלושתם, לדעת גורפיין⁴⁷ – מכנה משותף אחד ויחיד, שנתן להם חיים – האהבה: אהבה לאמנות, לאישה, לאם ולייאוש פעיל – הוא ייאושו של רייה, "שנלאה מהעולם בו הוא חי, ואשר אף-על-פי-כן הוגה הוא חיבה לבריותיו, ועל-כן בכל הנוגע לו, מנוי וגמור אתו לסרב לתת יד לעוול ולוויתורים (עמ' 15)". ההרג ההמוני והמספרים העצומים, יותר משהם נוגעים בזוועה עצמה, הרי הם מחדדים את שאלת טעמיה. מותו של הילד החף מפשע הוא יוצא דופן מבחינה זו.

סאראמאגו לוקח את גיבוריו לקצוות הכי דקים של הקיום, ואז "דוחף אותם אל פי התהום, שילמדו לעוף (כשבעת הניצולים), או שיתרסקו למטה, מה שיבוא קודם". זהו עולם מגעיל

44. ראה אריה אלדד, **שם**. לדעתו, זהו ספר המאה שלנו יותר מכל ספר אחר.

45. כהערת יהודית אוריין, **שם**.

46. במאמרה, הפגיעות האנושית של הרוח, **שם**.

47. בספרה, **בקריאה קשובה**, עמ' 115-120.

מבחינה סוציולוגית, לא פחות ממה שהוא מפחיד מבחינה סניטרית ואקולוגית, כהגדרת אירי ריקין⁴⁸.

גם בתיה גור דנה בהתנהגות החייתית של בני האדם, המבקשים לשרוד בכל מחיר⁴⁹. ביצירתו יש רק פיקחת אחת – בניגוד גמור ליצירת קאמי, שמספר הבריאים בה גדול יותר – עובדה, המגדילה את האימה.

סאראמאגו מתאר חווית אימים מזוויעה. עניינו של המספר הפרוטוגי בעולם הזה הוא לדבר על העיוורון ולראותו⁵⁰.

קאמי מתמקד בבירור גורמיה, תוצאותיה וההתמודדות עמה.

חתימה

שורשיו של סאראמאגו נטועים עמוק באדמת-קאמי. מקור השראתו – ממנו, נֶעֱמָז הוא מנהל דיאלוג. את בשורת האהבה הוא ממיר בבשורת נדיבות הלב. אמנם המצפון הוא משהו, שקיים והיה קיים מאז ומתמיד, אך כמותו – גם הרוע בהתגלמויותיו האינסופיות. וכיוון ש"ההכרח הוא אבי ההמצאה... מספיק עם פילוסופיות, בואו נשלב ידיים ונחזור לחיים" (עמ' 240), כמאמר – מי אם לא היא? – אשת הרופא.

48. אירי ריקין, לא המסר, אלא האופן שבו הוא מוגש, מעריב, מוסף שבת, ספרות וספרים, ב' בשבת תשס"א, 26.1.2001, עמ' 28.

49. ראה במאמרה, הפגיעות האנושית של הרוח, שם.

50. ראה גם דרור בורשטין, שם, עמ' 14 ב.

שנתון "אֶש" – תשס"ו כרך י"א

הבל הבלים הכל הבל!?

עיון ב'שירי קוהלת' של נתן יונתן

מבוא

סוגית בעייתיותה של מגילת קוהלת, אשר הקשתה על הכנסתה לקנון – ידועה. אופיה האוניברסלי הפסימי, החונק כל מגמה, העשויה להעניק משמעות לחיי אדם בעולם הזה – הופך את המעלעל בין דפיה לאפתי – ולמאמץ פזמונה החוזר: "הבל הבלים הכל הבל". אולם מש'באה בציבור, הלכו ורבו מפתחות פענוחה, עד ששאלת 'כשרותה' לא עוררה עוד ספקות¹.

תאריכים: תשתיות מקראיות; תשתיות יווניות (הומרוס, איתקה, קונסטנדינוס קוואפיס); ארס-פואטיקה.

מילות מפתח: מגילת קוהלת; נתן יונתן; טליה הורוביץ; רוח דרומית; שיר-אהבה עתיק; לאיש משיע אבנים; הפרק האחרון; רשומות מאיתקה החדשה; לפני שיאסף; קוהלת מביט בשולמית; ארס-פואטיקה; הומרוס, איתקה, קונסטנדינוס קוואפיס.

1. שני חכמים במסכת עדויות ה', ג': "רבי שמעון (יש גורסים: ישמעאל) אומר: שלשה דברים מקולי בית שמאי ומחומרי בית הלל: קוהלת אינו מטמא את הידים – כדברי בית שמאי, ובית הלל אומרים: מטמא את הידים".

במקור זה ובתוספתא ידים ב' ובמשנה ידים ג', ה' מסוכמות הדעות השונות בעניין זה. בימי ר' אלעזר בן עזריה, הוכרע, שקוהלת היא בכלל כתבי הקודש לכל דבר.

ה'הכשרים' הפרשניים – רבים, בין לשיטתו של בעל התרגום, שסבור שדכדוכו של שלמה נבע מחזון, אשר בו ראה את קריעת הממלכה בימי רחבעם בנו, את חורבן ירושלים וביהמ"ק ואת גלות העם; בין לשיטת רש"י, ה'מנטרל' את הקשיים – על-ידי ייחוסם לצדיקים מזה ולרשעים מזה (עייין, למשל, בפירושו לא', 4); בין לשיטת ראב"ע, המציע ארבע דרכים ליישוב הסתירות (בפירושו לקוהלת ז', 3), אשר מתוכן 'גזר' זר-כבוד דרך אחת ('אזן', 'חקר', 'תקן'), המתגברת, לדעתו, על הסתירות במגילה (ראה בהקדמתו של מרדכי זר-כבוד לפירוש **קוהלת**, **חמש מגילות**, מוסד הרב קוק, ירושלים, סדרת 'ידעת מקרא', תשל"ד, 1973, עמ' 14-17); בין לשיטת יעקובסון, הנעזר במילים מנחות – ככלי להבנת מגמת המגילה, המסוכסכת, כביכול, עם עצמה (במאמרו: הצביון הדתי המיוחד של מגילת קוהלת, **לבעיית הגמול במקרא**, סיני, תל אביב, תשי"ט, עמ' 59-71).

איתן דור-שב מציע להבין את המילה 'הבל' כארעי, ולפי זאת, הכל חולף, לבד מהחכמה עצמה. ראה מאמרו: קוהלת, החולף והנצחי, **תכלת**, סתו, תשס"ד, 2004, עמ' 92-109.

המשורר נתן יונתן² נקשר אל המגילה, מן הסתם, לאו דווקא בשל 'כשרותה' ההלכתית, שהולכה אותה בדרך כלל למחוזות רחוקים ממשמעותה 'הפֶּשְׁטִית', אלא בשל משמעויותיה הראשוניות.

נראה, שיונתן החשיב במיוחד את קוהלת, מאחר שבאסופת שיריו המצומצמת "שירים על ספר הישר – שירים בהשראת המקרא והאגדה"³, שאת תכולתה נטל מִכְתָּבֵי הַקּוּדְמִים, העניק לה פרק נפרד בן שבעה שירים.

כך נהג רק לגבי ספר מקראי אחר, יונה, המכיל שלושה שירים בלבד. מאחר שאסופת השירים ראתה אור כחמישים ושבע שנים לאחר פרסום שירו הראשון וכשש שנים לפני מותו, אשר אמנם לא יכול היה לצפותו מראש, אפשר, שקרבת המוות האפשרית חיברה אותו דווקא אל מגילת קוהלת, אולם השירים עצמם נכתבו הרבה קודם מועד פרסומם החדש. יונתן עצמו ראה במעשה האיסוף מחווה למקורות ההשראה המקראית, אשר מהם שאב את "כל הטוב והיפה" – כניסוחו⁴.

שמה של האסופה, "שירים על ספר הישר", הלכות מקינת דוד על שאול ויהונתן, אינו מצביע בהכרח על 'נטייה קינתית', אלא אולי דווקא על יושר אינטלקטואלי, המאפשר עמידה

אלה מקצת מהפירושים הטוענים למקובלותה.

2. מאבות השירה העברית הישראלית. נולד ב-1923 בקירב שבאוקראינה – כנתן קליין. עלה לארץ עם הוריו – בהיותו בן שנתיים. הוריו התיישבו תחילה בקיבוץ גבעת – השלושה, ועברו אחר-כך לפתח-תקווה, ומשם עברו לכפר-מעש. יונתן היה חבר קיבוץ שריד במשך ארבעים ושש שנים, למד באוניברסיטאות ירושלים ותל אביב. עסק שנים רבות בהוראה בבתי ספר תיכוניים בתיכון ובמכללות "אורנים" ו"לוינסקי". היה עורך ראשי ב"ספרית פועלים" בשנים 1970-1977 ושימש כיו"ר אגודת הסופרים בשנת 1984, וכנשיאה – בין השנים 1995-1999. בשנות החמישים עיברת את שם משפחתו ליונתן – צירוף שם אביו, יונה, ושמו.

שירתו תורגמה לשפות רבות. הוא תרגם מאידיש יצירות של איציק מנגר, פרץ מרקיש ואחרים. הוא שָׁכַל את בנו, ליאור, במלחמת יום הכיפורים, ומאז הרבה לכתוב עליו, על השכול ועל המוות. הממסד הספרותי ראה בו משורר פופולרי מדי, אולי בשל שיריו המולחנים (יותר ממאה). עם זאת, זכה בפרסים רבים: פרס ראש הממשלה, פרס ביאליק, פרס ברנר, פרס אלתרמן, פרס פיכמן, וב-2004 זכה בפרס אקו"ם על מפעל חיים בספרות. הוא ציפה לקבל את פרס ישראל, אך לא זכה לכך.

יונתן פרסם קרוב לעשרים ספרי שירה ושלושה קובצי סיפורים.

3. אור-עם, תשנ"ח, 1998.

4. שם, מבוא, עמ' 7. וראה עוד בציטוט שלהלן: "מעיינות התנ"ך [...] היו המקורות מהם שאבתי [...] את העברית שלי, לשון הדיבור והשיחה ולשון הכתיבה והיצירה ומקור השראה לעיצוב השקפת עולמי, לגיבוש האתוס שלי, לעונג רוחני ואסתטי עילאי. הם ליוו אותי כבארה של מרים, בכל אשר הלכתי (עמ' 5)."

אישית מול ספר הספרים. ואמנם, יונתן מעיד על עצמו, שאינו משחזר פרקי מקרא, אף אינו מפרשם, אלא משתמש בהם ככלי לפירוש חייו⁵.

המאמר מבקש לבדוק, מהי זיקת שירת קוהלת של נתן יונתן למקורה, והאם ניתן לצרפה לאחדות מתוך שבעים פנים, שנתפרשה בהן מגילת קוהלת, או שמא בחר להלך בה בדרך, שלא נסללה על-ידי קודמיו.

סדר הפרקים – כסדר מקומה של מגילת קוהלת בכל אחד משבעת השירים :
בפרק הראשון יידונו ארבעה שירים, שקוהלת משמשת בהם כתשתית ראשית.
בפרק השני יידונו שני שירים, שנבנים מכוחן של שתי תשתיות מקוטבות: מקראית – מזה, ויוונית קלסית ומודרנית – מזה.
הפרק השלישי יוקדש לבחינת זיקתו של שיר אחד לשתי תשתיות מקראיות מקוטבות בנימתן: קוהלת ושיר השירים.
בפרק הרביעי תעלה שאלת מקומה של מגילת קוהלת בשירים, שלא נכנסו לאסופה הנידונה.
המאמר יינעל בהצגת פתרונם של יונתן להתמודדות עם העולם, המתסכל עד ייאוש, המוצג לפרטי-פרטיו במגילת קוהלת.

1. קוהלת כתשתית ראשית

בפרק זה יידונו ארבעה שירים, שנבנו בעיקר על אדניה של מגילת קוהלת: "רוח דרומית", "שיר-אהבה עתיק", "לאיש מְסִיעַ אבנים" ו"הפרק האחרון".

5. שם, עמ' 7.

1.1. עיון בשיר "רוח דרומית"⁶

וְאִם יִפּוֹל עַץ בְּדָרוֹם וְאִם בְּצָפוֹן,
מִקּוֹם שֶׁיִּפּוֹל הָעֵץ שָׁם יִהְיֶה"⁷

קוהלת

כִּי יֵשׁ תִּקְוָה לְאִישׁ	וְאִם בְּדָרוֹם יִפּוֹל	צָפוֹר לַיְלָה מִהֶר הַחוֹל
אִם יִפּוֹל כְּעֵץ וְאִם בְּצָפוֹן יִפּוֹל	גַּם שָׁם	תִּשְׁיֵב רוּחוֹ
מִקּוֹם שֶׁיִּפּוֹל אֶת יָדָיו נוֹעֵץ בַּחוּל	תִּנּוּחַ בּוֹ הָרוּחַ	לְתַמִּיד
וְרוּחַ צְפוֹנִית אַחֲרֶנָּה	תִּפְזָר חוֹל שְׁעָרוֹ	רוּחַ דְּרוֹמִית
עַל בְּדִיו חוֹנָה	תִּפְזָר בְּשְׁעָרוֹ	
גְּנוּבֵת לַיְלָה לַחֲלָם	חוֹל בְּאֶשֶׁר יִפּוֹל	
רוּחַ צְפוֹנִית שְׁלוֹ		

המוטו של השיר, הלקוח מקוהלת י"א, 3, מהווה נימוק להצעת קוהלת בפס' 2 לחלק את השדה למספר חלקים, כדי שבעת פורענות יישאר תמיד חלק למחיה: "תן חלק לשבעה וגם לשמונה, כי לא תדע מה יהיה רעה על הארץ".

אחת משתי הפורענויות, המובאות כדוגמאות לרעה, העלולה לפקוד את הארץ, היא זו שנבחרה על-ידי יונתן לשמש כמוטו לשירו":

נפילת העצים בצפון או בדרום אינה ניתנת למניעה, גם לא לקביעה מראש – על-פי קביעתו של כותב המגילה. מאחר שהעץ הנופל יפול במקום, אשר הרוח תשא אותו אליו⁷, מציע בעל-המגילה למזער את הנזקים. בכל מקרה הרוח 'הקוהלתית' איננה חיובית, כי "שֶׁמֶר רוּחַ לֹא יִזְרַע" – כנאמר בפסוק 4, הסמוך לפסוק 3 הנדון, וכן משום שאדם אינו יכול לדעת "מה דרך הרוח" – כנאמר בפסוק 5.

יונתן משווה את גורל האדם לגורל העץ:

בניגוד לעץ נטול התקווה – סבור הוא, שלאדם יש תקווה. בין יפול בצפון, בין בדרום, הרי רוחות צפוניות או דרומיות ישיבוהו אל החיים, אף-כי דומה, שהדובר הֶשֶׁר מעדיף את הרוח הדרומית על פני הצפונית, שאופן 'טיפולה' בנופל מזכיר מעשה אהבה או חיבה ("תנוח בו הרוח / תפזר חול שער / תפזר בשער / חול באשר יפול") – בניגוד לרוח הצפונית החולמנית.

6. שם, עמ' 56-57. השיר התפרסם גם בשירים, הקיבוץ הארצי השומר הצעיר, רמת גן, 1974, עמ' 32 ובשירים בכנסות הערב, משכל, תל אביב, 2004, עמ' 44. שירים בכנסות הערב הוא ספרו האחרון של יונתן, שיצא לאור ממש ערב מותו של יונתן. לא אזכירו בהמשך – כמקור נוסף לשירים הנידונים, מפני שראה אור אחרי שירים על ספר הישר.

7. "שם יִהְיֶה" פירושו: שם יהיה. ראה פירושו של רס"ג לפסוק וכן את פירושו הזהה של מרדכי זר-כבוד (קוהלת, סדרת "דעת מקרא", מוסד הרב קוק, ירושלים, חשל"ג, 1973).

יונתן כתב שיר אחר, "רוח דרומית קלה"⁸, המתאר אף הוא יחס מועדף לרוח הדרומית: "דומני כי זה-לי ימים על ימים / שאני מחכה-לה / לרוח דרומית, / ממחוזות תפוח הזהב. שתבוא לאטה חמימה וקלה: / רוח-ערב דרומית מרוחות השפלה, / [...] שתביא את ריחות הדרום הכמוסים".

הרוח הדרומית הזו מזכירה לפייטן בשיר זה "את כל אותן השנים הטובות", שיכתוב עליהן "במחברת שיריו".

גם בשיר "מצבה"⁹, מוזכרת הרוח הדרומית בהקשר מנחם, שכן האיכר הקבור מתחת למצבה, "איזו רוח לפעמים / מן הדרום / את עפרו חוננת."

בשיר נוסף, "הנשר האפר"¹⁰, מעניקה הרוח הדרומית נוחם לנשר, העומד בודד על צוק לבן בצפון הערבה:

היא "אוספת את כנפיו האפרות / ומדליקה מעל הרכס אור כוכב / ומכסה אותו בעצב חשכה" – ממש כאמא-רחומה. רוח זו היא אפוא מקור להשראה חיובית – בניגוד לרוח 'הקהלתית' שבפרק י"א.

רוח טובה מעין שתי אלה – מוזכרת גם ב"שיר ארץ"¹¹ ("רוח קיץ עצב אבניה / ילטרף באור") וב"בואי עם הרוח הדרומית"¹².

יונתן אינו נגרר אפוא אחר רוחה הפסימית של המגילה, אלא מושך את דוגמאותיה למחוזות חיוביים.

אולם בשיר אחר של יונתן – "תפלת-רוח"¹³ – מופיעות שתי הרוחות כ'טובות' וכ'רעות' כאחת:

"ואלה הרוחות: **דרומית** שקשה לחיטים שלא נמלאו"¹⁴ / ויפה לזיתים שהנצו **ורוח צפונית** שמטיבה / עם החטה הצעירה וגוזלת נצה רכה של זיתים";

-
8. בתוך נתן יונתן, **מבחר שירים 1940-1980**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב, תשמ"ב, עמ' 16. פורסם לראשונה ב"אשר אהבנו", ספרית פועלים, תל אביב, 1957.
 9. נתן יונתן, **שירים על אדמה ומים, מבחר מהשנים 1941-1991**, ספרית פועלים, תל אביב, עמ' 14.
 10. הלכות מקובץ, המזכיר רוח בכותר שלו, **שירי עפר ורוח**, ספרית פועלים, תל אביב, 1965, עמ' 9.
 11. **שירים על אדמה ומים**, עמ' 75.
 12. **שירים לאורך החוף**, ספרית פועלים והקיבוץ הארצי השומר הצעיר, תל אביב, 1962, עמ' 36. הציטוט – מההדפסה החמש-עשרה, 1991.
 13. **שם**, עמ' 72. השיר נכתב ב-1980.

ומאחר ששתי פנים מנוגדות – להן, מסיק הדובר הַשֵּׁר, שאין לסמוך עליהן: "ואתה, לַךְ והתפלל אל הרוח..." – כניסוחו באותו שיר – בדומה למגילת קוהלת.

ריבוי פניהן של רוחות השמים – מתואר בהרחבה בבבא בתרא כ"ה, עמ' א':

"אמר רב חנן בר אבא אמר רב: ד' רוחות מנשבות בכל יום, ורוח צפונית – עם כולן, שאלמלא כן – אין העולם מתקיים אפילו שעה אחת. ורוח דרומית – קשה מכולן, ואלמלא בן נץ שמעמידה – מחרבת את העולם [...]"

אמר רב יהודה [...] 'וכרביבים עלי עשב' (דברים ל"ב, 2) זו רוח דרומית, שהיא מעלה רביבים ומגדלת עשבים".

יש להניח, שמכאן נטל יונתן את כפל פניה של הרוח הדרומית.

יונתן נזקק לרוח – ללא ציון כיוונה הצפוני או הדרומי – בשירים נוספים, כגון בשיר, "הששי באוקטובר 1973"¹⁵, המתייחס ליום נפילתו של ליאור, בנו, במלחמת יום הכיפורים: "רוח נוראה נשבה בשבת ההיא וענני / חול כסו את השמים".

בשיר "גבעת-עולם"¹⁶ מצרף האני-הַשֵּׁר עצים ורוחות אלה לאלה ומפרש את עניינו הפילוסופי במה ש"מעבר להם":

"לרגלי הגבעה אני חי, [...] / רוחות / חולפות בעברה מותירות אחריהן שברי- / ענפים וקני-צפרים אבודות. / ואני לא בענין החרשות ולא במעללי / הרוח, אלא במה שמעבר לעצים ומעבר / לרוח, למה שהומה אלי מראש גבעת-עולם".

ומה הומה מאותו מקום?

ובכן, אותה גבעת-עולם שרויה בדומיית-נצח: "בת אלמות / חולפת את העפר ואת העצים ואת האבנים" – מעין מה שנאמר בקוהלת: "והארץ לעולם עומדת (א', 4), או: "סובב סִבֵּב הולך הרוח, ועל סביבותיו שב הרוח (שם, 6).

היקום הדומם – נצחי, ואילו האדם אובד – זוהי הנימה המשותפת לשיר ולקוהלת.

[תמהתני, מדוע לא צירף יונתן גם את השיר הזה למחזור שירי קוהלת שלו באסופה הנידונה?!]

14. והשווה בבא בתרא כ"ה ע"ב: "רוח דרומית מעלה רביבים ומגדלת עשבים".

15. שם, **שירים על אדמה ומים**, עמ' 74.

16. שם, עמ' 11.

מכל מקום, מהשיר, "רוח דרומית", המופיע במחזור שירי קוהלת של יונתן, נושבת רוח אופטימית – בניגוד לאמה-הורתה שבמקרא.

את הרישא של שירו נטל יונתן גם מאיוב י"ד, 7, העומד בניגוד לדברי קוהלת לעיל:

בניגוד לעץ הנופל ואינו קם שבקוהלת, סבור איוב, "כי יש לעץ תקוה: אם יִכָּרֵת – ועוד יחליף, ויונקתו לא תחדל".

יונתן, שהמיר את העץ שבאיוב – באיש ("כי יש תקוה לאיש / אם יפלי"), יצר תקבולת ניגודית למקור, שכן איוב מדגיש, שבניגוד לעץ המתחדש – הרי "גבר ימות – ויחלש, ויגוע אדם – ואין [...] ואיש שכב ולא יקום" (שם, 11).

לסיכום, צירוף המקורות 'הקוהלתי' ו'האיובי' של יונתן מאפשר תקווה, שאיננה קיימת בתשתיות המקראיות.

2.1. "שיר-אהבה עתיק"¹⁷

עז והדר לבושה ותשחק ליום אחרון / משלי ל"א

וְשָׁעַל קֶלֶף מִצַּחֲנוּ יַחֲרֹשׁ הַקֶּמֶט	הָאֵחַ דּוֹעֶכֶת, וּבְחוּץ סוּפָה.
וְשֵׁר-הַזָּמֶן קִמְרוֹן-גִּבְנוֹ יִהְיֶה רוֹעֵץ.	כְּרוּחַ-סֵּתוֹ – נֹגֵה,
עַתָּה עֵד עֵפֶר נִגְיַע בְּכַנְיָעָה אֶלְמָת	כָּאֵשׁ הָאֵחַ – לוֹהֶבֶת.
וַיִּמֵּי חֲלָדָנוּ יִהְיוּ כִימֵי הָעֵץ;	נִשְׁאֵת אֶל עַל כְּמוֹ אֵילָן אֶל אֲמִירוֹ.
נוֹסִיף עוֹד וַיִּשְׁוֹרֶר עַד אַחֲרוֹן הַפִּיט,	בְּקִרְחוֹנֵי הַזָּמֶן, לִבְשֵׁי הָדָר, אוֹהֶבֶת,
שִׁיר-אֶהְבֶּה דּוֹלֵק כְּנֹר מִשְׁנֵי-קִצּוֹתָיו:	וְצַחֲקֵי לַיּוֹם הָאֲחֵרוֹן!
הֵי יָפָה, בֵּית שָׁחַר, כִּי זָקֵן הַבֵּית,	וּבִסּוּפוֹת גָּאָה, דְּמוּתָךְ תִּהְיֶה חוֹלָפֶת.
הָאֵחַ דּוֹעֶכֶת וְהַרוּחַ סֵּתוֹ...	הַיָּעַר סֵב. הַזָּמֶן.
עוֹד נִקְוֶנָּה: הִיפִי שָׁקֶר בֶּן-חֲלוּף הוּא,	אֵךְ אֵת – תִּמְיֵד יָפָה,
הָאִשָּׁר הוּא בְּדִיָּה יָפָה, אֵךְ עֲצוּבָה...	נוֹלָדֶת מִחֲדָשׁ, כְּחוֹל מִתּוֹךְ הָאֶפֶר –
בְּעֶלְטָה נִקְשִׁיב אֵיךְ עֲדָנִים יִשְׁטָפוּ,	עַתָּה אֲנִי נוֹהָרִים אֶל הָעֶפֶר.

אין ספק, שהמשורר נשבה בקסמי הפרק, החותם את מגילת קוהלת, המתאר את אבדן כל היכולות הפיזיות. ממנו נטל את תיאור ההזדקנות המנוונת, שאין עמה כל תקווה. הַזָּקֵנָה מְשַׁנָּה את חיצוניותו של האדם. קמרון הגב שבטור השני נסמך על הדימוי

17. **שירים על ספר הישר**, עמ' 58-59. הופיע גם בשבילי עפר, ספרית פועלים, תל אביב, 1951, עמ' 42 ובחֲסֵד הַשִּׁירִים, מבחר שירים על השירה, ספרית פועלים, תל אביב, תשנ"ו, 1996, עמ' 17.

"וייסתבל החגב" שבפרק י"ב, 5. בדומה לחגב, שעם גידולו מתקמר גבו – גם גבו של הזקן כפוף, והוא הולך שחוח¹⁸. מפרק זה נטל גם את תיאור סופיותו של אדם. הטור האחרון, "עת אנו נוהרים אל העפר" מהווה וריאציה מעניינת לפסוק: "וַיֵּשֶׁב הָעֶפֶר עַל הָאָרֶץ כַּשְּׁהִיָּה" (י"ב, 7).

יונתן אינו נמנע מלהזכיר את קמטוטי המצח, את היופי שחלף ואת האושר, שאינו קיים עוד, אך אלה ייחשבו כאבדנים קלי-ערך – ביחס לאבדן הכוללי המתואר בקהלת י"ב, שכן בעל המגילה מתאר את שלבי אבדן הראייה ("עד אשר לא תחשך השמש והאור והירח והכוכבים, וישבו העבים אחר הגשם [...] וחשכו הראות בארובות"¹⁹, 3, 2); איבוד השליטה בידיים וברגליים ("ביום שיזועו שמרי הבית והתעוּתו אנשי החיל"²⁰, 3); אבדן השיניים ("ובטלו הטחנות כי מעטו [...] וסגרו דלתיים בשוק – בשפל קול הטחנה"²¹, 4, 3); נדודי שינה ("ויקום לקול הצפור, 4); אבדן השמיעה ("וישחו כל בנות השיר, 4);

פחד ההליכה בדרכים בלתי סלולות ("גם מגבוה יראו וחתחתים בדרך"²², 5);

אבדן סוגי חשק שונים, ובתוכם גם יצר המין ("ותפר האביונה"²³, 5).

ומכאן סלולה הדרך – לבית העלמין ("כי הלך האדם אל בית עולמו, וסבבו בשוק הסופדים", 5).

יונתן לא הרחיק לכת – כשלמה – בתיאור ההיפרדות מיכולות רבות, ובניגוד לו – הרחיב מאוד את מה שהוא צמצם לשתי מילים: כנגד "ותפר האביונה" 'הקוהלתית'

18. ואולי יש בתיאור רמז למחלת הפרקינסון הקשה, המכופפת, בין שאר מאפייניה, את האדם. ועוד, ייתכן, שקוהלת בחר בחגב בגלל שוויון צלילו עם 'גב', שאליו רומז המשל. ראה הערה 42 בפירושו של זר-כבוד לקוהלת י"ב, 54, סדרת 'דעת מקרא'.

19. רמז למחלת הקטרקט, העלולה לעזור עיני זקנים, אם לא עקבו אחריה בשלביה המוקדמים.

20. ראה גמרא, שבת קנ"ב, ע"א, קהלת רבה י"ב, ג, רש"י וראב"ע.

21. וראה פירוש אחר בגמרא, שבת קנ"ב, ע"א: "וסגרו דלתיים בשוק" – אלו נקביו של אדם; 'בשפל קול הטחנה' – בשביל קורקבן שאינו טוחן."

22. בגלל אבדן השליטה ברגליים; ואולי יש כאן רמז לתהליך אבדן העצם – מחלת האוסטריופורוזיס, העשויה אף להביא למותו של אדם.

23. 'האביונה' – לאחר שהבשיל פרי שיח הצלף הוא מתפרק – רמז לביטול התיאבון, אולם יש להבין את צירוף המילים במשמעות מקיפה יותר: השם נגזר מן אב"ה (=רצה) ורצה לומר, שבטל תאבוננו לכל דבר. רוב המפרשים ראו בפסוק זה המשך תיאור חולשת איברי המין בימי הזקנה – בעקבות הגמרא במסכת שבת קנ"ב ע"א: השקד – זו קליבוסת (רש"י: עצם שהירך תקוע בו); החגב – עגבות (אשכים – לפי ר' יונה בן גינאת); אביונה – זו חמדה (רש"י: תיבטל התאוה). ראה הערה 44 בפירושו של זר-כבוד לפסוק.

במשמעותה החשקית – נמצא בשירו של יונתן הרחבה מודגשת של הסגידה לאשה היפה:

לה הוא שר שיר אהבה "דולק כנר משני קצותיו" – משל לאור כפול; אותה הוא רואה לובשת חדר; האהבה, או האהובה, עשויות, לגרסתו של האני-השֵׁר, מחומר בלתי מתכלה ("נולדת מחדש, כחול מתוך האפר"²⁴) – שלא כחומר, אשר ממנו עשויים האוהבים הזקנים.

המוטו והטור השבעה עשר, "וצחקי ליום אחרון", לקוחים ממשלי, ספר אחר המיוחס על-פי המסורת לשלמה המלך – המתאר את הישרדותה המפליאה של האשה עד יומה האחרון.²⁵ אולם גם את הפרק, המתאר את "אשת החיל", יצר יונתן מחדש, כי דווקא היופי, אשר אינו מוערך במשלי ("שקר החן והבל היופי", 30), מוערך מאוד בשיר.

יוצא אפוא, שכותרתו של השיר, "שיר-אהבה עתיק" – משולשת משמעות, והיא מעידה הן על הצורך באהבה בלתי מתכלה גם בעתות זקנה, הן על חיוניותה של אשה אוהבת והן על המקור העתיק, שנלקחה ממנו יכולת השחוק הנצחית של האשה.

מיותר לציין, שיונתן נסמך על מגילת קהלת בכללותה בתיאור העצבות, המתלווה לאבדן האמונה באושר ("הַאֲשֶׁר הוא בדיה יפה, אך עצובה" – בניגוד, למשל, ל"לשחוק – אמרתי מְהוֹלֵל, ולשמחה – מה זֶה עֲשֶׂה", ב', 2) ובתיאור הזמנים החולפים ("איד

24. ייתכן, שנרמז כאן המדרש מבראשית רבה י"ט, ה': "עוף אחד ושמו חול. אלף שנה הוא חי, ובסוף אלף שנה אש יוצאת מקנו ושורפתו ומשתייר בו כביצה וחוזר ומגדל איברים וחי".

ועיין גם סנהדרין ק"ח ע"ב; ועיין איוב כ"ט, 18: "וכחול ארבה ימים" – בפירוש רש"י; ועיין פירוש עמוס חכם לפסוק והערה 21 שם. עוף זה משמש, אולי, משל לאהבה, שאיננה כלה ומתחייה מחדש.

השערה נוספת רחוקה ובכל זאת אזכירנה: אולי מצויה כאן השראת ציורו של רמברנדט, "תקומה" ("RESURRECTION"), אשר בו נראה הפניקס, עוף החול האגדי, שהיהודים הפורטוגזים באמסטרדם, שעלו כאודים עשנים מגירוש ספרד, שמו להם כסמל על חזית בית הכנסת שלהם, "נוה שלום" – כדי לתאר את תקומתם, ובהשראתו – צייר רמברנדט את ציורו המפורסם. אם אכן כך, הופך הסמל הלאומי בשיר לסמל אוניברסלי, שמושאו אהבה.

25. זהו הפשט, וכתוספת לפשט – אפשר, שנאמר שיר זה תחילה כשיר הספד לאשה דגולה, ודבר זה עולה מן הלשוניות: "כל ימי חייה" (12); "וואת עלית על פְּלִנָּה" (29); "ותשחק ליום אחרון" (30). ראה סיכומי של יהודה קיל לפרק ל"א (משלי בסדרת ידעת מקרא').

עם זאת, יש לשיר זה גם משמעויות סמליות (כעדות מחבר הספר בראש הספר: "להבין משל ומליצה, דברי חכמים וחידותם", א', 6).

על-פי זאת, החכמה מדומה לאשת חיל. חז"ל דימו את התורה לאשת חיל (שם, אצל קיל). רש"י הלך בעקבותיהם. הרמב"ם (במורה נבוכים א', מהדורת קאפח, פרק י"ז, עמ' י"א) מדמה את הנקבה ליחומרי, ואת 'הצורה' – לזכר. וראה גם בחלק שלישי פרק ח', עמ' רפ"ז-רפ"ח: "אבל אמרו 'אשת חיל מי ימצא' וכל אותה המשל. הוא ברוא. לפי שאם נזדמן לאדם חומר טוב נשמע, אינו מתגבר עליו ולא מפסיק את תקינותו. הרי זה מתת אלוקים". בעקבות הרמב"ם הלכו רלב"ג, המלבי"ם ועוד. שירו של יונתן נשען על משמעותם הפשטית של הכתובים.

עֲדָנִים ישטפו" – בניגוד ל"דור הולך ודור בא", א' 4 – דוגמה אחת מני רבות), אך התמונה הסופית אינה של "אין יתרון" ו"הבל הבלים" 'קוהליים', אלא של אופטימיות, השואבת כוחה מקיומה של אהבה חיונית לעד.

מעניין, שכבר בשיר מוקדם, הקרוי "שיר אהבה"²⁶, יש משהו מהאמירה שב"שיר-אהבה עתיק", ובמיוחד בבית האמצעי (מבין שלושה בתים).

הנה טוריו: "ישנם דברים גדולים אחי על העפר ומעליך / אך בין חייך לבינך דולקות עיניה היפות, / וטהורה ובישנית כמו יאור בין חטאיד / אולי תרעיד לרגע קט את השנים העיפות."

העפר, המשמש בשיר המוקדם – כמשל לתבל, לעולם, עשוי להזכיר את העפר האחרון, שכן אנוש נקבר בו, המוזכר לרוב במגילת קוהלת²⁷.

"השנים העיפות" הן, ללא ספק, שם נרדף ל"שנים, אשר תאמר: אין לי בהם חפץ (קוהלת י"ב, 1).

והנה, גם בשיר זה מנצחת האופטימיות את הפסימיות שבקוהלת.

נוסף לכך, דמות האהובה דומה באופן חלקי בלבד לדמות האשה שבקוהלת, שמחד גיסא, אמנם היא מתוארת – כמי שרצוי לראות עמה חיים ("וראה חיים עם אשה אשר אהבת כל ימי חיי הבלך, ט', 9), "אולם, מאידך גיסא, מוצא בעל המגילה "מר ממות" את האשה, "אשר היא מצודים וחרמים לבה, אסורים ידיה", ולכן "טוב לפני האלהים ימלט ממנה, וחוטא ילכד בה (ז', 26).

כישוביניסט קלס מכריז בעל אלף הנשים: "אדם אחד מאלף – מצאתי, ואשה בכל אלה – לא מצאתי (שם, 28).

עד כדי כך!

יונתן אינו שותף לתחושות הקשות הללו.

נתן יונתן שונה מקוהלת גם בייחסו לכתובה ולכותבים:

26. בתוך **שירים לאורך החוף**, ספרית פועלים והקיבוץ המאוחד, תל אביב, 1962. ציטוט העמודים – על-פי ההדפסה החמש-עשרה משנת 1991.

27. כגון: "הכל הולך אל מקום אחד; הכל היה מן העפר, והכל שב אל העפר" (ג', 20) וכגון י"ב, 7, שנזכר לעיל.

בשיר זה הוא מזכיר באהדה את "אחרון הפִּיט", היינו הפיוט או הפייטן האחרון, הכותב שיר אהבה למושא כיסופיו. קהלת מציע לקוראו להיזהר "מעשות ספרים הרבה אין קץ, ולהג הרבה – יגיעת בשר (י"ב, 12)".

רכישה, קריאה ועיון בספרים רבים – מייגעת, לדעתו, את הגוף ואינה מרבה חכמה. אם נניח, שפיוט הוא חלק מ"עשות ספרים", כי אז יונתן אינו מקבל את עצת 'האב', הפונה אל הקורא כאל 'בן' ("יִיתֶר מהמה, בני, הזהר, שם").

לסיכום, גם ב"שיר-אהבה עתיק", השני במחזור שירי קהלת, נוטש יונתן את המסלול 'הקהלתי' הפשטי ובוחר לצעוד בנתיב משלו.

3.1. לאיש מסיע אבנים²⁸

מסיע אבנים יעצב בהם

קהלת

עד שֶהחֲזִיר לִי פָּנָיו כָּבֵד הִכּוּ אֲבָן	אִישׁ אֶחָד הָיָה מְסִיעַ אֲבָנִים בַּחֲשֹׁכָה
מִי שֶׁכָּל אוֹנִיו נָתַן בְּאֲבָנָיו	גָּבַר עָרִירִי לֹא יִצְלַח בְּיָמָיו אִישׁ חָכָם
לֹא עָשָׂה חַיִּים אֲבָל בֵּית-עוֹלָם לְעֹלָיו נִפְשָׁה בָּנָה	שָׂרְאִיתָיו מִקּוֹ הַעֲצָבוֹת שֶׁל כְּפִיפֹת גָּבוֹ
אֶף נְדָרִים לֵה נָדַר וּכְתָרִים לֵה קִשֹּׁר שֶׁל סִגִּי-נְהוֹר	וְעֲצִימֹת עֵינָיו וְאִמְרָתִי אֲנִי אֶל לִבּוֹ :
מַדְבָּרִים שֶׁבִּינוּ לְבִינָה וְהַפֶּךְ אֶהְבָּה לְקִינָה	מְסִיעַ אֲבָנִים יַעֲצֹב בָּהֶם אִישׁ בּוֹנֵה בֵּית
וְאֲנִי מִרְחוֹק בְּאַחֹר	מִקִּים גָּדֵר לְתוֹגַת נִפְשׁוֹ וּמִדְמָה שֶׁגָּר בָּהּ לְבָדוֹ
לֹא יִין רַק סוּרִי גִפֶּן נִכְרִיָּה	אֵלֹו יוֹדֵעַ אֵיךְ אֶהְבֵּתִיהָ, כִּמְהָ הָיִיתִי יָדִידוֹ
לֹא אֲבָנִים רַק חוֹל נֹדֵד	בְּתַפְלִין וְאִיקוֹנִין שֶׁל אֶהוּבָתוֹ
טְיוֹטוֹת שֶׁל אֶהְבָּה בְּדוּיָה מְצִיר	בְּטוֹטְפוֹת שֶׁבִּין עֵינָיו
עַד שֶׁבִּקֵּר אֶחָד אוֹתוֹ אָדָם עוֹבֵר	
עַל פָּנָי מְקוֹנֵן עַל אֲבָנָיו מִשֵּׁל עֵתִיק	
מִצִּפּוֹר זָרָה וְיָפָה וְאִינָה	
לֹא הִיָּתָה לִי אֶף מְלָה בְּשִׁבְלִנוּ	
שֶׁל נְחוּמִים אוֹ מְרוֹרִים	
שֶׁכֵּן זָמַן רַב חֶלֶף מִיּוֹם שֶׁעָצָם עֵינָיו אַחֲרוֹן	
הָאֲבִירִים	
וּבִקְנִי אֶשְׁתַּקֵּד שֶׁלֹּנוּ בְּאַמָּת	
אֵין עוֹד צַפְרִים	

28. בתוך **שירים על ספר הישר**, עמ' 60-61. הופיע גם במבחר **שירים 1940-1980**, הקיבוץ המאוחד וספריית פועלים, תל אביב, עמ' 53-64, וקודם לכן – ב**שירים**, ספריית פועלים, תל אביב 1974.

השיר בעל היסודות הבלדיים²⁹ מגולל סיפור בעל קווי-מתאר עמומים וחלקיים. זהו סיפור על אהבה בלתי ממומשת של איש אחד, שהגורל לא האיר לו פניו, שכן על אף היותו חכם – לא נמנעה ממנו ערירותו, בדידותו ועצבותו, ובמקום הבית, שהתכוון לבנות לאהובת נפשו, המדומה ל"צפור זרה ויפה ואיננה" – בנה לה "בית עולם", שאיננו אלא קבר.

התיאור ניתן מזווית ראייתו של האני-הֶשֶׁר, המשווה בינו לבין המתייסר על אהבה שנגוזה. ההבדל ביניהם הוא כהבדל שבין אבן – לבין חול, המייצגים הבדל שבין קבוע – לחולף, ובין אמת – לבדיקה; וכהבדל שבין יין – לבין "סורי גפן נכריה", המייצגים פערים שבין נאמנות ובגידה – כעולה מירמיהו ב',³⁰ 21. ומפני שההבדל בין השניים כמעט אינו ניתן לגישור, "לא היתה [...] אף מלה בשבילנו / של נחומים או מרורים". האני-הֶשֶׁר מנמק את העדר היכולת לנחם את המקונן ב"זמן (ש)רב חלף מיום שעצם עיניו אחרון האבירים".

זמן הסיפור אינו מכיל עוד אבירי אהבה, גם לא אהובות – כזו שאבדה (ש"כתרים לה קשר"), כי "אין עוד צפרים" – דימוי לנשים אהובות – כמתואר בטור החותם את הבית השני של השיר.

בלדת האהבה הופכת לבלדת-קינה, המקיימת תנאים רבים של הסוגה³¹, כגון עימות זמנים של עבר והווה וכגון דיאלוג בין האיש מסיע האבנים לבין האני-הֶשֶׁר.

אוירת השיר קודרת, מתוחה, מאיימת; ומאחר שסופו טרגי, ניתן לזהותו כ'קוהלת', שכן גם במגילת-קוהלת אין יתרון לחכמה ("כי ברב חכמה – רב כעס, ויוסיף דעת – יוסיף מכאוב, א',³² 18) ולא לחכם ("כי אין זכרון לחכם עם הכסיל לעולם", ב',³³ 16). אין סיכוי לאהבה בגין סיבות אחרות, שחלקן נזכר לעיל בדיון ב"שיר-אהבה עתיק", וחלקן נגזר

29. ראה בלדה, **האנציקלופדיה העברית**, ח', עמ' 786-790; עזריאל אוקמני, **תכנים וצורות**, א', **לקסיקון מונחים ספרותיים**, ספרית פועלים, תל אביב, תשל"ז, 1976, עמ' 105-106; שלמה יניב, **הבלדה העברית פרקים בהתפתחותה**, אוניברסיטת חיפה, חיפה, תשמ"ו, עמ' 15, 31-35, 258; לילי אורבך, **מעמד הבלדה בשירתו של נתן אלתרמן, עיון מדגים בפואטיקה של "כוכבים בחוץ" בהקבלה לפואטיקה של הבלדה העממית הסקוטית-אנגלית**, דיסרטציה, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן, 1984, עמ' 64; טליה הורוביץ, הקינה בשירת אורי צבי גרינברג, **שאנן**, המכללה הדתית לחינוך, תשנ"ח, 1998, עמ' 180-181.

30. וקודמו, פסוק 20: "[...] כי על כל גבעה גבהה ותחת כל-עץ רענן את צֶ'ה זָה; ואנכי נטעתיך שורק, כֶּלָה זרע אמת, ואיך נהפכת לי סורי הגפן נכריה?!"

השורק – כולו צמח מזרע אמת, זרע נאמן, שאינו מצמיח ענבים באושים, והוא מסמל כאן את אבות האומה, שהיו כולם אנשי אמת. "גפן נכריה" היא גפן שפירותיה גרועים, כמו שהזונה נקראת זרה ונכריה. ראה פירושו של מנחם בולה לירמיהו בסדרת 'דעת מקרא', מוסד הרב קוק, ירושלים, תשמ"ד, 1983.

31. ראה טליה הורוביץ, **הקינה בשירת אורי צבי גרינברג**, עמ' 179-206.

32. וראה עוד א', 16; ב' 11-17; ב', 21. ואין אלה אלא מקצת מהדוגמות הרבות שבמגילה.

משלטונו של מוות השולט בכל ("כי הולך האדם אל בית עולמו", י"ב, 5). מסקנת המגילה, כי הכל "הבל הבלים – אמר הקהלת, הכל – הבל", י"ב, 8) – תואמת למסקנת השיר הנדון.

אחד ממשפטי האמפתיה בשיר, "ואמרתי אל לבו", לקוח מפסוק מנחה בקהלת ("דברתי אני עם לבי לאמר", א', 16; "אמרתי אני בלבי", ב', 1; "תרתי בלבי", ב', 3 ודומיהם), אלא שהמרת הגופים – מַמְדָּבָר לנסתר – הופכת את הביטוי התקשורתי לביטוי מנוכר, שאינו מביע תמיכה. עובדה היא, שקשרי המוֹעֵן והנמען נחתמים בכך ש"לא היתה לי אף מלה בשבילנו / של נְחוּמִים או מרורים".

"אמרתי אל לבו" יתפרש אפוא כ'הבינותי ללבד', עשייה פסיבית בלתי תומכת, הנובעת אולי מעובדת היותה של אהובת 'מסיע האבנים' – מושא אהבתו של האני-הַשֵּׁר, שאם לא כן – למה נתכוון בווידיאו, "אלו יודע איך אהבתי?"!

השיר מקונן אפוא על פער הזמנים בין הווה נטול האהבות – לבין עבר, שידע אהבה. כך יש להבין את שלושת הטורים החותמים את השיר: בניגוד לעבר, שהיו בו "אבירי-אהבה" – "באמת / אין עוד צפרים" בהווה. עולם של קינה הוא עולם משותף למגילה ולשירו של נתן יונתן.

עצימת העיניים וכפיפת הגב – מקורן גם הן במגילת קהלת. אולם שפת הגוף הזאת, הנובעת מכאב ("ראיתיו מקו העצבות של כפיפת גבו / ועצימת עיניו"), איננה בהכרח בלתי הפיכה – בניגוד לתיאור הרב-שלבי הבלתי הפיך שבקהלת י"ב 5,3,2 ("עד אשר לא תחשך השמש והאור והירח והכוכבים, ושבו העבים אחר הגשם; ביום שיזועו שְׁמֵרֵי הבית, והתעותו אנשי החיל [...] ויסתבל החגב"³³).

את הקישור הישיר אל התשתית 'הקהלתית' עושה יונתן בהצגת המוטו, הנזכר גם בטור החמישי: "מַסִּיעַ אבנים יַעֲצֵב בהם".

"מַסִּיעַ האבנים" מצוי במגילת קהלת בתוך יחידה שעניינה בסכל, שאינו יודע להיזהר.

הנה היחידה השלמה בקהלת פרק י':

33. אפשר שפסוקים 2 ו-3 מתארים את מצבו של התשוש, שהוא תמיד מעורפל מחמת קהות החושים, אך ייתכן, שגרמי השמיים הם משל לראייה ההולכת ונחלשת מ'שמש' ל'ירח', ל'כוכבים' – לטשטוש מחמת 'עבים אחר הגשם' עד שהיא אובדת לחלוטין, עד ש"וחשכו הרואות בארובות" – משל לעיוורון מוחלט. הכתוב מתייחס ספק למצב נפשי, ספק למצב פיזי. בכל אופן, שניהם גם יחד זה כזה יובילו את הסובל אל מותו. ראה אצל זר-כבוד בפירושו לפסוקים (קהלת בסדרת 'דעת מקרא'). וראה עוד במסכת שבת קנ"ב, ע"א; קהלת רבה י"ב לפסוקנו; התרגום הארמי; רש"י, ראב"ע, רשב"ם וריטב"א על הפסוק. לעניין החגב – כאמור לעיל – הרי הוא רומז לגב המתכופף, על-פי זר-כבוד, בפירושו לפסוק ובהערה 42, שם.

- 8 : חִפְּרָה גּוֹמֵץ בּוֹ יִפּוֹל, וּפְרָץ גָּדֵר יִשְׁכְּנוּ נָחֶשׁ ;
 9 : מִסִּיעַ אֲבָנִים יַעֲצֹב בָּהֶם, בּוֹקֵעַ עֲצִים יִסְכֵּן בָּם ;
 10 : אִם קָהָה הַבְּרָזֵל וְהוּא לֹא-פָנִים קִלְקֵל וְחִילִים יִגְבֵּר, וַיִּתְּרוֹן הַכְּשִׁיר חֲכָמָה ;

בפסוקים 8-9 מצויים משפטי תנאי אסינדרטיים (חסרי מלות חיבור בפתיחה):
 ל"גומץ" בפתיחה אין אח ורע במקרא, אבל השם מצוי בארמית. לדעת רמב"ן (בראשית מ"א, 47) זוהי חפירה לאצירת פירות. אם אדם חופר "גומץ", השוחה, הרי יפול בה וייפצע או ייהרג. אם אדם עושה פרצה בגדר אבנים, יישוך אותו הנחש השוכן ביניהן, ו"מסיע האבנים", היינו, העוקר אבנים כבדות ממקומן, "יעצב בהם", כלומר, יישבר על ידן³⁴.
 וכן אם הוא בוקע עצים, סיכונו רב ("יסכן בם"), כי הוא עשוי להיפצע מנפילת הברזל עליו, או משבבים שיינתזו.
 אם נתקהה חודו של הגרזן ("הברזל"), ופניו אינם מלוטשים, יחזור לכוחו המקורי רק אם יִלְפָּטוּ אומן-חכם³⁵, אך כיוון שאין חכמה בלב כסיל, לכן יתייגע לריק.
 ארבעת הפתגמים על גומץ וגדר, אבנים ועצים הם משלי-עם מתחום הבית והגן, והם מדגימים את הרעיון, שאין הסכל יודע להיזהר³⁶.
 "מסיע האבנים" בשירו של יונתן אינו סכל. להיפך, הוא "איש חכם", שחכמתו לא עמדה לו. האני-הַשֵּׁר מגדירו כ"לא יצלח", ובבית השני – כ"מי שלא עשה חיים", ולכן במקום לבנות בית חלומות לאהובתו, הוא נאלץ לבנות לה "בית-עולם". בכך הוא מתרחק, כמובן, מהמשמע הראשוני של דברי קהלת.
 השיר אינו מדווח, מה קרה לה לאשה, כדרכה של בלדה, שִׁפְחָה – בעמימותה, אך יש בו יותר מרמז אחד לכך שמה שסבר שהיה בה, לא היה בה באמת, שכן כיצד יובן הצירוף, "וכתרים לה קשר של סגי-נהור / מַדְבְּרִים שבינו לבינה", אם לא כפשוטו? וכיצד תובן ההשלכה של מה שהאני-הַשֵּׁר מעיד על עצמו ("טיוטות של אהבה בדויה"), אם לא כמשמעותן הראשונית, ואם נרחיק לכת, אולי גם הביטוי: "כל אוניו נתן באבניו", רומז לא רק על אבן ממשית,

34. "עצב"=שבר, השווה: "העצב נבזה נפוץ" (ירמיהו כ"ב, 28); וכן: "הרופא לשבורי לב ומחבש לעצבותם" (תהלים קמ"ז, 3), היינו, לשבריהם. זר-כבוד מציע (בעקבות אבן ג'נאח) שיכול עיצורים, וכך נקבל יבצע=יפצע (ראה בפירושו לפסוק, הערה 19).
 35. ב"חכמה" בפסוק 10, מתכוון קהלת כוונתה לחכמת האמנות, לדעתו לגרסתו של זר-כבוד, (קהלת בסדרת 'דעת מקרא') ונראה, שהוא צודק. כי כך הוא: השווה שמות כ"ח, 3 ול"ה, 31.
 36. השווה "כרה בור כרה ויחפרהו, ויפל בשחת יפעל" (תהלים ז', 15) וכן: "כורה שחת – בה יפל" (משלי כ"ו, 27).

המשמשת לבניין, אלא על לב של אבן שהיה לאהובה? ואם כך הוא, כי אז נאמן יונתן לתיאורי האשה הקשים שבקוהלת ז', שהבאנו לעיל ("ומוצא אני מר ממות את האשה" [26]; "אדם אחד מאלף – מצאתי, ואשה בכל אלה – לא מצאתי" [28]).

מכל מקום, חלקי התצפית המקראי חוברו על ידו לתצפית בלתי מפוענח, שבבסיסו – מערכת זוגית (ואולי משולשת) שלא מומשה. לא את הרעיון חידש יונתן, כי הדברים עתיקים, אלא את דרכי עיצובו.

4.1. הפרק האחרון³⁷

בְּדֶרֶךְ לִבָּאָר הָעֵתִיקָה יְנוּחוּ שְׂבָבֵי הַכֹּד	פְּשִׁתֵּי־רֹקֶן הַחֲצָר
בְּמִקוֹם שֶׁהָאִשָּׁה שֹׁכֶבָה לְנוּחַ	וּבֵית הָאִרְיָה יִסְגֹר
וְחֵבֶל הַכֶּסֶף הַחֹרֵר שֶׁל הַיָּרֵחַ יֵרֵד	וַיִּפְרֹקוּ אֶת הַמְּכֻנִית הָאֲחֵרוֹנָה
אֶל חֲשֻׁכַת הַמְּבוּעַ	וַיִּשְׁאֹר מִשְׁהוּ מְזֻנָּח יִשְׁאֹר
וַיִּסָּב עַל סְבִיבוֹתָיו הָרוּחַ וְהָעֶפֶר	רַק קוֹל הַמִּשְׁאָבָה
שֶׁל הָאָדָם יִשָּׁב אֶל הָאֶרֶץ מִמֶּנָּה הוּא לָקוּחַ	וְגִלַּת הַזֹּהֵב שֶׁל הַשֶּׁמֶשׁ תִּגְוַע
יִשְׁחוּ בְנוֹת הַשִּׁיר וְתִסְגֹּר הַדָּלֶת.	בְּמִשְׁרָפוֹת הַסִּיד שֶׁבְּהָרִים
וְאַלֶּה שִׁישְׁאָרוֹ לְאַחֲרוֹנָה	וַיִּסְגְּרוּ הַשְּׁעָרִים
יִפְתְּחוּ פֶּרֶק אַחֲרוֹן שֶׁל קוֹהֶלֶת.	בְּרֹזַל וּבְרִיחַ

שני פסוקים, הלוקחים מהפרק האחרון של מגילת קוהלת (י"ב, 6-7), מהווים תשתית לשיר. הנה הפסוקים:

"עד אשר לא ירחק (קרי: יִרְתֵּק) חבל הכסף, וְתֶרֶץ גִּלַּת הַזֹּהֵב, וְתִשָּׁבֵר כֹּד עַל הַמְּבוּעַ, וְנֶרֶץ הגלגל אל הבור; וַיִּשָּׁב הָעֶפֶר עַל הָאֶרֶץ – כִּשְׁהִיָּה, וְהָרוּחַ תֵּשׁוּב אֶל הָאֱלֹהִים אֲשֶׁר נִתְּנָה".

רש"י רואה בשמות העצם שבפסוק – כינויים אלגוריים לאיברי הגוף השונים, המתנוונים לפני המוות (חוליות השדרה, האמה, הכרס וגלגל העין)³⁸.

אולם נראה, שהכתוב מתאר כאן חלקים שונים של באר מוזנחת שנהרסה, משל לדעיכת חיי אדם: "חבל הכסף" הוא החבל, שבעזרתו דולים את המים, והוא מלוּפֵּף עַל גִּלְגַּל; בַּקְצָה

37. מתוך **שירים על ספר הישר**, עמ' 65. השיר התפרסם כבר ב-1962 ב**שירים לאורך החוף**. הציטוט – מעמ' 76 בהדפסה החמש-עשרה מ-1991.

38. "חבל הכסף" הוא חוט השדרה, כי הוא לבן כסף, לפי רש"י וכך גם אצל אבן ג'נאח, ראב"ע, ריטב"א ורשב"ם. ר' נחמיה אומר: זו גרוגרת. "גִּלַּת הַזֹּהֵב" היא הַגִּלְגָּל לִפִּי רִיטְבִּי"א וְרִשְׁבִּי"ם, או מוח – לפי הראב"ע, ולפי רש"י זו האמה. פירושים נוספים – אצל זר-כבוד (**קוהלת** בסדרת 'דעת מקרא', ובמיוחד הערות 46-54).

האחד קשור כד המים, ובקצהו השני – כדור כבד ("גֶּלֶת הזהב") – כדי ליצור שיווי משקל. כך מפרש אבן עזרא, הרואה בחלקי הבאר אלגוריה לאיברים שונים בגוף האדם.

ואפשר, שבפסוק שלפנינו מצויים שני דימויים שונים: בחלקו הראשון מדובר במנורת זהב, היינו קערת שמן³⁹, התלויה על חבל כסף; ובחלקו השני מדובר בבאר, אשר בה כד תלוי על חבל, המונע על-ידי גלגל. בין כך ובין כך, ניתוצם ושבירתם לרסיסים – הופכת אותם לבלתי שמישים – משל ליציאת הנשמה מן הגוף, המביאה למותו.

"והרוח תשוב אל האלהים אשר נתנה":

יש פרשנים, שראו בפסוק זה רמז לחיים שלאחר המוות בצל השכינה⁴⁰, אולם לפי פרק ג', 21, מטיל קוהלת ספק באמונה זו.

המפתח להבנת הכתוב מצוי, לדעתו של מיכאל פוקס⁴¹, בתהלים ק"ד, 29, שם נאמר לגבי כל הברואים: "תסתיר פניך – יבהלון, תִּסְתֹּף (=תאסוף) רוחם – יגועון, ואל עפרם ישובון".

כאשר אמרו הקדמונים, כי האל מחזיר אליו את רוחו של יצור חי – בין אדם בין בהמה – לא התכוונו אלא לומר, כי אותו יצור חדל להתקיים פיזית, כלומר: מת. החיים מורכבים משני יסודות: גוף (עפר) ורוח. כאשר אלה נפרדים זה מזה, מגיעים החיים אל קצם.

בשירו של יונתן מוזכרים כל הדימויים בכינוייהם המקראיים שבקוהלת י"ב, להוציא אחד, "הגלגל", שאינו נזכר כלל.

ראשונה נזכרת גֶּלֶת הזהב, אחריה – הבאר ושברי הכד, ולבסוף – חבל הכסף והמבוע. המקבילה לפסוק 7 מוזכרת גם-כן בשיר: "ויסב על סביבותיו הרוח והעפר / של האדם יִשָּׁב אל הארץ ממנה הוא לקוח".

מפרק זה נטל יונתן גם את הביטוי "יִשְׁחוּ בנות השיר" (4), המתאר את חרשות הזקן, וחלק מהצירוף: "יִסְגְּרוּ דלתיים בשוק" (4), המומר בשיר ב"ויסגרו השערים ברזל ובריח".

תשתית זו משמשת, לכאורה, לתיאור פירוקו של קיבוץ⁴² (או יישוב חקלאי מסוג אחר): יונתן מתאר את התרוקנות החצר ובית-האריזה, את פירוק המכונית האחרונה ואת סגירת שערי הברזל ונעילת הבריחים. מוזכרים שברי הכד בדרך לבאר העתיקה, וכן – גם "חשכת

39. השווה זכריה ד', 2-3.

40. למשל, סבור זר-כבוד בפירושו (קוהלת בסדרת 'דעת מקרא').

41. בפירושו לפסוק בתוך קוהלת, מגילות, סדרת 'עולם התנ"ך', תל אביב, 1999, עמ' 209.

42. רגישותו של יונתן – חבר קיבוץ בעצמו שנים רבות – לאבדנו של יישוב מסוג זה – מובנת מאליה.

המבוע". אך מעט נותר מסממני המקום בעבר: "קול המשאבה" ושריקת הרוח. "גַּלַת הזהב" – משל לשקיעת השמש מעבר להרים – מומרת ב"חבל הכסף החור של הירח".

אי-אפשר שלא להתפעל מחכמת 'גיוס' מכמני-קוהלת לתיאור סוף דרכו של יישוב, אולם קריאה קשובה לא תוכל להתעלם מהצירוף: "והעפר של האדם יִשָּׁב אל הארץ ממנה הוא לקוח", המחייב לראות בחיסולו של היישוב – מִשָּׁל לאבדן איבריו החיוניים של אדם: החצר ובית האריזה הם דימויים לגופו; קול המשאבה – ללבו; "ויסב על סביבותיו הרוח" – משל לנשמתו, השבה למקורה השמימי, או 'לכל רוח', ומה שנותר, "העפר של האדם", "יִשָּׁב", כדבר השיר, "אל הארץ ממנה הוא לקוח".

הפרשנות הזו רחוקה מלהיות מאולצת, שהרי קוהלת עצמו השווה את פיו של האדם לשוק, את שפתיו – לדלתות השוק, ואת שיניו הטוחנות – לטחנה ("ויסגרו דלתים בשוק בשפל קול הטחנה", י"ב, 4).

השוואת הדימויים הללו לטורי: "ויסגרו: השערים ברזל ובריח" – יש לה אפוא על מה לסמוך.

ולא לה יצטרפו המילים, "ישחו בנות השיר", שמקורן – בהמשכו של אותו פסוק, ונמשלן, כנוצר לעיל, הוא אבדן חוש השמיעה.

לסגירת הדלת ("ותסגר הדלת") יש/אם-כן משמעות כפולה: 'דלתו' (שעריו) של היישוב ומִשָּׁל לסיום חייו של אדם.

בטורים החותמים את השיר, נקראים "אלה שישארו לאחרונה "לפתוח" פרק אחרון של קוהלת".

קרוב לוודאי, שיונתן התכוון לומר, שבפרק האחרון של קוהלת מצוי הרמז לפענוחו העמוק של השיר, העוסק, לפי זאת, בסיום חייו של אדם, ולא של מקום, אף-כי ניתן לדמותו לאבדנו של מקום – מעין המטבע שיצק טשרניחובסקי: "האדם אינו אלא קרקע ארץ קטנה / האדם אינו אלא תבנית נוף מולדתו"⁴³.

השאלה היא, האם הסיפא של השיר פסימי, כפרק האחרון של קוהלת, או אופטימי? נראה, כי ניתן להשיב על כך תשובה כפולה:

43. שירי שאול טשרניחובסקי, דביר, תל אביב, תשכ"ח, עמ' פ"א.

אמנם דומה, כי ההכוונה לפרק האחרון – מגעת גם לפסוק: "הבל הבלים, הכל-הבל" (א', 2), המשמש מוטיב מנחה בכל המגילה, הנוטל מהחיים את לחלוחיותם האחרונה. מצד אחד, יש בטורי הסיפא גם מהדו של פסוק 11 שבפרק א': "וגם לאחרונים שיהיו – לא יהיה להם זכרון עם שיהיו לאחרונה".

מצד שני, הפרק האחרון של קהלת אינו נחתם ב"הבל הבלים", אלא ב"סוף דבר" מנחם קמעא ("את האלוהים ירא, ואת מצותיו שמר, כי זה כל האדם"), בהמירו פסימיות – באקטיביזם, הנובע אמנם מיראה⁴⁴, אבל אינו גורר את האדם ל"שב ואל תעשה".
אולי?

לסיכום, "הפרק האחרון" של יונתן קרוב עד מאוד ברוחו ובמילונו הפיוטי למרבית הפרק האחרון שבמגילת קהלת. ומהי זיקתו לסיפא של קהלת? נראה, שניתן להשיב עליה הן בשלילה והן בחיוב, כמבואר לעיל.

2. קהלת ותשתיות יווניות קלסיות ומודרניות

שירי הפרק הקודם ניזונו בעיקר ממגילת קהלת.

שני השירים, העומדים במרכז הדיון של הפרק הזה – "רשומות מאיתקה החדשה" ו"לפני שיאסף" – ניזונים משתי תרבויות: עברית, שמגילת קהלת היא נציגתה הראשית, אם גם לא הבלעדית; ויוונית עתיקה ומודרנית, שנציגיה הם הומרוס, איזופוס, אריסטו וקונסטנדינוס קוואפיס.

44. בניגוד לאהבה. אך גם ליראה חשיבות עצומה. השווה לדברי ר' ירמיה: "גדולה היא היראה, ששני ספרים שכתב שלמה – לא חתמן אלא ביראה. הדא הוא דכתיב בספר משלי: "שקר החן והבל היופי, אשה יראת ה' היא תתהלל (משלי ל"א, 10) ובספרא הדין כתיב: "סוף דבר הכל נשמע, את האלהים ירא".

2.1. רשומות מאיתקה החדשה⁴⁵

כתב שבצער עזבנו את הניאגרה
והשארנו מאחרינו אולי לנצח את האשדות הקוצפות
ובמסענו בארץ איתקה החדשה
נגלה לעינינו מפרץ הפסף שלאגם קיוגה.
רוח מזרחית נשבה והבריחה את הדגה
ובמזח מכה הסערות ישב בני הבכור בחכתו הנסחפת בגלים
והצעיר בבלורית הזהב הפורחת ברוח
וקוהלת זקן היה שם במלמלו את אחרוני שיריו.
כתב איך היינו מישרים מבט אל עונת-השפל הסופית.
רשת פרושה על החיים
גם קוהלת היה פעם ילד, בלונדי שלי, אהובי הקטן,
גם אצבעותיו דגדגו דגים חמקמקים
ובגברותו המה אליו ימו;
שלמה, שלמה, מלא נשים נכריות ואלמגים
כתב שזה שלשה ימים נטשנו את האשדות
ובצער אין מלים ראינו מתרחקת מאתנו חתלת הערפל
מתמרת ממפלי המים האדירים שהנוטים קוראים לה העלמה.
אל תשא, יומנאי, מה אתה מבין בטיבן של רשומות,
מי אתה בסך הכל, כותב כותב
ובהיות שמך, אפילו שמך
ומשתנים הצבעים ובאה השמש בעננים.
כתב שעם רדת הלילה שמעו צעקות, וזה הייתי אני
שצעקתי אל בני בסחוף הרוח את החכות ואת הסירה.
אספו, התחננתי לפני שתקחו הסערה,
לא אספו. כמשפט הבנים ובחשך
הבהב הזהב העמום של זיו
וזהמו עיני ליאור אחיו
בקצה המזח המוצף משברי הרוח המזרחית.
כתב את האיש הזה ערירי
כמו כל האחרים שהיו חרשים ועורים
או שארע באיתקה שלהם משהו דומה
כמו אודיסאוס או טלמכוס או הזמר.
כתב שבצער עזבנו את הניאגרה.

45. בתוך **שירים על ספר הישר**, עמ' 62-63. הופיע גם ב**שירים בערוב הים**, ספרית פועלים, תל אביב, 1970, עמ' 10-11; **שירים על אהבה ומים**, מבחר מהשנים 1941-1991, ספרית פועלים, תל אביב, 1993; **חסד השירים**, מבחר שירים על השירה, ספרית פועלים, תל אביב, תשנ"ו, 1996, עמ' 14-15.

במישורו הגלוי מגולל השיר תיאורו של מסע באיתקה, שפרטיו ("רשומות") נרשמים על-ידי יומנאי, המצווה לכתב ("כתב") ומנוע מלשאול שאלות, לתמוה או לפקפק ("אל תשאל, יומנאי, מה אתה מבין בטיבן של רשומות"). גישת 'המכתיב' – מזלזלת ("מי אתה בסך הכל, כותב כותב") ואדנותית, כי הציווי, "כתב", מופיע שלוש פעמים נוספות לאחר קריאת הזלזול הפוגעת, ובסך-הכל – שש פעמים בכל השיר (!).

ראשיתו של המסע, המתרחש, כנראה, בארצות הברית של אמריקה, במפלי הניאגרה, והמשכו – באיתקה (מקומה של אוניברסיטת קורנל), ובסמוך לה – קיוגה לייק, ולא בארץ איתקה – אי קטן בים היווני, וגם לא באגם קיוגה שבמרכז אוגנדה⁴⁶ – כעולה מהשם: "איתקה החדשה", בניגוד לאיתקה הקדומה.

משתתפי המסע עוברים חוויות לא קלות, המביאות את 'מכתיב הרשומות' לציין, ש"בצער עזבנו את הניאגרה". ראשיתו של השיר בעזיבת הניאגרה, וסופו – בהיזכרות בה.

המשתתפים במסע הם האני-הֶשֶׁר, בניו הביולוגיים, הנזכרים בשמותיהם – ליאור הבכור וזיו הצעיר – שלושתם דמויות ראליות; ולצדן – דמות מן התנ"ך: "קוהלת זקן היה שם במלמלו את אחרוני שיריו".

הכתוב מזכיר את שלושת הימים, שביקרו בהם באשדות המזח, ומתאר את האימה, שפקדה את האני-הֶשֶׁר עם רדת הלילה "בסחוף הרוח את החכות ואת הסירה". הבנים לא נשמעו להוראות האב, "כמשפט הבנים". להיפך: "בחשך הבהב הזהב העמום של זיו / וְזָעְמוּ עיני ליאור אחיו".

המזח הוצף, אולם מה היו תוצאותיו הסופיות של האירוע, אין השיר מוסר. דומה, שמהלך האירועים הטביע חותמו באב – יותר מאשר תוצאתו.

עד כאן הרובד הגלוי, שסתומותיו – מרובות מגילוייו:

אירוע תמוה, אשר בו קוהלת הזקן מן המקרא, ובני משפחת יונתן, בני המאה העשרים, מהלכים זה בצד אלה, והוא מחייב לאתר פשרים במקום אחר.

יונתן קורא לשירו בשם: "רשומות מאיתקה החדשה", אולם בסיפא של השיר הוא מזכיר את איתקה הקלסית ובנשימה אחת עימה – את "אודיסאוס או טלמכוס או הוֹמֶר". אלה ישמשו מפתחות לפענוח השיר.

46. הנילוס מתחלק, כידוע, לשני 'נילוסים': הלבן והכחול. ראשיתו של הנילוס הלבן – בקו המשווה בנהר, הנשפך אל ימת ויקטוריה. משם הוא יורד אל רמת סודן ועובר בדרכו בימת קיוגה ובימת אלברט.

אודיסאוס, מלכה הקדום של איתקה – אי קטן בים היווני – השתתף במלחמת טרויה. משעורר שם את חמת האלים⁴⁷, הוטל עליו להפליג במשך עשר שנים בדרכו חזרה לממלכתו. איתקה הייתה נגלית לעיניו בדרכו, ומשהתקרב אליה בספינתו – הייתה נעלמת. הרפתקאותיו ותלאותיו מתוארות ב"אודיסאה" מאת הומרוס⁴⁸, המכונה על-ידי יונתן "הומר", במאה השישית לפני הספירה.

באודיסאה נושאים רבים:

בין הבולטים שבהם – מצוי נושא 'השיבה המאוחרת', שהיא שיבה הרואית ומלאת סיפוק בגלל פגישה לאחר ציפייה ממושכת – בניגוד ל'שיבה המאוחרת' הנכשלת, השכיחה יותר בספרות. נאמנות ובגידה, כנאמנותם של פנלופה ואודיסאוס זה לזה – גם הם מנושאי ה"אודיסאה". חֹבֵר אליהם נושא הנקמה במחזרים, שבזזו את רכוש הממלכה, ניסו לפתות את פנלופה, התעללו בטלמכוס ופגעו במשרתות.

בצד כל אלה, חותרת היצירה להדגשת קיומו של צדק בעולם:

נקמתו של אודיסאוס במחזרים – מסמלת את ניצחון הטוב על הרע. האודיסאה היא סמל לנאמנות, להקרבה, לאומץ לב ולניצחון רוח האדם.

אמנם דומה, שיונתן לא חֵבֵר לנושאים הללו⁴⁹, כפי שנראה להלן בנינוחנו את דמות קוהלת – שלמה. המסע הארוך, הקשה ורצוף ההרפתקאות והסכנות הוא ששבה את ליבו, עד שהפכו למטפורה להבנת חייו – מזה, ולהבנת יחסיו עם בניו – מזה.

47. אודיסאוס זוכה לאהדה מכל האלים, פרט לפוסידון, אשר נוטר לו, על שעיוור את עינו האחת של בנו, הקיקלופ פוליפמוס.

48. שמו המקורי של מחבר האודיסאה היה מגדיניס, שהיה עיוור. משמעות המילה הומרוס ביוונית היא עיוור. הומרוס הוא איפוא שם שואל.

49. אף כי הכיר והוקיר את הומרוס, ללא כל ספק, הוא מקדיש לו שיר חסר כותרת, שאכנהו כאן על-פי שתי המילים הראשונות: "בהומרית עתיקה". ראה בתוך **שירים עד כאן**, ספרית פועלים, תל אביב, 1979, עמ' 26. השיר הופיע גם ב**שירים על אהבה ומים**, ספרית פועלים, תל אביב, תשנ"ג, 1993, עמ' 37. ראה גם השיר "הומר" – שעניינו בהומרוס ה"פיטן העור", ב**חסד השירים**, ספרית פועלים, תל אביב, תשנ"ו, 1996, עמ' 52 (שיר זה התפרסם כבר ב-1962 ב**שירים לאורך החוף**, ספרית פועלים, תל אביב, עמ' 21). בקובץ זה מצוי שיר נוסף בהשפעת הומרוס, "ציור הלנה מטרואה", עמ' 54, שהתפרסם גם ב**שירים לאורך החוף**, עמ' 19.

ברוח זו נכתב ב-1911 השיר "איתקה" לקונסטנטינוס קוואפיס⁵⁰, המובא להלן בתרגומו של יורם ברונובסקי⁵¹.

כִּי תֵצֵא בְּדֶרֶךְ אֶל אֵיתָקָה	כִּי תֵצֵא בְּדֶרֶךְ אֶל אֵיתָקָה
שָׁאֵל כִּי תֵאָרֵךְ דֶּרֶךְ מָאֵד	שָׁאֵל כִּי תֵאָרֵךְ דֶּרֶךְ מָאֵד
מִלֵּאָה בְּהִרְפָּתָקָאוֹת, מִלֵּאָה בְּדַעַת.	מִלֵּאָה בְּהִרְפָּתָקָאוֹת, מִלֵּאָה בְּדַעַת.
אֶל תִּירָא אֶת הַלִּסְטֵרִיגוֹנִים וְאֶת הַקִּיקְלוֹפִים	אֶל תִּירָא אֶת הַלִּסְטֵרִיגוֹנִים וְאֶת הַקִּיקְלוֹפִים
אֶל תִּירָא אֶת פּוֹסִידוֹן הַמְּשִׁתּוֹלֵל.	אֶל תִּירָא אֶת פּוֹסִידוֹן הַמְּשִׁתּוֹלֵל.
לְעוֹלָם לֹא תִמְצָאֵם עַל דֶּרֶךְ	לְעוֹלָם לֹא תִמְצָאֵם עַל דֶּרֶךְ
כֹּל עוֹד מִחֲשָׁבוֹתֶיךָ נִשְׁאָאוֹת, וְרָגַשׁ מְעַלָּה	כֹּל עוֹד מִחֲשָׁבוֹתֶיךָ נִשְׁאָאוֹת, וְרָגַשׁ מְעַלָּה
מִפְעֵים אֶת נִפְשְׁךָ וְאֶת גּוֹפְךָ מִנְהִיג.	מִפְעֵים אֶת נִפְשְׁךָ וְאֶת גּוֹפְךָ מִנְהִיג.
לֹא תִתְקַל בְּלִסְטֵרִיגוֹנִים וּבִקִּיקְלוֹפִים	לֹא תִתְקַל בְּלִסְטֵרִיגוֹנִים וּבִקִּיקְלוֹפִים
וְלֹא בְּפּוֹסִידוֹן הַזֹּעֵם, אֲלֵא אִם כֵּן	וְלֹא בְּפּוֹסִידוֹן הַזֹּעֵם, אֲלֵא אִם כֵּן
תַּעֲמִידֶם לִפְנֵיךְ נִפְשְׁךָ.	תַּעֲמִידֶם לִפְנֵיךְ נִפְשְׁךָ.
שָׁאֵל כִּי תֵאָרֵךְ דֶּרֶךְ מָאֵד.	שָׁאֵל כִּי תֵאָרֵךְ דֶּרֶךְ מָאֵד.
כִּי בְּבִקְרִים רַבִּים שֶׁל קִיץ תִּכְנֹס	כִּי בְּבִקְרִים רַבִּים שֶׁל קִיץ תִּכְנֹס
בְּחֻדוֹה, בְּפִלִיָּאָה רַבָּה כָּל כֶּךְ	בְּחֻדוֹה, בְּפִלִיָּאָה רַבָּה כָּל כֶּךְ
אֶל נְמִלִּים שֶׁלֹּא רָאִיתָ מְעוֹלָם.	אֶל נְמִלִּים שֶׁלֹּא רָאִיתָ מְעוֹלָם.
בְּתַחֲנוֹת-מִסְחָר פְּנִיקִיּוֹת תַּעֲגֹן	בְּתַחֲנוֹת-מִסְחָר פְּנִיקִיּוֹת תַּעֲגֹן
תִּקְנֶה סְחֹרוֹת מִשְׁבָּחוֹת לָרֵב,	תִּקְנֶה סְחֹרוֹת מִשְׁבָּחוֹת לָרֵב,
פְּנִינִים וְאַלְמָגִים, עֲנֹבֵר וְהִבְנָה,	פְּנִינִים וְאַלְמָגִים, עֲנֹבֵר וְהִבְנָה,
וּמִינִים שׁוֹנִים שֶׁל בְּשָׂמִים טוֹבִים.	וּמִינִים שׁוֹנִים שֶׁל בְּשָׂמִים טוֹבִים.
וְהִיָּה כִּי תִמְצָאֶנָּה עֲנִיָּה – לֹא רִמְתָּה אוֹתָךְ אֵיתָקָה.	וְהִיָּה כִּי תִמְצָאֶנָּה עֲנִיָּה – לֹא רִמְתָּה אוֹתָךְ אֵיתָקָה.
וְכֹאשֶׁר תִּשׁוּב, וְאַתָּה חֶכֶם, רֵב-נִסְיוֹן,	וְכֹאשֶׁר תִּשׁוּב, וְאַתָּה חֶכֶם, רֵב-נִסְיוֹן,
תּוֹכֵל אֲזִי לְהַבִּין מֶה הֵן אֵיתָקוֹת אֵלֶּה.	תּוֹכֵל אֲזִי לְהַבִּין מֶה הֵן אֵיתָקוֹת אֵלֶּה.

ההנאה מן הדרך – חשובה יותר מאשר היעד :

"אֲךָ אֶל לֶךְ לְהַחֲשִׁי אֶת מִסְעֶךְ / מוֹטֵב שִׁימְשֶׁךְ שָׁנִים רַבּוֹת". הדרך עצמה היא התגמול. זו התמורה, שיכולה איתקה להציע⁵².

50. או: קונסטנטינוס (Constantinos Kavafis), גדול משוררי השירה היוונית המודרנית. הוא נולד ב-29 באפריל 1863 ומת באותו יום בשנת 1933 באלכסנדריה שבמצרים. הוא היה איש התרבות היס-תיכונית החדשה. קוואפיס מעיד על עצמו, שעזב את מצרים בגיל צעיר מאוד, ורוב ילדותו עברה עליו באנגליה. בתקופה מאוחרת ביקר ביוון, אך – לפרק זמן קצר בלבד. הוא גר גם בצרפת. בנעוריו גר שנתיים בקונסטנטינופול (=קושטא).

51. מתוך כל השירים, כרמל, ירושלים, תשנ"ה, 1995, עמ' 48-49. השיר מופיע באינטרנט באתרים אחדים, שביניהם: "הגדה השמאלית, במה ביקורתית לחברה ולתרבות".

52. והשווה ל"שירי סוף הדרך" ללאה גולדברג: גם בהם עוצר הזקן לראות את יופייה של הדרך שעבר ("התזכר מה יפתה, מה קשתה, מה ארכה הדרך?!" בתוך: לאה גולדברג, שירים ב', ספרית פועלים. תל אביב, 1973, עמ' 152-154).

סביר להניח, שאף נתן יונתן הבין כך את השיר.

ניתן ללמוד זאת משיר, שכתב לכבודו של קוואפיס – "פרדה מקואפיס"⁵³ – שבסופו הוא מציין את 'נקודת האמצע' כמשאת הנפש של קוואפיס.

[...] מִתְרַחֵק בְּחֵן וּבִתְנוּעוֹת שֵׁיט
קָלוֹת וּמִשְׁאִיר אוֹתָם צְעִירִים וְיָפִים
בְּאֶמְצֵעַ הַשִּׁיר. בְּאֶמְצֵעַ הַחֲלוּם.

קוואפיס מכונה על-ידו בשיר זה "מֶאֶסְטֶרֶז" – תואר, המלמד על מעמדו האדנותי בעיניו.

חשיבותו של השיר בכך שהוא מציע משמעות מטפורית לאיתקה המיתולוגית.

זהו מה שעשה גם נתן יונתן, שכתב "רשומות מאיתקה החדשה", שאיננה איתקה של הומרוס, גם לא של קוואפיס, שכן אין היא מעניקה "מסע יפה" – כמתואר בשיר היווני, אלא מסע קשה, שאותו ניתן להבין רק בעזרתו של קהלת הזקן, הגיבור הנוסף בשירו של יונתן.

קהלת הזקן, המזוהה כשלמה המלך על-ידי יונתן⁵⁴, הוא גיבורה של המגילה, שניתן להתייחס אליה גם כמתארת מסע נפשי-פנימי של גיבורה, המביט בחייו, מפרקם לגורמיהם החומריים (כעושר, מעמד ונכסים)⁵⁵, הרוחניים (כחכמה)⁵⁶ והמשפחתיים-חברתיים (כבחינת יחסיו עם בנים⁵⁷, נשים⁵⁸, אנשי שלטון⁵⁹ וחברים⁶⁰) ומגיע למסקנה, "כי הכל הבל ורעות רוח" (למשל, ב-ב', 17), ולחלופין, כי יש לירוא את האלוקים, כניסוחו של הפסוק, הקודם

מחרוזת השירים הופיעה לראשונה ב**דבר הפועלת**, שנה כ', חוב' 2-3, אדר א'-אדר ב', תשי"ד, 1954. סיגל בן יאיר מציעה השוואה מעניינת ל"הקומדיה האנושית" לוויילאם סארויאן – יצירה, הממוקמת בעיירה קטנה בשם איתקה, מן הסתם, מפני שהספר מתמקד באושר מן הדברים הקטנים. איש מהגיבורים אינו גיבור במובן הקלאסי של המלה. מעשים גדולים אינם מתרחשים, ובכל זאת, הספר על איתקה; ואנשיה נכתב בכמות בלתי מבוטלת של יופי ושל חמלה. ראה באתר "**הגדה השמאלית**"

(<http://www.hagada.org.il/hagada/html/modules.php?name=News&file=article&sid=747>)

53. בתוך **שירים עד כאן**, ספרית פועלים, תל אביב, 1979, עמ' 92-93. הופיע שוב ב**חסד השירים**, ספרית פועלים, תל אביב, תשנ"ו, 1996, עמ' 95.

54. זו דעת חז"ל. ראה גיטין דף ס"ח ע"ב, סנהדרין דף כ' ע"ב, שיר השירים רבה א'. זו מסורת קדומה. ישנן מסורות אחרות, כגון זו המייחסת את כתיבת המגילה לשלמה כאב-טיפוס של החכם. הרחבה בעניין זה אצל מיכאל פוקס, קהלת, **אנציקלופדיה מקראית**, ז', מוסד ביאליק, ירושלים, תשל"ו, 1976, עמ' 71.

55. למשל, ב', 2-9.

56. דוגמה אחת מני רבות: פרק ב', 14-16.

57. ראה ב', 18, 21.

58. ראה ז', 26-28.

59. למשל, ד', 1-2; ח', 4.

60. למשל, ד' 9-10.

שנתון "לע" – תשס"ו – כרך י"א

לפסוק, החותם את המגילה: "סוף דבר – הכל נשמע: את האלוקים ירא, ואת מצותיו שְׁמֹר, כי זה כל האדם".

שלמה של יונתן' הוא איש זקן, היושב על גדות אגם קיוגה "במלמלו את אחרוני שיריו", שהם ספק שורות מתוך מגילת קוהלת הפסימית, או לחלופין, טורי-שיר מתוך מגילת שיר השירים, שכן בהמשכו של השיר נזכר המלך שלמה בזיקה לנשים ולתענוגות ("שלמה, שלמה, מלא נשים נכריות ואלמגים").

ייתכן, שהיומנאי, הכותב את ה"רשומות מאיתקה החדשה", אינו אלא קוהלת המודרני, שדבריו הולכים ונמחקים. 'מכתיב הרשומות' לועג לכותבן באומרו: "מי אתה בסך הכל, כותב כותב / ובהיות שמך, אפילו שמך". וכי אין הטורים הללו בבואתם של פסוקי-קוהלת מפורסמים – כמו: "אין זכרון לראשונים, וגם לאחרונים שיהיו – לא יהיה להם זכרון" (א', 11), או: "וַיֵּתֶר מֵהֶמָּה, בְּנֵי, הַזֶּהָר עֲשׂוֹת סִפְרִים הִרְבָּה אֵין קֶץ, וְלֹהֵג הִרְבָּה יַגְעַת בֶּשֶׂר" (י"ב, 12)?!

גם לטור "ומשתנים הצבעים ובאה השמש בעננים" – תשתית 'קוהלתית'. אבדן הראייה האטי, המאפיין את הזקנה, מתואר בפרק י"ב כמעבר מֵאֹר שמש – לעכירות עֲנִיִּית⁶¹ ("עד אשר לא תחשך השמש והאור והירח והכוכבים, ושב העבים אחר הגשם" – פסוק 2). התחלפות הצבעים יכולה לסמן גם את המעבר ממגילת שיר השירים האביבית והקיצית⁶² – למגילת קוהלת החשוכה, תרתי משמע⁶³.

יש לסברה זו על מה להתבסס, שכן נתן יונתן מזכיר לבנו, שקוהלת הזקן "היה פעם ילד [...]" / גם אצבעותיו דגדגו דגים חמקמקים / ובגברותו הִמָּה אליו יִמּוֹ".

מסע חייו של שלמה בן שלושת השלבים⁶⁴, מקביל למסע האודיסאי רב השנים והעלילה של איתקה הישנה. משני המסעות הללו: העברי והיווני – יוצר יונתן את איתקה החדשה, הדומה יותר לימסע הקוהלתית.

61. על כך ראה דיון לעיל ב"שיר-אהבה עתיק".

62. ראה, למשל: "ששזפתני השמש" (שיר השירים א', 6; "כי הנה הסתו עבר, הגשם חלף, הלך לו; הנצנים נראו בארץ, עת הזמיר הגיע, וקול התור נשמע בארצנו" (ב', 11-12).

63. מובן, שאור וצל משמשים בערבוביה בשתי המגילות. בצדו של החושך נמצא בקוהלת פסוקים 'מוארים', כ"ומתוק האור, וטוב לעינים לראות את השמש" (י"א, 6). גם בשיר השירים לצדו של אור, מתואר גם חושך. חלום השולמית על אהובה וחיפוש אחריו – מתרחשים בלילה (פרקים ג' ו-ה'). אף-על-פי-כן, אור – פיזי ונפשי – דומיננטי בשיר השירים, והיפוכו – בקוהלת.

64. המקבילים לשלושה זמנים, המקבילים לשלושה ספרים שכתב. ראה פירוט להלן בהערה 79.80.

איתקה איננה מושא כיסופים – כמו בשיר של קונסטנדינוס קוואפיס.
יונתן פותח את שירו וגם חותם אותו בהצהרה, המביעה צער שעזב את הניאגרה. האסון שחוה באיתקה הותיר חבלה, העשויה למנוע ביקור חוזר בניאגרה.
"כתב", הוא מצווה ליומנאי, "שבצער עזבנו את הניאגרה / והשארנו מאחרינו **אולי לנצח** את האשדות הקוצפות".

גם לבנים: ליאור וזיו, ממרי פי האב בשיר – תשתית הן בקוהלת והן באודיסאה. קוהלת אינו יכול לשאת את העובדה, שירשו עשוי לחבל בכל מה שיירש⁶⁵ (כגון בפרק ב', 18-19, 21); וטלמכוס הוא בנו של אודיסאוס, שיצא לחפש את אביו – בהמלצתה של אתינה – והתלווה אליו בשובו לאיתקה.

נושא העיוורון והחרשות, המוזכר בסופו של השיר ("כמו כל האחרים שהיו חרשים ועורים"), נזכר מפורשות בקוהלת י"ב. ומעבר להיות הומרוס עיוור – הרי הגיבור, אודיסאוס, נענש על-ידי פוסידון, על שעיוור את עינו האחת של בנו, הקיקלופ, פוליפמוס.
לסיכום, "איתקה החדשה" של יונתן אינה חדשה לחלוטין:

יסודותיה – במגילת קוהלת. ממנה – נטל את הפחדים, האכזבה והאימה מפני אסונות אפשריים. ממנה – לקח גם את עובדת הפער, הקיים מאז ומעולם בין בנים לאבותיהם. יסודותיה האחרים – ב"אודיסאה" של הומרוס, שגיבורה חזר לאיתקה – כמנצח אחרי מסע ארוך בן עשרים שנים, וב"איתקה" של קונסטנדינוס קוואפיס, שהעדיף את המסע⁶⁶ לאיתקה על פני 'כיבושה'.

65. בעל התרגום פותר את בעיית מוזרותה, דיכאונה ופסימיותה של מגילת קוהלת בכך, ששלמה לא יכול היה להתמודד עם העובדה, שירשו הוא רחבעם, מפלג הממלכה (ראה פירושו לא', 1-2: "פתגמי נבואה דאתנבא קוהלת, הוא שלמה בר דוד מלכא דהוא בירושלים; כד חזא שלמה מלכא דישראל ברוח נבואה ית מלכות רחבעם, דעתיד להתפלגא עם ירבעם בר נבט וית ירושלים ובית מוקדשה, דאינון עתידין למחרב, וית עמא בני ישראל די אינון עתידין למגלי, אמר במימריה: הבל הבליא עלמא הדין, כל מה דטרחית אנא ודוד אבא – כולא הבלוי"). לדעתו, הבן הבלתי-ראוי הוא העילה לכתיבת המגילה המלנכולית הזו.

66. הספרות יודעת סיפורי-מסע רבים, המציבים בפני גיבוריהם אתגרים, סכנות ומשברים, שעליהם להתמודד עמם – כמו "הקוסם מארץ עוץ", "הנסיך הקטן", "עליסה בארץ הפלאות", "הנול וגרטל" ואחרים.

יונג סבור, שסיפורי מסעות הם ביטוי לרובד הקולקטיבי שבלא – מודע האנושי (ארכיטיפים); הם השיקוף לנשמת האדם ולתודעתו; באמצעותם מעז אדם לגעת במקומות נסתרים שבתוכו. הם מזכירים לו את האפשרויות האלוהיות של קיומו – מחד גיסא, ואת תודעתו – מאידך גיסא.
סקירה מעניינת על כך ניתן לקרוא במאמר, "מסעות גיבורים – מלוחם לגיבור אותנטי", מאת ברכה קליין תאיר, המופיע באתר: www.tantalus.org.il.

יונתן מודע למורכבות חלקיה של 'האיתקה האישית':

אמנם לכל אחד יש איתקה משלו, אבל ניתן לזהות בה חמרים דומים לאיתקות אחרות ("או שאירע באיתקה שלהם משהו דומה / כמו אודיסס או טלמכוס או הומר"). חשיפת התשתיות מלמדת, ש"איתקה החדשה" של יונתן חדשה רק במפלסה הגלוי. יסודותיה – כמבואר – אי-שם בשדות-שלמה, הומרוס וקוואפיס.

2.2. לפני שיאסף⁶⁷

אִישׁ לִפְנֵי שִׁיאָסֵף אֶל אַבּוֹתָיו
הוא נֶאֱסָף אֶל עַצְמוֹ. יוֹרֵד לִגְנוֹ
וְאֵל כְּרֶמֶז שֶׁלֹא נָטַר וּמוֹצָא עֲנָבִי
זַעַם אֶפִּילִים, עֶקְבִי שׁוֹעֲלִים קִטְנִים
מַחְבְּלִים כְּרָמִים, סוּרֵי גֶפֶן נִכְרִיָּה
וְנִתְיָבִי צֶבֶר-הַזִּקְנָה נִגְרָרִים בַּעֲשָׂב
הַיָּבֵשׁ, צֶבֶר סֶתֶם הַפִּילוֹסוֹף הָאֲחֵרוֹן
מִמְשָׁלִי אֵיזוֹפּוֹס. אֶל תִּדּוֹן אוֹתוֹ
בְּרָגַע צַעֲרוֹ, הֵנַח לוֹ כֶּכָּה לַהֲגוֹת.
מַחְשְׁבוֹת הֵן לֹא הִרְעוּ מַעוֹלָם לֶאֱפֹ
אָדָם; זֶהוּ, סִפּוֹר, פְּחוֹת אוֹ יוֹתֵר
גָּמוֹר; הַתְּחִלָּה, אֲמֻצֵּעַ וְסוֹף,
אֲרִיסְטוֹ הַחֶכֶם, כְּמוֹ
מֶשֶׁל הָאִישׁ וְכְרֶמֶז.

הכללתו של שיר זה במחזור 'שירי קהלת' – תמוהה למדי, שכן אין בו שום אזכור מפורש ממגילת קהלת. רק השורה הראשונה 'מצדיקה', אמנם בדוחק, את החלטת יונתן להכניס את השיר תחת כנפי 'קהלת'.

כמו קהלת, המשתף את קוראיו בערוב ימיו בהגיגיו על אודות משמעות החיים – עושה כן גם האני-השֵׁר. במשחק מילים, לא מתוחכם מדי, מציב יונתן את הביטוי, "הוא נאסף אל עצמו", היינו מהרהר בינו לבין עצמו – כנגד הביטוי הידוע, 'נאסף אל אבותיו'⁶⁸.

67. מתוך **שירים על ספר הישר**, עמ' 65. הופיע גם ב**רעול פנים הזמן**, ספרית פועלים, תל אביב, 1995, עמ' 42 וב**חסד השירים**, ספרית פועלים, תל אביב, תשנ"ו, 1996, עמ' 70.

68. מקורו במקרא, בשינוי קל: 'נאסף אל עמיו', כמו בבראשית כ"ה, 8, 17; ל"ה, 29; שם, מ"ט, 33 ובדברים ל"ב, 50.

היאספות האני-הֶשֶׁר אל עצמו – כמעשה קהלת – נתמכת בדימויים מחמישה מקורות:

שלושה מהם – עבריים, ושניים – יווניים: משלי איזופוס והגיגי אריסטו.

ממגילת שיר השירים נטל יונתן את ירידת הדוד לגן ולכרם (א', 14; ה', 1) ואת עקבות השועלים הקטנים המחבלים כרמים (ב', 15⁶⁹); מישעיהו – את משל האיש וכרמו (ה', 1-7), ומירמיהו ב', 21 – את הביטוי: "סורי הגפן נכריה".

ממשלי איזופוס שאל את הצב הזקן, ומאריסטו – את עיסוקו בחכמה.

המכנה המשותף לכל המקורות הללו הוא נגיעתם בנושא האכזבה, הנובעת מבגידה. השועלים הקטנים משיר השירים מחבלים באהבה הבתולית, הנרקמת בין האוהבים. זו משמעותו הפשטית של הפסוק: "אחזו לנו שועלים, שועלים קטנים מחבלים כרמים, וכרמינו סמדר" (ב', 15), שכן סמדר היא נצת הגפן הזעירה והצעירה הערוכה באשכולות⁷⁰.

ישעיהו מאוכזב עמוקות מהעובדה, שהענבים, תוצרי זון משובח במיוחד – שֹׂרֶק – הפכו לבאושים, וירמיהו מקונן כמותו על אותה עובדה ("ואנכי נטעתיך שורק, כִּלְה זרע אמת, ואיך נהפכת לי סורי הגפן נכריה?!").

המסע הנפשי, שעורך האני-הֶשֶׁר – הקודם למסעו הסופי אל קברות אבותיו – אינו מרווה נחת גם מפני שלא הספיק לנטור את כרמו⁷¹ (אולי בשל חבלת השועלים הקטנים?), גם מפני שהותיר תחושות של זעם, המדומות לענבי-זעם, ובעיקר כי הוא מרגיש נבגד ומלא צער. לפיכך מבקש הדובר-הֶשֶׁר: "אל תדון אותו ברגע צערו".

במדרש קהלת רבה ה', י"ד מצוי משל איזופוס⁷² מוכר, הלבוש ב'אדרת יהודית', המשיק לעניין זה, בתנאי שנמשל מושאו (השועל) יהיה האדם.

וכך נאמר שם בתרגום עברי של המקור הארמי:

69. "משלי שועלים", הוא שמם התלמודי-מדרשי של סיפורי עלילה, שגיבוריהם הפועלים הם בעלי-חיים. ראה סוכה, כ"ח, עמ' א', סנהדרין ל"ח, עמ' ב'.

70. גם לפי הפירוש האלגורי של רש"י על אתר – חותר הפסוק לתיאור מפגעים בראשית דרכו של עם ישראל בהיותו עדיין במצרים.

71. וזהו מקור מקראי נוסף (דברים כ', 6: "אשר נטע כרם ולא חללו"). איש כזה משוחרר מהציאה למלחמת רשות, כדי שלא ירפה את ליבות הלוחמים, או כדי לכסות על מי שעברות – בידו (ראה בפירוש הרמב"ן לדברים כ', 8).

72. ראה אצל מאיר בר אילן, משלי איזופוס בספרות העברית לדורותיה, באתר האינטרנט:

<http://faculty.ac.il/~barilm/aesopbib.html>

"שועל מצא כרם, והיה מסויג (=גדור) מכל פינותיו. והיה שם נקב אחד, וביקש להיכנס בו – ולא היה יכול. מה עשה? צם שלושה ימים, עד שִׁכַּחַשׁ ותש, ונכנס באותו נקב, ואכל ושמן. ביקש לצאת, ולא יכול היה לעבור. חזר וצם שלושה ימים אחרים, עד שכחש ותש וחזר למה שהיה – ויצא. כשיצא, הפך פניו ונסתכל בו, אמר: כרם, כרם! מה טוב אתה, ומה טובים הפירות שבתוכך, וכל מה שיש בך נאה ומשובח; ברם, מה הנאה ממך? כשם שנכנס אדם לתוכך, כך הוא יוצא!".

לפי משל זה, יוצא אדם מן העולם, כשם שנכנס אליו, כחוש וחסר-כל – כמו כמנוסח בקהלת קהלת ה', 14 בנימה פילוסופית ופסימית: "כאשר יצא מבטן אמו – ערום ישוב ללכת כְּשֶׁבֶא".

מעניין, אם בנוסף ל"משל הכרם" שבישעיהו ה', גם לכך נתכוון יונתן בהזכירו בחתימת השיר את "משל-האיש וכרמו". ושמה כריכת דברים, קהלת, שיר השירים, ישעיהו וירמיהו, שבכולם מוזכרים הכורם וכרמו – מאפשרת חיבורים כאלה?

מה מקומו של איזופוס⁷³ בין כל אלה? באיזה אופן משלים "צב הזקנה" את השועלים המחבלים בכרמים?

לכאורה, אין תשובה מספקת על שאלה זו, כי דווקא הצב במשל "הצב והארנבת" מנצח את הארנבת, על-אף העובדה, שאינו קל רגליים⁷⁴, ולפי זאת, הוא מסמל כיבוש והצלחה, העומדים בניגוד למשתמע בשיר. אמנם יש לשים לב, שיונתן אינו מזכיר "צב סתם" (שאותו הוא מזכה בתואר נוסף, "הפילוסוף האחרון ממשלי איזופוס", שכן הוא בא ללמד, כי לעתים קרובות מנצחת היגיעה את הכישרון הטבעי, כשאין מטפחים אותו, כפי שקרה לארנבת), אלא "צב-הזקנה", שבגין זקנותו הוא הולך ונעשה אטי מיום ליום, עד שנתיביו "נגררים בעשב / היבש", כלומר, גם הוא איבד מכוחו ושוב אינו מסוגל להתייגע ולכבוש יעדים – ממש כפי שקורה לכל אדם, שסיפור חייו ידוע מראש:

73. עבד יווני, שחי, כנראה, במאות השביעית והשישית לפני הספירה ונהג לספר משלים, אשר בהם מואנשים בעלי חיים. משליו הפכו להיות אחת מאבני היסוד של התרבות המערבית. עם זאת, הידיעות עליו מצומצמות ביותר, עד שהיו חוקרים, שפקפקו בעצם קיומו ההיסטורי ולא ראו בו אלא אות וסימן היכר לסוג יצירה זה. הרודוטוס מציין, כי הוא חי בימי המלך המצרי, אמאסיס, היינו באמצע המאה השישית לפני הספירה. ראה עוד **במשלי איזופוס** בתרגומו של שלמה שפאן, מוסד ביאליק, ירושלים, תש"ך, 1960, עמ' 172-174 וכן אצל מאיר בר אילן, בהערה הקודמת. משלי איזופוס בספרות העברית לדורותיה, באתר האינטרנט: <http://faculty.biu.ac.il/~barilm/aesopbib.html>.

74. הנה המשל הידוע, הלכות **משלי איזופוס**, שם, עמ' 80: "הצב והארנבת התנצחו זה עם זה, מי מהם קל רגליים יותר. קבעו את השעה ואת המטרה ויצאו להתחרות. סמכה הארנבת על מהירותה מטבע בְּרִיתָה ולא נתנה דעתה על המרוץ, אלא שכבה בצד הדרך ונרדמה, ואילו הצב – בדעתו את אטיותו – לא פסק מלרוץ, וכך הגיע למטרה וזכה בפרס – כמנצח".

"זהו, ספור, פחות או יותר / גמור: התחלה, אמצע וסוף".

אין זה סיפור מלבב, ונדאות האינות – מעיקה. לכן, אם 'בין לבין' מבקש אדם להרהר, אין בכך כל רע:

"מחשבות הן לא הרעו מעולם לאף / אדם". זו אולי אמירה צינית, הניתנת להשלמה: מחשבות לא הרעו; המוות עשה זאת במקומן!

עובדת היות סיפור חייו של אדם ידועה מראש – מאפשרת ליונתן 'לגייס' גם אריסטו למאגר המקורות הרב-תרבותי הזה, שכן הוא זה שחשף את מבנה הטרגדיה היוונית בן חמש המערכות, שבבסיסו שלושה חלקים, שכינים בשיר: "התחלה, אמצע וסוף", ובלשונו: 'קשירה', 'מעבר' ו'התרה'⁷⁵.

לסיכום, יונתן נאחז במקורות היהודים – מזה, וביווניים – מזה, אולי כדי להתייבב לצדו של קהלת שאמר, ש"מה שהיה הוא שיהיה, ומה שנעשה הוא שיעשה", ואין כל חדש תחת השמש" (א', 9), אף-כי יש לציין, שניסה להמתיק במעט את הגלולה הפסימית 'הקוהלתית' – בקובעו, ש"זהו, ספור, פחות או יותר / גמור".

המילה "גמור" גולשת לטור החדש, לא רק כדי להדגישה, אלא כדי לתת סיכוי חלקי לקודמתה, הלא היא המילה "יותר".

הוא נקט דרך זו, אגב, לכל אורך השיר, שכן רוב טורי השיר נחתמים במילים, הנושאות מטען ערך חיובי, כמו: "אבותיו", "לגנו", "ענביו", "קטנים"⁷⁶. רק בשניים מהם מופיעות מילים, הנושאות מטען ערך שלילי ("נכריה", "וסוף"). המילים 'המאיימות' – כמו "זעם", "מחבלים" ו"גמור", המצויות בדרך-כלל בראשי הטורים, נשכחות, כביכול, או מתרככות, עד סופן, אבל זו, כאמור, רגיעה זמנית בלבד.

75. "כל טרגדיה היא בחלקה –קשירה, ובחלקה – התרה. התרחשויות שמחוץ לטרגדיה ולעתים קרובות אחדות מאלו שבתוכה הן הקשירה, והשאר – התרה. אני מכנה 'קשירה' את מה שבא מן ההתחלה עד לחלק המהווה גבול, שבו מתרחש 'מעבר' להצלחה או לאי-הצלחה; ו'התרה' – מה שבא מתחילת המעבר עד לסוף". ראה אריסטו, פואטיקה בתרגומה של שרה הלפרין, הקיבוץ המאוחד, תל אביב, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן, תשל"ז, עמ' 44, שורות 25-30.

הסבר לחלוקה המשולשת הזו ניתן למצוא בספרה של שרה הלפרין, על ה"פואטיקה" לאריסטו, הקיבוץ המאוחד, תל אביב, 1978, עמ' 73-82.

76. היינו, שעתידם לפניהם.

3. קוהלת ושיר השירים

3.1. קוהלת מביט בשולמית⁷⁷

קוֹהֶלֶת מְבִיט בְּשׁוֹלְמִית
 לַעֲת יֵין-שֶׁל-עֶרֶב
 נִפְשׁוֹ יוֹצֵאת אֵלֶיהָ וְנִבְהָלֶת
 וְיָדוּז הָעֵינָה מוֹחֶקֶת
 שׁוֹרָה אַחֵר שׁוֹרָה מִתּוֹךְ
 הַפֶּרֶק הָאַחֲרוֹן שֶׁלּוֹ, קוֹהֶלֶת.
 הוּא מְבִיט וּמְבִיט
 נִפְשׁוֹ נִמְלֵאת חֲשֵׁכָה וְטַל
 רְסִיסֵי לֵילָה נּוֹצְצִים
 בְּעֵינֶיהָ שֶׁל הַשׁוֹלְמִית
 וְקוֹהֶלֶת מְבִיט

שתי דמויות 'מככבות' בשיר אפי קטן ממדים זה: קוהלת הזקן ושולמית הצעירה.

"נפשו יוצאת אליה" ו"רסיסי לילה נוצצים בעיניה" – כמצוי בין אוהבים, אולם הפרש הגילים בין השניים עלול לפגום בבלובה של האהבה. יונתן אינו מכנה את מושא האהבה "דוד" – כבשיר השירים, גם לא שלמה, אלא קוהלת, וזהו קוהלת הזקן, המתאר זְקִנָּה מכוערת בפרק האחרון של המגילה.

מחיקת השורות מתוך הפרק האחרון – יכולה להתפרש בשני אופנים מהופכים לחלוטין:

א. או שהוא מוחק "שורה אחר שורה" שכבר התגשמו.

ב. או שהוא מנסה להתעלם מאפשרות התגשמותן של השורות על-ידי מחיקתן, מעין הדחקה מודעת.

השיר אינו מפרש, במה מביט קוהלת ללא הפוגה: האם בשולמית בעלת העיניים הנוצצות, המהוות תמריץ למימוש הקשר, או בשורות קוהלת, המתסכלות, וממילא – כובלות. קשה לקבוע, באיזו נימה נכתבו הדברים. הצירוף: "נפשו נמלאת חשכה" מצביעה, לכאורה, על נימה פסימית, אולם נפש זו עצמה נמלאת גם טל, המסמל חיות ורעננות.

77. מתוך **שירים על ספר הישר**, עמ' 66. פרסומו הקודם של השיר **בלקט, שכחה ופאה**, ספרית פועלים, תל אביב, 1997, עמ' 132 (ומצוינת שנת כתיבת השיר: 1967. זהו השיר הסוגר את הקובץ). **באתר "סנונית"** ניתן למצוא את השיר בכתב ידו של המשורר (מ-1997).

שתי הדמויות הן שתי מגילות: מגילת החושך ומגילת האור, החומדות זו את זו, יראות זו מפני זו ומנסות לשמור על 'סטטוס קוו'. השיר, הנחתם בזמן הווה, אינו תחום על-ידי נקודה בכוונה תחילה – כסמל לנצחיות.

בשיר קודם, שנזכר בעבודה זו – "שיר-אהבה עתיק" – הגיע יונתן לכלל הכרעה: "אך את – תמיד יפה, / נולדת מחדש, [...] / עת אנו נוהרים אל העפר"⁷⁸.

כאן ביקש להשאיר את המצב בלתי פתור.

על שום מה?

אם נצא מהנחה, שיונתן נתן את דעתו לא רק על בחירת שירי קוהלת, אלא גם על סדרם הפנימי הנכון בעיניו, כי אז אין הוא מוכן לסיום 'קוהלתי' בסימן של "הבל הבלים"!

אליעזר כהן דרש עליו את מדרש החכמים הידוע במהופך: "בבחרותו – קוהלת, בגבורתו – שיר השירים, ובתווך – מזה ומזה"⁷⁹.

על מה שבתווך – אין מקום לחלוק.

אשר לסופה של דרך – דומה, שיונתן העדיף שלא להכריע – כמוסבר לעיל וכעולה גם משאלה רטורית, שהציג לאליעזר כהן באחת משיחותיהם: "איזה ספר תקח עמך כאשר אתה באמת לבד, במצוקות הגדולות, בגעגועים שאינם מרפים? אולי את שירת דוד הנרדף בעין גדי, בהיותו במערה, או אולי את הַעֲרֹגוֹנוֹת הנפלאים של שיר השירים?"⁸⁰.

התשובה על השאלה הרטורית הזו היא 'גם וגם': שירת דוד הנרדף אינה אלא חלופה פרטית לשירת קוהלת האוניברסלית.

מעניין להשוות את המפגש בין השולמית הצעירה עם קוהלת הזקן בשיר זה – למפגש דומה,

78. **שירים על ספר הישר**, עמ' 59.

79. אליעזר כהן, קוהלת מביט בשולמית, **הצפה, מדור סופרים וספרים**, 9.4.2004. המדרש המקורי, שאליעזר עושה בו שינוי – מקורו בשיר השירים רבה א', י, העוסקים בסדר ספריו של שלמה: לפי רבי חייא הגדול, ובקוהלת רבה א', הסדר הוא משלי, שיר השירים וקוהלת. לפי רבי יונתן, הסדר הוא שיר השירים, משלי וקוהלת, שהרי בימי שחרותו הוא אומר דברי זמר (שיר השירים); עם גידול ילדיו הוא אומר דברי מְשָׁלוֹת (משלי); עם זקנותו הוא מדבר על הבל העולם ותענוגיו בלשון פסימית (קוהלת). הברייטא בשם רבי חייא אומרת, ששלושת הספרים נכתבו בזמן אחד, בימי זקנותו, שאז שרתה עליו רוח הקודש.

רבי ינאי, חמיו של רבי אמי, אומר, שלפי כל הדעות, ספר קוהלת הוא האחרון בספריו. גדולתו של שלמה לפי הברייטא של רבי חייא מתבטאת מבחינה פסיכולוגית בכך שלעת זקנתו כתב שלוש יצירות בנות אופי שונה (אהבה, בינה, ייאוש).

80. **שם**, אליעזר כהן.

המצוי אצל מיכ"ל (מיכה יוסף הכהן לבנון), משורר תקופת השכלה, המוגדר על-ידי יעקב פייכמן במבוא לפואמה הרחבה בת שני החלקים: "שלמה וקוהלת – כרומנטיקן חריף-גוון".⁸¹ בחלק הראשון, "שלמה", המתואר מזווית ראייה של צעיר, שכל עתידו לפניו – נמצא שיר הלל לכל מה שהחיים עשויים להכיל, ובתוכם – גם אהבה, המאירה את העולם באור שמימי: "ובעוז חשקו יחשוב כי אין עֲצָבָה; / כי כל אדם אוהב כֹּלֹ שְׂמֹחַ. / איך לא תס כל עצב, נבלע המות, / אם הוא ואהובתו צמד צולח?!".

דין שונה – לחלק השני, הבוחן את מרכיבי החיים למיניהם באמת-מידה של איש זקן, המודע לקרבתו למוות. בסכין זו נחתך גם נושא האהבה.

הנה שני בתי-שיר, המדגימים את המהפך שחל בה:

חַיִּים עַתְּ חִפֵּץ לְרֹאוֹת אֶת הָעֵלְמָה	כֵּן בְּלַחֲיָה כְּפָנִינִים אֶדְמוּ –
אֲזִי קָרֵב לְבֹ הַחֲכָמָה אֶמְרָה:	אֲךְ עוֹרְקִים גּוֹאֲלִים בְּדָם יִזְעוּ;
"זוֹ עֵינָה יָפָה תַעֲטֹ אֹר כְּשֶׁלְמָה,	וְצָחוֹק תִּרְאֵ בְשִׁפְתֶיהָ נֶעֱמוּ –
מְעוֹרוֹת עִם גִּידִים יַחַד חֲבֵרָה;	הוא גִּידִים בְּבֶשֶׂרָם כֵּן אֲזִי יִנְעוּ. ⁸²

שלמה הזקן אינו יכול להנות מיפי עיניה, מלחייה ומצחוקה של האהובה הצעירה, כי חכמתו מזכירה לו, שעייניים, לְחַיִּים וצחוק אינם אלא חיבור של עורות וגידים, עורקים מלאי-דם וגידים נעים מבחינה פיזית-ביולוגית טהורה, שסופם ידוע מראש - כנוסחו של מיכ"ל: "הן אורם מותם, כי כֵּן יבערו – ומי זה יאיר בם אם לא המוות!"⁸³.

יונתן ממיר את הפירוט הביולוגי של מיכ"ל ברמיזה לפירוט ביולוגי דומה בפרק האחרון של קוהלת. כמותו הוא מוחק שורה אחר שורה מתוך הפרק האימתני שבמגילת קוהלת, המקביל בעניינו לְעֵינִינִים, לְלַחֲיִים ולצחוק אצל מיכ"ל, אך אין הוא חותם, כנזכר לעיל, כפי שעשה זאת קודמו.

מיכ"ל מזכה את שלמה הזקן בערוב יומו במראה אלוקים, המלמדהו, מה טיבו ומה משמעותו של עלמא הדין:

"וירא כי יש אחרית תקות אֶל-מות, / כי אֵל על צדיק ממרום ישגיה, / [...] ופתאם עיני המלך נפקחו, / ויקרא: סוף דבר הכל תשמעו! / האל תיראו מצוֹתָיו תקחו, / זה כל האדם! – ויצוריו גועו." – כסיום של מגילת קוהלת.

81. במבואו לִשְׁיִירֵי מִיכָ"ל, דביר, תל אביב, תשט"ז, עמ' ז'.

82. שם, עמ' 11.

83. שם, עמ' 12.

נתן יונתן מעדיף סיום פתוח בלתי מחייב.

4. שירים 'קוהלתיים' שלא נאספו למחזור קוהלת

עניינה של עבודה זו – בשבעת השירים, שנאגדו יחדיו תחת כותר משותף, "קוהלת", באסופה: "שירים על ספר הישר", אולם לנתן יונתן – שירים נוספים, 'קוהלתיים' במילונם הפיוטי ובמגמתם, שלא נכנסו למחזור זה.

הדיון בהם ובטיב זיקתם למקורם – חורג מגבולות מחקרנו.

אף-על-פי-כן אזכיר רק אחד מהם – "אולי באחד הימים"⁸⁴, המצוי בתוך האסופה, אך מחוץ ל"שביעיה", אף שכל-כולו זועק: קוהלת!

<p>וְהוּא, שְׁנַעֲלֶם יוֹם אֶחָד בַּחֲלוֹת, יִפְרַח לְהַתְגַּלּוֹת כּוֹכֵב בְּשִׁלּוֹת-בֶּקֶר, כְּצֵאת הַשֶּׁמֶשׁ בְּגִבּוֹרָתוֹ רוֹעֵד, מְהִסֵּס, נוֹגֵה בְּכָל הַיַּפְעָה שְׁלוֹ כְּגִבֵּר לַעֲלוֹת נֶעַל גּוֹפִי וְסָגוֹר עֵינֵי הָאֲפִלּוֹת יִפְרַח צֵלוֹ.</p>	<p>אֹלֵי בְּאַחַד הַיָּמִים כְּשִׁידִם קוֹל הַקִּיכָלִי וַיִּשְׁחוּ כָּל בְּנוֹת הַשִּׁיר וַתִּפֹּר הָאֲבִיזֹנָה יֵאִירוּ אֵלֶי פָּנָיו כְּמוֹ בְּשִׁנְיָה הָאֲחֵרוֹנָה.</p>
--	--

מקורם של הטורים השני, השלישי והתשיעי (רעיונית) בשיר זה הוא קוהלת י"ב, המתאר את זוועות הזקנה, כפי שנתבאר במקומות אחדים בעבודה זו.

יונתן בחר בשלוש מהן: חרשות, עיוורון ואבדן החשק המיני – כמטפורה למוות; אולם בניגוד למגילה, שבה מהווה המוות 'תחנה סופית', מעלה יונתן אפשרות אחרת, שבה מהווה המוות מעין 'תחנת מעבר' לעולם אחר, אשר בו יוכל לפגוש את בנו, ש"נעלם יום אחד בחולות". התוהו 'הקוהלתית' מומרת בציפייה. האני-השר אינו ירא מפני המוות, כי זה יביא, אולי, את בנו "בכל היפעה שלו כגבר לעלות" – כאילו לא נפל מעולם.

השיר חֵבֵר ל"שביעיה" אחרת באסופה, המוקדשת לבן – "איש מביט בבנו", כי זה עניינו השולט, אבל מקומה של מגילת קוהלת ניכר בו בעוצמה לא פחותה, הדומה במידה רבה לשירי המחזור 'הקוהלתי' שבאסופה.

שירים 'קוהלתיים' אחרים בספרים אחרים – יידונו במקום אחר.

84. **בשירים על ספר הישר**, עמ' 34. נלקח **משירים עד כאן**, ספרית פועלים, תל אביב, 1979, עמ' 38. נמצא גם **בשירים על אדמה ומים**, 1993, עמ' 100.

חתימה

מיקודה של העבודה – בבחינת יחסי השירים 'הקוהליים' של יונתן, לפי הגדרתו שלו – אלה שכונסו תחת הכותר המאחד "קוהלת" ב"שירים על ספר הישר" – עם המקור המקראי. ניתוחם של השירים מלמד על יחס מעורב: יש מהם המגלים נאמנות מוחלטת לתשתית; אחרים – נאמנים חלקית, ויש הסוטים מדרכה.

במרכזה של המגילה, רבת העניינים, ניצב, כידוע, המוות מִרְפָּה הידיים, הגורם למחברה לחזור ולהזכיר פעמים הרבה את היות "הַכֹּל הֶבְלִי".

יונתן אינו חד-משמעי כל-כך כאביו-מולידו: יעידו שיריו; יעידו גם דברים שאמר, כשהוא מהרהר במצבו, במצב המדינה, כשהוא נזכר במלחמות ישראל ובמלחמת יום-כיפור, שבה נפל בנו, ליאור:

"אין במוות כל השפלה או הסתאבות. [...] מה שהיה הוא שיהיה, במובן האופטימי של קוהלת. תמיד הזדהיתי עם עולם שֶׁבּוֹ השמש זורחת ושוקעת ושוב זורחת, והאדם שֶׁמָּח במה שהחיים נותנים לו"⁸⁵.

בריאיון מוקדם כאחת עשרה שנים בערך, כעשרים שנה לאחר נפילת בנו, אשר בו דיבר על תחושת האשמה שקיננה בו, על שנשאר בחיים אחריו, אמר:

"אדם שנכנס לפאזה כזאת של החיים, מאבד את תחושת האיום והמפלצתיות של המוות. המוות נעשה יותר אפשרי והומני"⁸⁶.

כך אמר בנסיבות ההן, אבל כך גם כתב שנים רבות לפני נפילת בנו, שהרי חלק משירי קוהלת התפרסם כבר בשנות השישים, למעלה מעשור לפני 'המפץ הגדול'.

גם אשתו השנייה, נילי כרמל-יונתן, מעידה ש"הוא היה עסוק בחיים, לא במוות. [...] הוא קרא כמו כולנו את התנ"ך, כי עפר אתה ואל עפר תשוב. היו לו חיים מרתקים ומלאים, הוא ידע גם שכול וצער והתמודד אתם בראש זקוף".

את המוות ניצח, לדעתה, באמצעות שיריו.

דבריה מעניקים משמעות נוספת, ארס-פואטית, לשירי קוהלת שבספרו, "שירים על ספר

85. בריאיון להארץ, שניתן בפסטיבל המשוררים במטולה, שהתקיים במאי 2004. הציטוט לקוח מסקירתה של שירי לב-ארי באתר במבילי מ-13.3.2004.

(http://www.bambili_news/katava_main.asp?news_id=5994&sivug_id=6)

86. שם.

הישר", שכן במרביתם מזדקק יונתן להיבט הפייטני :

כך נמצא ב"שיר-אהבה עתיק":

"נוסיף עוד ונשורר עד אחרון הַפֵּיט, / שיר אהבה " (עמ' 58), ובהמשך: "עוד נקונן" – בזיקה לסוגת הקינה.

ב"לאיש מְסִיעַ אַבְנִים" מוזכרות "טיוטות של אהבה בדויה" (עמ' 60) וז'אנר המשל ("משל עתיק"). כותר השיר, "רשומות מאיתקה החדשה", מסגיר את סוגתו. הרשומות נכתבות בו על-ידי יומנאי – עיסוק הקשור בכתיבה.

ב"לפני שיאָסֶף" מוזכרים זה בצד זה: ישעיהו, ירמיהו, איזופוס ואריסטו – כותבי משלים, דברי הגות, שירה ונבואה, ואליהם מצטרף הומרוס ב"רשומות מאיתקה החדשה". "בנות השיר" מוזכרות במפורש בשיר: "הפרק האחרון", אשר בו יקראו הנשואים אחרונים.

אם אכן מחזור שירי קוהלת מכיל גם משמעויות ארס-פואטיות, כי אז מציע יונתן חלופה מעניינת ל"סוף דבר" של מגילת קוהלת:

במקום יראת אלוקים כמטרת-על – מציע יונתן לכתוב שירים. זיקתו המודעת לארס-פואטיקה אינה צריכה, אגב, הוכחה: הוא הקדיש ספר שירים נפרד לנושא זה, "חסד השירים"⁸⁷, ובו כינס "שירים על שירה".

אחד מהם, שיר ללא שם⁸⁸, מתעמת ישירות עם קוהלת, אף-כי לא אִסְפוּ המשורר ל"שירים על ספר הישר" והוא מחזק את דברי אלמנתו:

לא הוֹן, לא נִכְסִים שֶׁל חֵמֶר, רק
שְׁנֵים שְׁלֹשָׁה סְפָרִים שֶׁלֹא עָשָׂקוּ
אָדָם וְלֹא הִרְעוּ לְאִישׁ. לְבָדָם
אֶגְרוּ חֲכָמַת-עֶרֶב מֵאַחֲרֵי, אֲוִיר
וּמַעַט שֶׁמֶשׁ לְיוֹם סִגְרִיר.
כְּשֶׁהֲלִילָה יִבּוֹא לַעֲצֹם אֶת רִיסִי
יִפְתְּחוּ הַסְּפָרִים לְאֵטִם בְּמִקּוֹם
הַנֶּכֶן. בְּאֶקְרוֹסְטִיכּוֹן תּוֹכְלוּ
לְגַלוֹת אֶת שְׁמִי; זֵכֶר פְּחָדִים
וּפְלִיאָה וְצִמָּא-לֹא-יִדַּע-רְנוּיָה
לְמָה שֶׁלֹא הָיָה

בניגוד לקוהלת, צובר הנכסים הגדול ("הגדלתי מַעֲשֵׂי, בניתי לי בתים, נטעתי לי כרמים; [...]) גנות ופרדסים [...] וגדלתי והוספתי מכל שהיה לפני בירושלם", ב', 4-9), הותר הַשֵּׁר אחריו

87. חסד השירים, ספרית פועלים, תל אביב, תשנ"ו, 1996 (פרסומו הקודם – בשירים, 1974).

88. שם, עמ' 21. בשולי השיר מציין יונתן, שהוא הופיע לראשונה ב-1974 בקובץ שירים. השיר מצוי גם בשירים אחרים, ספרית פועלים, תל אביב, 1984, עמ' 71 וכן גם בחסד השירים, 1996, עמ' 21.

"רק שנים שלשה ספרים"⁸⁹, ובניגוד לאזהרה המפורשת של החכם מכל אדם: "וְיִתֵּר מֵהֶמָּה, בִּנְיָ, הַזֶּה עֲשׂוֹת סִפְרִים רַבָּה" (י"ב, 12) – משוכנע יונתן בחשיבותה וביכולתה של עשייה פיוטית לַמְצוֹת את כל מה שביקש לעשות ולא הספיק – כנוסח שלושת הטורים החותמים את השיר.

מעין הדברים הללו נמצא גם בשיר, "נרות החצב הלבנים"⁹⁰ וב"שירים"⁹¹ וכך גם בשיר, "כשנהיה גמורים"⁹², שרוחו של קוהלת מנשבת בין טוריו:

"כשהים יכסה אותנו / ים הַשְׁכָּחָה הגדול / כשהמחשבות ינוחו קצף לבן / רועד על החוף [...]
/ ונהיה ריקים ושקופים / וגמורים / [...] / את שיר הים שלנו / יקראו בפליאה בלי פחד / ילדות קטנות".

נילי כרמל-יונתן היטיבה להבין את משמעם המרפא של השירים, אולי מפני שהפנימה שיר, שנכתב לכבודה – "קצת עצבון-ערבה, קצת רוחות"⁹³.

כך נחתם השיר:

מלח-ים, חול נודד, עשב-בר – כִּךְ נָנוּחַ גְּמוּרִים
על רִיסֵינוּ יִסְעֵר רוּחַ צַח עַל שְׁפִיִּים בַּמַּדְבָּר
עם עֵפֶר הַשִּׁירִים.⁹⁴

יונתן כבול בשלשלאות של ברזל למורשת 'הקוהלתית', אך משתחרר ממנה בכנפי הזהב של השירה.

89. יונתן מצטנע: הוא פרסם עשרים ושבעה ספרים: רובם – ספרי שירה, חלקם – סיפורים. כן תרגם מאדיש מבחר שירים של איציק מאנגער. חלק משיריו תורגם לאנגלית, לרוסית ולבולגרית. ראה פירוט מלא (להוציא ספרו האחרון, **שירים בכסות הערב**, שראה אור ערב מותו) **באתר סנונית** (<http://www.snunit.k12.il/shireshet/cvnatan.html>).

90. עמ' 24-26. לקוח מאשר אהבנו, ספרית פועלים, תל אביב, 1957, עמ' 152.

91. עמ' 39. לקוח משירים לאורך החוף, ספרית פועלים, תל אביב, 1962. הציטוט – מעמ' 15 מהדפסת 1991.

92. עמ' 40. לקוח משירים לאורך החוף, ספרית פועלים, תל אביב, 1962. הציטוט – מעמ' 90 מהדפסת 1991.

93. עמ' 69. לקוח משירים אחרים, 1984, עמ' 9. נמצא גם בחסד השירים, 1996, עמ' 69.

94. השווה לטור החותם את השיר הידוע (גם בשל לחנו של גידי קורן), "שירים עד כאן" (בשירים אחרים, עמ' 76; בחסד השירים, עמ' 81; בחופים, ספרית פועלים וכתר, תל אביב וירושלים, עמ' 53): "וכל מה שהיה נשאר לחיות בתוך השיר".

השווה גם ל"שוב נתחיל מחדש", במיוחד לסיפא: "מתחילים מחדש. למה לא? מה זה רע? / גם הזמן לפעמים מתבלבל בספירה / גם הגל אל החוף מבקש חזרה / גם תבת הזמרה שרה שוב את שירה". השיר הופיע בשירי עפר ורוח, ספרית פועלים, תל אביב, 1965, עמ' 60-61.

גלגוליו של האוצר שמתחת לגשר

מבוא

במאמר זה מוצגות ארבע גרסאות לסיפור 'האוצר שמתחת לגשר':

האחת (A) סופרה מפי ר' נחמן מברסלב. הוא חי בשנים 1772-1810 ופעל באוקראינה. הוא היה נכדו של הבעש"ט, מקים תנועת החסידות, הידוע בסיפוריו האלגוריים המורכבים.

השנייה (B) מופיעה ב'מעשה צדיקים' – ספר עכשווי, המופנה בעיקר לילדי הקהילה החרדית בארץ. סיפוריו באים להרחיב רעיונות מפרשות השבוע ולהעמיקם, כשמטרתם העיקרית היא דידקטית.

השלישית (C) היא גרסה אנגלית בשם 'הרוכל מסוואפהאם', שמקורה – ביומנו של אספן מיום 10 בנובמבר 1699, אולם יש המבססים אותה על אירוע אמיתי שהתרחש ב-1454, שיפוץ כנסיית סנט פיטר וסנט פול; אחד התורמים הגדולים היה ג'ון צ'פמן, הידוע בשם "הרוכל מסוואפהאם".¹ הרביעית (D) נמצאה ב'אלף לילה ולילה' – סיפורים עתיקים, המבוססים על יצירות פרסיות, שתורגמו לראשונה לערבית ב-850 לסה"נ.

אוסף זה של ארבע גרסאות לאותו סיפור – מדהים, לכאורה, במוזרותו:

אמנם קיים קשר ברור בין שתי הגרסאות היהודיות, אולם כיצד מתקשרים הסיפורים היהודיים לסיפורו של הרוכל מאנגליה, ומה ל'אלף לילה ולילה' ולר' נחמן מברסלב?

תאריכים: סיפור עממי, סיפור חסידי, ספרות משווה.

מילות מפתח: ר' נחמן מברסלב, "אלף לילה ולילה", 'אוצר', 'צדיק', 'דבקות', צדקה, פטליזם. סיפור ומספר סיפורים, הז'אנר בסיפור, האקזמפלום (דמות מופת במרכז).

1. ראה הערה 12.

התשובה נטועה בדינמיקה, אשר בה עובר סיפור בעל-פה מדור-לדור, וממקום-למקום : סיפורים, שלא מצאו הד בלב השומעים, נשכחים, ולעומת זאת, סיפור, שמצא חן בעיני קהל השומעים, חוזר ומסופר במקומות רחוקים זה מזה, כשבכל מקום משתנים בו פרטים וזוויות-ראייה.

"אירוע ההיגוד" (story-telling event), האירוע, אשר בו מסופר הסיפור, הוא הצגת יחיד של המספר, המתבצעת בזמן ובמקום מסוימים ולפני קהל מסוים. אירוע זה הוא חד-פעמי, שכן לעולם לא ניתן לחזור על מרקם היחסים, הנוצר באירוע בין המספר, הקהל, נסיבות הזמן והמקום.

בפעולה תקשורתית זו נוצר הסיפור תוך כדי מסירתו – בהשפעת הקהל והנסיבות; הווה אומר, בהשפעת הסיטואציה (ההקשר – context), אשר הסיפור מסופר בה, משמיט המספר מרכיבים או מוסיף עפ"י תגובת הנמענים (הקהל).²

כך נוצרו מספר גרסאות לסיפור אחד, והשינויים בהן מאפיינים לא רק את המקום ואת הזמן, שהיוו רקע לגרסה החדשה, אלא גם את תהליך היצירה של המספר, שכן הסיפור, הנתפס כ"הצגת יחיד", מעוצב לפי השקפת עולמו ואורחות חייו של המספר האינדיבידואלי, ואלה מטביעים את חותמם על הסיפור.

הוא עושה זאת תוך הדגשת מרכיבים או המעטתם, וכך ממשיך הסיפור להתגלגל אל תוך ממד הזמן, ובהיותו נתון לחוק הזמן – הוא חייב להשתנות כל העת.

כל יצירה היא תוצר של קונפליקט בין המגמה לשמור על הטקסט לבין הרצון לשנות ולחדש בו.³ בעקבות קונפליקט זה נוצרות שתי קבוצות של מרכיבים ביצירה :

א. יסודות קבועים, המהווים את התבנית הסיפורית

ב. ולעומתם – יסודות התמורה, המבטאים את דרכי הסתגלותו של הסיפור העממי למקום

גאוגרפי, לקבוצה אתנית וגם לאוכלוסיות-יעד מסוימות.⁴

היסודות מותאמים לאורח חייהן ולאמונותיהן של אוכלוסיות אלה, והם, כפי שנאמר לעיל, משקפים מסרים, הנובעים מהשקפת עולמו של המספר.

2. על נושא זה – ראה אלכסנדר-פריזר, תש"ס, וכן – קרסני, 1998.

3. נוי, 1967, עמ' 21-23.

4. על יסודות הקבע ועל התבנית – כתבו רבים. ראה S.S. Jones 1979, pp. 69-73, וכן ראה אלשטיין וליפסקר, תשנ"ב, עמ' 7-14.

גורם נוסף לשינוי בגרסאות הוא זווית הראייה של המספר ותפיסתו את הסיפור.

היצירות הנדונות במאמר הן דידקטיות, אולם ניכר הבדל רב באופן, אשר המספרים בוחרים בו כדי להגיע אל קהל נמעניהם. זוויות- הראייה שלהם משתנות בעקבות המניע הראשוני שלהם לסיפור, ודבר זה משפיע על עיצוב הטקסטים, וממילא – על התפיסה הז'אנרית שלהם.

הז'אנר בגרסאות A ו-B הוא המשל, אולם שלא כמו במשל האזופי, העוסק בדרך כלל ביחסים שבין אדם לחברו, העמידו הגרסאות הללו במרכזן את הקשר בין האדם לאלוקיו. מבחינת תוכן הן מציגות יסודות מהפילוסופיה החסידית, ולא אידאות, המאפיינות את הספרות העממית הדידקטית.

הז'אנר של גרסה C הוא ה'אקזמפלוס', המעמיד דמות מופת במרכז. ז'אנר זה היה מקובל ביותר בימי הביניים במאות ה-12 וה-13, ואז נכתבו מאות סיפורים 'אקזמפלריים': בתקופה זו שועבדו כל תחומי החיים למסגרת דתית של צווים וחוקים, והאמונה הדתית ביקשה לעצב את עולמם של הפרט ושל הכלל. באותם ימים היה ה'אקזמפלוס' אמצעי מקובל להעביר מסרים ערכיים דתיים מהמנהיגים – אל העם.

מקורות שונים מייחסים את הסיפור לאירוע, שהתרחש במאה ה-15, אולם ייתכן, שהייתה לסיפור גרסה מוקדמת, כפי שמרומז בטקסט הבא:

"Constant tradition says that there lived in former times in Soffham (Swaffham), alias Sopham' in Norfolk, a certain pedlar, who dreamed [...]"

גרסה D היא סיפור-עם, שיש בסופו מסר דתי. אף שהסיפור מתומצת, וחסרים בו פרטים רבים, ניכר, כי המספר הכל-יודע השתדל לבדר ולשעשע את נמעניו ולגרום להם הנאה.

קיימים בסיפור מתח ואלים, המגבירים את העניין ומרתקים את הנמענים. שלא כמו בגרסאות הקודמות – מתקבל הרושם, שהגיבור עומד במרכזו של הסיפור, אולם עיון נוסף בחומר – מגלה, כי כל פעולותיו מכוונות ומנותבות על ידי האל או הגורל...

מטרות העיון:

לעקוב אחר השינויים התוכניים, המבניים והז'אנריים, המתרחשים בארבע הגרסאות בהתאם לעמדת המספר; לבדוק מה מקומן של הדמויות, ובעיקר – של הגיבור הראשי במרקם העלילתי; להבין את משמעותו – כנושא מרכזי בסיפור של החלום – ואת תשתיתו הרעיונית בכל יצירה ויצירה.

שיטת העיון:

השוואה בין ארבע הגרסאות, אשר בה נשים דגש במשמעויות תרבותיות-דתיות – מחד גיסא, ובמשמעויות פואטיות – מאידך גיסא; עיון, שידון בתהליכים, אשר באמצעותם מתהוות חוויות ומקבלות משמעות⁵, ויתן לבו לאפיונים ז'אנריים, המשפיעים על התמונות ועל המבנים של הסיפורים.

ניתוח החומר ייעשה בשני מישורים:

א. המישור המבני, המתייחס לפונקציות הסיפוריות, לאבני היסוד של העלילה ולאפיונים הז'אנריים של היצירה;

ב. המישור האידאי, המהווה בסיס לתפיסות תרבותיות-חברתיות בגרסאות השונות.

הגרסאות

כל הגרסאות שהוצגו לעיל, שייכות לטיפוס 1645, כמוגדר בספרם של אארנה ותומפסון⁶: הן בעלות תבנית עלילתית משותפת, הכוללת שלוש סיטואציות:

סיטואציה ראשונה:

איש חלם חלום / חזר וחלם אותו חלום, שעל גשר בעיר אחרת/ שבעיר אחרת/ מצוי אוצר. הוא מחליט לנסוע למצוא את האוצר, אך בהגיעו – אינו יודע מה לעשות.

סיטואציה שנייה:

האיש מסתובב על הגשר / נכנס למסגד לישון.

5. Denzin & Lincoln 1994

6. לפי Aarne and Thompson, 1928

בשיחה עם חייל / איש משמר / בעל חנות / מפקד המשטרה – מתברר לו, כי האוצר מצוי בביתו.

סיטואציה שלישית:

האיש חוזר לביתו ומוצא שם את האוצר.

1. מעשה באוצר תחת הגשר מאת ר' נחמן מברסלב⁷ (A)

פעם אחת חלם איש מאיזו עיר, שבוינה תחת הגשר יש אוצר. על כן נסע לשם ועמד אצל הגשר, מחפש עצות איך (=מה) לעשות, כי לאור היום אינו יכול מחמת האנשים. ועבר שם איש חיל ואמר לו: מה אתה עומד וחושב? חשב בדעתו שטוב שיאמר לו, כדי שהוא יסייעו ויתחלקו. סיפר לו כל העניין. ענה זה ואמר לו: אי יהודי שוטה, רואה בחלומות, אלא מה, גם אלי נראה בחלום שבמקום זה וזה אצל פלוני אלמוני (והזכיר העיר של האיש ושמו של האיש הזה) יש אוצר, וכי אסע אליו? ונסע האיש לביתו וחפר ומצא האוצר. ואמר אחר כך: עתה יודע אני שהאוצר הוא אצלי, אלא כדי לדעת מן האוצר מוכרחים לנסוע לווינה.

כך בעניין עבודת השם. שהאוצר הוא אצל כל אחד בעצמו, רק לידע מהאוצר מוכרחים לנסוע אל הצדיק.

הכותרת של סיפור זה תמוהה, שהרי גיבור הסיפור מצא את האוצר שחלם עליו בביתו, ולא על הגשר. למה אם כן מדגישה הכותרת, כי מצא אותו מתחת לגשר?

מבחינה עובדתית הגיבור אמנם מצא את האוצר בביתו, אולם מבחינה אידאית האוצר האמתי נמצא מתחת לגשר, שכן בהיותו על הגשר הבין הגיבור את המשמעות, המסתתרת מאחורי חיפוש האוצר ומציאתו. כפי שנאמר: "עתה אני יודע, שהאוצר הוא אצלי, אלא כדי לדעת מהאוצר מוכרחים לנסוע לווינה."

"מציאת האוצר על-ידי הגיבור בתוך-תוכו עשויה להתממש רק כשהגיבור יהיה מוכן מבחינה רוחנית. רעיון זה מתומצת במשפט האחרון של הסיפור – " כך בעניין עבודת השם. שהאוצר הוא אצל כל אחד בעצמו, רק לידע מהאוצר מוכרחים לנסוע אל הצדיק": לכל אחד

7. ר' נחמן מברסלב (1981)

יש אוצר המוסתר בתוכו, אולם כדי להיות מודע לקיומו – יש להגיע קודם כל אל הצדיק. ר' נחמן רואה אפוא בנסיעה לוויה תנאי למציאת האוצר.

הסיפור מסופר בצמצום רב; הוא מאורגן ואחיד; אין בו סטייה מהעלילה, ואין בו מילה מיותרת. צמצום זה אינו נובע מחוסר יכולתו הסיפורית של מחבר הסיפור, אלא בגלל המטרה שלשמה חובר: לכל אדם יש יכולת להגיע אל הקב"ה בעזרתו של הצדיק.

מלכתחילה התחבר הסיפור כיחידה בעלת מטרה ממוקדת ומסוימת, שלקראתה שואף הסיפור, ואין למחבר כל עניין אמנותי ביצירה. לכן מתקדמת העלילה ברצף וללא עיכובים או סיבוכים ספרותיים לקראת הרעיון המוזכר, שהוא המטרה הסופית והבלעדית. למרות צמצומו וקיצורו של הסיפור – הרי ניתן למצוא בו את כל יסודות הסיפור. עם זאת, כל המרכיבים האחרים – כמו קונפליקט ויחסים בין דמויות – מופיעים כדי לשרת את המטרה, שלשמה נועד, ולא בגלל צרכים אמנותיים כלשהם. דחיסותה של עלילה מרובת-פעלים ביריעה כה מצומצמת – גורמת לחוסר התאמה בין זמן הסיפור לבין הזמן המסופר, אולם הדיאלוג שבין איש החל לבין גיבור הסיפור – בא למלא את אשר הוחסר מחמת הצמצום: הוא משקף את מחשבותיהם של הגיבורים, את תחושותיהם ואת תגובותיהם, ובאמצעותן נחשפים קווים באופיו של הגיבור הראשי. זהו האמצעי המימטי היחיד, שבאמצעותו נחשפת המציאות של הסיפור.⁸

אפשר לומר, אם כן, שעל אף דחיסותו ותמצותו – הרי המבע המילולי ממומש בסיפור באמצעות שלושת היסודות ההכרחיים לקיומו כיחידה סיפורית: דמויות פועלות, עלילה ומשמעות רעיונית. קיים יסוד נוסף, הקשור לעלילה וחשוב לראיית המבע כסיפור עצמאי, והוא הקונפליקט – סיבוך, התרה ומתח דרמטי.

את הסיפור מספר מספר אוקטוראלי.⁹ בשורה האחרונה הוא מתערב במהלך הסיפור ומעיר הערה חשובה, המהווה את הפואנטה בסיפור, ובאמצעותה הוא משנה את התמונה, שהתגבשה בעקבות השתלשלות העלילה וההתרחשות בסיפור.

אין בסיפור סימנים מזהים:

הזמן בסיפור אינו מוגדר: "פעם אחת חלם איש מאיזו עיר".

8. על חשיבותה של יחידת השיח בסיפור המצומצם – ראה: יסיף, תשמ"ח עמ' 217-255.

9. 'מספר אוקטוראלי' יודע את כל המתרחש בסיפור בכל זמן ובכל מקום. בדרך כלל הוא שומר על אובייקטיביות ואינו מעיר הערות תוך כדי מסירת הסיפור, אולם לעתים הוא מתערב במהלך העלילה ומביע את דעתו או את מחשבותיו.

המקום יכול להיות איפה שהוא "במקום זה וזה".

אף העובדה, שהסיפור מוצג בצורה תמציתית – אין התפתחות בסיטואציה המתוארת, ואין התייחסות לדמות מבחינת שיוכה או תכונותיה, אלא בהתאמתה לקהל השומעים באמצעות ייחודה – תורמת להפיכת הסיפור על מרכיביו – לכוללני ומייצג.

נוסף לכך, אין כל ניסיון מצד המספר ליצור מתח ועניין בסיפור, והדבר מצביע על כוונתו לחנך את שומעיו, ולא לשעשע אותם. יתר על כן, התערבותו של המספר פותחת אפשרות ליצור השלכה מההתרחשויות של הגיבור – אל המתרחש אצל כל אדם ואדם.

פרטים מאפיינים אלה מצביעים על ז'אנר המשל:

בסיפור מסומנים שני מישורים: א. המישור הראשון, הוא המשל, המתאר את החיפוש אחר האוצר ומציאתו; ב. המישור השני, הנמשל, מופיע בסיומו של הסיפור: "כך בעניין עבודת השם. שהאוצר הוא אצל כל אחד בעצמו, רק לידע מהאוצר מוכרחים לנסוע אל הצדיק."

במפגש זה מוצג ה"אני מאמין" הבסיסי של החסידות, המייחס לכל אדם פוטנציאל רוחני, שהוא חייב לנצל – כדי להגיע לקשר עם הקב"ה, ואם אין ביכולתו לעשות זאת לבדו – ייעזר בתיווכו של הצדיק.

הנקודה המרכזית בחסידות היא "רחמנא ליבא בעי" (סנהדרין ק"ו, ב) – רצונו של הקב"ה הוא, שתהא נקודת הלב של האדם פונה אליו, והשם יתברך רוצה את הלב כולו: "[...] ואם משבח להש"י בשמחה אז מעורר למעלה חדוה ושמחה ומתגלה ימין של הקב"ה ומשפיע שפע בכל העולמות ונתגדל ונתרומם שמו על כל העולמות (ר' ייבי)".

האמונה השלמה בקב"ה – פירושה: אמונה ביצירה המתחדשת שלו מדי יום, כשהאדם – חלק מיצירה זו. הרגשת התחדשות זו היא המביאה לתפילת האמת ולכמיהה להודות לה' על הנפלאות הנבראים יום יום מחדש.¹⁰

הספרות החסידית רואה באהבת ה', בדבקות בו ובינתינת הנפש' – מערך משולש, המבטא את מהות הקשר בין אדם לאלוקיו¹¹. רצונו של האדם להתקרב אליו מעורר בקב"ה רצון להתקרב אל האדם ולגלות לו את מציאותו הנעלמת. הקשר בין אדם לאלוקיו דומה לקשר אהבה בין אב לבנו, המקרב את האדם לתכונותיו של הקב"ה ואל העולם שמעבר לפרגוד.

10. כשר, תשל"ד.

11. אלשטיין, 1998.

המדריך, המראה את הדרך אל הקב"ה, הוא הצדיק, המתווך בין הקב"ה לחסידים. אין ספק, שיש כאן ניסיון לעודד את האדם הפשוט לעבודת השם באמצעות הקשר עם הצדיק.

2. האוצר – מתחת לתנור¹² (B)

מעשה מיוחד שמור היה עם האדמו"ר רבי בונם, ואותו היה מספר לאותם חסידים שבאו אצלו בפעם הראשונה: עני מופלג היה ר' אייזיק בן יעקיל מקראקא. שנים רבות ידע אך דוחק ומצוקה, פרוטה לא הייתה לו בכיסו, ובביתו היו הרעב והמחסור דיירים של קבע. למרות כל הסבל בטח ר' אייזיק בה' בכל לבבו ותמיד האמין, כי בבוא העת יחלצנו הקב"ה מסבלו.

באחד הלילות חלם ר' אייזיק חלום מיוחד במינו: בחלומו צוו עליו לנסע מקראקא אל פרג. "שם בפרג, מתחת לגשר המוביל לארמון המלך, טמון אוצר. חפור שם, ר' אייזיק, ותתעשר!" בתחלה לא ייחס ר' אייזיק חשיבות רבה לחלום. הן נאמר, כי חלומות שווא ידברון... אך כשביללה הבא שוב חלום אותו החלום, ומקץ לילותים – חלם אותו בפעם השלישית, הבין ר' אייזיק כי יש דברים בגו...

קם אפוא בבקר והחליט לנסוע לפרג. ארוכה הייתה הדרך מקראקא לפרג, וכשסוף סוף הגיע, נחפז למחוז חפצו: הגשר המוליך אל הארמון.

אך שם נכונה לו אכזבה – על הגשר היו מופקדים שומרים יומם וליל. הללו צעדו כשהם דרוכים וקשובים לכל המתרחש סביב. תחת משמר שכזה לא העז ר' אייזיק לחפור ולחפש אוצרות... למרות זאת, לא חזר לקראקא עירו; בכל בקר היה יוצא ממקום אכסנייתו והולך אל הגשר, שם היה ניצב ומביט עד הערב.

דמותו של היהודי, אשר בא אל הגשר מדי יום עוררה את סקרנותם של השומרים. "אמור לי", פנה אליו באחד הימים ראש המשמר, "מדוע בא אתה לכאן בכל יום? האם מחפש אתה פה משהו, או שמא ממתין אתה למישהו?"

הבין ר' אייזיק כי לא יוכל לפטור את ראש המשמר בדברים חמקמקים, ועל כן החליט לספר לו על החלום שחלם, אותו חלום שבעקבותיו בא לפרג מביתו שבקראקא העיר אשר בפולין.

12. מה טוב, תשמ"ו.

האזין ראש המשמר לסיפורו של ר' אייזיק ופרץ בצחוק אדיר. "חה ... חה ... דרך כל כך ארוכה עשית בגלל חלום! חה ... חה ... כנראה, זה מה שמסוגל לעשות מי שמאמין בדברי חלומות! אילו האמנתי גם אני בחלומות" המשיך ראש המשמר, "כי אז היה עלי לצאת לדרך לקראקא עירך, כי הנה, חלום חלמתי ובו נאמר לי, כי בקראקא שבפולין גר לו יהודי ושמו אייזיק בן יעקל. בבית של אייזיק זה", התמוגג השומר, "מתחת לתנור, טמון לו אוצר... האם חושב אתה, שאסע לי לקראקא להרוס את תנורו של היהודי ולחפש אוצר? חה... חה...".

נהנה מעצמו עזב ראש המשמר את היהודי הניצב מול הגשר וחזר אל חבריו השומרים. ואילו ר' אייזיק – עלה על העגלה הראשונה הנוסעת לפולין, ושב לביתו אשר בקראקא. שם חפר מתחת לתנור, ומצא אוצר גדול. בחלק מהכסף שמצא בנה בעירו בית כנסת מפואר, שנשא את שמו ונקרא "בית הכנסת של רבי אייזיק בן ר' יעקל".

כששמעו החסידים את סיפורו של רבי בונם הבינו גם הבינו את כוונתו של הרב הצדיק: לא רק בעת שהם מרחיקי נדוד ומסתופפים בחצר הרבי מסוגלים הם להגיע לאוצר הגדול – לעבודת הבורא בדבקות; גם בהיותם בערים ובביתם – מסוגלים הם למצוא את האוצר, לעבוד את הבורא ולהגיע למדרגות גבוהות בתורה ובעבודה!

בניגוד לסיפור הקודם, המתומצת והמגרה את השומעים למחשבה נוספת – הרי בתחילתו של סיפור מעובד זה, המיועד מלכתחילה לילדים חרדים, מתנוסס פסוק, המהווה מעין מוטו ומרמז לרעיון המרכזי שבו: "ועשו ... מקדש ושכנתי בתוכם", ומיד אחריו מופיע ההסבר: "השראת השכינה תהא במקדש וגם 'בתוכם' – אצל כל אחד ואחד מישראל.

הסיפור מופיע בספר "מעשיהם של צדיקים", שבו מותאמים הסיפורים לפרשות השבוע, כשהמטרה היא להרחיב ולהעמיק מרכיבים מסוימים בפרשה ולהדגיש מסרים חשובים.

כותרת הסיפור "האוצר שמאחורי התנור" – מצביעה, לכאורה, על סיפור ראליסטי, והשערה זו מתחזקת, כשהמספר מתעכב על פרטים מזהים של הגיבור, מעשיר את הסיפור ומעבה אותו בהיבט פסיכולוגי – התלבטויותיו של האיש, אכזבתו ותחושת חוסר-האונים שלו. בפיתוח עלילתי זה מקל המחבר על הנמען להזדהות עם הגיבור: הוא מתחשב בקוראיו הצעירים ומקפיד ליצור מתח בסיפור הן באמצעות דו-שיח והן על ידי השתית הרגעים הגורליים המביאים לִמְפָּנִים בסיפור:

למשל, הגיבור חולם שלוש פעמים אותו חלום, עד שהוא מחליט לצאת לדרך. הוא חוזר ובא אל הגשר מספר פעמים, עד שמבחינים בו ושואלים לרצונו. כל אלה יוצרים ציפיות ועניין, אולם העובדה, שבסיפור חסר גורם הזמן, מעמיד את היותו ריאליסטי בסימן שאלה, והעובדה, שר' בונם מספר את הסיפור לכל חסיד, הבא אליו **לראשונה**, מצביעה על היותו טקסט דידקטי, שאינו קשור בזמן, במקום, או בגיבור מסוים, ואשר מטרתו – ללמד מוסר השכל.

הסיפור בנוי כסיפור בתוך סיפור, כשהסיפור החיצוני מהווה מעין מסגרת, שתחילתה מאופיינת על ידי זמן מתמשך וסטטי: "מעשה מיוחד שמור היה עם האדמו"ר רבי בונם ואותו היה מספר לאותם חסידים שבאו אצלו בפעם הראשונה." הווה אומר, האדמו"ר היה חוזר ומספר את הסיפור במשך זמן לא מוגדר. גם הסיום מסמן מצב מתמשך: "כששמעו החסידים את סיפורו של רבי בונם הבינו גם הבינו את כוונתו של הרב הצדיק."

הסיפור הפנימי הוא הסיפור, שאותו נוהג היה האדמו"ר לספר. הוא הגרסה לסיפור הנדון.

למסגרת החיצונית, או לסיפור החיצוני – יש מספר מטרות:

הופעת הצדיק כמספר משרה על הסיפור אמינות ותוקף. היא יוצרת סקרנות אצל הקורא לדעת, מה מטרת הסיפור, ולהבין, מה מסתתר מאחוריו. סופו של הסיפור החיצוני בא להוכיח, כי באמצעות הסיפור, שאותו היה נוהג האדמו"ר לספר, הצליח ר' בונם להעביר את המסר, שרצה להעביר לחסידיו החדשים.

בפעילות הסיפורית של ר' בונם נוצרים שני רבדים:

הרובד הגלוי מתבטא בסיפור הפנימי, והוא התבנית הקבועה של הגרסה הנדונה, והרובד הסמוי מתבטא בסיפור המסגרת, כפי שמוזכר לעיל.

הסיפור הפנימי הוא, כנראה, גרסה מעובדת ומורחבת לסיפורו של ר' נחמן מברסלב, המופנה לנמענים, הילדים, כאמור לעיל, וסיפור המסגרת בא להדגיש את היותו משל, הבא לחנך את הילדים, ולא סיפור מתח או הרפתקאות, הבא לשעשע אותם.

לכאורה, דומה הגרסה הנדונה לסיפורו של ר' נחמן, אך אין הדבר כן:

אין מעבד הסיפור מתיימר להציג בספרו "מעשיהם של צדיקים" סיפור אמנותי-ספרותי בעל רבדים רעיוניים. בעצם הופעתו בספר מעין זה – מכוון הסיפור למטרה דידקטית מסוימת – בבואו להרחיב, לבדוק ולהעמיק מרכיבים מפרשת השבוע כמצוין לעיל.

ניתן לבנות סיפור בעל מגמה דידקטית בשתי דרכים:

- א. כסיפור מופת, שבמרכזו דמות, המשמשת דוגמה להתנהגות ראויה.
- ב. הדרך השנייה היא באמצעות ז'אנר המשל, שמאופיין בשני רבדים כמצוין לעיל: ברובד הסמוי נרמזות משמעויות, העוסקות בהתרחשויות המוצגות ברובד הגלוי.
- ר' בונם בוחר לספר את סיפורו כמשל:
- מעשה באדם מצוי, ההולך אחר חלום נכסף – למצוא אוצר. לצורך זה הוא מוכן להגיע עד לפרג ועד לגשר המוביל לארמון המלך. על אף כל הקשיים הפיזיים להגיע למקום, שהשמירה בו רבה, ולמרות הקשיים, המתלווים מעצם היותו יהודי, הולך יהודי אחר חלום המבטיח לו עושר. נקודה זו מודגשת באמצעות תיאורו כאיש עני וחסר-כל.
- אין ר' אייזיק דמות מופת, אלא יהודי בעל-חולשות, השקוע במצב כלכלי קשה, ולכן אינו יכול להתעלות לדרגה גבוהה.
- נכון הוא, שבחלק מהכסף שמצא, בנה בעירו ביכ"נ מפואר וקראו לו "בית הכנסת של רבי אייזיק בן ר' יעקל", אולם עם כל הכבוד לתרומה זו היא מעוררת תגובה אמביוולנטית המלווה במספר שאלות:
- א. מה ליהודים – ולבית כנסת מפואר?
- ב. מה פירושו של מעשה הגאווה הזה לקרוא לביהכ"נ על שם נותן התרומה, והרי תרומה ניתנת בדרך כלל בצנעה?
- ג. האם כוונתו הייתה להודות לה' ולהלל אותו, והרי התודה היהודית המסורתית נעשית בדרך כלל בצורת תפילה?!
- עם זאת, יש בבניית בית הכנסת סיום בעל מסר ערכי: לא די בצבירת הון, אלא יש צורך לתרום גם למטרה נעלה.
- נראה, כי אין ר' בונם, האדמו"ר, רואה בר' אייזיק דמות מופת ואינו מתכוון לפאר את שמו בסיפור. הדינמיקה היא דווקא הפוכה:
- ר' אייזיק אינו מהווה דוגמה כלל וכלל: אמנם ניתן להזדהות אתו, אף ניתן ללמוד ממנו לתרום כסף למטרות חשובות, אולם אין כל רמז, המייחס לו גדלות רוחנית.
- היכן אפוא הנקודה הדידקטית?
- היא באה לידי ביטוי בשתי רמות של הבנה:
- כפי שנאמר, המספר רואה לנגד עיניו שתי מטרות: לשעשע את הילד ולחנכו, והמעשה של מציאת האוצר משרת מטרות אלה.

עלילת האוצר, המסופרת בצורה מעניינת, עשויה להזין את דמיונו של הילד בהרפתקאות, המלוות את מוצא האוצר ובאפשרויות הגלומות במציאתו. המספר מאפשר לנמעניו להשתעשע בדמיונם, אולם אינו מאפשר להם להמריא על כנפיו למחוזות בלתי-ידועים. בסופו של יום הם מגיעים אל בית-הכנסת המפואר, שבנה ר' אייזיק, וכאן נערך המפגש בין המטרה האמנותית לבין המטרה הדידקטית, המצביעה באהדה, ולו גם באמביוולנטיות, על תרומתו של ר' אייזיק.

רמת הבנה זו מעוגנת אפוא במעשיו של ר' אייזיק.

רמת ההבנה הגבוהה יותר מיועדת לאלה שיכולים להבין את "מציאת האוצר" מבחינה מטפורית ולהשליכה לעולמם הרוחני – להגיע לידיעת האמת, שהרי "מציאת האוצר" – משמעותה: מציאת הקב"ה בתוככי נשמתם.

חשוב מאוד להשוות את שני הסיומים בשתי הגרסאות החסידיות:

ר' נחמן מסיים במוסר השכל, כי בכל אדם נמצא אוצר, אולם כדי למצוא אותו – על האדם לקבל הדרכה אצל הצדיק.

לעומת זאת, בסיפורו של האדמו"ר ר' בונם – המסר הוא, שאדם יכול למצוא את האוצר גם בביתו, ואין הוא חייב לנסוע תמיד אל הרבי, והדגש מושם ב"חסידים חדשים".

נראה, שהשינוי במסר בגרסה זו – בהשוואה לגרסה, שסופרה מפי ר' נחמן, נובע מהשינוי בנמענים: ר' נחמן פונה לחסידים מבוגרים, המחפשים את דרכם אל הקב"ה. נכון הוא, שבכל אדם מצוי הניצוץ הרוחני, שיכול להובילו אל הקשר אל הקב"ה, אולם הדרך קשה, והצדיק יכול להדריך ולהקל במסע.

לעומת זאת, האדמו"ר פונה בסיפורו לילדים, ל"חסידים חדשים".

לכאורה, נראה, כי כל מספר מציג תפיסה אחרת בדרך למציאת האוצר, אולם אם נתייחס למסרים – כמופנים לנמענים שונים, אפשר לראות בסיפורו של ר' בונם את **תחילת** דרכו של החסיד הצעיר, ואילו בסיפורו של ר' נחמן – את **סופה**, שהרי הדרך אל הקב"ה היא ארוכה. קודם כל, יש לפתח את האוצר, המצוי בתוך כל אחד ואחד, ולא לחפשו מחוצה לו, ובבוא הזמן יחול עליהם התהליך, המתואר בסיפורו של ר' נחמן.

ה"חסידות" מבקשת להורות לאדם את הדרך להתקדשות ולהתעלות – כדי להגיע לחוויית הדבקות בהוויה האלוהית; זו הדרך להתחדשות הרוחנית, שמעיקרה הולכת ונמשכת לאין-סוף, וכלל אין הבטחה להביא את ההולך בה אל חוף המבטחים של הגאולה. זו דרכו של

היחיד, החותר אל האלוקים החבוי במעמקי נפשו. כדי למצוא את הקב"ה – אין האדם צריך לפנות לעולמות עליונים ורחוקים, אלא לפנות פנימה אל תוך רובדי נשמתו.¹³

3. הרוכל מסוואפהאם – ¹⁴(C) The pedlar of Swaffham

The Swaffham Pedlar

This legend concerns a peddler called John Chapman who lived in Swaffham, Norfolk. Now this peddler had a dream that if he went to London Bridge he would hear news greatly to his advantage. Only when the dream was repeated the next night did he act on it, and packing his bag, he and his dog walked to London.

He found his way to London Bridge early one morning and stood there waiting for the promised news.

The hours passed and eventually a shopkeeper who had been watching him just standing there gave in to his curiosity and walked across and asked if he needed help.

The peddler told him of his dream, and the shopkeeper laughed, saying that if he believed in dreams he would be in a place called Swaffham, wherever that was, digging up gold under the apple tree of a man called Chapman, but that he didn't believe in dreams and that the peddler should go back home and carry on with his life.

The peddler thanked the man for his advice, and made his way back home.

Upon reaching home, he dug under his apple tree and found a small pot filled with gold coins. He put the coins away and cleaned the pot, finding a strange inscription. As he couldn't understand the inscription he put the pot on his stall and life carried on.

A few weeks later a wandering monk passed the stall and spotted the inscription in the pot. He asked the peddler if he knew what it said, and when the peddler said no, the

¹³. יעקבסון, 1985.

¹⁴. Hartland, 1890.

monk translated it for him: "Under me doth lie another, richer far than I". When the monk had gone, the peddler quickly dug under the apple tree again, much deeper this time, and eventually found a much larger pot again filled with gold.

Soon after, the inhabitants of Swaffham decided to rebuild the church, and were very surprised to find the peddler offering to pay for the north aisle and the tower.

הרוכל מסוואפהאם – תרגום הסיפור¹⁵

אגדה זו עוסקת ברוכל בשם ג'ון צ'פמן, שגר בסוואפהאם, נורפולק.

ובכן, רוכל זה חלם חלום, שאם הוא ילך לגשר לונדון, הוא ישמע חדשות טובות במיוחד בשבילו. רק כאשר הוא שוב חלם אותו חלום בלילה השני, הוא החליט לפעול: ארז את תרמילו והלך עם כלבו ללונדון. הוא הגיע לגשר לונדון השכם בבוקר ועמד שם, כשהוא מחכה לחדשות המובטחות.

השעות חלפו, ובסופו של דבר בעל-חנות, שצפה בו, לא עמד בפני סקרנותו, הלך אליו ושאל אותו, אם הוא זקוק לעזרה. הרוכל סיפר לו על החלום, ובעל החנות צחק – באומרו, שאם הוא היה מאמין לחלומות, הוא היה כבר במקום בשם סוואפהאם, היכן שלא יהיה, והיה כורה זהב מתחת לעץ תפוחים של אדם בשם צ'פמן, אבל מכיוון שאינו מאמין בחלומות, הוא מציע לרוכל לחזור הביתה ולהמשיך בחייו.

הרוכל הודה לאיש על עצתו ועשה את דרכו חזרה הביתה.

בבואו לביתו – חפר מתחת לעץ התפוחים ומצא סיר קטן מלא מטבעות זהב. הוא הניח הצידה את המטבעות וניקה את הסיר, ואז התגלתה לו כתובת מוזרה. מכיוון שלא ידע לקרוא אותה, הניח את הסיר על דוכן המכירה שלו, ושגרת-חיוו נמשכה כרגיל.

מספר שבועות לאחר מכן עבר נזיר נודד ליד הדוכן של ג'ון והבחין בכתובת שעל הסיר. הוא שאל את הרוכל, אם הוא יודע מה נאמר בה, וכשהרוכל ענה בשלילה, ביאר לו הנזיר את הכתוב בה: "מתחתִי מונח אֶחָר הרבה יותר עשיר ממני". כשנסתלק הנזיר, שוב חפר הרוכל

15. נעשה ע"י כותבת המאמר.

במהירות מתחת עץ התפוחים – הפעם עמוק יותר – ומצא, להפתעתו סיר הרבה יותר גדול, אף הוא מלא מטבעות זהב.

זמן קצר לאחר מכן החליטו תושבי סוואפהאם לשפץ את כנסייתם. הם התפלאו מאוד, כאשר הרוכל הציע לממן את בניית האגף הצפוני וצריח- הכנסייה.

בעוד ששני הסיפורים הראשונים היו משל לאדם המחפש את אלוהיו בתוכו, ולכן לא היו מעוגנים בזמן ומקום מוגדרים – הרי סיפור זה מעוגן במציאות היסטורית, שהונצחה באמצעות יד זיכרון לאדם בשם ג'ון צ'פמן, הממוקמת במרכז כיכר השוק בסוואפהאם המצויה בנורפולק – במרחק של שלושה ימי הליכה מהעיר לונדון. דמותו של ג'ון מופיעה על המצבה, כשלצדה – כלב קטן, ולמרגלותיה מופיעה הכתובת:

ye tinker of Swaffham who did by a dream find a great treasure
מסוואפהאם, שמצא – באמצעות חלום – אוצר גדול.

לפי מקורות שונים¹⁶ ג'ון צ'פמן, אשתו, קתרינה, ומשפחתו חיו בנורפולק, ובתעודות, המצויות בכנסייה בסוואפהאם, מתועדת תרומתו לכנסייה, שבזכותה שופצה כנסיית סנט פיטר וסנט פול, ונבנה אגף דרומי ב-1454.

מסורות רבות מתייחסות לסיפור, ואולם בכל מה שקשור למציאת האוצר – הפרטים לוטים בערפל.

מצב זה פתח אשנב להשערות שונות:

הציניקנים של נורפולק שיערו, כי ייתכן, שג'ון היה מבריה והשתמש בתחפושת הרוכל – ככיסוי למעשיו. התרומה הגדולה עשתה אותו לכל-כך פופולרי, עד שאיש לא העז להטיל ספק בסיפור התמים של האוצר.

למרות כל המסורות האלה והציון המדויק של שם הגיבור – הרי כמו בגרסאות הקודמות – מתייחס המספר אל גיבורו כאל אדם פשוט מיישוב לא מרכזי, והמטרה היא, כנראה, להקל על השומעים להזדהות עם הגיבור ומעשיו:

16. מקורות רבים מופיעים באתרים:

www.Swaffham.net/interest/pedlar.shtml

www.story-lovers.com/listspedlarswaffham.html

"Constant tradition says that there lived in former times in Soffham (Swaffham), alias Sopham' in Norfolk a certain pedlar, who dreamed [...]"

[מסורת מהימנה מספרת, שלפנים חי בסופהאם, המכונה סופאם, בנורפולק, רוכל מסוים שחלם וכו'..]

העלילה בסיפור מתפתחת בדומה לגרסאות הקודמות :

עם זאת, בגרסה A הפנייה אל הגיבור היא חיובית – איש-החיל העובר על הגשר שואל את היהודי: "מה אתה עומד וחושב?", ובגרסה B ר' אייזיק מעורר את סקרנותם של שומרי המשמר, השואלים אותו: "מדוע בא אתה לכאן בכל יום? האם מחפש אתה פה משהו? או שמא ממתין אתה למישהו?"

לעומת זאת, בגרסתנו הפנייה אל הגיבור נעשית מתוך חשד :

"At last it happened, that a shopkeeper there, hard-by, having noted his fruitless standing, seeing that he neither sold any wares nor asked any alms, went to him"

[לבסוף קרה, שבעל חנות בקרבתו שם-לב לעמידתו חסרת-התכלית, שכן הוא ראה, כי אין הרוכל מוכר כל סחורה, אף אינו מקבץ נדבות, וניגש אליו.]

בסופו של דבר, מוצא הרוכל אוצר גדול מאוד בביתו והופך להיות איש עשיר מאוד. הוא מעניק תרומה נדיבה לשיפוץ הכנסייה ולהרחבתה. העצמת שמו של האל נעשית כאן באופן פיזי באמצעות האדרת הכנסייה, ובד בבד מתבצעת גלורפיקציה של הגיבור עצמו :

"And to this day there is his statue therein, but in stone, with his pack at his back and his dog at his heels, and his memory is also preserved by the same form or picture in most of the old glass windows, taverns and alehouses of that town unto this day."

[ועד היום מצויה שם מצבה אך מאבן, כששקו- על שכמו, וכלבו – לרגליו, וזכרו נשמר גם בצורה זו או באמצעות תמונה ברוב זגוגיות החלונות העתיקים של בתי המרזח והמסבאות באותה עיר עד היום הזה.]

הווה אומר, בצד ההיבט – הדתי מודגש גם ההיבט האישי : פיזור שמו של הרוכל והפיכתו למעין גיבור-תרבות חשוב.

בנימה זו מסתיים הסיפור.

אפשר לומר, כי בסיפור מופת זה מופיע הגיבור בהבלטה כדמות, שיש ללמוד ממנה ולחקות אותה. לעומת זאת, גרסות A ו-B הן משלים, הבאים להצביע על רעיון, המייצג את השקפת עולמם של הנמענים.

אמנם גם בגרסה B תורם הגיבור, שמצא אוצר, סכום כסף גדול לפיאור שם האל באמצעות בניית בית כנסת גדול ומפואר וקורא לו על שמו, אולם כדי שהקוראים יבינו, שאין חשיבות לדמות המסוימת, אייזיק, רק משום שבנה בית כנסת רחב-ידיים ופיאר אותו – אין הסיפור מסתיים בקורותיו של ר' אייזיק, כפי שנעשה הדבר בסיפורו של הרוכל, אלא בהצגת הנמשל המשמעותי; הווה אומר, אין חשיבות לגיבור הסיפור – בהיותו דמות מייצגת, אלא למשמעות המסתתרת מאחורי המסופר.

לעומת זאת, בגרסה A בסיום הסיפור מופיעה המסקנה המפורשת, שאמורה לעודד את השומעים, כי בכל אחד מהם טמון אוצר, ועליהם מוטלת החובה למצוא את הדרך אליו. האוצר נתפס אפוא כמשהו רוחני, המתייחס לכל אדם באשר הוא, ולא דווקא ליחיד מסוים.

4. האיש שהתעשר באמצעות חלום (D) –

The man who became rich through a dream¹⁷ 1001 Nights

Once there lived in Baghdad a wealthy man who lost all his means and was thus forced to earn his living by hard labor. One night a man came to him in a dream, saying, "Your fortune is in Cairo, go there and seek it." So he set out for Cairo. He arrived there after dark and took shelter for the night in a mosque. As Allah would have it, a band of thieves entered the mosque in order to break into an adjoining house. The noise awakened the owners, who called for help. The Chief of Police and his men came to their aid. The robbers escaped, but when the police entered the mosque they found the

Burton, 1885 .17

man from Baghdad asleep there. They laid hold of him and beat him with palm rods until he was nearly dead, then threw him into jail.

Three days later the Chief of Police sent for him and asked, "Where do you come from?"

"From Baghdad", he answered.

"And what brought you to Cairo?"

"A man came to me in a dream and told me to come to Cairo to find my fortune," answered the man from Baghdad, "But when I came here, the promised fortune proved to be the palm rods you so generously gave to me."

"You fool," said the Chief of Police, laughing until his wisdom teeth showed. "A man has come to me three times in a dream and has described a house in Baghdad, where a great sum of money is supposedly buried beneath a fountain in the garden. He told me to go there and take it, but I stayed here. You, however, have foolishly journeyed from place to place on the faith of a dream which was nothing more than a meaningless hallucination." He then gave him some money saying, "This will help you return to your own country."

The man took the money. He realized that the Chief of Police had just described his own house in Baghdad, so he forthwith returned home, where he discovered a great treasure beneath the fountain in his garden. Thus Allah gave him abundant fortune and brought the dream's prediction to fulfillment.

האיש שנעשה עשיר באמצעות חלום (תרגום הסיפור).

אלף לילה ולילה

פעם חי בבגדד עשיר מופלג, שאיבד את כל רכושו ונאלץ למצוא את פרנסתו בעבודה קשה. לילה אחד הופיע אליו אדם בחלום, שאמר: "מזלך נמצא בקהיר, לך לשם וחפש אותו." הוא יצא לקהיר והגיע לשם לאחר רדת החשכה. כיוון שכך, הוא מצא למשך הלילה מקום מחסה במסגד. כפי שהאל רצה, נכנסה למסגד חבורת גנבים – כדי לפרוץ משם לבית סמוך. הרעש העיר את השכנים, שקראו לעזרת המשטרה. מפקד המשטרה ואנשיו חשו לעזרתם. הגנבים נמלטו, אבל כאשר נכנסו השוטרים למסגד, הם מצאו רק את האיש מבגדד יָשֵׁן שם. הם תפסו אותו, הכו אותו בענפי תמרים, עד שאיבד את הכרתו, ואז הטילוהו לבית-הכלא. לאחר שלושה ימים קרא לו מפקד המשטרה ושאלו: "מאין אתה בא?" "מבגדד" – הוא ענה. "ומה הביא אותך לקהיר?" "בא אלי אדם בחלומי ואמר לי ללכת לקהיר כדי למצוא את מזלי" – ענה האיש מבגדד, "אבל כשהגעתי לכאן, מזלי המובטח הסתבר כענפי תמר, שחילקתם לי בנדיבות כה רבה."

"טיפש" – אמר מפקד המשטרה, כשהוא צוחק, עד שנחשפו שיני-הבינה שלו. "בא אלי אדם בחלומי שלוש פעמים, והוא תיאר לי בית בבגדד, אשר שם אוכל למצוא סכום כסף גדול, שקבור, כנראה, מתחת למזרקה בגן. הוא אמר לי ללכת לשם ולקחת את האוצר, אך אני נשארתי כאן. אתה בטיפשות רבה הלכת ממקום למקום, כשאתה מאמין לחלום, שאינו יותר מאשר הזיה חסרת-משמעות." ואז הוא נתן לאיש מעט כסף באומרו: "זה יעזור לך לחזור לארצך."

האיש לקח את הכסף. הוא שם לב, שמפקד המשטרה תיאר זה עתה את ביתו שבבגדד. אז הוא מיהר לחזור הביתה, וגילה אוצר גדול מתחת למזרקה שבגן.

כך נתן לו האל אוצר גדול ומימש את אשר ניבא בחלומו.

סיפור זה מופיע באוסף הסיפורים 'אלף לילה ולילה', שתורגם לראשונה לצרפתית בין השנים 1704-1717. הסיפורים מוקדמים מאוד ומבוססים על פולקלור הודי, פרסי וערבי. אחד האוספים, שסיפורנו מופיע בו, הוא ספר פרסי, הכולל אגדות, שהן, כנראה, ממוצא הודי.

שם האוסף הוא A thousand legends – אלף אגדות. הספר מוכר זה 1000 שנים באוסף, הכולל סיפורים קלסיים פנטסטיים אוניברסליים. הסיפורים תורגמו לערבית ב-850 לסה"נ, אולם בכל הוצאה חדשה של הספר נוספו לקובץ סיפורים ערביים מבגדד ומקהיר, עד שב-1500 לערך הגיע האוסף לעיצובו הסופי.¹⁸

גם גרסה זו – כשלוש קודמותיה מעמידה את האל במרכז. אמנם מתקבל הרושם, כי הגיבור הוא במרכז העלילה, אולם מסתבר, כי הגיבור אינו אלא פריט אחד בתשבץ גדול, המנוהל על-ידי הקב"ה. כיוון שהסיפור הוא סיפור-עם, מתפתחת העלילה מבחינה פואטית, כשבמרכזה – הגיבור, אף שהאל נמצא ברקע. כותרת הסיפור מצביעה על מגמה זו, כשכל הזרקורים מאירים את דמות הגיבור. מיד בפתחה מסופר על איש עשיר מבגדד, שאיבד את הונו, והיה צריך לעמול קשה לפרנסתו. בחלומו נאמר לו, כי מזלו יימצא בקהיר, ועליו לנסוע לחפשו.

בניגוד לגיבורים בשלוש הגרסאות הקודמות היוצאים לדרך, כשבידם כתובת מוגדרת – הרי גיבור זה נוסע לקהיר ללא הנחיות ברורות. המספר מתאר את עלילותיו של האיש – כמתוכננות ומשתלבות בתכנית האל – As Allah would have it – האיש הגיע לקהיר בלילה ונכנס למסגד ללון שם, אולם פרצו לשם שודדים, שהצליחו לברוח, לפני שהגיעה המשטרה. גיבורנו נתפס ומובא למשטרה, ושם מפליאים בו השוטרים את מכותיו.

רק כשמובילים את גיבורנו לחקירה אצל מפקד המשטרה, מתברר לקורא, כי אמנם כל ההתרחשויות משתבצות בתוכנית אלוקית, המכוונת בסופו של דבר להביא את הגיבור אל מפקד המשטרה, שחלם על האוצר בביתו של האיש מבגדד.

כמו יתר הגיבורים בגרסאות האחרות – אף גיבור זה מוצא אוצר, אולם הסיום שונה:

שלא כמו בגרסאות A ו-B אין האוצר מסמל את עבודת ה', והוא אינו משמש – כמו בגרסה C – אמצעי פיזי להאדרת האל או להאדרת הגיבור עצמו; בגרסתנו סובבת העלילה סביב הגיבור, שהאל עזר לו וזימן לידו רכוש מההפקר, לאחר שירד מנכסיו.

שלא כמו בגרסאות A ו-B אין סיפור זה משל, שבו מייצג הגיבור את האיש הפשוט, המחפש את הדרך לעבוד את ה'. הוא איננו סיפור אקזמפלרי, שבא לשרטט דמות מופת, כפי שנעשה

18. Columbia Encyclopedia, 2001.

בגרסה C, אלא לפנינו סיפור על אדם פרטי, שירד מנכסיו, נעשה לו נס, והוא זכה מחדש ברכוש.

אין בסיפור רעיון פילוסופי על מציאות ה' בתוככי האדם; אין הסיפור מצביע על אדם, שתרם מכספו לבניית מקום תפילה למען הכלל, אולם קיימת התייחסות דתית-אמונית אישית: לעולם יקווה אדם לה' ויאמין בו.

סיכום

קיים דמיון מדהים בין ארבע הגרסאות המוצגות, והדבר מצביע על "זליגת" נושא האוצר המבוקש לארצות רבות באירופה, במזרח התיכון ובמזרח הרחוק, אולם ה"זליגה" לא הותירה את הסיפור, כמו שסופר מלכתחילה, אלא בוצעה בו התאמה לנמענים ולאורח חייהם.

בפעולה התקשורתית של יצירת הסיפור – שותפים הנמענים והנסיבות, אשר בהן מסופר הסיפור. המספר משמיט מרכיבים או מוסיף אותם עפ"י תגובת הנמענים (הקהל) ולפי השקפת עולמו ואורחות חייו.

כך נוצרו מספר גרסאות לסיפור אחד, והשינויים בהן מאפיינים לא רק את המקום ואת הזמן, שהיוו רקע לגרסה החדשה, אלא גם את תהליך היצירה של המספר האינדיבידואלי ב"הצגת היחיד" שלו, המבקש להטביע חותם על סיפורו.

גורם חשוב נוסף, המביא לשינוי בגרסאות, נעוץ באופיים הדידקטי של הסיפורים:

כל מספר בוחר להביע את מסריו באופן שונה מחברו. זוויות-הראייה של המספרים משתנות מגרסה – לגרסה, והדבר משפיע על עיצוב הטקסטים ועל התפיסה הז'אנרית שלהם.

שתי הגרסאות הראשונות מעוגנות בעולם החסידי:

גרסה A מתומצתת וטעונה רמזים וסמלים:

המספר פונה לחסידים, הבאים לשמוע את הרבי, ובצורה מרומזת מתייחס לאחד הרעיונות המרכזיים בחסידות: בכל אדם קיים פוטנציאל להגיע לדרגות רוחניות גבוהות, אולם ניתן לעשות זאת באמצעות הצדיק; הווה אומר, הצדיק הוא דמות כל-יכולה, כמעט מיתית.

גרסה B, אף היא חסידית, פונה לילדים בקהילה החרדית. היא אמנם מפארת את דמותו של הצדיק – כגורם מרכזי בחיי האדם, שבעזרתו יוכל האדם להתקרב אל הקב"ה, אולם מדגישה, כי את הצעד הראשון לקראתו צריך האדם לעשות.

ההבדל בין שתי גרסאות אלה מעוגן ביכולות האינטלקטואליות של הנמענים :

בעוד שבגרסה A, המיועדת לנמעניו של ר' נחמן, המודעים למורכבות יצירתו – המסר הוא פילוסופי-אבסטרקטי, הרי בגרסה B מתמקד המסר בהיבט החינוכי-דידקטי.

לעומת שתי גרסאות אלה, שאין בהן חשיבות לגיבור, אלא לאידאה הטוענת, כי יש באדם יכולות רוחניות, העוזרות לו להתרומם אל מעבר לעולם הזה בדרכים שונות – הרי בגרסאות C ו-D אין כל שאיפה להציץ אל מעבר לפרגוד. ההתמקדות היא בקשרים בין אדם לאלוקיו במסגרת העולם הזה בלבד, אולם קשרים אלה שונים לחלוטין בגרסאות C ו-D :

בגרסה C תורם הגיבור, שמצא אוצר, סכום כסף גדול לשיפוץ הכנסיה ולהרחבתה, וכך הוא מאדיר את שמו של אלוקיו, ויש במעשיו של האיש הכרת טובה למיטיב עמו, אולם יש צד נוסף למעשה זה :

בזכות תרומה חשובה זו – מתפרסם האיש ונעשה פופולרי ביותר בין בני עמו ; הווה אומר, החוק "יד רוחצת יד" – הכל-כך פרקטי, כמעט מסחרי – פועל בגרסה זו, אף שהסיפור עוסק באל ובמאמיניו.

בגרסה D אין האדם עושה דבר למען האל או למען מקדשו, אף שגם הוא מוצא אוצר. למעשה, מוצג הגיבור כדמות פסיבית, שבכלל אינו טורח כלום על מנת לשפר את מצבו, אלא מצפה להתערבותו של האל, וגם כאשר הוא זוכה מן ההפקר, אין בסיפור כל סימן של תודה : הסיפור משקף את השקפת העולם הפטליסטית, המצויה בסיפורי אלף לילה ולילה.

ביבליוגרפיה

אלכסנדר-פריזר, ת' (תש"ס). "אמנות ההצגה של המספר", **מעשה אהוב וחצי**. ירושלים: מאגנס, ובאר שבע: אוניברסיטת הנגב.

אלשטיין, א, ליפסקר, א' (תשנ"ב). **תימטולוגיה של ספרות עם ישראל, ביקורת ופרשנות**, 30, רמת גן: בר אילן, עמ' 7-14.

יעקבסון, י' (1985). **תורתה של החסידות**, תל-אביב: משרד הביטחון.

יסיף, ע' (תשמ"ח). "הסיפור האקזומפלרי ב'ספר חסידים'", **תרביץ**, נ"ז, עמ' 217-255.

יסיף, ע' (1994). **סיפור העם העברי**. ירושלים: מוסד ביאליק.

כשר, מ"ש (עורך, תשל"ד). **עיונים במחשבת החסידות**. ירושלים: מכון תורת שלמה.

מה-טוב, ג' (תשמ"ו). **מעשיהם של צדיקים**. ירושלים: המסורה.

ר' נחמן מברסלב (1981). בתוך: פנחס שדה (עורך). **תיקון הלב**. ירושלים ותל-אביב: שוקן.

נוי, ד' (1967). **שבעים סיפורים וסיפור מפי יהודי לוב**, תשכ"ח.

קרסני, א' (1998). "יחסי אמן-קהל בדפוסי הבדחן", **הבדחן**. רמת גן: בר-אילן.

Aarne, A. and Thompson, S (1928). **The Types of the Folktale, A Classification and Bibliography**, Helsinki.

Burton, R.F. (Translator, 1885). **The Book of the Thousand Nights and a Night**, London: Tht Burton Club.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994). **Entering the field of qualitative research**. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research** (pp. 1-17). Sage Publications.

The Columbia Encyclopedia, sixth edition, (2001).

Hartland, E.S. (1890). **English Fairy and other Folk Tales**, London, ca. pp. 76-77.

Propp, V. (1968). **Morphology of the Folktale**, Austin: University of Texas Press.

S.S. Jones, "The Pitfalls of Snow White Scholarship", **Journal of American Folklore**, XC (1979), pp. 69 – 73.

[www. Swaffham.net/interest/pedlar.shtm](http://www.Swaffham.net/interest/pedlar.shtm)

www.story-lovers.com/listspedlarswaffham.html

גבולות מפורסמים ויישומיהם בטכניקות לחישוב גבולות

מבוא

בין גבולות הפונקציות המפורסמים בולטים הגבולות הבאים :

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin x}{x} = 1 \quad (1)$$

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{x}\right)^x = e \quad (2)$$

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{(1+x)^\alpha - 1}{x} = \alpha \quad (3)$$

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\ln(1+x)}{x} = 1 \quad (4)$$

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{a^x - 1}{x} = \ln a \quad (5)$$

גבולות אלה עוזרים למצוא גבולות רבים אחרים.

בהקשר זה השימוש בגבול מס' 1 די ידוע (החל מקורס "חדו"א" של ביה"ס – ראה למשל [1]).

יחד עם זאת, השימוש בגבול מס' 3 בהוראת נושא הגבולות – לא כל-כך רחב, אף-על-פי שלגבול זה יש פוטנציאל רב.

תאריכים ומילות מפתח: חישוב גבולות פונקציות, גבולות מפורסמים, כפל בביטוי הצמוד, פולינומים.

נתבונן בדוגמאות:

$$1. \lim_{x \rightarrow 0} \frac{(1+x)^\alpha - 1}{x} = \alpha \quad \text{דוגמאות לשימוש בגבול}$$

דוגמה מס' 1 [1, עמ' 116, מס' 45]

$$\lim_{x \rightarrow \infty} (\sqrt{x^2 + x} - x) \quad \text{נחשב}$$

לפי השיטה הסטנדרטית, יש לכפול ולחלק בביטוי הצמוד:

$$\begin{aligned} \lim_{x \rightarrow \infty} (\sqrt{x^2 + x} - x) &= \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{(\sqrt{x^2 + x} - x)(\sqrt{x^2 + x} + x)}{\sqrt{x^2 + x} + x} = \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x}{\sqrt{x^2 + x} + x} = \\ \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{1}{\sqrt{1 + \frac{1}{x}} + 1} &= \frac{1}{2} \end{aligned}$$

נפתור את התרגיל על סמך הגבול המפורסם מס' 3:

$$\lim_{x \rightarrow \infty} (\sqrt{x^2 + x} - x) = \lim_{y \rightarrow 0} \left(\sqrt{\frac{1}{y^2} + \frac{1}{y}} - \frac{1}{y} \right) = \lim_{y \rightarrow 0} \frac{\sqrt{1+y} - 1}{y} = \frac{1}{2}$$

$$\text{כאן סימנו } \frac{1}{x} = y \quad (y \rightarrow 0)$$

דוגמה מס' 2 [1, עמ' 116, מס' 46]

נחשב:

$$\lim_{x \rightarrow \infty} (\sqrt[3]{x^3 + x^2} - x)$$

לפי שיטת הכפל בצמוד – נקבל :

$$\begin{aligned}\lim_{x \rightarrow \infty} (\sqrt[3]{x^3 + x^2} - x) &= \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{(\sqrt[3]{x^3 + x^2} - x)(\sqrt[3]{(x^3 + x^2)^2} + x\sqrt[3]{x^3 + x^2} + x^2)}{\sqrt[3]{(x^3 + x^2)^2} + x\sqrt[3]{x^3 + x^2} + x^2} = \\ \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{x^2}{\sqrt[3]{(x^3 + x^2)^2} + x\sqrt[3]{x^3 + x^2} + x^2} &= \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{1}{\sqrt[3]{\left(1 + \frac{1}{x}\right)^2} + \sqrt[3]{1 + \frac{1}{x}} + 1} = \frac{1}{3}\end{aligned}$$

נמצא את הגבול הנ"ל בעזרת הגבול המפורסם מס' 3 :

$$\begin{aligned}\lim_{x \rightarrow \infty} (\sqrt[3]{x^3 + x^2} - x) &= \lim_{y \rightarrow 0} \sqrt[3]{\frac{1}{y^3} + \frac{1}{y^2}} - \frac{1}{y} = \lim_{y \rightarrow 0} \frac{\sqrt[3]{1+y} - 1}{y} = \frac{1}{3} \\ &(\text{גם כאן סימנו } \frac{1}{x} = y, y \rightarrow 0).\end{aligned}$$

במקרים רבים הגבול המפורסם מס' 3 עוזר גם במציאת גבולות, כאשר השימוש בשיטת הכפל בצמוד מסובך או בכלל לא יעיל.

דוגמה מס' 3

$$\lim_{x \rightarrow \infty} (\sqrt[3]{x^3 + 3x^2} - \sqrt{x^2 - 2x}) : \text{נחשב את הגבול :}$$

כאן שיטת הכפל בצמוד לא יעילה. נשתמש בגבול מס' 3. נסמן $\frac{1}{x} = y, y \rightarrow 0$. אז נקבל :

$$\begin{aligned}\lim_{x \rightarrow \infty} (\sqrt[3]{x^3 + 3x^2} - \sqrt{x^2 - 2x}) &= \lim_{y \rightarrow 0} \left(\frac{\sqrt[3]{1+3y}}{y} - \frac{\sqrt{1-2y}}{y} \right) = \\ \lim_{y \rightarrow 0} \left(\frac{3(\sqrt[3]{1+3y} - 1) + 3}{3y} + \frac{2(\sqrt{1-2y} - 1) + 2}{-2y} \right) &= \\ \lim_{y \rightarrow 0} \left(3 \cdot \frac{\sqrt[3]{1+3y} - 1}{3y} + \frac{1}{y} + 2 \cdot \frac{\sqrt{1-2y} - 1}{-2y} - \frac{1}{y} \right) &= 3 \cdot \frac{1}{3} + 2 \cdot \frac{1}{2} = 2\end{aligned}$$

2. המקרה הכללי

הכללת דוגמאות מס' 1-3 מביאה לבעיית חישוב הגבול

$$\lim_{x \rightarrow \infty} F(x) = \lim_{x \rightarrow \infty} (\sqrt[n]{P_k(x)} - \sqrt[m]{Q_t(x)})$$

כאשר $P_k(x)$ ו- $Q_t(x)$ הם פולינומים ממעלה k ו- t בהתאמה (k ו- t – מספרים

טבעיים, $\sqrt[n]{P_k(x)}$ ו- $\sqrt[m]{Q_t(x)}$ מוגדרות עבור כל x גדול דיו)¹.

$$\text{א. } \frac{k}{n} > \frac{t}{m}$$

$$\begin{aligned} F(x) &= \sqrt[n]{a_k x^k + a_{k-1} x^{k-1} + \dots + a_0} - \sqrt[m]{b_t x^t + b_{t-1} x^{t-1} + \dots + b_0} = \\ &= x^{\frac{k}{n}} \sqrt[n]{a_k + \frac{a_{k-1}}{x} + \dots + \frac{a_0}{x^k}} - x^{\frac{t}{m}} \sqrt[m]{b_t + \frac{b_{t-1}}{x} + \dots + \frac{b_0}{x^t}} = \\ &= x^{\frac{t}{m}} \left(x^{\frac{k}{n} - \frac{t}{m}} \sqrt[n]{a_k + \frac{a_{k-1}}{x} + \dots + \frac{a_0}{x^k}} - \sqrt[m]{b_t + \frac{b_{t-1}}{x} + \dots + \frac{b_0}{x^t}} \right) \end{aligned}$$

$$\lim_{x \rightarrow \infty} F(x) = \begin{cases} +\infty, \sqrt[n]{a_k} > 0 & \text{כאשר} \\ -\infty, \sqrt[n]{a_k} < 0 & \text{כאשר} \end{cases} \text{ מכאן נקבל, ש-}$$

$$\text{ב. } \frac{k}{n} < \frac{t}{m}$$

1. לצורך הוודאות אנחנו מניחים, ש- $x \rightarrow +\infty$. אם- $x \rightarrow -\infty$, ניתן לסמן $y = -x$, $y \rightarrow -\infty$, ולחזור על אותם שלבי פתרון בהתאם למקרה.

$$F(x) = \sqrt[n]{a_k x^k + a_{k-1} x^{k-1} + \dots + a_0} - \sqrt[m]{b_t x^t + b_{t-1} x^{t-1} + \dots + b_0} =$$

$$x^{\frac{k}{n}} \sqrt[n]{a_k + \frac{a_{k-1}}{x} + \dots + \frac{a_0}{x^k}} - x^{\frac{t}{m}} \sqrt[m]{b_t + \frac{b_{t-1}}{x} + \dots + \frac{b_0}{x^t}} =$$

$$x^{\frac{k}{n}} \left(\sqrt[n]{a_k + \frac{a_{k-1}}{x} + \dots + \frac{a_0}{x^k}} - x^{\frac{t-k}{m}} \sqrt[m]{b_t + \frac{b_{t-1}}{x} + \dots + \frac{b_0}{x^t}} \right)$$

$$\lim_{x \rightarrow \infty} F(x) = \begin{cases} +\infty, \sqrt[m]{b_t} < 0 & \text{כאשר} \\ -\infty, \sqrt[m]{b_t} > 0 & \text{כאשר} \end{cases} \text{מכאן נקבל ש-}$$

$$\text{ג.} \quad \frac{k}{n} = \frac{t}{m}$$

$$\text{ג'1. אם } \sqrt[n]{a_k} > \sqrt[m]{b_t}, \text{ אז}$$

$$\lim_{x \rightarrow \infty} F(x) = \lim_{x \rightarrow \infty} \left(\sqrt[n]{a_k x^k + a_{k-1} x^{k-1} + \dots + a_0} - \sqrt[m]{b_t x^t + a_{t-1} x^{t-1} + \dots + b_0} \right) =$$

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left[x^{\frac{k}{n}} \left(\sqrt[n]{a_k + \frac{a_{k-1}}{x} + \dots + \frac{a_0}{x^k}} - \sqrt[m]{b_t + \frac{b_{t-1}}{x} + \dots + \frac{b_0}{x^t}} \right) \right] =$$

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left[x^{\frac{k}{n}} \left(\sqrt[n]{a_k} - \sqrt[m]{b_t} \right) \right] = +\infty$$

$$\text{ג'2. אם } \sqrt[n]{a_k} < \sqrt[m]{b_t}, \text{ אז באופן דומה נקבל, ש-}$$

$$\lim_{x \rightarrow \infty} F(x) = \lim_{x \rightarrow \infty} \left[x^{\frac{k}{n}} \left(\sqrt[n]{a_k} - \sqrt[m]{b_t} \right) \right] = -\infty$$

$$\text{ג'3. המקרה המסובך יותר הוא, כאשר } \sqrt[n]{a_k} = \sqrt[m]{b_t}.$$

$$\text{במקרה זה נסמן } x = \frac{1}{y}.$$

$$\begin{aligned}
\sqrt[n]{a_k x^k + \dots + a_0} &= \sqrt[n]{\frac{a_k}{y^k} + \dots + a_0} = \sqrt[n]{\frac{a_k + a_{k-1}y + \dots + a_0 y^k}{y^k}} = \\
\frac{\sqrt[n]{a_k + a_{k-1}y + \dots + a_0 y^k}}{y^{\frac{k}{n}}} &= \frac{\sqrt[n]{a_k}}{y^{\frac{k}{n}}} \cdot \frac{\sqrt[n]{1 + \frac{a_{k-1}}{a_k}y + \dots + \frac{a_0}{a_k}y^k - 1 + 1}}{\frac{a_{k-1}}{a_k}y + \dots + \frac{a_0}{a_k}y^k} \cdot \left(\frac{a_{k-1}}{a_k}y + \dots + \frac{a_0}{a_k}y^k \right) = \\
\frac{\sqrt[n]{a_k}}{y^{\frac{k}{n}}} &\cdot \left[\frac{\sqrt[n]{1 + \frac{a_{k-1}}{a_k}y + \dots + \frac{a_0}{a_k}y^k - 1}}{\frac{a_{k-1}}{a_k}y + \dots + \frac{a_0}{a_k}y^k} \cdot \left(\frac{a_{k-1}}{a_k}y + \dots + \frac{a_0}{a_k}y^k \right) + 1 \right] \\
\lim_{y \rightarrow 0} \left[\frac{\sqrt[n]{1 + \frac{a_{k-1}}{a_k}y + \dots + \frac{a_0}{a_k}y^k - 1}}{\frac{a_{k-1}}{a_k}y + \dots + \frac{a_0}{a_k}y^k} \right] &= \frac{1}{n} \quad , 3 \text{ מס' } n
\end{aligned}$$

(*)

באופן דומה נקבל ש-

$$\sqrt[m]{b_t x^t + \dots + b_0} = \frac{\sqrt[m]{b_t}}{y^{\frac{t}{m}}} \cdot \left[\frac{\sqrt[m]{1 + \frac{b_{t-1}}{b_t}y + \dots + \frac{b_0}{b_t}y^t - 1}}{\frac{b_{t-1}}{b_t}y + \dots + \frac{b_0}{b_t}y^t} \cdot \left(\frac{b_{t-1}}{b_t}y + \dots + \frac{b_0}{b_t}y^t \right) + 1 \right]$$

$$(**) \quad \lim_{y \rightarrow 0} \left[\frac{\sqrt[m]{1 + \frac{b_{t-1}}{b_t}y + \dots + \frac{b_0}{b_t}y^t - 1}}{\frac{b_{t-1}}{b_t}y + \dots + \frac{b_0}{b_t}y^t} \right] = \frac{1}{m} \quad \text{גם כן, } m$$

שנתון "אק" – תשס"ו – כרך י"א

לכן בהתחשב ב- (*) וב- (**), נקבל

$$\lim_{x \rightarrow \infty} F(x) = \lim_{x \rightarrow \infty} (\sqrt[n]{a_k x^k + a_{k-1} x^{k-1} + \dots + a_0} - \sqrt[m]{b_t x^t + b_{t-1} x^{t-1} + \dots + b_0}) =$$

$$\lim_{y \rightarrow 0} \left(\frac{\sqrt[n]{a_k}}{y^{\frac{k}{n}}} \cdot \left[\frac{1}{n} \cdot \left(\frac{a_{k-1}}{a_k} y + \dots + \frac{a_0}{a_k} y^k \right) + 1 \right] - \frac{\sqrt[m]{b_t}}{y^{\frac{t}{m}}} \cdot \left[\frac{1}{m} \cdot \left(\frac{b_{t-1}}{b_t} y + \dots + \frac{b_0}{b_t} y^t \right) + 1 \right] \right) =$$

$$\lim_{y \rightarrow 0} \left(\sqrt[n]{a_k} \left[y^{1-\frac{k}{n}} \left(\frac{a_{k-1}}{na_k} - \frac{b_{t-1}}{mb_t} \right) + y^{2-\frac{k}{n}} \left(\frac{a_{k-2}}{na_k} - \frac{b_{t-2}}{mb_t} \right) + \dots + y^{i-\frac{k}{n}} \left(\frac{a_{k-i}}{na_k} - \frac{b_{t-i}}{mb_t} \right) + \dots \right] \right)$$

מכאן נובע ש- :

ג' 3.1. כאשר $\frac{k}{n} < 1$, $\lim_{x \rightarrow \infty} F(x) = 0$ (כי $\lim_{y \rightarrow 0} \left(y^{i-\frac{k}{n}} \right) = 0$ עבור כל i , $1 \leq i \leq k$).

ג' 3.2. כאשר $\frac{k}{n} = 1$, $\lim_{x \rightarrow \infty} F(x) = \sqrt[n]{a_k} \left(\frac{a_{k-1}}{na_k} - \frac{b_{t-1}}{mb_t} \right)$.

ג' 3.3.

$$\lim_{x \rightarrow \infty} F(x) = \begin{cases} +\infty, & \text{אם } \frac{a_{k-1}}{na_k} > \frac{b_{t-1}}{mb_t} \\ -\infty, & \text{אם } \frac{a_{k-1}}{na_k} < \frac{b_{t-1}}{mb_t} \end{cases} \quad \text{כאשר } \frac{k}{n} > 1, \text{ נקבל}$$

נשאר להתבונן במקרה בו $\frac{a_{k-1}}{na_k} = \frac{b_{t-1}}{mb_t}$.

נסמן $j = \min \left\{ g \mid 1 \leq g \leq i-1, \frac{a_{k-g}}{na_k} - \frac{b_{t-g}}{mb_t} \neq 0 \right\}$, (***)

כאשר $i \geq \frac{k}{n} > i-1 \geq 1$, שלם, $i \leq k, i \leq t$.

$$\lim_{x \rightarrow \infty} F(x) = \begin{cases} +\infty, \frac{a_{k-g}}{na_k} > \frac{b_{t-g}}{mb_t} & \text{אם} \\ -\infty, \frac{a_{k-g}}{na_k} < \frac{b_{t-g}}{mb_t} & \text{אם} \end{cases} \quad \text{אז נקבל ש-}$$

אם $\lim_{x \rightarrow \infty} F(x) = 0$ אז j המוגדר ב- (***) לא קיים, או

דוגמה מס' 4

$$\lim_{x \rightarrow \infty} (\sqrt[15]{32x^{20} + x^{13} - 3x^9 + 3} - \sqrt[6]{4x^8 - x^5 + 4x^4 - 2x + 5})$$

$$\text{כאן } n=15, m=6, k=20, t=8 \quad \frac{k}{n} = \frac{t}{m} = \frac{4}{3} \quad (\text{מקרה ג'})$$

$$\text{ו- } \sqrt[n]{a_k} = \sqrt[m]{b_t} = \sqrt[3]{2} \quad (\text{מקרה ג' 3}), \quad \frac{k}{n} = \frac{4}{3} > 1 \quad (\text{מקרה ג' 3.3}).$$

$$\frac{a_{k-g}}{na_k} - \frac{b_{t-g}}{mb_t} = 0, \quad g=1, \quad \text{כלומר } i=2 \text{ ו- } 1 \leq g \leq 1. \quad \text{א.ז.}$$

ולכן ה- j המוגדר ע"י (***) לא קיים, והגבול הנ"ל 0.

דוגמה מס' 5

$$\lim_{x \rightarrow \infty} (\sqrt[4]{x^3 + x^2 - 1} - \sqrt[8]{x^6 + x^5 + x + 4})$$

$$\text{כאן } n=4, m=8, k=3, t=6 \quad \frac{k}{n} = \frac{t}{m} = \frac{3}{4} \quad (\text{מקרה ג'}), \quad \sqrt[n]{a_k} = \sqrt[m]{b_t} = 1 \quad (\text{מקרה ג' 3}),$$

$$\frac{k}{n} = \frac{3}{4} < 1 \quad (\text{מקרה ג' 3.1})$$

לכן הגבול הנ"ל הוא 0.

דוגמה מס' 6

$$\lim_{x \rightarrow \infty} (\sqrt[2]{4x^5 - 8x^4 + 3x^2 + 1} - \sqrt[4]{16x^{10} - 2x^9 + 5x^7 - 4x + 2})$$

$$, \quad \sqrt[n]{a_k} = \sqrt[m]{b_t} = 2 \quad (\text{מקרה ג'}), \quad \frac{k}{n} = \frac{t}{m} = \frac{5}{2}, \quad n = 2, m = 4, k = 5, t = 10$$

$$(\text{מקרה ג' 3.1}) \quad \frac{k}{n} = \frac{5}{2} > 1$$

$$\cdot \frac{1}{2} \cdot \frac{-8}{4} - \frac{1}{4} \cdot \frac{-2}{16} < 0 \quad \text{כי } \infty, \text{ והגבול הנייל הוא } \infty, \quad i=3, \quad 2 < \frac{k}{n} < 3$$

דוגמה מס' 7

$$\lim_{x \rightarrow \infty} (\sqrt[3]{32x^5 - 3x^4 + 16x + 1} - \sqrt[7]{128x^7 - 46x^6 - 2x^3 - 10})$$

$$, \quad \sqrt[n]{a_k} = \sqrt[m]{b_t} = 2 \quad (\text{מקרה ג'}), \quad \frac{k}{n} = \frac{t}{m} = 1, \quad n = 5, m = 7, k = 5, t = 7 \quad \text{כאן}$$

$$(\text{מקרה ג' 3.2}) \quad \frac{k}{n} = 1$$

$$2\left(\frac{1}{5} \cdot \frac{-3}{32} - \frac{1}{7} \cdot \frac{-46}{128}\right) = \frac{73}{1120} \quad \text{לכן הגבול הנייל שווה ל-}$$

נתבונן בגבול מפורסם אחר $\lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{x}\right)^x = e$, שגם עוזר בפתרון בעיות רבות הקשורות

לחישוב גבולות.

3. דוגמאות לשימוש בגבול $\lim_{x \rightarrow \infty} (1 + \frac{1}{x})^x = e$

דוגמה מס' 8

נחשב $\lim_{x \rightarrow \infty} (1 - \frac{1}{x})^x$.

$$\lim_{x \rightarrow \infty} (1 - \frac{1}{x})^x = \lim_{x \rightarrow \infty} \left(\frac{x-1}{x} \right)^x = \lim_{x \rightarrow \infty} \left(\frac{x}{x-1} \right)^{-x} = \lim_{x \rightarrow \infty} \left(\frac{x-1+1}{x-1} \right)^{-x} = \lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{x-1} \right)^{-x} =$$

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{x-1} \right)^{-x+1-1}$$

נסמן $y = x - 1$ ($y \rightarrow \infty$). אז נקבל

$$\lim_{x \rightarrow \infty} (1 - \frac{1}{x})^x = \lim_{y \rightarrow \infty} \left(\left(1 + \frac{1}{y} \right)^y \right)^{-1} \left(1 + \frac{1}{y} \right)^{-1} = 1/e$$

דוגמה מס' 9 [1, עמ' 138, מס' 62]

נחשב .

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(\frac{x-2}{x} \right)^{\frac{x}{4}}$$

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(\frac{x-2}{x} \right)^{\frac{x}{4}} = \lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 - \frac{2}{x} \right)^{\frac{x}{4}} = \lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 - \frac{1}{x/2} \right)^{\frac{x}{2 \cdot 2}} = \lim_{y \rightarrow \infty} \left(\left(1 - \frac{1}{y} \right)^y \right)^{\frac{1}{2}} = \frac{1}{\sqrt{e}}$$

(כאן סימנו $y = \frac{x}{2}$, $y \rightarrow \infty$).

דוגמה מס' 10

נחשב $\lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{2x^2 + 1}{x^3} \right)^{x+1}$.

שנתון "לע" – תשס"ו – כרך י"א

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{2x^2 + 1}{x^3} \right)^{x+1} = \lim_{x \rightarrow \infty} \left[\left(1 + \frac{1}{\frac{x^3}{2x^2 + 1}} \right)^{\frac{x^3}{2x^2 + 1}} \right]^{\frac{2x^2 + 1}{x^3}(x+1)}$$

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{\frac{x^3}{2x^2 + 1}} \right)^{\frac{x^3}{2x^2 + 1}} = \lim_{y \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{y} \right)^y = e$$

(כאן סימנו $y = \frac{x^3}{2x^2 + 1}$, $y \rightarrow \infty$).

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(\left(\frac{2x^2 + 1}{x^3} \right)^{x+1} \right) = \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{2x^3 + 2x^2 + x + 1}{x^3} = 2$$

לכן הגבול הנתון שווה ל- e^2 .

המקרה הכללי

4. הכללת דוגמאות מס' 1-3 מביאה לבעיית חישוב הגבול:

$$\lim_{x \rightarrow \infty} F(x) = \lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{P(x)}{Q(x)} \right)^{T(x)}$$

כאשר $P(x)$, $Q(x)$ ו- $T(x)$ הם פולינומים

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(\frac{P(x)}{Q(x)} \right) = 0$$

$$\lim_{x \rightarrow \infty} F(x) = \lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{\frac{Q(x)}{P(x)}} \right)^{T(x)} = \lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{\frac{Q(x)}{P(x)} \cdot T(x)} \right)^{\frac{Q(x)}{P(x)} \cdot T(x)}$$

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{\frac{Q(x)}{P(x)}} \right)^{\frac{Q(x)}{P(x)}} = \lim_{y \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{y} \right)^y = e, \quad \lim_{x \rightarrow \infty} \left(\frac{P(x)}{Q(x)} \right) = 0$$

מכיוון ש-

$$y = \frac{Q(x)}{P(x)}$$

$$\lim_{x \rightarrow \infty} F(x) = e^{\lim_{x \rightarrow \infty} \left(T(x) \frac{P(x)}{Q(x)} \right)}$$

לכן

דוגמה מס' 11

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{2x^2 + 1}{x^3} \right)^{x+1}$$

נתבונן שוב ב-

כאן

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(\frac{P(x)}{Q(x)} \right) = 0, \quad T(x) = x + 1, \quad Q(x) = x^3, \quad P(x) = 2x^2 + 1$$

לכן מיד נקבל, שהגבול הנ"ל שווה ל-

$$e^{\lim_{x \rightarrow \infty} \left((x+1) \cdot \frac{2x^2 + 1}{x^3} \right)} = e^2$$

דוגמה מס' 12

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(\frac{4x^7 - x^4 - 6x^3 + 3x^2 - x - 5}{4x^7 + 2x^4 - x^3 + 3x^2 - 6} \right)^{3x^3 - 2x^2 + x - 1}$$

נחשב

כאן

$$\left(\frac{4x^7 - x^4 - 6x^3 + 3x^2 - x - 5}{4x^7 + 2x^4 - x^3 + 3x^2 - 6} \right)^{3x^3 - 2x^2 + x - 1} = \left(1 + \frac{-3x^4 - 5x^3 - x + 1}{4x^7 + 2x^4 - x^3 + 3x^2 - 6} \right)^{3x^3 - 2x^2 + x - 1}$$

שנתון "על" – תשס"ו – כרך י"א

כלומר, $P(x) = -3x^4 - 5x^3 - x + 1$, $Q(x) = 4x^7 + 2x^4 - x^3 + 3x^2 - 6$ ו-

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \left(\frac{P(x)}{Q(x)} \right) = 0, \quad T(x) = 3x^3 - 2x^2 + x - 1$$

$$e^{\lim_{x \rightarrow \infty} \left(T(x) \frac{P(x)}{Q(x)} \right)} = e^{\lim_{x \rightarrow \infty} \left((3x^3 - 2x^2 + x - 1) \frac{-3x^4 - 5x^3 - x + 1}{4x^7 + 2x^4 - x^3 + 3x^2 - 6} \right)} = e^{-9/4}$$

לכן הגבול הנתון שווה ל- $e^{-9/4}$.

מראי מקומות:

1. גורן, ב' (חש"ד). **חשבון דיפרנציאלי ואינטגרלי** (4 ו-5 יחידות לימוד). הוצאת המחבר.
2. קון, ב"צ, זעפרני, ס' (1996). **חשבון דיפרנציאלי ואינטגרלי 1**. בק.

בניות הנדסיות שונות

הקדמה

בניות הנדסיות מהוות חלק חשוב בפיתוח החשיבה, ובעיקר – החשיבה המתמטית. אמנם נכון, שכבר לפני שנים הוצא הנושא של בעיות בנייה מתכנית-הלימודים המחייבת בהנדסת-המישור, אך אין בכך כדי לפגום בחשיבותן לחינוך המתמטי. בעקיפין: כל תלמיד נאלץ להמשיך ולבצע בניות הנדסיות (אמנם פשוטות), כאשר הוא משרטט ציור גאומטרי לבעיה מסוימת, שהוא מתמודד אתה במסגרת לימודי-ההנדסה, ואף בתחומים אחרים, כגון: אלגברה, חשבון דיפרנציאלי והנדסת-המרחב.

העיסוק בבניות הנדסיות שונות מהווה אתגר מרתק, המאפשר מציאת דרכים חלופיות ופתרונות בלתי-קונבנציונליים.

ברור, שמיומנות בתחום הבניות ההנדסיות (המבוססת על ידע ועל יכולת יישום משפטים) מהווה יתרון למתמודדים עם משימות בתחומים האחרים של המתמטיקה.

בעיות-בנייה מופיעות במקורות רבים, ובהם ספרי-לימוד ומאמרים (1-3). מעניין להכיר למורים, לפרחי-הוראה ולתלמידים – בעיות-בנייה מיוחדות ובעיות, שבהן אמצעי הבנייה מוגבלים, כגון: שימוש בסרגל חסר שנתות בלבד (ללא מחוגה) או שימוש במחוגה בלבד ללא סרגל (4,5).

במאמר תוצגנה מספר בניות ייחודיות, וביניהן חלוקת-זוויות מסוימת לחלקים שווים, חלוקת-קטע לחלקים שווים, וזאת – באופנים ובאמצעים לא מוכרים.

תאריכים ומילות מפתח: בניות הנדסיות, חלוקת זווית וקטע.

א. חלוקת זווית על-ידי סרגל ומחוגה למספר חלקים שווי-זווית כמספר המעלות שלה

חלוקת זווית לשתי זוויות שוות (חציית-זווית) היא בנייה פשוטה, הנכללת בקבוצת בניית הנקראת "בניות-יסוד". לקבוצה זו שייכות הבניות: בניית אנך אמצעי לקטע, חציית קטע, הורדת אנך מנקודה לקטע, העתקת זווית.

חלוקת זווית למספר מסוים של חלקים שווים – איננה ניתנת לביצוע על-ידי סרגל ומחוגה עבור כל זווית.

זווית כלשהי ניתן לחלק ל-2, 4, 8, 16 וכו' חלקים – על-ידי חציית הזווית והמשך חציית החלקים שהתקבלו. ניתן לבצע חלוקת זווית של 90° לשלושה חלקים שווים (של 30°), מכיוון שאפשר לחסר ממנה זווית של 60° (הנמצאת במשולש שווה-צלעות). כך גם לגבי זווית של 45° , שניתן לחסר ממנה זווית של 30° (הנמצאת במשולש ישר-זווית, שניצבו הוא מחצית היתר).

מצד אחד, ידוע, שחלוקת זווית כלשהי לשלושה חלקים היא בלתי-אפשרית.

מצד שני, חלוקת זווית של 90° ל-5 חלקים שווים היא אפשרית, אך מותנית בכך שנתונה אחת מהזוויות הבאות: $3^\circ, 6^\circ, 9^\circ, 12^\circ$, או בצורה כללית: כשנתונה זווית של $3^\circ \cdot n$, כאשר n מספר טבעי שאינו כפולה של 5 (למה? – השאלה מופנית לקורא).

חלוקה מעניינת במיוחד היא חלוקת זווית למספר חלקים שווי-זווית – כמספר המעלות שלה (בתנאי שהוא מספר שלם), הניתנת לביצוע עבור מספר גדול של זוויות, שערכיהן – מספרים ראשוניים. בחלוקה כזאת מתקבלת זווית של 1° , שניתן בעזרתה לבנות כל זווית בעלת מספר שלם של מעלות ולחלקה למספר חלקים שווים, בתנאי שכל חלק הוא בעל זווית של מספר שלם של מעלות.

נציג בהמשך את חלוקת הזוויות 37° ו- 19° למספר חלקים שווים – כמספר המעלות של כל אחת מהן, וכמבוא לכך, נביא דוגמאות לבניית זוויות מסוימות בעזרת זוויות נתונות ופעולות חשבון פשוטות.

אם נחלק זווית של 17^0 ל-17 חלקים שווים, שכל אחד מהם הוא בעל זווית של 1^0 , ניתן לקבל את כל אחת מהזוויות מ- 1^0 , 2^0 וכו' עד (כולל) 17^0 . לאחר מכן, נשכפל את כל אחת מהזוויות – כמספר הפעמים הדרוש, ונצטרף לשכפול את הזווית הדרושה להשלמה. הפעולה דומה לבעיית חשבון, המוכרת לתלמידים, השולטים בארבע פעולות חשבון. נציג את הבעיה כדלקמן:

נתון מספר בלתי-מוגבל של כל אחת מהספרות הבאות: 2, 5 ו-6.

יש להגיע למספר 21 בעזרת פעולות של כפל, חיבור, חיסור, חלוקה ל-2, ואף ניתן להשתמש בסוגריים.

להלן כמה מהאפשרויות הרבות:

$$3 \times (5 + 6), 3 \times (6 + 5) - (2), 8 \times (2) + 5, ((6 : 2) \times (5 + 2)) \\ 3 \times ((5 + 2)), 3 \times ((2 + 6) - (5 - 2)), 4 \times (6 - (5 - 2))$$

ניתן, למשל, לקבל זווית של 53^0 – במספר רב של דרכים, אם, למשל, נתונות הזוויות: $5^0, 7^0, 12^0, 17^0$.

להלן אפשרויות אחדות:

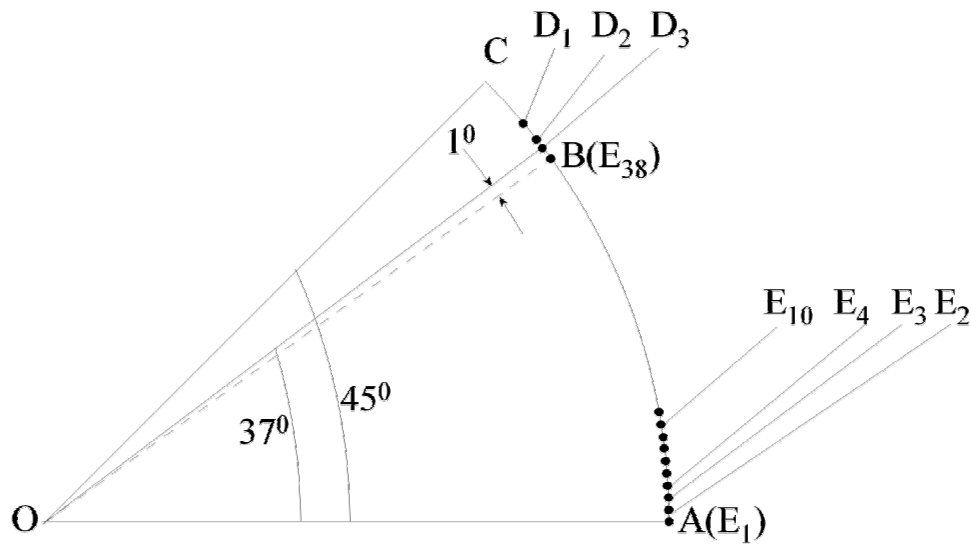
$$3 \times 17^0 + 7^0 - 5^0, 4 \times 12^0 + 5^0, 9 \times 7^0 - 2 \times 5^0$$

1. תיאור חלוקת זווית של 37^0 ל-37 חלקים בני 1^0 .

ביצוע החלוקה מבוסס על כך שפרט לזווית הנתונה של 37^0 , זמינות לצורכי החלוקה גם זוויות של $30^0, 45^0, 60^0$ ו- 90^0 (שהרי על-ידי בניות פשוטות – ניתן לקבל זוויות אלו).

עקרון הבנייה: בניית זווית בת 8^0 (על-ידי החסרת זווית של 37^0 מזווית של 45^0) וחצייתה לשתיים-שלוש פעמים.

הנקודות A, B ו-C נמצאות על קשת מעגל, שמרכזו O, וממילא- $\angle BOA = 37^0$ ו- $\angle COA = 45^0$, כנראה בציור מס' 1.



ציור מס' 1

הזווית $\angle COB$ היא ההפרש בין שתי הזוויות, וערכה 8^0 .
 נחצה, את הזווית הזאת ל-2. את אחד החלקים (זווית של 4^0) שוב נחצה ל-2. את אחד החלקים שהתקבלו, שוב נחצה, ואז מתקבלת זווית של 2^0 , אשר חוצים אותה, ואז מתקבלת זווית של 1^0 .

נקודות חלוקת הזווית סומנו ב- D_1, D_2 ו- D_3 (לפי סדר קבלתן).
 הזווית $\angle D_3OB$ היא בת 1^0 . את הקשת המתאימה לזווית $\widehat{D_3B}$ נעתיק 37 פעם החל מהנקודה A בכיוון הפוך לתנועת מחוגי השעון. מתקבלות 38 נקודות מסומנות ב- E_1 (הנקודה A), E_2, E_3 וכו' – עד לנקודה E_{38} (הנקודה B) בהתאמה: $\angle E_2OE_1 = 1^0$, $\angle E_3OE_1 = 2^0$, $\angle E_9OE_1 = 8^0$, וכו'.

הערות:

1. בלי לחלק את הזווית ל-37 חלקים שווים – נוכל להחסיר ממנה זווית של 30^0 ולקבל זווית של 7^0 . מכאן ניתן לקבל כל זווית, שהיא כפולה של 7^0 ($14^0, 21^0, 28^0$ וכו').

2. שכפול חמש פעמים של הזווית 37^0 יוצר זווית של 185^0 , והחסרת זווית של 180^0 ממנה – נותנת זווית של 5^0 . בעזרת זווית זו ניתן לקבל כל זווית, שהיא כפולה שלמה שלה ($10^0, 15^0, 20^0$ וכו').

3. צירוף כלשהו של כפולות 5^0 ו- 7^0 נותן זווית נוספות, כגון: $3 \times 5^0 + 4 \times 7^0 = 43^0$

2. תיאור חלוקת-זווית של 19^0 ל-19 חלקים בני 1^0 .

תיאור א':

עקרון הבנייה: בניית זווית.

נבנה זווית 19^0 , 19 פעמים, ונקבל זווית " 361^0 ".

נתונה הזווית $\angle BOA = 19^0$, ויש לחלק אותה ל-19 חלקים שווים.

נפתח את המחוגה ברדיוס כלשהו R (ככל שהרדיוס גדול יותר – כן ניתן להגיע לדיוק רב יותר בבנייה).

נחוג מעגל, שמרכזו O – כנראה בציר מס' 2.

המעגל חותך את שוקי הזווית בנקודות D_1 ו- D_2 .



– 252 –

על הקשת $\widehat{D_1 D_2}$ החל מהנקודה D_1 (בכיוון המנוגד למחוגי השעון) – נסמן 20 נקודות E_2, E_1 ו- E_3 כזו, שהמרחק ביניהן $D_1 D_{20}$ (הנקודה E_1 מתלכדת עם הנקודה D_1, D_{20} עם E_2 , ו- E_{20} עם הנקודה D_2).

את הנקודות E_2, E_3 וכו' עד E_{19} נחבר בקווים ישרים עם מרכז המעגל O (קדקוד הזווית הנתונה), וכך נחלק את הזווית ל-19 חלקים שווים, שכל אחד הוא בגודל של 1.0° .

תוצרי-לוואי:

התקבלו זווית של 3^0 ($60^0 - 3 \times 19^0$) וזווית של 5^0 ($90^0 - 5 \times 19^0$) – כנראה בציור מס' 2. כמו-כן ניתן לקבל, באופן דומה, את הזווית של 13^0 באופנים הבאים:

$$7 \times 19^0 - 120^0, \quad 2 \times 5^0 + 3^0$$

תיאור ב':

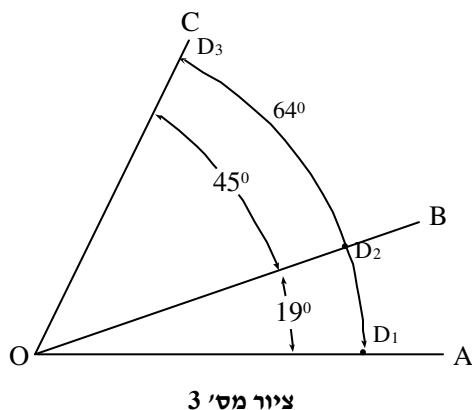
עקרון הבנייה:

הוספת 45^0 לזווית הנתונה וחלוקת זווית הסכום.

בדרך דומה לזו, שהוצגה בתיאור א' – נוכל להוסיף לזווית $\angle BOA = 19^\circ$ את הזווית $\angle COB = 45^\circ$. הזווית שהתקבלה $\angle COA$ היא בת 64° (כנראה בציור מס' 3).

את הזווית הזאת נחצה מספר פעמים $16^0, \dots$
 $32^0, 64^0$, עד שתקבל זווית של 1^0 , שבאמצעות

הקשת שלה – ניתן לחלק את הזווית הנתונה ל-19 חלקים שווים.



הערות:

1. מזווית של 45° ניתן להחסיר זווית של 19° (הזווית הנתונה) ולקבל זווית של 26° , שעל-ידי חצייתה מקבלים זווית של 13° .
2. מזווית של 45° ניתן להחסיר פעמיים זווית של 19° ולקבל זווית של 7° .
3. מזווית של 13° ו- 7° ניתן לקבל על-ידי החיסור שלהן – זווית של 6° , שעל-ידי חצייתה מקבלים זווית של 3° .
4. בשיטה הנ"ל ניתן להשתמש לחלוקת כל זווית, שערכה מספר ראשוני החל מ- 7° .

3. בניית זווית של 18° וחלוקתה ל-6 חלקים שווים**ניתוח הבנייה**

נתון משולש $\triangle ABC$, שזווית הראש שלו 36° , ואורך בסיסו a , כנראה בציור מס' 4.

כשנעביר את BD – חוצה זווית הבסיס – נקבל שני משולשים ש"ש; $(BD = BC)\triangle BDC$ ו- $(DB = DA)\triangle DAB$, ולפיכך, $CB = BD = DA = a$.

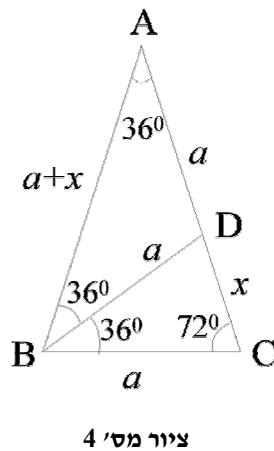
נסמן $CD = x$, ולפי משפט חוצה הזווית מקבלים:

$$\frac{a+x}{a} = \frac{a}{x} \Rightarrow x^2 + ax - a^2 = 0 \Rightarrow x = \frac{1}{2}a(\sqrt{5} - 1)$$

$$AB = a + x = \frac{1}{2}a(\sqrt{5} + 1) \text{ מכאן – אורך שוק המשולש:}$$

תיאור הבנייה

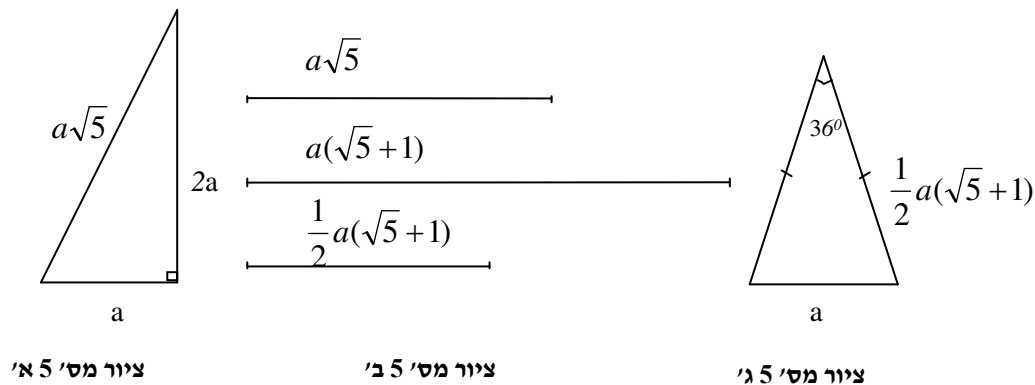
שלב א': נבנה משולש ישר זווית, שאורכי – ניצביו a ו- $2a$, כנראה בציור מס' 5 א'. אורך יתר המשולש $a\sqrt{5}$.



ציור מס' 4

שלב ב': לקטע $a\sqrt{5}$ נוסיף את הקטע a , ואת הקטע שמתקבל נחצה – כנראה בציור מס' 5 ב'.

שלב ג': נבנה משולש ש"ש, שאורך בסיסו a ואורך שוקיו $\frac{1}{2}a(\sqrt{5}+1)$, כנראה בציור מס' 5 ג'. למשולש שהתקבל יש זווית ראש של 36° , כפי שתואר בניתוח הבנייה.



תיאור חלוקת זווית של 18° ל-6 חלקים שווים

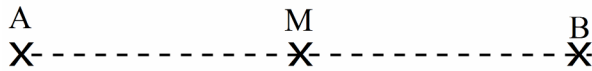
נחצה את זווית ראשו של המשולש שהתקבל (בת 36°), ואז נתקבל זווית של 18° . נבצע פעולת חיבור וחיסור של זוויות ידועות $45^\circ - (18^\circ + 30^\circ)$, ונתקבל זווית של 3° , שבעזרתה נחלק את הזווית של 18° ל-6 חלקים שווים.

הערה: קבלת זווית של 36° מאפשרת לקבל זווית של 108° (על-ידי שכפול הזווית), שבעזרתה ניתן לבנות מחומש משוכלל, שזוהי הזווית הפנימית שלו.

ב. מציאת נקודת האמצע של קטע ישר, המחבר שתי נקודות נתונות:

1. בעזרת מחוגה וסרגל 2. בעזרת מחוגה בלבד

נתונות הנקודות A ו-B. מצא את הנקודה M, המחלקת את הישר, המחבר את שתי הנקודות לשני קטעים שווים, בלי שנתון הישר AB.

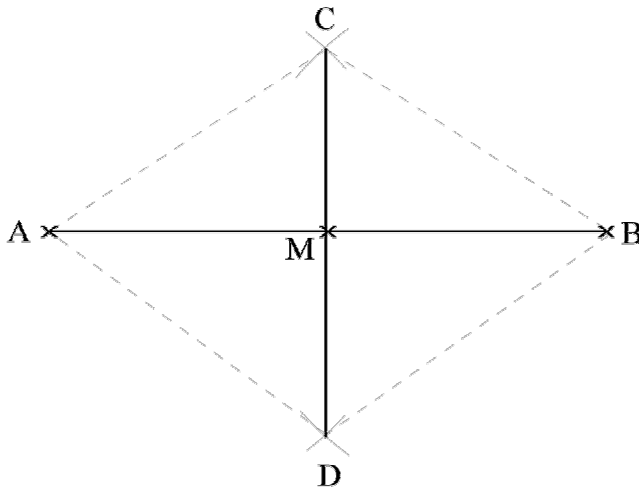


1. בעזרת מחוגה וסרגל

דרך א' –

הבנייה באמצעות כלים אלו – נחשבת כבנייה יסודית, המהווה בסיס לבניות רבות, שביניהן בניות מורכבות וקשות.

שלב ביצוע:



ציור מס' 6

* בעזרת עיפרון וסרגל נשרטט את הישר, המחבר את נקודות A ו-B (ציור מס' 6).

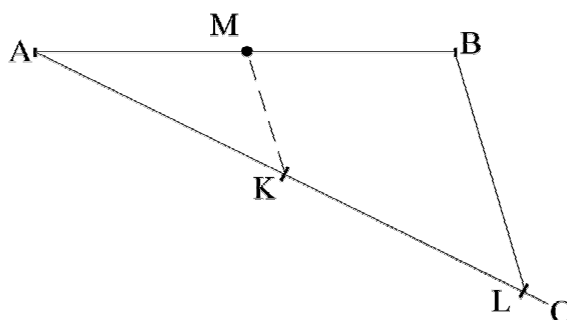
* מהנקודות A ו-B נחוג קשתות שוות ברדיוס, הגדול ממחצית המרחק AB. הקשתות נחתכות בנקודות C ו-D.

* בעזרת עיפרון וסרגל נשרטט את הישר CD, החותך את הישר AB בנקודה M. הנקודה M היא נקודת האמצע של הישר AB.

הוכחה:

המרובע ACBD הוא מעוין, וכידוע, אלכסוני-המעוין חוצים זה את זה.

דרך ב' –



ציור מס' 7

(שימוש במשפט תלס).

מנקודה A נבנה קרן AC, השונה מהקרן AB. על הקרן AC נחוג ברדיוס שרירותי (כלשהו) 2 קשתות שוות מרחק – החל מהנקודה A ; $AK=KL$, כנראה בציור מס' 7.

בעזרת סרגל נחבר את הנקודות B ו-L.

בעזרת סרגל ומחוגה נעביר דרך הנקודה K ישר, המקביל ל-BL (בנייה בפני עצמה). הישר המקביל חותך את הקטע AB בנקודה M, שהיא הנקודה המבוקשת (ההוכחה היא, למעשה, משפט תלס).

הערה: באותה דרך אפשר לחלק קטע נתון ל-n חלקים שווים (n – מספר טבעי).

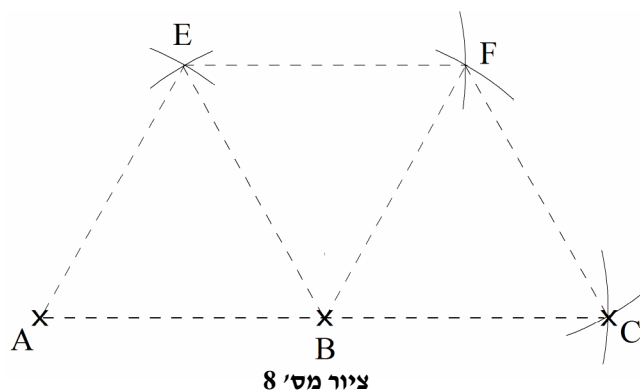
2. בעזרת מחוגה בלבד

ביצוע הבנייה מורכב משני שלבים:

שלב א' –

הכפלת הקטע AB

ביצוע



ציור מס' 8

* מהנקודות A ו-B נחוג קשתות ברדיוס AB. הקשתות נחתכות בנקודה E (ציור מס' 8).

* מהנקודות B ו-E נחוג קשתות ברדיוס AB. הקשתות נחתכות בנקודה F.

* מהנקודות B ו-F נחוג קשתות, הנחתכות בנקודה C. הנקודה C נמצאת על המשך AB באופן ש- $AB=BC$.

הוכחת הבנייה בשלב א'

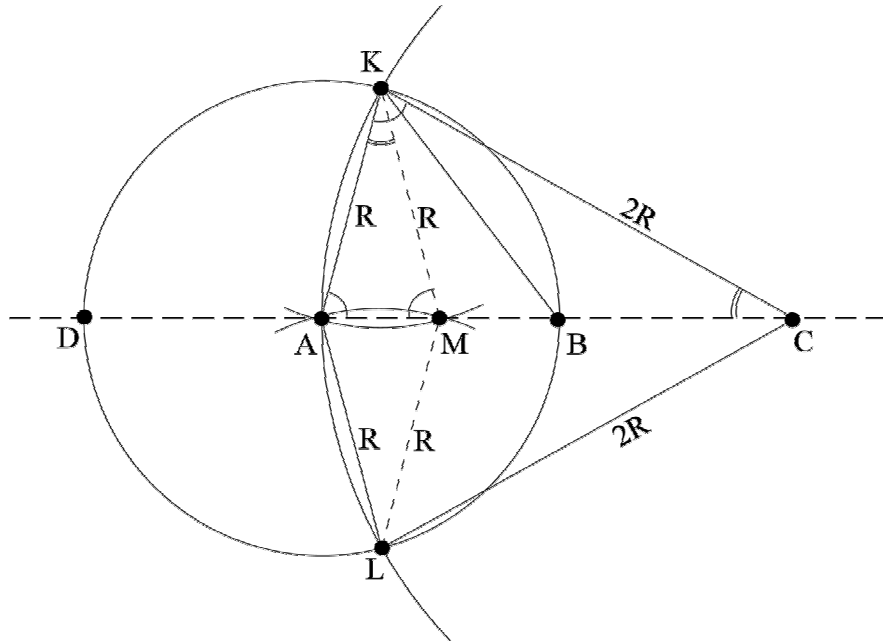
שלושת המשולשים; AEB, BEF ו-BFC הם ש"צ, משום שנבנו על-ידי קשתות ברדיוס R=AB. לכן $\angle ABC = 3 \cdot 60^\circ = 180^\circ$.

שלב ב' – מציאת נקודת האמצע של הקטע AB

- * מהנקודה A נחוג מעגל ברדיוס R=AB (ציור מס' 9).
 - * מהנקודה C נחוג מעגל ברדיוס $2R=2AB$. המעגלים נחתכים בנקודות K ו-L.
 - * מהנקודות K ו-L נחוג קשתות ברדיוס R=AB. שתי הקשתות נחתכות בנקודות A ו-M.
- הנקודה M היא אמצע הקטע AB.

הוכחת הבנייה בשלב ב' :

משולש KAM הוא ש"ש ($KA=KM = R=AB$).



ציור מס' 9

משולש CKA הוא ש"ש (CK=CA=2R=2AB).

זווית KAM היא זווית- הבסיס בכל אחד משני המשולשים ש"ש הנ"ל.

$$\Delta CKA \approx \Delta KAM, \text{ מכאן,}$$

יחס הצלעות (השוק לבסיס) במשולש CKA הוא 2. לכן גם יחס הצלעות המתאימות

במשולש KAM הוא 2.

היות ו- $KA=R=AB$, לכן $AM = \frac{R}{2}$, כלומר הנקודה M היא אמצע הקטע AB שאורכו R.

הערה: באותו אופן ניתן למצוא נקודת חלוקת קטע ל- $\frac{1}{3}$ ול- $\frac{2}{3}$, וזאת – על-ידי כך

שבתחילה נמצא את הנקודה E, הנמצאת מימין לנקודה C על המשך הקטע AB באופן ש –
 $R=3AB=AE$ (המרחק מ-E ל-A). מעגל זה חותך את המעגל שבמרכזו B-A (כנראה בציור מס' 9) בנקודות K' ו-L' חדשות. מהנקודות החדשות נחוג קשתות ברדיוס $R=AB$, ואז

מתקבלת הנקודה החדשה M' באופן ש- $AM' = \frac{1}{3} AB$.

סיכום

הוצגה שיטה פשוטה לחלוקת זווית למספר חלקים שווי-זווית כמספר המעלות שלה, וזאת – על-ידי שימוש בסרגל ובמחוגה.

השיטה מתאימה לזוויות, שערכיהן מספרים ראשוניים החל מ- 7^0 . מובן, שגם זוויות, שהן כפולה של 2^n בזוויות הנ"ל – ניתן לחלק לחלקים שווים.

פרט לזווית הנתונה שיש לחלק, עומדות לסיוע זוויות המתקבלות בקלות: $15^0, 30^0, 45^0, 60^0$ ועוד.

חלוקת הזווית מאפשרת לבנות כל זווית אחרת.

לסיום, הוצגה בנייה לחציית קטע, שרק קצותיו נתונים, על-ידי שימוש במחוגה בלבד – בשינוי מהבנייה המקובלת, המחייבת שימוש במחוגה ובסרגל.

מראי מקומות

1. גורן, ב' (1988). **גיאומטריה של המישור**, פרקים 7 ו-12, תל-אביב, מישלב.
2. A.S. Samogorhuriskii (1961). *The Ruler in Geometrical Constructions*. Oxford, Pergamon Press.
3. אוקסמן ל', סטופל, מ' (תשנ"ח). עוד על בניות הנדסיות ייחודיות, **שאנן, ד', שנתון המכללה הדתית לחינוך**. חיפה.
4. סטופל מ', אוקסמן, ו' (1996). בניות גיאומטריות על-ידי סרגל בלבד, **על"ה, 18**.
5. סטופל מ', אוקסמן, ו' (תשנ"ו). בניות הנדסיות ככלי לפיתוח החשיבה והיצירתיות, **שאנן, ב', שנתון המכללה הדתית לחינוך**, חיפה.

האם אפשר להחזיר את הספר לבית הספר?

האם אפשר להחזיר את הסיפור והספר אל בית הספר?

הסוגיה: מדוע ילדים של היום אינם קוראים – אינה יורדת מסדר היום הציבורי במדינת ישראל.

לקריאת ספרים יש השפעה גדולה על התפתחותו של האדם הקורא (לוי, 2002). הצניחה האדירה בהישגי הקריאה במבחני-קריאה ארציים ובינלאומיים (מבחני משוב, 1996), הפער העצום בהישגי הקריאה של ילדים ממיצבים נמוכים, הדלות הלשונית והפגיעה באושיות השפה העברית – כל אלה מביכים אנשי מחקר וגורמים להם לנסות ולהבין, כיצד התדרדר מצב הקריאה של ילדינו, ומה ניתן לעשות על-מנת לקדמו (לוי א' 2002). דאגה זו למצב הקריאה של הילדים קיימת בארץ ובעולם כולו. כיום רמת האוריינות, הנדרשת, כדי שאדם יסתדר ב"כפר הגלובלי הקטן", הבנוי על אוטוסטרדות-מידע מהירות – גבוהה לאין שיעור מזו שנוקק לה האדם לפני 50 שנה. יחד עם זאת, רמת הידע האורייני – פוחתת, ואילו רמת האוריינות הנדרשת לחיי יום-יום – עולה. תכנית הלימודים של החינוך הלשוני בביה"ס היסודי (2003) מציבה הנחות-יסוד על ההתפתחות הלשונית של ילדים, שעיקרן: רכישת שפת האם מתבססת על כשירות מולדת; הילדים מגיעים אל ביה"ס, כשבאמתחתם ידע רב על אודות השפה הכתובה והדבורה; ידע זה נרכש בסיטואציות-למידה מכוונות, וכן – בהזדמנויות לא מכוונות בבית ובביה"ס. מטרת-העל של התכנית היא לטפח אדם אורייני, השולט בעברית תקינה, המסוגל להבין טקסטים.

תאריכים: קריאת ספרים, אוריינות, מחקר חינוכי.

מילות מפתח: אהבת קריאה, כמות קריאה, איכות קריאה, קריאת גילוי, קריאה בדיאלוג, סכמת שיח סיפורית

כל תלמיד ותלמידה "יהיו קוראים חובבי ספר הנהנים מטקסטים ספרותיים ומתורגמים" (עמ' 11).

הסיפור הוא רכיב מרכזי בתכנית החדשה לחינוך לשוני, ולא במקרה.

תרומתו של סיפור וספר להתפתחות האדם – מרכזית ביותר:

נפתח בסקירת ספרות על אודות תרומת הסיפור והספר למאזין ולקורא; נפרט את תכנית ההתערבות והשיקולים לבחירתה; נתאר את המחקר – שיטה, הליך, צינור ומצאים, ונסכם בדיון ובהשתמעויות לעתיד.

1. סקירת ספרות

א. תרומת הסיפור והספר למאזין ולקורא

"The Brain is a Story Seeking, Story Creating Instrument" (Smith, 1990 p. 6).

יצירת הסיפור עניינה חוקרים מתחומי דעת שונים:

בלשנים התעניינו ביצירת הסיפור – מבחינת התפתחות השפה (Berman, 1997);

פסיכולוגים התעניינו בפיתוח הקוגניטיבי (Bruner, 1991; Zilber, 1998) והרגשי, בפיתוח יכולת החיברות, הבאה לידי ביטוי בסיפור (Witt 2000);

אנתרופולוגים חקרו את סיפורי הילדים – מנקודת מבט של חקר התרבות והפולקלור (Ochs & Capps, 1996);

סוציולוגים ניסו לעמוד על הסיפור-מנקודת מבט חברתית (Gee, 1992);

אנשי חינוך השתמשו בסיפורי הילדים – ככלי לאבחון, לטיפול ולשיפור יכולותיהם בתחומי החשיבה, השפה והחברה (Bukowiecki & McMackin, 1999).

תרומתו של הספר לילד – חשובה מהיבטים רבים.

נסקור כאן רק את ההיבטים החשובים ביותר, אשר בהם יצא הילד נשכר מעיסוק יומיומי בספר.

א1. סכמת שיח סיפורית של ילדים

A Story – The Central Function on instance of the human mind (Rosen, 1993 p. 8).

הסיפור הוא פעולה אנושית, הקיימת בכל תרבות (אלבז-לוביש, 2001).

מגיל צעיר יודעים בני אותה תרבות לתמרן ביכולת לבנות סכמת-שיח סיפורית בצורה יצירתית (Sutton-Smith, 1995).

האופן, שהילד בוחר בו לספר את הסיפור – יכול ללמדנו לא רק על לשונו של הילד, אלא, גם על הייצוגים המנטליים שלו הן ברמה של זכירת סכמה והן ברמה של יצירת סכמה זו. התפתחות הסכמה כוללת, מחד גיסא – התפתחות קוגניטיבית, ומאידך גיסא – התפתחות של מבנים לשוניים מורכבים (Bruner, 1990 ; Karmiloff-Smith, 1992).

מחקרים, שעסקו בסיפורים שמספרים ילדים, מצאו, שבגיל צעיר מאוד מסוגלים ילדים צעירים ליצור סכמת סיפור (גינצבורג, 1992 ; סנדבק, 1992 ; Stein & Glenn Applebee, 1978 ; 1979).

קיימות עדויות, שכבר בגיל שנתיים מסוגל הפעוט לספר סיפור.

Berman מצאה, שגם ילדים בני 3-4 הצליחו להפיק סיפורים מובנים – מרצף (סיפור הצפודע – (Berman & Slobin, 1994).

יכולת זו מתפתחת במהירות גם מההיבט הקוגניטיבי תוך בנייה הדרגתית של סכמות ותסריטים, גם מההיבט הלשוני, המתבטא בשיפור היכולת הלשונית להביע מחשבות, ובמקביל – גם מההיבט החברתי, אשר בו הילד בונה את סכמת-השיח הסיפורית, כשבתחילה הוא עושה זאת בדרך חיקוי ושינוי על-פי משוב מהסביבה.

סכמת השיח הסיפורית קלה לילדים הצעירים, כיוון שהיא סכמה "סגורה", אשר בה המבנה ידוע וברור, ולכן מרחב התמרון הנדרש מהמספר/מאזין הוא מינימלי (Sutton-Smith, 1995). סכמה "סגורה" זו עוזרת לילד לארגן את החיים ולהביןם (Bruner, 1991). בעת העיסוק בסיפור – הילד נע מעצמו לעולם של פעולות, ומשם – למסע אל מחשבותיו ורגשותיו (Goodwin, 1996).

Bruner (1991) מביא את סיפורה של אמילי בת שנה ו-8 חודשים המספרת סיפור, המוכר לה מעולמה האישי, וכיצד היא מתמודדת במקרים של חריגה מהסדר הרגיל (פערים קוגניטיביים ולשוניים כאחת) – באמצעות מבנה הסיפור המוכר לה.

פלד (2001) מביאה דיווח של ילדה בת עשר בקרית-שמונה לאחר נפילת הקטיושות, שאמרה: "אני לא יכולה להסביר את זה, כי זה לא כמו שום דבר שאני מכירה".

דבריה של הילדה מאמתים את טענותיה של קרמילוף-סמית', שיכולתו של הילד לספר סיפור – מצביעה על הייצוגים המנטליים במוחו (Karmiloff-Smith, 1992). במקרה זה – אין ל"ילדת הקטיושות" כל ייצוג מנטלי בדבר הסיטואציה החדשה שנחשפה לה.

המבנה המוכר: "פעם הייתה ילדה – וקרה לה משהו – והיא פעלה לתקן משהו זה – והכל שב אל מקומו בשלום" – עוזר לילד ליצור ולייצב את אותה סכמת-שיח סיפורית כבר מגיל צעיר. משפט הפתיחה האופייני לשפת הספר, השימוש בזמן עבר, הצגת האירוע, המשבש את התסריט הקבוע הקיים במוח, והסיום הם הלבנים של בנין סכמת-השיח הסיפורית.

Applebee (1978) חקר ילדים בני 2.5, ומצא, שיכולת זו מתפתחת בשלבים, ושכבר מגיל זה יופיעו לפחות שניים מהמרכיבים הנ"ל בסיפור. זכורה לנו טענתו של Labov (1972), ששני אירועים, שיש ביניהם יחסי סיבתיות, מהווים סיפור, ולכן נוכל לטעון, שכבר בגיל שנתיים וששה חודשים מסוגל ילד ליצור סיפור.

ומה קורה בגיל בית ספר?

תכנית הלימודים בחינוך לשוני מבוסס-סטנדרטים (2003) מחשיבה מאוד את פיתוח יכולתם של התלמידים ליצור, להשביח ולהעשיר את סכמת השיח הסיפורית שלהם:

"להתנסות בסוגות סיפוריות בביה"ס – מספר תפקידים משולבים: היא חושפת את התלמידים לסיפורים בעלי מבנים שונים – במגוון רחב של תת-סוגות נרטיביות, והיא מאפשרת להם לשכלל את יכולתם לבנות טקסטים סיפוריים בעל-פה ובכתב. ההתנסות הסיפורית גם מפגישה את התלמידים עם עולם תרבותי שמסביבם ועם עולמות רחוקים וסוללת את הדרך לשותפותם העתידית המלאה בעולמות אלו" (תכנית לימודים בחינוך לשוני, עמ' 41).

א2. מסרים לאומיים, ערכים תרבותיים ואמנותיים

כוחו של הסיפור מתבטא בהיבט הפילוסופי-אידאי, אשר מועברים בו ערכים, מסרים לאומיים של החברה שהוא חי בה (לדוגמה: קיבוץ גלויות), מסרים תרבותיים וערכיים (לדוגמה: מנהגים ודמויות מופת) ומסרים כלל-אנושיים (לדוגמה: צדק ויושר, גמילות-חסדים, חמלה ורחמים).

כוחו של הסיפור מתבטא אף בהיבט החינוכי-פסיכולוגי :
מתבטאים בו צרכיו הנפשיים של הילד בגישור בין צורך בהשתייכות חברתית לבין קשיים לנהוג לפי נורמות מקובלות ;
בגישור בין צורך בביטחון ובאהבה ובין החרדה שבהיעדרם ;
בגישור בין הגילוי האישי-אינטימי לבין הפנייה אל החברתי, לאומי, כלל-אנושי.
כוחו של הסיפור מתבטא גם בהיבט הספרותי-אמנותי, אשר בו מעמידים במרכז את ה"כאן ועכשיו" בחיי הילד.
כוחו של הסיפור מתבטא גם במתן אפשרות לגיטימית לערוך משחקי "כאילו" בתוך המציאות הספרותית, שהוא נכנס אליה.
זוהי, בעצם, דרך לעצב מציאות קשה בדרך מעודנת, המאפשרת צמיחה והתפתחות.
באמצעות החשיפה לספרים נחשף הילד באופן עקיף לא רק לערכים תרבותיים, חברתיים ומוסריים, אלא גם לספרות הקלסית האוניברסלית – במקביל לספרות הלאומית שלו.
חשיפה זו יוצרת הן תשתית למטען תרבותי יהודי-ישראלי והן תשתית למטען תרבותי אוניברסלי.
החשיפה לספר מאפשרת חשיפה לאמצעים אמנותיים שונים ולאמצעי ביטוי אלטרנטיביים.

א.3. מודעות לדפוס – מבנה ספר

כוחו של הספר מתבטא בהיבט אורייני, אשר בו הילד מפתח אט-אט "מודעות לדפוס".
המושג "מודעות לדפוס" (Clay, 1991), הוא מושג כוללני, המכיל בתוכו הרבה מעבר לגילוי העצמי על קשר אות וצליל. יש להדגיש, שבמעבר מהשפה הדבורה לכתובה – לומד הילד להתייחס להיבטים רבים נוספים על אודות מערכת-הכתב. ילדים שונים זה מזה בהבנה פנימית של מאפייני השפה הכתובה (Cox, Fang & Otto, 1997).
כל ילד נמצא במקום כלשהו "ברצף ההתפתחותי" של מציאת משמעות הכתוב. הוא מפתח את ידיעותיו ואת תגליותיו ומגיע ל"המשגת הכתוב בספר" (זיילר ותובל, 1995).
כתוצאה מחשיפה לספרים הוא מפתח התנהגויות-קריאה האופייניות לספר.

Bruner (1986) טוען, שבניגוד לאוריינות סביבתית, הקשורה ל"כאן ועכשיו" – אוריינות-הספר דורשת, למעשה, התנתקות מ"כאן ועכשיו" והפלגה לעולמות אחרים, כלומר עיסוק בספר מכניס כללי-משחק אחרים.

Clay (1979) בנתה כלי להערכת מקומו של הילד על אותו "רצף התפתחותי" וכינתה אותו "Concepts About Print".

בישראל פותחו שני כלים דיאגנוסטיים: האחד – של שתיל (2002), והאחר – של זיילר ותובל (1995). כלי-הערכה אלה מבוססים על הכלי הראשוני של Clay, והם מיועדים לבדוק את ההיכרות של ילדים בראשית כיתה א' עם מושגי הדפוס, כפי שהם מוצגים בספר. ילד החשוף לספר לומד תוך האזנה או דפדוף את העקרונות, אשר הספר בנוי לפיו:

הילד מפתח הבנות על אודות מבנה ספר;

הוא מבין את עקרון הכיווניות: כיוון כתיבה, כיוון דפדוף, רצף, קישור בין הכתוב לתמונה, אלמנטים מבניים של הספר, כגון דף כריכה, שם ספר, איור, שם מחבר, שם מאייר או סימון סוף לספר.

על-פי רוב, ידע זה אינו נלמד בגן או בבית ספר בצורה שיטתית ומסודרת, אלא הלומד "מגלה" אותו כתוצאה מעיסוק בספר.

קיימות עדויות מחקריות, שחשכים בהתנסות עם ספר וברכישת ידע זה על אודות מבנה ספר – עלולים לגרום לקושי בקריאה ובכתיבה (זיילר ותובל, 1995).

חשיפת הילדים לספרים תתרום לא רק לבניית סכמת-שיח סיפורית, אלא אף לפיתוח מודעות לדפוס.

א.4. שפה כתובה לעומת שפה דבורה

תרומת הספר לילד מתבטאת בתחומים אורייניים רבים.

אחד התחומים המרכזיים בכך מתבטא בפיתוח יכולת לשונית:

חשיפת הילד לשפת הספר, בין על-ידי האזנה לסיפור ובין על-ידי קריאתו – מהווה תרומה משמעותית בבניית השפה של הילד. אוצר המילים, המצוי בספרי הקריאה, עשיר ביחס לאוצר המילים המקובל בשפה הדבורה. המבנים התחביריים האופייניים לשפת הספר – מורכבים לאין שיעור מהמבנים התחביריים בשפה הדבורה. אם בשפה הדבורה ילד מבליע חלקי משפט, הרי בשפה הכתובה הוא נחשף לכל הרכיבים במשפט עברי תקין.

נציג שני מחקרים הפורשים את היריעה על אודות הידוע לנו בנושא שפה וספר :

סקירה מחקרית מקיפה של Scarborough & Dobrich (1994), וכן מחקר, שערך מטאנליזה של מחקרים שונים, שעסקו בתרומת קריאת ספר לילדים להתפתחות לשונם, ניצני אוריינות והישגים בביה"ס (Bus, vanijzendoorn & Pellegrini, 1995).

מחקרים אלה ואחרים מצביעים חד-משמעית על כך שקריאת ספרים לילדים מהווה מנוף להתפתחות קוגניטיבית ותורמת תרומה מובהקת להתפתחות כישורי-השפה שלהם.

חשיפה זו לשפת הספר מאפשרת לילדים :

א. לרכוש אוצר מילים, שאינו שגור בשפה הדבורה (לדוגמה : "כפרי צדיק אחד..." מפיו של הילד בן השלוש ידידיה עמית בן כץ)

ב. להיחשף למבנים תחביריים עשירים, האופייניים לשפת הספר (לדוגמה : "עשה העני כמצוות הרבי, וכעבור שבוע חזר שוב לרבי" – אבס, 2001, עמ' 54)

ג. להכיר מבנים מורפולוגיים מורכבים (לדוגמה : "הילדים תפסוה וקשרוה")

ד. ללמוד על משלבי שפה שונים ("מה?! "זעק השכן, "איך זה יתכן שציפור קטנה יכולה לסחוב במקורה את בני?" (אבס, 2001, עמ' 62)

ה. לרכוש הבנות על אודות ביטויים בשפת הספר, המסייעים לו בהבנת הנקרא של טקסטים מורכבים ("מה אתן שחות?" (הנס כריסטיאן אנדרסן, מלכת השלג, עמ' 36)

ו. לדעת את שפת הספר ("היה היה ; לפני שנים רבות ; בעמק יפא בין כרמים ושדות")

ז. להכיר ביטויים אמנותיים (דימויים והאנשות "זחל כמו צב").

חשיפה זו לשפת הספר מאפשרת את טיפוח השפה הדבורה והכתובה, בונה את התשתית האוריינית ומקדמת את הילד.

א.5. סיפור, ספר והמיצב החברתי-כלכלי

קיימות עדויות מחקריות לכך, שתהליך רכישת השפה הכתובה של הילד מעוגן בהקשר התרבותי-חברתי, שהוא חי וגדל בו (Gee, 1999).

ילדים ממיצב חברתי נמוך, לרוב, חיים בסביבה, שקיימות בה פחות הזדמנויות לחשיפה אוריינית מכוונת – בכל הנוגע לקיום ספרים בבית, להאזנה לסיפור מושמע, לביקור בספריה וכו' (Bus et al, 1995, קיטה, 1996).

אם בעבר דווח על העדר ספרים בבתים ממיצב נמוך (קיטה, 1996), הרי ממחקרים אחרונים עולה, שבבתים אלה קיימים ספרים, והאימהות נוהגות לקרוא לילדיהם ספרים, אולם תיווכן אינו יעיל דיו.

עדויות מחקריות אלה מצביעות על כך, שגם כאשר ניתן תיווך על-ידי אימהות ממיצב חברתי נמוך, סגנון התיווך הוא נמוך יותר ועוסק בעיקר בהוראות ופחות בתיווך מעבר ל"כאן ועכשיו" (קליין, 1977).

ממצא זה תורם למחקרנו מידע חשוב ומשמעותי :

כיוון שילדי המחקר הגיעו ממיצב חברתי כלכלי נמוך, הרי העדר החשיפה או החשיפה הלא יעילה דיה להאזנה לספרים, גורמת לכך שהילדים מגיעים לביה"ס בהון אורייני, הנמוך מעמיתיהם במיצבים התרבותיים האחרים; הווה אומר, אחריות רבה יותר נופלת על ביה"ס – לצורך השלמת חסכים אלה.

פערים אלה בידע לשוני, בחשיפה לסכמת-שיח סיפורית, בהיכרות עם מבנה ספר ובידיעת עולם ידע ערכי וידע תרבותי – יוצרים תהום עמוקה לילדים, שלא נחשפו דיים לספרים.

סטנוביץ (Stanovich, 1996) היטיב לתאר תופעה זו – כ"אפקט מתיו", שמשמעו: "The rich get richer and the poor get poorer" (העשירים מתעשרים יותר, ואילו העניים נעשים עניים יותר).

פער זה חמור עוד יותר אצל המתקשים בקריאה :

קיימות עדויות לכך שעצם העיסוק בקריאה – מקדם תהליכים קוגניטיביים, הקשורים בהבנת הנקרא, והם חסרים לילדים בעלי-פערים אלה (לוין, 2002).

כיצד ניתן להשלים פערים אלה? כיצד להתמודד עם סוגיה זו?

לשם כך נבנתה תכנית ההתערבות: "קריאה בהנאה".

ב. תכנית ההתערבות: "קריאה בהנאה" – חשיפה ממוקדת של תלמידי כיתות מקדמות לסיפור וספר.

תכנית ההתערבות "קריאה בהנאה" מזמנת לילד שפע של הזדמנויות לעסוק בסיפור ובספר בדרך חוויתית, מעניינת ולא מאיימת. התכנית מתבצעת בשיעורי שפה, המתנהלים בשעתיים הראשונות של הבוקר, חמש פעמים בשבוע. היא כוללת הקנית קריאה, טיפול בשטף קריאה, בהבנת הנקרא, בכתיבה, וכן- בחשיפה ממוקדת לספרי קריאה – כמפורט להלן.

1. קריאה יומית

לאור עקרון "אפקט מתיר" של סטנוביץ (1996) – הנחנו, שהישגי הקריאה יעלו ביחס ישר לכמות הקריאה.

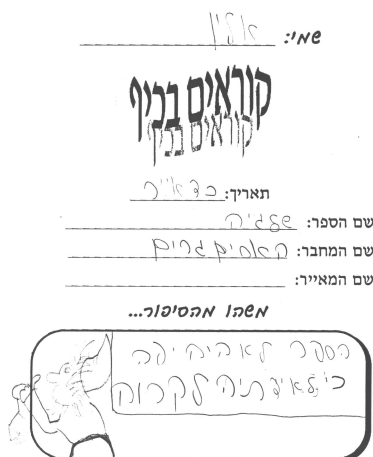
עובדה זו הנחתה אותנו בעקרון בניית התכנית. לכן מדי בוקר בבוקר מוקדשות 15 דקות לקריאת ספרים, כאשר על השולחנות מונחים ספרים שהמורה ממליצה, ספרים על-פי רמת הילדים, שברובם – המלל מצומצם (משפט – אחד או שניים), איור גדול ועשיר, המאפשר הטרה לכתוב על-ידי שימוש בידע קודם ובסכמות-הידע הקודם של התלמיד.

לילדים יש חוברת אישית, שנמצאים בה טפסים מאוירים ומקושטים. בתום 15 דקות קריאה הם מתבקשים למלא דף בחוברת, הכולל: שם הספר, שם המחבר, שם המאייר ומשפט אחד על אודות הספר. מטרת חוברת זו – היא עידוד הילדים להרבות בקריאה – תוך התייחסות לספר שקראו וכתבת תגובה כלשהי עליו. אחת לחודש מקבלים התלמידים חוברת חדשה, שיש בה 20 טפסים ריקים – על-מנת להגיב על ספר הקריאה היומי.



שנתון "שאק" – תשס"ו – כרך י"א

2. ספרייה כיתתית



בכל כיתה הוקמה ספרייה כיתתית שמצויים בה עיתונים: קומיקס, בדיחות, עיתוני-ילדים; ספרים מסוגות שונות: שיר, סיפור, אגדה; ספרים מפעילים: בישול ויצירה, אנציקלופדיות, ספרי "למה ומדוע"; ספרי-קודש, סיפורי-התנ"ך לילדים; ספרים אינטראקטיביים, הכוללים ספר-קלטת, ספר באמצעות קלטות וידאו, ספרים ממוחשבים, שבאמצעותם ניתן "להיכנס" אל העלילה, לשנותה, לדובב את הגיבורים ולהיות שותף אקטיבי בקריאה.

בכל כיתה הקפידו על חשיפת סוגות שונות לאותו נושא.

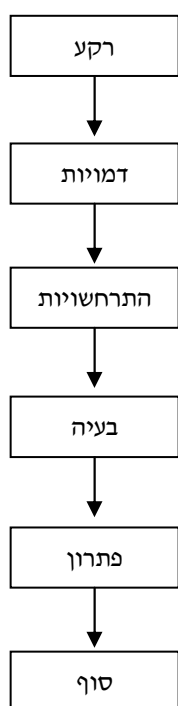
לדוגמה: בנושא "אבנים" כללה הספרייה את האגדה "מרק של אבנים", סיפור עלילתי בנושא ילד משליך אבן, שיר בנושא אבנים, ספר מדע בנושא אבנים בעולם וספר דמיוני, ששמו "אבני-הירח".

הספרייה פעילה כל היום – ילד יכול לגשת לספרייה בתום פעילות, באמצע פעילות, כשחסר לו מידע, כשהוא חש לא שקט ומבקש להירגע בפעילות אלטרנטיבית וכו'. הילדים מוזמנים לשאול את הספרים ולקרוא בהם בבית. ההשאלה נעשית באופן עצמאי על-ידי מילוי שם בכרטיס הספר והשארתו בקופסת הספרים המושאלים. בפינת הספרייה תלויים כרטיסי הצעות לפעילויות: בחר דמות מספר, וכתוב לה מכתב. מה היית עושה במקום הגיבור? איזו דמות אהבת? שנה את סוף הסיפור לסוף משעשע, המשך את הסיפור, כתוב הוראות הפעלה, כתוב דו-שיח אחר בין הגיבורים, מה היית אתה משיב לגיבור... ועוד ועוד ועוד.

3. קריאת חזרת של סיפור Story telling and Retelling

מדי שבוע בשבוע עובדת המורה עם כל הכיתה על קריאה משותפת של ספר בדרך של Slavin . et al (1996) בעיבוד ישראלי של Hertz- Lazerowitz (2002).

על הקיר תלוי פוסטר, הנראה ככריכת ספר, כשהילדים ממלאים בעצמם את שם הספר, המחבר, המאייר ומילים חדשות שרכשו מהסיפור. הדרך שלנו נשענת על Whitehurst et al. (1991), שמצאו, ששאלת שאלות בזמן



קריאת הסיפור – עוזרת לפיתוח שפה וחשיבה להבנת רצף האירועים באמצעות שחזורו (בעית הרצף היא בעיה חמורה אצל ילדים לקויי-למידה). לאור זאת, עורכת המורה הטרמה לסיפור בשלב טרום-קריאה.

בשלב שני מתרחשת קריאה אינטראקטיבית של הסיפור, כאשר התלמידים "חיים" את הסיפור:

הם מתבקשים לייצג את הגיבורים ולשים דברים בפהם, לנהל דו-שיח, לכתוב מכתב, מודעה, בקשה בהקשר לתוכן הסיפור. בתום הקריאה-הם מתבקשים להגיב בכתב:

מה היית עושה אילו... מה יכול לעשות הגיבור במקום לברוח... התלמידים מוזמנים להגיב בכתב בדפים מאויירים ומגרים, אשר בהם הם נדרשים לכתוב מינימום, אך לחשוב מקסימום.

בשלב שלישי – נערכת חזרה על מבנה הסיפור ועל מרכיביו המרכזיים.

בשלב רביעי – נערך שחזור הסיפור. כאן אנו מפתחים במודע מודעות לסכמת השיח הסיפורית (פלד, 1994; Berman, 1997; כצנברגר, 1997).

כך נעשה הילד מודע למבנה:

הילדים חוזרים על מבנה הסיפור ומרחיבים את הדיבור בהתייחסות למניעים, לרגשות ולאלטרנטיבות אחרות לפתרון. הם מתבקשים להעריך ולשפוט את הגיבורים ואת מעשיהם, וכך הם מפתחים ראייה ביקורתית.

4. קריאה פונקציונלית

באופן שיטתי דואגת המורה לחשוף את כל הילדים לפונקציות השונות של הקריאה, כאשר כל ילד נחשף לטקסט על-פי רמתו:

פונקציה רפרנציאלית – לצורך השגת ידע. כאן עוסקים התלמידים בטקסטים מפעילים: איך לאפות עוגה או איך לבנות טיסן.

פונקציה קוגניטיבית – הילדים מפתחים מודעות לפונקציה, המשמשת לשינוי עמדה. הם עומדים על ההבדל בין מודעה בדבר אירוע לבין פרסומת, והם מחברים פרסומות ומודעות לאותם נושאים.

הפונקציה התקשורתית – הילד לומד, שהשפה הכתובה מאפשרת לו לשמור על קשר, להעביר מידע, ובעצם, הופכת את העולם לכפר קטן אחד. לכן מתנסה הילד בכתיבה ובקריאה של הודעות להורים, מכתבים, איגרות ברכה, מברקים, מודעות על אבדן כלב וכדומה.

הפונקציה האקספרסיבית – בה לומד הילד להביע את עצמו באמצעות כתיבת יומן אישי, תיבת תלונות וכו'.

5. סיפור בהמשכים

בעת הפסקת האוכל קוראת המורה לילדים ספר בהמשכים, כאשר לרוב, בשל סקרנות, הם מאתרים את הספר בספרייה הכיתתית ומנסים את כוחם בקריאה (קיטה, 1996). הדרך המוצעת גורמת להנאה מקריאה, מעוררת מוטיבציה לקריאה ומדרבנת את הילדים לנסות ולשפר את יכולת הפענוח שלהם.

6. קריאת גילוי

המורה מתחילה לקרוא סיפור לילד ומפסיקה באמצע משפט, ועל הילד לגייס את הידע הקודם שלו ולשער את המשך המשפט. אנו מעודדים את הילד להסתייע במודע בתחביר ובמורפולוגיה – כדי להמשיך את המשפט. כשהוא מציע הצעה לא נכונה מבחינה מורפולוגית, אנו מנתחים יחד עמו, מדוע הצעתו לא יכולה להתאים ("ילד קטנה?" "הלך?").

אנו מעודדים אותו להיעזר בסכמות הידע הסמנטי שלו ולשער את המשך. לדוגמה – אם המשפט מדבר על כך שדני הלך לאכול ב..., נעלה את כל האופציות, היכן ניתן לאכול. כך נלמד את הילד לערוך לעצמו סיעור-מוחין ולבדוק את השערותיו.

7. עקרון החזרתיות

נערוך שימוש במגוון רחב של תבניות-חזרה. חזרה על *צליל *מילה *שורה *בית. בדרך זו אנו מגבירים את העוצמה הריתמוסיקלית, מעצימים את החוויה ומפחיתים חרדה בשל המבנה המוכר והידוע.

לדוגמה : חזרה בתבנית אנפורית :

”ידידי טינטן –

איש עוד לא ראה אותו,

איש עוד לא שמע אותו.

ידידי, טין-טן, טין-טן, טין-טן”.

8. קריאה בדיאלוג

כאן אנו מתייחסים לילד כאל שותף פעיל בסיטואציה-הקריאה, ולא כאל מאזין פסיבי. לכן, אנו שואלים אותו שאלות תוך כדי קריאה, מתייחסים להערותיו, גם אם הן נראות לא רלוונטיות לטקסט, מרחיבים את רעיונותיו של הילד, מפנים את תשומת לבו לאיורים ולא למנטים המרכזיים להבנת הסיפור.

9. פעילויות בעקבות קריאה

התלמידים מוזמנים להמחזה, לבניית דו-שיח, למשחק סוציודרמטי, לכתיבת מכתבים לגיבורים, למתן תגובות על אירועים, להשתתפות פעילה בתוך העלילה, לשינוי העלילה וגווניה. הם מתבקשים לכתוב ספר בעקבות ספר, פוגשים סופרים, עורכים “שוק ספרים”, תערוכות ספרים ואיורים ומגוון רב של פעילויות בעקבות הקריאה.

סיכום

תכנית ההתערבות המפורטת לעיל – פעלה במשך חמישה ימים בשבוע, שעתיים בכל יום, כשהפעילויות המפורטות בוצעו באופן שיטתי. בכל מפגש היו חלקים קבועים (15 דקות קריאה, ואח”כ – כתיבה בעקבותיה) וחלקים משתנים (לדוגמה: קריאת גילוי).

ג. השערות המחקר

ילדים המתקשים בקריאה אינם אוהבים לקרוא, ובצדק, שהרי המלאכה קשה להם, ואז חוזר אפקט מתיו ומתרחש: “The rich gets richer, and the poor gets poorer”. חוקרים רבים מסכימים, שחשיפה לסביבה עשירה בספרים, חשיפה ללשון הספר ולשמיעת סיפורים

בחיך המשפחה בגיל טרום בית ספרי – משפיעה מאוד על ההישגים בכלל ועל הבנת הנקרא – בפרט (Bus et al., 1995).

אנדרסון ופירסון (Anderson & Pearson, 1984) מסבירים, שתהליך הבנת הנקרא הוא בחירת סכמה מתאימה, שתבהיר את הקשרים בין האלמנטים השונים בקטע, וזאת – על-פי שני הגורמים הבאים :

א – רמת הידע הקודם של הקורא.

ב – רמת הידע הקודם על אודות מבני סיפורים (דונלדסון, 1990 ; כצנברגר, 1997).

כלומר – ככל שהילד יהיה חשוף יותר לקריאת סיפורים, כך יועשר מאגר ידיעות הרקע שלו, וכך תגדלנה בהתאמה אפשרויות בחירת סכמה מתאימה והבנה טובה יותר של הנקרא.

הפנמת סכמות של מבני סיפורים – מאפשרת לשומע הצעיר לזהות ביתר קלות רעיונות מרכזיים בסיפור ולעקוב אחר העלילה (קיטה, 1996).

תכנית ההתערבות הנחקרת מפתחת סכמות-שיח סיפוריות כבר מיום הלימודים הראשון: הילדים קוראים לבד מדי יום ביומו, מאזינים מדי יום ביומו, קוראים במקלה מדי יום ביומו, משוחחים על הסיפורים מדי יום ביומו; קירות הכיתה מעוטרים, ונראים כספר פתוח; הספרייה עשירה ומדרבנת לפעילויות-קריאה. כל אלה דואגים להעשיר מהותית את סכמות-השיח הסיפוריות.

במחקר זה נבדוק: האם חשיפה זו לסיפור וספר מביאה תלמידים להנאת הקריאה, לקריאה מרובה ולזכירה טובה יותר של סיפורים שנקראו – ביחס לילדים האחרים?

הנאת הקריאה נמדדת ב-4 היבטים :

- העדפת ספרים – ילד האוהב לקרוא יעדיף לעסוק בספר בשעות – הפנאי, לקבל ספר במתנה ולקרוא ספרים.
- היבט כמותי – ילד האוהב לקרוא – ירבה לקרוא, ואילו ילד, שהקריאה מהווה סבל בשבילו, יקרא רק מה שהוא חייב.
- היבט איכותי – ילד הנהנה מקריאה – לא יתקשה להפיק משמעות מספר נתון, כלומר אין המדובר בזכירה לשמה, אלא בעיבוד פנימי של הסיפור מבחינת ניתוח התוכן והדמויות.
- "מודעות לדפוס" – ילד האוהב לקרוא – יפתח מודעות למבנה ספר: שם ספר, שם סופר, שם מאייר (זיילר ותובל, 1995)

אנו משערים, שההנאה מקריאה של הלומדים בתכנית התערבות זו תהיה גבוהה יותר מההנאה מקריאה של ילדים אחרים – הן מבחינת העדפת הספרים, כמות הקריאה בספרים ואיכותה והן מבחינת המודעות למבנה ספר.

2. המחקר: חשיפה ממוקדת של תלמידי כיתות מקדמות לסיפור וספר

2.1 מטרת המחקר

המחקר נועד לבדוק, אם תכנית התערבות מובנית, שיטתית, מסודרת, מעמיקה ומקיפה – תחולל שינוי אצל ילדי כיתות מקדמות, שבאו ממיצב אורייני חברתי נמוך ולא נחשפו להון אורייני, הטמון בסיפור ובספר.

2.2 הנבדקים

108 תלמידים ב-12 כיתות "ב-ג מקדמת" – כיתות תלמידים לקויי-למידה בבתי-ספר רגילים בערי-שדה, הצמודות לעיר גדולה בצפון-הארץ. התלמידים שובצו בכיתה ללקויי-למידה – לאחר אבחון פסיכולוגי וועדת השמה של משרד החינוך והתרבות. האינטליגנציה של כל התלמידים – תקינה, והרמה הסוציאקונומית – דומה: מיצב אורייני חברתי נמוך.

12 הכיתות חולקו בצורה רנדומלית לקבוצת ניסוי (6 כיתות) ולקבוצת ביקורת (6 כיתות). לא נמצאו הבדלים מובהקים בהתפלגות הבנים (שני שלישים) והבנות (שליש) בקבוצה $X^2 = .35$ $P=NS$. כמו- כן לא נמצא הבדל בין הקבוצות במיפוי יכולת קוגניטיבית על-פי מבחן RAVEN.

<u>ניסוי</u>	SD = 8.14	M = 88.83
--------------	-----------	-----------

<u>ביקורת</u>	SD = 8.63	M = 89.20
---------------	-----------	-----------

	T = .22	P = NC
--	---------	--------

2.3 כלי-המחקר

ראיונות עומק חצי-מובנים נערכו עם מורים בתוך שנת ההתערבות. לריאיון היה "מדריך ריאיון" קבוע מראש. השיחה קלחה בהתאם לרצונו של המרואיין, כשהמראיינת שואלת שאלות על-פי "מדריך ריאיון" זה.

במאמר זה נדון בעיקר בממצאים הכמותיים, ולא בתוצרי הראיונות. תצפיות בכיתות נערכו על-פי הכלי "שש מראות הכיתה" (Hertz-Lazarowitz, 1992). במאמר זה נדון בעיקר בממצאים הכמותיים, ולא בתצפיות.

ההשוואה בין שתי קבוצות הנבדקים נערכה באמצעות מספר כלים, שחלקם נבנו במיוחד למחקר זה.

אהבת הקריאה נבדקה בשלושה מדדים :

2.3.1 שאלון מספר 1: שאלון העדפות אישיות

השאלון בדק, מה הן ההעדפות האישיות של התלמידים לבילוי שעות הפנאי, מספר הספרים וסוגיהם. הרציונל בחיבור השאלות היה ניסיון לבדוק, מי מבין הילדים אכן אוהב לקרוא באופן עקבי, ומי מבין הילדים אכן מעדיף לעסוק בקריאה על-פני כל פעילות אחרת.

בחלק א' של השאלון **העדפות אישיות** – נשאל התלמיד שלוש שאלות שונות, ובהן הוא התבקש לבחור, איזו מתנה היה מעדיף לקבל, מה הוא אוהב לעשות מבין מספר אלטרנטיבות, ואילו פעילויות הוא אוהב לעשות בשעות-הפנאי.

חלק ב' של השאלון **כמות קריאה** – נועד לבדוק, אילו ספרים אוהבים הילדים לקרוא.

הרציונל בהעמדת שאלה נוספת זו היה, שילד מבין בדרך כלל את המצופה ממנו, וכאקט של "רצייה חברתית" הוא עלול לסמן בשלוש השאלות הראשונות, שהוא מעדיף לקרוא ספרים, בה בשעה שהוא, למעשה, ממעיט לקרוא ספרים.

כדי למנוע הטיה זו וכדי לוודא, שהתלמיד עקבי במתן תשובותיו, הוא נתבקש לציין, אילו ספרים הוא אוהב. השאלה נוסחה כשאלה פתוחה, כדי שהילד יכתוב, מה שהוא מוצא לנכון, יפרט שמות של ספרים או יכליל ויכתוב סוגי ספרים.

בשאלה החמישית נתבקש הילד לציין, אילו ספרים קרא בשנה האחרונה, וזאת – כדי לוודא, שאכן הוא קורא ספרים המתאימים לרמת גילו.

בשאלה הרביעית התבקש הילד לכתוב, אילו ספרים הוא אוהב.

כמוסבר לעיל, יכול הילד לרשום שמות של ספרי אגדות, הזכורים לו מהגיל הרך, וזו אינה שגיאה, כיוון שהשאלה ניתנת לפירוש אינדיבידואלי. לכן, בשאלה החמישית, מתבקש התלמיד להתמקד בספרים המתאימים לגילו, וזאת – על-ידי הגדרת זמן: "אילו ספרים אתה זוכר, שקראת בשנה האחרונה?".

שאלון זה חובר בהתייעצות עם מומחים ישראלים, העוסקים בטיפוח ובעידוד של קריאת ספרים. כמו-כן נערך **תיקוף מומחים** – השאלון הועבר ל-10 הורים לילדים, ל-10 מורות, ל-10 ספרניות ול-2 תלמידים מ-2 כיתות ב', על-מנת שיחוו את דעתם, עד כמה השאלות אכן בודקות העדפות אישיות, ויציעו הצעות נוספות לבניית שאלון זה.

2.3.2 רשימת ספרי קריאה הפופולריים לילדי כיתה ב' מתוך רשימה נתונה

לתלמידים הוצגה רשימה בת 10 ספרים פופולריים המתאימים לגילם. הוטלה עליהם המטלה הבאה: "סמן איזה ספר מהספרים קראת. סמן רק ספרים שקראת, כי אחר-כך עליך לספר, מה מסופר בכל ספר שקראת". הערה זו נועדה לכוון את הילדים לכך שיסמנו ספרים שאכן קראו. רשימת הספרים הפופולריים הורכבה בעקבות ראיונות עם מקורות רבים (10 מורים, 10 ספרנים, 2 יועצים חינוכיים, 10 הורים, 66 תלמידים משתי כיתות ב'), אשר נתבקשו לרשום 10 ספרים מוכרים ואהובים על תלמידים בכיתה ב'. הרשימה נקבעה גם על סמך מקורות מידע רשמיים: רשימות ספרים מומלצים לקריאה של משרד החינוך משנת תשל"ט ומשנת תשמ"ח.

"**תוקף תוכן**" נקבע על-ידי יצירת רשימה בת 30 ספרים, שהופיעו בשכיחות גבוהה יותר ברשימות השופטים המומחים. רשימה זו הועברה ל-3 מורים, ל-3 ספרנים, ל-3 הורים, ל-3 תלמידים, והיא גובשה לרשימה סופית של עשרת הספרים, המוכרים והאהובים על ילדי כיתות ב'.

2.3.3 שאלון מספר 2: שאלון איכות הקריאה

שאלון זה הנו התאמה של כרטסת עבודה עצמאית לתלמיד, אשר חוברה, עובדה ונוסחה על-ידי נורית בידרמן במסגרת עבודת M.A באוניברסיטת חיפה. מטרת הכרטסת של בידרמן (1983) הייתה לוודא, שקריאת הספר תהיה מעמיקה ופורייה. הכרטסת מחולקת על-פי

רמות: החל ממיומנות של התבוננות חיצונית – וכלה במיומנות של חדירה לתכנים עמוקים יותר. מכרססת זו נדלו השאלות שבשאלון מספר 2.

הרציונל בבחירת פריטים אלה נבע מהניסיון לבדוק, אם קריאת הילד הייתה איכותית, כלומר, האם הילד הפנים משהו מהספר מעבר לתוכן הכללי ולתיאור הדמויות.

לכן, ראשית, נתבקש התלמיד במחקרנו לבחור ספר אחד מהספרים שסימן ברשימה ולספר תחילה על תיאור דמויות ועל תוכן. לאחר מכן נתבקש הילד להחליט, אם הוא ממליץ לחבריו לקרוא את הספר ומאילו סיבות.

כמו-כן, נתבקש הילד לספר, אילו דברים חדשים למד מהספר (בידרמן, 1983). שאלות אלה הן תרגום אופרציונלי של המונח "איכות קריאה".

כמו-כן נערך "תיקוף מומחים":

השאלון הועבר ל-10 הורים, ל-10 מורות, ל-10 ספרניות ול-60 תלמידים בערך מ-2 כיתות ב', על-מנת שיחוו דעתם, עד כמה השאלות אכן בודקות איכות קריאה. הם נתבקשו להציע הצעות נוספות לבניית שאלון זה.

בשלב השני נערך "תוקף נראה":

10 תלמידי כיתה ב' נתבקשו להתייחס לשאלון, ולהשיב אם הסולם ברור, אם הפריטים רלוונטיים לעולמם ואם רצוי להכניס פריטים נוספים. התלמידים נתבקשו לבחור ספר אחד מתוך הספרים ברשימה (סעיף 2.2.2), לספר עליו ולהשיב לשאלות עליו.

2.3.4 מודעות למבנה הספר

נבדקה מידת ההתמצאות של התלמידים במבנה הספר: כריכה, שם ספר, שם מחבר ושם מאייר (Clay, 1993).

2.4 הליך

- א. נערכה התאמה חד-חד ערכית "one on one matching" בין קבוצת הניסוי (6 כיתות) לבין קבוצת הביקורת (6 כיתות), שבדקה יכולת קוגניטיבית ורמת-קריאה.
- ב. במהלך שנת הלימודים הופעלה בכיתת הניסוי תכנית ההתערבות לטיפול אהבת הקריאה.

ג. נערכו תצפיות בכיתות הניסוי והביקורת – באמצעות כלי התצפית: "שש מראות הכיתה" (Hertz Lazarovitz, 1992).

ד. בסוף שנת הלימודים הועברו לכל 108 התלמידים שאלוני "אהבת-הקריאה".

ה. נערכו ראיונות עומק חצי-מובנים עם מחנכות הכיתות.

2.5 ציינון

שאלון העדפות אישיות (סעיף 2.2.1)

חלק א' – שאלון זה כלל מספר שאלות. ניתנה נקודה לכל תשובה, שהעידה על העדפת ספרים. השאלות היו: סמן, עד כמה אתה אוהב את הבילויים ברשימה שלפניך; אם היית צריך לבחור רק אחד מבין הבילויים, איזה בילוי היית בוחר? מה היית רוצה לקבל במתנה? אילו דברים אתה אוהב לעשות בזמנך הפנוי?

חלק ב' – נועד לבדוק, אילו ספרים אוהב הילד לקרוא.

חלק זה כלל את השאלות הבאות: אילו ספרים אתה הכי אוהב? אילו ספרים אתה זוכר, שקראת בשנה האחרונה?

כל שם של ספר – זכה לנקודה אחת.

רשימת ספרים פופולרית לכיתה ב' (סעיף 2.3.2)

ניתנה נקודה לכל שם ספר שסומן. טווח הציונים: 0-10.

שאלון איכות הקריאה (סעיף 2.2.3)

כל השאלונים נבדקו על-ידי בודקת אחת, מורה, שהתנסתה בהוראה בכיתות לילדים לקויי-למידה. הציון נע בסקלה: "טוב", "בינוני", "חלש". ציון "טוב" ניתן עבור מתן תמונה שלמה של תוכן הסיפור והדמויות.

התלמידים נשאלו: "על מי מסופר בסיפור?"

תשובותיהם נותחו בהתייחס ל"דיוק ואמינות" וכן ל"מידת העומק וההיקף" ודורגו בסולם: 0-3. הם נתבקשו לספר בקיצור את הסיפור, ונשאלו, אם היו ממליצים לחבריהם לקרוא אותו. כל סיבה להמלצה זיכתה בנקודה.

לבסוף נשאלו, אם למדו דברים חדשים מהספר. התשובה הוערכה בסקלה של 0-3.

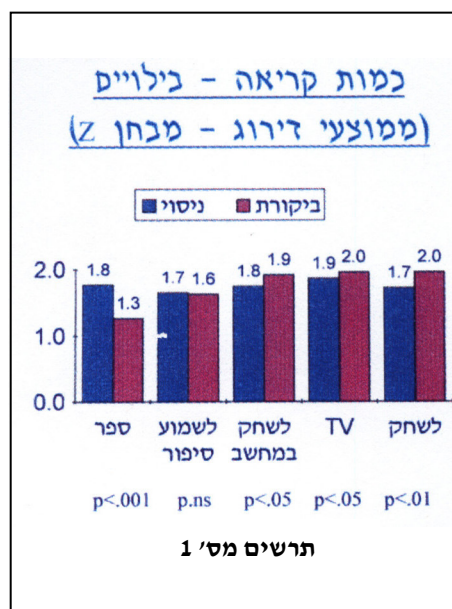
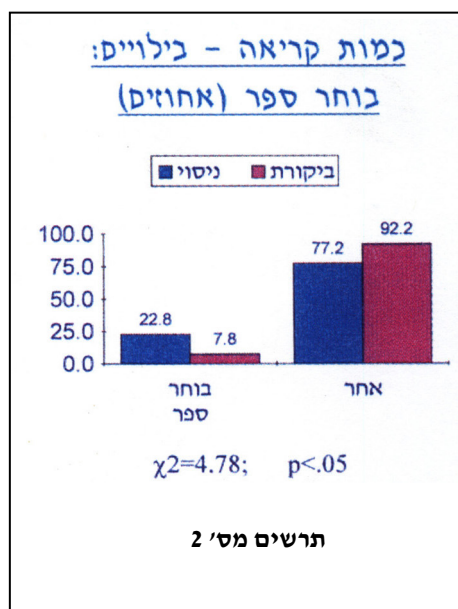
מודעות למבנה ספר – נבדקה באמצעות בירור, מה שם הספר, היכן כתוב שם המחבר ושם המאייר והתמצאות במבנה ספר. כל פריט זיכה בנקודה אחת.

2.6 ממצאים

2.6.1 העדפת ספרים

מבחן Mann Whitney U Test מצביע על העובדה, שתלמידי קבוצת הניסוי מעדיפים בילוי עם ספר, ואילו תלמידי קבוצת הביקורת מעדיפים לשחק במחשב ולראות טלוויזיה (תרשים מס' 1).

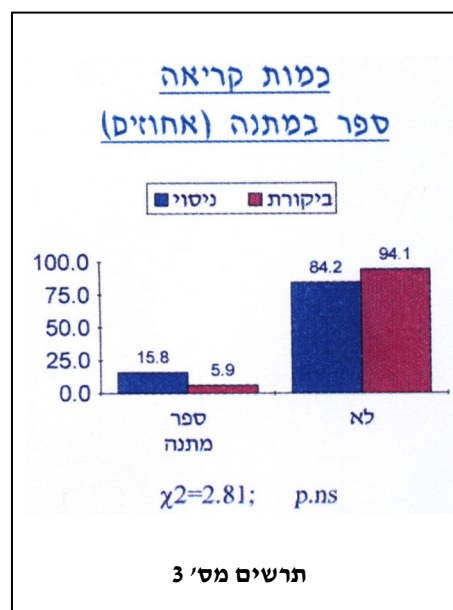
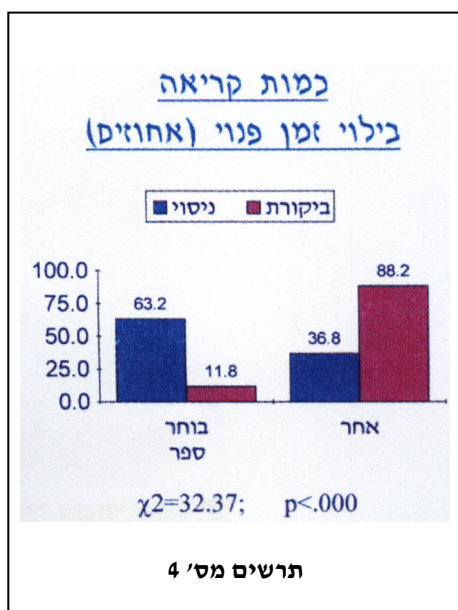
כשנתבקשו התלמידים לבחור רק פריט אחד מהפריטים, שפורטו בסעיף קודם, ציינו 23% מתלמידי קבוצת הניסוי, כי היו בוחרים ספר – לעומת 8% מתלמידי קבוצת הביקורת ($X^2 = 4.78$; $P < 0.05$) (תרשים מס' 2).



ניתוח תשובות התלמידים על השאלה: מה היה התלמיד מעדיף לקבל במתנה-העלה דפוס דומה של תשובות בקרב קבוצת המחקר.

כ-16% מתלמידי קבוצת הניסוי ציינו, שיעדיפו לקבל במתנה ספר – לעומת 6% מתלמידי קבוצת הביקורת, אך ההבדל בין הקבוצות לא נמצא מובהק סטטיסטית (תרשים מס' 3).

כשנתבקשו התלמידים לציין, מה יעדיפו לעשות בשעות הפנאי, ציינו 63.2% מתלמידי קבוצת הניסוי, שהיו מעדיפים לקרוא ספר – לעומת כ-12% מתלמידי קבוצת הביקורת ($X^2 = 32.37$; $P < .001$) (תרשים מס' 4).



ריכוז נושא העדפת ספרים על-פני כל הבילויים האחרים, שתוארו לעיל, מצוי בתרשים מס' 1.



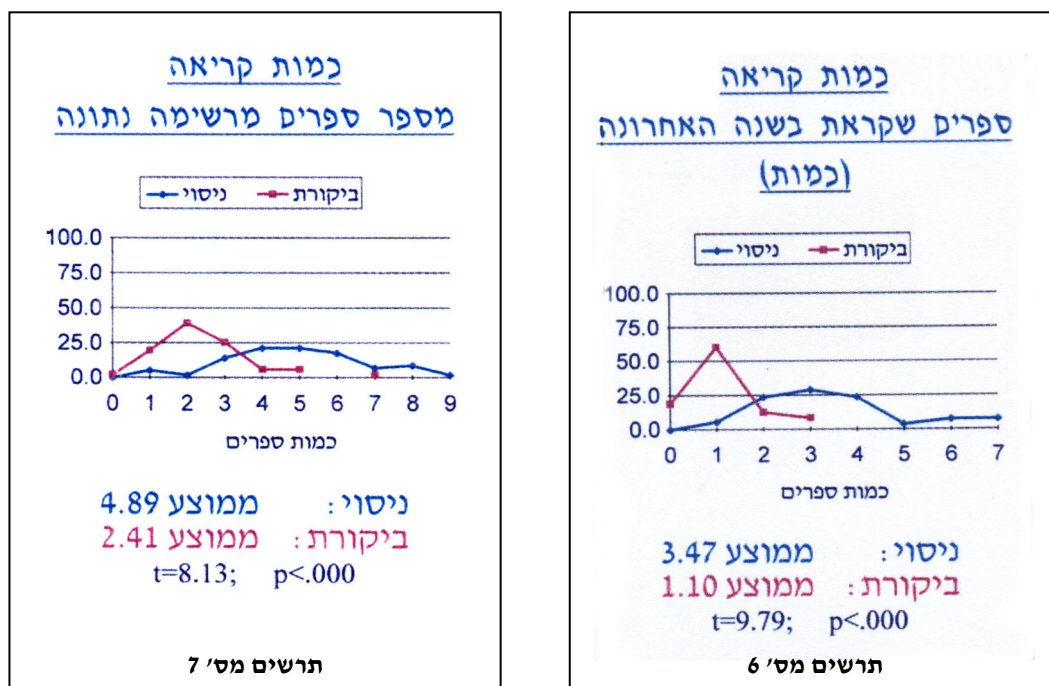
2.6.2 כמות קריאה

התלמידים נשאלו, אילו ספרים הם אוהבים לקרוא.

ממוצע הספרים, שצינו ילדי קבוצת הניסוי, היה 2.94 לעומת ממוצע 1.29 של ילדי קבוצת הביקורת (תרשים 5).

כשנשאלו "אילו ספרים קראת בשנה האחרונה?", ציינו ילדי קבוצת הניסוי 3.47 ספרים בממוצע – לעומת 1.1 ספרים אצל ילדי קבוצת הביקורת (תרשים מס' 6).

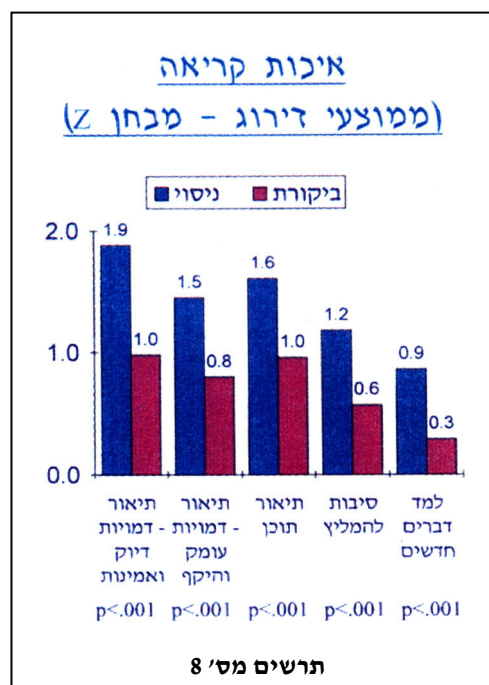
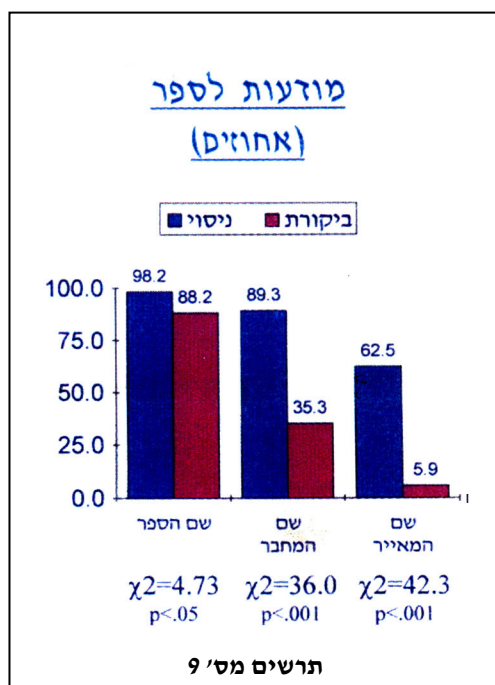
בפני התלמידים הוצגה רשימה נתונה בת 10 ספרים (ראה פירוט בסעיף 2.2.2): תלמידי קבוצת הניסוי ציינו בממוצע 4.89 ספרים – לעומת 2.41 ספרים אצל תלמידי קבוצת הביקורת (תרשים מס' 7).



ציון כולל של "כמות הקריאה", הכולל את שלשת המדדים שנסקרו לעיל – מצביע על כך שכמות הקריאה בקרב קבוצת הניסוי (11.61) גבוהה באופן מובהק מכמות הקריאה בקרב קבוצת הביקורת (4.75) ($Z = -8.26$; $P < .001$) (תרשים מס' 5).

2.6.3 איכות הקריאה

ילדי קבוצת הניסוי יכלו לדווח ביתר העמקה על תוכן הספר, על ניתוח דמויות, על סיבות להמליץ על קריאת הספר ומה למדו ממנו (תרשים מס' 8). כדי לחזק ממצא זה – חושב ציון "איכות קריאה", המהווה סכום ציוני חמשת מדדי איכות-הקריאה. הציון הכולל של קבוצת הניסוי היה 7 – לעומת הציון הכולל 4 של קבוצת הביקורת ($Z = -7.14$; $P < .001$) (תרשים מס' 8).



2.6.4 מודעות למבנה ספר

המודעות למבנה ספר גבוהה באופן מובהק בקרב תלמידי קבוצת – הניסוי בהשוואה – לקבוצת הביקורת:

כל ילדי קבוצת הניסוי (למעט אחד) ידעו לציין שם ספר – לעומת 88% מילדי קבוצת הביקורת.

40% מתלמידי קבוצת הניסוי ידעו לציין את שם המחבר – לעומת 35% מילדי קבוצת הביקורת.

פער גדול ביותר נמצא במודעות לשם המאייר (60% מקבוצת הניסוי – לעומת 6% מקבוצת הביקורת) (תרשים מס' 9).

3. דיון ומסקנות

אחת המורות, שהשתתפה במחקר זה סיפרה לנו: "בני בן ה-17, תלמיד מצטיין, לומד 5 יח"ל פיסיקה, כימיה, מתמטיקה – קרא בפעם אחרונה ספר שלם, אולי כשהיה בכיתה א', ומאז הוא מוצא "דרכים עוקפות קריאה". כל מה שניסיתי לעשות: החל מדרבון – וכלה

בשוחד כספי – לא הועיל. לכן, בראשית השנה הייתי סקפטית, אם יש סיכוי, שילדי הכיתה המקדמת יקראו, ואפילו ייהנו מכך. אני מודה: התבדיתי". (מורה מס' 5).

לאור משפט זה – נשוב לשאלה שבכותרת המאמר: "האם אפשר להחזיר את הספר אל בית הספר?"

ננתח תחילה את ממצאי מחקר זה, ונסיים במענה על שאלת הכותרת.

3.1 סכמת-שיח סיפורית

הילדים נתבקשו לספר את תוכן אחד הספרים שקראו. יכולת הילד לספר סיפור מצביעה על הייצוגים המנטליים במוחו (Karmiloff-Smith, 1992). לכן, אופן סיפור הסיפור יכול ללמדנו לא רק על לשונו של הילד, אלא גם על ייצוגים מנטליים שלו – גם ברמה של יצירת סכמת השיח הסיפורית וגם ברמת זכירתה. סכמת השיח הסיפורית כוללת התפתחות קוגניטיבית – מחד גיסא, והתפתחות של מבנים לשוניים מורכבים, על-מנת שהילד יוכל לספר את הסיפור (Bruner, 1990) – מאידך גיסא.

חוקרים רבים מצאו, שבגיל צעיר מאוד, מסוגלים הילדים הצעירים ליצור סכמת-שיח סיפורית (גינזבורג, 1992; סנדבק, 1992; Applebee, 1978; Stein & Glenn, 1979). קיימות עדויות, שכבר בגיל שנתיים מסוגל הפעוט לספר סיפור (ברמן, 1997).

יכולת זו מתפתחת מההיבט הקוגניטיבי, הלשוני והחברתי – באמצעות משוב מהסביבה. סכמת-שיח סיפורית – קלה לילדים, כיוון שהוא סכמה "סגורה", שהמבנה שלה ידוע וברור, ולכן מרחב התמרון הנדרש מהמספר הוא מינימלי (Bruner, 1991):

הסכמה מתחילה במבנה בסיסי מוכר של התחלה/אמצע/סוף ומתפתחת למבנה פשוט של (רקע): פעם הייתה ילדה (בעיה), וקרה לה משהו (פתרון), והיא פעלה לתקן משהו זה (סוף), והכל שב אל מקומו בשלום.

לאור ממצאים מחקריים אלה – ניתן לצפות, שילדים לקויי-למידה יוכלו לבנות סיפור (לפחות, בעל-פה) במבנה של סכמת-שיח סיפורית בסיסית.

הממצאים מצביעים על פערים מהותיים ביכולתם של הילדים לדווח בעל-פה על סיפור שקראו: ניכרת עדיפות של תלמידי קבוצת הניסוי: ($M = 6.96$) על תלמידי קבוצת הביקורת ($M = 3.91$). אין ספק, שילדי קבוצת הביקורת קראו או, לפחות, הכירו את הספר מתוך רשימה נתונה בת 10 ספרים, שבחרו לספר עליהם, אולם, סכמת-השיח הסיפורית של כל

ילדי קבוצת-הניסוי הייתה גבוהה מזו של קבוצת הביקורת בכל הפרמטרים שנבדקו: תיאור דמויות: * דיוק ואמינות – 1.9 לעומת 1.0; * מידת עומק והיקף – 1.5 לעומת 0.8. תיאור תוכן 1.6 לעומת 1 בסקלה של 0 – 2 – 0.001 < P.

כיצד ניתן להסביר פערים מהותיים אלה באיכות סכמת-השיח הסיפורית של הילדים? הספרות המחקרית על אודות סכמת-שיח סיפורית, הכוללת מאפיינים פסיכולוגיים, סוציולוגיים ולינגוויסטיים – מקדישה אנרגיה רבה לשאלה: כיצד מתפתחת סכמת-השיח הסיפורית של הילדים.

כאמור לעיל, רוב החוקרים מסכימים, שהסכמה מתפתחת בגיל צעיר מאוד, כאשר השונות במשך השנים בעלייה תתבטא בפיתוח הסכמה, בעלייה במורכבותה, אך לא בעיקריה הבסיסיים (פלד, 1997).

ניתן להוסיף ולטעון, שרוב החוקרים אף מסכימים, שהסכמה נוצרת משני אלמנטים: א. חשיפה אוריינית ב. התנסות ביצירת סיפורים (Bus et al. 1995).

במחקרנו נתחשב בשני אלמנטים אלה.

א. סכמת-שיח סיפורית נוצרת כתוצאה **מחשיפה אוריינית** חוזרת ונשנית לסיפורים בעלי מבנה אחיד: ככל שהסתכלות הילד נעשית "אובייקטיבית" יותר, כך הוא מודע יותר לקהל היעד, ביטוי נעשה פחות מהוקשר, והוא משתמש באמצעים לשוניים מורכבים יותר. אף רמת המורכבות הטקסטואלית של הסיפור עולה (Bereiter & Applebee 1978; Scardemalia).

החשיפה האוריינית מתבטאת בכך, שכבר מינקותו שומע הילד סיפורים בעלי מבנה אחיד. החוקרים מדגישים, שרק הרוטיניות והעובדה, שהמבנה צפוי בסיפור, הם אלה שיביאו ליצירת הסכמה היציבה, כפי שטוען Kress (1982): עם כל ההתלהבות מהבלתי-צפוי בנקודת-המפנה, זקוקים הילדים לאותם סיפורים בנליים – סיפורים רוטיניים, שאינם בנליים בעיניהם, אלא הם מהווים שלב בגילוי מוסכמות-התרבות ומאפשרים יצירת סכמת-שיח סיפורית, יצירה, שמשתלבים בה כל הסיפורים, שהילדים נחשפים אליהם עם השנים" (עמ' 9).

הבדלים מהותיים כל-כך בהישגי ילדי קבוצת הניסוי וילדי קבוצת הביקורת – עלולים להיות משוייכים לסביבות האורייניות שבאו מהן, לחשיפה האוריינית בשלב טרום בית

ספרי, ולא דווקא למניפולציה החינוכית, שהבדילה בין הקבוצות. במחקר זה הגיעו הילדים מסביבות אורייניות דומות מאוד: מצב סוציאקונומי בינוני – נמוך; חוסר התעניינות של חלק נכבד מן ההורים בתהליכי-הלמידה של ילדיהם (כפי שעולה מדיווחי המורות בראיונות). לכן, תהיה זו שגיאה לשייך את ההבדלים המהותיים בהישגי הילדים – לרקע האורייני השונה שלהם.

ב. סכמת-שיח סיפורית היא יצירה, שנוצרת בעקבות התנסות רבה **ביצירת סיפורים**. התנסות ביצירת סיפורים מביאה ליתר אובייקטיביות של הילד תוך מודעות לנמען (למאזין).

תלמידי קבוצת הניסוי נחשפו לספרים רבים בשנה זו. הם קראו בעצמם, קראו להם, והם הקדישו מדי יום ביומו כ-15 דקות לעיסוק בספר, במבנהו, בשפת הספר, בשיעור השערות ובקריאה פעלתנית.

קיטה (1996) קובעת, שסכמת-שיח, ובמיוחד – פתיחת-הסיפור, בולטת אצל ילדים, שהיו חשופים לסיפורים מגיל צעיר. היא מציינת את חשיבות קריאת הסיפורים בפני ילדים טעוני-טיפוח כדי לעזור להם לבנות סכמת-שיח סיפורית – בעקבות חשיפה חוזרת ונשנית לסכמה זו. ילדי קבוצת-הניסוי זכו לחשיפה זו במהלך יום הלימודים, ולכן איכות סיפורם גבוהה מהותית. ילדי קבוצת הביקורת נחשפו לכך במידה פחותה.

3.2 קריאה בהנאה

השערת המחקר טוענת, שהנאת-הקריאה של ילדי קבוצת הניסוי תהיה גבוהה מזו של ילדי קבוצת הביקורת.

השערה זו אוששה:

ילדי קבוצת הניסוי אוהבים יותר בילוי עם ספר (63.2% לעומת 36.8%; $P < .000$; $t = 32.37$; M). גם אם נשייך חלק מממצאים אלה לרצייה חברתית, שהרי הילדים עסקו כל השנה בספרים, והם יודעים, מה יצפה הנסיין לשמוע מהם, עדיין הבדל זה הוא מהותי, ואינו יכול להיות משויך רק לאפקט הרצייה החברתית.

גם ההבדלים בכמות הקריאה – מובהקים (11.61 לקבוצת הניסוי – לעומת 4.75 לקבוצת הביקורת; $Z = -8.26$; $P < .001$).

ההסבר לכך פשוט: הילדים נחשפו לספר; ראו שאינו מאיים, מתסכל או מייאש; טעמו, והטעם מצא חן בעיניהם.

ילדי קבוצת הביקורת, שכל קריאה מהווה בשבילם מסע ייסורים בנבכי הפונולוגיה של המילה, לא יתנדבו מרצונם לקרוא ספרים בזמנם הפנוי.

אם נעיין בדברי המורות המרואיינות, נראה, שכולן מדווחות על תהליך דומה: מרתיעה מעיון בספרים משעמום ומניצול הזמן להפרעות – עברו הילדים אט-אט לניצול הזמן לקריאה.

"הבאתי ספרים לכיתה לשם קריאה חופשית – הילדים ראו זאת כאנרכיה, והם חשבו, שהם יכולים לעשות מה שהם רוצים. לאט-לאט הבינו את המסגרת ואת הגבולות בתוך החופש הזה" (מורה מס' 1).

"אין אצלי דקה שלא מנוצלת. פעם, כשהילד סיים לעבוד, הוא שיחק. היום – הם בעצמם, בלי שאני אבקש, מסיימים ורצים לפינת הספר... זה לא היה ככה" (מורה מס' 5).

3.3 מודעות לדפוס

בשונה מהאוריינות הסביבתית, הקשורה ל"כאן ועכשיו" (קריאת שלטים, כתוביות, פרסומות, תוויות על בקבוקים) – הרי אוריינות הספר דורשת מהילד התנתקות מ"כאן ועכשיו" והפלגה לעולמות אחרים. ר"ל, העיסוק בספר – מכניס כללי-משחק אחרים, השונים ממה שהיה ידוע לילד עד כה (Bruner, 1986).

Clay (1991) בספרה "Becoming Literate" דנה בתהליך ה-Emergent Literacy וניתחה את התהליך, שעובר הילד בפיתוח מודעות למבנה הספר. במעבר מהסיפור האורלי לסיפור הכתוב – לומד הילד להתייחס להיבטים רבים נוספים על אודות מערכת-הכתב. הוא מגיע בהדרגה ל"המשגת הכתוב בספר" (זיילר ותובל, 1995).

במחקר זה נבדקו פרמטרים אחדים בלבד:

בעת חשיפת הילדים ל-10 ספרים נבחרים הם בחרו ספר, שעליו רצו לספר. הם נתבקשו לומר ולהראות, היכן כתובים שם הספר, שם המחבר, שם המאייר.

המודעות לספר גבוהה באופן מובהק בקרב תלמידי קבוצת הניסוי:

100% ציינו את שם הספר-לעומת 88% בקבוצת הביקורת; 90% ידעו לציין את שם המחבר – לעומת 35% מילדי קבוצת הביקורת, ואילו 60% ידעו לציין את שם המאייר-לעומת 6%

מתלמידי קבוצת הביקורת.

פערים אלה נובעים הן ממידת החשיפה האוריינית העצומה, שזכו לה תלמידי קבוצת הניסוי, והן מפיתוח מודעות למבנה ספר.

גם בקבוצת הביקורת שמעו הילדים סיפורים. המורה הקריאה להם סיפורים בהמשכים. הם עסקו בספרים בהקשרים שונים, אך איש לא הפנה את תשומת לבם, במודע, למבנה הספר. הם היו אמורים להסיק בעצמם, מה הם הרכיבים המשותפים לכל הספרים שעיינו בהם. משמע, לא נערכה כאן הקניה באופן שיטתי, הדרגתי והיררכי.

קיימת כאן "הנחת הטרגספר האוטומטי", ר"ל: אם אדם למד נושא א', הוא יערוך העברה אוטומטית מנושא א' שלמד – אל נושא ב' החדש בשבילו.

קיומו של הטרגספר האוטומטי בלמידה מפרדיגמה א' לפרדיגמה ב' – אינו מובן מאליו. לעתים קרובות הילדים אינם מגלים בעצמם את האלמנטים המשותפים ונזקקים לסיוע (Klauer, 1989; Salomon & Perkins, 1987); הווה אומר, אל לנו לצפות, שהילד הבין, הפנים, הטמיע, ומיד יערוך העברה אל כל המקרים הדומים: לא תמיד פועלת "הנחת הטרגספר האוטומטי".

תכנית "שפה שלמה" טהורה הייתה מצפה מהילדים להקיש בעצמם מה מבנהו של ספר.

תכנית "מיומנויות" טהורה תקנה כל רכיב ורכיב שוב ושוב.

בתכנית ההתערבות שלנו בחרנו את דרך הביניים: חשפנו את התלמידים, פעמים רבות, למבנה ספר; עודדנו גילוי עצמי, אך, בהחלט, הפנינו את תשומת לבם של הילדים למשותף בין מרכיבים שונים.

לדוגמה:

בתצפית בכיתתה של מורה מס' 5.

ג.: "היה היה לפני הרבה שנים"...

המורה: "יופי, אני מחלקת לכם כרטיסים. כל אחד יבחר את הספר המעניין אותו ויעתיק את משפט הפתיחה לכרטיס".

התלמידים פועלים בהנחית המורה, מעתיקים לכרטיסיהם פתיח בספרים שונים.

המורה: "יופי, נדביק את הכרטיסים עם הפתיחות על הלוח, ונקרא אותם ביחד".

התלמידים מבצעים, ותוך כדי כך קוראים את דברי חבריהם.

המורה: "אילו עוד פתיחות אתם מכירים, שלא מצויות בספרים שקראתם?"

- מ. : "פעם אחת..."
- ג. : "לפני הרבה שנים..."
- המורה : "מה דעתכם? לשם מה נועדו הפתיחות האלה? למה אנחנו צריכים לקרוא פתיחה של סיפור? במה הפתיחה תעזור לנו?"
- א. : "כל הפתיחות דומות".
- המורה : "נכון! יופי! מה דומה בפתיחות?"
- צ. : "הן מספרות פעם אחת, הִיא היה, ביום שלישי, לפני שנים".
- המורה : "יופי, מה משותף לכל הפתיחות הללו?"
- צ. : "הן מספרות לנו, מתי קרה הסיפור".
- המורה : "נהדר! הפתיחה נותנת לנו רקע: מתי קרה הסיפור? איפה קרה? האם אפשר לדלג על הפתיחה?"
- מ. : "לא, אז לא נבין את הסיפור".

ניתוח הרב-שיח הכיתתי מלמד, שזהו שילוב בין שתי דרכים, אשר ממנו ניתן לראות את חשיבות התיווך של המורה (Vygotsky, 1986).

מסיטואציה זו ניתן להסיק, שהמורה לא סמכה על "הנחת הטרנספר האוטומטי", אשר בה יחקרו הילדים ויגלו בעצמם את מהותו של הפתיח בסכמת-שיח סיפורית, אלא הפנתה את תשומת לבם אל הפתיח וסייעה להם לערוך הכללה ולהסיק מסקנות.

3.4 סיכום: האם אפשר להחזיר את הספר לבית הספר?

מחקר זה מלמד, שאפשר להחזיר את הספר לבית הספר, הן לתלמידים לקויי למידה, הן לתלמידים ממיצב חברתי נמוך, והן לתלמידים פצועים רגשית מכישלונות-הקריאה שלהם. ואם הוכחנו, שאפשר להחזיר את הספר אל בית-ספר של ילדים פגועים אלה, על אחת כמה וכמה נוכל לעשות זאת בכיתות רגילות.

לשם החזרת הספר אל בית-הספר חייבים להקפיד על הדברים הבאים :

- נדרשת מוֹדָעוֹת ואכפתיות של המורה, שהרי נוכחנו, כי בכיתות של ילדים ממיצב נמוך רשמו התלמידים שמות של 18 ספרים, כיוון שהמורה דחפה, דרבנה, עודדה והקדישה זמן לקריאה בכיתה (טוב לי, 1990).
- נדרשת הקצאת זמן-קריאה קבוע ומובנה מדי בוקר בבוקר.
- נדרשת ספריה כיתתית עשירה, שיש בה מגוון רב של רמות.
- נדרש מתן בחירה חופשית לצד מתן הנחיה לילד, מה רצוי שיקרא. זאת – על-מנת למנוע תסכול והרמת-ידיים כתוצאה מבחירת ספר הקשה לקריאה.
- נדרשת עבודה כיתתית על כבוד לַשׁוֹנָה, התחשבות במגוון יכולות ומתן לגיטימציה לקריאת ספרים ברמה נמוכה מאוד מהגיל הכרונולוגי.
- נדרשת קריאה בהמשכים, מדי יום ביומו ובשעות קבועות.
- נדרשת קריאת גילוי, דיאלוג, חזרתיות.
- נדרשת הַבְנֵיָה שיטתית של סכמת-שיח סיפורית.
- נדרשת חשיפה שיטתית ל"שפת-הספר".
- נדרשים מתן הזדמנויות-בחירה והערכת-קריאה.
- נדרש עיסוק בהנאה לצורך הנעה, ולא ההפך.

לא אמרנו: "אי אפשר",

יצרנו "אי של אפשר"!

ג'ון דיואי

"אם תרצו – אין זו אגדה"

הרצל

ביבליוגרפיה

- אבס, ש' (2001). **סיפורים שאני קורא בעצמי**. תל-אביב, עגור.
- אנדרסן, ה"כ (1985). **מלכת השלג**. תל-אביב, הקיבוץ המאוחד.
- בידרמן, נ' (1983). כרטיסי עבודה עצמית לשיפור יעילות הקריאה, עבודת מ.א. אוניברסיטת חיפה.
- גינזבורג, ו' (1992). **סיפור ותיאור – יצירת טקסטים בגיל צעיר והשפעות חינוכיות**. עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.
- דונלדסון, מ' (1990). **חשיבתם של ילדים**. תל-אביב, ספרית הפועלים.
- הרץ-לזרוביץ, ר' (2002). **אוריינות בלמידה שיתופית, פיתוח ויישום בבתי ספר יהודים וערבים**. הוגש לפרסום.
- המשוב הארצי למערכת החינוך, שפת-אם עברית וערבית, כיתה ד'. ח'. יוני 1996 – דו"חות ותמציות הדו"ח המסכם.
- זיילר, א', תובל, ח' (1995). **המשגת הכתוב בספר**. ירושלים, מכללת דוד ילין.
- טוב לי, א' (1990). **הערכת שיטה לרכישת קריאה: קריאה ללא מקראה**. עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת בן-גוריון.
- טוב לי, א' (2001). **"טוב לי לקרוא"**. שיטה אחרת לרכישת קריאה. חוברות 1-8. קרית ביאליק, אח.
- טוב לי, א' (2003). **ילדים כותבים סיפור: התפתחות כתיבת סיפור לסדרת תמונות בכיתות א'-ב'**. עבודת דוקטורט. אוניברסיטת חיפה.
- כצנברגר, א' (1997). התפתחות היכולת לספר סיפור על-פי סדרת תמונות. **חלקת לשון**, 24, 1997 עמ' 61-79.
- לוביש, פ', אלבז, פ' (2001) מחקר איכותי, בתוך: צבר בן יהושע נ'. (עורכת), **מסורת וזרמים במחקר האיכותי**, תל-אביב, דביר, עמ' 101-140.
- לוין, א' (א'2002). אלף-אווהל, בית זה בית, גימל זה גמל גדול... מה מפיקים ילדים בגיל הרך מידעית שמות האותיות? מתוך ב. קליין ד. גבעון. **שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך**. תל-אביב, רמות.

לוי, א' (ב'2002). **לקראת קריאה וכתיבה. סיכום עבודת ועדה לגיל הרך**. משרד החינוך, אגף לתיכנון ופיתוח תוכניות לימודים.

משרד החינוך (2003). **חינוך לשוני, עברית-שפה ספרות ותרבות**. תוכנית לימודים לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי דתי, משרד החינוך התרבות והספורט, מזכירות פדגוגית. ת"ל – האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים.

סנדבק, א' (1992) **התפתחות הכתיבה של טקסטים אצל ילדים בגן ובכיתה א': התהליך והתוצר**. עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.

פלד, נ' (1994). כיצד נתפסת משימת יצור הטקסט בעיני תלמידים ומורים. בתוך: אורן ע', בן-שחר ר', טורי ג' (עורכים). **העברית שפה חיה: קובץ מחקרים על הלשון בהקשריה החברתיים-תרבותיים**, חיפה, הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה. עמ' 35-61.

פלד, נ' (1997). **סוגות בדיבור ובכתיבה**. תל-אביב, מכון מופ"ת – בית ספר למחקר ופיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות.

פלד-אלחנן, נ' (2001). **דרכים לאוריינות – מדיבור לסיפור**. ירושלים, כרמל. קיטה, ב', פייטלסון, ד', גולדשטיין, ז' ורוזנהויז, י' (1996). קריאת סדרות כדרך לפיתוח מיומנויות קריאה והרגלי קריאה להנאה. **מגמות, 37**, עמ' 454-476.

קליין, פ' (1977). טיפוחין – טיפוח חינוכי לקראת העתיד. הוצג בכנס "מה חדש בטיפול ובחינוך בתינוקות וטף?" רמת גן, אוניברסיטת בר אילן.

שתיל, א' (2002). **מבחן שתיל לאיתור מוקדם של ליקויים ספציפיים בקריאה**. קרית ביאליק, אח.

Anderson, R.C. & Pearson, D.P. (1984). *A Schema-The Oretic View of Basic Processes in Reading Comprehension*. University of Illinois At Urbana-Champaign, Champaign, Ill.

Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1994). *Different Way of Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic and Developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

שנתון "על" – תשס"ו – כרך י"א

- Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1997). *Different Ways of Relating events in Narrative: A Crosslinguistic and Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berman, R.A. (1997). Preschool knowledge of language: What five-year olds know about language structure and language use. In C. Pontecorvo (Ed.), *Writing development: An interdisciplinary view* (pp. 61-76). Amsterdam: John Benjamins.
- Bruner, J. (1986). Play, Thought and Language. *Prospects: Quarterly Review of Education*, 16 (1), pp. 77-83.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 17 (5), pp. 1-2.
- Bukowiecki, E.M. & McMackin, M.C. (1999). Young children and narrative texts: A school-based inquiry project. *Reading Improvement*, 36, pp. 157-163.
- Bus.A.G., van Ijzendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Education Research*, 65 (1), pp. 1-21.
- Clay, M.M. (1979). *Reading: The Patterning of Complex Behavior*. Auckland, New Zealand: Heinemann Educational Books.
- Clay, M.M. (1991). *Becoming Literate*. Auckland: New Zealand: Heinemann.
- Clay, M.M. (1993a) *An Observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth. NH: Heinemann.
- Cox, B.E., Fang, Z. & Otto, B.W. (1997). Preschoolers' developing ownership of the literate register. *Reading Research Quarterly*, 32, pp. 34-53.
- Gee, S.P. (1992). *The Social mind, language, ideology and social practice*. New York: Bergin and Garvey.
- Gee, J.P. (1999). The new literacy studies: From "sociality situated" to the work of social. In D. Barton. M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies and writing in context*, London: Routledge. pp. 180-196.
- Goodwin, R. (1996). "Wolves are in the world, but a long way away". *Early Child Development and Care*, 16, pp.11-19.

- Hertz-Lazarowitz, R. (1992). Understanding Interactive Behaviors Looking at Six Mirrors of the Classroom. In Hertz-Lazarowitz, R. & Miller, N. (Eds.). *Interaction in Cooperative Groups, A Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Klauser, K.J. (1989). Teaching for analogical transfer as a means of improving problem-solving, thinking and learning. *Instructional Science*, 18, pp. 179-192.
- Kress, G. (1982). *Learning How to Write*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ochs, E. & Capps, L. (1996). Narrating the Self. *Annual Review of Anthropology*, 25, pp. 19-43.
- Rosen, H. (1993). **A troublesome boy**, London, English and media center, children's books.
- Salomon, G. & Perkins, D.N. (1987). Transfer of cognitive skills from programming: When and how? *Journal of Educational Computing Research*, 3, pp. 149-169.
- Scabrorough, H.S. & Dobrich, W. (1994). On the efficiency of reading to preschoolers. *Development Review*, 14, pp. 245-302.
- Slavin, R.E. et al. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21 (1), pp. 43-69.
- Smith, F. (1990). *To think*. New York: Teachers' College Press.
- Stanovich, K. (1994). Romance and Reality. *The Reading Teacher*, 47, pp. 280-291.
- Stein, N. & Glenn, A. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*, pp. 53-120. Norwood NJ: Ablex.
- Sutton-Smith, R. (1995). Radicalizing childhood: The multivocal mind. In H. McEwan & E. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning and Research*, New-York: Teachers College Press, pp. 69-90.

- Tov Li, E. (2000) Joy of Reading combined approach to reading acquisition in spacial class – children with Learning Disabilities in Israel. Dissertation. Phd Anglia polytechnic university.
- Vygotsky, L. (1986). Thought and Word. In Caspi, M. (Ed.). *What is thought?* Anthropology. The Hebrew University School of Education.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Whitehurst, G.J. et al. (1991). Treatment of Early Expressive Language Delay: If, When and How. *Topics in Language Disorders*, 11 (4), pp. 55-68.
- Witt, S.D. (2000). The influence of peers on character's socialization to gender roles. *Early Child Development and Care*, 162, pp. 1-7.
- Zilber, T. (1998). Analysis of cognitive functioning as reflected in narrative data. In R. Tuval-Mashiach & S. Zilber (Eds.), *Narrative Research: Reading Analysis and Interpretation*, pp. 141-154. Thousand Oaks, CA: Sage.

קליברציה (Calibration) של חוללות עצמית כתוצאה מאימון דיפרנציאלי ברפלקסיה

סקירת ספרות

סקירה זו תסביר את המונחים: הערכת חוללות עצמית, אומדן חוללות עצמית, קליברציה של חוללות עצמית, גורמים לאומדן שגוי, אומדן רצוי ורפלקסיה, ותסקור את המחקר בנושאים אלה.

הערכת החוללות העצמית היא תהליך חשיבתי היסקי, שבו נשקלת התרומה היחסית של גורמי יכולת או חוסר יכולת לביצוע פעולה כלשהי.

כדי לענות על השאלה: "האם אני מסוגל לבצע פעולה זו" – אדם מגייס מערכת שיקולים, הקשורים להיסטוריה של ההתנסויות שלו, לזיכרונות, המתייחסים לצפייה במודלים שונים במשך חייו, לחשיפה לשכנוע מצד אחרים ולרגשות, הקשורים לכל אלה (כ"ץ, 2002).

אינפורמציה זו על החוללות העצמית – נבחרת, נשקלת, מתמזגת, נשפטת ומוגדרת כאומדן חוללות עצמית (Bandura, 1986, 1995, 1997).

אומדן החוללות העצמית (Self-Efficacy Appraisal) הוא תוצאה של עיבוד קוגניטיבי, שיכול להגיע לרמות גבוהות יותר של עיבוד מטקוגניטיבי, הקובע איך אנשים חושבים, מרגישים ומפעילים את עצמם. לכן הוא תורם באופן משמעותי למוטיבציה להשיג הישגים (Bandura, 1986, 1995, 1997).

תאריכים: קליברציה, חוללות עצמית מוגזמת, חוללות עצמית ריאלית, חוללות עצמית אופטימית, התאמת כתיבה לנמען.

שני סוגי אומדן החוללות יכולים להיות.

א. אומדן תלוי-משימה (הכולל: קשי משימה, מאמץ נדרש, מידת עזרה שלומד יכול לקבל), או

ב. אומדן תלוי-קונטקסט (הכולל: נסיבות ביצוע, היסטוריה של הצלחות וכישלונות ומצב נפשי של לומד בהשפעתן). [Bandura, 1986, 1997; Zimmerman, 1995].

בנדורה פיתח סולמות למדידת תפיסת חוללות עצמית, המתאייחסים לשלושה פרמטרים: קשי- המשימה (level), הכללה (generalizability) של המשימה ועוצמת האמונה (strength), שהיא מידת הביטחון שיש ללומד – לגבי ביצוע המשימה. אמידת החוללות, לשיטתו, נעשית ביחס לקריטריון-שליטה, ולא בהשוואה לביצוע של אחרים (Bandura & Schunk, 1981).

אומדן החוללות העצמית לביצוע פעולה כלשהי – נמדד לפני ביצועה. אמידת החוללות צריכה להיעשות סמוך לזמן הביצוע, כדי שלא ייווצר פער זמן בין אומדן החוללות העצמית – לבין הביצוע. אם אמידת החוללות נעשית סמוך לזמן הביצוע, היא תהיה מדויקת יותר מאשר אם היא נעשית לאחר זמן-מה, לא רק בגלל הזמן העובר, אלא גם בגלל ההתנסויות, המתרחשות בין אומדן החוללות האישית לבין הביצוע (Bandura, 1986).

קליברציה (Calibration), היא דיוק האמידה של החוללות העצמית ביחס לביצוע, או הפער בין אומדן חוללות לביצוע הדברים.

ניתן להבחין בחמישה מצבי פער:

א. פער מוגזם שלילי – מצב של אמונות חוללות גבוהות בהרבה מיכולת ביצוע.

ב. פער מוגזם חיובי – מצב של אמונות חוללות נמוכות מאוד מביצוע.

שני סוגי פער אלה הם שגויים ואינם רצויים.

ג. פער ריאלי הוא מצב של אמונות חוללות קרובות לרמת ביצוע, כלומר מצב השואף לחוסר פער.

שני סוגי הפער האחרים (ד-ה) הם פערים קטנים בין אמונות לבין ביצוע, הן בכיוון השלילי והן בכיוון החיובי, כלומר מצב של אמונות גבוהות מעט מיכולת ביצוע או מצב של אמונות נמוכות מעט מיכולת ביצוע (Bandura, 1997; Katz, 2001; Klassen, 2002).

גורמים לאומדן שגוי

גורמים אחדים עשויים לתרום לאומדן שגוי של חוללות עצמית ועל-ידי-כך ליצור פער בינו לבין ביצוע הדברים :

א. אי-התאמה בין תחום התפקוד הפסיכולוגי הנדרש לבין תהליך הערכת החוללות העצמית:

אי-התאמה מתרחשת במקרים הבאים :

1. כאשר הלומד נדרש לבצע משימה בדרגת קושי מסוימת, והערכת החוללות שלו מתייחסת לדרגת קושי אחרת.

2. כאשר המשימה דורשת מידת הכללה מסוימת, והוא מתייחס למידת הכללה שונה. או

3. כאשר נדרשת מידת עוצמה מסוימת של אמונה לצורך ביצוע משימה, והלומד מתייחס למידת עוצמה שונה של אמונה.

הביצוע צריך להיבדק באותן נסיבות, שמוערכת החוללות העצמית.

ב. הערכה שגויה של משימות הביצוע:

משימות ביצוע נבדלות ברמות קושי ובמורכבות :

אותן פעילויות בסיטואציות שונות – יכולות להיות שונות זו מזו: דרישות ביצוע מעורפלות – עלולות לגרום להערכה שגויה של החוללות העצמית. רק אם מטרת המשימה ורמת ביצועה – ברורות, יתפקד גורם החוללות העצמית כמוֹכּוּן בעל השפעה, שהרי אז מפעיל אדם את יכולתו האישית – כדי לדעת, כמה כוח ומאמץ הוא יכול להקצות למטרה זו.

במשימות, הדורשות פעילויות קוגניטיביות, קיים קושי נוסף :

לא תמיד הפעולות הקוגניטיביות הן ברורות ונראות לעין. לעתים, משימות קלות דורשות פעילויות קוגניטיביות מורכבות, או משימה אחת דורשת מספר פעילויות, או בפעילות אחת מעורבות תת-מיומנויות, שבהן הלומד עדיין אינו שולט (Bandura & Schunk, 1981; Bandura & Cervone, 1983).

ג. חוסר ניסיון מספיק עלול לגרום לשיפוט שגוי של חוללות עצמית.

- ד. סיבות חיצוניות – כמו, למשל, חסר במשוב לאורך זמן, הגורם לחוסר הכרה בכישלון, ובעקבות זאת – לאומדן שגוי, כלומר לפער בינו לבין ביצוע.
- ה. הטיית אישיותיות, שיכולות לקרות תוך כדי מעקב וויסות של חוויות החוללות, כאשר לומד מעדיף, למשל, לזכור ניסיונות כושלים, ולא הצלחות.

אומדן חוללות רצוי

עד לשנות התשעים – סברו החוקרים, שאומדן מדויק באופן סביר הוא האומדן הרצוי, המוביל לראייה מציאותית וללקיחת אתגרים.

בהתאם לכך עלולות לקרות התוצאות הבאות:

אומדן גבוה באופן בלתי ריאלי – עלול לגרום לתסכול; אומדן נמוך באופן בלתי ריאלי – עלול לגרום לאי-התמודדות עם משימות, אשר אולי היו יכולות להתבצע בהצלחה, ועל-ידי-כך לעכב פיתוח מיומנויות, הקשורות לביצוע משימות אלה (Bandura, 1986).

חוקרים אחדים (Pintrich & Schunk, 1996; Schunk, 1996; Schunk & Zimmerman, 1998) מדגישים את חשיבות האומדן הריאלי ביחס לאומדנים מוגזמים, המפריעים ללמידה ולביצוע:

מחד גיסא, כשאומדן החוללות הוא מדויק, יש סיכוי רב יותר, שהלומד ישתמש באינפורמציה נכונה – כדי להחליט באילו אסטרטגיות להשתמש על מנת לכוון את למידתו, מאשר בזמן שאומדן החוללות שלו מוגזם, ואיננו מבוסס על ביצוע אקטואלי.

מאידך גיסא, אומדן ריאלי מדויק אינו מוביל ללקיחת סיכונים: הלומד עלול להניח, שהרגלי למידתו אינם זקוקים לשינוי ולשיפור.

אמונות חוללות ריאליות, יחד עם אמונות גבוהות ביכולת לשנות – יעילות יותר מאמונות חוללות מוגזמות, כי אלה עלולות לכוון את הלמידה באופן מוטעה (Pintrich & Schunk, 1996; Schunk & Zimmerman, 1998).

סלומון (1984) טוען, שאומדן נמוך מוגזם פוגע במוטיבציה, אך אומדן נמוך בלתי מוגזם – מוביל להשקעת מאמץ מנטלי גבוה יותר וללמידה טובה יותר מאשר אומדן חיובי מוגזם.

בנדורה סבור, שאומדן החוללות העצמית הפונקציונלי – צריך להיות מעט גבוה מהביצוע; הוא קורא לו "אומדן אופטימי".

הוא קובע, שאומדן זה מקדם מימוש עצמי והישגים אישיים, תורם למצב פסיכולוגי טוב, ללקיחת אתגרים ומחויבויות אישיות ולמעורבות עניינית במטלה (task orientation). הוא מביא ראיות לכך שאנשים מצליחים בעיסוקיהם הם בעלי אומדן חוללות עצמית אופטימי (Bandura, 1997).

הוא מבחין בין שני סוגים של בעלי תפיסת חוללות אופטימית :

המעשיים, המתאמצים בתקיפות ובהתמדה להפיק את המרב מיכולותיהם: אלה הם אנשים בעלי יכולת הכוונה אישית (Resolute strivers).

לעומתם, קיימים בעלי תפיסת החוללות האופטימית **הפסיביים** (Wistful optimists), המאמינים שהם מסוגלים, אך גם יודעים, שהם חסרי יכולת הפעלה עצמית.

מניפולציה, שתצליח להשפיע על בעלי אומדן מסוגלות אופטימי בכיוון של אומדן אופטימי-אקטיבי – תתרום להכוונת פעילויות למידה, ואולי גם תתרום להכללה של ההכוונה באותו תחום – יותר מאשר מניפולציה, שמקדמת מיומנות ספציפית בלבד (Bandura, 1997).

ילדים רבים הם בעלי-אומדנים שגויים :

הם טועים בהערכת קשייהם, וסבורים, שמקורם – ביכולת אישית נמוכה. לכן, הם אינם משקיעים מאמץ, ושוקעים בהשוואות חברתיות מתסכלות (Bandura, 1990a).

אחרים, בעלי אומדנים גבוהים מוגזמים, מתוסכלים לאחר כישלון.

מכאן מסתבר, שילדים רבים יכולים לצאת נשכרים מחקר אפשרויות לשינוי אומדני חוללות עצמית (Bandura, 1997; Schunk & Zimmerman, 1998).

חשוב לנסות להשפיע על אמונות חוללות – בגלל הצורך לשנות אומדנים שגויים או מוגזמים, שמקורם – בסיבות סביבתיות (כיתתיות, או בית-ספריות), הניתנות לטיפול והמשפיעות על תהליכים פסיכולוגיים (כמו מאמץ והתמדה) ומפריעות לביצוע טוב (Schunk, 1984a).

שנק וצימרמן (Schunk & Zimmerman, 1998) מציינים, שאומדן שגוי, הגבוה בדרך-כלל באופן בלתי ריאלי, שכיח בבתי הספר: הוא יכול לנבוע מהערכה שגויה של משימה, מחוסר ניסיון, או מחוסר בהירות של מטלות, היכולים להיות ניתנים להכוונה על-ידי מורים.

אמנם הוא יכול גם לנבוע מאי תפיסת כישלון בגלל סביבה המטפחת ציפיות – בגלל נטייה להסתמך על אומדן ראשוני – בלי להשקיע מאמץ נוסף, ואולי, בעיקר, מחוסר טיפוח מיומנויות אמידה של החוללות העצמית. תלמידים בעלי אומדן נמוך שגוי אינם מתאמצים לפעול; הם שקועים בעצמם ובהשוואות חברתיות.

לעומתם, תלמידים בעלי אומדן גבוה שגוי, עלולים להיות מתוסכלים, כאשר אשליותיהם מתנפצות (Bandura, 1990a).

אומדנים מגובשים ויציבים יותר עשויים להימצא אצל מתבגרים, שרכשו חוויות רבות יותר, ותפיסותיהם צברו עוצמה רבה יותר מאשר אצל ילדים צעירים, שאומדני החוללות שלהם עדיין נמצאים בתהליכי גיבוש. אמונות חוללות שמגבשים ילדים – משפיעות על מידת ההתמדה והיעילות, שבאמצעותן יישמו את יכולותיהם.

חוקרים ממליצים לחקור את תפיסות החוללות של ילדים, ואכן, בשנים האחרונות נעשו עבודות בתחום (Chambliss, 1999; Multon, Brown & Lent, 1991; Pajares & Johnson, 1994; Schunk, 1997). בספרות המקצועית מומלץ לבדוק לא רק שינויים באומדני חוללות, אלא גם את היחס בין חוללות עצמית לבין ביצוע (Pintrich & Schunk, 1996; Schunk & Zimmerman, 1998).

סקירת ניסיונות לשנות אמונות חוללות עצמית

החוקרים, התופסים את הערכת החוללות העצמית כדבר תלוי-משימה או קונטקסט, ולא כתכונה קבועה (trait) – מניחים, שאפשר לשנותה:

הם משתמשים בהוראת מיומנויות או בשיטות פסיכולוגיות כדי להעלות אמונות חוללות (Pajares & Schunk, 1999), כגון: שיטת המודל [modeling], (Schunk & Zimmerman, 1998), שיטות המשוב וייחוס הסיבתיות [attributional feedback], (Zimmerman, 1995), שיטת קביעת מטרות (Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1985, 1989, 1996; Schunk & Ertmer, 1999; Zimmerman, 1997, 1998; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Martinez-Ponz, 1990), שיטת הוורבלזציה של אסטרטגיות לפני ביצוע (Schunk, 1984a) ושיטת בהערכה העצמית של נבדקים לפני ביצוע (Schunk & Ertmer, 1999; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

חוקרים מצאו, שאומדני החוללות העצמית של הילדים נעשו מדויקים יותר בהשוואה לבדיקה התחילית בגלל הערכה עצמית שעשו ילדים.

הנלן ושניידר (Hanlon & Schneider, 1999), מצאו, שאם תלמידים מעריכים את ציונם בתחום מסוים לפני בחינה ואחר כך משווים את הערכתם לציון האקטואלי שקיבלו, הרי לעתים

קרובות הם לומדים להעריך את יכולותיהם באופן מדויק יותר – מאשר במקרים שנמנעו מכך.

למיטב ידיעתי, פרט לניסיונות מעטים, הסתכם המאמץ המחקרי עד כה בדרך כלל בניסיונות להעלות את אומדן החוללות העצמית. לא נעשו ניסיונות מספיקים לשנות אומדן מוגזם – לאומדן מדויק יותר.

המחקר הנוכחי מנסה לשלב אימון במיומנויות עם אימון פסיכולוגי של רפלקסיה על חוללות עצמית. המחקר יבדוק, אם לרפלקסיה על חוללות עצמית בשילוב עם אימון במיומנויות, או לכל אחד מהאימונים האלה לחוד, כשיטת אימון, שלא נבדקה עד כה – יש השפעה על קליברציה של חוללות עצמית סופית, כלומר הפער בין חוללות לבין ביצוע סופי.

רפלקסיה (Reflection) – אמצעי להפעלת תהליכים גבוהים של הכוונה, ויסות ופיקוח על התחומים: קוגניציה, אפקט ומוטיבציה.

רפלקסיה היא חשיבה חוזרת (Webster's Dictionary), מעין דו-שיח של הלומד עם עצמו ועם מקורות הידע שלו. זוהי מעין ביקורת על תוכן המחשבה שלו, על בחינתה ועל החתירה להשגת חידושים, שיטילו ספק בפרשנותו הקודמת, וייצרו באמצעותם פרשנות חדשה. כל זאת נעשה בתהליך מחזורי, בלתי פוסק (שריג, 1996).

הרפלקסיה עוזרת ללומד לראות דברים שלא ראה קודם:

ככל שרבות ההזדמנויות להפעילה, כן היא משפרת את החשיבה. לא כל לומד נולד עם יכולת לעשות זאת. לכן, במסגרת ההוראה – השימוש ברפלקסיה יכול להיות אמצעי לאמן לומד להפעיל תהליכים גבוהים של הכוונה, וויסות ופיקוח על הקוגניציה.

המחקר בנושא הרפלקסיה בדק סוגי רפלקסיה שונים, כמו כתיבת סוגים אחדים של יומני-למידה או ורבלזציה קולית, ומצא, שיש לרפלקסיה השפעה על תהליכים מטקוגניטיביים (White, Shimoda & Frederiksen, 1999). בתחום הלמידה רואים בו חוקרים – אמצעי לקידום ההכוונה העצמית בלמידה (Anderman, 1993; Biegert, 1995).

לרפלקסיה יש גם השפעה על תהליכים קוגניטיביים:

היא ממקדת את תשומת-הלב באפיונים החשובים של המשימה; היא סוג של חזרה, המסייעת לאגירת חומר לימוד בזיכרון לטווח ארוך ולשליפה ממנו בעת הצורך. היא עוזרת ללומד לעקוב ולנווט באופן שיטתי (Schunk, 1986, 1995).

המחקר מראה, שרפלקסיה על מיומנויות ספציפיות בתחומי לימוד שונים – קידם את ביצוע אותן מיומנויות :

לדוגמה, במתמטיקה (Helton, 1995), בכתיבה (Felix & Lawson, 1994; Kilao & Saeki, 1992) ובחשיבה ביקורתית (Garside, 1994). לפיכך, אם לרפלקסיה יש השפעה על תהליכים קוגניטיביים ומטקוגניטיביים וגם על תהליכי הכוונה אישיים (Bandura, 1997), ניתן לשער, שתהיה לה השפעה על תהליכי ההערכה של החוללות העצמית, שהם תהליכי עיבוד קוגניטיביים ומטקוגניטיביים. שלב החשיבה הרפלקטיבית הוא השלב החשוב ביותר בהערכת החוללות העצמית, ובו מתרחשים תהליכי בחירה, שקילה, שיפוט, הערכה והכללה שנרצה לטפח.

חשיבה רפלקטיבית דורשת מאמץ רב.

בנדורה מציינ (Bandura, 1997), כי קיימת נטייה לסמוך על אומדן חוללות קיים – בלי להתאמץ לאמוד שוב. נוח לאנשים להמשיך בפעילויותיהם הרגילות. הם יאמדו מחדש את החוללות העצמית שלהם, רק אם יחול שינוי משמעותי בביצוע, שלגביו הוערכה החוללות העצמית, והמערך הבין, שהוא שגה בהערכת החוללות שלו. כאשר אין השקעת מאמץ מִסְפֶּקת בהערכת חוללות עצמית במצבים חדשים, הדורשים התאמה ושנוי, רמת הביצוע עלולה לרדת (Bandura, 1997). לפיכך ניתן לשער, שהרפלקסיה כשיטת אימון או טיפוח תהיה גורם מדרבן לאמידה מחודשת של החוללות העצמית.

חוקרי-חשיבה מחזקים את קביעתו של בנדורה בדבר הסתמכות אנשים על אומדני חוללות עצמיים קיימים. הם מציינים, שהמכשֶׁלֶה הטיפוסית של החשיבה האנושית היא חד-ממדיות וערפול. בני אדם נכשלים בהם באופן טבעי, או אוטומטי, אלא אם כן הם עושים מאמץ מודע לנהוג בדרך אחרת.

שיפור החשיבה – פירושו: תרגול חשיבה, הקדשת זמן לחשיבה, הרחבתה והבהרתה, תרגול תשומת לב, דיוק וארגון החשיבה בשיטתיות. בחשיבה יש חשיבות לרצף ולגיוון, להשוואה, להנגדה, להכללה ולהעברה. (Perkins & Swartz, 1992).

כל אלה יבואו לידי ביטוי בחשיבה הרפלקטיבית, שחשוב לפתחה בגיל צעיר, לפני שיתפתחו הרגלי-חשיבה לקויים.

אם הרפלקסיה עוזרת לאנשים לראות דברים באופן שונה (שריג 1996), יש לשער, שאומדן החוללות העצמית שלאחר פעילות הרפלקסיה – יהיה שונה ממה שהיה לפני פעילות הרפלקסיה.

תחום הביצוע הספציפי, שבו תיבדק החוללות העצמית במחקר הנוכחי, יהיה הכוונת פעילויות ההתאמה של הכתיבה לנמען (audience adaptation) – התאמת המבע התקשורתי לידע, ליכולת החשיבה ולרגישויות המיוחדות של הנמען (פולמן, 1996).

התאמת כתיבה לנמען עשויה להתקיים בכל שלב של הכתיבה ולהתערב בכל תהליך אחר שלה (Schraver, 1993). לכן, ההתייחסות אליה תהיה הוליסטית.

לתהליך זה יש תפקיד חשוב בשכתוב, מכיוון שהוא גורם מדברן לביצוע המרות, המתבטאות בשיפור איכות הכתיבה (Frank, 1992; Schraver, 1993).

עד כה הראה המחקר השפעה של מרכיב החוללות על הכוונה עצמית בלמידה ועל ביצוע דרך תהליכים קוגניטיביים ומטקוגניטיביים או דרך תהליכים אפקטיביים מוטיבציוניים. המניפולציה של מחקר זה כוללת מאפיינים קוגניטיביים, מטקוגניטיביים ומוטיבציוניים **המשולבים זה בזה**. זוהי הרחבה קונספטואלית של המודל התאורטי הקיים בתחום. אם תפקוד מטקוגניטיבי, המכיל שילוב של אלמנטים קוגניטיביים ומוטיבציוניים, הוא אחד ממרכיבי הכוונה העצמית המקדמת הישגים, ניתן לשער, שהתערבות, המכילה תפקוד מטקוגניטיבי, תשנה את הקליברציה של החוללות. מחקר זה יעמיד זאת במבחן.

המטרה

מטרת המחקר היא, לבדוק את הקליברציה הסופית של חוללות עצמית (כלומר, את הפער בין חוללות עצמית לבין ביצוע) בעקבות אימון דיפרנציאלי ברפלקסיה.

השערת המחקר

לאינטראקציה בין סוג אימון לבין טיפוס חוללות תהיה השפעה על הקליברציה של החוללות העצמית (= הפער הסופי בין אומדן החוללות לבין הביצוע):

א. האימון ברפלקסיה ישפר את הקליברציה (= את הפער בין חוללות עצמית לבין ביצוע) אצל הטיפוס הבלתי ריאלי הנמוך (= בעלי רמת ביצוע גבוהה ורמת חוללות נמוכה).

ב. האימון המשולב ישפר את הקליברציה (= את הפער בין חוללות עצמית לבין ביצוע) אצל הטיפוס הבלתי ריאלי הגבוה (= בעלי רמת ביצוע נמוכה וחוללות גבוהה).

מתודולוגיה**מדגם**

הכיתות שהשתתפו במחקר נבחרו מתוך כ-60 בתי-ספר יסודיים, המטפחים הכוונה עצמית בלמידה: 625 לומדים ב-22 כיתות ו' ב-88 בתי-ספר יסודיים ממלכתיים באיזור הצפון; 49.0% בנים ו-51.0% בנות. המדגם היה מגוון מהבחינות הבאות: מוצא, מעמד סוציאקונומי והשכלה.

תיאור קבוצות המחקר

הכיתות סווגו באופן אקראי לכל אחת מארבע קבוצות המחקר.

התפלגות הנבדקים לפי סוג האימון מוצגת בלוח הבא:

לוח 1**התפלגות הנבדקים לפי סוג האימון**

סוג האימון	שכיחות	אחוז
1. רפלקסיה ומיומנויות	158	25.3
2. רפלקסיה	148	23.7
3. מיומנויות	164	23.2
4. קבוצת ביקורת	155	24.8
סה"כ	625	100

תיאור טיפוס החוללות**לוח 2****שיעור הנבדקים בכל טיפוס חוללות**

טיפוס חוללות עצמית	שכיחות	אחוז
1. בלתי ריאלי שלילי	125	20
2. ריאלי	80	13
3. אופטימי	97	15
4. בלתי ריאלי חיובי	300	48
סה"כ	602	96

הערה 1: קבוצה נוספת, שהמחקר הנוכחי לא טיפל בה, הייתה קבוצה, שבה אומדן החוללות היה נמוך במקצת מהביצוע. היא מנתה 23 נבדקים (4%).

הערה 2: תיאור זה מחזק ממצאים קודמים וממצאי חוקרים בארה"ב בדבר האחוז הגבוה של הטיפוס הבלתי ריאלי החיובי באוכלוסיית הלומדים.

מערך המחקר

מערך המחקר היה דמוי-ניסויי (בעל 3 קבוצות ניסוי וקבוצת ביקורת) – בשל הקצאה אקראית לקבוצות האימון ברמת הכיתה, ולא ברמת הפרט.

22 הכיתות שנכללו במדגם חולקו לארבע קבוצות:

שש כיתות בכל אחת משתי הקבוצות הראשונות (1, ו-2), וחמש כיתות – בכל אחת משתי הקבוצות האחרות (3, ו-4). האימון שהופעל כלל שני סוגי אימון שניתנו – כל אחד בנפרד – לקבוצה אחת, שניהם במשולב – לקבוצה שלישית, והקבוצה הרביעית שימשה קבוצת ביקורת:

קבוצה ראשונה: קיבלה אימון משולב של רפלקסיה על חוללות עצמית ומיומנויות ביצוע הכוונת פעילויות התאמת כתיבה לנמען.

קבוצה שנייה: קיבלה אימון ברפלקסיה על חוללות עצמית בלבד.

קבוצה שלישית: קיבלה אימון במיומנויות ביצוע הכוונת פעילויות התאמת כתיבה לנמען בלבד.

קבוצה רביעית: לא קיבלה שום אימון; זו הייתה קבוצת הביקורת.

להלן תרשים, המציג את מערך המחקר ארבע הקבוצות של "לפני ואחרי" עם קבוצת הביקורת ועם מדידה חוזרת:

O ₂	O ₁	X ₁	O ₂	O ₁	קבוצה 1
O ₂	O ₁	X ₂	O ₂	O ₁	קבוצה 2
O ₂	O ₁	X ₃	O ₂	O ₁	קבוצה 3
O ₂	O ₁		O ₂	O ₁	קבוצה 4

תרשים 1

מערך המחקר

מקרא:

הקבוצות:

X₁ = אימון ברפלקסיה + אימון במיומנויות.

X₂ = אימון ברפלקסיה בלבד.

X₃ = אימון במיומנויות בלבד.

מכשירים/מדידות:

O₁ = שאלון להערכת חוללות עצמית להתאמת כתיבה לנמען (עצמת האמונות).

O₂ = הערכת משימת ביצוע של התאמת כתיבה לנמען, אשר בה התבקשו הלומדים להציג מחקר, שעשו בשני טקסטים כתובים: הראשון – לנמען מבוגר, והשני – לנמען צעיר.

כלי המחקר

במחקר הופעלו שני סוגי אימון (כל אחד – לחוד ובמשולב), הועבר שאלון להערכת חוללות עצמית, הוערך ביצוע אותנטי, ונבדק הדיוק של הערכת החוללות העצמית. להלן פירוט האימונים והכלים:

1. **האימון ברפלקסיה על חוללות עצמית** נעשה באמצעות "מארגני חשיבה", ששימשו גירוי לרפלקסיה.

הכלי פותח על סמך המקורות התאורטיים הבאים:

- א. יסודות לטיפול החשיבה, שהוצעו על-ידי פרקינס וסווארץ "סמלים מילוליים או גרפיים המנחים את החשיבה" (Perkins & Swartz, 1992). באמצעותו מלמדים תלמידים לחשוב חשיבה רפלקטיבית, כדי שיידעו להשוות ולבחון בחינה ביקורתית של ביצועי-חשיבה קודמים, להעריך ולשנות שינוי יצירתי של ביצועי-חשיבה, לעשות העברה לביצועים שונים אחרים, ולבסוף, לעשות הכללה הערכתית. פעילויות-החשיבה, הרשומות בצורת משימות, נותנות לתלמידים רעיונות, שיעזרו להם לחשוב על החוללות העצמית שלהם לבצע את המשימה. הזמן שהוקצה לכתיבה היה גם זמן קבוע של שיעור שבועי במשך שנת הלימודים וגם זמן חופשי – הלומד יכול היה לכתוב בכל זמן שרצה. באופן כזה ניתן לומר, שטיפול החשיבה היה יומיומי, כפי שממליצים פרקינס וסווארץ.
- הרצף** התבטא באפשרות לכתוב יומיום באופן בלתי קבוע ובאימון השבועי הקבוע.
- הגיוון** התבטא בעובדת התייחסות המשימה – בכל-פעם – להתנסות אותנטית שוטפת אחרת.
- המורה כיוון את הפעילות וטיפח אווירה חיובית, שתמכה בכתיבה הרפלקטיבית בכיתה. המורה עבר את תהליך התרגול בסדנה בחופשת הקיץ.
- ב. מקור שני, שעליו מתבסס הכלי, הוא ניתוח פורמלי של גורם החוללות העצמית לפי התאוריה הקוגניטיבית-חברתית (Bandura, 1997).
- שלב החשיבה הרפלקטיבית הוא השלב, בו מתרחשים תהליכי: בחירה, שקילה, הערכה, שיפוט והכללה של החוללות העצמית. "מארגני חשיבה" שימשו כלי

לטיפול תהליכים אלה – עד לשלב האומדן השיפוטי, שהוא הכללה הערכתית של כל התהליכים, שאירעו קודם בזמן הרפלקסיה.

ג. מקור שלישי הוא חקר בנושא תהליך ההכללה במסגרת כישורי עיון וחקר (שריג, 1996). הכלי המובא בנספח עבר שכתובים רבים – בעקבות התנסויות במחקר החלוץ ב-13 כיתות במשך שנה (בערך) ושופץ בהתאם לנתונים.

2. האימון במיומנויות של הכוונת פעילויות התאמת כתיבה לנמען

האימון במיומנויות הכוונת פעילויות התאמת כתיבה לנמען הוא סדנה בעלת חמישה מרכיבים:

א. דיון תאורטי והפניה לקריאת חומר בנושא מודעות לנמען והכוונת פעילויות התאמת כתיבה לנמען. מטרת הסדנה היא לעדכן את המורים בהתפתחות העכשווית החשובה בתחום ולתת להם אפשרות להתנסות בתהליכי התאמת הכתיבה לנמען. החוקר מפעיל את המורים בסדנה בדרך שהוא רוצה, שהם יפעילו את תלמידיהם.

ב. שישה פרקים של הדגמת מטלות, המבקשות מהלומד לזהות גילויים טקסטואליים של מודעות לנמען – בטקסטים מותאמים לכיתה ו', שנאספו ממקורות מגוונים (ממאמרים עיוניים, מחומרי לימוד של כיתה ו' ומקטעי עיתונות) לניתוח.

המורה נדרש לספק טקסטים נוספים מעין אלה בנושאים מגוונים מעוררי עניין במשך האימון – בהתאם לצורך. המורה חופשי להשתמש בטקסטים אחרים, אם אין לתלמידים עניין בטקסטים הנתונים.

ג. הצעות לדרכי הוראה של התאמת הכתיבה לנמען:

העשרת הידע התאורטי בתחום תוך התנסות אישית בסדנה, התאמת החומר לרמת הלומדים ולעניין שלהם. איסוף דוגמאות, עיבודן והכנתן לתרגול ולהנחיית הלומדים, התנסות במטלות של זיהוי, ואחר כך – במטלות של כתיבה באופן עצמאי. לאחר רכישת יכולת לזהות גילויים טקסטואליים של התחשבות בנמען – אפשר לתת ללומד להתנסות בכתיבה של משפטים קצרים, המביעים התאמה לנמען, ולתרגל זאת ביחס לנמענים שונים תרגול הדרגתי:

זאת – ביחס לנמענים שונים באופן הדרגתי:

מזיהוי של טקסטים קצרים וקלים – עד לזיהוי של טקסטים ארוכים ומורכבים מבחינה רעיונית; מזיהוי של גילוי טקסטואלי בודד – לזיהוי של שני גילויים טקסטואליים בטקסט אחד או יותר באופן אינטגרטיבי; מזיהוי וניתוח של גילויים טקסטואליים של התאמת כתיבה לנמען – עד לפעילויות התאמת כתיבה לנמען ושכתובים לנמענים שונים; מפעילויות קצרות ופשוטות – עד לפעילויות ארוכות ומורכבות, ולבסוף – עד לביצוע מורכב ואינטגרטיבי של כתיבת עבודת החקר והמרתה לכתיבה לנמען אחר.

כאשר מגיעים מביצוע מטלות בצורה שיתופית – לביצוע עצמאי בהדרגתיות, מביצוע מטלות בצורה שיתופית – לביצוע עצמאי בהדרגתיות. בדרך זו עולה המאמץ המנטלי הנדרש מן הלומד בהדרגה, מהשתתפות חלקית בביצוע מטלה – עד להשתתפות מלאה. שיאו של מאמץ זה הוא בכתיבת ההצגה של עבודת חקר במסגרת הפצת ידע והמרתה – בכתיבה לנמען אחר בניסוי עצמו.

ד. דיונים על התאמת הכתיבה לנמען, על אופי הכותב, על אופי הנמען ועל אופי השיח בטקסטים, שתלמידים מביאים לכיתה מתוך עניין אישי.

ה. שכתוב קטעים קצרים לנמענים שונים בהקשרים שונים בעזרת גירויים, כגון כרטיסיות.

לדוגמה: כרטיסיה שרשום עליה: "אנשים לא יבינו שזה חשוב" או "אני חייב להרחיב". על התלמיד לשכתב את הקטע שכתב – בהתאם לגירוי, המופיע על הכרטיס שלקח (Schraver, 1993).

האימון להכוונת פעילויות התאמת הכתיבה לנמען פותח על סמך:

התאמת הטקסונומיה של פולמן (1996) ללומדי כיתה ו':

טקסונומיה זו מורכבת משבעה גילויים טקסטואליים של התחשבות המוען בנמען, המכוונת ללומדים מתבגרים בבית-הספר התיכון. מספר הגילויים הטקסטואליים – היבטי התחשבות המוען בנמען בתכנית הנוכחית צומצם לשישה והותאם ללומדים בכיתה ו'.

הגילויים הטקסטואליים הם: התמצאות הקורא בתוכן ובהבנת מושגים; ידע קודם של הקורא בנושא הספציפי; מידת קריאות המבע ומפורשיות המשמעות והמסר (readability); מידת שקיפות ארגון המידע; מידת התחלוף (transformation) והתאמת המשלב הלשוני לקורא. התייעצות עם מומחים בתחום הכתיבה

(אלקטרונית ואישית) והצעות שעלו בספרות המקצועית – כמו, למשל, זיהוי גלויים טקסטואלים (פולמן, 1996) ויישום רעיון הכרטיסיות להתאמת כתיבה לנמען (Schrivier, 1993).

3. שאלון להערכת חוללות עצמית להכוונת פעילויות התאמת כתיבה לנמען

השאלון כולל 20 פריטים של אמונות על חוללות עצמית להכוונת פעילויות התאמת כתיבה לנמען. הוא פותח על סמך הגורמים הבאים:

ניתוח פורמלי של תהליך הכתיבה, התייעצות עם מומחי כתיבה, אדפטציה של הטקסונומיה שפיתחה פולמן (1996), אדפטציה של שאלון להכוונה עצמית בכתיבה, שפיתחו צימרמן ובנדורה (Zimmerman & Bandura, 1994), וידע בנושא הערכת החוללות העצמית כמפורט להלן:

א. ניתוח פורמלי של תהליך הכתיבה על-פי התאוריה הקוגניטיבית לכתיבה, הרואה בכתיבה – תהליך של הפקת טקסט, המורכב ממטלות קוגניטיביות, המתרחשות בתוך מבנה היררכי דינמי (Flower & Hayes, 1980, 1981).

במודל הכתיבה הקוגניטיבית מזהים תהליכים בסיסיים ומנתחים אותם. השאלון נבנה על סמך תפיסה הוליסטית של תהליך המודעות לנמען, היכול להתרחש בכל שלב בתהליך הכתיבה.

ב. התייעצות עם מומחי כתיבה.

ג. אדפטציה של שאלון להכוונה עצמית בכתיבה, שפותח ע"י צימרמן ובנדורה (Zimmerman & Bandura, 1994). וידע בנושא הכוונה עצמית בלמידה.

ד. ידע בנושא הערכת חוללות עצמית על-פי הגישה המיקרואנליטית, אשר לפיה ניתן להעריך חוללות עצמית על-פי מיד העוצמה (strength) שלה (Bandura, 1997).

הלומדים דירגו את עוצמת אמונותיהם בסולם ליקרט בעל 5 דרגות, כאשר 1 = כלל לא מסוגל לבצע בהצלחה את פעילות התאמת הכתיבה לנמען המצוינת בהיגד, ואילו 5 = מסוגל במידה רבה מאוד לבצע פעילות זאת.

ציונו הסולמי של הנחקר הוגדר כממוצע עשרים הציונים, שניתנו על סמך תשובותיו על הפריטים, שהרכיבו את הסולם.

בדיקות תקפות השאלון במחקר החלוץ

השאלון הועבר ב-4 בתי-ספר יסודיים (3 ממלכתיים, 1 ממלכתי דתי), ל-200 לומדי כיתות ו'. נבדקו ארבעה היבטים של תקפות המבנה :

1. בדיקת היבט תקפות המבנה הפנימי (structural aspect) נעשתה באמצעות ניתוח גורמים (factor analysis). הניתוח הצביע על קיומו של גורם אחד של התאמת כתיבה לנמען, שמסביר 51% מהשונות. ניתוח זה התאים למבנה הפסיכולוגי, שעלה מתוך החקר התאורטי. התאמת כתיבה לנמען הוא תהליך, העובר בשלבי הכתיבה השונים, וניתן לחוקרו באופן הוליסטי – כתהליך חד-ממדי.
2. לבדיקת היבט תקפות התוכן (content aspect) – הושו הפרטים למיפוי התוכן, ואושרו על-ידי שני מומחים בתחום זה.
3. לבדיקת היבט תקפות תהליכי הביצוע (substantive aspect) – נשאלו ילדים באופן אישי על האופן בו הבינו את השאלות ועל תהליכי מתן התשובות. בעקבות משוב – שאלות אחדות עברו שכתוב למשפטים פשוטים יותר – כדי להתאימן לרמת ההבנה של ילדים בכיתה ו'.
4. לבדיקת היבט תקפות התוצאות (consequential aspect) נערכו שיחות עם לומדים לאחר העברת הכלי. מסתבר, שההתייחסות לשאלות – האירה היבטים, שהלומדים ציינו, שלא חשבו עליהם קודם לכן. הם ציינו, שלהיבטים אלה תהיה השפעה על השקעת המאמץ שלהם בכתיבה ועל מוטיבציה לשיפור ביצועיהם.

לדוגמה :

"בהתחלה חשבתי שלא ייקח לי הרבה זמן לענות כי אין לי בעיה. כי ידעתי מה המסוגלות שלי. אבל עכשיו מה שקורה לי הוא שאני חושב הרבה... אני מבין מה זה להיות מסוגל. אני חושב הרבה. אני מנסה לתקן... אני לא כל כך בטוח... זה טוב שנתנו לי את השאלון להעריך את מסוגלותי... ראיתי שיש לי התלבטויות... למדתי על עצמי הרבה... למדתי שאני צריך להשקיע בהרבה נושאים, למשל: בסימני פיסוק ו... " (רשימות שדה, 10.1).

בדיקת מהימנות השאלון:

מקדם המהימנות (אלפא קרונברך) לבדיקת העקיבות הפנימית של השאלון במחקר החלוץ
היה:

$$\alpha = .95$$

במחקר עצמו – מהימנות השאלון, שבדק חוללות עצמית לפני האימון, היה $\alpha = .91$, ואילו
מהימנות השאלון, שבדק חוללות עצמית אחרי האימון, היה $\alpha = .94$

4. מטלת התאמת כתיבה לנמען (כתיבה למבוגר והמרתה לילד).

הערכת הביצוע נעשתה באמצעות מטלה אותנטית של התאמת כתיבה לנמען. מטלת
הביצוע הייתה כתיבת שני טקסטים של דו"ח עבודת-החקר של התלמיד, שהיא חלק
מהפצת הידע, שילדים מתבקשים לעשות לאחר סיום עבודותיהם.

התלמידים התבקשו לכתוב את הטקסטים לשני נמענים שונים: האחד – לאדם מבוגר,
והאחר – לילד בכיתה ג'.

התלמיד הוא זה שקבע את אופי הנמענים, את נקודת המבט שלו – ככותב ואת אפיוני
הסיטואציה; היה עליו להתאים את כתיבתו למה שקבע ולשמור על כך בעקביות באופן
שהקורא ירגיש זאת בבירור.

הפער הגדול בין קורא זר מבוגר, לבין קורא ילד, צעיר מהכותב, היה אמור לתת תמונה
ברורה של שינויים סובסטנטיביים – בהתאמה לנמען – בין שני הביצועים. נושאי
עבודות-החקר היו נושאי-בחירה של הלומדים בעזרת מורים, הורים או מומחים.
מטלות הכתיבה היו שיא האימון להתאמת כתיבה לנמען. הצעות נוספות הוצעו למורים
וללומדים מתוך מאגרי מטלות שונים של משרד החינוך, מתוך הצעות המחלקה
לתכניות ושיטות של משרד החינוך ומתוך "עֶרְכָּה למיפוי ולהערכה של כישורי הכוונה
עצמית בלמידה בדרך החקר" (בירנבוים, 1997).

ביצוע הכתיבה לנמען – הוערך על-פי אותו סולם, שבו הוערך שאלון החוללות העצמית.

5. מחוון (אינדיקטור) להערכת איכות הביצוע של הכוונת פעילויות התאמת הכתיבה לנמען: כלי להערכה על-ידי המורה ולהערכה עצמית של הלומד

נבנה מחוון הוליסטי בעל קריטריונים מוגדרים היטב – על מנת להבטיח שיפוט מהימן, הוגן ותקף למטלת הכתיבה לנמען של עבודות החקר. הקריטריונים להערכת התאמת הכתיבה לנמען הם אדפטציה של הטקסונומיה שפיתחה פולמן (1996) – לתהליך התאמת הכתיבה לנמען, שעל פיהם נבנה השאלון להערכת החוללות העצמית לביצוע מיומנויות-כתיבה אלה.

בדיקת המהימנות הבין שופטית

מדגם אקראי של 20 משימות ביצוע, לפני אימון ואחריו – ניתן לבדיקה למומחה בתחום זה. ההסכמה בין המעריכים לגבי הערכת המשימות לפני האימון הגיעה ל-80%, והפערים בהערכות שסטו היו בכל המקרים בדרגה אחת בסולם ההערכה. ההסכמה בין המעריכים לגבי הערכת המשימות אחרי האימון הגיעה ל-85%, והפערים בהערכות שסטו היו גם כאן, בכל המקרים, בדרגה אחת בסולם ההערכה.

הערכת הביצוע

בנוסף, התבקש כל מורה להעריך את ביצוע תלמידיו. המתאם בין ציוני המורים לבין הערכת החוקר היה גבוה, $r = .79$, $p < .01$. לכן הועדפה הערכת החוקר, שהיא אחידה יותר ביחס להערכה של כל מורה את כיתתו.

מחקר החלוץ

מחקר החלוץ נערך במשך שבעה חודשים ב-13 כיתות. במהלכו עברו כל כלי המחקר בנייה ושכתוב מחודשים תוך התנסויות רבות.

מהלך המחקר

חלוקת-הכיתות ל-4 קבוצות המחקר נעשתה באופן אקראי: שש כיתות – בקבוצות 1 ו-2, וחמש כיתות – בקבוצות 3, ו-4, על-פי מספר התלמידים בכיתות.

קבוצה 1 קבלה אימון ברפלקסיה על התאמת כתיבה לנמען ואימון במיומנויות הכוונת פעילויות התאמת הכתיבה לנמען במשך שנה. הלומדים כתבו רפלקסיה על חוללות עצמית –

להתאים את כתיבתם לנמען בהנחיית המורה. השימוש במארגני החשיבה נעשה לפי הסדר המוצג בתיאור הכלי.

לאחר עשר פעילויות רפלקסיה מונחות, שכללו הוראות מפורשות, התבקשו הלומדים לכתוב רפלקסיה ללא הנחייה מפורשת – כדי לראות, מהם מארגני-החשיבה העדיפים בעיניהם. כל פעילות רפלקסיה התייחסה לפעילות כתיבה אותנטית שהתרחשה, או שעומדת להתרחש. הלומדים התבקשו לחשוב בנחת ולעומק ולכתוב באופן שוטף על חוויות חוללות עצמית להתאמת כתיבה לנמען, שקרו במשך השבוע האחרון.

בכיתה הוקדש שיעור שבועי לצורך המשימה, אך כדי לשמור על עיקרון של רצף יומיומי – עודדו המורים את הלומדים לכתוב בכל עת שרצו. לא היה שום לחץ על הלומדים, כדי שהכתיבה תהיה חופשית וקולחת. למעשה, בוצעו משימות הרפלקסיה אחת לשבוע או אחת לשבועיים. האימון נמשך זמן רב ודרש השקעת מאמץ רב מצד המורים.

האימון במיומנויות של הכוונת פעילויות התאמת כתיבה לנמען – גם הוא נמשך לאורך שנת הלימודים. המורים השתתפו בסדנה בנושא לפני תחילת שנת הלימודים. לפעילויות האימון הללו הוקדשה בממוצע יחידת שיעור שבועית (בין 15 ל- 50 דקות). המורים דיווחו לחוקרת על מהלך הפעילויות. החוקרת צפתה בפעילויות בכיתה, וילדים שיתפו אותה בחוויותיהם.

קבוצה 2 קבלה רק אימון ברפלקסיה על חוללות עצמית – כמתואר לעיל לגבי אימון זה.

קבוצה 3 קבלה רק אימון במיומנויות – כמתואר לעיל לגבי אימון זה.

קבוצה 4 הייתה קבוצת ביקורת: היא לא קיבלה שום אימון.

מילוי השאלון להערכת החוללות העצמית וביצוע מטלות הכתיבה לנמען – נעשו לפני האימון בחודשים ספטמבר-אוקטובר, ואחרי האימון – בחודש מאי. שאלון החוללות הועבר בכל פעם – לפני ביצוע מטלות הכתיבה.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות ניתוח שונות דו-כיווני (Two Way Anova).

בניתוח נבדקו: אפקט האימון, אפקט הטיפוס ואפקט האינטראקציה ביניהם על הפער הסופי.

לבדיקת ההבדל בין קבוצות המחקר בממוצעי פער סופי אצל כל טיפוס חוללות – נעשה שימוש בניתוחי שונות חד-כיווני (One Way Anova) עם השוואות מרובות לאחר מעשה

(Sceffe'). לבדיקת ההבדלים בין פער תחילי לבין פער סופי בכל אחת מקבוצות האימון – בוצעו מבחני t למדגמים תלויים (paired t-tests).

ממצאים

טיפול חוללות עצמית

חלוקת הנבדקים לטיפולי חוללות עצמית על-פי הפער בין אומדן החוללות העצמית לבין הערכת ביצוע – לוקחת בחשבון את סטיית התקן ומסתמכת על הידוע בספרות לגבי טיפולי חוללות:

1. אומדן החוללות שווה לביצוע אצל **טיפול החוללות הריאלי**. לצורך קביעתם – חושבה רבע ס"ת (סטיית-תקן) מה-0 לכל כיוון (סה"כ חצי ס"ת), כלומר: בערכי הפער: מ-25. עד 0.25.

2. אומדן החוללות העצמית גבוה מעט מהביצוע אצל **טיפול החוללות האופטימי**. נקודת החתך לטיפול זה נקבעה לפער של חצי ס"ת לטובת החוללות

3. אומדן החוללות **נמוך או גבוה באופן בלתי ריאלי** אצל טיפולי החוללות המגזימים. נקודת החתך לטיפול זה נקבעה לפער של ס"ת אחת ומעלה. החישוב נעשה על סמך הסטטיסטיים של ציוני הפער (הפרש בין אומדן החוללות – לביצוע) לפני אימון:

מספר הנבדקים = 625, ממוצע = 1.46, סטיית התקן = 1.72, ערך מינימום = -1.9, ערך מקסימום = 4.00

לוח 3

מיון הטיפוסים: סטיית-תקן, טווח ציוני הפער, מספר הנבדקים בכל טיפוס ואחוזי הנבדקים

טיפוסי חוללות (1)	סטיית תקן	טווח ציוני הפער	מספר נבדקים	אחוז נבדקים
1. בלתי ריאלי נמוך	1	מ-1.90 עד -0.40	125	20
2. ריאלי	½	מ-0.25 עד 0.25	80	13
3. אופטימי	½	מ-0.26 עד 1.95	97	15
4. בלתי ריאלי גבוה	1 ומעלה	מ-2.00 עד 4.00	300	48
			602	96

הערה 1 טיפוס 1 – בלתי ריאלי נמוך = אומדן חוללות נמוך בהגזמה מביצוע אקטואלי.
 טיפוס 2 – ריאלי = אומדן חוללות שווה לביצוע אקטואלי.
 טיפוס 3 – אופטימי = אומדן חוללות גבוה מעט מביצוע אקטואלי.
 טיפוס 4 – בלתי ריאלי גבוה = אומדן חוללות גבוה בהגזמה מביצוע אקטואלי.
הערה 2 הטיפוס הזהיר (= אומדן חוללות נמוך מעט מביצוע), שהיווה 4% מהנחקרים, ולא נכלל במחקר.

לוח 4 מציג את הממצאים של משתני הפער לפני האימון ב-4 קבוצות המחקר :

לוח 4

ממוצעים, סטיות תקן וערך F של משתני הביצוע והפער ב-4 סוגי האימון לפני האימון

(N=625)

משתנה	סוג האימון ⁽¹⁾	M	SD	F	N
פער תחילי	1	1.45	1.52		158
בין חוללות-עצמית	1	1.45	1.52	.50	148
לבין ביצוע	3	1.42	1.77		164
	4	1.59	1.83		155

* $P < .001$

הערה

(1) סוג אימון: 1 = רפלקסיה + מיומנויות, 2 = רפלקסיה בלבד, 3 = מיומנויות בלבד, 4 = קבוצת ביקורת. לבדיקת ההבדלים בין ממוצעי קבוצות המחקר במשתנה הפער לפני האימון, נערך ניתוח שונות חד-כיווני (One Way Anova) עם השוואות מרובות לאחר מעשה (Scheffe). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין ממוצעי קבוצות האימון ($F(3,621) = .50, p < .05$) בהתאמה.

השערת המחקר טענה, כי לאינטראקציה בין סוג אימון לטיפוס חוללות תהיה השפעה על הקליברציה של החוללות העצמית הסופית (= הפער הסופי בין אומדן החוללות העצמית לבין ביצוע). השערה זו בדקה את השפעת סוגי האימון השונים על הפער הסופי בארבעת טיפוסי החוללות – כדי לראות, איזה סוג אימון יתאים לצמצום הפער של איזה טיפוס חוללות.

לוח 5 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של הפער הסופי של כל טיפוס חוללות בכל סוג אימון.

לוח 5

ממוצעים וסטיית תקן של פער סופי בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע של כל טיפוס חוללות בכל סוג אימון
(N=602)

טיפוס ⁽¹⁾	אימון ⁽²⁾	M	SD	N
1	1	-.46	.42	24
	2	.16	.70	35
	3	.16	1.35	35
	4	-.61	.65	31
2	1	.02	.34	18
	2	.54	.73	18
	3	.77	1.35	27
	4	-.16	.64	17
3	1	.10	.40	35
	2	.50	.46	22
	3	1.03	1.63	20
	4	.41	.55	20
4	1	.19	.55	75
	2	1.10	1.06	69
	3	1.46	1.13	78
	4	2.95	.90	78

הערות

- (1) טיפוסים: 1 = בלתי ריאלי נמוך = אומדן חוללות נמוך בהגזמה מביצוע אקטואלי.
 2 = ריאלי = אומדן חוללות שווה לביצוע אקטואלי.
 3 = אופטימי = אומדן חוללות גבוה מעט מביצוע אקטואלי.
 4 = בלתי ריאלי גבוה = אומדן חוללות גבוה בהגזמה מביצוע אקטואלי.
 (2) סוגי האימון: 1 = רפלקסיה + מיומנויות, 2 = רפלקסיה בלבד, 3 = מיומנויות בלבד, 4 = קבוצת ביקורת.

לוח 6 מציג את תוצאות ניתוח השונות הדו-כיווני לבדיקת השפעת סוג אימון וטיפוס חוללות על הקליברציה של החוללות העצמית הסופית (= הפער הסופי בין החוללות העצמית לבין הביצוע).

לוח 6

ניתוח שונות דו-כיווני של פער סופי בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע – על-פי סוג אימון וטיפוס חוללות
(N=602)

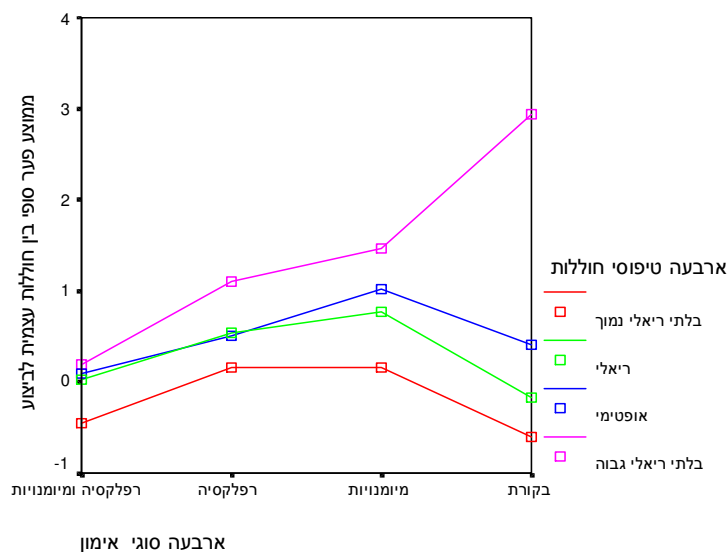
מקור השונות	SS	df	MS	F
סוג האימון	51.79	3	17.26	20.78 *
טיפוס חוללות	263.39	3	87.80	105.69 *
סוג אימון X טיפוס חוללות	176.99	9	19.67	23.67 *
טעות	486.79	586	.83	
סה"כ	1487.79	602		

P < .001*

כפי שניתן לראות בלוח 6, נמצא אפקט עיקרי של סוג אימון על פער סופי, כלומר הפער הסופי תלוי בסוג האימון.

כמו-כן, נמצא אפקט עיקרי מובהק של סוג טיפוס על פער סופי, כלומר הפער הסופי תלוי בהשתייכות לטיפוס. כמו-כן נמצאה אינטראקציה מובהקת של סוג אימון וטיפוס חוללות על פער סופי, כלומר הפערים בין הטיפוסים בפער הסופי אינם זהים בקבוצות האימון השונות, כפי שניתן לראות בתרשים 2, המציג את ממוצעי הפער הסופי בין חוללות עצמית לבין ביצוע של כל טיפוס בכל סוג אימון. לפיכך, השערת מחקר זו – אוששה.

תרשים 2 מציג את ממוצעי הפער הסופי של כל טיפוס בכל סוג אימון:



תרשים 2

ממוצעי פער סופי בין חוללות-עצמית לבין ביצוע של כל טיפוס בכל סוג אימון

שנתון "מל" – תשס"ו – כרך י"א

לאחר שנמצא אפקט עיקרי מובהק של סוג אימון ושל טיפוס חוללות על הפער הסופי (בין חוללות עצמית לבין ביצוע) וכן אינטראקציה מובהקת ביניהם, היה עניין בבדיקת משתנה הפער בכל טיפוס חוללות **לחוד** – כדי לבדוק איזה אימון הוא הטוב ביותר ולאיזה טיפוס. מתוך שיקולים פדגוגיים, אם יימצא מה מתאים לכל טיפוס, אפשר יהיה לתת לכל טיפוס בנפרד את האימון המתאים לו – ללא קשר לטיפוסים אחרים. לפיכך,

א. נערכו ניתוחי שונות חד-כיווניים כדי לבדוק את ההבדל בין קבוצות המחקר בגודל הפער הסופי אצל כל טיפוס חוללות לחוד.

ב. בוצעו מבחני t כדי לבדוק את ההבדל בכל קבוצת אימון בין פער תחילי לבין פער סופי בכל טיפוס חוללות לחוד.

טיפוס 1 (בלתי ריאלי נמוד)

א. ההבדל בין קבוצות המחקר בגודל הפער הסופי

לאחר שלא נמצא הבדל מובהק בין קבוצות האימון במוצעי פער תחילי בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע $F(3,121)=2.60, p > .05$, נבדק ההבדל בין קבוצות המחקר במוצעי פער סופי על-ידי ניתוח שונות חד-כיווני (One Way Anova), עם השוואות מרובות לאחר מעשה (Scheffe').

לוח 7 מציג את הממוצעים, את סטיות התקן ואת ערך F של הפער הסופי בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע ב-4 סוגי האימון לגבי **טיפוס 1 (הבלתי ריאלי הנמוד)**.

לוח 7

ממוצעים, סטיות תקן וערך F של פער סופי בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע
ב-4 סוגי האימון לגבי טיפוס 1 ($N=125$)

סוג האימון ^(א)	M	SD	F	N
1	-.46	.42		24
2	.16	.70		35
3	.16	1.35	6.44*	35
4	-.61	.65		31

הערה

סוגי האימון: 1 = רפלקסיה + מיומנויות, 2 = רפלקסיה בלבד, 3 = מיומנויות בלבד, 4 = קבוצת ביקורת.
* $P < .001$.

שנתון "על" – תשס"ו – כרך י"א

כפי שניתן לראות בלוח 7, נמצאה השפעה מובהקת לאימון על פער סופי (בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע) לגבי טיפוס 1 (בלתי ריאלי נמוך).

בהשוואות מרובות לאחר מעשה (Scheffe') בין ממוצעי קבוצות האימון – נמצא, שממוצע קבוצת הביקורת (4) גבוה באופן מובהק מממוצעי קבוצת הרפלקסיה (2) וקבוצת המיומנויות (3), ($p < .05$).

אין הבדל מובהק בין ממוצע קבוצת הביקורת (4) לבין ממוצע קבוצת האימון המשולב (1).

ב. ההבדל בכל קבוצת אימון בין פער תחילי לבין פער סופי

לבדיקת ההבדלים בין פער תחילי לבין פער סופי בכל אחת מקבוצות האימון – בוצעו מבחני t למדגמים תלויים (paired t -tests).

לוח 8 מציג את הממוצעים של פער תחילי וסופי לגבי טיפוס 1 (הבלתי ריאלי הנמוך) בכל אחת מקבוצות האימון.

לוח 8

ממוצעים של פער תחילי וסופי וערכי t למדגמים תלויים לגבי טיפוס 1 ($N = 125$)

סוג האימון ⁽¹⁾	M תחילי	M סופי	t	df	N
1	-.71	-.46	* -2.96	23	24
2	-.90	.16	** -8.31	34	35
3	-.79	.16	** -4.00	34	35
4	-.76	-.61	-.99	30	31

הערה

(1) סוגי האימון: 1 = רפלקסיה + מיומנויות, 2 = רפלקסיה בלבד, 3 = מיומנויות בלבד, 4 = קבוצת ביקורת.
 $P < .05^*$ $P < .001^{**}$

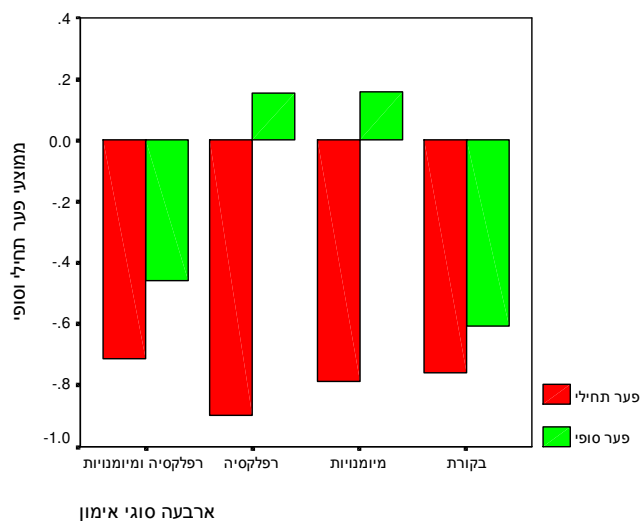
כפי שניתן לראות בלוח 8, נמצא הבדל מובהק בין פער תחילי לבין פער סופי בקבוצות אימון 2 ו-3 אצל הטיפוס הבלתי ריאלי הנמוך ($P < .001$) ובקבוצת אימון 1 ($p < .05$).

האימון המצמצם ביותר את הפער הסופי ביחס לפער תחילי הוא אימון 2 (רפלקסיה), אחריו – אימון 3 (מיומנויות), ואחריו – אימון 1 (המשולב).

אימונים 2 ו-3 הפכו את הפער מבלתי ריאלי נמוך – לריאלי.

אימון 1 (המשולב) רק שיפר במקצת את הפער הבלתי ריאלי. (ערכי הפער הבלתי ריאלי הנמוך הם מ-1.90 עד -0.40, וערכי הפער הריאלי הם: מ-0.25 עד 0.25).

תרשים 3 מציג את ממוצעי הפער התחילי והסופי לגבי טיפוס 1 (הבלתי ריאלי הנמוך)



תרשים 3

ממוצעי פער תחילי וסופי לגבי טיפוס 1 (בלתי ריאלי נמוך)

טיפוס 2 (ריאלי)

א. ההבדל בין קבוצות המחקר בגודל הפער הסופי

לאחר שלא נמצא הבדל מובהק בין קבוצות האימון בממוצעי פער תחילי בין אומדן החוללות העצמית לבין ביצוע $F(3,76) = 2.77, p > .05$, נבדק ההבדל בין קבוצות המחקר בממוצעי פער סופי על-ידי ניתוח שונות חד-כיווני (One Way Anova) עם השוואות מרובות לאחר מעשה (Scheffe').

לוח 9 מציג את הממוצעים, את סטיות התקן וערך F של פער סופי בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע ב-4 סוגי האימון לגבי טיפוס 2 (הריאלי).

לוח 9

**ממוצעים, סטיות תקן וערך F של פער סופי ביו אומדן חוללות עצמית
לבין ביצוע ב-4 סוגי האימון לגבי טיפוס 2 (N=80)**

סוג אימון ⁽¹⁾	M	SD	F	N
1	.02	.34		18
2	.54	.73		18
3	.77	1.35	4.63*	27
4	-.16	.64		17

הערה

(1) סוגי האימון: 1 = רפלקסיה + מיומנויות, 2 = רפלקסיה בלבד, 3 = מיומנויות בלבד, 4 = קבוצת ביקורת.
*P < .05.

כפי שניתן לראות בלוח 9, נמצאה השפעת אימון על פער סופי (בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע) לגבי טיפוס 2 (ריאלי).

בהשוואות מרובות לאחר מעשה (Scheffe') בין ממוצעי קבוצות האימון – נמצא, שממוצע הפער בקבוצת המיומנויות (3) גבוה באופן מובהק מממוצע הפער בקבוצת הביקורת (4), ($p < .05$), ואין הבדל מובהק בממוצעי הפער בין שאר הקבוצות.

ב. ההבדל בכל קבוצת אימון בין פער תחילי לבין פער סופי

לבדיקת ההבדלים בין פער תחילי לבין פער סופי בכל אחת מקבוצות האימון בטיפוס זה – בוצעו מבחני t למדגמים תלויים (paired t-tests).

לוח 10 מציג את הממוצעים של פער תחילי וסופי – לגבי טיפוס 2 (הריאלי) בכל קבוצת אימון.

לוח 10

ממוצעים של פער תחילי וסופי וערכי t למדגמים תלויים לגבי טיפוס 2 (N=80)

סוג האימון ⁽¹⁾	M תחילי	N סופי	t	df	N
1	.07	.02	.62	17	18
2	.04	.54	-2.86 *	17	18
3	-.06	.77	-3.21 *	26	27
4	.01	-.16	1.12	16	17

הערה

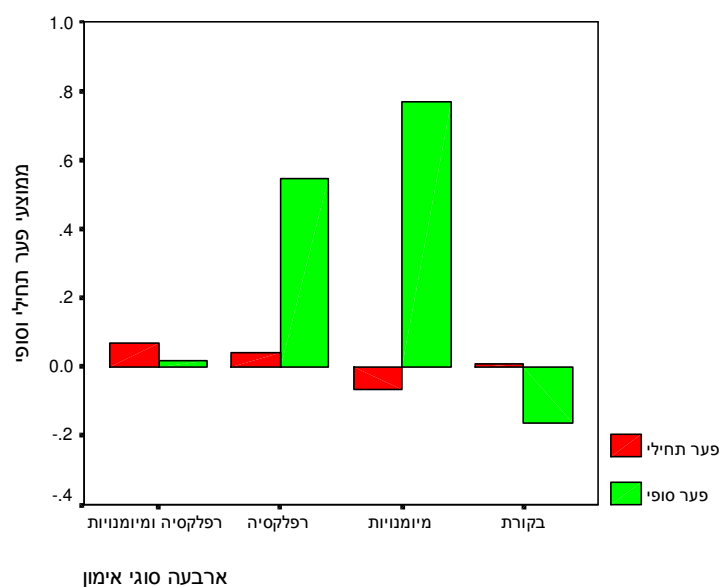
(1) סוגי האימון: 1 = רפלקסיה + מיומנויות, 2 = רפלקסיה בלבד, 3 = מיומנויות בלבד, 4 = קבוצת ביקורת.
*P < .05.

כפי שניתן לראות בלוח 10, משתנה הפער התחילי :

אצל הטיפוס הריאלי באופן מובהק לפער אופטימי באימון 3 (מיומנויות) ובאימון 2 (רפלקסיה). (ערכי פער אופטימי הם : מ-30. עד 1.95).

הפער אינו משתנה באופן מובהק בעקבות האימון המשולב (1) או בקבוצת הביקורת.

תרשים 4 מציג את ממוצעי הפער התחילי והסופי – לגבי טיפוס 2 (הריאלי).



תרשים 4

ממוצעי פער תחילי וסופי של טיפוס 2 (ריאלי)

טיפוס 3 (אופטימי)

א. ההבדל בין קבוצות המחקר בגודל הפער הסופי

לאחר שלא נמצא הבדל מובהק בין קבוצות האימון בממוצעי פער תחילי בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע $F(3,93)=.41, p > .05$, נבדק ההבדל בין קבוצות המחקר בממוצעי פער סופי על-ידי ניתוח שונות חד-כיווני (One Way Anova) עם השוואות מרובות לאחר מעשה (Scheffe').

לוח 11 מציג את הממוצעים, את סטיות התקן ואת ערך F של פער סופי בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע ב-4 קבוצות האימון לגבי **טיפוס 3 (האופטימי)**.

לוח 11

ממוצעים, סטיות תקן וערך F של פער סופי בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע התאמת כתיבה לנמען ב-4 קבוצות האימון לגבי טיפוס 3 (N=97)

סוג האימון ⁽¹⁾	M	SD	F	N
1	.10	.40		35
2	.50	.46		22
3	1.03	1.63	5.21*	20
4	.41	.55		20

הערה

(1) סוגי האימון: 1 = רפלקסיה + מיומנויות, 2 = רפלקסיה בלבד, 3 = מיומנויות בלבד, 4 = קבוצת ביקורת. $P < .05^*$.

כפי שניתן לראות בלוח 11, נמצאה השפעת אימון על פער סופי (בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע) לגבי טיפוס 3 (אופטימי).

בהשוואות מרובות לאחר מעשה (Scheffe') בין ממוצעי קבוצות האימון – נמצא, שממוצע הפער באימון 1 (רפלקסיה + מיומנויות) נמוך באופן מובהק מממוצע הפער בקבוצה 3 (מיומנויות) ($p < .05$).

ב. ההבדל בין פער תחילי לבין פער סופי בכל אחת מקבוצות האימון

לבדיקת ההבדלים בין פער תחילי לבין פער סופי בכל אחת מקבוצות האימון – בוצעו מבחני t למדגמים תלויים (paired t-tests).

לוח 12 מציג את ממוצעי הפער התחילי והסופי לגבי **טיפוס 3 (האופטימי)** בכל אחת מקבוצות האימון.

לוח 12

ממוצעים של פער תחילי וסופי וערכי t למדגמים תלויים לגבי טיפוס 3 (N=97)

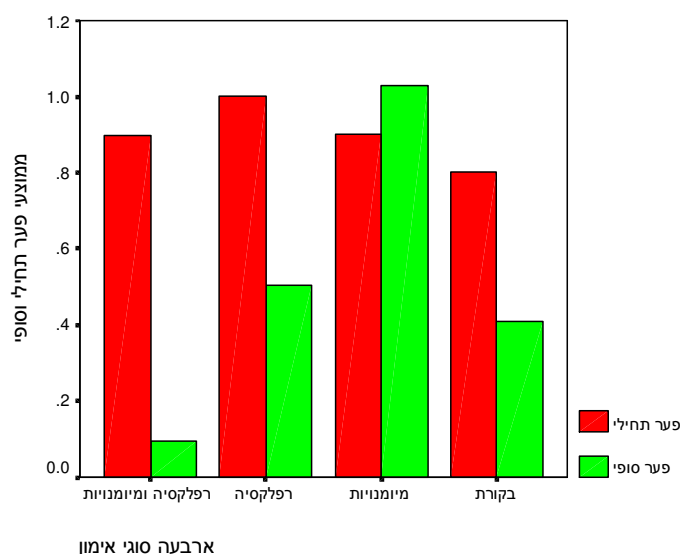
סוג האימון ⁽¹⁾	M תחילי	M סופי	t	df	N
1	.90	.10	5.90 **	34	35
2	1.00	.50	3.42 *	21	22
3	.90	1.03	-.30	19	20
4	.80	.41	3.59 *	19	20

הערה

(1) סוגי האימון: 1 = רפלקסיה + מיומנויות. 2 = רפלקסיה בלבד. 3 = מיומנויות בלבד. 4 = קבוצת ביקורת. $P < .05^{**}$ $p < .001^{**}$.

כפי שניתן לראות בלוח 12, נמצא הבדל מובהק בין פער תחילי לבין פער סופי בקבוצת אימון 1, בקבוצת אימון 2 ובקבוצת אימון 4. אימון 1 (רפלקסיה + מיומנויות) הפך את הפער האופטימי – לריאלי. קבוצה 4 (ביקורת) ואימון 2 (רפלקסיה) שינו את הפער באופן מובהק, והוא עדיין נשאר אופטימי.

אימון 3 (מיומנויות) לא שינה את הפער ונשאר אופטימי, כפי שמציג תרשים 5.



תרשים 5

ממוצעי פער תחילי וסופי של טיפוס 3 (האופטימי)

טיפוס 4 (בלתי ריאלי גבוה)

א. ההבדל בין קבוצות המחקר בגודל הפער הסופי

בניתוח שונות חד-כיווני נמצא הבדל מובהק בממוצעי פער תחילי (בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע) בין קבוצות האימון $F(3,296) = 9.89, p < .001$.

הפער של קבוצת אימון 1 נמוך באופן מובהק מהפער של קבוצות אימון 3 ($p < .05$) ו-4 ($p < .001$), והפער של קבוצת אימון 4 גבוה באופן מובהק מהפער של קבוצת אימון 2 ($p < .05$) (Scheffe').

בניתוח שונות (Ancova) נבדק ההבדל בממוצעי פער סופי בין קבוצות האימון. לוח 13 מציג את הממוצעים, את סטיות התקן ואת ערך F של פער סופי (בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע התאמת כתיבה לנמען) ב-4 קבוצות האימון לגבי טיפוס 4 (הבלתי ריאלי הגבוה):

לוח 13

ממוצעים, סטיות תקן וערך F של פער סופי בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע התאמת כתיבה לנמען ב-4 קבוצות האימון לגבי טיפוס 4 (N=300)

סוג האימון ⁽¹⁾	M	SD	F	N
1	.19	.55		75
2	1.10	1.06		69
3	1.46	1.13	96.92*	78
4	2.95	.90		78

הערה

(1) סוגי האימון: 1 = רפלקסיה + מיומנויות, 2 = רפלקסיה בלבד, 3 = מיומנויות בלבד, 4 = קבוצת ביקורת. $P < .001^*$

כפי שניתן לראות בלוח 13, נמצאה השפעת אימון על פער סופי (בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע) לגבי טיפוס 4 (הבלתי ריאלי הגבוה).

ב. ההבדל בכל קבוצת אימון בין פער תחילי לבין פער סופי

לבדיקת ההבדלים בין פער תחילי לבין פער סופי בכל אחת מקבוצות האימון – בוצעו מבחני t למדגמים תלויים (paired t-tests).

לוח 14 מציג את הממוצעים של פער תחילי וסופי לגבי טיפוס 4 (הבלתי ריאלי הגבוה) בכל אחת מקבוצות המחקר.

לוח 14

ממוצעים של פער תחילי וסופי וערכי t למדגמים תלויים לגבי טיפוס 4 (N= 300)

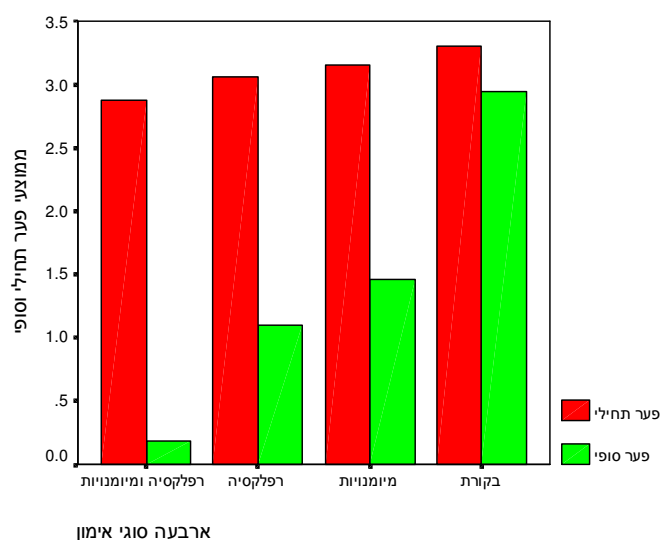
סוג האימון ⁽¹⁾	M תחילי	M סופי	t	df	N
1	2.87	.19	37.82*	74	75
2	3.06	1.10	14.72*	68	69
3	3.16	1.46	12.73*	77	78
4	3.30	2.95	3.76*	77	78

הערה

(1) סוגי האימון: 1 = רפלקסיה + מיומנויות, 2 = רפלקסיה בלבד, 3 = מיומנויות בלבד, 4 = קבוצת ביקורת.
* P < .001.

כפי שניתן לראות בלוח 14, כל ההבדלים בין פער תחילי לבין פער סופי בכל קבוצות האימון – נמצאו מובהקים. הפער הסופי הצטמצם. הוא הצטמצם ביותר בקבוצת אימון 1, אחר כך בקבוצות אימון 2, 3, ובמידה הפחותה ביותר – באימון 4. הפער הבלתי ריאלי הגבוה הפך לפער ריאלי בעקבות אימון 1, ואימון 4 השאיר אותו בלתי ריאלי גבוה (ערכי הפער הבלתי ריאלי הגבוה הם: מ-2.00 עד 4.00). רק אימונים 2 ו-3 הפכו אותו לאופטימי. כפי שמציג התרשים הבא.

תרשים 6 מציג את ממוצעי הפער התחילי והסופי לגבי טיפוס 4:



תרשים 6

ממוצעי פער תחילי וסופי של טיפוס 4 (בלתי ריאלי גבוה)

שנתון "ש"ס"ו – תשס"ו – כרך י"א

סיכום הממצאים:

השערת המחקר טענה, כי לאינטראקציה בין סוג אימון לטיפול חוללות יש השפעה על הקליברציה של החוללות העצמית הסופית.

השערה זו אוששה. האימונים, המשפיעים על הקליברציה של החוללות העצמית הסופית (= הפער הסופי בינו לבין ביצוע) לגבי הטיפוסים השונים, הם כדלהלן:

1. טיפוס 1 (בלתי ריאלי נמוד)

האימון, ההופך את אומדן החוללות העצמית הסופי – למדויק ביותר לגבי טיפוס זה, הוא **האימון ברפלקסיה (2)**; אחריו – האימון במיומנויות, (3) ואחר-כך – האימון המשולב (1).

2. טיפוס 2 (ריאלי)

לטיפול זה יש אומדן חוללות עצמית תחילי מדויק, שאינו משתנה **בעקבות האימון המשולב (1)** או **בקבוצת הביקורת. האימון ברפלקסיה (2) והאימון במיומנויות (3)** משנים את הפער לפער אופטימי, שבו אומדן החוללות גבוה מעט מהביצוע האקטואלי.

3. טיפוס 3 (אופטימי)

האימון ההופך את אומדן החוללות העצמית הסופי למדויק יותר (מצמצם את הפער בינו לבין ביצוע התאמת כתיבה לנמען), הוא **האימון המשולב (1)**. כל שאר האימונים – גם כן **יעילים**, שכן הם משאירים את הפער במצב אופטימי (אומדן חוללות עצמית גבוה מעט מהביצוע).

4. טיפוס 4 (בלתי ריאלי גבוה)

האימון ההופך את אומדן החוללות העצמית הסופי למדויק ביותר לגבי טיפוס זה, הוא **האימון המשולב (1)**. אימונים 2 (רפלקסיה) ו-3 (מיומנויות) – משנים אותו פחות והופכים אותו לאופטימי.

דיון

מחקר זה ניסה באמצעות רפלקסיה על חוללות-עצמית לשפר את תהליכי האמידה של החוללות-העצמית, תוך הבנה, שמיומנויות מטקוגניטיביות, שיפותחו באמצעות הרפלקסיה, יעזרו לשפר את דיוק אומדן החוללות העצמית של ביצוע ספציפי. כיוון שידוע מהספרות המחקרית, שמיומנויות האמידה של חוללות עצמית תלויות לא רק בהתפתחות מיומנויות

מטקוגניטיביות, אלא גם בשליטה במיומנויות קוגניטיביות, הדרושות לביצוע ספציפי, נלקחה בחשבון גם רמת הביצוע, והמדגם חולק לארבע קבוצות אימון: אימון משולב (רפלקסיה + מיומנויות), אימון ברפלקסיה בלבד, אימון במיומנויות בלבד וקבוצת ביקורת.

הספרות המחקרית עוסקת בארבעה טיפוסים חוללות-עצמית של לומדים על סמך הפער בין אומדן חוללות-עצמית לבין ביצוע: הבלתי ריאלי הנמוך, הריאלי, האופטימי והבלתי ריאלי הגבוה.

כדי לבחון, איזה אימון משפר ביותר את הביצוע ואת דיוק אומדן החוללות-העצמית אצל כל טיפוס – נקבעו טיפוסים חוללות של הנבדקים על-פי הפער התחילי בין אומדן החוללות שלהם לבין הביצוע. אחר כך נבדקה השפעת האימון על המשתנים הללו בכל טיפוס.

הספרות המחקרית עוסקת בארבעה טיפוסים חוללות עצמית של לומדים על סמך הפער בין אומדן חוללות עצמית לבין ביצוע: הבלתי ריאלי הנמוך, הריאלי, האופטימי והבלתי ריאלי הגבוה. כדי לבחון, איזה אימון משפר ביותר את הביצוע ואת דיוק אומדן החוללות העצמית אצל כל טיפוס – נקבעו טיפוסים חוללות של הנבדקים על-פי הפער התחילי בין אומדן החוללות שלהם לבין הביצוע. אחר כך נבדקה השפעת האימון על המשתנים הללו בכל טיפוס.

הדיון בממצאים יכלול:

- א. סיכום עיקר הממצאים והקשר שלהם לסקירת הספרות.
- ב. הכללות והשתמעויות תאורטיות, שנוצרו על סמך הממצאים.
- ג. התרומה היישומית של המחקר.
- ד. מגבלות המחקר.

א. סיכום עיקרי הממצאים והקשר שלהם לסקירת הספרות

השפעת האימון על הקליברציה של החוללות העצמית (- פער סופי בין חוללות לבין ביצוע) במחקר נמצא, שיש השפעה מובהקת של סוג האימון על הפער הסופי בין חוללות עצמית לבין ביצוע:

הפער הסופי של קבוצת האימון המשולב (1) נמוך באופן מובהק מהפער הסופי של שאר קבוצות האימון.

הפער הסופי של קבוצת הביקורת גבוה יותר באופן מובהק מהפער הסופי של שאר קבוצות האימון, אולם בכל שלושת האימונים יש שיפור מובהק בדיוק אומדן החוללות, שהתבטא בצמצום הפער הסופי ביחס לפער התחילי.

כמו-כן נמצא, שהפער הסופי בין אומדן החוללות העצמית לבין הביצוע הוא פונקציה של האינטראקציה בין סוג האימון וטיפוס החוללות התחילי. בכך אוששה ההשערה הנוגעת לקליברציה של החוללות העצמית (פער סופי בין אומדן החוללות העצמית לבין הביצוע).

הטיפוס הבלתי ריאלי הנמוך (אומדן חוללות תחילי נמוך בהגזמה מביצוע)

האימון ברפלקסיה (2) הוא האימון, המצמצם באופן מובהק את הפער הסופי בין אומדן החוללות לבין הביצוע של טיפוס זה, והופך בכך את אומדן החוללות למדויק ביותר. ממצא זה מחזק את מסקנתה של שריג (1996): רפלקסיה, הכוללת מודעות אישית, השוואה, שקילה, הערכה אישית והסקת מסקנות – מלמדת לראות דברים אחרת.

גם האימון במיומנויות (3) מצמצם את הפער הסופי באופן מובהק והופך את אומדן החוללות למדויק. רמת המיומנויות של טיפוס זה הייתה גבוהה מאומדן החוללות.

ניתן להסביר תוצאה זו בכך שהאימון במיומנויות חיזק את ביטחונם בידע שלהם. חוקרי חוללות עצמית עסקו בעבר בהעלאת אומדן החוללות העצמית באמצעות הקניית מיומנויות (Schunk, 1991; Zimmerman, 1995). הקניית המיומנויות שינתה את אומדן החוללות העצמית. מסקנה זו מחזקת את ממצאיהם.

הטיפוס הריאלי (אומדן חוללות תחילי שלו שווה לביצוע).

האימון היחיד, השומר על הפער המדויק, הוא האימון המשולב (1) (רפלקסיה + מיומנויות). גם בקבוצת הביקורת לא השתנה הדיוק התחילי באופן מובהק.

ניתן לומר, שכדי לשמור על דיוק האומדן – כדאי להשתמש באימון המשולב או כדאי שלא לתת שום אימון.

האימון במיומנויות בלבד (3) או האימון ברפלקסיה בלבד (2) – שינו באופן מובהק את הפער הריאלי והפכו אותו לפער אופטימי.

הטיפוס האופטימי (אומדן חוללות תחילי גבוה מעט מביצוע)

האימון המשולב (רפלקסיה + מיומנויות) הוא האימון האפקטיבי ביותר לטיפוס זה, שכן הוא הופך את האומדן של טיפוס זה למדויק ביותר.

הטיפוס הבלתי ריאלי הגבוה (אומדן חוללות תחילי גבוה בהגזמה מביצוע)

בכל קבוצות האימון היו הבדלים מובהקים בין פער תחילי לבין פער סופי. באימון המשולב (1) הצטמצם הפער במידה רבה יותר מאשר באימונים האחרים והפך לפער ריאלי, כלומר, לאומדן מדויק.

המסקנה הנובעת מממצאים אלה היא :

האימונים, המצמצמים ביותר את הפער הסופי בין אומדן חוללות לבין ביצוע והופכים את האומדן למדויק ביותר לגבי הטיפוס הבלתי ריאלי הנמוך, הם : האימון ברפלקסיה (2) והאימון במיומנויות (3).

לגבי כל אחד משאר הטיפוסים : הריאלי, האופטימי והבלתי ריאלי הגבוה – האימון היעיל הוא האימון המשולב (1).

בכך אוששה ההשערה המרכזית של המחקר.

ב. הכללות והשתמעויות תאורטיות, שנוצרו על סמך הממצאים והתרומה התאורטית של המחקר

אימון ברפלקסיה על חוללות עצמית – חידוש תאורטי

הצלחת תלמידים בבית הספר תלויה במגוון גורמים: אישיים, חברתיים, משפחתיים, הוראתיים וסביבתיים.

בתוך רשימה זו נכללים תהליכי הכוונה עצמית, שחוקרים חושבים, שהם תורמים ללמידה (Schunk & Ertmer, 2000; Zimmerman, 2000).

מרכיב החוללות העצמית, שהוא מרכיב של מוטיבציה, משפיע על כל שלב של ההכוונה העצמית האקדמית. לכן הוא מניע עיקרי שלה (Schunk & Ertmer, 2000).

אמונות חוללות עצמית גבוהות יחוללו ביצוע מעולה, אסטרטגיות יעילות, התמדה, מאמץ והישגים גבוהים יותר מאמונות חוללות עצמית נמוכות. ברור, אם כן, מדוע נעשים ניסיונות

להעלות את אמונות החוללות העצמית (Pajares, 2000).

כדי להעלות את אמונות החוללות נוסו עד כה התערבויות של הוראת מיומנויות ומניפולציות פסיכולוגיות (Schunk, 1991; Zimmerman, 1995).

רוב המניפולציות היו עד כה סיטואציות קצרות, ולא תכניות ארוכות טווח. מחקר זה מעשיר את הידע הקיים בתחום –בנדבך תאורטי נוסף: יכולת ההשפעה של מניפולציה, שלא נוסתה עד כה, על משתנה החוללות, והיא – **רפלקסיה על חוללות עצמית**.

המקורות לעיבוד האינפורמציה לצורך עיצוב החוללות העצמית – נחקרו בעבר, כאשר כל מקור שימש בסיס לשיטה, שהשתמשו בה חוקרים – כדי להעלות את אמונות החוללות. מקורות אלה הם הבאים:

התנסויות אישיות משוחזרות או ביצועי העבר, צפייה בביצועים של אחרים, שכנוע ורכלי ומצבים פיזיולוגיים ורגשיים (ראה סקירת ספרות, בתחילת מאמרנו).

שיטת הרפלקסיה, בה נעשה שימוש במחקר זה, לוקחת בחשבון את ההשפעות והאינפורמציה, הבאות **מכל המקורות הללו יחד**: במסגרת משימות הרפלקסיה – מעלים הלומדים התנסויות שונות שלהם או של אחרים, דברי שכנוע או תגובות פיזיולוגיות שונות באופן חופשי, מנתחים אותם, מנווטים, עוקבים, מסיקים מסקנות ושופטים.

חוקרים, העוסקים במקורות החוללות, מציינים, שאם רוצים להעלות אומדן חוללות עצמית בהתאמה להקניית ידע, יש ליצור תכניות, החוללות את ארבעת מקורות החוללות העצמית. הם מגיעים למסקנה, שרק תכניות, הממזגות את ארבעת מקורות החוללות, הן תכניות לימודים טובות (Curda, Smith & Lawles, 2001).

הרפלקסיה במחקר זה זימנה התייחסויות למגוון מושאים. הזדמנויות אותנטיות אלה ניתנו באופן שיטתי לאורך זמן ובוצעו תוך השקעת מאמץ. בחירת מועדן נעשתה גם על-ידי הלומדים באופן חופשי.

כדי להפוך את הידע הבא מהמקורות השונים לקנין אישי – צריך הידע לעבור תהליך של עיבוד ותרגום אישי והקשרי. עיבוד כזה כרוך ברפלקסיה, המעבירה את הידע הנרכש דרך תפיסת עולמו האישי של הלומד ודרך התפיסה ההקשרית של המקום, בו הוא פועל (personalizing and localizing knowledge) (זילברשטיין, 1998).

לכן יהיה נכון לומר, שהרפלקסיה, המלווה את התפתחות הערכת אומדן החוללות העצמית, אמורה ליצור את הרצף הרעיוני והמעשי בין הידע לבין התנסויות הביצוע הספציפי של

התאמת כתיבה לנמען.

על-פי קורתגן וובלס (Korthagen & Wubbels, 1995), ניתן להגדיר רפלקסיה – כיכולת הבניה והבניה מחדש של בעיה, של התנסות או של ידע קיים.

- "רפלקסיה זה מין הורדת מחשבות לדף. אתה מוריד את עצמך על הדף. את הרגשות שלך. את הקשיים... מתוך כך יכול לצאת רעיון חדש.. זה משפר הכל: את שיעורי הבית שלך. את העבודות... (205, 9)."

בעשורים האחרונים הייתה התקדמות מרשימה בהבנת תהליכי הלמידה של בני אדם. התהליך אינו נתפס כמהלך פסיבי של קליטת מסרים, אלא התלמידים פעילים בהבנת הידע וההבנה שלהם, והם שונים זה מזה ביכולות, בסגנונות למידה, בנטיות אינטלקטואליות, במוטיבציה ובשאר קווי אישיותם. כך הרפלקסיה על חוללות עצמית היא בניה מחודשת של הערכת החוללות העצמית.

מקורו של המונח "רפלקסיה" – בלטינית, ומשמעותו: "פניה לאחור".

פירושה המילולי הוא השלכת הראייה לאחור על פעולה או על אירוע שקרה, ואכן בעיני רוב החוקרים תהליך הרפלקסיה כרוך במבט לאחור (reflection on action), אף כי יש הרואים את הרפלקסיה כקשורה בעשייה בהווה – תוך כדי פעולה (reflection in action), כגרסתו של שון (Schön, 1988), או אפילו כחזרה לקראת העתיד במחשבות התכנון (rehearsal) כגרסתו של לאודן (Louden, 1992).

חוקרים אחרים (Killion & Todnem, 1991), המדברים על רפלקסיה, המנחה את דרכי פעולות האדם בעתיד – קוראים לה: "רפלקסיה למען פעולה" (for action), והיא מייצגת את הפן המעשי של השימוש ברפלקסיה. בעקבותיה מתרחשים השינויים בביצועי-החשיבה.

לדעת זילברשטיין (1998) יש בתהליך הרפלקסיה שלושה אלמנטים מרכזיים, הכוללים, למעשה, את כל הגרסאות שהוזכרו לעיל: 1. ידע. 2. שיקול דעת, שיפוט והסקת מסקנות. 3. הפעלת הרצון לפעול בעקבות המסקנות – כדי לעשות מעשה משופר. שלושתם באו לביטוי במחקר זה.

ללא משוב רפלקטיבי והערכה עצמית פנימית – לא תקודם חשיבה מושכלת. הרפלקסיה היא כלי-עבודה, שבאמצעותו יכול הלומד להעשיר את עצמו מכוח עצמו ולהיות מעורב בתהליכי חשיבה על עצמו. תהליכי - החשיבה מתפתחים לתהליכים גבוהים, ככל שנמשך האימון הרפלקטיבי. זוהי מעין למידה של אמונות החוללות העצמית, שהיא מנגנון רפלקטיבי עם בקרה והערכה עצמית פנימית (זילברשטיין, 1998), או דיספוזיציה לבחינה עצמית. כשם

שהיא פעולה מנטלית, היא גם נטייה, שיש לבני אדם או אין להם, והיא ניתנת לטיפול (Buchmann, 1993).

הרפלקסיה מהווה מקור עשיר ומתמשך, המשפיע על התפתחותו האישית של האדם. אין זו חשיבה פסיבית, המתחוללת בתוכנו ללא יעד, אלא מאמץ, שעלינו לעשות כדי לגלות ולהבין מניעים ומטרות וכדי להגיע לתובנות המבוטאות בפעילויותינו.

וכך בשפת הנחקרים:

– "רפלקסיה זו חשיבה על חשיבה.. זה **כבד**, קשה (9, 102). "

– "...מה שעזר לי לשפר את המסוגלות שלי זה **זמן שהשקעתי, מאמץ, רצון להתקדם והרבה מחשבה**.. אני מרגישה בזכות שאני **כותבת הרבה כתיבות**. אני לומדת בכל כתיבה **משהו אחר** (9, 106). "

– "מה שקורה לי עכשיו קורה לי בכל עבודה בזמן האחרון..... אני כל הזמן חושב אחרי שאני גומר עבודה. זה מפעיל לי את הראש. עכשיו אני יודע מה זה שאני מסוגל. אני חושב. אני מנסה לתקן..... אני מרגיש שאני צריך עוד חוות דעת של מישהו..... **אני לא בטוח** (12, 233). "

לפיכך ניתן לתאר את התהליך הרפלקטיבי – כתהליך של שיקול דעת, המתרחש כשיח רציני של אדם עם עצמו – במגמה להפיק משמעות אישית מהתנסות ספציפית תוך כדי עשיית שימוש במאגר אישי של התנסויות קודמות (Schön, 1988).

המשמעות האישית היא זו שאנו יוצרים –

"כשאתה חושב על המסוגלות שלך אתה ממש נכנס לעולם אחר, **עולם שלך**..... אתה יכול **ליצור לעצמך** מתח, שמחה ועצב. **ממש ליצור מציאות**...".....

ולא מקבלים מהמוכן, והיא מבטאת הן את הספונטניות שלנו ליצור דברים חדשים והן את בסיס הידע שלנו:

"**כשאני כותב** אני מרגיש את הציורים של הסיפור, את האנשים מדברים, **אני מרגיש אותי פועל איך שאני מחליט**... (15. 155). "

אם מקדישים לה מאמץ וזמן ומאפשרים לה גיוון בהתנסויות (Perkins & Swartz, 1992), היא תתפתח. השפעת הרפלקסיה על דיוק אומדן החוללות-העצמית היא משמעותית, עובדה זו עושה אותה יעילה **לעיצוב** אמונות חוללות-עצמית של לומדים, ובמיוחד – לומדים צעירים, כפי שעולה מעבודות הרפלקסיה שלהם:

- "אם לא הייתי כותב את הרפלקסיות הייתי נשאר אותו ילד עם אותן הערכות ועם אותו בטחון עצמי מזערי.. **אני שמח שהכל התהפך** לטובה (20, 22). "

"חשבתי על השאלון שמלאתי בהתחלת השנה. חשבתי על כל מה שסימנתי 5 (הכי גבוה). הבנתי שאני חשבתי כך מפני שהייתי ברמה נמוכה מאוד ולא הייתי מודעת לכך. ובגלל שאני אוהבת לכתוב, חשבתי שאני כותבת טוב..... עכשיו זה נראה אחרת..... אני מתלבטת..... לאחר כל שאלה שקראתי, חשבתי איך זה נראה בהתחלת השנה ואיך זה נראה עכשיו. ברפליקציות חשבתי על כל אלה מפני שהתלבטתי הרבה כדי למצוא את התשובה הכי טובה.. הרגשתי שאני צריכה להשתפר..... הבנתי שבאופן כללי הכתיבה שלי היא לא רעה כל כך..... כשעשיתי רפליקציות והמחשבה התפרקה לי לקריטריונים – אז יש הבדל גדול בין היום לבין תחילת השנה (17, 149)".

אם בעזרת האימון ברפלקסיה יכול הלומד לכוון את הערכת החוללות העצמית שלו, ולעתים – גם להעבירה לתחומים נוספים, כפי שמציינים תלמידים – הושגה מטרת האימון.

את אומדן החוללות העצמית, ניתן גם להוריד, ניתן לעצב.

עד כה ניסה המחקר בתחום בעיקר להעלות אמונות חוללות מתוך הנחה, שאמונות חוללות עצמית חיוביות שמפתח הלומד הן קריטיות להצלחתו בבית הספר (Pajares & Schunk, 1999).

כבר בשנת 1995 מציין צימרמן (Zimmerman, 1995), שאומדן חיובי בלתי ריאלי – שכיח באוכלוסיית הלומדים. פז'רס (Pajares, 1996b) ממליץ לשים דגש על הטיפוסים המגזימים. אומדן בלתי ריאלי גבוה יכול לגרום לתסכול, ואומדן בלתי ריאלי נמוך יכול לגרום לויתור, לחוסר העזה, לאי השקעת מאמץ ולא-התמדה (Bandura, 1986, 1997).

באוכלוסיית הנבדקים המגוונת – הטיפוס השכיח היה טיפוס החוללות הבלתי ריאלי הגבוה. במציאות כזו, הנמכת אומדן החוללות העצמית המוגזמת היא משמעותית לתחום ההוראה-למידה ולתחום החינוך בכלל.

המחקר הנוכחי הראה, שניתן לא רק להעלות, אלא גם להוריד באופן מובהק אומדני חוללות עצמית מוגזמים של תלמידים. משמעות הדבר היא, שניתן לעצב אמונות חוללות באמצעות חינוך לרפלקסיה על החוללות העצמית. הרפלקסיה כוללת תהליכי אמידה מחודשת של החוללות – כהרגל והקדשת זמן לחשיבה בסיטואציות אותנטיות מגוונות. תכנית ארוכת-טווח של רפלקסיה על חוללות עצמית – יכולה להיות כלי לעיצוב אמונות חוללות של לומדים בבית ספר, כפי שעולה מדברי הנחקרים :

– "אני מבצע רפלקסיה כמעט בכל התחומים..... אני עושה אותה בראש..... מחשבתי כעת ברמה יותר גבוהה.. הרפלקסיה נתנה לי כלי למחשבה (9, 12)."

– "בהתחלה אנחנו מזה התעצבנו שמביאים לנו כל שבוע רפלקסיה חדשה. אבל ככה

הרפלקסיות נמשכו.... התחלנו להרגיש שאנחנו מתפתחים.. בכל רפלקסיה ניסיתי לשפר עוד את החשיבה שלי.. עשיתי השוואות. ראיתי שבאמת השתפרתי לעומת התחלת השנה... בכל רפלקסיה עברתי משהו אחר. במהלך הזמן הרפלקסיה נכנסה לכל מיני עבודות שעשיתי ואפילו בשעורים לא הרגשנו שמה שעשינו היה רפלקסיה. המסוגלות שלי השתנתה כי פיתחתי את כושר החשיבה שלי. אני גאה בעצמי (19, 58)."

או כפי שמציינת מנהלת :

– "בזכות המחקר הפכה הרפלקסיה על המסוגלות לתרבות, לטבע שני אצלנו (א. 3.99)"

דוגמאות אלה ממחישות את ההשפעה החזקה, הפנימית והמשמעותית, שיש לאימון ברפלקסיה על החשיבה. הגברת יכולת החשיבה היא אחת ממטרותיו העתיקות של החינוך עוד מימי אפלטון (Resnick, 1987).

החידוש הוא בהכללת מטרה זו בתכנית הלימודים לכלל אוכלוסית התלמידים. תהליכי החשיבה הרפלקטיביים הופכים במשך זמן – להרגל (habit of mind). לפיכך הערכת החוללות של מי שהורגל לחשיבה רפלקטיבית – לא תהיה אינטואיטיבית.

אף-על-פי שיש הסבורים, שאימון ילדים בכישורים מטקוגניטיביים יהיה יעיל בעיקר בגיל חטיבת הביניים, מציינים חוקרים (Zimmerman & Martinez-Ponz, 1990), שאנשי חינוך מעוניינים להפוך את אימוני ההכוונה העצמית האקדמית להרגל – מוקדם ככל שניתן, ובכלל זה – את אימוני עיצוב האמונות האישיות. בית-הספר היסודי הוא המקום הראשון, אשר בו מפתחים ילדים אימוני הכוונה עצמית אקדמית.

שימוש באסטרטגיות אלה – חיוני להצלחה (Pajares & Schunk, 1999).

גם חוקרים, העוסקים בחקר כושר העמידה (resilience) וטוענים, שתפקיד בית הספר הוא ליצור סביבה תומכת לפיתוח כושר זה על ידי פיתוח אמונות חוללות והכוונה עצמית אקדמית, סבורים, שיש להתחיל לבנות אמונות חוללות והכוונה עצמית אקדמית כבר בגיל צעיר (Chambliss, 1999; Saarni, 1999).

אימון משולב (רפלקסיה + מיומנויות) הוא האימון המוצע במחקר זה.

האימון במיומנויות היה ידוע עד כה – כהתערבות, המעלה אומדן חוללות עצמית (Zimmerman, 1995), אך מבין שלושת סוגי האימון, שנעשה בהם שימוש במחקר זה, השילוב של האימון ברפלקסיה עם אימון במיומנויות הוא בעל השפעה מובהקת גבוהה יותר מכל אחד מהאימונים האלה בנפרד – על דיוק אומדן החוללות העצמית של רוב הנבדקים.

שלושת טיפוסים החוללות: הריאלי, האופטימי והבלתי ריאלי הגבוה מהווים 76% מאוכלוסיית הנחקרים.

– "פעם חשבתי שאני מסוגלת הכל.... היום, שיניתי את דרך החשיבה שלי. אני לא תמיד מסוגלת (127, 8)." –

לאימון ברפלקסיה ולאימון במיומנויות כל אחד בנפרד, יש השפעה מובהקת גבוהה יותר ביחס לאימון המשולב רק על הטיפוס הבלתי ריאלי הנמוך, המהווה 19% מכלל אוכלוסיית הנבדקים :

– "בעקבות הרפלקסיה..... קל לי יותר להביע את עצמי בלי חשש ואני תמיד שואפת להגיע ליותר, אני צריכה להתמיד יותר ולא לוותר..... (11, 10)." –
 – "זה משפר לי את הכתיבה. יש לי יותר ביטחון עצמי בכתיבות שונות (140, 12)." –
 – "בהתחלת השנה הייתי נפגע מכל מילה ועכשיו אני מתעלם. יותר רגוע, מרגיש ביטחון עצמי, מרגיש מקובל" (36, 12).

נבדקים אלה טובים במיומנויות ביצוע התאמת כתיבה לנמען. נראה, שהם זקוקים לרפלקסיה כדי להעלות את אומדן החוללות-העצמית שלהם, אך גם האימון במיומנויות מעלה את אומדן החוללות שלהם. ייתכן, שהאימון במיומנויות-הביצוע לתלמידים טובים במיומנויות – ממחיש לתלמידים אלה את עובדת היותם טובים במיומנויות הביצוע וגורם להם להיות מודעים להערכה הבלתי ריאלית הנמוכה של אומדן החוללות התחילי שלהם.

אם נקבל את ההשקפה הקונסטרוקטיביסטית בדבר הגדרת מהות תהליך הלמידה, ונראה אותה לא כהצטרבות של פריטי מידע, אלא כפרי של חשיבה או של בנייה אקטיבית של מושגים, או כמעורבות פעילה של הלומד בתהליך יצירת מושגים ושינויים – הרי יש לחפש דרכים, שיאפשרו לתלמידים הבניה עצמית של מושגים (זילברשטיין, 1998).

גרדנר (Gardner, 1991) סבור, שאסור שייווצר פער בין המצבים, שבהם נרכש ידע, לבין המצבים, שבהם נדרש הלומד להשתמש בידע זה. כך גוברים הסיכויים להיווצרות ידע פעיל, בר-שימוש. אם הידע הדרוש הוא ידע של מיומנויות התאמת כתיבה לנמען, אז ידע זה צריך להירכש בשילוב עם מצבים אותנטיים, המאפשרים ביצוע של התאמת כתיבה לנמען.

ישנן דרכים אחדות ליצירת מצבים כאלה, אך דרך המלך ליצירת מצבים כאלה היא, לדעתו, ההתנסות האישית והרפלקסיה עליה, כשנקודת המוצא היא העשייה (Dembo, 2003).

לדעת גודלד (Goodlad, 1988), ההתנסות עצמה איננה מספיקה :

ללא תאוריות ורעיונות, המתאימים והמקשרים בין קטעי ההתנסויות, היא יכולה להתנוון

עד כדי התמכרות טכנית. גודלד מדבר על הוראה, ואילו בתחום הספציפי של חוללות עצמית להתאמת כתיבה לנמען, זו תהיה כתיבה ללא תיהלוך של חשיבה, או הערכת חוללות, המסתמכת על הערכות קודמות ללא חשיבה מחודשת. התנסות ללא תאוריה – מובילה לשמרנות ולהנצחת המצב הקיים, ותאוריה ללא התנסות – עלולה להפוך למשהו מרוחק, בלתי מובן (Goodlad, 1988. p. 54), שאולי לא יקדם ביצוע.

אין פלא, שחוקרים רבים מעלים טענות משכנועות בזכות השילוב של שתי הגישות: התאוריה וההתנסות (זילברשטיין ועמיתיו, 1998), יכולת הביצוע והביטחון של הלומד (Pajares & Schunk, 1999; Zeldin & Pajares, 1999).

תוצאות המחקר הנוכחי מחזקות מסקנה זו:

האימון, שהייתה לו ההשפעה המובהקת הגבוהה ביותר מבין האימונים, היה השילוב של החשיבה על (=רפלקסיה) עם האימון במיומנויות (שהוא ההתנסות).

השפעת אימון זה על הביצוע, על איכות הרפלקסיה ועל דיוק אומדן החוללות מתבטאת בדברי אחד התלמידים:

– "אעפ"י שאני לא אוהב לכתוב, אני היום מצליח לחשוב יותר מהר על מה שאני עומד לכתוב... מה שעזר לי לשפר את מסוגלותי להתחשב בקורא הן הכתיבות המרובות שנותנת המורה... ככל שאני משקיע יותר זמן, המסוגלות שלי משתפרת, וכך גם העבודה (9, 102)".

ג. התרומה היישומית של ממצאי המחקר והשלכות לעתיד

טיפוח אמונות החוללות של לומדים צעירים ושל מורים

אחד מנקודות החוזק הבולטות של גישות להכוונה עצמית בלמידה אקדמית היא, שהן מאפשרות ללומד לחוות את הסיפוק של שליטתו בלמידתו (Schunk & Zimmerman, 1998).

סיפוק זה מעלה את אמונות החוללות העצמית שלו. לפי פרספקטיבה זו, חוללות עצמית היא חלק מההכוונה העצמית בלמידה (Schunk & Zimmerman, 1998):

בשני התהליכים ישנם הערכה עצמית, מעקב ושיפוט, יעילות אישית תוך כדי תצפית, שחזור וחשיבה על ביצועים קודמים ותוצאותיהם. כך, כשתרבות, המטפחת הכוונה עצמית בלמידה, משמשת רקע לטיפוח החוללות, רצוי לחזק ולבנות תרבות כזו, אשר בה ניתן להשפיע טוב יותר על אמונות חוללות עצמית – מאשר בתרבות למידה מסורתית.

עניין זה מקבל תמיכה מתחום הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, הרואה בפיתוח לומד חושב בעל

הכוונה עצמית – את ייעודה של ההוראה בעידן הידע, שאנו חיים בו. תשומת-הלב מופנית לטיפוח מטקוגניציה ומוטיבציה פנימית אצל הלומד כמו גם מיומנויות חקירה (בירנבוים, 1997).

ממחקר זה עולה, שרצוי לעקוב אחר תפיסות חוללות של תלמידים. מעקב כזה ייתן למורה ראייה פנימית חשובה על המוטיבציה ועל התנהגות-הלמידה של הלומדים. חשוב לאתר אמונות חוללות עצמית מוגזמות של לומדים – על מנת לתכנן התערבויות כדי לשנותן. במקרים רבים תפיסות החוללות, ולא חסר במיומנויות, הן האחראיות להימנעות מלמידה (Pajares, Miller & Johnson, 1999).

בית-הספר צריך לקדם לא רק יכולת, אלא גם הרגשת ביטחון של הלומד. כפי שמציין בנדורה: "המטרה העיקרית של החינוך הפורמלי צריכה להיות ציוד התלמידים בכלים אינטלקטואליים, באמונות חוללות ובהנעה פנימית, כדי שיוכלו לחנך את עצמם במשך כל חייהם" (Bandura, 1995, p.17).

תלמידים צעירים זקוקים לתיווך הסביבה בעיצוב החוללות שלהם. הם אינם מאומנים לאמוד כראוי את חוללות העצמית. מורים, המספקים לתלמידיהם משימות מאתגרות ופעילויות משמעותיות ומלווים זאת בעידוד ובאמונה, שתלמידיהם מסוגלים להתמודד עמן – יעזרו בכך להבטיח את התפתחות אמונות החוללות והביטחון העצמי הדרוש (Pajares & Schunk, 1999).

שנק (Schunk, 1999) מציע תכנון התערבויות, כגון: קביעת מטרות קרובות, שילוב של משוב על מאמץ ושימוש בעמיתים כמודלים. אם רמת המיומנויות נמוכה, יש להעלות אותה; אם האמונות בלתי ריאליות, יש לעזור לתלמידים לפתח הרגלים ולטפח אמונות חוללות עצמיות מדויקות יותר. אחת הדרכים החשובות והמוצלחות לעשות זאת, כפי שעלה ממחקר זה, היא באמצעות הרפלקסיה (Katz, 2001).

דיוק אומדן החוללות העצמית (טיפוסי החוללות)

עבודה זו בוחנת את הטיפולוגיה של חוללות עצמית של תלמידים בתחום ספציפי – כתיבה לנמען בארבע קבוצות מחקר. העבודה עוסקת בתחום מרכזי בהבנת תהליכי למידה של ילדים ובהמשגה של תהליכי הוראה, המקדמים או מעכבים למידה יעילה ומשמעותית. החשיבות ההולכת וגוברת של חקר החוללות – כמשתנה בסיסי בהבנת טיפוסי לומדים ותהליכי למידה – מדגישה את הערך הרב של התרומה הייחודית והחדשנית שבמחקר

שלפנינו: בדיקתו המובחנת של הקשר בין טיפוס לומדים על בסיס הטיפולוגיה של חוללות עצמית – לבין תהליכי הוראה, המדגישים את ארבעת הסוגים של הטיפול החינוכי.

חוקרים חושבים, שאומדני חוללות עצמית בלתי ריאליים אינם מובילים לביצוע טוב (Bandura, 1998; Pajares, 1999).

על סמך זאת נעשים ניסיונות לשנות את דיוק אומדן החוללות.

במחקר זה – האימון המשולב הפך את האומדן הבלתי ריאלי הגבוה – למדויק יותר ביחס לביצוע, וכמו-כן האימון ברפלקסיה הפך את האומדן הבלתי ריאלי הנמוך – למדויק יותר ביחס לביצוע.

ישנן ראיות עקביות למתאם בין הערכת חוללות-עצמית של לומד לבין הישגים:

לדעת הנלן ושניידר (Hanlon & Schneider, 1999), הערכת חוללות של ילדים המשיגים פחות, מוגזמת בכיוון החיובי. ייתכן, שהדבר נובע מחסר בחשיבה המטקוגניטיבית שלהם, שבגללו הם אינם תופסים את קשי המשימות ואינם מעריכים את הידע שלהם בדייקנות. כתוצאה מכך, הם אינם לומדים די הצורך. לאור לממצאים שהוזכרו לעיל – בדבר אמונות חוללות נמוכות מעט מהביצוע, שהובילו למאמץ מנטלי וללמידה טובה יותר מאשר אמונות חוללות בלתי ראליות (Salomon, 1984), חשוב לבדוק את הקשר בין טיפוס חוללות עצמית לבין גורמי מוטיבציה נוספים והישגים (לרבות הטיפוס המעט פסימי, שלא נבדק במחקר הנוכחי).

במחקרים עתידיים חשוב לבחון תפיסות הקשורות, למשל, ל"מגדר" או ל"תרבות" ביחס לביצוע ולחוללות העצמית – תוך הדגשת טיפוס החוללות העצמית, כפי שמומלץ על ידי מספר חוקרים (Lindsey, Edelin & Ryan, 1997; Pajares, 1996b, 1997).

האוכלוסייה המגוונת מבחינה תרבותית בישראל היא אתגר למחקר מסוג זה.

כתכנית התערבות ארוכת טווח – חשוב ומעניין יהיה לבדוק את השפעת תכניות אימון ברפלקסיה על אמונות אישיות של לומדים בגילאי התבגרות, של סטודנטים במכללות ושל מורים – כדי לראות את השפעת האימון ברפלקסיה על משתנה החוללות ברמות גיל וחינוך שונות.

ד. מגבלות המחקר

במחקר בתחום החינוך קיימת מגבלה מעשית ומוסרית של השמת נבדקים לקבוצות הניסוי והביקורת באופן אקראי.

במחקר הנוכחי נעשו הבדיקות בכיתות **קיימות** – דבר, שעלול לפגום ביכולת ההכללה של הממצאים. כדי להתגבר על מגבלה זו – נעשה שימוש במספר כיתות בכל קבוצה (לפי מספר התלמידים בכל כיתה). בקבוצת האימון המשולב ובקבוצת האימון ברפלקסיה (קבוצות 1, 2) היו שש כיתות בכל קבוצה. בקבוצת האימון במיומנויות ובקבוצת הביקורת (קבוצות 3, 4) היו חמש כיתות בכל קבוצה.

מגבלה נוספת התבטאה בצמצום ההכללה רק לנבדקים בבתי-ספר, המטפחים הכוונה עצמית בלמידה ושיטות הוראה-למידה-הערכה חדשניות ברוח הגישה הקונסטרוקטיביסטית. היום ישנה מגמה לכלול מרב בתי-ספר בתוך אלה המטפחים את תרבות ההוראה-למידה-הערכה האלטרנטיבית, באופן שתחום ההכללה הופך להיות הרבה יותר רחב.

מגבלה נוספת של המחקר היא, שהטיפול **הפסימי** (אומדן חוללות נמוך מעט מביצוע) – **לא** נבדק. המחקר התרכז בעיקר בחקר הקליברציה של החוללות העצמית של הטיפוסים **המגזימים**, המהווים אחוז **גבוה** באוכלוסיית הנחקרים גם בארץ וגם בעולם.

לאור ממצאיו של סלומון, שאומדן נמוך מעט מביצוע גורם להשקעת מאמץ מנטלי גבוה יותר וללמידה טובה יותר מאשר אומדן מוגזם (Salomon, 1984), היה מעניין לבחון גם טיפוס זה, אך, כאמור, טיפוס זה **כלל** רק 4% מכלל הנבדקים.

מראי מקומות

- בירנבוים, מ' (1997). **חלופות בהערכת השגים**. אוניברסיטת תל-אביב, רמות.
- בירנבוים, מ' (1997). **ערכה למיפוי ולהערכה של כישורי הכוונה עצמית בלמידה בדרך החקר אוניברסיטת ת"א**. משרד החינוך.
- זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וזיו, ש' (1998). **רפלקציה בהוראה – ציר מרכזי בהתפתחות מורה**, מכון מופת, עמ' 361-348.
- כ"ץ, ש' (2002). **חוללות עצמית – המרכיב המוטיבציוני המנבא הטוב ביותר של ביצוע אקדמי**. **שאנן – שנתון המכללה האקדמית לחינוך**, חיפה. עמ' 182-163.
- פולמן, ש' (1996). **דיוקן הקורא בטקסט הכותב: התחשבות בבן-השיח בתקשורת כתובה**. תל-אביב, האוניברסיטה הפתוחה.
- שריג, ג' (1996). **לדעת דבר: כשורי עיון וחקירה**. גבעתיים, מסדה.
- Anderman, E.M. (1993). The zone of proximal development as the context for motivation. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Atlanta. Eric Document Reproduction Service No. ED374631.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice - Hall.
- Bandura, A. (1986). Self Efficacy, In: A. Bandura, *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Prentice - Hall. Inc, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bandura, A. (1990a). Reflections on nonability determinants of competence. In: R.J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered*, pp. 315-362. New Haven, Conn: Yale Univ. Press.
- Bandura, A. (1995). *Self Efficacy in Changing Societies*. Cambridge Univ. Press.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy. The Exercise of Control*. Freeman & Company. N.Y.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self evaluative and self efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, pp. 1017-1028.

- Bandura, A. & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self efficacy and intrinsic interest through proximal self motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, pp. 586-598.
- Biegert, D.A. (1995). What happens when your students write daily ? *Teaching and Change*, 2, 3, pp. 293-306.
- Birenbaum, M & Pinku, P. (1997). Effects of test anxiety, information organization, and testing situation on performance on two test formats. *Contemporary Educational Psychology*, 22, pp. 23-38.
- Buchmann, M. (1993). Beyond planning and decision making : Professional development in teacher thinking, In: L. Kremmer-Hayon, H.C., Vonk, & R. Fesler (eds), *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach*. pp. 1-22 Amsterdam: Lisse, Swels and Zeitlinger.
- Chambliss, C. (1999). *Fostering competence : Lessons from research on successful children*. Eric Document Reproduction Service No. ED 424921.
- Curda, S.K., Smith, E.V., & Lawles, K.A. (2001). Pre-Post assessment: Implementing classroom technology self-efficacy. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Seattle. WA.
- Dembo, M.H. (2003). *The influence of self-protective perceptions on the accuracy of test prediction*. Paper presented at the AERA, Chicago.
- Felix, U. & Lawson, M. (1994). Evaluatin of integrated bridging course on academic writing for overseas postgraduated students. *Higher Education Research and Development*. Vol. 13, (1), pp. 59-69.
- Frank, L. (1992). Writing to be read: Young writers ability to demonstrate Audience Awareness when evaluated by their readers. *Research in the Teaching of English*. Vol 26. pp. 277-298.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence: the theory in practice*. N.Y. Basic Books.
- Garside, C. (1994). Building bridges to critical thinking: *Utilizing student journals in the college classroom*. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association. New Orleans.

- Goodlad, S. (1988). Four forms of heresy in higher education: Aspects of academic freedom in education for professions, In: M. Tight (ed.), *Academic Freedom and Responsibility*. pp. 49-65. Milton Keynes, SRHE and Open University Press.
- Hanlon, E.W. & Schneider. Y. (1999). Improving math proficiency through self-efficacy training. *Paper presented at the annual meeting of the AERA conference*. Montreal. Canada.
- Katz, S. (2001). *Effect of reflection on appraisal of self-efficacy in regulating audience awareness in writing activities*. Unpublished Dissertation. Tel-Aviv University, School of Education. (Hebrew).
- Kilao, S.K. & Saeki, N. (1992). Process and social aspects of writing: Theory and classroom application. *Annual Reports of Studies*. 33 (1), pp. 86-102. Eric Document Reproduction Service No.ED369288.
- Killion, J.P. & Todnem, G.R. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 45 (6), pp. 14-16.
- Klassen, B. (2002). A question of calibration: a review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25. pp. 88-102.
- Korthagen, F. A. & Wubbels, T.I. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 1, pp. 87-100.
- Lindsey, T., Edelin, K. & Ryan, A. (1997). Group differences in academic self-efficacy during the transition to middle school. *A poster presented at the annual meeting of the AERA conference*. Chicago.
- Lipman, M. (1996). *Natasha. Vygotskian Dialogues*. Teachers College, Columbia Univ. N.Y. & London.
- Louden, W. (1992). Understanding reflection through collaborative research. In: A. Hargreaves & M. Fullen (eds). *Understanding Teacher Development*. N.Y. pp. 178-215. Teachers College Press.
- Multon, K.D., Brown, S.D. & Lent, R.W. (1991). Relation of Self Efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychologist*, 38 (1), pp. 30-38.

- Pajares, F. (1996b). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, pp. 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In: M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. 10, pp. 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (1999). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing. *A review of the literature. Reading and Writing Quarterly*. (In press.)
- Pajares, F. (2000). Self Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*. (in Press).
- Pajares, F. & Johnson, M.J., (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in The Teaching of English*, 28, (3), pp. 313-324.
- Pajares, F. & Johnson, M.J., (1996). Self-efficacy beliefs in the writing of high school students: A path analysis. *Psychology in the Schools*, 33, pp. 163-175.
- Pajares, F., Miller, M.D. & Johnson, M.J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), pp. 50-61.
- Pajares, F. & Schunk, D.H. (1999). Self beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In: R. Riding & S. Rayner (Eds.). *International Perspectives on Individual Differences*. London: Ablex Publishing.
- Pajares, F. & Schunk, D.H. (1999). Self-efficacy, self-concept and academic achievement. In: J. Aronson & D. Cardova (Eds.). *Psychology of Education: Personal and Interpersonal Forces*. NY: Academic Press.
- Perkins, D. & Swartz, R. (1992). The nine basics of teaching thinking. In: A.L. Costa, J.L. Bellanca & R. Fogarty, *If Minds Matter: A Foreword to the Future*. Vol. 2. IRI. Skylight. Inc. Palatine IL.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H., (1996). *Motivation in Education: Theory and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Resnick, L. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington D.C. : National Academy Press.

- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence: The Guilford Series on social and emotional development*. Eric Document Reproduction Service No. ED 428873.
- Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 647-658.
- Sarig, G. (1996). Academic literacy as ways-of-getting-to-know. In: M.Birenbaum, & F.Dochy (Eds). *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*, pp.161-198. Boston: Kluwer Academic Publishing.
- Schon, D.A. (1988). Coaching reflective teaching. In: P.P. Grimmer & G.L. Erickson, (eds), *Reflection in Teacher Education*, pp. 19-30. N.Y. Teachers College Press.
- Schrivver, K.A. (1993). Revising for readers: Audience Awareness in the writing classroom. In: *Hearing Ourselves Think. Cognitive research in the college writing classroom. Social cognitive studies in writing literacy*. N.Y. Oxford. Univ. Press.
- Schunk, D.H. (1984a). Self efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*. 19, pp. 48-58.
- Schunk, D.H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self efficacy and skills of learning – disabled children. *Journal of Special Education*, 19, pp. 307-317.
- Schunk, D.H. (1986). Verbalization and children's Self Regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, pp. 347-369.
- Schunk, D.H. (1989a). Self efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, pp 173-208.
- Schunk, D.H. (1989b). Social cognitive theory and self regulated learning. In: B.J. Zimmerman & D.H. Schunk., *Self Regulated Learning and Academic Achievement – Theory Research and Practice*, pp. 82-108. N.Y. Spring-Vereag.
- Schunk, D.H. (1991). Self efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*. 26, pp. 207-231.
- Schunk, D.H. (1991). Goal setting and self evaluation: A social cognitive perspective on self regulation. In: M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds). *Advances in motivation and achievement*, 7, pp. 85-113, Greenwich, Conn. : JAI.

- Schunk, D.H. (1995). Self efficacy and education and instruction. In: J.E. Maddux (Ed). *Self efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research and application*, pp. 281-303. N.Y: Plenum.
- Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, pp. 359-382.
- Schunk, D.H. (1997). Self monitoring as a motivator instruction with elementary school students. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- Schunk, D.H. (1999). Social self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, 34 (4), pp. 219-227.
- Schunk, D.H. & Ertmer, P.A. (1999). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), pp. 251-260.
- Schunk, D.H. & Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning . Self-efficacy enhancing interventions. In: M. Boekaerts, P.R. Pintrich. & Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation*. pp.631-649. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (Eds., 1994). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1998a). Conclusions and future directions for academic interactions. In: D.H. Schunk, & B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Regulative Practice*. pp. 225-235. N.Y. Guilford.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1998). *Self-Regulated Learning*. N.Y. Guilford Press.
- Sternberg, R. (1985). Beyond I.Q: A diarchic theory of human intelligence. *Human Intelligence*. Vol. 6- 9. N.Y. Cambridge Univ. Press.
- White, B.Y., Shimoda, T.A. & Frederiksen, J.R. (1999). Enabling students to construct theories of collaborative inquiry and reflective learning: computer support for metacognitive development. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, Vol. 10 (2).

- Zimmerman, B.J. (1995). Self regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30 (4), pp. 217-221.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self efficacy and educational development. In: A. Bandura (Ed.), *Self efficacy in Changing Societies*. pp. 203-231. N.Y: Cambridge Univ. Press.
- Zimmerman, B.J. (1997). The role of perceived efficacy and self regulated skill. *Paper presented at the AERA meeting* in San Diego.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulating: An analysis of exemplary instructional models. In: D. Schunk & B. Zimmerman, *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. pp. 1-19. N.Y. Guilford Press.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich. & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation*, Chapter 2. pp. 13-41. San Diego. CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self Regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31 (4), pp. 845-862.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). Developing Self Regulated Learners. *American Psychological Association*. Washington D.C.
- Zimmerman, B.J., & Pons, M.M. (1990). Student differences in self regulated learning : Relating grade,sex and giftedness to self efficacy & strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), pp. 51-59.

"הטסט" כשיטה לבדיקת ידע ורמת הישגים במתמטיקה ובפיזיקה

מבוא

כל הוראה שיטתית רצופה מחייבת, בשלב מסוים, קיום בדיקה, האמורה לספק למורה ולתלמיד הערכה של מידת הלמידה ושל רמת ההישגים. בימינו "מבחן" משמש, בין היתר, כלי מחקר, המקובל בתחומים שונים: חינוך, חברה פסיכולוגיה ועוד.

העיסוק בנושא המבחנים, בבנינים, במהימנותם, בתוקפם ובהתאמתם (לאוכלוסיה הנבחנת, לחומר ולמערך הלימודי) – צבר תאוצה בשני העשורים האחרונים. במסגרת זו פותחו כלים וקריטריונים להערכת הישגים-הן לגישה המסורתית והן לגישה החלופית.

סיכום נרחב וקובץ מאמרים, העוסקים בהתפתחות התחום – ניתן למצוא במקורות הבאים:

לוי, א' (1996), **הערכה חלופית** (1), בירנבוים, מ' (1997), **חלופות בערכת הישגים** (2),

וליצקר, מ' (1999), **אסופה-הערכה חינוכית כמנוף לשיפור הלמידה** (3)

היבטים ואפיונים שונים של מבחנים וכתובת שאלות – נבדקו ונבחנו במגוון תחומי למידה ומופיעים בביבליוגרפיה (4-10).

במאמר זה מוצגות שיטות לבדיקת ידע בעזרת מבחנים במתמטיקה ובפיזיקה.

תאריכים ומילות מפתח: הערכת הישגים, שאילת שאלות, מקבצי מבחנים.

המבחנים הוכנו לתלמידי **עמותת רשת מופת**, המקבלים תגבור משמעותי במקצועות הנ"ל. בעידוד משרד החינוך-מפעילה **רשת מופת** כיתות לימוד נפרדות בחלק מבתי-הספר של החינוך העל-יסודי (כיתות ז'-י"ב). מרבית התלמידים בכיתות אלו באים מבתיים של יוצאי ברה"מ לשעבר, ואליהם הצטרפו ילדי ותיקים, החפצים בתגבור ובהעשרה של לימודי המתמטיקה והפיזיקה.

מובן, שתכנית הלימודים בכיתות **מופת** כוללת את תכנית הלימודים הרגילה במתמטיקה ובפיזיקה של כלל תלמידי מערכת החינוך בארץ, אך היא מרחיבה ומעמיקה אותה – הן מבחינת נושאי הלימוד והן מבחינת רמתם.

פרט להקניית ידע והבנה, המטרה המרכזית של התכנית היא לפתח משמעותית את יכולת החשיבה של התלמיד – ככלי, שיסייע לו וילווה אותו בלימודי מדע וטכנולוגיה מתקדמים.

לשם בקרת איכות ההוראה והלמידה – הכין הצוות הבכיר של הרשת, מקבצי מבחנים מדורגים לכל נושא לימוד, שהם כעין תקנים להערכת הישגים ולשיפור רמתם.

במאמר יוצגו דוגמאות של מספר מקבצים, כולל ניתוח של כל שאלה, שיש לה חמש תשובות לבחירה והיא מכונה בשם "טסט". לחלק מהבעיות הוצג פתרון רגיל מלווה בפתרון לא-קונבנציונלי. כמו-כן הוצעה נוסחה לחישוב הניקוד, המותאמת ליכולת בחירת התשובה הנכונה על-ידי ניחוש. בנוסף לכך, שולבו הערות מתודיות במקומות הנדרשים.

התייחסות נוספת להערכת הישגים במתמטיקה ובמדעי הטבע – ניתן למצוא באתרי האינטרנט (11-12).

הצגת שיטות לבדיקת ידע בעזרת מבחנים

בדיקות הידע הנרכש או הנצבר על-ידי תלמידים מהוות חלק חשוב מאד ובלתי נפרד מתהליך הלימוד. בדיקות אלו מאפשרות לקבוע באופן חד-משמעי את הקשר בין שיטות הלימוד לבין איכות הבנת החומר הנלמד, וכתוצאה מכך – להעריך את יכולת התלמידים לקלוט ולהבין את הנושאים שבהמשך התוכנית, המבוססים על החומר הנלמד.

בדיקת איכות הידע ויכולת התלמידים היא תהליך מורכב, שלא ניתן לאפיינו באופן מדויק ומלא בעזרת ציון אחד בלבד. ניתן לעשות זאת על-ידי שימוש במספר פרמטרים, המאפיינים את רמת ההבנה של מושגים, של חוקים, של נוסחאות, של גרפים וכו', המרכיבים את מסגרת החומר הנלמד.

לדוגמה: אחד מן הפרמטרים האלו עשוי לדון בשאלות, הבודקות את ידיעת החומר התאורטי, את גבולות נכונות השימוש בחוקים, את הקריאה הנכונה של גרפים, את ההתקדמות באלגוריתם, את קביעת הקשר בין הנוסחה לגרף וכדומה.

תוצאות הבדיקה לפי פרמטרים אלה מאפשרות לבצע, לאפיין ולנתח שכבתית את הפערים בידע של התלמידים, את השגיאות בהבנת החומר הנלמד, את ניתוח הפגמים והחסרונות בדרך העברת החומר על-ידי המורה, וכן – לתקן ליקויים מבחינה מתודית. אחת מן השיטות להגדלת כמות הפרמטרים שהידע נמדד בהם, היא מבחן בשיטת ה"טסט".

על-פי ההגדרה המקובלת:

טסט הוא הכלי, אשר בעזרתו ניתן לבחון את המדדים הפסיכו-פיזיים האופייניים של הנבחן, את רמת ידיעתו, יכולותיו וכישוריו – על סמך ביצוע של משימות סטנדרטיות.

יש לציין, כי בד"כ סבורים האנשים שהמילה "טסט" מכוונת בעיקר למבחנים פסיכומטריים, אשר שונים בתכלית מהמבחנים הלימודיים (מבחני הישגים). השוני העיקרי מתבטא בעובדה, שמבחנים פסיכומטריים מודדים את התכונות הקבועות של הנבחן, כגון כישורים, תכונות אופי וכדומה, אשר משתנות מעט כתוצאה מלימוד או מאימון יכולות ספציפיות (קורסי-הכנה לקראת המבחנים הפסיכומטריים או מבחני-הסף). מבחנים לימודיים הנם מדד להטמעת יכולות מסוימות, בעוד שמבחנים פסיכומטריים מאפיינים את הכיוון ואת סגנון החשיבה או הביצוע של הנבחן. מבחנים לימודיים מודדים את רמת היכולת של הנבחן ברגע הבדיקה, לעומת זאת, מבחן פסיכומטרי מודד את רמת היכולת המרבית, שהנבחן מסוגל להגיע אליה.

מבחנים לימודיים (הכוללים גם מבחני הישגים) קובעים את רמת הידע והיכולת, שנבחן הגיע אליה, ובודקים, מהי רמת הבעיות והשאלות, שהוא מסוגל להתמודד אתן ברגע הבדיקה. מבחנים, המורכבים ממקבצי שאלות – מטרתם לבחון את הידע של תלמידים בתחום אחד או בתחומים אחדים.

מקבצי-שאלות בשיטת ה"טסט" מאפשרים קבלת מידע רב, משום שהם כוללים מספר גדול של שאלות ובעיות, המופיעות כמכלול מקיף, הכולל כמות גדולה יותר של חומר לימודי ביחס לשיטות מבחן סטנדרטיות, המאפשרות כמות שאלות קטנה יותר בזמן ביצוע זהה.

בנוסף לכך, שאלות בשיטת ה"טסט" עשויות וחייבות לדרוש מהנבחן ביצוע פעולות חשיבה שונות, כגון: הבנת הנקרא, הבנת מידע, המוצג בעזרת גרפים ושרטוטים, מציאת קשר בין נוסחאות לגרפים וכדומה. בדיקות-טסט מעודדות עבודה קבועה ובו-זמנית עם כל התלמידים בקבוצה ומקטינות את מידת הסובייקטיביות בשיפוטו של המורה. את כל מגוון בדיקות ה"טסט" ניתן לחלק באופן יחסי לשלוש קבוצות:

1. בדיקות "טסט" שוטפות

2. בדיקות "טסט" ביניים

3. בדיקות "טסט" מסכמות

א. בדיקות "טסט" שוטפות – אלו הבדיקות, המתבצעות תוך כדי הלימוד היום-יומי בכיתה. בדיקות אלו משמשות לאבחון בסיסי של הבנת החומר הנלמד, כגון: הבנת תופעות, חוקים, תלות בין הפרמטרים הנלמדים בשיעור וכדומה. מבחנים מסוג זה נבנים בדרך כלל בצורת גרפים, נוסחאות, שאלות תאורטיות ושאלות חישוב בסיסיות. משך של "טסט" שוטף הוא כ-10-15 דקות.

ב. בדיקות "טסט" ביניים – הבדיקות, המתבצעות לאחר השלמת לימוד של נושא מסוים, כלומר: לאחר לימוד של החומר התאורטי, ולאחר פתרון של שאלות ובעיות אופייניות, ולעיתים – אף במהלך תרגילי המעבדה. מבחנים מסוג זה דורשים, לפחות, שניים או שלושה שלבי-ביניים. נוסף על כך, ניתן להשתמש במבחנים, שחלק מהמידע הנדרש לפתירתם נלקח לא מהטקסט, אלא מגרף או משרטוט הנלווים אליו. משך הזמן המומלץ לבדיקה מסוג זה הנו כ-45 דקות.

ג. בדיקות "טסט" מסכמות – בדיקות, המתבצעות לאחר לימוד של פרק שלם. מטרתה של בדיקה זו לבחון את מידת ההתאמה בין רמת הידע ויכולות הנבחנים לבין הדרישות, הנקבעות על-ידי תכנית הלימודים ומערכת החינוך, על-ידי הנהלת בית-הספר או על-ידי גורמים אחרים.

בניגוד לבדיקות השוטפות ובדיקות-הביניים – חייבים ה"טסטים" המסכמים להיות אחידים, כלומר מחוברים על-ידי ועדה מיוחדת (מבחן משווה כלל-רשתי), האחראית לכך שתתקבל הערכה מסכמת וברורה, אשר תאפיין את כלל התלמידים (במקרה הנידון: תלמידי בתי הספר של רשת מופת).

גם הבדיקה של התשובות ב"טסט" המסכם חייבת להתבצע באופן אחיד – בדומה לתדריכי

בדיקת בחינות הבגרות במתמטיקה, הניתנים למעריכי הבחינות, לאחר שנכתבו ביחד על-ידי קבוצת מעריכים בכירים (שנבחרו למטרה זו על-ידי המפמ"ר למתמטיקה). בתוך מקבץ של "טסטים" מסכמים אין אמורות להיכלל שאלות, הדורשות יותר משלושה שלבים לפתרון, וכמות השאלות הדורשות שלושה שלבים תהיה לא יותר מ-20%-30% מכלל השאלות. "טסט" מסכם דורש זמן של שיעור אחד או שניים. משמעות הדבר היא, שהזמן המוקצב חייב להתאים למספר השאלות ולרמת הקושי שלהן. אכן, ידיעת החומר התאורטי ונוסחאות היסוד – מאפשרת, באופן עקרוני, לכל תלמיד לפתור את מקבץ השאלות המוצג, אך בשל הגבלת הזמן על בסיס תוצאות הבדיקה – ניתן לאבחן תלמידים חסרי ניסיון בפתרון בעיות אופייניות.

בדיקת "טסט" ניתן לבצע באופן רגיל, כאשר הנבחן מסמן את התשובה הנכונה לדעתו בטבלה שהוכנה מראש (במשבצת המתאימה), או באופן ממוחשב דרך רשת תקשורת פנימית.

בביצוע בדיקה בשיטת ה"טסט" המתוארת – הרי לכל "טסט" או קבוצת "טסטים" – נתון זמן קצוב המוגדר מראש. למרות זאת, ב"טסטים" לימודיים, הניתנים לתלמידים כעבודות-בית, לא ניתנת מסגרת זמן. "טסטים" מסוג זה יכולים להכיל כמות גדולה של שלבי ביניים בדרך לפתרון. לתלמידים, המגלים עניין מיוחד במקצוע הנלמד, ניתן להציע "טסטים" בעלי רמת קושי מוגברת. פתרון נכון של "טסטים" אלו על-ידי התלמיד – מחייב מתן משוב חיובי והענקת חיזוק מצד המורה או מצד ההנהלה. על-מנת להעלות את רמת העניין והמוטיבציה ללימוד של מקצוע מסוים – ניתן להציע לתלמידים "טסטים" לימודיים, המושכים את תשומת לבם ודורשים שליטה במידע נוסף.

את כל ה"טסטים" הנכללים במקבצים-ניתן לחלק לארבע קבוצות:

1. "טסטים" של טקסט – כל המידע הנדרש לפתרון הבעיה נכלל בתוך הטקסט של השאלה.
2. "טסטים" של הדמיה (אילוסטרציה) – כל המידע הנדרש לפתרון הבעיה כלול באנליזה נכונה של גרף, של סכמה או של שרטוט הנלווים לשאלה.
3. "טסטים" של צירופים (קומבינציה) – "טסטים", המשלבים את המידע המועבר בטקסט ומידע של הדמיה (אילוסטרציה), אשר יחד משלימים זה את זה ומאפשרים לנבחן

למצוא את הדרך הנכונה והקצרה לפתרון.

4. "טסט-תחזית" – הסוג החשוב ביותר מנקודת מבט מתודית. פתרון שאלות מסוג זה דורש מהתלמיד ידע מסוים מתוך הפרק הנלמד ויכולת ליישמו במצבים שאינם מוכרים לו.

מהגדרה של "טסט" כמובא לעיל – נובע, שהוא אינו רק כלי למדידת היכולות והידע של הנבחן, אלא מהווה מדד לכישורים פסיכו-פיזיים. לכן שורה של "טסטים" יכולה להיות מחוברת גם לנושאים נוספים.

לדוגמה: ניתן לבחון את יכולת הבנת הנקרא ואת מידת תשומת הלב של הנבחן באופן הבא: ב"טסטים" מסוימים בתוך המקבץ ניתן לשאול שאלות, כגון: "אילו מן הטענות המוצעות נכונות?" וגם שאלות הפוכות: "אילו מן הטענות המוצעות אינן נכונות?". כאשר ה"טסט" דורש תשובה כמותית, ניתן לערבב בין יחידות של גדלים כמו מטרים, סנטימטרים וכדומה.

לדוגמה: אם כתוצאה מחישוב נכון התקבלה תשובה $3m$, ניתן לתת את התשובה הנכונה בצורה של $300cm$ וגם תשובה לא נכונה $3mm$. שימוש בשיטות מסוג זה מלמד את התלמיד לדון באופן מעמיק יותר בטקסט השאלה ולנתח את התשובות המוצעות כדבעי.

על מנת לאפשר גישה אינדיבידואלית לתלמיד, יחד עם אחידות (סטנדרטיזציה), הנובעת מאופי שיטת ה"טסט" – ניתן לחלק את מקבצי ה"טסטים" לשלוש רמות: א', ב' ו-ג'.

"טסטים" מקבוצה א' – מטרתם לבדוק את היכולת להבחין ולהכיר את התופעה או את הנושא הנלמד, המוצג בדרך של תיאור, של הגדרה, של נוסחה או של גרף, ובנוסף – לבצע חישובים בסיסיים, שאינם דורשים הבנה עמוקה של המצב. יחד עם זאת, אין התלמיד נדרש לציין את המאפיינים של אותן התופעות או מקורותיהן. עליו לבצע השוואת מרכיבים או לקבוע קשרים בין גדלים שונים בלבד. בנוסף, מספר הצעדים הלוגיים (שלבי הפתרון), הנדרשים לפתרון של "טסט" מקבוצה א', אינם יותר מאשר שניים. בהתאם לנאמר לעיל, מקבץ ה"טסטים" מקבוצה א' חייב להיות מוגבל בזמן הביצוע.

הרמה הבאה – "טסטים" מקבוצה ב':

"טסטים" מקבוצה זו בודקים הן את הבנת מהות התופעה והן את יכולת קביעת הקשר בין התופעה הנלמדת לתופעות אחרות – אגב הפעלת המושגים התאורטיים במצבים

סטנדרטיים. פתרון של שאלות מקבוצה ב' דורש בין 2 ל-4 שלבים. השאלות, הנכללות במקבצים מקבוצות א' ו-ב', מתאימות לרמה בסיסית של לימוד.

הרמה הגבוהה ביותר היא רמה ג' של "טסטים", הבודקת את היכולת לבחון את המושגים ואת הקשרים ביניהם ותובעת להפעיל את השיטות הנלמדות במצבים בלתי-סטנדרטיים. פתרון השאלות השייכות לקבוצה זו, דורש הבנה עמוקה של הקורס הבסיסי, הפעלה יצירתית של הידע, שהוקנה במהלך הלימוד, ולפעמים – שימוש בספרות מקצועית וידע נוסף מעבר למסגרת הנלמדת בכיתה.

מחקר השוואתי של תוצאות המבחן, המורכב ממקבצי "טסטים" בשלוש הרמות, עשוי לספק מידע רב, אשר ישמש לשיפור ההוראה ולצמצום או לביטול של הפערים בין תלמידים בקבוצות לימוד שונות. רצוי, שמחקר כזה יתבצע על-ידי מורים בעלי ידע וניסיון רב, שיש להם יכולת ניתוח של אספקטים פסיכולוגיים.

כאשר מחברים שאלות "טסט", מומלץ השימוש בעקרונות הבאים :

1. מקבץ ה"טסטים" המוצע חייב להתאים את עצמו למטרה של "טסטים" מן הקבוצות השונות, כפי שתוארו לעיל.
2. המלל של ה"טסט" חייב להיות ברור ולא יכול "מלכודות של משמעות", אלא אם כן תוכן הדבר מראש.
3. גרפים, תרשימים ושרטוטים, המובאים בתוך השאלה, חייבים להיות מוצגים באופן סטנדרטי, כלומר הסימונים צריכים להתאים לאלה המקובלים ברוב ספרי הלימוד.
4. גרפים, תרשימים, שרטוטים – חייבים להוות חלק אינטגרלי של השאלה.
5. "הטסטים" חייבים לתאר מצבים ותהליכים מציאותיים. יש להימנע משימוש בשאלות, המציאות מצב לא טבעי או מציאות מספר גדול של מונחים ייחודיים.
6. הערכים, הנכנסים לנתונים של "טסט", חייבים להיות מציאותיים (לא תוצג בשאלה מכונית, הנוסעת במהירות 320 קמ"ש).
7. החישוב של הערך הנשאל חייב להתבצע במהירות וללא פעולות מתמטיות מורכבות או מסובכות.
8. יש לזכור את העיקרון הבא: לפעמים אחת ממטרות ה"טסט" היא לבדוק את האלמנטים הפסיכולוגיים והאישיים של התלמידים, ולא רק את הבנת החומר הנלמד. לכן, השאלות המוצעות יכולות לבוא על פתרון הן בשיטה הישירה, הדורשת זמן רב

- לפתרון, והן בשיטה חלופית חכמה, המאפשרת פתרון מהיר – תוך כדי שימוש ביצירתיות, בדרך לא שגרתית, באינטואיציה, שנרכשה במהלך הלימוד וכדומה.
9. אסור, שהתשובה על שאלה אחת תשמש רמז לפתרון של שאלות אחרות.
10. מקבצי "טסטים" חייבים להתאים לעקרונות הדידקטיים הרגילים: מדעיות, נגישות, שקיפות, תקפות, וכד'.

מלבד החיבור הנכון של שאלות ה"טסט" עצמו, ישנה חשיבות רבה לבחירת מערך התשובות (עיקרון מנחה, רצף, כמות, סדר). יש לציין, כי בחירת מערך התשובות המתאים הוא החלק החשוב והמורכב ביותר בתהליך החיבור של "טסטים". מקובל להניח, כי המספר האופטימלי של אפשרויות התשובה הוא חמש. במקרה זה – ההסתברות לניחוש קטנה, כ-20% בלבד.

לשם חיבור מערכי התשובות ל"טסטים" אנו ממליצים לשמור על הכללים הבאים:

1. נוסף על התשובה הנכונה, צריכות ארבע התשובות האחרות להכיל את השגיאות האופייניות של התלמידים. בדרך זו ניתן יהיה להגיע לניתוח עמוק יותר של רמת הידע של התלמידים.
2. אם לא ניתן להביא את ארבע התשובות – כמוצע בסעיף הקודם, ניתן להשלים את התשובות החסרות על-ידי מתן תשובות, המנוגדות לשכל הישר. פסילת תשובות אלו על-ידי התלמיד עשויה להתפרש כהבנה מסוימת וכאינטואיציה, שנרכשה בתהליך לימוד מכוון.
3. ניתן לחבר את מערך התשובות באופן שכמעט כל התשובות תהיינה נכונות חלקית, ורק תשובה אחת תהיה מלאה ונכונה. בדרך כלל, מערכי תשובות מסוג זה ניתנים לבדיקה על סמך החומר התאורטי. במקרה כזה יש מקום לשאול שאלה – מעין "איזו מן התשובות הבאות היא הנכונה **ביותר**?"

בעתיד מתוכנן ומוצע לתת לכל תשובה (אפילו בלתי נכונה) ניקוד מסוים. שיטה זו תשפר באופן משמעותי את רמת האמינות של הבדיקות-הן במישור הידע המקצועי והן במישור האפיון הפסיכולוגי.

בשלב זה, אנו ממליצים על הנוסחה הבאה לחישוב הניקוד :

$$Z = \frac{N_0^* - \frac{1}{4}N}{N_0} \cdot 100$$

כאשר Z – הניקוד.

N_0^* – מספר התשובות הנכונות מתוך המקבץ.

N – מספר התשובות הלא הנכונות מתוך המקבץ.

N_0 – מספר השאלות בתוך המקבץ.

מתוך הנוסחה נובע, כי "טסט" בלתי-פתור מפחית את הניקוד הכללי פחות מאשר תשובה לא נכונה. אנליזה של סוגי "טסטים" בלתי פתורים – מאפשרת למורה להצביע על הפערים בידע ובהבנה של התלמיד ולאפיין אותם בצורה מתאימה.

להלן הדגמת השימוש בנוסחה לדוגמה הבאה :

נניח, שמספר ה"טסטים" במקבץ הוא $N_0=10$, מספר ה"טסטים" הפתורים נכון $N_0^*=6$, מספר התשובות הלא נכונות $N=2$ (שני "טסטים" לא פתורים כלל).

לכן לפי הנוסחה, הניקוד הוא :

$$Z = \frac{6 - \frac{1}{4} \cdot 2}{10} \cdot 100 = 55$$

נניח, כי התלמיד סימן את שני הטסטים הלא פתורים באופן אקראי. מכיוון שהסיכוי לניחוש נכון הנו נמוך, מספר התשובות הלא נכונות עתה הוא $N=4$.

לכן הניקוד החדש :

$$Z = \frac{6 - \frac{1}{4} \cdot 4}{10} \cdot 100 = 50$$

עובדה זו מעודדת את התלמידים לסמן את התשובה רק אם הם בטוחים בנכונותה. הדבר משפר את אמינות תוצאות ה"טסט" ומאפשר למורה לאבחן את הפערים של התלמיד.

הדגמת מקבצי מבחנים

שאלות במתמטיקה

שאלה מס' 1

נתונה משפחת הפונקציות: $y = (m^2 - 5m)x^2 - (m - 5)x - 1$

מהו הערך של m , שעבורו גרף הפונקציה הופך לקו ישר, המקביל לציר x ?

- א. 0 ו-5 ב. 5 ג. 0 ד. 0 ו-5 ה. 5 ו-2

פתרון:

על-מנת שמשפחת פרבולות תהפוך לקו המקביל לציר x , די בקיום שני התנאים הבאים:

$$\begin{cases} m^2 - 5m = 0 \\ m - 5 = 0 \end{cases}; \begin{cases} m(m - 5) = 0 \\ m = 5 \end{cases}; \begin{cases} m = 0, m = 5 \\ m = 5 \end{cases} \Rightarrow m = 5$$

לכן התשובה הנכונה היא ב'.

הסבר:

אם התשובה של התלמיד היא א' או ג', ניתן להסיק, כי הוא מבין, שכדי להפוך פרבולה לקו ישר – יש לדרוש $a=0$ (המקדם של המשתנה בריבוע). יחד עם זאת, התלמיד אינו מכיר את התנאי למקבילות הקו לציר x . משמעות התשובות ד' ו-ה' היא, שהתלמיד, פשוט, לא פתר את השאלה.

שאלה מס' 2

מהו ערכו של k , שלמערכת המשוואות יש אינסוף פתרונות עבורו?

$$\begin{cases} (k - 3)x + 4y = 2 \\ 3x = (k + 1)y = 3 \end{cases}$$

- א. 2 ב. 5 ו-3 ג. -5 ד. 5 ה. -3

פתרון:

$$\begin{cases} a_1x + b_1y = c_1 \\ a_2x + b_2y = c_2 \end{cases} \text{ למערכת משוואות מסוג}$$

$$\frac{a_1}{a_2} = \frac{b_1}{b_2} = \frac{c_1}{c_2} : \text{יש אינסוף פתרונות, כאשר:}$$

נחבר פרופורציה:

$$\begin{aligned} \frac{k-3}{3} &= \frac{4}{k+1} \\ k^2 - 2k - 3 &= 12 \\ k^2 - 2k - 15 &= 0 \\ k &= \frac{2 \pm \sqrt{4+60}}{2} = \frac{2 \pm 8}{2} \\ k_1 &= 5, k_2 = -3 \end{aligned}$$

$$\frac{4}{k+1} = \frac{2}{3} \quad \frac{b_1}{b_2} = \frac{c_1}{c_2} : \text{כעת יש לבדוק אם מתקיים:}$$

נציב לתוך הפרופורציה: $k=-3$

$$\frac{4}{-2} \neq \frac{2}{3} \quad \frac{4}{-3+1} \neq \frac{2}{3}$$

אזי עבור $k=-3$ אין פתרונות למערכת.

$$\frac{4}{5+1} = \frac{2}{3}; \frac{4}{6} = \frac{2}{3}; \frac{2}{3} = \frac{2}{3} . k=5 \text{ נציב}$$

אזי עבור $k=5$ יש למערכת המשוואות אינסוף פתרונות.

הסבר:

משמעות תשובות הכוללות (3-) ו-5 היא, שלתלמיד יש מושג, מהו "תנאי היחידות" של מערכת המשוואות, אבל הוא אינו מכיר את התנאי לאי-קיום הפתרון. משמעות התשובות ב' ו-ד' היא, שהתלמיד כלל לא פתר את הבעיה.

שאלה מס' 3

חשב את הפתרון הכללי של המשוואה הטריגונומטרית הבאה:

$$2 \sin^3 x - \cos 2x - \sin x = 0$$

- א. $x = 45^\circ + 360^\circ k$ ב. $x = 45^\circ + 90^\circ k$ ג. $x = 45^\circ + 90^\circ k$
 $x = 135^\circ + 360^\circ k$ $x = -90^\circ + 360^\circ k$
 $x = -90^\circ + 360^\circ k$
 ד. $x = -90^\circ + 360^\circ k$ ה. $x = 30^\circ + 180^\circ k$
 $x = -30^\circ + 180^\circ k$

פתרון:

$$\begin{aligned} 2 \sin^3 x - \cos 2x - \sin x &= 0 \\ 2 \sin^3 x - (1 - 2 \sin^2 x) - \sin x &= 0 \\ 2 \sin^3 x - 1 + 2 \sin^2 x - \sin x &= 0 \\ 2 \sin^2 x (\sin x + 1) - (\sin x + 1) &= 0 \\ (\sin x + 1)(2 \sin^2 x - 1) &= 0 \\ \sin x + 1 = 0; 2 \sin^2 x - 1 &= 0 \\ \sin x = -1; \cos 2x &= 0 \\ x = -90^\circ + 360^\circ k; 2x = 90^\circ + 180^\circ k \\ x &= 45^\circ + 90^\circ k \end{aligned}$$

הסבר:

תשובה ב' נכונה.

משמעותן של תשובות ג' ו-ד' היא, שהתלמיד פתר את הבעיה נכון, אבל איבד פתרון אחד.

תשובה ה'-משמעותה, שהתלמיד כלל לא פתר את הבעיה.

תשובה א'- משמעותה, שהתלמיד פתר נכון את הבעיה, אך איבד את הפתרונות:

$$x = -45^\circ = 360^\circ k$$

$$x = 225^\circ = 360^\circ k$$

שאלה מס' 4

נתונה פונקציה $f(x) = (\ln x)^{m+1} - (\ln x)^m$

כאשר הפרמטר $m > 1$.

מהי המשוואה, המתארת את המשיקים לגרף של הפונקציה בנקודת החיתוך שלה עם ציר x ?

א. $y=0$ ב. $y=x-e$ ג. $y=x+e$ ד. $y=0$

ה. $y=x-e$ ו. $y=2x-1$ ז. $y=x+3$ ח. $y=0$

פתרון:

ראשית, נמצא את נקודת החיתוך של הגרף עם ציר x .

$$(\ln x)^{m+1} - (\ln x)^m = 0$$

$$(\ln x)^m (\ln x - 1) = 0$$

$$\ln x - 1 = 0 \quad \ln^m x = 0$$

$$\ln x = 1$$

$$x = e$$

$$x = 1$$

נקודה $(1,0)$ נקודה $(e,0)$.

נמצא את משוואת המשיק בנקודה $(1,0)$.

נחשב את הנגזרת: $f'(x) = (m+1)(\ln x)^m - m(\ln x)^{m-1}$

מקדם הזווית של המשיק a הוא: $a = f'(1) = (m+1)(\ln 1)^m - m(\ln 1)^{m-1} = 0$
 $\ln 1 = 0$

משוואות המשיק: $y - 0 = 0 \quad (x = 0)$
 $y = 0$

נמצא את משוואת המשיק בנקודה $(e, 0)$:

$$f'(x) = (m+1)(\ln x)^m - m(\ln x)^{m-1}$$

$$a = f'(e) = (m+1)(\ln e)^m - m(\ln e)^{m-1} = m+1 - m = 1$$

$$y - 0 = 1(x - e) \quad y = x - e$$

התשובה: ג'.

הסבר:

משמעות תשובות א' ו-ב' היא, שהתלמיד חישב נכון את הנגזרת, מכיר את משוואת המשיק, אבל איבד פתרון בחישוב נקודות החיתוך עם ציר x .
 משמעות תשובות ד' ו-ה' היא, שהתלמיד כלל לא פתר את הבעיה.

הדגמת שיטות לא סטנדרטיות לפתרון "טסטים" בפיזיקה

יכולת חשיבה (בפרט בתחום פיזיקה) היא אחת מהדרגות העליונות של יכולת הפעולה האנושית. היא מאפשרת לקבל מידע על עצמים, על תכונות ועל היחסים בין עצמים לבין תכונות בעולם. מתוך ההגדרה של "טסט" (כמיועד לבחון נתונים פסיכו-פיזיים) ניתן להסיק, כי במקבצי "טסטים" יש לכלול שאלות, הבודקות את יכולת התלמידים למצוא לא רק את התשובה הנכונה, אלא גם את הדרך הרציונלית ביותר לפתרון על-פי דרך חשיבתם. "טסטים" מעין אלו מיועדים בעיקר לתלמידים, הבולטים בנתונים אישיים מתאימים, ובעיקר לתלמידים, שבהמשך דרכם המקצועית יעסקו בתחומי מחקר מדעיים. לצורך פתרון "טסטים" אלו נדרשות, בנוסף לידע מוטמע של החומר, גם אינטואיציה מפותחת וגישה לא

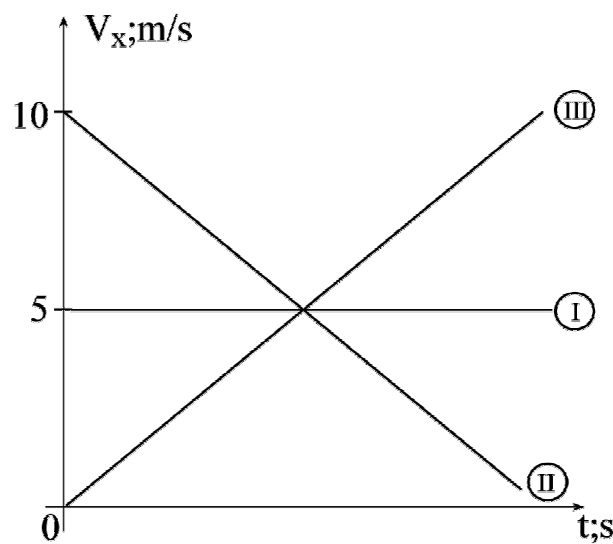
שנתון "Lee" – תשס"ו כרך י"א

שגרתית לפתרון. תכונות אלו מתפתחות באופן הדרגתי על-ידי התמודדות עם פתרון מספר רב של שאלות, "טסטים" וכן על-ידי לימוד חומר משלים.

את ה"טסטים", הקשורים לקבוצה זו, ניתן לפתור בדרך סטנדרטית, אך רצוי, שהפתרון יבוא גם בדרך בלתי-שגרתית יפה, המאפשרת להגיע לפתרון באופן יעיל יותר.

נדגים זאת בעזרת "טסט" מהפרק "תנועה":

מהו היחס בין ההיטלים של העתקי שלושה גופים, ברגע שבו מהירויות הגופים הן זהות?



א. $S_{3x} : S_{2x} : S_{1x} = 1 : 2 : 3$

ב. $S_{3x} : S_{2x} : S_{1x} = 1 : 3 : 2$

ג. $S_{3x} : S_{2x} : S_{1x} = 3 : 1 : 2$

ד. $S_{3x} : S_{2x} : S_{1x} = 3 : 2 : 1$

ה. לא ניתן לקבוע

ברור, כי ברגע t_0 המהירויות של שלושת הגופים שוות ל- 5 m/s .

ישנן שתי שיטות פורמליות לפתרון הבעיה:

שנתון "לע" – תשס"ו כרך י"א

1. מתוך הגרף ניתן לקבל את התאוצות של הגוף השני והשלישי על-ידי שימוש בנוסחה :

$$a_x = \frac{v_{2x} - v_{1x}}{t_2 - t_1}$$

לכן :

$$a_{3x} = \frac{5-0}{t_0-0} = \frac{5}{t_0}, \quad a_{2x} = \frac{5-10}{t_0-0} = -\frac{5}{t_0}$$

את התזוזות המתאימות ניתן למצוא על-ידי הביטויים הבאים :

$$s_{3x} = v_{0x}t + \frac{a_{1x}t^2}{2} = \frac{5t_0}{2}$$

$$s_{2x} = v_{0x}t + \frac{a_x t^2}{2} = 10t_0 - \frac{5t_0}{2} = \frac{15t_0}{2} = \frac{3 \cdot 5t_0}{2}$$

$$s_{1x} = v_{0x}t = 5t_0 = \frac{2 \cdot 5t_0}{2}$$

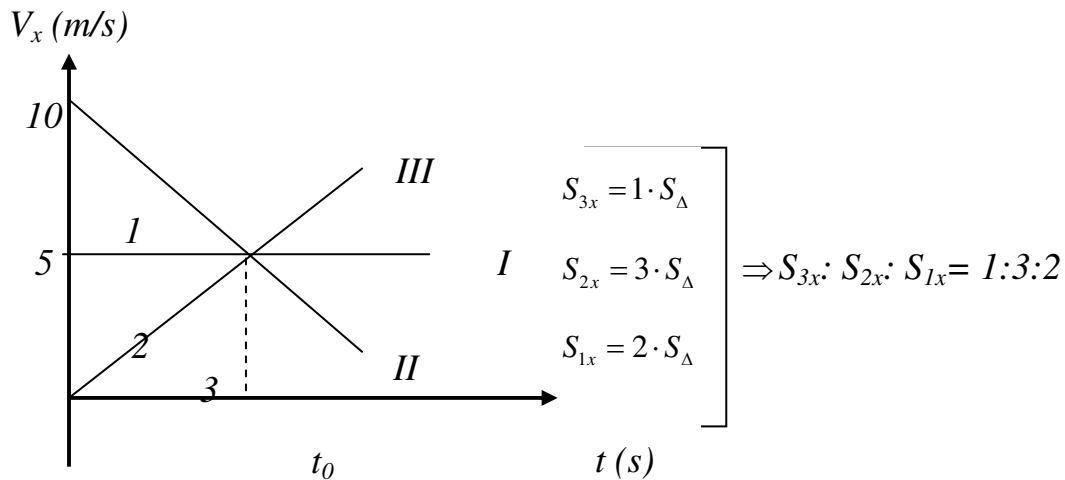
לכן התשובה הנכונה היא ב'.

2. דרך נוספת לפתרון היא שימוש בנוסחה :

$$s_x = \frac{v_{0x} + v_x}{2} \cdot t$$

פתרון בשיטה זו מוביל לתשובה זהה, כמובן, אך מקטין את מספר חישובי הביניים ומקצר את הזמן הנדרש למציאת התשובה הנכונה.

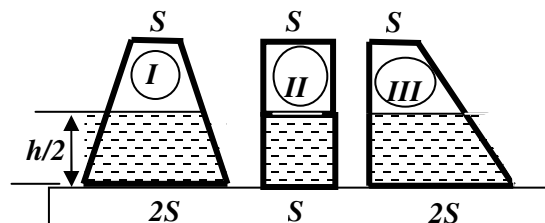
3. אחת השיטות הלא שגרתיות לפתרון היא השיטה, המבוססת על ההבנה, כי העתק שווה לשטח מתחת לגרף של המהירות כתלות בזמן. אם שמים לב לעובדה, כי שטחי המשולשים המסומנים בציור כ-1,2,3 הם שווים, מקבלים את התוצאה הבאה :



ברור, כי השיטה הבלתי-שגרתית בכלל אינה דורשת חישובי ביניים ודורשת זמן פתרון מינימלי – בהשוואה לשאר השיטות שהוצגו. שיטת הפתרון ודרך החשיבה, שהובילה לפתרון כזה, הן, כמובן, עדיפות על אחרות.

נבחן דוגמה מורכבת מאוד מהפרק: "לחץ הידרוסטטי":

בשלושה מכלים נמצא אותו נוזל. מהו היחס בין הלחצים על תחתיות המכלים, אם נהפוך אותם?



- A. $P_1 = P_2 = P_3$
- B. $P_1 = P_3 < P_2$
- C. $P_1 = P_3 > P_2$
- D. $P_1 > P_3 > P_2$
- E. $P_3 > P_1 > P_2$

ברור, כי לשאלה זו אין פתרון סטנדרטי פורמלי. תחילה נבחן את השגיאות הנפוצות בפתרון שאלה זו. הלוגיקה בפתרון של התלמידים מבוססת על נתוני היסוד הבאים:

אנליזה של מידות גאומטריות בצויר מאפשרת להסיק מסקנות לגבי גודל הנפחים של הנוזלים:

$$V_2 < V_3 < V_1$$

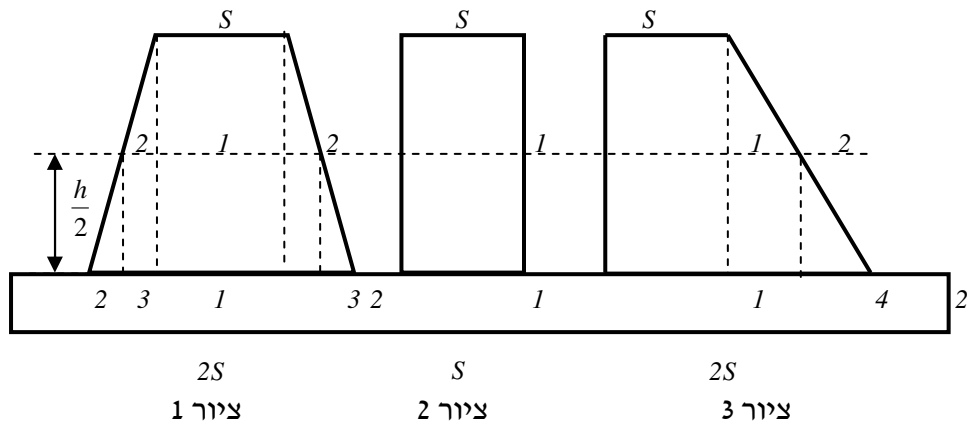
לאחר הפיכת המכלים יהיו שטחי הבסיס שלהם זהים, ולכן, כפי שמניחים מרבית התלמידים, היחס בין גובה הנוזלים יהיה:

$$h_2 < h_3 < h_1$$

מתוך העובדה, כי הלחץ ההידרוסטטי – מתכוונו לגובה הנוזל, מקבלים את התשובה הלא נכונה, ד'.

השגיאה כרוכה בהתעלמות מהעובדה, שלמרות נכונות היחסים בין נפחי- הנוזלים, גובה הנוזלים לאחר הפיכת המכלים תלוי בצורת המכל. (שימו לב לעובדה, כי גובה הנוזל תלוי לא רק בנפח הבסיס ובשטחו, אלא גם בצורת המכל). המסקנה הקודמת נכונה אך ורק לגבי מכלים גליליים או בעלי דפנות ישרים. חשוב לציין, שתשובה ד' מצביעה על כך שלתלמיד ישנו ידע פורמלי מסוים בתחום.

ברור, כי הגורם הקובע בקביעת הלחצים הוא גובה הנוזלים לאחר הפיכת המכלים. מתוך אינטואיציה יש לקחת את המכל השני כייחוס. בתוך המכל הראשון והשלישי "נבודד" את נפחו של המכל השני, לפני ההפיכה ואחריה, כפי שמתואר בצויר:



הגובה הנוסף במכל הראשון לאחר ההפיכה הוא בזכות הנפחים המסומנים ב-3 בציור 1. הגובה הנוסף במכל השלישי לאחר ההפיכה הוא בזכות הנפח, המסומן ב-4 בציור 3. מתוך חישוב מתמטי פשוט – ניתן לראות, כי הנפח של שני אזורים: 3 בציור 1 ואזור 4 בציור 3 שווה זה לזה. לכן יש להסיק, כי גובה הנוזל במכלים 1 ו-3 שווה וגדול יותר בהשוואה למכל 2.

לכן התשובה הנכונה היא ג'.

יש לציין, כי ההסבר לפתרון נמשך זמן רב יותר בהשוואה לזמן, הנדרש לפתרון על-ידי תלמיד בעל יכולות טובות. לתשובה נכונה ניתן להגיע, כמובן, גם על-ידי פתרון פורמלי, המבוסס על חישוב נפחים, על גובה הנוזלים וכדומה, אך דרך זו תדרוש זמן רב.

מתוך כל הנאמר, ניתן לחזות, שמקבץ "טסטים", המחובר באופן נכון ובדוק ניסיונית במהלך שנים, מאפשר למדוד לא רק את רמת המוכנות של תלמידים, אלא גם להעריך את יכולתם הכללית – בהתאם לשיטת הפתרון שהם בחרו. דבר זה דורש הגדרה קשיחה מאוד של הזמן המוקצב לפתרון של כל מקבץ "טסטים".

שיטות לפתרון "טסטים" בנושא "יחידות"

במהלך פתרון שאלות "טסט" בפיזיקה ישנה חשיבות רבה לבדיקה של יחידות הפרמטרים, המרכיבים נוסחאות חישוב.

לדוגמה: ברור, כי לביטוי מסוג

$$3\text{ m} - 2\text{ kg}$$

אין משמעות, ולכן אם במהלך חישוב מופיעים גורמי סכמה או חיסור בעלי יחידות שונות, הרי זה סימן לעובדה, שקיימת שגיאה כלשהי בחישוב. בדרך כלל, שגיאה מסוג זה היא בעלת מקור אריתמטי. מתוך שיקול זה, כדאי מדי פעם בפעם לנתח את יחידות הביטויים, שמתקבלים במהלך הפתרון. על מנת לממש מטרה זו – יצרנו מקבץ "טסטים" מיוחד לתרגול מיומנויות, הנדרשות לאנליזת יחידות. בנוסף, מקבץ זה מאפשר לבדוק את ידיעת הנוסחאות הבסיסיות. בפתרון טסטים מסוג זה אנו ממליצים לפעול על-פי הכללים הבאים:

1. מכפילים מספריים ופרמטרים חסרי יחידות אינם משפיעים על היחידות של הביטוי המתקבל.

שנתון "לע" – תשס"ו כרך י"א

לכן בביטוי מסוג: $\frac{3}{N}P$, כאשר P – לחץ, N – מספר חלקיקים, היחידות הן יחידות לחץ, מכיוון שהגורם המספרי 3 וכן- N הם חסרי יחידות.

2. סכום אלגברי של גורמים בעלי אותן יחידות מוביל לפרמטר בעל יחידות זהות לאלה של הגורמים המרכיבים אותו. חשוב לציין, שחיבור (או חיסור) של גורמים בעלי יחידות שונות הוא חסר משמעות כלשהי.

נבחן את הביטוי:

$$4P - \rho gh$$

כאשר P – לחץ, ρ – צפיפות, g – תאוצת נפילה חופשית, h – עומק. הגורם הראשון הוא לחץ, ואכן גם הביטוי ρgh הוא בעל יחידות של לחץ (הגורם המספרי 4 אינו משנה את היחידות), ולכן היחידות של הביטוי כולו הן יחידות הלחץ.

נבחן לדוגמה את ה"טסט" הבא:

מהו הביטוי, המגדיר את משקל הגוף בעל מסה m בתוך נוזל, כאשר כוח ארכימדס הפועל עליו הוא F ?

$$\text{א. } mg - F \quad \text{ב. } mg + F \quad \text{ג. } m^2g - F \quad \text{ד. } m^2g + F \quad \text{ה. } mg - \sqrt{F}$$

ברור, כי התשובות האפשריות הן א' וב', מכיוון ששאר התשובות חסרות משמעות בגלל אי-התאמת היחידות של הגורמים בסכום. ידיעת החומר התאורטי והניסיון, המצטבר בפתרון בעיות כאלה – יוביל את התלמידים לתשובה הנכונה, א'. ראוי לציין, כי תשובה ב' מחייבת ניקוד מופחת ביחס לשאר התשובות. טכניקת ניקוד זו מאפשרת בדיקת רמת הידע של תלמידים בצורה טובה יותר.

3. פרמטר בעל יחידות מסוימות חייב להיכתב באופן הנוח והמשתלם ביותר.

לדוגמה: אם בביטוי קיימת מכפלה Vt , כאשר v – מהירות ו- t – זמן, אז ניתן להחליפו ביחידות האורך. מידת האורך-מנקודת המבט של יחידות-יכולה להיות מוצגת באופנים הבאים:

$$L = Vt$$

$$L = V_0 t + \frac{at^2}{2}; L = \frac{V^2 - V_0^2}{2a} \text{ או } L = V_0 t + \frac{at^2}{2}$$

כאשר V – מהירות ברגע t , V_0 – מהירות התחלתית, a – תאוצה. באותה מידה, אורך יכול להיות מוצג כנפח מחולק בשטח. בצורה זו ניתן להציג כל פרמטר באופן הנוח ביותר.

דוגמה נוספת: נבחן את ה"טסט" הבא:

לאיזה גודל פיזיקלי מתאים הביטוי הבא:

$$\frac{F - ma}{\rho h}$$

כאשר F – כח, S – שטח, ρ – צפיפות נוזל, h – עומק, m – מסה, a – תאוצה:

א. מהירות ב. תאוצה ג. צפיפות ד. כוח ה. אנרגיה?

ניתן לענות על שאלה זו על-ידי חישוב, המבוסס על רישום היחידות של כל אחד מן הגורמים המופיעים בביטוי, אבל ניתן לפתור את השאלה באופן מהיר יותר, אם שמים לב, כי לביטוי ma ישנן יחידות של כוח. למכפלה של שטח בעומק, המופיעה במכנה של הביטוי, ישנן יחידות של נפח V . לכן אם מייחסים את המונה לכוח ארכימדס, אז קל לראות, כי לביטוי ישנן יחידות של תאוצה, והתשובה הנכונה היא ב'.

אם נתחשב בהערה אפשרית מצד המורים, שניתן לפתור את השאלה באופן פשוט יותר על-ידי הצבת יחידות לכל אחד מן הגורמים, אנו ממליצים להסתכל ב"טסט" הבא:

לאיזה גודל פיזיקאלי מתאים הביטוי הבא:

$$U \sqrt{\frac{C}{m}}$$

כאשר U – מתח חשמלי, C – קיבול, m – מסה:

- א. מטען ב. זרם ג. צפיפות ד. מרחק ה. מהירות?

את הביטוי הנ"ל ניתן להציג באופן הבא:

$$\sqrt{\frac{CU^2}{m}}$$

ברור, כי ל- CU^2 יש יחידות של אנרגיה (האנרגיה החשמלית של קבל היא $\frac{CU^2}{2}$). לכן

לפי המלצה 3, ניתן להציגה כאנרגיה מסוג כלשהו. יש לזכור, כי אנרגיה קינטית מוגדרת

כ- $\frac{mv^2}{2}$ ובמכנה של הביטוי ישנה מסה. לכן קל לקבל את התשובה הנכונה ה'. על-ידי

פתרון "סטנדרטי", כלומר על-ידי הצבה של כל היחידות בביטוי, יידרש זמן רב לפתרון, ולא תמיד יגיעו התלמידים לתשובה הנכונה (ראוי לבדוק זאת על-פי הדוגמה, המוזכרת באופן עצמאי).

4. הכפלה בו-זמנית של המונה והמכנה באותו פרמטר אינה משנה את היחידות של הביטוי (עובדה זאת אינה דורשת הוכחה).

דוגמת שימוש בטכניקה זו מופיעה ב"טסט" הבא:

$$\frac{m^2 v}{\rho \alpha l^2 t^2} \quad \text{לאיזה גודל פיזיקאלי מתאים הביטוי הבא:}$$

כאשר m – מסה, ρ – צפיפות, a – תאוצה, t – זמן, l – אורך, V – מהירות:

- א. אנרגיה ב. מהירות ג. תנע ד. לחץ ה. שטח?

מתוך אנליזה של המכנה ניתן לשים לב, כי אילו במקום l^2 יופיע l^3 , אז יהיה ניתן להציג את הביטוי ρal^3 ככוח ארכימדס, או ma . לכן מכפילים את המונה ואת המכנה ב- l :

$$\frac{m^2 vl}{ma^2} = \frac{mvl}{at^2}$$

מכיוון שמרחק (בעל יחידות של אורך) מתואר על-ידי $\frac{at^2}{2}$, אז לאחר צמצום מקבלים mV , ביטוי שהוא בעל יחידות של תנע. לכן התשובה הנכונה היא ג'.
טכניקה זו מועילה במיוחד בפרק אלקטרומגנטיות.

נציג את הדוגמה הבאה:

$$\frac{mgR}{B^2 l^2} \text{ לאיזה גודל פיזיקאלי מתאים הביטוי הבא:}$$

כאשר m – מסה, g – תאוצה, R – התנגדות חשמלית, B – שדה מגנטי, l – אורך:

א. תאוצה ב. מהירות ג. זרם ד. שטף מגנטי ה. מטען?

הערך המתודי המוסף של "טסטים" מסוג זה – מתבטא בכך, שעל-מנת לפתור אותם במהירות, חייב התלמיד לדעת היטב את הנוסחאות היסודיות. על-ידי אנליזה של הביטוי הנ"ל ומתוך ידיעה, כי **ההשראה** במוליך הנע בשדה מגנטי היא Blv , קל לראות, כי על-ידי הכפלת המכנה ב- v^2 מקבלים יחידות של **מתח** בריבוע, כלומר ניתן להציג את הביטוי באופן הבא:

$$\frac{mgRv^2}{\mathcal{E}^2}$$

תלמידים, אשר זוכרים גם את החומר הנלמד בפרקים הקודמים, יכולים להציג את הביטוי ולהפעיל את השיקול הבא :

$$\frac{mgv \cdot v}{\frac{\varepsilon^2}{R}}$$

מכפלת הכוח mg במהירות הוא הספק, וכך גם הביטוי $\frac{\varepsilon^2}{R}$. לכן התשובה היא מהירות – תשובה ב'.

"טסטים" מסוג זה מאפשרים גם בדיקה של רמת הידיעה של התלמיד בחומר שנלמד קודם.

5. פרמטר, הנכנס לביטוי בחזקה כלשהי, יכול להיות מוצג כמכפלת הגורמים באופן הנוח ביותר.

נעיין בדוגמה הבאה :

לאיזה גודל פיזיקלי מתאים הביטוי הבא :

$$\frac{\rho l^4}{t}$$

כאשר ρ - צפיפות, l - אורך, t - זמן :

א. מהירות ב. לחץ ג. כוח ד. תאוצה ה. תנע?

מתוך אנליזה של הביטוי, הנובעת מההבנה, שהביטוי- l^3 הוא בעל יחידות של נפח, ניתן לרשום את הביטוי באופן הבא :

$$\frac{\rho V l}{t} = \frac{m l}{t} = m v$$

לאחר חישוב פשוט מקבלים את התשובה הנכונה, ה'.

יש לציין, כי ניתן לשאול את השאלות על יחידות גם באופן הפוך :

לדוגמה, נסתכל ב"טסט" הבא :

שנתון "JEE" – תשס"ו כרך י"א

$$\frac{N \cdot m^2}{\text{sec} \cdot \text{Joule}} \text{ לאיזה גודל פיזיקלי מתאים הביטוי בעל היחידות של}$$

כאשר

א. מהירות ב. תאוצה ג. צפיפות ד. לחץ ה. נפח?

נוח להציג את הביטוי בצורה הבאה:

$$\frac{Fl^2}{tA}$$

כאשר F – כוח, l – אורך, t – זמן, A – עבודה.

אם מציגים את העבודה כמכפלת כוח במרחק, הרי לאחר צמצומים מתאימים – מקבלים את היחס של מרחק לזמן, כלומר את המהירות.

באופן דומה, "טסטים" מסוג זה מאפשרים לא רק את בדיקת החומר הנלמד, אלא גם את בדיקת היכולת לקשר אותו עם חומר שנלמד בעבר. המאפיין "טסטים" כאלה הוא, שרק תלמידים, הלומדים פיזיקה באופן רציף לאורך כל השנה, מסוגלים לפתור נכון את השאלות בזמן המוקצב. בנוסף לכך, רק לאחר פתרון מספר רב של שאלות, מסוגלים תלמידים להבחין באיזה פרמטר יש להכפיל או לחלק את הביטוי – על מנת לפשט את הפתרון. דבר זה חיוני לאבחון רמת ההישגים של התלמידים.

סיכום

מהניסיון של הפעלת המבחנים על קבוצות שונות של תלמידים ניתן לקבוע בצורה ודאית את המסקנות הבאות:

- השיטה המוצעת משקפת במידה רבה יותר את רמת הידע וההבנה של התלמידים ואת הישגיהם.
- מהתשובות הבלתי נכונות ניתן להסיק בצורה ברורה, מהם נושאי הלימוד, שהתלמיד מתקשה בהם, וזאת – באופן אישי.

- הודות לשיטה זו ניתן להפריד בין ההישגים המקצועיים של התהליך הלימודי לבין שליטה במיומנויות כלליות, כגון: הבנת הנקרא, תשומת לב ויכולת ריכוז בפרטים, וכדומה.

ביבליוגרפיה

- לוי, א' (עורך, 1996). **הערכה חלופית: קובץ מאמרים**. מכון מופ"ת, משרד החינוך התרבות והספורט. בירנבוים, מ' (1997). **חלופות בהערכת הישגים**. רמות.
- וליצקר, מ' (1999). **אסופה – הערכה חינוכית כמנוף לשיפור הלמידה**. החטיבה האקדמית – מכללת אורנים, והמחלקה להוראת המדעים-טכניון.
- סוסק, ז' (1987). **מורים ותלמידים שואלים שאלות ברמות גבוהות**. מכללת לוינסקי לחינוך, ת"א.
- פרלברג, א' (1975). מיומנות שאילת שאלות ברמה גבוהה, מבניות להכשרת מורים ולהשתלמותם, **מבניות, 1**, המחלקה להוראת המדעים – הטכניון ומשרד החינוך.
- שילה, ג' (1991). חשיבות שאילת שאלות בצורה בהירה ומדויקת, **מהלכים, שנתון מכללת לוינסקי לחינוך**, ת"א, עמ' 67-79.
- תמיר, פ' (1989). **הערכת הישגים לימודיים במדעי הטבע**. המרכז הישראלי להוראת המדעים, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

Mathews, J.C. (1985). *Examinations; A Commentary*. London.

Satterly, D. (1989). *Assessment in Schools*. Oxford.

Haertel, E.H. (1991). *New forms of teacher assessment*, *Review of Research in Education*, 17, pp. 3-29.

הערכה במתמטיקה ובמדעי הטבע-אתרי אינטרנט:

<http://www.fwl.org/fwerc/welcome.html>

<http://www.csteep.bc.edu.TIMSS>

Self-efficacy of college students to learn English: Reading comprehension activities as a result of differential reflection and skill training

Introduction

The focus on student's self-beliefs as a principal component of academic motivation is grounded on the assumption that the beliefs that students create, develop, and hold to be true about themselves are key forces for academic success or failure (Pajares, 2003; Pintrich & Schunk, 1996; Sternberg, 1994). Self-efficacy has proven to be a more consistent predictor of behavioral outcomes than have other self-beliefs (Graham & Weiner, 1996). Efficacy beliefs play essential role in all phases of self-regulation and achievement (Zimmerman, 1990, 1998). When self-regulatory processes play an integral role in the development and use of study skills, students become more acutely aware of improvements in their academic achievement and experience a heightened sense of personal efficacy (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996).

Enhancing self-efficacy has received consistent research attention. Theorists in the field agree that enhancing the efficacy beliefs of students will contribute to academic performance more than skill training alone, since efficacy beliefs can potentially be generalized. Furthermore, the generality of efficacy stems primarily from metacognitive changes in people's beliefs concerning their agentive power for self change rather than from skill commonalities, cognitive structuring of similarities, temporal co-development, or strategy transfer (Bandura, 1997).

Key words & Descriptors: *Self-Efficacy; Reflection; Metacognition; English for academic purposes (EAP; Qualitative Methods.*

The generality of efficacy beliefs potentially also strengthens personal traits such as, self-esteem. Judgments of personal efficacy influence the choices students make, the effort they expend, the persistence and resilience they exert when obstacles arise, and the thought patterns and emotional reactions they experience. High achievers compared with low achievers feel self-efficacious and personally responsible for the control of their academic-learning process (Bandura, 1986, 1995, 1997; Pajares, 1996, 2003; Pintrich & DeGroot, 1990; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996; Zimmerman & Schunk, 1989).

As children grow older with wider experience and cognitive development, they are progressively more accurate in appraising their abilities. Their efficacy beliefs concerning specific behaviors tend to become shaped and molded. After people develop adequate ways of managing situations that recur regularly, they act on their perceived efficacy without requiring continuing directive or reflective thought. Routinization can detract from the best use of personal capabilities, however, when people react in fixed ways to situations requiring discriminative adaptability. Routinization is also self-limiting when people settle for low-level pursuits on the basis of self-doubts of efficacy and no longer reappraise their capabilities or raise their vision of themselves. A change occurs only when the person encounters a significant experience. When routinized behavior fails to produce expected results, the cognitive control system comes into play again. New modes are considered and tested (Bandura, 1997).

The ability to discern, weigh, and integrate relevant sources of efficacy information improves with the development of cognitive skills for processing information. These include attentional, memory, inferential, and integrative cognitive capabilities for forming self-conceptions of efficacy. The development of self-appraisal skills also relies on growth of self-reflective metacognitive skills to monitor one's regulative thought, to evaluate the adequacy of one's self-assessment, and to make corrective adjustments of one's appraisals if necessary (Bandura, 1997, p. 115). Effective intellectual functioning requires metacognitive skills such as organizing, monitoring, evaluating and regulating

one's thinking processes (Flavel, 1978a; Meichenbaum & Asarnow, 1979).

Studies have shown that reflection enhances metacognitive processes such as: self-monitoring, self-evaluation, self-reaction and attribution (Katz, 2001; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996). Since self appraisal of efficacy is a form of metacognition and efficacy beliefs are structured by experience and reflective thought (Bandura, 1997), we view reflection on self-efficacy as a forethought process so that the mental processes students will go through while reflecting on it, over time, will have an effect on the processing of their efficacy appraisals. Their appraisals will go through a change. Reflection involves investment of time and mental creative effort (Perkins & Swartz, 1992). This being so, reflecting on self-efficacy forces those who tend to avoid thinking and rely on previous efficacy appraisals to rethink and to repeatedly revise what is produced in order to fulfill personal standards of quality.

In the present study self-efficacy is investigated in the setting of English for academic purposes (EAP) of reading comprehension. Foreign Language (FL) learning researchers acknowledge that motivation, attitude and anxiety can hinder learning (MacIntyre, 1995; Sparks & Ganschow, 1995). They also propose that FL learning difficulties are likely to be based on native language learning, and that facility with one's language "codes" (phonological / orthographic, syntactic, semantic) is likely to play an important causal role in learning a FL. This is called "The Linguistic Coding Differences Hypothesis" (LCDH) for two reasons: First, the researchers convey that language learning occurs along a continuum from very good to very poor FL learners and that a discrete entity such as a "FL learning disability" implied in the "deficit" notion does not exist. Second, unsuccessful at-risk FL learners do not have overt language deficits. However, they do exhibit subtle but statistically significant language *differences* when compared to good, successful not-at-risk FL learners (Sparks & Ganschow, 1993a). Inefficiency of the language processing codes may produce interference resulting individual differences in FL acquisition (Sparks & Ganschow, 1991). An important implication of these studies for FL educators is that they should consider dealing with basic language skills

including possible problems with the phonology, syntax, and / or semantics of the language (Sparks & Ganschow, 1993). In the context of this research, English is referred to as a foreign language, as it is not the official language of the country in which it is studied (Israel). English is not spoken by the majority of the population in daily communication but rather is formally studied in schools and universities.

English is a language derived originally from an Indo-European lineage. Hebrew, in contrast, is a Semitic language. Both languages have alphabetic orthographies. However, in English the basic phonological unit is the phoneme, above which there are only words and affixes. The English morphology is concatenative; that is, prefixes and suffixes are joined to the original base word (which can function as an independent word with semantic and phonological properties) in a linear fashion. Hebrew morphology is root-based in a non-concatenative or non-linear way (Bentin & Frost, 1995). All Hebrew verbs and most nouns have roots and word patterns. The root contributes semantic and morphological information, whereas the word pattern contributes information about the part of speech to which the word belongs. The Hebrew orthography is written from right to left and has two written forms. In contrast, English is written from left to right linearly with all vowels forming an integral part of the alphabet and in all senses being equivalent to other letters. Finally, on a continuum of shallow to deep orthographies, English is considered a deep orthography in that it has an irregular relationship between graphemes and phonemes. Voweled Hebrew could be considered a shallow orthography in that the grapheme-phoneme relationship is quite regular, but unvoweled Hebrew should be considered somewhere in between the two due to the fact that vowel sounds are not represented. This results in many homographs, words that could be decoded in several ways (Shimron, 1993). Hebrew students have to confront a relatively irregular vowel system, which depends to a large degree on orthographic rules for their correct pronunciation as well as morpho-phoneme knowledge. This irregular orthographic system, as well as the differences in the Hebrew word morphology, may account for difficulties in the acquisition of English among Hebrew speaking students. In acquiring

English, native Hebrew speakers may face difficulties resulting from the possible intrinsic differences in word-recognition processes that stem from the different morphologies of Hebrew and English. It may be that different strategies are used for performing word recognition in the two languages (Geva & Siegel, 2000). When students study FL that is based on the same linguistic properties as their native language, they may use the same skills and techniques as they do in their first language for new word recognition (Bialystok, 2001). When there are considerable differences between the two orthographies, then word recognition skills may need to be adapted.

Reading comprehension is a process requiring extra-linguistic input. It includes background knowledge and context, as well as knowledge of people's intentions. It also involves analysis of incoming phonological, grammatical, morphological, syntactical and pragmatic information as well as storing and remembering the information (Kahn-Horwitz, 2001). Despite the differences between the two languages, first language (L1) ability in Hebrew was found to be accountable for the reading acquisition in EFL (Kahn-Horwitz, 2001). This finding extends support of the LCDH to readers of a Semitic orthography (Hebrew) acquiring English as a FL reading. The LCDH argues for a core ability in a native language that is transferred to a foreign language reading ability and determines the success a novice FL reader will have in becoming successful skilled FL reader.

Whether the difficulties in English FL learning of adult education students are based on their native language processing codes or on the differences between the orthographies of these two languages, which requires the learner's skill adaptation, a large number of education students in colleges and universities in Israel fail to cope with EAP course demands. The EAP program at Teacher Training Colleges poses another difficult demand on the Israeli student; he has to read authentic academic texts relevant to his professional objectives, which are much more complex than other texts. Although these students generally do well in other subjects, they get low scores or fail and have to take the EAP courses again. The need to take one course more than once causes negative

feelings towards EAP courses and many try to avoid taking them. Many students have experienced a history of failures in their past English learning as children in elementary schools or as adolescents in high schools. Even after having passed the exams they seek professional translation help for coping with needed academic reading materials. They express lack of motivation and low self- efficacy to learn EAP.

No research using reflection on efficacy beliefs regarding EAP in this country has been done to enhance efficacy beliefs of low EAP level students before. These students' efficacy beliefs are the challenge of the present study. Here they are considered the D level students who have to proceed through C, B and A levels in order to finish their duties. The theoretical contribution of this research is the demonstrated capability of combined reflection and EAP reading comprehension skill training to enhance Self-efficacy appraisals of adult Education students and improve their EFL reading comprehension performance.

Various researchers have suggested that quantitative efforts in the study of self-efficacy should be complemented by qualitative studies aimed at exploring how efficacy beliefs are changed (Pajares, 1996b; 1997; Schunk, 1991; Zeldin, 2000). The purpose of this study was also to get a deeper understanding of the efficacy beliefs process of change in an authentic environment by using qualitative methods. It was hypothesized that EAP student' reading comprehension self-efficacy and performance would be enhanced as a result of reflection and skill training.

Methodology

The sample population consisted of 87 female students of Education, nine teachers in elementary schools and 78 student teachers. The sample varied by socioeconomic status and culture. The intervention period comprised a whole school year. The teachers were guided before the beginning of the academic year.

Studies on self-efficacy have consistently demonstrated that efficacy beliefs are influenced by acquisition of skills, including modeling of cognitive strategies, self-

verbalization of cognitive operations and strategies, goal setting, self-monitoring and social comparison (Zimmerman, 1996). Other studies have also shown that different types of psychological influence such as evaluative feedback and social comparative information have an impact on efficacy beliefs (Bandura, 1997).

Appraisals of efficacy beliefs may not depend only on reflection but on skill training as well. Reflection on self-efficacy alone might not help students who lack specific skills needed for a certain task performance. At the same time, skill training alone might not be enough to raise self-efficacy beliefs. Therefore, the sample was randomly divided into 3 treatment groups: The first, a D level group (n=25) was given reflection and EAP reading comprehension skill training treatment, the second, a D level group (n=41) underwent EAP reading comprehension skill training treatment alone, and the third (n=21) contained students who did not take an EAP course that academic year and would probably take it next year. That group served as a control group and did not get any treatment. The purpose of the manipulation was to study the effect of each treatment on efficacy beliefs of the students.

The students in the first group were asked to reflect on their *self-efficacy* to read English. Guided questions or “Thinking Organizers” (Perkins & Swartz, 1992) helped them. Each time they reflected they could focus on another metacognitive skill such as: selecting important attainments, comparing, self-monitoring, organizing, integrating, evaluating and regulating thinking processes. By the end of the school year, each student accomplished 20 reflection tasks. The 500 student reflection tasks were analyzed by constant comparative qualitative method of analysis (Denzin & Lincoln, 1994; Glaser & Strauss, 1967). Core constructs were generated by the grounded theory procedure. Data collection and analyses were validated by qualitative methods.

A 20- item Likert type questionnaire was built to estimate students’ self-efficacy beliefs prior to intervention and post intervention. The questionnaire was an adaptation of Zimmerman & Bandura’s “Scale of Measuring Perceived Self-Regulatory Efficacy for Writing” (1994) and Katz’s “Scale of measuring self-efficacy beliefs in audience

adaptation writing activities” (Katz, 2001). Consultation with EAP researchers and experts helped in adapting it to the student teachers and teachers. Its validity and internal consistency reliability were checked (Cronbach’s alpha = .81). Performance outcomes were estimated by a reading comprehension test, taken from a reading comprehension text book (Rotholz & Solomonov, 1999) and inter-rater reliability was checked. This quasi-experimental, pretest-post-test control group design used paired t-tests to study the difference between pre- and post training - efficacy beliefs, and performance of students in each group. The constant comparative qualitative method of analysis was used in order to gain a deeper insight of the changing efficacy appraisal process (Denzin & Lincoln, 1994; Glaser & Strauss, 1967).

Results

Part I (Quantitative)

The differences between efficacy appraisals to read and comprehend English pre- and post- training are provided on Table 1.

Table 1
Mean efficacy for reading comprehension pre – and post – training,
and t value for paired-samples of 3 groups

<i>Group no.</i>	<i>mean pre</i>	<i>mean post</i>	<i>t</i>		<i>df</i>	<i>N</i>
1.	3.92	6.42	-7.175	**	24	25
2.	5.67	5.80	-.344		40	41
3.	6.50	5.65	4.542	**	20	21

(sig. 1-tailed) $p < .001^{**}$

Training groups

1 = reflection & skill training

2 = skill training

3 = control group

שנתון "על" – תשס"ו – כרך י"א

The differences between reading comprehension performance pre- and post-training are provided on Table 2.

Table 2
Mean performance of reading comprehension pre - and post - training, and t value for paired-samples of 3 groups

<i>Group no.</i>	<i>mean pre</i>	<i>mean post</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>N</i>
1.	5.14	7.22	-4.125 **	24	25
2.	4.99	4.94	.129	40	41
3.	6.71	6.05	2.795 *	20	21

(sig. 1-tailed) $p < .001$ ** (sig. 1-tailed) $p < .05$ *

Training groups

1 = reflection & skill training

2 = skill training

3 = control group

Significant differences were found between pre- and post-training of EAP *efficacy beliefs* of the reflection and skill training group students, as shown in table 1. Post-training efficacy beliefs were higher than pre-training efficacy beliefs ($p < .001$). Significant differences were found between pre and post training of EAP *performance* of this group as shown in table 2. Post-training performance were higher than pre-training performance ($p < .001$). Post-test efficacy beliefs were significantly lower than pre-test efficacy beliefs of control group students ($p < .001$), as shown in table 1, and post-test performance was lower than pre-test performance of control group students ($p < .05$), as shown in table 2.

No differences were found in the group that only received skill training.

Part II (Qualitative)

The purpose of the qualitative part was to look into the construction of the change process of education students' efficacy beliefs to learn English in an authentic

environment. The 500 reflection activities of students formed a natural real history of the change of their efficacy beliefs. Core constructs were generated by the grounded theory procedure. Data collection and analyses were validated by qualitative methods. The data gathered, all pieced together, led to a deep understanding of the self-efficacy change process. The core constructs revealed seven thinking sub-processes students have used during their reflective work that formed the change: 1] Previous experience recall, 2] self-awareness, 3] strategy knowledge construction, 4] comparison and contrast, 5] evaluation, 6] conclusion drawing, and 7] transfer.

1. Previous Experience Recall

Recall of experiences in past English learning contains enormous descriptions of frustration, lack of confidence and anxiety, all of which are negative:

"We all hated English... it was a trauma... a nightmare... all my experiences in English were failures" (2)¹

Recall is accompanied by causes of failure:

"The ways we were taught were not interesting... the way teachers treated us, we hated them... (1)

"I haven't got the patience to learn, I am a failure... I'll never make it" (2)

and descriptions of ways of coping with the English problems:

"I just missed classes. I ran away from it...I couldn't stay in, I was afraid..." (1)

"I used to sit and draw. I have kept my drawings till today...." (2).

2. Self-Awareness

Self-awareness is a basic sub-process, on which the other processes rely. Without self-awareness the higher thinking processes will not occur. Self-awareness is enhanced while students go through the 20 reflection assignments during the year. When self-

1. Reflection task number

awareness is low students perceive reflection tasks as the teacher's interest in their ways of thinking. This flatters them, relaxes them, puts them in the center of the learning process, and even triggers them to make a new start in English:

"... That you are interested in my thoughts gives me a feeling of motivation to learn... a new hope for success... that my opinion is important... this is a successful experience in itself... It's unbelievable, I like English..." (2)

When self-awareness is high, students are able to describe cognitive as well as affective processes they go through, which enables comparisons and contrasts, evaluations and conclusions about efficacy beliefs. They describe how the reflective process helps them understand successes and failures and ways of improving things:

"I'm aware of cognitive and affective processes I'm going through... I know why things go wrong and how to improve them. I know where to put the focus and understand, why and how success happens. This is how reflection helps me. . I have learnt things about myself that I didn't know before (5).

"All of a sudden I am struggling with the impossible...with the unbelievable...learning English has become part of my life... I feel comfortable using English..." (4).

3. Strategy Knowledge Construction and Usage

This sub-process contains "thick" descriptions of analyses of students' skills and strategies. Students describe how they use them, what helps them, what should be improved and how. These rich descriptions are accompanied by positive emotions, high self-efficacy, and a desire to control learning and take risks. Students also describe this sub-process as a product of reflection. Previous knowledge of strategies hardly existed before or did not exist at all.

"Today, when I first look at the text, I look for familiar words... then I skim for the main idea... then I've got my friends, we work together, I'm not afraid anymore. I know we'll make it after all . .

We had to choose an article in the newspaper and write its main idea...

Wow ! that was a real challenge ! (8)

"Variety of strategies – this is new... haven't heard about this before (9).

4. Comparison and Contrast

The forth sub-process is a profound divergent comparison and contrast accompanied by mindful judgment. This sub-process is used in two situations: When efficacy beliefs are still low and a failure occurs, a comparison encourages the student:

"When I hear my friends speak English so nicely, I am frustrated, then I take into account all my failures and successes from the beginning of the year till now and I see that I've made a lot of progress, so I'm okay after all..." (10)

This sub-process serves as reinforcement, when efficacy beliefs are high:

"Once I was afraid of English, today it's hard but at least I don't suffer, I get reasonable marks" (10)

"I hated it in the past, but I love it today" (10).

5. Evaluation

This fifth sub-process does not contain rich evidence and is very often combined with conclusion drawing, judgment or divergent comparisons and contrasts:

"English learning is very important, the lessons should contain as many activities as possible, and teaching methodology should progress from the simplest to the most complicated, then you'll get high outputs" (10)

"The most important factor in learning is one's will (9).

6. Conclusion Drawing

Conclusion drawing is done after a deep reasoning and is mostly used in the last reflection tasks. The conclusions are very well organized. The new knowledge built

contains future plans and relevant operational proposals for the future. These conclusions are clearly expressed. The conclusions refer to the following changes:

A change in EFL perception:

"I see that learning English is like learning any other subject, you don't have to be genius" (16)

A change in self-efficacy appraisal:

"I am more successful today, I can do better, this course has changed my attitude to English, you have to join it, to control it" (18)

A change in student expectations:

"I have changed my ways of thinking, my expectations are higher... I've got to learn more (14)

A change in emotions:

"It is gorgeous, I have never found myself enjoying English so much as I do today. (I'm almost 40!) I simply love it. (20)

Conclusions also refer to the cause of the change:

"Reflection demands deep thinking, it enabled the progress of the change in my ways of learning and my emotions" (18).

7. Transfer

Transfer is the highest level of thinking. The enhanced efficacy beliefs of a number of students are transferred to other situations and domains as illustrated by the following students' words:

"If I succeeded in the most problematic subject – English, I'll probably succeed in easier subjects than this one" (13)

"If I succeeded, why not my students....my sister and brother" (15)

Discussion

The purpose of the study was threefold. First, to find out which training would be the best for enhancing *efficacy beliefs* of EAP students to read and comprehend English. Second, to find out which of the trainings would be the best to enhance EAP *performance* and third, to provide *a developmental perspective on students' change of efficacy beliefs*.

The results show that 1] *Low efficacy appraisals* and 2] *performance* were significantly enhanced as a result of the combination of reflection and EFL reading comprehension skill training treatment. This treatment appeared to be the best treatment. "As long as people continue to believe in their ability to perform a given activity, they act habitually on that belief without having to keep reminding themselves of it. Should they cease to believe in their ability, they would behave differently. If significant changes occur in task demands or situational circumstances, personal efficacy is promptly reappraised as the guide for action under the altered conditions" (Bandura, 1997, p. 34). This is exactly what happened in this study. The reflection and skill training treatment established new situational circumstances where efficacy beliefs were reappraised. Under a significantly changed self-efficacy, actions were also altered. Some of the students became aware of their problems and tried to work them out, others realized those were their teachers' mistakes and acted as if they got another chance. One student was so motivated by the new insights she had gained about her learning, that at the end of the academic year she received an A, a top score.

3. *The qualitative analysis supported the quantitative results* and enabled a deeper insight into the process of change of the efficacy beliefs of the participants. The impact of the processes explored extended beyond the thinking sub-processes. New insights were gained through the qualitative analysis:

- a.** *A change in perception of English learning.* The reflection and skill training treatment brought about a change in the perception of EAP learners. By the end of their training they understood that English can be learnt by any student and not

only by the brilliant ones. All it needs is one's control over his own learning and effort expenditure. English learning is possible like any other subject.

- b.** *A change in the ways of performing in EAP.* There is substantial evidence describing the change in students' performance. Students express happiness, fun, pleasure and even unexpectedly love of performing activities during the EFL classes.
- c.** *Reflection during a long period of time enhanced student awareness of strategies, of skills, of learning processes and of the reflective training contribution.* Awareness of strategies, skills and processes of learning the students have gone through enabled further higher thinking processes such as analysis, evaluation, judgment, conclusion-drawing and transfer, and finally, the students understood that the metacognitive process of reflection brought about the change and that reflection can be used in learning other subjects and by other people as well.
- d.** *A change in learning perception in general.* One of the most important insights was an extreme change in the students' perception of learning in general. By the end of their training they became self-regulated learners willing to take responsibility and control over their own learning. Through reflection they became involved in higher order thinking processes, metacognition, and self-regulatory skills and together with EFL skill training they became more self-efficacious.

Students' self-efficacy beliefs influence the self-regulated learning strategies they use (Pajares, 2002). Students who believe they are capable of performing academic tasks use more cognitive and metacognitive strategies, and, regardless of previous achievement or ability, they work harder, persist longer, and persevere in the face of adversity. Students with high self-efficacy also engage in more effective self-regulatory strategies, such as monitoring their academic work time effectively (Pintrich & De Groot, 1990; Schunk & Ertmer, 2000). How people behave can often be better predicted by their self-efficacy beliefs than by what they are actually capable of accomplishing, for these self-perceptions help

determine what individuals do with the knowledge and skills they have (Pajares, 2002). In our case, unwarranted low confidence, rather than lack of capability, was responsible for maladaptive academic behaviors and diminishing interest in EAP learning and achievement pre-training.

- e. The descriptions of despair and low efficacy beliefs in the first three reflection tasks were replaced by "thick" descriptions of satisfaction and high self-efficacy to learn English in the next reflection tasks. A new positive cycle of success – high efficacy beliefs and further success was created. *"Thick" descriptions of enhanced efficacy beliefs* were followed by better performance that then again generated higher self-efficacy beliefs.

Theoretical Contribution

The theoretical contribution of the study is the possibility of shaping students efficacy beliefs through understanding the processes of efficacy change development. A proper nurturing of the sub-processes will enhance efficacy appraisals. The possibility of influencing faulty self-efficacy appraisals opens new avenues for changing biased systems of students as they progress through their studies. Equipping students with intellectual tools as well as with efficacy beliefs and intrinsic interests to educate themselves throughout a lifetime are the key factors of human agency (Bandura, 1986; Pajares, 2003; Zeldin, 2000).

The knowledge we have gained might be used as a tool of nurturing and shaping efficacy beliefs of student-teachers and teachers as they go through their professional development. This research creates a widening educational chance for every adult who had failed in the past to become efficacious and achieve academic success through heavy investment. Some of the participants transferred their self-efficacy beliefs into other situations and other domains, which is one of the most important outcomes of this study. Reflection on self-efficacy as a learning habit should be used as a tool of

nurturing young students high order thinking processes and efficacy beliefs in school as well (Katz, 2001).

References

- Bandura, A. (1986). Self-Efficacy. In A. Bandura, *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall Inc.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman & Company.
- Bentin, S. & Frost, R. (1995). Morphological factors in visual word identification in Hebrew. In L.B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing*. New Jersey: Erlbaum Associates, 271-292.
- Bialystok, E. (2001). Literacy: The extension of languages through other means. In R.L. Cooper, E. Shohamy, & J. Walters (Eds.), *New Perspectives on Educational Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 19-33.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Flavell, J.H. (1978a). Metacognitive development. In J. M. Scandura, & C.J. Brainerd (Eds.), *Structural-process theories of complex human behavior*, Alphen a.d. Rijn, Netherlands: Sijthoff and Noordhoff, 213-245.
- Geva, E. & Siegel, L.S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 1-30.
- Glazer, B. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of the Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Press.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner and R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*, New York: Simon and Schuster Macmillan, 63-84.

- Kahn-Horwitz, J. (2001). *Identifying the best reading related predictor variables for English Foreign Language Reading Achievement in elementary school age Hebrew speakers*. Thesis submitted for the degree; "Doctor of Philosophy". University of Haifa. Department of English Language and Literature.
- Katz, S. (2001). *Appraisal of Self-efficacy in regulating audience adaptation writing activities as a result of differential reflection and skill training*. Thesis submitted for the degree "Doctor of Philosophy". Tel-Aviv University. School of Education.
- MacIntyre, P. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks & Ganschow. *Modern Language Journal*, 79, 90-99.
- Meichenbaum, D.H., & Asarnow, J. (1979). Cognitive – Behavioral modification and metacognitive development: Implications for the classroom: In P.C. Kendall & S.D. Hollon (Eds.). *Cognitive – behavioral interventions: Theory, research, and procedures*, San Diego: Academic Press, 11-35.
- Pajares, F. (1996). Current directions in self research: Self-Efficacy. *A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. New York.
- Pajares, F. (1996b). Self-Efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (1997). Current directions in Self-Efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*, 10, Greenwich, CT: JAI Press, 1-49.
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (2), 139-158.
- Pajares, F. & Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia*, 45 (4), 211-221.
- Perkins, D. & Swartz, R. (1992). The nine basics of teaching thinking. In A. L. Costa, J. L. Bellanca & R. Fogarty, *If minds matter: A Foreword to the future*, Volume 2. Palatine IL: IRI. Skyline Inc.

- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D. H., (1996). *Motivation in Education: Theory and Applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Bobs-Merrill Prentice-Hall.
- Rotholz, F. & Solomonov, E. (1999). *Practice Makes Perfect*. Eric Cohen Books Ltd.
- Schunk, D.H. (1991). Self Efficacy and academic motivation. *Educational Psychologis*, 26, 207-231.
- Schunk, D.H. (1991). Goal setting and self evaluation: A social cognitive perspective on self regulation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*, 7 Greenwich, Conn.: JAI Press, 85-113.
- Schunk, D.H. & Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich., & Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego: Academic Press, 631-649.
- Shimron, J. (1993). The role of vowels in reading: A review of studies of English and Hebrew. *Psychological Bulletin*, 114 (1), 52-67.
- Sparks, R.L., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 3-16.
- Sparks, R.L. & Ganschow, L. (1993). The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the Linguistic Coding Deficit Hypothesis. *Modern Language Journal*, 77, 58-74.
- Sparks, R.L. & Ganschow, L. (1993a). The effect of a multisensory structured language approach to teaching Spanish on the native language and foreign language aptitude skills of at-risk learners: A follow-up and replication study. *Annals of Dyslexia*, 43, 194-216.
- Sparks, R.L., & Ganschow, L. (1995). A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *Modern Language Journal*, 79, 235-244.

- Sternberg, R.J. (1994). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.). *Intelligence and personality*. New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulation academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2, 173-201.
- Zimmerman, B. J. (1996). Self Efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.). *Self Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press, 203-231.
- Zimmerman, B.J. (1998). The role of perceived efficacy and self regulated skill. *Paper presented at the AERA meeting* in San Diego.
- Zimmerman, B.J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. Schunk & B. Zimmerman, *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press, 1-19.
- Zimmerman, B.J. & Bandura, A. (1994). Impact of self regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31 (4), 845-862.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S, & Kovach, R. (1996). *Developing Self Regulated Learners*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. & Schunk, D. (1989). *Self Regulated Learning & Academic Achievement - Theory Research & Study*. New York: Springer-Verlag.
- Zeldin, A.L. (2000). Against the odds: Self-Efficacy beliefs of women in mathematical, science, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 215-246.

On Etymological Insults

Can etymology benefit anyone? Philologists, philosophers and others have spilt gallons of ink over the value of etymological inquiries throughout the ages. We can learn something about the attitude of the ancients toward this issue from the etymology of etymology: "true meaning". In this age of post-modernist constructivism we view with skepticism such strivings after truth.

Indeed, how does it serve contemporary speakers that his clients *boycotted* Captain Boycott (Irish land agent, d. 1897), but that nobody *lynched* William Lynch (American vigilante, d. 1820). Or that nowadays one does not need wooden clogs (*sabots* in 19th century France) to throw into the machinery in order to commit *sabotage*? And what about popular etymologies (which we could paraphrase as the wrong true meanings of certain words; see de Saussure, 1915/1966, pp. 173-176), whose exposure shows that *crayfish* have as little to do with fish (from Old French *crevice*) as *Jerusalem artichokes* have with Israel's capital (*gira-sole*, Italian, meaning "turns toward the sun", related to the common sunflower). The Hebrew Bible provides many additional examples, explaining that *Babel* (from Akkadian *bab-ilu* "Gate of God") derives from the Hebrew root b.l.l., confuse (*Genesis* 11:9), or that *Moses*' name means "drawn out of the water" (based on the Hebrew root m.sh.h.; *Exodus* 2:10) rather than on the far more likely Egyptian word *mes*, *mesu* 'child, son,' as in Ra-mses (see also Kedar-Kopfstein, 1963).

Though etymologies may not have much scientific value, looking into the distant past of

Keywords: *etymology, ethnocentrism, xenophobia*

some words provides at the least entertainment, and sometimes even insight. In the following, I shall concentrate on a particularly promising category: words derived from the names of countries, nations, or ethnic groups.

Many such words simply refer to the origin of the object mentioned, in a more-or-less adjectival manner; while such pedigrees may lack veracity, they certainly add an exotic touch to our everyday speech. A few examples follow: *Venetian blinds* (called *persienne* in French), *Spanish fly*, *Indian file*, *Russian roulette*, *crepe de chine*, *Irish stew*, *French kiss*, *French fries*, *Brazil nuts*, *African violets* (an entire continent, in this case), *Bermuda shorts*, *English cake*, *Turkish coffee*, *delight*, and *bath*, *Dutch door*. A brief look at a good dictionary will show the practical inexhaustibility of this list.

In a different construction, the country, nation or region name appears as a noun, rendering the ethnicity of the source more powerful: *Turquoise*, *arabesque*, *java* (Indonesian island, slang for coffee), *jerry can* (from *Jerry* for German), *cravat* (from Croatian, through French), *japonica*, *ulster*, *jerseys* (hail from Jersey), *kashmir*, *afghan*, *muslin*, *bikini* (after Bikini Atoll in the Marshall Islands), *panama*, *indigo* (from India), *tartar* (sauce, from Tatar), *holland* (a fabric), *malacca* (cane, from Malaya), *danish* (a pastry), *scotch*, *port* (a wine, from Portugal), *serendipity* (the 18th century author Horace Walpole invented this word, based on a Persian tale; ultimately from the Sanskrit name of Sri Lanka), *allemande* (a dance), *polonaise*, *flamenco* and *flamingo* (both from Flemish) and many, many more.¹

Naturally, these phenomena appear in other languages, as well. Consider the following: Arabic *burtikala* (orange) comes from Portugal; in Modern Hebrew *Arab work* stands

1. A few exceptions: *chili* has no connection to Chile, but rather to the Central American Nahuatl. *Polka* may sound Polish, yet it remains a Bohemian dance, with a dubious etymology. *Scot-free* has nothing to do with the Scot, neither does *honky* with Hungarian (more likely an alteration of *hunky*). *Muscovy ducks*, native from Mexico to Brazil, do not come from Moscow; their name represents a corruption of "musk duck". The word *jerry* - whether it means chamber pot or shoddy, as in *jerry-built*, does not come from *jerry* = German, but rather from Jerobam or Jeremy. *Denigrate* has a common root with *Negro* (black, in Latin), yet the former does not derive from the latter. In January 1999 *niggardly* caused a mini-scandal in Washington, D. C. An aide to the mayor resigned due to the furor caused by his use of this word, regarded by some as a racial slur (it means stingy, miserly, and has a Scandinavian origin, totally unrelated to *Negro*).

for shoddy work; the Arabs use the word *frangi* (French), to describe anything new fangled, strange, or non-Arab; while in Israel the term *Frank* indicates North African Jews. However, according to the *Oxford Dictionary*, the same *Frank*, in Levantine use, indicates persons of Western nationality! Arabic *massari*, literally *Egyptian*, means money; Hungarian *angolpark* (English park) identifies an amusement park, *spanyol fal* (Spanish wall) stands for a folding screen (paravent), etc.

All of the above carry neutral information; the nation or ethnic group involved suffers no loss through the association created. Not so in the following list. Each of these terms carries derogatory (or at least not favorable) connotations, with some expressing prejudice toward long forgotten groups and places: *To welsh*, *to jew down*, *to gyp* (from *Gypsy*, from *Egyptian*), *to take French leave* (cf. French equivalent: *partir à l'anglaise*; same in both Czech and Hungarian), *excuse my French* (apparently same in Afrikaans), *to bugger* (from 11th century Bulgarian heretics), *indian giver*, *street arab*, *cretin* (from French *chretien*, Christian), *french letter* and *english cap* (names for prophylactic), *slave* and *slavish* (from the Slavs), *Mussulman* (starved inmates in concentration camps), *dutch* (meaning suicide), *double dutch* (meaning gibberish), *Italian strike*, *German measles* (another name for rubella), *philistine* (from Hebrew *p'lishtim*; c.f. Palestine), *vandal* (after the East Germanic tribe that invaded Western Europe in the 4th and 5th centuries), *lesbian* (from *Lesbos*), *bigot* (perhaps from Visigoth), *bohemian* (from Bohemia, alleged source of Gypsies), *tartar* (bad tempered, from Tatar).

I would like to pay special attention to nationality-based names of diseases and disorders. Some of these indicate origin (as in *Spanish*, or *Hong Kong*, or *Asiatic flu*), or some physical characteristic (as in *Mongoloid*), but in others, the national moniker reveals deep-seated prejudice: A book by Gibson (1978), entitled *The English Vice* has the subtitle: *Beating, sex and shame in Victorian England*. Compare this title with Cheyne's 1733 book, *The English Malady*, which deals with hypochondriasis. Arrizabalaga and others (1997) wrote a book about syphilis, the *French disease*, so called by the Italians of the 16th century. (One can discern a trace of this usage in

contemporary Hungarian). According to the authors, the French called the same affliction the *Italian disease* or the *disease of Naples*. (Some modern philosophers recently and mockingly use *French disease* to refer to structuralism or to Cartesianism.) Other sources identify syphilis as the *English disease*. (See also Hungarian *angolkór*, translatable as *English Disease*, meaning rickets).

Incidentally, not only nations carry the names of diseases. In April 2001 a group of Finnish doctors at the World Medical Association conference objected to the use of the names of persons, communities or regions for diseases, due to their insulting or negative impact. Their ire rose in connection with several disorders named after Finnish towns, such as *Salla*, *Kumlinge*, and *Pogosta*. A thorough discussion of city names would take us too far afield. In addition to the unpleasant connotations of the *Stockholm syndrome* (not the same as the *Finland syndrome*, and often misnamed as the *Helsinki syndrome*), let me just mention that people in Coventry used to call a hammer a "*Birmingham screw driver*"...

I will further illustrate the ethnocentricity inherent in such name-calling by a slight diversion. In Russian and other Slavic languages, the word for *German*, *nemec*, derives from the root for *dumb*. From Russian this usage traveled into Hungarian. The chauvinist nature of this term becomes even clearer when one notes that in the same language that calls another language/nation dumb, the verb *to explain* is rendered by *magyarázni* (roughly *to Hungarianize*; in a similar fashion, the German word for *meaning*, *Deutung*, derives from the same root as *Deutsch*, i.e. German). In a further variation on this theme, consider that the Greeks used the Sanskrit root for *stammer* to describe languages non-Greek or unintelligible: *barbarian*. The Romans imported this word to mean *non-Roman*, and attached it to a North-African tribe whose tongue they could not decipher: the Berbers. The latter have nowadays the doubtful honor of carrying a name synonymous with uncivilized, brutal, and inhuman. In other words: *we* represent civilization, the language *we* speak has meaning, but the foreigners we encounter speak gibberish and we regard them as nearly subhuman.

One can discern the inherent relativity of this phenomenon through the following expressions: "It's Greek, to me", as well as "it's all double Dutch to me", cited above, carry a message analogous to Russian (as well as both Modern Hebrew and Hungarian) "it's Chinese, to me", to Czech "to pro mně španělská vesnice" or literally, "it's all a Spanish village to me", and to the German expressions "es ist mir spanisch". Where does this xenophobia originate? Psychology in general, and social psychology in particular, have dealt extensively with the propensity to dichotomize our social environment into *us vs. them* (for an elaboration of several related processes see Moore, 1993, as well as Moore & Heskin, 1983, Moore & Tyson, 1990, and Kramer-Moore & Moore, in press). This basic tendency, often beneficial in that it provides an economical coping mechanism with overwhelming environmental diversity, has some inherent dangers, as well: it encourages ethnocentrism, jingoism, the belittling of the different. Notice that, in keeping with the underlying psychological principles, in most cases we do not target the distant or the exotic, but rather the next-door neighbor and the minority.

While one can argue that the above quoted ethnic, racial and national slurs are but a reflection of prevalent sentiments, I suggest that we also consider their harmful consequences. I especially refer to what George Steiner (1975) calls the "manifold reciprocity between grammar and concept, between speech form and cultural pressure" (also his "dialectic of interaction" and "reciprocal 'triggering'", p. 158). Kramer-Moore & Moore (2002) describe an analogous phenomenon when they talk of the circular process in which art imitates life, which in turn imitates art. Thus, the seemingly innocent use of several words and expressions does not only reflect reality but also shapes it; in addition to recording past prejudices, it also legitimizes future ones.

References

- Arrizabalaga, Jon, Henderson, John, & French, Roger (1997). *The great pox: The French disease in Renaissance Europe*. New Haven: Yale University Press.
- Cheyne, George (1733). *The English malady*. London: G. Strahan.
- De Saussure, Ferdinand (1966). *Course in general linguistics*. New York: McGraw-Hill. (Originally published 1915).
- Gibson, Ian (1978). *The English vice: Beating, sex and shame in Victorian England*, London: Duckworth.
- Kedar-Kopfstein, Benjamin (1963). Etimologias populares. In *Enciclopedia de la Biblia*, vol. 3, Barcelona: Ediciones Garriga. 247-251.
- Kramer-Moore, Daniela & Moore, Michael (2002). *Life imitates art: Encounters between family therapy and literature*. New York: Solomon Press.
- Kramer-Moore, Daniela & Moore, Michael (in press). *Positive conflict resolution: A workshop in multi-cultural empathy training*. New York: Solomon Press.
- Moore, Michael (1993). 'Where ignorant armies clash by night': A review of misperceptions and mirroring in intergroup relations. In K.S. Larsen (Ed.), *Conflict and social psychology*, London: Sage. 71-80.
- Moore, Michael. (2002). What's in a word? On etymological slurs. *Et Cetera – A review of General Semantics* 59: 150-154.
- Moore, Michael & Heskin, Ken (1983). Distortions in the perceptions of international conflict. *Journal of Social Psychology*, 120: 13-25.
- Moore, Michael. & Tyson, Graham (1990). Perceptions and misperceptions: The Middle East and South Africa. *Journal of Social Psychology*, 130, pp. 299-308.
- Steiner, George (1975). *After Babel – Aspects of language and translation*. London: Oxford University Press.

Fatherhood – The Unsung Voice of Masculinity: A Narrative Study

A recent production of Robert Anderson's play *I Never Sang for My Father* concludes with the line: "When you say the word 'father' it matters".¹ The focus of the play centers on the turbulent relationship between a father and his young-adult son dramatizing the son's search for love and approbation from his father and the father's stubborn insistence on blind obedience. The conflict between the protagonists underscores the son's quest for an affectionate and meaningful relationship and the father's inability to abandon his overbearing patriarchal stand, thereby condemning both to an experience of mutual rejection and isolation. The father's death at the end of the play poignantly attests that it is too late to make amends. The name of the play serves as a metaphor for the son's lament regarding the loss of what could have been a caring relationship and the perpetual silence of the father, which intimates strong positive emotions that are never articulated. As Gene the son claims: "Death ends a life but it does not end a relationship."

The centrality of fatherhood in the play is echoed in a research study I conducted with six men in midlife. I highlight Moshe's narrative, one of the fathers who had participated in the study, in order to explore the perceptions and significance men attribute to their fathering experiences. I begin with a brief discussion of relevant theoretical approaches

Key words: *Fatherhood, gender, masculinities, young adults, midlife.*

-
1. The play was produced by the Steppenwolf Theatre Company, Chicago, Ill. 2004, directed by Anna D. Shapiro, featuring Kevin Anderson as the son and John Mahoney as the father.

and their importance in furthering our understanding of what is involved in fathering young-adults after military service in Israel. Moshe's narrative shows the connection between empathic fathering and the construction of masculine identity. The insights gained from his life-stories enlarge our understanding of the complexity of fathering in Israel and illuminate hidden aspects of masculine experience that are often left unspoken.

Psychological theories of human development beginning with Freud (1938), Erikson, (1968); Marcia et al., (1993), Levinson, (1978, 1996), are typically constructed in a way that treats the masculine paradigm as the norm. This approach tends to valorize autonomy as the preferred goal for raising male and female children. The ability to achieve autonomy is seen as a major task in the process of attaining self-differentiation that culminates in adulthood. Dependency is viewed in a negative light, and the failure to achieve independence is thus considered a flaw in the necessary process of forging an adult sense of identity.

Traditional patriarchal world-view considers parenting to be women's work and tends to be associated with mothering young children. In this context motherhood is perceived as central to the identity in women, whereas fatherhood is often considered secondary to the perception of male identity. Masculinity tends to be defined in professional and career terms that are expressed in the public domain, while feminine concerns with relationships and intimacy are relegated to the private, domestic sphere. This polarized view creates built-in tension between gender related modes of parenting as well as to what is deemed appropriate for male and female psychological development.

A major change in the discourse on the meaning of femininity, and by extension of masculinity, occurs in Carol Gilligan's seminal work *In a Different Voice* (1982). Gilligan creates a new direction in the conceptualization of feminine notions of moral development. Instead of stressing detachment and autonomy she emphasizes the importance of mutuality and connection, claiming that the process of constructing an adult sense of self must be seen in "relational" terms. Gilligan challenges the notion of

autonomy as the goal to strive for in human development. She stresses the psychological and ethical importance of connection suggesting in a revolutionary move that such an approach is applicable to men as well, thus broadening the perception of masculine functioning in the familial sphere. She criticizes Freud's psychoanalytic perceptions of femininity that often misunderstood the experience of women, as well as his limited view of masculinity:

...Women not only define themselves in the context of human relationships but also judge themselves in terms of their ability to care... But while women have thus taken care of men, men have, in their theories of psychological development...tended to devalue that care. When the focus on individuation and individual achievement is equated with personal autonomy, concern with relationship appears as a weakness in women rather than as a human strength (Gilligan,1982,16-17) .

It seems to me that "concern with relationship appears as weakness" in men as well. In Gilligan's scathing criticism of Lawrence Kohlberg's theory of moral development (1985), she shows how he delegitimizes the importance that women attribute to "care and responsibility for others" by his demeaning interpretation of its significance as morally inferior. She emphasizes that women tend to see the world and behave in ways that take into consideration the needs of others first. This view is opposed to masculine morality which, according to Kohlberg, is motivated by the quest for personal "rights" and the pursuit of abstract "justice" disconnected from the concrete needs of others. Kohlberg considers this position to be the highest level in his scheme of moral development. Furthermore, he claims that this masculine approach is morally superior and that women's relational standpoint ranks lower in his scale of moral development. Gilligan, on her part, valorizes the attitude of "caring". She defines the conflict between

the "morality of rights" as "predicated on equality and centered on the understanding of fairness... While the ethics of rights is a manifestation of equal respect, balancing the claims of others and self, the ethics of responsibility rests on an understanding that gives rise to compassion and care" (Gilligan, 1982: 164-165). Thus, rather than finding "woman's ways of knowing" (Belenky et al. 1986) morally deficient, as Kohlberg asserts, she claims that it reflects "two different moral ideologies, since separation is justified by an ethics of rights while attachment is supported by an ethics of care" (Gilligan, 1982: 164-165), which she considers morally superior.

The issue of autonomy and separation becomes a vital concern for men in their fathering role, particularly during the young-adult developmental phase of their children. Researchers such as Popenoe (1996), Hawkins & Dollahite, (1997), and Lamb, (1997) challenged the premise that separation and autonomy from parents is a necessary part of young-adult's normative development. McAdams (2001) follows Erikson's (1985) theory of human development and emphasizes the notion of "generativity" in middle adulthood as expressed by empathic paternal functioning towards young-adult sons and daughters. It is in this context that one can view Gilligan's discussion of dependency versus autonomy and her consistent emphasis on caring. What is at stake here is her moral position that adults need to be responsible to others, stressing the inter-relatedness of human interaction. I will show the significance of this issue in my interpretation of Moshe's narrative.

While the feminist position on the importance of caring for others has been viewed as central to women's identity, the parallel notion that fatherhood is central to the identity of men is a relatively new idea. Theories dealing with varied perceptions of masculinities (Connell, 1995) also utilize feminist theories that promote the view that parenting is a joint endeavor, disconnected from gender and thus disconnected also from the reductive and essentialized notions of feminine and masculine construction of parental identities. This integrative vision creates a more complex construction of masculinity in which fathering and caring for one's offspring becomes central in men's

lives. It is important to stress, however, that this approach does not come at the expense of diminished autonomy. Rather, it offers a multilayered and seemingly paradoxical definition of fatherhood that is compellingly expressed in terms of men's masculine perception of self "in connection" with their young-adult sons and daughters.

Most theories dealing with fatherhood concentrate on fathering young children. These tend to be polarized in opposite directions; on the negative side, one finds "deadbeat Dads" who abuse or desert their children causing them physical and/or psychological harm: Faludi (1999) Osherson (1986; 1992) and Wallerstein and Blakeslee (2000) emphasize the destructive repercussions that result in negative and harmful fathering which extends well into adulthood. On the positive side, one finds "New Fathers" who chose to be "generative" and nurturing, devote substantial time and effort on behalf of their children, and view the experience of fatherhood as central to their male identity. Griswold, (1993) and Pleck (1993) emphasize the unique contribution of fathers to their offspring of all ages. The responsibility for parenting is thus currently perceived as a complementary task for both men and women, with fathering holding its own unique significance. This revised perception of parenting goes along with other changes that have occurred in the structure of contemporary families. I underscore the unique relationships that the Israeli fathers experience with their young-adult sons and daughters. I claim that the emotional and psychological significance of these experiences are sometimes silenced and often left unspoken due to the tendency to undermine and de-value nurturing and caring behaviors in men.

Fathering taps a reserve of meaningful male experiences in the following ways: It reveals feelings and ideas that show that important aspects of masculinity are constructed in caring and empathic ways; it shows that this is an essential part of men's lives; and that their participation in the lives of their sons and daughters significantly contributes to their own well being, as it contributes significantly to their young-adult children's lives. As Popenoe (1996) claims, fathers have a special role in fostering the capacity for empathy in their offspring:

We don't often think of fathers in connection with the teaching of empathy; it would seem to be more in the province of mothers. But involved fathers, it turns out, may be of special importance for the development of this character trait. A twenty-six-year longitudinal study examines the relationship between parental behavior in early childhood and 'empathic concern in adults'...The researcher's main finding was quite astonishing: The most important childhood factor of all is 'paternal involvement in child care'. Fathers who spent more time alone with their children...reared the most compassionate adults...It is not yet clear why fathers are so important (Popenoe, 1996, 148-159).

The importance of empathy is dramatically revealed in the lives of all the fathers I interviewed. A close analysis of their life stories points to the uniqueness of the paternal voice of Israeli fathers and its significance in the lives of their sons and daughters. The research findings clearly show that the men regarded the opportunity to explore the nature and meaning of their paternal behaviors and attitudes as a positive and liberating experience. It provided them a safe framework, perhaps for the first time, to delve into events and experiences that they experienced as fathers in a conscious and detailed manner. As researcher I found that focusing in on life-stories dealing with the vicissitudes of the men's relationships with their sons and daughters touches an extremely sensitive cord that illuminates hidden dimensions of fatherhood, particularly the men's deep capacity for caring and empathy. This insight offers a moving perspective on the contemporary perceptions of masculinity as “generative” and nurturing as it is represented here by Moshe's narrative. Although I have no intention to offer a sweeping generalization from one person's life-history, I find that his unique voice reveals significant dimensions of fathering as he perceives it.

My analysis of Moshe's narrative is based on Carol Gilligan's four level "Listening Guide" (Taylor, McLean Gilligan and Sullivan, 1995) which focuses on the following dimensions: (1) the life-story as it develops within the mutual interaction between

interviewer and interviewee; (2) Attention to what is not said, focusing on cultural, social and ethnic dimensions and how they bear on the way the interviewees talk about themselves; (3) stories dealing with stress, loss and psychological risk; (4) conflicts and patterns of "resistance" to cultural expectations.

Moshe's Story

Jerome Bruner, a leading theorist in qualitative research, frames life-stories in terms of the ability to structure and make sense out of one's life. In "life as narrative" he claims:

"... the ways of telling and the ways of conceptualizing that go with them are so habitual that they finally become recipes for structuring experience itself, for laying down routs into memory, for not only guiding the life narrative into the present but directing it into the future. I have argued that a life as led is inseparable from the life as told – or more bluntly, a life is not 'how it was' but how it is interpreted and reinterpreted, told and retold (Bruner, 1987, 31).

I find Bruner's position fruitful in helping to frame the events that Moshe relates in ways that help him make sense of the shifting trajectory of his life through the stories he chooses to tell. Moshe is a successful professional in the private sector who also teaches part time at a major university. He lives and works in a city in the central region of Israel. He is in his late fifties, married, and a father of four young-adult children, two sons and two daughters, all of whom completed their term of required military service. The sons are still on call for reserve duty and serve in the same brigade in which their father had served for nearly thirty years. The daughters served in the education corps, teaching soldiers from culturally disadvantaged backgrounds. Moshe is a warm, friendly man. He approached the topic of fatherhood thoughtfully and with great seriousness, initiating process of introspection and self-examination. The following segments are

highlights that revolve around his experience as a father.²

I opened the interview with the question: What is it like to be a father of young-adult sons and daughters after their military service?"

...To give them good advice, to offer them guidance in dealing with problems they are facing. To listen to their anxieties. Be their friend. To be an older friend, like a big brother. There is no longer a distance between father and son. It's not the way things used to be between myself and my father. Things were not on eye-level then. Today it is more at eye-level. It's good for me. I did not try any other way.

The lack of distance, the informal "eye level" relationship with his children, and the ability to "listen" to their problems characterize Moshe's approach to fathering. The following themes emerged from the interview: autonomy versus dependency; concern for children's safety in young-adulthood; comparison between fathering sons versus the experience of fathering daughters; recollections of his relationship with his parents as a young-adult versus his relationship with his sons and daughters in the present. Moshe's story reveals a wealth of material regarding his life as a father and a son, illuminating his attitudes and perceptions of his relationship with his young-adult children and its significance in his life. Regarding his relationship with one son Moshe says:

He knows he can depend on his mother and his father to give him a shoulder [to lean on]. Back him up. I tell him my honest opinion not because he is my son. He knows he can talk to me and that he has me to turn to. I have no doubt that this is a good thing. For them it is certainly good. It is also good for me. What do I need to be authoritarian for?.

-
2. The interview was meticulously transcribed in order to present his experiences faithfully. I have not changed the wording, although I did reorganize the quotes in accordance with the themes that emerged during the interview. I translated Moshe's story with great care for precision and accuracy of meaning, making every effort to retain the tone and nuances expressed in his feelings and thoughts).

It is clear from the interview that his approach can be generalized to both sons. Moshe compares the open relationship he has with his sons and daughters to the relationship he had with his parents in the past. He shows that his relationship with his parents and especially with his father was one of mutual caring but also based on his desire to avoid burdening them with his problems.

Life was tough enough then. Did they need to hear about my problems as well? For example, when I joined the paramilitary brigade, the "Nahal", I never told them that I became a paratrooper so as not to worry them. I did not tell them things that my own sons tell me. I was wounded. I was hospitalized for 20 days, [with my legs] full of shrapnel. Did my parents know that I was in the hospital? No, they did not. I didn't tell them. They thought I was on vacation... I was in the hospital for 20 days and did not let them know so that they wouldn't need to come to the hospital and worry that their son is wounded... In the final score, nothing serious happened to me. They took the shrapnel out. But things are different today. Now when a child is wounded, the whole family is with him in the hospital. (p, 8).

As a son, Moshe takes on a parental role, making every effort not to worry his parents, preferring to put his own needs second. His relationship with his parents is described in protective terms. He does not share with them the nature of his activities in the army, the risks he takes, and ultimately not even the fact that he is wounded and hospitalized. Compared with the “eye-level” approach and camaraderie he describes regarding his relationship with his sons, Moshe's relationship with his parents depicts a sharply contrasting picture. His sons do not hesitate to "worry" him, and he, as a father, is fully aware of the dangers and risks they face. Moshe's familiarity with his sons' military life contributes to an open and easy-going relationship between them. The opposite is true for the kind of relationship he had experienced with his parents, which was marked by distance and a tendency to withhold vital information. This tendency creates a marked generational gap. It is important to note, however, that Moshe's attitude towards is

parents is based on a sense of responsibility and devotion to them and not out of disregard and callousness.

Moshe's story reveals subtle gender differences in the experience of fathering daughters compared with the experience of fathering sons.

I don't think there's a difference. It is the same thing, only, see, my daughter will not come to me with just any problem. Because she knows what my attitude is towards, so called, petty problems... She knows that I look down on nonsense... like coming to me with a question, such as whether to buy this dress or that jacket, or whether to buy it this year or the next... She will turn to me... if she has a problem with money, or with job related problems. She did consult me on issues that came up during her army service such as if she had a confrontation with someone, [and asked] how to resolve the conflict. She will not turn to me with nonsense. She will never consult me on problems with her boyfriend. No. I hear about these things from her mother, if I hear about it at all. Sometimes they do not pass the information on to me. There is, so to speak, solidarity between women, really. [They] don't pass on information, as though I don't need to know. It hurts.

I feel that she has grown up somewhat over-protected. We should have let her do more on her own, so to speak, solve her own problems. It would have strengthened her coping abilities, not to have to come to her father for everything... It didn't happen like this, but I think it should have. But we are, as they say, Jewish parents. I think it is because she is a woman. After all, the male ego tends to protect the weaker sex, nu, they are only called the weaker sex... When she was in the army I was not worried about her safety. She was up in the north training new recruits. It was difficult but not dangerous.

Moshe talks about his relationship with his daughters in ways that suggest ambivalence and considerable pain at having missed important aspects of their lives. Being a father bars him from the easy intimacy possible between mother and daughters, whereas he

does have such ease and intimacy with his sons. He frowns at one daughter's requests for help in matters that he deems petty and considers connected exclusively to female concerns. But, at the same time, he laments being left out of her emotional life, specifically regarding her relationship with her boyfriend.

Nevertheless, Moshe has a far greater knowledge of her life than his parents had regarding his own. He places great emphasis on the importance of raising daughters to become independent adults, and claims that he should have encouraged this aspect more in their upbringing. It seems that Moshe feels he may have been over-protective. It is important to note that he values independence but seems uncertain how to promote this in his daughters. There is no parallel ambivalence or confusion regarding the fostering of autonomy in his sons. In terms of his relationship with his sons Moshe says:

Yes, the boys are tougher. They solve their own problems. They know that they are more independent and that they don't need to come to their father for everything. We can also laugh together about things... They went through the army in the same format that I had. They also served in a combat unit... This experience leaves its imprint for life. So we have a common language in this regard. I will not start talking about the army with my daughters... With my sons we have more of a common language. We have a common world.

The natural camaraderie he experiences with his sons is based, among other things, on their ability to share army stories and the intimate knowledge he has regarding the intensity and the dangers involved in military operations. This is not true in terms of his perceptions of his daughters' military experience. He perceives their service as being "maybe difficult but not dangerous". The literal risk to life is the key to his expression of concern and worry. It makes perfect sense. But, at the same time, Moshe does not dwell on the specific hardships encountered by his daughters in their military service, not even in terms of their leaving home for the first time.

I asked him whether his army experience contributed to bringing him closer to his sons.
Moshe replied:

No. The closeness exists regardless. See, you can't compare the two kinds of military services. My sons served in Lebanon...I remember one particular battle in which my son participated...Some of his buddies were killed there. And we met with him, my wife and I, at the cemetery. Do you understand what I'm saying? He was still in his soiled battle fatigues. There was a period when I had two sons in Lebanon. So you can't compare their service with that of my daughters.

...

As far as the boys are concerned, I must say, I had the constant feeling in the back of my head... a pervasive feeling all the time [that] ...heaven forbid, nothing should go wrong. While taking a walk in the neighborhood, I hear on the news that several soldiers were killed in Lebanon... They were from my son's unit. It was not, listen, it was not an easy period, when they were both up there together for a period of six months - in the same squadron. I think that was enough! When they came home they slept all the time. They didn't talk, they were so tired.

...

Chava: How did you live with this?

Moshe: What can you do? Can you say: "don't take my child"? Or, can I say to my son: "Listen, get married, get a job"? It's his life...You see. When they are young you spread your wings to shelter them. You worry about them and you take care of them. When they grow older, you worry that they do not get into accidents.

There is always worry in being a father. I wish we could stop worrying. What does worrying help? Worrying is not constructive... So my son gets married. How will he manage? Will he find the right woman? You worry that he will not get involved with some nasty woman...The wise thing is to minimize the worry, but the worry is always there.

The anguish Moshe goes through during his sons' tour of duty in Lebanon is poignantly expressed. His use of the wing metaphor "When they are young you spread your wings

to shelter them”, evokes a maternal image. He talks about his worry for their welfare, safety and happiness. It is no coincidence that this revelation comes after sharing the story about his sons’ combat experiences and their meeting at the cemetery. Moshe feels free to talk openly about such feelings in the context of his "worry" and fear for his sons’ safety in the face of their confrontation with death.

Indeed, this tendency seemed to characterize the life stories of all the fathers I interviewed. They tended to disclose memories and allude to events that posed risk and bodily harm to their children with great sensibility, revealing tenderness and profound concern and love. This tendency is underscored in numerous interviews conducted with fathers on Israeli television and radio programs, especially on Memorial Day for fallen soldiers. On this occasion, fathers are willing to express their grief in public. It seems to me that men feel that they have permission to speak out under conditions approved by Israeli society specifically for bereaved parents and limited to situations related to loss and trauma. Under ordinary circumstances, such an outpouring of paternal feelings would be considered unseemly.

Regarding his daily coping with the duties of parenting and the inevitable conflicts between commitment to his career and home life Moshe says:

My wife functioned both as mother and father in many ways when they were small, because at that time I worked harder. This is one of the experiences I missed, I think, that I did not see them enough as they were growing up. I do not have memories...of their development as children. I think of this as a sorely missed opportunity. It is part of parenting, part of the nice experience of parenting...I tell you, I did not feel my older children growing up as I did with my youngest daughter. But as far as my children's childhood is concerned... that vanished, as though it had happened under some cloud, except for the trips we took together, which I remember fondly. But [memories] of daily events, that's all gone, as though it had been obliterated by some cloud, as

though my head was not in it. I don't think I was a bad father, and I am saying no such thing, I am only saying that...

Chava: There is some feeling of frustration?

Moshe: Yes.

Chava: If you were to give your sons advice regarding this issue today, what would you say?

Moshe: Do not become slaves to your job. Let them work less and also contribute, follow the children's growth. Why not? The whole burden fell to my wife... Marriage is a business. It is based on a contract. One person gives this, the other gives that and you reach a synthesis. No? Look, basically you wish to raise children who will become good people (mentches), right? In order for them to become a "mentch" you have to invest in them, educate them, raise them... The burden fell mostly to my wife.

Chava: So when did the switch occur?

Moshe: When I got smart. And one bright day I made a decision. It didn't happen one day. It was a gradual process. I decided to put a limit on my work hours, and decided not to work in the evenings. This way I could have more time for myself, not only for the family. And I saw that nothing bad happened...It was a change in my priorities. I came to the conclusion that, after all, you work from morning till night, and you don't have time for yourself and your family...what do you gain from this? This change had nothing to do with my eldest son's induction into the army. It was my work. You must understand that prior to this change I would come home around seven thirty, eight o'clock every night. And in our line of work you talk all day. And after work I couldn't talk for 2 or 3 hours. You just can't talk all the time...What kind of life is this? Not to be able to laugh a little, talk with my wife, with the children? It is a though I decided: "this is it!" From now on we change our life style. It was a good thing for everybody. It is important that it came relatively early. There are those who don't grasp this till a much later age.

The "cloud" that Moshe mentions is a product of a gradual process of self-examination and personal reassessment in which he has been quietly engaged for the past ten years. He is not willing to accept the easy way out by making excuses for himself in terms of the need to build up his career and provide financial support for his growing family. Nor is it an expression of guilt. What makes Moshe's statements poignant is the powerful reference to missed opportunities: his absence from daily events in his children's lives that no level of economic success can replace or justify. He knows he had missed much in his children's growing up years, and that he cannot turn the clock back in order to regain the considerable quality time he had lost. This painful realization leads to a decision to make a substantive change his life. Moshe cuts down on his work hours, perhaps taking a cut in his earnings, so as to have more free time for himself and his family. He understands that he values his family as an entity and that it needs to be nurtured. It is also significant that he now views his parenting role as a joint endeavor to be shared with his wife, for the benefit of all concerned.

It is in the genes, in our genes, I think. Don't you think so? This whole subject of the family...I think it is in the genes. It goes on from generation to generation and from one family to the other...The notion that the family as an institution conveys a sacred value is passed on to the children, and they absorb it from home.

It is significant to note that in Israeli society, both religious and secular, the family is a central foundation in one's life, and its existence is considered to be a value in and of itself. This pattern, once again, seems to contradict the expectation that disconnection from one's family of origin is a necessary developmental task in the process of attaining a "good enough" state of adulthood.

In conclusion, I claim that the binary approach of what is considered appropriate for feminine and masculine functioning is undergoing great changes. One can be fatherly at any age without necessarily being a biological parent. Paternity may be considered in

maternal terms without losing the integrity of masculinity, just as women are no less feminine when they function autonomously. In contemporary parental discourse, it is possible to integrate opposite characteristics embedded in the social construction of gender, and claim for oneself attributes that were considered in the past to belong solely to one sex or another, with no sense of diminishment to either. This process adds to the depth and complexity of the human spirit in unanticipated but also liberating ways. Currently it is possible to widen the definition of fathering beyond the narrow confines of either feminine or masculine domains and enter the realm of ethical and spiritual endeavors where relationships based on mutuality and empathy play an important role. The ability to provide emotional support and nurture children of all ages is perhaps the unsung voice of masculinity.

Bibliography

- Belenky, M.F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., Tarule, J. M. (1986). *Women's Ways of Knowing: Development of Self, Voice and Mind*. New York: Basic Books Inc.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Erikson, E. (1982). *The life Cycle Completed*. New York and London: W. W. Norton and Company.
- Faludi, S. (1999). *Stiffed: The Betrayal of the American Man*. New York: William Morrow and Company.
- Brill, A.A. (Ed.and Trans.). (1938). *The Basic Writing of Sigmund Freud*. New York: the Modern Library.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Griswold, R.L. (1993). *Fatherhood in America: A History*. New York: Basic Books.

- Hawkins, A.J. & Dollahite, D. C. (Eds.) (1997). *Generative Fathering: Beyond Deficit Perspective*. Current Issues in the Family. Volume 3. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kohlberg, L. (1985). *The Psychology of Moral Development*. New York: Harper and Row.
- Lamb, M.E. (1997). *The Role of the Father in Child Development*. Third Edition. New York: John Wiley & sons.
- Levinson, D.J. (1996). *The Seasons of a Woman's Life*. New York: Ballantine Books.
- Levinson, D.J., Darrow, C.N., Klein, E.B., & Mckee, E.B. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York: Knopf.
- McAdams, D.P. (2001). "Generativity in Midlife", In Lachman, M. (Ed). *Handbook of Midlife Development*. New York: Wiley.
- McLean Taylor, J., Gilligan, C., Sullivan, A.M. (1995). *Between Voice and Silence: Women and Girls, Race and Relationship*. Cambridge, MA and London: Harvard University Press.
- Marcia, J.E., Waterman, R.D., Matteson, D.R., Archer, S. L., & Orlofsky, J.L., (1993). *Ego Identity*. New York: Springer Verlag.
- Osherson, S. (1986). *Finding our Fathers: The Unfinished Business of Manhood*. New York and London: The Free Press.
- Pleck, J. (1995). *Working Wives/Working Husbands*. Newberry Park, CA: Sage.
- Popenoe, D. (1996). *Life Without Father*. New York: The Free Press.
- Shapiro, A.D. (2004). Stage Director of Robert Anderson's play, *I Never Sang for My Father*. Featuring Kevin Anderson and John Mahoney, Steppenwolf Theatre Company, Chicago: IL.
- Wallerstein, J., Lewis, J. & Blakeslee, S. (2000). *The Unexpected Legacy of Divorce*. New York: Hyperion.

Winnicott, D.W. (1960). "The Theory of Parent-Infant Relationship", *International Journal of Psychoanalysis* 41: 585-595.

סימון, ח' (1999). **סיפורי-חיים של אבות ושל בנות ובנים בוגרים לאחר השירות בצה"ל: מחקר נרטיבי**. עבודת גמר לאחר קבלת התואר "מוסמך". חיפה, אוניברסיטת חיפה, החוג לחינוך.

Scientific Elements for Theater Research

למרטין אשתי
זיכרון אחרון
משותפות בחיים
ובתיאטרון

1. Background

When attempting to position art, in dealing with the philosophy of art in relation to religion and science, it is necessary first to position man. What is his level of complexity or non-complexity? Let us say, as in a mathematical equation, that collective theater equals man. What is the "collective" within man? Man is unable to walk, behave, grow or think if his systems do not work in complete and continuous cooperation with one another with an overall coordination of every part of his being between individual organic impulses and the larger system of information. The cybernetic system – in which individuals move, is the cyborg. Our bodies are an integration of parts and without this integration, man ceases to function. Simply stated the heart works for the whole body pumping blood to every extremity, to every minute cell in our bodies. The brain thinks for the whole body. The skeletal, muscular and nervous systems strive towards the ideal of the smooth functioning of the whole. This harmonic order enables inter-active relations between systems within a correct and healthy flow, without which man grows ill and dies. Relating to people as cyborgs emphasizes the relation between every part of the system, every individual and every organ, and the larger whole.

Man, or this collective, may be defined in diverse ways: as a brain efficiently operating other systems, as a nervous system or heart or an endless number of parts. But, in principle, we can make use of an internal triangle that simplifies our acts of definition

Key words: *art, religion, science (adam)*

and allows both spiritual and physical meaning at the same time. Man is brain, heart and body; thought, love and the need to rule. In this direction, there are three central parts and they teach us, first of all, the place of theater in this cybernetic system of man.

The brain is intended for the activity of thought, the heart for matters of feeling and the need for action. From another viewpoint, the brain represents science or philosophy, the heart represents religion and morality and the will is the element that both propels towards and is propelled to creativity. Art is thus on a parallel with the active sides of man, to action and implementation. When we look at theater, we should see it as a body incorporating all the other arts for in the theater we can find music, dance, sculpture, drawing, architecture, poetry and even cinema and television.

We all know of the competition between theater and the arts of cinema and television and can almost hear their champions say: "Cinema is of course the art that encompasses all arts, for everything can be captured on film, including theater." In taking its stand against cinema, theater must attain a very fine perception above and beyond the straightforward question of whether a film can be screened as part of theater or, when cinema films theater is it already not theater but filmed theater? The real perception is actually made in the human area, in the human touch that exists between actor and audience. In principle, as creative people, we need to place the strongest accent on this special relationship that develops with the audience, in the close contact between one human and another. This is the basis of theater, this cybernetic feedback loop between living creatures on stage and living creatures in the audience. Information passes back and forth in a relatively closed loop. Therefore, theater includes all those arts that have special human contact, and it is uniquely cybernetic when it interactively participates in the feedback loop of theater, with actors "programmed" by a script, and within the structured technical (even robotic) space of a theater. We thus see that players and audience are already cyborgs, and that all theaters have always been cyborg theaters.

We all know, however, that there is theater in which, for example, stage setting exists. Not all theater has stage settings and it is not essential, but lighting is essential even if

only sunlight. Does stage setting require the human touch? Perhaps one day it will be produced by machines and sophisticated robots, without any human touch. And is not stage setting, in essence, the art of painting? And is not the same true for television and cinema? The screening of television movies on the theater stage is an accepted event nowadays. And here we need to ask: is there any art at all that is unable to exist in theater? For we have agreed that theater includes all arts, whether they include the human touch or not.

In discussing the relationship between science and art, a complex question arises. If it is indeed true that theater has the ability to encompass all the other arts and carry them out in subordination, could we not find psychology, history, geography and all the social sciences in theater? It is possible to take this thought even further and say that social scientists could take part in the erection of their well-made structures, each in his own field, and could find professional producers and playwrights who would know how to integrate scientific and theatrical material into a creative, practical system. This is part of our premise in wanting to design and test a cyborg Theater.

2. Drama in the use of the Natural Sciences

Within the framework of the Faculty for the Teaching of Science and Technology at the Technion during the years 1989-1992, a class researched the 'Improvement of Teaching Methods through Drama', an interesting attempt to teach different areas of science with tools derived from the dramatic arts. Here, of course, we are talking about a phase beyond the development of the teacher's dramatic personality. Many educators around the world, not only in the field of science, accept the vital connection between teaching and drama as a valid and contribution to the development of the teacher's dramatic personality. A wide-spread and well-developed literature has been devoted to the subject. Here we refer to a later phase in which school students, in order to understand the subject matter being taught, will be able to grasp the tools of identification, role

playing and the study of characters in a different way. The difference arises from the aim to perfect knowledge in different areas, except that in a particular case the characters might be molecules or viruses and nerve cells. In this case we are talking about cooperation between the inexact theatrical tool, and the exact, scientific laws and axioms. The uniqueness of this research lies in the idea of including other internal organs, over and above the brain in the learning process. When man moves in space, he uses his body. When he penetrates objects with his thoughts, he uses his feelings of identity and observes them from within. In this way, the student cooperates fully with his teachers and brings his personality, his emotions and feelings into the learning process. This research at the Technion assumes that such involvement will increase the student's ability to absorb theoretical material.

It is not only at the Technion that we find cooperation between science and art. The Italian producer, Eugenio Barba, who achieved fame in Denmark and enjoyed the support of the Danish government, established a school called ISTA, The International School of Theater Anthropology. This school includes biologists, psychologists, psycholinguists, specialists in semiotics, in the history and anthropology of the theater and of course theater professionals from different cultures and traditions from around the world¹. The Polish producer, Jerzy Grotowski says in his article, 'Pragmatic Laws': "Barba has formulated three essential principles in the field of work we call performer's techniques and their rules are: (a) Physical Balance, (b) The principle of conflicting directions of impulses in movement and (c) the process of action brought to its extremes by the presenter which can be implemented and tested from a viewpoint of energy in space or from the viewpoint of energy in time."² In his article, 'Meyerhold: The Grotesque: That Is Biomechanics', Eugenio Barba cites Meyerhold's words from 1922: 'If we observe a skilled worker in action, we notice the following in his movements: (1)

-
1. Eugenio Barba and Nicola Savarese: *The Secret Art of the Performer: A Dictionary of Theater Anthropology*. London and New York: Routledge, 1991.
 2. Barba and Savarese, 236.

an absence of superfluous unproductive movement; (2) rhythm; (3) the correct positioning of the body's center of gravity (4) stability... The fundamental deficiency of the modern actor is his absolute ignorance of the laws of biomechanics.'³

3. Theater as a natural, not only artificial tool

Avraham Shalev, a bio-technologist from the Weizman Institute, in his article entitled 'Purim all Year', presents another interesting point: "The essence of disguise and masquerade in nature is not always clear,' he writes, 'but on the whole it is efficient and successful and has been in existence for as long as evolution.'⁴ In this article he strengthens the assumption that the disguise of self and masquerading as natural theatrical tools are not passing things in the life of nature, but are, in fact, inseparable from nature's very being.

Man, in spite of his being a cultured animal, is also an artificial one in many ways, a cyborg linked to a natural vast machine. As an inseparable part of nature, man can grasp these natural tools: "Masquerading is not a new human invention and is not necessarily linked to Purim. It is an ancient phenomenon and well-rooted in nature."⁵ The writer accepts the fact that identification, mimicry and entry into the world of impersonation creates a situation of adopting its characteristics and making use of them. For example, the idea of utilizing the advantages of another animal by imitating its shape, colors, smell, voice or behavior was adopted and used as a natural choice. This phenomenon, called masquerading or mimicry, was well-researched by the end of the last century and still holds our interest in the present time.

3. Ibid 156. Also see Jean-Marie Pradier: "Eléments d'une physiologie de la séduction", in "L'oeil, L'oreille, "Le cerveau". Paris (1989).

4. Avraham Shalev: "Purim all Year" in *Ha'aretz* 9/3/1990.

5. Shalev, "Purim all Year".

Creatures survive in nature through mimicry and identification, but for different reasons. "The phenomenon of impersonation is common in both the animal and plant kingdoms. Even viruses are capable of a type of impersonation by adopting the protein-like coating of the host cell or of another virus. This action enables the virus to evade identification by the immune system of the host and/or to more quickly penetrate the cells it has targeted for attack. The definition of the phenomenon of impersonation, differs from chance resemblance in that it stresses the benefits that the impersonator gains by masquerading: the linkage of the impersonator and the impersonated to the same geographical area, to the same predators or to the same sources of existence".⁶ Neither is the phenomenon of impersonation limited to the sense of sight as it may include misrepresentation of any or of all the senses. Shalev describes instances of masquerading in nature that have developed into character. The wild Ophry's flower, for example, has adopted a 'costume' that attracts the male bee. The aroma of the Ophrys's secretions resemble those of the sex hormones of the queen bee. The male bee, whose sole purpose is the impregnation of the queen bee, sees her hindparts in front of him when he sees this flower. The temptation is tremendous and the male bee prepares to carry out his holy task. He settles on the phantom queen, sensing her velvety touch and her characteristic motion that bear an incredible resemblance to the movements of the highly desirable queen bee. This is exploitation of another kind, for the impersonator needs a dupe for its impregnation. In another instance, the butterfly's need for masquerading is so ingrained that one finds cross-masquerading between different types, virtually signaling = "masquerade in my image and I'll masquerade in yours". Double and even triple masquerades apparently increase the female's chances of survival for the male, by maintaining his original colors, highlights his female partner's costume. In this case, masquerading is a tool of survival. Shalev also describes mammal, reptile, fish, bird and plant examples. The eel, which is a fish, gains from its resemblance to a dangerous water snake and the Indian cuckoo does a marvelous impersonation of the

6. Shalev, "Purim all Year".

threatening hawk. In these cases, impersonation serves as a tool of aggression and intimidation.

Researchers have found that impersonation and masquerading are vital tools in nature and we can take the next step forward: to better understand material, we should grasp the tools that nature has given us. In other words, it is not sufficient to study the laws of nature, it is preferable to actually experience them ourselves, with our bodies and our spiritual elements. As early as the time of Aristotle, learning was achieved by mimicry, but mimicry is only a stage after which follows experiencing on and within ourselves. In short, the use of masquerade, mimicry and impersonation for study purposes has existed for a long time.

4. According to Aristotle, the enjoyment of mimicry is an instinctive impulse that also exists in nature.

In another article, Menahem Brinker writes: 'that in contrast to Plato, who sees beauty in the first approach of the idea of beautiful, and as such as a type of entry point into the cognitive experience (or a spiritual one, according to another meaning) of the perfection of the world, Aristotle acknowledges the autonomy of the beautiful'.⁷ Aristotle has another two points to teach that have already been mentioned: beauty from our point of view, as a tool and independent component in the theatrical system and pleasure as an instinctive component, arising from the beautiful in harmonic form and from the beautiful in mimicry (mainly in the theater). "He speaks of two impulses existing in man, the impulse to find pleasure in harmonic forms and the impulse to enjoy the perfect impersonation as original and independent impulses". The point about masquerading that is particularly pertinent to our purpose is the relative statement between these two impulses and between the impulse for growth, for it is here in fact that the eternalness of

7. Menahem Brinker. "A History of Beauty in the West". *Thoughts* 59 (1990): 8-12 IBM, Israel.

theatrical impulse and the inner need for its existence lies".⁸ These two impulses are as instinctive as the need to grow, to move, to develop and in their joining, are the source of all the beautiful arts. And it is here that matters come to a common point. At the beginning of the article we spoke of man as a complete entity, in whom all roles, all arts, all sciences and religions lie. Here Aristotle teaches us, via Brinker's prism, that the impulses to find pleasure from harmony and from perfect impersonation are eternal impulses like growth and in their union is the source of all the beautiful arts. Therefore, when we say that theater is man, we have gone no further than Aristotle. Such theater embraces all the arts and sciences within it. 'However, in Aristotle's opinion, satisfaction from the harmonic form or from successful impersonation exists in science no less than in art,' says Brinker. As such, tragedy is also beautiful when it causes the awakening of the fear and compassion that lead to catharsis. And the horse is beautiful when it is powerful. Every beautiful thing is beautiful within its own kind and the impression it makes is made with the intellectual action of comparison and judgment in regard to the beautiful and its results. According to Aristotle, the connection is made between the aesthetic and the cognitive experience.⁹

In this article, Brinker presents a summary of the ideas of diverse philosophers, including Baumgarten, a student of the Leibnitz school of thought. He sees in the beautiful arts (in the 18th Century) an instrument to improve the consciousness of truth. His purpose is to perfect the concept of the senses and teach man to see and hear in minutest detail. By attaining such perfection, man can place a greater number of problems before the logical-mathematical methodology of the consciousness of the world and so be aware of the different ways that objects (the subjects of the concept) combine within the oneness, the order and the harmony of the world. The sensually beautiful according to Baumgarten, is no more than a symbol of logical-mathematical relations, and this is the source of its pleasure when under observation. Wolf, who

8. Ouriel Zohar: "The Theatre is a Living Being". *Studio 20* (1991): 28-29.

9. Brinker, 9.

studied directly under Leibnitz, said that the pleasure in listening to music arises from the pleasure of subconsciously carrying out arithmetic calculations of multiplication, addition, subtraction and division. A mathematical understanding of the world triggers higher capabilities than those utilized to listen to music and music's value lies in that it prepares and stimulates us to deal with the mathematical understanding of the world. The sensual aspect of the true, non-mathematical musical note does not exist at all. Baumgarten and Wolf loved art but did not acknowledge it in the way that modern awareness acknowledges it. They were propelled to enjoyment from harmony, in its configured structure, that includes maximum unity and multiplicity at one and the same time, and from these forms the cosmos is represented in the subconscious.

In the first third of the 19th century, says Brinker, when romantic ideas were prominent in society, the creation of art appeared to be an independent source of achieving wisdom as compared to substance. What the brain is unable to understand in its faithfulness to the fragmenting of reality into components (thus distorting it) is achieved through the artist's intuition. We arrive at unity in nature, the character of man, situations and views, not with the aid of scientific-analytical investigation, but via artistic imagination, empathy and emotion. This is the background to the lines of John Keats: "Truth is beauty, beauty truth" that upsets the whole rational tradition of western culture and raises the artist not only above the common man, but also above the scientist and the philosopher.¹⁰

Today we understand art, in no small way thanks to romanticism. The creation of art is an organic whole. Its function is an expression and not merely an imitation. The concept of style in art is a result of traditions and of creative diversions from these traditions. Above all, the originality of the artist is a virtue demanded of his creative work. All of these concepts are the contributions of romanticism to our thought on the beautiful and on art.

10. John Keats. "Ode on a Grecian Urn." In Oscar Williams ed. *Immortal Poems of the English Language*. (New York: Pocket Books, 1952) 326.

5. Collective Theater

Collective theater cannot be one-sided as it incorporates both the rational and the irrational. It might appear one-sided if left to the inherent extremes of its polarity. But from the moment that it includes both a contradiction and its complete antithesis, it brings all philosophical concepts closer together. In this way we certainly gain proximity to the unified, romantic concept of beautiful, intuitive art that carries within it a truth that is unattainable by scientists or philosophers, according to Brinker. But modern collective theater cannot live by romantic ideas alone. Students of the Leibnitz school of thought claimed the opposite; art perfects the brain and intelligence in favor of a creativity that contains unity and multiplicity at the same time in order to understand the cosmos. Hegel took this idea even further, for in his eyes a philosophical system (his own, of course) that incorporates all the right principles for the understanding of arts and science, has nothing more to teach man. Like many of his other prophecies, his prophecy of the death of art did not realize itself. Here again we encounter the eternal conflict between science and art that has found expression over hundreds of years. This struggle led to the victory of science, which rebuked art, although it was often religion that rebuked both its two predecessors. The struggle between art, religion and science is a reflection of the awful struggles that raged and continue to rage within man himself. Science, from Leibnitz's viewpoint, ignored the sensual, creative qualities of art, which may well mean the ignoring of the very existence of art in this context. On the other hand, the statement of romanticism that the artist is bearer of truth and that in his intuition is above and beyond scientific and philosophical knowledge is also a disregard of the central course of science. Collective theater needs to make order out of this confusion. To organize things correctly does not mean the destruction of drama for here the danger may indeed lie in the never-ending search for an all-inclusive, solution, the subordination of the one art that is man.

Art is creative activity and the impulse to action. If we were to tie man to the symbol of the heart, to its inner feelings of warmth and love, we find that the whole essence of religion is found in the heart of man. Science seeks its own ways to research, analyze, clarify and enlighten processes that take place in nature and in the universe between human beings. We must go back and say that in nature, as in man, these three elements live together and make for a complete unity. Here a contradiction is formed because we are referring to two kinds of man: one who is trapped in a constant inner struggle between the three elements and the ideal one, for whom we seek for collective theater and who attempts to create the harmonic unity of the three elements.

Today too, we find that different activities are taking place in man as a result of these three elements. The brain evaluates and analyzes. At times the heart does not give its approval, sometimes liking, sometimes disliking the brain's decisions. Conflict exists between the brain and the heart, but we can see that the will cannot be carried out unless there is some form of consensus between the brain and the heart. As soon as there is conflict between the two, a problem arises and the will is unable to operate.

6. The Stanislavski Method

Theater does not work without the eternal struggle taking place between two or three of the elements or sub-elements that we have mentioned. No play has gone on stage that does not include a struggle of one type or another. The heart feels something, the brain denies it and then the will and the body lose direction. Whoever tries to live according to his heart must bear the criticism of his brain and enters a difficult phase that might even lead to suicide. Conflict is a major element in drama. Konstantin Stanislavski, the Russian director, built his system on the work of the actor, upon himself, according to this threefold concept.¹¹ Man is in effect a collective of three components that have to

11. Konstantin Stanislavski: *Actors prepare and build a character*. London: Methuen, 1980.

function in coordination, otherwise the actor will not be able to play the role he has taken upon himself. His body will not move and the material running around in his brain will not arrive in a sufficiently precise form for his body to know how to act properly. He has to pass through his personal prism as knowledge cannot be based on the mind and on analysis alone. Stanislavski, as a producer and thinker who had great influence particularly over western theater, (Meyerhold is his direct pupil and his biomechanical theater is a continuation of a certain line of his system) wrote: "Mind means intellect, will and feeling in a reciprocal relationship". When his students had completed two years of work he would say to them: "Everything you have learned in two years lies confused in your minds. It will not be easy to gather it all one by one and to fit all the elements analyzed and released with our emotions. Therefore, all that we have found is simplicity, man's most natural condition..."¹²

The human condition that Stanislavski refers to is based on 'the psycho-physiological process whose source lies in our original nature' and this can be defined, according to Franco Ruffini as 'organic body-brain.' Ruffini defines the Stanislavski Method in his article of the same name in Eugenio Barba's anthropological dictionary.¹³ According to this definition, the body-mind is organic when the body fulfills the brain's requests in a way that is not 'overfull', 'irresponsible' or without continuation. But, when: 'the body only fulfills the requests received from the brain' or when 'the body fulfills all the requests received from the brain' and when 'in response to all the brain's requests, and only to these requests, the body adapts itself to them, and seeks to fulfill them ; an organic mind-body is to be found in a body that does not carry out useless activity, that does not prevent essential activity and that does not react by internal contradiction or in an anti-productive way.'

Stanislavski's conclusions arise from his knowledge of human psychology. Man functions on occasion according to feeling, at times according to the will without

12. Stanislavski, Actors prepare and build a character.

13. Barba & Savarese, The Secret Art of the Performer: A Dictionary of Theater Anthropology.

evaluating the action in the brain, which may occasionally lead to feelings of dissatisfaction and disappointment. This means that man needs to be sufficiently mature to understand that a number of impulsive actions, in spite of their being instructions from the brain, might lead to unacceptable results. If he does not learn this experience, he places himself in a trap. This is what happened in the theater group, 'The Left Bank' started by a group of young people in Tel Aviv in 1991. These beginners had thoughts of living and creating together, somewhat resembling the well-known scheme of Julian Beck and Judith Malina in their 'Living Theater'. In the beginning, this is a very special experience, different from anything experienced in the regular, traditional process of creativity. There is a uniqueness to a group that is formed for group theatrical work, but mistakes probably arise from inexperience and a lack of knowledge of the basic system of modern theater that Stanislavski established.

In Judaism the possibility of "doing and listening" exists in artistic meaning in that one takes religious duties upon oneself as a result of a belief in the existence of God, and one has one's whole life to learn from one's mistakes and from books. There are great artists in the theater who are capable of doing before analyzing such as Peter Brook, who is a theatrical and cinematic director with a high level of control over his personality and his complexity. He has deeply analyzed himself and has, to his credit, great knowledge and rich experience in psychology and theater, and in other areas linked to this profession. But at the moment we are neither dealing with the side of religious belief in man nor with people of the caliber of Peter Brook who was certainly also influenced by Stanislavski and his students.¹⁴ We are attempting to stress that theatrical truth can serve us well for other needs.

-
14. Peter Brook. "L'Espace vide", écrits sur le théâtre." (Paris: Le Seuil, 1977).
Also see: Georges Banu. "Brook" *Les voies de la création théâtrales 13* (Paris: CNRS, 1985).
Peter Brook. "The Shifting Point." *Theatre, Film, Opera 1946-1987* (New York: Harper & Row, 1987).
Ouriel Zohar. *Rencontres avec Peter Brook*. Édition (Tel-Aviv: Zohar, 1990).
Peter Brook: "Le diable c'est l'ennui", – Edition (Dijon: Actes Sud -papiers, 1991).
Yoshi Oida: "L'acteur flottant", Ed. *Le temps du théâtre*, Actes Sud (1992).

In Stanislavski's opinion, the actor's body must adapt all the brain's requests especially to itself, those that have a constructive rather than a destructive purpose. In day to day life this is not necessary: the brain makes realistic demands of the body. On the other hand, when unrealistic demands are made on the stage they must be changed into realistic ones. This is the meaning of the Russian word "perezhivanie" which is defined as "return to life". From Stanislavski's point of view, the aim is to train the actor's brain to prepare requests that will awaken it, so that the body will not act except in coordination. The difficult and essential factor in this method is that the actor does not only need to prepare logical reactions that have motivation and feelings compatible with the subject matter, but that the subject matter has to occur as if it is a realistic request. The actor has to believe in the thing that he has created. For it is only when the actor himself truly believes that the audience will be able to believe.

In an attempt to prove how precisely the actor needs to work on his emotions, his thoughts and his body, Stanislavski creates an analogy between the actor and his diverse tools with musical instruments and the musician's preparations for a concert. Acting is like the search for the minimalistic and most exact musical tone. On the stage, situations are usually more drastic than in life and the actor must widen his expressive range as much as possible without extending it beyond expressive realism, otherwise he will not succeed in his endeavors to build stage reality. Organic body-brain is the second nature that an actor must teach himself to gain from practice and experience. The objective of the system is to ready the actor to play the role that he is required to fulfill on the stage. The organic body-brain is the condition for the meaning of character on the one hand, while character is the condition for the meaning of the role, on the other.

Stanislavski's theater has three stages for working on a role: (1) to build from the organic body-brain. (2) to build the character based on the written text describing the role, and (3) to build from the role, based on the character's human nature. It is important not to forget the existence of examples that show, based on the same text, how thousands of different characters can be presented. There are millions of Hamlets in the

world, (each actor has his own Hamlet) and only some of them have been presented to date on the stage. According to Stanislavski, we find the distinction between the role and the character (nature) if the character is organic body-brain in the given conditions of the written role. On the other hand, it can be said that the played role is the character focused towards the channeled super-objective via the action line. In the case of Hamlet, the distinction is to be found in that Hamlet is the universally known written role, but that to play it, even according to the text itself, every actor will personate a different character. The character exists above and beyond the actions carried out as part of the role. The character is therefore not identical with the role. The character is the condition for the meaning of the role. When an actor loses, or does not find the character (nature), according to Stanislavski, the role loses meaning. If the actor has succeeded in building one character, the role has achieved one meaning. If the character that the actor has built is different, the role's meaning will be different, but it will have meaning. In the same way that the role has no meaning without character, so the character has no meaning without the actor's organic body-brain. If the actor's body-brain is not organic, the character's actions, even if they are compatible with the conditions dictated by the role, will not be actions that match its demands. They will only be mechanical, a result of the implementation of external instructions. Without the organic of body-brain, the character will have no life; it is not a human existence and therefore cannot promise meaning to the role.

The mathematical equations that we found with Stanislavski remind us on the one hand of the concept of the Leibnitz school, in that they stressed the mathematical understanding of the world in order to carry out a higher ability than that for listening to music. From their point of view music prepares and stimulates us to deal with a mathematical understanding of the world. If we take a look at Leibnitz' school from Stanislavski's viewpoint, we find that he would have criticized them for the fact that the sensual aspect of the musical tone itself, the non-mathematical element, did not exist at

all. He would have said to them that their music is mechanical and does not "return to life".

On the other hand romanticism relies on what the mind is unable to understand in its faithfulness to fragmenting reality into its parts, thus distorting it, and placing all belief in the intuition of the artist. Stanislavski would not attack the intuition of his actor-artist, but he would exercise more caution as he believes that the first command or request comes from the brain, not from belief. The brain is responsible for assessing the precise nature of the request in order for the body to carry out precise and organic action. Stanislavski would not object to the premise that the unity of nature, the character of man, situations and scenery are reached via artistic imagination, empathy and emotion, and not through scientific-analytical investigation. However, he would have to balance by means of his threefold system, by means of the organic body-brain, by means of the will-body, the brain and the heart and in the ability to give all man's elements their place on the stage. Stanislavski, in the laboratory that he set up with students around the play *Tartuffe* by Moliere, reached the conclusion, in the opinion of V. Toporkov that the objective of the laboratory was to prepare the actor and give him the means to learn how to prepare himself for all possible theatrical roles in the world while working on one role¹⁵. Art begins when there are no roles, or when there is only one role: 'I' in the given conditions of the play. Scientific theater works along two parallel lines: the objective 'I' and the subjective 'I' and the ability to give them meaning or to remove their meaning in order to create a role. But the purpose of the whole route is to better know man. The actor may enjoy the benefits, (even if he is unaware of the definitions) if he succeeds in carrying out a role on the stage in a live, genuine and convincing way. Is a subjectivity that has used up all its resources truly the beginning of objectivity?

15. V. Toporkov. *Stanislavski in Rehearsal*. (New York: Theater Arts Books, 1979).