

SHAANAN, COLLEGE ANNUAL, 2013



מכללת שאנן – הוצאה לאור

ISSN O793-7016

כתובת המערכת:

כתובת המכללה: רח' הים התיכון 7, קריית שמואל, חיפה 26402007

מען למכתבים: ת.ד. 906, קריית שמואל, חיפה 3100801

טלפון: 04-8780043 **פקס:** 04-8714445

Email: laor@shaanan.ac.il

כתב עת רב תחומי לעיון ומחקר

שאנן



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

אוקטובר 2013

כרך יט

תשרי תשע"ד

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

עריכה לשונית – עברית:
אסף מאלי
יפעת פישר

העורך:

ד"ר ניסן אררט

חברי ועדת המערכת: ד"ר יעקב אמיד – מכללת שאנן

ד"ר ניסן אררט – מכללת שאנן, הטכניון

עיצוב והבאה לדפוס:
תמי יהושע

פרופ' אורציון ברתנא – המכללה האקדמית יהודה ושומרון

פרופ' טליה הורוביץ – מכללת שאנן

ד"ר אסתר טוב לי – מכללת שאנן

ד"ר יחיאל פריש – מכללת שאנן

פרופ' מרים בן-פרץ – אוניברסיטת חיפה

פרופ' יואל וולטרס – אוניברסיטת בר-אילן

ד"ר ערן לויזון – מכללת שאנן

פרופ' דב לנדאו – אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' ישעיהו מאורי – מכללת שאנן

אסף מאלי – מכללת שאנן

פרופ' אליוט סימון – אוניברסיטת חיפה

פרופ' מנחם קלנר – אוניברסיטת חיפה

פרופ' מיכאל-צבי נהוראי – אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' שמואל שחם – הטכניון ומכללת יהודה ושומרון

נוהל הגשת כתבי-יד לשנתון "שאנן"

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

יתקבלו מאמרים בשפה העברית ובשפה האנגלית. למאמרים יש להוסיף תקצירים של עד 150 מילים; למאמרים בשפה האנגלית יש להוסיף תקציר בשפה העברית. כמו-כן יש להוסיף דוגמאות אחדות של מילות-מפתח (למעין באינטרנט). אין למסור מאמר, שפורסם במקום אחר. יש להגיש את המאמר בשלושה עותקים. המאמר יודפס בתכנת Word של Windows (שמירה בפורמט של Word document). יש להקפיד, שהכתיב יהיה על-פי כללי הכתיב המלא. על-פי החלטת המערכת מעוצב השנתון בתבנית אחידה.

ניתן לצרף תרשימים, תמונות, מפות וכיו"ב (יש להתייעץ עם הגרפיקאית). רצוי להמעיט בהדגשות-מלל שונות, הגורמות לבלבול הקורא.

תאריך אחרון להגשת המאמרים: סוף סמסטר א' – ערב פסח שנת הלימודים הנוכחית. מאמרים, שיתקבלו לאחר המועד הנ"ל, יועברו, אחרי שיפוט, לשנתון הבא.

המאמרים יועברו במייל לעורך, ד"ר ניסן אררט: ararat@012.net.il. מאמרים, שלא יתקבלו לפרסום, יוחזרו לכותביהם. מאמרים, שיש להכניס בהם שינויים, יוחזרו למחבריהם לשם תיקון.

תיקונים סגנוניים ייעשו על-ידי עורכי-הלשון של המערכת. בתחילת חודש יולי, לפני הדפסת השנתון, יישלח המאמר לכותבים, באמצעות המייל, להגהה אחרונה. יש להחזירו למערכת עד לסוף חודש זה.

לאחר הדפסת השנתון – יקבלו המחברים תדפיסים ממאמריהם.

כותבי המאמרים לפי סדר אלף-ביתי:

אברהם אוחיון	ימין אורד – כפר נוער דתי
ד"ר ניסן אררט	מכללת שאנן, הטכניון, חיפה
פרופ' דוד בן-חיים	מכללת שאנן, הטכניון, חיפה
טלי דרור	מכללת שאנן, חיפה
ד"ר ישראלה וייס	המכללה הערבית, חיפה
ד"ר שרה זמיר	המכללה האקדמית אחווה ואוניברסיטת בן גוריון באילת
ד"ר שרה כ"ץ	מכללת שאנן, חיפה
יסמין לסרי-רוש	מכללת שאנן, חיפה
פרופ' מיכאל מור	הטכניון, חיפה
ד"ר עופרה מצוב-כהן	המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון
עמיקם מרבך	מכללת שאנן והמרכז האקדמי לעיצוב וחינוך – ויצ"ו, חיפה
ד"ר יהושפט נבו	מכללת שאנן, חיפה
ד"ר משה סטופל	מכללת שאנן, חיפה
ד"ר רות סמואל-טננהולץ	מכללת שאנן, חיפה
הרב אריאל פריש	ישיבת ההסדר, קרית שמונה
ד"ר אורי צור	המרכז האוניברסיטאי אריאל בשומרון
ד"ר יצחק ציטרין	מכללת שאנן, חיפה
פרופ' מיכאל קליין	מכללת שאנן ואוניברסיטת חיפה
פרופ' אהרן קלרמן	המכללה האקדמית צפת
ד"ר יוסי שטמלר	מכללת שאנן, חיפה

תוכן העניינים

ה	נוהל הגשת כתבי היד לשנתון "שאנן".....	
ט	דבר ההנהלה.....	ד"ר יחיאל פריש
יא	עם השנתון.....	ד"ר ניסן אררט
		מקרא ופרשנותו
15	מה פשר הספר שנמצא בימי יאשיהו?.....	ד"ר ניסן אררט
27	פרשנות-הפשט של רשב"ם.....	ד"ר יהושפט נבו
41	"משמני הארץ" – זו איטליה של יוון – היבט פליאו-גאוגרפי.....	פרופ' מיכה קליין
		הגות וספרות יהודית
47	נס פך השמן ודרך הטמעתו בהלכה.....	אברהם אוחיון
61	מקדשים יהודיים במצרים: עיון בשאלת בית-הבחירה.....	הרב אריאל פריש
	מבנה משולש כפול בסוגיה אחת בבבלי ערובין (ע"ז ע"א - ע"ח ע"א).....	ד"ר אורי צור
77	ברכת כהנים: תכנים, מבנה ומשמעויות.....	פרופ' אהרן קלרמן
89	שכל ואמונה בהגותו של רבי שניאור-זלמן מלאדי.....	ד"ר יוסי שטמלר
101		ספרות
	הדקדנס כמאפיין סטרי בעיצוב ירידת הדורות על-פי "עשו" של מאיר שלו.....	ד"ר עופרה מצוב-כהן
117	"זרמים באביב" – אפיונים בינריים באינטונציית השיח של האישה ברומן של המאה ה-19.....	ד"ר ישראל וייס
139		הוראה ומחקר
	ד"ר שרה זמיר ויסמין לסרי-רוש מה חושבים מדריכי החינוך הבלתי-פורמלי על המסגרת הפורמלית בחינוך?.....	ד"ר שרה כ"ץ
149	שיטת הפינג-פונג להוראה וללמידה של המחקר האיכותי במכללה לחינוך.....	
163	ד"ר שרה כ"ץ וטלי דרור אמונות מחוללות פעולה – גם במתמטיקה.....	
195		

221	ד"ר עמיקם מרבך	כישלון "מהפכת הנדל"ן בחינוך"	E1
245	ד"ר משה סטופל ופרופ' דוד בן-חיים	אונטיות במתמטיקה	E7
	Michael Moore	<i>On the failures of graphology</i>	
	Ruth Samuel Tenenholtz , Yizhak Zitrin	<i>"Know whence you came and where you are going": Dr. Rabbi Meyer de Hond (1882-1943), True Faith and Leadership in the Face of Crisis</i>	

דבר ראש המכללה

חזרים יקרים,

במזמור כ"ג בתהילים נכתב "נפשי ישובב, ינחני במעגלי-צדק למען שמו" (ג). במזמור זה משווה דוד את עצמו לכבשה, אשר הרועה מנחה במעגלים.

מה פשר הנחיה זו במעגלים? מדוע מכונים המעגלים "מעגלי-צדק"?

בעיקרון, איננו אוהבים להתנהל במעגלים, כי אם בדרך ישרה. הדרך המהירה והיעילה ביותר להגיע מנקודה לנקודה היא באמצעות קו ישר, ואילו המעגל מסמל דרך-חתחתים, עקומה, שהיא לפעמים מתסכלת.

לעתים תנועה במעגל היא סחרור שרירותי ובלתי-ניתן לשליטה, אך לעתים מכוון הקב"ה להנחות אותנו ב"מעגלי-צדק" – בדרכים נכונות. אמנם, כאשר אנו מתבוננים בעיגול מנקודת-מבט דו-ממדית מצומצמת, העיגול אינו אלא צורה הנדסית סגורה ומתוחמת, קבועה במקום; התנועה המעגלית על גבי העיגול – חוזרת על עצמה, אין בה מגמה של התקדמות, אולם, בראייה תלת-ממדית, בהסתכלות עמוקה יותר, אנו רואים, שהתנועה המעגלית היא בעצם ספירלית, יש בה מגמה של התקדמות, יש בה בניה וצמיחה.

בשנת תשע"ג נאלצו רבים מאתנו ללמד בכיתות צפופות, ולעתים – גם בחדר-המורים, ואף בחדרי. חווינו קשיי-רישום לחוגי-הלימוד השונים, ונאלצנו להתמודד, כבכל שנה, עם סטודנטים בעלי צרכים מיוחדים. לרגע היה נדמה לנו, שהתנועה חוזרת על עצמה, כלולה אינסופית, אך, בעצם הייתה בתנועה מגמה של התקדמות. אולי היינו מעדיפים ישר את ההתקדמות, ללא התלאות שבדרך, אך בסופו של דבר, אנו מאמינים, שכל מה שביטא מעגליות מתסכלת, כואבת, ולעתים לא פשוטה – ביטא מעגליות בונה וצודקת:

מעל ל-500 בוגרים שלנו קיבלו בסיום שנת תשע"ג, תואר ראשון ושני; קלטנו מרצים מן השורה הראשונה; פתחנו מעונות לסטודנטים; בניין נוסף וחדש, שבנייתו הושלמה זה מכבר – עומד להיפתח בקרוב ולאכלס עוד סטודנטים בכיתות-לימוד חדשות ומתקשבות.

ברצוני להודות מעומק-הלב לכל אחד ואחת מכם, חברי-סגל יקרים, על הסבלנות והאמון, שנתתם בנו להנחות אתכם במעגלים אל "מעגלי-הצדק". היו ברוכים, וזכו להמשך עשייה פורייה!

תודה לבבית לכל הכותבים לשנתון ולכותבים במשותף עם סטודנטים!

ברכות חמות לד"ר ניסן אררט, עורך השנתון, בהגיעו לגבורות! ברכות מאלופות ליום חגך. יהי רצון, שתזכה להמשיך ולהפיץ ממעיין-יצירתך, ובאו עליך כל הברכות והשיגוך! בהזדמנות זו הרינו מאחלים רפואה שלמה לכל אחד ואחת ממשפחת שאנן.

אוק'רכס ואוהזכס

ד"ר יחיאל פריש

ראש המכללה

עם השנתון

הרעיון עלה זה מכבר: פרסום מאמרים ב"שאנן" כתוצר של שיתוף-פעולה בין מורים ותלמידים במכללה: הראשון מתפרסם להלן, והשני עומד להתפרסם בכרך הבא, ואולי – עוד. הגשמתו להבא של הרעיון – תלויה, כמובן, בכס, המרצים.

מקרא ופרשנות

ד"ר ניסן אררט מציע פתרון לאחת הסוגיות, המעוררות מחלוקת בין פרשנים וחוקרים: מה פשר הספר, שנמצא בימי יאשיהו?

ד"ר יהושפט נבו מוכיח במאמרו את נכונות דעת החוקרים, הסבורים, שכאשר רשב"ם מצג פירוש של פשט – אין הוא רואה בו פירוש בלבדי.

פרופ' מיכה קליין נותן אישוש פלאו-גאוגרפי לפירוש רש"י על אודות הביטוי הכפול: "משמני הארץ" – בברכת יצחק ליעקב ולעשו.

הלכה והגות יהודית

אברהם אוחיון דן בשאלה: מהו התהליך, שהביא להתהוותם של ההיבטים ההלכתיים – בעקבות גילוי נס פך השמן, שלא נזכר במקורות ההיסטוריים.

אריאל פריש סוקר במאמרו את מציאותם של מקדשים יהודיים במצרים (המקדש בִּיב, בית חוניו ועוד), דן בבעייתיות שבתופעה ומציע פתרון לשתיקת חז"ל בנידון.

ד"ר אורי צור, במאמרו הפעם, מתייחס אל סוגיא בבבלי עירובין (ע"ז ע"א-ע"ח ע"א), העוסקת ב"כותל שבין שתי חצרות". תוכן הסוגיא על משנה זו וכן סדר העניינים בה נראים כלא-ברורים לכאורה. עיון בסוגיא מגלה, שיש בה שני מבנים משולשים הבאים בסוגיא אחת, העשויים להבהיר את הדברים.

פרופ' אהרן קלרמן מציע במאמרו פרשנות לברכת כהנים מן ההיבט הצורני, דן בניסוח, הקשור במספרים 1, 3, 5, 7 ובליבה של הברכה: "יאר ה' פניו אליך".

ד"ר יוסי שטמלר מציג בקווים כלליים את יחסו של רבי שניאור-זלמן מלאדי לשכל האנושי. בניגוד לתדמית החיובית של השכל – קובע רש"י, כי ההליכה אחרי השכל עלולה להביא את האדם לכלל כפירה, ואף עלולה לפגוע באמונה, הנובעת מכוח הנשמה, המצויה, בכל יהודי.

ספרות

ד"ר עפרה מצוב-כהן בוחנת במאמר זה את ההנחה, כי התפיסה, המונחת ביסוד הסטירה, דומה בחלקה לתפיסה, המונחת ביסוד הדקדנס. כבסיס לדיון משמשים האירועים ברומן עשו של מאיר שלו (1991).

ד"ר ישראל וייס מראה, כיצד הצליח טורגנייב, בספרו "זרמים באביב", לעמת את "האישה המשפחתית" עם "האישה הפתיינית" – ביוצרו שפה ייחודית לכל אחת מהן, בזמן שהן מממשות את נשיותן הייחודית.

הוראה ומחקר

ד"ר שרה זמיר ויסמין לסרי-רוש מציגות במאמרן מחקר, על דרך המתודולוגיה האיכותנית, המבקש לחקור את תפיסת החינוך הפורמלי בעיני אנשי החינוך הבלתי-פורמלי. בעקבותיו – מהדהדת השאלה: מהו מורה טוב?

ד"ר שרה כ"ץ מבקשת במאמרה להביא למודעות את הייחודי בהוראה-למידה של המחקר האיכותי במכללה להוראה. המודל, שנבנה במשך יותר מעשר שנות הוראה – מאפשר להתחקות על מורכבות התהליך בעת ההתרחשות בשדה.

ד"ר שרה כ"ץ וטלי דרור מציגות מחקר פעולה איכותי, הבודק את החוללות העצמית של תלמידים בכיתה ו' ללמוד מתמטיקה – תוך התגברות על רגשותיהם השליליים כלפי המקצוע.

ד"ר עמיקם מרבך מותח ביקורת על ההצעה לפתור את הקשיים, המתגלים בסדר-היום הלימודי, במבנה בית הספר המצוי – על דרך העיצוב האדריכלי החדשני. המלצתו היא לטפל ביישום הפדגוגי במסגרת ההוראה בכיתה עצמה, ורק אחר-כך לחשוב כיצד ללוות שינוי זה בארגון סביבתי פיסי הולם אחר.

ד"ר משה סטופל ופרופ' דוד בן-חיים מציגים במאמרם בעייה מעשית אותנטית, הנפתרת באמצעות ערכים מוחלטים ושיטת "האינטרוולים". לאחר-מכן מכלילים את הפתרון עם תוצאות מפתיעות.

פרופ' מיכאל מור מבקש במאמרו להסב את תשומת-לבנו למקומה של האטימולוגיה – בכלל, וזו הפולקלוריסטית – בפרט, תוך כדי שימת דגש בחיי היום-יום.

ד"ר רות סמואל-טנגנהולץ וד"ר יצחק ציטרין מציגים במאמרם את דמותו הייחודית של הרב מאיר

דה-הונד, רב אורתודוקסי 'פתוח', בקהילה היהודית של אמסטרדם, שהיה למופת בהתנהגותו הן בשנים שלפני השואה והן בשואה עצמה.

לסיום :

על מנת שנוכל לעמוד בלוח הזמנים, הריני מדגיש, שכל המקדים – זוכה, ומאמרו יתפרסם בכרך כ' הבעל"ט. עד כה הגיעונו כבר שבעה מאמרים.

ד"ר ניסן אורט
עורך השנתון

לתשומת לבכם :

כל המאמרים המתפרסמים בשנתון – נגישים לכל באתר האינטרנט של מכללת "שאנן":
הוצאה לאור, שנתון, כרך י"ט

כתובת אתר המכללה : www.shaanan.ac.il
תחת תפריט ההוצאה לאור

מה פשר הספר שנמצא בימי יאשיהו?

תקציר

במאמר זה ייעשה ניסיון לבאר על-שום-מה דווקא ספר דברים – בבינוי **ספר תורת ה' ביד משה** (שהיה כבר קיים בראשית תקופת המלכים) – 'הומצא', על-ידי חלקיהו, הכהן הגדול, ליאשיהו המלך, הרפורמטור הגדול.

מילות מפתח: ספר דברים; הדויטרונומיסט; ספר משה; ספר הברית; פרשת המלך; יאשיהו; חלקיהו הכהן; חולדה הנביאה.

מבוא

בשאלת מיהותו ומהותו של הספר, אשר נמצא בימי יאשיהו בבית ה' (מלכים ב' כ"ב כ"ג – דברי-הימים ב' ל"ד) – דנו ראשונים ואחרונים. הפירוש, המיוחס לרש"י, קובע בפירושו לדברי-הימים ב' ל"ד, יד, כי הספר, שמצא חלקיהו הכהן בבית ה', היה ספר דברים בלבד.¹

בחקר המקרא – הקביעה, שהספר 'שנמצא' הוא ספר דברים, אשר 'הומצא' באותם ימים – הפכה ליסוד מוצק בתאוריה 'הדויטרונומיסטית', שאף זכתה לכינוי: "הנקודה הארכימדית" ("אבן-הפינה") בקביעת סיווגה ותיארוכה של הספרות המקראית.²

משום התמקדותנו בנושא "הספר שנמצא" – השוואת שני הסיפורים (במלכים ובדברי-הימים) תצטמצם בנקודה זו בלבד. עם זאת, נקדים ונציין שניים מן ההבדלים הבולטים בכללותם:

בעוד ספר מלכים נותן מקום נרחב ומפורט למעשי יאשיהו בטיהור הארץ (ביהודה ובערי שומרון) מן העבודה הזרה (בייחוד בבמות) – ספר דברי-הימים מסתפק בראשי-פרקים בלבד.

היפוכם של דברים באשר לחגיגת הפסח בירושלים: בעוד שספר דברי-הימים מעצים את האירוע – ספר מלכים מסתפק בתמצית הדברים.

לעניינו, נציין, כי בסיכום תולדות יאשיהו – כורך המספר במלכים את השניים (חגיגת הפסח וביעור העבודה הזרה) בזיקה ל"ספר שנמצא" (מל"ב כ"ג, כג-כד):

1. ראו ע' ויזל, 'תקדים יהודי לדה וטה: הספר שמצא חלקיהו הכהן בבית ה' בפירוש המיוחס לרש"י לספר דברי הימים', **שנתון לחקר המקרא והמזרח הקדום**, יז (תשס"ז), עמ' 103-112.
2. ראו תמצית הדברים – במבוא של מ' ויינפלד, **דברים** (עולם התנ"ך), תל-אביב תשנ"ד, עמ' 27-8 ודבריו בספר **דברי הימים ב'** (עולם התנ"ך), תל-אביב תשנ"ה, עמ' 264-265. ראו גם פרופ' י"מ גרינץ, 'הסיפור על הרפורמה של המלך יאשיהו', ב"צ לוריא (עורך), **עיונים בספר מלכים**, ב (דברי חוג העיון בתנ"ך בבית ראש הממשלה דוד בן-גוריון), ירושלים תשמ"ה, עמ' 349-373.

כי אם בשמונה עשרה שנה למלך יאשיהו נעשה הפסח הזה לה' בירושלם. וגם את האבות - - - ואת כל השקצים - - - בער יאשיהו - למען הקים את דברי התורה, הכתבים על הספר, אשר מצא חלקיהו הכהן (ב) בית ה'.

ובזיקה לנושא עיוננו, כמבואר בסמוך, מציין המספר לסיום (פסוק כה):

וכמה לא היה לפניו מלך, אשר שב אל ה' בכל לבבו ובכל נפשו ובכל מאודו - ככל תורת משה, ואחריו לא קם כמוהו.

ואכן דיוננו יפתח בבירור מהות ספר תורת משה - בשמו המלא - כשם שהוא מופיע בדה"ב ל"ד, יד-טז:

ובהוציאם את הכסף המובא (ל) בית ה' - מצא חלקיהו הכהן את ספר תורת ה' ביד משה. ויען חלקיהו ויאמר אל שפן הסופר: ספר תורה מצאתי בבית ה'! ויתן חלקיהו את הספר אל שפן - ויבא שפן את הספר אל המלך.

במקביל אומר המספר במל"ב כ"ב, כח:

ספר תורה מצאתי (ב) בית ה'.

לאחר הצעת 'זהותו' של הספר - ננסה לבאר על שום מה 'מצא' או 'המציא' הכהן הגדול חלקיהו את ה'ספר', ומדוע פעל למען יקרא בו המלך יאשיהו - מי שמוצג רק על-ידי המספר בדה"ב ל"ד, ג - באופן הבא:

ובשמונה שנים למלכו, והוא עודנו נער, החל לדרוש לאלהי דויד אביו. ובשתים עשרה שנה החל לטהר את יהודה ואת ירושלם מן הבמות והאשרים והפסלים והמסכות.

"ספר משה"

לשם בירור מהות הספר שנמצא - **ספר תורת ה' ביד משה** בלשון המספר בספר דברי-הימים - נעקוב תחילה אחר השם **ספר משה**, כפי שהוא מופיע במקרא.

הנחתנו: שם זה אינו אלא קיצורו של השם המלא, שהכרנו בספר דברי-הימים. הביטוי המקוצר "ספר משה" מופיע אף-הוא בשניים מן הספרים המאוחרים במקרא:

הראשון - בספר נחמיה י"ג, א-ב:

ביום ההוא נקרא בספר משה באזני העם ונמצא כתוב בו: אשר לא יבוא עמוני ומאבי בקהל האלהים עד עולם. כי לא קדמו את בני-ישראל בלחם ובמים; וישכר עליו את בלעם לקללו - ויהפך א-להינו הקללה לברכה.

הכתוב מתייחס, כמעט מילולית, לאמור אך ורק בספר דברים כ"ג, ד-ה:

לא יבוא עמוני ומאבי בקהל ה'; גם דור עשירי לא יבא בקהל ה' עד עולם, על דבר אשר לא קדמו אתכם בלחם ובמים, בדרך, בצאתכם ממצרים; ואשר שכר עליך את בלעם בן בעור, מפתור ארם נהרים, לקללך. ולא אבה ה' א-להיך לשמע אל בלעם - ויהפך ה' א-להיך לך את הקללה לברכה, כי אהבך ה' א-להיך.

נמצא אפוא, שהביטוי: **בספר משה** - במעמד, המתואר בספר נחמיה - מתייחס אל האמור

בספר דברים.

האזכור השני של "ספר משה" מופיע בדהי"ב כ"ה, א-ד :

בן עשרים וחמש שנה מלך אמציה - - - ויהי כאשר חזקה הממלכה עליו, ויהרג את עבדיו, המכים את המלך אביו. ואת בניהם לא המית, כי (עשה) ככתוב בתורה, בספר משה, אשר צוה ה' לאמר: לא ימותו אבות על בנים, ובנים לא ימותו על אבות, כי (=אלא) איש בחטאו ימותו.

גם מובאה זו, מילולית, מצויה בספר דברים, בלבד, כ"ד, טז :

לא יומתו אבות על בנים, ובנים לא יומתו על אבות – איש בחטאו יומת.

שוב נמצאנו למדים, כי הביטוי **בספר משה** מתייחס לאמור בספר דברים דווקא.

להלן נראה, כי בדהי"ב ל"ה, יב – מופיע **ספר משה** בשלישית :

ויסירו (הלוויים את) העלה לתתם (=כדי לתת את החלבים לכהנים) למפלגות (=לפלוגות, למשמרות) לבית אבות (=שהן בתי אבות), לבני העם, להקריב לה' ככתוב בספר משה, וכן – לבקר.

ההערה בסיום: **וכן לבקר**, כפי שנבאר להלן – מתייחס לאמור בדברים ט"ז, ב :

וזבחת פסח לה' א-להיך, צאן ובקר (בנוסף לשה) – במקום אשר יבחר ה' לשכן שמו שם.

נראה לנו, כי על יסוד כתובים אלה – שנו חכמים בבבלי בבא בתרא י"ד ע"ב: "ומי כתבן? משה כתב ספרו ופרשת בלעם ואיוב". "ספרו" – דהיינו ספר משה – הוא ספר דברים.

לא כן גרסת הירושלמי שלפנינו (סוטה ה, ו): "משה כתב חמשה ספרי תורה וחזר וכתב פרשת בלק ובלעם וכתב ספרו של איוב".

"ספר תורת משה"

ואכן ההתייחסות אל ספר דברים, תחת הכותרת "ספר תורת משה", מצויה בספר יהושע – בסוף פרק ח', ל-ל:

אז יבנה יהושע מזבח לה', א-להי ישראל, בהר עיבל. כאשר צוה משה, עבד-ה', את בני-ישראל, ככתוב בספר תורת משה: מזבח אבנים שלמות, אשר לא הניף עליהן ברזל. ויעלו עליו עלות לה' ויזבחו שלמים, (לאחר ש) ויכתב שם על האבנים את משנה תורת משה, אשר כתב לפני בני-ישראל.

וכל ישראל וזקניו ושטריים (=ושוטריה) ושפטיו עמדים מזה ומזה לארון נגד הכהנים הלויים, נשאי ארון ברית ה', כגר כאזרח, חָצְיוּ אל מול הר גרזים, וְהִחָצְיוּ אל מול הר עיבל, כאשר צוה משה, עבד-ה', לברך את העם ישראל בראשונה. ואחר-כן קרא (משה) את כל דברי התורה – הברכה והקללה – ככל הכתוב בספר-התורה. לא היה דבר מכל אשר צוה משה, אשר לא קרא יהושע נגד כל קהל ישראל והנשים והטף והגר ההלך בקרבם.

שוב, צו זה מתייחס אל האמור בספר דברים, בלבד, כ"ז, א-ח :

ויצו משה וזקני ישראל את העם לאמר: שמר את כל המצוה, אשר אנכי מצוה אתכם היום. והיה ביום אשר תעברו את הירדן אל הארץ, אשר ה' א-להיך נתן

לך – וְהִקְמַתְּ לְךָ אֲבָנִים גְּדֹלוֹת, וְשִׁדַּתְּ אֹתָם בְּשִׂיד. וּכְתַבְתָּ עֲלֵיהֶן אֶת כָּל דְּבָרֵי
הַתּוֹרָה הַזֹּאת בְּעֵבֶרֶךָ - - -

והיה בעברכם את הירדן תקימו את האבנים האלה, אשר אנכי מצוה אתכם
היום, בהר עיבל, וְשִׁדַּתְּ אֹתָם בְּשִׂיד. וּבְנִיתָ שָׁם מִזְבֵּחַ לַה' אֱלֹהֶיךָ, מִזְבֵּחַ אֲבָנִים,
לֹא תִנִּיף עֲלֵיהֶם בְּרִזָּל.

(מ)אבנים שלמות תבנה את מזבח ה' אֱלֹהֶיךָ, והעלית עליו עלות לה' אֱלֹהֶיךָ.
וזבחת שלמים, ואכלת שם, ושמחת לפני ה' אֱלֹהֶיךָ, (לאחר ש) וכתבת על
האבנים את כל דברי התורה הזאת בְּאֵזְרֵי הַיָּטֵב.

בתיאור מעשה יהושע בטקס בהר עיבל – מציין הכתוב, כי בכך מילא יהושע את צוואת משה,
ככתוב בספר תורת משה. זהו, כמסתבר, השם המקביל אל ספר משה – כמכוון לספר דברים,
שהכרנו במובאות מספר נחמיה ודח"ב.

מעניין הציטוט בהמשך: מִזְבֵּחַ אֲבָנִים שְׁלֵמוֹת, אשר לא הניף עליהן ברזל – שילוב מעניין של שני
הכתובים, במקביל, בספר דברים (כ"ז, ה-ו):

מִזְבֵּחַ אֲבָנִים – לֹא תִנִּיף עֲלֵיהֶם בְּרִזָּל. (מ)אבנים שלמות תבנה את מזבח ה'
אֱלֹהֶיךָ...

ובהמשך לכתוב בדברים (שם, ז-ח):

- - - וּזְבַחְתָּ שְׁלָמִים - - - וּכְתַבְתָּ עַל הָאֲבָנִים אֶת כָּל דְּבָרֵי הַתּוֹרָה הַזֹּאת בְּאֵזְרֵי הַיָּטֵב –
הלשון ביהושע (ח', לא-לב):

...וּזְבַחוּ שְׁלָמִים – וַיִּכְתֹּב שָׁם עַל הָאֲבָנִים אֶת מִשְׁנֵה תּוֹרַת מֹשֶׁה, אֲשֶׁר כָּתַב לִפְנֵי
בְּנֵי-יִשְׂרָאֵל.

נשים לב: במקביל לְאָמֹר לעיל (פסוק לא) ככתוב בספר תורת משה – הספר, הכתוב (=הקורות)
על האבנים, נקרא כאן (פסוק לב) בשם: מִשְׁנֵה תּוֹרַת מֹשֶׁה במשמעות של עותק שני לספר תורת
משה דלעיל.³

זאת – ועוד: מספר יהושע, בהמשך הדברים, אנו למדים, כי בספר התורה קורא יהושע במסגרת
טקס הברית בהר עיבל (ח', לד): ואחרי כן קרא את כל דברי התורה – הַבְּרָכָה וְהַקְּלָלָה – כַּל
הַכְּתוּב בְּסֵפֶר הַתּוֹרָה. סביר להניח, כי כוונת הדברים לְאָמֹר בהמשך בספר דברים (כ"ז, יא-כו):

וַיִּצֹו מֹשֶׁה אֶת הָעָם בְּיוֹם הַהוּא לֵאמֹר: אֵלֶּה יַעֲמְדוּ לְבָרֵךְ אֶת הָעָם עַל הָרִגְזִים
– בְּעֵבֶרְכֶּם אֶת הִירְדָן: שְׁמַעוֹן וְלֵוִי וַיהוּדָה וַיִּשְׁשָׁכָר וַיֹּסֵף וּבִנְיָמִן. וְאֵלֹו יַעֲמְדוּ עַל
הַקְּלָלָה בַּהֵר עֵיבָל: רְאוּבֵן, גָּד וְאֲשֶׁר וַזְּבוּלֹן, דָּן וּנְפֹתָלִי.

נמצא, כי הַבְּרָכָה וְהַקְּלָלָה כַּל הַכְּתוּב בְּסֵפֶר הַתּוֹרָה (ח', לד), כאן, מקבילות לְאָמֹר בפתח
הדברים (ח', לא):

ככתוב בספר תורת משה: מִזְבֵּחַ אֲבָנִים שְׁלֵמוֹת - - -

יתר-על-כן, אפשר, שהכתוב המסיים ביהושע (ח', לה):

לֹא הָיָה דָּבָר מִכָּל אֲשֶׁר צִוָּה מֹשֶׁה, אֲשֶׁר לֹא קָרָא יְהוֹשֻׁעַ נֹגַד כָּל קֹהֶל יִשְׂרָאֵל –

3. ראו מ"צ קדרי, 'משנה': 1. כפל; 2. עותק שני, מילון העברית המקראית, רמת-גן תשס"ו, עמ' 678.

והנשים והטף והגר והלך בקרבם – מכוון אל האמור, בהמשך, בספר דברים (כ"ח, א-ט) - - ובאו עליך הברכות האלה והשיגך, כי תשמע בקול ה' א-להיך - - - ובאו עליך כל הקללות האלה והשיגוך - - -

אלה דברי הברית, אשר צוה ה' את משה לְכַתֹּב את (=עם) בני-ישראל בארץ מואב – מלבד הברית, אשר כרת אִתָּם בחרב.

נמצאנו למדים: הברכה והקללה, ככל הכתוב בספר התורה – לא היה דבר מכל אשר צוה משה, אשר לא קרא יהושע נגד כל קהל ישראל – אף הן מכוונות אל דברי הברית, האמורים בספר דברים – הוא ספר תורת משה, המכונה משנה תורת משה, בספר יהושע ח', כמובא לעיל.

הספר שנמצא בימי יאשיהו

עתה נותר לנו לברר מהו הספר, אשר נמצא בימי יאשיהו במסגרת מסעו לטהר את הארץ והבית, כמתואר בספר המאוחר דברי-הימים ב' (ל"ד, ג-יב):⁴

- - - ובשמונה שנים לְמַלְכוֹ, והוא עודנו נער, החל לדרוש לאלהי דויד אביו. ובשנים עשרה שנה החל לטהר את יהודה וירושלם מן הבמות והאשרים והפסילים והמסכות - - - וינתץ את המזבחות ואת האשרים וְהַפְסִלִים פָּתַת לְהִדָּק וְ(את) כל החמנים גָּדַע בכל ארץ ישראל – וישב לירושלם. ובשנת שמונה עשרה לְמַלְכוֹ – לטהר (את) הארץ והבית – שלח את שפן בן אצליהו ואת מעשיהו, שר-העיר, ואת יואח בן יואחז, המזכיר – לחזק את בית ה' א-להיו. ויבאו אל חלקיהו, הכהן הגדול, ויתנו את הכסף, המובא (ל)בית א-להים, אשר אספו הלויים, שְׁמִרֵי-הסֶף, מִיד (אנשי) מנשה ואפרים ומכל שארית ישראל ומכל (בני) יהודה ובנימין וישבי ירושלם [וְיֹשְׁבֵי יְרוּשָׁלַם].⁵ ויתנו על יד עֶשֶׂה (=עושי) המלאכה, המפקדים בבית ה' - - - ויתנו לחרשים וְלִבְנִים - - - והאנשים עֹשִׂים באמונה במלאכה - - -

מן התיאור המפורט כאן (לעומת התיאור התמציתי, המקביל, במל"ב כ"ב) – ברור, כי אכן מטרת העשייה הייתה: לטהר (את) הארץ והבית מן העבודה הזרה, שנתפשטה בימים הארוכים של שלטון מנשה. אולם, באופן מפתיע, משתבץ, אל האירועים בעיצומם, הסיפור על אודות מציאת הספר על-ידי חלקיהו, הכהן הגדול, העושה כל מאמץ, על-מנת שייגיע אל המלך יאשיהו (ל"ד, יד-יט):

ובהוציאם את הכסף, המובא (ל)בית ה', מצא חלקיהו הכהן את ספר תורת ה' ביד משה. ויען חלקיהו ויאמר אל שפן הסופר:⁶ (את) ספר התורה מצאתי בבית ה'. ויתן חלקיהו את הספר אל שפן. ויבא שפן את הספר אל המלך ויִשָּׁב עוד את המלך דבר לאמר: כל אשר נִתֵּן ביד עבדיך הם עֲשִׂים. ויתיכו את הכסף, הנמצא בבית ה', ויתנהו על יד המפקדים ועל יד עושי המלאכה. (ובדרך אגב, כביכול) ויגד שפן הסופר למלך לאמר: ספר נתן לי חלקיהו הכהן. ויקרא בו

4. על הבדלי העריכה של סיפור מציאת הספר בדה"ב לעומת ספר מלכים – ראו הערה 1 לעיל.

5. כך בנוסח ברויאר בקרי, וכן - בנוסח קורן ודותן.

6. ראו קדרי (לעיל הערה 3), 'סופר': 1. פקיד ראשי - - - שר משרי המלך, עמ' 751.

שפן לפני המלך. ויהי כשמע המלך את דברי התורה – ויקרע את בגדיו.

מתעוררת אפוא השאלה: כיצד נעריך את מציאת הספר על-ידי חלקיהו ואת שליחתו, באמצעות שפן, אל המלך: האם מקרה הוא או מעשה מתוכנן?

הפסח בירושלים – "המקום אשר יבחר"

עיון בפרטי האירוע – כפי שהוא מוצג בספר דהיי"ב המאוחר דווקא – יוביל אותנו להנחה, כי **הספר** שנמצא אינו אלא **ספר תורת ה' ביד משה** (שנקרא בקיצור: **ספר משה**), הוא ספר דברים, כפי שנוכחנו לראות בעיוננו לעיל. ספר זה לא נתגלה עתה לראשונה, ואין צורך להניח, כי נתחבר באותה שעה, שהרי על פי האמור, בספר דברי-הימים שלפנינו, כבר לפני יאשיהו פעל חזקיהו המלך – הן בביעור העבודה הזרה, שהותיר אחריו אחז, אביו, כדברי המספר (דהיי"ב כ"ט, יח): **ויבואו פנימה אל חזקיהו המלך ויאמרו: טהרנו את כל בית ה', והן בחגיגת הפסח – כמסופר בהמשך (שם ל', א):**

וישלח יחזקיהו (שליחים) על (=אל) כל ישראל ויהודה, וגם אגרות כתב על (=אל) אפרים ומנשה, לבוא (אל) בית ה' בירושלם לעשות פסח לה', אלהי ישראל – כמִצְוֹה בספר דברים בלבד (ט"ז, א-ב):

שְׁמור את חדש האביב, ועשית פסח לה' א-להיך, כי בחדש האביב הוציאך ה' א-להיך ממצרים (ב)לילה. וזבחת פסח לה' א-להיך, צאן ובקר, במקום אשר יבחר ה' לשכן שמו שם.

התייחסות זו אל מעשה הפסח בירושלים **במקום אשר יבחר** – כאמור בספר דברים בלבד – מובאת בהמשך תיאור האירוע בימי יחזקיהו (דהיי"ב ל', טו-יט):

וישחטו הפסח בארבעה עשר לחדש השני, והכהנים והלויים נכלמו ויתקדשו (בטרים) ויביאו עלות (ל)בית ה'. ויעמדו על עֲמֻדָם (=המקום, המיועד להם לעמידה) כמשפטם כתורת משה, איש הא-להים: הכהנים זרקו את הדם מיד הלויים. כי רִבַּת (=רבים) בקהל, אשר לא התקדשו; והלויים (הממונים) על שחיטת הפסחים (נענו) לכל (איש) לא טהור להקדיש לה'. כי מרבית העם – רבת (=רובם) מאפרים ומנשה, יששכר וזבולון – לא הטהרו, כי (למרות זאת)⁷ אכלו את הפסח בלא ככתוב (בספר תורת משה, איש הא-להים), כי התפלל יחזקיהו עליהם לאמר: ה' הטוב יכפר בעד (מי שֶׁ)כל לבבו הכין (=התכוון) לדרוש (את) הא-להים, ה' א-להי אבותיו (אף-על-פי ש),⁸ ולא כטהרת הַקִּדְּשׁ.

נמצא, שיחזקיהו המלך כבר פועל על פי הכתוב בספר **תורת משה, איש הא-להים** – הוא ספר דברים – הן בטיהור הארץ והבית והן בקיום הפסח הכלל-ישראלי בירושלים.

ואמנם, על דרך זו, ינהג גם יאשיהו – כמתואר במל"ב כ"ג, כא-כג:

ויצו המלך את כל העם לאמר: עֲשׂוּ פסח לה' א-להיכם, ככתוב על ספר הברית הזה. כי לא נעשה כפסח הזה מימי השפטים, אשר שפטו את ישראל, ו(ב)כל

7. ראו קדרי (שם), 'כ': 3. ויתור (תנאי-ויתור)', עמ' 503.

8. ראו קדרי (שם), 'ו' - בסיום: קשר של ניגוד', עמ' 233.

ימי מלכי ישראל ומלכי יהודה, כי אם בשמנה עשרה שנה נעשה הפסח הזה לה' – בירושלם.

ירושלים – הוא במקום אשר יבחר ה' לשכן שמו שם – כאמור בספר דברים (ט"ז, ב); ובלשון המספר כאן: **ככתוב על ספר הברית הזה.**

במקביל, בדהי"ב ל"ה, מציין המספר: **ויעש יאשיהו, בירושלם, פסח לה' – כשהוא מציין, בהמשך, את הצו-המלכותי (פסוק ו'): ושחטו את הפסח – והתקדשו (=והיטהרו וְהָיוּ נְכוֹנִים) והכינו (=וסייעו) לאחיכם לעשות כדבר-ה' ביד-משה – דווקא בירושלים, במקום אשר יבחר – כאמור בספר דברים.**

ואכן, בהמשך, נוקב המספר – בעת ביצוע הדברים – בשמו של **ספר משה** (פסוקים יא-יב): **וישחטו הפסח – ויזרקו הכהנים** (את הדם, אשר קיבלו) **מידם** (של הלוויים), **והלויים מפשיטים** (את קרבנות הפסח). **ויסירו** (את) **העלה לַתֶּתֶם** (לכהנים) **למפלגות** (=לפלוגות, למשמרות) **בבית אבות, לבני העם, להקריב לה' – ככתוב בספר משה, וכן – לַבָּקָר.**

ההערה בסיום **וכן לבקר** מתייחסת לאמור בדברים (ט"ז, ב): **וזבחת פסח לה' א-להיך צאן ובקר** (בנוסף לשה), **במקום אשר יבחר ה' לשכן את שמו שם.** וכך אכן נאמר לעיל בדהי"ב ל"ה, **ז: וירם יאשיהו לבני העם צאן כבשים ובני עזים הכל לפסחים . . . שלשים אלף, ובקר – שלשת אלפים . . .** וכן בדומה בפסוקים ח-ט.⁹

לסיום האירוע, כמו במקבילה בספר מלכים, מציין המספר (ל"ה, יח):

ולא נעשה פסח כמהו בישראל מימי שמואל הנביא (במקביל: מימי השפטים). וכל מלכי ישראל לא עשו כפסח, אשר עשה יאשיהו והכהנים והלויים וכל יהודה וישראל הנמצאים) [בירושלם]¹⁰ (יחד עם) ויושבי ירושלם.

הכוונה כאן **למקום אשר יבחר**, האמור בספר דברים, הוא **ספר משה** הנזכר לעיל.

שוב, נמצאנו למדים, כי **ספר דברים** נקרא בספר דברי-הימים בלשון-קצרה בשם **ספר משה**.

פרשת המלך בספר דברים

עתה הגיעה העת להשיב על השאלה המרכזית, שהצגנו בפתח דברינו: האם מציאת **הספר (ספר תורת ה' בידי משה** הוא **ספר משה** – דהיינו ספר דברים, כפי ששיערנו) על-ידי חלקיהו, הכהן הגדול, והעברתו לקריאת המלך יאשיהו – היא מקרית או מעשה מתוכנן?

על מנת להציע את השערתנו, כי המעשה אכן מתוכנן היה, עלינו להקדים ולבאר את ההתייחסות המיוחדת, שמקבל **המלך**, כראש העם, בספר דברים. זאת – לאחר שבפתח הפרשה מוצגת ההנהגה האידאלית לשבטי-ישראל, היוצאים ממצרים – בדרכם אל הארץ המובטחת (ט"ז, יח):

שפטים ושטרים תתן לך בכל שעריך, אשר ה' א-להיך נתן לך – לשבטיך – ושפטו את העם משפט צדק.

9. ראו דיון מקיף בנושא בדברי הרב ד"צ הופמן, **ספר דברים**, א, תל-אביב תש"ך, עמ' רסו.

10. כך נראה לנו להשלים על-פי ההמשך ויושבי ירושלם.

הנהגת **השופטים**¹¹ – המושלים המנהיגים – **לשבטיך** – במבנה שבטי תחרותי – אכן פעלה בישראל עד לימי שמואל, ובלא הצלחה רבה.¹² בהמשך הפרשה מציע ספר דברים הנהגה חלופית, שהייתה ידועה כבר בימי משה, כפי שהדברים נרמזים בפרטי הדברים שלהלן (י"ז, יד-טו):

כי תבוא אל הארץ, אשר ה' א-להיך נתן לך, ויִרְשָׁתָהּ וישבתה בה, ואמרת: אשימה עלי מלך – ככל הגוים אשר סביבתי; שום תשים עליך מלך, אשר יבחר ה' א-להיך בו; מקרב אחיך תשים עליך מלך; לא תוכל לתת עליך איש נכרי, אשר לא אחיך הוא.

הרקע לתנאי זה: המציאות, שהכיר משה מן הנעשה אצל "האחים" האדומים והמואבים.¹³ **איש נכרי** אָמור לפתור את בעיית התחרות הבין-שבטית.

התייחסות אקטואלית לדור יוצאי-מצרים – משתמעת מהמשך הדברים (פסוק יז):

רק לא ירבה לו סוסים – ולא ישיב את העם מצרימה – למען הרבות סוס. וה' אמר לכם: לא תספון לשוב, בדרך הזה, עוד.

אולם, לענייננו ('המצאת' הספר למלך יאשיהו על-ידי חלקיהו, הכהן הגדול) – חשוב דווקא התנאי הבא (פסוק יח):

והיה כשבתו על כסא ממלכתו – וכתב לו את משנה התורה הזאת על ספר מלפני הכהנים הלויים. והיתה עמו, וקרא בו כל ימי חייו, למען ילמד ליראה את ה' א-להיו לשמור את כל דברי התורה הזאת ואת החקים האלה – לעשותם. לבלתי רום לבבו מאחיו, ולבלתי סור מן המצוה ימין ושמאל – למען יאריך ימים על ממלכתו הוא ובניו בקרב ישראל.

מהו כאן ספר משנה התורה הזאת?

כבר שיערנו לעיל, כי בתיאור מעשה יהושע (פרק ח', ל-לה), בטקס בהר עיבל – מציין הכתוב, כי בכך מילא יהושע את צוואת משה (פסוק לא) ככתוב בספר תורת משה – שמו המלא של ספר משה, כמכוון לספר דברים, על פי המובאות מנחמיה ומדעי"ב.

בהמשך נאמר (פסוק לב) במקביל: **ויכתב שם על האבנים את משנה תורת משה, אשר כתב לפני בני-ישראל.**

מכאן, שספר **משנה התורה הזאת**, שעל המלך לכתוב – מכוון לספר **משה**, הוא ספר דברים.

גם על התוכן, האמור בספר **משנה התורה הזאת**, שכתב המלך **בשבתו על כסא ממלכתו** – אנו למדים מן האמור בהמשך תיאור הטקס אל מול הר גריזים ואל מול הר עיבל: **ואחרי כן קרא את כל דברי התורה – הברכה והקללה – ככל הכתוב בספר התורה (שם, שם לד), דהיינו בספר משנה תורת משה – הוא ספר דברים, על פי המשוער.**

11. ראו קדרי (לעיל הערה 3), 'שופט': 1. מושל, מנהיג', עמ' 1069; **השופטים**, בספר שופטים, היו בעיקר **מושיעים** מאויב.

12. כבר בספר יהושע כ"ב – פרשת המזבח על הירדן. ראו גם בספר שופטים בפרק ה', בשירת דבורה: לפלגות ראובן (ועוד שבטים) – ואורו מרון; בפרק ח' שרי סכות – כנגד גדעון; בפרק י"ב איש אפרים – כנגד יפתח ואנשי גלעד; בפרק ט"ו שמשון ואיש יהודה; בפרקים כ"ב-כ"א פרשת פילגש בגבעה.

13. ראו בראשית ל"ו, לא-לט: ואלה המלכים, אשר מלכו בארץ אדום... וראו במדבר כ"ב, ד: ובלק בן צפור מלך למואב בעת ההוא. ורש"י על-אתר: "מנסיכי מדין היה. וכיון שמת סיחון, מנהו עליהם לצרף שעה".

"ספר הברית" שבספר דברים

לפיכך, נראה לנו, כי את דברי התורה: הברכה והקללה, ככל הכתוב בספר התורה – כמובא בספר דברים (כ"ז, יא-כא, וכן כ"ח, א-סט – כמוצא לעיל), ביקש חלקיהו, הכהן הגדול, כי ייקראו לפני המלך יאשיהו. במיוחד אָמור לזעזע אותו הכתוב שם (כ"ח, לו) :

יולך ה' אתך ואת מלכך, אשר תקים עליך, אל גוי, אשר לא ידעת אתה ואבותיך, ועבדת שם א-להים (אחרים) (מ)עץ¹⁴ ואבן, והיית לְשִׁמָּה, למשל ולשיניה בכל העמים, אשר ינהגך ה' שמה.

ואכן תכניתו של חלקיהו צלחה – כדברי המספר (דהי"ב ל"ד, יט-כא) :

ויהי כשמע המלך (את) דברי התורה – ויקרע את בגדיו. ויצו המלך את חלקיהו ואת אחיקם בן שפן ואת עבדון בן מיכה ואת שפן הסופר ואת עֲשִׂיָּה, עבד-המלך, לאמר: לכו דרשו את ה' בעדי ובעד הנשאר בישראל וביהודה – על דברי הספר אשר נמצא, כי גדולה חמת ה', אשר נִתְּקָה בנו, על אשר לא שמרו אבותינו את דבר ה' – לעשות ככל הכתוב על הספר הזה... אשר נמצא... ר"ל ספר תורת ה' ביד משה, שמצא חלקיהו הכהן בבית ה'. ואכן, על פי ההנחיה, המובאת בספר שמצא (דברים י"ח, ט-כב) : ...נביא מקרבך, מאחיד, כמני, יקים לך ה' א-להיך – אליו תשמעו... – פונה חלקיהו אל הנביא שבימיו (דהי"ב ל"ד, כב-כח) :

וילך חלקיהו ואשר [יש לגרוס: ואישי (או ואנשי)]¹⁵ המלך אל חלדה הנביאה - - - וידברו אליה כזאת (ציווה המלך: לכו דרשו את ה' - - -) ותאמר להם: כה אמר ה', א-להי ישראל, אָמְרוּ לאיש, אשר שלח אתכם אלי. כה אמר ה': הנני מביא רעה על המקום הזה ועל יושביו, את כל האלות הכתובות (אינו במקביל) על הספר, אשר קראו לפני מלך יהודה.

כפי ששיערנו, היא התכוונה לָאָמור בספר דברים פרק כ"ח :

ובאו עליך כל הברכות האלה והשיגך - - - ובאו עליך כל הקללות האלה והשיגוך - - - ובהמשך: יולך ה' אתך ואת מלכך, אשר תקים עליך, אל גוי, אשר לא ידעת אתה ואבותיך - - -

אך, כדי להרגיע את המלך הנרגש – ויקרע את בגדיו כמתואר לעיל – מוסיפה הנביאה ואומרת (כו-כח) :

ואל מלך יהודה, השלח אתכם לדרש בה', כה תאמרו אליו: כה אמר ה', א-להי

14. השלמנו מ' מסוף המלה אחרים. ואפשר – לשון קצרה: א-להים אחרים (אלהי) עץ ואבן. כך גם בדברים כ"ח, סד: ועבדת שם אלהים אחרים... (אלהי) עץ ואבן.

15. מבין כל הצעות הפרשנות, לקושי שבכתוב, זו נראית לנו ביותר. י' אבן גנאח בספרו: הרקמה, א, ירושלים תשכ"ד, עמ' רעא, משלים ואשר (שלח) המלך; או ואשר (צוה) המלך. התרגום הארמי: ודהו (ומי שהיו) עם מלכא. רד"ק: ואשר צוה המלך ללכת עם חלקיהו לדרוש את ה'.

ישראל, (אחר) הדברים אשר שמעת: יען רך לבבך, ותכנע מלפני א-להים – בשמעך את דבריו על המקום הזה (ירושלים, המקום אשר יבחר) ועל יושביו – ותכנע לפני, ותקדע את בגדיך ותבדך לִפְנֵי – וגם (=אכן)¹⁶ אני (שְׁמַע) שמעתי (=נעניתי לך)¹⁷ נאם ה'. (לכן) הנני אֶסְפֹּךְ אל אֶבְתִּיךָ, ונאספת אל קברותיך בשלום – ולא תראינה עיניך בכל הרעה, אשר אני מביא על המקום הזה (=ירושלים) ועל יושביו...

וישיבו את המלך דבר – את דבר הנביאה.

ואכן, תגובת המלך על דברי הנביאה – הביאה לכלל מימוש מלא של תכנית חלקיהו – מי ש'המצא' את הספר, ש'מצא' בבית ה', אל יאשיהו המלך, כדי שיפעל לטהר את הארץ ואת הבית מעבודה זרה. וכך יאמר המספר בהמשך (כט-ל):

וישלח המלך ויאסף את כל זקני יהודה וירושלם. ויעל המלך (אל) בית ה' וכל (=עם כל) איש יהודה ויִשְׁבֵי ירושלם והכהנים והלויים וכל העם, מגדול ועד קטן. ויקרא באזניהם את כל דברי ספר הברית, הנמצא (=שנמצא. לשון עבר) (ב)בית ה'.

לפנינו פִּינוּי מקביל אל **ספר תורת ה' ביד משה** – הוא ספר דברים, שמצא חלקיהו (ל"ד, יד) כמשוער לעיל. אפשר, שהכינוי **ספר הברית** מרמז אל הפרשה, שהקריא חלקיהו למלך – כל הברכות וכל הקללות (דברים כ"ח) – הנחתמות במלים (כ"ח, סט):

אלה דברי הברית, אשר צוה ה' את משה לכת את (=עם) בני-ישראל בארץ מואב – מלבד הברית, אשר כרת אתם בחרב.

ואכן זה המעשה שעושה יאשיהו בהמשך (דהיי"ב ל"ד, לא-לג):

ויעמד המלך על עֲמֻדוֹ (=עמודו)¹⁸ ויכרת את הברית לפני ה' ללכת אחר ה' ולשמור את מצותיו וְעֻדְתָּיו וחקיו בכל לבבו ובכל נפשו לעשות (=לקיים) את דברי הברית, הכתובים על הספר הזה (=ספר הברית, שנמצא בבית ה'). ויעֲמֹד (בברית)¹⁹ את כל הנמצא בירושלם ו(ב)בנימן, ויעשו יושבי ירושלם כברית א-להים, א-להי אבותיהם.

שוב מתייחס המספר לאמור בסיום דברים כ"ח, סט שהבאנו לעיל:

אלה דברי הברית... בארץ מואב – מלבד הברית, אשר כרת אתם בחרב.

נמצאנו למדים:

ספר תורת ה' ביד משה, שמצא חלקיהו, הכהן הגדול, אכן היה ספר דברים, שבמרכזו – ספר

16. ראו קדרי (לעיל הערה 3), 'גם: מילת הדגשה', עמ' 159-160.

17. ראו קדרי (שם), 'שמע': 4. הטה אוזן', עמ' 1116.

18. ראו מל"ב י"א, יד; שם כ"ג, ג; דהי"ב כ"ג, יג.

19. ראו במקביל מל"ב כ"ג, ג.

הברית (דברים כ"ז וכ"ח), ובו הכתוב (כ"ח, לו) **יולך ה' אותך ואת מלכך**. ספר זה הוצג לפני המלך יאשיהו. הוא הושפע ממנו, כינס את העם, וכאמור לעיל:

ויקרא באזניהם את כל דברי ספר הברית, הנמצא (ב)בית ה'.²⁰

סיום

עשינו דרך ארוכה – כדי לאשש את ההנחה, כי הספר, ש'מצא' חלקיהו, הכהן הגדול, לא 'הומצא' בימיו. **ספר תורת ה' ביד משה**, שהוצג לפני המלך יאשיהו, היה **ספר משה** (ככינויו הקצר בנחמיה ובספר דברי-הימים), הוא ספר דברים, שבמרכזו – **ספר הברית** (דברים כ"ז, כ"ח). ספר זה – **משנה תורת משה** – נצטווה המלך לכתוב לעצמו (דברים י"ז, יח), והוא נקרא בטקס הברית, בהר עיבל, בימי יהושע (ח', לד). יאשיה פעל אפוא על פי ספר זה (שהמציא לו חלקיהו) וכתר ברית לפני ה' **לעשות את דברי הברית, הכתובים על הספר הזה**, ואת הפסח **ככתוב בספר משה** – הוא ספר דברים.

נמצא, שבאמצעות הספר, 'שמצא' (ספר דברים) – מעודד חלקיהו, הכהן הגדול, את יאשיהו במעשי הרפורמה הדתית, שערך ביהודה ובישראל.

20. ראו גרינץ (לעיל הערה 2), עמ' 357: והנה אפשר להסכים, שבאמת היה שם ספר דברים או גם ספר דברים. כבר רמזתי, שזו דעתם של חז"ל, ומהם קיבלו אבות הכנסיה. הם אמרו, שמצאו את הספר, כשהוא מגולל בפסוק: "יולך ה' אותך ואת מלכך" שבתוכה (דברים כ"ח, לו). דעה זו הולמת את הסיפור במלכים ב', ועוד יותר – את נוסח תשובת חולדה בדה"ב (ל"ד, כד): "הגני מביא . . . על המקום הזה ועל יושביו את כל האלות, הכתובות על הספר".

פרשנות-הפשט של הרשב"ם

תקציר

העיון בפירוש רשב"ם לתורה מעורר שאלה: האם פירושי רשב"ם, המוגדרים בפיו כפירושי פשט – נחשבים בעיניו כפירושים בלבדיים, הדוחים כל פירוש אחר, או שכאשר הוא מביא פירוש של פשט, הוא מציג את דעתו, אולם אין בכך כדי לדחות אפשרות קיומם של פירושים אחרים?

המאמר מצטט מדבריהם של חוקרים – כמו פוזננסקי, נחמה ליבוביץ, טויטו, סבתו ואחרים, הסבורים שכאשר רשב"ם מציג פירוש של פשט, אין הוא רואה בו פירוש בלבדי, וניתן לקיים לצדו גם פירוש לגיטימי אחר. הכותב מאמץ גישה זו, ומוכיח אותה תוך כדי עיון וניתוח לשון ההקדמות של רשב"ם לכמה מפירושיו, ותוך כדי השוואה להקדמות של רש"י.

נוסף על כך, בודק הכותב שבע עשרה היקרויות של פירושי רשב"ם, אשר בהם מודגש, שהם פירושי פשט, ומוכיח תוך כדי ניתוחם, שאין רשב"ם סבור, שפירוש הפשט שלו הוא הפירוש התקף היחידי. הכותב מבסס את מסקנותיו באמצעות השוואת הקדמות רשב"ם להקדמת בן-דורו – ר' יוסף קרא.

מילות מפתח: רשב"ם; פשט; עומק פשוטו של מקרא; דרש; אוהבי שכל; הקדמות.

מבוא

העיון בפירושי הרשב"ם לתורה מעורר שאלה: האם הפירושים, שהרשב"ם מגדיר כפירושי פשט¹ – מציגים עמדה פרשנית בלבדית, או בלשון אחרת, האם פירושי הפשט של הרשב"ם נחשבים בעיניו כפירושים, שהם בלבד תקפים, או שניתן להבין, שגם כאשר הוא מביא פירוש על דרך הפשט, אין הוא מתכוין לשלול בכך פירוש אחר שאיננו כזה. כדי להשיב על שאלה זו – נעיון בדברי חוקרים שקדמונו.

ש"א פוזננסקי, מראשוני חוקרי הפרשנות הצרפתית – כותב על הרשב"ם: "פירושו לשמות יג, ט "לאות על ידך": "לפי עומק פשוטו, יהיה לך לזכרון תמיד, כאילו כתוב על ידך – כענין "שימני כחותם על לבך" [שיר השירים ח, ו]. "בין עיניך", כעין תכשיט ורביד זהב, שרגילין ליתן על

1. על משמעות המושג "פשט" – ראו ש' קמין, רש"י: פשוטו של מקרא ומדרשו של מקרא, ירושלים תשמ"ז, עמ' 12-17.

המצח לנוי: "ואם כן, אין כאן רמז למצות תפילין. אבל עם כל זה, לא היה שום ניגוד פנימי בנפשו, כי הפשט – מתפרש, וההלכה – עיקר, וממנה אין לזוז בקיום התורה ומצוותיה. וזה גדלם של הצרפתים וזה מעלתם, ובפרט גדול בזה הרשב"ם".²

פירושו של הרשב"ם לפסוק הנזכר, משמש בידי פוזנסקי להוכחה, שהגם שהרשב"ם מפרשו "לפי עומק פשוטו", ולא על-פי מדרש-ההלכה – שהכוונה לתפילין,³ אין הוא דוחה את דרך המדרש. לדעת הרשב"ם, על-פי פוזנסקי, דרך הפשט ודרך מדרש-ההלכה, הן שתי דרכי פירוש שונות, ושתייהן לגיטימיות; כל אחת מהן קיימת לעצמה, ואינן דוחות או סותרות זו את זו.

לדעתו של פוזנסקי מצטרפת גם נ' ליבוביץ, הטוענת ש"כמובן לא עלה על דעתו של הרשב"ם – מגדולי רבותינו ומבעלי-התוספות – להתנגד להלכה, למצוות הנחת תפילין, אלא שלגביו היה פשוטם של מקראות ענין נפרד מקביעת ההלכה".

כמו-כן, היא מוסיפה, שאת מצוות תפילין אין לומדים מפסוקנו, אלא מדברים ו, ח "וקשרתם לאות".⁴

א' טויטו⁵ מתייחס אף הוא בדבריו להיגד "אין מקרא יוצא מידי פשוטו",⁶ המובא בהקדמותיו של הרשב"ם. לדבריו, היגד זה אפשר לפרש בשתי דרכים: האחת – שהמשמעות, שהכתוב התכוון לה, היא משמעות הפשט בלבד. או שהכתוב סובל את פירוש הדרש לצד פירוש הפשט. לדעת טויטו, מן העיון בפתיחות, שהקדים רשב"ם לכמה מפירושו, נראה ברור, שהוא נטה לדעה השנייה: הכתוב סובל את שתי דרכי הפירוש: הפשט והדרש – בלי להעדיף את פירוש הפשט.

לדעת ב' גלס,⁷ "גם בתחילתו של פרק הלכי מקיף בספר שמות (=כא) הוא מצהיר באורח פרוגרמטי:

"ואני לפרש פשוטן של מקראות – באתי, ואפרש הדינים וההלכות לפי דרך ארץ".
 "אף-על-פי שאין בכוונתו להתעלם מההלכה המקובלת, אין הוא נרתע מלהביא פשט ללא קשר עם מדרש".

מ' סבתו פותח את מאמרו על הרשב"ם,⁸ בציטוט פירושו לבראשית א, א:

"בראשית ברא אלוקים – יבינו המשכילים, כי כל דברי רבותינו ודרשותיהם כנים ואמיתים... ועיקר ההלכות והדרשות יוצאין מיתור המקראות או משנוי הלשון, שנכתב פשוטו של מקרא בלשון, שיכולין ללמוד הימנו עיקר הדרשה..."

2. ש"א פוזנסקי, **מבוא על חכמי צרפת מפרשי המקרא**, ורשה תרע"ג, עמ' xliii וראו גם א"א אורבך, **בעלי-התוספות: תולדותיהם, חיבוריהם, שיטתם**,⁵ א, ירושלים תשמ"ו, עמ' 48, הכותב: "הוא [רשב"ם] מחזיק בפשט הכתוב, גם אם הוא מתנגד להלכה המקובלת, אף-על-פי שההלכות היו בעיניו עיקר, וכל דברי רבותינו כנים ואמיתיים".

3. מכילתא דרבי ישמעאל (מהדורת הארזות-רבין, ירושלים תש"ל, עמ' 66).

4. נ' ליבוביץ, **עיונים חדשים בספר שמות**, ירושלים תש"ל, עמ' 157 הערה 1. וראו עוד, א' טויטו, 'בין "פשוטו של מקרא" ל"רוח התורה" - יחסה של נחמה ליבוביץ לפירוש רשב"ם לתורה', מ' ארנז, ר' בן-מאיר וג"ח כהן (עורכים), **פרקי נחמה: ספר זכרון לנחמה ליבוביץ**, ירושלים תשס"א, עמ' 232-233.

5. א' טויטו, **הפשטות המתחדשים בכל יום: עיונים בפירושו של רשב"ם לתורה**, רמת-גן תשס"ג, עמ' 53-54. וכך גם דבריו שם בעמ' 177.

6. משנה, שבת סג ע"א; יבמות יא ע"ב; שם כד ע"א. וראו על היגד זה מ"מ כשר, **תורה שלמה**, ניו יורק תשט"ז, עמ' רפט-רצא.

7. ב' גלס, **פשט ודרש בפרשנותו של רש"י**, תרגום ש' שמידט, ירושלים תשנ"ב, עמ' 131.

8. מ' סבתו, 'פירוש רשב"ם לתורה', **מהנינים**, 3 (תשנ"ג), עמ' 110.

לדברים אלו מעיר סבתו :

"העובדה, שרשב"ם ראה צורך לפתוח את פירושו בהדגשת אמיתותן של דברי רבותינו ודרשותיהם, אינה מקרית. בפירושו מתנזר רשב"ם באופן עקרוני מאותן דרשות חכמים, שאינן מיוסדות, לדעתו, על פשוטו של מקרא, ופירושו רצוף ביאורים, העומדים בניגוד לדרשות רבותינו. משום כך מדגיש רשב"ם בתחילת פירושו, כי אין ללמוד מפירושו על שלילתם של דרשות חכמינו כנכונות ומחייבות מצד עצמם".

גם להקדמת רשב"ם לפרשת משפטים: "ידעו ויבינו יודע-שכל, כי לא באתי לפרש הלכות, אף-על-פי שהן עיקר... ואני לפרש פשוטן של מקראות – באתי, ואפרש הדינין וההלכות לפי דרך ארץ. ואף-על-פי כן ההלכות – עיקר..."⁹, כותב סבתו :

"גם בהצהרה זו חוזר רשב"ם ואומר, שההגדות וההלכות נשמעין מיתור המקראות... כמו-כן מדגיש רשב"ם, כי ההלכות הן עיקר. למה מתכוון רשב"ם באומרו, שההלכות הן עיקר?

מלשונו בסוף הצהרתו עולה, כי כוונתו לומר, שהפירוש ההלכתי הוא המחייב למעשה, גם במקום שהפירוש על-פי דרך ארץ מוליד לכיוון שונה. אם כן, העובדה, שרשב"ם הקדיש את פירושו לפשוטו של מקרא ולא לפירוש ההלכות המחייבות, אינה נובעת מזלזול בחלק זה, אלא מן העובדה, שבחלק זה כבר טיפלו קודמיו, ופירוש כזה מצוי מלבד בספרות חז"ל, גם בפירושי רש"י למקרא..."

ש' יפת⁹ נזקקת אף היא לסוגית היחס בין פשוט ודרש בפירוש רשב"ם לתורה.

בדונה בנושא עבד עברי ד"ה "ועבדו לעולם" [שמות כא, ו], היא כותבת :

"נראה בעיני, כי כיוון שרשב"ם ייחס תוקף גמור לדברי חז"ל וראה עצמו כפוף לסמכותם, הוא הסכים עם המהלך הפרשני, שהוביל את חז"ל למסקנתם. יחד עם זאת, הוא לא ראה בשיקולים הרמוניסטיים אלה סיבה מספקת לבטל את משמעות הטקסט, או להסיט אותו מללכת בעקביות גמורה בנתיב שקבע לעצמו – כדי להשיג את מטרת פירושו : לפרש את המקרא על-פי 'אמיתת פשוטו' [ויקרא י, ג]."

מדברי החוקרים המובאים בזה – ניתן להסיק, שלמרות הצהרותיו של רשב"ם בדבר הליכתו בדרך הפשט, אין הוא רואה – לדעת החוקרים הללו – בדרך זו את הדרך הנכונה היחידה, והוא מותיר אפשרות של פרשנות לגיטימית, גם לדרכי פרשנות שאינן פשט.¹⁰

ההקדמות בפירוש רש"י

בפרשנות הצרפתית אנו מוצאים כמה היגדים מתודולוגיים, שהבולט ביניהם הוא רש"י :

"יש מדרשי-אגדה רבים, וכבר סדרום רבותינו על מכונם בבראשית רבה ובשאר מדרשות. ואני לא באתי אלא לפשוטו של מקרא ולאגדה, המישיבת דברי המקרא

9. ש' יפת, 'המתח בין פשוטו של מקרא ובין מדרש-ההלכה', דור דור ופרשניו, ירושלים תשס"ה, עמ' 42.

10. אמנם טויו מודה, שיש גם גישה אחרת להבנת דרכו הפרשנית של הרשב"ם.

– דבר דבור על אופניו" [פירוש רש"י לבראשית ג, ח].¹¹

העולה מדבריו הוא, שאין רש"י מבחין כאן בין דרכו בפירוש הפשט לפירושו בדרך הדרש, אלא אדרבה, רש"י כולל את שתי הגישות יחד, ומציגן כתיאור דרכו הפרשנית.

רש"י מביא, לדבריו, פירושי פשט לצד מדרשי-אגדה, המיישבים את דברי המקרא.¹²

נראה שאף מ' ארנד שותף לדעה זו, שכן הוא כותב: "אפשר, שרש"י בקש לרמוז במליצה זו... גם לרעיון, שעל הפרשן "לשמוע" את שני הדברים, את המקרא ואת האגדה, המיושבת עליו או המיישבת אותו".¹³

בפירושו לשמות ו, ט רש"י מעיד על דרכו הפרשנית באופן ברור וחד-משמעי: "לכך אני אומר יתיישב המקרא על פשוטו, דבר דבור על אפניו, והדרשה תידרש"; לאמור – אין לדעת רש"י, סתירה בין שתי דרכי הפרשנות: שתיהן תקפות ויכולות לחיות זו לצד זו ללא סתירה.¹⁴

הקדמותיו של הרשב"ם

הרשב"ם עצמו מביא כמה היגדים מתולוגיים – כהקדמות לפירושו:

בתחילת פירושו לבראשית לו הוא כותב:

"ישיכילו ויבינו אוהבי שכל, שכל מה שלימדנו רבותינו, כי אין מקרא יוצא מידי פשוטו, אף כי עיקרה של תורה באת (=באה) ללמדנו ולהודיענו ברמיזה הפשט וההגדות וההלכות והדינים, על ידי אריכות-הלשון ועל ידי שלושים ושתים מידות של ר"א, בנו של ריה"ג, ועל ידי שלוש עשרה מידות של ר' ישמעאל. והראשונים – מתוך חסידותם – נתעסקו לנטות אחרי הדרשות שהן עיקר, ומתוך כך לא הורגלו בעומק פשוטו של מקרא... וגם רבנו שלמה, אבי אמי, מאיר עיני גולה, שפירש תורה נביאים וכתובים, נתן לב לפרש פשוטו של מקרא... ואף אני, שמואל ב"ר מאיר חתנו זצ"ל, נתווכחתי עמו ולפניו, והודה לי, שאילו היה לו פנאי, היה צריך לעשות פירושים אחרים לפי הפשטות, המתחדשים בכל יום..."

לדעת טויטו¹⁵ "בדברים אלו מתאר רשב"ם מעין קווי התפתחות של פרשנות-הפשט. הוא מבחין בשלושה שלבים: שלב ה"ראשונים", אשר מתוך חסידותם נתעסקו לנטות אחרי הדרשות. רש"י בראשית דרכו השתייך ל"ראשונים", אך האזין לרוחות החדשות שתבעו חידושים, ועל כן פתח שלב חדש בפרשנות. הוא לא הסתפק במדרשי-האגדה הקיימים, אלא פירש תורה, נביאים וכתובים ונתן לב לפרש פשוטו של מקרא. רשב"ם התווכח אתו על הצורך בהתאמת דרכי הפרשנות לתביעותיו האינטלקטואליות של הדור, והוא שכנע את סבו, עד שרש"י הודה לו,

11. לנושא זה – ראו קמין (לעיל הערה 1), עמ' 111-157.

12. וכבר נלאו חכמים להשיב על השאלה, האם רש"י מביא מדרשים העונים על הצורך הפרשני בלבד, או גם מדרשים, שמטרתם להרחיב, להגדיל תורה ולהאדירה. וראו על סיכום הדעות השונות בניידון במאמרי: י' נבו, 'דרכו של רש"י בהבאת מדרשים', **פרשנות המקרא הצרפתית**, רחובות תשס"ג, עמ' 11-30.

13. מ' ארנד, 'לביאור המושג "פשוטו של מקרא"', ש' יפת (עורכת), **המקרא בראי מפרשינו: ספר זכרון לשרה קמין**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 251-252.

14. וראו עוד מ' גרינברג, **פרשנות המקרא היהודית: פרקי מבוא**² (ספריית האנציקלופדיה המקראית, א), ירושלים תשנ"ב, עמ' 70-72. את הקדמתו של ר' יוסף קרא, אף הוא מפרשני צפון צרפת, דחינו לפרק הסיום, מסיבות של הצורך בהשוואה ובהוכחת דעתנו.

15. טויטו (לעיל הערה 5), עמ' 74. נראה, כי גם א' גרוסמן, בספרו, **חכמי צרפת הראשונים**, ירושלים תשנ"ה, עמ' 469 – מצטרף לדעה זו.

שאלו היה לו פנאי, היה צריך לעשות פירושים אחרים לפי הפשטות המתחדשים בכל יום.¹⁶ ומה שלא עשה הסב – עשה הנכד, וזהו השלב השלישי בתולדות התפתחותה של אסכולת הפשט הצרפתי.

נשים לב לכך, שרשב"ם מעמידנו בדבריו על הצורך לפרש פירושים חדשים לפי הפשטות, המתחדשים בכל יום. כלומר, רשב"ם תובע להיעזר בתגליות חדשות ובמדעי עזר, שבימינו כוללים הֶכּוּנָה להיסטוריה, לארכאולוגיה, ללשונות שמיות, לחקר הלשון והספרות – לצורך פרשנות המקרא, ולא להסתפק בפרשנות מדרשי-האגדה. אולם אין בדבריו אלו של רשב"ם משום נקיטת עמדה נגד מדרשי-חז"ל כמקור פרשני, ואף אין בדבריו התייחסות לפרשנות-הפשט כדרך פרשנית לגיטימית בלעדית. רשב"ם אמנם מלין על כך, שהראשונים מתוך חסידותם עסקו בדרך הדרש, ודרך הפשט נזנחה, אך אין בכך משום דחיית המדרש כדרך פרשנית שוות-זכויות לפשט.

בפירושו לפרשת משפטים כותב רשב"ם הקדמה מתולוגית נוספת:

"ידעו ויבינו יודעי-שכל, כי לא באתי לפרש הלכות, אף-על-פי שהם עיקר, כמו שפירשתי בבראשית. כי מיתור המקראות נשמעין ההגדות וההלכות. ומקצתן ימצאו בפירושי רבינו שלמה אבי-אמי זצ"ל. ואני – לפרש פשוטן של מקראות באתי. ואפרש הדינין וההלכות לפי דרך ארץ,¹⁷ ואף-על-פי כן ההלכות עיקר, כמו שאמרו רבותינו: הלכה עוקרת משנה."¹⁸

האם יש בדברים אלו משום נקיטת עמדה ביחס לתקפותו ולבלעדיותו של פירוש הפשט כדרך פרשנית מועדפת?

נראה לנו שלא, שהרי למרות ההצהרה, שהוא בא לפרש פשוטן של מקראות, יש גם הצהרה בדבר היות ההלכות – עיקר. יתר על כן, עצם ההצהרה, שההלכות הן העיקר, מלמדת, שלמרות העובדה, שדרכו של רשב"ם היא דרך הפשט, אין הוא דוחה דרכי פירוש אחרות כתקפות, והוא אף ממליץ בפני הקורא לעיין בפירושי סבו, שהרי "מיתור המקראות נשמעין ההגדות וההלכות".

מקום נוסף, אשר בו קובע רשב"ם כללי פרשנות, הוא בסיום פירושו לספר שמות:

"ואשר שם לבו לדבר יוצרנו, אל יזוז מנימוקי זקני, רבנו שלמה, ואל ימוש מהם, כי רוב הלכות ודרשות שבהם – קרובים לפשוטי המקראות [ומיתורם או משנוי] הלשון יש ללמוד כולם. וטוב אשר תאחז בזה אשר פירשתי, וגם מזה אל תנח ידך."

דומה, כי הדברים מדברים בעד עצמם, שהרי רשב"ם ממליץ בחום לפנות לפירושי רש"י, אשר רוב הדרשות שהוא מביא – קרובות לפשטי המקראות. וודאי, שאין למצוא כאן הצהרה על אודות תקפותו הבלבדית של הפשט. הוא מודה בלגיטימיות של קיום פירושים אחרים, שכן הוא כותב בפירוש: "וטוב אשר תאחז בזה אשר פירשתי, וגם מזה אל תנח ידך".

נראה לנו, שיש מקום לעמוד על היבט נוסף – ההשוואה לבני-דורו:

16. לעניין הפשטות המתחדשים בכל יום – ראו א"מ ליפשיץ, **רש"י: רבי שלמה יצחקי**, ירושלים תשכ"ו, עמ' קסד; א' סימון, 'משמעותם הדתית של הפשטות המתחדשים', **המקרא ואנחנו**, תל-אביב תשל"ט, עמ' 148.

17. על הביטוי "דרך ארץ", ראו טויטו (לעיל הערה 5), עמ' 139-145.

18. הלכה עוקרת מקרא (סוטה מז ע"א). עיינו מ"י לוקשין, **פירוש הרשב"ם על התורה**, א, ירושלים תשס"ט, עמ' 251 ובהערותיו שם.

פרשני הפשט הצפון-צרפתיים הידועים לנו הם רש"י, ר' מנחם בן חלבו (שפירש מעט), ר' יוסף קרא, רשב"ם, ר' אליעזר מבז'נסי (מבלגנצי) ור' יוסף בכור-שור.

מבין פרשנים אלה – רש"י ורבי"ש משלבים מדרשים רבים בפירושיהם, ואילו ר' יוסף קרא, רשב"ם ור' אליעזר מבלגנצי – נחשבים לפרשני פשט מובהקים.

האחרון לא כתב הקדמות לפירושו. לכן יש באפשרותנו כאן להשוות את הקדמות רשב"ם עם הקדמתו של ר' יוסף קרא:

בפירושו לשמ"א, יז כותב ר' יוסף קרא דברים, המהווים כעין הקדמה לפירושו:

"...דע לך, כשנכתבה הנבואה-שְׁלָמָה נכתבה עם פתרונה וכל הצורך, שלא יִכְשֹׁלוּ

בה דורות הבאים, וממקומו אין חסר כלום. ואין צריך להביא ראיה ממקום אחר

ולא מדרש, כי תורה – תמימה נִתְּנָה, תמימה נכתבה, ולא תחסר כל בה.

ומדרש חכמינו – כדי להגדיל תורה ויאדיר.

אבל כל מי שאינו יודע פשוטו של מקרא ונוטה לו אַחַר מדרשו של דבר, דומה לזה

ששטפתו שבולת הנהר, ומעמקי-מים מציפין, ואוחז כל אשר יעלה בידו להינצל.

ואילו שם לבו אל דבר ה', היה חוקר אחר פשר הדבר ופשוטו...¹⁹

לאור גישה חד-משמעית זו ולאור הדברים הברורים והתקיפים, שאומר רש"י על מדרשי-חז"ל – נראים דבריו של רשב"ם, המדברים בשבחו של הדרש, כביטוי קרבה למדרש.

נראה לנו, שהשוואה זו מחזקת את דעתנו, שאין רשב"ם דוחה את מדרשי-חז"ל, אף-על-פי שהוא עצמו העדיף את פירושי הפשט.

פירושי הפשט של רשב"ם

בכמה מקומות מצהיר הרשב"ם על היות פירושו פירוש של פשט.

1. "ויקח חמאה וחלב" [בראשית יח, ח]:

רשב"ם: "לפי פשוטו של מקרא, לא הוצרך לפרש, שהביא את פת-ה(ח) לחם על השולחן, אלא התוספת, שלא אמר להם – הוצרך לומר שהביא. הבאת פת על השולחן אינו חידוש, אבל החמאה והחלב והבשר, שאינו מזומן לכל האורחים – הוצרך לפרש".

פירוש זה שונה מדברי המדרש:²⁰ "ולחם לא הביא, לפי שפירסה שרה נדה, שחזר לה אורח כנשים אותו היום, ונטמאת העיסה".

הקושי בפסוקים הוא, שאברהם אמר לשרה להכין עוגות, אולם כשהגיש לפניהם את האוכל, מצוין, שהביא חמאה וחלב ובן-בקר, ולא נאמר שהביא לחם.

לפי המדרש, לא הביא לחם, כיוון שהעיסה נטמאה, אולם לדברי רשב"ם, אין צורך לומר שהביא לחם, כי הבאת לחם היא דבר רגיל ומקובל – ביחס לכל אורח, ואין צורך לציין זאת בפירוש. לעומת זאת, הוצרך לפרש שהביא חמאה וחלב – בגלל חשיבותם. רשב"ם מדגיש, שלפי פשוטו של מקרא, אין צורך לפרש וכו': משמע, שלפי פירוש שאיננו פשוט, אין מניעה לפרש, מדוע נמנע

19. עיינו ש' עפנשטיין (מהדיר), פירוש ר' יוסף קרא על נביאים ראשונים, ירושלים תשל"ב, עמ' מז; מ' כהן (עורך), מקראות גדולות הכתר: ספר שמואל, רמת-גן תשנ"ג, עמ' 7; ג' ברין, מחקרים בפירושו של ר' יוסף קרא, תל-אביב תש"ן, עמ' 37-45.

20. בבלי בבא מציעא פז ע"א ובפירוש רש"י.

אברהם מלהביא לחם. לפיכך, נראה, שאף-על-פי שרשב"ם מציג כאן את פירושו הפשטי, אין הוא מביע התנגדות לפירוש המדרש.

יתר על כן, שני הפירושים, של רשב"ם ושל המדרש – מציגים שתי גישות, המובחנות זו מזו, והם אינם סותרים זה את זה, וניתן בהחלט לקיים את שניהם.

2. "ויקח אשה ושמה קטורה" [בראשית כה, א]:

רשב"ם: "קטורה לפי הפשט אין זו הגר".

במדרש²¹ מצינו: "רבי אומר: היא הגר, היא קטורה... ורבותינו אומרים: אשה אחרת לקח". בדוגמה שלפנינו יש מחלוקת-תנאים בדבר זהותה של קטורה: רש"י מצדד בדעתו של רבי, ואילו רשב"ם – בדעת חכמים. במקרה דנן, רשב"ם דוחה דעה אחת בחז"ל, שהיא דעת יחיד, ודוגל בדעת הרוב בחז"ל.

3. "וישמור משמרתו מצותי, חוקותי ותורותי" [בראשית כו, ה]:

רשב"ם: "חוקותי ותורותי – לפי עיקר פשוטו, כל המצוות הניכרות [=שטעמן ניכר],²² כגון גזל ועריות וחिमוד ודינין והכנסת-אורחים, כלם היו נוהגין קודם מתן-תורה,²³ אלא שנתחדשו ונתפרשו לישראל וכרתו ברית לקיימן".

הפרשן מטעים, שהמצוות שטעמן ניכר – כולם היו נוהגין כבר לפני מתן-תורה.

בדברי חז"ל מצאנו: "קיים אברהם אבינו אפילו עירובי תבשילין, שנאמר 'תורותי': אחת – תורה שבכתב, ואחת – תורה שבעל פה".²⁴

אף-על-פי שרשב"ם מצמצם את פירושו למצוות שכליות בלבד, שלא כבמדרש, נראה לנו, שיש דמיון בין פירוש הפשט לדברי חז"ל, כשהמשותף ביניהם הוא הרעיון, שעם ישראל קיים מצוות עוד לפני מתן-תורה.

4. "ויבא יעקב שלם עיר שכם" [בראשית לג, יח]:

רשב"ם: "אל עיר ששמה שלם... 'עיר שכם' – עירו של שכם – כמו 'כי חשבון – עיר סיחון'... [במדבר כא, כו]. והמפרש שכם שם העיר – טועה הוא, שלא מצינו בכל מקום עיר ציון, עיר ירושלים, אלא העיר נזכרת אחרי השם... וגם מי שמפרש: שלם – בתורתו, שלם – בממונו,²⁵ טועה הוא לפי הפשט, שאין דרך המקרא לדבר כך. וגם מה צורך: וכי בשביל מיעוט דורון שנתן לעשו – הוצרך לכתוב כן?!"

בפירושו זה רשב"ם דוחה את מדרש חז"ל בשני נימוקים: האחד – אין זה סגנון הכתוב לדבר כך; השני – אין צורך לומר שלם בתורתו וכו', כי המפגש עם עשו אינו מצדיק לציין זאת.

סיפור יוסף ואחיו [בראשית לז-נ]

5. פרשנות המקרא לדורותיה מייחסת את מעשה מכירת-יוסף – לאחים, שהרי הם הכניסוהו

21. תנחומא בראשית חיי שרה ח. בראשית רבה סא, ד.

22. כל המצוות הניכרות. לוקשין (לעיל הערה 18), הערה נח: מצוות שכליות או מצוות מפורסמות, ועיינו שם במפורט.

23. עיינו לוקשין (שם) בהערה נט במפורט.

24. בבלי יומא כה ע"ב.

25. בבלי שבת לג ע"ב.

לבור, והם הוציאוהו ומכרוהו לישמעאלים,²⁶ אולם לרשב"ם – חידוש מבריק בנושא (לז, כח) :

"ויעברו אנשים מדינים – בתוך שהיו יושבים לאכול לחם ורחוקים היו קצת מן הבור, לבלתי אכול על הדם, וממתינים היו לישמעאלים שראו, וקודם שבאו הישמעאלים, עברו אנשים מדינים אחרים דרך שם, וראוהו בבור ומשכוהו ומכרוהו המדינים לישמעאלים. ויש לומר, שהאחים לא ידעו. ואף-על-פי אשר כתב 'אשר מכרתם אותי מצרימה' [בראשית מה, ד], יש לומר, שהגרמת מעשיהם סייעה במכירתו. זה נראה לי לפי עומק דרך פשוטו של מקרא..."

לדעת הפרשן, לא האחים מכרוהו, אלא המדינים.

השאלה המתבקשת היא, מה ראה הרשב"ם לפרש בדרך חדשנית, שלא כחז"ל ולמסורת הדורות?

על שאלה זו קיימות שתי תשובות: האחת – תחבירית, והשנייה – היסטורית.

בפסוק כתוב "ויעברו אנשים מדינים סוחרים, וימשכו ויעלו את יוסף מן הבור, וימכרו את יוסף לישמעאלים". מבחינה תחבירית הפעלים: "וימשכו", "ויעלו" – מתייחסים למי שנזכר לפני כן, והם המדינים, אולם מסתבר, שאין זו הסיבה היחידה:

לדברי טויטו:²⁷

"מכירת-יוסף, שרשב"ם הלך בה בצעד מהפכני, נועדה, כנראה, להגן על התקפות הנוצרים, שזיהו את שנים עשר האחים עם שנים עשר השליחים, ואת המכירה על ידי יהודה, כנגד הלשנתו של יהודה איש קריות".

כלומר, רשב"ם רצה להגן על עם ישראל מהתקפות הנוצרים, שהשתמשו בפרשת מכירת-יוסף לתלות בעם ישראל תכונה של בוגדנות.²⁸

נראה לנו, כי ניתן להוכיח את נכונות דבריו של טויטו – באמצעות השוואה לפירוש בן-דורו של רשב"ם, ר' יוסף בכור-שור; אף הוא מפרשני צפון צרפת:

בפירושו לפרשת מכירת-יוסף הוא כותב: "והאמת כי אחיו מכרוהו... ועשו ממנו סחורה גדולה, כאדם המוכר שדהו מפני רעתה, כי היו נותנים (=האחים היו מוכנים לשלם כסף) משלהם (ובלבד) שירחיקוהו מהם, כי תכלית שנאה שנאוהו".

מה ראה בכור-שור לפרש פירוש כזה, שלפיו האחים שילמו כסף כדי להיפטר ממנו?

יש להניח, שגם הוא כרשב"ם, נזקק לפירוש זה – כדי לדחות את האשמות הנוצרים, שראו במכירת-יוסף סימן לבוגדנות ולחוסר-נאמנות. לפי זה יובן, מדוע פנה רשב"ם לפירוש פשטי זה, תוך התעלמות ממסורת חז"ל: לאור ההסבר ההיסטורי המובא כאן – נראה, כי רשב"ם לא התכוון לדחות את פירוש חז"ל, אלא נזקק לפירוש הפשט לצורך אפולוגטי. הוכחה לכך, היא, שרשב"ם עצמו מסייג באמרו: "ואף-על-פי אשר כתב 'אשר מכרתם אותי מצרימה', יש לומר שהגרמת מעשיהם סייעה במכירתו", כלומר יש להם אחריות עקיפה למכירת-יוסף. דברים אלה

26. בראשית רבה פד, יח.

27. טויטו (לעיל הערה 4), עמ' 230.

28. לנושא זה ראו טויטו (לעיל הערה 5), עמ' 34-45, ובמאמרי: 'י' נבו, 'השתקפותו של הוויכוח היהודי-נוצרי בפרשנות ימי הביניים במאה ה"ב בצפון צרפת', פרשנות המקרא הצרפתית, רחובות תשס"ג, עמ' 263-291. על מכירת-יוסף – עיינו במפורט בדבריה של נ' ליבוביץ, עיונים בספר בראשית, ירושלים תשכ"ט, עמ' 279-288.

קרובים לדברי חז"ל.

6. "כי כסתה פניה" [בראשית לח, טו]:

רשב"ם: "עכשו – לפי הפשט."

פירוש זה איננו כמדרש חז"ל, המפרש שכיסתה פניה בהיותה בבית חמיה.²⁹ הפסוק מטעים, שיהודה לא הכיר את תמר, כי כסתה פניה. ניתן לפרש על-פי רשב"ם, שעכשיו, בשעת המפגש ביניהם – לא הכירה, כי פניה היו מכוסים. אולם אפשר לקיים את שני הפירושים יחד, באופן שהעולה מתוך הכתוב הוא, שיהודה לא הכיר את תמר עכשיו, מכיוון שבהיותה בביתו, היו פניה מכוסים.

7. "ולא יכול יוסף להתאפק... ויקרא: הוציאו כל איש מעלי" [בראשית מה, א]:

רשב"ם: "כי עד עתה היה עושה כל מעשיו, על ידי שהיה מתאפק בלבו, כמו שכתוב למעלה 'ויתאפק ויאמר: שימו לחם' [שם מג, לא]. 'לכל הניצבים עליו' [שם]: בפני כל הניצבים עליו – לא יכול עוד להתאפק. ויקרא למשרתיו: הוציאו כל הניצבים עלי – מן הבית. כך עיקר פשוטו". במדרש³⁰ מצינו: "כיון שראה יוסף, שהסכימה דעתם להחריב את מצרים, אמר יוסף בלבו: מוטב, שאתודע להם, ואל יחריבו את מצרים."

נראה, כי בפירוש זה אין רשב"ם דוחה את מדרש חז"ל, שכן הוא כלל איננו דן בו. המדרש מסביר, מדוע יוסף החליט להתודע אל אחיו, אולם בפירוש רשב"ם אין כל התייחסות לכך. רשב"ם מסביר את עניין ההתאפקות בלבד, שהיא דרך פעולתו של יוסף לאורך כל ההתרחשויות. אין שום מישור משותף בין שני הפירושים. לפיכך, לא נראה, שרשב"ם דוחה את המדרש.

8. "גור אריה יהודה מטרף בני עלית" [בראשית מט, ט]:

רשב"ם: "אֵת, יהודה, בני, לאחר שעלית מלטרף טרף באומות ותכרע ותשכב בעירך, לא יבוא אויב להחרידך ולהקימך ממקומך. זהו עיקר פשוטו בני – כפילו של יהודה. והמפרשו במכירת-יוסף,³¹ לא ידע בשיטה (=הסבר) של פסוק ולא בחילוק טעמים כלל".

הדברים מדברים בעד עצמם: בפירוש זה רשב"ם מתייחס למדרש חז"ל ודוחה אותו מתוך הנמקה.

9. "דן ידין עמו" [בראשית מט, טז]:

רשב"ם: "המפרשו על שמשון לא ידע בעומק פשוטו של מקרא כלל. וכי יעקב בא להתנבאות על אדם אחד, שנפל ביד פלשתים וינקרו את עיניו ומת עם פלשתים בענין רע? חלילה חלילה. אך על שבטו של דן נתנבא, שהיה מאסף לכל המחנות... ולפי שהיה הולך כל הימים... אחר כל הדגלים, והיה צריך להלחם עם כל האומות הרודפים אחריהם... לכך אמר יעקב 'דן ידין עמו' – ינקום נקמת עמו..."

29. בבלי, סוטה י ע"ב. כך מפרש רש"י בפירושו השני.

30. בראשית רבה צג, ח.

31. הכוונה למדרש תנחומא בראשית ויחי י. בראשית רבה צח, ז ורש"י. ועיינו במפורט בדבריו של לוקשיין (לעיל הערה 18) לפסוקנו, עמ' 154, הערות כח-לא. גם לפי רש"י, מסתבר ש"בני" מכוון ליהודה. מטרף – מכוון לשני מאורעות: מכירת יוסף ועניין תמר, ועיינו במפורט לפסוקנו בפירושי ר"י הורוויץ, באר יצחק: ... פירוש על פירוש רש"י ז"ל על התורה, א, ירושלים תשכ"ז.

הפירוש שרשב"ם דוחה הוא פירושו של רש"י, שפירש פסוק זה על מלחמת שמשון בפלשתים.³²

פירושי רשב"ם לספר שמות

10. "מי אנכי, כי אלך אל פרעה?" [שמות ג, יא]:

רשב"ם: "מי שרוצה לעמוד על עיקר פשוטו של מקראות הללו – ישכיל בפירושי זה, כי הראשונים ממני לא הבינו בו כלל.

משה השיב על שני דברים, שאמר לו הקב"ה: ללכת אל פרעה, וגם להוציא את בני-ישראל על ידי מצות פרעה. משה השיב על ראשון – ראשון: מי אנכי כי אלך אל פרעה, ואפילו להביא לו מנחה ודורון, וכי ראוי אני להכנס בחצר המלך איש נכרי כמוני? וכי אוציא את בני-ישראל ממצרים, כלומר, ואפילו ראוי אני ליכנס לפני פרעה... איזה דבר המתקבל על דעת פרעה אומר לו? וכי שוטה הוא פרעה לשמוע לי לשלוח עם רב שהם עבדיו – חפשים מארצו?"

בדבריו אלו דוחה רשב"ם את פירוש רש"י שכתב: "מי אנכי – מה אני חשוב לדבר עם מלכים. וכי אוציא את בני-ישראל ממצרים", ואף אם חשוב אני, מה זכו ישראל שיעשה להם נס ואוציאם ממצרים?"

ליבוביץ³³ מאריכה להסביר מדוע אין לקבל את הסברו של רשב"ם, ומדוע יש להעדיף את פירוש רש"י.

נשים לב, שבשני הפירושים האחרונים המובאים בזה – חולק רשב"ם על רש"י ודוחה את פירושו בלשון בוטה כלשהי; ניסוח כזה לא מצינו כלל ביחסו למדרשי-חז"ל.

11. "לאות על ידך" [שמות יג, ט]:

ידוע ומפורסם פירושו של רשב"ם לפסוק זה: "לפי עומק פשוטו יהיה לך לזכרון תמיד, כאילו כתוב על ידך – כעין 'שימני כחותם על לבד' [שיר השירים ח, ו]. 'בין עיניך': כעין תכשיט ורביד זהב, שרגילין ליתן על המצח לנוי".

נשים לב לכך, שרשב"ם מפרש פסוק זה על-פי הפשט [היינו, פרשנות אלגורית], ומתעלם לחלוטין ממדרש-ההלכה, המייחס פסוק זה למצוות תפילין.³⁴

ראב"ע בפירושו הארוך לספר שמות, מתווכח עם רשב"ם ודוחה את גישתו בדברים חריפים: "והנה כל מה שהזכיר הוא דרך משל, ואין כתוב בתורה, שהוא דרך משל, חלילה, רק הוא כמשמעו. על כן לא נוציאנו מידי פשוטו..."

ייתכן, שראב"ע יוצא בדברים תקיפים נגד פירוש זה, לא כל-כך מסיבה עניינית, אלא מסיבה היסטורית – מתוך חשש מפני פירוש הקראים.³⁵

האם התעלמותו של רשב"ם מדברי חז"ל לפסוק – משמעה, שהוא דוחה את דבריהם?

32. אמנם בסוטה י ע"א ובתנחומא ויחי יב מזכירים את שמשון בקשר לפסוק זה, אולם לא את מלחמתו בפלשתים – כדברי רש"י.

33. ליבוביץ (לעיל הערה 4), עמ' 54-56.

34. מכילתא דרבי ישמעאל (מהדורת הארואויטץ-רבין [לעיל הערה 3], עמ' 66). טויטן, בספרו (לעיל הערה 5), עמ' 187, מעלה סברה, שלפיה יובן מדוע רשב"ם איננו מפרש את הפסוק "והיה לאות על ידך" – כמכוון למצוות תפילין: "במקומות אחדים בפירושו הטעים רשב"ם את השקפתו, כי החלק ההלכתי של התורה מתחיל במעמד סיני עם כריתת הברית בין ה' לישראל, ובשום אופן לא לפני כן. הפסוק "והיה לאות..." שנכתב לפני מתן-תורה, אינו נכלל בברית סיני, ואיננו מתכוון למסור מצוות".

35. וראו עוד י' ויס, 'הראב"ע והקראים בהלכה', מלילה, א (תש"ד), עמ' 35-53.

יש להניח שֶׁלֹּו היה רשב"ם מתנגד לדברי חז"ל, היה מביע זאת באופן ברור, ולא בהתעלמות. נראה לנו, כי עצם ההגדרה של הרשב"ם "לפי עומק פשוטו", הנזכרת לפני הצעת הפירוש – משמעה: אני מפרש לפי פשוטו, אבל אני מסכים, שקיימת גם דרך פרשנית אחרת שאיננה פשוטו.

נאמנים עלינו דברי פוזננסקי, המובאים בראשית עיונו, ובעקבותיו – בדבריה של ליבוביץ, על ההבחנה בין גישת הפשט לדרך הדרש בפירוש הרשב"ם, בלי שהדברים יסתרו זה את זה, ואף בלי ליצור שום ניגוד פנימי בנפשו. וכבר הזכרנו את דברי נחמה ליבוביץ, שמצוות תפילין נלמדת מדברים ו, ח "לאות על ידך", ולכן פסוק זה בשמות, יכול להתפרש בדרך שפירש הרשב"ם.

12. "ועבדו לעולם" [שמות כא, ו]:

רשב"ם: "לפי הפשט כל ימי חייו – כמו שנאמר בשמואל: וַיָּשֶׁב שֵׁם עַד עוֹלָם [שמואל א א, כב]."

פירוש זה שונה מפירוש המכילתא,³⁶ האומרת: "ועבדו לעולם – עד היובל. או ועבדו לעולם – כמשמעו? ת"ל "ושבתם איש אל אחוזתו" [ויקרא כה, י]. רבי אומר: בא וראה, שאין העולם אלא חמשים שנה, שנאמר "ועבדו לעולם" – עד היובל..."

13. "מיטב שדהו ומיטב כרמו יושלם" [שמות כב, ד]:

רשב"ם: "מעידית שבנכסיו יושלם לו קרקע או שוה כסף. כך פירשו רבותינו.³⁷ ולפי פשוטו – משמע: לפי מיטב שדהו וכרמו של זה הניזק – יושלם, כי שמא מן מיטב אֶכְלוּ בהמותיו של מזיק".

רשב"ם מביא את דברי חז"ל, לפני שהוא מביא את פירושו. אולם הגם שנראה מהעמדת הדברים, שהוא דוחה את דעת חז"ל, אין זה ממש כך, שכן השאלה אם מיטב שדהו של מזיק או של ניזק – נתונה במחלוקת חכמים: "ר' ישמעאל סבר: בדניזק שיימינן, ורבי עקיבא סבר: בדמזיק שיימינן".³⁸

נמצא, שרשב"ם חולק רק על דעה אחת בחז"ל, ומקבל את השנייה, התואמת את פירוש הפשט.

14. "כי יתן איש אל רעהו כסף או כלים" [שמות כב, ו]:

רשב"ם: "בפרשה זו פוטר את השומר מגנבה ואבדה, ובפרשה שנייה [מפסוק ט עד יב] מחייבו בגנבה ואבדה. ופירשו רבותינו:³⁹ ראשונה – בשומר חנם, שנייה – בשומר שכר.

ולפי פשוטו של מקרא, פרשה ראשונה, שכתב בה "כי יתן איש אל רעהו כסף או כלים לשמור – מיטלטלין הם, ולשומרם בתוך ביתו כשאר חפציו – נתן לו. לפיכך אם נגנבו בביתו, פטור, כי שמרן כשמירת חפציו. אבל פרשה שנייה, שכתב בה "כי יתן איש אל רעהו חמור או שור או שה וכל בהמה לשמור", ודרך בהמות – לרעות בשדה, ודאי כשהפקידם, על מנת לשומרם מגנבים הפקידם לו, ולכן אם נגנבו – חייב".

לפי הסברם של חז"ל, פסוקים ו-ח, מדברים על שומר חנם, הפטור מתשלום במקרה של גנבה

36. מכילתא דרבי ישמעאל (מהדורת הארואיטץ-רבין [לעיל הערה 3], עמ' 254).

37. בבלי, בבא קמא ו ע"ב.

38. שם.

39. בבלי, בבא מציעא צד ע"ב.

ואבדה [אך חייב שבועה שלא פשט], בעוד שפסוקים ט-יב מדברים על שומר שכר, החייב בתשלום על גנבה ואבדה.

רשב"ם, המציג את פירושו – כפשט, לא רק שאיננו דוחה את מדרש חז"ל, אלא מחזק אותו. לפי חז"ל, שומר חנם פטור מתשלומי גנבה ואבדה. רשב"ם מסביר דברים אלו מתוך מילות הפסוק – בהבחינו בין הדוגמה של התורה לשומר חנם, שקיבל כסף או כלים לשמור, לבין הדוגמה של שומר שכר, שקיבל בהמות לשמור: הראשון – שמרם בתוך ביתו כיתר חפציו, לכן פטור, אם נגנבו או אבדו, ואילו השני שמר על הבהמות בשדה, שהרי שם הן זקוקות לשמירה יתרה. לפיכך אם נגנבו או אבדו, חייב.

לפנינו אפוא דוגמה נאה של פירוש פשט, המחזק את מדרש חז"ל.⁴⁰

15. "וכי ישאל... בעליו אין עמו" [שמות כב, יד]:

רשב"ם: "בעליו אין עמו – במלאכת אותה הבהמה לפי הפשט. ובמדרש חכמים: ⁴¹ אפילו במלאכה אחרת, אם הוא עמו במלאכה, פטור השואל מיונשבר או מת".

שואל פטור מתשלום, אם מתה מחמת מלאכה. ולפי מסורת חז"ל, אם היה המשאיל משועבד לשואל, אפילו בתחום שאיננו קשור להשאלה, כגון אם הגיש לו כוס משקה בשעת ההשאלה – זה פוטר את השואל מתשלומים עבור הנזק, שיגרום לחפץ או הבהמה המושאלים.

אולם לדברי רשב"ם, לפי הפשט, רק אם היה הבעלים עם הבהמה בשעת ההשאלה, השואל פטור. ראשית, נשים לב לכך, שכיוון שהפרשן מביא את דברי חז"ל בנוסף לפירושו, ואינו דוחה אותם – משמע, שאין הוא מתנגד להם.

יתר על כן, לפי הסברו של ר' יוסף בכור-שור, בן-דורו של רשב"ם, רבותינו דייקו מן העובדה, שכתוב בפסוק "עמו", ולא "עמה", משמע – עם השואל, ולא עם הבהמה. דיוק זה מקרב את דברי חז"ל אל מילות הפסוק.

בכור-שור מוסיף לכך גם הסבר הגיוני: "כיוון שהבעלים משועבדים עמו בשעת משיכה, מְשַׁעֲבֵד עצמו, כל שכן – ממונו, דומיא דמה שקנה עבד – קנה רבו".

נראה, כי הסברו של בכור-שור מקרב את דברי חז"ל אל ההיגיון ואל ההבנה, ובכך הוא מקרבם לפירוש הפשט.

פירושי רשב"ם לויקרא ולבמדבר

16. "ואם האֵל אֶלֶל יֶאֱכַל" [ויקרא ז, יח]:

רשב"ם: "חכמים" ⁴² עקרוהו מפשוטו ופירושו במחשֵׁב לאכול מזבח ביום השלישי באחת מד' עבודות, שחישב בשחיטה או בהולכת הדם או בקבלה או בזריקה".

רשב"ם טורח להביא את דברי חז"ל במלואם. משמע, שהוא מתייחס אליהם באהדה. נראה, שאין הוא דוחה את דבריהם, שכן אין הוא מציג פירוש אלטרנטיבי משלו. מסתבר, שהוא סבור שאף-על-פי שאין זה פירוש הפשט, הוא תִּקַּף כפירוש לפסוק.

40. לנושא ארבעה שומרים בפירוש הרשב"ם – ראו ש' יפת (לעיל הערה 9), עמ' 42-44. וכן ד' הנשקה, משנה ראשונה בתלמוד של תנאים אחרונים: סוגיות בדיני שומרים, רמת-גן תשנ"ז, עמ' 8-23.

41. בבלי, בבא מציעא צה ע"ב.

42. בבלי, זבחים כט ע"א.

17. "ויעלו בנגב, ויבא עד חברון" [במדבר יג, כב]:

רשב"ם: "הגדה נראית פשט, שעל קלב אמר הכתוב, שנאמר 'ולו אתן את הארץ, אשר דרך בה' [דברים א, לו]. 'והביאותיו אל הארץ, אשר בא שמה, וזרעו יורישנה' [במדבר יג, כד]. לפיכך 'ויבא עד חברון' – הוא כלב... ומכל מקום, לפי עיקר פשוטו, ויבא כל אחד ואחד עד חברון, שהרי אמרו יוגם ילידי הענק ראינו שם' [פסוק כח] – בחברון".

הדיון נסוב סביב השאלה הדקדוקית:

מצד אחד, כתוב "ויעלו בנגב", בלשון רבים, ומצד שני, "ויבא עד חברון" – בלשון יחיד. רשב"ם מתייחס בדבריו לדברי חז"ל,⁴³ ומכנה אותם "הגדה נראית פשט". משמע – דבריהם נראים בעיניו כפשט, ואכן – כך: משום שהם מסתמכים על הכתובים, ודאי שאיננו דוחה אותם.⁴⁴

סיכומים ומסקנות

כאן עלינו לחזור לשאלת המוצא של עיונו, האם התייחס רשב"ם לפירוש הפשט שלו – כאל פירוש לגיטימי בלעדי, או שלצד פירוש הפשט הוא אִפְשָׁר גם קיומם של פירושים אחרים כמדרשי-חז"ל.

בפרק הראשון הבאנו דעות של חוקרים, הסבורים כדעה השנייה. גם העיון בהקדמותיו של רשב"ם המפוזרות בפירושו – מחזק את הדעה, שרשב"ם לא ראה בפירוש הפשט פירוש תקף בלעדי. אף-על-פי שבהקדמותיו הוא מצהיר על בחירתו בדרך הפשט, אין הוא דוחה את מדרשי-חז"ל, ואף מוצא לנכון להזכירם לחיוב ולדבר בשבחם.

בפרק השני של עיונו בדקנו שבע עשרה היקרויות של פירושים, אשר בהן מדגיש הפרשן, שהם פירושי פשט.

נראה, שניתן לחלקן לקבוצות:

רשב"ם מביא את פירוש חז"ל ודוחה אותו באופן מפורש:

"ויבא יעקב שלם עיר שכם" [בראשית לג, יח]; "גור אריה יהודה, מטרף בני עלית" [בראשית מט, ט].

לפעמים הוא מפרש פירוש המנוגד לחז"ל – בלי להזכירם:

"ועבדו לעולם" [שמות כא, ו].

פירושי פשט, המנוגדים לפירוש רש"י, אך לא – לחז"ל:

"דן ידן עמו" [בראשית מט, טז]; "מי אנכי, כי אלך אל פרעה?" [שמות ג, יא].

פירושים, שקיים בהם דמיון או זהות בין הפשט לדברי חז"ל:

43. בבלי, סוטה לד ע"ב. ראו ניתוח הפירוש בהרחבה בספרו של טויטו (לעיל הערה 5), עמ' 56-57.

44. לפירושי רשב"ם: לשון יחיד במשמעות: כל אחד ואחד – השוו רשב"ם לפסוקים הבאים: בנות צעדה עלי שור (בראשית מט, כב); מלאו ידכם (שמות לב, כט); בידיה טו (שם לה, כה). ועיינו במפורט בפירושי רשב"ם לפסוקים אלה אצל לוקשין (לעיל הערה 18).

"חוקותי ותורותיי" [בראשית כו, ה]; "כי כסתה פניה" [בראשית לח, טו]; "בעליו אין עמו" [שמות כב, יג].

פירושם, שבהם הפשט מחזק את דברי חז"ל:

שומר חנם ושומר שכר [שמות כב, ו-יב].

פירוש של פשט, הזהה לדעה מסוימת בחז"ל:

"קטורה" [בראשית כה, א]; "מיטב שדהו ומיטב כרמו ישלם" [שמות כב, ד].

פירוש של פשט, הנובע מאילוצים היסטוריים:

מכירת-יוסף [בראשית לו, כח].

פירוש של פשט שלא כחז"ל – בלי להזכירם, כשניתן להעביר את דרשת חז"ל לפסוק אחר בתורה:

"לאות על ידך" [שמות יג, ט].

לעתים דברי חז"ל נחשבים אצל רשב"ם עצמו – כפשט:

"ויבא עד חברון" [במדבר יג, כב].

מדרש חז"ל הוא הפירוש היחיד המובא אצל רשב"ם:

"וואם האכל יאכל" [ויקרא ז, יח].

אין מחלוקת בין רשב"ם למדרש, באשר שני הפירושים מציגים גישות שונות, שניתן לקיימן זו לצד זו:

"ויקח חמאה וחלב" [בראשית יח, ח]; "ולא יכול יוסף להתאפק" [בראשית מה, א].

יצוין, כי מתוך שבע עשרה דוגמאות – רק בשלושה מקרים מפרש רשב"ם פירוש המנוגד לחז"ל, ומתוכם רק במקרה אחד בלבד, הוא דוחה את דברי חז"ל בלשון מפורשת. בכל יתר הדוגמאות נראה, שלמרות דבקותו בפירוש הפשט, אין הוא דוחה את מדרש חז"ל.

יתר על כן, יש דוגמאות, שבהן הפשט דומה או זהה לדרש, או אפילו מחזק אותו.

המסקנה, העולה מתוך עיוננו היא, שעם היות רשב"ם פרשן של פשט – אין הוא רואה בפירושי הפשט פירושים בלבדיים, ועצם דבקותו בפרשנות-הפשט – איננה באה לבטל את תקפותם של מדרשי-חז"ל.

כך עולה הן מעיון בהקדמותיו, והן מעיון בפירושים הפרטניים:

"הוא מכיר בלגיטימיות של הדרש, אך סבור, שדרש ופשט הן שתי קטגוריות פרשניות מובחנות היטב זו מזו, מפני שהן מבוססות על עקרונות פרשניים שונים. אין הדרש והפשט מבטלים זה את זה או דוחים זה את זה, אלא שונים זה מזה בדרך פרשנותם... הדרשן והפשטן יכולים להתקיים זה בצד זה, אם יקפיד כל אחד מהם לפרש את הכתובים על יסוד העקרונות הפרשניים, הנוגעים לתחומם בלבד".⁴⁵

45. טריטו (לעיל הערה 5), עמ' 59.

“משמני הארץ” זו איטליה של יוון – היבט פלאו-גאוגרפי

תקציר

המאמר דן בפירוש רש"י, לכפילות הביטוי “משמני הארץ” בברכה שנתן יצחק – הן ליעקב והן לעשו. למדרש, שעליו מסתמך רש"י: “משמני הארץ” זו איטליה של יוון – ניתן אישוש באמצעות ההיבט הפלאו-גאוגרפי.

מילות מפתח: יעקב ועשו; רש"י; מדרש; איטליה של יוון; רומי; טיבר; פלאו-גאוגרפיה.

הבעיה הפרשנית

בברכתו ליעקב ובברכתו לעשו – חוזר יצחק על אותו הביטוי: “משמני הארץ”:
ליעקב – ברכתו: “וַיִּתֶּן-לָדָּךְ הָאֱלֹהִים מִטֶּל הַשָּׁמַיִם וּמִשְׁמַנֵּי הָאָרֶץ, וְרֹב דָּגָן וְתִירָשׁ...” (בר' כז 18);
לעשו – ברכתו: “הִנֵּה מִשְׁמַנֵּי הָאָרֶץ יִהְיֶה מוֹשָׁבְךָ, וּמִטֶּל הַשָּׁמַיִם – מֵעַל” (שם 19).
בשני המקרים מתרגם אונקלוס: “מטובא דארעא”.
בפרשנות הכתובים מתעוררת השאלה: כיצד יכולה אותה ברכה להינתן גם ליעקב וגם לעשו?
הבעיה נפתרת, אם נסביר ש”משמני הארץ” של יעקב – מצויים בארץ כנען (ממערב לירדן), ואילו
”משמני הארץ” של עשו – בהר שעיר (ממזרח לירדן).¹

רש"י ומדרשי חז"ל

ברם רש"י, על-פי בראשית רבה (בכתבי-יד)² – מרחיק גאוגרפית את “משמני הארץ” של עשו
באומרו: “זו איטליאה של יוון”. בראשית רבה הנדפס (סז 6) מצוי רק הביטוי: “זו איטליאה”.
זאת – על שום מה?
מכיוון שרש"י הניח, כי בביטוי “משמני הארץ” – הארץ היא העולם, הקיים בעת הברכה ליעקב,

1. ראו דבריו של הרב א' סמט, 'ברכות יצחק (כ"ו, לד – כ"ח, ט)', **עיונים בפרשת השבוע**, א, תל-אביב תשע"ג, עמ' 113-133.
2. **עיינו מדרש בראשית רבה**, מהדורת י' תיאודור וח' אלבק, ירושלים תשכ"ה, עמ' 761; **חמשה חומשי תורה אריאל – רש"י השלם**, ב, ירושלים תשמ"ח, עמ' נו-נז; דפוס רומא, רג'ין ואלקבין, שם, עמ' רצג.

ולפיכך הברכה לעשו אולי תינתן רק לגבי חבל-ארץ, שלא היה קיים פיסית בזמן הברכה ליעקב, משום שנוצר מאוחר יותר.

מסתבר, שרש"י – בקביעה: "זו איטליאה של יוון" – נשען על המובא בבבלי, שבת נו ע"ב:

"אמר רב יהודה אמר שמואל: בשעה שנשא שלמה את בת פרעה, ירד גבריאל ונעץ קנה בים, ועלה בו שירטון, ועליו נבנה כרך גדול של רומי.

במתינתא תנא: אותו היום, שהכניס ירבעם שני עגלי זהב: אחד – בבית-אל, ואחד – בדרן – נבנה צריף אחד, וזהו איטליאה של יוון".³

ברם זיהוי מדויק של הביטוי "איטליאה של יוון" – כעיר רומי – מופיע בבבלי, מגילה ו ע"ב:

"אמר עולא: איטליא של יוון – זה כרך גדול של רומי, והוא תלת מאה פרסה על תלת מאה פרסה..."⁴.

ענה מתעוררת השאלה: על שום מה רש"י, בעקבות חז"ל – מצא לנכון לקשור את ברכת עשו עם איטליה הרחוקה, ולא עם ארץ מגוריו בעתיד – ארץ אדום?⁵

מסתבר, שרש"י מאמץ – מטעמים, הנובעים ממצב היהודים בתקופתו – את הזיהוי: אדום = רומי = נצרות. זאת – על-פי גישת חז"ל (כמובא בפרקי דרבי אליעזר לח). וכך לשון רש"י – בפירושו על ב' לו 43:

"אלוף מגדיאל, אלוף עירם; אלה אלוףי אדום, למשבתם בארץ אֲחֻזָּתָם--הוא עֶשָׂו, אֲבִי אֲדָוִם": מגדיאל היא רומי.⁶

דרך אגב, נציין: משום פרשנות זו של רש"י: "משמני הארץ" = רומי – לא נזקק, פרשנו בפירושו, להמשך, המובא בבראשית רבה (סז 6): "מטל השמים מעל" – זו בית-גוברין, ולא משנה, אם ידע כי בית-גוברין יושבת צפונית-מזרחית ללכיש בארץ כנען, או בית-גוברין היא "בית גבר" שבארץ אדום.⁷

אגדות רומי

להשלמת תמונת הדברים – מן הראוי להעיר, כי למדרש, הנזכר בקטע קודם, המתאר את אופן

3. מ"א מירקין, בפירושו על אתר, **מדרש רבה**, ג, תל-אביב תש"ם, עמ' 65, אומר: ונראה, שהכוונה ב"איטליאה של יוון" לאותו חלק של איטליה הדרומית, שהיה קרוי יוון הגדולה (MAGNA GRAECIA).

4. ועיינו בהערותיו של הרב ע' שטיינזלץ לענייננו, **תלמוד בבלי**, ב: שבת, ירושלים תשכ"ח, עמ' 237.

5. שאלה זו נשאלה על-ידי נ' ליבוביץ, 'ברכת יצחק ליעקב', **גיליונות נחמה: גיליונות לעיון בפרשת השבוע**, תשכ"ט, אחזור מתוך <http://www.nechama.org.il/pages/83.html>

6. **בספר יוסיפון** (שנתחבר במאה העשירית, והוא מבוסס על ספרי פלביוס: "מלחמות היהודים" ו"קדמוניות היהודים"), א, אחזור מתוך <http://www.daat.ac.il/daat/v1/yosifun/yosifun02.pdf> נכתב, כי צפו בן אליפז נעשה מלך באיטליה ונשאר שם הוא וזרעו. על כן תיחשב רומי – אדום.

וראו את שכתוב ד"י אברבנאל, **פירוש על נביאים אחרונים**, ירושלים תשט"ז, עמ' קסט, בהערה מבארת לישעיה לה: "האמנם שורש הטענה הזאת ויסוד הבנת זאת הנבואה ונבואות אחרות, שבאו בדברי נביאים, הוא היות רומי וכל בני איטליא וכלל הנצרים (= הנוצרים) – מבני אדום; והדבר הזה שגור בדברי חכמים זכרונם לברכה, ומוסכם מהם בתלמוד ובמדרשות כולם, מבלי מערער וחולק עליו, עד שאמר, שהרומיים באים מאלוף מגדיאל, שהוא מאלוף עשו, הוא אדום..."

7. ראו יוסף בן מתתיהו, **תולדות מלחמות היהודים עם הרומאים**, ד, תרגום י"ג שמוחני, רמת-גן תשכ"ח, עמ' רנו. זה מקום, שהוא בוחר להסתמך על התרגום ללטינית, אשר בו בית ערים מותרגם ל"בית גברי" – בקובעו, כי זו בית-גוברין, המופיעה במדרש רבה.

היווצרות העיר רומי: ”בשעה שנשא שלמה את בת פרעה, ירד גבריאֵל ונָעץ קנה בים, ועלה בו שירטון (=שרטון), ועליו נבנה כרך גדול של רומי” – יש מקבילות באגדות רומי: בפי בני רומי מצויים כמה ”סיפורים”, המתארים את היווצרות האי, מקומה של רומי העתיקה – בתוך נהר הטיבר.

לפי אחד הסיפורים, גופת הטיֵרן השנוא, לוקיוס טארקוויניוס סופרבוס (Tarquinius Superbus, 510 BC) – נזרקה לנהר, וסביבה הלך והצטבר סחף, עד שנוצר אי.

סיפור אחר מסביר את מקום הצטברות הסחף – בפסולת או בספינה, ששקעו בנהר – ועל גביהם הלך הסחף והצטבר.

בכל הסיפורים הללו קיים גורם חיצוני, שמזרז את התהליך הטבעי – המהווה מקבילה ל”נעץ קנה” במדרש, המתאר את היווצרותה של רומי.

הטוענים,⁸ שהגורם העיקרי הוא שקיעת ספינה בנהר – קובעים, שהאירוע קרה במאה השמינית לפני הספירה – לאחר תקופת שלמה המלך. לטענת ארכאולוגים,⁹ הממצאים העתיקים ביותר באזור רומא – נמצאים על האי, אשר ”עליו נבנה כרך גדול של רומי” – כדברי המדרש.

פלאו-גאוגרפיה

לסיום, נביא את שאנו יודעים מן הפלאו-גאוגרפיה על היווצרות העיר רומי העתיקה – כאי בתוך נהר הטיבר. זו השלמה מקבילה למובא באגדות רומי ובמדרשי חז”ל.

בתקופת הקרח האחרונה ירדו פני הימים בעולם בלמעלה מ-120 מטר מתחת למפלס הים הנוכחי. ירידה זו גרמה להתחתרות רבה של כלל הנהרות בעולם. באזור רומא התחתר נהר הטיבר, דרך כל השכבות הפֶּלִיִּיקִיִּות, עד לעומק של 50 מטר בערך מתחת למפלס הים הנוכחי. העלייה בגובה-פני-הים אחרי הפשרת הקרחונים – גרמה לצבירה רבה של סחף לאורך אפיקי הנהרות. קצב השקעת הסחף גבר – כתוצאה מפעולות הבנייה של האדם באלפי השנים האחרונות, מאז שעליית גובה פני הים נעצרה לפני 4000 שנה בערך. השינויים מאז הם +/- מטר אחד.

עיון באיור 1 מלמד, כי בנהר הטיבר, העובר כיום דרך רומא, קיים אי.

אורכו של האי הוא כ-270 מטר, ורוחבו במקום הרחב ביותר הוא כ-67 מטר. האי ממוקם באחד מפיתולי הנהר, במקום, אשר בו רוחב הפֶּשֶׁט הוא 675 מטר (פיתול נהר קרוי נֶפְתּוּל, ובלועזית – מִיאֶנְדֶּר).

בגדה השמאלית של הטיבר (ביחס לכיוון הזרימה), בצדו הקעור של המיאנדר, שבו מצוי האי, מתחתר הנהר בסלעי הגבעות Hill Janiculum ו-Hill Capitoline.

בצדו הקעור של המיאנדר – נכנסים לטיבר שני יובלים, המביאים כמויות רבות יחסית של סחף, אשר אותו אין הנהר מסוגל להסיע. סחף זה מצטבר בהדרגה ובונה שרטון, שהוא, בעצם, האי

8. B. Leoni, *Origin and geology of the Island*, 2010, Retrieved from http://www.isolatiberina.it/Geologia_e.html

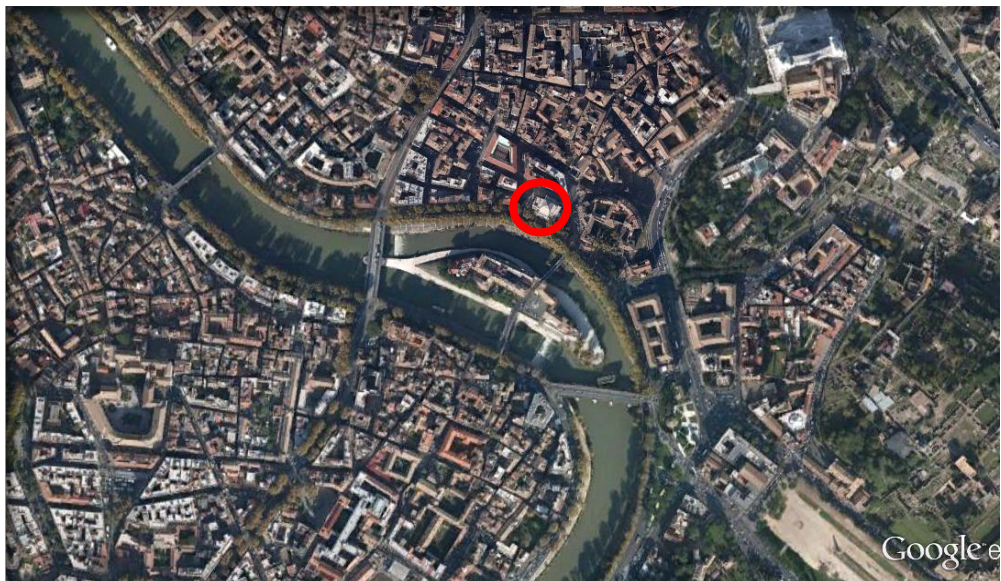
9. T.K. Wukitsch, *Tiber Island in Rome*, 2004, Retrieved from www.mmdtkw.org/VTiberIsland.html

(איור 2).

אנשי רומי העתיקה מיגנו באבנים את שפת השרטון ומנעו תהליכי שינוי בצורת השרטון (דהיינו האי) ובמיקומו. איור 3 מתאר חתך גאולוגי לרוחב הנהר דרך האי.¹⁰

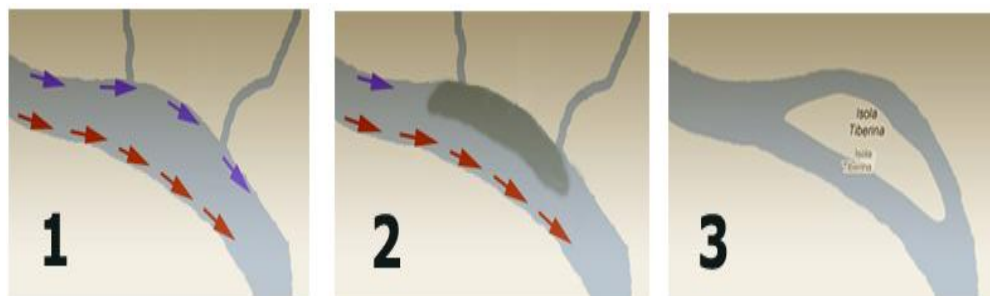
סיכום

נמצאנו למדים, כי דברי רש"י, הנשענים על המדרש – תואמים את ההתפתחות הפלאו-גאוגרפית של האי ברומא. בזמן ברכת יצחק ליעקב – אכן האי לא היה קיים. האי שבנהר הטיבר החל להתפתח רק לאחר ימי שלמה, אשר בהם מספר המדרש "ירד גבראל ונעץ קנה". לפיכך, ברכת יצחק לעשו יכולה לחול על שטח זה, שהעדויות הפלאו-גאוגרפיות מלמדות, כיצד נתהווה שם "כרך של רומי".

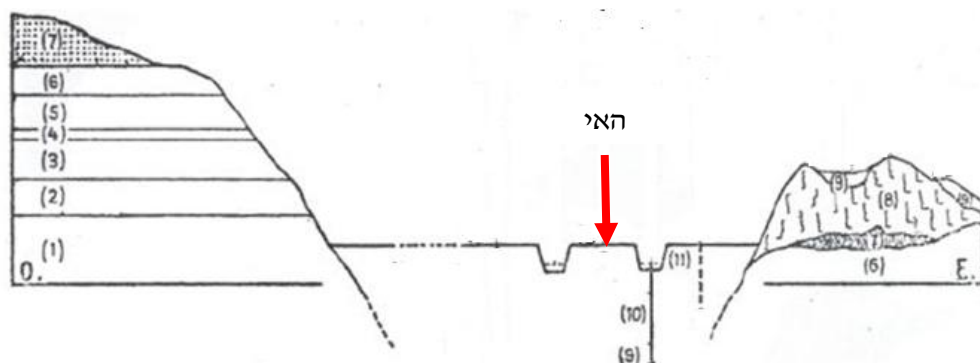


איור 1. האי שבנהר הטיבר ברומא (להתמצאות, בית הכנסת של רומא ממוקם על גדת הנהר השמאלית – מסומן בעיגול באיור).

¹⁰ Tiber Island, Rome, Retrieved from www.aviewoncities.com/rome/tiberisland.htm



איור 2. שלבים בהתפתחות האי: 1. הזרימה בפיתול הנהר; 2. השקעת הסחף באזור כניסת היובלים; 3. השרטון בולט מעל פני המים, ושתי זרועות הנהר – משני עבריו.



איור 3. חתך גאולוגי סכמתי, העובר דרך האי. האי מסומן בחץ אדום, ובשני צדדיו ניתן לראות את שתי זרועות הזרימה של הנהר. מילוי הסחף הצעיר ממלא את קרקעית העמק. כל המילוי – עד לעומק של 26 מטר (סוף קידוח, ולא סוף מילוי), הוא חומר אֶלּוּבִּיָאלי צעיר: חלוקים, חול, סילט וחרסית. שכבות 1-6 סלעי משקע ימיים מהפְּלִיֶקֶן והרְבִיעוֹן; 7 – טוף וולקני; 8 – טוף וולקני; 9 – משקע של סחף נהרי אגמי; 10 – משקע של סחף אלוביאלי צעיר, ובו סחף ארכאולוגי.

נס פך השמן ודרך הטמעתו בהלכה

תקציר

בעקבות העובדה, שנס פך השמן לא נזכר בהרבה מקורות היסטוריים, הלכתיים וקטעי תפילה – מתעוררת השאלה: מהו התהליך, שהביא להתהוותם של ההיבטים ההלכתיים העיקריים שבעקבות נס פך השמן?

תשובה על כך עשויה לשפוך אור על הלכות אלו ועל מהותו של נס פך השמן.

המאמר סוקר מקורות שונים, שמהם מתבררים ממצאים מעניינים ובעייתיים על תהליך התפתחותן של הלכות אלו – החל ממגילת תענית, דרך ברייתא במסכת שבת, וכלה – ב'שאלות דרב אחאי גאון'.

כמו-כן מצוינים מקורות נוספים, שמהם מתברר גם קושי מהותי ביחס לנס פך השמן עצמו, ואנו מציעים הסבר להשקפת חז"ל על עניין זה, שבגינה חג החנוכה נשתמר לדורות.

מילות מפתח: חג החנוכה; נס פך השמן; רב אחאי גאון.

קולמוסים רבים נשתברו בדיונים בשאלות שונות, הקשורות לחג החנוכה, כגון: מהו עיקר הנס? מדוע נחוג בכ"ה בכסלו? מדוע מדליקים נרות? מדוע שמונה ימים? ובכל זאת, יש מקום להעיר ולהוסיף עליהן.

במרכז דיונונו תעמוד שאלה, אשר נראה לנו, שלא נידונה עד כה והיא:

מהו התהליך, שהביא להתהוותם של ההיבטים ההלכתיים העיקריים שבעקבות נס פך השמן (להלן: נפ"ה)?

שאלה זו עולה בעקבות העובדה, שבמקורות קדומים – נפ"ה אינו נזכר כלל, או שחסר הקשר בינו לבין סממני החג העיקריים – שמונה ימים ומצוות הדלקת הנרות.

גם במקורות הלכתיים מרכזיים בתר-חז"ליים, האזכור של נס זה אינו עקבי ואינו חד-משמעי. מסתבר, שהקשר שבין נפ"ה לבין המצוות שנקבעו בעקבותיו – אינו מובן מאליו, והוא הלך ונתהווה במשך הדורות עד להשלמתו. כדי שנוכל לעקוב אחר תהליך התהוות ההלכות – נסקור מקורות היסטוריים והלכתיים, המציינים או צפוי שיזכירו את נפ"ה, ובאופן זה נבחן את תהליך התגבשותן של הלכות אלו.

זאת – ועוד, נבקש לבחון את מהלך יצירת ההלכות הללו: האם נערך דיון עליהן? מי דן בכך? האם נפלה הכרעה?

מתוך כך נוכל ללמוד על חשיבותן של הלכות אלו ולשפוך אור על מהותו של נפ"ה.

בדינונו נתייחס למקורות היסטוריים והלכתיים ולקטעי תפילה, ונביא אותם לפי סדרם הענייני, ובדרך כלל – גם הכרונולוגי. כל אחד מהם מוסיף נדבך לדיונו, וכולם יחד אמורים לתת מענה על השאלה הנידונה.

א. ספר מקבים

ללא אזכור נפ"ה ושלושה נימוקים אחרים לעניין שמונה ימים

ספר מקבים, הנקרא גם 'ספר החשמונאים', הוא הקרוב ביותר למרד, שהתרחש בשנת 167 לפנה"ס. הוא נכתב בתקופת המרד או סמוך לו. מקבים א' נכתב בעברית ובארץ ישראל, ומקבים ב' נכתב במקורו ביוונית ובחוץ-לארץ. אירועי חג החנוכה נזכרים בשלושה מקומות בספר מקבים:¹

1. מקבים א, ד, לו-ס (להלן: קטע א').

מתוארים בו הניצחון על היוונים, טיהור המקדש, בניית מזבח-עולה חדש והקרבת קרבנות. לאחר מכן נזכרת חגיגת העם בחנוכת-המקדש בכ"ה בכסלו. **השמחה אז נמשכה שמונה ימים**, וכך נקבעה לדורות.

2. מקבים ב, א-ב (להלן: קטע ב').

מובאות בו שתי איגרות, שנשלחו מירושלים אל היהודים שבאלכסנדריה, ובהן מתוארות ההצלה וחנוכת-המקדש, ומופיעה הודעה על ציון החג לדורות (**לא** מוזכרת בה הדלקת נרות. מצווה זו נקבעה שנים רבות **מאוחר יותר**).

מוטיב האש בולט כאן – "וַיִּנְדֹּק את הנרות (של המנורה)", ומופיעה גם הקבלה לאש, שירדה על המזבח בימי משה (ויקרא ט', כד) ובימי שלמה (דהיי"ב ז', א). בשני מקרים אלה **חנוכת המזבח נמשכה שמונה ימים**, וזהו הנימוק כאן למספר ימיו של חג החנוכה.² כמו-כן יש אנלוגיה בין האש במזבח שטוהר – לבין זו שבימי נחמיה, שגם אז, על-פי המסורת, ירדה אש מן השמים על המזבח.³

3. מקבים ב, י, א-ט (להלן: קטע ג').

גם כאן מתוארים הניצחון, בניית המזבח והדלקתו מאש שיצרו מאבנים (כדי שהאש תהיה טהורה, ולא ממקור טמא). כמו-כן מפורש, **ששמונת ימי החג הם כנגד ימי חג הסוכות** שבאותה שנה, שלא יכלו לקיימו בגלל המלחמה, שהתרחשה בימי החג, ולכן קיימוהו שמונה ימים מכ"ה בכסלו ואילך (וגומרים בהם את ההלל – בדומה לחג הסוכות).

בשלושת הקטעים לא נזכר נפ"ה, וגם עניין שמונה ימים לא מתקשר אליו, אף-על-פי שבאירועים אלו מצוין שנזקקו לאש:

בקטע הראשון – להבערה במזבח.

בקטע השני – להדלקת המנורה.

1. א' כהנא (עורך), **הספרים החיצוניים**, ב, תל-אביב תשט"ז.

2. משה: ויקרא ט', א – **שמונה ימים** (אבל חגגו **שבעה ימים**. ראו: שם ח, לג).

שלמה: דהיי"ב ז', ח-ט – **שמונה ימים** (אבל חגגו **שבעה ימים**).

3. נחמיה י"ב, כז ואילך. תיאור ירידת האש בימי נחמיה מפורט ב**מקבים ב**, פרק א' ומתבסס על הכתוב שם בפרק ב', יג: "וגם בכתובים ובזכרונות ימי נחמיה מסופרים אותם דברים". אלה הם כתבים המיוחסים לנחמיה, שהיו בידי מחבר ספר מקבים, ולא הגיעו אלינו.

בקטע השלישי – יצרו אש מאבנים כדי להבעיר במזבח.

ב. המגילות הגנוזות

ללא אזכור נפ"ה ושמונה ימים

מגילות-ים-המלח מיוחסות לכת האיסיים מימי בית חשמונאי, התקופה, אשר בה נתהוו ביהדות זרמים שונים, ובהם גם הצדוקים והפרושים. זמן כתיבתן המשוער הוא במאה השנייה והראשונה לפנה"ס. בכ-800 המגילות שנמצאו – אין אזכור כלשהו לאירועי חנוכה, שהתרחשו בזמן כתיבתן.⁴ ידוע, שהאיסיים התייחסו בעיקר לחגי התורה, ולא לחגי חז"ל שבמגילת תענית (להלן), ולכן התעלמו מפורים. אף-על-פי-כן השתיקה ביחס לנס זה, שהתרחש במקדש בזמנם – אומרת דורשני.

ג. כתבי פילון האלכסנדרוני

ללא אזכור נפ"ה ושמונה ימים

פילון הוא פילוסוף יהודי-הלניסטי וממנהיגי הקהילה היהודית, שחי באלכסנדריה בשנים 20 לפנה"ס – 50 לסה"נ. סביר להניח, שהוא ידע על חג החנוכה – לאור הקשרים, ששררו בין חכמי ארץ ישראל לבין אנשי אלכסנדריה.⁵ אחד מהקשרים הללו עסק באיגרות חנוכה שבספר **מקבים ב'** (קטע ב' לעיל). עיון בעיקרי התאולוגיה של פילון – מעלה, שלדעתו, ישנה אפשרות לקיומם של נסים, והם ביטוי להשגחת ה' על ברואיו (במאמרו: 'רואה האל'). נפ"ה יכול היה לשמש לו דוגמה טובה לאישוש השקפתו זו, ואף-על-פי-כן הוא לא הזכירו בכתביו הרבים.

ד. קדמוניות היהודים

ללא אזכור נפ"ה ונימוק חדש לשמונה ימים

ספר קדמוניות היהודים של יוסף בן מתתיהו (יוספוס פלביוס) נכתב ביוונית, והוא מגולל את תולדות עם ישראל מראשיתו ועד לתחילת המרד הגדול בשנת 66 לסה"נ. הספר ראה אור בסביבות שנת 94 לספירה.

בספר יב, ז, ז, תיאר יוספוס את השמחה על חידוש עבודת הקרבנות במקדש בימי יהודה המכבי. הוא הטעים, ש**שמונת הימים שנקבעו לדורות, הם כנגד הזמן שנדרש – כדי להכשיר את המקדש לעבודתו**.⁶

על סמך פרטים שונים שבדברי יוספוס, כולל אי-אזכור נפ"ה – נראה בבירור, שהמקור להם הוא ספר מקבים א (קטע א לעיל) – בתוספת נימוק חדש מטעמו לעניין שמונה ימים.

4. מידע זה על היעדר אזכור של חנוכה במגילות – נמסר לי ממורתי לשעבר באוניברסיטת חיפה, פרופ' דבורה דימנט, שנושא זה הוא תחום התמחותה, והנני מודה לה על כך.

5. נידה סט, ע"ב; שבת כו, ע"א; בבא מציעא קד, ע"א, ועוד.

6. יוסף בן מתתיהו, **קדמוניות היהודים**, ג, ירושלים תשמ"ג, עמ' 62.

ה. ספר יוסיפון

ללא אזכור נפ"ה ונימוק לשמונה ימים ללא קשר לנפ"ה

ספר יוסיפון מתאר את ההיסטוריה היהודית מאדם הראשון ועד למלחמת היהודים ברומאים וחורבן-הבית השני. זהו חיבור מהמאה העשירית לסה"נ באיטליה, שמחברו אינו ידוע, והוא עיבוד תרגומים לטיניים של כתבי יוספוס.

בספר יש צ"ז פרקים. פרק כ', שבו מתאר המחבר את השתלשלות המאורעות בימי המכבים, החל מן הגורמים למרד ועד לסופו – מסתיים במילים הבאות:

"ויעשו חנוכת המזבח בחודש כסלו ב-כ"ה בו. וישימו את לחם-הפנים על שולחן ה', וידליקו את נרות המערכה על מנורת ה', **ויהללו את ה' במקרא ההלל שמונת ימים** – בדומה לכתוב במקבים א' (קטע א' לעיל).

נראה, שזה הוא המקור לכתוב כאן. נפ"ה לא נזכר בכל הפרק, אף-על-פי שהספר נכתב **אחרי** תקופת חז"ל.

ו. ספרות חז"ל**התעלמות מחנוכה ומנפ"ה**

שאלת התעלמותם של חז"ל מאירועי חנוכה, ובמיוחד – בהשוואה לפורים, היא שאלה ידועה, וניתנו לה טעמים שונים. אולם תכלית הדיון כאן איננה ציון ניצחון החשמונאים, השקפותיהם ופעולותיהם, שכפי שידוע, לרוב לא היו לרצון החכמים הפרושים. אף-על-פי-כן ההתעלמות הכמעט-מוחלטת של חז"ל מנפ"ה במקדש, שהוא מעבר לכל מחלוקת – מעוררת תהיות.

היכן חז"ל ציינו את נפ"ה?

בספרות התנאית מובאות התייחסויות הלכתיות לחנוכה במשנה, בתוספתא ובמדרשי-ההלכה, אולם רק בשני מקומות נזכר ניצחון החשמונאים ונפ"ה: במגילת תענית ובברייתא במסכת שבת כא, ע"ב, אשר הדיון בה הוא בקשר לנרות-שבת – על אף העובדה, שעיקר יצירתה של ספרות זו היא בארץ ישראל.

בספרות האמוראית בתלמוד בבלי – האזכור הוא בסוגיה אחת דלעיל (במסכת שבת), ואילו בתלמוד הירושלמי, שהוא תלמודה של ארץ ישראל, אין אזכור לאירועי חנוכה, אלא מופיעות התייחסויות הלכתיות מועטות בלבד.

במדרשי האגדה: פרט למדרש אחד – פסיקתא רבתי (מהדורת איש שלום), ב, ו, שהוא מדרש ארץ-ישראלי מאוחר יחסית, מהמאות השישית והשביעית לספירה – יש התעלמות כללית של מדרשי האגדה מאירועי חנוכה, פרט להתייחסויות הלכתיות.

ז. מגילת תענית

מקור ראשון לנפ"ה, שמונה ימים – לא בגלל נפ"ה

המגילה כתובה בארמית ובתמציתיות וכוללת רשימת ימים, שנקבעו כימי שמחה לדורות, ולפיכך אסורים בהם הספד למת, ויש כאלה ששמחתם מרובה יותר ואסורים אף בתענית.

בהסתמך על מקור תנאי (שבת יג, ע"ב) – נכתבה המגילה על-ידי חנניה בן חזקיה (בן גרון) וסיעתו בשלהי ימי הבית השני. בספר **הלכות גדולות** מהמאה התשיעית לספירה – צוין, שזקני

בית-שמאי ובית-הלל כתבוה בעליית חנניה בן חזקיה כשעלו לבקרו.⁷

מנגד, בסוף פרק יב שבמגילה נאמר, שסיעתו של בנו, אלעזר בן חנניה, כתבוה, וכולם – באותו הדור, במאה הראשונה לפנה"ס. בדורות מאוחרים יותר נתוספו בה עוד ימי שמחה עד לתקופת חתימת המשנה בערך (בשנת 200 לספירה).

מימי החורבן ועד חתימת התלמוד הבבלי – נוסף למגילה ביאור בעברית ("סכוליון"), המסביר מה אירע בכל יום. הוא מבוסס על ספר חשמונאים א' ועל מסורות בעל פה, שאינן ידועות לנו. בערך למחצית ממנו – יש מקבילות בספרות חז"ל, והשאר אינו מוכר משום מקור אחר.⁸ במאה השלישית לספירה בטל תוקף המגילה, פרט לחנוכה ולפורים (רה"ש יט, ע"ב).

המובא בסכוליון ד"ה עשרים וחמישה בכסלו הוא המקור הראשון, המזכיר את נפ"ה.⁹ שם כתוב: "...בדקו ולא מצאו אלא פך אחד, שהיה מונח בחותמו של כהן גדול, שלא נטמא, ולא היה בו כדי להדליק אלא יום אחד, ונעשה בו נס, והדליקו ממנו שמונה ימים" (בלי לציין מי ראהו, או כמה אנשים ראוהו).

ואולם שתי שאלות מעניינות – מובאות שם מיד בהמשך:

השאלה הראשונה: "לשנה אחרת קבעום שמונה ימים טובים.

ומה ראו לעשות חנוכה שמונה ימים, והלא חנוכה, שעשה משה במדבר, לא עשה אלא שבעת ימים...וכן מצינו בחנוכה (של המקדש), שעשה שלמה שלא עשה אלא שבעת ימים..."¹⁰

התשובה: "אלא בימי מלכות יוון נכנסו בני-חשמונאי להיכל ובנו את המזבח וסדוהו בסיד ותיקנו בו כלי-שרת, והיו מתעסקין בו שמונה ימים" (נימוק הדומה לזה שבקדמוניות היהודים).

וכאן נקשה: לאחר שכבר נזכר נפ"ה, שנמשך שמונה ימים, שאלה זו אמורה להיות מיותרת, שהרי אפשר לייחס זאת למספר הימים של נפ"ה.

יתר על כן, גם התשובה אינה מתייחסת לימי-הנס, אלא למשך זמן טיהור המקדש.

השאלה השנייה: "ומה ראו להדליק את הנרות?" (של המנורה החדשה שהכינו, היות ולא מצאו את מנורת המקדש).

התשובה: "לפי שנכנסו יוונים בהיכל וטימאו כל הכלים, ולא היה במה להדליק, וכשגברה יד בית חשמונאי, הביאו שבעה שפודי ברזל וחיפום בעץ והתחילו להדליק."¹¹

לא צוין, שהדליקו את המנורה שמונה ימים בזכות נפ"ה.

זאת – ועוד, כאן נזכר לראשונה הדיון על אופן הדלקת נרות חנוכה:

בית-שמאי אומרים: הולך ופוחת, ובית-הלל אומרים: הולך ומוסיף.

7. ר' שמעון קיירא גאון (המאה התשיעית), ספר הלכות גדולות, בעריכת ע' הילדסהיימר, ברלין תרמ"ח, עמ' 615. (יש המייחסים את הספר לרב יהודאי גאון במאה השמינית לסה"ג). האירוע דלעיל מתואר במסכת שבת יג, ע"ב.

8. נ' ורד, מגילת העניות: הנוסחים, פשרם, תולדותיהם, ירושלים תשס"ד, עמ' 22.

9. קביעה זו מתבססת גם על כך ששמונה ימי חנוכה עדיין אינם מיוחסים לנפ"ה. השווה לברייתא שבסעיף הבא.

10. ראו בהערה 2 בסוגריים.

11. הכינו מנורה מברזל וחיפו אותה בעץ מפאת עוֹנֵקִים (עפ"י רש"י מנחות כה ע"ב: בבדיל). "העשירו – עשאוּם של כסף, העשירו – עשאוּם של זהב" (רה"ש כד, ע"ב; ע"ז מג, ע"א; מנחות כה, ע"ב). בגלגול מאוחר יותר של הסיפור כתוב: "שמונה שפודין של ברזל" – פסיקתא רבתי (מהדורת איש שלום) פסקה ב.

הטעמים לדבריהם אינם דנים בנפ"ה.

נסכם, אין מחברי הסכוליון מייחסים את שמונת ימי החג ומצוות הדלקת הנרות לנפ"ה, אלא לעניין שמונה ימים, כי זה הזמן, שנדרש לטיהור המקדש והמזבח.

טעם הדלקת נרות חנוכה לא נזכר (ואולי הטעם רמוז בהדלקת נרות המנורה).

ניתן להסביר את היחס לנפ"ה ולהיעדר הקשר שבינו לבין סממני החג בכך שבסכוליון למגילת תענית, סיפור נפ"ה היה עדיין בראשיתו, וגם מצוות הדלקת הנרות, שנקבעה על-ידי חז"ל, טרם התקבלה, ושררה מחלוקת, כיצד צריך לקיימה. לכן בשלב ראשוני זה עדיין לא נעשתה הזיקה ביניהם, אלא מאוחר יותר.

עד אותה עת ציינו את שמונת ימי החג בשמחה וחגיגות על נס ההצלה והניצחון וללא סממנים דתיים – כמו הדלקת נרות. ההיבט הדתי היחיד, הנזכר במגילת תענית, כמה עשרות שנים לאחר האירועים, היה שנמנעו מלהספיד בהם.

ח. מסכת שבת כא, ע"ב

שמונה ימים – זכר לנפ"ה וחסר נימוק להדלקת נרות חנוכה

בברייתא זו יש התקדמות מבחינת התהוות ההיבטים ההלכתיים שבהקשר לנפ"ה, ואולם היא נעשתה באופן מתוחכם. כדי שנוכל להבינה ולרדת לסוף דעת מסדרי הברייתא כאן, נערוך השוואה בינה לבין הכתוב במגילת תענית שנדונה לעיל. המילים המודגשות הן המבדילות ביניהם.

מגילת תענית	מסכת שבת
"בעשרין וחמישה ביה חנכתא תמניא יומין, דלא למספד בהון.	"מאי חנוכה? דתנו רבנן: בכ"ה בכסלו יומי דחנוכה – תמניא אינון, דלא למספד בהון ודלא להתענות בהון .
שכשנכנסו יוונים להיכל, טמאו כל השמנים שבהיכל, וכשגברה יד בית חשמונאי ונצחום, בדקו ולא מצאו אלא פך אחד, שהיה מונח בחותמו של כהן גדול שלא נטמא , ולא היה בו להדליק אלא יום אחד.	שכשנכנסו יוונים להיכל, טמאו כל השמנים שבהיכל, וכשגברה מלכות בית חשמונאי ונצחום, בדקו ולא מצאו אלא פך אחד של שמן , שהיה מונח בחותמו של כהן גדול, ולא היה בו להדליק אלא יום אחד.
ונעשה בו נס, והדליקו ממנו שמונה ימים.	נעשה בו נס, והדליקו ממנו שמונה ימים.
לשנה אחרת קבעום שמונה ימים טובים.	לשנה אחרת קבעום ועשאו ימים טובים בהלל והודאה ."
ומה ראו לעשות חנוכה שמונה ימים?..."	

לא נתייחס למשמעות של כל ההבדלים, אלא רק לאלו החשובים לדיוננו:

א. בברייתא במסכת שבת הוסיפו חז"ל את ההלכות הבאות לימי חנוכה: "ודלא להתענות בהון":

איסור לצום בהם, וחובה לחוג אותם "בהלל והודאה": לגמור את ההלל וההודאה על-ידי אמירת 'על הנסים' בברכת הודאה בתפילת שמונה-עשרה ובברכת-המזון. בכך העלו את ערכם של ימים אלו.

מן הדמיון הרב שבין שני הנוסחים ומן התוספות ההלכתיות שבנוסח הגמרא – ניתן להסיק,

שהנוסח הראשון הוא זה שבמגילת תענית, ואילו הנוסח שבגמרא הוא המאוחר יותר.

קשה להניח ההפך, דהיינו שהנוסח הראשון כלל הלכות, שהושמטו מהנוסח שאחריו.

כמו-כן ניתן להבחין בברייתא בשני רבדים:

הראשון כתוב בארמית, הוא קדום יותר והועתק ממגילת תענית, ואילו השני נכתב בעברית, והוא תוספת מאוחרת, שגם כן לקוחה ממגילת תענית.

יתרה מזאת, ג' אלו טען במחקרו בקשר לברייתא זו, שמקורה הוא מסכת תענית, ומשם הוכנסה לסוגיה.¹²

פרופ' מ' בר-אילן הסכים עמו וקבע: "למעשה, הברייתא, שהובאה במסכת שבת, אינה אלא קטע מתוך מגילת תענית, כפי שהיא מובאת יחד עם הסכוליון (כמו שבתלמוד – המשנה באה יחד עם ביאורה)".¹³

ב. משפט-המפתח, המבדיל רעיונית בין שני הנוסחים, הוא זה, שלכאורה, נראה תמים ולא בעייתי, והוא **מגילת תענית**:

"לשנה אחרת קבעום שמונה ימים טובים".

משפט זה אינו המשכו של המשפט הקודם לו, המתאר את נפ"ה, אלא הוא פותח קטע חדש המקדים לשאלה: "ומה ראו לעשות חנוכה שמונה ימים?" והתשובה, כאמור בפרק ז לעיל, אינה קשורה לנפ"ה, אלא ש"והיו מתעסקין בו (במקדש) שמונה ימים", והדיון עוד נמשך.

ברם, בנוסח **מסכת שבת** נעשו במשפט זה ובמילים הסמוכות אליו מספר שינויים:

* המילה "שמונה" נשמטה ממנו – כדי לחברו לעניין שלפניו ולהראות, שהקביעה של "לשנה אחרת" – מתייחסת לשמונת ימי החג שבמשפט הקודם ונובעת מנפ"ה.

* השמטת ו' החיבור מהמילה "ונעשה" באה, כדי שהמשפט "נעשה בו נס, והדליקו ממנו שמונה ימים" – לא יסתיים כאן, אלא יתחבר אל המשפט שאחריו, וכך הקביעה "לשנה אחרת" תהיה קשורה לנפ"ה.

* התוספות: "ודלא להתענות בהון", "ועשאו", "בהלל והודאה" – נעשו כדי ללמד, שכתוצאה מכך ששמונה ימים הם בגלל נפ"ה, הרי מתחייב, שתהיה בהם עשייה של המצוות: לא להתענות בהם ולומר הלל; ואולי "ועשאו" – בא לרמוז על הדלקת נרות חנוכה.

* מטרתו של סיום הדיון לאחר המילה "והודאה" – תוך השמטת השאלה והמשך הדיון שבמסכת תענית, היא לחתום את הקביעה, ששמונה ימים הם זכר לנפ"ה – בלי להותיר מקום לערעור.

בצורה מתוחכמת זו – שינו חז"ל את משמעותו של משפט זה. ממשפט, הפותח קטע חדש ובעל משמעות של הודעה על משך החג לדורות ללא קשר מחייב לנפ"ה – למשפט, המסיים קטע קודם ובעל משמעות חדשה, והיא, **ששמונת ימי החנוכה לדורות הם המשך ותוצאה של נפ"ה**.

12. ג' אלו, 'ההשכיחה האומה והכמיה את החשמונאים?', מחקרים בתולדות ישראל בימי בית שני ובתקופת המשנה והתלמוד, א, תל-אביב תשי"ז, עמ' 23.

13. מ' בר-אילן, 'מגילת תענית וחנוכה', אתרוג, 30 (2006), עמ' 50.

באופן זה הנימוק הקודם ל"שמונה ימים", שהם כנגד ימי טיהור המקדש – בוטל, והובא במקומו נימוק חדש.

קביעה זו גם נעשתה ללא דיון תלמודי, ללא ציון שמות החכמים ומתוך מניפולציה לשונית (המותירה טעם לפגם). הדבר עשוי ללמד על הצורך הגדול והחשיבות הרבה, שחז"ל ייחסו למהלך זה.

לאחר יצירת הקשר בין "שמונה ימים" לבין נפ"ה – עדיין נחוצה הייתה השלמה נוספת, והיא יצירת קשר בין מצוות הדלקת נרות חנוכה, שנקבעה על-ידי חז"ל ונדונה בסוגיה זו – לבין נפ"ה.

בדיונים בעניין מצוות הדלקת נרות חנוכה המפורטת בברייתא כאן לאורך שני דפים בערך – לא נזכר טעמה של מצוות הדלקת הנרות, לא נפ"ה ולא טעם אחר, אם כי הביטוי "פרסומי ניסא" נזכר שלוש פעמים: פעמיים – בקשר לנר חנוכה: "נר חנוכה עדיף בגלל פרסומי ניסא" (שם כג, ע"ב), ופעם אחת – בקשר להזכרת עניין חנוכה בברכת-המזון ובברכת-הודאה שבתפילת שמונה-עשרה (שם כד, ע"א).

אף על-פי שנפ"ה אינו נזכר בסוגיה כסיבה להדלקת הנרות, הרי שנימוק זה קיים ברקע של הדיונים – כטעם המובן מאליו, וחסר רק הקישור המילולי ביניהם.

נוסף על כך, לאחר אזכור נפ"ה בברייתא – מובא: "לשנה הבאה קבעום ועשאו ימים טובים בהלל ובהודאה" – ללא ציון מפורש של מצוות הדלקת הנרות.

האם חייבים להניח, שמצוות הדלקת נרות חנוכה היא כנגד נפ"ה?

אולי הדלקת הנרות מכוונת לפרסום של נסים אחרים, כגון ההצלה הפיזית, ההצלה הרוחנית, טיהור המקדש, הדלקת המנורה ואש במזבח – כמסקנת הגמרא בערכין י, ע"ב, שאמירת הלל בחנוכה היא "משום ניסא" – של נס ההצלה.

בדומה לכך מובא בברכות יד, ע"א ובמגילה ג, ע"ב, שמקרא-מגילה נחשב לפרסומי ניסא של נס ההצלה בימי מרדכי ואסתר, ובפסחים קיב, ע"א נזכר פרסומי ניסא של נסי יציאת מצרים על-ידי שתיית ארבע כוסות.

אם כן, כלום יש קשר בין מצוות הדלקת נרות לבין נפ"ה?

על כך נדון בפרק 'שאלות דרב אחאי גאון' שבהמשך.

ט. תפילת 'על הנסים'

ללא אזכור נפ"ה ושמונה ימים

מקורה של תפילה זו הוא בתוספתא ברכות ג, יד, המציינת שבחנוכה ובפורים יש להוסיף בברכת-ההודאה שבתפילת שמונה-עשרה "מעין המאורע". נוסח ראשוני של התפילה מובא במסכת סופרים כ, ו, ונוסחים שלמים יותר מצויים בספרים ובסידורים קדומים: **סדר רב עמרם גאון** (המאה השביעית לסה"נ), **מחזור ויטרי** (המאה ה-11 לסה"נ), **משנה-תורה לרמב"ם** בסוף ספר אהבה (המאה ה-12 לסה"נ) ועוד.

למרות גלגוליה של תפילה זו במשך הדורות – לא נזכר בה נפ"ה.

מחברי התפילה ציינו בה בין היתר את הפרטים הבאים:

"והדליקו נרות בחצרות קדשך" – הדלקת המנורה מפורטת במגילת תענית.

"בהלל ובהודאה" – מתוך הסוגיה שבמסכת שבת.

מכאן, שמחברי התפילה הכירו את המקורות הללו, שנפ"ה נזכר בהם, ולמרות זאת החליטו שלא להזכירו.

י. מגילת אנטיוכוס

מקור מאוחר לנפ"ה ושמונה ימים

מגילת אנטיוכוס ידועה גם בשמות: **מגילת חנוכה**, **מגילת בני-חשמונאי ומגילה יוונית**, ומתוארים בה ניצחונות החשמונאים ופרטי מאורע חג החנוכה, כולל נפ"ה. המגילה נכתבה במקורה בארמית ונתרגמה לערבית על ידי רב סעדיה גאון. היא פשטנית מדי במובן, שיש בה אי-דיוקים היסטוריים, וגם חסרים בה פרטים היסטוריים. לכן היא נחשבת לסיפור אגדי, שנועד לקריאה בבתי-הכנסת – כהקבלה למגילת-אסתר. גם הניסיונות לעצב לה דמיון לשוני למגילת-אסתר – ניכרים בה.

זאת – ועוד, מופיעים בה שינויים מהותיים ביחס לסיפור החשמונאים שבספר המקבים ואצל יוסף בן מתתיהו, כגון בעניין נפ"ה: כאן הוא מובלט כנס, שלזכרו נקבעה מצוות הדלקת הנרות שמונה ימים, בעוד שברוב המקורות הקודמים הוא לא צוין.¹⁴

באשר לתארוך המגילה, הרי שישנן דעות שונות:

המקדימים טוענים, שחבורה בימי החשמונאים – כדעת רס"ג בספר הגלוי. דעה זו נדחית על-ידי אלון.¹⁵

דעה נוספת, שמובאת בספר **הלכות גדולות**, היא, שזקני בית-שמאי ובית-הלל כתבוה בעליית חנניה בן חזקיה בן גרון כשעלו לבקרו (שבת יג, ע"ב).¹⁶

הרב נ"ד רבינוביץ דחה דעה זו בנימוקים שונים, כגון שחנניה בן חזקיה חי בדור שלפני החורבן, ואילו בסוף המגילה נזכר חורבן-הבית, ולכן חיבורה חייב להיות לאחר החורבן.¹⁷

באנציקלופדיה העברית מובא: "יש חוקרים, המאחרים את זמן חיבורה עד למאות שביעית-שמינית לספירה ומייחסים לה תפקיד ליטורגי (לטקסי-דת) בלבד" – לאמירתה בבית-הכנסת.¹⁸ הרב רבינוביץ כתב, שהרבה חוקרים משערים, שנכתבה בין תחילת המאה השמינית לאמצע המאה התשיעית לספירה.¹⁹ ייתכן, שבשל זמן חיבורה המאוחר יחסית – לא נכללה בתנ"ך או בספרים החיצוניים, אלא נמצאה במספר סידורים קדומים בלבד.

לאור זאת, אי-אפשר להתייחס אל מגילה זו כאל מקור היסטורי מהימן, אלא כאל סיכום מאוחר של האירועים, כפי שלוקטו ממקורות שונים, כולל מספרות חז"ל, ולכן אין בה תרומה

14. ראו פירוט השינויים אצל נ' פריד, 'נוסח עברי חדש של מגילת אנטיוכוס', סיני, סד, ג-ד (תשכ"ט), עמ' קט-קי ובהערות שם. נציין שינויים נוספים: על-פי המגילה נהרג יהודה המכבי במלחמה נגד היוונים, על פני אביו, בעוד שלפי מקורות אחרים מת מתתיהו לפני פרוץ המלחמה, וכן אופן מותם של אלעזר ושל אנטיוכוס; מצוין במגילה, שיוחנן בן מתתיהו היה כהן גדול, וזה לא ידוע מבחינה היסטורית, אלא נכדו, יוחנן הורקנוס, היה כהן גדול, ויש כאן בלבול בין דורות שונים.

15. אלון (לעיל הערה 12).

16. ר' שמעון קיירא גאון, **ספר הלכות גדולות**, ירושלים תשנ"ב, הלכות סופרים, עמ' תרפד.

17. הרב נ"ד רבינוביץ, **בינו שנות דור ודור**, ירושלים תשמ"ה, עמ' קכח-קלג.

18. 'מגילת אנטיוכוס', **האנציקלופדיה העברית**, כב, עמ' 148.

19. רבינוביץ (לעיל הערה 17), עמ' קלד.

לדיוננו.

יא. שאילתות דרב אחאי גאון

נרות חנוכה – זכר לנפ"ה

רב אחאי (או: אחא) גאון משבחה שבבבל הנו חכם מתקופת הגאונים. הוא נולד בשנת ד'ת"מ (680 לסה"נ) לערך ונפטר בשנת ד'תקכ"ב (762 לסה"נ). הוא כתב את ספר **שאילתות דרב אחאי גאון**, הדין בנושאים הלכתיים שונים וגם בפרשיות-השבוע, וכל הנראה, זהו הספר ההלכתי הראשון בתקופה הבתר-חז"לית. אחת מהדרשות שבספר מוקדשת לחנוכה.²⁰ בתחילת הדרשה הוא השלים את דברי חז"ל שבמסכת שבת דלעיל, וכתב:

"מיחייב לברוכי, ברוך אשר עשה נסים לאבותינו בזמן הזה בחנוכה על שרגא (=נר)".

והוא פירט:

"ברם צריך אי נמי מימר קאמרינן דמחייבין לאדלוקי שרגא תמניא יומי. דההוא לוגא דאישתכח בהיכלא, והוה ביה שְׁעוּרָא יומא חד, ואדליקו מיניה תמניא יומי, הלכך תקינו רבנן תמניא יומי לאדלוקי שרגא דחנוכה לפרסומי ניסא".

תרגום: אבל צריך לומר, שחובה להדליק (נרות) שמונה ימים בגלל כך שנמצא במקדש, והייתה בו כמות ליום אחד, והדליקו ממנו שמונה ימים, לכן קבעו חכמים שמונה ימים להדליק (נרות) חנוכה לפרסום הנס.

עניין שמונת ימי החג כנגד נפ"ה הנו עובדה מוגמרת בדברי רב אחאי, היות והוא מסתמך על חז"ל – חרף הדרך שבה נוצרה.

ידוע, שחז"ל לא יצרו זיקה בין **הדלקת נרות חנוכה לבין נפ"ה**, אבל קשר זה הושלם על-ידי רב אחאי גאון על דעת עצמו ותוך הסתמכותו על "**התקינו רבנן**".

היכן התקינו – לא ידוע. כך נפ"ה הפך "באופן רשמי" לטעם להדלקת נרות חנוכה, אף על-פי שאין לכך ביסוס אצל חז"ל, אלא על סמך "האווירה", שיצרו חז"ל בסוגיה במסכת שבת בקשר שבין שני העניינים.

בהמשך דבריו, בדרשה ארוכה ומורכבת – שוב לא הזכיר את נפ"ה אף לא פעם אחת, אלא דווקא הדגיש ופירט את נס הישועה וההצלה של עם ישראל, אשר בו סייע ה' ביד בית חשמונאי – כאחת החוליות בשרשרת הגאולות של עם ישראל במשך הדורות.

מכאן, מחד גיסא, רב אחאי הסמיק את מצוות הדלקת הנרות לנפ"ה, ומאידך גיסא, בהדגישו את נס ההצלה – המעיט בערכו ובמהותו של נפ"ה.

יב. משנה-תורה לרמב"ם

בעקבות חז"ל ורב אחאי גאון

בהלכות מגילה וחנוכה פרק ג, הלכות א-ב – ניכרת ההשפעה של חז"ל ושאילתות-דרב אחאי

20. **שאילתות דרב אחאי גאון**, א: בראשית שמות, ירושלים תשכ"ז, פרשת וישלח, שאילתא כו, עמ' קס-קענח.

גאון על הלכות הרמב"ם בהתייחסותו לאירועי חנוכה:

בהלכה א – פתח והרחיב בעניין הניצחון הצבאי.

בהלכה ב – הזכיר את נפ"ה וציין טעם למשכו של הנס שמונה ימים: "עד שכתשו זיתים והוציאו שמן טהור".²¹

בהלכה ג כתב: "ומפני זה התקינו חכמים שבאותו הדור, שיהיו שמונת ימים האלו, שתחילתם כ"ה בכסלו ימי שמחה והלל. ומדליקין בהם הנרות בערב על פתחי הבתים בכל לילה ולילה משמונת הלילות – להראות ולגלות הנס".²²

איזה נס?

נס הניצחון או נס פך השמן?

שני חלקים להלכה זו – כדלקמן:

בחלק הראשון, בעניין שמונת הימים, התבסס הרמב"ם על "חכמים שבאותו דור" – חז"ל.

בחלק השני, בעניין נרות חנוכה, שנועדו "להראות ולגלות הנס" – הרי שבהסתמך על הפשט נראה, שמכוון לנפ"ה שבהלכה הקודמת, ואולם טעם זה לנרות חנוכה, כידוע, לא הובא בשם של חז"ל, אלא בשמו של רב אחאי גאון. וייתכן, שמטעם זה לא ציין הרמב"ם על איזה נס מדובר, והשאיר פתח להבנה, שאולי התכוון לנס הניצחון שבהלכה א.

יג. השולחן ערוך

ללא אזכור נפ"ה

ר' יוסף קארו, רמ"ח-שלי"ה (1488-1575 לספירה), והרמ"א, ר"פ-של"ב (1520-1572 לספירה), בשו"ע או"ח סימנים תרע-תרפד דנו בהלכות חנוכה לאורך חמישה עשר סימנים ולא הזכירו את נפ"ה, אם כי מרן הבית-יוסף השתמש במונחים "פרסומי ניסא" ו"שעשה נסים".

במיוחד בסימן תרפב, שעניינו – "דין על הנסים בחנוכה" היה מצופה שיוזכר נפ"ה, ואולם כשם שלא הוזכר בתפילת 'על הנסים' – לא הוזכר גם כאן.

אף-על-פי שפוסקים אלו התמקדו בהיבטים ההלכתיים גרידא, ולא בתיאור נסי החג – אי-אזכור נפ"ה לאורך כל הלכות חנוכה אומר: דורשני.

יד. דעני לעני ענינן

ללא אזכור נפ"ה ושמונה ימים

21. בפירוש 'בית-יוסף' לטור או"ח תרע, א, מובאים שני הסברים, שעשויים לבאר את דברי הרמב"ם בעניין הצורך בשמונה ימים:

א. היו צריכים שבעה ימי טהרה מטומאת-מתים, ויום אחד – להכנת שמן טהור; ב. היה להם שמן טהור במרחק של זמן הליכה – ארבעה ימים, ועוד חזרה – ארבעה ימים (הסבר זה מובא שם בשם הר"ן). ואולי מקורו של טעם זה הוא בספר **אבודרהם השלם: פירוש הברכות והתפילות**, מהדורת ש' קרויזר, ירושלים תשכ"ג לר' דוד אבודרהם (המאה ה-14 בספרד), סדר הדלקת נר חנוכה ד"ה "והטעם שהיה: והטעם, שהיה הנס שמונה ימים, מפני שהשמים היו באים מחלקו של אשר, שנאמר 'וטובל בשמן רגלו' (דברים לג, כד), ומקום היה בחלקו שנקרא תקוע, שממנו מביאים שמנים, ומשם עד ירושלים – מהלך שמונה [ימים] בין להליכה לחזרה".

22. **במשנה תורה**, מהדורת הרב קאפח (קריית אונו תשמ"ד-תשנ"ו), המבוססת על כת"י מתימן – חסרות המילים: "להראות ולגלות הנס". הרב קאפח כתב שם בהערה: "בנדפס מוסיף כאן להראות ולגלות הנס".

גם במהדורת "אור וישועה" חיפה, המבוססת על מהדורת הרב קאפח – **חסרות** מילים אלה.

לעומת זאת, בכל המהדורות האחרות שנבדקו, והן עיקר – **מופיעות** מילים אלה.

בקטעי הסליחות של הימים הנוראים – מופיעה תפילה בארמית, הפותחת במילים: "דעני לעניי – ענין".²³

זוהי תחינה, שמבוססת על שמונה צדיקים, המנויים במשנה תענית פ"ב, מ"ד, ועליהם נוספו רבים אחרים. שלושת האחרונים שנוספו הם: "מרדכי ואסתר – בשושן הבירה", "עזרא – בגולה" ו"חוני במעגל". בקטע זה בולט היעדרם של החשמונאים ונפ"ה.

תפילת סליחות זו ידועה לראשונה ב**סדר (=סידור) רב עמרם גאון** (המאה השביעית לספירה), וב**סידור רב סעדיה גאון** (המאה העשירית לספירה).²⁴ ככל הנראה, היא סודרה על ידי הגאונים, והם ודאי ידעו על נפ"ה והתעלמו ממנו.

על נס פך השמן

שתיקתם של המקורות ההיסטוריים, ובמידה מסוימת גם של חז"ל ומקורות הלכתיים בעניין נפ"ה – מעוררת שאלות בקשר למשמעות העובדתית של נס זה: האם הנס התרחש, וכתוצאה ממנו קבעו חז"ל את סממניו ההלכתיים, או שכדי לקבוע הלכות לדורות היה צריך קודם לסמוך להם נס?²⁵

חלק הארי של המקורות דלעיל – מחזק יותר את קיומה של האפשרות השנייה.

רמז לכך ניתן למצוא בפתחת עניין חנוכה שבמסכת שבת כא, ע"ב: "מאי חנוכה? דתנו רבנן". שאלה מעין זו לא נשאלה על פורים (שגם כן נקבע על-ידי חז"ל) או על מועדים אחרים, אלא רק כאן, ואפשר להסביר את תשובתה: "דתנו רבנן" – נפ"ה, המתואר בהמשך הסוגיה, הוא מִשְׁלַל רבנן, ואכן הוא נזכר לראשונה בספרות חז"ל, ולא במקורות היסטוריים.

נוכל להוסיף הסבר להסברים הקודמים בעניין קיפוח חג החנוכה בספרות חז"ל:²⁶

עורכי המשנה והתלמודים היו מודעים לקשיים, הקיימים בקביעת נפ"ה ובהלכות הנלוות אליו, שהיו גורמים מרכזיים בחג, ועל-כן לא מצאו לנכון להוסיף ולפרט בהם. זאת – בניגוד לפורים, אשר בו הנס היה בדרך הטבע בלבד, והוא מפורט במגילה.

אם אכן קביעתו של נפ"ה הוא מבית-מדרש של חז"ל, הרי ניתן להבחין כאן בראייה ארוכת-הטווח של חז"ל בשימורו של חג החנוכה לדורות, שאם לא כן, ברבות השנים היו ניתנים הסברים טבעיים שונים לניצחון החשמונאים במלחמתם ביוונים, ונס הישועה היה נותר 'נטול-אלוקים' ומשתכח מן העולם.

חז"ל החילו שני שינויים במהותו של החג, ושניהם קשורים זה בזה:

האחד – שינוי עיקרו של הנס, מסגידה לניצחון הצבאי – לנס על-טבעי שהוא נפ"ה.

השני – הענקת צביון דתי לחג על-ידי קביעת איסורים שונים, תפילות מיוחדות ומצוות הדלקת

23. במחזורי האשכנזים היא בנוסח עברי: "מי שענה... הוא יענו".

24. **סדר רב סעדיה גאון**², מהדורת י' דודזון, ש' אסף וי' יואל, ירושלים תשכ"ג, עמ' שנו; **סדר רב עמרם גאון**, ב, וארשא תרכ"ה, עמ' כא.

25. אלו (לעיל הערה 12), עמ' 15-16, תומך בדעה השנייה מן הטעם, שחז"ל רצו להשכיח את שם החשמונאים וגבורתם מזיכרון האומה, ואולם לא יכלו לעקור את חג החנוכה גופו. לכן קבעו טעם אגדי ובדרך זו "קיפלו" בו את תקופת החשמונאים, שהרי סיפור נפ"ה התחיל ממקורות חז"ל בלבד. הוא מביא גם נימוקים ליחס זה של חז"ל לחשמונאים.

26. הרב מ"צ גריה, 'מדוע לא נשנו הלכות חנוכה במשנה?', **שנה בשנה** (תשמ"ח), עמ' 159-168; הרב י' בא-גד, 'לסיבת השמטת דיני ציצית, תפילין, מזוזה ונס החנוכה מהמשנה', **שמעתין**, כז, 101 (תש"ן), עמ' 82-83.

הנרות שמונה ימים – כזכר לנפ"ה.

מדוע קבעו חז"ל דווקא את נפ"ה – לזיכרון ניצחון המכבים על היוונים?

מיתוס נפ"ה, אשר בו הפך הטהור עמד כנגד הרבה פכים טמאים, והתרחש בו נס, הוא סמל לניצחון המעטים כנגד היוונים הרבים (אף-על-פי שלא היה צורך בשמן טהור, שהרי "טומאה הותרה בציבור").²⁷ נס זה גם שזור בגבורת המכבים ובא לציין, שניצחון המכבים לא היה בזכות כוחם הצבאי, אלא נעשה להם נס הודות לגבורתם, שנבעה ממשאבי האמונה והביטחון בה'. הם נשאו את דגל 'מי לה' אלי' וביקשו להינצל ממזימת תרבות יוון החומרנית "לשֶׁקֶס תורתך ולהעבירם מחוקי רצונך"²⁸ ולדבוק בעבודת ה' הרוחנית ובחידוש העבודה במקדש, ונענו ב: "לא בחיל ולא בכח, כי אם ברוחי – אמר ה' צבאות" (זכריה ד', ו).

חז"ל לא הדחיקו את הניצחון הצבאי, אלא הדגישו את הנס שבו ("ועל הנסים... ועל המלחמות" – הנסים שבמלחמות)²⁹ – באמצעות נפ"ה, שהמשכו הישיר הוא הדלקת נרות המנורה והאש במזבח, שהם התכלית של הניצחון, כדברי המהר"ל מפראג:

"יש לומר, שעיקר מה שקבעו ימי חנוכה, בשביל שהיו מנצחים את היוונים, רק (=אלא) שלא היה נראה, שהיה כאן ניצחון הזה על ידי נס, שעשה השם יתברך, ולא היה זה מכוחם וגבורתם, ולפיכך נעשה הנס על ידי נרות המנורה, שידעו שהכול היה בנס מן השם יתברך, וכך המלחמה, שהיו מנצחים ישראל, היה מן השם יתברך".³⁰

כמו-כן ביצירת אור יש סמליות מיוחדת דווקא כלפי תרבות יוון – כמאמר חז"ל:

"רבי שמעון בן לקיש פתר קריא בגלויות:

והארץ הייתה תוהו – זה גלות בבל...

ובוהו – זה גלות מדי...

וחושך – זה גלות יוון, שהחשיכה עיניהם של ישראל בגזירותיהן, שהייתה אומרת להם: כתבו על קרן השור, שאין לכם חלק באלוהי ישראל.

על פני תהום – זה גלות ממלכת [רומי] הרשעה..." (בר"ר ב, ד).

תגובתו של עם ישראל על הפילוסופיה היוונית, שלפיה העולם הנו קדמון ובעל חוקיות נצחית, שאינה ניתנת להפרה, היא 'גירוש החושך'. על-ידי מעשה ההדלקה, המלווה בברכת 'אשר קדשנו במצוותיו' – עם ישראל מכריז קבל-עם ועולם: יש לנו חלק באלוהי-ישראל, שהוא בורא-העולם, משגיח עליו ופורץ את חוקי-הטבע בהתערבות נסית.

נפ"ה מסמל לדורות את נסי הגבורה הגשמית והניצחון הרוחני של עם ישראל במלחמתו כנגד האומות והדתות העולות וחולפות.

27. פסחים עז, ע"א-עח, ע"א.

28. מתפילת "על הנסים".

29. מתפילת "ועל הנסים" שבנוסח אשכנז.

30. מרן יהודה ליוואי (המהר"ל מפראג), **נר מצות: אור חדש**, בני-ברק תשל"ב, עמ' כב.

סיכום

עיקר דיוננו נסב על הדרך, שנקבעו בה הלכות חג החנוכה – בכלל, ונפ"ה – בפרט. שמונת ימי החג נקבעו בסמוך לאירועים, ולא בהקשר נפ"ה (שלא נזכר כלל). האיסור להספיד בהם – נקבע על ידי חז"ל מאוחר יותר במגילת תענית. בסכוליון למגילת תענית נזכר לראשונה נפ"ה, והובא דיון ראשוני בעניין מצוות הדלקת הנרות. ברם עיקר מצוות החג נקבעו בברייתא במסכת שבת: האיסור להתענות, ברכת הלל והודאה, מצוות הדלקת הנרות, ונקבעה הזיקה שבין שמונת ימי החג לבין נפ"ה, אם כי בדרך בעייתית. השלב האחרון התבצע על ידי רב אחאי גאון, שהשלים את הקשר שבין מצוות הדלקת הנרות לבין נפ"ה, על דעת עצמו.

ניתן להניח, כי בעקבות חוסר-הוודאות של נפ"ה והתהליך ההתפתחותי, שהתהוו בו המצוות – במקורות ההלכתיים היותר מאוחרים יחסית, ובקטעי תפילה, נמנעו מלציין במפורש.

חג החנוכה, אשר נשתמר עשרות שנים בלבד עד לתחילת השינויים הללו, היה עלול להשתכח במשך הדורות. אבל הודות לעובדה, שחז"ל צירפו לו את נפ"ה והעניקו לו את צביונו הדתי, הוא נשתמר בזיכרון האומה במשך למעלה מאלפיים שנה – למרות הגלויות והמצוקות. תמצית מורשת החג היא השילוב שבין גבורת המכבים לבין סיעתא דשמיא, שהוענקה להם והנחילה לנו את חג החנוכה לדורות.

דברי חז"ל בעניין נרות החנוכה – "הדלקתם עושה מצווה", ולא הנחתם, ואם כְּבָתָה, צריך להדליקה מחדש – באו ללמד, כי יש להדליק את אור התורה כנגד התרבות המפתה של יוון ושל התרבות המערבית בזמננו. ודווקא "בחלון, הסמוכה לרשות הרבים" או "בטפח, הסמוכה לפתח", ו"עד שתכלה רגל מן השוק"³¹ – כדי להקרין את אור התורה על העולם החיצוני הרחוק מתורה ומצוות, ואף על העולם הלא-יהודי. כך רעיונות החג מקבלים משמעות רלוונטית בזמננו – הודות לנסיים, שאנו זוכים להם במלחמותינו כנגד אויבינו. לכן חג החנוכה הולך ומתחזק בימי גאולתנו המתחדשת.

31. הציטוטים הם ממסכת שבת כא, ע"ב.

מקדשים יהודיים במצרים: עיון בשאלת בית-הבחירה

תקציר

מציאותם של מקדשים יהודיים במצרים הנה מסעירה ומרתקת, ובפרט – מנקודת-המבט ההלכתית. לכאורה, מציאות זו היא בעייתית, שכן היא סותרת את העיקרון של מקום יחיד לעבודת ה' – כמאמר הפסוק "המקום, אשר יבחר ה'", בית-המקדש בירושלים.

בפרט בולטת שתיקתם הרועמת של חז"ל, אשר נמנעו מלבקר מציאות זו, וכל זאת – על רקע של שש סוגיות הלכתיות, המצביעות על בעייתיות במציאות זו.

בעיוני זה סקרתי גם את העדויות על קיומם של מקדשים יהודיים במצרים, החל מהשניים הידועים: האחד הוא המקדש ביב, והשני – מקדש חוניו. אחר-כך הצעתי אפשרות למציאותם של מקדשים נוספים.

לסיכום, סקרתי את ההצעות הקיימות לפתרון הבעייתיות במקדשים במצרים, ואף הצעתי פתרון לשתיקת חז"ל בעניין שש הסוגיות שהעליתי.

מילות מפתח: מקדשים יהודיים; בתי-מקדש; מקדש חוניו; מקדש יב; מזבח לה' בארץ מצרים; פרדוקס הלכתי; שחוט-חוץ; הקרבה בבמות בזמן הזה; בית תבנית היכל; שכינה בחוץ לארץ; טומאת ארץ העמים.

מבוא

מציאותם של מקדשים יהודיים במצרים הנה סוגיה מסעירה ומרתקת, ובפרט – מנקודת-המבט ההלכתית. לכאורה, מציאות זו היא פרדוקסלית, שכן היא סותרת את העיקרון של מקום יחיד לעבודת ה' – כמאמר הפסוק "המקום, אשר יבחר ה'",¹ בית-המקדש בירושלים.

בעיוני זה אסקור את העדויות על קיומם של מקדשים יהודיים במצרים, החל מהשניים הידועים: האחד הוא המקדש ביב, והשני – מקדש חוניו. אחר-כך אציע אפשרות למציאותם של מקדשים נוספים.

בפרק א' אסקור את שתיקתם הרועמת של חז"ל,² אשר נמנעו מלבקר את בית חוניו, ובפרט

1. ראו דב' יב 5, 11 וכיו"ב.

2. ירושלמי, יומא ו, ג; בבלי, מנחות קט ע"ב. בשני התלמודים מופיעות שתי דעות על אודות המניע של חוניו: האם בנה לשם עבודה זרה או לשם שמים? על הדעה, שבנה לשם שמים, עולה תמיהה רבתי: מדוע אין ביקורת על הבנייה האסורה במקביל למקדש בירושלים. מקור נוסף, המתייחס באופן חיובי למעשי חוניו – ראו דברי ר' יצחק בבבלי, מגילה ט ע"א, המעיד: "שמעתי, שמקריבים בבית חוניו בזמן הזה".

לאור שש סוגיות הלכתיות, הדנות בבניית בית-מקדש במצרים, החל מאיסורים שמקורם במקרא, וכלה באיסורים, הנלמדים מתורה שבעל פה. בפרק המסכם אסקור את ההצעות, הקיימות לפתרון הפרדוקס – על-פי שש הסוגיות שהעליתי, ואחתום בהצעה, המאפשרת פתרון מלא לפרדוקס.

פרק א': קיומם של מקדשים יהודיים במצרים

1. מקדש יהודי ביב

על קיומו של מקדש יהודי ביב – אנו למדים מתוך פפירוסים יהודיים מזמן שלטון השושלת הפרסית הקדמונית, שנתגלו בדרומה של מצרים. הפפירוסים הללו,³ שנמצאו בסביבות העיר יב, (אלפנטינה – ביוונית), וסוונה (היא אסואן) – מגלים לנו חומר מעניין על אודות חיי קהילה צבאית-יהודית, שתפקידה היה לשמור על הגבול שבין מצרים ובין אתיופיה שבדרומה.⁴ הפפירוסים שנמצאו הם מהמאה החמישית שלפני ספה"נ, זמן שלטון הפרסים במצרים, וכותביהם הם יהודים מחיל-המצב שבערים: יב וסוונה. עלי הפפירוסים הללו כתובים בלשון הארמית, שהייתה משמשת כלשון מדינית במחציתה המערבית של ממלכת פרס, המסועפת והמקובצת מעמים שונים.

קבוצה זו של חיילים יהודיים, אשר חנו בערים: יב וסוונה – נשתקעה בסביבה נכריה זו כבר לפני כיבוש מצרים על-ידי פרס.⁵

במכתב יהודי יב⁶ אל "בגוהי פחת יהוד" מטעם מלכות פרס ודריוש מלכה (השני) הם מספרים, כי מקדשם לדי (=אגורא ז' יהוא לאהא") חונן על-ידי כנבוזי, מלך פרס, בזמן מסע הכיבוש שלו במצרים, אף-על-פי שאת מקדשי המצרים דווקא החרבו.

לא ייפלא אפוא, כי המקדש היהודי ביב היה מושא שנאה אצל הכוהנים המצריים. אלה חיפשו אפוא הזדמנות מתאימה להחריבו, וכשנמצאה להם הזדמנות לשחד את הפקיד הפרסי במקום בשם ווידרג, הם נזדרזו להוציא את מבוקשם לפועל וקברו עם המוני התושבים המצריים על המקדש היהודי, עד שהחריבוהו לגמרי. בעקבות זאת פנו יהודי יב בבקשה לאחיהם שבירושלים, שישתדלו בשבילם אצל השלטון הפרסי, בשנת ארבע עשרה למלך דריוש השני (בערך 411 לפני ספה"נ), אולם לא נתקבלה תשובה חיובית על בקשתם זו מאת הכהן הגדול והאנשים החשובים בירושלים. למרות זאת, לא הרפו יהודי יב ממילוי בקשתם זו, ולאחר השתדלות נוספת אצל

3. ב' פורטן וע' ירדני (עורכים ומתרגמים), **אוסף תעודות ארמיות ממצרים העתיקה**, א-ד, ירושלים תשמ"ו-תשנ"ט.

4. I.M. Omer, **Investigating the Origin of the Ancient Jewish Community at Elephantine: A Review**, Retrieved from http://www.ancientsudan.org/articles_jewish_elephantine.html

שם מובא, כי על קיומה של מושבה יהודית ביב – ניתן ללמוד מתוך שני מסמכים מרכזיים:

הראשון – על-פי נבואת ישעיהו (יש' יא 11): "וְהָיָה בַּיּוֹם הַהוּא יוֹסִיף ה' שְׁנֵית דָּוִד לְקִנּוּת אֶת שְׂאֵר עַמּוֹ, אֲשֶׁר יָשָׁא מֵאֲשׁוּר וּמִמְצָרִים וּמִפָּתָרוֹס וּמִכּוּשׁ (=נוביה) וּמִצִּילִים וּמִשְׁנַעַר וּמִמְחֶמֶת וּמֵאֵי הַיָּם:"

השני – הוא מכתב אריסטיאס (מכתב 13): "היהודים נשלחו למצרים – כדי לסייע למלך זה, רעמסס, במלחמה שלו נגד מלך האתיופים (=הנובים)".

5. כך מוכח מתוך אחד הפפירוסים, המספר, כי מקדשם שבעיר יב כבר היה קיים לפני כיבוש כנבוזי, מלך פרס. ראו פורטן וירדני (לעיל הערה 3).

6. פורטן וירדני (שם).

הפחה הפרסי – קיבלו רשות להקים מחדש את מזבחם – כדי "להקריב עליו מנחה ולבונה, כמו שהיו עושים קודם לכן", אולם נאסרה עליהם עבודת הקרבנות.

על כל פנים, מכתבי הפפירוסים מתברר, כי חיילים יהודיים אלה היו נאמנים לאמונת אבותיהם הטהורה וגם לשמירת מצוותיה. באותו המכתב לארץ ישראל ולפחה הפרסי – מפרטים הם את צערם הרב על חילול מקדשם-מרכזם לעבודת ד'. הם מדגישים, כי מתוך גודל צערם היו "הם, נשיהם ובניהם לבושים שקים ומתפללים לד', אלוקי השמים", שיסיר מהם את הצער הזה.

2. מקדש חוניו

בספרו קדמוניות היהודים⁷ מספר יוספוס על הקמת בית-מקדש בלאונטופוליס.

בית-מקדש זה נבנה על-ידי חוניו הרביעי בין השנים 154-170 לפני הספירה, במצרים בימי שלטונו של תלמי פילומיטור.

חוניו⁸ היה מפקד גדוד יהודי בצבא המצרי, וכך רכש את אמונו של תלמי פילומיטור.⁹

חוניו פנה במכתב אל המלך והמלכה, ובו הוא ביקש שטח אדמה לו ולחייליו ומקום להקים בו בית-מקדש.

בין הנימוקים לבקשה לבניית בית-מקדש נמנו שלושה נימוקים מרכזיים:

1. הם יהיו נאמנים לחלוטין לתלמי ויסייעו לו במלחמתו נגד אנטיוכוס.

2. ליהודים נחוץ מקדש אחד שיאחד אותם.

3. ישנה נבואה קדומה של הנביא ישעיהו על אודות מזבח, שיוקם בארץ מצרים.

כאמור לעיל, נעתר תלמי לבקשה, והוא מקצה לחוניו את מה שמכונה "ארץ חוניו",¹⁰ ושטח אדמה במחוז, שהיה נקרא הליופוליס. הוא בנה בו מצודה, ובה כונן את בית-המקדש. ראוי לציין, כי לדברי יוספוס,¹¹ תבנית בית-המקדש הייתה שונה מתבנית בית-המקדש בירושלים, והוא היה בצורת מגדל.

לעומת זאת, לדברי הארכאולוג, סטפן רוזנברג, מקדש חוניו דמה בתבניתו למשכן שילה.¹²

שושלת בית חוניו, בנו וצאצאיהם – שימשו ככהנים גדולים בבית-המקדש במשך 243 שנות קיומו, ולמעשה, המשיכו את שושלת בית צדוק.

בשנת 73 לספירה שלח הקיסר אספסינוס איגרת אל מושל מצרים, לופוס, וציווה עליו להרוס את בית-המקדש – עקב הגעתם של פליטים סיקריים, שהסיתו כנגד השלטון הרומאי.

מקורות נוספים, אשר מהם אנו למדים על קיומו של בית זה, שנבנה על-ידי חוניו, הם התלמוד

7. יוסף בן מתתיהו, קדמוניות היהודים, יג, ג, תרגום א' שליט, ירושלים תשכ"ג.

8. אמנם לגבי זהותו של חוניו ישנן מספר דעות בין החוקרים, ולהלן אדון במשמעותן.

9. יוסף בן מתתיהו, תולדות מלחמת היהודים ברומאים, ז, ט, תרגום ל' אולמן, ירושלים תשס"ט.

10. א' רפפורט, מגלות לקוממיות: מגלות בבל עד ירידת בית חשמונאי, יחידות 11-12, תל-אביב תשנ"א, עמ' 25-26.

11. יוסף בן מתתיהו (לעיל הערה 9), ספר ז, פרק ט.

12. S. G. Rosenberg, 'The Jewish Temple at Elephantine', *Near Eastern Archaeology*, 67, 1 (2004), pp. 10-12.

הבבלי¹³ והירושלמי.¹⁴

תמיהה רבתי עולה מן השתיקה הרועמת של כתבי יהודי מצרים מאותה העת, ובפרט – של פילון האלכסנדרוני,¹⁵ בכל הנוגע למשמעותו של מקדש חוניו, לאורך שנות קיומו, ובפרט – לאור הנימוקים והנסיבות שהביאו להקמתו. לסוגיית השתיקה הזו – מספר הסברים:¹⁶

ההסבר הראשון טוען, כי ההתעלמות מלמדת, שמקדש חוניו היה מקדש מקומי של אנשי ארץ חוניו, ואילו שאר יהודי מצרים, ובתוכם יהודי אלכסנדריה השכנה, סירבו להכיר בלגיטימיות של מקדש זה ונשאו עיניהם אל המקדש בירושלים.

על הסבר זה יש לתמוה: מדוע אם כן הווה מקדש חוניו איום כל-כך מרכזי אחרי חורבן המקדש בירושלים – דבר, שהסית את אספסינוס להחריבו מחשש למרד.

עדות מעניינת נוספת טמונה בדברי הגאוגרף היווני, סטראבון,¹⁷ שמשווה בין המרכז היהודי באלכסנדריה ובין ארץ חוניו.¹⁸

לפי הסבר אחר,¹⁹ ניתן לטעון, כי יהודי אלכסנדריה – בפרט, ויהודי מצרים – בכלל, לא נשאו עיניהם כלל אל עבודת-המקדש, ולפיכך התעלמו גם מקיומו של מקדש חוניו, או מאחר שהמחלוקת שהוא מייצג – לא עניינה אותם²⁰ או מאחר שלתפיסתם אין סתירה במציאות המקבילה של מקדשים אלו.²¹

3. האם היו מקדשים יהודיים נוספים במצרים?

כפי שראינו לעיל, לחוניו, ואולי אף לאנשי יב, הייתה נבואה שנשמכו עליה – בבואם להקים את מקדשיהם:

הנבואה המדוברת של ישעיהו הנה:

"בַּיּוֹם הַהוּא יִהְיֶה מִזְבֵּחַ לַה' בְּתוֹךְ אֶרֶץ מִצְרַיִם, וּמִצְבָּה – אֶצֶל גְּבוּלָהּ"

13. בבלי, מנחות קט ע"ב. יש לציין, כי על-פי ברייתא זו חוניו בנה מזבח, ואין הכרח לומר, כי בנה בית-מקדש, אולם מתיאורו של יוספוס (לעיל הערה 7), בספר ז, פרק ט, עולה, כי אכן חוניו בנה בית-מקדש, וכן כתב הרמב"ם בפירושו למשנה, מנחות יג, ג.
14. ירושלמי, יומא ו, ג. ראו עוד מאמרו של ב"צ לוריא, 'מיהו חוניו?', **בית מקרא**, יב, ג (תשכ"ז), עמ' 69-74, על דמותו ההלניסטית של חוניו, העולה מן התלמודים. מסקנתו היא, כי חוניו, מקים המקדש, אינו חוניו בעל האונקלי והצלצול (=בגדי אשה יוניים לא צנועים שלבשו הגברים), אלא היה נאמן לתורת ישראל.
15. ראו ר' ינקלביץ, 'מקדש חוניו: מציאות והלכה', א' אופנהיימר, י' גפני ומ' שטרן (עורכים), **יהודים ויהדות בימי בית שני, המשנה והתלמוד**, ירושלים תשנ"ג, עמ' 109, בהערה 13: "פילון אף שולל במפורש בניית מקדשים אחדים, ומדגיש, כי ליהודים חייב להיות רק מקדש אחד, והוא המקדש הירושלמי".
16. ינקלביץ (שם), עמ' 109-111, לדעתו, "בית חוניו לא תפס מקום של ממש בעולמם של יהודי בית שני". ראו עוד, ד' שוורץ, 'יהודי מצרים בין מקדש חוניו למקדש ירושלים ולשמים', **ציון**, סב, א (תשנ"ז), עמ' 6, שהביא את דבריהם של החוקרים: אביגדור צ'ריקובר, שמואל ספראי ואריה כשר. ראו עוד א' צורף, 'מקדש חוניו', **מחניים**, קה (תשכ"ו), עמ' קלו-קלט, שהוכיח זאת אף מן המשנה במסכת חלה על אודות יהודי אלכסנדריה, שהביאו חלות למקדש בירושלים (חלה ד י).
17. יוסף בן מתתיהו (לעיל הערה 7), ספר יד, עמ' 117.
18. שוורץ (לעיל הערה 16), עמ' 11-7.
19. שוורץ (שם), עמ' 12-22.
20. שוורץ (שם), בעקבות פרשנותו של שוורץ לתרגום השבעים ומתיאורי מקבים ב' את חוניו – מובאת שם גם דעתו של גדעון בוהק, כי אכן הייתה ביקורת מרומזת על מקדש חוניו.
21. שוורץ (שם), עמ' 12 – בעקבות אריך גרואן.

לה':²²

על-פי פרשנותם, הקמת מזבח לה' היא ההצדקה למעשיהם, אולם מעניינת הסמיכות בין פסוק זה לבין הפסוק הקודם לו בנבואה:

"ביום ההוא יהיו חמש ערים בארץ מצרים מדברות שפת כנען ונשבעות לה' צבאות, עיר ההרס יאמר לאחת.²³

מה הן אותן חמש ערים? מה הכוונה, שהן נשבעות לה', ומה פשר השם עיר ההרס? התלמוד הבבלי²⁴ מסביר, שנבואה זו אינה קשורה לענייננו, אלא עוסקת בימי חזקיה, אשר בעקבות מפלת סנחריב במצור על ירושלים²⁵ – שחרר את כל מחנה השבויים, ושבויים אלו הקימו ערים במצרים, לאחר שחזקיה הדירן (=חייבם בנדר) שלא לעבוד עבודה זרה. אולם על-פי פסיקתא דרב כהנא²⁶ אפשר להציע דרך אחרת בפירוש הפסוק:

"ואלו הן חמש ערים. ר' חלקיה בשם ר' סימון אומר: נוא ונוף ותחפנחס ועיר ההרס ועיר שמש. נוא – אליסכנדריא (=אלכסנדריה), ונוף – מנפוס (=ממפיס), תחפנחס – חופנייס, ועיר ההרס – סרקאני, ועיר שמש – אילופילוס."

ר' חלקיה בשם ר' סימון מונה, בין השאר, את אילופילוס, שהיא, כנראה, הליו פוליס, עיר המחוז של מקדש חוניו.

כמו-כן לגבי אלכסנדריה – מצינו את המדרש²⁷ מתאר:

"מכאן אמרו חכמים: מי שלא ראה בכבודה של אלכסנדריא של מצרים – לא ראה כבוד מימיו, שהיו שבעים קתדראות של זהב מפותחות באבנים טובות ומרגליות – כנגד שבעים זקנים. והיו שם כהן גדול ומזבח ומקריבי קרבן ומפטמי הקטרת ומעריכי לחם הפנים."

האם מדובר במקדש נוסף, או שמא במקדש חוניו?

מצד אחד, על-פי התלמוד הבבלי מקדש חוניו הוקם באלכסנדריה,²⁸ "הלך לאלכסנדריא של מצרים ובנה שם מזבח", ומצד שני, העובדה, שכל אחד משני המקומות הללו נמנו בפסיקתא בפני עצמו – רומזת לעובדה, כי אולי היה מקדש נוסף.

22. יש' יט 19.

23. שם, 18. על שני פסוקים אלה – עיינו בהרחבה בפירוש רד"ק, בפירוש שד"ל על ספר ישעיה, מהדורת פ' שלזינגר ומ' חובב, תל-אביב תש"ל ובפירוש ע' חכם, ספר ישעיהו (דעת מקרא), ירושלים תשמ"ד.

24. בבלי, מנחות קט ע"ב, ראו עוד יוסי בן חלפתא, מדרש סדר עולם, מהדורת י"מ ליינר, בית שמש תשס"א, פרק כג, ובעקבות מקורות אלו ראו את פירושו של הרד"ק לתה" סח 32.

25. דה"ב לב 23-1.

26. פסיקתא דרב כהנא², א, מהדורת ד' מנדלבוים, ניו יורק תשמ"ז, פסקה ה, עמ' 126.

27. ראו שתי גרסאות של מדרש עשר גלויות, המובאות בתוך י"ד אייזנשטיין (עורך), אוצר מדרשים, ב, ירושלים תשכ"ט, עמ' 433-436.

28. בבלי, מנחות קט ע"ב.

ניתן להציע, כי על-פי נבואת ישעיהו, נבנו להם חמישה מקדשים שונים במצרים,²⁹ אשר עקבות חלקם, עדיין אבודים.

פרק ב': הבעיות הכרוכות בהקמת המקדשים במצרים

1. החובה להקריב בבית-הבחירה בלבד

בספר ויקרא נאמר בין השאר:³⁰

"(א) וידבר יקוק אל משה לאמר:

(ב) דבר אל אהרן ואל בניו ואל כל בני ישראל ואמרת אליהם: זה הדבר, אשר צוה ה' לאמר:

(ג) איש איש מבית ישראל, אשר ישחט שור או כשב או עז במחנה או אשר ישחט מחוץ למחנה:

(ד) ואל פתח אהל מועד לא הביאו להקריב קרבן ליקוק לפני משכן ה' – דם יחשב לאיש ההוא,

דם שפך, ונקרת האיש ההוא מקרב עמו:

(ה) למען אשר יביאו בני ישראל את זבחייהם, אשר הם זבחים על פני השדה, והביאם לה'

אל פתח אהל מועד, אל הכהן, וזבחו זבחי שלמים ליקוק אותם:"

ובספר דברים:³¹

"(יג) השמר לך, פן תעלה עלתיך בכל מקום אשר תראה:

(יד) כי אם במקום, אשר יבחר יקוק באחד שבטיך, שם תעלה עלתיך, ושם תעשה כל אשר אנכי מצוה:"

על-פי מניין המצוות של הרמב"ם מופיעים כאן איסור לאו אחד³² ומצוות עשה אחת,³³ האוסרים על הקרבת קרבנות מחוץ לעזרה, ומחייבים להקריבם בבית-הבחירה בלבד. איסור זה מכונה בשם "העלאת חוץ", והעובר על מצוות אלו במזיד – חייב כרת.

בנוסף ישנו לאו, האוסר על שחיטת קודשים מחוץ לעזרה.³⁴ איסור זה מכונה בשם "שחוטי-חוץ". העובר על לאו זה במזיד – חייב כרת.

29. יש לציין, שמניין זה אינו כולל את המקדש ביב.

30. ו' יז 1-5.

31. דב' יב 13-14.

32. רמב"ם, ספר המצוות, תרגום י' קאפח, ירושלים תשמ"ז, לאוין פט.

33. רמב"ם (שם), עשין פד.

34. רמב"ם (שם), לאוין צ.

2. איסור בניית במות

מן האמור לעיל עולה, שהאיסור להקריב במקום שלא נבחר, תקף בזמן קיומו של בית-הבחירה, אולם בזמן שאין בית – מצינו, שהקריבו בבמות, כגון שלמה המלך, שהקריב בבמה הגדולה בגבעון.³⁵

התנאים הגדירו שני סוגי במות:³⁶ במה גדולה ובמה קטנה. במה גדולה נקראת אף במת-ציבור. המאפיינים של במה גדולה הם: מזבח בנוי בתוך בית, כאשר אין שם ארון-הברית; אם יש שם ארון, הרי זה בית-מקדש או משכן.

לגבי היתר השימוש בבמה, בזמן שאין בית – מצינו, שהתנאים דרשו את הפס' בספר דברים:³⁷

”וְהָיָה כִּי תֵצֵאוּ מִכָּל אֲשֶׁר אֶנְחֶנּוּ עִשִּׂים פֶּה הַיּוֹם – אִישׁ כָּל הַיֵּשֶׁר בְּעֵינָיו :

(ט) כִּי לֹא בָאתֶם עַד עֶתָּה אֶל הַמִּנוּחָה וְאֶל הַנִּחְלָה, אֲשֶׁר יִקְנֶה אֶלֶּהֶיךָ נֶתָן

לָךְ:”

חז"ל למדו, כי משנבנה בית-המקדש הראשון בירושלים – נאסרו הבמות.³⁸ ישנה חריגה מהותית אחת באיסור זה, והיא היתר גויים בבניין במה אפילו בזמן קיומו של בית-המקדש בירושלים,³⁹ אולם היתר זה מוגבל בכך שלישראל אסור ליטול חלק בבמה זו.

3. איסור בניית בית וכלים כצורת בית-המקדש וכליו

בתלמוד הבבלי⁴⁰ מובא איסור נוסף, הכרוך בבניית בית-מקדש מחוץ לבית-המקדש בירושלים:

”כדתניא: לא יעשה אדם בית – (ב)תבנית היכל, אכסדרה – (ב)תבנית

אולם, חצר – (ב)תבנית עזרה, שולחן – (ב)תבנית שולחן, מנורה – (ב)תבנית

מנורה.”

במקור האיסור ישנו דיון בתלמוד הבבלי⁴¹ ובפרשניו, האם איסור זה כלול במצווה על מורא מקדש,⁴² או זהו איסור בפני עצמו מהתורה,⁴³ ויש הסוברים, כי זהו איסור מדרבנן בלבד.⁴⁴ איסור זה חל רק אם ההעתק הוא מדויק.⁴⁵ יש הסוברים, כי איסור זה אינו תקף, כאשר המקדש

35. מל"א ג 4.

36. תוספתא, זבחים יג, יג-ט (מהדורת צוקרמנדל, עמ' 498-500).

37. דב' יב 8-9.

38. ספרי, דברים. לפרשת ראה – פסקאות סה-סו.

39. בבלי, זבחים קטז ע"ב, הברייטא שם מדויקת מלשון התורה בוי' יז 2: "דבר אל בני ישראל", שהאיסור הנו רק על בני ישראל, וכן פסק רמב"ם, **משנה תורה**, ירושלים תשכ"ב, הלכות מעשה הקרבנות פי"ט, ה"ז.

40. בבלי, עבודה זרה מג ע"א.

41. שם.

42. רמב"ם (לעיל הערה 39), הלכות בית-הבחירה, ז, י, וכן בספר **החינוך**, ירושלים תשי"ח, מצווה רנ"ד.

43. פירוש תוספות, ראש השנה כד ע"ב, ד"ה לא אסרה; יומא נד ע"ב, ד"ה כרובים; עבודה זרה מג, ב, ד"ה לא אסרה, וכן בפירוש הר"ן, עבודה זרה שם.

44. ר"מ מטראני (=המבי"ט), **קריית ספר: (על הרמב"ם | משנה תורה)**, ירושלים תשס"ב, הלכות בית-הבחירה פרק ז: "ואפשר, דהוי נמי מדרבנן כל שלא איכוון לקדש".

45. רש"י, מנחות כח, ב, ד"ה תבנית, ובתוך י"י סופר, **שולחן ערוך יורה דעה**, ירושלים תשע"א, קמא, ח.

בירושלים חרב.⁴⁶

4. השראת שכינה מחוץ לארץ ישראל

בספרי מונין עשר מדרגות של קדושה.

המדרגה השנייה היא

"ארץ כנען מקודשת מעבר-הירדן, שארץ כנען כשרה לבית השכינה,

ואין עבר-הירדן כשר לבית השכינה."⁴⁷

הרמב"ן פירש ברייתא זו ואמר, שבית שכינה – פירושו: בית-המקדש.⁴⁸

כלומר, לא ניתן לבנות בית-מקדש מעבר לירדן.

יש מי שפירש, שדברי רמב"ן מכוונים אף לבמות.⁴⁹ לפי דברים אלו, אף בניית במה מעבר לירדן, וקל וחומר במצרים – אסורה.

5. טומאת ארץ העמים

בתלמוד הבבלי, מסכת שבת⁵⁰ – מובאת גזרה קדמונית משמם של בני-הזוג הראשון:

יוסי בן יועזר, איש צרידה, ויוסי בן יוחנן, איש ירושלים, גזרו טומאה על גוש-העפר של ארץ העמים, לפי שבכל חלק מהעפר יש לחוש, שמא נמצאת שם עצם של מת כשיעור שעורה, שמטמאת במגע ובמשא, אבל לא גזרו אלא טומאת ספק, שאם נגעו תרומה או קדשים בגושה, היו תולים: לא אוכלים ולא שורפים.

משמעות הגזרה היא, כי כל המהלך בארץ העמים או נוגע או נושא מעפרה, הרי הוא טמא באבי-אבות-הטומאה – מדברי-סופרים, והאדם או הכלים שנטמאו במגעו הם אבות-הטומאה מדברי-סופרים.⁵¹

ברור, אם כן, כי לא ניתן להקים בית-מקדש, העוסק בעבודת הקודש והטהרה, במקום שעצם ההליכה בו מטמאת טומאה חמורה כל-כך.

6. איסור בניין בית לה' נוסף על בית-המקדש בירושלים

במכילתא דרבי ישמעאל⁵² נאמר:

"עד שלא נבחר בית עולמים, הייתה ירושלים ראויה לשכינה;

משנבחר בית עולמים, יצאת ירושלים,

שנאמר: כי בחר ה' בציון וגו', ואומר: זאת מנוחתי עדי-עד."

בעקבות מכילתא זו – פוסק הרמב"ם, משנה תורה, הלכות בית-הבכירה:⁵³

46. י' באב"ד, מנחת חינוך, ב, ירושלים תשנ"ב, מצווה רנד, אות ט. א"ז מרגליות בספרו **שאלות ותשובות בית אפרים**, ירושלים תשע"א, חלק אורח חיים סימן י – חלק עליו.

47. ספרי זוטא פרק ה, במדבר רבה (ווילנה), פרשת נשא פרשה ז אות ח.

48. רמב"ן, **פירוש הרמב"ן על התורה**, ירושלים תשנ"ג, במ' כא 21.

49. ש' לנייאדו, **כלי חמדה**, ירושלים תשמ"ג, במ' כא 22-21; מ' זעמבא, **אוצר הספרי**, ירושלים תשמ"ח, עמ' לט.

50. בבלי, שבת טו.

51. רמב"ם (לעיל הערה 39), טומאת מת, ה', יא.

52. **מכילתא דרבי ישמעאל**, מהדורת ח"ש הורביץ וי"א רבין, ירושלים תש"ל, בא – מסכתא דפסחא פרשה א, עמ' 2.

53. רמב"ם (לעיל הערה 39), **הלכות בית-הבכירה**, א, ג.

"כיון שנבנה המקדש בירושלים, נאסרו כל המקומות כולן לבנות בהן בית לה' ולהקריב בהן קרבן, ואין שם בית לדורי הדורות אלא בירושלים בלבד ובהר המוריה, שבה נאמר: ויאמר דוד: 'זה הוא בית ה' האלוקים, וזה מזבח לעולה לישראל' (דהי"א כב 1) ואומר: 'זאת מנוחתי עדי-עד...' (תהי' קלב 14)."

הרב מנחם זעמבא באוצר הספרי⁵⁴ מדייק מלשון הרמב"ם, כי נוסף על האיסור להקריב קרבן – אוסר הרמב"ם אף לבנות בית לה'. בביאור משמעות האיסור הוא כותב, כי בית לה' הוא בית, שקדושת מחנות נוהגת בו, כלומר שנוהגים בו דיני טומאה וטהרה של שילוח טמאים.

פרק ג': הצעות להסבר בניין המקדשים במצרים

קיימות מספר הצעות על מנת להתמודד עם הקשיים ההלכתיים, שכרוכים בהקמת בתי-המקדש במצרים. נקדים ונאמר, שעל-פי האמור לעיל הגדרת בתי-מקדש אלו לא הייתה יותר מאשר במה גדולה,⁵⁵ מאחר שלא שכן בהם ארון-הברית.

1. הצעות בנוגע לבית-מקדש ביב

הצעה אחת גורסת, כי האיסורים שהובאו לעיל לא היו תקפים ומוחלטים בתקופת בניית בית-מקדש זה,⁵⁶ ולכן לא הייתה מניעה לבנותו.

הצעה אחרת היא, כי בית-מקדש זה היה בעיני יהודי יב בגדר הוראת-שעה, שביטאה את בדידותם, הנובעת מהמרחק הגאוגרפי וממצוקתם הרוחנית-דתית, ולפיכך התירו לעצמם לבנות – למרות האיסורים הכרוכים בדבר.⁵⁷

הצעה שלישית שונה במהותה מקודמותיה בכך שהיא מיישבת את הפרדוקס בין בניית בית-המקדש ביב ובין האיסורים ההלכתיים: היא מתבססת על שיטת ר' יצחק בתלמוד הבבלי במסכת מגילה:⁵⁸ "שמעתי, שמקריבים בבית חוניו בזמן הזה", ונדון בה בתת-הפרק הבא.

2. הצעות בנוגע לבית-המקדש של חוניו

מניעיו של חוניו, המפורטים במכתב אל תלמי פילומיטור, שצוינו לעיל⁵⁹ – מעידים על שני מניעים מרכזיים להקמת המקדש: האחד הוא פוליטי-צבאי, והשני הוא מניע רוחני. שילובם של מניעים אלו מעלה את התמיהה: האם בעיני חוניו העיקר היה המניע הפוליטי,

54. זעמבא (לעיל הערה 49), עמ' לט-מג.

55. עיינו לעיל פרק ב, סעיף 2. ראו עוד ש' שטראשון, 'הגהות וחדושים על מסכת מגילה', דף י ע"א (מהדורת טל-מן, ירושלים תשמ"א, עמ' ח), שהציע לראות את מקדש חוניו כבמת יחיד, לפי שלא הקריבו תמידיו ומוספיו. ראו עוד ד' רפפורט, 'מקדש דוד', ירושלים תשס"ט, סימן כ, ס"ק ד.

56. על דעה זו ועל הדיון בעקבותיה – ראו במאמר: J. M. P. Smith, 'The Jewish Temple at Elephantine', *The Biblical World*, 31, 6 (1908), pp. 456-458.

57. י"ל גירשט, 'הג הפסח אצל יהודי יב (אפיזודה מזמן ראשית הבית השני)', *מהגנים*, פ (תשכ"ג), אוהור מתוך <http://www.daat.ac.il/daat/kitveyet/mahanaim/pesah/hag.htm> – בפרט אם נניח, כי בית-מקדש זה נבנה לאחר חורבן בית ראשון. זו סברה, שדוגלים בה חוקרים אחדים.

58. בבלי, מגילה י ע"א.

59. ראו לעיל פרק א, סעיף 2.

והמניע הרוחני הועלה כדי ליפות את כוונותיו, או להפך: המניע הרוחני-דתי היה העיקר, והמניע הפוליטי הובא כדי לכסות על כוונותיו, או שמא ישנה הרמוניה ביניהם, ואולי שניהם באים לכסות על מניע אחר.

נראה, כי שאלות אלו היוו תשתית לגרסאות ההיסטוריות השונות על מניעיו של חוניו.⁶⁰ נתבונן בקדמוניות היהודים:⁶¹ בספר זה מובא מכתבו של חוניו, ויוספוס מקדים למכתבו את המשפט הבא:

"וברצונו להנחיל לעצמו תהילה וזכר עולם – החליט לשלוח אל תלמי המלך ואל המלכה קליאופטרה ולבקש מהם רשות לבנות מקדש במצרים..."

וכן במלחמות-היהודים:⁶²

"אף-על-פי-כן לא עשה חוניו כל זה כמחשבת יושר: אלא מתוך תחרות עם היהודים שבירושלים, שהיה כועס עליהם, והיה מקווה, כי לאחר שיבנה את בית-המקדש הזה, הוא ימשוך אחריו את ההמונים משם..."⁶³

נראה, שבתאורים אלה נוקט יוספוס עמדה ביקורתית כלפי חוניו ומספר, שכל מניעיו היו אישיים,⁶⁴ וכל בקשותיו באו לכסות ולחפות על כך. לכן ברור, כי מקדש זה היה כנגד ההלכה היהודית, שכן הורתו ולידתו באו לשרת את הנצחת חוניו, ולא את האלוקים. אולם ניתוח מדוקדק יותר של דברי יוספוס – מעלה השערה, כי הביקורת על חוניו היא פירוש סובייקטיבי, ולא עובדה היסטורית:

ראשית, ישנה סתירה בדברי יוספוס, על זהותו של חוניו:

האם היה זה חוניו השלישי, בנו של שמעון הצדיק,⁶⁵ או שמא חוניו הרביעי?⁶⁶

לסתירה זו יכולה להיות משמעות, כגון, האם חוניו השלישי בנה את בית-המקדש – כתגובה על חילול המקדש בידי אנטיוכוס, ואם כן, אולי ראה בזה מעין הוראת-שעה,⁶⁷ או שמא היה זה על רקע נקמנות וקנאה אישית, המתאימות יותר לביקורתו של יוספוס.

מסתירה זו מסיק הרב חיים צ'רנוביץ, כי, ככל הנראה, היו בידי יוספוס שני מקורות שונים בקשר להקמת מקדש חוניו ומניעיו.⁶⁸

60. א' צ'ריקובר, **היהודים והיוונים בתקופה ההלניסטית**, תל-אביב תשכ"ג, עמ' 222-224.

61. יוסף בן מתתיהו (לעיל הערה 7), ספר יג, פרק ג.

62. יוסף בן מתתיהו (לעיל הערה 9), ספר ז, פרק יא.

63. רעיון זה מקביל ליצירת עגלי הזהב על-ידי ירבעם, שהוקמו כדי לייצר אלטרנטיבה פולחנית, שתנתק את העם מהמקדש בירושלים. ראו מל"א יב 26-33.

64. אמנם ניתן לומר, שמניעים אישיים אלו תועלו להיות מניעים פוליטיים, אך אין בכך לשנות את המסקנה, העולה מדברי יוספוס.

65. כפי שמתואר ביוסף בן מתתיהו (לעיל הערה 9), ספר א, פרק א; ספר ז, פרק י.

66. יוסף בן מתתיהו (לעיל הערה 7), ספר יג, פרק ג; ספר כ, פרק י.

67. וכפי שהצענו לעיל גם לגבי הקמת מקדש יב. ראו עוד צורף (לעיל הערה 16).

68. ח' צ'רנוביץ, 'הזוגות ומקדש חוניו', **ספר היובל לכבוד לוי גינזבורג למלאת לו שבעים שנה**, ניו יורק תש"ו, עמ' רכח-רלו. הובאו שם הצעות נוספות לפתרון הסתירה ולמשמעותה.

שנית, אם נתבונן במכתבים, המתועדים בידי יוספוס,⁶⁹ נראה, כי אף מניעיו של תלמי המלך לאשר את בקשתו של חוניו אינם חד-משמעיים:

א) בעקבות פנייתו של חוניו אל תלמי פילומיטור וקליאופטרה – מספר יוספוס בקדמוניות היהודים⁷⁰ – כי הם שלחו לחוניו מכתב, אשר בו הם מביעים פליאה, כיצד ייתכן, שרצון האל הוא להקים בית-מקדש במצרים, אשר איננו מתאים באופיו למצרים – הן מבחינת התרבות האלילית המשוקצת בעיני היהודים, והן מבחינת הקרבת הקרבנות, המבוססת על בעלי-חיים הקדושים למצרים, אולם הם מנמקים את הסכמתם דווקא בשל נבואת ישעיהו שהובאה לעיל,⁷¹ שחוניו הסתמך עליה בבקשתו.

ב) על-פי גרסת יוספוס במלחמות-היהודים⁷² – הסיבה להיענות של תלמי פילומיטור הייתה אינטרס פוליטי וצבאי להילחם באנטיוכוס, שנא נפשו – מתוך אמונה, כי הענקת מקום לפולחן יהודי מטעמו – אכן תסייע לחוניו לגבש את כל היהודים לחזית אחידה כנגד אנטיוכוס. גם מתוך הסתירות הללו ניתן להצביע על עקבות של שני מקורות שונים, שהזינו את כתיבתו של יוספוס.

ג) מתוך תיאורו של יוספוס⁷³ את בניין המקדש של חוניו – נראית הקפדה שלא לבנותו כתבנית המקדש בירושלים:

"הוא התקין את המצודה, והקים שם את המקדש (שלא היה דומה לזה שבירושלים, אלא היה דומה למגדל). הוא בנה אותו מאבנים גדולות לגובה של שישים אמות. הוא עשה את מבנה המזבח – כחיקוי לזה שהיה בעיר האבות, ואף קישט את המקדש בנדבות, חוץ מן המנורה, כי הוא לא עשה מעמד, אלא עשה מנורת זהב, שהייתה מפיצה אור בהיר, והייתה תלויה על שרשרת זהב..."

הקפדה זו מעידה, כי חוניו הקפיד לשמור על מצוות התורה, ובפרט – על האיסור לבנות בניין וכלים כתבנית המקדש שבירושלים.⁷⁴

מקורות נוספים, המספרים על הרקע להקמת מקדש חוניו, נמצאים בתלמוד הבבלי⁷⁵ והירושלמי.⁷⁶ בעקבות התבוננות בשני מקורות אלו – ברור, כי היו שתי מסורות מנוגדות בנוגע לחוניו:⁷⁷ האחת: הוא בנה את המקדש לשם עבודה זרה, והאחרת: הוא בנה לשם שמים. מהאמור לעיל עולה, כי אם חוניו בנה את מקדשו לשם עבודה זרה, אזי אין צורך לברר כיצד

69. יש לציין, כי צ'ריקובר סבר, כי המכתבים הנם מזויפים. ראו צ'ריקובר (לעיל הערה 60), עמ' 286 ואילך.

70. יוסף בן מתתיהו (לעיל הערה 7), ספר יג, פרק ג.

71. עיינו לעיל, פרק א סעיף 3.

72. יוסף בן מתתיהו (לעיל הערה 9), ספר ז, פרק ט.

73. יוסף בן מתתיהו (שם), ספר ז, פרק יא.

74. הרחבה על אודות האיסור – ראו בפרק ב סעיף 3.

75. בבלי, מנחות קט ע"ב.

76. משנה, יומא ו, ג.

77. אמנם יש מחלוקת בין המקורות מהי שיטת ר' מאיר ומהי שיטת ר' יהודה. בעניין משמעותה של המחלוקת. דעתו של רפאל ינקלביץ' היא, כי אין זו מחלוקת היסטורית עובדתית, כי אם ויכוח ביחס ללגיטימיות של מרכז דתי בחוץ לארץ, ראו ינקלביץ' (לעיל הערה 15), עמ' 114-112.

עמד בדרישות ההלכה, אולם אם בנה לשם שמים, אזי נצטרך לנסות ליישב את הפרדוקס ההלכתי, הכרוך במעשה זה.

בתלמוד הבבלי במסכת מגילה⁷⁸ מובאת עדותו של האמורא, ר' יצחק:

"אמר ר' יצחק: שמעתי, שמקריבין בבית חונוי בזמן הזה"

התשתית הסברתית לעדות זו מבוארת בגמרא שם:

"קסבר: בית חונוי – לאו בית עבודה זרה היא,

וקא סבר: קדושה ראשונה – קידשה לשעתה, ולא קידשה לעתיד לבוא.

כתיב: כי לא באתם עד עתה אל המנוחה ואל הנחלה: מנוחה – זו שילה,

נחלה – זו ירושלים.

מקיש נחלה למנוחה: מה מנוחה יש אחריה היתר – אף נחלה יש אחריה

היתר."

כלומר הנחות-היסוד לשמועתו של ר' יצחק הן, כי בית חונוי נבנה לשם שמים, וכן כי קדושת בית-המקדש הראשון פקעה עם חורבנו, ולפיכך חזר ההיתר של ההקרבה בבמות. אולם בהמשך חוזר בו ר' יצחק:

הסיבה המבוארת היא, כי הנחת-היסוד, שפקעה קדושת בית-המקדש הראשון עם חורבנו – לא נפסקה להלכה.⁷⁹

לכן לשיטת רמב"ם, הקרבה בבית חונוי הנה אסורה – מדין שחויט-חוץ ושאר איסורי הקרבה שמנינו לעיל.⁸⁰ וזו לשונו:⁸¹

"כבר ביארנו, שהעושה בית חוץ למקדש להקריב בו קרבנות – אינו כבית ע"ז, והאומר: הרי ע"ז עולה שאקריבנה במקדש, והקריבה בבית זה – לא יצא; שאקריבנה בבית זה, והקריבה במקדש – יצא; ואם הקריבה באותו הבית – יצא. הרי הוא כמי שנדר עולה, על מנת שלא יתחייב באחריותה, ועָנֹשׁ כרת על הַעֲלִיָּה (=העלאתה) בחוץ..."

מקור לדברי רמב"ם ניתן למצוא בדברי המשנה במסכת מנחות.⁸² יש לציין, כי המשנה לא נקטה במפורש עמדה בסוגית כוונותיו של חונוי בבניינו.⁸³

נותר לברר את הנחת-היסוד השנייה, כי בית חונוי נבנה לשם שמים:

אם נתבונן ונדקדק בלשונו של הרמב"ם, נראה, כי הרמב"ם תרגם הנחה זו – לביטוי "אינו כבית

78. בבלי, מגילה י, ע"א.

79. רמב"ם (לעיל הערה 39), הלכות בית-הבכירה, א, ג, ושם פרק ו, הלכה יד. וראו את השגת הראב"ד שחולק. ראו עוד א"א גומבינר, מגן אברהם, בתוך י' קארו, **שולחן ערוך: אורח חיים**, סימן תקסא ס"ק ב; יצחק בן דוד, **שאלות ותשובות דברי אמת**, ניו יורק תשכ"ג, קונטרס י, סימן ד; א"י קוק, **משפט כהן**, ירושלים תשמ"ה, סימן צו.

80. עיינו לעיל בפרק א.

81. רמב"ם (לעיל הערה 39), הלכות מעשה הקרבנות, יד, ז.

82. בבלי, מנחות קט ע"ב.

83. לתפיסתו של גירשט (לעיל הערה 57), המשנה וחז"ל סברו, כי מקדש חונוי היה מתחרה במקדש בירושלים. תפיסה זו מתחדדת לאור דיוקו של הרב צ'רנוביץ (לעיל הערה 68, עמ' רלב-רלה) מהימנעותה של המשנה לציין איסורים במפורש, כי המשנה סברה, שחונוי בנה את מקדשו לשם שמים.

עבודה זרה". כמו-כן מעיון בפירוש המשניות לרמב"ם⁸⁴ עולה, כי בית חונוי היווה מוקד לעבודת ה' אף על-ידי הקבטים (=בני שבט מצרי) המצריים. לכן על-פי פסיקת רמב"ם, חונוי אכן פעל כנגד ההלכה: הוא עבר על כל האיסורים ההלכתיים, הכרוכים בבית זה, אולם אף-על-פי-כן כוונתו בבנייה לשם שמים – הועילה בכך שאינו חשוב כבית ע"ז.⁸⁵ לעומת גישה זו של רמב"ם – עומדת גישת תוספות במסכת מנחות:

לדעתם, אם אכן בנה חונוי לשם שמים, אזי בהכרח גם פעל על-פי ההלכה. לכן מפרש תוספות, כי בית חונוי היה בית לעבודת ה' של הגויים.

בהתבוננות נוספת בדברי ר' יצחק – עולה שאלה מטרידה: כיצד הוא מעיד, שמקריבין בזמן הזה, והרי מקדש חונוי כבר חרב קודם עדותו?⁸⁶

אמנם, אפשר לומר, כי המשיכו להקריב אף בזמנו,⁸⁷ אולם דבר זה נראה לא סביר, שכן אפשר היה לבדוק מה המציאות,⁸⁸ ואם דבריו כנים, לא היה צריך לחזור בו משמועתו.

על עצם חזרתו משמועתו – שואלים:⁸⁹ מדוע חזר בו, והרי בסמוך מופיעה בגמרא מחלוקת תנאים בדבר ההלכה של קדושה ראשונה – האם קידשה לעתיד לבוא.⁹⁰ בעניין זה ישנן שתי גישות:

גישה אחת היא גישת תוספות בשם ר' חיים,⁹¹ הטוענת, כי גם מי שסובר קדושה ראשונה לא קידשה לעתיד לבוא – מודה, שקדושת-המקדש וירושלים לא פקעה.⁹²

הגישה האחרת, המובאת ברשב"א⁹³ ובריטב"א,⁹⁴ טוענת, כי ר' יצחק לא חזר בו, אלא שלא רצה לצאת במפורש כנגד פשט המשנה.⁹⁵

גישה זו אף נתמכת על-ידי התלמוד הירושלמי:⁹⁶

84. מנחות יג, י.

85. מנחות קט ע"א, ד"ה לשם שמים העלה. ראו גם ש' אידלש, **חידושי אגדות מהרש"א השלם**, ירושלים תשמ"ח, מנחות קט, ב, שכתב כי מתוך כך שהמשנה פסלה את הכהנים, שעבדו במקדש חונוי – מוכח, כי עברו על איסור שחוט-חורין, ובכך הוא דוחה את דברי התוספות.

86. ראו צ"ה חיות, 'חידושים והגהות למסכת מגילה', י ע"א (מהדורת טל-מן [לעיל הערה 55], עמ' 20).

87. ראו ע' שטיינזלץ, 'בית חונוי', **תלמוד בבלי: מסכת מגילה**, ירושלים תש"ן, עמ' 111.

88. ראו אשר בן יחיאל, **תוספות הרא"ש - מסכת מגילה**, ירושלים תשנ"ד, דף י ע"א, אמנם הוא הציע פתרון, שחידושו של ר' יצחק היה, שגם טרם חורבנו – עבדו בבית חונוי לשם שמים, אולם גם הצעה זו קשה בעיקר עקב חזרתו של ר' יצחק משמועתו.

89. תוספות, רשב"א, ריטב"א ועוד פרשנים רבים על דברי הגמרא, מגילה ו ע"א.

90. ראו עוד בבלי, זבחים קז ע"ב.

91. בבלי, מגילה י ע"א; זבחים סב ע"א, קז ע"ב.

92. גישה זו נתמכת בדברי ר' יוסי בירושלמי, מגילה א, יא: "אין קמה ניתרת אלא בנביא", כלומר ללא היתר מנביא – לא ניתן לבנות במת-ציבור, ולכן אין הצדקה לשמועתו של ר' יצחק.

93. בבלי, מגילה י ע"א.

94. שם.

95. בעקבות דברי התוספתא, מנחות יד (מהדורת צוקרמנדל, עמ' 498): "הכהנים, ששימשו בבית חונוי או במקומות אחרים בשעת איסור הבמה – אסור; בשעת היתר במה – מותר, שנ' אך לא יעלו כהני במות על מזבח י"י בירושלם כי אם אכלו מצות בתוך אחינו" (מל"ב כג 9). מקשה הרב צ'רנוביץ (לעיל הערה 68, עמ' רלב-רלה): כיצד הייתה תקופה של היתר ותקופה של איסור, והרי מקדש חונוי חופף בזמן קיומו לבית-המקדש השני בירושלים? לכן הוא מציע, שהיתר הבמות היה, בזמן שבית-המקדש חולל על-ידי אנטיוכוס שהעמיד שיקוץ ובימי מנלאוס הרשע. לכן ייתכן 'חלון זמן', המאמת את שמועתו של ר' יצחק.

96. ירושלמי, מגילה א, יב.

”רבי יסא בשם רבי יוחנן (אמר):

זה סימן: כל זמן שהארון מבפנים – הבמות אסורות; יצא – הבמות מותרות.”

על-פי התלמוד הבבלי,⁹⁷ ארון-הברית לא היה בבית-המקדש השני, לכן לא היה איסור על במות בזמן בית-המקדש השני.⁹⁸

רִאִיָּה אפשרית להיותה של גישה הלכתית זו רווחת בימי חונו – ניתן להביא מדברי הרב פינחס זביחי בשו”ת עטרת פז,⁹⁹ אשר בו הוא דן בבעיה, כיצד הקריבו קרבנות בזמן בניית בית-המקדש על-ידי הורדוס. הוא מסיק, כי לשיטות, שקדושה ראשונה קדשה לשעתה, ולא לעתיד לבוא – צריך לומר, כי הותרו הבמות.

אם כן, לפי גישה זו ניתן ליישב את כל האיסורים שהבאנו לעיל:

ראשית, בעניין האיסור לבנות כתבנית המקדש בירושלים – כבר ראינו לעיל, כי כל המקדשים במצרים לא נבנו בתבנית זו.

שנית, בעניין השראת שכינה מחוץ לארץ ישראל:

מאחר שמדובר בבמה, יש בהחלט מקום לומר, שאין בה גדרי השראת שכינה,¹⁰⁰ וממילא בעיה זו נפתרת.

בעקבות זאת, ניתן לומר, כי קדושת מחנות לא חלה במקום שהשכינה לא שורה בו,¹⁰¹ ולפיכך גם האיסור של בנין בית לה’ לא חל.

שלישית, בעניין גזרת טומאת ארץ העמים – מצינו שני פתרונות שונים:

האחד מובא בפירוש תוספות מגילה:¹⁰² תוספות מציעים שם, כי מאחר שגזרה זו לא קדמה למקדש חונו, לפיכך היא לא חלה עליו רטרואקטיבית.

פתרון נוסף מובא בפירוש תוספות תענית,¹⁰³ המסתמך על העיקרון:

”טומאה הותרה בציבור”¹⁰⁴

לפיכך מאחר שמקדש חונו היה צורך הרבים, טומאת ארץ העמים הותרה למען צורך זה.

מסקנות

בעיוני זה בחנתי את שאלת הלגיטימיות ההלכתית של בניית בתי-מקדש במצרים וקיומם.

97. יומא כא ע”ב.

98. ראו עוד רפפורט (לעיל הערה 55), סימן א אותיות א, ב. הוא אמנם חולק על מסקנתנו, אך זה נובע מהנחת-היסוד שלו, שקדושת-המקדש לא פקעה, כפסיקת ההלכה. אלמלא כך, נראה לי, כי היה מודה.

99. פ’ זביחי, **שאלות ותשובות עטרת פז**, ב: חלק א כרך ב, ירושלים תשנ”ה, הערות סימן יד הערה יד.

100. ראו יצחק בן דוד (לעיל הערה 79), דרשה טו. שם הוא מוכיח, כי שכינה שורה רק במקום המשכן או המקדש. ממילא, לאחר בנין בית-המקדש בטל האיסור לבנות במה מדין שכינה. ראו עוד בתוך ג”ח לינר, **סדרי טהרות**, ניו יורק תשכ”א, דף לט ע”ב בד”ה ארץ ישראל עד סופו בדף מ ע”א, במסקנתו, לאחר שהציע דבריו בפני אביו.

101. ראו בבלי, שבועות טז ע”א. ראו עוד את הדיון אצל רפפורט (לעיל הערה 55), סימן כ אות ב.

102. בבלי, מגילה י ע”א.

103. בבלי, תענית יז ע”א.

104. בבלי, פסחים עז-עז.

בחנתי זאת משתי זוויות מרכזיות :

האחת – הזווית ההיסטורית-הלכתית, אשר בה ניתן להניח, לכל הפחות, את קיומו של האיסור המקראי שלא לבנות בית המקביל לבית-הבחירה.

השנייה היא הזווית של חז"ל, ובה הצגתי עוד חמש סוגיות הלכתיות, הכרוכות בנושא זה, ובחנתי את גדריהן ומקורן.

בהמשך הצעתי הצעות שונות ליישב בעיות אלו :

בממד היסטורי על-פי כתבי יוסף בן מתתיהו ועל-פי המחקר. הצעות אלו התבססו על הנחה, כי מעשיו של חוניו אינם תואמים את הציווי המקראי על בית-הבחירה.

לפיכך אנו חייבים לומר, שהמקדשים נבנו שלא בהתאם לעולם ההלכתי, או שנשענו על ההיתר החרגי והטעון "הוראת-שעה", אשר טומן בחובו הוראת היתר לעבור על ההלכה המחייבת לדורות באופן זמני – בגלל הצורך הדחוף של ההווה : "עת לעשות לה' – הפרו תורתך".¹⁰⁵

את עיוני חתמתי במימרה של ר' יצחק : "שמעתי, שמקריבין בבית חוניו בזמן הזה",¹⁰⁶ אשר בעקבותיה מצאתי את הפתח ההלכתי החז"לי, הנשען על חידושם של רשב"א וריטב"א,¹⁰⁷ כי אף על-פי שהגמרא מעידה, שר' יצחק חזר בו, לא כך פני הדברים מצד האמת.

מכאן עולה, כי הייתה סברה, שבית חוניו נבנה כדת וכדין בעיני חז"ל, ולכן מתיישבת לחלוטין הימנעותם מלבקר את מציאותו של בית חוניו.

לפיכך קיים צורך ליישב את הסוגיות ההלכתיות, כפי שהרחבתי לעיל בפתרון הבעייתיות, הטמונה בהקמת מקדש נוסף – בכלל, ובפרט – במצרים.

מתוך חידוש זה ניתן להניח תשתית של לגיטימציה הלכתית אף למקדש יב, ואולי אף למקדשים נוספים אם היו, כפי שהעליתי בראשית עיוני.

105. תה' קיט 126. ראו עוד בבלי, ברכות נד ע"א; גיטין ס, ע"א.

106. בבלי, מגילה ט ע"א.

107. שם.

מבנה משולש כפול בסוגיה אחת בבבלי עירובין (עז ע"א - עח ע"א)

תקציר

מבנים משולשים מצויים בסוגיות הבבלי במסכת עירובין, ומטבע הדברים – גם במסכתות אחרות שטרם נחקרו.

מאמר זה דן בסוגיה של המשנה השנייה בפרק השביעי, העוסקת ב"כותל שבין שתי חצירות". תוכן הסוגיה של משנה זו וסדר-העניינים בה – נראים, לכאורה, לא ברורים, אך עיון נוסף בסוגיה – מגלה, שיש בה שני מבנים משולשים, הבאים בסוגיה אחת.

מטרת מאמר זה היא להציג את שני המבנים המשולשים, המצויים במהלך אותה סוגיה, העוסקת בעניינים שונים.

תחילה נדון במבנה המשולש הראשון בנפרד, ואחר-כך נדון במבנה המשולש השני.

מילות מפתח: מבנה משולש; עירובי-חצרות; צורה וסגנון בסוגיות; עריכת סוגיות.

הקדמה למבנה המשולש הראשון

המשנה השנייה בפרק חלון (עו ע"ב) במסכת עירובין – מציינת את דין עירובי חצרות (=השתתפות בפת של כל בעלי הבתים של אותה חצר והנחתו באחד מבתי החצר לפני כניסת-השבת – הופכת את החצר לרשות אחת). הדבר נעשה, כדי שבעלי-הבתים יוכלו לטלטל מן הבתים לחצר, ולהפך (עירובין פ"ז מ"א; רש"י, עירובין, מט ע"א, ד"ה: "משום דירה") – ביחס לשני בעלי חצרות, כשכותל בגובה עשרה טפחים וברוחב ארבעה טפחים – מפריד בין החצרות שלהם. המשנה קובעת, שכל אחד מהם מערב לעצמו, והם לא רשאים לערב ביחד ("מערבין שְׁנַיִם, ואין מערבין אחד").

בקשר לנושא הכותל מהמשנה – הביאו בסוגיה דיון אחר, העוסק גם הוא ב"כותל שבין שתי חצירות, שצידו אחד [לחצר אחת] – גבוה עשרה טפחים, וצידו אחד [לחצר שנייה] – שוה לארץ", כלומר, אינו גבוה עשרה. בהקשר ה"כותל שבין שתי חצירות" – הביאו בסוגיה את היפוכה של בעיה זו: "חריץ שבין שתי חצירות: צידו אחד [לחצר אחת] – עמוק עשרה [טפחים], וצידו אחד [לחצר השנייה] – שוה לארץ", כלומר, אינו עמוק עשרה טפחים.

בסוגיה יש "צריכותא" ביחס לשני הדינים הללו.

בהמשך הסוגיה דנו במיעוט גובה כותל, העומד בין שתי חצרות, על-ידי "סולם המצרי", שאינו נחשב כמְמַעֵט את גובה הכותל, ועל-ידי "סולם הצורי", שנחשב כממעט את גובה הכותל. החשיבות במיעוט גובה הכותל – מתבטאת בכך שהיא מתירה לבעלי-החצר להשתמש בראש

הכותל.

לאחר-מכן, הובאה המימרה של אביי, הדנה גם היא ב"כותל שבין שתי חצירות", אך משלבת בתוכה הנחת שני סולמות, שרוחבם, לפחות, ארבעה טפחים משני צדי החצרות, כשהמרווח בין הסולמות, המונחים בראש הכותל, אינו עולה על שלושה טפחים – דבר, המהווה כעין פתח בין שתי החצרות ומאפשר לשני בעלי החצרות הללו לערב ביחד.

המבנה המשולש הראשון

שלוש המימרות הראשונות, המייצגות את המבנה המשולש הראשון, הן כדלהלן:

1. אמר רבה (אמר) רב הונא¹ אמר רב נחמן² כותל שבין שתי חצירות.³
2. אמר⁴ רב שיזבי אמר רב נחמן⁵ חריץ שבין שתי חצירות.⁶
3. אמר אביי: כותל שבין שתי חצירות.⁷

נוסח המימרה הראשונה

נוסח המימרה הראשונה משמו של "אמר רבה (אמר) רב הונא אמר רב נחמן" הוא משובש, ואין לסמוך עליו מבחינת סדר הזמנים הכרונולוגי. כך מציין בעל הדק"ס: "נוסח הדפוס משובש, דרב הונא הוה קשיש מר"נ, ולא אמר משמיה".⁸

כך – גם ביחס לנוסחות כ"מ וכת"י אוקספורד: "אמר רבה בר בר חנה אמר רב נחמן", הנוסח: "א"ר נחמן אינו הגיוני",⁹ אף-על-פי שמשמעו, שרבה בר בר חנה היה באזור של רב נחמן.¹⁰ גם לפי

1. בכת"י ותיקן 109 (להלן: כ"ב): "אמר רבה בר בר חנה אמר רב נחמן"; ראו רנ"נ רבינוביץ, **דקדוקי סופרים**, ג: עירובין, ירושלים תש"ך, עמ' קנא אות ת: "[...] ובדפוס שאלוניקי (=סלוניקי) אמר רבה [בר] רב הונא א"ר נחמן וכ"ה (=וכן הוא) ברי"ף ובאור זרוע סי' קעט ס"ק יג וכן הגיה ר' ישעיהו ברלין ובס' גאון יעקב מהא דלקמן פג ב"; בכת"י מינכן 95 (להלן: כ"מ): "אמר רבה בר בר חנה אמר רב נחמן"; בכת"י אוקספורד 366 (להלן: כ"א): "אמר רבה בר בר חנה אמר רב נחמן"; רבינוביץ (שם), אות ת: "וכ"ה בכת"י א"פ (=אוקספורד)"; עירובין פג ע"ב: "רבה בר בר חנה אמר רב נחמן"; הרי"ף עירובין עז ע"א: "אמר רבה בר בר חנה אמר רב נחמן"; נוסח הרא"ש עירובין דפוס ונציה עז ע"א: "אמר רבה בר בר חנה אמר רבי יוחנן"; השו"ה הרא"ש (בנוסח הדפוסים) שם, עז ע"א: "אמר רבה (אמר) [בר] רב הונא אמר רב נחמן"; יהודה הברצלוני, **ספר העתים**, בני-ברק תשכ"ד, הל' עירובי חצירות, סי' קיד, עמ' 140-141: "אמר רבה בר בר חנה אמר רב נחמן"; ל' גינצבורג, **גנזי שעכטער**, ב, ירושלים תשכ"ט, עמ' 29: "ותוב אמר רבה בר בר חנה אמר רב נחמן", ובהע' 22: "לפנינו בדפוס משובש, אמר רבה אמר רב הונא, וכבר נתקן על הגיליון"; ב"מ לוין, **אוצר הגאונים**, ג: מסכת עירובין, ירושלים תרצ"א, סי' קנא, עמ' 62: "ותוב אמר רבה בר בר חנה אמר רב נחמן"; ל' כהנא, **גאון יעקב**, ירושלים תשנ"ז, עירובין עז ע"א, ד"ה: "אמר רבה": "אמר רבה בר הונא א"ר נחמן"; בית-יוסף טור או"ח הלכות שבת סי' שע"ב סע' ו ד"ה: "ומ"ש ועיקר תשמיש הכותל": "אמר רב הונא אמר רב נחמן".

2. ר"ח, עירובין עז ע"א: "אמר רב נחמן" בלבד; וכן ר"י בן חכמון, **פירוש רבינו ישמעאל בן חכמון על הלכות הרי"ף מסכת עירובין**, מהדורת חמ"י שטינברג, בני-ברק תשל"ד, עז ע"א; וכן מ"ע מפאנו, **אלפסי זוטא**, א, מהדורת א"ד פינס, ירושלים תשל"ב, עירובין עז ע"א; אך השו"ה חננאל (להלן: ר"ח), עירובין פד ע"א: "היינו דרבה אמר רב נחמן".

3. עירובין עז ע"א.

4. בכ"מ: "ואמר"; רבינוביץ (לעיל הערה 1), עמ' קנא, אות ג: "ואמר, והוא ט"ס"; ר"ח (לעיל הערה 2): "וכן אמר".

5. ר"ח (שם), עז ע"א: "וכן אמר רב נחמן" בלבד; וכן בן חכמון (לעיל הערה 2), ובהע' 66 העיר המהדיר: "לפנינו נוסף: רב שיזבי", ולא העיר על תוספת במימרה הקודמת; השו"ה הר"ח (שם), פד ע"א: "היינו דרב שיזבי אמר רב נחמן".

6. עירובין עז ע"א.

7. עירובין עז ע"ב.

8. רבינוביץ (לעיל הערה 1), אות ת.

9. רבינוביץ (שם), אות ת.

נוסח הר"ח, המציין רק את "אמר רב נחמן" בלבד (בהנחה שזה נוסח) וגם לפי נוסח הרא"ש בדפוס ונציה: "אמר רבה בר בר חנה א"ר יוחנן" ולמרות העדיפות של הנוסח האחרון¹¹ על כל הנוסחות האחרות – עדיין לא ברור בשמו של מי נמסרה המימרה הראשונה.

נוסח המימרה השנייה

לחוסר הבהירות בשם של האמוראים במימרה הראשונה – מצטרף חוסר הבהירות גם ביחס לשם של האמוראים בנוסח המימרה השנייה. זאת – משום שאין התאמה מלאה בין שמות האמוראים במימרה השנייה לבין שמות האמוראים במימרה הראשונה (חוץ משמו של רב נחמן – בנוסח הדפוס): כל אחת מהן נמסרת בשמות שונים.

גם אם נסתמך על נוסח כ"מ, שהוא היחידי, המציע את המימרה השנייה בשמו של "אמר רב שזבי א"ר יוחנן", ונקבל את ההצעה, שגם נוסח המימרה הראשונה היה אף הוא משמו של "אמר רבה בר בר חנה א"ר יוחנן"¹², באופן כזה שתיווצר התאמה בין המימרה הראשונה לשנייה משמו של "א"ר יוחנן" – הרי אין לשתי המימרות הללו שום קשר ביחס למימרה השלישית, הנמסרת משמו של "אמר אביי" בלבד, ואין במימרה השלישית משמו של אביי שום חילופי-גרסאות.

נוסח המימרה השלישית

המימרה השלישית היא משמו של אביי: "אמר אביי: כותל שבין שתי חצירות גבוה עשרה טפחים והניח סולם רחב ארבעה"¹³ – מכאן, וסולם רחב ארבעה – מכאן, ואין בין זה לזה שלושה טפחים – מ'מעט; שלושה – אינו ממעט".

בנוסח המימרה השלישית אין חילופי-גרסאות כלל בשמו של אביי.

תוכן המימרה השלישית זהה רק בפתיח בלבד – לתוכן המימרה הראשונה. כלומר, רק שורת הפתיחה הראשונה של המימרה השלישית זהה למימרה הראשונה: "כותל שבין שתי חצירות", אך המשך תוכן המימרות הללו הוא שונה.

עריכת שתי המימרות הראשונות כחלק מהמבנה משולש

עריכת שתי המימרות הראשונות כחלק מהמבנה משולש – באה מפאת הקירבה¹⁴ העניינית שביניהן:¹⁵ שתי המימרות הללו קרובות או דומות מאוד מבחינה הלכתית,¹⁶ ולכן ערכו אותן

10. נדה כ"ב; ח' אלבק, **מבוא לתלמודים**, ירושלים תשכ"ט, עמ' 305.

11. רבינובין (שם), אות ת: "וטוב לגרס א"ר יוחנן וכ"ה ברא"ש דפוס ווינציה אמר רבה בר בר חנה א"ר יוחנן".

12. רבינובין (שם), אות ג: "אבל יותר נראה כמ"ש באות ת, שגם שם היה הנוסח ר' יוחנן".

13. רמב"ם, הלכות עירובין ג ד, התעלם מרוחב הסולם; **מגיד משנה** (על הרמב"ם) (להלן מג"מ): "ולא ראיתי בספרי רבינו זכר לרוחב הסולם, אבל הרשב"א ז"ל כתב: רחב ארבעה – כלשון המימרה".

14. א' גולדברג, **פירוש למשנה מסכת עירובין**, ירושלים תשמ"ו, עמ' 196 הע' 4, כתב על סידור בגלל קירוב לשון שבין "שתי חצרות" בחלון ל"שתי חצרות זו כנגד זו ברשות הרבים בדברי יתר על כן של ר' יהודה" (**תוספתא: עפ"י כתב יד וינה ושנויי נוסחאות מכתב יד ערפורה**², מהדורת ליברמן, ירושלים תשנ"ג, עמ' 130).

15. גינצבורג (לעיל הערה 1): "ותוב אמ' רבה בר רב הונא אמ' רב נחמן כותל שבין ב' חצירות גבוה ד' ורחב ד' וכו': וכין (=כן) חריץ שבין שתי חצירות וכו'". המילה: "וכין" יוצרת קירבה להלכה במימרה הקודמת; ראו דברי לוין (לעיל הערה 1); הר"ח (לעיל הערה 2), עז

בסמיכות: ¹⁷ זו אחר זו בסוגיה, כשלאחריון באה צריכותא, המעידה גם היא על קירבתן של שתי המימרות, ¹⁸ ולא רק מפני ששתיהן נאמרו משמו של אותו חכם (רב נחמן). ¹⁹

כמו-כן, קירבתן של שתי המימרות הללו מתבטאת בחסבר הזהה והקצר להלכה שבשתיהן: "נותנין אותו לזה ששואל לארץ, משום דהוה ליה לזה – תשמישו בנחת, ולזה – תשמישו בקשה", ²⁰ אך אין ביחס למימרות הללו כל מו"מ. עורכי הסוגיה משתדלים לא להניח מימרות בסוגיה ללא מו"מ. ²¹ לפיכך, כשאין מו"מ כלשהו ²² ביחס למימרות הללו, נטפלו עורכי הסוגיה לעיסוק בשאלה המתבקשת: אם הן כל כך דומות, ²³ לשם מה הביאו את שתיהן? הם פותרים זאת בדרך של צריכותא ²⁴ ביניהן – כדי להראות את החידוש בכל אחת מהן ²⁵ ואת נחיצות שתיהן בסוגיה. ²⁶

מטרת עריכת נושאי המיעוט בסוגיה בין שתי המימרות הראשונות למימרה השלישית

עורכי הסוגיה רצו להשלים את החלק השלישי של המבנה המשולש, הפותח אף הוא באותו עניין כמו המימרה הראשונה ובהתאם לרישא מהמשנה: "כותל שבין שתי חצירות", אבל בצורה הדרגתית של מתן הקדמות למימרה של "אמר אביי", המהווה את החלק השלישי במבנה המשולש.

הדרגה זו מצויה בין שתי המימרות הראשונות משמו של רב נחמן למימרה השלישית: "אמר אביי", והיא באה לידי ביטוי בסוגיה בשלושה נושאים, העוסקים בענייני מיעוט הכותל. הברייתא: "בא למעט", "אמר רב יחיאל: כפה ספל – קמ'עט", הברייתא: "סולם המצרי אינו

-
- ע"א: "וכן אמר רב נחמן בחריץ"; רמב"ם (לעיל הערה 13), ג ט"ו: "וכן"; מג"מ (לעיל הערה 13) ד"ה: "וכן": "מימרא שם כיצא בכותל ונינה כענינה".
16. רשב"א, **עבודת הקודש**, ב: בית נתיבות שער ד, א, מהדורת ח"ג צמבליסט, ירושלים תשס"ז, עמ' ט: "ומקצת הגאונים אמרו, שדין הכותל – כדין החריץ, ולא נתחוויר דבריהם". לפי דברי "מקצת הגאונים" הדינים בכותל ובחריץ – שווים, אם כי לרשב"א לא נתחוויר דבריהם; מ' המאירי, **חידושי המאירי על מסכת עירובין**, מהדורת ש"ז ברוידא, עו ע"ב, ד"ה: "מתנא' כותל": "ודאי האי – כדיניה, והאי – כדיניה".
17. בית חדש טור או"ח הל' שבת ס' שעב סק"י ד"ה: "ואם החריץ": "דדין חריץ בענין זה – כדין כותל גם בריש חלון תרווייהו מימר – דרב נחמן ניהו, וכתבן התלמוד סמוכין".
18. לדוגמה עירובין מט ע"א: "אמר רב יהודה אמר שמואל: המקפיד על עירובו – אין עירובו עירוב [...] אמר רב יהודה אמר שמואל: החולק את עירובו – אינו עירוב [...] ותרת למה לי? צריכי [...]"; ב"ב טור או"ח שם ס' שעב סע' ו ד"ה: "ומיהו הרמב"ם": "ולפי זה מ"ש הרמב"ם [...] גבי חריץ רחב ארבעה, והכי מוכח בתלמודא מדמצריך להו – צריכי [...] דלהרמב"ם אידי ואידי קרעב ד".
19. א' ווייס, **מחקרים בתלמוד**, ירושלים תשל"ה, עמ' 250: "לגבי שתי מימרות מאותו חכם [...] עירובין עז א".
20. המאירי (לעיל הערה 16), עז ע"א, ד"ה: "אמר רב שיזבי": "דכלל גדול הוא היה לזה תשמישו בנחת, ולזה תשמישו בקשה – נותנין אותו לזה שתשמישו בנחת".
21. א' צור, **אור ישראל: סוגיות במסכת עירובין**, לוד תש"ס, עמ' 233.
22. צור (שם), עמ' 356 והע' 4.
23. ג' יגורנד, **חידושי הר"ן... על מסכת עירובין**, מהדורת א"ד פינס, ירושלים תשכ"ט, עז ע"א, ד"ה: "כותל": "דאי שוה ממש קאמ' כותל וחריץ בחד גונא ניהו, והכי עביד מינייהו רב נחמן תרי מימרי", הוא מסב את השאלה על רב נחמן: אם המימרות בכותל וחריץ "בחד גונא ניהו", איך רב נחמן עשה מהן שתי מימרות?
24. לדוגמה לעיל עירובין מט ע"א: "ותרת למה לי? צריכי"; גולדברג (לעיל הערה 14), עמ' 199: "(ההבלי כדרכו עושה צריכותא)".
25. המאירי (לעיל הערה 16), עז ע"א, ד"ה: "אמר רבה": "אבל עכשיו לא בא לבאר [רב נחמן] ענין הפסק, אלא כשהכותל גבוה י' מצד אחד, ולא מצד שני" – החידוש ביחס למימרה הראשונה הוא לענין הגובה; שם ד"ה: "אמר רב שיזבי": "אבל עכשיו בא רב נחמן לבאר, דאם עמוק י' מצד אחד לא מצד שני" – החידוש ביחס למימרה השנייה הוא לענין העומק.
26. [במיוחד] לר"ש הנגיד, **מבוא התלמוד**, בת-ים תשנ"ב, עמ' ג, ד"ה: "וההצרכה": "וההצרכה היא הבאה לקיים שני ענינים והסימן צריכא".

ממעט, והצורי – ממעט". עריכת כל ההקדמות בנושאי המיעוט הללו – נועדה להכין את הרקע המתאים להכנסת כל נושאי המיעוט בסולם – כפי שמצוי במימרה השלישית: "אמר אביי".

לכן ערכו תחילה את הברייתא: "בא למעט" – לאחר שתי המימרות הראשונות משמו של רב נחמן, מפני שהיא עוסקת בענייני מיעוט הכותל ("אם יש במיעוט ארבעה, מותר להשתמש בכל הכותל כולו" וכו'), כמו שהמימרה הראשונה משמו של רב נחמן עוסקת בענייני כותל²⁷ או מפני שהברייתא מתקשרת למימרה הראשונה²⁸. יש לציין, שיש קשר מסוים²⁹ גם בין הברייתא: "בא למעט" – למימרה השנייה: "חרץ שבין שתי חצירות".

לאור כל האמור, הובאה הברייתא לאחר המימרות הראשונה והשנייה משמו של רב נחמן. אילו היו מקדימים ברייתא זו לפני שתי המימרות הללו, לא היה נוצר קשר מתאים למימרה השלישית: "אמר אביי". הברייתא היא זו שמתחילה ליצור את הקשר ההדרגתי לעריכת המימרה השלישית: "אמר אביי", העוסקת אף היא ב"כותל שבין שתי חצירות", והיא מהווה את החלק השלישי במבנה המשולש.

לאחר שהביאו עניין אחד בנושא מיעוט – הברייתא לעיל, עברו לעניין אחר בנושא מיעוט, והביאו לאחר מכן את דברי רב יחיאל: "כָּפָה ספל – ממעט", ולאחריו – את הנושא הבא, העוסק אף הוא בענייני מיעוט: "סולם המצרי אינו ממעט, והצורי – ממעט".

כל ענייני המיעוט הללו נועדו להכנת הרקע המתאים – כהקדמות לעריכת המימרה משמו של אביי, העוסקת אף היא ב"כותל שבין שתי חצירות, והניח סולם רחב ארבעה – מכאן, וסולם רחב ארבעה – מכאן, ואין בין זה לזה שלושה – ממעט...".

כותל, כלי וסולם, המצויים במימרה של אביי, הם כל אותם שלושת העניינים המקדימים העוסקים במיעוט, המצויים בין שתי המימרות משמו של רב נחמן – לבין המימרה השלישית "אמר אביי". כל הנושאים: הברייתא: "בא למעט" – את הכותל, מיעוט בכלים: "כפה ספל", והברייתא: "סולם הצורי ממעט" – מיעוט בסולם, קדמו למימרה של אביי ובאו כדי לשמש כמצע מתאים לעריכת המימרה משמו של אביי – כחלק השלישי במבנה המשולש. לכן, כל נושא המיעוט – בא כאן בסוגיה בבבלי בקשר למשנה השנייה: "כותל שבין ב' חצירות", ולא בקשר למשנה הראשונה בבבלי: "חלון שבין ב' חצירות", כפי שמצוי בירושלמי. זאת, כאמור, מפני שעורכי הסוגיה ביקשו לשלב את המימרה משמו של אביי – כחלק השלישי במבנה המשולש בסוגיה – ביחס למשנה השנייה.

כסיוע נוסף לאפשרות, שעריכת הברייתא: "בא למעט" וכל ענייני המיעוט באו כהקדמה למימרה של אביי – יש להדגיש את העובדה, שמן הראוי היה להציב את הברייתא ליד המשנה³⁰, ולפני כל המימרות השונות של האמוראים או מחלוקת האמוראים. מדוע, אם-כן,

27. רש"י, עירובין עו ע"א, ד"ה: "בא למעט": "אכותל קאי".

28. מ' המאירי, בית הבחירה על מסכת עירובין, ירושלים תשכ"ב, עו ע"א: "כותל זה שבין שתי חצירות, שהיה גבוה עשרה, ובא אחד מהם למעט" וכו'.

29. תוספתא שם ו (כ"ע פ"ט) ט"ו (עמ' 122): "שתי חצרות זו לפני זו [...] מְקַטְטָה באבנים בכפתים ובסולם הצורי" וכו'; ש' ליברמן, תוספתא כפשוטה, ניו יורק תשכ"ב, עמ' 426, לשורות 44-45: "שתי חצרות זו לפני זו [...] ובמשנתנו פ"ז מ"ג: 'חרץ שבין שתי חצרות'". נושא המיעוט קשור בצורה מאוד עקיפה גם לחרץ שבין שתי חצירות.

30. ד' הלבני, מקורות ומסורות: ביאורים בתלמוד, א: סדר מועד – מסכתות עירובין ופסחים, ירושלים תשמ"ב, עמ' תמה-תמו – מעלה בשאלתו את האפשרות, "שמקודם שָׁנוּ את הבריות על יד המשנה". ראו, למשל, את עירובין מה ע"א: "תניא א"ר יהודה: מעשה ברבי טרפון"; שם נע"ב: "תנא מפני טועי המדה".

באה הברייתא: "בא למעטו" וכל ענייני המיעוט (שהזכרנו לעיל) – בין שתי המימרות הראשונות למימרה השלישית?

גם כאן, ולפי האפשרות שהזכרנו קודם – אפשר לומר, שעריכת הברייתא: "בא למעטו" וכל ענייני המיעוט, שהזכרו בין שתי המימרות הראשונות למימרה של אביי, נועדו, כאמור, להכשיר את הקרקע וליצור מעבר קלוק וברור לקראת המימרה של אביי – כחלק השלישי במבנה המשולש. אם לא כן, ראוי היה להציב את הברייתות: "בא למעטו", "סולם המצרי" (שספק, אם היה להן מקום בעריכת סוגיה זו, אלמלא באה אחריה המימרה: "אמר אביי") – ליד המשנה ולפני המימרות של האמוראים כאמור לעיל.

ללא כל ההקדמות הללו בין שתי המימרות הראשונות למימרה של אביי – המעבר בין שתי המימרות הראשונות משמו של רב נחמן למימרה השלישית משמו של אביי לא היה כל-כך מוצלח, מפני שהקשר ביניהן היה לוקה בחסר: נושא הסולם, למשל, לא הוזכר בשתי המימרות הראשונות. כתוצאה מכך, הייתה יכולה להתעורר שאלה: מה הקשר בין שתי הברייתות הראשונות למימרה של אביי, העוסקת בעניין סולם רחב ארבעה, אלא, כאמור, הברייתא "בא למעטו" ושאר ענייני המיעוט מהווים הקדמות למימרה: "אמר אביי", המשמשת כחלק השלישי במבנה המשולש.

מבנה משולש על-פי תוכן המימרות

לאור חילופי-הנוסחאות בשמות החכמים – אין אפשרות לקבוע מבנה משולש, הבא בשמם של האמוראים.

אפשרות אחרת היא, שיש מבנה משולש בשלוש המימרות הללו על סמך התוכן.

נציג תחילה במקביל את שתי המימרות הראשונות משמו של רב נחמן, ואחר-כך – את המימרה של "אמר אביי".

המימרה הראשונה

אמר רב (אמר) רב הונא אמר רב נחמן:

חרץ שבין שתי חצירות,³²

המימרה השנייה

אמר רב (אמר) רב הונא אמר רב נחמן:

כותל שבין שתי חצירות,³¹

31. כי"מ (לעיל הערה 1): "גבוה עשרה טפחים"; וכן בכיו"ב (לעיל הערה 1); כי"א (לעיל הערה 1); הר"ח (לעיל הערה 2), עז"א, נוסף: "גבוה ורחב ד"; וצ"ל: "גבוה י"; השווה הר"ח (שם), פד ע"א: "גבוה י' ורחב ד"; ברי"ף (לעיל הערה 1), עז"א נוסף: "גבוה י' טפחים"; הרא"ש (לעיל הערה 1) עז"א נוסף: "עשרה טפחים"; המאירי (לעיל הערה 28), עז"א, נוסף: "גבוה עשרה"; וכן י"ט מאשכנזי, **חידושי הריטב"א: מסכת עירובין**, מהדורת מ' גולדשטיין, ירושלים תשל"ה, עמ' תרצח; גירונדי (לעיל הערה 23), עז"א, ד"ה: "כותל", נוסף: "גבוה עשרה ורחב ארבעה"; רמב"ם (לעיל הערה 13), ג ט"ו: "רחב ארבעה והיה גבוה עשרה"; ב"ח טור שם סי' שע"ב סע' ו ד"ה: "ומיהו הרמב"ם"; ואין ספק דרך היה גורס בגמרא ורחב ארבעה, וד"ה: "אכן": "בספרי התלמוד שבידינו לא כתוב ורחב ד' לא לגבי כותל ולא לגבי חריץ", וד"ה: "ומכל מקום": "ובאלפסי ישן ראיתי גם כן, שאין כתוב בו ורחב ארבעה לא בכותל ולא בחריץ"; **תשובות גאוני מזהר ומעבר**, מהדורת י' הכהן מיללער (=מילר), ירושלים תשכ"ז, סי' כט עמ' י: "גבוה מעשרה ורחב מארבעה".

32. כי"מ (לעיל הערה 1): "גבוה עשרה טפחים"; כיו"ב (לעיל הערה 1): "עמוק עשרה טפחים"; וכן כי"א (לעיל הערה 1); הר"ח (לעיל הערה 2), עז"א: "עמוק י' ורחב ד"; וכן הר"ח (שם), פד ע"א; הרי"ף (לעיל הערה 1) עז"א נוסף: "עמוק י' ורחב ארבעה"; השו"ה **הגהות הב"ח על הרי"ף**, אות (א): "ורחב ארבע [...] בגמרא אינו וכן באלפסי ישן אינו [...] וכן נראה לכאורה [...] אבל באשר"י כתוב גם כן ורחבו ד' [...] גם ברמב"ם פ"ג [...] ואם באנו לומר, שדעת הרי"ף כן, צריך לגרוס ג"כ גבי כותל רחב ד'. וק"ל"; הרא"ש עירובין עז"א נוסף: "עמוק עשרה ורחב ארבעה"; בהמאירי (לעיל הערה 16), עז"א, ד"ה: "אמר רב שיובי" – נוסף: "עמוק י' ורחב ד'".

המימרה הראשונה	המימרה השנייה
צידו אחד ³³ גבוה עשרה טפחים,	צידו אחד עמוק ³⁴ עשרה,
וצידו אחד שוה לארץ	וצידו אחד שוה לארץ
נותנין אותו לזה ששוה לארץ, ³⁵	נותנין אותו לזה ששוה לארץ, ³⁷
משום דהוה ³⁶ לזה – תשמישו בנחת,	משום דהוה ³⁸ ליה לזה – תשמישו בנחת
ולזה – תשמישו בְּקֶשֶׁה,	ולזה – תשמישו בְּקֶשֶׁה, וכו'
וכל ³⁹ לזה בנחת, ולזה בְּקֶשֶׁה –	[...וכל לזה תשמישו בנחת, ולזה בְּקֶשֶׁה –
נותנין אותו ⁴⁰ לזה שתשמישו בנחת	נותנין אותו לזה שתשמישו בנחת] ⁴¹

שתי המימרות הללו דומות מאוד בתוכן, ולכן הן הובאו זו אחר זו כשני החלקים הראשונים במבנה המשולש. הפתיח של המימרה הראשונה: "כותל שבין שתי חצירות" בא בהתאם לרישא מהמשנה: "כותל שבין ב' חצירות". לשתי המימרות הללו אפשר לצרף מהבחינה התוכנית גם את המימרה: "אמר אביי: כותל שבין שתי חצירות" – כמימרה שלישית, מפני שהפתיח שלה מתאים לפתיח של המימרה הראשונה: "אמר רבה (אמר) רב הונא אמר רב נחמן: כותל שבין שתי חצירות", הבאה גם היא בהתאם לרישא מהמשנה: "כותל שבין ב' חצירות", ובקשר לדין שם: "מערבין אחד".⁴²

כל הנושאים בין המימרה השנייה למימרה השלישית – משמשים מעין הקדמה לעריכת המימרה השלישית.

33. יהודה הברצלוני (לעיל הערה 1), ה' עירובין חצרות, ס' קיד, עמ' 140-141, ללא: "צידו אחד"; וכן י"ט מאשבילי (לעיל הערה 31), עמ' תרצח.
34. יהודה הברצלוני (שם) והע' לו חסר: "צידו אחד עמוק"; אגודה עירובין עז ע"א: "עמוקים עשרה טפחים ומצידו".
35. הר"ח (לעיל הערה 2), עז ע"א: "היה לזו ששוה לארץ", והע' * המגיה: "וצ"ל נותנין אותו [...] משום דהו לזו"; יהודה הברצלוני (לעיל הערה 1), ההמשך הוא: "הי' לזה תשמישו בנחת ולזה תשמישו בקשה – נותנין אותו לזה שתשמישו בנחת" – כהלכה, העומדת בפני עצמה, ולא כפי נוסח הדפוס: "משום דהוה לזה" וכו' – הבא שם בסוגיא כנימוק להלכה שלפניו; כך – גם בדברי הר"ף (לעיל הערה 1) עז ע"א: "מאי טעמא משום דהוה ליה" וכו'; השוו **פירוש רבינו חננאל בן שמואל: על מסכת עירובין**, מהדורת ש' קליין, ירושלים תשנ"ו, עז ע"א, החולק על גירסה זו: "וזה הכתוב בהלכות היה לזה ביד, אינו גירסא דגמ' אלא גירסא דגמ' בואו [=י], ואינו מילת' באנפי נפשה, אלא סיומא דמילתא הוא, וכך גירסא דגמ': הוה לזה תשמישו בנחת, ולפי גירס' הרב [הר"ף] היה ביד קשה פירושה. וכך גבי חריץ הוה לזה, וכך גורס רבינו"; המאירי (לעיל הערה 28), עז ע"א, סבור: "ומה שאמר א"כ היה לזה תשמישו בנחת וכו' – אינו אלא פי' [רוש] בעלמא [...] וכן חריץ", ולא חלק מהמימרה המקורית משמו של רב נחמן.
36. מכאן ספק, אם הוא מדברי בעל המימרה; ראו פרידמן, **פרק האשה רבה בבבלי: בצירוף מבוא כללי על דרך חקר הסוגיא**, ניו-יורק תשל"ח, עמ' [25] ס' א, ועמ' [31] – [32] ס' יד; השוו הלבני (לעיל הערה 30), עמ' רא, הע' 1: "האם זה [...] שהמימרה היא בעברית וה'לא אמר' וכו' הוא בארמית הוא סימן שאינו מבעל המימרה?".
37. יהודה הברצלוני (לעיל הערה 1), ההמשך הוא: "היה לזה תשמישו בנחת ולזה תשמישו בקשה – נותנין אותו לזה שתשמישו בנחת" – כהלכה העומדת בפני עצמה, ולא כפי נוסח הדפוס: "משום דהוה לזה" וכו' – הבא שם בסוגיא כנימוק להלכה שלפניו.
38. ראו לעיל הערות 36-37.
39. יהודה הברצלוני (לעיל הערה 1), חסר מ"וכל לזה" עד סוף המשפט.
40. י' זיטמן, **עזרת ישראל**, ירושלים תשמ"ב, עז ע"א, ד"ה: "תוספות ד"ה כותל", מבאר את הלשון: "נותנין אותו", שהרי "לגבי זה הוא חצרו ממש שהוא לו תוך עשרה, ולחבירו הוא יותר מעשרה, ואיך יהי' לחבירו חלק ברשותו", ומתיר שם.
41. ראו רבינוביץ (לעיל הערה 1), עמ' 306, אותו בשם דפוס שאלוניקו.
42. ר"ח (לעיל הערה 2), עז ע"ב, רש"י (לעיל הערה 27), עז ע"ב; הרא"ש (לעיל הערה 1) עז ע"ב.

מצויות התאמות נוספות בין המימרה הראשונה והשלישית: שתיהן עוסקות בנושא כותל,⁴³ ויש קשר בין המימרה השלישית למימרות הראשונה והשנייה גם מבחינת דיני המיעוט.⁴⁴ לפיכך, המימרה של אביי יכולה לשמש כחלק השלישי, המשלים את המבנה המשולש בסוגיה, שאם לא כן יקשה "מה טעם ראה העורך להקדים את דברי אביי לדברי רב נחמן, שקדם לו בשני דורות?".⁴⁵

הקדמה למבנה המשולש השני

בסוגיה (עז ע"ב) יש דיון מקדים משמו של רב ביבי בר אבבי, העוסק בדיני מי שבנה אצטבה מעץ (כלומר, מדרגות מעץ) בסמוך לכותל בחצרו – כדי למעט את גובהו של הכותל מעשרה טפחים; על-ידי כך יהא מותר לו להשתמש בראש הכותל. לאחר-מכן, הביאו את המימרה של "ואמר רב נחמן אמר רבה בר אבוב", העוסקת במי שמעט את גובה הכותל על-ידי סולם ששליבותיו פורחות (כלומר, הבנוי בצורה של שלבים), כדי שיוכל להשתמש בראש הכותל. בכך דומה דין "סולם ששליבותיו פורחות" – לדין "איצטבה" הקודם, ולאור התאמה זו הביאו אותו כאן בסוגיה (דבר שמעורר בעיה א-כרונולוגית).

בהקשר זה הובאו שתי מימרות נוספות, העוסקות במיעוט הכותל – משמו של "ואמר רב נחמן אמר רבה בר אבוב".

האחת עוסקת במיעוט גובה הכותל על-ידי הנחת ראשו של סולם על זיו, היוצא מתוך הכותל, המצוי בין שתי חצרות, כשמידותיו של הזיו הן ארבעה טפחים על ארבעים טפחים; כך בעל החצר, שהניח סולם כלשהו על הזיו, יוכל להשתמש בראש הכותל – בצירוף הגבלות מסוימות שצוינו בסוגיה.

השנייה עוסקת במיעוט גובה כותל של תשעה עשר טפחים, המצוי בין שתי חצרות על-ידי זיו אחד באמצע הכותל והנחת סולם עליו, כדי שבעל החצר יוכל להשתמש בראש הכותל. אולם כותל של עשרים טפחים בין שתי חצרות – מצריך שני זיזים שבולטים מכותל: זיו אחד – בגובה של עד עשרה טפחים מהקרקע, והזיו השני – עד עשרה טפחים מראש הכותל, כשסולמות כלשהם מונחים על כל אחד משני הזיזים הללו, כדי שבעל החצר יוכל להשתמש בראש הכותל.

המבנה המשולש השני

שלוש המימרות, הבאות לאחר המבנה המשולש הראשון בסוגיה, הן כדלהלן:

1. ואמר⁴⁶ רב נחמן אמר רבה בר אבוב: ⁴⁷ סולם ששליבותיו פורחות.⁴⁸

43. יצחק מקרלין, **ספר קרן אורה: על מסכת עירובין**, ירושלים תש"ז, עז ע"ב, ד"ה: "גמרא אם יש": "דכל הסוגיא איירי בכותל".

44. ו"ב שוף, **מנחת זכרון: על מסכת עירובין**, ירושלים תשכ"ח, עז ע"ב, ד"ה: "ברש"י ז"ל בד"ה ואין": "דודאי לענין מיעוט לבד, אפילו מרוחקין זה מזה ד' הוי מיעוט לזה שהסולם עומד בחצרו, דלא גרע מהא דרבה אמר רב הונא אמר רב נחמן: כותל שצדו א' כו' וחריץ".

45. נ' עמינח, בטיטוה לעריכת **מסכתות שבת ועירובין בתלמוד הבבלי** לסוגיא זו (ותודתי – לו), השווה לפי תשובתו שם: "נראה לי משום הניסוח של דבריו של אביי, הפותחים כפסקה של המנה (=הקטע): כותל שבין שתי חצרות". גם לפי שיטתו אפשר לומר, שדברי "אמר אביי" לא רק פותחים את המנה (=הקטע) של הפסקה: כותל שבין שתי חצרות, אלא גם סוגרים את המנה (=הקטע) הקודמת – כחלק השלישי במבנה משולש, שהתחיל בדברי "אמר רבה" (אמר) רב הונא אמר רב נחמן: כותל שבין שתי חצרות".

46. בכ"מ: "אמ"; וכן בכ"ז ו"ב וכי"א; רבינובין (לעיל הערה 1), עז ע"ב, אות ר': "אמר" ר"נ ו"כ"ה ישר ו"כ"ה בכת"י אוקספורד ובדפוס שאלוניקי" [הסוגריים המרובעים במקור].

2. ואמר⁴⁹ רב נחמן אמר רבה בר אבוח: ⁵⁰ זיז היוצא מן הכותל.⁵¹

3. ואמר רב נחמן⁵² אמר רבה בר אבוח: ⁵³ כותל תשעה עשר.⁵⁴

היחס בין המימרה של רב ביבי בר אביי למימרה הראשונה משמו של רב נחמן אמר רבה בר אבוח

המימרה הראשונה משמו של "ואמר רב נחמן אמר רבה בר אבוח: סולם ששליבותיו פורחות וכו', הפותחת את המבנה המשולש השני – הוצבה בראש המבנה המשולש, מפני שהיא עוסקת בסולם ובנושא המיעוט בהתאם למימרה, שקדמה לה משמו של רב ביבי בר אביי, העוסקת ב"איצטבא על גב איצטבא"⁵⁵ (המהווה, למעשה, מעין סולם)⁵⁶ והמיעוט: "אם יש באיצטבא התחתונה ארבעה – ממעט".

קיים קשר נוסף בין שתי המימרות הללו, המבהיר את עריכת המימרה הראשונה משמו של "רב נחמן אמר רבה בר אבוח" בראש המבנה המשולש, ולאחר המימרה של רב ביבי בר אביי מההיבט ההלכתי בכך שדיניהם שווים:⁵⁷ גם אצטבה וגם סולם ששליבותיו פורחות – צריכים להיות רחבים ארבעה על ארבעה בכדי למעט – לפי שיטה אחת,⁵⁸ או רק ארבעה באורך – לפי שיטה אחרת.⁵⁹ שתי המימרות הללו באות בעקבות דברי המשנה מהרישא: "ורוחב ארבעה".⁶⁰

47. ר"ח (לעיל הערה 2), ע"ז ע"ב חסר: "אמר רבה בר אבוח".

48. עירובין עז ע"ב.

49. מג"מ (לעיל הערה 13) ג' ו: "א"ר נחמן אמר רבה בר אבוח", ללא ו' החיבור.

50. ר"ח (לעיל הערה 2), עז ע"ב – עח ע"א חסר: "אמר רבה בר אבוח".

51. עירובין עז ע"א – עח ע"א.

52. מג"מ (לעיל הערה 13) ג' ו חסר: "אמר רב נחמן".

53. ר"ח (לעיל הערה 7), עח ע"א חסר: "אמר רבה בר אבוח"; השוו לקמן פד ע"א: "אמר רב נחמן: בכותל תשעה עשר – עסקין, וזיז יוצא ממנו".

54. עירובין עח ע"א.

55. רמב"ם (לעיל הערה 13), ג' ה: "בנה מצבה על גבי מצבה".

56. רש"י (לעיל הערה 27), עז ע"ב ד"ה: "בנה איצטבא"; "של עץ"; לקמן עח ע"א: "סולם זקוף ממעט... מידי דהוה אאיצטבא על גבי איצטבא" משמע, שאצטבה על גב אצטבה כמו סולם; ר' מ' בן ר' שמעון המעילי, **ספר המאורות**, ד: עירובין, מהדורת מ"י הכהן בלוי, ניו יורק תשכ"ו, עח ע"א: "דסולם זקוף ממעט מידי דהוה אאצטבה על גבי אצטבה"; תוס' שם עז ע"ב ד"ה: "אם יש": "[...] ואיצטריך לאשמועינן באיצטבא ובסולם ששליבותיו פורחות", משמע מהצריכותא, שאצטבה כמו סולם, ולא רק לעניין ההלכה; שפת אמת עירובין עז ע"ב: "ואפשר, דגם רש"י מודה לזה ומפרש הכא נמי: דיש הרבה איצטבאות עד ראש הכותל – דומיא דסולם, דסתמא גבוה עד ראש הכותל".

57. ר"ח (לעיל הערה 2), עז ע"ב: "ודברי רב נחמן נמי בהאי טעמא שייך דאמר: סולם ששליבותיו פורחות". "האי טעמא" מתייחס למימרה הקודמת של רב ביבי בר אביי: רש"י (לעיל הערה 27), עז ע"ב, ד"ה: "אי נמי אין בה ד": "ומיעוט באויר – לאו שמה מיעוט", ביחס לאצטבה, וד"ה: "אי נמי כו'"; "כדפרישית גבי איצטבא", שמיעוט באויר – לאו שמה מיעוט ביחס לסולם ששליבותיו פורחות; המאירי (לעיל הערה 16), עז ע"ב, עמ' רנא: "ודין זה הסולם [ששליבותיו פורחות] הוא כדין איצטבא על גבי איצטבא האמור למעלה".

58. רשב"א, **חידושי הרשב"א: מסכת עירובין**, מהדורת י"ד אילן, ירושלים תשמ"ט, עמ' תעב; י"צ דינער, **הגות על מסכת עירובין, ביצה וסוכה בבבלי וירושלמי**, פראנקפורט דמיין תרנ"ו: "בנה איצטבא ע"ג איצטבא, ויש באחת מהן ארבעה [...] מיעט [...] ובודרך אגב אשמועינן, דדין זה ג"כ בסולם ששליבותיו פורחות".

59. רש"י (לעיל הערה 27), עז ע"ב, ד"ה: "אם יש": "בתחתונה אורך ד", ולא הזכיר: "ד" על ד"; ר' יוסף-משה מלאמזא, **נחל הערבים**, וורשה תרנ"ו, עירובין עז ע"ב ד"ה: "תוס' ד"ה אם יש": "ואדרבה עוד נראה ראייה לפירושו ז"ל [של רש"י], דמדקאמר התם להדיא גבי זיז ד' על ד', ש"מ דהכא באיצטבא וסולם, דקאמר סתמא ארבעה - משך ד' קאמר ד' על ד'".

60. עירובין עז ע"ב.

נחיצותה של המימרה הראשונה – כחלק הראשון במבנה המשולש

גם במקום זה בסוגיה – כמו במבנה המשולש הראשון בסוגיה⁶¹ – חוזרת השאלה: אם הדינים שווים גם במימרה של רב ביבי בר אבבי וגם במימרה של אמר רב נחמן אמר רבה בר אבוא, מדוע הוצרכו להשמיע את שתי המימרות הללו?

יתרה מזו, הואיל וכבר השמיעו תחילה את מימרת רב ביבי בר אבבי לפני המימרה הראשונה של "ואמר רב נחמן אמר רבה בר אבוא", נמצא, שהמימרה הראשונה של אמר רב נחמן אמר רבה בר אבוא היא, לכאורה, מיותרת,⁶² ואם-כן, לשם מה נאמרה בסוגיה?

בעלי התוספות כבר השיבו על קושי זה את התשובה ההלכתית על-פי העיקרון של צריכותא לשתי המימרות הללו – כפתרון לבעיה.⁶³

אך אפשר לומר גם בדרך אחרת: אף-על-פי שדיניהם שווים, ואולי משום שדיניהם שווים (ו"יסודם – במקור תנאי, ומכאן – לשונם הזהה"),⁶⁴ עורכי הסוגיה היו צריכים לחזור ולהשמיע לנו גם את המימרה הראשונה של אמר רב נחמן אמר רבה בר אבוא בנוסף למימרה של רב ביבי בר אבבי, מפני שהמימרה משמו של אמר רב נחמן אמר רבה בר אבוא היא החוליה הראשונה במבנה המשולש משמו של אמר רב נחמן אמר רבה בר אבוא, והיא באה **כהמשך** ובהתאם למימרה הקודמת של רב ביבי בר אבבי.

מיקומה של המימרה הראשונה כחלק הראשון במבנה המשולש

מבחינה כרונולוגית מיקומה של המימרה הראשונה כחלק הראשון במבנה המשולש השני – מעורר את הקושי: מה טעם ראה העורך להקדים גם את דברי רב ביבי בר אבבי לדברי רב נחמן אמר רבה בר אבוא?

נראה לומר, שהקדימו את דברי רב ביבי בר אבבי לדברי רב נחמן בר אבוא וערכו אותם בסמוך לאחר דברי אבבי, הן מפאת יחסי הקירבה ביניהם, והן לאור הרצף הענייני השווה בין המימרות שלהם⁶⁵ – בנושא סולם ונושא המיעוט: רחב ארבעה – ממעט, כששתיהן באות ממקור פומבדיתאי,⁶⁶ שאם לא כן, הם יכלו להשמיע את המימרה של רב ביבי בר אבבי – באצטבה על גבי אצטבה – משמו של שמואל.⁶⁷ כך התאפשר לעורכי הסוגיה לרכז ביחד ובמקום אחד את שלוש מימרותיו של אמר רב נחמן אמר רבה בר אבוא – כמבנה משולש **שני** באותה סוגיה, בלי לקטוע את המבנה המשולש במימרות אחרות שאינן משמו, מפני שזו הייתה המגמה העדיפה על עורכי הסוגיה, גם אם הדבר יוצר אי-סדר מבחינה כרונולוגית. במילים אחרות, המבנה המשולש

61. ראו לעיל הערה 45.

62. מהרש"א עירובין עז ע"ב ד"ה: "בא"ד ואצטרך": "לפרש"י [...] לא איצטריכי תרויהו דבין באצטבא ובין בסולם – איכא אורא"; שפת אמת (לעיל הערה 56) עז ע"ב ד"ה: "בתוס' ד"ה אב ישי": "ע"י במהרש"א, דלפי רש"י קשה למאי אצטריכי תרויהו"; המאירי (לעיל הערה 16), עז ע"ב, עמ' רנא: "ודין זה הסולם [ששליכותו פורחות] הוא כדון איצטבא על גבי איצטבא האמור למעלה", ובהע' 116 העיר: "יש לעיין מה חידוש יש בזה".

63. תוס' שם עז ע"ב ד"ה: "אם יש באצטבא"; ראו לעיל הערות 24, 26, לגבי הצריכותא.

64. עמינח (לעיל הערה 45) השווה מג"מ (לעיל הערה 13) ג ה: "ורבינו לא הזכיר ויש בעליונה ארבעה, ואפשר שלא היה בגרסתו", משמע, אפשר, שיש גרסאות אחרות במימרה של רב ביבי בר אבבי והמימרה הראשונה משמו של רב נחמן אמר רבה בר אבוא.

65. ר"ח (לעיל הערה 2), עז ע"ב: "וכן אם בנה איצטבא ע"ג איצטבא". "וכן" מקשר למימרה הקודמת של אבבי.

66. עמינח (לעיל הערה 45).

67. עירובין עז ע"א: "אמר שמואל, ולא ידע אבא טעמא דהא מילתא? מידי דהוי אאיצטבא על גב איצטבא".

בסוגיה עדיף היה על הסדר הכרונולוגי.

המבנה המשולש

את המבנה המשולש בסוגיות התלמוד הבבלי כבר הדגים ש"י פרידמן בפרק שלם במסכת יבמות.⁶⁸ בסוגיה שלנו במסכת עירובין – הובאו שלוש מימרות משמו של "ואמר רב נחמן אמר רבה בר אבונה", היוצרות מבנה משולש, המבוסס על שמו של החכם. מבנה משולש זה הוא השני בסוגיה, והוא מצטרף למבנה המשולש הראשון באותה סוגיה – בסגנון של שילוחים.⁶⁹

המימרה של רב ביבי בר אבבי – באה לאחר המימרה של "ואמר אביי" לאור התכנים השווים ביניהם. המימרה של רב ביבי בר אבבי באה לאחר דברי "ואמר אביי" לאור הקירבה המשפחתית בין בעלי המימרות, ומפני ששתי המימרות שלהם עוסקות באותם נושאים: סולם ונושא המיעוט – ברוחב ארבעה. המימרה של רב ביבי בר אבבי קדמה מבחינה כרונולוגית למימרה הראשונה משמו של "ואמר רב נחמן אמר רבה בר אבונה", ולמעשה, היא מייתרת את המימרה של רב נחמן אמר רבה בר אבונה – לולא נחיצותה כחלק הראשון במבנה המשולש השני באותה סוגיה. אלמלא כן לא יהיה ברור, מדוע נצרכה המימרה הראשונה של רב נחמן אמר רבה בר אבונה.

את שלוש המימרות הללו ערכו כאן בסוגיה ביחד⁷⁰ כמבנה משולש – הן מפני שהן נמסרו משמו של אותו חכם: "ואמר רב נחמן אמר רבה בר אבונה",⁷¹ והן מפאת השרשור התוכני המשתלשל ביניהם:⁷²

המימרה הראשונה פותחת ב"סולם ששליבותיו פורחות, אם יש בשליבה התחתונה ארבעה – ממעט" וכו'.

המימרה השנייה ממשיכה ב"זיז, היוצא מן הכותל ד' על ד',⁷³ והניח עליו סולם כל שהוא – מיעט"ו.

המימרה השלישית מסיימת ב"כותל תשעה עשר – צריך זיז אחר להתירו" וכו'.

הקשר התוכני בין המימרה הראשונה לבין השנייה הוא השימוש בסולם ונושא המיעוט.⁷⁴

הקשר התוכני בין המימרה השנייה לשלישית הוא הזיז ונושא המיעוט (שכך יש שמפרשים את

68. פרידמן (לעיל הערה 36).

69. פרידמן (שם), עמ' [43] מציין סגנון של "שילוחים בתוך שילוחים".

70. לכאורה, המימרות השנייה והשלישית יכלו להיות בסמוך למשנה י ד: "זיז שלפני החלון".

71. י"ג אפשטיין, **מבואות לספרות התנאים**, ירושלים תשי"ז, עמ' 302: "ואמר ר' פלוני" שבבבלי, כלומר שחזר השונה כאן בדרכו כמה דברים שונים, רק מפני **שם** "ה א ו מ ר" (הרווח במקור); השו"א ווייס, **על היצירה הספרותית של האמוראים**, ניו-יורק תשכ"ב, עמ' 202: "נראה אפוא יותר, שהן באו לתוך תלמודינו בצורת קבצים מן המוכן".

72. ווייס (שם), עמ' 201, ובעמ' 202 כתב: "המימרות שבקבצים אלה הן עפ"י רוב מענין המסגרת או לכה"פ מענין לענין".

73. מג"מ (לעיל הערה 13) ג' ו: "א"ר נחמן אמר רבה בר אבונה, זיז שיוצא מן הכותל"; לא גרס: "ד' על ד'", ובסיפא של דבריו שם: "ויש לתמוה [...] למה לא ביארו בגמרא זיז רחב ארבעה על ארבעה"; ראו לקמן הע' 79, בדברי ר' י"ד זינצהיים, **יד-דוד**, ירושלים תשל"ל, עירובין עז ע"א, הסיק מתמיהת המג"מ בקשר לגירסתו, וכתב בקשר לגירסת התוס': "ואפשר, דגם התוספות לא היתה בגירסתם [ד' על ד'], ולכן לא הקשו ממנה לרש"י לעיל גבי איצטבא".

74. בית יוסף טור אורח חיים שם סי' שעב סק"ב ד"ה: "ומ"ש הוא שלא תהא התחתונה": "למד כן ממאי דאמרינן התם (עז): רב נחמן אמר רבה בר אבונה גבי סולם ששליבותיו פורחות".

המילה: "להתירו"),⁷⁵ ויש המפרשים, שגם סולם שייך בשתייה.⁷⁶

הצד השווה בכל שלוש המימרות הללו, שכולן באות ביחס לדרכי המיעוט בכותל,⁷⁷ ולשיטות מסוימות, גם אצטבה, סולם ששליבותיו פורחות, זיו היוצא מן הכותל,⁷⁸ וזיו, שצריך בכותל תשעה עשר להתירו – כולם צריכים להיות רחבים ארבעה על ארבעה כדי למעט,⁷⁹ ולשיטה אחרת, אפשר להסתפק גם בארבעה באורך.⁸⁰

מבנה משולש, הזהה בשמות החכמים הללו: "אמר רב נחמן אמר רבה בר אבוא אמר רב" כפי הסוגיה כאן – מצוי גם במסכת שבת.⁸¹

לסיכום, הראינו במאמר זה, תופעה מיוחדת בסוגיה זו, והיא עריכת שני מבנים משולשים, הבאים זה אחר זה במהלך סוגיה אחת – תוך כדי ניסיון להבהיר את דרכם של העורכים בעריכת שני המבנים המשולשים הללו.

75. ר"ח (לעיל הערה 2), ע"א: "כותל י"ט טפחים גובהו, זיו אחד ממעט אותו"; הרא"ש (לעיל הערה 1) ע"א: "כותל תשעה עשר – צריך זיו אחד למעט, כותל עשרים – צריך שני זיון למעט"; השו"ה **הגהות המרדכי**, עירובין ע"ב [לפרק: כל גגות, ד"ה: חלון]: "מדקאמר לקמן התירו, והכא נקט לשון מיעוט" – מבחין בין לשון **מיעוט** כמו באצטבא וסולם ששליבותיו פורחות לבין לשון **התירו** – כמו בכותל תשעה עשר, שצריך זיו אחד להתירו; רבינו ירוחם ספר תולדות אדם וחוה נתיב שנים עשר חלק חמישה עשר ע"א: "כותל שגבוה י"ט – צריך זיו אחד למעט".

76. רש"י (לעיל הערה 27), ע"א, ד"ה: "צריך זיו": "בסולם כל שהוא"; רשב"א (לעיל הערה 16), שער ד, א, ע"א, טו, אות טו: "ולדעת רש"י, מימרא זו דר"נ מישך שייכא למימרא הקודמת שם, שמפורש בה שהניח סולם כ"ש"; אך השו"ה מג"מ (לעיל הערה 13) ג' ו: "[...] וזהו שלא הזכירו סולם במימרא השנית" [הכוונה ב"כותל תשעה עשר" וכו'] (ע"א) [מבאר את העדר הסולם במימרה השלישית: "כותל תשעה עשר" וכו'].

77. ביחס למימרה **הראשונה** – ראו רש"י (לעיל הערה 27), ע"ב, ד"ה: "ששליבותיו פורחות": "ווקפו אצל הכותל", וד"ה: "אם יש בשליבה": "ובה נתמעט הכותל". המימרה **השנייה** מציינת במפורש: "זיו היוצא מן הכותל [...] מיעוט". המימרה **השלישית**: "כותל תשעה עשר – צריך זיו אחד להתירו". להתירו, כלומר למעט, ראו לעיל הע' 75; ראו הר"ח (לעיל הערה 2), ע"א: "אמר רב נחמן כותל י"ט טפחים גובהו זיו אחד – ממעט אותו".

78. ראו לעיל הע' 72.

79. רשב"א (לעיל הערה 58), ע"א תעב-תע; אך השו"ה ר"ח (שם), ע"א: **הגהות מרדכי** (לעיל הערה 75), ע"ב [לפרק: כל גגות, ד"ה: חלון]: "דבעינן כל סולם רחב ארבע. ונראה, דכל היכא דקא ממעט – בעינן רחב ארבע על ארבע"; מג"מ (לעיל הערה 13) ג' ו: "[...] ויש לרש"י ז"ל בזה שטה אחרת. גם למפרשים אחרונים יש פירוש אחר [...] וזה לשון הרשב"א ז"ל: זיו רחב ארבעה על ארבעה [...] וזיו היוצא מן הכותל"] [...] וכ"כ בדין מימרא שנייה [כותל תשעה עשר – צריך זיו אחד להתירו] שרוחב הזיון ארבעה על ארבעה וזו היא שיטת ההשגות. ויש לתמוה לפירוש זה: למה לא ביאורו בגמרא זיו רחב ארבעה על ארבעה; לאור תמיהה זו, הסיק זינצחיים (לעיל הערה 73), ע"א: "נראה, שלא ה' בנוסחתו ד' על ד', שהרי הוא תמה, למה לא אמרו בגמרא זיו ד' על ד'".

80. רש"י (לעיל הערה 27), ע"ב, ד"ה: "אם יש": "בתחתונה אורך ד'", ד"ה: "אי נמי כו': "כדפרישית גבי אצטבא"; רש"י (שם), ע"א, וד"ה: "והניח עליו סולם": "אפילו אין ברוחבו ד'".

81. שבת קט"ז ע"ב; אלקב (לעיל הערה 10), ע"א 207.

מבנה משולש כפול בסוגיה אחת בבבלי עירובין (עז ע"א - עח ע"א)

תקציר

מבנים משולשים מצויים בסוגיות הבבלי במסכת עירובין, ומטבע הדברים – גם במסכתות אחרות שטרם נחקרו. מאמר זה דן בסוגיה של המשנה השנייה בפרק השביעי, העוסקת ב"כותל שבין שתי חצירות". תוכן הסוגיה של משנה זו וסדר-העניינים בה – נראים, לכאורה, לא ברורים, אך עיון נוסף בסוגיה – מגלה, שיש בה שני מבנים משולשים, הבאים בסוגיה אחת. מטרת מאמר זה היא להציג את שני המבנים המשולשים, המצויים במהלך אותה סוגיה, העוסקת בעניינים שונים. תחילה נדון במבנה המשולש הראשון בנפרד, ואחר-כך נדון במבנה המשולש השני.

מילות מפתח: מבנה משולש; עירובי-חצרות; צורה וסגנון בסוגיות; עריכת סוגיות.

הקדמה למבנה המשולש הראשון

המשנה השנייה בפרק חלון (עו ע"ב) במסכת עירובין – מציינת את דין עירובי חצרות (=השתתפות בפת של כל בעלי הבתים של אותה חצר והנחתו באחד מבתי החצר לפני כניסת-השבת – הופכת את החצר לרשות אחת). הדבר נעשה, כדי שבעלי-הבתים יוכלו לטלטל מן הבתים לחצר, ולהפך (עירובין פ"ז מ"א; רש"י, עירובין, מט ע"א, ד"ה: "משום דירה") – ביחס לשני בעלי חצרות, כשכותל בגובה עשרה טפחים וברוחב ארבעה טפחים – מפריד בין החצרות שלהם. המשנה קובעת, שכל אחד מהם מערב לעצמו, והם לא רשאים לערב ביחד ("מערבין שְׁנַיִם, ואין מערבין אחד").

בקשר לנושא הכותל מהמשנה – הביאו בסוגיה דיון אחר, העוסק גם הוא ב"כותל שבין שתי חצירות, שצידו אחד [לחצר אחת] – גבוה עשרה טפחים, וצידו אחד [לחצר שנייה] – שוה לארץ", כלומר, אינו גבוה עשרה. בהקשר ה"כותל שבין שתי חצירות" – הביאו בסוגיה את היפוכה של בעיה זו: "חריץ שבין שתי חצירות: צידו אחד [לחצר אחת] – עמוק עשרה [טפחים], וצידו אחד [לחצר השנייה] – שוה לארץ", כלומר, אינו עמוק עשרה טפחים.

בסוגיה יש "צריכותא" ביחס לשני הדינים הללו.

בהמשך הסוגיה דנו במיעוט גובה כותל, העומד בין שתי חצרות, על-ידי "סולם המצרי", שאינו נחשב כמְמַעֵט את גובה הכותל, ועל-ידי "סולם הצורי", שנחשב כממעט את גובה הכותל. החשיבות במיעוט גובה הכותל – מתבטאת בכך שהיא מתירה לבעלי-החצר להשתמש בראש

הכותל.

לאחר-מכן, הובאה המימרה של אביי, הדנה גם היא ב"כותל שבין שתי חצירות", אך משלבת בתוכה הנחת שני סולמות, שרוחבם, לפחות, ארבעה טפחים משני צדי החצרות, כשהמרווח בין הסולמות, המונחים בראש הכותל, אינו עולה על שלושה טפחים – דבר, המהווה כעין פתח בין שתי החצרות ומאפשר לשני בעלי החצרות הללו לערב ביחד.

המבנה המשולש הראשון

שלוש המימרות הראשונות, המייצגות את המבנה המשולש הראשון, הן כדלהלן:

1. אמר רבה (אמר) רב הונא¹ אמר רב נחמן² כותל שבין שתי חצירות.³
2. אמר⁴ רב שיזבי אמר רב נחמן⁵ חריץ שבין שתי חצירות.⁶
3. אמר אביי: כותל שבין שתי חצירות.⁷

נוסח המימרה הראשונה

נוסח המימרה הראשונה משמו של "אמר רבה (אמר) רב הונא אמר רב נחמן" הוא משובש, ואין לסמוך עליו מבחינת סדר הזמנים הכרונולוגי. כך מציין בעל הדק"ס: "נוסח הדפוס משובש, דרב הונא הוה קשיש מר"נ, ולא אמר משמיה".⁸

כך – גם ביחס לנוסחות כ"מ וכת"י אוקספורד: "אמר רבה בר בר חנה אמר רב נחמן", הנוסח: "א"ר נחמן אינו הגיוני",⁹ אף-על-פי שמשמעו, שרבה בר בר חנה היה באזור של רב נחמן.¹⁰ גם לפי

1. בכת"י ותיקן 109 (להלן: כ"ב): "אמר רבה בר בר חנה אמר רב נחמן"; ראו רנ"נ רבינוביץ, **דקדוקי סופרים**, ג: עירובין, ירושלים תש"ך, עמ' קנא אות ת: "[...] ובדפוס שאלוניקי (=סלוניקי) אמר רבה [בר] רב הונא א"ר נחמן וכ"ה (=וכן הוא) ברי"ף ובאור זרוע סי' קעט ס"ק יג וכן הגיה ר' ישעיהו ברלין ובס' גאון יעקב מהא דלקמן פג ב"; בכת"י מינכן 95 (להלן: כ"מ): "אמר רבה בר בר חנה אמר רב נחמן"; בכת"י אוקספורד 366 (להלן: כ"א): "אמר רבה בר בר חנה אמר רב נחמן"; רבינוביץ (שם), אות ת: "וכ"ה בכת"י א"פ (=אוקספורד)"; עירובין פג ע"ב: "רבה בר בר חנה אמר רב נחמן"; הרי"ף עירובין עז ע"א: "אמר רבה בר בר חנה אמר רב נחמן"; נוסח הרא"ש עירובין דפוס ונציה עז ע"א: "אמר רבה בר בר חנה אמר רבי יוחנן"; השו"ה הרא"ש (בנוסח הדפוסים) שם, עז ע"א: "אמר רבה (אמר) [בר] רב הונא אמר רב נחמן"; יהודה הברצלוני, **ספר העתים**, בני-ברק תשכ"ד, הל' עירובי חצירות, סי' קיד, עמ' 140-141: "אמר רבה בר בר חנה אמר רב נחמן"; ל' גינצבורג, **גנזי שעכטער**, ב, ירושלים תשכ"ט, עמ' 29: "ותוב אמר רבה בר בר חנה אמר רב נחמן", ובהע' 22: "לפנינו בדפוס משובש, אמר רבה אמר רב הונא, וכבר נתקן על הגיליון"; ב"מ לוין, **אוצר הגאונים**, ג: מסכת עירובין, ירושלים תרצ"א, סי' קנא, עמ' 62: "ותוב אמר רבה בר בר חנה אמר רב נחמן"; ל' כהנא, **גאון יעקב**, ירושלים תשנ"ז, עירובין עז ע"א, ד"ה: "אמר רבה": "אמר רבה בר הונא א"ר נחמן"; בית-יוסף טור או"ח הלכות שבת סי' שע"ב סע' ו ד"ה: "ומ"ש ועיקר תשמיש הכותל": "אמר רב הונא אמר רב נחמן".

2. ר"ח, עירובין עז ע"א: "אמר רב נחמן" בלבד; וכן ר"י בן חכמון, **פירוש רבינו ישמעאל בן חכמון על הלכות הרי"ף מסכת עירובין**, מהדורת חמ"י שטינברג, בני-ברק תשל"ד, עז ע"א; וכן מ"ע מפאנו, **אלפסי זוטא**, א, מהדורת א"ד פינס, ירושלים תשל"ב, עירובין עז ע"א; אך השו"ה חננאל (להלן: ר"ח), עירובין פד ע"א: "היינו דרבה אמר רב נחמן".

3. עירובין עז ע"א.

4. בכ"מ: "ואמר"; רבינוביץ (לעיל הערה 1), עמ' קנא, אות ג: "ואמר, והוא ט"ס"; ר"ח (לעיל הערה 2): "וכן אמר".

5. ר"ח (שם), עז ע"א: "וכן אמר רב נחמן" בלבד; וכן בן חכמון (לעיל הערה 2), ובהע' 66 העיר המהדיר: "לפנינו נוסף: רב שיזבי", ולא העיר על תוספת במימרה הקודמת; השו"ה הר"ח (שם), פד ע"א: "היינו דרב שיזבי אמר רב נחמן".

6. עירובין עז ע"א.

7. עירובין עז ע"ב.

8. רבינוביץ (לעיל הערה 1), אות ת.

9. רבינוביץ (שם), אות ת.

נוסח הר"ח, המציין רק את "אמר רב נחמן" בלבד (בהנחה שזה נוסח) וגם לפי נוסח הרא"ש בדפוס ונציה: "אמר רבה בר בר חנה א"ר יוחנן" ולמרות העדיפות של הנוסח האחרון¹¹ על כל הנוסחות האחרות – עדיין לא ברור בשמו של מי נמסרה המימרה הראשונה.

נוסח המימרה השנייה

לחוסר הבהירות בשם של האמוראים במימרה הראשונה – מצטרף חוסר הבהירות גם ביחס לשם של האמוראים בנוסח המימרה השנייה. זאת – משום שאין התאמה מלאה בין שמות האמוראים במימרה השנייה לבין שמות האמוראים במימרה הראשונה (חוץ משמו של רב נחמן – בנוסח הדפוס): כל אחת מהן נמסרת בשמות שונים.

גם אם נסתמך על נוסח כ"מ, שהוא היחידי, המציע את המימרה השנייה בשמו של "ואמ' רב שזבי א"ר יוחנן", ונקבל את ההצעה, שגם נוסח המימרה הראשונה היה אף הוא משמו של "אמר רבה בר בר חנה א"ר יוחנן"¹², באופן כזה שתיווצר התאמה בין המימרה הראשונה לשנייה משמו של "א"ר יוחנן" – הרי אין לשתי המימרות הללו שום קשר ביחס למימרה השלישית, הנמסרת משמו של "אמר אביי" בלבד, ואין במימרה השלישית משמו של אביי שום חילופי-גרסאות.

נוסח המימרה השלישית

המימרה השלישית היא משמו של אביי: "אמר אביי: כותל שבין שתי חצירות גבוה עשרה טפחים והניח סולם רחב ארבעה"¹³ – מכאן, וסולם רחב ארבעה – מכאן, ואין בין זה לזה שלושה טפחים – מ'מעט; שלושה – אינו ממעט".

בנוסח המימרה השלישית אין חילופי-גרסאות כלל בשמו של אביי.

תוכן המימרה השלישית זהה רק בפתיח בלבד – לתוכן המימרה הראשונה. כלומר, רק שורת הפתיחה הראשונה של המימרה השלישית זהה למימרה הראשונה: "כותל שבין שתי חצירות", אך המשך תוכן המימרות הללו הוא שונה.

עריכת שתי המימרות הראשונות כחלק מהמבנה משולש

עריכת שתי המימרות הראשונות כחלק מהמבנה משולש – באה מפאת הקירבה¹⁴ העניינית שביניהן:¹⁵ שתי המימרות הללו קרובות או דומות מאוד מבחינה הלכתית,¹⁶ ולכן ערכו אותן

10. נדה כ"ב; ח' אלבק, **מבוא לתלמודים**, ירושלים תשכ"ט, עמ' 305.

11. רבינובין (שם), אות ת: "וטוב לגרוס א"ר יוחנן וכ"ה ברא"ש דפוס ווינציה אמר רבה בר בר חנה א"ר יוחנן".

12. רבינובין (שם), אות ג: "אבל יותר נראה כמ"ש באות ת, שגם שם היה הנוסח ר' יוחנן".

13. רמב"ם, הלכות עירובין ג ד, התעלם מרוחב הסולם; **מגיד משנה** (על הרמב"ם) (להלן מג"מ): "ולא ראיתי בספרי רבינו זכר לרוחב הסולם, אבל הרשב"א ז"ל כתב: רחב ארבעה – כלשון המימרה".

14. א' גולדברג, **פירוש למשנה מסכת עירובין**, ירושלים תשמ"ו, עמ' 196 הע' 4, כתב על סידור בגלל קירוב לשון שבין "שתי חצרות" בחלון ל"שתי חצרות זו כנגד זו ברשות הרבים בדברי יתר על כן של ר' יהודה" (**תוספתא: עפ"י כתב יד וינה ושנויי נוסחאות מכתב יד ערפורה**², מהדורת ליברמן, ירושלים תשנ"ג, עמ' 130).

15. גינצבורג (לעיל הערה 1): "ותוב אמ' רבה בר רב הונא אמ' רב נחמן כותל שבין ב' חצירות גבוה ד' ורחב ד' וכו': וכין (=כן) חריץ שבין שתי חצירות וכו'". המילה: "וכין" יוצרת קירבה להלכה במימרה הקודמת; ראו דברי לוין (לעיל הערה 1); הר"ח (לעיל הערה 2), עז

בסמיכות: ¹⁷ זו אחר זו בסוגיה, כשלאחריון באה צריכותא, המעידה גם היא על קירבתן של שתי המימרות, ¹⁸ ולא רק מפני ששתיהן נאמרו משמו של אותו חכם (רב נחמן). ¹⁹

כמו-כן, קירבתן של שתי המימרות הללו מתבטאת בחסבר הזהה והקצר להלכה שבשתיהן: "נותנין אותו לזה ששואל לארץ, משום דהוה ליה לזה – תשמישו בנחת, ולזה – תשמישו בקשה", ²⁰ אך אין ביחס למימרות הללו כל מו"מ. עורכי הסוגיה משתדלים לא להניח מימרות בסוגיה ללא מו"מ. ²¹ לפיכך, כשאין מו"מ כלשהו ²² ביחס למימרות הללו, נטפלו עורכי הסוגיה לעיסוק בשאלה המתבקשת: אם הן כל כך דומות, ²³ לשם מה הביאו את שתיהן? הם פותרים זאת בדרך של צריכותא ²⁴ ביניהן – כדי להראות את החידוש בכל אחת מהן ²⁵ ואת נחיצות שתיהן בסוגיה. ²⁶

מטרת עריכת נושאי המיעוט בסוגיה בין שתי המימרות הראשונות למימרה השלישית

עורכי הסוגיה רצו להשלים את החלק השלישי של המבנה המשולש, הפותח אף הוא באותו עניין כמו המימרה הראשונה ובהתאם לרישא מהמשנה: "כותל שבין שתי חצירות", אבל בצורה הדרגתית של מתן הקדמות למימרה של "אמר אביי", המהווה את החלק השלישי במבנה המשולש.

הדרגה זו מצויה בין שתי המימרות הראשונות משמו של רב נחמן למימרה השלישית: "אמר אביי", והיא באה לידי ביטוי בסוגיה בשלושה נושאים, העוסקים בענייני מיעוט הכותל. הברייתא: "בא למעט", "אמר רב יחיאל: כפה ספל – קמ'עט", הברייתא: "סולם המצרי אינו

-
- ע"א: "וכן אמר רב נחמן בחריץ"; רמב"ם (לעיל הערה 13), ג ט"ו: "וכן"; מג"מ (לעיל הערה 13) ד"ה: "וכן": "מימרא שם כיצא בכותל ונינה כענינה".
16. רשב"א, **עבודת הקודש**, ב: בית נתיבות שער ד, א, מהדורת ח"ג צמבליסט, ירושלים תשס"ז, עמ' ט: "ומקצת הגאונים אמרו, שדין הכותל – כדין החריץ, ולא נתחווירו דבריהם". לפי דברי "מקצת הגאונים" הדינים בכותל ובחריץ – שווים, אם כי לרשב"א לא נתחווירו דבריהם; מ' המאירי, **חידושי המאירי על מסכת עירובין**, מהדורת ש"ז ברוידא, עו ע"ב, ד"ה: "מתנא' כותל": "ודאי האי – כדיניה, והאי – כדיניה".
17. בית חדש טור או"ח הל' שבת ס' שעב סק"י ד"ה: "ואם החריץ": "דדין חריץ בענין זה – כדין כותל גם בריש חלון תרווייהו מימרי – דרב נחמן ניהו, וכתבן התלמוד סמוכין".
18. לדוגמה עירובין מט ע"א: "אמר רב יהודה אמר שמואל: המקפיד על עירובו – אין עירובו עירוב [...] אמר רב יהודה אמר שמואל: החולק את עירובו – אינו עירוב [...] ותרת למה לי? צריכי [...]"; ב"ב טור או"ח שם ס' שעב ס' ו ד"ה: "ומיהו הרמב"ם": "ולפי זה מ"ש הרמב"ם [...] גבי חריץ רחב ארבעה, והכי מוכח בתלמודא מדמצריך להו – צריכי [...] דלהרמב"ם אידי ואידי קרעב ד".
19. א' ווייס, **מחקרים בתלמוד**, ירושלים תשל"ה, עמ' 250: "לגבי שתי מימרות מאותו חכם [...] עירובין עז א".
20. המאירי (לעיל הערה 16), עז ע"א, ד"ה: "אמר רב שיזבי": "דכלל גדול הוא היה לזה תשמישו בנחת, ולזה תשמישו בקשה – נותנין אותו לזה שתשמישו בנחת".
21. א' צור, **אור ישראל: סוגיות במסכת עירובין**, לוד תש"ס, עמ' 233.
22. צור (שם), עמ' 356 והע' 4.
23. ג' יגורנד, **חידושי הר"ן... על מסכת עירובין**, מהדורת א"ד פינס, ירושלים תשכ"ט, עז ע"א, ד"ה: "כותל": "דאי שוה ממש קאמ' כותל וחריץ בחד גונא ניהו, והכי עביד מינייהו רב נחמן תרי מימרי", הוא מסב את השאלה על רב נחמן: אם המימרות בכותל וחריץ "בחד גונא ניהו", איך רב נחמן עשה מהן שתי מימרות?
24. לדוגמה לעיל עירובין מט ע"א: "ותרת למה לי? צריכי"; גולדברג (לעיל הערה 14), עמ' 199: "(ההבלי כדרכו עושה צריכותא)".
25. המאירי (לעיל הערה 16), עז ע"א, ד"ה: "אמר רבה": "אבל עכשיו לא בא לבאר [רב נחמן] ענין הפסק, אלא כשהכותל גבוה י' מצד אחד, ולא מצד שני" – החידוש ביחס למימרה הראשונה הוא לענין הגובה; שם ד"ה: "אמר רב שיזבי": "אבל עכשיו בא רב נחמן לבאר, דאם עמוק י' מצד אחד לא מצד שני" – החידוש ביחס למימרה השנייה הוא לענין העומק.
26. [במיוחד] לר"ש הנגיד, **מבוא התלמוד**, בת-ים תשנ"ב, עמ' ג, ד"ה: "וההצרכה": "וההצרכה היא הבאה לקיים שני ענינים והסימן צריכא".

ממעט, והצורי – ממעט". עריכת כל ההקדמות בנושאי המיעוט הללו – נועדה להכין את הרקע המתאים להכנסת כל נושאי המיעוט בסולם – כפי שמצוי במימרה השלישית: "אמר אביי".

לכן ערכו תחילה את הברייתא: "בא למעט" – לאחר שתי המימרות הראשונות משמו של רב נחמן, מפני שהיא עוסקת בענייני מיעוט הכותל ("אם יש במיעוט ארבעה, מותר להשתמש בכל הכותל כולו" וכו'), כמו שהמימרה הראשונה משמו של רב נחמן עוסקת בענייני כותל²⁷ או מפני שהברייתא מתקשרת למימרה הראשונה²⁸. יש לציין, שיש קשר מסוים²⁹ גם בין הברייתא: "בא למעט" – למימרה השנייה: "חרץ שבין שתי חצירות".

לאור כל האמור, הובאה הברייתא לאחר המימרות הראשונה והשנייה משמו של רב נחמן. אילו היו מקדימים ברייתא זו לפני שתי המימרות הללו, לא היה נוצר קשר מתאים למימרה השלישית: "אמר אביי". הברייתא היא זו שמתחילה ליצור את הקשר ההדרגתי לעריכת המימרה השלישית: "אמר אביי", העוסקת אף היא ב"כותל שבין שתי חצירות", והיא מהווה את החלק השלישי במבנה המשולש.

לאחר שהביאו עניין אחד בנושא מיעוט – הברייתא לעיל, עברו לעניין אחר בנושא מיעוט, והביאו לאחר מכן את דברי רב יחיאל: "כָּפָה ספל – ממעט", ולאחריו – את הנושא הבא, העוסק אף הוא בענייני מיעוט: "סולם המצרי אינו ממעט, והצורי – ממעט".

כל ענייני המיעוט הללו נועדו להכנת הרקע המתאים – כהקדמות לעריכת המימרה משמו של אביי, העוסקת אף היא ב"כותל שבין שתי חצירות, והניח סולם רחב ארבעה – מכאן, וסולם רחב ארבעה – מכאן, ואין בין זה לזה שלושה – ממעט...".

כותל, כלי וסולם, המצויים במימרה של אביי, הם כל אותם שלושת העניינים המקדימים העוסקים במיעוט, המצויים בין שתי המימרות משמו של רב נחמן – לבין המימרה השלישית "אמר אביי". כל הנושאים: הברייתא: "בא למעט" – את הכותל, מיעוט בכלים: "כפה ספל", והברייתא: "סולם הצורי ממעט" – מיעוט בסולם, קדמו למימרה של אביי ובאו כדי לשמש כמצע מתאים לעריכת המימרה משמו של אביי – כחלק השלישי במבנה המשולש. לכן, כל נושא המיעוט – בא כאן בסוגיה בבבלי בקשר למשנה השנייה: "כותל שבין ב' חצירות", ולא בקשר למשנה הראשונה בבבלי: "חלון שבין ב' חצירות", כפי שמצוי בירושלמי. זאת, כאמור, מפני שעורכי הסוגיה ביקשו לשלב את המימרה משמו של אביי – כחלק השלישי במבנה המשולש בסוגיה – ביחס למשנה השנייה.

כסיוע נוסף לאפשרות, שעריכת הברייתא: "בא למעט" וכל ענייני המיעוט באו כהקדמה למימרה של אביי – יש להדגיש את העובדה, שמן הראוי היה להציב את הברייתא ליד המשנה³⁰, ולפני כל המימרות השונות של האמוראים או מחלוקת האמוראים. מדוע, אם-כן,

27. רש"י, עירובין עו ע"א, ד"ה: "בא למעט": "אכותל קאי".

28. מ' המאירי, **בית הבחירה על מסכת עירובין**, ירושלים תשכ"ב, עו ע"א: "כותל זה שבין שתי חצירות, שהיה גבוה עשרה, ובא אחד מהם למעט" וכו'.

29. תוספתא שם ו (כ"ע פ"ט) ט"ו (עמ' 122): "שתי חצרות זו לפני זו [...] מְקַטְטָה באבנים בכפתים ובסולם הצורי" וכו'; ש' ליברמן, **תוספתא כפשוטה**, ניו יורק תשכ"ב, עמ' 426, לשורות 44-45: "שתי חצרות זו לפני זו [...] ובמשנתנו פ"ז מ"ג: 'חרץ שבין שתי חצרות'". נושא המיעוט קשור בצורה מאוד עקיפה גם לחרץ שבין שתי חצירות.

30. ד' הלבני, **מקורות ומסורות: ביאורים בתלמוד**, א: סדר מועד – מסכתות עירובין ופסחים, ירושלים תשמ"ב, עמ' תמה-תמו – מעלה בשאלתו את האפשרות, "שמקודם שָׁנוּ את הברייתות על יד המשנה". ראו, למשל, את עירובין מה ע"א: "תניא א"ר יהודה: מעשה ברבי טרפון"; שם נע"ב: "תנא מפני טועי המדה".

באה הברייתא: "בא למעטו" וכל ענייני המיעוט (שהזכרנו לעיל) – בין שתי המימרות הראשונות למימרה השלישית?

גם כאן, ולפי האפשרות שהזכרנו קודם – אפשר לומר, שעריכת הברייתא: "בא למעטו" וכל ענייני המיעוט, שהזכרו בין שתי המימרות הראשונות למימרה של אביי, נועדו, כאמור, להכשיר את הקרקע וליצור מעבר קלוק וברור לקראת המימרה של אביי – כחלק השלישי במבנה המשולש. אם לא כן, ראוי היה להציב את הברייתות: "בא למעטו", "סולם המצרי" (שספק, אם היה להן מקום בעריכת סוגיה זו, אלמלא באה אחריה המימרה: "אמר אביי") – ליד המשנה ולפני המימרות של האמוראים כאמור לעיל.

ללא כל ההקדמות הללו בין שתי המימרות הראשונות למימרה של אביי – המעבר בין שתי המימרות הראשונות משמו של רב נחמן למימרה השלישית משמו של אביי לא היה כל-כך מוצלח, מפני שהקשר ביניהן היה לוקה בחסר: נושא הסולם, למשל, לא הוזכר בשתי המימרות הראשונות. כתוצאה מכך, הייתה יכולה להתעורר שאלה: מה הקשר בין שתי הברייתות הראשונות למימרה של אביי, העוסקת בעניין סולם רחב ארבעה, אלא, כאמור, הברייתא "בא למעטו" ושאר ענייני המיעוט מהווים הקדמות למימרה: "אמר אביי", המשמשת כחלק השלישי במבנה המשולש.

מבנה משולש על-פי תוכן המימרות

לאור חילופי-הנוסחאות בשמות החכמים – אין אפשרות לקבוע מבנה משולש, הבא בשמם של האמוראים.

אפשרות אחרת היא, שיש מבנה משולש בשלוש המימרות הללו על סמך התוכן.

נציג תחילה במקביל את שתי המימרות הראשונות משמו של רב נחמן, ואחר-כך – את המימרה של "אמר אביי".

המימרה הראשונה

אמר רב שיזבי אמר רב נחמן:

חרץ שבין שתי חצירות,³²

המימרה השנייה

אמר רבה (אמר) רב הונא אמר רב נחמן:

כותל שבין שתי חצירות,³¹

31. כי"מ (לעיל הערה 1): "גבוה עשרה טפחים"; וכן בכיו"ב (לעיל הערה 1); כי"א (לעיל הערה 1); הר"ח (לעיל הערה 2), עז"א, נוסף: "גבוה ורחב ד"; וצ"ל: "גבוה י"; השווה הר"ח (שם), פד ע"א: "גבוה י' ורחב ד"; ברי"ף (לעיל הערה 1), עז"א נוסף: "גבוה י' טפחים"; הרא"ש (לעיל הערה 1) עז"א נוסף: "עשרה טפחים"; המאירי (לעיל הערה 28), עז"א, נוסף: "גבוה עשרה"; וכן י"ט מאשכנזי, **חידושי הריטב"א**: **מסכת עירובין**, מהדורת מ' גולדשטיין, ירושלים תשל"ה, עמ' תרצח; גירונדי (לעיל הערה 23), עז"א, ד"ה: "כותל", נוסף: "גבוה עשרה ורחב ארבעה"; רמב"ם (לעיל הערה 13), ג ט"ו: "רחב ארבעה והיה גבוה עשרה"; ב"ח טור שם סי' שע"ב סע' ו ד"ה: "ומיהו הרמב"ם"; ואין ספק דרך היה גורס בגמרא ורחב ארבעה, וד"ה: "אכן": "בספרי התלמוד שבידינו לא כתוב ורחב ד' לא לגבי כותל ולא לגבי חריץ", וד"ה: "ומכל מקום": "ובאלפסי ישן ראיתי גם כן, שאין כתוב בו ורחב ארבעה לא בכותל ולא בחריץ"; **תשובות גאוני מזהר ומעבר**, מהדורת י' הכהן מיללער (=מילר), ירושלים תשכ"ז, סי' כט עמ' י': "גבוה מעשרה ורחב מארבעה".

32. כי"מ (לעיל הערה 1): "גבוה עשרה טפחים"; כיו"ב (לעיל הערה 1): "עמוק עשרה טפחים"; וכן כי"א (לעיל הערה 1); הר"ח (לעיל הערה 2), עז"א: "עמוק י' ורחב ד"; וכן הר"ח (שם), פד ע"א; הרי"ף (לעיל הערה 1) עז"א נוסף: "עמוק י' ורחב ארבעה"; השו" **הגהות הב"ח על הרי"ף**, אות (א): "ורחב ארבע [...] בגמרא אינו וכן באלפסי ישן אינו [...] וכן נראה לכאורה [...] אבל באשר"י כתוב גם כן ורחבו ד' [...] גם ברמב"ם פ"ג [...] ואם באנו לומר, שדעת הרי"ף כן, צריך לגרוס ג"כ גבי כותל רחב ד'. וק"ל"; הרא"ש עירובין עז"א נוסף: "עמוק עשרה ורחב ארבעה"; בהמאירי (לעיל הערה 16), עז"א, ד"ה: "אמר רב שיזבי" – נוסף: "עמוק י' ורחב ד'".

המימרה הראשונה	המימרה השנייה
צידו אחד ³³ גבוה עשרה טפחים,	צידו אחד עמוק ³⁴ עשרה,
וצידו אחד שוה לארץ	וצידו אחד שוה לארץ
נותנין אותו לזה ששוה לארץ, ³⁵	נותנין אותו לזה ששוה לארץ, ³⁷
משום דהוה ³⁶ לזה – תשמישו בנחת,	משום דהוה ³⁸ ליה לזה – תשמישו בנחת
ולזה – תשמישו בְּקֶשָׁה,	ולזה – תשמישו בְּקֶשָׁה, וכו'
וכל ³⁹ לזה בנחת, ולזה בְּקֶשָׁה –	[...וכל לזה תשמישו בנחת, ולזה בְּקֶשָׁה –
נותנין אותו ⁴⁰ לזה שתשמישו בנחת	נותנין אותו לזה שתשמישו בנחת] ⁴¹

שתי המימרות הללו דומות מאוד בתוכן, ולכן הן הובאו זו אחר זו כשני החלקים הראשונים במבנה המשולש. הפתיח של המימרה הראשונה: "כותל שבין שתי חצירות" בא בהתאם לרישא מהמשנה: "כותל שבין ב' חצירות". לשתי המימרות הללו אפשר לצרף מהבחינה התוכנית גם את המימרה: "אמר אביי: כותל שבין שתי חצירות" – כמימרה שלישית, מפני שהפתיח שלה מתאים לפתיח של המימרה הראשונה: "אמר רבה (אמר) רב הונא אמר רב נחמן: כותל שבין שתי חצירות", הבאה גם היא בהתאם לרישא מהמשנה: "כותל שבין ב' חצירות", ובקשר לדין שם: "מערבין אחד".⁴²

כל הנושאים בין המימרה השנייה למימרה השלישית – משמשים מעין הקדמה לעריכת המימרה השלישית.

33. יהודה הברצלוני (לעיל הערה 1), ה' עירובין חצרות, ס' קיד, עמ' 140-141, ללא: "צידו אחד"; וכן י"ט מאשבילי (לעיל הערה 31), עמ' תרצח.
34. יהודה הברצלוני (שם) והע' לו חסר: "צידו אחד עמוק"; אגודה עירובין עז ע"א: "עמוקים עשרה טפחים ומצידו".
35. הר"ח (לעיל הערה 2), עז ע"א: "היה לזו ששוה לארץ", והע' * המגיה: "וצ"ל נותנין אותו [...] משום דהו לזו"; יהודה הברצלוני (לעיל הערה 1), ההמשך הוא: "הי' לזה תשמישו בנחת ולזה תשמישו בקשה – נותנין אותו לזה שתשמישו בנחת" – כהלכה, העומדת בפני עצמה, ולא כפי נוסח הדפוס: "משום דהוה לזה" וכו' – הבא שם בסוגיא כנימוק להלכה שלפניו; כך – גם בדברי הר"ף (לעיל הערה 1) עז ע"א: "מאי טעמא משום דהוה ליה" וכו'; השוו **פירוש רבינו חננאל בן שמואל: על מסכת עירובין**, מהדורת ש' קליין, ירושלים תשנ"ו, עז ע"א, החולק על גירסה זו: "וזה הכתוב בהלכות היה לזה ביד, אינו גירסא דגמ' אלא גירסא דגמ' בואו [=י], ואינו מילת' באנפי נפשה, אלא סיומא דמילתא הוא, וכך גירסא דגמ': הוה לזה תשמישו בנחת, ולפי גירס' הרב [הר"ף] היה ביד קשה פירושה. וכך גבי חריץ הוה לזה, וכך גורס רבינו"; המאירי (לעיל הערה 28), עז ע"א, סבור: "ומה שאמר א"כ היה לזה תשמישו בנחת וכו' – אינו אלא פי' [רוש] בעלמא [...] וכן חריץ", ולא חלק מהמימרה המקורית משמו של רב נחמן.
36. מכאן ספק, אם הוא מדברי בעל המימרה; ראו פרידמן, **פרק האשה רבה בבבלי: בצירוף מבוא כללי על דרך חקר הסוגיא**, ניו-יורק תשל"ח, עמ' [25] ס' א, ועמ' [31] – [32] ס' יד; השוו הלבני (לעיל הערה 30), עמ' רא, הע' 1: "האם זה [...] שהמימרה היא בעברית וה'לא אמר' וכו' הוא בארמית הוא סימן שאינו מבעל המימרה?".
37. יהודה הברצלוני (לעיל הערה 1), ההמשך הוא: "היה לזה תשמישו בנחת ולזה תשמישו בקשה – נותנין אותו לזה שתשמישו בנחת" – כהלכה העומדת בפני עצמה, ולא כפי נוסח הדפוס: "משום דהוה לזה" וכו' – הבא שם בסוגיא כנימוק להלכה שלפניו.
38. ראו לעיל הערות 36-37.
39. יהודה הברצלוני (לעיל הערה 1), חסר מ"וכל לזה" עד סוף המשפט.
40. י' זיטמן, **עזרת ישראל**, ירושלים תשמ"ב, עז ע"א, ד"ה: "תוספות ד"ה כותל", מבאר את הלשון: "נותנין אותו", שהרי "לגבי זה הוא חצרו ממש שהוא לו תוך עשרה, ולחבירו הוא יותר מעשרה, ואיך יהי' לחבירו חלק ברשותו", ומתיר שם.
41. ראו רבינוביץ (לעיל הערה 1), עמ' 306, אותו בשם דפוס שאלוניקו.
42. ר"ח (לעיל הערה 2), עז ע"ב, רש"י (לעיל הערה 27), עז ע"ב; הרא"ש (לעיל הערה 1) עז ע"ב.

מצויות התאמות נוספות בין המימרה הראשונה והשלישית: שתיהן עוסקות בנושא כותל,⁴³ ויש קשר בין המימרה השלישית למימרות הראשונה והשנייה גם מבחינת דיני המיעוט.⁴⁴ לפיכך, המימרה של אביי יכולה לשמש כחלק השלישי, המשלים את המבנה המשולש בסוגיה, שאם לא כן יקשה "מה טעם ראה העורך להקדים את דברי אביי לדברי רב נחמן, שקדם לו בשני דורות?".⁴⁵

הקדמה למבנה המשולש השני

בסוגיה (עז ע"ב) יש דיון מקדים משמו של רב ביבי בר אבבי, העוסק בדיני מי שבנה אצטבה מעץ (כלומר, מדרגות מעץ) בסמוך לכותל בחצרו – כדי למעט את גובהו של הכותל מעשרה טפחים; על-ידי כך יהא מותר לו להשתמש בראש הכותל. לאחר-מכן, הביאו את המימרה של "ואמר רב נחמן אמר רבה בר אבבה", העוסקת במי שממעט את גובה הכותל על-ידי סולם ששליבותו פורחות (כלומר, הבנוי בצורה של שלבים), כדי שיוכל להשתמש בראש הכותל. בכך דומה דין "סולם ששליבותו פורחות" – לדין "איצטבה" הקודם, ולאור התאמה זו הביאו אותו כאן בסוגיה (דבר שמעורר בעיה א-כרונולוגית).

בהקשר זה הובאו שתי מימרות נוספות, העוסקות במיעוט הכותל – משמו של "ואמר רב נחמן אמר רבה בר אבבה".

האחת עוסקת במיעוט גובה הכותל על-ידי הנחת ראשו של סולם על זיו, היוצא מתוך הכותל, המצוי בין שתי חצרות, כשמידותיו של הזיו הן ארבעה טפחים על ארבעים טפחים; כך בעל החצר, שהניח סולם כלשהו על הזיו, יוכל להשתמש בראש הכותל – בצירוף הגבלות מסוימות שצוינו בסוגיה.

השנייה עוסקת במיעוט גובה כותל של תשעה עשר טפחים, המצוי בין שתי חצרות על-ידי זיו אחד באמצע הכותל והנחת סולם עליו, כדי שבעל החצר יוכל להשתמש בראש הכותל. אולם כותל של עשרים טפחים בין שתי חצרות – מצריך שני זיזים שבולטים מכותל: זיו אחד – בגובה של עד עשרה טפחים מהקרקע, והזיו השני – עד עשרה טפחים מראש הכותל, כשסולמות כלשהם מונחים על כל אחד משני הזיזים הללו, כדי שבעל החצר יוכל להשתמש בראש הכותל.

המבנה המשולש השני

שלוש המימרות, הבאות לאחר המבנה המשולש הראשון בסוגיה, הן כדלהלן:

1. ואמר⁴⁶ רב נחמן אמר רבה בר אבבה: ⁴⁷ סולם ששליבותו פורחות.⁴⁸

43. יצחק מקרלין, **ספר קרן אורה: על מסכת עירובין**, ירושלים תש"ז, עז ע"ב, ד"ה: "גמרא אם יש": "דכל הסוגיא איירי בכותל".

44. ו"ב שיף, **מנחת זכרון: על מסכת עירובין**, ירושלים תשכ"ח, עז ע"ב, ד"ה: "ברש"י ז"ל בד"ה ואין": "דודאי לענין מיעוט לבד, אפילו מרוחקין זה מזה ד' הוי מיעוט לזה שהסולם עומד בחצרו, דלא גרע מהא דרבה אמר רב הונא אמר רב נחמן: כותל שצדו א' כו' וחריץ".

45. נ' עמינח, בטיטוה לעריכת **מסכתות שבת ועירובין בתלמוד הבבלי** לסוגיא זו (ותודתי – לו), השווה לפי תשובתו שם: "נראה לי משום הניסוח של דבריו של אביי, הפותחים כפסקה של המנה (=הקטע): כותל שבין שתי חצרות". גם לפי שיטתו אפשר לומר, שדברי "אמר אביי" לא רק פותחים את המנה (=הקטע) של הפסקה: כותל שבין שתי חצרות, אלא גם סוגרים את המנה (=הקטע) הקודמת – כחלק השלישי במבנה משולש, שהתחיל בדברי "אמר רבה" (אמר) רב הונא אמר רב נחמן: כותל שבין שתי חצרות".

46. בכ"מ: "אמ"; וכן בכ"ז ו"ב וכי"א; רבינובין (לעיל הערה 1), עז ע"ב, אות ר': "אמר" ר"נ ו"כ"ה ישר ו"כ"ה בכת"י אוקספורד ובדפוס שאלוניקי" [הסוגריים המרובעים במקור].

2. ואמר⁴⁹ רב נחמן אמר רבה בר אבוח: ⁵⁰ זיז היוצא מן הכותל.⁵¹

3. ואמר רב נחמן⁵² אמר רבה בר אבוח: ⁵³ כותל תשעה עשר.⁵⁴

היחס בין המימרה של רב ביבי בר אביי למימרה הראשונה משמו של רב נחמן אמר רבה בר אבוח

המימרה הראשונה משמו של "ואמר רב נחמן אמר רבה בר אבוח: סולם ששליבותיו פורחות וכו', הפותחת את המבנה המשולש השני – הוצבה בראש המבנה המשולש, מפני שהיא עוסקת בסולם ובנושא המיעוט בהתאם למימרה, שקדמה לה משמו של רב ביבי בר אביי, העוסקת ב"איצטבא על גב איצטבא"⁵⁵ (המהווה, למעשה, מעין סולם)⁵⁶ והמיעוט: "אם יש באיצטבא התחתונה ארבעה – ממעט".

קיים קשר נוסף בין שתי המימרות הללו, המבהיר את עריכת המימרה הראשונה משמו של "רב נחמן אמר רבה בר אבוח" בראש המבנה המשולש, ולאחר המימרה של רב ביבי בר אביי מההיבט ההלכתי בכך שדיניהם שווים:⁵⁷ גם אצטבה וגם סולם ששליבותיו פורחות – צריכים להיות רחבים ארבעה על ארבעה בכדי למעט – לפי שיטה אחת,⁵⁸ או רק ארבעה באורך – לפי שיטה אחרת.⁵⁹ שתי המימרות הללו באות בעקבות דברי המשנה מהרישא: "ורוחב ארבעה".⁶⁰

47. ר"ח (לעיל הערה 2), ע"ז ע"ב חסר: "אמר רבה בר אבוח".

48. עירובין עז ע"ב.

49. מג"מ (לעיל הערה 13) ג' ו: "א"ר נחמן אמר רבה בר אבוח", ללא ו' החיבור.

50. ר"ח (לעיל הערה 2), עז ע"ב – עח ע"א חסר: "אמר רבה בר אבוח".

51. עירובין עז ע"א – עח ע"א.

52. מג"מ (לעיל הערה 13) ג' ו חסר: "אמר רב נחמן".

53. ר"ח (לעיל הערה 7), עח ע"א חסר: "אמר רבה בר אבוח"; השוו לקמן פד ע"א: "אמר רב נחמן: בכותל תשעה עשר – עסקין, וזיז יוצא ממנו".

54. עירובין עח ע"א.

55. רמב"ם (לעיל הערה 13), ג' ה: "בנה מצבה על גבי מצבה".

56. רש"י (לעיל הערה 27), עז ע"ב ד"ה: "בנה איצטבא"; "של עץ"; לקמן עח ע"א: "סולם זקוף ממעט... מידי דהוה אאיצטבא על גבי איצטבא" משמע, שאצטבה על גב אצטבה כמו סולם; ר' מ' בן ר' שמעון המעילי, **ספר המאורות**, ד: עירובין, מהדורת מ"י הכהן בלוי, ניו יורק תשכ"ו, עח ע"א: "דסולם זקוף ממעט מידי דהוה אאצטבה על גבי אצטבה"; תוס' שם עז ע"ב ד"ה: "אם יש": "[...] ואיצטריך לאשמועינן באיצטבא ובסולם ששליבותיו פורחות", משמע מהצריכותא, שאצטבה כמו סולם, ולא רק לעניין ההלכה; שפת אמת עירובין עז ע"ב: "ואפשר, דגם רש"י מודה לזה ומפרש הכא נמי: דיש הרבה איצטבאות עד ראש הכותל – דומיא דסולם, דסתמא גבוה עד ראש הכותל".

57. ר"ח (לעיל הערה 2), עז ע"ב: "ודברי רב נחמן נמי בהאי טעמא שייך דאמר: סולם ששליבותיו פורחות". "האי טעמא" מתייחס למימרה הקודמת של רב ביבי בר אביי: רש"י (לעיל הערה 27), עז ע"ב, ד"ה: "אי נמי אין בה ד": "ומיעוט באויר – לאו שמה מיעוט", ביחס לאצטבה, וד"ה: "אי נמי כו'"; "כדפרישית גבי איצטבא", שמיעוט באויר – לאו שמה מיעוט ביחס לסולם ששליבותיו פורחות; המאירי (לעיל הערה 16), עז ע"ב, עמ' רנא: "ודין זה הסולם [ששליבותיו פורחות] הוא כדין איצטבא על גבי איצטבא האמור למעלה".

58. רשב"א, **חידושי הרשב"א: מסכת עירובין**, מהדורת י"ד אילן, ירושלים תשמ"ט, עמ' תעב; י"צ דינער, **הגות על מסכת עירובין, ביצה וסוכה בבבלי וירושלמי**, פראנקפורט דמיין תרנ"ו: "בנה איצטבא ע"ג איצטבא, ויש באחת מהן ארבעה [...] מיעט [...] ובודרך אגב אשמועינן, דדין זה ג"כ בסולם ששליבותיו פורחות".

59. רש"י (לעיל הערה 27), עז ע"ב, ד"ה: "אם יש": "בתחתונה אורך ד", ולא הזכיר: "ד" על ד"; ר' יוסף-משה מלאמזא, **נחל הערבים**, וורשה תרנ"ו, עירובין עז ע"ב ד"ה: "תוס' ד"ה אם יש": "ואדרבה עוד נראה ראייה לפירושו ז"ל [של רש"י], דמדקאמר התם להדיא גבי זיז ד' על ד', ש"מ דהכא באיצטבא וסולם, דקאמר סתמא ארבעה - משך ד' קאמר ד' על ד'".

60. עירובין עז ע"ב.

נחיצותה של המימרה הראשונה – כחלק הראשון במבנה המשולש

גם במקום זה בסוגיה – כמו במבנה המשולש הראשון בסוגיה⁶¹ – חוזרת השאלה: אם הדינים שווים גם במימרה של רב ביבי בר אבבי וגם במימרה של אמר רב נחמן אמר רבה בר אבוא, מדוע הוצרכו להשמיע את שתי המימרות הללו?

יתרה מזו, הואיל וכבר השמיעו תחילה את מימרת רב ביבי בר אבבי לפני המימרה הראשונה של "ואמר רב נחמן אמר רבה בר אבוא", נמצא, שהמימרה הראשונה של אמר רב נחמן אמר רבה בר אבוא היא, לכאורה, מיותרת,⁶² ואם-כן, לשם מה נאמרה בסוגיה?

בעלי התוספות כבר השיבו על קושי זה את התשובה ההלכתית על-פי העיקרון של צריכותא לשתי המימרות הללו – כפתרון לבעיה.⁶³

אך אפשר לומר גם בדרך אחרת: אף-על-פי שדיניהם שווים, ואולי משום שדיניהם שווים (ו"יסודם – במקור תנאי, ומכאן – לשונם הזהה"),⁶⁴ עורכי הסוגיה היו צריכים לחזור ולהשמיע לנו גם את המימרה הראשונה של אמר רב נחמן אמר רבה בר אבוא בנוסף למימרה של רב ביבי בר אבבי, מפני שהמימרה משמו של אמר רב נחמן אמר רבה בר אבוא היא החוליה הראשונה במבנה המשולש משמו של אמר רב נחמן אמר רבה בר אבוא, והיא באה **כהמשך** ובהתאם למימרה הקודמת של רב ביבי בר אבבי.

מיקומה של המימרה הראשונה כחלק הראשון במבנה המשולש

מבחינה כרונולוגית מיקומה של המימרה הראשונה כחלק הראשון במבנה המשולש השני – מעורר את הקושי: מה טעם ראה העורך להקדים גם את דברי רב ביבי בר אבבי לדברי רב נחמן אמר רבה בר אבוא?

נראה לומר, שהקדימו את דברי רב ביבי בר אבבי לדברי רב נחמן בר אבוא וערכו אותם בסמוך לאחר דברי אבבי, הן מפאת יחסי הקירבה ביניהם, והן לאור הרצף הענייני השווה בין המימרות שלהם⁶⁵ – בנושא סולם ונושא המיעוט: רחב ארבעה – ממעט, כששתיהן באות ממקור פומבדיטאי,⁶⁶ שאם לא כן, הם יכלו להשמיע את המימרה של רב ביבי בר אבבי – באצטבה על גבי אצטבה – משמו של שמואל.⁶⁷ כך התאפשר לעורכי הסוגיה לרכז ביחד ובמקום אחד את שלוש מימרותיו של אמר רב נחמן אמר רבה בר אבוא – כמבנה משולש **שני** באותה סוגיה, בלי לקטוע את המבנה המשולש במימרות אחרות שאינן משמו, מפני שזו הייתה המגמה העדיפה על עורכי הסוגיה, גם אם הדבר יוצר אי-סדר מבחינה כרונולוגית. במילים אחרות, המבנה המשולש

61. ראו לעיל הערה 45.

62. מהרש"א עירובין עז ע"ב ד"ה: "בא"ד ואצטרך": "לפרש"י [...] לא איצטריכי תרויהו דבין באצטבא ובין בסולם – איכא אורא"; שפת אמת (לעיל הערה 56) עז ע"ב ד"ה: "בתוס' ד"ה אב ישי": "ע"י במהרש"א, דלפי רש"י קשה למאי אצטריכי תרויהו"; המאירי (לעיל הערה 16), עז ע"ב, עמ' רנא: "ודין זה הסולם [ששליכותו פורחות] הוא כדון איצטבא על גבי איצטבא האמור למעלה", ובהע' 116 העיר: "יש לעיין מה חידוש יש בזה".

63. תוס' שם עז ע"ב ד"ה: "אם יש באצטבא"; ראו לעיל הערות 24, 26, לגבי הצריכותא.

64. עמינח (לעיל הערה 45) השווה מג"מ (לעיל הערה 13) ג ה: "ורבינו לא הזכיר ויש בעליונה ארבעה, ואפשר שלא היה בגרסתו", משמע, אפשר, שיש גרסאות אחרות במימרה של רב ביבי בר אבבי והמימרה הראשונה משמו של רב נחמן אמר רבה בר אבוא.

65. ר"ח (לעיל הערה 2), עז ע"ב: "וכן אם בנה איצטבא ע"ג איצטבא". "וכן" מקשר למימרה הקודמת של אבבי.

66. עמינח (לעיל הערה 45).

67. עירובין עז ע"א: "אמר שמואל, ולא ידע אבא טעמא דהא מילתא? מידי דהוי אאיצטבא על גב איצטבא".

בסוגיה עדיף היה על הסדר הכרונולוגי.

המבנה המשולש

את המבנה המשולש בסוגיות התלמוד הבבלי כבר הדגים ש"י פרידמן בפרק שלם במסכת יבמות.⁶⁸ בסוגיה שלנו במסכת עירובין – הובאו שלוש מימרות משמו של "ואמר רב נחמן אמר רבה בר אבונה", היוצרות מבנה משולש, המבוסס על שמו של החכם. מבנה משולש זה הוא השני בסוגיה, והוא מצטרף למבנה המשולש הראשון באותה סוגיה – בסגנון של שילוחים.⁶⁹

המימרה של רב ביבי בר אבבי – באה לאחר המימרה של "ואמר אבבי" לאור התכנים השווים ביניהם. המימרה של רב ביבי בר אבבי באה לאחר דברי "ואמר אבבי" לאור הקירבה המשפחתית בין בעלי המימרות, ומפני ששתי המימרות שלהם עוסקות באותם נושאים: סולם ונושא המיעוט – ברוחב ארבעה. המימרה של רב ביבי בר אבבי קדמה מבחינה כרונולוגית למימרה הראשונה משמו של "ואמר רב נחמן אמר רבה בר אבונה", ולמעשה, היא מייתרת את המימרה של רב נחמן אמר רבה בר אבונה – לולא נחיצותה כחלק הראשון במבנה המשולש השני באותה סוגיה. אלמלא כן לא יהיה ברור, מדוע נצרכה המימרה הראשונה של רב נחמן אמר רבה בר אבונה.

את שלוש המימרות הללו ערכו כאן בסוגיה ביחד⁷⁰ כמבנה משולש – הן מפני שהן נמסרו משמו של אותו חכם: "ואמר רב נחמן אמר רבה בר אבונה",⁷¹ והן מפאת השרשור התוכני המשתלשל ביניהם:⁷²

המימרה הראשונה פותחת ב"סולם ששליבותיו פורחות, אם יש בשליבה התחתונה ארבעה – ממעט" וכו'.

המימרה השנייה ממשיכה ב"זיז, היוצא מן הכותל ד' על ד',⁷³ והניח עליו סולם כל שהוא – מיעט" וכו'.

המימרה השלישית מסיימת ב"כותל תשעה עשר – צריך זיז אחר להתירו" וכו'.

הקשר התוכני בין המימרה הראשונה לבין השנייה הוא השימוש בסולם ונושא המיעוט.⁷⁴

הקשר התוכני בין המימרה השנייה לשלישית הוא הזיז ונושא המיעוט (שכך יש שמפרשים את

68. פרידמן (לעיל הערה 36).

69. פרידמן (שם), עמ' [43] מציין סגנון של "שילוחים בתוך שילוחים".

70. לכאורה, המימרות השנייה והשלישית יכלו להיות בסמוך למשנה י ד: "זיז שלפני החלון".

71. י"ג אפשטיין, **מבואות לספרות התנאים**, ירושלים תשי"ז, עמ' 302: "ואמר ר' פלוני" שבבבלי, כלומר שחרז השונה כאן בדרכו כמה דברים שונים, רק מפני **שם** "ה א ו מ ר" (הרווח במקור); השו"א ווייס, **על היצירה הספרותית של האמוראים**, ניו-יורק תשכ"ב, עמ' 202: "נראה אפוא יותר, שהן באו לתוך תלמודינו בצורת קבצים מן המוכן".

72. ווייס (שם), עמ' 201, ובעמ' 202 כתב: "המימרות שבקבצים אלה הן עפ"י רוב מענין המסגרת או לכה"פ מענין לענין".

73. מג"מ (לעיל הערה 13) ג' ו: "א"ר נחמן אמר רבה בר אבונה, זיז שיוצא מן הכותל"; לא גרס: "ד' על ד'", ובסיפא של דבריו שם: "ויש לתמוה [...] למה לא ביארו בגמרא זיז רחב ארבעה על ארבעה"; ראו לקמן הע' 79, בדברי ר' י"ד זינצהיים, **יד-דוד**, ירושלים תשל"ל, עירובין עז ע"א, הסיק מתמיהת המג"מ בקשר לגירסתו, וכתב בקשר לגירסת התוס': "ואפשר, דגם התוספות לא היתה בגירסתם [ד' על ד'], ולכן לא הקשו ממנה לרש"י לעיל גבי איצטבא".

74. בית יוסף טור אורח חיים שם סי' שעב סק"ב ד"ה: "ומ"ש הוא שלא תהא התחתונה": "למד כן ממאי דאמרינן התם (עז): רב נחמן אמר רבה בר אבונה גבי סולם ששליבותיו פורחות".

המילה: "להתירו"),⁷⁵ ויש המפרשים, שגם סולם שייך בשתייה.⁷⁶

הצד השווה בכל שלוש המימרות הללו, שכולן באות ביחס לדרכי המיעוט בכותל,⁷⁷ ולשיטות מסוימות, גם אצטבה, סולם ששליבותיו פורחות, זיו היוצא מן הכותל,⁷⁸ וזיו, שצריך בכותל תשעה עשר להתירו – כולם צריכים להיות רחבים ארבעה על ארבעה כדי למעט,⁷⁹ ולשיטה אחרת, אפשר להסתפק גם בארבעה באורך.⁸⁰

מבנה משולש, הזהה בשמות החכמים הללו: "אמר רב נחמן אמר רבה בר אבוא אמר רב" כפי הסוגיה כאן – מצוי גם במסכת שבת.⁸¹

לסיכום, הראינו במאמר זה, תופעה מיוחדת בסוגיה זו, והיא עריכת שני מבנים משולשים, הבאים זה אחר זה במהלך סוגיה אחת – תוך כדי ניסיון להבהיר את דרכם של העורכים בעריכת שני המבנים המשולשים הללו.

75. ר"ח (לעיל הערה 2), ע"א: "כותל י"ט טפחים גובהו, זיו אחד ממעט אותו"; הרא"ש (לעיל הערה 1) ע"א: "כותל תשעה עשר – צריך זיו אחד למעט, כותל עשרים – צריך שני זיון למעט"; השו"ה **הגהות המרדכי**, עירובין ע"ב [לפרק: כל גגות, ד"ה: חלון]: "מדקאמר לקמן התירו, והכא נקט לשון מיעוט" – מבחין בין לשון **מיעוט** כמו באצטבא וסולם ששליבותיו פורחות לבין לשון **התירו** – כמו בכותל תשעה עשר, שצריך זיו אחד להתירו; רבינו ירוחם ספר תולדות אדם וחוה נתיב שנים עשר חלק חמישה עשר ע"א: "כותל שגבוה י"ט – צריך זיו אחד למעט".

76. רש"י (לעיל הערה 27), ע"א, ד"ה: "צריך זיו": "בסולם כל שהוא"; רשב"א (לעיל הערה 16), שער ד, א, ע"א, טו, אות טו: "ולדעת רש"י, מימרא זו דר"נ מישך שייכא למימרא הקודמת שם, שמפורש בה שהניח סולם כ"ש"; אך השווה מג"מ (לעיל הערה 13) ג' ו: "[...] וזהו שלא הזכירו סולם במימרא השנית" [הכוונה ב"כותל תשעה עשר" וכו' (ע"א)] מבאר את העדר הסולם במימרה השלישית: "כותל תשעה עשר" וכו'.

77. ביחס למימרה **הראשונה** – ראו רש"י (לעיל הערה 27), ע"ב, ד"ה: "ששליבותיו פורחות": "ווקפו אצל הכותל", וד"ה: "אם יש בשליבה": "ובה נתמעט הכותל". המימרה **השנייה** מציינת במפורש: "זיו היוצא מן הכותל [...] מיעוט". המימרה **השלישית**: "כותל תשעה עשר – צריך זיו אחד להתירו". להתירו, כלומר למעט, ראו לעיל הע' 75; ראו הר"ח (לעיל הערה 2), ע"א: "אמר רב נחמן כותל י"ט טפחים גובהו זיו אחד – ממעט אותו".

78. ראו לעיל הע' 72.

79. רשב"א (לעיל הערה 58), ע"א תעב-תע; אך השו"ה ר"ח (שם), ע"א: **הגהות מרדכי** (לעיל הערה 75), ע"ב [לפרק: כל גגות, ד"ה: חלון]: "דבעינן כל סולם רחב ארבע. ונראה, דכל היכא דקא ממעט – בעינן רחב ארבע על ארבע"; מג"מ (לעיל הערה 13) ג' ו: "[...] ויש לרש"י ז"ל בזה שטה אחרת. גם למפרשים אחרונים יש פירוש אחר [...] וזה לשון הרשב"א ז"ל: זיו רחב ארבעה על ארבעה [...] וזיו היוצא מן הכותל"] [...] וכ"כ בדין מימרא שנייה [כותל תשעה עשר – צריך זיו אחד להתירו] שרוחב הזיון ארבעה על ארבעה וזו היא שיטת ההשגות. ויש לתמוה לפירוש זה: למה לא ביאורו בגמרא זיו רחב ארבעה על ארבעה; לאור תמיהה זו, הסיק זינצווייט (לעיל הערה 73), ע"א: "נראה, שלא ה' בנוסחתו ד' על ד', שהרי הוא תמה, למה לא אמרו בגמרא זיו ד' על ד'".

80. רש"י (לעיל הערה 27), ע"ב, ד"ה: "אם יש": "בתחתונה אורך ד'", ד"ה: "אי נמי כו': "כדפרישית גבי אצטבא"; רש"י (שם), ע"א, וד"ה: "והניח עליו סולם": "אפילו אין ברוחבו ד'".

81. שבת קט"ז ע"ב; אלקב (לעיל הערה 10), ע"א 207.

שכל ואמונה בהגותו של רבי שניאור-זלמן מלאדי*

תקציר

בניסיונות לעמוד על טיבה של משנת רבי שניאור-זלמן מלאדי (=רש"ז) – נתפסה הגותו כשכלתנית, ולעתים – אף כרציונליסטית,¹ אלא שחוקרי רש"ז לא הקדישו שום מחקר מקיף – כדי לבחון לעומקה את תפיסתו בנוגע לשכל, לרציונליזם, לפילוסופיה, להגות, היהודית בימה"ב, למודרנה ועוד.

במאמר זה יוצג, בקווים כלליים ביותר, יחסו של רש"ז לשכל האנושי: נראה, שבניגוד לתדמיתו השכלתנית – תופס רש"ז את השכל האנושי ככלי רלטיביסטי, הפכפך וחסר-יציבות. מגבלות אלה מאפיינות את השכל בעולם היום-יומי, כל שכן – שעה שהוא מתיימר להשיג משהו בעולם הרוחני. בממלכה 'שמימית' זו – מוגבל השכל הרבה יותר, שכן אמינות האמונה סותרות את היכולת האנושית, או, למצער, נשגבות ממנה.

אדרבא: רש"ז קובע בצורה ברורה – בדומה לבן-דורו, ר' נחמן מברסלב – שההליכה אחרי השכל תביא את האדם אך ורק לכפירה. מתברר, שהשכל מצטמצם במישור האינסטרומנטלי; הוא אינו אלא אחד האמצעים – ולא בהכרח המעולה והיעיל שבהם – כדי להנכיח את האמונה, הנמצאת בכל יהודי, מכוח הנשמה המצויה בו.

מילות מפתח: חסידות; חב"ד; שכלתנות; רציונליזם; אמונה; אקזיסטנציאליזם; רמב"ם; רבי שניאור-זלמן מלאדי; רבי נחמן מברסלב.

הקדמה

רבי שניאור-זלמן מלאדי (1745-1812,² להלן – רש"ז) הוא אחת הדמויות המרכזיות בעולמה של התנועה החסידית. באמצע שנות השמונים של המאה ה-18 הוכר רש"ז כמנהיגה של העדה החסידית בליטא ובבילורוסיה. כידוע, הוא גם מייסד שושלת חב"ד, מהזרמים הגדולים והחשובים בעולם החסידי. עד היום יצאו לאור כ-35 ספרי הגות של רש"ז, הכוללים למעלה

* המאמר מציג עניין מרכזי בעבודה, שהגשתי לשם קבלת תואר דוקטור באוניברסיטת חיפה: 'שכל', פילוסופיה ואמונה בהגותו של רבי שניאור זלמן מלאדי, עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה, תשע"ב.

1. ראו א' אבן-שושן, 'שכלתנות', **המלון החדש**, ירושלים תשל"ג: 1. רציונליזם: השיטה הפילוסופית הקובעת כי השכל והתבונה הם מקור ההכרה, ולא הניסיון; 2. עדיפות השכל על הרגש.

2. על גישות שונות לתאריך לידתו של רש"ז – ראו מ' חלמיש, 'משנתו העיונית של ר' שניאור זלמן מלאדי ויחסה לתורת הקבלה ולראשית החסידות', עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשל"ו, עמ' 2-3.

מ-11,000 עמודים; עליהם יש להוסיף את חיבוריו בהלכה: שולחן ערוך הרב, הלכות המשובצות בסידור, שו"ת. בכוחן של עובדות אלה – להסביר, מדוע מושך רש"י תשומת-לב כה רבה מצד חוקרי החסידות כבר למעלה ממאה שנה. מכל מנהיגיה של התנועה החסידית – רש"י הוא, ללא ספק, אחת הדמויות הנחקרות ביותר. על היקף העיסוק בהגותו של רש"י, ובשולת שיסד – יעידו דבריו של יוסף דן: "חקר תנועת חב"ד עומד במרכזו של חקר החסידות".³

[א]

גרשם שלום ציין את העושר העיוני של ההגות החב"דית וקבע, כי:

החסידות החב"דית זכתה לשם ולתהילה בשל נטיותיהם העיוניות והשיטתיות של גדוליה, רבניה וחסידיה... באהבתם לעמקות ולשלמות המחשבה גם יחד עלו חסידי חב"ד על כל שאר החסידים, ויש שראו בהם ה"פילוסופים" המקוריים של החסידות.⁴

דבריו של שלום הם, מבחינה מסוימת, תמצות הבעיה, שתידון במאמר זה:

ברישא מדבר שלום על הנטייה של הוגי חב"ד לעיון מעמיק ולשיטתיות מחשבתית; בסיפא מופיע המושג 'פילוסופיה'; על פניו, הוא נראה תואם וממשיך את שנאמר ברישא. ואכן, חוקרים שונים תפסו את הגותו של רש"י – כהגות פילוסופית:

דובנוב תאר את ספר התניא – כ: "ניסיון ראשון של פילוסופיה במקצוע שבו היה אסור בהנאה אפילו אבק של פילוסופיה".⁵ אף שרש"י השתייך לתנועה החסידית, ששללה פילוסופיה באופן מוחלט, פרץ רש"י גדר וכתב ספר פילוסופי.

גם ישעיהו תשבי ויוסף דן קובעים: "רש"י הדגיש את מעלות הדעת והתבונה כנגד אמונה עיוורת ללא השגה שכלית עצמית. לפיכך מוחזקת חב"ד 'כת' אינטלקטואליסטית, ואפילו זרם רציונליסטי".⁶

רבקה ש"ץ-אופנהיימר אומרת: "מאז ומעולם ראו כותבי תולדות העתים את חב"ד כחסידות "יוצאת דופן" במקצת, בעיקר בשל גישתה **הראציונליסטית**".⁷

חלמיש כותב: "יש שמכנים את רש"י כפילוסוף, בהדגישם הדגשה יתרה את תפקיד המוח בשיטתו".⁸

בהמשך הוא אומר:

"דרכו המעמיקה של רש"י, גישתו המחייבת הפעלת המוח במסגרת עבודת-ה', הביאו כותבים שונים לציין את רש"י כפילוסוף".⁹

3. י' דן, 'חסידות', אנציקלופדיה עברית, ג, עמ' 414.

4. ג' שלום, 'ביקורת על ספרו של בונין "משנה חב"ד"', קריית ספר, יד (1937-1938), עמ' 41-43.

5. ש' דובנוב, תולדות החסידות, תל-אביב תשכ"ז, עמ' 232.

6. י' תשבי וי' דן, 'תורת החסידות וספרותה', אנציקלופדיה עברית, יז, עמ' 812.

7. ר' ש"ץ-אופנהיימר, 'אנטי ספיריטואליזם בחסידות: עיונים בתורת שניאור-זלמן מלאדי', מולד, כ (תשכ"ג), עמ' 515.

8. חלמיש (לעיל הערה 2), עמ' 220.

9. חלמיש (שם), עמ' 400.

אם נחזור לדבריו של שלום, ניווכח לדעת, שאת המילה פילוסופים הוא שם במרכאות. החוקר הגדול רוצה לרמוז לנו, כך נדמה, שלא במובן הרגיל של המילה פילוסופיה – עסקין. גם תשבי ודן טוענים, שהתפיסה, המחזיקה את חב"ד כזרם רציונליסטי "אינה משקפת את המצב כהווייתו".¹⁰

לדעתם, "זרם חב"ד לא היה אינטלקטואליסטי באופן חד-משמעי וחותר, ואפילו בכתביו ובדבריו של רש"י ניתן מקום נכבד לאמונה; ולפרקים מודגש ש"אמונה ללא טעם, היא בעלת מעלה גבוהה מהשגה שכלית".¹¹

בדומה לכך קובע חלמיש לגבי רש"י, ש"אין התואר [פילוסוף] הולם אותו, בין היתר בשל יחסו המסוייג כלפי השכל".¹²

לפנינו אפוא חוסר-בהירות בנוגע ליחסו של רש"י לשכל, לרציונליזם, לפילוסופיה ולכל המשתמע מכך:

חוקרים מסוימים רואים בו פילוסוף, ואחרים טוענים, שלא כך הם פני הדברים. אלו ואלו הותירו אותנו עם אמירות כלליות וללא בירור מעמיק בסוגיה זו. וכאן עולה סדרה של שאלות, אשר עליהן אין לנו, עד כה, תשובה ברורה:

האם היה רש"י בעל נטיות רציונליסטיות?

האם ראה בפילוסופיה דבר חיובי שיש לחקותו?

האם סבר, שיש תחומים, אשר בהם נדרשת הגבלה של האינטלקט?

האם הצביע על תכנים א-רציונליים או אי-רציונליים המצויים בכתבים, שאותם תפס כתשתית להגותו? ואם כן, כיצד התמודד עמם?

מהי ההשפעה, שיש לשאלות אלה, על תפיסתו של רש"י את האמונה, את לימוד-התורה, את ההתבוננות השכלית ועוד.

לאור יחסו לשכל ולרציונליזם – מהי הדרך הנכונה להתמודד עם הכפירה ההולכת, לדעת רש"י, ומתפשטת בעולם? כיצד התייחס למדע ולמודרנה, שהתקדמו בצעדי ענק במאה השמונה עשרה? שאלות אלה, ורבות שכמותן – לא התבררו לעומקן על-ידי מי מחוקרי רש"י.

זאת – ועוד:

העמימות, אשר בה מתייחס רש"י לשכל ולפילוסופיה, איננה נסבה על נקודה צדדית בהגותו, אלא מהווה אחד המאפיינים המרכזיים ביותר של הגות זו. כאמור, חוקרים רבים ציינו את שכלתנותו של רש"י, ובשלה ראו את חסידות חב"ד כחריגה בנוף החסידי. אף על-פי כן, לא מצינו מי שטיפל באופן יסודי במאפיין קריטי זה של חסידות חב"ד – על מנת לבחון את גבולותיו ואת אופן השימוש בו אצל רש"י.

נביא לדוגמה את דבריו של יורם יעקבסון, אחד החוקרים החשובים של משנת רש"י:

כוונתם של הדברים הבאים איננה, על כל פנים, לדון במעמדה של החכמה בתהליכי החשיבה כשלעצמם, אלא באספקט הרבה יותר מרכזי מבחינת

10. תשבי ודן (לעיל הערה 6), שם.

11. תשבי ודן (שם), שם.

12. חלמיש (לעיל הערה 2), עמ' 400.

האינטרס החב"די – חשיבות החכמה כיסוד האקטיביזם הרוחני של האדם או כנקודת-המוצא של תהליך השתלמותו הדתית-מוסרית.¹³

איננו באים לדון, אומר יעקבסון, בתהליכי החשיבה כשלעצמם, אלא באופן תפקודם בעבודת-ה' הרש"זית, אלא שכאן עולה השאלה: האם אכן ניתן להבין את האופן, אשר בו משמשת ה'חכמה' כיסוד האקטיביזם הרוחני, לפני שאנו מבררים, כיצד היא מתפקדת כשלעצמה? האם אין לפנינו ניסיון לבנות את הקומה השנייה, לפני שנבנתה הראשונה?

זאת – ועוד: שורה לא מבוטלת של סוגיות במשנת רש"ז – תלויה בהבנה נכונה של יחסו לשכל: אמונה וכפירה, רעיון ההתבוננות, מחלוקתו בעניין זה עם רבי אברהם מקליסק, מקומם של המצוות ולימוד תורה, החוויה המיסטית, יחסו לפילוסופיה היהודית, להשכלה, למדע, למודרנה ועוד. גם בסוגיות אלה, כפי שמקובל אצל רש"ז בתחומים אחרים, הייתה למייסד שושלת חב"ד משנה סדורה, שהתבססה על רוחב-האופקים והניתוח המעמיק שהתברך בהם. במאמר זה נבקש להציג בקצרה את האופן, שבו מבין רש"ז את 'תהליכי החשיבה כשלעצמם', ומשם נצא לברר את זיקתם אל סוגית 'האמונה' לדידו.

[ב]

א. ארבעה מכשולים עיקריים עומדים לפני מי שמעוניין לחשוף את יחסו של רש"ז לשכל האנושי ולפילוסופיה הכללית על-פי כתביו:

ראשית – בהגותו:

אהדתו לשכל ונטייתו למה שנראה כרציונליזם. חשיבתו האנליטית והמעמיקה – לצד כתיבתו המסודרת והשוטפת.

שנית – בהנהגתו:

מאמציו להחזיר את לימוד-התורה השכלתני-יליטארי למקום מרכזי בעבודת-ה' של חסידיו. התנגדותו למעשי-נסים ולסיפורי-צדיקים, כשם שגם התנגד להיבטים שונים של מיתוס 'הצדיק', שהיה מקובל בזרמים אחרים בחסידות; החיוב, שהשית על חסידיו, לעסוק בהתבוננות שכלית כחלק חיוני מעבודת-ה' – חיוב, שהתפלמס עליו בחריפות עם מנהיגים חסידיים שהתנגדו לכך; עיסוקו השכלתני בתאוסופיה הקבלית – בהיקף ובעומק חסרי-תקדים בעולם החסידי.

כל אלה אכן מצביעים על אישיות המחייבת, באופן ברור וחד-משמעי, שימוש אינטנסיבי בשכל; ומכאן קל להגיע למסקנה, שרש"ז נטה לפילוסופיה ולרציונליזם.

שלישית – קיימים קשיים מתודולוגיים, שיש להתגבר עליהם – בבואנו לבחון את יחסו של רש"ז לשכל:

עיסוקיו של רש"ז בנושא הנידון – כמו גם יחסו לפילוסופיה, לכפירה ולאמונה – פזורים בים כתביו, ולא בנקל ניתן לעמוד על דעתו בתחומים אלה. לפיכך יש לעבור על עשרות ספרים, לאסוף כמויות גדולות של חומר,¹⁴ ורק לאחר מכן לנסות לבנות, מהאבנים הקטנות – את הפסיפס

13. י' יעקבסון, 'תיקון הלב - עיונים בתורת הנפש של ר' שניאור-זלמן מלאדי', תעודה, י' (תשנ"ו), עמ' 381, הערה 67.

14. מן הראוי לציין, שחומרים רבים מכתביו של רש"ז שנידונו בעבודתי, לא נדונו בכלל אצל חוקרי רש"ז. זאת – משתי סיבות: אם משום שיצאו

השלם.

רביעית – הסגנון המאופק והסולידי של רש"י, המקפיד, שדברי הביקורת שלו יישמעו, על-פי רוב, בנחת, ובמיוחד – כאשר הם מופנים כלפי גדולי-ישראל. זאת – בניגוד לסגנונו הבוטה, לעתים, של ר' נחמן מברסלב, המבקר בחריפות את הפילוסופיה היהודית של ימה"ב, וכן גם דרישתו להשלכת השכל, על-ידי מעשים כמו גלגול ברפש, המסמנת את יחסו השלילי של ר' נחמן מברסלב (להלן – רנ"מ) לשכל, ואת החובה, לדעתו, להדירו מתחומים מסוימים בעבודת-ה'. מי שמחפש אמירות קולניות שכאלה אצל רש"י – יתקשה למצוא משהו.

נמצאנו למדים: אל לנו להסתנוור מהמוטיבים השכלתניים, אשר מנינו לעיל. חובה עלינו לחדד את הראייה בהם – על-מנת להבחין ברמזים ובניואנסים הדקים שהוא נוקט, בעת שהוא מברר את עמדתו, בלשון זהירה ומאופקת.

ב. יחסו של רש"י לשכל האנושי

בפתח הדברים נתייחס לחשיפת יחסו של רש"י לשכל האנושי.¹⁵

לשם כך נציג כמה מן המקורות המדגימים זאת:

בפירושו לסידור מתאר רש"י את חוסר-היציבות של השכל האנושי:

אשר ידין **בשכלו** איזה דבר משפט, לפעמים ידין **אותו לזכות, ובשעה אחת מיד יכול לדון אותו לחוב** (=לחובה). וכנראה בחוש למשכיל על הדבר, מה יש ביכולת שכלו להטות לזכות והצלה על-פי סברא נכונה **ואותה הסברא עצמה יכול להפוך** שמסתעף ממנו החוב והדין... ונקרא **שיקול-הדעת** מפני **שיוכל לעשות באותה הסברא כמו שירצה** אם להטותה לזכות או להטותה לחוב.¹⁶

רש"י מציג את השכל ככלי הפכפך:

לפיכך 'בשעה אחת מיד' יכולה 'אותה סברא עצמה' להתהפך מקצה לקצה. בהקשר זה מביא רש"י את הביטוי: 'שיקול-דעת'. בעברית מודרנית משתמשים בו, כשרוצים לומר על אדם שהגיע להחלטה – **לאחר דיון מעמיק ויסודי**. ביטוי זה בא לומר, שההחלטה שהתקבלה הנה **מוסמכת ומבוססת**.¹⁷

רש"י, בניגוד לכך, מפרש את המילה 'שיקול' במשמעות של 'שקול'. כלומר: זהה או בעל ערך שווה. ללמדך: מבחינת השכל, שני הצדדים הניצים הנם שקולים, ולא ניתן, על בסיס ניתוח אינטלקטואלי גרידא, לברר עם מי הצדק. בסוף הפסקה, מוסיף רש"י, שהאדם יכול לעשות 'באותה הסברא כמו שירצה'. כלומר: **הרצון** הוא אחד הגורמים למניפולציה המתרחשת בשכל.

בהמשך הדרוש הולך רש"י צעד נוסף קדימה:

אם עד כה חשבנו, ששיקול-הדעת של השכל **האנושי** הוא זה שעשוי להתבלבל, משום שמבחינה שכלית שני הצדדים שקולים, הרי מקצין רש"י את הדברים ואומר: הרלטיביזם השכלי הזה

לאור, אחרי שמחקריהם התפרסמו; אם משום שחוקרים אלה הסתפקו בספרות הקלסית של רש"י וחסכו מעצמם את הטרחה, הכרוכה בעיון שיטתי בכל כתביו.

15. י' שטמלר, 'שכל', פילוסופיה ואמונה בהגותו של רבי שניאור זלמן מליאדי, עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה, תשע"ב, עמ' 7-58.

16. שניאור-זלמן מליאדי, **סידור רש"י**, ניו-יורק תשכ"ב, דף קנז ע"ב.

17. א' אבן-שושן, 'דעת', המלון החדש, ירושלים תשל"ג.

עשוי להיות גם נחלתו של שיקול-הדעת **האלוקי**. כשנדייק בדבריו שלהלן, נראה, שרש"י **מדגים** את הרלטיביזם של השכל האנושי על-ידי אותה תופעה בשיקול-הדעת האלוקי, ולכן הוא אומר: "כמו על דרך דוגמא"¹⁸, רוצה לומר: התכונה הרלטיביסטית של שיקול-הדעת האלוקי מהווה מעין מקור או הסבר לתכונה זו שבשכל האנושי.

מעניין: היכן מוצא אתה, שאותה סברה, אצל ה', התהפכה משלילה – לחיוב, ומדין – לרחמים?

אכן בספר בראשית (ו 5) נאמר, שמה שגרם למבול היה: וַיֵּרָא ה' כִּי רַבָּה רָעַת הָאָדָם בָּאָרֶץ, וְכָל יֹצֵר מַחְשָׁבַת לִבּוֹ רָק רָע כָּל הַיּוֹם. אך, לאחר המבול – הבטיח ה', כידוע, שלא יהיה עוד מבול; והסיבה להבטחה זו (שם, ח 21): וַיֹּאמֶר ה' אֶל לִבּוֹ: לֹא אֶסָּף לְקַלֵּל עוֹד אֶת הָאָדָמָה בְּעִבּוֹר הָאָדָם, כִּי יֵצֵר לִבּ הָאָדָם רָע מִנִּעְרֹו.

הדמיון בין לשון הפסוקים ניכר לעין. השאלה המתבקשת היא: כיצד ייתכן, שהסיבה שהביאה למבול, תהיה מעתה הגורם לכך **שלא** יהיה עוד מבול?

וכך מציג רש"י את הדברים:

והנה טענת שכל וסברא הזאת שהיפך על-ידה **לטוב ולזכות**, והוא במה שכתוב "כי יצר לב האדם רע מנעוריו", הרי היא הייתה מתחלה לעורר **מדת-הדין והחוב**, והוא במה שכתוב בתחלה "וירא ה' כי רבה רעת האדם, וכל יצר מחשבות לבו רק רע" כו'. אך **שְׁמָאוֹתוֹ שֶׁכָּל וְסִבְרָא עֲצָמָה, שִׁיצַר לֵב הָאָדָם רָע, היא הנותנת להפוך עליו לזכות**, והיינו דלכך אין עליו לדקדק כל כך במדת-הדין. **ונמצא מתהפך גופו של השכל וסברא מדין – לחסד, שמאותו הטעם** שחייבו – נעשה טעם לזכות.¹⁹

רש"י מעמיד אותנו על העובדה המפתיעה: אותו טעם, **שהביא** את המבול, יעמוד מעתה **ויגן** על העולם מפני מבול נוסף. מכאן רואים, לדעת רש"י, שהשיקול השכלי הנו רלטיביסטי, מתהפך מצד לצד, ואיננו מוחלט. תכונה הפכפכה זו היא כה אימננטית לחשיבה, עד שאין היא מתבטלת גם כשמדובר בשיקול-הדעת של ה'. כלומר העובדה, שמדובר על שיקול-דעת שכלי – מחייבת את הופעתו של רלטיביזם.

באחד מדרושי, העוסקים באיסור לקיחת שוחד, מוצאים אנו את רש"י דן בהשפעתו של הרצון על השכל. ואלו דבריו:

כמו השוחד, שיעוור עיני החכם, שישכיל **בשכלו** לחיוב גמור מצד **הסברא האמיתית**, וכשיקח שוחד, **לבבו יִטָּה שכלו**, שיכיל שכל זר לזכות. וכמו שרואים בחוש, שאדם **כפי לבבו – ישכיל ההשכלה** וימציא המצאות מופלגות, עד שיהיו **רק בחפץ ותשוקת-הלב לבד, ולא יוכל להמציא ההיפך**.²⁰

רש"י קובע: 'אדם **כפי לבבו** ישכיל ההשכלה', ולכן, אף-על-פי שהחכם כבר הגיע בשכלו 'לחיוב גמור מצד הסברא האמיתית', הרי שהשוחד הופך את הקערה על פיה. המסקנה השכלית היא חסרת 'עמוד-שדרה', ולכן איננה יכולה להתגונן בפני הרצון. עד כדי כך חזקה השפעת הרצון על החשיבה, שהיא מביאה את האדם 'להמציא המצאות מופלגות', ואף כשאדם רוצה לחשוב בצורה ישרה, 'לא יוכל להמציא ההיפך'.

18. שניאור-זלמן מלאדי (לעיל הערה 16).

19. שניאור-זלמן מלאדי (שם).

20. שניאור-זלמן מלאדי, **מאמרי אדמו"ר הזקן: על פרשיות התורה והמועדים**, ב, ברוקלין תשמ"ד, עמ' תקנח-תקנט.

מדברי רש"י בפיסקה זו – משמע, שלא רק במקרה של שוחד משפיע הרצון על השכל, אלא שהשוחד הוא מקרה פרטי למצבים נוספים, אשר בהם מתרחשת השפעה כזו. לכן אומר רש"י: "כמו שרואים בחוש, שאדם כפי לבבו – ישכיל ההשכלה". משפט זה איננו מתייחס ספציפית למקרה של שוחד, אלא למצבו של האדם באשר הוא. השוחד הוא, אם כן, מקרה קיצוני של השפעת הרצון על המחשבה, אבל אין הוא מקרה יחיד.

לאור דבריו, לא נתפלא למצוא את רש"י, באחד מדרושו, מזהיר את האדם מפני:

דברים זרים, שלא יפסידו אורו [של השכל], כמו הקושיות והבלבולים שיבלבלו אותן, עד שיכול להיות, שיחזור אדם לגמרי מסברתו וטעמו, שהוליד בשכלו מחמת קושיות ובלבולים או מחמת טרדת ענינים הזרים שנטרד בהן, עד שמחמתם לא יוכל להאיר סברתו, להסבירה בפנים מסבירות בטוב טעם, ואינו מוצא בה טעם כלל, עד שחוזר בה ומודה על היפכה (=הפכה) לגמרי. ונמצא (ש)השכל נשתנה לגריעותא, כאלו לא היה במציאות²¹.

התפיסה השכלית, כשלעצמה, 'חסרת-שורשים' היא. לכן היא עלולה להתהפך בקלות מצד לצד, עד שיכאלו לא הייתה במציאות. רש"י, עומד כאן על כך, שסברה, שאדם 'מוליד בשכלו' – יכולה להתהפך בנקל, עד שהוא 'אינו מוצא בה טעם כלל', ולכן חוזר ו'מודה על היפכה לגמרי'. הדגש הוא בסברה, שאדם 'מוליד בשכלו', רוצה לומר: כל זמן שהשכל הוא המקור לסברה או לרעיון – אין כל ערובה, שהאדם לא יחזור בו, לגמרי, ויודה על ההיפך הגמור.

עקב כך מבקש רש"י להסביר מהי הדרך, שניתן בה להפעיל את השכל בצורה אמינה. עד מהרה מתברר, שהדרך, לדעתו, איננה מבוססת על השכל, אלא דווקא על משהו אי-רציונלי: על מקורה העל-שכלי של הידיעה.²² זאת – מכיוון שאין חבוש מתיר עצמו מבית האסורים. השכל עצמו אינו מסוגל להתגבר על חסרונותיו המהותיים, ולכן הוא נזקק לגורם הנמצא מעליו, למקור הידיעה, שהיא מהות על-רציונלית, שעל ידה ניתן לייצב את השכל ולהביאו לפעול בצורה אמינה ומוחלטת.

רש"י מסביר רעיון זה באמצעות דמויותיהם השליליות של דואג ואחיתופל – לעומת דמותו החיובית של דוד המלך:

ויובן יותר מענין דואג ואחיתופל, שהיו חכמים מופלגים, ולא מסקו שמעתא אליבא דהלכתא... ואין זה אלא מפני שאור אין-סוף לא האיר בחכמת דואג כו', ולכן (=ולכן) לא פיון להלכה ולנקודת-האמת, ואף על פי שהתחכם בעומק החכמה, יצא לדרך עקלתון ונטה מנקודת-האמת שבחכמה, מפני שלא היה ה' עמו, שהוא קו וחוט אור אין-סוף שמאיר בחכמה. אבל דוד, שהיה ה' עמו, פיון להלכה מפני אור אין-סוף שבחכמה.²³

טעותם בהלכה של דואג ואחיתופל – לא נבעה מכך שהיו טיפשים או חסרי-שכל; להפך: רש"י אומר, שהם היו 'חכמים מופלגים', ודרכם הייתה 'להתחכם בעומק החכמה'. אבל הם 'יצאו לדרך עקלתון ונטו מנקודת-האמת', מפני ש'קו וחוט אור אין-סוף' לא האיר בחכמתם. נמצאנו

21. שניאור-זלמן מליאדי, מאמרי אדמו"ר הזקן תקס"ח, ברוקלין תשל"ב, עמ' תמט.

22. להבנת מושג זה, ראו שטמלר (לעיל הערה 15), עמ' 20-31.

23. סידור רש"י (לעיל הערה 16), דף קלה ע"ב.

למדים, שכאשר השכל מתנתק ממקורו העל-שכלי, אין כל ערובה לכך שהחשיבה תיעשה בכיוון הנכון. ואפילו כשמדובר באנשים חכמים מאוד. רק האחיזה המתמדת במקורה העל-שכלי של הידיעה מבטיחה לאדם, שישאר בדרך האמת – כפי שאירע לדוד המלך.

את הפסוק האומר, שה' היה עם דוד,²⁴ מוציא רש"י מפרשטו. על פניו, נראה, שפסוק זה בא לומר, שה' סייע לדוד כמנהיג, כלוחם וכמלך. רש"י מפרש, לעומת זאת, שהפסוק מדבר על המישור הקוגניטיבי: דוד הצליח לשמור את שכלו, כשהוא קשור ל"יחידה" שבנפשו: וה' עמו, וכתוצאה מכך שמר את שכלו מפגעי הרלטיביזם.

ג. שכל ואמונה

עד כה ראינו, בקצרה, את יחסו של רש"י לשכל האנושי – כאשר הוא פועל בעולם השגרתי, היום-יומי. נפנה כעת ונראה, כיצד מתייחס רש"י לשכל האנושי, כאשר הוא מבקש לפעול בתחום האמונה.

תחילה נציין: במספר מקומות בכתביו, רש"י קובע בצורה חד-משמעית, שמי שמבסס את אמונתו על השכל בלבד – יגיע בסופו של דבר, לאפיקורסות.

וכך הוא אומר באחד מדרושו:

בענין חכמת הקבלה, שהנה מבואר בפרד"ס, שכל שאינו לומד חכמה זו הוא אפיקורס. אך האמת, שגם (=שאף-על-פי) שעדיין איננו אפיקורס, אם אמנם הוא חקן בטבעו, בוודאי לבסוף יהיה אפיקורס. כי האמת – על פי חקירות הפילוסופים – לא יתכן בשום אופן שיהי' עצמות המאציל והבורא ית' פשוט בתכלית הפשיטות בבחינת אין-סוף הפשוט מובדל לגמרי מכל מציאת (=מציאות) פרטי ומוגבל ח"ו, ושעם כל זה יהיה נברא ונאצל ממנו – בחינת יש ונברא בעל גוף, ושעם כל זה לא יהיה שום שינוי בבחינת עצמותו ח"ו, ושעם כל זה יהיה השגחתו ממש על כל דבר קטן... לא יתכן להם בשום אופן... אזי יכחישו לגמרי ההשגחה מלמעלה – לומר, שאין שום השגחה, ח"ו, כי אם כאשר נבראו הם בחינת נפרדים ממש ח"ו. ואם יתאמתו ההשגחה לא יתכן להם כי אם ש'יכנו' להבורא ית' גם כן, שהוא באיזה סוג ומציאות פרטי ומוגבל ח"ו כמו חכם ומבין כו', ובכל הנ"ל הוא אפיקורס ממש.²⁵

רש"י מתייחס כאן לאדם, ה'חקרן בטבעו', שמנסה להשיג את האמונה בדרכם של הפילוסופים: הוא קובע מפורשות, שחיפוש האמונה בדרך זו יביא בוודאות לאפיקורסות. רש"י מראה, שמבחינה שכלית כרוכה האמונה ברצף של אנטינומיות, ודברים, ש'לא יתכן בשום אופן', שהשכל יקבל:

לא ייתכן, מבחינה לוגית, שהאל מופשט מחומר – ובו-זמנית נאצל ממנו ייש' גשמי. גם לא ייתכן, שהאל איננו משתנה, ועם זה הוא משגיח על המציאות.

בדרוש שהבאנו, אומר רש"י, שההתנגשות בין שכל לאמונה – הביאה את הפילוסופים ללכת

24. שם"א טז 18: ראינו בן לוי' בית הללמי ידע נגן וגבור חיל ואיש מלחמה ונבון דבר ואיש תאר וה' עמו:

25. שניאור-זלמן מלאדי, מאמרי אדמו"ר הוקן תק"ע, ברוקלין תשמ"א, עמ' נג.

בשתי דרכים רציונליות – כששתייהן מוגדרות על ידו כאפיקורסות: לדגול בקוטב של האחדות הפשוטה של האל ולזנוח את האמונה ברעיון חידוש-העולם וההשגחה, או לדגול בקוטב של עולם נברא ומושגח, אבל לזנוח את האמונה ברעיון אחדות הפשוטה של האל ולטעון, שהוא 'באיזה סוג ומציאות פרטי ומוגבל', כלומר: להגשים את הבורא.

נשים לב, רש"י איננו מתווכח עם הפילוסופים; הוא גם אינו טוען, שניתן לאחוז בחבל בשני קצותיו, כלומר הוא אינו טוען, שמבחינה רציונלית ניתן לגרוס, שהאל רוחני וגם שנאצל ממנו עולם החומר; או שהאל אינו משתנה, ואף על-פי כן הוא משגיח על העולם.

רש"י מודה, שדוגמות אלה הן אנטינומיות, ואין דרך ליישבן עם החשיבה האנושית. לפיכך נראה, שהוא מסכים שמבחינה לוגית המהלך של הפילוסופים צודק, שכן השכל אינו מסוגל לתאם בין אחדות הפשוטה של האל ובין היותו בורא ומשגיח. מסקנת הפילוסופים היא המתבקשת מבחינה לוגית, ואף על-פי כן מגדיר אותה רש"י כ'אפיקורסות ממש'. מסקנתו: לא זו בלבד שאין דרך שכלית להגיע לאמונה, אלא שהדרך השכלית לאמונה – תביא את האדם לאפיקורסות. אכן, מי שנאמן לשכל, חייב להגיע למסקנות, שהפילוסופים הגיעו אליהן, באשר אלה הן המסקנות הנכונות מבחינה רציונלית, ואף על-פי-כן, הן כפירה מוחלטת. לכן, קובע רש"י, שמי שחוקר בשכלו – 'בוודאי לבסוף יהיה אפיקורוס'.

נמצא, שרש"י אינו הולך בדרכם של הפילוסופים היהודים בימה"ב: אין הוא מנסה לתאם בין השכל לאמונת בחידוש-העולם ובהשגחה האלקית. ללא עכבות מיוחדות הוא משאיר את השכל מחוץ לתחום האמונה.

באחד מדרושי האחרונים²⁶ מתייחס רש"י לתופעת האתאיזם, הכפירה המוחלטת בקיומו של האל. וכך הוא אומר:

ביום ההוא יגלח ה' בתער השכירה כו' במלך אשור את הראש ושער הרגלים, וגם את הזקן תספה...²⁷ באמת זהו דבר פלא מה שהוצרך הקב"ה לגלח שער ראש מלך אשור וגם את הזקן כו' (דבר), אשר לא עשה כן לכל שר משרי אומות-העולם, כי גם פרעה, מלך מצרים, שהכביד עולו על ישראל ומרד בה' ואמר: מי ה', אשר אשמע בקולו – הנה הקהו ה' בעשר מכות והאביד כל חילו בים סוף, אבל לא עשה דבר זה: לגלח ראשו וזקנו.

אך הנה סנחריב (=סנחריב), מלך אשור, ה' מורד באלקים חיים יותר מכל שאר אומות-העולם, כי כל אומות-העולם יודעים את רבונם, שהרי קרו (=קראו) ליה אלקא דאלקיא, דהיינו שמודים בבחינת אחדות פשוטה שהוא קדמון כו' רק שהשגחתו (=אלא שאת השגחתו) סילק מן הארץ באמרם: עזב ה' את הארץ – להיות מתנהג הכל על-פי כוכבים ומזלות, המושלים בדרכי הטבע האנושי... אבל על כל פנים, כולם מודים, שהוא יתברך אלקא דאלקיא...

אך סנחריב, מלך אשור, הוא אשר מרד יותר ברום לבבו... שהשווה אלקים חיים לכל אלקי הארצות עץ ואבן כו', שזהו חירוף וגידוף ביותר להכחיש באלק' חיים, שאינו אלקא דאלקיא, ובחינת קליפה קשה כזו – עדיין לא הייתה בכל מלכי ושרי

26. דרוש זה הופיע לראשונה במאמרי אדמו"ר הזקן – נביאים, שיצא לאור בשנת תשמ"ד. הוא הופיע שוב בספר מאמרי אדמו"ר הזקן – תקע"ב, ברוקלין תשס"ו. אנו נשתמש בהוצאה זו, משום שהדברים נדפסו בה בצורה נוחה וקריאה יותר.

27. יש' ז 20: ביום ההוא יגלח ה' במער השכירה בעברי נהר בקלף אשור את הראש ושער הרגלים, וגם את הזקן תספה. שנתון "yle" – תשע"ג – כרך י"ט

אומות-העולם כמו סנחריב.²⁸

בדרוש זה מציג רש"י שתי דרגות כפירה:

בדרגה הראשונה הכופר מודה, שיש רבש"ע ושהוא קדמון בעל אחדות פשוטה. כפירה זו גורסת, שה' הוא 'אלקא דאלקיא', אך מנתקת אותו מהמציאות שלנו, ולכן מתקבלת כפירה בחידוש-העולם ובהשגחה. כפי שראינו לעיל, רש"י טוען, שחידוש-העולם וההשגחה מנוגדים לשכל האנושי, ולכן הפילוסופים, או פרעה ואוה"ע, כפי שהם מוצגים בדרוש זה – מכחישים אותם.

אנו נכנה סוג זה של כפירה בשם 'כפירה קלה'.

הדרגה השנייה של הכפירה היא זו של סנחריב, אשר שלל **לגמרי** את קיום האל. את הכפירה הזאת נכנה בשם 'כפירה חמורה' או 'מוחלטת'.

בהמשך נותן רש"י משל כדי להסביר את ההבדל בין שאר מלכי האומות לבין סנחריב:

כמו, על דרך משל, עבד המורד באדונו, שגם (=שאף-על-פי) שמורד ואינו רוצה לישא עול אדונו, מכל-מקום, יודע ומודה שהוא עבד, והוא אדונו ומלכו, רק שאינו רוצה להיות בביטול אליו. מה שאין כן המורד בעיקר המלוכה – לומר, שאינו מלך כלל, אלא הוא המלך. וכחאי גוונא זהו הנקרא מורד גמור. וזהו ענין קליפה דסנחריב, מלך אשור, שהיה מכחיש במציאות אלקות לגמרי... ולא היה מאמין כלל, שהוא יתברך קדמון לכל הקדומים ועלת כל העילות.²⁹

הכפירה הקלה דומה לעבד, שפורק את עול מלכו מעליו, אך מודה, שיש מלך, שאת עולו הוא פורק.

סנחריב, לעומת זאת, מייצג את הכפירה החמורה, שלפיה כלל אין מלך, ונמצא, שהוא 'מכחיש במציאות אלקות לגמרי', ולא היה מאמין כלל, שהוא יתברך קדמון ועלת כל העילות. סנחריב אינו עבד שמורד במלך, אלא עבד שטוען שאין מלך.

ביחס לדרגת הכפירה החמורה – מבהיר רש"י בהמשך הדרוש, שהיא התקיימה לא רק בדמותו ההיסטורית של סנחריב, אלא קיימת גם כיום:

והן המה האפקורסין, שכופרים בה' לגמרי ואינם מאמינים בחידוש-העולם, כידוע, שאין להם תיקון ועליה כלל... אבל האפקורסים – אין להם עֲלִיָּה גם לעתיד, כי אם אבודם – זהו תקונם... וזה שכתוב וגם את הזקן תספה, שלא יהיה מלך זקן, ולא יומשך ממנו בחינת מותרות חכמה דקליפה... [ש]מטמאות את הנפש, ובפרט – כמו חכמת הפלסופיא, שנמשך ממנה האפקורסין, כידוע, שמזה היה שרש קליפה דסנחריב, ועל-כן אמר וגם את הזקן תספה.³⁰

אפיקורסים, הכופרים בה' לגמרי, הנם 'צאצאיו' של סנחריב. רש"י מחלק בין הכפירה הקלה, הנובעת מכך שהעולם הגשמי מטעה את האדם וגורם לו לחשוב, שה' אינו משגיח, ובין הכפירה החמורה, הגורסת שכלל אין אלוקים.

לראשונה – ניתן למצוא תקנה, אך לכופרים מהסוג השני – אין כל תקנה; גם לעתיד לבוא

28. שניאור-זלמן מלאדי, מאמרי אדמו"ר הזקן תקע"ב, ברוקלין תשס"ו, עמ' רכב.

29. שניאור-זלמן מלאדי (שם), עמ' רלב.

30. שניאור-זלמן מלאדי (שם), עמ' רלב-רלד.

אבודם – זהו תקונם.³¹

בסוף דבריו מתייחס רש"י ליחכמת הפילוסופיה, שממנה נמשך האפיקורסין, **כידוע**, ואומר, שהיא השורש לכפירה החמורה של סנחריב. ניכר, שרש"י **מסתייג לחלוטין מהפילוסופיה**, שפיה, לטענתו, נעוצה **הכפירה החמורה**, ולכן הוא מסב עליה את נבואת הזעם של ישעיהו 'וגם את הזקן תספה'. הפלגה הגמורה, שמועידה הנבואה לסנחריב, שעליה אמר רש"י, שלא מצאנו כמותה אצל אף אחד ממלכי אומות-העולם – נועדת על-פי רש"י – **לפילוסופיה**.

קל לנו אפוא להבין, מדוע אוסר רש"י, בספרו ההלכתי 'שולחן ערוך הרב', את לימוד הפילוסופיה – באופן גורף וחסר פשרות. וכך נאמר שם בהלכות תלמוד תורה:

ולא [יבזבז את זמנו] בדברים בטלים, אלא אפילו **בחכמות-העולם – אסור לעסוק**, שנאמר ודברת בם, שלא תערב עמהם דברים אחרים. ואפילו מי שלמד כבר **כל התורה כולה**... ומכל-מקום, **באקראי מותר לתלמיד חכם** ללמוד בשאר חכמות, **שיוכל ללמוד מתוכם דברי-תורה ויראת-שמים ודרך-ארץ, אבל לא שאר העם**.

ובלבד שלא יהיו ספרי מינים, שהם ספרי הפילוסופים מאומות-העולם, שהיו מינים וכופרים בהשגחה ובנבואה, שאסור לקרות ולעיין בהם כלל, אפילו באקראי, ואפילו ללמוד מתוכם איזה מוסר ויראת-שמים. ולכן גם כשדבריהם הובאו בספרי ישראל, צריך לזהר מהם. ועליהם אמרו חכמים, שהקורא בספרים החיצוניים – אין לו חלק לעוה"ב.³²

רש"י עושה אבחנה ברורה בין חכמות-העולם לבין ספרי פילוסופים:

גם למי שלמד את כל התורה כולה – אסור לעסוק בחכמות-העולם, אולם בשלושה סייגים יש היתר לעסוק בהן: (א) תלמיד חכם; (ב) ללמוד מתוכם דברי-תורה ויראת-שמים; (ג) לימוד באקראי. לשאר העם – האיסור לעסוק בחכמות אלו הוא מוחלט.

לעומת חכמות-העולם – ניצבת הפילוסופיה:

רש"י שולל את **כל** ספרי הפילוסופים מאומות-העולם, כיוון שהפילוסופים היו מינים וכופרים בהשגחה ובנבואה. כשרש"י אומר, 'שהיו מינים וכופרים בהשגחה ובנבואה', הוא מבקש לתאר בכך את כלל הפילוסופים: הוא תופס את הפילוסופים כמינים וכופרים, ולכן, כמובן, אסור לקרוא את ספריהם.

אם לגבי הקטגוריה הראשונה ראינו, שניתן לעסוק בה בתנאים מסוימים, הרי שלגבי הקטגוריה האחרונה, פוסק רש"י, שאין כל היתר ללמוד אותה אפילו לתלמיד חכם, אפילו באקראי, ואפילו אם יכול ללמוד ממנה יראת-שמים. בסוף ההלכה קובע רש"י, בצורה ברורה, שדברי המשנה,³³ שהקורא בספרים חיצוניים אין לו חלק לעוה"ב – מוסבים לספרי פילוסופיה ומינים.

האיסור הגורף, שמטיל רש"י על לימוד פילוסופיה – מזכיר את אזהרותיו של רנ"מ מפניה:

"וכבר מבואר בספרים ובדברינו בכמה מקומות, (שחייב) להרחיק עצמו מאוד

31. כדרכה של דרשנות מסוג זה, יוצר כאן רש"י פרפרזה על דברי המשנה במסכת כלים (פרק ב' משנה א') בנוגע לכלי חרס שנשטמו, שאין לו תקנה עולמית, ולכן 'שבירתו היא טהרתו'.

32. שניאור-זלמן מליאדי, **שולחן ערוך הרב**, ברוקלין תש"ך, הלכות תלמוד תורה, פרק ג סעיף ז.

33. סנהדרין, פרק י' משנה א.

מאוד לבלי לעין כלל בספרי המחקרים הפילוסופיים.³⁴

אין צורך להכביר במילים על עוצמתה של הקביעה הרש"ית, שאינה נופלת מזו של רנ"מ, ואולי אף עולה עליה, שכן בעוד רנ"מ כותב את דבריו בספר **הגותי**, מעלה רש"י את דבריו בחיבורו **ההלכתי**, שזכה לתפוצה רחבה ולמעמד מרכזי בעולם ההלכה של מזרח אירופה, ואף – מחוץ לעולם החסידי.³⁵

בדרושו של רש"י נוכל למצוא הרחבה לדברים הקצרים, שהופיעו בשולחן ערוך הרב. באחד המקומות מעמת רש"י את הדרך, אשר הובילו משה רבנו וחז"ל את עם ישראל לאמונה – עם הדרך הפילוסופית, שהלכו בה חכמי ימיה"ב:

רק צריך להבין למה לא נתן משה רבנו עליו השלום **עצה ושכל** – איך להשיג מצות האהבה, הא בוודאי **כולם כל אחד רוצים לאהבה את ה'**, אבל אינם מגיעים מחמת פחיתותם. וגם לא נמצא **בתלמוד או במדרש** שום עצה ושכל מתנא או אמורא על מצות האהבה, וגם **חקירות** (וטענות) **שכליות** על מציאות ואחדות אין-סוף ברוך הוא. **אף שהקדמונים כמו בחובות הלבבות וכדומה לו**, שנתנו עצות וחכמות ספרים על מצות האהבה. וגם **חקירות** (וטענות) **שכליות** על מציאות (=מציאות) ואחדות אין-סוף, **מחמת שכיוונו לטובת ישראל**. מכל-מקום, **באמת אין זה דבר המתקיים, כי הוא שכל אנושי, ועצתם ושכלם אינו מועיל**, רק ששיג האהבה בכח השכל. אבל באמת בוודאי **אינו מהצורך**, ולפיכך לא נתן משה רבנו עצה על זה. **כי אומות-העולם**, כשהם רוצים להבין אחדותו ומציאותו, **הם צריכים לחקירות בשכלות אנושי**, מחמת שאין להם חלק כלל באין-סוף ברוך הוא... ולכן אין צריך לשום חקירה ושכל על מציאות ואחדות.³⁶

אהבת ה', אומר רש"י, היא דבר, שהכול מבקשים להשיג: אין יהודי, שבסתר לבו לא היה רוצה להגיע למדרגה זו. הבעיה היא, ש'בגלל פחיתותם' אין הם מצליחים להתרומם ולהגיע אליה. וכאן נשאלת השאלה: מהי הדרך, שעשויה לסייע ליהודי להתגבר על פחיתותו ולהשיג אהבת ה'. ניכר בדברים אלו, שרש"י ער למצוקות הרוחניות של חסידי, החפצים להגיע לאהבת ה', אך אינם מצליחים לעשות זאת.³⁷

מכל-מקום, רש"י מעמיד שתי גישות זו לעומת זו: מצד אחד, משה רבנו, תנאים ואמוראים, ומצד שני, חכמי ימיה"ב.

מדבריו ברור, שהקבוצה הראשונה מייצגת את האמונה האותנטית, כפי שהיא אמורה להיות

34. ליקוטי מוהר"ן, תנינא, מד. הדברים חוזרים בעוד מקומות, כגון: חיי מוהר"ן, להתרחק מחקירות ולהתחזק באמונה.

35. ש"י זיון, 'שולחן ערוך ושולחן-ערוך-הרב', **מחניים**, צו (תשכ"ה), עמ' 9. על מעמדו המרכזי של שו"ע הרב – תעיד גם העובדה, שבספר ההלכה, המקובל כפופולרי ביותר בעולם התורה האשכנזי, **המשנה ברורה**, שכתב החפץ חיים – מופיע שו"ע הרב קרוב לאלף פעמים (על פי תוצאות חיפוש בפרויקט השו"ת של בר-אילן). כלומר שו"ע הרב מהווה אחד מעמודי-התווך של פסקי המשנה ברורה. ושמעתי מרב אחד, שכשהחפץ חיים מצטט את רש"י, הוא קורא לו 'הגר"י', ודווקא ראשי-תיבות אלו נבחרו על ידי החפץ חיים – כדי לחזק את הדמיון בין רש"י (=הגר"י) ובין הגר"א. החפץ חיים לא היה חסיד חב"ד, אך מעמדו של רש"י היה כה מרומם בעיניו, שהוא בחר בכונה ראשי-תיבות דומים לאלו של הגר"א.

בניגוד לכך, ניתן לשער, שהשפעת דברי רנ"מ על תקופתו ועל התקופות הסמוכות לה הייתה קטנה יותר, שכן תורתו לא נפוצה בצורה כזו. ראו צ' בראון, 'שובה של "האמונה התמימה": תפיסת האמונה החרדית וצמיחתה במאה ה-19', מ' הלברטל, ד' קורצווייל וא' שגיא (עורכים), **על האמונה: עיונים במושג האמונה ובתולדותיו במסורת היהודית**, ירושלים תשס"ה, עמ' 428.

36. שניאור-זלמן מלאדי, **ספר בונה ירושלם**, ירושלים תרפ"ו, דף כז.

37. בנושא זה ראו שטמלר (לעיל הערה 15), עמ' 261-281.

מלכתחילה: אמונה טבעית ברבש"ע – ללא חקירות וללא הוכחות שכליות. הפילוסופים היהודים בימה"ב, לעומת זאת, הלכו בדרך הפוכה, 'נתנו עצות וחקירות שכליות' – כדי להגיע לאמונה בה', ובכך סטו מדרכם של אבות-האומה.

נמצא, שרש"ז מתנגד לדרכם של חכמי ימה"ב משלוש סיבות עיקריות:

ראשית, העובדה הפשוטה שמשה רבנו, תנאים ואמוראים – לא נקטו את הדרך הפילוסופית כבר מלמדת שהיא בעייתית – בבחינת 'חדש אסור מן התורה'. רש"ז טוען, שהפילוסופיה היהודית של ימה"ב היא, במובן מסוים, נטע זר³⁸ בהיסטוריה של עם ישראל, שכן אם דרכה הייתה נכונה, לא היו אבות-האומה נמנעים מלהוליד אותנו בדרך זו. תקופת המקרא וחז"ל חשובה לא רק מפני שנמשכה למעלה מ-1500 שנה, אלא בעיקר, בגלל העובדה, שהיא נחשבת מבחינות רבות, בעיניו של רש"ז, כתקופה האידאולוגית וכתור-הזהב של היהדות. משום כך, אם בתקופה זו אין זכר לפילוסופיה ולחקירות שכליות, הרי זה מלמד, שלתופעה זו אין קשר אימננטי לתורת ישראל. אם היה משהו טוב במתודה הפילוסופית או בתכניה, היינו מקבלים על כך אינדיקציה מאבות-האומה.

ברור אפוא, שעם כל ההערכה, שרוחש רש"ז לגדולי-ישראל בימה"ב – גדולה הערכתו לנביאים, לאמוראים ולתנאים פי כמה. סמכותה של הקבוצה השנייה עולה בעיני רש"ז לאין-ערוך על זו של חכמי ימה"ב, וכפי שהרמב"ם עצמו קבע (בהקדמתו ליד החזקה), שלאחר חתימת התלמוד אין לנו כוח לחלוק על אמוראים, וכל שכן – על נביאים ועל תנאים. לכן גישתם של הקדמונים לאמונה – מתקבלת על דעתו של רש"ז הרבה יותר מגישתם של חכמי ימה"ב.

שנית, על דרכם של חכמי ימה"ב – אומר רש"ז:

'אין זה דבר המתקיים, כי הוא שכל אנושי, ועצתם ושכלם אינו מועיל'.

אין תועלת בדרך שלהם, כיוון שכפי שראינו לעיל, מה שמעוגן בשכל האנושי – איננו יציב ומוחלט, וגם איננו אפקטיבי בהבאת האדם לפעולה.³⁹

נוסף על כך, ראינו, שהשכל אינו יכול לתפוס נדבכים באמונה – כמו בריאה יש מאין, השגחה וכד'.⁴⁰ משום כך, אומר רש"ז, הניסיון ללכת בדרך השכלית הוא עקר, איננו משיג את מטרתו, ועל-כן אל לנו לדגול בו.

שלישית, אומר רש"ז, הדרך הפילוסופית שייכת לגויים, שכאשר הם רוצים להגיע לאמונה, אין להם ברירה אלא להשתמש בשכל, מאחר שבתוכם לא נטוע חלק א-לוה ממעל. 'כי **אומות-העולם** כשהם רוצים להבין אחדותו ומציאותו, הם צריכים לחקירות בשכלות אנושי, מחמת שאין להם חלק כלל בא"סי' (=באין-סוף).

יהודי, אומר רש"ז, איננו צריך הוכחות שכליות, שהרי הוא יכול להגיע לאמונה מכוח הנשמה שבתוכו.⁴¹ מכאן, שהגות ימה"ב מבוססת על מתודה, שאינה שייכת לעם ישראל, אלא לגויים.

טענה דומה נשמע גם מרנ"מ, השולל את הגישה הפילוסופית ומאמץ את דרכו של משה רבנו:

38. על הפילוסופיה כנטע זר בתרבות היהודית – ראו א' שביד, **הפילוסופים הגדולים שלנו: הפילוסופיה היהודית בימי הביניים**, תל-אביב תשס"ט, עמ' 11, 13; ק' סיראט, **הגות-פילוסופית בימי-הביניים**, ירושלים תשל"ה, עמ' 7.

39. ראו שטמלר (לעיל הערה 15), עמ' 33-45.

40. ראו שטמלר (שם), עמ' 47-97.

41. ראו שטמלר (שם), עמ' 231-246.

ועל-כן אין אנו מוצאים כלל, שיהיה איזה אדם נעשה איש כשר וירא-ה' על ידי ספרי המחקרים... ועיין במקום אחר מזה (=על זה) מגדל האסור (=בקשר לגודל האיסור) ללמד אלו הספרים, רחמנא לצלן, ואמר: **אשרנו** (=אשרינו), **שמש רבנו עליו השלום**, **בחר לנו חלק טוב מאד ונתן לנו את התורה** ופתח בה (בראשית א א): בראשית ברא אלקים את השמים וכו' **בלי שום חקירות ומופתים שלהם**, רק צוה עלינו להאמין בהשם יתברך **באמונה לבד, ועל-כן** אסור לנו לכנס (=ליכנס, להיכנס) בחקירות כלל, חס ושלום.⁴²

רנ"מ רואה במשה רבנו – מודל לאמונה תמימה, ומסיק מכך, ש'אסור לנו לִקְנֹס בחקירות', כי אין בהן תועלת. בדומה לכך אסר רש"י בשו"ע ללמוד פילוסופיה. גם הוא סובר, ש'אין זה דבר המתקיים, ועצתם ושכלם אינו מועיל'.

ניכר, אם כן, ששני 'הצדיקים' רואים במשה רבנו – מודל לחיקוי, ולא בפילוסופיה היהודית.

ד. תפקידו של השכל בעבודת האמונה

עד כה ראינו, שרש"י מדיר את השכל מתחום האמונה, אולם, כאמור בהקדמת מאמר זה, רש"י הועיד לשכל מקום מרכזי בעבודת-ה', וזאת – בשונה מחצרות חסידיות אחרות.

מהי, לדעתו, הדרך הנכונה לשלב את השכל בתחום האמונה?

מתברר, שהשכל, אליבא דרש"י, אינו משתתף ביצירת האמונה או בהמצאתה, אלא רק בהעצמתה והנכחתה. לימוד אינטלקטואלי של המיסטיקה הקבלית-חסידית וגם עיסוק בפרקטיקת ההתבוננות השכלית, שרש"י מדבר עליה במקומות רבים הם הדרכים האינטלקטואליות העיקריות, שנועדו להעצים את האמונה ולהנכיחה בתודעת האדם. זאת, כמובן, בצירוף לימוד תורת הנגלה, מוסר והלכה – יחד עם שמירה קפדנית על ההלכה לפרטי-פרטיה. כל האמצעים האלה, הן המעשיים והן האינטלקטואליים, אשר בהם, כאמור, חרג רש"י בנוף החסידי – נועדו להעצים את חווית האמונה, לחזק את נוכחותה ולהוציאה מהכוח אל הפועל. בשום אופן אין בכוחו של השכל להמציא את האמונה או ליצור אותה:⁴³ רק לאחר שהאמונה כבר קיימת ומקובלת על השכל – מכוחה של הנשמה, שהיא 'חלק א-לוה ממעל ממש' – יש מקום לשכל לבוא ולתרום את חלקו בהעצמתה ובהנכחתה.

נראה כעת, כיצד עולה תובנה זו בדروשו של רש"י:

במקומות רבים חוזר רש"י על הרעיון: ישראל הם 'אברי השכינה', או 'נמשכו ממוח האב', ולכן הנשמה שבהם היא 'חלק א-לוה ממעל ממש'.

באחד מדרושיו הוא משליך תובנה זו על סוגית ההתבוננות ועל משקלו של השכל בפרקטיקה זו:

וכן בישראל מצד שישראל נמשכו **מעצמיות** אלקות, בנים לה'⁴⁴ כו' כמו שהבן נמשך מעצם מוח האב...

והנה הדעת הזאת יש בכל נפש מישראל **בעצם נפשו, אלא שיכולה להתעלם**

42. ר' נחמן מברסלב, **שיחות הר"ן**, ברוקלין תשע"א, אותיות ה, לב; נ' שטרנהרץ, **שיחות מוהר"ן**, ירושלים תשל"ו, אות רכד.

43. ראו שטמלר (לעיל הערה 15), עמ' 245-229.

44. דב' יד 1.

בחומר הגוף. לכן צריך לעוררה על-ידי התפילה ועל-ידי ההתבוננות מעט להתבונן באלקות ית' איך שאיהו תפוס בכולהו עלמין, ולית מאן דתפיס ביה.⁴⁵

רש"ז פותח ברעיון, שבכל יהודי יש נוכחות אלוקית מ'עצם נפשו', אלא 'שיכולה להתעלם בחומר הגוף'. כלומר העולם החומרי מאפיל על הנוכחות האלוהית, המצויה בכל יהודי, ולכן יש צורך לעורר נוכחות זו. אחת הדרכים היא ההתבוננות השכלית. אבל שימו לב מה חשוב לרש"ז להדגיש לקוראיו:

וההתבוננות הזו איננה גם כן מצד השכל, שהשכל מחוייב את זאת, אלא שההתבוננות הוא גם כן רק מצד הדעת הנ"ל, שהרי אומות-העולם כופרים ביחוד מצד ההשכלה. וזהו שמבואר, שיש להם בחינת חכמה ובינה – כמו פלסופים (=פילוסופיה) ושאר חכמות, אבל בחינת הדעת, שהוא ההכרה והעמקה באלקות, עד ש'קבע בנפש האמת לאמיתו איך שאין עוד מלבדו ואפס זולתו – כל זה אין להם, מצד שאינם נמשכים מפנימיות כנ"ל.⁴⁶

רש"ז מבחיר: ההתבוננות השכלית איננה נזקפת לזכות השכל – הן מבחינת המוטיבציה לעסוק בה והן מבחינת התוצאה, שהיא גורמת לה. לשתי הבחינות האלה אחראית הנשמה בלבד.

רש"ז מוסיף ואומר: 'אומות-העולם כופרים ביחוד מצד ההשכלה', ומכאן הוא מוכיח, שעיקרה של ההתבוננות אינו מבוסס על השכל, אלא על הנשמה: אם השכל היה המרכיב הדומיננטי בהתבוננות, היא הייתה עלולה להביא את האדם למחוזות הכפירה – כפי שקורה אצל אומות-העולם. בנוסף לכך, עולה כאן שוב המוטיב הפרטיקולרי של ההתבוננות: גוי שיעסוק בה – לא יגיע לתוצאה, שיהודי יגיע אליה, שכן רק אצל האחרון מוציאה ההתבוננות, מהכוח אל הפועל, את הקשר העצמי לריבונו של עולם, ואילו אצל גוי אין, לדעת רש"ז, כל פוטנציאל, שההתבוננות מסוגלת לעורר.

נסיים בדרוש נוסף של רש"ז, שמופיעה בו הערה מעניינת, על השוני בין ההתבוננות, כפי שלדעת רש"ז, הבין אותה הרמב"ם – ובין האופן שרש"ז מבין אותה: בתחילת הדרוש מדבר רש"ז על ההבדל בין אהבת ה', הנוצרת כתוצאה מהתבוננות, שיש לה שיעור והיא חולפת – לבין אהבת ה', הנובעת מהניצוץ האלקי שבאדם, שאין לה שיעור 'ולא תיבטל לעולם'.

בהמשך מעיר רש"ז על התבוננות ואהבת ה' אצל הרמב"ם:

והרמב"ם ז"ל היה לו נשמה גבוהה(ה), אלא שהיה סבור, שעוצם התפעלותו העיקר מחמת התבוננותו והשגתו. והאמת אינו כן, אלא שהשגות הם רק גרמא בעלמא (כדי) להוציא מן ההעלם – לגילוי.⁴⁷

לדעת רש"ז, סבר הרמב"ם, שההתבוננות השכלית מביאה להתפעלות. רש"ז אינו אומר, שאהבת ה' בנויה, לדעת הרמב"ם, רק על ההתבוננות, אלא ש'עיקר' ההתפעלות הוא מחמת התבוננותו והשגתו. במילים אחרות, הרמב"ם טען, שעיקרה של ההתעוררות הרגשית טמון בפעולה השכלית. מה שמפריע לרש"ז בגישה זו, היא העובדה, שבתפיסתו של הנשר הגדול את ההתבוננות – אין בנמצא כל אזכור של הנשמה, הניצוץ, היחידה שבנפש או האהבה המסותרת,

45. שניאור-זלמן מליאדי, מאמרי אדמו"ר הזקן על נביאים, ברוקלין תשמ"ד, עמ' יח-יט.

46. שניאור-זלמן מליאדי (שם), שם.

47. שניאור-זלמן מליאדי, מאמרי אדמו"ר הזקן: אתהלך, לאזניא, ברוקלין תשי"ח, עמ' עה.

שלדעת רש"י הם המקור האמיתי לאהבת ה', אשר אותה השכל, כאמור, רק מגלה או מעצים. רש"י איננו מפנה אותנו למקור ספציפי ברמב"ם, אולם אם נעיין, למשל, בהלכות יסודי התורה, נוכל להבין, למה מתכוון רש"י. הרמב"ם אומר שם:

והיאך היא הדרך לאהבתו ויראתו?

בשעה שיתבונן האדם במעשיו וברואיו הנפלאים הגדולים ויראה מהן חכמתו, שאין לה ערך ולא קץ, מיד הוא אוהב ומשבח ומפאר ומתאוה תאוה גדולה לידע (את) השם הגדול...⁴⁸

מדברי הרמב"ם משתמע: מן ההתבוננות השכלית בלבד – מגיעים לאהבת ה' וליראתו. הרמב"ם איננו מזכיר את מה שנראה הכרחי בעיני רש"י: העובדה, שאהבה זו כבר הייתה קיימת בנשמה, והשכל רק מוציא אותה מהכוח אל הפועל. לכן, בניגוד לרמב"ם – מבהיר רש"י: ההשגות השכליות הן 'רק' גרמא בעלמא – להוציא מן ההעלם לגילוי.

שוב רואים אנו, שרש"י מגמד את השכל ביחס לנשמה: השכל רק מסייע – 'גרמא בעלמא', ולא יותר. לפנינו אמירה ברורה של רש"י: המרכיב הקריטי בהתבוננות – הוא הנשמה, ולא השכל; זאת – בניגוד לרמב"ם, שסבר, לדעת רש"י, שהשכל הוא הדומיננטי.

ה. סיכום

נמצאנו למדים: רש"י מתייחס לשכל האנושי ככלי רלטיביסטי, הפכפך וחסר-יציבות. לכן אין להשתית את האמונה על יסוד רעוע זה.

יתר על-כן, לדעת רש"י, האמונה מכילה יסודות, שמבחינת השכל האנושי אין כל אפשרות, שידורו בכפיפה אחת. לפיכך, מי שמבסס את אמונתו על השכל – בוודאי יגיע לכפירה. מכאן האיסור הגורף של רש"י על לימוד הפילוסופיה, לרבות הפילוסופיה היהודית בימה"ב. האמונה, לדעת רש"י, צריכה להתבסס על הנשמה, ולא על כל גורם אחר. לכן אין תפקידו של השכל ליצור את האמונה, אלא להעצים את נוכחותה בתודעתו של המאמין. במילים אחרות: השכל אינו אלא אחד האמצעים העומדים לרשות המאמין, כדי להוציא את האמונה השרויה בו – באופן אפרורי – מההעלם אל הגילוי.

אם נכונים דברינו, מן הראוי להסתייג מהשקפת חוקרים אחדים על רש"י כחריג בנוף החסידי רק בשל האלמנטים השכלתניים, המצויים בכתביו ובהדרכתיו:

בעינונו ראינו, שעל-מנת שגישתו של רש"י לשכל האנושי תהיה נחירה עד תומה – יש צורך לשרטט, בצורה קפדנית ומדויקת, את גבולותיה של שכלתנות זו.

במוקד דברינו הראינו: שכלתנותו של רש"י אינה נוגעת במישור המהותי של האמונה, אלא מצטמצמת למישור הטכני. השכל, לדעתו, אינו אלא דרך אחת ממגוון דרכים, העומדות לפני המאמין – בבקשו להעצים את נוכחות האמונה בתודעתו.

48. רמב"ם, ספר המדע - הלכות יסודי התורה, ירושלים תשכ"ו, פרק ב הלכה ב.

הדקדנס כמאפיין סטירי בעיצוב ירידת הדורות על-פי "עשו" של מאיר שלו

תקציר

דיון בנושא המוצע מניח, כי תיתכן זיקה בין תאוריות על מהות הדקדנס לבין תאוריות בחקר הסטירה. הדקדנס, שנתהווה באמנות האירופאית במאה התשע-עשרה, ובא לידי ביטוי בתחומיו השונים – צמח מתוך תחושת שובע חברתית-תרבותית-כלכלית, שגרמה להרגשה של בשלות יתרה. מצב זה מצמיח תחושות נוספות, כגון ייאוש מן החיים, שיממון, ריקנות רגשית וניווון. אלו הלמו הן את מצבו הנפשי של האינדיבידואל והן את מצבה הכלכלי של החברה כקבוצה.

הנחת-היסוד המוצעת, כי התפיסה, המונחת ביסוד הסטירה, דומה בחלקה לתפיסה, המונחת ביסוד הדקדנס – תיבחן במאמר זה על-פי הרומן *עשו* של מאיר שלו (1991): האם מצויים ביצירה זו יסודות דקדנטיים, המשיקים לסטירה, אך שונים ממנה בשל הדטרמיניזם ותחושת הייאוש המאפיינת את הדקדנס?

המאמר בוחן את הזיקות בין מונחים פילוסופיים אלו על-פי שלושה דורות המעוצבים ברומן, וכן מציע מסקנות באשר להתנהגותו המוסרית של כל דור.

מילות מפתח: דקדנס; סטירה; יסוד גרוטסקי; קיפאון; מחאה; פרברסיה; מוכניות; אמנות; חילופי-דורות.

הקדמה

1. מושגים תאורטיים

הדקדנס, שנתהווה באמנות האירופאית בין השנים 1870-1890 ובא לידי ביטוי בתחומי האמנות השונים – צמח בעיקר מתוך תחושת שובע חברתית-תרבותית-כלכלית. בשלות יתרה, ובעקבותיה תחושה של ריקבון הם שני מאפיינים של מצב זה, שעל בסיסו פשו תחושות – כמו, למשל, ייאוש מן החיים, הרגשה של שיממון וריקנות רגשית, צחיחות תרבותית וניווון. אלו הלמו הן את עולמו הפנימי של האדם, הסובייקט, והן את מצבה הכלכלי של החברה כקבוצה.¹ פרידריך ניטשה דימה את הדקדנס ל"צהרי-היום". הוא שיווה לצהרי-היום משמעות כפולה: התחלה של זמן חדש, אך בו-בזמן זוהי נקודת ההחלה של הסוף, של גוויעת היום.²

1. המאמר מבוסס בחלקו על עבודה לשם קבלת תואר מוסמך: 'הדקדנס כמאפיין סטירי בעיצוב ירידת הדורות על-פי שני רומנים של מאיר שלו', אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן תשנ"ד. העבודה נכתבה בהדרכתו של פרופ' יהודה פרידלנדר.

2. F.W. Nietzsche, *The Complete Works of Friedrich Nietzsche*, 1, ed. O. Levy, New-York 1964, p. 14.

במאמרו "התאוריה של הדקדנס" מסביר פול בורז'ה, כי במילה "דקדנס" נוהגים לציין את מצבה של חברה, המציירת מספר רב מדי של פרטים, שאינם מתאימים למלא את חובות החיים "הקהלתיים". כדי לתאר את המצב החברתי המתהווה – משתמש בורז'ה בשני מושגים: "אורגניזם" ו"אינדיבידואל".

ה"אורגניזם" מהווה מכלול של תאים קטנים, כל אחד מהם הוא ה"אינדיבידואל", והוא בעל אנרגיה, המפעילה אותו לכיוון מסוים: אם יפעל האינדיבידואל בתבנית, הוזה לשאר התאים, תיווצר הוויה מסודרת ומאוחדת, אולם אם יתחילו התאים לפעול באופן עצמאי וייחודי, תיווצר אנרכיה, שתוביל להתפוררותו של הצוותא, למצב דקדנטי.³

אוכמני מציין, כי "הדקדנס ניזון מהסתירה העמוקה בין חלומות על הטהור והיפה, ובין הכיעור והמושחת שבסדר החיים הבורגני, סתירה ללא מוצא, שהחריפה את התחושה של שקיעת האלים ותרבות-האדם... מיאוס כל המקודש, הנאה מזוכיסטית של הרס ומוות, עצבות חשוכת-מרפא ושממון...".⁴

על יסוד הגדרותיהם של בורז'ה ואוכמני – ניתן להניח שתי הנחות-יסוד:

האחת, הדקדנס צמח מתוך מצב-חברתי-תרבותי – כאנטיתזה להלך תרבותי, ששרר בחברה.

השנייה, הנגזרת מקודמתה, היא התחושות הפסימיות, שמעורר הדקדנס בחברה – הן שמשפיעות על כל פרט ופרט באופן, הוזה להשפעתו הכללית על החברה.

חמוטל בר-יוסף מגדירה את הדקדנס "כתהליך של בשלות יתרה הגורמת לריקבון, התפוררות, מחלה, גסיסה ומוות".⁵

בהגדרה זו ניתן להבחין בתהליך פרדוקסלי, שהוא בונה והורס כאחת. ואכן, Nalbantian מונה את הפרדוקס (Paradox) כאחד משלושת המאפיינים העיקריים של הדקדנס, בנוסף לסטייה (Perversity) ולמבוכה (Perplexity).⁶ ניתן להניח, כי ההשלמה עם הפרדוקס המוצג היא חולנית ומעוותת, אך מעידה נכונה על הרוח, השורה בזרם הדקדנס.

שאנן מגדיר את הסטירה "כיצירה ספרותית המוקיעה – באמצעות לעג, אנשים, סדרים, תופעות ויצירות, שאינם לפי רוחו של בעל היצירה".⁷

שמעון הלקין מציין, כי הדרך להוקעה ולביקורת היא באמצעות "הלעג... בצורה מסוימת, המביעה אי-התאמה בין הרצוי (או הראוי להיות) לבין המצוי".⁸

שלומית ברנהולץ מציינת, כי ז'אנרים ספרותיים שונים עשויים לשאול מן הסטירה מספר יסודות – כמו, למשל, היסוד הקומי, היסוד הפתטי, היסוד ההומוריסטי, היסוד המקברי והיסוד הגרוטסקי, והם עשויים לשמש ביצירה – אמצעי אמנותי, השווה במשקלו לכל

3. P. Bourget, 'Theore de l'adecadence', Essis de Psychologie Contemporaine - Note et Portrait-Charles-Baudelaire, **La Nouvelle**, 13, 15 (1881), pp. 416-412.

4. ע' אוכמני, **נכנים וצורות: לקסיקון מונחים ספרותיים**, א, תל-אביב תשל"ז, עמ' 137-138.

5. ח' בר-יוסף, 'ניאודקדנס בספרות הישראלית 1955-1965: המקרה של נתן זך', **בקורת ופרשנות**, 27 (תשנ"א), עמ' 138.

6. S. Nalbantian, **Seeds of Decadence in the Late Nineteenth-Century Novel: A Crisis of Values**, London 1983, p. 1.

7. א' שאנן, **מילון הספרות העברית החדשה והכללית**, תל-אביב תשנ"ז, עמ' 1021.

8. ש' הלקין, **מבוא לספרות העברית: רשימות לפי הרצאותיו של פרופ' ש. הלקין בשנת תשי"ב**, בעריכת צ' הלל, ירושלים תשי"ח, עמ' 169-170.

האמצעים האמנותיים האחרים המצויים ביצירה או כאמצעי עיקרי, הנותן את הטון ביצירה.⁹ לעניין זה מצינת ברנהולץ, כי ביסודה של הסטירה מונחות שתי גישות מהותיות: הגישה האמנותית-ספרותית והגישה הערכית-מוסרית: לטענתה, ללא המרכיב האידאי – אין הסטירה יכולה להתקיים:

מרכיב זה מתאר את האלמנטים, שנעדרת מהם המציאות, ועל מציאות טעונת תיקון זו – מצר הסטיריקון. הוא אינו שבע-רצון מסולם-הערכים הפגום והמעורער של שתי קבוצות ערכים, המנוגדות זו לזו, כאשר האחת מתוארת כרצויה, ואילו אל האחרת – מכוונים חצי הביקורת. היא מוסיפה, "המבקר נוקט עמדה שלילית כלפי ערכים, שהוצגו כקריטריון בתחילה".¹⁰ היא מפרטת את האמצעים האמנותיים, התורמים לעיצוב הסטירי ביצירה הספרותית – כמו, למשל, הדמות הטיפוסית, עיצוב קריטריון, תיאור פעולות אגרסיביות, העוויות ומימיקה ואוטומטים הפועלים כמכונות.¹¹

הנחת-היסוד למאמר זה היא, כי מתקיימות זיקות בין שתי התאוריות, המגדירות את הסטירה והדקדנס: התפיסה, המונחת ביסוד ז'אנר הסטירה – דומה בחלקה לתפיסה, המונחת בזרם הדקדנס, אך, אף כי המונח "סטירה" מציע אפשרויות קונסטרוקטיביות של תקווה ושל תיקון, נבקש לבחון את היסוד הדקדנטי, שעיקריו מורים על ניוון ועל קיפאון – כמרכיב בפונקציה הסטירית של היצירה.

הנחה זו תיבדק על-פי הרומן **עשו** (1991), המעלה לדיון מחודש נושאים חברתיים – כמו, למשל: שיבה למורשת-אבות; יחסי אבות ובנים והמתח הבין-דורי; התמודדות החברה עם השכול, עמדות של אב שכול – כלפי חוויית השכול האישית, כלפי גורמי הממסד (המערכת הצבאית) וכלפי אקט הירידה מן הארץ. הזיקות האפשריות שבין הסטירה לדקדנס – תיבחנה ברומן באמצעות הצגתן של דמויות על-פני שלושה דורות.

תמצית הרומן עשו

כרומן "משפחתי תולדותי"¹² – מגולל רומן זה את קורותיה של משפחת אופים בארץ ישראל לאורך שלושה דורות, למן המאה התשע-עשרה:

סיפורה של משפחת לוי מתואר מנקודת-מבט של בן הדור השני, הוא המספר, סופר, הקובע את מקום מגוריו באמריקה ומתפרנס מכתובה על לחם.

הדמויות המרכזיות של בני הדור הראשון הן אברהם ושרה לוי, המוקפים דמויות-משנה – כמו, למשל, אחותו של אברהם, טיה דודוץ; הספרית, שנו אפארי, חברתה של שרה לוי; יצחק ברינקר, תושב בכפר, הנשאר בו בודד, לאחר שבני-משפחתו עוקרים מן הכפר.

9. ש' ברנהולץ, 'עיצובים סטיריים כפונקציה של תמורות בתפיסת ערכים בסיפורת הישראלית', א, עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, תשמ"ה, עמ' 1.

10. ברנהולץ (שם), עמ' 1.

11. ברנהולץ (שם), עמ' 102-111, 164-175.

12. מושג, שניסחה חוקרת הספרות, מלכה שקד: "הרומאן המשפחתי התולדותי מתאר את מערכת-היחסים בין הנפשות ואת הקורות אותן... רבות מן הדמויות מאופיינות באמצעות קו הדמיון או השוני שבינן לבין אבותיהן." ראו מ' שקד, **חוליות ושלשלת: הרומן העברי על תולדות משפחה**, תל-אביב תש"ן, עמ' 165-166.

דמויות בנות הדור השני, הן התאומים: יעקב האופה והמספר-אָחיו, הסופר הגולה לאמריקה, ונערת הכפר היפה, לאה אביטוב, שהתאומים מתאהבים בה ועושים מאמצים לזכות בלבה, אך היא בוחרת ביעקב האופה להיות בעלה.

בני הדור השלישי הם שלושת ילדיו של יעקב: בנימין, שנפל במילוי תפקידו, והוא נוכח פסיבי בעלילה, אך למותו קיימת השפעה אקוטית על חיי המשפחה; רומי, הצלמת, המתגרה בנורמות חברתיות ומוסריות ואף פורצת אותן, ומיכאל, בן-הזקונים, שנולד לאחר נפילת בנימין.

לאורכו של הרומן שזור נושא המשפחה והמשפחתיות, והוא בוחן סוגיות קלסיות של יחסים בתוך המשפחה – תוך הישענות על סיפורי התנ"ך, שמהם שאב שָׁלוֹ את הבסיס לסיפור.¹³

2. דמויות בדור הראשון – אורח-חיים בעל אופי דקנטי

אברהם לוי (אביו של המספר)

על אף ניסיונות ההתחמקות של אברהם מן השירות בצבא הטורקי, הוא מצטרף אליו לבסוף בעל-כורחו ומוצב בארם-נהריים, הרחק מסביבת ילדותו המוכרת לו. כשתמה המלחמה, הוא עושה את דרכו "...לשוב לארץ-ישראל".¹⁴ בדרכו חזרה, כמו גם במהלך שירותו הצבאי, הוא נמצא יחידי ובודד מול איתני-הטבע ומול בעלי-חיים. גם כשהוא מגיע לסביבה של בני-אנוש, הוא נותר בבדידותו, איננו מביע רגשות בפני-אדם, אף לא בפני משפחתה של שרה, ובמקום זאת הוא "נסוג אל תוך האורווה... ושם נופל... על רצפת האדמה... נושא... קולו בבכי".¹⁵ בשוֹבוֹ מן הבקעה לירושלים, אשר בה התגוררה משפחתו – נודע לו, כי "אביו מת ברעב... ואחיו יחזקאל... נפצע במנוסתו". הוא מוצא, כי דודתו "בוליסה לוי, ודודוֹ, האחות הצעירה, נותרו לבדן ושקעו בעוני מנוול".¹⁶

ניתן לומר, כי גם לאחר תקופת שירותו של אברהם כחייל בודד, הוא חווה בדידות אקוטית בשל הידיעה על מותו של אביו, וכן – שקיעה מורלית וכלכלית של שארי-בשרו החבולים.

גם בתקופת התאהבותו של אברהם בשרה הוא חווה בדידות אקוטית: הוא מתאהב "בילדה הגדולה"¹⁷ ואינו חושף את רגשותיו בפני איש במשך זמן רב. לאחר זמן רב הוא מתוודה על רגשותיו בפני יהונתן, כשהוא "מקיז סודות ודמעות – כמנקה את בשרו מִרָעָל".¹⁸

אלי הירש מציין במאמרו,¹⁹ כי נישואיהם של השניים "ראשיתם – עלייה לרגל, אהבה פורצת גבולות...", אולם אהבתו של אברהם לשרה מסתיימת עם התאהבותה בו, והתאהבותם ההדדית נמשכת זמן קצר ביותר.

עם נישואיהם של אברהם ושרה – חל שינוי קיצוני ברגשותיו של אברהם כלפי שרה, ובעקבותיו

13. אורציון ברתנא טוען, כי "הארכיטיפים התנ"כיים, לכאורה, המוצגים כאן בצורה טראגי-פארודית תלושים מן המקרא..." לטענתו, שימוש של שלו בתבניות התנ"כיות אינו יעיל ואינו חכם. ראו א' ברתנא, 'הבל', מאזנים, סו, 1 (תשנ"א), עמ' 20-23.

14. מ' שלו, עשו, תל-אביב תשנ"א, עמ' 41.

15. שלו (שם), עמ' 52.

16. שם, שם.

17. שם, עמ' 58.

18. שם, שם.

19. א' הירש, 'עובדות הופכות לבדיות, ובדיות הופכות לעובדות' - 'עשו', העיר, כ' אלול תשנ"א, עמ' 31.

משתנה אף יחסו כלפיה :

מיד עם הקמת המאפייה, פעולה, אשר בה נוטלת שרה חלק פעיל ומהותי, חש אברהם "איבה, שהלכה וטפחה עד שזכתה בחיים משלה, ולא נזקקה עוד לשום טיפוח".²⁰ אברהם מתעלם משרה; לעתים הוא רוחש לה בוז, ואותו הוא מביע באופן מילולי, גס ובוטה. הוא מרבה לצעוק עליה, אך היא, מצדה, איננה מבינה את סיבת כעסו עליה. לרגשותיו השליליים כלפיה: לשנאה, לבוז העז ולגסות, שהוא נוהג בה – נמהלים אף רגשות אחרים, מנוגדים; הוא כמה לקרבתה של שרה ומתגעגע אל הדמות, כפי שפגשה לראשונה. כמיהתו העזה אך מדגישה את בדידותו של אברהם במארג היחסים הזוגיים. הוא אינו מתייחס אליה בחיבה ובכבוד, געגועיו אליה אינם מובנים לו, והוא אינו מצליח לברר את פשרם. ניכורו כלפי שרה מדגישים אם כן, את בדידותו במסגרת חיי-הנישואים, אלא שאף בקרב בני-משפחתו – חש אברהם כנטע זר ואף מביע את שנאתו אליהם: למשל, הוא נוהג לקלל את בני-משפחתו קבל-עם ועדה, אינו מתנצל על התנהגותו ואינו מביע כל חרטה. התנהגותו מחזקת את מקומו המבודד בתוך התא המשפחתי.²¹ אף מחוץ למעגל המשפחתי – אין לאברהם חברים, ואת רוב ימיו הוא מבלה במאפייה, כשהוא טרוד בעבודתו.

את תקופת הזקנה חווה אברהם כאלמן ובוחר להתגורר בביתם של יעקב ולאח. המספר מתאר את שגרת יומו של אברהם ומונה פעולות שגרתיות, בסיסיות, שמבצע אברהם, שאותן הוא נוהג לתאר בקול רם :

"עכשיו אוריד... ואנעל... ואחר-כך אלך... ואחר-כך אשתה... ואחר-כך... לא! קודם אשתה,"²² "עכשיו אני הולך אל השולחן... אני חותך לי פרוסת לחם... בזהירות מורח אותה במרגרינה... ועכשיו אשב לי לאכול".²³

הפעלים הרבים, הנאמרים תוך כדי דיווח על הפעולות המונוטוניות – מדגישים את ההתעסקות העצמית ואת הפעולות חסרות הייחוד. החזרה מבטאת את חיי השיממון של אברהם, חיים ללא עיסוק וללא תכלית. הפעלים, המוטים בזמן "עתיד", מרמזים על תחושת הפחד, המקננת באברהם בכל בוקר מחדש, החשש מהלא-מוכר. באמצעות השיח הפנימי, המדובר בקול רם – מנסה אברהם לרכך את תחושת הבדידות ולהפשיר את הקיפאון, שמאפיין שלב זה בחייו.

תחושות השיממון והפחד מביאים אותו לביצוע פעולות מוזרות :

הוא מחפש קרובים, "שלא אבדו כלל במדור לחיפוש קרובים";²⁴ הוא מרבה "...לבקר בבתי-אבות 'בשביל להתרגל לריח של זקנים'" – כטענתו;²⁵ הוא מסגל עצמו "...לקרבתו של מלאך המוות" בהליכה להלוויות של זרים;²⁶ מבקר בקביעות במרפאת הכאב; מדווה לבני-משפחתו על

20. שלו (לעיל הערה 14), עמ' 89.

21. על אחותו, טיה דודין, הוא אומר: "טפשה כמו פרה בסליחות" (שם, עמ' 187), על אחיינו, שמעון דודין – "שיניים של ברזל ושכל של צמר גפן" (שם, שם), על בנו, המספר, הוא אומר: "פאשארקו שלומד חשבון בתוך כוורת של דבורים" (שם, שם) ועל יעקב, אחיו התאום של המספר, הוא אומר: "פזגאדו קרשום" (שם, שם), "חומץ בן יין", "שכל דה קולו" (שם, עמ' 262).

22. שם, עמ' 91.

23. שם, עמ' 97.

24. שם, עמ' 274-275.

25. שם, שם.

26. שם, שם.

כאביו המדומים; מתנסח בלשון פיוטית על כאביו וגורם: "מה זה משנה מי אמר ומה אמר? אלה כולם מתים בין כה וכה".²⁷

פעולות ביזריות אלו הן בבחינת אמצעי סטירי לעיצוב דמות דחוייה ונלעגת, בלתי אהודה. בנוסף, יש בפעולות אלו זיקה לחוויות המוות הדקדנטית, אם בדרך קבלתו המנטלית והליכה לקראתו, ואם בניסיון לדחותו ולהרחיקו ממעגל חיו – כישיש.

שרה לוי (אמו של המספר)

שרה, בת למשפחת גרים, "כבירת כוח, יפת-תואר, זרה ותוקפנית",²⁸ נישאת לאברהם ועוברת להתגורר עמו בבית חמותה בירושלים. הציבור היהודי המתגורר בשכנות – סולד משרה ומתרחק ממנה בעטין של אמונות תפלות.

חמותה אומרת עליה: "יש דברים שאף פעם לא יתערבבו ביחד: אברהם, חתול וכלב לא מתערבבים... גם אנחנו ואלה לא מתערבבים".²⁹ אמירה זו מתארת באופן הולם את הבידוד, אשר "זוכה" לו שרה בקרב בני-משפחתו של בעלה ובקרב החברה היהודית-ירושלמית.

שרה מתוארת כ"ילדה גדולה" ו"כבירת כוח":³⁰ היא ניחנה בכוח פיסי רב, ואותו היא מנצלת באופן שלילי ומאיים: "אמא רעדה 'כמו סנדלר בוכארי, שנחש ירק עליו'. ההברות המעליבות פרצו את עצמות רקותיה... והתפוצצו שם... שיני הזאבה נחשפו ועורקי החרון תפחו בצוארה... הניחה כף-רגל על בטנו הנפחדת".³¹ התנהגות זו מביעה יצרים אינסטינקטיביים-חייתיים המתעוררים בשרה. היא מתעלמת לחלוטין מנורמות חברתיות, המקובלות במפגש עם זרים.

התנהגותה האלימה באה לידי ביטוי אף בפעולות אלימות-סדיסטיות, המכוונות כנגד בעלי-חיים: למשל, היא נלחמת בחולדות המצויות במאפייה: "**הטיחה** בשרץ כל דבר שהזדמן לידיה... **הטילה** צלצלי מַרְדִּים לרוחב המאפייה... **השליכה** פחי שמן וידתה מברשות... היא **הציבה** מלכודות... **שאלה** ממנו את רובה-הצייד... התיישבה... **והתחילה לירות**... תפסה בזרוע המבער, **עקרה** אותה מתושבתה **וכיוונה** את לשון-האש אל החולדה".³²

בנוסף לאלימות הפיסית שמפגינה שרה, היא נוקטת אלימות מילולית:

למשל, היא מקללת את בנה באופן בוטה: "לא תהיה לך משפחה. לא יהיה לך אשה. לא יהיה לך ילד. לא יהיה לך אדמה".³³ ברצף קללות, הנאמרות בנשימה אחת – מבקשת שרה לשלול מבנה את הזכויות הטבעיות, אלו העומדות לבחירתו של כל בן-אנוש על-אדמות. קללה זו, כקללות אחרות, היא, לכאורה, אמירה מילולית גרידא, שאין לה השפעה על ההתרחשויות במציאות, אולם, למעשה, היא בעלת אפקט על הבן המקולל. הוא זוכרן במשך כל חייו, ושנים רבות לאחר

27. שם, עמ' 289.

28. שם, עמ' 108.

29. שם, עמ' 65.

30. שם, עמ' 108.

31. שם, 148-149.

32. שם, עמ' 117 (ההדגשות שלי-ע.מ.כ.).

33. שם, עמ' 311.

אירוע זה יכתוב: "זה היה נורא, היא פשוט קיללה אותי".³⁴

אלימותה של שרה, לצורותיה, היא אלימות רפלקטיבית. היא מסיבה צער לבנה, שהוא בשר מבשרה. בהתנהגות זו ניתן לראות אלמנט דקדנטי מובהק של התעלמות האם מערכים מורליים ופדגוגיים. גם ביישוב, שבו תוקעים שרה ואברהם יתד קבועה, נמצאת שרה בבידוד חברתי אבסולוטי, זאת – על אף העובדה שהמאפייה שבבעלותם, שאותה הם מנהלים, משמשת מקור בלעדי של המצרך הבסיסי לקיומם של תושבי המקום, הלחם.

לעניין הניכור, שחשו האנשים כלפי שרה – מציין המספר, שתי הערות באשר לתפיסותיו בילדותו ובגרותו: בילדותו סבר, ש"נשים אוהבות אותה, והגברים מתאווים אליה", ואילו בבגרותו הוא מבין, "...שהנשים ביקשו להרגה נפש, ובגברים עוררה... תאוות קדמוניות ואפלות... יצרים של ציד, ריסון, ביות ואילוף".³⁵

בר-יוסף מציינת, כי "התפיסה הפסיכולוגית של הדקדנס מעמידה את חיי הרגש של היצר החשוף, הפיסיוולוגי"³⁶ ואכן, דומה, כי יצרים בראשיתיים אלו, המביעים כאוס אמוציונלי בקרבם של אנשי הישוב – מחזקים את תחושת הריחוק בין החברה לשרה. שרה לוי, הנמצאת דחוייה על-ידי בעלה, משפחת בעלה ואנשי הכפר – חוברת לטיפוסים חברתיים, הנתפסים בעיני החברה למוזרים, לחריגים, לבלתי-נורמטיביים:

היא מתחברת, למשל, לשנו אפארי, שרקעה התרבותי והתשתיות שעליהן התחנכה – שונים מאלו של שרה. כן מתחברת שרה אל גיסתה, טיה דודוך', כרותת-השד, אלמנה, שאיננה מקובלת מבחינה חברתית. התחברותה של שרה לנשים אלו – מחזקת את מיקומה החברתי המבודד. שנו אפארי וטיה דודוך' מנהלות חיי שגרה אפורים ומונוטוניים, שניתן לראותם אף כחיי שיממון, והתחברותה של שרה אליהן ואל סגנון חייהן היא כנגיעה בחווית השיממון שבחייהן והנצחת השיממון כדרך-חיים.

לאחר נישואיה של שרה לאברהם משתנה, כאמור, יחסו של אברהם לשרה:

היא אינה משלימה עם רגשות האיבה העזים שלו כלפיה, ועל אף סבלה הרב היא משתדלת לחבב את עצמה עליו בדרכים שונות, מהן – בתחום הרוחני, ומהן – בתחום הגשמי. פעולות אלו, המבטאות את רצונה של שרה להיות נאהבת ונחשקת – מסתיימות בכישלון חרוץ. עד ליומה האחרון היא חיה במסגרת הזוגית ללא אהבה וללא התייחסות ראויה של בעלה כלפיה. אף מותה מתואר כאירוע אלים: אברהם אינו מבחין בגסיסתה, משום ש"היה עיוור משנאה לשרה".³⁷

במאמרה "מילים ותמונות – שני מסעות" מציינת הדזה בושס, כי הרומן כולו הוא "סיפור על עיוורונם של נשים וגברים מסוכסכים, שמערכות-היחסים ביניהם אפלות ומפותלות. נשים וגברים מקוללים בקללת האהבה, אוהבים ואינם נאהבים". היא מציינת, כי "הנשים חזקות... אבל הן נשברות בהעדר האהבה שלה הן משתוקקות".³⁸

34. שם, שם.

35. שם, 108.

36. בר-יוסף (לעיל הערה 5), עמ' 142.

37. שלו (לעיל הערה 14), עמ' 329.

38. ה' בושס, 'מילים ותמונות-שני מסעות'; 'משקפי-קריאה', הארץ, י"א תשרי תשנ"ב, עמ' 23.

דומה, ששרה חווה רגשות עזים אלו; תגובתה על התנכרותו של אברהם אליה היא שבירתה, הוא "מותה האלים והמהיר".³⁹ במוות זה גלומים אלמנטים דקדנטיים חתרניים, המשמשים כמצע סטירי רומז להתנהגותו של דור ההמשך, הם בניה של שרה.

טיה דודוך' (דודתו של המספר)

טיה דודוך' ניצלת מפרעות בשן ועין:

בעלה נרצח על-ידי פורעים, בנה הפעוט, שמעון, נחבל קשות, היא עצמה נאנסת באכזריות על-ידי איברהים, רועה העזים המשפחתי, ואחד משדיה נכרת באכזריות.⁴⁰ פרטים אלו מאופיינים במוטיבים דקדנטיים, המבטאים את אכזריותה של הסביבה החברתית המוכרת, שחובר לה ניכור לקבוצה דתית-יהודית השוכנת בקרבה. במעשהו של איברהים באים לידי ביטוי יצרים חיתיים בלתי-ניתנים לריסון; מעשה כריתת השד הוא אכזרי, והיעדרו מוליד שורה של פעולות משונות ופרברטיות מצדה של טיה דודוך', הדמות החבולה והפצועה, שאינה נשארת בסביבת מגוריה, אלא מגיעה לבית אחיה האופה, אברהם, ונשארת להתגורר בו. במשך חייה בביתו היא תיתמך על-ידי בני-משפחתו של האופה ותסעד על שולחנם. היא איננה אהובה על בני-המשפחה, והיחידה, שתומכת בה מבחינה אמוציונלית ומעניקה לה יחס ראוי ואהבה היא גיטתה, שרה, הנמצאת בעצמה בעמדת דחייה.

המספר, הרואה את דודתו לראשונה עם הגיעה אליהם חבולה – מתארה כ"דמות קטנה וכהה... לבושה שמלה שחורה ובלויה".⁴¹ גוני-לבושה זהים לגוני השקיעה הכהים, הדקדנטיים, וטיבו של הבד מרמז על הירידה לברא עמיקתא.

בצעירותה היא נחשבה לשידוך מבוקש ונישאה לבסוף לאלהיה סאלומו. אחרי ניקור אחת מעיניה, היא מתוארת כזקנה בלה. אף העין הבריאה שנותרה – זוהרת ומבליטה את מקום העין העקורה. ההיעדר "מנכח" ומנציח את עצמו, את האין.

האיבר הזוגי נותר חד-איברי, היש' הנותר מבליט את עיוותו של ה'אין'. שוב ושוב חוזר המספר על תיאור דמותה המעוותת והפגומה, המוצגת כחריגה בכל סיטואציה, שהיא מופיעה בה. הופעתה החיצונית, הכוללת, כאמור, לבוש של בגדים שחורים בלבד – יוצרת דמות בעלת אפיונים סטיריים, והשימוש בחזרה מדגיש זאת ומשווה לסיטואציות – טונים משתנים, החל – בתחושת זעזוע, כאב, רחמים כלפי הדמות, וכלה – בתחושה של גיחוך ולעג כלפיה.

בעיצוב הגרוטסקי, כדרך לעיצוב סטירי – מתקבל אפקט של הליכה לקראת אווירה קדורנית, של סוף ושל הרס. הגרוטסקה משמשת אם כן גם כאמצעי לעיצוב אווירה דקדנטית. בעיצוב דמותה של טיה דודוך' – לא נראה, כי מסתמן אלמנט קונסטרוקטיבי; נהפוך הוא, התיאור החיצוני מדגיש את תחושת הזוועה לנוכח האירועים, שפקדו אותה ואת משפחתה.

הולמת היא הגדרתו של אוכמני את מושג ה"גרוטסקה". בהקשרה הוא מציין, כי "מהיותה דפורמציה של המציאות... שימשה הגרוטסקה מעין מגן הסופר מפני המציאות הריאלית

39. שלו (לעיל הערה 14), עמ' 329.

40. שם, עמ' 235-237.

41. שם, עמ' 142.

המפחידה, מעין בריחה ו'נקמה' בה... לעבר הפנטסטי והמנוכרי".⁴²

חיצוניותה של טיה דודוך' מדגישה את תחושת הריחוק מפניה ואת הניכור כלפיה, ומקורו – בפחדים האנושיים מן המעוות, המעורר חלחלה:

הנחה זו ניתן לבסס בהתייחסות לפעולות החריגות והמוזרות, שאותן היא מבצעת:

היא מנסה להמשיך ולהניק תינוקות לא לה,⁴³ מציצה לבתים, "שבכי עוללים נשמע מתוכם",⁴⁴ מייבבת "ככלב חוצות ליד איטליז", כשאחיינה התינוק מובא הביתה,⁴⁵ אורבת לתינוקות כדי להניקם.⁴⁶ הרצון הכפייתי להניק – שולט בטיה דודוך', והטעם לחייה נע סביב התשוקה למעשה ההנקה.

נראה, כי תשוקה זו, המקדשת את כל האמצעים, היא התגלמותה של התנהגות חולנית מובהקת. בני-משפחתה של טיה דודוך', העדים לניסיונות ההנקה שלה – מתייחסים בשוויון-נפש אליהם, ובכך ניתן לומר, כי הם שותפים, אמנם באופן פסיבי, להתנהגות פרברטית זו.

ההנקה מסמלת את הרצון להזין חיים חדשים, למתן חום ותחושת ביטחון של אישה בוגרת – לרך הנולד, אלא שפעולות ההנקה יכולות להיות חד-כיווניות, שכן המינקת במקרה זה מעוניינת להניק כל תינוק, אף אם אין צורך בכך.

בפרדוקס זה גלום אלמנט סטירי, שכן טיה דודוך' חורגת מנורמות ההתנהגות של אישה מניקה, ופעולותיה המוגזמות מקבלות ממד מבעית. ניתן לראות בהתנהגות זו ביטוי לפיצוי על השד היפהפה הכרות, מום שהוא דפורמציה, הגורר בעקבותיו דפורמציה נוספת – בעצם חסרונו של השד הכרות. הוא מביא להתנהגותה המוכנית והאוטומטית, חסרת-המעצורים ומעוררת הסלידה, המרחיקה את הדמות מהחברה האנושית, כאמור לעיל.⁴⁷

ניתן לפרש התנהגות דקדנטית זו כסמלית, ובכך נרמזת הפרשנות הסטירית: הגם שהטרגדיה של טיה היא קשה ובלתי-נתפסת, חותרות הבריות לשוב לחיים של שגרה ואינן מעוניינות במגע עם צלקות העבר הקשות.

שְׁנו אַפֶּאֲרִי

שנו אפארי "פרנקופילית אדוקה, מומחית לבנולבנה (=בעניינים שבינו לבינה)... היא בעלת מספרת נשים קטנה במושבה... וחוג לקוחות קטן וסוגד".⁴⁸ היא מצטיירת כ"חיה חברתית", מרבה לארח ולהתארח, וכך נוסף על היותה "ספרית מחוננת", היא הופכת את מספרתה למקום, שבו נערכות "סדנאות של וידוי וזיכוכ..."⁴⁹, שהנשים מתמכרות להן ב"חפץ לב".

42. אוקמני (לעיל הערה 4), עמ' 119-120.

43. שם, 142-143.

44. שם, שם.

45. שם, עמ' 157.

46. שם, עמ' 340.

47. וראו אף לעיל הערה 11.

48. שם, עמ' 151.

49. שם, עמ' 151-152.

לכאורה, מוצגים חיי החברה של שנו אפארי כעשירים וכמלאי-תוכן, היא אשת העולם הגדול, ועל כל עניין היא מגיבה "שנו אפארי" (חיתוך דיבור מעוות, המכוון לביטוי "אצלינו בפרסי"), אולם, למעשה, נראה, כי הנשים, השייכות לחוג החברתי של שנו אפארי – סובלות מתחושה עמוקה של שיממון בחיי המשפחה, וכן – מתסכול, הנובע ממבוי סתום ביחסים עם בני-זוגן. שנו אפארי מעמידה לה למטרה לגלות מעורבות בחייהן של הנשים ולהנחותן בעניינים ש"בנולבנה".

סגנון דיבורה רצוף אפיגרמים רבים, משלים ופתגמים לרוב; מרביתם – פרי המצאתה ודמיונה: למשל, "את האהבה לא הורגים בחרב. אָ נו! את האהבה מענים בסיכות, והיא אף פעם לא מתה. שום אהבה לא מתה. ז'אמה! היא רק צועקת האהבה, היא רק מתפוררת, היא רק נמוגה, אבל היא אף פעם איננה",⁵⁰ "שנו פארי אנשאנטה".⁵¹

אמירות אלו יוצרות אפקט קומי-הומוריסטי, והן מרככות את האווירה הדקדנטית, העכורה, המעיקה, השוררת בחייהן של הנשים – בפרט, וברוב חלקי הרומן – בכלל: תוכנם של האפיגרמים מרמז על נמקנות, המיוסרות בעטיה של אהבה, שאינה באה על סיפוקה. אף-על-פי שהן שומעות את העצות, הן נמצאות בעמדת ציפייה לנס, שיתרחש בחיי האהבה שלהן. מצבן בהווה הוא של קיפאון וניוון, והוא מדגיש את האלמנט הסטירי: ציפייתן הנלעגת לכמיהה שלא תתגשם.

מלבד היותה מייצגת את עולם התוכן הרדוד והביתי בשיח של נשים – כדוגמת אלו הפוקדות את מספרתה – מייצגת שנו אפארי אף את האדם, שמנסה בדרכו להיאבק בתחושת השיממון המאיימת: היא מבטאת זאת על-ידי העיסוק הבלתי-נלאה בטריוויאלי. גם עיסוקה כספרית – מרמז על פעולה חוזרת ונשנית, וייתכן אף סיוזיפית, ומדגישה את המוכניות ואת האוטומיזם המאפיינים את שגרת-חיה ואת המאבק עם חוקי-הטבע ועם תהליכיו. פעולות אלו, כמו גם אמירותיה, החוזרות עליהן ותוכניהן, שיש בהן מן הקיפאון והניוון – תורמות לעיצוב הסטירי של הדמות.

יצחק ברינקר

יצחק ברינקר, הנשוי לחיה-המתה ואב לבן, נוח, אינו נהנה מיחסי-קרבה עמם. חיה-המתה – מתעלמת ממנו, ובנו, הכרוך אחרי בתו של אדון קוקוזין – מתעלם אף הוא מאביו. ברינקר מנסה ליצור קשרי רעות עם משפחת האופים, אולם מאחר שהנפשות בה טרודות בענייניהן האישיים, הוא יוצא נפסד גם במישור זה.

ברינקר נפצע בגולגולתו, לאחר שבנו נוח, ש"העמיס על כתפיו קטע קו מקו ההשקאה ותוך כדי הליכה קלט בזווית-עינו את רישום דמותה הגוצית של אהובתו... חג במהירות כדי להיטיב לראותה, והצינור הארוך והכבד... הלם... ברקתו השמאלית של אביו".⁵² סיטואציה זו, ההופכת למקברית מכורח האירועים – מעוררת, מצד אחד, צחוק וגיוחוד, ומצד שני, מרמזת ליחסי אב ובנו, הנובעים, באופן טבעי, מתחומי התעניינות שונים: הבן מתעניין באהבתו, ואילו האב עסוק

50. שם, עמ' 60.

51. שם, עמ' 151. ועוד למשל, שם, 323: "אצלינו בפרסי האהבה היא כמו הלחם של האנשים", "שנו אפארי אנשים מתנשקים ברחוב", "אהבה יכולה להיות עוד יותר גרוע מכסף. זה נוזל בין האצבעות, זה בורה, תמיד יש חור בכיס של האוהבים, תמיד צריך לשמור לימים קשים... להיות קומסי-קומסי אגואיסט".

52. שם, עמ' 200.

בעמל היום-יום.

לאחר הפציעה – ברינקר אינו מצליח "...להוציא מפיו אפילו מלה אחת", וכל שמתמלט מפיו הוא "בכי וגעיות".⁵³

מחלת האפזיה מעמיקה את הנתק בין ברינקר לבין העולם :

חיה-המתה מבקשת לסלקו מן הבית;⁵⁴ בנו, נוח, המבקש לרשתו – דורש ממנו "...שילך למקום, ששם יוכלו לטפל בד". לבסוף עוזבים האם והבן את ברינקר, עוקרים מהכפר, וברינקר "נותר לבדו...".⁵⁵ שכניו של ברינקר – אף הם מתנכרים אליו; הוא לוקה בדיבורו, והם מנסים לנצל לרעה את מצבו ו"לקנות ממנו את משקו".⁵⁶ רצף אירועים שמאפיינים מקבריים – מאפיין אותם, ולצדם שזור קו של רחמים ואמפתיה כלפי הדמות.

הפתרון, שמוצא ברינקר לבדידותו, הוא התחברותו לילדי-הגן – עניין, ההולם את דיבורו הלוקה בחסר: הוא מגומגם – בדומה לילדי-הגן, אלא שקרבתו לילדי-הגן נובעת גם מתוך תחושה של מיאוס במציאות חייו ומתוך געגועים על עברו כילד. על אף מצבו הוא מודע לסטטוס החדש שלו, אשר בו איש אינו מתחשב בו. בהתנהגותו של ברינקר ניתן לזהות רגרסיה לסממנים, שיזכירו לו את תקופת הילדות נטולת האלמנטים האכזריים, כפי שהוא חווה במציאות הבוגרת שלו. הרצון להתרפקות על תקופת חיים רחוקה והגעגועים עליה הם ממאפייניו של זרם הדקדנס, אלא שבשונה ממצב דקדנטי טיפוסי, אשר בו לא נמצא פתרון למצוקת האדם – נראה כאן מוצא, המשמש הצלה לנפשו התועה של ברינקר, אף-על-פי שהוא מעורר חמלה ורחמים: הוא מוצא דרך להיאבק במצוקתו ובסבלו האישי: בהסכמת הגננת ובהתערבות המספר – מצטרף ברינקר, כאמור, לגן-הילדים כ"ילד מן המניין" ומשתתף בכל הפעילויות ומופיע לגן עם האביזרים הדרושים. שלא כבעולם המבוגרים, אשר בו אינו זוכה להיזון חוזר וחיובי על פעולותיו ועל אופן התנהלותו – הרי שבגן-הילדים הוא זוכה לשני משובים, שהופכים אותו ל"מאושר":

הגננת מדביקה מדבקה, ועליה – שמו, וכמו-כן הוא משתתף ככל הילדים בצילום לתמונת-המחזור ומחייך "בדמעה ואושר, בכוח וללא בושה".⁵⁷ ברינקר מפנה עורף לעולם המבוגרים הביקורתי, שמביע כלפיו דחייה וניכור מוחלט ובוחר לעבור לתוך עולם, שמקבל אותו אליו ללא תנאים ומשתף אותו בחיי-השגרה (מדבקה), ואף מנציח את חייו בגן כאחד הילדים (תמונת-מחזור).

תמונת זו מסמלת הנצחה של סיטואציה, ובמובן זה משתמע אלמנט של קיפאון ושל ניוון, ואולם באותה מידה ניתן לטעון, כי רגע זה הוא מיוחד ובעל פן נוסף: הוא מקפיד ומנכיח את הויטליות המחודשת של ברינקר.

במצב הקיום האלטרנטיבי, שבוחרת הדמות לחיות לפיה – נרמזת ביקורת נוקבת על משפחתו של ברינקר ועל החברה בכפר, אולם דווקא ה"ירידה" לעולם הילדות, היא המעלה את ביטחונו של ברינקר ומשיבה לו שמחת-חיים וסדר-יום, שבעולם המבוגרים לא היו מנת-חלקו.

53. שם, עמ' 201.

54. שם, עמ' 253.

55. שם, עמ' 254.

56. שם, עמ' 253.

57. שם, עמ' 256.

3. דמויות בדור השני – ביטוי של עמדות דקדנטיות כמחאה

יעקב לוי

יעקב מקבל מאביו, אברהם, את המאפייה, לומד את רזי המקצוע והופך לאופה היחיד בכפר. הוא עובד בלילות, בעוד אנשי הכפר עוסקים בחקלאות, נמים את שנתם ומגיעים בשעות-הבוקר המוקדמות אל המאפייה – כדי לקנות איש את לחמו.

"בימים הטובים, עת נשא יעקב את לאה לאישה ונטל מאבא את ניהול העבודה... הייתה המאפייה מקור גאווה לכפר, ואולם מאז נפילת בנימין... חדל יעקב לאפות מיני מאפה מיוחדים לבקשת אנשי הכפר ולאחר שאלו נואשו מלהפציר בו לשוב ולאפות עבורם מוצרים אלו, "נהפכו ההפצרות לדברי טינה וזעם..."⁵⁸

ההבדלים בין יעקב לאנשי הכפר, הנראים בתחילה מינוריים ובלתי-מהותיים, הולכים ומעמיקים עד כדי שנאה וזעם. נפילת הבן הבכור היא סימבול חד וברור של מצב דקדנטי אקוטי: יעקב המשיך את עיסוקו של אביו, ועתה, עם נפילת הבן, נגדעה השושלת: ליעקב אין בן ממשיך, אשר לו יוכל להורות את רזי המקצוע; חייו נגדעים בשלושה מישורים: חייו של הבן, חייו שלו, ואלו של רצף הדורות.

עם נפילת הבן – מסתגר יעקב במאפייה, והאור העיקרי, המגיע אל עיניו, הוא של האש הדולקת בתנור. מצב זה מקביל למאפייני השקיעה, המאפיינים את הדקדנס. מעבר לשקיעה הזו אין כל סיכוי לאור חדש, אין תקווה לזריחה מחודשת.

על אף העובדה, שיעקב מודע לבדידותו החברתית המתמשכת, הוא אינו טורח לשנותה, עם נפילת בנו. האווירה הדקדנטית, שבאה לידי ביטוי בניכור כלפי האופה וכלפי משפחתו, אף כלפי הוריו בעבר וכלפי ילדיו שלו – מתוארת באופן ישיר ובוטה.

יחסם המתנכר של תושבי הכפר כלפי יעקב, האב השכול – מצביע על חוסר אמפתיה.

יתר על כן, יחסם הוא אגוצנטרי: הם חפצים, שיעקב יספק את רצונם למותרות, למאפים המיוחדים מעשי-ידיו, אולם יעקב, העטוף ביגון השכול, חדל לאפות את הלחם המיוחד – בלי לספק הסבר לאיש. את התנהגותו ניתן לראות כניכור חוזר אל החברה האגואיסטית.

יתר על כן, שתי סיטואציות, שהן אמנם בעלות מאפיינים דקדנטיים, אך חסרות מכנה משותף עומדות זו מול זו: העמדת מצוקתו של יעקב, כאב שכול, המייצג מוות ואי-המשכיות, מול אנשי הכפר, המבקשים אחר המאפים המיוחדים – משמע, פועלים מתוך הוויה של שובע ומתוך הדוניזם – יוצרת הוויה גרוטסקית, שאין לה פתרון.

בר-יוסף מציינת, כי ראייה זו של ה"אני" "העוין את הכלל החברתי ובוחל בו" – אופיינית לפוגל, לשטיינברג, לברנר ולראובני: ה"אני, שסופרים אלו מתארים לעולם, לא יהיה מסוגל להתמזג עם חוויות קולקטיביות".⁵⁹

נראה, כי גם שְׁלֹו מצטרף לשורת סופרים אלו: הוא מעצב דמות, העוינת את חוויתה, אך מעניק לה אחיזה סיבתית במציאות המשפחתית ובמציאות החברתית-ישראלית המשתקפת ברומן.

58. שם, עמ' 107.

59. בר-יוסף (לעיל הערה 5).

במעגל חייו האישיים חווה יעקב הצלחות, אך אלו אינן גורמות לו להרגשה של סיפוק: הוא מתאהב בנערותו בלאה ופותח בסדרה ארוכה של פעולות רבות על מנת להסב את תשומת-לבה של לאה אליו וכדי לחבבו עליה: "התחיל לובש חולצה לבנה", ניסה להחליק את תלתלי שער, הוא שוקע במחשבות ממושכות, בכל בוקר היה מביא לאמה של לאה "כיכר לחם נאה", וללאה הוא מביא "את הפאשריקוס שאפה בלילה" ונועץ ביועצת האהבה, שנו אפארי.⁶⁰ פעולותיו אלו, המורות על השתדלויותיו של יעקב – אינן עולות יפה, משום שלא מתעלמת מהן, ולעיתים דוחה אותו בזלזול. למרות זאת, הוא אינו נואש מהתעלמותה ופותח בסדרת פעולות מגוחכות המעוררות אמפתיה: הוא הגיש לה "חיפושיות חומות",⁶¹ נטל את ראי התגלחת... מחדר האמבטיה, המתין ללאה ברחוב, וכשבאה – כיוון נגדה את הראי וסנוור אותה.⁶² לאה, המגיבה בכעס רב על פעולת הסנוור, צועקת על יעקב ומגדפת אותו. תגובתה משמחת אותו, והוא ממשיך בפעולה זו דרך-קבע, אך כל אותה עת אינו זוכה ליחס לבבי מאהובתו, והוא ממשיך לסבול ייסורי-אהבה. סבלו של יעקב מדומה ברומן למצבו של אדם זקן, שמרבה להיאנח, לועס מתוך שינה; אי-השקט הפושה בגופו – מדומה לזה של האווז הישיש של שרה, המתואר כרועד ונופל בחצר. ניתן לומר, כי סבלו של יעקב מתואר בגווני כהים, המתקשרים למצב סופני המתאר גסיסה.

המעשה האולטימטיבי, המסמל את אהבתו המיוסרת של יעקב תרתי-משמע, הוא תאונת-העבודה במאפייה, אשר בה נגדעת אצבע יד ימינו. נכות זו, שתלווה אותו כל חייו, היא בחינת אות דוממת לקרבן העצמי, שמגיש יעקב לאהובתו המתנכרת לו.

עם נפילתו של בנימין – מתחורר ליעקב, שגם ביחסיו עם אשתו חלה תמורה: הוא אינו מכיר את לאה אשתו, כפי שנהג לחשוב: "היה זמן, שחשבתי שאני מכיר את לאה, כפי שאני מכיר כל לבנה בתנור... עד שבנימין נהרג, ואני ראיתי שאני לא יודע כלום. באבל ובסבל לא מתחלקים. את זה עושים לבד".⁶³

מכאן, מתנכר יעקב ללאה:

למשל, הוא אינו חולק עמה את רגשותיו, את חוויותיו ואת תכניותיו. גם לאה מפנה אליו עורף, היא מתעלמת ממנו, ואדישותה מעלה בלבו משאלה: "מה טוב יהיה למצוא אותה מתה".⁶⁴ תחושות דקדנטיות מאפיינות גם את יחסי ההורים השכולים, בינם לבין עצמם.

שיאו של הניכור בין יעקב ללאה – בא לידי ביטוי בניסיונו להפרות את לאה, המצויה בתרדמה תמידית מאז נפילת בנה – כזו שהמספר מדמה אותה לשנת עולם: "היפנוס ותנאטוס, תאומי השניה והמוות, עירסלו בזרועותיהם, האטו את לבה, אטמו את עיניה".⁶⁵

יעקב עושה זאת ללא הסכמתה, ללא כל שיתוף-פעולה מצדה. פעולת ההפריה, שתחילתה בהתייחדות, שמאפיינה הם בדרך-כלל אמוציונליים – מתוארת במקרה זה כאקט מוכני, נטול

60. שלו (לעיל הערה 14), עמ' 168.

61. שם, שם.

62. שם, עמ' 186.

63. שם, עמ' 247.

64. שם, עמ' 370.

65. שם, שם.

אמוציות. יעקב מתעלם מנוכחותה של האישה שאהב ומתייחס אל גופה – כאל שותף טכני לביצוע תכניתו, הולדת ילד תחת בנימין שנהרג.

מודעותו של עקב להתנהגותו הפרברטית – מדגישה את הסיטואציה המורכבת: ניכור ואוטומטיזם, כמאפיינים דקדנטיים, הבאים לידי ביטוי במהלך סיטואציה אינטימית, המאופיינת באמוציות, וזאת – כדי להגשים מטרה, שתוצאתה תביא לנחמה, ביצוע מכני של המעשה המיני – כדי לזכות בהחיותו של רגש, שקפא ומת עם נפילת הבן: "לאה לא הייתה כלום בסיפור הזה. שמעת?! היא הייתה מדגרה, זה הכל".⁶⁶ הוא מבקש ליצור יצירה טבעית ונורמלית, אולם דרך תכנונה וביצועה היא אלימה, מעוותת ופרברטית.

לאחר הולדתו של הבן, מיכאל – נוטל יעקב אחריות מלאה לטיפול בו:

הוא עוקב בזהירות אחר התפתחותו הפיסית של בנו. מדי ערב בערב הוא בודק את גופו של הילד לפני ולפנים, הוא חובש למצחו "שני פנסי-רופאים", ובעזרתם הוא בודק את מיכאל, פוער איברים פנימיים, שניתן להציץ לתוכם כמו אוזניים ופה.⁶⁷ הוא אינו שועה להערותיהם של בתו, רומי, ושל אחיו התאום, המספר. בהתעלמותו מהם ובטיפול האובססיבי בבנו – ניתן לראות מאפיינים פרברטיים, חולניים ואבסורדיים.

יעקב מנציח את בנו המת בשני אופנים נוספים, שאינם נורמטיביים בקרב הורים שכולים: שימוש בידו הפגועה כבאנדרטה וצילום דמותו של בנימין המת. בעודו בחיים מטביע בנימין את כף-ידו "קטנה וילדותית" לצד יד "גדולה וכרותת-זרת של יעקב, ולידן הכתובת: יעקב לוי ובנו בנימין, אופים, אפריל 1955".⁶⁸ לאחר מותו של בנימין – מכנה יעקב את טביעות הידיים על רצפת הבטון "אנדרטה".

כשפונה יושב-ראש ועד ההורים השכולים של החטיבה אל יעקב בדרישה, שישתתף בהוצאות להקמת אנדרטה לחללי החטיבה, מסרב יעקב, ותחת זאת הוא מזמין את היושב-ראש אליו למאפייה ומסביר לו: "זה הוא וזה אני, היד הזאת זה האנדרטה והחוברת והכל, תודה רבה".⁶⁹

ניתן לראות בדבריו של יעקב האב השכול אל יו"ר ועד ההורים השכולים, שהוא עצמו אב שכול – יחס של התנכרות ורצון לנתק קשר עם אנשים, אף ששניהם חוו חוויה דומה. נראה, כי כאן בולטות תחושות הדקדנס והסטירה. זאת – ועוד, יעקב אף מתנגד להנצחה הלאומית-קולקטיבית ובוחר להנציח את זכרו של בנימין באופן אישי, בבחירת מומנטום, שהוא מכנה "האנדרטה". צירוף ה"א הידיעה למילה – רומז להתנשאותו של יעקב על יתר ההורים השכולים, אך גם מדגיש את רצונו ליצור מומנטום ייחודי, פרטיקולרי. פריטי האנדרטה מדגישים את הקטיעה הפיסית – כחלק ממשמעות השכול: אבדן של ילד הוא כאיבר שנכרת; לא ניתן יהיה להשיב את האיבר הראשוני למקומו, כשם שלא ניתן יהיה להשיב חיים שאינם עוד.

דרך נוספת של יעקב להנציח את בנו היא, כאמור, צילום גופתו של בנימין בחדר המתים. זוהי פעולה, שניתן לסווגה כחריגה, בלתי-נורמטיבית, פרברטית. עובד בחדר המתים מעיר על כך

66. שם, עמ' 282.

67. שם, עמ' 318.

68. שם, עמ' 106. ההנצחה מקבלת משמעות מצמררת וכפולת-משמעות: ידו כרותת הזרת של האב – מרמזת על אסון, שעלול להתרגש על הבן שהטביע, הנציה, את כף-ידו לצד כף-ידו הפגומה של האב.

69. שם, עמ' 107.

ויעקב עונה לו: "ככה אני רוצה לזכור אותך. שאני אדע שהוא מת ולא יחזור יותר".⁷⁰ יעקב מבקש מעובד חדר המתים לצלמו עם גופת בנו, אך זה, האחרון, מנסה להתנגד ולהניא את יעקב ממעשהו, אולם ללא הועיל. במעשה זה מחקה יעקב, לכאורה, את מעשה הצלם: כמעשה בתו, הצלמת, הוא מבקש להנציח רגעים הקפואים לנצח, הוא משמר את קיפאוננו של הגוף, ולמעשה, הוא נוהג כאמן דקדנטי, המנציח באופנים בלתי-נורמטיביים את בדידותו החריפה – מזה, ואת מות בנו – מזה, על-ידי צילום משותף של החי עם המת.

יחסו של יעקב אל אחיו התאום הוא אפיון נוסף של התנהגות דקדנטית: על אף העובדה, שיעקב הוא תאומו של עשו, ועל אף העובדה ששניהם חולקים במשך שנות ילדותם זוג אחד של משקפי-ראייה – ניכר ריחוק רב ביניהם.

בשנות נעוריהם מתנכר יעקב לאחיו בגלל אהבתם ללאה, וכשהוא מבין, שהוא זוכה בה, הוא פונה לאחיו "ובמנוחה גמורה, כה בוטחת" הוא אומר לו: "תצא מפה עכשיו, היא רוצה להתלבש".⁷¹ שלושים שנה מאוחר יותר הוא יטען בפני אחיו התאום: "מה אתה רוצה? לקבל עכשיו את המאפייה? לקחת את לאה? אתה יכול לקחת את שתייהן. אתה יכול לקחת את הכל".⁷²

בדבריו יש ויתור מוחלט על שני כוחות, שהניעו אותו בעבר: אהבה אל אישה ועבודתו-אומנותו כאופה. מכאן ניתן לומר, כי יעקב היא דמות, שחווה מציאות דקדנטית חריפה, שאלמנטים של מוות ושל ניכור, אכזריות בחיי האהבה ופרברסיה – מצויים בה. הראינו, כי בחלק מן הדוגמאות המציאות מכתיבה לדמות את התנהלותו הפרברטית, ובחלק מהמקרים זה הוא המוליך את חייו אל פסימיזם ושקיעה.

המספר (עשו)

המספר מוסר, כי בילדותו סבל מליקוי-ראייה חריף, וכי היה עליו לחלוק זוג משקפי-ראייה עם אחיו התאום, יעקב, אלא שהוא מחליט לוותר על השימוש במשקפי-הראייה ומעבירם לאחיו התאום למשך פרקי-זמן ממושכים:

ראשית, קליטת תמונה ויזואלית מעוותת – מקשה על המספר ומחריפה את בדידותו כילד.

שנית, נוצר ריחוק בין השניים, משום שיעקב "היה משחק בחצר", והמספר מקדיש מעתה את עתותיו לקריאה בספרים, והוא מודה בדיעבד, כי עניין המשקפיים המשותפים – הביא לנזק בלתי-הפיך ביחסיו עם אחיו התאום: "ועד שקנו לנו עוד זוג... שוב לא הלכנו יד ביד, וכל אחד מאיתנו פנה לדרכו והלך לעולמו".⁷³

המספר מוצא, כי ליקוי-הראייה שלו שימש בחייו כיתרון חשוב, אם כי עובדה זו משפיעה על תהליכי החברות שלו ומונעת ממנו לגלות התעניינות באחר או מעורבות חברתית. הוא ער להשפעת הליקוי על קשריו עם הבריות, אך מעדיף את המצב כמות שהוא – רמז לקבלתו של העיוות ולהפיכתו לנורמה: "עד עצם היום הזה אני סבור שהראייה המטושטשת היא כראייתו

70. שם, עמ' 389-390.

71. שם, עמ' 321.

72. שם, עמ' 120.

73. שם, עמ' 120.

הנכונה של בן-תרבות...⁷⁴.

הוא אף מודה בניכור, שחש כלפי הוריו: אביו עובד במאפייה יום וליל ומטפח את שנאתו לשרה, אשתו; רודה בבנו, יעקב, ואל עשו הוא אינו מגלה חיבה יתרה, ולעתים אף מתעלם ממנו.

קֶאֱבִיו, אף אמו של המספר – טרודה בעבודות משק הבית ובעבודות, שיש לבצע במאפייה. היא אף עסוקה בניסיונות לזכות בתשומת-לבו של בעלה, אברהם, מעדיפה את בנה, יעקב, על פני אחיו התאום ומייעדת לו את המאפייה ואת לאה, ואל המספר היא איננה מגלה חיבה יתרה.

בהגיעו לגיל עשרים ואחת הוא מחליט לעזוב את הכפר ולנסוע לאמריקה, ואמו מקללת אותו: "לא יהיה לך משפחה. לא יהיה לך אשה. לא יהיה לך ילד. לא יהיה לך אדמה".⁷⁵

לפנינו אמירה חריפה, שניתן לפרשה – כדאגה לבדידות, הנכונה לו בנכר, וכאזהרה של אם חרדה. ניתן אף להבין את דברי האם החריפים – כקללה: תוכנה הקדורני והמאיים מצביע, מכל מקום, על ניוון הדורות ועל אי-המשכיותם, והיא נועדה להניא את המספר ממעשיו, כתפקידה של סטירה, אך ללא הועיל, כאמור.

תשתית היחסים בין ילדים להוריהם היא בין המכריעות בעיצוב עולמו של ילד, וכישלונה עלול להעמיד את האדם הבוגר בעמדות של ריחוק וניכור מהעולם בשנות בגרותו.⁷⁶ ניתן לראות, כי תפיסה זו הולמת את נסיבות-חיו של המספר כילד ואת ההשלכות של התעלמות ההורים ממנו בבגרותו:

את רוב שנות ילדותו ונעוריו נוהג המספר לבלות במקומות סגורים – כמו, למשל, בספריית הכפר, שאותה הוא מתאר בסופרלטיבים רבים: "מקדש אל נעורי, משוש לבי, חדות ילדותי".⁷⁷ הבילוי בספריה משמש כתחליף לבילוי החברתי. המספר בוחר בקיום קשר אמצעי-מימטי עם העולם, זה המוצג באמצעות עולם הבדיון והפיקציה, הזוי בחלקו, ולעתים אף שִׁקְרִי – במקום להתנסות בחוויות חברתיות בלתי-אמצעיות.

עד לעזיבתו את הכפר הוא מבלה גם במאפייה. המאפייה והספרייה מחזקות את התבדלותו החברתית, ובדומה לראייתו הלקויה – אף המקומות הללו מעבים את החיץ, הנבנה בין המספר לעולם.

חיו באמריקה מתוארים על-ידו כשיממון:

"אז לא ידעתי שחיים טובים וחדגוניים מצפים לי כאן, נטולי נצחונות, חשוכי התרגשות ותוחלת".⁷⁸ הוא מכנה את אמריקה "גן העדן המשמים והנוח"⁷⁹ ומספר, שעברו עליו שם שנים של "נוחות ושיממון".⁸⁰ המספר מודע לאפרוריות הפושה בחייו, אולם הוא אינו עושה כל פעולה כדי לגרום לשינוי. בדומה לדמותו של הדובר בשיר "בתשובתי" לח"נ ביאליק, הנמצא בעמדה של אדישות למתרחש סביבו וחי בשיממון – כך גם נאמרים דברי המספר מתוך "תפיסה מודגשת של

74. שם, עמ' 119.

75. שם, עמ' 311.

76. ראו למשל פ' ל"ג, **התינוק והילד: מדריך להורים**, ירושלים תשנ"ב, עמ' 8-15; פ' דודסון, **המקצוע הורים**, תרגום ש' ריפין, ירושלים תשל"א, עמ' 21-30, 88, 298-303.

77. שלו (לעיל הערה 14), עמ' 120.

78. שם, עמ' 316.

79. שם, עמ' 327.

80. שם, עמ' 107.

חוסר השינוי ושל מונוטוניות מייגעת⁸¹. דבריו של המספר הם אם כן סממן מובהק של הדובר ביצירה בעלת מאפיינים דקדנטיים.

הרגשת השיממון המתמדת מזה ותחושת הבדידות המעמיקה מזה – מביאים את המספר לחוש געגועים עזים על נוף ילדותו, על עברו.

על מה מתגעגע המספר?

"מביתי שעזבתי, על אימי... על אחי, על נוף נעורי המטושטש, על אשת אחי... ואפילו על החולדות של המאפייה התגעגעי"⁸². הוא נזכר אף במתים, באחינו, בנימין, ובאחותו הבכורה וזוכר את צלצולי הפעמון המזכירים לו מתים, שלא הכיר מעולם.

הגעגועים מביאים את המספר לידי עצב, ו"יש אשר יבוא גל-דמעות לא-קרואות..."⁸³ לעיניו. ביטוי נוסף לגעגועיו הוא עצם הכתיבה המקצועית על לחם. כובדם של הגעגועים, המתמשכים על-פני שנים רבות – מרמז על כיוון חיובי בסופו של דבר.

אוכמני מציין, שביסוד התפיסה הרומנטית "יש צמאון-עולם אל המים-החיים המפכים אי-שם ממקור פלא, שגילוי רק בדמיון היוצר מתוך אכסטאזה"⁸⁴. בחייו של המספר, החי, מצד אחד, בגולה, הרחק מבית ילדותו, ובגעגועים העזים לעבר. מצד שני, אפשר לראות אלמנט סטירי מובהק, משום שאלו הם געגועים בעלמא, בבחינת "מן השפה ולחוץ", שלמעשה אינם מובילים לשינוי בחייו. נהפוך הוא, המספר מגיע לשלב של השלמה אבסולוטית עם חיי השיממון, וכן לקבלת מצבו המשפחתי – כאדם ערירי, שלא הקים משפחה.

געגועיו של המספר הם בעלי גוון מורכב וכפול-פנים: יש בהם געגועים רומנטיים, התרפקות על העבר, האופיינית לזרם הרומנטי, ויש בהם גם תחושת ייאוש והשלמה עם השיממון הקיים – בדומה לרוח הנושבת בדקדנס.

עמדנו של המספר ביחס לעולם היא מתוך ריחוק והתנשאות:

בר-יוסף מציינת, כי "לאיש הדקדנס אופיינית התנשאות קוסמופוליטית כלפי החברה והתרבות שבה הוא חי... כאמן וכאיש הרוח הוא תובע חירות מכל מחויבות חברתית או לאומית"⁸⁵.

מאפיין זה הולם את המספר: הוא גולה מרצונו החופשי לאמריקה ונהנה בה מחיי חירות בחייו הפרטיים. הוא מסגל לעצמו סגנון-חיים חסר-התחייבויות – בניגוד לערכים, שהושרשו בחינוך המשפחתי של נאמנות לבן/בת הזוג. הוא נמצא בעמדה גבוהה בחברה האמריקאית ומזין את התרבות האמריקאית בכתיבתו על הלחם.

בכך עולה מעמדו מעלה נוספת, ונוצר פער גדול יותר בינו לבין ההווה הנורמטיבית-הממוצעת. הוא עוסק בכתיבה על הלחם, במקום לעסוק באופן אותנטי-גשמי – באפייתו של הלחם, וביצירתו – הכתיבה "על" בניגוד לאביו ולאחיו התאום, העוסקים במגע הבלתי-אמצעי בחומרי הלחם, היא המדגישה את התנשאותו של המספר, אך גם את קיפאונו בעולמו:

81. ראו עוד אנליזה של השיר בהקשר הדקדנטי אצל ח' בר-יוסף, רומאנטיזם ודקדנס בספרות התחייה העברית, ירושלים תשנ"ב, עמ' 230.

82. שלו (לעיל הערה 14), עמ' 170.

83. שם, שם.

84. אוכמני (לעיל הערה 4), עמ' 138.

85. בר-יוסף (לעיל הערה 81), עמ' 135.

מצד אחד, בוחר המספר לעסוק בנושא כה קרוב לאדם וכה קיומי, באפייה, הדורשת הפעלה של חושים: חוש הראייה, חוש המישוש וחוש הריח, ומצד שני, הוא עוסק בה באופן מרוחק, סינתטי ומתנשא. מעניין לציין, כי בהתייחסו אל שנות שהייתו באמריקה הוא נזקק לחושים – כדי לציין כי שהותו "...היתה טעימה לחד וברורה לעין..."⁸⁶ הוא משתמש בחושים, שהיו פעילים בעבר, בימי ילדותו, אך התיאור נותר אסתטי ומנוכר, שכן הוא מודה, כי השהות באמריקה הייתה אף "נקיה מהשברים... של הזכרון". יתרה מזו, המספר נוטה לשלב בדויות, הקשורות בנושא אפיית הלחם, ובמובן זה הוא מרחיק את עצמו מעולמה האותנטי-פרגמטי של משפחתו. אף הבדויות מהוות אלמנטים מרחיקים נוספים. כדקדנט הוא נותר בקיפאוו הרגשי ומביט בשוויון-נפש אל החברה, שבה הוא חי, ומעמדת התנשאות (חברה זו העניקה לו את מעמדו – כסופר נחשב), שמקורה – בחוסר-שייכות למקום ובאינפורמציה הבדויה, שהוא מוסר בשוויון-נפש לקהל קוראיו.

ביחסיו של המספר עם נשים – אפשר לזהות מאפיינים של שטחיות ופרברסיה:

על קשריו הארעיים עם נשים הוא אומר: "ככוכבי שביט הן באות מתוך התוהו, וכמוהם הן נמוגות אל תוכי".⁸⁷ קשריו האינטימיים של המספר עם נשים – מאופיינים בשטחיות, נטולים אלמנטים אמוציונליים, והם נעים על ציר התשוקה וסיפוק היצר. מטרות – אחת: הנאה סקסואלית גרידא.

מערכות-יחסים כאלה תואמות יפה את טענתה של בר-יוסף, כי "הדקדנט הוא אנטי-רומנטי ביחסו לאהבה ולאשה". במקומם הוצבו תפיסות אחרות – כמו "העמדת האהבה על היצר החייתי הפראי..."⁸⁸ ניתן להניח, כי בהתנהגותו המינית משתקף פגם ועיוות מסוים. דבר זה בא לידי ביטוי במערכת-יחסיו של המספר עם אחייניתו הצעירה, רומי. לכאורה, הוא ממלא את תפקיד ה"דוד" הקלסי: עונה על שאלותיה, מתכתב עמה, אולם בבגרותה הוא משתף עמה פעולה ונגרר אחר בקשותיה המוזרות.

ייתכן, שעולם הספרות, שהמספר שרוי בו, הפך את היוצרות, וכבר ציינו, כי משחר-ילדותו נמצא המספר קרוב לעולם הספרות: הוא שוהה בספרייה ומרבה בקריאה. הוא מרבה בקריאת ספרים – כמו ספר ירמיהו, ספרי תומס מן וגיוזף קונרד. התמות, העולות בטקסטים של סופרים אלו, הן אלו הדנות במשמעותו של הקיום – עניין, שמוצף בזרם הסטירי והדקדנטי במלוא העוצמה.

בבגרותו נזכר המספר בספרים אלו "דבר, דבר זכרון. דבר ואל תחדל. דָּלָה מִבְּאֵר בעבר העמוקה של תומאס מאן, הִפְלֵג בימו החם של מלוויל..."⁸⁹ דווקא מִסְפָּרִים בעלי אווירה קדורנית ופסימית – שואב המספר כוחות מחודשים. אמנם, קרבתו לספרות זו והישענותו עליה – מחזקות את דמותו כבעלת אפיונים דקדנטיים, אך בו-בזמן הוא ממשיך את חייו בזכות הכוחות המחודשים.

86. שלו (לעיל הערה 14), עמ' 318.

87. שם, עמ' 35-36.

88. בר-יוסף (לעיל הערה 81), עמ' 146.

89. שלו (לעיל הערה 14), עמ' 195.

4. דמויות בדור השלישי – חתרניות ומודעות לעצמן

בנימין לוי

דמותו של בנימין מוצגת בסיפור – כחלל. מותו והיעדרו מן המרחב המשפחתי מהווים קטליזטור בסביבת החיים שבה פעלה, ובהיעדרותה-נוכחותה כחלל היא מאפשרת ביטויים דקדנטיים רבים, הבאים לידי ביטוי בחייהן של דמויות – כמו לאה, יעקב ורומי. לכפל נוכחותו בחייהם כנער-נוכח – קיימת השלכה רבה על התייחסותן של הדמויות הללו לחברה, למוות ולביצוע מעשים מסוימים, הנחשבים לחולניים בחברה המערבית-נורמטיבית. אך יחד עם ההרס ועם הביטויים הדקדנטיים המוחצנים של הדמויות, עם נפילתו של בנימין – אפשר גם לראות, כי ישנן השלכות, שהן בעלות משמעויות חיוביות וקונסטרוקטיביות: למשל, יעקב, אשר חש כל חייו דחוי על-ידי החברה – מציין את השינוי הקיצוני, שחל עם נפילת בנו: החברה מקבלת אותו כחלק ממנה, שהרי היא מבקשת ממנו להשתתף בהוצאות לאנדרטה לזכר חללי החטיבה. הגם שמדובר בקבוצה קטנה, הקשר, שהם יוצרים עם יעקב, מביא אותו לחשיפה של רגשות, שמעולם לא ביטא, אף לא בינו לבין עצמו.

בנוסף, אצל יעקב, הנחשב, ובניגוד לאחיו התאום, לאח הפשוט, הארצי והבלתי-מתוחכם – מתגבשות עם נפילת בנימין תובנות פילוסופיות-קיומיות. הוא מגיע למעלת חשיבה גבוהה, ולולא נפילת בנו – ספק, אם היה חווה אותה ומגיע לעומקן של התובנות. תובנה זו מאפשרת ליעקב לקרוע צוהר להתמודדות עם כאבי-קיומו כאדם – בכלל, וליגון השכול כאב שכול – בפרט. בנקודה זו אפשר למצוא את נקודת ההשקה בין הדקדנטי לסטירי, בין השקיעה לבין המבקר והבונה.

לבסוף, מותו של בנימין משפיע על עיסוק הצילום של רומי לכדי עיסוק אמנותי בו:

היא בוחרת להתמקד בהנצחת הרגעים, שהייתה להם זיקה למרחב האישי-משפחתי ומתמקדת בעיקר בשכול – כחוויה מכוננת, התורמת לבחינה מחודשת של היחסים בין בני-המשפחה השונים. לאמנותה – ביטוי חד ובעל משמעות, והוכחה לכך היא הצלחתה האמנותית בתערוכות, המתקיימות בניו-יורק ובתל-אביב, אשר עוסקות בנושא השכול.⁹⁰

רומי לוי

רומי, אחייניתו של המספר, נוהגת לשוחח עם דודה בלשון, שאינה הולמת יחסים בין דוד לאחייניתו. רומי אף פונה אליו בתבניות-דיבור מוכרות, נורמטיביות, אך היא מתבלת בהן אופני דיבור חריגים – כמו, למשל, משחקי-המילים הדמיוניים, שהיא נוהגת לשחק עמו: "בוא נשחק, שאני מכונת-אמת ואתה פושע אומלל".⁹¹

בהצעתה של רומי מוצגים שני אובייקטים: החי והדומם. מטרתו של העצם הדומם, התמים למראה, לכאורה, היא לבדוק, באמצעות חיישנים, המוצמדים לגופו של הפושע, את אמיתות תשובותיו, על-פי תגובות שונות של הגוף. האינטימיות הפיסית, הנוצרת בין המכונה לגוף, היא זו שאותה מבקשת רומי ליצור. באמצעות המגע הגשמי, הנמוך, היא מבקשת לבדוק את

90. גם יעקב נותן, כאמור, ביטוי אמנותי להנצחת הזיכרון של בנו.

91. שלו (שם), עמ' 329.

עמדותיו של דודה כלפי עניינים, שאינם מגובשים בתודעתה. לשון אחרת, נראה, שלהתנהגות זו, בעלת אופי דקדנטי – יש אפשרות בעלת אופי חיוני, המביעה רצון ללמוד על האחר, ומתוך כך – לגבש עמדה עצמית.

עיסוקה של רומי הוא בעל משמעות: היא עוסקת בו תחילה כתחביב ומקדישה לו שעות רבות, ורק לאחר נפילת אחיה היא מתמסרת לצילום באובססיביות. היא עוסקת בהנחת רגעים וב"הקפאתם".

לעניין זה מעיר הלל וייס: "רומי עוסקת בצילום אינסופי... זוהי דרך להנחת כאב... הצילום הוא ניסיון נוסף לאצור את החיים ולאסוף אותם בדרך... ע"י הקפאתם בלוחות הצילום".⁹²

בצילום ניתן לראות אלמנט דקדנטי בעצם הקפאת הרגעים, העוסקים בכל הקשור למותו של בנימין, הקפאה, שהיא מעין ניסיון להתמודד עם אפסות-החיים. ניסיון זה הוא בעל מאפיין סטירי; המוכניות החוזרת ונשנית שבמעשה הצילום היא סוג של מחאה על המוות החד-פעמי, שאינו ניתן להחייאה, לשחזור מחודש. בעצם המחאה, שהיא אקט בעל טון סטירי-מקברי נוקב – חבוי הרצון להשתלב מחדש בעולם החיים, להשתתף באמצעות הדרך האמנותית בשיח החברתי-אנושי.

סיכום

ברומן "עשו" מתמודד שלו עם שאלת זהותו של האינדיבידואל ומקומו בעולם. האדם מוצג כעוסק באופן אובססיבי בחיבוי-נפש בעולמו הפנימי, ומסגל לעצמו סגנון-חיים, השולל אופני חיים נורמטיביים בעלי זיקה למרחב הלאומי, אף-על-פי שזהו סובייקט, התורם את חובותיו לחברה, ואף משלם מחיר כבד.

שאלת הקיום בזיקותיה לעולמו האינטימי של הסובייקט (כמו למשל, חיים בצלה של אהבה נכזבת על צורותיה השונות: אהבת-אב נכזבת, אהבת-אישה נכזבת וכו') – עולה ברומן במלוא חריפותה, אך דומה, שאיננה מציעה פתרונות גלויים ומידיים.

גם סוגיית התערערות הערכים עולה במלוא חריפותה מתוך ההשוואה הבין-דורית:

ניתן לומר, כי בדור הראשון, ולא רק במעגל המשפחתי – מורגשת תחושת ניכור חריפה של הדמויות כלפי צורת חייהן וכלפי החברה סביב. בני הדור האלה אינם מוצאים פתרון אלטרנטיבי למצוקותיהם האישיות, למכאוביהם ולתסכוליהם: הם ממשיכים לשאת בעול היום-יום, סגנון-חייהם הוא דקדנטי, אף שעל-פי הבנתם – איש על-פי יכולתו ודרכו – הם מודעים לכך שאורח-חייהם אינו מספקם. ניתן לומר, כי הם מונעים על-ידי השגרה התובענית, אך אינם מודעים לאופיה הדקדנטי.

בני הדור השני שונים מאבותיהם:

הם מבטאים עמדות דקדנטיות, שנתגבשו, לאחר שחוו אסונות שאירעו בחייהם:⁹³ באופן מותו של בנימין אפשר למצוא דוגמה מובהקת לכך, שכן בנימין נהרג "במילוי תפקידו", עובדה,

92. ה' ויס, עלילה, ספרות הכליון הישראלית, בית-אל תשנ"ב, עמ' 128-129.

93. הודגם, למשל, כי ביעקב הם העירו תחושות, שקיננו בו זה מכבר, ואילו אצל אחיו-תאומי, עשו, מתקבל הרושם, כי הוא בעל זהות דקדנטית במהותו.

המחזקת את חוסר התכליתיות, את האדישות הקיומית, שאופפת את הרומן, שהיא אולי בבחינת התרסה ומחאה של האינדיבידואל נגד העולם. דמות חריגה בדור זה היא של יעקב, המשתמש בסטטוס, ש'קיבל' בעל כרחו, אב שכול, סטטוס, המסמן מוות וניווט – כדי למחות באופן בוטה ומקברי על מצבו כאדם וכפרט בחברה הישראלית.

בני הדור השלישי ברומן מודעים לעצמם ומשקפים במודע ובאופן חתרני עולם ערכים דקדנטי, המושתת לעתים על אלמנטים הזויים ופנטסטיים, בלתי-ראליסטיים. מבחינה פרוזאית עולמם מתואר בבהירות: הדמויות אינן נחבאות מאחורי מסך של התלבטות ו/או אינן מבטאות תשוקה לפרוץ את מרחבי הבועה הסטטית המנוונת, שבתוכה הם מאפשרים לשגרה לנהל אותם; אורח-חייהם מבטא מימוש אמנותי אך באופן פרדוקסלי גם והליכה לצד החיים.

בני דור זה חיים בקיפאון ומתעלמים מקודים אתיים ומוסריים נורמטיביים – כחלק שגור וטבעי בחיי-השגרה שלהם, ואמנותם הוא צינור, אשר לא רק מעביר את מסריהם ואת השקפותיהם הביקורתיות, אלא גם את אורח-חייהם המיוחד להם.

קרן-האור האופטימית ב"עשו" אמנם קלושה ונחבאת: אולי היא נרמזת בשורות הסיום של הרומן, בדבריו של המספר, המזכיר את ריח הלחם העולה באפו. ריח הלחם מגיע ממאפייתו של יעקב, אחיו התאום. מידע זה, על האח, היוצר את הלחם, ועל האח, הכותב על ריחו של הלחם – מעיד על רצונם של השניים להמשיך ולהיאחז בחיים, מתוך נקודת-מוצא אופטימית, אולי מתוקנת. המספר מסיים לפרוק מלבו את סיפור חיי משפחתו המעיק, בעוד חושי הערים מגלים את ניחוח הלחם: "...ריח נפלא של לחם..." הוא מביט בשמים, ומבחין כי הגשם פסק.

גם יעקב, האח, האב השכול – ממשיך בעבודתו במאפייה, מייצר בכל יום את המזון הבסיסי לאדם. על אף ריחוקו מהבריות הוא מייצר למענם, ובכך נרמזת האחריות, שהוא נושא בה, לקיומם הבסיסי של האחרים.

גרשון שקד מונה ארבעה סמלים מרכזיים ברומן זה, שאחד מהם נקשר למעשי-ידידו של יעקב וטומן בחובו רמז חיובי של חיוניות ותקווה: "הבצק קשוב אל האדמה שיעקב נאחז בה, לש אותה במגע הבלתי-אמצעי אתה, השמש, שיעקב כמעט תופס אותה כדי לכבוש את אהובתו, הגשם, המים, שבו הוא רוחץ את השער של אהובתו וההוויה האדמתית כולה, שמתבטאת בעיקר באש המאפייה, האש הבושרת, כמעט הייתי אומר, האש של הסנה שאיננו אוכל"⁹⁴.

סמלים אלו, שהם בבחינת יסודות חיוניים לקיום ולהמשכיות אנושית – מחזקים את הנחתנו בדבר הימצאותם של אלמנטים קונסטרוקטיביים בדמויות, המעוצבות במאפיינים דקדנטיים.

בכל הדורות המוצגים עולה ספק ומועלות תהיות באשר למרחב המשפחתי ולתרומתו לאושרו של היחיד בו. עיצוב הספק והתהייה – בא לידי ביטוי סטירי, שָׁגונו הוא לעתים קרובות דקדנטי, מר וקודר. המחבר מתאר אפוא עלילות-חיים רצופות קשיים ומכשולים, המתגלות באור נלעג ואכזרי, וחושף שקיעה וניווט, אולם עם זאת, דווקא מתוך ההתבוססות ב"בירא עמיקתא" – זורע המחבר קרן-אור, היכולה לשמש כאחיזה לדמויות השקועות מטה, וזאת – על מנת שיוכלו לשוב ולעלות ל"איגרא רמא".

94. ג' שקד, **לשון המראות**, תוכנית טלוויזיה של הטלוויזיה החינוכית, ערוץ 2, כ"ב מרחשוון תשנ"ד. שקד שימש יועץ מדעי בסדרה, ואף הנחה אותה.

"זרמים באביב" – אפיונים בינריים

באינטונציית השיח של האישה

ברומן של המאה ה-19*

תקציר

הייצוג הדו-קוטבי של דמות האישה מצוי בתרבויות השונות החל במיתולוגיות הקדומות ועד יצירות תרבות בעת-ימינו ובא לידי ביטוי ברומן של טורגנייב "זרמים באביב". גיבור הרומן, סאנין, מתלבט בין האישה האהובה, הנאמנה והמוסרית – "האישה המשפחתית" – לבין האישה היצרית והמושכת – "האישה הפתיינית". שתי הנשים מייצגות את היחס האמביוולנטי כלפי האישה בספרות הרוסית במאה ה-19. טורגנייב הצליח ליצור שפה ייחודית לכל אחת מהן ולהמחיש, כיצד האישה בתקופה זו בוחרת לממש את נשיותה.

מילות מפתח: שיח; שיח נשי; באחטין; אפיונים בינריים.

1. מבוא

בתרבויות שונות יש ייצוג דו-קוטבי לדמות האישה:

הדמות האחת היא דמות האישה החיובית, הנאמנה, המסורה, המוסרית, "האישה המשפחתית", שתפקידה לשמור על התא המשפחתי ועל המסורת, ואילו הדמות האחרת היא דמות הפרוצה, המינית, המפתה, העצמאית, הנאמנה בעיקר לעצמה, האוצרת בתוכה את כוחות-ההרס.

פרויד הבחין במחקריו בין האישה האהובה והטהורה ובין האישה המינית והנחשקת:

הוא טען, שעל הפיצול הזה, על המתח הזה שבין הניגודים – מושתת איסור גילוי העריות, העומד בתשתיתה של החברה הפטריארכלית. האיסור על קיום קשרים מיניים בתוך המשפחה הוא ראשית ההתפצלות בין מין לרגש. פרויד סבור, כי מבנה המשפחה הפטריארכלית בנוי על איחוד בין שני צרכים בלתי-מתפשרים: חיבור הארוס עם האהבה האימהית. אהבת האם אסורה על האדם, ולכן הדחפים המיניים כלפיה – מודחקים, ונשארת האהבה בלבד. הניגוד הזה מתקיים לאורך חייו של הגבר, ונוצר פיצול בין יחסו לאישה אהובה ובין יחסו לאישה נחשקת. לדעתו של פרויד, האמביוולנטיות ביחס לאישה בשל איסור גילוי עריות – יוצרת את תסביך אדיפוס.¹

* תודות לגב' יוליה וקסלר, שסייעה לי בחקר "זרמים באביב" ברוסית וגילתה התעניינות כנה.

1. ז' פרויד, **כתבי זיגמונד פרויד**, תל-אביב תשכ"ו-תשכ"ט.

במאמר זה אבחן את אפיוני השיח הנשי ברומן "זרמים באביב" מאת טורגנייב,² ואראה, כיצד השכיל הסופר הרגיש לאפיין שתי נשים שונות באישיותן, בהשקפת-עולמן ובהתנהגותן – באמצעות האינטונציה (הטעמה קולית), השתיקות והחזרות. שתיחן מייצגות את היחס האמביוולנטי כלפי האישה בספרות הרוסית במאה ה-19.³

נקודת-המוצא למחקרי היא הגישה התאורטית של מיכאיל מיכאלוביץ' באחטין (1895-1975).⁴ הוא טען, כי מאחר שהשיח בחיי היום-יום אינו עומד בפני עצמו, אלא מושפע מן החיים, מן הראוי לנתח אותו באמצעות כלים מתחום המחקר הסוציולוגי. לדעת באחטין, יש לשים דגש **במהות הסוציולוגית** המוחשית של השיח. ההתבטאות במציאות נעשית במהלך אינטראקציה חברתית. כאשר ההתבטאות מנותקת מהחברה, אנו מאבדים את היכולת לפענח את הצורה ואת המשמעות. להערכות הקברה יש חשיבות, והן מושפעות ישירות ממאפייניה הייחודיים. הערכות אלה משתקפות הן באופן מילולי והן באופנים חוץ-מילוליים. יחדיו הן מתמזגות לשיח אחיד, שאינו ניתן להפרדה.

לדברי באחטין במאמרו,⁵ מאחר שהשיח המילולי במציאות נובע ממצב מעשי חוץ-מילולי, ויש לו קשר ישיר לחיים עצמם, אי-אפשר לנתק את השיח מהחיים. ההקשר החוץ-מילולי הוא ההופך את המילה לדיבור בעל-משמעות בעבור הקורא. הניתוח הסוציולוגי מתחיל בבדיקה בלשנית; לאחר מכן נכנסים לתמונה יסודות מילוליים אחרים: **הטעמה, צליל ואינטונציה, ואלה לוקחים את הקורא אל מעבר לגבולות המילולי.**

באחטין מציע שני כלים לניתוח ההתבטאויות בחיי היום-יום: מטפורת אינטונציה ומטפורת מחווה. במאמר זה אתמקד במטפורת אינטונציה.

באחטין כתב על האינטונציה: **"הקשר חוץ-מילולי** זה של ההתבטאות מורכב משלושה גורמים: (1) **תחום הפעולה המרחבי המשותף** של המשתתפים בשיחה; (2) **הכרת המצב והבנתו**, המשותפים לכל המשתתפים בשיחה; (3) **הערכתם המשותפת** את המצב".⁶

לפיכך המצב החוץ-מילולי **"נכנס לתוך ההתבטאות – כמרכיב מהותי במבנה המשמעות שלה"** (ההדגשות – במקור).⁷ לכן כאשר אנו מנתחים יצירה, עלינו לשים לב הן למה שמתבטא במילים, והן למה שנלכד בהם מבחינת האינטונציה: האינטונציה מגנה או מחבקת, מבקרת או משבחת. החיים חודרים ומשפיעים על ההתבטאות מבפנים, ולכן זו מכילה שותפות בין הדובר ובין השיפוט הערכיים והחברתיים, הנובעים מאותה הוויה, שותפות, שבלעדיה אין ההוויה מובנת.⁸

2. א' טורגנייב, **זרמים באביב**, תרגום פ' קריקסונוב, ירושלים תשע"א. И.С. Тургеневъ, Вешнія воды, Берлинъ 1920.

3. אברבנאל חקרה את נושא האישה הדו-קוטבית בספרות העברית של המאה ה-19 ומצאה, שבמאבק בין חוה ולילית – חוה מאבדת מתפקידיה, בעוד שמעמדה של לילית מתחזק. ראו נ' אברבנאל, **חוה ולילית**, רמת-גן תשנ"ד, עמ' 188.

4. מ' באחטין, **הדיבר ברומן**, תרגום א' אבנר, תל-אביב תשמ"ט.

5. M. Bakhtin, 'Discourse in life and discourse in art [concerning sociological poetics]', R.C. Davis and R. Schleifer (eds.), **Contemporary Literary Criticism**, New York 1998, pp. 471-488.

6. באחטין (שם), עמ' 475, 478.

7. באחטין (שם), עמ' 475.

8. י' וייס, 'השיח הנשי ב"החטא ועונשו" מאת דוסטויבסקי וב"מה שמייזי ידעה" מאת הנרי ג'יימס לאור מורשתו של באחטין', עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, תש"ע; הנ"ל, 'מקומה של האינטונציה בשיח הנשי של סוניה: עיון ברומן "החטא ועונשו"', **דארנא**, 40 (תשע"א), עמ' 48-73.

2. שפתה של "האישה המשפחתית" – ג'מה

"ג'מה" פירושה באיטלקית: אבן-חן. ג'מה, גיבורת "זרמים באביב", היא נערה עדינה, בת למשפחת מהגרים מאיטליה, המתגוררת בפרנקפורט, אוהבת מוזיקה וספרות ודוברת גרמנית, איטלקית ומעט צרפתית. ג'מה מרעיפה חום ואהבה על בני-משפחתה ועל סביבתה. משפחתה מתפרנסת בדוחק מהקונדיטוריה, שפתח אביה המנוח. סאנין מתחבב על בני-משפחתה ויוצר קשר טוב עם אמה, עם אחיה ועם משרתם הנאמן, פנטליאונה. כשהוא מתארח בביתם, הם קוראים, מנגנים ושרים יחדיו בסלון משפחתה.

ג'מה אינה מרבה לספר על עצמה, סאנין לומד עליה מדברי אמה ואחיה ומהתנהגותה. ג'מה אינה מאושרת באירוסיה למר קלובר, ולאחר הטיול המשותף עם סאנין לסודן (עמ' 39-40) היא מבטלת את אירוסיה.

סאנין כותב לג'מה מכתב, ובו הוא מתוודה על אהבתו כלפיה. בתגובה היא קובעת פגישה אתו בגן ציבורי – כדי ללבן את הדברים. במפגש הוא מתחייב כלפיה, ומיד לאחר מכן הוא מגיע לבית אמה ומצהיר על כוונותיו.

סאנין נפרד מג'מה לימים מספר – כדי למכור את אחוזתו לקראת נישואיהם, אבל הוא מפר את הבטחתו ואינו חוזר.

לבחינת שפתה של ג'מה – נדרשתי לשלושה מפגשים:

לשיחה הראשונה בין ג'מה לסאנין (ביזמת פראו לנורה, אמה של ג'מה. היא ביקשה, שישכנע את ג'מה שלא להפר את אירוסיה), לשיחה השנייה בין ג'מה לסאנין בגינה (ביזמת ג'מה), ולהמשך שיחה זו – בדרכם הביתה.

2.1. שתיקותיה של "האישה המשפחתית"

ג'מה אינה רוצה לכפות את עצמה על סאנין, ולכן אינה מגדירה את מערכת-יחסיהם. היא נבוכה מכך שאמה סיפרה לסאנין על ביטול אירוסיה. בשיחותיהם היא מתחמקת מהגדרה מדויקת של יחסיהם וקוטעת את דבריה, כל אימת שמוזכרת אהבה או התחייבות. ג'מה מבררת, אם הוא חש באהבתו כלפיה, כשהגיע לביתה להניא אותה מביטול אירוסיה, אך נמנעת מלבטא את המילה אהבה: "כשבאת אלינו כדי להשפיע עלי, שאשנה את החלטתי, אתה עדיין לא ידעת... לא הרגשת..." (עמ' 88).

כשהיא מעירה, שהמשרת הזקן, פנטליאונה, עוקב אחריהם, היא רק רומזת: "כבר אתמול הוא עקב אחרי כל צעד שלי... הוא מנחש!" (עמ' 91), אך אינה אומרת במפורש מה הוא מנחש, אף שברור שהיא מתכוונת לכך שהם התאהבו.

ג'מה אינה מצהירה על אהבתה באופן ישיר: כשסאנין שואל, אם היא אוהבת אותו, היא עונה לו בשאלה קטועה: "אחרת... האם הייתי באה הנה?" (עמ' 89). כאשר ג'מה מתייחסת להתאהבותו של סאנין בה, היא קוטעת את דבריה – כדי לאפשר לו להגדיר את יחסיהם ולא לכפות את עצמה עליו: "אבל הרי הפתקה שלך הייתה בידי – וכבר ידעתי גם בלעדיה..." (עמ' 92). את המשפט הקטוע משלים סאנין: "שאני אוהב אותך" (עמ' 92).

ג'מה מספרת לסאנין, שאמה הזהירה אותה מפניו, אבל קשה לה לחזור בפניו על דבריה הקשים של האם: "היא חושדת ב...בך; כלומר, אם לומר את זה ישר, היא בטוחה שהתאהבתי בך" (עמ' 92).

92. ברוסית יש כאן מעבר מרבים ליחיד בשל שינוי רמת היחסים בין סאנין וג'מה לרמה אינטימית יותר.¹⁰

בשל הקושי לחזור בפניו על השמצותיה של אמה היא קוטעת את דבריה: "אמא שלי, טוענת ש... שכל זה בלתי אפשרי בינינו" (עמ' 93). סאנין משלים את דבריה: "לבוא אתך בברית-הנישואים" (עמ' 93).

לפני כניסתם לביתה – מציעה ג'מה לסאנין **לחשוב שנית**, אם ברצונו להתחייב כלפיה: "אם אתה רוצה לחשוב עוד, אם... כלומר, אתה עדיין חופשי לעשות זאת, דימיטרי" (עמ' 94).¹¹ זו הפעם הראשונה, שהיא פונה אליו ישירות וללא גינונים. בהיכנסם הביתה היא מצהירה: "הבאתי את האמתי!" (עמ' 101), ובני-משפחתה (והקורא) משלימים את המילה "חתך".

הקטיעות במשפטים, שבהם ג'מה נמנעת מלהגדיר את מעמדו של סאנין, הן חלק ממגוון רחב של שתיקות וקטיעות, המאפיינות את דיבורה, ולהן מגוון תפקידים:

כשהיא מדברת בהתרגשות על דו-קרב, שבו יצא סאנין להגן על שמה הטוב, היא קוטעת את דבריה: "וכל זה בגללי... בשבילי... לעולם לא אשכח את זה" (עמ' 74). התופעה חוזרת, כשהיא **מתקשה לדבר** על ארוסה ועל ביטול נישואיה: "כלומר... אתה אומר את זה... על אדון קלובר?" (עמ' 75). היא **נבוכה** מכך שאמה שיתפה את סאנין בפרטים, הנוגעים לביטול האירוסין עם מר קלובר, ולכן היא שותקת: "חלפה דקה... ועוד דקה..." (עמ' 75). ג'מה ממתינה שסאנין ידבר: "היא חיכתה שיתחיל לדבר..." (עמ' 76).

ההפסקה בדיבור מאפשרת לה **לנסח את דבריה מחדש וכראוי**: "אם אתה, כידד, מייעץ לי שאשנה את החלטתי... כלומר, שלא אשנה את החלטתי הקודמת – אני אשקול את עצתך" (עמ' 77-76).

השתיקות מציינות גם את **הבעת התלבטויותיה** בנוגע לעצתו של סאנין: "אמא מקווה שאשמע בקולך... ובכן, אולי באמת זאת אעשה..." (עמ' 77).

בפגישה בגינה ג'מה וסאנין **נבוכים** מהסיטואציה החשאית והאינטימית, ומבוכתם ניכרת בשתיקתם: "חלפה דקה – ולא הוא ולא היא אמרו מילה" (עמ' 87). ג'מה נבוכה מאוד בתחילת הפגישה. הוא שואל, אם היא מאמינה להצהרתו על אהבתו אליה, והיא מגיבה בשתיקה: "ג'מה הרכינה את ראשה ולא אמרה דבר" (עמ' 87). בשתיקתה היא מעודדת אותו להוסיף ולדבר בלהט על אהבתו, ומאחר שעדיין אינה אומרת דבר, הוא חוזר ומדבר במקומה. כך הוא עושה שלוש פעמים ברציפות (עמ' 87-88).

ג'מה מספרת לסאנין על תגובות ארוסה על ביטול האירוסין, וכדי לחקותו היא קוטעת את דיבורה לרגע, כדי שתוכל לשנות את האינטונציה ולהתאימה לדיבורו של הארוס (עמ' 91).

שתיקותיה של ג'מה הן רבות ומגוונות, וכולן משקפות את אישיותה הצנועה. היא מתרגשת מהגנתו של סאנין על שמה הטוב ונזהרת שלא לכפות את עצמה עליו. שתיקותיה מעודדות אותו לדבר.

9. "...Она подозревает...вас...тебя; то есть, прямо говоря, она уверена, что я тебя полюбила" (стр.118).

10. И. С. Тургенев, *Собрание сочинений в двенадцати томах*, Т. 8: Повести и рассказы 1871-1883 годов -- Стихотворения в прозе, Москва 1956.

11. Если **вы** хотите ещё подумать, если...**вы** ещё свободны, Димитрий" (стр.120).

2.2. חזרות בשפת "האישה המשפחתית"

בדבריה של ג'ימה יש חזרות;

כך, למשל, כשהיא מנסה לשכנע את עצמה, שהיא חייבת לעשות כרצון סאנין, משום שנלחם על כבודה: "עשית בשבילי כל כך הרבה, שאני חייבת לעשות כרצונך, חייבת למלא את רצונך" (עמ' 77).

ג'ימה מדברת אל סאנין בנימוס בלשון רבים, כמקובל, ופעמים רבות מכנה אותו בחיבה "Monsieur Dimitri". לאחר שהתוודה על אהבתו אותה והצהיר, שברצונו לבוא עמה בברית-הנישואין, היא פונה אליו בלשון יחיד וקוראת לו בשמו הפרטי: "דימיטרי" – מתוך קרבה יתרה. בחזרותיה של ג'ימה – מטרתה לשכנע את עצמה לנהוג על פי עצתו של סאנין, וכינוי-החיבה מדגיש את ביסוס מערכת-היחסים ביניהם.

2.3. האינטונציה בשפת "האישה המשפחתית"

דיבורה של ג'ימה – כנוע. היא אסירת-תודה לסאנין ומוכנה לעשות כרצונו, לאחר שנלחם על כבודה בדו-קרב. היא שואלת אותו ישירות: "איזו עצה תיתן לי?" (עמ' 75-76) ומצהירה: "אשמע בקולך" (עמ' 76-77) ומוסיפה: "עשית בשבילי כל כך הרבה, שאני חייבת לעשות כרצונך, חייבת למלא את רצונך..." (עמ' 77). דיבורה – שקט. היא שומרת על אינטימיות בשיחתה עם סאנין בגן: "והנמיכה את קולה, או השתתקה לגמרי בכל פעם שמישהו בא לקראתם או חלף על פניהם" (עמ' 92).

התחייבותו כלפיה מביאה אותה לידי תחושת שחרור: "הם צחקו צחוק שהיה מבורך גם הוא" (עמ' 89). בדרכם הביתה – סאנין מזהה את פנטליאונה, והיא מאשרת את דבריו "בעליצות ובאושר" (עמ' 91). ג'ימה ממעיטה בדיבור על עצמה, אך בעידודו של סאנין היא מספרת על אירועי אתמול: "והיא התחילה מיד לספר, נחפזת, מתבלבלת, מחייכת, נאנחת אנחות קצרות ומחליפה עם סאנין מבטים קצרים וזכים" (עמ' 91).

3. שפתה של "האישה הפתיינית" – מריה

האישה הפתיינית קרויה, למרבה האירוניה, על שם הבתולה הקדושה, מריה. היא אישה מהמעמד החברתי-כלכלי הגבוה, אשת-עסקים, המנהלת את ענייניה הכלכליים לבדה. נישואיה הם נישואי הסדר: היא נישאה לפולוזוב, משום שאתו היא "חופשייה, חופשייה לחלוטין, כמו האוויר, כמו הרוח... וידעתי את זה לפני החתונה, ידעתי שאתו אהיה קוזק חופשי!" (עמ' 142). מריה נוהגת זלזול בבעלה ומכנה אותו "סופגנייה" (עמ' 118, 128, 129) או "הבן-הזוג שלי" (עמ' 127) בלעג.

שם משפחתה של מריה בעקבות נישואיה הוא "פולוזוב". ברוסית "פולוז" הוא נחש,¹² ואכן כשמה – כן היא: פתיינית כנחש: היא שופעת קסם נשי, מודעת להשפעתה על גברים והיא הפילה

12. אוחזר מתוך <http://www.ufolog.ru/names/order/Полнозоб>

ברשתה את סאנין וגברים נוספים.¹³ בפיתוי היא רואה מעין משחק, וכך היא מתערבת עם בעלה, שתצליח לפתות את סאנין. לכן היא יוזמת מפגשים אינטימיים אתו, וכשבעלה מפריע להם, היא שולחת אותו למשימות שונות: שינה, כתיבת מכתב וכדומה.

במאמר זה אתמקד בשלושה מפגשים, המייצגים את אישיותה: ארוחה בבית פולוזוב, מפגש בתאטרון ורכיבה בהרים. מריה יוזמת את כל המפגשים האינטימיים באמתלה, שנחוץ לה להכירו, לפני שהיא רוכשת ממנו את האחוזה.

כדי לעודד את סאנין לדבר על עצמו וכדי שלא יחוש בסכנה – מריה מרפה את המתח המיני באמצעות כינויו "חבר טוב" (עמ' 126).

מריה היא אישה משכילה: היא שולטת בלטינית ובצרפתית וזכתה להשכלה כללית רחבה, ואף על פי כן היא מעמידה פני אישה עממית; זאת – כדי לזכות באהדתו של סאנין וללכודו. היא יודעת, שהוא מתנגד לאריסות, ולכן היא טוענת, שאין לה דעות קדומות, וגם היא – כמוהו – מאמינה בביטול המעמדות (עמ' 119). היא מדגישה את המקורות הרוסיים המשותפים ומשתמשת בשפה רוסית עממית: "[היא] דיברה רוסית צחה להפליא, מוסקבאית ממש בסגנון הדיבור העממי, לא של אצילים" (עמ' 120). כשהיא שואלת: "מה? מצא חן בעיניך?" (עמ' 152),¹⁴ בכוונתה לשאול: האם אתה אוהב את זה? היא משתמשת במילה לא תקנית ל"כישוף": "נו, בכישוף – אתה יודע, שרים על זה בשירים שלנו – בשירי-העם הרוסיים" (עמ' 154).¹⁵

כדי להדגיש את מוצאם המשותף היא אומרת: "טוב, אז אתה ואני ינקנו מאותם שורשים" (עמ' 120);¹⁶ ברוסית זהו ביטוי עממי, המצביע על פשטות, כשחיות החווה אוכלות יחד מאבוס מזון אחד. מריה משתמשת בביטויים רוסיים נוספים שסאנין מכיר – כמו הביטוי "לצאת לציד על גבי נתזים" (עמ' 151)¹⁷ הכוונה – לתחילת עונת הציד, כאשר שלג מתחיל להינמס. כך – באמצעות מראית-עין של תרבות משותפת – היא יוצרת בו הרגשת אחווה.

3.1. שתיקותיה של "האישה הפתיינית"

מריה משתמשת במגוון של שתיקות – כדי לקדם את מטרותיה. כשהיא מתכוונת לשאול שאלה ישירה, שעלולה לחשוף אותה ולפגוע בסאנין, הרואה באהבתו אידאל נעלה, היא מתחרטת, ולכן קוטעת את דבריה: "לא תכעס עלי? לא? אתה אומר שהיא כלתך. אבל האם... האם באמת היה צורך בכך?" (עמ' 120) בכוונתה לשאול, אם אכן יש צורך להתחתן – כדי להגיע ליחסי קרבה עם בת המעמד הנמוך. בשל קטיעת דבריה – נותרה השאלה עמומה, שלא כשאלותיה האחרות, המנוסחות בישירות ובבהירות. סאנין אינו מבין את כוונתה ומבקש, שתבהיר את דבריה, אבל היא מצחקקת ומתחמקת באמצעות שתיקה.

כשמריה מרגישה, שסאנין **נרתע** ממנה, דיבורה נקטע, והאינטונציה שלה נעשית מרגיעה: "ובכן, תן לי את ידך... אל תפחד: כלתך לא נמצאת כאן – היא לא תראה אותך" (עמ' 125). כשהיא

13. כגון דנהוף, הקצין הצעיר, שיצא נגד סאנין לדו-קרב (עמ' 145).

14. "Что? Любо? - спросила Мария Николаевна" (стр.173).

15. "А в присуху вы верите" (стр.175).

16. "ну, так мы **однокорытники**." (стр.144).

17. "...что значит: **охотиться по брызгам?**" (стр.172).

מעלה רעיון חדש, היא קוטעת את שטף דיבורה: "תזמין בשבילי תא מיוחד – או שלא... עדיף – ה-Fremden-Loge" (עמ' 128).

מריה מעוניינת **להסוות את התנהגותה הלא-מוסרית** ואינה רוצה לחשוף בפני סאנין את קשריה עם גברים נוספים, ועם זאת, היא מעוניינת לעורר את קנאתו. לכן כשהוא שואל "מי זה?", היא מתחמקת, קוטעת את דבריה, משאירה את המשפטים הקטועים לפרשנותו, ולבסוף משנה את הנושא: "צרפתי אחד, מסתובבים פה הרבה כמוהו... אחד שמחזר אחרי – גם הוא... אבל הגיע הזמן לשתות קפה" (עמ' 127).

מריה פונה אל סאנין **ומעודדת אותו לדבר**: "ועכשיו, אתה צריך לספר לי על עצמך..." (עמ' 125), ושוב: "נו טוב, תתחיל... נניח, לא מן הילדות שלך" (עמ' 125). כשהיא **שמחה**, אך אינה רוצה לחשוף בפני סאנין את הסיבה – כדי לא להבריחו, היא קוטעת את דבריה: "אבל היום הזה הוא שלנו... שלנו... שלנו!" (עמ' 154).

בבעלה – מריה נוהגת בגסות: כשהוא מתעניין לדעת, מדוע היא "קופצנית", היא **משתיקה** אותו ועונה: "לא ענייך, איפוליט סידוריץ!" (עמ' 128). כשסאנין רוצה לדעת על מה התערבו מריה ובעלה, היא מתחמקת משום שההתערבות נסבה על השאלה, אם היא תצליח לפתותו, ולכן היא משתיקה את בעלה ואומרת: "לא... אי-אפשר עכשיו" (עמ' 136).

בעת רכיבתם בהרים – סאנין רוצה לדעת למה היא "כל כך עליזה היום" (עמ' 150), אבל היא מתחמקת מתשובה. מריה חשה, שהוא נפל ברשתה, והיא שבעת-רצון ומעוניינת, שימשיך לדהור בעקבותיה. לאחר שפיתתה את סאנין, וחשה שהיא שולטת בו, היא בטוחה, רגועה ושותקת: "והתחילה לקלוע את צמותיה הארוכות – בשתיקה ובארשת של חשיבות" (עמ' 155).

שתיקותיה של מריה מגוונות, וכולן נועדו לפתות את סאנין: באמצעות השתיקות היא מנסחת מחדש את שאלותיה, משנה את האינטונציה על פי הצורך, מעוררת את סקרנותו של סאנין וגורמת לו להאמין, שיש להם יסודות משותפים, ואולם משעה שהיא מרגישה, שהיא שולטת בו, היא משתיקה אותו בגסות רבה.

3.2. חזרות בשפת "האישה הפתיינית"

מריה משלבת בדיבורה חזרות רבות, וזאת – כדי **לעודד** את סאנין לדבר: "אין דבר, דבר, דבר" (עמ' 122); כדי **להדגיש**: "חכה, חכה. לא הבנת אותי נכון. אינני רוצה לפלרטט אתך" (עמ' 125), וגם (כשהיא מטילה על בעלה לכתוב מכתב למנהל המשק בנוגע לטחנות-הרוח): "תסביר לו שאני – לא רוצה, לא רוצה, לא רוצה!" (עמ' 129); או כדי להלהיב אותו: "בואו נשתה קפה, קפה – את הקפה הכי טוב בעולם" (עמ' 128), וגם: "אבל היום הזה הוא שלנו... שלנו... שלנו!" (עמ' 154).

חזרותיה של מריה מלמדות על קורת-הרוח, שהיא חשה עם התגשמות רצונה ועל ביטחונה העצמי.

3.3. האינטונציה של "האישה הפתיינית"

מריה מרבה לדבר על עצמה וחושפת פרטים, שימשכו את סאנין ויגרמו לו להרגיש קרבה אליה, ובעיקר היא מדגישה את מוצאם המשותף. דיבורה הקולח מושך ומשעשע את סאנין: "היא לא

בררה את מילותיה, ובייחוד לא חסכה שבטה מבנות עמה. לא פעם נאלץ סאנין לפרוץ בצחוק בגלל מילה חריפה וקולעת זו או אחרת" (עמ' 135). היא מדברת בפתיחות ולכן מצליחה "לעורר גילויי-לב גם אצל אחרים" (עמ' 126). כשהיא מספרת על אביה, היא משתמשת במכוון בהגייה עממית, והמספר מוצא לנכון לציין זאת: "הוא נולד בטולה... היה טולאי. נו, טוב... (את ה'טוב' הזה ביטאה מריה ניקולאייבנה בכוונה **בהגייה עממית** מודגשת, הנה כך 'טו-ו-וב')" (עמ' 121). מריה משלבת בדיבורה גם **ביטויים של תלמידי תיכון צעירים**, כגון "בוא נשתובב!" (עמ' 151).¹⁸

פעמים רבות יש בדבריה **כפל-משמעות**: בדבר קניית אחוזתו של סאנין היא טוענת: "כשנפלת לידי הזדמנות, אינני חסה על אנשים – אבל לא ככה" (עמ' 121). דבריה מבלבלים את סאנין. דיבורה של מריה באינטונציה וולגרית – באה לידי ביטוי בכמה אופנים: היא אוהבת **לצוות** ואף מודה בכך: "אח, כמה משעשע לתת פקודות! אין תענוג אחר בעולם!" (עמ' 128). כשהיא חשה בשלטונה על סאנין, היא פונה אליו ומצווה "כמעט בגסות": "בוא אחרי" (עמ' 156).

היא **צועקת** אחרי סאנין, העוזב את ביתה: "הואל בטובך להגיע אלינו בשעה מוקדמת ככל האפשר, אתה שומע? צעקה אל גבו המתרחק" (עמ' 124). וכך גם כשהם מטיילים במקומות ציבוריים: "היא צעקה מרחוק אל אחד מהם..." (עמ' 127). מריה אוהבת למשוך תשומת-לב, ולשם כך היא **מדגישה** את דבריה, וזאת – באמצעות חלוקתם לסעיפים: "ראשית כל... ושנית" (עמ' 121). הדבר מעורר גיחוך, כשהיא מציגה רק רעיון אחד (עמ' 119).

מריה שואלת את סאנין שאלות אישיות ישירות עליו ועל אהובתו, המביאות אותו במבוכה (עמ' 118), אך כשהיא נבוכה או מתחמקת מתשובה, היא **צוחקת**: "צחקה פתאום, צחקה עד שפניה הסמיקו לגמרי" (עמ' 123). ושוב היא צוחקת – בסרבה לגלות לסאנין, שהוא-הוא נושא ההתערבות עם בעלה (עמ' 136). רק כשמריה מרגישה, שסאנין נפל ברשתה, היא חופשייה ופונה אליו בשם משפחתו בלבד (עמ' 150).

האינטונציה של מריה מגוונת, אך בעיקר מצווה. היא מדגישה את דבריה באמצעות חזרה או באמצעות דיבור אטי ופעמים רבות צועקת בגסות בביתה וגם במרחב הציבורי. לעתים צעקות אלה מרמזות על שחרור, כמו צעקותיה בזמן הדהרה בהרים, אך לרוב הן וולגריות. מריה מרבה לקטוע את דבריה. קטיעות אלה מסייעות לה לנסח את דבריה באופן ההולם את מטרותיה.

4. סיכום ומסקנות

שתי הנשים, העומדות במרכז הרומן "זרמים באביב", הן צעירות בעלות אישיות מגובשת ושפה מייצגת. טורגנייב אפיין שתי דמויות נשיות בינריות באמצעות השיח על-ידי זה שהשתמש באותם מאפיינים, אבל – באופן שונה: השתיקות, החזרות והאינטונציה – תואמות את אישיותן, את מטרותיהן ואת התנהגותן.

גי'מה, האישה המשפחתית, מדברת בלשון פשוטה. היא גלויה וישירה, שולטת בגרמנית ובאיטלקית ומשלבת בדבריה מילים מעטות בצרפתית. משתיקותיה ניכר, שאינה כופה את עצמה על סאנין. גי'מה מאפשרת לסאנין להשלים את המילים, המגדירות את מערכת-היחסים ביניהם.

מריה, האישה הפתיינית, נשואה נישואי-נוחות פתוחים וחופשייה לנהוג כרצונה. היא קיבלה

18. "Давайте школьничать!" (стр. 172).

חינוך גבוה, שולטת בצרפתית, בלטינית וברוסית מוסקבאית, אך כדי להדגיש את המקורות המשותפים לה ולסאנין, היא מדברת אליו ברוסית פשוטה ובביטויים, המוכרים בחברה הרוסית. שתיקותיה של מריה מאפשרות לה: מצד אחד – לנסח מחדש את שאלותיה על פי מטרותיה, ומצד שני – להתחמק ממסירת מידע, שעלול לחשוף את התנהגותה הלא-מוסרית. הניגוד בין שתיקותיה ובין אישיותה הסוערת – מעורר את סקרנותו של סאנין. היא משתיקה את בעלה ואת סאנין באגרסיביות. רק לאחר שכבשה את סאנין, היא רגועה ושקטה.

חזרותיה של ג'ימה מדגישות את כניעתה של האישה המשפחתית לרצונו של הגבר, והן אמצעי לשכנע את עצמה, שעליה לנהוג כמצוותו (משום שהוא נלחם על שמה הטוב) או ניסיון לעורר בו הרהורי-חרטה. החזרה על כינוי-החיבה לסאנין מדגישה את ביסוס מערכת-היחסים ביניהם.

לעומת זאת, חזרותיה של מריה הפתיינית – נועדו לעודד את סאנין להעז במערכת-יחסיהם ולהדגיש את ביטחונה העצמי של מריה ואת מצב-רוחה המרומם.

האינטונציה של ג'ימה היא דיבור אינטימי ושקט וצחוק משותף, המעיד על הדדיות.

לעומת זאת, מריה מנסה למשוך את תשומת-לבו של סאנין בהדגשת דבריה וצועקת בגסות בביתה וגם במרחב הציבורי. למרות חינוכה המעולה היא משתמשת בשפה פשוטה ומושכת את המילים – כדי להדגיש את קרבתה התרבותית לסאנין.

מכל אלה ניכרת התאמה מלאה בין האינטונציה של הנשים – לאישיותן.

סאנין מכריע לטובת מריה הפתיינית, הלוכדת ומשעבדת אותו לצרכיה. טורגנייב אינו מספר לנו, אם השניים הקימו משפחה, ואולם על סמך דפוסי התנהגותה יש מקום להניח, שהיא המשיכה לפתות גברים ולא ילדה ילדים, וכך הוסיפה לממש את מהותה הפתיינית.

גם ג'ימה – האישה המשפחתית – מממשת את מהותה: לאחר בגידת סאנין והיעלמותו היא מכוננת מערכת-יחסים חדשה ומגשימה את ייעודה כאישה וכאם. ג'ימה אינה נוטרת לסאנין, אלא רואה בפגישתם "אושר אמתי, מפני שהפגישה הזאת מנעה ממנה להפוך לאשתו של אדון קלובר" (עמ' 163).

טורגנייב הציג ברומן את חופש-הבחירה, שזוכים לו הגבר והאישה במאה ה-19: בחירתו של הגבר הצעיר בין שתי הנשים ובחירתן של הנשים בדרך המימוש של נשיותן.

מה חושבים מדריכי החינוך הבלתי-פורמלי על המסגרת הפורמלית בחינוך?

תקציר

בין ההבדלים בין החינוך הפורמלי לבלתי-פורמלי – ניתן למנות את העובדה, כי החינוך הבלתי-פורמלי אינו מבוסס על תכניות-לימודים קבועות, ואין הוא נשלט על-ידי מערכת-שעות, מערכת-בחינות והוראה על-ידי מורים מקצועיים. הוא נחשב לתהליך למידה, הנמשך לאורך החיים, כשהוא מבוסס על מצבים משתנים, וההוראה בו נתפסת כמשא ומתן בין המדריך לחניכו. אנשי החינוך הבלתי-פורמלי רואים בהבדלים הללו יתרונות חינוכיים של ממש, ובביקורתם את המערכת הממוסדת הם מעלים אותם על נס.

לאור ההבדלים המהותיים בין שתי תפיסות-החינוך והמתח המתקיים ביניהן – מטרת המחקר הנגזרת היא לחקור את תפיסת החינוך הפורמלי בעיני אנשי החינוך הבלתי-פורמלי.

המתודולוגיה של המחקר – איכותנית: ריאיון מובנה של המשתתפים וניתוח סמיוולוגי של תמונות, אשר הציגו המשתתפים, לאחר שהתבקשו להביא תמונה מייצגת (רצוי צילום) של מערכת-החינוך הפורמלי.

מן הממצאים העיקריים של הניתוח הסמיוולוגי עלה בבירור, כי התמונות הנבחרות של החינוך הפורמלי מעלות קונוטציות של נוקשות, חידלון, בדידות, עצב, דלות ושעמום. לדברים – משמעות מרחיקת-לכת בתחום גיוסם של המורים לחינוך הפורמלי בעידן, שבו נבחנת מערכת-החינוך שוב ושוב, ומהדהדת שאלת "מהו המורה הטוב?".

מילות מפתח: חינוך פורמלי; חינוך בלתי-פורמלי; הקוד הבלתי-פורמלי; סמיוולוגיה.

החינוך בלתי-פורמלי – הגדרה ומטרות

בספרות המקצועית, העוסקת בתחום החינוך הבלתי-פורמלי, קשה למצוא הגדרה חד-משמעית, המקובלת על רוב החוקרים. קיים פער בין העשייה המרובה בתחום, לבין מיעוט החשיבה וההמשגה בו (רומי, 2009). בנוסף, קיימת אף מורכבות ורב-ממדיות בתחום וחוקרים רבים מגיעים למסקנה, כי עצם הניסיון להגדיר את החינוך הבלתי-פורמלי עומד בסתירה למהותו הייחודית (רומי ושמידע, 2007א, 2007ב; שמידע ורומי, 2007). השמות, הניתנים לתחום זה, נגזרים מהתייחסות לחינוך הפורמלי: "חינוך בלתי-פורמלי", "חינוך לא-פורמלי", "חינוך א-פורמלי", ועל דרך החיוב: "חינוך משלים", "חינוך פלופי", "חינוך מחוץ לבתי-הספר",

"פעילויות שמחוץ לתכניות-הלימוד" ו"חינוך חברתי-קהילתי".

ישנה הבחנה בין שלושה תחומי חינוך:

א. "חינוך פורמלי", המוגדר כחינוך במסגרת בית-הספר.

ב. "חינוך לא-פורמלי", המוגדר כתהליך, המתקיים ללא מסגרת ממוסדת, כי אם כחשיפה מקרית יומיומית לסביבה, המזמנת חוויות וניסיונות, שבאמצעותם רוכש האדם ידע, מיומנויות, עמדות ותובנות.

ג. "חינוך בלתי-פורמלי", המוגדר כמערכת פעילויות חינוכיות מתוכננות, המתקיימות שלא בשעות הלימודים, ובדרך כלל – מחוץ לבית-הספר (Coombs & Ahmed, 1994).

מטרת החינוך הבלתי-פורמלי היא חינוך משלים לחינוך הפורמלי וסיוע לצעירים להגיע לגיבוש רוחני, דתי ופוליטי, וכן – הקניית דפוסים נאותים לבילוי בזמנם הפנוי (רומי ושמידע, 2007). המסגרות הבלתי-פורמליות מאופיינות בממדים ייחודיים כגון וולונטריות, סימטריה, מורטוריום ופיקוח חברי (כהנא, 1974).

בנוסף – ישנם סוגים של מסגרות ארגוניות בתחום החינוך הבלתי-פורמלי, והם על-פי רמת הפיקוח עליהן (כהנא, 1974).

בתי-נוער ומועדונים נתונים לרמת פיקוח גבוהה של מבוגרים, ואלה מנסים להפיג מתחים אצל הצעירים. לעומתם קיימים בתי-הנוער, שרמת הפיקוח בהם גבוהה אף היא, אך בניגוד לקודמים – כאן גם מנסים להטעין את הצעירים במשאבים חדשים ולהנחיל להם ערכים – בהתאם לתנועה.

סוג אחר של מסגרות כולל מסגרות בעלי רמת פיקוח נמוכה: על אלה נמנים חבורות לבילוי פנאי, שאינן מפיקות משאבים, וספק, אם התואר "מסגרת חינוכית" מתאימה להן. על הסוג האחרון נמנות חבורות-רחוב או מסגרות ספונטניות לשם מטרה או משימה חד-פעמית בבית-הספר או בשכונת-המגורים.

המתח הקיים בין החינוך הפורמלי לחינוך הבלתי-פורמלי

חוקרים רבים דנים ביעדי החינוך הבלתי-פורמלי, השונים במהותם מיעדי החינוך הפורמלי והמגלמים את המתח הקיים בין השניים:

ברמת **המערכת**, החינוך הבלתי-פורמלי מיועד לפעול כמנגנון שינוי של מערכת-החינוך הפורמלי ולמנוע, או, לפחות, לַמְתֵּן תהליכים של התאבנות וקיבעון בתוכו (קלר, 1996).

ברמת **הפרט**, החינוך הבלתי-פורמלי מיועד לפתח אצל צעירים תחושות של העצמה והערכה עצמית (רומי ושמידע, 2007).

ייעוד נוסף הוא לחנך את הצעירים למילוי תפקידים חברתיים, הן כמנהיגים והן כאזרחים מן השורה (גל, 1985).

מבחינת **הגישה הפדגוגית**, ההבדל בין החינוך הפורמלי לבלתי-פורמלי נעוץ בכך שהחינוך הבלתי-פורמלי אינו מבוסס על תכניות-לימודים קבועות, ואין הוא נשלט על-ידי מערכת-שעות, מערכת-בחינות, הוראה על-ידי מורים מקצועיים, אלא נחשב לתהליך למידה, הנמשך לאורך החיים, ומבוסס על מצבים משתנים, וההוראה בו נתפסת כמשא ומתן בין המדריך לחניכים או

בין החניכים לבין עצמם (רומי ושמידע, 2007א). מטרתו היא ליצור אצל החניכים חווית-למידה רגשית וסובייקטיבית, שניתן לקשור לתכנים קוגניטיביים. ההוראה והלמידה בחינוך הבלתי-פורמלי אינן מעיקרי המפגש, אלא נלוות ונעשות כבדרך אגב.

מוקד מתח נוסף הנה סוגית תפיסת הזמן: בחינוך בלתי-פורמלי אין התהליך קשור ללוח-זמנים קבוע ומדיד, וגם מבחינת המקום אין הגבלה; הפעילות יכולה להתרחש במגוון רחב של מקומות.

מוקד מתח שלישי נסוב סביב המוטיבציה ללמידה ותוצאותיה, בהתאמה. על-פי סורוקה (2010), כיוון שההוראה בחינוך הפורמלי מכוונת להישגים, המהווים מוטיבציה חיצונית ללמידה, הרי הדגש בלמידה מושם בעיקר ב"רכישת" מידע, שמדגישה את הבעלות על המידע. דרך למידה כזאת לא תמיד קשורה לעולמו האישי של הלומד, ועל כן גם לא מעוררת בו "תשוקה" או סקרנות לדעת, מעבר ל"רכישת", ולפיכך המידע אינו הופך לידע מוטמע ועמוק. לדידו, כתוצאה מכך, לומדים, שאינם עומדים בהישגים המינימליים, הנדרשים במסגרות החינוך הפורמליות – מוצאים את עצמם, לעתים קרובות, מחוץ למערכות אלה, והם חווים פגיעה בתחושת הערך העצמי ותחושת כישלון.

בשנים האחרונות ניתן לזהות ניסיונות התקרבות בין שתי תפיסות-החינוך, ובמיוחד בהקשר של "פעילויות שמחוץ לתכנית-הלימודים". פעילויות אלו נתונות לפיקוח ולחסות של בית-הספר, ולכן הן מכוונות "חינוך בלתי-פורמלי למחצה". נראה, כי מודעותם הגוברת של בתי-הספר למגבלות יכולתם לטפל בבעיות עכשוויות ובחינוך אישיותו השלמה של הצעיר (רומי ושמידע, 2007א) – תרמה לפתיחת שעריהם לחינוך הבלתי-פורמלי.

הקוד הבלתי-פורמלי

נהוג להשתמש בתחום במושג "קוד בלתי-פורמלי". "קוד" מוגדר כמערכת של מוסכמות חברתיות מפורשות, שבאמצעותן נעשית המרה של הלא-ידוע בידוע (כהנא, 1974, 1975). ההבדל העיקרי בין ארגונים פורמליים לארגונים בלתי-פורמליים אינו טמון במטרת הארגון או באופן תפקודו, אלא בטבע הקודים של התנהגות העומדים ביסודו (כהן, 2007).

חוקרים בתחום מזהים שמונה רכיבים של קוד בלתי-פורמלי (כהן, 2007):

1. **וולונטריות** – בחירה חופשית של הצטרפות למסגרת, עזיבתה ופעילות בתוכה. עובדה זאת מחייבת פיתוח מחויבות ערכית וחיזוק המשא ומתן של הצעירים עם עולם המבוגרים; במילים אחרות, הפעילות חייבת להיות אטרקטיבית ומותאמת לתחומי עניינם של הצעירים.
2. **רב-ממדיות** – מרחב גדול של תחומי פעילות ומיומנויות מגוונות, דבר, המאפשר מספר גדול של משתתפים על-פי נטיות וכישורים אישיים (ריקוד, ספורט, מחנאות).
3. **סימטריה** – יחסים, שמושתתים על שוויון ועל תיאום הדדי של עקרונות וציפיות – בלי לכפות דבר על כל אחד מהצדדים.
4. **שניות (דואליזם)** – קיום בו-זמני של כמה מגמות: למשל, תחרות ושיתוף-פעולה – דבר, שמאפשר התנסות בדפוסים מנוגדים של התנהגות.
5. **מורטוריום** – מרחב לניסוי וטעייה. דבר זה מאפשר התנסות במגוון רחב של תפקידים

ומטלות.

6. **מודלריות** – יכולת לאלתר ולהפיק תועלת מהזדמנויות מצביות.
 7. **אינסטרומנטליות אקספרסיבית** – שילוב פעילות מתוגמלת מיד, הפגנתית – בעיקרה, ופעילות יצרנית, המכוונת להשגת תוצאות. רכיב זה מגביר את האטרקטיביות ואת מידת ההשפעה, שיש לפעילות על החניך.
 8. **סימבוליות פרגמטית** – ייחוס משמעות סמלית לעשייה או הפיכת סמלים למעשים, ובכך מתגברת ההזדהות עם הסמל.
- קיימים יחסי-גומלין בין המרכיבים השונים: כך, למשל, רב-ממדיות תורמת לסימטריה, שכן היא מאפשרת למשתתפים לבטא את עצמם בהתאם לכישוריהם, והמורטוריום תורם לאינסטרומנטליות אקספרסיבית עקב המרחב, שהוא מספק להתנסות.

מבט דיאכרוני – החינוך הבלתי-פורמלי בישראל

תחום החינוך הבלתי-פורמלי ידע בכל שנותיו לא מעט דילמות (דרור, 1988): הדילמות המרכזיות: גישת-יסוד – מהו החינוך הבלתי-פורמלי: משלים, נוסף או חלופי? מהו הגיל, שצריך להתרכז בו? מה מידת הקהילתיות? האם צריכים להקים בתי-נוער ותלמיד או אגפי נוער בתוך מרכזים קהילתיים? מי הגוף האחראי: ארגונים מתנדבים, משרד החינוך או רשויות מקומיות? לאילו תנועות-נוער צריך לתת חסות ממלכתית? האם רק לאלו שאינן "פוליטיות"? האם המיקום צריך להיות בתוך בית-ספר או מחוץ לו? האם צריכות להיות פעילויות ומסגרות-קבוצות חברתיות-משלימות או חינוכיות – כמו תנועות-נוער, ארגוני-פנאי או ארגונים משימתיים? האם כוח-האדם בחינוך זה צריך להיות מתנדב או מקצועי? האם העובד צריך להיות מדריך או עובד נוער אקדמאי?

בנוסף, חוקרים שונים מצביעים על קשיי מימון, דפויות וחוסר-מיקוד בקבלת-החלטות (רומי ושמידע, 2007).

דרור (1988) מחלק את תולדות החינוך הבלתי-פורמלי ב"יישוב" ובמדינת-ישראל לשש תקופות: 1. בתקופה שבין השנים 1919-1935, הייתה מערכת-החינוך נתונה להנהגת "מחלקת החינוך" של ההסתדרות הציונית. תנועות-הנוער עמדו במרכז החינוך הבלתי-פורמלי בתקופה זו, והן היו בעלות-זיקה לתנועות חברתיות ופוליטיות של מבוגרים, אשר ראו בחבריהן עתודה לדור ההמשך (קליבנסקי, 2008).

ב-1919 נוסד שבט הצופים הראשון על-ידי "אגודת המשוטטים", שייסד פינחס כהן, מורה לטבע, בקרב תלמידי חיפה. תנועות-הנוער, שהגיעו לאחר מכן, היו "השומר הצעיר" שעלו מפולין ב-1919; "תנועת בית"ר" עלתה ארצה ב-1926, שלוש שנים לאחר היווסדה בריגה-לטביה, ו"הנוער העובד", שנוסד ב-1924 כארגון של הסתדרות העובדים הכללית.

"מחנות-העולים" החלו את פעילותם ב-1926 כחוגי הנוער הלומד בהרצליה ובתל-אביב, ולאחר כ-5 שנים הצטרפו אליהם קהילות צופים מירושלים וחיפה, שפרשו מהסתדרות הצופים הארצית, ויחד הם הקימו ב-1931 את תנועת מחנות-העולים.

ב-1929 נוסדה תנועת-הנוער הדתית הראשונה – "בני-עקיבא".

ב-1933 עלו לישראל בוגרי התנועה החרדית "עזרא", אשר נוסדה בגרמניה ב-1919.

ב-1933 נוסדה תנועת-הנוער "מכבי הצעיר" – קבוצה, שניצנה נראו כבר ממחצית שנות העשרים, כהכנה לפעילות באגודות-הספורט של מכבי שהוקמו בארץ.

תנועות-הנוער היו ברובן בעלות אידאולוגיה ציונית-סוציאליסטית. הן הושפעו מתנועות-הנוער היהודיות שנוסדו בגולה, וכמוהן לא התנגדו לפוליטיזציה ולמפלגתיות ופעלו ל"הגשמה אישית" בהתיישבות – על-פי מטרותיה של חברת המבוגרים ובסיוע בוגרי התנועות (דרור, 1988).

2. התקופה, המכונה "לשכת-הנוער" – בין השנים 1935-1947, הייתה בסימן מלחמת-העולם השנייה והמאבק בבריטים להקמת המדינה. על-פי המלצות מחלקת החינוך בשנת 1935 – הוחלט על מינוי של "מדריך לענייני נוער", והוא יוסף מיוחס. מיוחס הקים את לשכת-הנוער, שהתמקדה בחינוך המשלים, בהרחבתו ובפיתוחו. בתקופה זו גדל מספר המועדונים והגיע ליישובי הפריפריה, וכך – גם הפעילות במגרשי-המשחקים. קייטנות-הקיץ אורגנו על-ידי הרשויות המקומיות – בתכנון המחלקה הסוציאלית של הוועד הלאומי ובפיקוח פדגוגי של לשכת-הנוער. ב-1938 נוסדה אגודת אכסניות הנוער, ואכסניית-הנוער הראשונה נפתחה בכפר ויתקין שנה מאוחר יותר.

הסתדרות הצופים עמדה גם היא תחת חסות לשכת-הנוער, וזו ייסדה שבטים חדשים, הכשירה מדריכים, פרסמה חומר-הדרכה ופיקחה על הארגון. בנוסף להכשרת מדריכים לצופים – דאגה לשכת-הנוער להכשרת מדריכים למסגרות נוספות. ב-1947 הוקם בתל-אביב מכון להכשרת מדריכים. לשכת-הנוער הפעילה כ-18,500 ילדים ונערים בחינוך המשלים במסגרותיה השונות. בשנות הארבעים הוקם "נוער למען נוער" – ארגון, שנועד להפעלת הנוער הלומד וחברי תנועות-הנוער לשם עזרה לנוער בשכונות ול"נוער עזוב". פעילויות הארגון דעכו, כאשר הנוער התגייס למאבק להקמת המדינה. בין השנים 1938-1942 גויסו בוגרי תנועות-הנוער לפלמ"ח.

3. התקופה בין השנים 1948-1958 עמדה בסימן קליטת העלייה הגדולה והממלכתיות:

החינוך הבלתי-פורמלי עמד בתקופה זו בסימן העלויות הגדולות, שהשפיעו על מערכת-החינוך. המגמות הפוליטיות של תנועות-הנוער מהיישוב – נמשכו, ושתי תנועות-נוער נוספות נוסדו בעשור זה: ב-1949 נוסדה "תנועת-הנוער הלאומי העובד והלומד". ב-1952 חל פילוג בבני-עקיבא, והוקם "הנוער הדתי העובד". בעשור זה היו הרבה פילוגים ואיחודים בתנועות-הנוער, ואלו השפיעו על הענקת חסות ממלכתית לתנועות-הנוער. בן-גוריון ניסה להימנע מהפוליטיזציה של תנועות-הנוער ומשליטה של אחדות העבודה והקיבוץ המאוחד בחלקים ניכרים מהתנועות. לכן הוא פעל בשני מישורים: הפיכת הגדנ"ע – לתנועה ממלכתית והענקת חסות ממלכתית רק לתנועות, שאינן כפופות לארגוני מבוגרים או מפלגות (דרור, 1988).

4. השנים 1959-1972 מסמנות את תקופת-המעבר בסימן השינויים במדיניות הטיפול וביסוס הגישה הקהילתית:

ב-1959 הוקם בית-ספר שדה ראשון – בשיתוף החברה להגנת הטבע, ובשנות השבעים כבר היו 11 בתי-ספר שדה ברחבי-הארץ. ב-1959 הכריז שר החינוך אף על תנופת-בנייה של בתי-נוער. בתים אלו נקראו "בתי ארץ" (על שם שר החינוך, זלמן ארן). בהדרגה הם עברו למתכונת של "מרכזים קהילתיים", והם החלו לפנות גם לאוכלוסיות אחרות בארץ. חלק

מבתי הנוער השתלבו כ"אגפי נוער" בתוך המתנ"סים. בראשית שנות השישים החליט משרד החינוך לקבוע את מדיניותו במרחב הפתוח – באמצעות מועדוניות של "חבורות-רחוב". ב-1964 שודרגה מחלקת הנוער ל"אגף הנוער", שבמסגרתו הוקם "השירות לחבורות-נוער בנושא החינוך המשלים".

במגזר הערבי – נראו כבר ניצנים בעשור הראשון לקום המדינה באמצעות חמשת ארגוני הצופים הערביים, אשר בעשור השני השתלבו בהסתדרות הצופים הארצית. החלו ניסיונות שונים במגזר בעקבות הנעשה בקרב האוכלוסייה היהודית. הפעולות הואצו בעיקר לאחר ביטול הממשל הצבאי: הוקמו בתי-תלמיד, מועדוני-נוער, חוגי-תחביב ואומנות בשכונות הערביות. ב-1969 הוקמה חברת המתנ"סים.

5. בין השנים 1972-1990 האגף החוץ-בית-ספרי, "קידום נוער" – התגבש לכדי מסגרת מייעצת, מפתחת תכניות, מכשירה, מדריכה ומפקחת, כאשר הפעילויות מבוזרות לבתי-הספר ולמחוזות. החינוך הבלתי-פורמלי החוץ-בית-ספרי – התמקד בתקופה זו בקידום הנוער המנותק באזורי-מצוקה, בעיקר בעקבות פעילותם של "הפנתרים השחורים" באותה תקופה.

6. שנות ה-90 והשנים לאחר מכן – מאופיינות בשדרוג תחומים, ובהם – קהילה ונוער ומורשת יהדות המזרח וספרד. תקופה זו מסמנת עליית-מדרגה של החינוך הבלתי-פורמלי בישראל. אגף הנוער הפך ל"מנהל חברה ונוער" וסימן תפיסות חינוכיות, שעיקרן – נטיות לפלורליזם ולקהילתיות, שהתפתחו בחברה הישראלית. בתקופה זו שוכללו ההכשרות בתחום החינוך הבלתי-פורמלי, ונוספו גם מרכזים למגזר הערבי ולמגזר הדרוזי.

תחום קידום נוער, שעסק בהשלמת השכלה ובהכנה לגיוס לצה"ל – התפתח בראשית שנות האלפיים, והוא מופעל ב-92 רשויות מקומיות. בכל רשות הוקם תחום נוער וקהילה להפעלת תכניות חינוכיות – כמנהיגות צעירה וכמסעות-נוער לפולין. העידן הפוסט-מודרני, שאנו חיים בו, הפך לעידן מות האידאולוגיות. מערכות "בלתי-פורמליות", כגון תנועות-נוער, שבעבר שימשו מצע לאינדוקטרינציה, לחברות ולתחושות של שייכות ומשמעות – מאבדות כבר שנים את זהותן המקורית, והן הפכו לגופים, העוסקים בעיקר בתרבות-הפנאי (למפרט, 2009).

על-פי למפרט (2009), בשנים האחרונות אנו עדים לסוג מסוים של התקרבות בין הפורמלי לבלתי-פורמלי: בתי-ספר רבים מאמצים שיטות-הוראה בלתי-פורמליות, אשר זוכות לשמות – כ"הוראה חוויתית" או "למידה חוץ-כיתתית". במקביל, גם מחוץ לבית-הספר, בעולם הבלתי-פורמלי – פועלים מיזמים ל"שיפור הישגים לימודיים" או למאבק בנשירה, בהדרה ובאלימות.

מתודולוגיה

מטרת המחקר: בחינת תפיסתם של עובדי החינוך הבלתי-פורמלי את מושג החינוך הפורמלי.

שאלות המחקר: כיצד תופסים עובדי החינוך הבלתי-פורמלי את תחום החינוך הפורמלי?

כלי המחקר:

א. ריאיון מובנה

שאלות הריאיון:

הריאיון החל בשאלה מפליגה:

1. מהו הרקע המקצועי שלך?

2. לנחקרים, אשר לא הציגו עבר בתחום החינוך הפורמלי:

אילו היו בידך התעודות המתאימות לעבודה בחינוך הפורמלי, האם היית שוקל ללמד בחינוך הפורמלי?

לנחקרים, אשר יש להם ניסיון בתחום החינוך הפורמלי:

האם אתה שוקל לחזור וללמד בחינוך הפורמלי?

ב. צילום וניתוח סמיוולוגי:

הנחקרים התבקשו להציג צילום, שניתחנו אותו באמצעות כלים מתחום הסמיוולוגיה. הדרך להצגת הצילום הנה צילום יזום על-ידי הנחקר, המוכיח, שהוא בעל חשיבה ויוזמה, או דרך שנייה: חיפוש במאגר נתונים לתמונה קיימת, שתייצג בעבורם את המושג (אפשרות זו ניתנה בשל בקשתם של כמה נחקרים).

ניתוח סמיוולוגי הוא תהליך של שחזור הדימוי, לאחר שעבר סמנטיזציה או הוספת אינטלקט לאובייקט. הסמיוולוגיה התפתחה מתוך תחום החקר של הבלשנות המבנית, שמקורו – במחקרו של הבלשן השוויצרי, פרדיננד דה-סוסיר (2005):

גישה זו רואה את השפה – כמערכת: דה-סוסיר הציע מודל פשוט, המדבר על מסמן (הצילום של הנחקרים או התמונה הנבחרת) ומסומן (הרעיונות, העולים מן הצילום). בעוד שדה-סוסיר הניח מקום מיוחד לבלשנות בתוך הסמיוולוגיה, הרי בארתי (Barthes, 1964) מעדיף לראות את הסמיוולוגיה – כחלק מהבלשנות, שפן, לדעתו, מערכת-סימנים מחייבת את תיווכה של השפה, המחלצת את המסמנים שלהם וקוראת למסומנים שלהם – בשמם. בארתי מבחין בין סוגי הידע, הדרושים לחוקר המנחת לשם הבנת התפיסה:

ברמה הראשונה **דנוטציה** – הקורא נזקק לידע לשוני ואנתרופולוגי בסיסי.

ברמה השנייה **קונוטציה** – הקורא זקוק לידע תרבותי מסוגים נוספים. מעשה הקריאה של התמונה הוא תהליך הבנתי.

אוכלוסיית-המחקר

אוכלוסיית-המחקר כוללת 10 מדריכים בעלי-ותק של שנתיים, לפחות, בתחום החינוך הבלתי-פורמלי ממסגרות שונות בעיר דרומית בישראל. כולם עובדים במסגרות בלתי-פורמליות,

שמציעה הרשות המוניציפלית, לרבות – האגף לקידום נוער, מסגרות של הסוכנות היהודית ומועדוניות רווחה.

ממצאים

א. תשובות מייצגות על שאלת הרקע המקצועי

כל המשתתפים, בלי יוצא מן הכלל, העידו, כי הגיעו אל החינוך הבלתי-פורמלי – מתוך התנסות כלשהי בתחום, וכי חוו סיפוק רב מעשייתם זו.

דוגמאות:

"לפני כחמש שנים התחלתי לעבוד בסוכנות היהודית בפרויקט, שנקרא "פותחים עתיד", פרויקט, שאתה לוקח על עצמך... אני עבדתי עם נוער בחטיבות ביניים... אתה לוקח על עצמך 16 בני נוער, שאתה נאמן שלהם, אחראי עליהם מהרגע שהם פותחים את העיניים."

"...בשנה האחרונה בתל-אביב בבית-ספר למשחק, ופתאום במקביל התחיל לבעור בי הרצון לעבוד עם נוער, זה פשוט... פתאום התעורר בי איזה משהו, שממש החזיר אותי לחיים."

"כשהשתחררתי מהצבא, הגעתי למתנ"ס לעבודות מזדמנות – עבדתי בצהרון ולאט לאט התקדמתי, והפכתי לרכזת נוער. למדתי בזמן הזה אבחון טיפולי, תנועה ומוזיקה לגיל הרך בוינגייט, עיסוי לתינוקות ואחר כך מורה חיילת בקידום נוער... אתה מבין, שאתה יכול לעשות שינוי לנוער ואתה יכול לעשות שינוי אצל הילד בחיים שלו ברזולוציות הכי הכי קטנות.... קורה, שבביה"ס ילדים מנותקים ולא מבינים, ואז אחה"צ אני רואה תלמידים ומצליחה יותר להגיע אליהם. אנחנו מצליחים לגרום להם לרצות ללמוד ולהצליח דווקא מהמקום של הבלתי-פורמלי. הם עושים שינוי."

ב. תשובות מייצגות על השאלה האם היית עובר/חוזר ללמד בחינוך הפורמלי?

תשובות לדוגמה:

"אני לא יודעת, איך אני אתמודד בתוך המערכת הפורמלית, כי לפי דעתי היא מאוד מוגבלת, והיא לא מאפשרת את כל היכולת שלך לתת, אני מאוד צריכה מסגרת, אבל אני צריכה, שיהיה לי חופש פעולה בה, כדי שאני אוכל לתת באמת את כל הידע והניסיון ומה שיש לי לתת, וזה מה שמאפשרת המסגרת הבלתי-פורמלית."

"באמת טוב לי במקום שאני נמצאת. אני מרגישה בו הכי טוב שבעולם, ואני באמת חושבת, שהעשייה בחינוך הבלתי-פורמלי היא משמעותית נכונה וחשובה, וחשוב שאנשים כמונו יהיו שם."

"יודאי לא. יש לי גם עכשיו ולעולם לא אנסה. אלך למכור בגדים. לא יודעת, אני לא אעבוד. אני לא מאמינה במה שקורה בביה"ס."

ג. ממצאים מתוך התמונות המייצגות והניתוח הסמיוטוגי – בהתאמה

כיצד מדריכי החינוך הבלתי-פורמלי תופסים בעדשת מצלמתם את תחום החינוך הפורמלי?

קונטציה	שחזור פרדיגמטי (חלופות שלא נבחרו)	מלאי דנוטטיבי (מה בתמונה?)	תמונה (על-פי סדר המרואיינים בנספחים)
עוצר אזהרה	סימן עצור מסוג אחר שאינו תמרור סמל אחר שחור-לבן	תמרור הסמל: עצור אדום-לבן	 צילום קיים
אין יציאה סגור הצורך לפרוץ גבול	חלל פתוח ממך אנושי	גדר תוחמת חול אין אנשים או תלמידים	 צילום של הנחקר
חוסר-תמיכה אין פרי ריק בודד ועצוב	עץ עם עלים או פרי עמוד תומך קרוב וקשור – כפי שתומך צריך להיות גזע מוצק	עץ ריק עמוד שתומך, רחוק מהגזע הצנום	 צילום של הנחקר
קיבעון מרובעות חוסר-יצירתיות	אבן בצורה אחרת. חומרים נוספים מלבד אבן	אבן מרובעת נמצאת על אבן	 צילום של הנחקר
הגבלה יש לך דרך אחת – הפנייה ימינה אין כניסה ליצירתיות	אי בחירה בתמרור מאחור ריק, ומראים רק את התמרור	אין פנייה שמאלה – תמרור מאחור – עץ ירוק וגדול	 צילום של הנחקר
שליטה ציות הקשב! אילוץ	כל אצבע – אחרת צילום רחוק אצבע של ילד	אצבע מורה צילום קרוב אצבע של מבוגר	 צילום יזום
בדידות סוגרים על העץ – משקים, אך גם חונקים אין פרי	מראה של כל העץ אין מסיב טפטפות כמה עצים	גזע של עץ מסיב יש צינור טפטפות עץ בודד	 צילום של הנחקר

קונטציה	שחזור פרדיגמטי (חלופות שלא נבחרו)	מלאי דנוטטיבי (מה בתמונה?)	תמונה (על-פי סדר המראיינים בנספחים)
אזהרה האטה ועצירה לא כדאי להיכנס	ללא תמרור סמל אחר להאטה	תמרור אזהרה! המילה הָאָטָה קרני-שמש מוסתרות על-ידי השלט	 צילום של הנחקר
סגירות והסגר שליטה עוצר בחוץ קיים ה"כיף"	גדר פרוצה מָמָד אנושי	גדר סגורה ללא אנשים	 צילום קיים ממאגר
בדידות ריקנות שעמום שמחה נעדרת	כיתה ובה תלמידים או מורה צילום אמיתי – חי	כיתה ריקה כיתה מצוירת כתרשים	 צילום קיים ממאגר

דיון

השאלה הפותחת במחקר הנוכחי – עסקה בשאלת הרקע המקצועי של מדריכי החינוך הבלתי-פורמלי. כל המשתתפים, בלי יוצא מן הכלל, העידו, כי הגיעו אל החינוך הבלתי-פורמלי – מתוך התנסות כלשהי בתחום, וכי חוו ספוק רב מעשייתם זו. ביטויים, כגון "פתאום התעורר בי איזה משהו שממש החזיר אותי לחיים" – מוסברים על-ידי **תאורית האחדות** (דיואי, 1960), שעניינה – האיחוד בין החינוך לחיים הממשיים: תאורית האחדות טוענת, כי החינוך הפורמלי יוצא מגבולות בית-הספר ומנגיש מיומנויות מהחיים. על-פי תאוריה זו החינוך הבלתי-פורמלי הנו משמעותי יותר לחיי היומיום. דיואי מציע איזון בין התחום המקרי-הבלתי-פורמלי – לבין המכוון-הפורמלי. לדעתו, ישנה חשיבות לקשר בין רכישת ידע ומומחיות, שהיא טכנית – לבין עיצובה של רוח חברתית. בהתאמה, נראה, כי תכניות-הלימודים הבלתי-פורמליות נתפסות על-ידי המשתתפים כרלוונטיות לחיים – בניגוד לחומר, הנלמד בבית-הספר, אשר ברובו נתפס על-ידם כמנותק מהמציאות. המשתתפים מצהירים, כי החינוך הבלתי-פורמלי לוקח חלק פעיל בסביבה חברתית רלוונטית להווה, ואילו החינוך הפורמלי עוסק יותר בהקניה גרידא.

במחקר הנוכחי נשאלו הנחקרים: אילו היו בידיהם התעודות המתאימות או היה מתאפשר להם – האם היו עוברים לעבוד בחינוך הפורמלי?

רובם ענו בשלילה, לרבות שני נחקרים, שהייתה להם הכשרה השכלתית-פורמלית, המאפשרת תעסוקה במערכת-החינוך הפורמלית. למרות השכלתם זו, הם העידו על עצמם, כי בחרו בתחום החינוך הבלתי-פורמלי.

גם משתתפים, ששקלו פנייה לחינוך הפורמלי בעקבות השאלה שלעיל, סיגנו את פסיחתם על

שתי הסעיפים ואמרו, כי אינם בטוחים, אם יחזיקו מעמד. לדידם, החינוך הבלתי-פורמלי, בהתאמה לגישת הסוציולוגיה המבנית של כהנא (1974, 1975), הנו שיטה חינוכית ייחודית, המתאפיינת בעקרונות התנהגות, שהם קודים שונים מאלו של החינוך הפורמלי. העקרונות משמשים נקודות-מפגש בין האינטרסים של הנוער לבין האינטרסים של החברה. לחינוך הבלתי-פורמלי יש פוטנציאל גדול יותר להשיג מטרות חינוכיות, שהחינוך הפורמלי מתקשה להשיג, וזאת – על-ידי יצירת אווירה של נופש ופנאי, חיבור בין שווים וחוויות. הואיל ומשתתפי המחקר רואים בחינוך הבלתי-פורמלי שדה של פעילויות רצוניות, הצעירים המשתתפים בו – מפתחים מחויבות של ממש כלפיהן. יש מגוון רב של פעילויות. עובדה זו מגדילה את הסיכוי לממש את הפוטנציאל האינדיבידואלי של כל אחד ואף לחזק את הערך העצמי (Kahana, 1997).

הטרמינולוגיה של משתתפי המחקר מייצגת את הרעיון השליט בתאורית **חינוך לחיים** (ברובאכר, 1965), אשר לפיה, בניגוד לעידן המודרני, בזמנים קדומים התקיים קשר הדוק בין המעשה החינוכי לחיים עצמם: החינוך עסק בענייני היומיום, וכך צעירים השתלבו בחיי המבוגרים. אולם אחר כך נעשתה התרבות מורכבת יותר, והתעורר הצורך במערכת-חינוך עם תכנית-לימודים וצוות מומחה בראשה. כתוצאה מכך נוצר מרחק בין החיים לבין החינוך, ולראיה – קיימות טענות התלמידים על חוסר-הרלוונטיות של החומר הנלמד – לחיים הממשיים.

לדעת ברובאכר (1965), יש צורך בתחום חינוכי מקביל לחינוך הפורמלי, שיהיה יותר רלוונטי לחיים ויסייע לצעירים להסתגל ולפתור בעיות ולהתמודד אתן. לדעתו, החינוך הפורמלי מנותק, לא גמיש ולא מתחדש. החינוך הפורמלי הפך למטרה ולתכלית, ואין לו קשר להווה ולהתחדשות. לעומת זאת, החינוך הבלתי-פורמלי קשור קשר הדוק להווה ולחיים, ומטרתו היא הקנית ניסיונות וחוויות מהחיים.

מתוך מענה המשתתפים על תמונה מייצגת של החינוך הפורמלי – מצטייר החינוך הפורמלי כמוסד נוקשה וקפדני, והתמונה הכוללת הנה שלילית. שלל הקונוטציות מהתמונות לעיל – מורה על חוסר-מעוף וחוסר-יצירתיות ומעלה רגשות קשים, כגון בדידות, עצב, ואף דלות ושעמום. הקונוטציות העולות מהתמונות – מציגות תמונה קיצונית של עובדי חינוך בלתי-פורמלי, שרואים במערכת הפורמלית ביטוי לנוקשות וסגירות: שלושה מהנחקרים בחרו להציג תמרוך הידוע כאזהרה, ושניים בחרו להציג עץ ללא עלים ופרות, עקר ובודד. צילום נוסף הוא אצבע, המוקה, שהקונוטציה המרכזית היא שליטה, וכדאי לצית.

תמונה נוספת הנה כיתה ריקה ללא תלמידים, כלומר המעטפת היא העיקר, ותמונה של אבן מרובעת, כאשר הקונוטציות המרכזיות הן קיבעון ואף חידלון. בכל התמונות בולטת מאוד היעדרותו של הפן האנושי.

מן המחקר עולה בבירור, כי מדריכי החינוך הבלתי-פורמלי – מתוקף ניסיונם המקצועי כמדריכים – בטוחים באיכות תרומתם לתלמידים: הם אכן מאמינים, כי דרכי העבודה, התכנים, הכלים והקוד הבלתי-פורמלי במסגרות הבלתי-פורמליות – יכולים לעזור לתלמידי בית-הספר ולמוריו להתמודד טוב יותר עם האתגרים השונים, שמזמנת מערכת-החינוך בתחום הערכי-חברתי ובתחום המוטיבציוני-הישגי. הם רואים את עצמם – כבסיס למערכת חינוכית חדשה: גמישה, פתוחה, דמוקרטית ופלורליסטית, המצויה בהיפוך למערכת הפורמלית, הנתפסת בעיניהם כסטגננטית ומגבילה.

ניתן לעגן את דבקותם המוחלטת של משתתפי המחקר בתאורית הדיסוננס הקוגניטיבי (Festinger, 1957): אנשים שואפים לאיזון בין עמדות, רגשות ופעולות. חוסר-עקביות בין המחשבות, הרגשות והפעולות של האדם – עלול לגרום למצב רגשי, אשר יוביל את האדם למאמצים לשיקום העקביות. על-פי פסטינגר, כל ההחלטות הקשות גורמות לדיסוננס, שכן כל החלטה שבחרנו בה – כוללת בתוכה מאפיינים בלתי-רצויים, וכל החלטה שלא בחרנו בה – כוללת בתוכה מאפיינים רצויים. לפיכך, אדם, שנוֹתָב במהלך חייו לתחום מקצועי מובחן – יציג עמדות, אשר תומכות בבחירתו. בעניין המחקר, כאשר המשתתף גמר אומר לקשור את עיסוקו לחינוך הבלתי-פורמלי, הוא יטה להציג עמדות לגבי אי-בחירה בתחום החינוך הפורמלי. עמדות אלה יאפשרו לו להיות עם בחירתו בתחום החינוך הבלתי-פורמלי. יחד עם זאת, טוען פסטינגר, שגם תהליכים להפחתת דיסוננס – מופיעים רק לאחר שהתקבלה החלטה, שלא ניתן לשנותה. במחקר זה, מרבית הנחקרים – צעירים, ועל כן הבחירה בחינוך הבלתי-פורמלי בשלב זה של הקריירה המקצועית היא החלטה, שניתנת לשינוי, ותלויה, בין השאר, בחשיפה לחיוב ולטוב, שיש לחינוך הפורמלי להציג.

לדברים – משמעות מרחיקת-לכת בתחום גיוסם של המורים לחינוך הפורמלי בעידן, שמערכת-החינוך נבחנת בו שוב ושוב, ומהדהדת השאלה "מהו המורה הטוב?" בארץ – כמו גם במקומות שונים בעולם – מתלבטים באשר לדרכים היעילות, שיש לנקוט כדי להעלות את דימויו של העוסק במקצוע ההוראה הפורמלי, ובעיקר – להוות אבן שואבת למעמדים מתאימים בעלי רמה גבוהה בדיסציפלינה וביכולותיהם האישיות. דימויה הירוד של מערכת-החינוך הפורמלית בעיני מדריכי החינוך הפורמלי – מלמד לא רק על כך שחל פיהות נוסף במעמדה של ההוראה הפורמלית, אלא בעיקר משום שבעלי פוטנציאל צריכים להיות מגויסים אליה, מוותרים עליה מלכתחילה – גם בלי שחוו את איכויותיה כמורים מבשרי-שינוי.

ביבליוגרפיה

- ברובאכר, י"ס (1965). **בעיות החינוך בהתפתחות ההיסטורית** (ח' ברור, מתרגם). תל-אביב: יחדיו.
- גל, מ' (1985). החינוך הבלתי-פורמלי בישראל: מסגרות מקריות או מערכות הממלאות תפקידים חברתיים חינוכיים ייחודיים? בתוך ו' אקרמן, א' כרמון וד' צוקר (עורכים), **חינוך בחברה מתהווה** (כרך ב, עמ' 601-666). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- גץ, ש' (2000). **משאבים אישיים, מניעים ללמוד ושיקולים בבחירת מקצוע במסלולי לימוד שונים לתואר ראשון**. תכנית מחקר המוגשת לאישור תכנית לעבודת דוקטור. אוחר מתוך academic-secretary.huji.ac.il/upload/Getz.doc
- דה-סוסיר, פ' (2005). **קורס בבלשנות כללית** (א' להב, מתרגם). תל-אביב: רסלינג.
- דיואי, ג' (1960). **הילד ותכנית-הלימודים: בית הספר והחברה** (ח' ברור, מתרגם). תל-אביב: אוצר המורה.
- דרור, י' (1988). דילמת ה"גודל" של הקיבוץ בתחום החינוך הפורמלי העל-יסודי – עבר, הווה ועתיד. בתוך ד' בר-און וא' ניב (עורכים), **דילמת הגודל של הקיבוץ: מנקודת המבט של הלמידה המערכתית** (עמ' 49-62). רמת אפעל: יד טבנקין.
- כהנא, ר' (1974). קווים לניתוח סוציולוגי של ארגוני נוער בלתי פורמליים. **מגמות**, 21(1), 36-46.
- כהנא, ר' (1975). מספר הנחות על המבנה והתפקידים של מערכות החינוך הבלתי-פורמליות בחברה המודרנית. בתוך י' מיוחס (עורך), **החינוך המשלים** (עמ' 45-53). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- כהן, א"ה (2007). גישות מתודולוגיות בחקר החינוך הבלתי-פורמלי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 165-184). ירושלים: מאגנס.
- למפרט, ח' (2009). על הצורך בביטול ההבחנה בין חינוך-פורמלי לבלתי-פורמלי. **ירחון מכון מופ"ת**, 37, 3-4.
- סורוקה, י' (2010). הקוד הפתוח בחינוך. **מנייתוק לשילוב**, 16, 144-154.
- סילברמן-קלר, ד' (2007). קווים לתהליכי פרופסיונליזציה בתחום החינוך הבלתי-פורמלי. **דפים**, 45, 90-113.

- קליבנסקי, ח' (2008). מחינוך משלים לנוער לחינוך בלתי-פורמלי לכל. **מפנה**, 58, 33-38.
- קלר, ד' (1996). **חינוך בלתי-פורמלי בישראל: מספר קוים לאפיונו הארגוני והפדגוגי**. בית ברל: מכללת בית ברל.
- רומי, ש' (2009). החינוך הבלתי-פורמלי: בין מיסוד לארעיות מובנית. **ירחון מכון מופ"ת**, 37, 18-21.
- רומי, ש' ושמידע, מ' (עורכים). (2007). **החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה**. ירושלים: מאגנס.
- רומי, ש' ושמידע, מ' (2007). חקר החינוך הבלתי-פורמלי בישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 185-192). ירושלים: מאגנס.
- שמידע, מ' ורומי, ש' (2007). מהות החינוך הבלתי-פורמלי, גישות תאורטיות והגדרות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה** (עמ' 11-28). ירושלים: מאגנס.
- Barthes, R. (1964). Rhetoric of image. **Communications**, 4, 40-51.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M..(1974). **Attacking rural poverty: How non-formal education can help**. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Festinger, L. (1957). **A theory of cognitive dissonance**. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kahana, R. (1997). **The origins of postmodern youth: Informal youth movements in a comparative perspective**. Berlin: Walter de Gruyter.

שיטת הפינג-פונג להוראה וללמידה של המחקר האיכותי במכללה לחינוך

תקציר

בעבודה זו משתמשת החוקרת בניסיון האישי שלה כנקודת-מוצא לתיאור ההוראה-למידה של המחקר האיכותי במכללה להוראה:

במשך יותר מעשר שנות הוראת הקורס – תוך חשיבה ביקורתית רפלקטיבית שלה ושל תלמידותיה – נבנה מודל, המשלב עקרונות תאורטיים פוסט-מודרניסטיים בהוראה מונחית-ביצוע. הוראה מונחית-ביצוע זו נקראת בפינו: הוראה מעצבת בשיטת הפינג-פונג. תיאור המודל ותיאורים של חוויות אישיות כפי שהתרחשו – באים במשולב. כתיבה חוויתית זו מאפשרת לקורא להרגיש את מה שהתרחש בשדה, והיא מזמינה חשיבה תאורטית ביקורתית ורפלקטיבית עתידית.

מספר המשתתפות היה 30 מורות בגיל 30-46; כולן לומדות לתואר שני במכללה להוראה. זהו ניסיון לקדם את החשיבה בנושא הוראת המחקר האיכותי.

מילות מפתח: פדגוגיה איכותית; רפלקסיה; אתיקה; חשיבה מסדר גבוה; חשיבה מערכתית; ביצוע מונחה; תגובתיות; שיתופיות; דמוקרטיה; חוללות עצמית.

מבוא

המחקר האיכותי חשוב כתפיסת-עולם לא רק מנקודת-מבט מחקרית, אלא גם כחלק אינטגרלי, הטבוע בתוך מקצוע החינוך, משום שהוא מדגיש את המורכבות העצומה ורבת-הפנים, המאפיינת את ההתנסות האנושית ואת הסביבה התרבותית-חברתית, אשר בה ילדים ואנשים האחרים לחינוכם – מתפקדים.

כמו לתחומים רבים – מתאימה דרך המחקר האיכותי גם לחקר החינוך: החוקרים האיכותיים הם פרשנים של המציאות, והמחקר האיכותי עוסק במפגש הסובייקטיבי בין המציאויות השונות של משתתפי המחקר, החוקרים והנחקרים (קסן וקרומר-נבו, 2010).

אנו, גם כחוקרים וגם כמחנכים-מאמינים, כי אין התבוננות אובייקטיבית, ואין ניתוק בין תצפית לבין ערכים. גישות מחקר איכותיות מנסות לתאר את האמת, שאותה מְכַנֶּה החוקר דרך עיניו של הנחקר במצב הטבעי, בעת ההתרחשות. כך – גם החינוך. עיסוק בבני-אדם הוא מורכב ומסובך, ובדיקתו אינה מאפשרת להגיע למיצוי מלא באמצעות סיכום סטטיסטי של ממצאים כמותיים בלבד (צבר-בן יהושע, 1990).

כך, להוראת החקר האיכותי צריכה להיות חשיבות גבוהה במכללה לחינוך. החוקר הוא רלטיביסט סובייקטיבי, והוא חייב להיות כלי-המחקר העיקרי – כמו המורה בכיתו. החקר

האיכותי מחפש את הידע הסמוי – Tacit knowledge (Stake, 1988, 2005, 2010). גם המורה מחפש להבין "מה קורה לתלמידו", "מדוע" ו"כיצד".

כדי להגיע להבנה מעמיקה של תהליכים חינוכיים – דרושות שיטות חקר, המצטיינות בפתיחות רבה ובקשר טוב בין חוקר לחקר. שיטות החקר האיכותיות מספקות צורך זה. החקר האיכותי שואף להבין את האדם באמצעות שפתו, השקפותיו, גישותיו, דרישותיו מהחיים ומעצמו ובאמצעות ציפיותיו מהעתיד. הבנה זו מושגת על-ידי חדירה לעולמו היומיומי של הנחקרים בדרך של התחקות על מעשים והתנסויות מנקודת-המבט של הנחקרים עצמם. הבנה זו – פירושה יצירה מחדש במחשבתו של החוקר, של האווירה, המנטליות, המחשבות והרגשות של מושאי המחקר (Stake, 1988, 2005, 2010).

הבנה זו שאנו מחפשים – תופסת את המציאות כשלמות, שאינה ניתנת לפירוק. זוהי תמצית עבודת המחקר. כדי להגיע לעומק יש לשהות עם הנחקרים זמן רב – דבר, שנעשה על-ידי המורה דרך-קבע. מסיבות אלה חשוב, שסטודנטיות, העוסקות בחינוך, ידעו לא רק להפעיל טכניקות ולבצע מחקר איכותי, אלא חשוב, שהן יפנימו את טבעו הבסיסי של המחקר האיכותי, שהוא כל-כך חשוב לקידום החינוך.

מניסיוני ומניסיונותיהם של חוקרים אחרים (Yassour-Borochowitz, 2005) – נראה, שהוראת המחקר האיכותי היא משימה מורכבת מאוד, ובמיוחד – כאשר קורס המחקר האיכותי ניתן כחלק מהקורס "שיטות מחקר", שחלקו העיקרי הוא שיטות מחקר כמותיות. הסטודנטיות מתקשות לשנות את תפיסת-העולם המחקרית שלהן, והנחות בסיסיות, כגון, חובת המחקר לגלות אמת אבסולוטית אחת, וחובת החוקר להיות אובייקטיבי. הן מתקשות להפנים קונספציות פילוסופיות מהותיות של הפרדיגמה האיכותית, ולכן קשה להן לנהל מחקר איכותי בעצמן. רק אחרי שהן לומדות ומתנסות בתהליך המחקר האיכותי, הן רוכשות הבנה עמוקה יותר של מושגי המחקר האיכותי, וההתייחסות אליו הופכת להיות התייחסות אל מחקר אמפירי (Hein, 2004).

היום קיימים מספר ספרים, העוסקים בנושא המחקר האיכותי, אך מעט מאוד מחקרים עוסקים בנושא של דרך הוראתו. בניגוד להוראת המחקר הכמותי – אין תאוריה מוגדרת להוראת שיטות מחקר איכותיות (Goussinsky et al., 2011). האם הסיבה היא האופי המיוחד של התחום, שהוא יותר יחסי, דו-משמעי, או פתוח בהשוואה למחקר הכמותי? או האם זו ההיסטוריה הקצרה יותר שלו בהשוואה למחקר הכמותי?

מכל מקום, חשוב, שנתחיל לבנות "פדגוגיה איכותית" להוראת המחקר האיכותי לקידום התחום ולביצוע טוב יותר של תלמידינו. עבודה זו היא ניסיון בכיוון זה, בתחום החינוך. המודל, המתואר בפרק זה, הוא תוצאה של הוראת הקורס – תוך רפלקסיה, הערכה אישית ביקורתית, בניית תובנות והסקת מסקנות בכל שנה מחדש במשך יותר מעשר שנות הוראת הקורס במכללה לחינוך.

בכל שנה מחדש, עולות שאלות רבות, כגון מה הם הפרקים, שיש ללמד במחקר איכותי, מתי, ובאיזה סדר; מה צריך להיות היחס בין החלקים התאורטיים-פילוסופיים, המסבירים את טבע המחקר האיכותי לבין אימון בתצפיות ובניתוחן ובין ראיונות ופרשנותם; מה חשיבות השימוש בשפה עשירה; מה הופך תיאורים – למדעיים, ומתי הם הופכים לכתובה יוצרת; האם ללמד שיטות מחקר באופן נפרד או בשילוב עם נושאי קורס מסוים; האם ללמד שיטה אחת לעומק או

הרבה שיטות באופן שטחי; כיצד ניתן לדון באתיקה; איך להביא לכך שהסטודנטיות יבצעו מחקר טוב; האם ניתן לשנות תפיסות מחקר בזמן כל-כך קצר (סמסטר אחד!).

שאלות רבות כגון אלה – עולות על-ידי חוקרים במקומות שונים בעולם (Preissle & Roulston, 2009), ואין הסכמה לגביהן. לקהילות של חוקרים איכותיים בתחומים שונים בעולם – קיימות העדפות שונות, בעיות שונות, ושאלות שונות לגבי עבודתיהם, אם הם אנשי-מקצוע (practitioners), או אנשי דיסציפלינות. לחוקרי המחקר האיכותי – אין גישה אחת: כל חוקר הוא קודם כל איש-מקצוע. ברור אם כן, שהוא ירצה ללמד בהתאם לדרכים המתאימות למקצוע, שבו הוא עוסק. בכל אופן, כולם מסכימים, שהמטרה העיקרית של קורסי-חובה אלה היא, שהסטודנטים יוכלו לבצע עבודת חקר בתחום, שבו הם מתמחים, ושהזמן, המוקדש למחקר בתכנית-הלימודים לתואר, הוא קצר – כדי להשיג מטרה זו (Eisenhart & Jurow, 2011).

ולבסוף, רוב הסטודנטים שלנו לתואר שני הן מורות, ורובן – ללא התנסות מחקרית קודמת; חלקן – סקפטיות לגבי חשיבות המחקר לשיפור מקצוע החינוך, עובדה, המובילה לפער ביניהן לבין מיעוט המתעניין במחקר.

כך יצאתי לדרך של חקר, דיונים ושיח עם עמיתים ועם תלמידים – כדי לבנות מהלך קורס מתודולוגי מיוחד, שיאתגר את הסטודנטיות ללמוד ולבצע מחקר איכותי, ובכך יוכלו לתרום לקידומן המקצועי.

תחילה אסקור את הספרות בנושא הוראת המחקר האיכותי, אחר-כך אתאר את המודל הפדגוגי שפיתחתי להוראתו, ואסיים במסקנות ובהשלכות לעתיד.

הקורס ניתן במכללתנו בשנת-הלימודים הראשונה לקראת התואר M.Ed. מודל זה מהווה בסיס לביצוע עבודת-התזה או עבודת-הגמר לתואר שני במכללה להוראה בשנה השנייה ללימודים.

ההשקפה הקונבנציונלית וההשקפה הביקורתית בהוראת המחקר האיכותי

הספרות על מחקר איכותי – עוסקת בעיקרה בתהליכים ובנהלים לביצוע עבודת מחקר (לדוגמה, צבר-בן יהושע, 1990; Stake, 1988, 2005, 2010; במסורות ובזרמים (צבר-בן יהושע, 2001), בטכניקות ובגישות (קסן וקרומר-נבו, 2010; Creswell, 2002; Denzin & Lincoln, 1994, 2000; ובדיונים בגישה מסוימת אחת, כגון "התאוריה המעוגנת בשדה" (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967), אתנוגרפיה (Wolcott, 2009), הערכה איכותית (Patton, 2002), או מחקר פעולה משתתף (McIntyre, 2008).

הספרות עוסקת במדריכים לטכניקה מסוימת, כגון ריאיון אתנוגרפי, תצפית משתתפת, ניתוח השיח, התבוננות עצמית שיטתית, שלבים לביצוע עבודת חקר איכותית או כתיבה. איזנהרט ויורו (Eisenhart & Jurow, 2011), מתארים רשימה ארוכה של נושאים נוספים, שבהם עוסקים חוקרים במחקר האיכותי, ומציינים, שבקושי נמצאת בספרות התייחסות כלשהי לגישות פדגוגיות או לאסטרטגיות להוראת המחקר האיכותי (Eisenhart & Jurow, 2011).

הספרות המעטה, העוסקת בהוראת המחקר האיכותי משנות השמונים ועד היום – משקפת חלוקה של קהיליית החקר האיכותי לשתי השקפות קוטביות עיקריות:

א. החוקרים, הנוטים לכיוון הקונבנציונלי ביחס למערכי מחקר (כגון חקרי מקרה, אתנוגרפיה, נרטיב) וטכניקות (כגון תצפית משתתפת, ריאיון פתוח) – עוסקים במחקר איכותי שיטתי,

שנתון "lee" – תשע"ג – כרך י"ט

כשהדגש מושם בהרבה שיטות לאיסוף נתונים, או להסברם.

ב. החוקרים בעלי-השקפה ביקורתית יותר – מתמקדים בעקרונות אנטולוגיים אפיסטמולוגיים. בעלי-השקפה זו סבורים, שהמחקר האיכותי הוא סובייקטיבי מטבעו, ולכן אינו יכול להיות ולא צריך לנסות להיות שיטתי ושקוף בסגנון המחקר הקונבנציונלי. למחקרים מסוג זה מתייחסים כאל מחקרים פוסט-מודרניים, כשטקסטים הם אובייקט המחקר, והדגש מושם בהצהרת הצהרות, בסיפור סיפורים, או בייזום של פעולה. עמדה כזו מרמזת, לפחות, על שימוש שונה בשיטות ובנתונים המתקבלים באמצעותם, ואולי – אף על שיטות חדשות כשלעצמן (Eisenhart & Jurrow, 2011).

עד שנת 1990 רוב הוראת המחקר האיכותי הייתה הוראה קונבנציונלית, שיטתית, שְׁפָּלָה איתור שדה המחקר, איתור שאלות, ניהול ריאיון, ניהול יומן, ניתוח נתונים, קידוד, העלאת תמונות וכתובת דו"ח מחקרי. מטרת ההוראה הייתה התייחסות לתאוריות והבנה של "איך מבצעים מחקר" (Webb & Glesne, 1992). הרוורס (Hurworth, 2008) מצאה, שמורים רושמים בסילבוסים "מה שהם ילמדו", אך כמעט תמיד אינם דנים במערך ההוראה שלהם, או בהחלטות פדגוגיות לגבי הוראת המחקר האיכותי. בתצפיות, שהיא ערכה על שבעה קורסים, היא מצאה שישה נושאים, שהיו קיימים בכל אחת מהתכניות:

א. בחינה של מתודולוגיות איכותיות אחדות (כמו אתנוגרפיה וחקר מקרה); ב. דיון בהבדלים בין הפרדיגמה הפרשנית לבין הפרדיגמה הפוזיטיביסטית; ג. מרכיבי מערך המחקר וההצעה; ד. תצפית משתתפת; ה. ריאיון; ו. רשימות שדה.

נושאים נוספים, שהופיעו, אך לא הופיעו אצל כולם, היו ניתוח מסמכים, תוקף, היסטוריה של המחקר האיכותי, כתיבת תוצאות מחקר ונושאים נוספים, שקיבלו תשומת-לב מינימלית בסוף הקורס, כאשר לא נותר זמן רב כדי לעסוק בהם (Hurworth, 2008).

תוצאה ברורה נוספת של הסקירות והסקרים, שנעשו משנת 1999 ועד 2008 – הראתה, שרוב המורים, שלימדו מחקר איכותי, דרשו מהסטודנטיות שלהם הגשת פרויקט מחקרי – כחלק מדרישות הקורס (Glesne, 1999; Hurworth, 2008). ווב וגליסן (Webb & Glesne, 1992; Glesne, 1999) חקרו 55 סילבוסים ומצאו ב-39 מתוכם דרישה להגשת פרק מחקרי – כחלק מדרישות הקורס.

61 סילבוסים אחרים דרשו מיני-פרויקט. הם מסבירים, שניהול מעשי של מחקר – מוביל את הסטודנטיות לתובנות בנושא החקר האיכותי, הוא מאלץ אותן להרהר בהנחותיהן וצפייה וריאיון מאפשרים להן להכיר מקרוב התנסויות של אחרים. כמו-כן, שיטות מחקר, המיושמות באופן מעשי, מאמנות את האינטליגנציה לחשיבה גבוהה – בניגוד לחשיבה טכנית. ניתוח הנתונים מראה לרוב הסטודנטיות, שאם הן לא יפרשו ויסבירו את מה שראו ושמעו, לא יהיה להן מחקר (Glesne, 1999; Webb & Glesne, 1992).

למעשה, "פרויקט מחקרי" – כחלק מדרישות קורסים במחקר איכותי – הפך להיות חשוב, והוא מקבל בין 50%-75% מערך הציון בקורס, מעין סמל או סממן פדגוגי, בלשון אחד החוקרים, שטבע את המושג: "Signature pedagogy" (Shulman, 2005, p. 52).

אפשר לראות בכך ניצנים של פדגוגיה, שבאמצעותה – אנשי-מקצוע (practitioners) מאמנים לבצע עבודת חקר איכותית.

לפדגוגיה זו – שלושה עקרונות: הסטודנטיות מתחנכות לחשוב, לבצע ולפעול ביושרה. חוקרים כותבים, שמעורבות בפעילויות מחקר אותנטיות היא הפדגוגיה, המתאימה ביותר לפיתוח מיומנויות קוגניטיביות, לפיתוח חשיבה מסדר גבוה, ליישום תפיסות ואסטרטגיות, לניתוח, לעשיית סינתזה והערכה (Preissle & Roulston, 2009).

לימוד על-ידי עשייה בעולם האמיתי הוא הטוב ביותר והמהנה ביותר לסטודנטיות: הוא מעלה את מודעותן לפילוסופיות, העומדות מאחורי המורכבויות השונות של המחקר; ממחיש את העובדה, שהמחקר הוא תהליך המעוצב בהקשר; מעניק ביטחון לסטודנטיות ליישם טכניקות מחקריות ועוזר להפנים את מושגי היסוד של הפרדיגמה (Blank, 2004).

בעלי ההשקפה הבלתי-קונבנציונלית מדגישים אמונות, ערכים, אתיקה והוראה עקרונית אפיסטמולוגיות פוסט-מודרניות – יותר מאשר טכניקות או מערכי מחקר (Eisenhart & Jurow, 2011). בהמשך לכך, פריסל ודמרז (Preissle & deMarrais, 2009) – דנים בחמישה עקרונות המובילים את הוראת המחקר האיכותי שלהם: תגובתיות, חזרתיות, הישנות, פעילות רפלקטיבית והקשריות (Preissle & deMarrais, 2009).

פיליפס (Phillips, 2006), מותח ביקורת על החוקרים בעלי ההשקפות הקיצוניות משני הצדדים: הוא סבור, שרוב החוקרים הם, בעצם, בעלי-השקפה, הממוקמת קרוב למרכז. רוב החוקרים מצפים, שתוצאות המחקר ינבעו מהראיות, כפי שאופייני לגישה הקונבנציונלית; רובם חוששים, שלראיות, המרמזות על תוצאות המחקר, יהיה משקל, וכמובן, רובם סבורים, שללא ביצוע נכון של התצפית, הראיון, תכנון השאלות, מעורבות החוקר ועוד רשימה ארוכה של תנאים כפי שהחקר הקונבנציונלי מונה – לא יתקיים מחקר איכותי (Phillips, 2006).

במשך שנות ההוראה של הקורס הייתה קיימת אצלי הרגשה, שדרך ההוראה שלי היא גם קונבנציונלית-שיטתית וגם משלבת חשיבה פתוחה, פוסט-מודרניסטית. תוך כדי כך, התעורר אצלי הרצון לבדוק זאת באופן מודע, ועל-כן, אספתי במשך קורס אחד את כל הרשימות הרפלקטיביות שלי ושל תלמידותי: אספתי הערות שדה, שיחות אקראיות ומשובים. רציתי לדעת "מה אני עושה בקורס זה בפועל, ולא מה נדמה לי שאני עושה?" "מה תלמידי עושים בהנחיתי?" ו"מה, בעצם, קורה בקורס?"

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לנתח את העבודה הרפלקטיבית שלי – כמנחת הקורס לאחר שיעורים ולפניהם, את הרפלקסיה של הסטודנטיות שלי שנעשתה כהרגל, כולל משובים והערות, שהעירו על הדברים, שכתבתי להן במשך הקורס על עבודותיהן. הערות שדה שלי נכתבו במשך הקורס, בהפסקות, לאחר שיחות טלפון או לאחר שיחות אתן.

שאלות המחקר

השאלות ששאלתי היו הבאות:

1. מהן עקרונות "הפדגוגיה האיכותית" של ההוראה-והלמידה בקורס המחקר האיכותי?
2. מהם התכנים, אופן הלמידה בקורס ומהלכו?
3. מהן המיומנויות שהוקנו?
4. כיצד מתבטאים העקרונות של המחקר האיכותי בשיטת ההוראה לפי המודל שפיתחתי?

משתתפות, מערך וכלים

המשתתפות במחקר היו 30 סטודנטיות, שלמדו באחד הקורסים במשך סמסטר אחד. הסטודנטיות היו תלמידות בשנת-הלימודים הראשונה שלהן – במסגרת הלימודים לתואר השני. רובן – נשואות בגילאים 30-46. רוב הסטודנטיות היו מורות למקצועות מגוונים – בבית-הספר היסודי, בחטיבת-הביניים ובבית-הספר תיכון. שש סטודנטיות היו גנות.

מערך המחקר היה איכותי, והכלים היו רפלקסיה של מנחה ושל סטודנטיות, משובים, הערות בכתב, שניתנו על-ידי המנחה לסטודנטיות והערות, שנכתבו למנחה על-ידי הסטודנטיות; הערות שדה, שנכתבו במקומות שונים, לאחר שיעור, לאחר פגישות עם סטודנטיות וגם לאחר שיחות טלפון עמן.

ניתוח וממצאים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות ניתוחי תוכן ועל-ידי שימוש בטכניקות של ה"תאוריה המעוגנת בשדה":

יחידת הניתוח הייתה קטעי טקסט, המביעים נושא או רעיון. יחידת הניתוח יכלה לכלול קטע, מספר משפטים, שני משפטים, או אפילו משפט אחד, אם הוא ביטא רעיון או נושא אחד. באמצעות ניתוח התוכן – הפקתי היסקים, המזהים בשיטתיות ובאובייקטיביות מאפיינים של פעולות בתוכן המסוים שאותו ניתחתי.

הדפוס המתודולוגי היה קרוב לדפוס המתודולוגי, המוגדר על-ידי שקדי (2011) – כדפוס ממוקד בקריטריונים משתי סיבות: שאלות המחקר נבעו באופן טבעי מסקירת הספרות הרלוונטית, והניתוח הושפע במידה מסוימת מהפרספקטיבה הקונספטואלית, שהייתה קיימת אצלי.

שלב הקידוד הראשוני:

בשלב זה עלו שלושה ממצאים:

ממצא ראשון:

בשלב הקידוד הראשוני נותחו 3,100 הנושאים והרעיונות ומוינו לפי קטגוריות. הממצאים הכילו שש קטגוריות מרכזיות, ובתוכן 60 קריטריונים.

שש הקטגוריות היו הבאות:

1. שיטות וטכניקות של ביצוע; 2. עקרונות ומערכים של מחקר; 3. אתיקה; 4. הצגת עבודות סטודנטיות ודיון בהן; 5. חשיפה לאמונות ולהשקפות פוסט-מודרניות; 6. ביקורת על שיטות ועל טכניקות.

ממצא שני:

הקטגוריה השנייה: שיטות וטכניקות ביצוע – כללה את כל התכנים והמיומנויות, שהוקנו במהלך הקורס:

בתכנים נכללו העניינים הבאים: בחירת נושא, שאלת שאלות, איסוף ומיזוג של חומר ספרותי, כתיבת סקירת ספרות, ניהול דיון, איסוף נתונים באמצעות ראיון עומק פתוח, תצפית פתוחה, ראיון מאזכר, רשימות שדה, קבוצות מיקוד (focus groups), רפלקסיה ופרוטוקולים, ניתוח נתונים, כתיבת ממצאים, התערבות, יישומי מחשב, ניתוח נתונים, הסקת מסקנות, כתיבת דיון, הערכת עמיתים, הזדמנות להשוואה והצגת עבודה.

במיומנויות נכללו הקריטריונים: אילו נתונים יש לאסוף, היכן, באילו כלים, ניתוח נתונים מושכל, הסברת נתונים והצגתם, אופן הערכת העבודה.

ממצא שלישי:

הקטגוריה השלישית: עקרונות ומערכים של מחקר – כללה את הקריטריונים הבאים: החוקר – ככלי-המחקר העיקרי, המחקר האיכותי הוא הקשרי (contextual), "תגובתי" (responsive), מהלך המחקר האיכותי הוא רפלקסיבי (reflexive), הוא חוזר (recursive), הוא חשיבתי-רפלקטיבי, התייחסות לפגיעות ולהגינות, סקרנות של חוקר וגיוון.

שלב הקידוד השני, שלב המיפוי:

בקטגוריה 1 הופיעו, למשל, קריטריונים כגון יחידת ניתוח:

"אם יחידת הניתוח היא משפט, ו' החיזור מראה אר, שיש כאן שלושה משפטים. יש אחת אשלוש ראיות.

אם החלטנו, שיחידת הניתוח היא נושא או רעיון – זו תחשב ארבע אחת."

(מתוך רשימות מרצה)

ניהול ראיון, ניהול תצפית, הערות שדה, ראיון מאזכר:

"אפשר להשתמש בראיון מאזכר ולקבל מידע נוסף..."

(מתוך הערות מרצה לסטודנטית)

ניהול יומן, מטרת מחקר, איתור שאלות, תמות, קידוד, מיפוי, כתיבת דו"ח מחקר, תקציר ועוד. הקידוד הראשוני היה סידור של המידע שנאסף, שמשמעותו הייתה, שבקורס נגענו בנושאים מגוונים של המחקר האיכותי. בנושא מסוים עסקנו פחות, ובנושא אחר עסקנו יותר. אמנם היה ברור לי מניסיוני בהוראת הקורס, שבכל קורס מסוג זה – האחוזה של העיסוק בנושא מסוים יכולים להיות שונים בין קורס אחד לקורס אחר. זאת – בגלל אופיו הדמוקרטי של הקורס, הלוקח בחשבון את השיח עם הלומד ואת העניין שלו בנושאים המגוונים של המחקר האיכותי. החלוקה התוכנית לא סיפקה. בשלב זה חיפשתי משמעות עמוקה יותר, חיפשתי את ה"איך" וה"מדוע". מה בדיוק קורה כאן. כשיוצרים קטגוריות צריך לחשוב באופן שיטתי והגיוני, אך גם באופן יצירתי (Dey, 1993).

היו קטעי טקסט, שלא התאימו לתכנים, כגון:

"חשג'י... היה לי הרבה מה אומר... לא הספקתי לרשום. אם אפשר מיד אחרי הצגות אהיה כאן שאת אומרת, זה יוסיף לי הרבה לעניין. זה אפשר, גישה."

(מתוך משוב של סטודנטית)

"זה שאת מצירה לי על אוויר הכתיבה שלי ואני מתקנת ומשפרת מילה לי את המוטיבציה לעבוד, נתן הרגשה טובה, מאפשר להיות ממש."

(מתוך משוב של סטודנטית)

הדוגמה הראשונה קשורה לתצפית, והשנייה קשורה לכתיבת דו"ח המחקר. זוהי תוצאה של מודעות לפרספקטיבה המושגית שלי, שהנחתה את הקידוד הראשוני. כל קטגוריה ייצגה נושא, וחופשתי את מרב הנושאים המצויים בחומר, אך בדוגמאות אלה ובאחרות דומות להן, היה, להערכתי, "דבר נוסף", שניתן למקמו על ציר אנכי ולראות את הקשר בינו לבין שאר הקטגוריות, הממוקמות על הציר האופקי: מדובר בקטגוריה, שיש בה שיטות, טכניקות, עקרונות, מערכים, אתיקה, הצגת עבודות, השקפות חדשות וביקורת: למעשה, יש בה כל הקטגוריות המוזכרות למעלה, אך היא אחרת: מדובר בבסיס ביצועי שנעשה, שמדובר, שנדון, ושמו הוזכר תוך כדי ביצוע מעשי. קראתי לקטגוריה זו: ביצוע מונחה, והשיטה נקראה שיטת הפינג-פונג.

פינג-פונג – משום שהיא בוצעה תוך התקשרות מתמדת ומידית: העבודה עברה מיד הסטודנטית ליד המנחה ובחזרה באופן מדי – בדומה לכדור הפינג-פונג, הנמסר מיד ליד. כל מה שנעשה שלא באמצעות העברה זו מיד ליד, כל מה שנעשה בכיתה, בסדנאות, בשיחות ובדיונים – נכלל בשאר הקטגוריות לפי נושאים. כך נוצר סדר מושגי חדש, כשקטגורית גרעין אחת מרכזת סביבה את כל השאר, והיא קטגוריה מכוונת (שקדי, 2003, 2011). השכיחות הבולטת שלה והנגיעות שלה בכל שאר הקטגוריות – משמעותיות לתמונה הכללית.

מערכת הקטגוריות החדשה, שהתקבלה עם אחוז הראיות שבה, הייתה כדלהלן:

1. ביצוע מונחה בשיטת הפינג-פונג (40%).
2. שיטות וטכניקות ביצוע (12%).
3. עקרונות ומערכי מחקר (11%).
4. אתיקה (10%).

לדוגמה:

"המחקר לא אישרה לי אלא ואלצתם זכיהם של זעמי אקויות ראויה. אני רק רוצה להראות שהאידה שלהם בלכנת התגזר משעירה אומס, מה אשטו, אצטרך אומר על הנשוא?"

(מתוך כתיבה של סטודנטית למנחה)

5. הצגת עבודות סטודנטים ודיון בהן (10%).

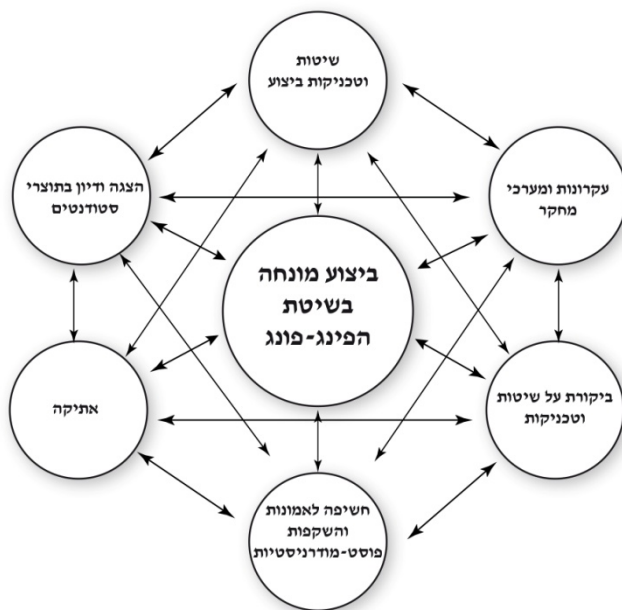
6. חשיפה לאמונות והשקפות פוסט-מודרניות (9%). לדוגמה:

”הנשאים שאלו היום היו: כתיבה לא אינארית, סיפור סיפורים, כתיבה ספרותית, שימוש בדמיה, שימוש בשירה. הלאונרים האלה יכולים לבלבל אותם מאוד. הם אינם יוצרים עדיין אלא עוזר חקר איכותי דסיסי.”
(מתוך רפלקסיה של מנחה)

7. ביקורת על שיטות ועל טכניקות (8%).

סטודנטית: קראתי את המאמר של אליס וזקנך, שהזמאת לנו מהכנס באילינוי. קראתי איך היא טיפלה באלה החולות. המאמר ממש מרתק אבל איך זה נחשב למחקר? זה איננו מחקר, זו ספרות!
(הערת שדה)

לאחר חזרה לנתונים ובדיקה ביקורתית נוספת – נוצר המיפוי, שאני מציגה להלן, ובו אדון כמודל לפדגוגיה האיכותית של הוראת הקורס:



תרשים 1: מודל מבוסס ביצוע מונחה בשיטת הפינג-פונג להוראה וללמידה

Figure 1: The Ping-Pong Performance (ppp) oriented model of Qualitative Inquiry (QI) - Instruction and learning

דיון

"הפדגוגיה האיכותית" של ההוראה-והלמידה של המחקר האיכותי – נמצאת במיקום קרוב לקוטב הקונבנציונלי בכיוון למרכז. המודל, שבניתי להוראת המחקר האיכותי – מורכב מבסיס קבוע שֶׁבוּ מבצעים, ותוך כדי עשייה – לומדים עקרונות מערכי מחקר וטכניקות ביצוע, המתאימים להשקפה הקונבנציונלית – בד בבד עם טיפוח אמונות וחשיבה, המאפיינים את ההשקפה הפוסט-מודרנית.

להלן תיאור ודיון ב"פדגוגיה האיכותית" להוראת הקורס "המחקר האיכותי – הלכה למעשה" עם דוגמאות נלוות, המותאמת להוראה במכללה לחינוך:

מודל הפינג-פונג לביצוע מונחה, להוראה וללמידה של המחקר האיכותי

קטגוריה 1 היא קטגורית-הגרעין, הקשורה לכל קטגוריה אחרת, וכל קטגוריה אחרת קשורה אליה. המודל המוצע מעמיד במרכז את חווית ביצוע המחקר של הסטודנט – תוך כדי הנחייה מעצבת בשיטת הפינג-פונג מתחילתו ועד סופו של הסמסטר. ההנחייה המעצבת היא פעילות הליבה (core action) של ההוראה, כשמסביבה פועלים באופן דינמי ומתמשך שישה גורמים, שהיא ניזונה מהם, הם ניזונים ממנה, וכולם מזינים זה את זה.

כל הגורמים המצוירים במודל (קטגוריות 2-7) – קשורים זה לזה ואל פעילות הליבה: למידת עקרונות המחקר האיכותי ומערכי מחקר, למידת טכניקות ושיטות ביצוע, ביקורת על שיטות ועל טכניקות, אתיקה, חשיפה לאמונות ולהשקפות פוסט-מודרניסטיות, הצגות ודיונים בתוצרי סטודנטיות ובבעיות נוספות, העולות במהלך הלמידה.

למודל המוצע – שישה עקרונות, ואתאר אותם בצירוף דוגמאות:

1. עקרונות המודל (תשובה על השאלה הראשונה)

א. חווית הביצוע במרכז ההוראה-למידה – הוראה ולמידה דרך עשייה

(performance oriented instruction and learning)

המודל המוצע מעמיד במרכז את חווית הביצוע. הסטודנטיות עסוקות מתחילת הקורס באיסוף נתונים ואחר-כך בניתוחם – תוך שיתוף-פעולה עם המנחה – כדי להגיע לביצוע טוב. הן עסוקות במחקר עצמו וחווות את ההנאה ממנו, אוספות חומר ומנתחות אותו. בכל עת – עבודתיהן מוערכות, והן משפרות אותן בהתאם להערות המנחה. הסטודנטיות לומדות כיצד לבצע מחקר על-ידי עשייה ותוך כדי עשייה. בשיעור האחרון הן כבר יכולות להגיש את עבודת המחקר המוגמרת. הלמידה מתרחשת בקהיליה בכיתה ובבית. התקשורת, המתנהלת בין הסטודנטיות לבין המנחה – מתבצעת בכתב, במחשב וגם בטלפון.

בנוסף, מתנהלת תקשורת בין הסטודנטיות בכיתה ובאמצעים אלקטרוניים. במהלך העשייה עולות שאלות בנושאים של עקרונות, טכניקות, שיטות, אתיקה, אמונות והשקפות והזיקה ביניהם. הביצוע הוא הבסיס, שבו עוסקת הסטודנטית במשך הקורס, ואותו היא משפרת בכל עת. כאשר הסטודנטית חשה ביטחון בביצוע שלה, היא יכולה לאפשר לעצמה חשיבה מופשטת, קבלת רעיונות שונים חדשים, פתיחות וחשיבה ביקורתית. בסיס איתן מאפשר לקחת סיכונים והעזה (Bandura, 1997).

הנה קטע מתוך רפלקסיה של סטודנטית בסיום ניתוח הנתונים שביצעה:

"אני מרגישה שאני עושה זאת טוב כי אני ממקנת לפי ההערות, אני חושבת חשיבה רפלקטיבית, אני משווה, מעריכה, מזקרת, מסיקה מסקנות, שופטת ועושה הערכות ולפעם קרה לי שהייתה לי הארה. המנחה אמרה לי להסתכל שוב ושוב על העניין, שהיא לא אמרה לי מה רואים שם, שאני אמצא עצמי. וכאוס כשחילקתי שוב ושוב את הראיות לקטגוריות, פתאום ירד האסימון! איך לא ראיתי זאת קודם! זה היה נפלא. זה הקטע הכי יפה במחקר כשנמלטים ידע סמוי! אחרי זה עם הזמן, אני רק משתפרת עוד ועוד. אני אוהבת את זה. אני מזינה את מה שאני עושה."

(מתוך רפלקסיה של סטודנטית)

ב. הוראה מעצבת באמצעות ביצוע מונחה בשיטת הפינג-פונג (The PPP Model)

שיטת הפינג-פונג היא מעין התכתבות בין מנחה לסטודנט:

לדוגמה, הסטודנטיות מקבלות הוראה לביצוע ריאיון. הן מוסרות את הריאיון בשיעור הבא. המנחה בודק את הריאיון המשובתב המודפס ומעיר הערות בונות. המנחה מחזיר את העבודה לסטודנטית ללא איחור בשיעור הבא. הסטודנטית מתקנת ומוסרת שנית. כך מתנהלת העבודה לאורך כל שלביה.

לדוגמה הערה של מנחה לגבי ניתוח תוכן:

"הקטגוריה איננה הומוגנית. יש זה ראיות השייכות לקטגוריה אחרת, אלא דדקי וטני."

(מתוך הערת מנחה)

לפי שיטה זו יש גם פגישות פנים אל פנים בסדנה בכיתה:

הסטודנטית יושבת ליד המנחה, ומתנהל דיון בעבודת הסטודנטית בין הסטודנטית לבין המנחה. שאר הסטודנטיות יושבות במעגל מסביב ומקשיבות. הן מורשות להתערב, להציע הצעות ולהעיר הערות.

לפי שיטה זו יש גם סוג שלישי של דיון, כאשר המנחה מעיר על טעויות, שחזרו אצל סטודנטיות אחדות או מעלה בעיה משותפת, ואז מתנהל בכיתה דיון על כך. הדיונים מתנהלים בנושאים של למידת עקרונות ומערכי מחקר, טכניקות ביצוע וחשיפה לאמונות ולהשקפות פוסט-מודרניסטיות. בכיתה מתנהלות הרצאות, עבודה בקבוצות, עבודה בזוגות, עבודה יחידנית, או הצגות. לפי זה שיטת ההוראה מגוונת. ששת המרכיבים של המודל מיושמים באופנים שונים בשיעורים. הסטודנטיות מוזמנות להעלות שאלות ובעיות, שהן נתקלות בהם במהלך קריאת חומר בנושאים שונים של המחקר האיכותי. השיעור מתנהל באופן גמיש. בעיקרו – שלושה חלקים: ניהול דיון של סטודנטיות, ניהול דיון יזום על-ידי המנחה וסדנה. ששת הנושאים, המקיפים את הביצוע, המונחה בשיטת הפינג-פונג, עולים מתוך הליבה, שהיא הביצוע המונחה, או באים אליה מהתאוריה, לעתים מצד המנחה, ולעתים מצד הסטודנטית, ויש ביניהם הפריה הדדית רב-צדדית.

הנכונות של המנחה לבדוק בהתמדה חומר משיעור לשיעור – מעלה את המוטיבציה של

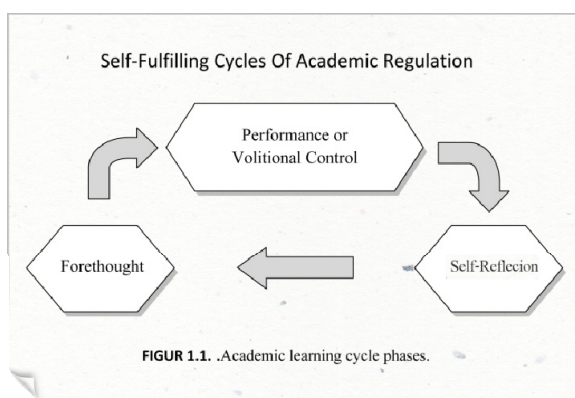
הסטודנטית להתאמץ ולשפר את ביצועיה. התוצאה המושגת היא השקעה רבה מאוד מצד הסטודנטית: שיטת הפינג-פונג מאפשרת התכתבות אישית עם המנחה באופן שיתופי, כשהעבודה משתפרת באופן תמידי. ההרגשה, הנוצרת אצל הסטודנטית, כפי שבאה לביטוי במשובי הסטודנטיות, היא, שהמנחה מעוניין בהצלחת עבודת המחקר ותורם לה.

משך הקורס הוא קצר, אך, למעשה, הסטודנטית עוסקת במחקר האיכותי זמן רב בביתה ובזמנה החופשי. השקעה זו מניבה פירות. יצירת ערוץ פתוח לייעוץ ולקבלת משוב ועזרה – משפיעה על החוללות העצמית של הסטודנט לבצע עבודת חקר, וזו מעלה את הביצוע.

חוללות עצמית (self-efficacy), היא אמונה ביכולת לבצע משימה (Bandura, 1997). בשונה מהמושג מסוגלות – יש בה פוטנציאל לחולל שינוי. חוללות עצמית, המוערכת לפני ביצוע – יכולה להוות גורם סיבתי בתפקוד אקדמי (כ"ץ, 2012).

אומדן חוללות משפיע על פעולות שאנשים נקטו, על מידת המאמץ שישקיעו, על כושר ההישרדות לאחר כישלונות בחייהם, על כושר-עמידה בפני מכשולים, על מידת העזרה שיבקשו מאחרים, על מידת הלחץ, הייאוש או הדיכאון שיחו, על חוסנם, על עמידתם מול דרישות החיים ועל מידת התאמתם והשתלבותם בסביבה. אדם בעל אומדן חוללות עצמית חיובית – נוטה להשקיע מאמץ רב יותר, לקחת סיכונים רבים יותר, לעמוד ולשרוד בהצלחה לאחר כישלונות – מאדם בעל אומדן חוללות עצמית נמוכה (כ"ץ, 2012; Bandura, 1997).

צימרמן (בתוך Schunk & Zimmerman, 1998) פיתח מודל, המתאר את התפקיד המשפיע של החוללות העצמית על הלמידה באופן מעגלי:



מוצג 1

מודל מעגל הלמידה האקדמית (Self-regulated Learning),

מתוך ספרם של שנק וצימרמן (Schunk & Zimmerman, 1998) (Chapter 1, p.3. Figure 1.1).

הערות בונות של המנחה גורמות לכך שהסטודנטית נכנסת לסיטואציות למידה עם אומדן חוללות גבוה ועם מטרות ספציפיות, כשהיא נחושה להשיגן. במהלך עבודתה היא עוקבת, מנווטת ומשווה את ביצועיה למטרותיה כדי להגדיר לעצמה את התקדמותה. הערכותיה האישיות לגבי התקדמותה מובילות להמשך שימוש יעיל באסטרטגיות ובמוטיבציה לשיפור

ובאמונות חיוביות להישג. החוללות הגבוהה ללמידה בשלב התחילי מתממשת בחוללות עצמית להשגת הישגים בשלבי הביצוע והרפלקסיה שבעקבותיו. החוללות בשלב הרפלקסיה מהווה בסיס לחוללות בלמידה הבאה.

כך ביצוע טוב מעלה את החוללות לבצע, ושוב – בתהליך מעגלי – מעלה את הביצוע: לדוגמה, משפט ממושב של סטודנטית – למרצה:

”אני נהנית מהסוציאליות האחרונה אינני מקבלת הרצה השרות זיחס אלסמאס הראטונות. הדבר מלגיר אל גטוחני הסצ'א. אני מקבלת הנחייה צמודה מציינת. לא חווית חווית כאלה עשיר.”

(מתוך משוב של סטודנטית על עבודת המרצה)

ג. סוג אחד של מחקר איכותי נלמד בכל קורס

המטרה העיקרית היא ביצוע פעילות מחקרית מעשית, שתפקידה לשמש פיגום לביצוע מחקר איכותי עצמאי בעתיד. מיומנויות וטכניקות, שחוקרים איכותיים משתמשים בהן במחקר – נלמדות באופן שיטתי בצמוד לגישה עיקרית אחת הנלמדת לעומק. הסטודנטיות משתמשות בה בעבודתן, וממנה יוצאות ללמוד את התחום בכללותו. בקורס הבא – שיטה אחרת תהווה את ליבת הביצוע.

בכל קורס נלמד ומתבצע ביסודיות מחקר לפי גישה אחת עיקרית; שיטות אחרות נלמדות ונדונות, אך לא מבוצעות בפועל. יש בכך הקלה על עבודתו של המנחה. לא ניתן לבצע את שיטת הפינג-פונג, אם הסטודנטיות עובדות בשיטות שונות בקבוצה כל-כך גדולה – ללא שעות רבות נוספות של הנחיה. המטרה היא לבצע עבודת מחקר אחת מתחילתה ועד סופה באופן היסודי ביותר. ההנחיה מוקדשת לאימון ולהתנסות בשיטה הנבחרת בלבד.

עבודת המחקר בקורס מתבצעת כעבודת עוגן: היא נעשית מתחילתה ועד סופה – בהנחיה ובייעוץ אישיים של מנחה אחד. המיקוד וההנחיה הצמודה והשיטתית בביצוע של הסטודנטיות בשיטה אחת – תורמים לביטחון העצמי של הסטודנטית ולהפנמת החומר. אם יודעים לעשות משהו היטב, מרגישים ביטחון לנסות דברים נוספים לבד (כ"ץ, 2001, 2002, 2010). באווירה חיובית של קהילייה לומדת – נפתחות הסטודנטיות לשמוע ולדון ברעיונות ועקרונות חדשניים אפיסטמולוגיים פוסט-מודרניים.

להלן דוגמה מתוך דברי סטודנטית שנאמרו באחד הדיונים בכיתה:

”זה רעיון מהפכני, מעניין, אזל עשורה כרגע אוכל אשטות רק אל מה שאמרנו קודם, נכון? לא, כי זה הופך לי אל הראש. אני עדיין לא מוכנה לזה.”

”כתיבה אקספריומנטלית, צריך לקרוא עוד הרבה דוגמאות...”

”מחקר עצמי... לא טובה שאני מזינה דיוק מה זה...”

(מתוך דברי סטודנטיות בכיתה)

שנתון "ale" – תשע"ג – כרך י"ט

בשנה זו בחרתי ללמד את המחקר האיכותי באמצעות "מחקר פעולה", כאשר, לדוגמה, חקר מקרה או אתנוגרפיה – נלמדו, אך לא בוצעו בפועל.

אליוט (Elliott, 1995), המומחה במחקרי פעולה, טוען, שמחקר פעולה מייצג פרדיגמה, המכירה בידע המקצועי של המורה כתחום המתפתח ונבנה באופן דינמי ומתייחס לבעיות, העולות מהתנסות המורה בבית-הספר.

לדעת הכהן וזמרן (1999), מחקר פעולה מתאים לעבודתו של מורה, משום שהוא עוסק בעיקר במחקר, הנעשה על-ידי איש השדה, החוקר תחומים רלוונטיים לעיסוקו ובודק דרכי שינוי כדי לשפר בכך את דרכי עבודתו. קיימת זיקה, בין מחקר פעולה לבין פיתוח חשיבה רפלקטיבית. במחקר פעולה מתבקשים המורים והסטודנטים להתייחס לרעיונות החינוכיים שלהם, לתאוריות שלהם, לפרקטיקה ולהתנסות שלהם, למערך העבודה שלהם – כנושא לחקירה ניתוח וביקורת (לוי ונבו, 1998).

אחת משפע הדרכים, המוצעות לטיפול רפלקטיביות בהוראה ובהכשרת-מורים, היא התנסות של מתכשרים להוראה בעריכת מחקר פעולה בבתי-הספר (אלפרט, 1998).

הקורס קיבל משובים חיוביים: הסטודנטיות ציינו שהן נהנו מהסדר, מהבהירות, מהשלבים המובנים. הן נהנו לבצע את העבודה, אף-על-פי שנדרש מהן מאמץ רב.

ד. קביעת שדה מחקר אחיד לביצוע המחקר לכל קורס

כיוון שאין למכללה בית-ספר אוניברסיטאי, שאותו היה ניתן לקבוע כשדה המחקר – נקבע תחום מרכזי והקשר משותף לביצוע מחקרי הסטודנטיות, שהוא תחום אחיד. סביבת המחקר הייתה סביבה של בית-ספר ותלמידים, והתחום האחד לקורס הנוכחי היה "מוטיבציה ללמידה". התחומים, שנבחרו בקורסים הקודמים, היו, למשל, אקלים כיתה, אלימות מילולית, הקלה של ילדים בעלי לקויות למידה. הסיבות לקביעת שדה מחקר אחיד נובעות בראש וראשונה מהעומס המספרי של הסטודנטיות אצל מנחה אחד (30 סטודנטיות).

סביבת מחקר אחידה עוזרת לסטודנטיות בלימוד המשותף של התחום, שמתבטא, למשל, באיסוף החומר לסקירת הספרות העדכנית, ועם זאת, נותנת חופש-בחירה לסטודנטיות לבחור בתוך סביבה זו את הנושא הספציפי המועדף עליהן.

"כא סטודנטית הצליח בקצרה ארבעה מקורות סיועיים שמצאה בנושא, בצירוף אזכור ביבליוגרפי. כך אכל אותה הייתה נגישות אחרת יותר חומר לאורטי בלשן קצר. סזיבה אחידה חוסכת בלשן של הסטודנטיות ושל המנחה. כך הן יוצרות הרבה יותר בלשן קצר יותר."

(מתוך רפלקסיה של המנחה)

סיבה נוספת לבחירת הסביבה האחדה היא המומחיות שלי בתחום המוטיבציה: חוקרים צעירים בדרך-כלל מקבלים תמיכה ממומחה בתחום. הם קיבלו עזרה זו ממני באופן מידי ובלתי-אמצעי.

דוגמאות לנושאים, שאותם בחרו הסטודנטיות מתוך הרקע המשותף: מוטיבציה של תלמידים

בכיתה ו' ללמוד מתמטיקה; מוטיבציה של ילדה לשיתוף-פעולה חברתי במשחקי-חצר בבית-הספר; מוטיבציה של ילד בכיתה ב' לקרוא ספרים, ומוטיבציה של ילד בכיתה ח' להשתתף בשיעורי ספורט. הסטודנטיות ערכו מחקר פעולה בהנחיתי הצמודה – תוך כדי למידה עיונית עמוקה של מכלול נושאים בתחום המחקר האיכותי, כגון התפתחויות, זרמים ושיטות נוספות. התאוריה והמעשה שולבו זה בזה.

”...ואם שלא הייתי שואלה פסילה דציזוס” (האסיון לא נפל) ולא ראיתי את הדברים נכון.”

(מתוך רפלקסיה של סטודנטית בסיום עבודתה)

ה. ביצוע מחקר באופן שיטתי קונבנציונלי – תוך כדי חשיפה למכלול נושאים, תפיסות והשקפות פוסט-מודרניסטיות במחקר האיכותי

לדעת סטיגלר (בתוך Willis, 2002), טעות נפוצה במקצוע ההוראה היא ההתנגדות לכל שיטה שהיא סטנדרטית וחיפוש אחר דברים מיוחדים יצירתיים כל הזמן. מה שמגדיר מקצוע הוא הנוהל הסטנדרטי שלו. לגמרי לא רע לקיים נוהל כזה, בתנאי שנשקד לשפר אותו במשך הזמן. לאחר בניית בסיס ידע ואגירתו – יש להשקיע בשיפור שיטות ההוראה. בהמשך יש להרחיב את מגוון האלטרנטיבות של השיטות באמצעות הצגת דוגמאות לעבודות, לשיטות, למושגים ולהשקפות נוספות. יש מקום רב ליצירתיות, בתנאי שהמורה המקצועי שומר על הנוהל הסטנדרטי (standard practice) ומפתח אותו (Willis, 2002). לכן כשנוצר הביטחון בנוהל השיטתי, היה מקום לחשיבה אחרת:

”רק כשנצרי הזיטחון דציזוס המחקר, הרגשתי, שטוב ונח אסטודנטיות אלמוד השקפות חדשות שונות למחקר איכותי, לדון בהן, להיפתח ולחשוב גם קצת אחרת. רציתי שיהיו מחויבות למחקר איכותי שיטתי וזהיר, המוביל למצאת חדשות בנושא הנחקר. זו הסיבה שסיפקתי להן פילוסופיה של פסיולוגיה ומיומנויות במהלך מסודר ומוקדם. רציתי להטמיע בהן את הרפלקסיה – כהרגל. אכן, רציתי ששזיון הצדמנויות אשגל אומען דסיפורים משדה המחקר שלהן. כך הן יכלו לשקול ממצאים אישיים, חברתיים ואמיתיים שונים.”

(מתוך רפלקסיה של המנחה)

ו. גמישות המודל

המודל המוצג הוא גמיש:

בכל קורס מתקיים סוג אחר של פעילות ליבה – סוג של מחקר איכותי, כאשר שאר הסוגים והשיטות נלמדים במהלכו. בכל קורס – בסיס הלימוד מוצק, אך הקורס, המתנהל בדרך דמוקרטית, נלמד ומתפתח באופן שונה בהתאמה לסטודנטיות המשתתפות בו, לנטיותיהן, להעדפותיהן ולמחקריהן. אופי הלמידה בקהיליה לומדת, כיווני החשיבה, עומק החשיבה והיכולת האינטלקטואלית – גורמים לכך שהלמידה תפתח לכיוונים שונים. כל קורס יוצא מנקודת-מבט אחרת אל המהות הכללית ומגיע לנקודות, שאולי לא נדונו כלל בקורס הקודם. החצים, הנכנסים ויוצאים מכל נקודה אל כל נקודה אחרת במודל הפינג-פונג, הם-הם היוצרים

שנתון “lee” – תשע”ג – כרך י”ט

את המהות של הקורס. יש קורס "המכסה" יותר, ויש "המכסה" פחות, אך מעמיק מאוד בכיוון מסוים. עובדה זו יוצרת עניין למנחה הקורס, והוא מתפתח ולומד עם תלמידיו. הגמישות מאפשרת למורה המנחה למידה והתפתחות מקצועית לאורך כל החיים (life long learning).

בכל קורס מתרחש משהו אחר: המנחה צריך להיות קשוב להתפתחויות, המוכתבות על-ידי קהיליית הלומדים, שהוא חלק ממנה, וכך גם עולה איכות ההוראה שלו – כחבר סגל ההוראה במכללה. אם הבסיס הניתן לסטודנטיות הוא מוצק ומעמיק, הרי את השאר יכולה הסטודנטית לעשות בעצמה, אם תבחר להמשיך לעסוק במחקר האיכותי.

מבנה השיעורים היה מבנה גמיש: כל שיעור הורכב ממספר חלקים, ורוב השיעורים כללו דיון עיוני, סדנה, הצגת מאמר או חומר עיוני אחר על-ידי סטודנטית או מנחה או קבוצת סטודנטיות. בשיעורים התנהלו דיונים – תוך כדי הצגת מאמרי מחקר או קטעי ספרות שסטודנטיות הביאו. היו סדנאות עבודה עם הנחיה אישית.

"האווירה שנוצרה בקורס הייתה אווירה דמוקרטית של שתייה, אשר זה הייתה אפשרות לסטודנטיות גם לקבוע את גובהן השיעור. הייתה חייבת להיות גמישות: אצלם גבולות שיסור מסוים, אך נכנסת לכיתה, ואולי על הדרך רשימה שלמה של סטודנטיות, המסוננות בשיחות אישיות, ואז החלטת אולי להקדיש היום יותר משלש מהשיעור לכך. בדיונים וסדנאות נרשמו שמונה המסוננות על אוח לפני תחילת הדיון או סדנה – כדי להבטיח סדר וכבוד הדדי. בשיחות הפרטניות, לפי אורך הרשימה, שנוצרה על הדרך עם כניסת אחת הכיתה – נקבע משר הזמן לשיחות אצלם הוקדשה לשיחות הפרטניות כחצי שעה. השיחות הלכדו בחלקן האחרון של השיעור. בשעת השיחות הפרטניות המשיכו הסטודנטיות בכיתה את הצדוניהן. הן יכולו להקשיב לשיחות ולסלל אהבה זמן. כשאלה שאלו חטובה, נסקה העבודה, ונסקו השיחות האישיות. אז הפך השיעור לדיון עצמי שאלה. היה קשה – אך אמר."

(מתוך רפלקסיה של המנחה)

בתוך הקטגוריה השנייה: השיטות וטכניקות הביצוע – הופיעו התכנים: אופן הלמידה ומהלכה והקניית מיומנויות, שהן התשובות על שתי השאלות 2 ו-3, כפי שאפרט להלן:

2. התכנים – אופן הלמידה ומהותה (תשובה על השאלה השנייה)

תוכני הקורס הנוכחי היו תכנים של ביצוע מחקר פעולה. במהלך הלמידה נזמנו פעולות, והקנינו מיומנויות מחקר. הפעילויות והמיומנויות יפורטו להלן:

תוכני הקורס

מטרת הקורס המקורית הייתה לבנות מודל הוראה, שבבסיסו – התכנים הנחוצים לביצוע מחקר פעולה בסביבת למידה אחידה. התכנים נלמדו באופן שיטתי – בהתאם לסדר העבודה, שבו מתבצעת עבודת מחקר: איסוף ומיזוג של חומר ספרותי, כתיבת סקירת ספרות, איסוף

נתונים משדה המחקר – באמצעות ראיון-עומק פתוח, תצפית פתוחה, ראיון מאזכר, רשימות שדה, קבוצות מיקוד (focus groups), רפלקסיה ופרוטוקולים, ניתוח נתונים, כתיבת תוצאות, התערבות, איסוף נתונים מחודש, ניתוח, הסקת מסקנות, כתיבת דיון והצגת העבודה. הקונספציות העיקריות של הפרדיגמה האיכותית נידונו בכל עת לפני העבודה, אחריה ובמהלכה. באופן סימולטני נחשפו, הוצגו, נלמדו ונדונו נושאים חדשניים במחקר האיכותי, תכנים, הקשורים להשקפות חדשות, ערכים, אתיקה, עקרונות אפיסטמולוגיים פוסט-מודרניים, כתיבה יוצרת, אוטו-אתנוגרפיה ועוד. הנושאים עלו באופן מתוזמן, ולעתים באופן מקרי, מתוך עניין של הסטודנטיות, שנתקלו במושג תוך כדי קריאת חומר. אך העובדה, שהסטודנטיות נדרשו לחשוב ולדון בהם ושלמוד זה שימש גירוי לחשיבה ולא דרישה לביצוע – גרמה לכך שהן אהבו את זה. הן ראו את ההמשך, הן ראו אופק רחב. הן לא נדרשו להפגין ידע של מומחים בנושאים החדשניים.

לכן ניתן לומר, שהסטודנטיות "טעמו" נהנו ואמרו :

"יצאנו עם טעם של עוד." (מתוך רפלקסיה של סטודנטיות)

אופן הלמידה ומהלכה

לסטודנטיות היה מגוון אפשרויות לעבוד בקורס : באופן יחידני, בזוגות, או בקבוצות של שלוש. אין זאת אומרת, ששתי סטודנטיות עשו עבודה אחת, אלא ששתיהן עבדו על שני מחקרים באותו נושא ויכלו להתייעץ ולעבוד במשותף – הן באיסוף החומר התאורטי והן בניתוח. היו תשעה זוגות וקבוצה אחת של שלוש סטודנטיות; כל השאר העדיפו לבצע את העבודה בעצמן. במהלך הקורס אורגנו פעילויות מגוונות לסטודנטיות, והוקנו להן מיומנויות. תהליך איסוף הנתונים וניתוחם – נעשה באופן שיטתי ומעמיק עד להשגת שליטה.

להלן תיאור הפעילויות העיקריות של הסטודנטיות במהלך ביצוע המחקר האיכותי בקורס :

בחירת הנושא למחקר

בשיעורים ראשונים נחשפו הסטודנטיות לנושא ה"מוטיבציה" באופנים שונים :

כל סטודנטית התבקשה לחפש ולהציג בכיתה בקצרה במשך חמש דקות – ארבעה מקורות עיוניים בנושא המוטיבציה. בעקבות ההצגה – נשמעו בכיתה שיחות או הערות, שבמהלכן רשמו סטודנטיות לפניהן מקורות נוספים על אלה שהן הביאו, והן גם גיבשו לעצמן נושא למחקר.

גירוי נוסף לבחירת נושא היה יציאה לכיתות בבתי-ספר שונים לשם הכרת הסביבה בכללותה, או לשם הסתכלות ספציפית. הסטודנטיות נכנסו לתוך "סביבת המחקר" בתוך זמן קצר. סטודנטיות-מורות בפועל, שהיו להן רעיונות מגובשים, עזרו לאחרות. לאחר בחירת הנושאים למחקר הן יצאו לאיסוף החומר התאורטי הראשוני.

שאלת שאלות

למדנו לשאול שאלות. הבאנו דוגמאות של שאלות ממחקרים אחרים, ודנו בשאלות מחקר

איכותיות. השאלות הוצגו בפני הקבוצה ונוסחו ביחד. היה מרתק לראות, כיצד הסברים או לימוד תאורטי – לא הוטמעו, עד שהן התנסו בעצמן: יותר מדי שאלות שהסטודנטיות הציעו היו סגורות. למשל:

"האם יהיה הצד המוט'צ'יה של יד אהג'זר על הא'מ'א'ת המ'א'ל'א'ית שלו זין א'כ'ני ואחרי המ'ע'ר'ב'ו'ת."

(מתוך דברי סטודנטית בכיתה)

סטודנטית, שתקנה את דברי חברתה קודם לכן, שאלה פתורה שוב, שאלה סגורה, שתקנה על-ידי הקבוצה. אפשר היה לחוש, איך היא מפנימה את ההבדל בין שאלה סגורה לפתוחה בפועל, במציאות. זה היה מהנה לראות. הסטודנטיות שאלו, הגיבו, ביקרו ועזרו לנסח.

כתיבת הסקירה הספרותית

העבודה התבצעה באופן מעגלי: לאחר דיון בעניין או הצגתו וקבלת הוראות לביצוע מיזוג חומר לקראת כתיבה אקדמית של סקירת הספרות, הכוללת תרשים זרימה וארגון המידע – כתבו הסטודנטיות טיוטות. במהלך כתיבה הן המשיכו לקרוא חומר ולצאת לשדה. הן הגישו את הטיוטות, וקיבלו הערות בונות. הטיוטות חזרו לסטודנטיות לתיקון נוסף וחזרו שוב למנחה עד לשביעות-רצונם של שני הצדדים מהכתיבה. לעתים הוצגו קטעים לשיקולי-דעת של עמיתים ואו לדיון משותף בכיתה. ושוב חזר העניין לשיקול-דעת של הסטודנטיות להמשך בנייה. כל זה נעשה בשיטת הפינג-פונג, כפי שהוסבר לעיל.

ניהול דיון

בהמשך, למדנו כיצד לנהל דיון באמצעות ניהול דיון. למדנו, שעבודה בזוגות או בקבוצות – עוזרת להן ללמוד זו מזו. עבודה קבוצתית עוזרת לפתח חשיבה, עוזרת ללמידה של החומר ומעלה את המוטיבציה. הדגשנו, שכל מה שאנו עושים בכיתה – מקדם אותנו, וכל אחד תורם לכולנו. כל אחד רשאי להביע את דעתו, ומכל אחד ניתן ללמוד. כמו בקהילייה לומדת – הדגשתי את חשיבותה של כל למידה, והחמאתי על כל למידה, שאני למדתי מכל אחת מהן.

שימוש בכלים לאיסוף נתונים

הצגנו ולמדנו כלי מחקר לאיסוף נתונים. כל סטודנטית בחרה שלושה מתוך הכלים שנלמדו בכיתה – תוך כדי קריאת חומר תאורטי הקשור לכך. למדנו את הכללים לאיסוף חומר באמצעות הכלים שהוצגו. דנו גם בבעיות אתיות, שעלו לפני איסוף הנתונים ותוך כדי הדבר, ויצאנו לבצע זאת. בדקתי והערתי להן הערות בעקבות כתיבת דו"ח התצפית, הריאיון, רשימות השדה. ביצוע האיסוף נעשה בשיטה הפינג-פונג. הוא פלל הגשה, הערכת מנחה, תיקון, ושוב – הגשה ותיקון לפי הצורך. במקביל הן קראו ספרות בנושא, ולפעמים הביאו קטע או פרק מתוך ספר, העוסק בכלי מסוים לדיון בכיתה.

ניתוח הנתונים

כאשר הסתיים שלב איסוף הנתונים, הוצג ונלמד ניתוח הנתונים. הסטודנטיות התחילו לבצע את הניתוח. שלב הניתוח היה שלב קשה:

הסטודנטית הגישה את ניתוח הבוסר שלה, והמנחה העירה הערות בונות ומכוונות. הסטודנטית תיקנה או הסבירה, אם חשבה אחרת, והחזירה למנחה וחוזר חלילה. התנהלות זו שהייתה ארוכה – נמשכה, עד שהניתוח הוסכם על-ידי שני הצדדים. הניתוח הוצג לפני הכיתה, והקבוצה התומכת העירה הערות בונות. ניתן לדמות את תהליך ניתוח הנתונים של הסטודנטית – להתנהלות של חוקר, העובד כעוזר-מחקר.

יצירת הזדמנויות לתקשר כחוקרים (קטגוריה 5)

כאשר היה צורך להביא קטע ספרותי לכיתה כדי לתמוך בדעה או בלמידת נושא ספציפי, קראו הסטודנטיות ספר או מאמר בעזרת שאלה מנחה והציגו זאת בכיתה.

לדוגמה, כשקראו את ספרה של צבר-בן יהושע (1990), או את ספרו של שקדי (2003) לפי שאלות מנחות, הן למדו להדגיש את העניין החשוב ביותר ולתאר אותו. כשהן הציגו אותו, הן עשו זאת כחוקרות. ניתנו הוראות הצגה, ונשמרו כללי הצגה של זמן, תוכן ואופן הצגה. במשך הזמן אפשר היה לראות, שהן פיתחו ציפיות לשתף בסיפורים ובתוצאות שהן מצאו – קהל רחב יותר, ולא רק את העמיתים או המנחה שלהם. עניינים שנראו כסתירות, שאלות שעלו – לובנו בדיונים בכיתה.

עזרה ביישומי מחשב

דאגנו לעזרה בסטטיסטיקה תיאורית למי שהתקשתה בצירוי גרפים לצורך השוואות. בנוסף, היו סטודנטיות שעזרו לסטודנטיות, וכך הן לימדו זו את זו.

עידוד הערכת עמיתים

ביקשתי, שיעירו הערות, שיחזקו את מה שאפשר ושישפטו עבודות של עמיתים בדרך ביקורתית בונה. הסטודנטיות למדו זו מזו. כך התקדמה הקהילייה הלימודית. דבר זה השפיע על האווירה בקורס, ובעקיפין – גם על היחס למחקר איכותי ועל דמותן כחוקרות בעתיד.

סטודנטית: אנליטיק, תחשבו, הזנה הם חלק מאישיית החוקר האיכותי... אל תחשבו? הוא חייזר? ...
אם הוא לא... הוא איננו חוקר איכותי."

(תיעוד מתוך דיון)

הזדמנות להשוות

העובדה, שהן עשו מחקר פעולה, נתנה להם הזדמנות להשוות את מה שהיה בתחילת התהליך לבין מה שמצאו בהמשך. זו הייתה הזדמנות לראות איך התערבות, או פעולה של מורה – משנה גישות, תפיסות, מחשבות, התנהגות. הרעיון, שעמד מאחורי ההשוואה בין לפני ההתערבות ובין

אחריה, היה, שאנו שואפים לפתח מורה סקרן וביקורתי, המחפש שינויים ומנסה להשפיע – מורה-חוקר בעל הכוונה עצמית מקצועית, מורה, המאמין ביכולתו להשפיע על תלמידיו.

3. המיומנויות העיקריות שהוקנו (תשובה על השאלה השלישית)

המיומנויות העיקריות שהוקנו היו מיומנויות חשובות לביצוע עבודת חקר איכותית:

א. לדעת אילו נתונים לאסוף, והיכן ובאילו כלים להשתמש ולדעת לתכנן אותם

לדעת באיזו תצפית להשתמש ומתי, לנהל ראיונות מוצלחים, לכתוב רשימות שדה, שיתרמו לעניין הנחקר ולרשום אותן בצורה נכונה. הסטודנטיות שהו זמן רב בשדה המחקר. באותו זמן הן גם השתתפו בדיונים בכיתה ובפעילויות, שהעלו את רמת תכנון הכלים, את מיומנויות הכתיבה שלהן, כולל מהירות הכתיבה והאינטראקציה שלהן עם הנחקרים.

ב. לדעת לנתח נתונים באופן מושכל

ניתוח הנתונים היה אחד השלבים הקשים בביצוע המחקר. הן קראו חומר ספרותי בנושא הניתוח האינדוקטיבי. למדנו ותרגלנו את ההשוואה המתמדת. למדנו עוד טכניקות. כל סטודנטית הציגה את הניתוח שלה, וכולנו בדקנו יחד, והצענו לה הצעות לשיפור. בעקבות כך התנהל דיון, ולפעמים הסטודנטית שכנעה את הקבוצה לקבל את הניתוח שלה. למדנו להסביר את הנתונים על-ידי קידוד נכון, לדעת להבנות את החומר מחדש בהתאם לחומר נוסף שהגיע, ובהתאם להערות עמיתים או מנחה ולפי שאלות המחקר.

ג. לדעת להסביר את הנתונים, ולהציגם באופן מתומצת ויעיל

לאחר שחשפו את הידע הסמוי, את המחשבות, את הרגשות, את העמדות, את התחושות, ולאחר קביעת קטגוריות הגרעין עלתה מפת המבנה של הידע הסמוי ואובחנו בעיות. הסטודנטיות חקרו את פעולת ההתערבות שביצעו. אחר-כך הן למדו להציג את ממצאיהן, להגיש את עיקר הדברים, למקד עניינים ולבנות מבנה קונספטואלי. לאחר התנסויות של הצגת חומרים כמו מאמר, ספר וסקירת ספרות – הציגה כל סטודנטית את עבודתה במשך עשר דקות בערך לפני הקבוצה התומכת לשם קבלת משוב.

ד. לדעת להעריך את עבודתן

הן למדו להעריך את עבודתן באמצעות מחוון. לכל חלק בעבודה היו סטנדרטים לביצוע. כל חלק קיבל משוב על מידת הפירוט, על הדיוק ועל תרומתו לתשובות על שאלות המחקר. השתמשנו בהוראות של ה-AERA – כמסגרת אחידה להערכת העבודות. כך פיתחו הסטודנטיות מיומנות הערכה עצמית של מחקריהן.

מתוך עקרונות ומערכי מחקר גזרנו את העקרונות, שלפיהם התבצעה עבודת החקר האיכותית (שאלת המחקר הרביעית):

4. העקרונות, שלפיהם מתבצעת עבודת החקר האיכותית, הם העקרונות, המדריכים את דרך הוראתה (קטגוריה 3: עקרונות ומערכי מחקר, תשובה על השאלה הרביעית)

"אוינן מכירה דרך טוזה יוגר להסביר מהו מחקר איכותי אלא על-ידי הוראת השניין הלה באופן איכותי."

(Ellis & Bochner, 2011)

א. החוקר הוא "כלי" המחקר העיקרי (צבר-בן יהושע, 1990)

החוקר הוא כלי-המחקר העיקרי, הוא האחראי, והוא הפרשן (Stake, 2010). הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית, המדגישה את שליטתו ואחריותו של הלומד בהובלת תהליכי ההבניה והעיצוב של הידע, של המושגים ושל המיומנויות – מתאימה לטיפול החוקר האיכותי.

אחריות ושליטה של החוקר – פירושן, בין היתר, חופש-בחירה בעניינים הבאים: מה לחקור, במה להתמקד, איך, כמה, מתי, עם מי, באיזה קצב להתקדם, וכיצד להעריך תהליכים ותוצרים. עידוד הסקרנות האינטלקטואלית, רפלקטיביות והערכה עצמית, מעקב וויסות, הערכה, משוב והעברה, אשר בה כרוכה המודעות של הלומד לתהליכי המחשבה שלו – מטפחים אחריות ושליטה עצמית. פעילויות חשיבה מטה-קוגניטיבית אלה – מובילות לנטילת-אחריות של הלומד על תהליכי למידתו (בירנבוים ואחרים, 2000, 2004). מעקב, ניווט ופיקוח על חשיבה – טופחו באופן מכוון בקורס: לדוגמה, אם הייתה לי, כמנחה, השגה על החלוקה לקטגוריות, וה"חוקר" הסטודנט שכנע אותי, קיבלתי את טענותיו, שהרי הוא החוקר שנכח בשטח.

ב. המחקר האיכותי מתרחש בתוך הקשר – הוא הקשרי (contextual) (Ellis & Bochner, 2011).

כמו במחקר – כך גם בהוראה: סביבת הלמידה הייתה אותנטית מבחינת ההקשר, המקום והזמן. הקשר בין הנחקר לחיים – הודגש, וכל העבודה נעשתה בתוך הקשר. כל אחת הביאה משהו אחר מאותו הקשר, וכולן למדו מההתנסויות של כולן. סביבת הלמידה של הסטודנטיות הייתה מוטיבציה של לומדות בבית-הספר. הסביבה הלימודית הייתה פתוחה, גמישה ומגוונת, והיא הדגישה את הקשר בין הנלמד לחיים. כשנושאי המחקר מתקשרים לאקטואליה חברתית ואישית, הם מהווים מסגרת התייחסות מיוחדת, המעוררת עניין וסקרנות (צחר, 1997). ההתנסויות של הסטודנטיות היו אותנטיות. הן בחרו נושא מתוך עניין, והעבודה המחקרית שביצעו הייתה לתועלת חינוכית מקצועית לעבודתן – נוסף על מילוי דרישות הקורס וקבלת קרדיט על דרישות אלה (שהוא הציון). בחרתי במחקר פעולה, שהייתה לו תוצאה בסביבה הלמידה שלו, ואכן, הסטודנטיות דיווחו על שינויים שקרו – כתוצאה מפעולותיהם המחקריות בשטח.

ג. מהלך המחקר האיכותי הוא "תגובתי" (responsive) (Ellis & Bochner, 2011)

תגובתיות היא האינטראקציה בין החוקר לבין המשתתפים. המידע זורם בשני הכיוונים, והוא משפיע על שניהם. מתוך אינטראקציה זו עולה האינפורמציה המבוקשת, והיא באה לידי ביטוי

בהוראה בשיטת הפינג-פונג. התגובתיות מניבה תגובות קוגניטיביות, הקשורות לנושא ולשאלות מחקר והבנות אפקטיביות הקשורות למשתתפים (Preissle & deMarrais, 2011).

כשם שמהלך המחקר האיכותי הוא תגובתי-אינטראקטיבי – כך גם הוראתו.

עקבתי אחר הסטודנטיות, קראתי בעיון את משוביהן, את עבודות הרפלקסיה שלהן – כדי להיות מסוגלת להוביל אותן במסע המחקרי שלהן. חקרתי אותן, כמו שהן חוקרות את משתתפיהן. הייתי גם בעמדה של חוקרת וגם בעמדה של לומדת, כשיתפתי אותן בעבודות החקר שביצעתי. ההוראה שלי התאימה למגוון סטודנטיות: הפעילויות שיוזמתי היו רבות ומגוונות, ונתתי להן הזדמנויות גם להיות חוקרות ומבקרות וגם להיות משתתפות במחקר שלי ושל סטודנטיות בכיתה.

התגובתיות הגבירה את תחושת המעורבות, המחויבות והאחריות לעיצוב הלמידה בקורס. סטודנטיות נתנו משובים זו לזו על יעילות-המאמץ ועל טיב הפתרונות שהוצעו. התגובתיות המריצה את הסטודנטיות לקחת אחריות, ליטול סיכונים ולשפר את חשיבתן.

חשיבה היא פעילות חברתית, המתחלקת בין חברי הקהילה המחקרית, אך מופנמת בהדרגה להופעה מחודשת כפעילות אינדיבידואלית (Vygotsky, 1978). ההזדמנות להביע דעה ולעורר אחרים להגיב – אפשרה משוב, שהביא לחשיבה נוספת, שלי – עליהן, ושלן – עלי, על עצמן ועל חברותיהן. ההתדיינות של הלומד עם עצמו – צמחה דרך ניסיון הלמידה השיתופית, שתרמה להתפתחות הכוונה עצמית. מיומנויות, כגון הקשבה לזולת, ניהול דיון, התחלקות במשאבים, התארגנות להשגת מטרות משותפות הן חלק מהמיומנויות, שהקניתי חיונית לביצוע מטלות שיתופיות (זילברשטיין ואחרים, 2001). שיתוף-הפעולה בין כולן – עשה את עבודת ההנחיה מעניינת, מאתגרת ומצמיחה. בשיחות אישיות בתהליך אינטראקטיבי – נוצרו נקודות-מפגש ונוצר מרחב לימודי.

התהליך, שהיה בו ליבון של רעיונות על בסיס ערכי, תוכני והשקפתי, היה ממושך ולא פשוט, מעניין ומאתגר. המרחב הלימודי הזה נשאר פתוח וזמני. תוך כדי ההתרחשויות – עלו רעיונות חדשים, והמרחב הלימודי נעשה דינמי וגמיש, וכל מידע חדש יכול היה להוביל את הדיון לכיוון חדש.

העקרונות המנחים היו פתיחות לביקורת, לדינמיות, לגמישות, לסקרנות, ליצירתיות, לחשיבה רפלקטיבית, למחויבות ולהכרה במרכזיות הדיאלוג בין כל חברי הארגון הלומד והאינטראקציה בינם לבין מקורות הידע (לוי, 1999).

התהליך היה רב-כיווני בגלל האפשרויות הרבות של אינטראקציה שנוצרו (זוהר, 1996; פרקינס, 1998).

נוסף על היתרונות הקוגניטיביים – שיתופיות זו טיפחה יצירתיות ויכולות תקשור, אחריות כלפי הקבוצה וסובלנות לעמדות סותרות (לוי, 1999), שהיו חשובות לי בדיונים על השקפות חדשות בחקר האיכות. כל אלה היו חיוניים לקראת תפקודן כחוקרות בעתיד.

בניית מחקר פעולה איכותי כפרויקט אמיתי – עזרה להטמיע בסטודנטיות נטיות של חוקרים איכותיים – כמו, למשל, את האחריות והמחויבות שלהן ללמוד דברים מהתפיסות של המשתתפות, מהערכים שלהן ומהסביבה – באמצעות חקר גמיש ופתוח. ניסיתי להטמיע בהן את התפיסה, שאני משתמשת בשיטות מחקר – כדי לענות על שאלות מחקר ספציפיות, ולא משום ששיטה מסוימת נוחה לי או לא. ניסיתי להראות את חשיבות הניתוח הזהיר והפרשנות

המושכלת של חומרים איכותיים. יותר מכל, רציתי, שהן עצמן יתנסו בחוויה, שאני חווה בכל פעם מחדש: שיטות מחקר איכותיות יכולות לחשוף תובנות או הארות בלתי-צפויות על בני-אדם ועל מקומות, שנחשבו למובנים או ידועים לפני-כן. תובנות אלה היו אחד הדברים המהנים ביותר שקרו בקורס, משום שהן קרו כמעט לכולן.

באחת העבודות רשמה לי סטודנטית בעיפרון (כמו שאני כותבת להן תמיד, גם כן בעיפרון!):

"ברצוני להזכיר את דעתי על שיטת המעניינת והמריימית העבודה בקורס... הנסיון זה הייתה בשבילי גילוי וחקירה של ממש. כיוון שהעבודה שלי נשענה לא בסקציה הרצואה יבשית והראות ברורה... אלא בדיקוח והכוונה... דרך עבודת מריימית אולי לחשוף, לקרן, להעצב, לכסוס ולשזב ולקנן ולחשוב. אני לא מריימית מחויבות אפסול של-פי הוראות, אלא לאחר כל גיקון שלר אהבש עוד דרך ופוז זוית ראיה, שטרם החנתי. מוכחה לציין, שלאחר המון שעות-עבודה, גיקונים ומסכונים, אחרי שקבלתי את עבודתי בקסם השלישי והפכתי אותה מהראש עד הרגלים - הננתי דבר אדיר - רק שכסיו החמלתי לעבוד! איך לא ראיתי זאת קודם?!

וכרע אני לדיקה אלגזבת הרגילה כדי לכוון אותי להמשך.

עכשיו רב וזההערה,

ע"ק

(מתוך הערת סטודנטית על הערה שלי)

ד. מהלך המחקר האיכותי הוא רפלקסיבי (reflexive) (Ellis & Bochner, 2011)

כשם שבמחקר התגובה היא מידית – כך גם בהוראה: הרפלקסיביות התבטאה בשיטת ה"פינג-פונג" של העבודה האישית שלי עם כל סטודנטית – לחוד, ועם כל הסטודנטיות – ככלל.

היא הייתה מידית: חומר שנמסר לבדיקה – נבדק באופן מדי, תוך מתן הערות והנחיות בכתב לשיפור. גם השפעת דרך הוראתי עליהן הייתה כמעט מידית: לפעמים הן חשבו ושיפרו והחזירו את החומר לבדיקה הבאה עוד באותו יום. לא הייתה דחיית תגובה. זה היה קשה, אך מהנה. הן אמרו לי, שאני חרוצה, ואני ראיתי שהן טובות. הן ראו, איך אני עובדת, והן התחילו לדרוש מעצמן את אותן דרישות. הן העריכו את העובדה, שמישהו עובד, כמו שהן עובדות ובגובה-העיניים, והן היו מאוד אסירות-תודה על כך. זהו החיזוק הגדול ביותר, שהן קיבלו, וגם אני קיבלתי. כמעט בלתי-אפשרי ללמד מחקר איכותי ולא להיות חוקר, כי חלק גדול מהחקר האיכותי הוא חוויה חברתית (Stake, 2010).

הזרימה המתמדת של המשובים – התנהלה לכל הכיוונים. גם מונחי החשיבה היו חלק מהתרבות: השתמשנו במונחים, כשדיברנו זו עם זו; ציינו אותם, כשפגשנו אותם בטקסטים; הסברנו אותם בקביעות; שזרנו אותם במסרים בין-אישיים; תכננו פעולות, שעודדו להשתמש בהם, ונתנו משוב למשתמשות בהם.

כדי לשמש דוגמה אישית – גם אני רשמתי רפלקסיה על עבודתי. הרפלקסיה הייתה תרבות הלמידה שלנו בכיתה. רציתי, שיהיו מחויבות להיות חוקרות, המגיבות על התנסויות של המשתתפות עמהן. גם אני הגבתי על התנסויותיהן; רציתי, שיהיו מודעות להשפעותיהן על המחקר ויתנהגו התנהגות אתית, בשעה שהן חוקרות. עשיית העבודה בשטח תוך כדי טיפוח

שנתון "lee" – תשע"ג – כרך י"ט

עמדות ערכיות של חוקר איכותי – נעשתה כדי לתת להן להתנסות בעשייה אמיתית ולפתח בהן תחושה של חוקר איכותי.

ה. מהלך המחקר האיכותי הוא חוזר (recursive) (Ellis & Bochner, 2011)

במחקר האיכותי, כמו בחיים – רגעים חוזרות על עצמן. ככל שעניין חוזר על עצמו יותר פעמים ובאופנים וכיוונים שונים, כך הוא נעשה עוצמתי יותר. כך – גם בהוראה: נושאים שונים חזרו בהיבטים מגוונים. יש נושאים, שעלו שוב ושוב: בכל פעם שהסטודנטיות דנו בו ומהיבטים שונים, כך הם נעשו חשובים יותר או עמוקים יותר. זו אחת הסיבות לגמישות מבנה השיעורים.

כשקן אמר לארזן ראיון, הראיתי להן מודל של בית מזולגן, ושאלתי כי אחת מהן הדבר הראשון, שהיא הייתה עושה – כדי להתחיל לסדר.

ראיון, שאחת הייתה מתחילה בדברים הדפוסיים, ובשטחים דקווי הייתה מציגה את הסיקור המקומי; השנייה הייתה עוזרת בכל דבר בסיסיות; השלישית, הייתה מסדירה את הדברים החשובים לה תחילה, ואחר-כך – את האחרים. ראיון השדירות שונות.

כך – גם מחקר: כל חוקר מאלץ את הראיות שלו דרך המיוחסת לה ורואה אותן חוזרות על עצמן דרך הפרספקטיבה שלה, ואז היא מקבלת החלטה לגבי כיצד גיראה מכת המצנה שלה. (מתוך רפלקסיה שלי לאחר שיעור)

ו. מהלך המחקר האיכותי הוא חשיבתי רפלקטיבי

לשם ביצוע ניתוחי תוכן, או השוואה מתמדת (Glaser & Strauss, 1967) – יש צורך לפתח כישורי חשיבה. הקפדתי לבצע פעילויות, שיעזרו לפתח חוקר עצמאי וחושב. לשם כך זימנתי פעילויות, המבוססות על יכולות חשיבה ושכילה, ובהן נדרשו הסטודנטיות להעריך, להציג טענות ולשקול דברים, לשאול שאלות, לדמיין, להסביר ולהבהיר תופעות (בירנבוים ואחרים, 2000). כיתת המחקר האיכותי השתמשה בשפת החשיבה וטיפחה חשיבה, נטיות לחשיבה, לאסטרטגיות, לחשיבה מערכתית ולחשיבה מסדר גבוה, שכללה חשיבה רפלקטיבית וגמישות מחשבתית, כפי שיפורט להלן:

השימוש בשפת החשיבה היה עשיר:

הוא כלל מילים, שהתייחסו לתהליכים ולתוצרים שכליים, ומילים, שתיארו חשיבה ועוררו לחשיבה (טישמן, פרקינס וגיי, 1996).

הסטודנטיות ארגנו ותיארו את חשיבתן בצורה מדויקת ואינטליגנטית, כשהמילים יצרו אבחנות, המיושמות לא רק על מידע חדש, אלא גם על מחשבות. שפת החשיבה העבירה מסרים לתגבור סטנדרטים של חשיבה, לדוגמה, לא שאלנו מדוע, אלא ביקשנו נימוקים, ביקשנו שקילת פירושים חלופיים וניתוחי מניעים. במקום שמפתחים שפה של חשיבה – מבחינים בין המושגים: דעות, עובדות, השערות, טענות או אמונות (פרקינס, 1995).

כיתת המחקר האיכותי טיפחה חשיבה: בהירות, רוחב, עומק, ביסוס, סקרנות, וחיזוי (פרקינס,

1995ב; זוהר, 1996):

הסטודנטיות למדו בצוותא, עסקו בסיעור-מוחין לשם העלאת אפשרויות נוספות, ערכו רשימות בעד ונגד, בחנו הרגשות בנוגע להחלטות, שאלו שאלות, הגדירו מושגים חדשים והרחיבו קודמים, זיהו יחסים חדשים, בנו מחדש מערכות-מושגים ויצרו יחסי-גומלין ביניהן לאחר הערכה.

בכיתה זו טופחו נטיות לחשיבה (predispositions): מגמות, רצונות, נכונות להפעיל דפוסי-חשיבה, כגון להיות סקרן, שיטתי, מתמיד, שואל שאלות, חושב, מחפש נקודות-ראות חלופיות ומכבד תפיסות של אחרים. כדי לטפח נטיות – יש צורך ליצור תרבות של חשיבה בסביבה הלומדת (זילברשטיין ואחרים, 2001).

כדי לתרבת חשיבה – השתמשנו במודלים, בהסברים ובהוראה ישירה. יזמנו אינטראקציה עם עמיתים ועם מומחים, שאלת שאלות וניהול דיון, שתרמו לגיבוש ולהפנמה של תוכני החשיבה. העיסוק התכוף בה הפך אותה לדבר מוכר ושגרת, לחלק מתרבות הכיתה.

טופחו אסטרטגיות של חשיבה: השתמשתי בטכניקות משפרות חשיבה, כגון: סיעור-מוחין, רשימות בעד ונגד, אסטרטגיות צעד אחר צעד, מארגנים גרפיים לחשיבה רפלקטיבית, מפות מושגים (פרקינס, 1995ב).

הוקנו אסטרטגיות ניתוח תוכן, ובתוכן השוואה מתמדת. יזמנו עבודת ניתוח בזוגות ובקבוצות, שכן הדיבור בעל-פה או בכתב הוא גורם עקרי בהתפתחות החשיבה (Vygotsky, 1978).

טופחה חשיבה מערכתית: השימוש באסטרטגיות חשיבה נעשה בו-זמנית בכל פורום בכל פעילות ולגבי כולם, בסדנאות, בהדרכה האישית ובכתיבה.

טופחה חשיבה מסדר גבוה (high order thinking), שכללה גמישות מחשבתית, מורכבות, העברה, שהיא רכישת ידע בהקשר אחד ויישומו בהקשרים אחרים (פרקינס, 1998).

חשיבה יוצרת משמעות, שהייתה כרוכה במאמץ (זוהר, 1996). טופחה רפלקטיביות, שהיא חשיבה מסדר גבוה, שכרוכה בה המודעות של הלומד לתהליכי חשיבתו.

”אני נכנסת לכיתה וקוראת בקול קטע ממך רפלקסיה, שכתבתי על הנחית בשנה שעברה. כך פתחתי את השיעור הראשון... מזיטה זה. הקצוזה נדרכת, אני מצלח לא לזוז... אני רוצה לשווד חקרנה, זיקוריות...”

(מתוך רפלקסיה שלי לאחר השיעור הראשון)

איכות הרפלקסיה וההערכה העצמית תלויה ברמת המודעות של הלומד לעצמו ולמטרותיו. רפלקסיה מתודולוגית כזו דורשת ניסיון של החוקר לעמוד על האמונות, ההנחות וההשערות, שהוא מביא אל תהליך המחקר (Lincoln, 2009). כיוון שבמחקר איכותי החוקר הוא ה”כלי” העיקרי, רפלקסיה מאפשרת לחדד, לעדן ולהגביר את רגישותו (ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 2010).

הרפלקסיה היא תהליך ייחודי, איכותי-פנימי, אישי, מורכב וסמוי ברובו; זוהי אינטגרציה של האישיות (לוי, 1999).

אני מאמינה, שלומדים לומדים באופן הטוב ביותר על-ידי עשייה, שבהמשכה מתקיימת חשיבה

על עשייה זו. הרפלקסיה בתכנית הקורס הכילה מאגר "מארגני חשיבה" (thinking organizers) (על-פי Perkins & Swartz, 1992), שהם שאלות, המהוות תיווך או זָרָז לחשיבה רפלקטיבית, והיא טופחה כהרגל.

בהתנסות הרפלקטיבית שלנו אנו מוסיפים לניסיונו גם את ניסיון הזולת לבחינה רפלקטיבית: כך נעשתה הרפלקסיה בקורס גם באופן קבוצתי. החשיבה הרפלקטיבית חלה על פעולות, על אמונות, על טענות, על תפיסות ועל השקפות. נחשפו אירועים והתנהגויות לרפלקסיה ולדיון, שבו כל אחד התמודד עם הפרשנויות של חבריו ונקט עמדות אישיות, שגרמו לחשיבה חדשה ולפיתוח נטייה לחשוב על שיקולי-הדעת שמאחורי ההתנהגויות הנצפות. באמצעות הרפלקסיה נעשתה בנייה אקטיבית של מושגים, וכך נוצר ידע מקצועי (זילברשטיין ואחרים, 1998). לדעת זילברשטיין ועמיתיו (1998), המפתח להתפתחות המקצועית של המורה הרפלקטיבי – מבוסס על שלושה יסודות: התנסות אישית ישירה, התבוננות בהתנסות עמיתים וניתוח התנסות של אחרים. בתכנית-הוראה זו טיפחנו את שלושת היסודות הללו.

הרפלקסיה הקבוצתית גיבשה צוות: ראוטמן (Routman, 2002) מציין, שרפלקסיה קבוצתית מביאה יותר מורים ללמידה, לקריאת כתבי-עת מקצועיים בעקבותיה, להשתייכות לאיגודים בינלאומיים לחקר מקצועי של החינוך, והשינויים, העוברים על אנשי הקבוצה, הם משמעותיים יותר ונשארים לטווח רחוק. הרפלקסיות הקבוצתיות הן אימון מושכל (thoughtful practice) לשיפור ההוראה והלמידה (Routman, 2002) גם למנחה וגם למונחים.

ז. התייחסות לפגיעות ולהגינות – אתיקה במחקר

אחת המטרות החשובות שלי הייתה לתרבת עמדות אתיות של ביצוע טוב:

כיוון שהסטודנטיות צפו וראיינו ילדים, מורים, סטודנטיות והורים וניתחו חומרים שאספו כדי להציגם בפני קהלים שונים (הכיתה, סטודנטיות במכללה) – ההתנהגות, הפעילות וההתנהלות שלהם לאורך ביצוע המחקר ואחריו הייתה צריכה לעמוד בדרישות אתיות לביצוע מחקר עם בני-אדם. במשך כל שלבי המחקר האיכותי – עלו שאלות ובעיות אתיות. התייחסנו לפגיעות ולהגינות; שמנו לב לכל בעיה אתית שעלתה. כשנתקלתי בבעיות, שלא הייתה לי תשובה ודאית עליה, הפניתי אותן למומחים ממני:

לדוגמה, הבאתי לכיתה דוגמה אותנטית מעבודת מחקר שלי: אחד הקוראים של עבודתי הציג למחוק סיפור מהטקסט, ושני מומחים בינלאומיים הציגו להתעלם מההערה. הבאתי את החומר לפני הסטודנטיות. גם ביניהן היו חילוקי-דעות. ראינו, שהדברים אינם פשוטים. הקהילייה הלומדת שלי חשה, שלמרות העובדה, שאין תשובות מוחלטות, גם תחום זה נמצא בתהליך של התקדמות.

ח. פיתוח סקרנות של חוקר

החוקר הוא סקרן מטבעו – זו הייתה פדגוגיה, שטיפחה סקרנות ומוטיבציה. מאחר שאסטרטגיות למידה אינן מבטיחות למידה משמעותית, אם אין מוטיבציה להשתמש בהן, יש חשיבות להערכת האוריינטציה המוטיבציונית של ההוראה (בירנבוים ואחרים, 2004).

היה חשוב לי להציב יעדים גדולים ולטפח הרגשת חוללות עצמית לביצוע מחקר. גישות ותחושות

ממלאות תפקיד מהותי בתהליך הלמידה. קהיליית הסטודנטיות עסוקה ללא-הרף בסינון מעשייה דרך מערכת האמונות של חבריה. עשינו הערכות-מצב באמצעות משוברים, יומנים, דו"חות ורפלקסיה; שאלנו מדוע ולשם מה, ותכננו מצבים חדשים בהתאם לנדרש. תחושות של עניין, הנאה ומעורבות – תרמו להפעלת אסטרטגיות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות (בירנבוים ואחרים, 2000). ההנעה הפנימית נבעה מעניין של הלומד בנושא הנלמד (פרקינס, 1998).

ממשובי הסטודנטיות השתקפה הנאה, הרגשה של "לומדים בכיף" – למרות עבודה קשה ושהייה של שעות רבות בשדה המחקר.

"אני עוזרת על נשוא שמעניין אותי, הרי אני זחרתי 12. לפי המוצאות אחליט כיצד אסנן את התייחסותי למסגרת
של".

(מתוך רפלקסיה של סטודנטית)

שיתוף של כולם בדיאלוגים מתמידים ואווירה דמוקרטית – עודדו כל סטודנטית לביטוי התעניינותה, סקרנותה, מחשבותיה והשקפותיה על המחקר האיכותי.

ט. איסוף הנתונים נעשה ממקורות שונים ומגוונים (צבר-בן יהושע, 1990)

כפי שעבודת החוקר נעשית באמצעות איסוף ראיות ממקורות רבים, ולא ממקור אחד בלבד, כך גם הערכתי את הסטודנטיות נעשתה על-ידי איסוף ראיות ממקורות שונים, ההולמים ממדים שונים במחווה להערכת הישגים על ביצוע עבודת החקר והלמידה המלווה אותו. סטנדרטים, שאליהם היה על הסטודנטיות להגיע, נידונו בכיתה והיו ידועים להן. לא אמרתי להן מה לעשות, אלא עזרתי להן לחשוב על עבודתן, כדי שיוכלו לשפר את שאלותיהן, את איסוף הנתונים ואת הניתוח על-פי סטנדרטים אלה. עובדה זו עזרה להן להגיע ליעדים בכל תחום מתחומי החקר, שאותם למדו וביצעו. ההערכה, שליוותה את תהליך הלמידה, התאימה לעולם יָדע פתוח ודינמי וללמידה, שמרכז-הכובד שלה הוא הלומד עצמו (שפריר ובוזו, 1998).

סיכום ומסקנות

מטרת ההוראה בקורס הייתה, שהסטודנטיות יבצעו בהצלחה סוג אחד של מחקר איכותי בסביבה אחידה. תוך כדי ביצוע הן למדו על סוגי מחקר אחרים ועל השקפות אחרות. הן פגשו בבעיות אתיות. הן התייחסו אל משתתפי המחקר כאל משתתפים פעילים. אם לא ערכתי מספיק ויכוחים אפיסטמולוגיים בין עמדות והשקפות, נראה, כי הדבר קרה, משום שתלמידות קורס זה עדיין לא היו בשלות ליותר מכך. הסטודנטיות ניסו להשתפר בכל המיומנויות שלמדו. היו סטודנטיות, שחששו, שהתצפיות שלהן אינן מכילות מספיק חומר, אך הביטחון, שיוכלו לתקן שוב ושוב – עזר להן. ניתוח הנתונים היה מאתגר לכולן. אצל חלקן ניכר השיח האיכותי; אצל חלק מהן הוטמעו עמדות של חוקר איכותי; אחרות יצטרכו עוד התנסויות.

הניתוח היה החלק הקשה ביותר לאחדות מהן, והן יזדקקו, כנראה, להתנסויות נוספות. ההשקעה הייתה מרובה. ההוראה, המונחית בשיטת הפינג-פונג – דרשה מהמנחה ומהסטודנטיות הרבה שעות-עבודה. שעות-העבודה הרבות, שהקדשתי לתכנון העבודה, לבדיקת

העבודות, למעקב, לרפלקסיה שלי, לקריאת עבודות הרפלקסיה שלהן ולרישום הערותיי, הייתה רבה, אך הסיפוק והמוטיבציה של הסטודנטיות לערוך מחקר, הביצוע הטוב, המשוב והיחסים הבין-אישיים שנוצרו – שימשו לי פיצוי.

אקלים הלמידה שנוצר – אפיין ארגון לומד בעל הכוונה עצמית :

הייתה בו פתיחות, מעורבות, מחויבות, אחריות, העצמה, עידוד יוזמה, התייחסות לשגיאות – כמנוף לצמיחה, דינמיות וגמישות, אווירה תומכת ואכפתיות. היו גילויי סובלנות, סבלנות, אָמון וכבוד לזולת, התחשבות ופרגון (בירנבוים ואחרים, 2000). טיפחנו תפיסות חיוביות, אווירה טובה והרגשת תמיכה ומקובלות. היה קשב אמיתי ופעיל בין הלומדים (זוהר, 1996). הייתה פה "גאוות-יחידה" (Bandura, 1997).

היחסים היו מושתתים על ערכים דמוקרטים: חופש הבעה, דו-שיח, יחס שוויוני בין המשתתפים, חופש-בחירה לסטודנטיות ואחריות לפעול על-פי בחירתן (בירנבוים ואחרים, 2000, 2004). הייתה הכרה בשונות ובביטוי למחשבות אישיות (לוי, 1999), סקרנות, שאלת שאלות והעלאת השגות (בירנבוים ואחרים, 2000, 2004). נחשפו מודלים מנטליים ודילמות להערכה באופן דמוקרטי, שזימנו אפשרויות להכרעה אישית ולהפעלת כישורי חשיבה מסתעפת, שינויים וחידושים (בירנבוים ואחרים, 2000; זילברשטיין ואחרים, 2001). הלומדות תרמו זו לזו ולמדו מהשונות. עודדנו עמידה של לומדת על דעתה.

את זאת ניתן לחוש משיחות עם סטודנטיות :

"לא תיקנתי כי לא קיבלתי את דעתך. אני הייתי זשדה ושמעתי את המספט הזה. הוא נאמר זליזלו. הוא חיזק אהיות קטלוריה השאל."

(מתוך רשימות של סטודנטית)

שיתוף-הפעולה הגביר את תחושת המעורבות, המחויבות והאחריות המשותפת לעיצוב הלמידה בקורס. ההשקעה בהכנת הסביבה הלימודית – אפשרה שהייה של זמן ארוך ומהנה באווירה ביתית נעימה. חברות הקבוצה נטלו חלק בהכנה זו; הן הכינו כיבוד בפינת הכיתה והשקיעו ביצירת אווירה חברתית נעימה. היו מפגשים, שבהם אחת הסטודנטיות הנחתה, והיא דאגה לארגון הסביבה הלימודית הרצויה :

סטודנטית: היום כולן אלאכנה רק אוכל זריא, אין אן זררה, זה מה יש...

(מתוך רשימת שדה)

השלכות לעתיד

הצגתי פדגוגיה איכותית, שמטרתה טיפוח חוקר, המחפש להבין דברים בסביבתו האותנטית – כדי לשנותם; פדגוגיה מוכוונת-תובנות; פדגוגיה, המחנכת לתגובה מידית ולזרימת ידע, המטפחת חשיבה ורפלקסיה; פדגוגיה, המתייחסת לפגיעות ולהגינות; פדגוגיה, המטפחת סקרנות ומוטיבציה; פדגוגיה של הערכה מעצבת. פדגוגיה זו מחנכת להכוונה עצמית בניהול

מחקר, לחשיבה, ללמידה לאורך-זמן ולפעולה ביושרה, כפי שדורשת האתיקה המקצועית האיכותית.

ההוראה היא דרך עשייה שיטתית, כאשר עקרונות המחקר מדריכים אותה בגמישות ותוך כדי יצירת אקלים דמוקרטי. היא נתנה לסטודנטיות הזדמנות לערוך מחקר בפועל, להתמודד עם נושאים חדשים, למצוא מובן של דברים, לתפוס מורכבויות של תופעות בתחום החינוך, להרגיש הרגשת-ביטחון ביכולתן, לתפוס את עצמן כחוקרות ולעבוד בשותפות עם עמיתים. בעידן של שינויים מהירים – קיימת ציפייה לשיפור מתמיד ולביצוע גבוה בסביבה בעלת תרבות יצרנית ופעלתנית. הצלחת למידה לפי התפיסה הקונסטרוקטיביסטית – תלויה בהיותה נתונה בתהליך מתמיד של בדיקה, הערכה ושיפור. למדתי, שניתן להציב סטנדרטים גבוהים יותר, כגון יצירת פוסטרים להצגה בפני קהלים שונים, קבלת משובים עליהם ופיתוחם למאמרי מחקר בעתיד. אני מקווה, שתיאורי יעודדו חוקרים אחרים להמשיך לבקר, לחקור ולפתח אסטרטגיות פדגוגיות להוראת המחקר האיכותי.

ביבליוגרפיה

- אלפרט, ב' (1998). תלמידי הוראה כחוקרים: על תרומתה של התנסות במחקר איכותי לפיתוח חשיבה רפלקטיבית. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ ושי' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה** (עמ' 99-127). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- בירנבוים, מ', כ"ץ, ש', אמדור, ל' ואלון, ד' (2000). **פיתוח הכוונה עצמית של לומדים באמצעות התערבות מורים: דו"ח מסכם**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004). **בהבניה מתמדת: סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה**. ירושלים: מעלות.
- הכהן, ר' וזמר, א' (1999). **מחקר פעולה: מורים חוקרים את עבודתם**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זוהר, ע' (1996). **ללמוד, לחשוב וללמוד לחשוב**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' וזיו, ש' (עורכים). (1998). **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ', ברקוביץ, א', גינת, כ', עמנואל, ד', קרת, י' ושולמן, א' (2001). **טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פדגוגיה של ספרות מקרים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- טישמן, ש', פרקינס, ד' וגיי, א' (1996). **הכיתה החושבת: למידה והוראה בתרבות של חשיבה** (ד' שרון, מתרגמת). ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט. (המקור פורסם ב-1995)
- כ"ץ, ש' (2001). **הערכת חוללות עצמית בהכוונת פעילויות ההתאמה של כתיבה לנמען בעקבות אימון דיפרנציאלי ברפלקסיה** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת תל-אביב.
- כ"ץ, ש' (2002). **חוללות עצמית - המרכיב המוטיבציוני המנבא הטוב ביותר של ביצוע אקדמי**. שאנן, ח, 163-182.
- כ"ץ, ש' (2012). **חוללות עצמית - אבחון והתערבות: שימוש במתודולוגיה איכותית לחשיפת אמונות חוללות בתחום החינוך**. חיפה: מכילת שאנן.
- לוי, ת' (1999). **תכנית לימודים בעידן הטכנולוגי**. בתוך ד' חן (עורך), **החינוך לקראת המאה ה-21** (עמ' 73). תל-אביב: רמות.
- לוי, ת' ונבו, י' (1998). **תפקיד הרפלקסיה בהבנית ידע קוריקולרי והוראתי של מורים**. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ושי' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה** (עמ' 348-374). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ליבלד, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). **בין השלם לחלקי ובין תוכן לצורה**. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 21-42). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פרקינס, ד' (1995א). **המבנה של האינטליגנציה הנלמדת. חינוך החשיבה**, 2, 4-2.
- פרקינס, ד' (1995ב). **אינטליגנציה נלמדת ונטיות חשיבה. חינוך החשיבה**, 2, 4-6.
- פרקינס, ד' (1998). **לקראת בית-ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה** (א' צוקרמן, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה. (המקור פורסם ב-1992)
- צבר-בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים: מסדה.

צבר-בן יהושע, נ' (2001). ההיסטוריה של המחקר האיכותי: השפעות וזרמים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 369-403). לוד: דביר.

צחר, ש' (עורכת). (1997). **אוטנטיות לשיפור איכות ההוראה-למידה**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (עורכות). (2010). **ניתוח נתונים במחקר איכותני**. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

שפריר, נ' ובוזו, ע' (1998). הלמידה כפעילות רפלקטיבית: זיקות בין תפיסת הלמידה לבין תפיסת ההערכה החלופית. בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ ושי' זיו (עורכים), **רפלקציה בהוראה: ציר מרכזי בהתפתחות מורה** (עמ' 221-245). תל-אביב: מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה**. תל-אביב: רמות.

Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman.

Blank, G. (2004). Teaching qualitative data analysis to graduate students. **Social Science Computer Review**, 22(2), 187-196.

Charmaz, K. (2006). **Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2002). **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). (2006). **Qualitative inquiry and the conservative challenge**. California: Left Coast Press.

Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (Eds.). (2008). **Qualitative inquiry and the politics of evidence**. California: Left Coast Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1994). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). **Handbook of qualitative research** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). **Handbook of qualitative research** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dey, I. (1993). **Qualitative data analysis**. London: Routledge.

Eisenhart, M., & Jurow, A. S. (2011). Teaching qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (Eds.), **The sage handbook of qualitative research: Educational anthropology and research methodology** (pp. 699-714). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Elliott, J., (1995). What is good action research? Some criteria. **The Action Research**, 2, 10-11.

Ellis, C., & Bochner, A. (2011). **Writing autoethnography and narrative in qualitative research**. Paper presented at the 7th International Congress of Qualitative Inquiry, ICQI, Champaign-Urbana, ILL.

Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine.

Glesne, C. (1999). **Becoming qualitative researchers: An introduction** (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman.

Goussinsky, R., Reshef, A., Yanay-Ventura, G., & Yassour-Borochowitz, D. (2011). Teaching qualitative research for human service students: A three-phase model. **The Qualitative Report**, 16(1), 126-146.

Hein, S. F. (2004). "I don't like ambiguity": An exploration of students' experiences during a qualitative methods course. **Alberta Journal of Educational Research**, 50(1), 22-38.

Hurworth, R. E. (2008). **Teaching qualitative research: Cases and issues**. Rotterdam, The Netherlands: Sense.

Lincoln, Y. S. (2009). **Experimental writing**. Texas: A & M University.

McIntyre, A. (2008). **Participatory action research: qualitative research methods series**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Patton, M. Q. (2002). **Qualitative evaluation and research methods** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Perkins, D., & Swartz, R. (1992). The nine basics of teaching thinking. In A. L. Costa, J. L. Bellanca & R. Fogarty

- (Eds.), **If minds matter: A foreword to the future** (Vol. 2, pp. 53-69). Palatine, IL: SkyLight.
- Phillips, D. C. (2006). A guide for the perplexed: Scientific educational research, methodolatry, and the gold versus platinum standards. **Educational Research Review**, 1(1), 15-26.
- Preissle, J., & deMarrais, K. D. (2009). **Qualitative pedagogy: Thinking about teaching ethnography and other qualitative traditions**. Paper presented at The Fifth International Congress of Qualitative Inquiry: Urbana-Champaign.
- Preissle, J., & deMarrais, K. D. (2011). Teaching qualitative research responsively. In N. K. Denzin & M. D. Giardina (Eds.), **Qualitative Inquiry and Global Crises** (pp. 31-39). California: Left Coast Press.
- Preissle, J., & Roulston, K. (2009). Trends in teaching qualitative research: A 30-year perspective. In M. Garner, C. Wagner & B. Kawulich (Eds.), **Teaching research methods in the social sciences** (pp.13-21). Surry, England: Ashgate.
- Routman, R. (2002). Teacher talk. **Educational Leadership**, 59(6), 32-35.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. (1998). **Self-regulated learning**. New York: Guilford Press.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the disciplines. **Daedalus**, 134(3), 52- 59.
- Stake, R. E. (1988). Case study method in social inquiry. In R. M. Jaeger (Ed.), **Complementary methods for research in education** (pp. 253-278). Washington, DC: AERA.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **The sage handbook of qualitative research** (3rd ed., pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (2010). **Qualitative research: Studying how things work**. New York: Guilford Press.
- Willis, S. (2002). Creating a knowledge base for teaching: A conversation with James Stigler. **Educational Leadership**, 59(6), 6-11
- Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webb, R. B., & Glesne, C. (1992). Teaching qualitative research. In M. D. LeCompt, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.), **The handbook of qualitative research in education** (pp. 771-814). New York: Academic Press.
- Wolcott, H. F. (2009). **Writing up qualitative research** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yassour-Borochowitz, D. (2005). Teaching a qualitative research seminar on sensitive issues: An autoethnography. **Qualitative Social work**, 4(3), 347-362.

אמונות מחוללות פעולה – גם במתמטיקה

"הרשט' כאילו אלן חוסס אל האחסוס."
(מותוך ריאיון עם תלמיד כיתה ו')

תקציר

מתמטיקה היא המפתח לכל המקצועות, שיש להם קשר למדעים מדויקים, ובימינו הם רבים. ביצועים במתמטיקה כוללים מיומנויות, כגון: כיצד לחשוב באופן מופשט ובצורה מדויקת, כיצד להבדיל בין עיקר לטפל ולהסיק מסקנות הגיוניות. ילדים רבים מביעים חרדה ממתמטיקה, שמקורה יכול להיות פחד מכישלון. לעתים חרדה זו מתבטאת בתסמינים פיזיולוגיים. בעת מצבי לחץ, כאשר הילד נדרש לריכוז ולמאמץ קוגניטיבי – נוצר מצב של חרדה כללית, שיבוש החשיבה, חוסר ארגון ונטייה להימנע מביצוע המשימה. מחקרנו הוא מחקר פעולה איכותי, הבודק את החוללות העצמית של תלמידים בכיתה ו' ללמוד מתמטיקה ואת הסיבות לרגשותיהם השליליים כלפי המקצוע: במחקר השתתפו שישה תלמידים בני 12 ברמת-לימודים בינונית, המתקשים בלימוד המתמטיקה והלומדים בבית-ספר יסודי אזורי בחינוך הממלכתי. הנתונים נאספו באמצעות 18 ראיונות עם הנחקרים ועם הוריהם, ארבע תצפיות וארבע רשימות שדה. ההתערבות נעשתה בעזרת טבלת-מטרות, רפלקסיה של המשתתפים וחיזוקים. הנתונים נותחו באמצעות ניתוחי תוכן, תוך שימוש באסטרטגיות של התאוריה המעוגנת בשדה. לאחר ההתערבות – רגשותיהם של הנחקרים השתנו: הם חשו רוגע, וביטחונם העצמי עלה. אלו הובילו אותם לאמונה בעצמם ולחוללות עצמית גבוהה יותר ללמידת המתמטיקה. תרומתו התאורטית של מחקר זה היא היכולת לאבחן את תפיסות החוללות בדרך איכותית לשם טיפוחה. תרומתו המעשית של המחקר הייתה העלאת החוללות של התלמידים ללמוד מתמטיקה, הקידום המקצועי של המורה למתמטיקה ושיפור דרכי הוראתה בכיתה.

מילות מפתח: מחקר איכותי; חוללות עצמית; הכוונה עצמית; חרדת מתמטיקה; ערך מטלה; רגשות.

הקדמה

למתמטיקה – משקל רב מאוד בתרבות החשיבה של האדם: לצד ההיבט המעשי שלה והתבססות המדע והטכנולוגיה עליה, היא תורמת לחשיבה הלוגית המופשטת; היא יוצרת שפה כלל-אנושית, שיש לה חוקים – כמו לכל שפה אחרת: מושגים, תחביר וכתוב משלה. אופיה המופשט מצריך הבנה של הרעיון, המסתתר מעבר לשפה הפורמלית, והוא גורם משמעותי בפיתוח חשיבה מתמטית – בפרט, ותהליכי-חשיבה – בכלל.

אופיה המיוחד של המתמטיקה, המאחד בתוכו את חי-היומיום עם רמות גבוהות של פעילויות קוגניטיביות – עושה אותה לאחת מאבני-היסוד החשובות ביותר בחשיבה האנושית ובעשייה המדעית והטכנולוגית בעולם (גביש, 1996).

המתמטיקה היא דרך חשיבה, היא שפה מופשטת, השונה מהשפה הטבעית; זוהי שפה של סמלים, מושגים, הגדרות ומשפטים. היא אינה מתפתחת כשפת-אם של ילד בטבעיות, אלא היא שפה שצריכה להילמד. שימוש לשוני מדויק בלשון המדוברת והכתובה מהווה יסוד טוב להבנה של השפה המתמטית. בדרך זו – השפה המילולית מסייעת להבנה של השפה המתמטית. השימוש המדויק בשתי השפות – יוצר אדם בעל-ראייה ברורה של תופעות והבנה של מערכות מושגים (גביש, 2004).

המתמטיקה מצריכה הצלחה בתהליכי-חשיבה קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים (Tait-McCutcheon, 2008).

המתמטיקה נבנית נדבך על נדבך: ללא הבנה של משמעות החילוק – אין יכולת להבין את השבר (גביש, 2004).

הדבר הבסיסי שצריך לזכור הוא, שיש היגיון במתמטיקה. כאשר התלמיד יחקור בעצמו בעיות מתמטיות, הוא יבין באמצעותן, שיש בהן היגיון. זו חשיבות המתמטיקה.

עלינו להביא את התלמיד לאמונה, שהוא מסוגל למצוא היגיון במתמטיקה: על מנת שנצליח להביא את כלל הלומדים לאמונה זו, עלינו להאמין ביכולות של כל התלמידים, כולל התלמידים המתקשים (Van de Walle, 1999).

המתמטיקה היא בסיס לבניית מבנים קוגניטיביים, והיא עשויה לתרום לחשיבה גם בתחומים אחרים – כמו מדעי-החברה והרוח. לדוגמה: הגדרת סוגים שונים של תרגילים והבחנה ביניהם – מפתחות גישה אנליטית, המסייעת לפיתוח חשיבה ממינית, המשתקפת בתחומים אחרים. יש מי שיוכל לראות קשרים אלה – ללא עזרתו של המחנך, ויש מי שיזדקק לתהליך של תיווך. הקשרים הללו מוכיחים, שהמתמטיקה אינה גוף ידע מבודד, אלא רלוונטית לחיינו (גביש, 1996).

בעבודה זו נעשה ניסיון להעלות את האמונות האישיות של הלומד בדבר יכולתו ללמוד מתמטיקה, הנקראת חוללות עצמית. נתמקד תחילה בהגדרת החוללות העצמית, במאפייניה, במקורותיה ובקשר שבינה לבין הכוונה עצמית בלמידה, ואחרי-כך נדון בלימודי-המתמטיקה.

אמונות מחוללות פעולה

חוללות עצמית (self-efficacy) היא מערכת של אמונות ביכולת לגייס מוטיבציה, משאבים קוגניטיביים ומהלכי פעולה הדרושים לשליטה בדרישות משימה (כ"ץ, 2012). חוללות עצמית היא המרכיב המוטיבציוני, מנבא הפעולה הטוב ביותר מבין שאר מרכיבי המוטיבציה, שהם ערך מטלה ורגשות:

ערך מטלה (task value): ככל שעולה ערך המטלה – עולה המוטיבציה, ובעקבותיה – ההישגים, ולהפך.

רגשות (emotions): כולל רגשות שונים, ובתוכם – החרדה: ככל שעולה החרדה – יורדת המוטיבציה, ובעקבותיה – ההישגים, וככל שיוורדת החרדה – עולה המוטיבציה, ובעקבותיה –

ההישגים.

חרדה גורמת לשיתוק ולחוסר-הנעה. החוללות העצמית היא זָרָז לפעולה, ומשום שיש ביכולתה ל"חולל" פעולה, היא נקראת "חוללות עצמית" (כ"ץ, 2012).

מהו אומדן חוללות עצמית

אינפורמציה, המגיעה אל האדם ממקורות שונים – מעובדת, מוערכת, נשקלת ונמוגת, עד שמתקבל אומדן. לדעת בנדורה (Bandura, 1997), מגיעה האינפורמציה מארבעה מקורות עיקריים:

המקור הראשון, שהוא בעל ההשפעה הגדולה ביותר על תהליך עיבוד אמונות החוללות העצמית – מבוסס על התנסויות אישיות משוחזרות או ביצועי העבר. הצלחות מעלות את אומדן המסוגלות, ואילו כישלונות מורידים אותו.

המקור השני בחוזקו הוא התבוננות במודל, או למידה מתוך חיקוי. צפייה בהתנסות מוצלחת של אדם אחר – יכולה להעלות את אמונות החוללות של הצופה או להורידן.

מקור אינפורמציה שלישי הוא שכנוע ורבלי. זהו שכנוע ראליסטי של אנשים אחרים, שיש לאדם יכולת לבצע משימה באופן מוצלח. כוחו של השכנוע הוא בידע של המשכנע, באמינותו ובמימונתו.

מקור האינפורמציה הרביעי הוא מצב פיזיולוגי או רגשי: שמחה, עצב, תקווה, ייאוש, חרדה. לעתים לחץ ומתח – נתפסים כמדדים לכישלון, לחוסר-יכולת או לחוסר-מיומנות; גם מצב-רוח משפיע על אמונות חוללות. בדרך כלל, אופטימיזם ומצב-רוח חיובי – מקדמים אמונות חוללות, ואילו דפרסיה מחלישה אותם (כ"ץ, 2002).

כשמגיעה האינפורמציה על החוללות, מתחיל תהליך ההערכה. הערכת החוללות היא תהליך חשיבתי, שבו נשקלת התרומה היחסית של גורמי-יכולת או אי-יכולת לביצוע פעולה כלשהי, הבאים ממקור אחד או ממספר מקורות יחד.

התהליכים המתרחשים הם הבאים: היזכרות בהתנסויות קודמות של הצלחות או של כישלונות; חיפוש סיבות להצלחות או לכישלונות קודמים ודיון בהם; שימוש מושכל באסטרטגיות; מעקב אחר התנסויות; השוואה והנגדה; הסקת מסקנות; הערכה; שיפוט; העברה (כ"ץ, 2006).

אומדן החוללות העצמית הוא תוצאה של עיבוד קוגניטיבי ומטה-קוגניטיבי זה: הוא הקביעה המסכמת של תהליכים אלה, המגדירה כיצד אדם חושב, מרגיש ומניע את עצמו, ולכן הוא תורם באופן משמעותי למוטיבציה להשיג הישגים.

מהי חוללות ספציפית (situation specific)

חוללות עצמית נחקרה ונתפסה עד כה בשני ממדים עיקריים, המהווים בסיס לתכנון שיטות התערבות בחינוך:

הממד הראשון קשור לתפיסה, המגדירה ומוודדת חוללות עצמית כתלוית-סיטואציה ספציפית. לחוללות זו – בסיס גנטי, אך היא אינה תכונה אישיותית כללית, אלא שיפוט אישי של יכולת הלומד לבצע פעולה מסוימת בסיטואציה מסוימת, ולכן היא ניתנת לשינוי. מידת הספציפיות,

שבה עוצמת החוללות נמדדת ומוגדרת – תלויה באופי המשימה והסיטואציה ובמידת ההכללה או הניבוי, שהאדם קובע למדוד אותה (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

הממד השני קשור לתפיסה, המגדירה את החוללות כתכונה כללית, והיא קשורה לדימוי עצמי או להערכה עצמית. חוללות עצמית ספציפית תורמת ומחזקת תכונות אישיותיות קבועות (כ"ץ, 2002). העיסוק המחקרי בחוללות עצמית ספציפית נובע מהעובדה, שחוללות ספציפית ניתנת להכוונה ולשינוי ביתר-קלות בהשוואה לחוללות כללית (כ"ץ, 2012).

גם אנו בודקים את החוללות העצמית במחקר זה בתחום ספציפי – בלימוד המתמטיקה.

השפעת החוללות העצמית על תהליך-הלמידה

חוללות עצמית משפיעה על היבטים רבים ומגוונים של הלמידה:

היא משפיעה על היבטים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים: חוללות עצמית גבוהה מובילה לקביעת מטרות מאתגרות, והשגת המטרה מובילה לאמונת חוללות גבוהה יותר; היא משפיעה על יעילות פתרון בעיות ועל קבלת החלטות, המביאות להישגים גבוהים: לומדים, שיש שלהם חוללות עצמית גבוהה, נוטים לחיפוש פתרונות יעילים להתגבר על מכשולים ולהשתמש באסטרטגיות אנליטיות – יותר מלומדים בעלי חוללות עצמית נמוכה.

לחוללות עצמית יש השפעה על הערכה עצמית: ככל שהחוללות העצמית גבוהה יותר, ההערכה העצמית גבוהה יותר; חוללות עצמית משפיעה על בחירת סיטואציה, פעילות וקריירה: ככל שהחוללות העצמית גבוהה יותר – אנשים נכנסים למצבים מורכבים יותר, הדורשים מהם פעילות ברמה גבוהה; חוללות עצמית משפיעה על תכנון ועל ניהול זמן: ככל שהחוללות העצמית גבוהה יותר – תכנון הזמן וניהולו יעילים יותר ללומד, והוא משתמש יותר באסטרטגיות של הכוונה הלמידה.

לחוללות עצמית יש השפעה על היבטים אפקטיביים מוטיבציוניים: שיעור הביצוע ומידת השקעת האנרגיה, המאמץ וההתמדה.

המאפיינים הבולטים של כושר-עמידה הם רמה גבוהה של מעורבות רגשית ושליטה אישית על הביצוע. חוללות עצמית וכוח-עמידה פועלים במשותף; חוללות עצמית משפיעה על תגובות רגשיות: כשאמונות החוללות גבוהות, פנוי הלומד לדרישות המשימה, אך כשהן נמוכות, מרוכז הלומד בעצמו ובכישלונותיו – דבר, היוצר אצלו לחץ, חרדה, תסכול וייאוש; אנשים בעלי חוללות עצמית גבוהה – מייחסים את כישלונותיהם לחוסר השקעת מאמץ, אך בעלי חוללות עצמית נמוכה מייחסים את כישלונותיהם לחוסר-יכולת. ולבסוף, חוללות עצמית משפיעה על הישגים ועל ביצוע: ככל שהחוללות העצמית גבוהה – הפעילות האקדמית, שאדם בחר לבצע, תתבצע בהצלחה רבה יותר (Bandura, 1997).

הקשר בין חוללות עצמית לבין הכוונה עצמית בלמידה

הכוונה עצמית בלמידה היא שליטה של הלומד על פעילויות הלמידה שלו (בירנבוים ואחרים, 2004).

לדעתם של חוקרים רבים, הכוונה עצמית היא הפתרון הטוב ביותר לפיתוח אדם חושב, מסתגל ואוטונומי. הכוונה עצמית בלמידה דורשת מיומנויות מטה-קוגניטיביות, ולכן היא מקדמת הישגים: ככל שהלומד עצמאי יותר, כן עולה רמת ההישגים האקדמיים שלו (כ"ץ, 2002).

החוללות העצמית היא תוצר של תהליכים מטה-קוגניטיביים, וכך היא משפיעה על כל המרכיבים של ההכוונה העצמית. כדי להגיע לביצוע טוב יותר – יש צורך ביכולת וברמה גבוהה של מוטיבציה והתמדה (Bandura, 1997). הכוונה עצמית יעילה – תלויה בחוללות עצמית, מרכיב המפתח של המוטיבציה לשימוש במיומנויות להשגת שליטה (כ"ץ, 2012).

הכוונה עצמית כוללת שלושה מרכיבים: א. מודעות מטה-קוגניטיבית; ב. שימוש יעיל באסטרטגיות, ובעיקר – ג. שליטה מוטיבציונית. בשני תהליכים אלה, בחוללות העצמית ובהכוונה העצמית – מתרחשים תהליכי-חשיבה גבוהים (כ"ץ, 2002, 2006).

מחקרים בדקו את ההשפעות, שיש להכוונה עצמית של תלמידים על למידת מתמטיקה, ומצאו, כי בכיתות, אשר בהן סביבת הלמידה היא מאתגרת ואכפתית, היו רמות גבוהות יותר של הכוונה עצמית חיובית, ואלו הובילו לביצועים מתמטיים (Fast et al., 2010).

כמו-כן נמצא, שאמונות חוללות עצמית נרכשות מחוויות אישיות, ניתנות לשינוי על-ידי שכנוע חברתי של עמיתים או של מבוגרים, והן מושפעות ממצבים פסיכולוגיים (Phan & Walker, 2000).

מקורות אפשריים לחוללות עצמית נמוכה ללמוד מתמטיקה ולחרדה

המתמטיקה היא תחום ידע דדוקטיבי ומופשט, הבנוי במבנה הייררכי עם תכנים, שהם תשתית לנושאי הלימוד הבאים (צמיר, 1996).

תחום ידע זה בנוי מנדבכים, שכל אחד מהם מסתמך על אלו שקדמו לו. חלק מהנדבכים סמויים וקשים להבנה, ולכן דרוש סדר, יסודיות והעמקה בלמידתם ובהבנתם. שלב יכול להיות פיסת-מידע או עיקרון שלם, ובניית עקרונות אלו לא נעשית על-ידי מסירת ידע, אלא תוך התנסות של הלומד. אם מדלגים על שלב, גם המורה וגם הלומד אינם מבינים את מקור הבעיה, וכך נוצר פחד בלתי ממוקד – חרדה (אהרונ, 2004).

המתמטיקה, הבנויה "קומה על גבי קומה", היא גם חסרון לתלמיד: תלמיד, המאבד את המורה בשיעור אחד – לא יבין אותו בשיעור הבא ובשיעורים שלאחריו. לכן חשוב להקפיד על דירוג הוראת המתמטיקה. זוהי אחת הסיבות לחרדת המתמטיקה אצל תלמיד, שהחמיץ את אחד הנדבכים. תפקיד המורה הוא להביא את התלמיד להישגים ולתחושת חדוות המתמטיקה (אהרונ, 2004).

חרדת מתמטיקה היא תגובה רגשית, המשבשת את יכולת-החשיבה והפעולה של הפרט, בשעה שעליו להתמודד עם בעיה בתחום. היא באה לידי ביטוי בפחד בלתי-רציונלי ורגשות של מתח, גורמת לחוסר אונים, לשיתוק, לחוסר ארגון מנטלי, וכל אלה בולמים חשיבה (צמיר, 1996).

ככל שרמת החרדה גבוהה יותר – המוטיבציה וההישגים נמוכים (Ashcraft & Krause, 2007). חרדה ממתמטיקה, תופיע לרוב אצל ילדים בעלי יכולות אקדמיות נמוכות; אחד מכל חמישה אנשים חווה חרדת מתמטיקה (Berch & Mazzocco, 2007).

מעבר לדילוג על שלבים בלימוד מתמטיקה – חשוב ללמד כל נדבך לחוד ולפרק את העקרונות לרכיבים. אם תתקיים למידה של שני רעיונות או יותר יחדיו, ייווצרו קושי בהבנה ותסכול אצל הלומד (אהרונ, 2004). מצב זה מוביל לירידה בקיבולת הזיכרון לטווח הארוך אצל הלומד, וזה

יוצר אצלו מחסום להבנת פתרון בעיות במתמטיקה (Ashcraft & Krause, 2007). חוקרים טוענים, כי 17% מהאוכלוסייה סובלים מרמה גבוהה של חרדה ממתמטיקה.

חלק מחרדת המתמטיקה נובע מחוסר התייחסות של המורה לעולמו של הלומד, לצרכיו ולסגנון חשיבתו. הוראת המתמטיקה וההישגים הבאים בעקבותיה – תלויים בעיקר בתהליכי הוראה, המופעלים על-ידי המורה, וביכולתו להשפיע על ההנעה העצמית של הלומד ועל התעניינותו באמצעות יחסו ללומד ובאמצעות דרכי-ההוראה מגוונות ואטרקטיביות, המשלבות פיתוח חשיבה עם אתגר, יופי והנאה רב-חושית (גזית, 2004). חשוב, שהעוסקים בהוראת המתמטיקה יכירו את אופני חשיבתו של הלומד לגבי מושגים ותהליכים מתמטיים ויתאימו את ההוראה ואת חומרי-הלמידה לסגנון. חשוב, שהמורה יהפוך את הוראת המתמטיקה להוראה מערכתית, הנתמכת בסביבה עשירה בגירויים, בחומרי-למידה ובשיתוף מקסימלי של תלמידים והורים בעשייה. כמו-כן חשוב, שהמורה יבנה את הידע המתמטי מתוך הידע האינטואיטיבי של הלומד ויבסס את תחושת המספרים והפעולות בהם באמצעות הבנה ומתן הזדמנויות לימודיות משמעותיות – תוך כדי שימוש בסיפורי בעיות על מצבים שונים ורלוונטיים. יש להשתמש בהתנסויות מוחשיות ובעזרים מייצגים – כדי להראות את הסיטואציה הסיפורית בבעיה ולהתחבר לייצוגים קונקרטיים וסימבוליים.

עבודה זו עוסקת בטיפוח החוללות העצמית ללמוד מתמטיקה של ילדים בגיל המעבר לחטיבת-הביניים. בגיל זה ישנם מעברים רגשיים, היוצרים קשיים, שעלולים לגרום לחרדות. קשיים אלה משפיעים על אספקטים חברתיים ועל חוללות עצמית של תלמידים. מעבר של התלמיד לגיל ההתבגרות – יוצר קשיים בלמידה – בכלל, ובמתמטיקה – בפרט. בחטיבת-הביניים יש שינוי בתוכן הוראת המתמטיקה ובסגנון-ההוראה-למידה: יש מעבר ממתמטיקה אינטואיטיבית – להבגת ידע דדוקטיבי ולמטרות הלמידה המשתנות (קרסנטי והרכבי, 2003).

קשיים לימודיים עלולים לעודד תופעות דיכאוניות, הקשורות למפגש של התלמיד עם כישלון לימודי – לעומת הצלחות של אחרים. החוויות, שחווים התלמידים המתקשים בבית-הספר, כגון הישגים לימודיים נמוכים, חרדת בחינות או חסר ביחסים חברתיים נאותים – מעמידים אותם בסיכון לחווות רגשות שליליים יותר מתלמידים המצליחים במקצוע (Yasutake & Bryan, 1995).

רגשות שליליים גורמים להשפעה דיכאונית, והיא תורמת להמשך הכישלון, לאיבוד עניין בלמידה ולפיתוח מוטיבציה נמוכה. התלמיד המתקשה אינו מאמין, שיצליח להתגבר על קשייו הלימודיים, וכל הצלחה נחשבת כמקרית (Durant, 1993). נמצא קשר בין אמונות שליליות ודימוי עצמי נמוך – לבין חרדה ממתמטיקה המשפיעים על ביצועים נמוכים במקצוע (Berch & Mazzocco, 2007).

מאפייני התלמיד המתקשה במתמטיקה

תלמידים מתקשים במתמטיקה מאופיינים בדרך-כלל על דרך השלילה: חסרי-ביטחון, מתוסכלים כתוצאה מכישלונות, חסרי-התמדה, בעלי זיכרון חלש, בעלי משך זמן הקשבה קצר וחסרי-סבלנות לעקוב אחר הסברים. תשובות לא נכונות של תלמידים – מעידות, שהחומר לא הופנם ולא נקלט היטב, ולכן יש לחזור עליו. קיימת הנחה, שיש תלמידים שנוטים לתת תשובות לא נכונות יותר מאחרים, ולכן, כנראה, הם בעלי-יכולת נמוכה במתמטיקה. תלמיד, שקיבל תג-יכולת נמוכה, מניח מראש, שכל מטלה מתמטית שתוטל עליו, תהיה קשה בעבורו. עבור תלמיד

זה כל מורה למתמטיקה הוא עוד אדם בשרשרת מורים, שתייגו אותו כ"חלש", והוא התרגל לכך. ללומד אין עניין לשתף את המורה בחשיבתו. לתלמיד שתויג כ"חלש" – ההשקעה במחשבה אינה משתלמת, מכיוון שהוא מאמין, שגם כך יתקן אותו המורה ויספק את התשובות הנכונות. לכן אם המורה יטיל את האחריות לתשובה על התלמיד, הוא אולי יוכל לשבור את מעגל הכישלון הזה (קרסנטי והרכבי, 2003).

מחקרים בדקו תלמידים, החווים קשיים משמעותיים ברכישת ידע מתמטי לאורך שנות לימוד רבות – ללא קשר למוטיבציה שלהם, לאיכות ההוראה שזכו לה ולידע הקודם שהיה להם. תוצאות ממצאים אלה מצביעות על מספר ממצאים עקביים:

האחד הוא, שליפה אטית או לא מדויקת של עובדות-חשבון בסיסיות. אצל תלמידים רבים קיימים חסרים רבים ומשמעותיים בידע האריתמטי. זאת ניתן לראות במיוחד במעבר לחטיבת-הביניים:

תלמידים, שאינם יכולים לשלוף בקלות עובדות-יסוד פשוטות – הולכים לאיבוד ומתקשים לעקוב אחר ההיגיון של הסברי המורה. בדרך-כלל המורה וספר-הלימוד מניחים, שלתלמיד יש שליפה אוטומטית של העובדות ומבססים את ההוראה על הנחה זו. לרוב, מורים, המבחינים בחסרים בידע האריתמטי של הילומדים, משלימים עם זה ונענים לתחושות הללו של תלמידיהם, ש"אינם מסוגלים לכלום", וגם מסיקים, שלא יוכלו להתמודד עם נושאים מתמטיים מורכבים יותר. כך נוצר מצב, שהמורים גוזרים על התלמידים בעלי החסרים האריתמטיים – כישלון מראש (Geary, 2004).

ממצא **שני** הוא אימפולסיביות: לתלמידים החווים קשיים – לרוב, יש קושי לרסן מצבים שאינם רלוונטיים ולהתמקד בבעיה שלפניהם. בנוסף לשתי הבעיות הללו, מאופיינים תלמידים בעלי קשיים במתמטיקה בבעיה נוספת: קושי ביצירת דימויים מנטליים של מושגים מתמטיים. כמו-כן, יש להם יכולת חלשה להפיק משמעות מספרית מסמלים. בנוסף קיים אצלם קושי בהחזקת מידע בזיכרון העבודה (קרסנטי והרכבי, 2003).

עם השנים, במהלך מחקרים רבים שנעשו בנושא – למדו החוקרים לאפיין את המתקשים במתמטיקה בדרך החיובית. התגלה מגוון רחב של אפשרויות ויכולות רבות, שיש לתלמידים אלו. בנוסף התגלו גם חומרי-לימוד וגישות-הוראה עם הדגשים מסוימים, הגורמים לאמון של הלומד ביכולותיו, המאפשרים לתלמיד לבטאן בדרכים מגוונות, המביאות לשינוי במוטיבציה ובהישגים. מחקרים רבים מראים, שלמרות התסכול וחווית הכישלונות אצל תלמידים מתקשים – הרי הם מעוניינים להיות מעורבים בהתפתחות הנושא המתמטי ולדעת לשם מה הם לומדים כל נושא. כאשר משלבים שיטות-הוראה עם גישה, המאמינה ביכולת הלומדים – מפעילים התלמידים אינטואיציה, העוזרת להם בבניית מושגים חדשים, והם זוכרים מה שלמדו. כאשר מדגישים קשר בין פרטים ונושאים שונים וכאשר לא מדובר רק בזכירת תהליכים, הם מתעניינים בלימוד, אם יש גיוון בדרכי ההוראה, בסוגי המטלות ובנושאי הלימוד (הדס וגוטליב, 1996).

ניסיונות להתגבר על הקשיים במתמטיקה

חוקרים אחדים תכננו התערבויות, שמטרתן לעזור לתלמידים מתקשים במתמטיקה להבין מושגים מספריים על-ידי מעבר אטי ומדורג מהמוחשי – למופשט, ומייצוגים ויזואליים של

הבעיה – למצב של הסמלה (קרטנטי והרכבי, 2003).

משמעות הבנת המתמטיקה היא לקרוא, לדבר, לכתוב, לצפות בשפת המושגים המתמטיים ולהאזין לה בשטף ובאופן מושכל. מתמטיקה היא שפה בעלת ייחודיות: חלק מהמושגים המתמטיים עמומים ללומדים, וכדי להבין – יש להפגיש את הלומדים עם מושגים אלו ועם פרשנויותיהם השונות ולהרבות בשילוב פעילויות אורייניות במתמטיקה. כדי להעלות את המודעות למשמעויות השונות שיש למילים – יש ליצור שיח מתמטי, שבו משלבים את השפה הטבעית עם שפת המתמטיקה. שיח זה יתרום ללומדים להבנות את ההבנה המתמטית שלהם באופן פעיל, להתנסות בתאוריות שנלמדו ובכך לשפר את היחס למקצוע ואת ההישגים בתחום (פטקין, 2001). כדי שהלומדים יחוו חווית למידה מהנה בתחום ויגיעו להפנמה, חשוב ללמד כל מושג מיסודו על דרך ההתנסות המוחשית, ורק אחר-כך צריך לעבור לדיון מופשט (אהרונ, 2004).

לדעת חוקרים, חשוב לא לעכב את התקדמות הלומדים, המתקשים בהכרת מושגים מתמטיים מורכבים, עד שתושג שליטה ראויה באריתמטיקה. תלמידים, המתקשים בפעולות חשבון, מסוגלים, ולרוב גם רוצים לעסוק במשימות, המעודדות חשיבה מתמטית מסדר גבוה. לכן חשוב לעודד אותם גם לכך. פערים אריתמטיים ניתן לעקוף בעזרת כלי-עזר – כמו שימוש במחשבון, ובמקביל – לסייע בהוראת הנושאים המתמטיים על-ידי הצגת בעיות אריתמטיות באמצעות גיוס המחשבה של התלמיד המתקשה, שימוש בהמחשות ויזואליות, שיקולים אינטואיטיביים וטיפוח בקרה. שימוש בהמחשות ויזואליות חשוב והכרחי, אך – תוך כדי הפעלת שיקול דעת מצד המורה. מידת הספציפיות של הייצוג הוויזואלי קובעת את מידת ההשפעה על התלמיד. כאשר מורה מציג תיאור גרפי של פתרון בעיה בעזרת דוגמאות מרובות תוך מתן תרגול עם שימוש במארגנים גרפיים והנחיה ספציפית לגבי סוג הייצוג הוויזואלי שכדאי לבחור בו, יש לכך השפעה חיובית על תלמידים: תלמידים, שקיבלו תרגול כזה, יהיו ברמה גבוהה יותר מתלמידים, שלא קיבלו תרגול והנחיה כאלה. הגישה הקונקרטית-ייצוגית-מופשטת – מסייעת לתלמידים לשמור בזיכרון העבודה שלהם מסגרת התייחסות לפתרון בעיות מסוג מסוים באמצעות האינטנסיביות והקונקרטיות, בכך שבתחילת לימוד הנושא בלבד משתמשים בגישה זו, כדי שהתלמידים יבינו את המארגנים הוויזואליים ואת הייצוגים.

בנוסף לאמצעים אלו חשובה גם ההוראה המפורשת והמוכּנת, אשר יש לה השפעה רבה על הלומדים המתקשים. בהוראה מסוג זה – מדגים המורה אסטרטגיה מסוימת לפתרון סוגים שונים של בעיות, והלומדים משתמשים באסטרטגיה – כדי לחשוב על מהלך עבודתם בדרך הפתרון. אלו הם למעשה כרטיסי הניווט, שהשפעתם על התלמידים המתקשים גדולה.

החוקרים בתחום גילו, שחשוב לעודד את הלומדים להמליץ את חשיבתם באמצעות דיבור, כתיבה או ציור של הצעדים, שהשתמשו בהם בפתרון בעיה מסוימת. תהליך זה יעיל גם משום שהוא מטפל בנטייה לאימפולסיביות של תלמידים מתקשים. ההמללה מסייעת לתלמיד גם מבחינה התנהגותית וגם מבחינה מתמטית (קרטנטי והרכבי, 2003).

היבטים ספציפיים נוספים של דרכי-הוראה, שנמצאו יעילים לתלמידים המתקשים במתמטיקה וצריכים להילקח בחשבון בהכנת תכניות התערבות לתלמידים הם חשיבה של תלמידים בקול רם ופעילות של הערכת עמיתים (Chazan, 2000).

הרציונל לבחירת נושא זה היה הרצון לעזור לקבוצת תלמידים בכיתה ו' בעלי יכולות בינוניות, המתלוננים על קשיים בלימוד מתמטיקה. מטרתו הייתה לחשוף את החוללות העצמית של

תלמידים אלה ללמידת מתמטיקה כדי לשפרה.

שאלות-המחקר היו הבאות:

1. מה היה פרופיל תפיסות החוללות של קבוצת תלמידים בכיתה ו' ללמוד מתמטיקה לפני ההתערבות?
2. אילו רגשות היו למשתתפים ביחס למקצוע המתמטיקה לפני ההתערבות?
3. אילו התנסויות היו למשתתפים בעבר?
4. מה היו תפיסות החוללות של התלמידים אחרי ההתערבות?
5. מה היו התחושות והרגשות של המשתתפים ביחס ללמוד מתמטיקה לאחר ההתערבות?
6. מה היה טיב ההתנסויות, שהתלמידים התנסו בזמן ההתערבות (שגרם או לא גרם לשינוי)?

מתודולוגיה

המשתתפים

המשתתפים הם שישה תלמידים מתוך כיתה הטרוגנית, המונה 30 תלמידים בני 12.

"למדת' כיתה המשתתפים שש ששזויו, ואני מכירה אותם זה שנה"ס. היכרות זו היא ירין זמחקר האיכות. זמחקר קשורה - כדי לשפר את הזיוש המקצועי שלי כמורה זמוראת הממטיקה."

(מתוך רפלקסיה של החוקרת)

המשתתפים הם ברמת-לימודים בינונית במתמטיקה. הם גרים במושבים וביישובים קהילתיים בצפון-הארץ, ומצבם הסוציו-אקונומי מגוון. הוריהם עובדים, ורובם עוסקים בחקלאות. המאפיין המרכזי שלהם הוא, שהם לא אוהבים את מקצוע המתמטיקה: חלקם – חרדים ומתוסכלים ממנו, ואחרים – חסרי-הנעה עצמית ללמידתו.

כלי-המחקר

במחקר נעשה שימוש בשלושה כלים לאיסוף הנתונים על תפיסות החוללות של המשתתפים: ראיון-עומק פתוח, תצפיות פתוחות לא משתתפות ורשימות שדה ובאמצעות כלי התערבות טבלת-מטרות, רפלקסיה פתוחה, הקניית מיומנות בדרך מאתגרת ומתן חיזוקים ותמריצים.

א. ראיון עומק פתוח

נערכו 18 ראיונות-עומק פתוחים עם המשתתפים והוריהם: תשעה ראיונות – לפני ההתערבות, ותשעה ראיונות – לאחר ההתערבות. נושא הראיון היה היחס ללימוד המתמטיקה. השאלות לא הוכנו מראש, אלא פתחו בבקשה מהמראיין לספר על עצמו בשיעורי מתמטיקה. אחר-כך נשאלו

שאלות מידע, הרחבה והבהרה מההקשר המידי (כ"ץ, 2012). האווירה הייתה נינוחה. הריאיון עזר להבין את תופעת החרדה ונתן את פרשנותם של המשתתפים (כ"ץ 1997; צבר-בן יהושע, 1990; שקדי, 2003).

"נתי אמשתתפים אפשיות אשז. דריאיון היו שומק ופתיחות, זכאמזשומס השגתי ידע סמיו. השאלה הייתה פתוחה, וגלזומ המרואיון קדשו את הפתיחות הריאיון. שודגתי את המשגל אדבר על מחשבות, מחשבות ורגשות. היו יחסים הרמוניים שמו, ונוצרה מחשבה-אמן, שאפשרה לרימה חופשית של מידע. זמהלך הראיונות הזטמתי דיסקרטיות מוחלטת. השגתי את הסכמת המשתתפים והוריהם לעריכת הריאיון. התקשורת זיננו הייתה טובה. נתי חיזוקים. הגלזומ היו חיזוקים, והזטומ-הפנים של המרואיונים היו מסודדות. דאלתי, שלא גהיינה הפרטות זלמן הריאיון. נתי אנהקרים הרגשה, שחשוב אראיון דווקא אומס, ראיוניי זלזומ-הסיניס, לא אהזגתי, לא זיקשתי אהוט, לא הגלזמתי באורך הריאיון, וזגזתי כל מילה וכז פסולה שמהם. לא שפטתי אומס, ולא הגרזתי זדדריהם. השאיתי אמיד דל פתוחה לעיד, אפשרתי אהמשיך זלמן אחר. הזטמתי, ששום דבר לא אמפרסם אלא ידעם."

(מתוך רפלקסיה של החוקרת)

ב. תצפיות פתוחות לא משתתפות

במחקר זה נעשו ארבע תצפיות (במשך 45 דקות כל אחת) – ללא התערבות בחברה הנחקרת. תיעדתי עובדות, התנהגויות והערות שדה רפלקטיביות, אשר בהן שיקפתי את תחושותי והערותי בזמן התצפית (רבינוביץ וקסן, 2010).

ג. רשימות שדה

רשימות השדה היו הערות של אנשים שונים במפגשים אקראיים, שהיו משמעותיים לנושא המחקר והיו קשורים למשתתפים. התיעוד ברשימות אלו – נרשם באופן מדויק (כ"ץ, 2012). רשימות השדה הורכבו מחומר תיאורי ומחומר רפלקטיבי: החומר התיאורי סיפק מידע מילולי על המקום, על האנשים, על הפעילות ועל השיחות, והחלק הרפלקטיבי כלל מחשבות והערות של החוקרת (צבר-בן יהושע, 1990).

כלי ההתערבות

טבלת-מטרות

טבלת-מטרות היא טבלה, שבה המשתתף והחוקר יחד מציבים מטרות ראליות ליישום – כדי לקדם את המשתתף בתהליך השינוי. לדוגמה: "השתתפות בשיעור חשבון לפחות שלוש פעמים מרצוני". טבלת-מטרות היא מעין הסכם בין החוקר למשתתף. כשהמשתתף מבצע בהצלחה את המטרה שהחליט עליה, אפשר להוסיף עוד מטרה. ביצוע המטרות הוא מצטבר. המהלך מתבצע באמצעות משובים וחיזוקים. השינוי שנוצר הוא הדרגתי. בכל פגישה עם המורה ביצע התלמיד חשיבה על הישגיו עד כה והציב לעצמו מטרות חדשות, הסיק מסקנות והעריך את עצמו בנוכחות החוקרת באמצעות שיחות רפלקטיביות (כ"ץ, 2012).

ההתקדמות הייתה מטבלה שבועית – לטבלה חודשית, לרבע-שנתית וליותר.

רפלקסיה פתוחה

במחקר פעולה זה נעשה שימוש ברפלקסיה פתוחה – כדי להפעיל תהליכי-חשיבה של הכוונה עצמית. הנחקרים רשמו 20 רשימות רפלקסיה באופן פתוח, בזמנם החופשי – על מחשבותיהם ועל רגשותיהם בקשר ללימוד המתמטיקה.

הקניית מיומנויות בדרך מאתגרת והנושאים שנלמדו

במהלך תהליך ההתערבות הקנינו למשתתפים מיומנויות מגוונות, שנלקחו מן הספרות המקצועית. המיומנויות הוקנו במעבר אטי משלב לשלב – תוך כדי מתן חיזוקים והוראה בדרכים מגוונות. יצרנו למשתתפים הזדמנויות להצלחה. הנושאים שנלמדו היו שברים פשוטים, מספרים עשרוניים ובעיות מילוליות.

מתן חיזוקים ותמריצים

במהלך ההתערבות המשתתפים קיבלו חיזוקים וחוו חוויות הצלחה. הם החלו להאמין ביכולותיהם.

”אני מראה להם, שאני מלאינה בהם, זיכואל שלהם וזה צלחתי. גם אני – כחוקרת – כלבני 10 רשימות רפלקסיה פתוחה לאורך כל מהלך המחקר; כלבני של רשומה של גזנות, של גסכואים ושל הצלחה. כלבני הרפלקסיה נשטתה כלבנים שונים: אגלים – לאחר שיסור חשבון, אשר ראיתי זו התקדמות של משתתף, אגלים – לאחר מחן שסרכתי, לאחר שיחה אמש או אם הרשטתי, שחל שיני כלשהו אצל אחד המשתתפים. כלבני הכבדה הגשתי לגזנות של מסרכי שיסורי ושל גלמי.”

(מתוך רפלקסיה של החוקרת)

מערך המחקר ומהלכו

מערך המחקר היה מחקר פעולה איכותי-תיאורי. מחקר פעולה הוא שילוב בין שתי התבוננויות בעשייה האנושית:

האחת היא התבוננות של החוקר במשתתפים – כדי להבין את המציאות שלהם ולתת משמעות להבנות אלו, והשנייה היא התבוננות עצמית של החוקר בעשייה שלו – כדי לשפרה (שלסקי, 2006). מחקר הפעולה הוא הכללת ממד המחקר – כעשייה יוצרת ידע. ההתעניינות הייתה בייחודי ובפרטי, בעצם קיומה של התופעה ולא במידת שכיחותה או הבולטות שלה במסגרת הנחקרת (רבינוביץ וקסן, 2010). המהלך כלל איסוף נתונים, ניתוחם, בניית דרכי התערבות, התערבות לאורך מספר חודשים ואיסוף נתונים מחדש, ניתוח, השוואה ודיון. את התהליך ליוו תהליכי רפלקסיה שביצעה החוקרת, והם הוסיפו להתפתחותה המקצועית.

”מחקר זה אפשר לי להשקיל על המציאות באופן שונה ולקבל זיכואל מחדש. . . כלבני הרפלקסיה זיכואל גישוד, דיווח ודיון, וכל זאת נשטה על מנת לטפר את מקצועי.” כלבני

מחדש את השולס דרך עיניי. ראיתי את המציאות מתוך הראייה, הערכים ונקודות-המבט שלי. מטרה הייתה להבין, ולא להסביר. הכנות אלו הושגו בעזרת חזירה אפואמית של המטמפריס. באמצעות חזירה זו גיליתי ידע חדש, שיושם והיה זר-הכנה. שהיה זמן רב עם המטמפריס. זהו תהליך לא קל של חשיפה, ובאמצעות זנתי את הראייה שלי, שלא הייתה מוצגת מראש."

(מתוך רפלקסיה של החוקרת)

ניתוח הנתונים

הנתונים עובדו באמצעות ניתוחי תוכן על-יד שימוש בטכניקות של ה"תאוריה המעוגנת בשדה" (Glaser, & Strauss, 1967). שיטה זו משלבת מיון ויצירת קטגוריות באופן אינדוקטיבי. המידע חולק לחלקים – כדי לארגנו למערכת אנליטית מחודשת (שקדי, 2003).

תהליך הניתוח חייב יצירתיות, פתיחות וחשיבה אסוציאטיבית. יחידת הניתוח הייתה משפט. נעשה שימוש באסטרטגיה של ההשוואה המתמדת לניתוח הנתונים. ההבנה התגבשה עם הצטברות הנתונים (כ"ץ, 1997; רבינוביץ וקסן, 2010). התקבלה מערכת קטגוריות, ששיקפה את מטרות המחקר, הקיפה את כל המידע שנאסף ועמדה בכללי המחקר האיכותי (צבר-בן יהושע, 1990; כ"ץ, 2012).

הדפוס המתודולוגי, המאפיין מחקר זה, הוא הדפוס הממוקד בקריטריונים (שקדי, 2011). המתאפיין בהסתמכות החוקר על תפיסות קודמות בניתוח הנתונים. המודל לאיסוף ולניתוח הנתונים של החוללות העצמית (כ"ץ, 2012) היה חלק ממושגי הרקע בשעת איסוף הנתונים וניתוחם. במודל זה – ארבעה ממדים: היזכרות בהתנסויות קודמות, מידול, שכנוע ורגשות. המשתתפים נשאלו שאלות, הקשורות לארבעה ממדים אלה:

1. המשתתפים נשאלו שאלות, הקשורות להצלחותיהם ולכישלונותיהם בתחום המתמטיקה בעבר והסיבות להן.
2. בממד השני הם נשאלו על תפיסותיהם לגבי אנשים הדומים להם, נתבקשו לבצע פעולות הקשורות במתמטיקה ונשאלו, כיצד השפיע העניין עליהם.
3. בממד השלישי הם נשאלו על התמיכה, שיש להם או אין להם מהסביבה בלימוד המתמטיקה.
4. בממד הרביעי הם נשאלו על רגשותיהם כלפי למידת המקצוע.

ממדים אלה היו מעין בסיס מושגי גם בשלב הניתוח.

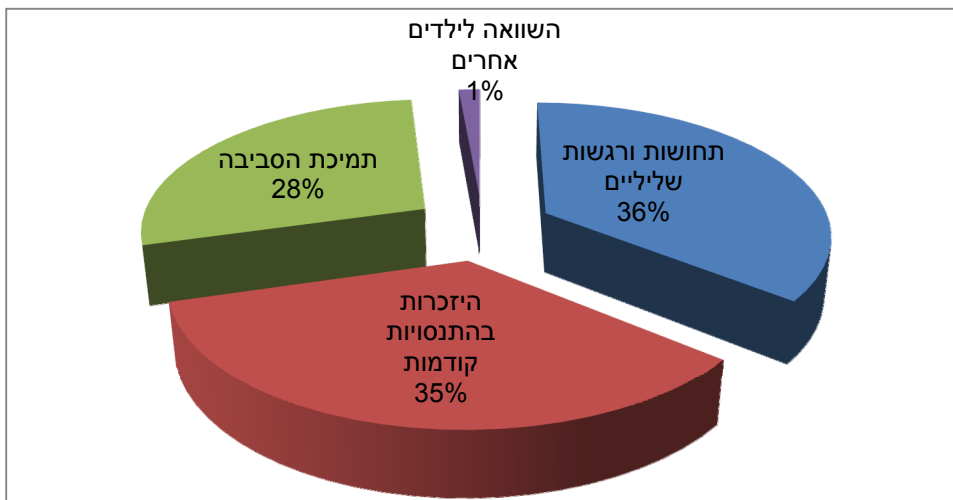
תהליך הניתוח כלל שני שלבים: שלב הקידוד ושלב הניתוח הממפה (שקדי, 2003):

שלב הקידוד היווה בסיס לתהליך הניתוח כולו.

שלב הניתוח הממפה היה השלב של יצירת הקישורים בין הקטגוריות. תהליך מיון זה הוא תהליך מושגי, והוא העלה את רמת מיון המידע לרמה אנליטית גבוהה יותר. שלב הניתוח הממפה מהווה המשך לניתוח הראשוני ומתבסס עליו (שקדי, 2003).

ממצאים

ממצא 1 מראה את התמונה של חוללות עצמית של המשתתפים ללמוד מתמטיקה לפני ההתערבות (תשובה על שאלה 1).



תרשים 1: תמונת החוללות העצמית של המשתתפים ללמוד מתמטיקה לפני ההתערבות

המודל שנבנה כדי לנתח את הנתונים בנושא החוללות (כ"ץ, 2012) – נראה בתרשים זה. ארבעת מקורות האינפורמציה של החוללות העצמית מתבטאים בפרופיל אמונות החוללות של המשתתפים:

הנושא **הראשון** הוא רגשותיהם ותחושותיהם השליליים של המשתתפים כלפי לימוד מקצוע המתמטיקה (36%). תשובותיהם של הנחקרים הכילו רגשות חרדה, ייאוש ותסכול, חוסר-ביטחון, עצב והבעות-פנים ותנועות-גוף, המבטאים רגשות אלה:

"אפילו פשימות הלז שלי חזקות יותר."

"מאל שאני זוכרת את עצמי אני פוחדת מהשיעורים האלו."

"דופק על השולחן."

"זולע רוק."

(מתוך ראיונות ותצפיות)

הנושא **השני** הוא היזכרות המשתתפות בהתנסויותיהן בעבר (35%).

מורה: "אויק", אזל הישגים שלך בחשבון, מאל שאני מכירה אותך טובים", את מסתגלת
 80-80 כז הלזן."

גאלידיה: "נכון! אני יודעת!, אבל אני עובדת קשה ומתגדלת האין זכית וחזן מזה אני זכית
 כל הזמן כשיש מחזן או בכלל לפני כל שיסור, אני גם לא אוהבת להשתתף בשיסורים אלו."
 (מתוך ריאיון)

הנושא **השלישי** הוא תמיכת הסביבה הקרובה במשתתפים (28%). תשובותיהם העידו על תמיכה רבה בהם מצד הוריהם, חבריהם, מוריהם, מורים פרטיים :

"לכל אדם יש את שלושת האפיקים שלו"

"אם גם מסכירה המון פעמים."

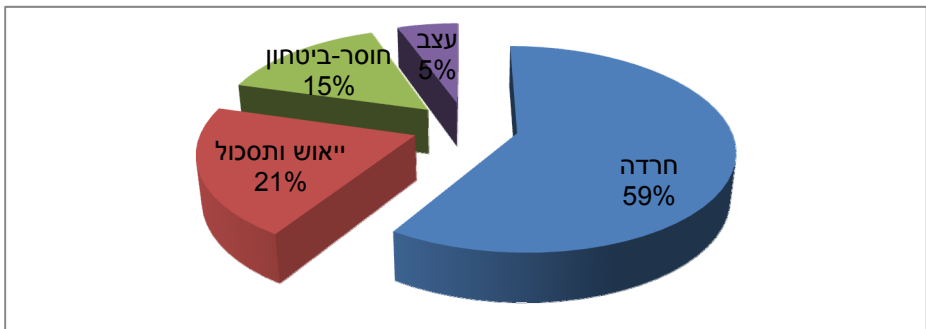
(מתוך ריאיון)

הנושא הרביעי הוא השוואות לילדים אחרים (1%):

”אל אלהים חשבון ואני לא.”

(מתוך ריאיון)

ממצא 2: רצינו לראות, מהם התחושות והרגשות, המציפים את המשתתפים – ביחס ללימוד המתמטיקה. ממצא 2 מראה תוצאות בדיקה זו (תשובה על שאלה 2):



תרשים 2: תיאור הרגשות והתחושות של הנחקרים ביחס למתמטיקה לפני ההתערבות

על- פי התרשים נראה, שהתחושה הדומיננטית ביותר היא החרדה (59%):

”אני מרגישה ממש.”

”אמרו שרש לפני המזבח אני לא נרדס, מתהפך במיטה ורואה מספרים זראט.”

”אני מרגיש לחץ בשעורים האלו.”

(מתוך ריאיונות)

הנושא השני הוא ייאוש ותסכול (21%):

”מרגלישה ממוסכא.”

”חסדון אני לא סוזל ואין לי כוחות יותר להרשטה הזאת.”
 ”אני שונאת את התרגילים האלו, אז.”

(מתוך ריאיונות)

הנושא השלישי הוא חוסר-ביטחון (15%) :

”כז הזמן אומר לעצמי אני לא יודע כואס, זטח אכטל, יודע שלא אצלח.”
 ”יש מחץן- הנכשל צדד.”
 ”אני פוחדת אטעות זה צדד ראשון.”

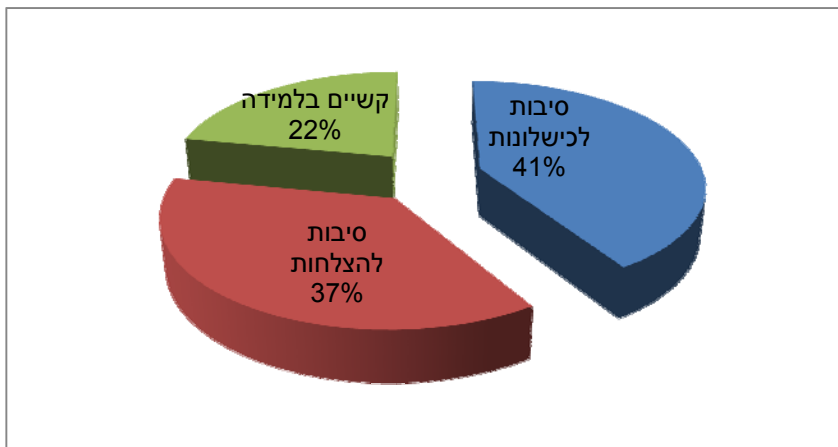
(מתוך ריאיונות)

הנושא הרביעי הוא עצב (5%) :

”אני זלי מצז-רוח.”
 קרו לם פסמים שמרוד אחל התקצצזי זזכי.”
 ”חרגתי הזיתה עצזז.”

(מתוך ריאיונות)

ממצא 3: הנושא השלישי שעניין אותנו היה ההיזכרות בהתנסויות קודמות של המשתתפים ביחס למתמטיקה בעבר (תשובה על שאלה 3).



תרשים 3: התנסויות קודמות ביחס למתמטיקה, שהיו לתלמידים בעבר לפני ההתערבות

על-פי התרשים ניתן לראות, שהנושא הדומיננטי ביותר היה כישלונות העבר וסיבותיהם (41%).
הסיבות היו:

"אין לי כוח לרגל".

"אני רוצה להזין אלה עושים כל עבודה בחשבון, אני לא מצינה, אני עובדת כמו שאני
מאמדת אותן ולא יודעת אלה."

(מתוך ריאיון)

הסיבות להצלחות (37%) הביעו אופטימיות ותקווה:

"אני עובדת קשה, מרגישה מאוין זזית."

(מתוך ריאיון)

קשיים במהלך הלמידה (22%) גורמים להם להורדת החוללות העצמית ללימוד המקצוע:

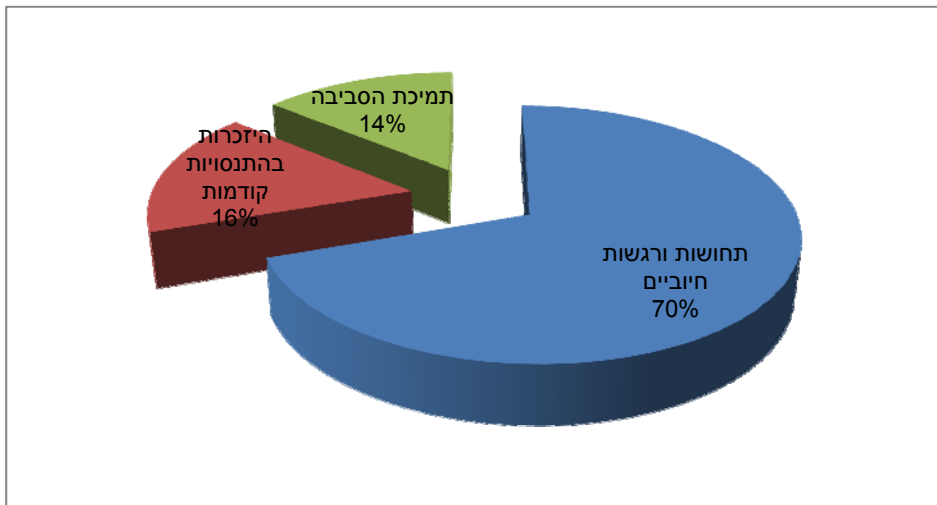
"לא יודעת להזין את המשימות."

"לא יודעת לעבור את הרגליים."

"אני מרגישה שהחומר כל הזמן נהייה מורכב יותר."

(מתוך ריאיון)

ממצא 4: מראה תמונה של חוללות עצמית של הנחקרים ללמוד מתמטיקה לאחר ההתערבות:



תרשים 4: תמונת החוללות העצמית של הנחקרים ללמוד מתמטיקה לאחר ההתערבות

לאחר ההתערבות – נבדקו בשנית ארבעת מקורות החוללות העצמית. תרשים זה מראה, כיצד ארבעת מקורות האינפורמציה של החוללות העצמית – מתבטאים בפרופיל אמונות החוללות של הנחקרים לגבי לימוד מתמטיקה לאחר ההתערבות.

הנושא **הראשון** הוא רגשותיהם ותחושותיהם החיוביים של הנחקרים כלפי לימוד מקצוע מתמטיקה (70%). תשובותיהם של הנחקרים הביעו רוגע, אושר, הרגשה טובה, הנעה עצמית וביטחון עצמי:

"אני יותר רלווה, אני יותר אוסטימית."

"היום היד שלי יותר מאושר."

(מתוך ראיונות)

הנושא **השני** הוא היזכרות המשתתפים בהתנסויותיהם הקודמות (16%).

"הזכרתי שזו מטרה אחרת."

"יצא לי זה מאוד קל כי זה הזכיר לי משהו מילדתי."

(מתוך ראיונות)

הנושא **השלישי** הוא תמיכת הסביבה הקרובה בנחקרים (14%). התשובות העידו על תמיכה רבה של הורים, חברים, מורים פרטיים והמורה שלהם:

"זכרתי כי התמיכה שלך עודדה אותי."

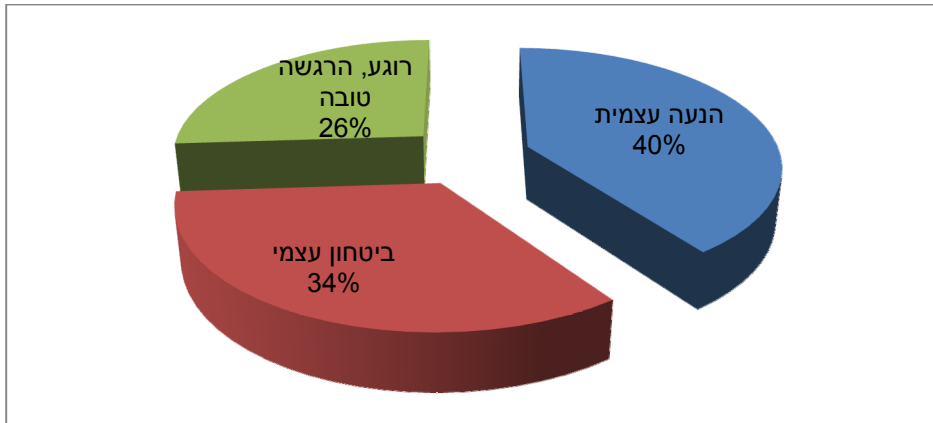
"אמא גם חיזקה."

"אמא נדהמה מהשינוי שלישה."

(מתוך ראיונות)

בנושא ההשוואות לילדים אחרים שנבדק לפני ההתערבות, לא היו עדויות להשוואות לילדים אחרים או לחוקרת אחרי ההתערבות. זו הייתה תשובה על שאלה 4.

ממצא 5: מתאר רגשות ותחושות של המשתתפים ביחס ללימוד מתמטיקה לאחר ההתערבות. זו הייתה תשובה על שאלה 5, כפי שנראה בתרשים הבא:



תרשים 5: תיאור הרגשות והתחושות של הנחקרים ביחס למתמטיקה לאחר ההתערבות
 התחושות הדומיננטיות ביותר הן של הנעה עצמית (40%):

"התחלתי אחרי חודש צדק של שיחות לשבת ולגרל".
 "היא התחילה להיקלט גם עם חזרות להכין יחד שיעורים בחשבון."
 "סוף סוף אני משתגל יותר בשיעורי חשבון."

(מתוך ראיונות)

הנושא השני הוא ביטחון עצמי (34%):

"אין סיכוי שלא אצלח."
 "התחלתי להאמין בעצמי, אני לא כישלון כמו שחשבתי."
 "התחלתי להזין שבאמת יש לי יכולות גדולות."

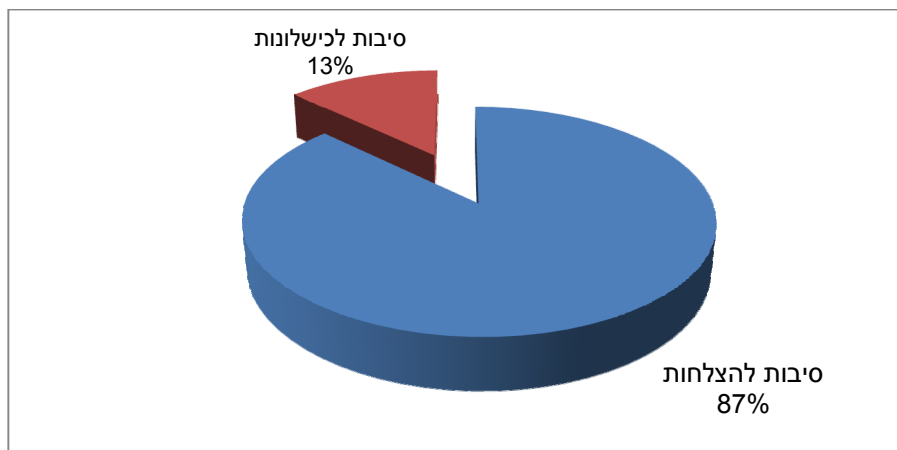
(מתוך ראיונות)

הנושא השלישי הוא רוגע והרגשה טובה (26%):

"הרגשתי פחות לחוצה."
 "אני פחות חושש ואחייך יותר."
 "נכון, אני רגוע יותר, כי קל לי יותר, זו הרגשה טובה."

(מתוך ראיונות)

ממצא 6: מראה, מהן ההתנסויות, שהיו לנחקרים במהלך ההתערבות ואחריה, כפי שנראה להלן:



תרשים 6: התנסויות בלימוד המתמטיקה, שהיו לתלמידים במהלך ההתערבות ואחריה

על-פי התרשים ניתן לראות, שהסיבות להצלחות הן ההתנסויות החיוביות הרבות, שהיו למשתתפים במהלך ההתערבות ואחריה (87%): לקטגוריה זו הוכנסו תשובות של המשתתפים, שנימקו מהן הסיבות, לדעתם, להצלחתם בלימוד מתמטיקה, מה גרם להם לשינוי. זו הייתה תשובה על שאלה 6:

"במשך התקופה דיברתי אצלמי, שכנעתי את עצמי כי הזמן שזמנתי הנה אצלתי, זה הזמן דיבור עם עצמי... כי הזמן!"
 "היא חוותה הצלחות קטנות"

(מתוך ראיונות)

סיבות לכישלונות (13%): לתת-קטגוריה זו הוכנסו תשובות של המשתתפים, שעדיין הביעו לחץ וחוסר-ביטחון, למרות ההתערבות:

"קמתי בכל מאמץ, נשארתי עוד אחל, בקיצור על החזרה האחרונה לפני זמן לא ווילגתי."
 "אני מעט חוששת לקראת המבחן"

(מתוך ראיונות)

לאחר ההתערבות לא נמצאו ראיות לקשיים – מה שלא היה כן לפני ההתערבות.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה להעלות את החוללות העצמית של שישה תלמידים ללמוד מתמטיקה. מטרת המחקר הושגה, והחוללות העצמית של התלמידים ללמוד מתמטיקה – עלתה.

בפרק זה נדון בשימוש בפרדיגמה איכותית לחשיפת ידע ובהעלאת החוללות העצמית באמצעות התנסויות מוצלחות.

שימוש בפרדיגמה איכותית לחשיפת ידע

מטרת מחקר זה הייתה לתאר את הרגשות, ההתנסויות הקודמות ותמיכת הסביבה של המשתתפים ביחס ללימוד המתמטיקה. הפרדיגמה האיכותית חשפה פרופיל מפורט של חוללות עצמית של תלמידים ללמוד מתמטיקה. בפרופיל זה יש בעיקר היזכרות בהתנסויות שליליות והבעת-רגשות ותחושות שליליים. המשתתפים היו במצב נפשי שלילי ביחס ללימוד המתמטיקה, הם היו חרדים, מתוסכלים, חסרי-ביטחון ועצובים:

"לא נחשט' צצ'ין, אלז זחל'שה."

"כא'י חשזן זה סול של עיני מממשך."

"אני מליז חוששט שחג'ני אל'י זשיסור."

"זמיוחז ערז אל'ני המזחן חשזן אני אפ'לו זוכה."

(מתוך ראיונות)

מהממצאים אפשר לראות, שאחוז המשפטים, המתארים היזכרות בהתנסויות שליליות קודמות של המשתתפים – דומה לאחוז הרגשות השליליים שהם מתארים. כל זה מעיד על חוללות עצמית נמוכה ללמוד מתמטיקה.

בממצא השלישי יש גם סיבות להצלחות, המעידות על אופטימיות במידת-מה, שהרי בכל זאת קיימת אצלם תקווה להצליח בלמידת המתמטיקה; כנראה, החרדה מתגברת עליה. כמו-כן, אפשר לראות מממצא זה, שהלמידה מלווה בקשיים לא-מעטים, וכנראה, זהו הגורם לתסכול ולייאוש.

מהממצא הראשון נראה, שהלמידה מלווה בתמיכה מהסביבה הקרובה במידה רבה; ממצא זה, כנראה, נותן להם גם תקווה כלשהי להעלאת פרופיל אמונות החוללות העצמית שלהם:

"אלזא מליז מ'ק'פ'ז שאול'ז אל'ני מזחן."

"נ'י חזרה ש'י כל פשס מזגרת אי'ני אל'ני מזחן מחלק'אולי שחרשט' ואני יוצטל."

(מתוך ראיונות)

לעומת ממצאים אלו, כאשר נשאלו המשתתפים על אודות מודל לחיקוי עבורם, נראה, כי אחוז נמוך מאוד מראה על קיום מודל להצלחה במתמטיקה בסביבתם. באותו אופן מפורט – קיבלנו

תשובה גם על שאלת המחקר השנייה.

ממצא שני מתאר את הרגשות השליליים של התלמידים ביחס למתמטיקה לפני ההתערבות. תחושת החרדה היא הדומיננטית ביותר אצל הנחקרים, ושאר התחושות הן תסכול, ייאוש, חוסר-הביטחון ועצב. בכך ניתנו תשובות על שתי השאלות הראשונות של המחקר. ממצאים אלה העידו, כי המשתתפים היו זקוקים לביצוע ההתערבות להעלאת החוללות העצמית שלהם. נראה, כי היו בממצאים תְּרָדוֹת עם מעט תקווה להצלחה.

"פְּסִימָוֶה הָיָה שֵׁלִי חֶקֶק וְיָגֵר."

"אֵין מְרִישׁ חוֹס זָלוּ."

"אֵין חוֹשֶׁשׁ שֶׁמֶלֶךְ אֵלִי זְשִׁוּרִים אֵלֻו."

(מתוך ראיונות)

התנסויות העבר של המשתתפים, תשובה על שאלת המחקר השלישית – כללו את הסיבות הרבות, שיש לכישלונות שלהם במקצוע; לרוב הם שמו דגש בסיבה לכישלון, ולא להצלחה:

"הָיָה נִמְנָשׁ מְאֻסָּסוֹךְ זְכָל זְמַקְצוֹס."

"הָיָה לֹא זֹמַדָּה חֶרֶב לִפְנֵי מִזְחָן."

(מתוך רשימות שדה)

"מֵאֵל שֶׁאֵין זֹכֶרֶת מֵעֲצָמִי אֵין קוֹחַדָּה מְהַשְׁוּרִים הָאֵלֻו."

"זְמַזְחָן עֲצָמֻ קֶשׁוֹט הָלָה נִכָּה לִי שְׁחוּר."

"אֵין לִי כוֹחַ לִמְרָלֵל."

(מתוך ראיונות)

גם סקירת הספרות ומחקרים קודמים – הוכיחו, שרגשות שליליים ביחס למקצוע והתנסויות עבר שליליות – יוצרים מחסום להנעה עצמית בקרב התלמידים, דבר, המונע מהם ביצוע מתמטי. כשאין תרגול וביצוע מתמטי, נוצר הכישלון, שמלווה בקשיים, וזה יוצר מעגל, שחוזר על עצמו.

תפיסות החוללות של התלמידים ללמוד מתמטיקה לאחר ההתערבות – הראו שיפור בכל הנוגע לרגשות ולהיזכרויות של המשתתפים במהלך ההתערבות ואחריה. בכך ניתנה תשובה על שאלת המחקר הרביעית. התחושות והרגשות של המשתתפים היו חיוביים מאוד, ובממצא הרביעי הם גברו באחוז גדול על ההיזכרויות בהתנסויות השליליות. התחושה הדומיננטית ביותר אצל המשתתפים לאחר ההתערבות הייתה מוטיבציה להנעה עצמית, תחושות של ביטחון עצמי והרגשת רוגע.

זאת ניתן לראות בתרשים 5.

"אין כבר זאקום אחר אלמרי אלוואג המחיל השנה מחזיק ההגשה שלי ביחס לחשון והנצחה."

"כל הגישה שלי השתנתה, אין סיכוי שלא אציח."

"חשבה רק על דברים טובים ושטיי נשימות כמו שלימד אולי."

(מתוך ראיונות)

בכל נושא ההתנסויות הקודמות של המשתתפים לאחר ההתערבות – נראה, כי הסיבות להצלחות גברו בהפרש גדול על הסיבות לכישלונות. ממצא זה, שניתן לראותו בתרשים 6, מעיד, כנראה, שהמשתתפים חוו במהלך ההתערבות חוויות טובות ביחס למקצוע מתמטיקה. כמו-כן לא הזכירו קשיים לאחר ההתערבות. דבר זה מעיד על הרגשתם הטובה ועל המוטיבציה הגבוהה, שהייתה להם בתום תהליך ההתערבות.

ממצאים אלו מחזקים את הספרות: כאשר ילד חווה הצלחות, ואפילו קטנות, הוא מתחיל להאמין בעצמו ומונע קדימה לעבר השגת מטרות חיוביות נוספות עבורו.

ממצאים אלו עונים על שאלות המחקר החמישית והשישית:

"המחלף יוגר להשקיע במגוונים חשון וזמנצמה גם זציח"

"יוגר ממגל במגרי חשון שנגמל אי."

"זה היה מן המהיר כזה שמהחילוקים שלך המחלף להזין שאין מלחמט זכזה."

"הרגשתי כאילו אני חוסם את המחסום."

(מתוך ראיונות)

התנסויות מוצלחות מעלות חוללות עצמית

ההתערבות, שהפעלתי אצל המשתתפים, הייתה התערבות משולבת בהיבט פסיכולוגי ובהיבט דידקטי:

קבעתי עם המשתתפים מטרות שבועיות להשגה, וכמו-כן הצבנו יחדיו תנאים למימוש המטרות. המטרות והתנאים היו ריאליים ומדורגים – כדי להבטיח את מימושם. לאחר כל ביצוע – בוצעה פעילות רפלקטיבית, שבה שיתפו המשתתפים אותנו בקשיים ובתחושות שחוו. רפלקסיה היא חשיבה חוזרת תוך כדי דיבור פנימי, המקשר בין מחשבה לפעולה. דיבור פנימי זה הוא התהליך העיקרי בלמידה בעלת הכוונה עצמית. התהליך הרפלקטיבי הוא סוג של דו-שיח של הלומד עם עצמו ועם מקורות-הידע שלו. הרפלקטיביות היא ביקורת על תוכן מחשבתו ועל שאיפתו להשגת חידושים, שהטילו ספק בפרשנותו הקודמת ויצרו פרשנות חדשה. המשתתפים ראו דברים, שלא ראו קודם, וככל שרבו ההזדמנויות לרפלקסיה, ובעקבותיה – לחיזוקים של המורה המתווכת, כך השתפרו תהליכי החשיבה הקוגניטיביים והמטרה-קוגניטיביים – תהליכי ההכוונה האישיים שלהם. כלי זה הפך את הלמידה למשמעותית יותר (כ"ץ, 2006).

הרפלקסיה היא תהליך למידה פעיל באחריות הלומד. הלמידה לפי ההגדרה המקובלת היום – פירושה: השתתפות פעילה של הלומד בתהליך-הלמידה שלו, בחשיבתו העצמית, בהרגשותיו ובפעולות שהוא נקט, כאשר כל אלו כווננו באופן שיטתי להשגת המטרות שהציב לעצמו.

באמצעות הרפלקסיה למדו המשתתפים להעריך את חוללותם העצמית במתמטיקה, וזו הניעה אותם להישגים נוספים (כ"ץ, 2012). הרפלקסיה הביאה לשינוי בתפיסות. ביטויי האמפתיה והחיזוקים – הפחיתו חרדות.

בנוסף, נעשה שימוש בכלי הרפלקסיה על-ידי החוקרת – כדי לעקוב גם אחר עבודתה המקצועית:

"בהיבט הדידקטי עצמי בשיטות-לימוד גאומטריות אלמנטריות של קשיים בחשבון, שיטות מילוניות, המגאומטריות באופוזיציה מסוג זה, שיטות מעבר מן הידע האינטואיטיבי – לדיוקטטיבי; שינוי את סגנון-ההוראה בעזרת שימוש רב בעזרים אלה; התחשבות בגיל המורכב של המשתתפים, החווים את גיל ההתבגרות, וכן ההשכלות שיש להם, המשפחות של המורה ועל ההנחה העצמית שלהם. את השיטות האלו זנתי בהדרגה מן הספרות המקצועית, ונעזרתי באנשי-מקצוע מנוסים ממני. בדרך זו השתרתי את הוראתי, וקידמתי את מקצועיותי. מעל הכול, הצלחתי להעניק למשתתפים חוויות-הצלחה, שהניסו אותם להתחיל להתחיל בעצמם – דבר, שנמצא במחקרים קודמים."

(מתוך רפלקסיה של החוקרת)

תרומתו התאורטית של מחקר זה הייתה היכולת לאבחן את תפיסות החוללות בדרך איכותית ואת השינוי בתפיסות לומדים בעקבות ההתערבות. מחקר איכותי יכול לשמש גם כמחקר גישוש לפני עריכת מחקר כמותי בכיתות ו' במספר בתי-ספר – כדי להגיע להכללות בנושא החשוב של אמונות המחוללות פעולה.

תרומתו המעשית של המחקר הייתה העלאת החוללות של התלמידים ללמוד מתמטיקה, שיפור הביצוע המקצועי של החוקרת – כמורה למתמטיקה בכיתה, ואכן מתוך הממצאים שלאחר ההתערבות – ניתן, כאמור, לראות את השינוי בתפיסותיהם של המשתתפים ביחס ללמידת מתמטיקה ואת השינוי בסגנון-ההוראה של המורה ובהרגשתה בכיתה, תוך שהיא מבצעת הוראה רפלקטיבית באופן בלתי-פוסק.

אפשר לראות, שגם לפני ההתערבות וגם במהלכה – היו המשתתפים זקוקים לתמיכה רבה מסיבתם הקרובה. ממצא זה מעיד, כנראה, שכאשר ילד חווה חוויה של כישלון, הוא נזקק לתמיכה רבה.

במחקר-המשך כדאי לבדוק את הקשר בין תלמידים מתקשים במתמטיקה לבין סביבתם התומכת. בנוסף, גם לפני ההתערבות וגם אחריה לא היו למשתתפים דמויות לחיקוי בתחום. לפני ההתערבות היה מידול (modeling) במידה מזערית, ואחרי ההתערבות – המשתתפים כלל לא הזכירו השוואה כלשהי למישהו אחר. מומלץ לחקור נושא זה בתחום המתמטיקה.

ביבליוגרפיה

- אהרונ, ר' (2004). קומה על גבי קומה. **הד החינוך**, 79(4), 40-45.
- בירנבוים, מ', יועד, צ', כ"ץ, ש' וקימרון, ה' (2004). **בהבניה מתמדת: סביבה לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות הל"ה המטפחת הכוונה עצמית בלמידה**. ירושלים: מעלות.
- גביש, ת' (1996). **ללמוד לחשוב: שיפור היכולת הקוגניטיבית באמצעות העשרה אינסטרומנטלית**. קריית ביאליק: אח.
- גזית, א' (2004). הוראת מתמטיקה, עניין ויופי – הילכו יחדיו, ואולי לא נועדו? בתוך ש' גורי-רוזנבלט (עורכת), **מורים בעולם של שינוי: מגמות ואתגרים** (עמ' 389-356). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- הדס, נ' וגוטליב, א' (1996). מתמטיקה לקראת התלמיד. **על"ה**, 19, 58-55.
- כ"ץ, ש' (1997). ה"מהפכה האיכותית" במתודולוגיה המחקרית, במדעי-החברה בכלל ובמדעי החינוך בפרט, בשלושת העשורים האחרונים. **שאנן**, ג, 188-165.
- כ"ץ, ש' (2002). חוללות עצמית - המרכיב המוטיבציוני המנבא הטוב ביותר של ביצוע אקדמי. **שאנן**, ח, 182-163.
- כ"ץ, ש' (2006). קליברציה (calibration) של חוללות עצמית כתוצאה מאימון דיפרנציאלי ברפלקסיה. **שאנן**, יא, 350-297.
- כ"ץ, ש' (2012). **חוללות עצמית - אבחון והתערבות: שימוש במתודולוגיה איכותית לחשיפת אמונות חוללות בתחום החינוך**. חיפה: מכללת שאנן.
- פסקין, ד' (2001). שפה, מתמטיקה ומה שביניהן. **החינוך וסביבו**, כג, 349-341.
- צבר-בן יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים: מסדה.
- צמיר, פ' (1996). חרדת מתמטיקה - מאפיינים, גורמים ודרכי טיפול. **החינוך וסביבו**, יח, 123-105.
- קרטנטי, ר' והרכבי, א' (2003). **אפיוני למידה וחשיבה של תלמידים "חלשים" במתמטיקה - דו"ח מסכם לשנים 2000-2002 מוגש למשרד החינוך**. רחובות: מכון ויצמן למדע, המחלקה להוראת המדעים.
- רבינוביץ, מ' וקסן, ל' (2010). מודל לניתוח איכותני פרשני של דפוסים בין-אישיים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר האיכותני** (עמ' 435-413). באר-שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- שלסקי, ש' (2006). מחקר פעולה כמחקר רפלקסיבי. בתוך ד' לוי (עורכת), **מחקר פעולה: הלכה ומעשה - זיקות פילוסופיות ומתודולוגיות בין מחקר פעולה לבין פרדיגמת המחקר האיכותני** (עמ' 53-33). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה**. תל-אביב: רמות.

- Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. **Psychonomic Bulletin & Review**, 14(2), 243-248.
- Bandura, A. (1997). **Self efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman & Company.
- Berch, D. B., & Mazzocco, M. M. (2007). **Why is math so hard for some children?**. Baltimore, Maryland: Paul H Brookes Publishing.
- Chazan, D. (2000). **Beyond formulas in mathematics and teaching: Dynamics of the high school algebra classroom**. New York: Teachers College Press.
- Durant, J. E. (1993). Attributions for achievement outcomes among behavioral subgroups of children with disabilities. **The Journal of Special Education**, 27, 306-320.
- Fast, L. A., Lewis, J. L., Bryant, M. J., Bocian, K. A., & Cardullo, R. A. (2010). Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardized math test performance? **Journal of Educational Psychology**, 102(3), 729-740.
- Geary, D. C. (2004). Mathematical and learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 37(1), 4-15.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**. Chicago: Aldine.
- Pajares, F. (2002). Self efficacy beliefs in academic contexts: An outline. Retrieved from <http://des.emory.edu/mfp/effalk.html>
- Phan, H., & Walker, R. (2000). **Mathematics self-efficacy in primary schools: Evidence of a hierarchical**

- structure.** Paper presented at the Inaugural International Self-Concept Conference, University of Western Sydney, Sydney, Australia.
- Tait-McCutcheon, S. L. (2008). Self-efficacy in mathematics: Affective, cognitive, and conative domains of functioning. **proceedings of the 31st. Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australia**, 508-513. Retrieved from <http://www.merga.net.au/documents/RP612008.pdf>
- Van de Walle, J. A. (1999). **Reform mathematics vs. the basics: Understanding the conflict and dealing with it.** Retrieved from <http://ymath.haifa.ac.il/images/stories/part3/teachers/articles/translations/article31.pdf>
- Yasutake, D., & Bryan, T. (1995). The influence of affect on the achievement and behavior of students with learning disabilities. **Journal of learning disabilities**, 28, 329-334.

כישלון "מהפכת הנדל"ן בחינוך"

תקציר

מטרת מאמר זה היא לבחון, עד כמה הצליחה "מהפכת הנדל"ן" לממש את המעבר מהעיצוב האדריכלי המסורתי של בתי-הספר ברוח "הסטנדרטיזציה האוניברסלית", המשקפת בעיקרה את הפדגוגיה המסורתית – לעיצוב האדריכלי החדשני של בתי-הספר ברוח "התפיסה הטריטוריאלית". תפיסה זו מנסה להתאים את הסביבה הפיסית לצרכים הפדגוגיים החדשים.

הבעיה היא, שקיימת סתירה מתודית בין העיצוב האדריכלי החדשני של בתי-הספר לבין סדר-היום הבית-ספרי. סדר-יום זה ממשיך להתנהל בעיקרו במתכונת המסורתית, הפרונטלית, על-פי הנוסחה הדכאנית: $1 \times 40 \times 50 \times 6$. מניתוח תוכן המתווה האדריכלי, המומלץ על-ידי משרד החינוך, ומניתוח פרויקטים מצטיינים, שנבחרו על-ידי משרד החינוך בשיתוף עם הצמרת האדריכלית האקדמית – עולה, כי אמנם יש ניסיון להמיר את ה"סטנדרטיזציה האוניברסלית" בעיצוב אדריכלי חדשני של בתי-הספר. למרבה הצער, העיצוב האדריכלי החדשני מתמקד בעיקר ב"נגטיב של הכיתה", ולעתים בצורה ראוותנית:

הכיתה, שהיא הסביבה החינוכית הטבעית, אשר בה התלמיד והמורה מבליים את רוב זמנם – לא נלקחה בחשבון במידה מספקת בתכנון האדריכליות החדשות וממשיכה להתנהל בעיקרה על-פי הפדגוגיה המסורתית. המסקנה הקשה, העולה מן המחקר, היא, שכל עוד החידושים האדריכליים יודבקו טלאי על גבי טלאי על גבי הפדגוגיה המסורתית – שכרם של החידושים האדריכליים, החשובים לכשעצמם, יצא בהפסדם.

המלצת החוקר היא לטפל קודם-כל ביישום השינוי הפדגוגי במסגרת ההוראה היום-יומית בכיתה עצמה, ורק אחר-כך לחשוב איך ללוות שינוי זה בארגון סביבתי פסי הולם.

מילות מפתח: אדריכלות בתי-ספר; המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה; סטנדרטיזציה אוניברסלית; תפיסה טריטוריאלית; חלל משותף; חלל דינמי; כיתה-אם; הוראה פרונטלית; התלמיד – במרכז; מרחב אישי.

פתיחה

במושג "מהפכת הנדל"ן בחינוך" – הכוונה למעבר מהעיצוב האדריכלי המסורתי של בתי-הספר ברוח "הסטנדרטיזציה האוניברסלית", המתאימה בעיקרה לפדגוגיה המסורתית – לעיצוב האדריכלי החדשני של בתי-הספר ברוח "התפיסה הטריטוריאלית". תפיסה זו מנסה להתאים את הסביבה הפיסית לצרכים הפדגוגיים החדשים.

מטרת מאמר זה היא לבחון, עד כמה הצליחה "מהפכת הנדל"ן" לממש את השינוי. במיוחד חשובה בדיקה זו עקב הסתירה המתודית בין מגמתו של העיצוב האדריכלי החדשני לתמוך בצרכים הפדגוגיים החדשים – לבין סדר-היום הבית-ספרי. סדר-יום זה ממשיך להתנהל בעיקרו במתכונת המסורתית, הפרונטלית, אשר לפיה המורה ממשיך לכפות את הידע על 40 תלמידיו – על-פי הנוסחה הדכאנית: $1 \times 40 \times 50 \times 6$ (מורה, הכופה ידע על ארבעים תלמידים בחמישים מטר רבועים – שש שעות כל יום) (להלן – הנוסחה הדכאנית) (מרבך, 2005, 2011, 2012, 2013, בהכנה א; Marbach, 2013).

בחינת חזון "מהפכת הנדל"ן" ומימושו – מבוססת בעיקרה על העניינים הבאים:

1. עקרונות העיצוב האדריכלי החדשני, כפי שהוגדרו והודגמו בשני פרסומים מרכזיים של המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה, הכפוף למשרד החינוך:
פוליטי, ב' ואשר, א' (1992). **בית-הספר היסודי: מדריך לתכנון**. תל-אביב: המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה.
פוליטי, ב' ואשר, א' (1996). **מדריך לתכנון בתי-ספר על-יסודיים**. תל-אביב: המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה.
2. פרויקטים מצטיינים, אשר נבחרו על-ידי משרד החינוך – בשיתוף עם ראשי המחלקות לאדריכלות במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, כדלהלן:
עיצובים בחינוך 2002: תערוכת עבודות מצטיינות של סטודנטים לארכיטקטורה במוסדות להשכלה גבוהה שהוגשו לתחרות. (2002). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
עיצובים בחינוך 2004: תערוכת עבודות מצטיינות של סטודנטים לארכיטקטורה במוסדות להשכלה גבוהה שהוגשו לתחרות. (2004). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
3. מבחר פרסומים ודוגמאות עדכניות מן הספרות העולמית.

המאמר פותח במבוא, המגדיר את מאפייני העיצוב האדריכלי המסורתי של בית-הספר ומסיים בדיון, המסכם את משמעות הכישלון של מהפכת הנדל"ן בחינוך. הדיון כולל גם המלצות למימושו יעיל יותר של מהפכת הנדל"ן.

מבוא

העיצוב המסורתי של בית-הספר או "הסטנדרטיזציה האוניברסלית"

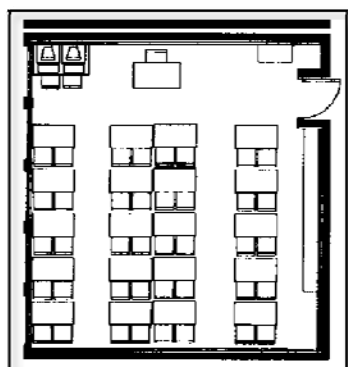
במתכונותיו הנהוגות – המבנה החינוכי הפיסי הוא במידה רבה תוצר של המהפכה התעשייתית, והוא ניחן ב"סטנדרטיזציה אוניברסלית". ברוב מוסדות החינוך בעולם ניתן לראות את המבנה "האוניברסלי הסטנדרטי" בן קומה אחת או מספר קומות, בעל מסדרונות לינאריים, שלאורכם בניות כיתות-לימוד.



מוסד חינוכי ברוח "הסטנדרטיזציה האוניברסלית" –
(יהושע, 2000א)



מסדרון לינארי ברוח "הסטנדרטיזציה
האוניברסלית", שלאורכו בנויות
כיתות-לימוד (יהושע, 2000ב).



ארגון החלל של הכיתה הסטנדרטית
(מתוך פוליטי ואשר, 1992, עמ' 50)

הכיתה הנוהגת היא מבנה מרובע, ששטחו **כחמישים** מטרים רבועים, והוא נועד להכיל **מורה אחד וארבעים תלמידים** – בתצורה, המבוססת על ההוראה הפרונטלית (עיבוד על-פי חן, 1997, עמ' 19).

המבנה הפיסי של חלל הכיתה על חמישים המטר הרבועים שלו, אשר המורה ניצב בחלקו הקדמי, בחזית (front), מול ארבעים תלמידים – משקף את ההיגיון, המנחה את ההוראה: הדרך אל הידע עוברת פרונטלית, בצורה לינארית, דרך קו ישר אחד, חד-סטרי בעיקרו, מן המורה אל התלמיד:

מורה ⇄ ידע ⇄ תלמיד

הכיוון החד-סטרי – מקורו בתפיסה המסורתית, שישנם תכנים מסוימים, שהיחיד חייב לדעת אותם, ולתכנים אלה אין תחליף. התכנים מואצלים על-ידי המדינה (במקרה שלנו – משרד החינוך) באמצעות תכנית-לימודים, והמורה, המועסק מטעם משרד החינוך, מחויב למשרד החינוך בחוזהו (contractual accountability) להעביר ידע זה לתלמידיו. ממחויבות זו נגזרות גם שתי מחויבויות נוספות: המחויבות המקצועית (professional accountability) למנהל, המעסיק הישיר, להעביר את החומר בצורה מקצועית, וכן – מחויבות מוסרית (moral accountability) לתלמיד, שאכן יקלוט את החומר, ולהורים, שאכן בנם ידע את התכנים הללו (McCormick & James, 1983, pp. 18-19).

בהתאם לתצורה זו של החלל, המיועדת להוראה הפרונטלית – מסודרים השולחנות בשורות מקבילות. פני התלמיד – אל חזית הכיתה, אשר בה נמצאים המורה ולוח-הכתיבה. התקשורת כולה – בידי המורה, ואליו פונות כל עיני התלמידים, שכן הוא ניצב במרכז התהליך החינוכי – כמקור הידע והסמכות. המורה מציג נושא, שואל את התלמידים שאלות, מוסר ומסביר

עבודות, שיש לבצע בכיתה.

ביטוי נוסף לסמכות המורה הוא שטח-המחיה המוקצה לו, הגדול בהרבה משטח-המחיה של התלמיד. התנועה במעברים בין השולחנות היא מעטה, ורק – לפי רשות. לכל תלמיד – מקום קבוע בכיתה.

המסר, המועבר מסידור זה, הוא: בכיתה יש סדר, אסור לנוע, והיוזמה האישית מוגבלת (פוליטי ואשר, 1992, עמ' 10).

בלס (1988) מכנה את שיטת ארגון החלל בצורה זו "אטומיסטית-אוטונומית", שכן עיקרה של שיטה זו הוא, שיחידת הארגון הבסיסית, התא היסודי במערך בית-הספר, הוא "כיתה-האם". הכיתה היא יחידת-לימוד וחינוך כמעט אוטונומית. רוב קשריה עם היחידות האחרות בבית-הספר הם על בסיס כיתתי. תת-ההתארגנויות בהקצות או בחוגים, המתקיימים אחרי-הצהריים, הן בדרך-כלל משניות ושוליות למערך החיים הכללי של בית-הספר, וגם בהן נשמרות לעתים קרובות הזהויות הכיתתיות. מערכת המסרים הכלליים של בית-הספר – מועברת ברוב המקרים באמצעות המחנך. גם צוותי-המורים מאורגנים לעתים קרובות במסגרת כיתתית (אם כי יש, כמובן, מסגרות של מורי מקצוע ומורי שכבה). ארגון כזה של בית-הספר מסייע בבניית מערכת ברורה של נאמנויות והזהויות, המאפשרת יצירת יחידות קטנות ומגובשות יחסית (כיתות) גם כאשר בית-הספר הוא גדול מאוד.

מבחינת התכנון האדריכלי של בית-הספר – הגישה הארגונית-האטומיסטית מסירה אילוצים ומגבלות, משום שהיא אינה מחייבת קשרים פונקציונליים בין יחידות שונות. את הכיתות אפשר למקם בצורה שרירותית בכל מקום בבית-הספר: לאורך פרוזדורים חד-סטריים או דו-סטריים, בבינתים מבודדים או במקבצי כיתות. האילוצים המרכזיים יהיו שיקולים של פונקציונליות בזרימה, מרחק-הליכה, רעש, הפרעות הדדיות וכדומה, ואלה שיקולים של קשר בין קבוצות שונות ופעילויות חינוכיות. ייתכנו, כמובן, גם שיקולים נוספים, כגון ריכוז תלמידים בני גיל אחד באזור מסוים של בית-הספר, מיקום המנהלה במרכז וכדומה. התפיסה האטומיסטית היא אדישה גם באשר לתכנון המכלולים האחרים של בית-הספר, כגון הסדנאות, הספרייה, המנהלים. כלומר לא נראה, שיש רציונל או אילוץ כלשהו לקביעת כל אחת מהפונקציות האלה במקום מסוים או בצורה מסוימת.

לם (1988, עמ' 5) מסביר, ששיטת ארגון החלל בצורה האטומיסטית בנויה על התפיסה הביורוקרטית, המזכירה את ארגונו של בית-חרושת, של צבא או של בית-חולים, שכולם הם ארגונים ביורוקרטיים: ההיגיון, המנחה את הגישה הזאת, מחייב קודם-כל את איסופם של הילדים וריכוזם במקומות מיוחדים לכך, אשר בהם אין הם מפריעים לאחרים, ואחרים אינם מפריעים להם. המקומות האלה מכונים בתי-ספר:

הילדים בבתי-הספר אמורים לעבור תהליך, אשר בו בהדרגה, שיעור אחרי שיעור, שליש אחרי שליש, שנה אחרי שנה, הם מתוודעים לתפקידיהם העתידיים (על מרכיביהם השונים) ומתאמנים במילויים. ההיגיון הזה מכתוב, שגם בית-הספר יפעל בשיטת פס-הייצור בבית-החרושת. בכל תחנה על הפס הזה – נסגר אחד הברגים של ההשכלה, מורכב אחד החלקים של המיומנויות, נצבעת אחת הדפנות בערכים, המוכתבים על-ידי תכנית-הלימודים; בסוף הפס מצויה בקרה על טיב המוצר המוגמר: תעודות וציונים. ואמנם, לפי לם, רק טבעי, שבית-הספר האידאלי, הבנוי על-פי תפיסת החינוך כפס-ייצור, יהיה גדול (כדי לחסוך בהוצאות, למשל). כל קומה תשכן את כל כיתות הדרג (קומה – לכיתות א', קומה – לכיתות ב', וכן הלאה). הדרגים הנמוכים יתפסו את הקומות

הנמוכות, והדרגים הגבוהים – את הקומות העליונות. בכל קומה רצוי, שיהיה משרדו של מרכז הדרג. לפי לם, רצף זה אמור להיות מופרד על-ידי קומה אמצעית, שבה ישכון המנהל. לשכתו צריכה להיקבע באותו צד של הבניין, שיאפשר לו להשקיף על המתרחש בחצר בית-הספר. באותה קומה יהיה גם אולם ההתכנסויות של בית-הספר, ואולי גם חדרים לפעילויות מיוחדות, כגון מלאכה, לימודי טבע וכדומה. את העיקרון המבני הזה ניתן לממש גם על-ידי פריסה של הקומות השונות על מגרש, שבו כל דרג של כיתות ישוכן בביתן משלו, והביתנים יוצבו מסביב למשרדי ההנהלה, ללשכת המנהל ולאולם ההתכנסות או לצדם.

ההצבעה על בית-הספר כמכניזם ארכיטקטוני – נשענת על ניתוח החלל שמציע פוקו (Foucault, 1979). פוקו משתמש בנפופטיקון (panopticism), תכנית ארכיטקטונית לבניית בית סוהר, שהציע הרפורמטור הבריטי, ג'רמי בנטהם, בשנת 1787 – כמטפורה למכניזם של הפעלת הכוח בחברת המשמעת המודרנית.

מכניזם זה מבוסס על שלושה עיקרים: בידוד, אינדיבידואליזציה ומעקב.

הנפופטיקון הוא מבנה ארכיטקטוני ואופטי בו-זמנית, כיון שבמסגרתו ממוסדים יחסים של אי-שוויון חזותי: מי שרואה – השומר – אינו נראה, ומי שנראה – האסיר – אינו רואה את מי שמפקח עליו. האסיר הוא אובייקט של ידע, אבל לעולם לא סובייקט בתקשורת. הנפופטיקון מהווה מודל למה שפוקו מכנה – 'טכנולוגיה פוליטית', המתמקדת בפירוקו ובניתוחו של הגוף החברתי לאינדיבידואלים הניתנים לזיהוי, ולפיכך – לפיקוח. האינדיבידואליזציה – הענקת מעמד של סובייקט לאינדיבידואלים – כרוכה, על-פי פוקו, בהפיכתם לאובייקטים של ידע באמצעות מערכות ופרקטיקות, שמטרתן לבדוד, להשוות, לנתח, לקטלג ולתעד (מימון, 2002, עמ' 34-35).

בית-הספר, שכסוכן סוציאליזציה מובהק של החברה המודרנית היה אמור לשמש מוסד ציבורי רב-השפעה בעיצוב אישיותו של היחיד ובהשבת רוחו – הופך להיות מוסד ציבורי של משטור ופיקוח לצורך הבניית סתגלנותו של היחיד וניתובו באורח דכאני להליכה בתלם (מרבך, 2011, בהכנה א; השווו צוקרמן, 2002, עמ' 2).

החזון

ראייה מחדש של עיצוב בתי-ספר או "התפיסה הטריטוריאליזציה"

יחד עם זאת, בעת האחרונה, בעקבות הבחינה מחדש של תפקיד החינוך בחברה – גוברת והולכת הקריאה להסיט את הדגש מ"מודל התוכן" הדכאני, הכופה את הידע על התלמידים – ל"מודל התהליך" (Heather, 1984, pp. 16-17).

התאוריה החינוכית, העומדת בבסיסו של "מודל התהליך" – מעמידה את התלמיד במרכז התהליך החינוכי. הדגש עובר ממתן של המורה – למתן של התלמיד. מיציקת עובדות וגופי תוכן מוכנים ומעובדים – לטיפול ההבנה, כולל תכנון מטלות, שיכולות לסייע לטיפול ההבנה (Carrol, 1981, p. 23; Davies, 1979, p. 29; Beswick, 1977, pp. 1-29). בתלמיד מקבל סביל של ידע מוכן ומוגדר – מפנה מקומה לגישה רעננה, המעודדת את התלמיד ללמוד לתת, כלומר לייצר את הידע באופן פעיל בכוחות עצמו על-ידי תהליך החקר והגילוי, ולהתפתח כחבר בקבוצה לפי יכולתו, התעניינותו וכישוריו (Burgdorff, ; Marbach, 1989, pp. 8-14). (2011).

בעקבות הקריאה לשינוי בתהליך החינוכי – מעמיקה והולכת גם הראייה מחדש ביחס לתכנון מבני חינוך:

פוזנר (1985, עמ' 28), שדאגה כבר ב-1971 להקמת המכון לפיתוח מבני חינוך, מדגישה את הצורך בדיאלוג בין מחנכים וארכיטקטים.

זבה (1985, עמ' 25) מחזקת את הצורך בדיאלוג זה – באומרה, שכאשר החינוך מעמיד את הילד בראש מעייניו, רצוי, שגם האדריכל יעשה כך, וזאת – על-ידי אימוץ **"התפיסה הטריטוריאלית"**: **"התפיסה הטריטוריאלית"** מעמידה לנגד עיניה כנושא התכנון את היחידה החברתית, המאיישת את התחום. תפיסה זו, המעוגנת בטבע ומוכרת מן העבר – מובילה לשטחים בעבור אנשים מסוימים. כל שטח מוגדר ליחיד – כבודד או כמרכיב בקבוצה חברתית לצרכיו המגוונים ולנטיותיו (זבה, 1985, עמ' 24). לפי תפיסה זאת, רצוי, שילד, הלומד לפי שיטה של חקירה וגילוי – ימצא סביבה פיסית ראויה לחקירה ועשירה בגירויים ובהזדמנויות. ילד, הלומד לפי שיטה פעלתנית – זקוק למרחב-פעולה ולהזדמנויות חברתיות מתאימות לפעולה. ילד, האמור למצות את כישוריו ולבטא את אישיותו – זקוק גם למרחב אישי קבוע ומוגדר (זבה, 1985, עמ' 26; ראו גם: Sanoff, 2001; 2000; Burgdorff, 2011; Leiringer & Cardellino, 2011; Johnson, 2011; Moore & Lackney, 1993).

"יש להגדיר מראש" – אומר דרוקמן (1985, עמ' 14) – "מכסימום 'מצבים חינוכיים', ואז למצוא ארכיטקטורה הולמת אותם" (ראו גם: Mau, 2010; Sanoff, 2001; Moore & Lackney, 1993, p. 9). "אם שינוי חינוכי אינו מלווה במידה כלשהי שינוי בארגון הסביבה הפיסית, כלומר שינוי ארכיטקטוני במשמעותו הרחבה" – אומר לס (1988, עמ' 4) – "אין השינוי החינוכי המבוקש שינוי של ממש". כדי שהמבנים המתוכננים יענו על הדרישות המוצבות בפניהם – ממליץ בלס (1988, עמ' 32), שהארכיטקטים יכירו היטב את מערכת-החינוך ואת בעיותיה, ושיהיה קשר שוטף וקל בינם לבין המחנכים.

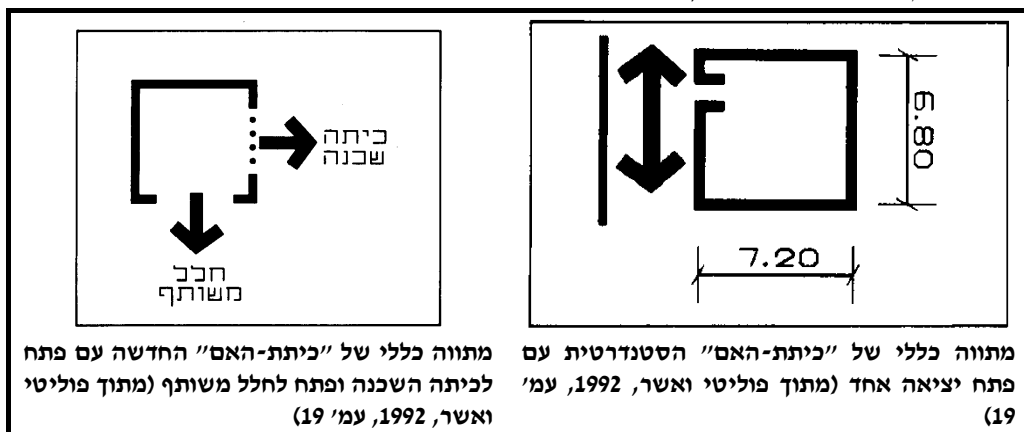
ואמנם, ב-1971 הקים משרד החינוך בשיתוף עם מפעל הפיס את "המכון לפיתוח מבני חינוך" – כדי לתת מענה לשילוב ההיבט החינוכי וההיבט האדריכלי בתכנון מבני החינוך. מילת-המפתח של המכון לפיתוח מבני חינוך היא "גמישות" (flexibility), כלומר התאמת החלוקה הפנימית של מבנה בית-הספר לשיטות הלימוד החדשניות (הכט, בתוך פוליטי ואשר, 1992, פתח דבר; השוו גם Holcomb, 1995, p. 17; Matichuk, 2010; Brubaker, Bordwell & Christopher, 1998, p. 31). תוך הסתגלות לשינוי מְיָדִי ולשינוי עתידי בדרך פשוטה ובעלות סבירה ללא פגיעה בקיים (פוליטי ואשר, 1992, עמ' 13; ראו גם Matichuk, 2010).

תכנון לקראת גמישות מרבית – מאופיין בתכנון אלמנטים, המאפשרים חיבור חללים שונים ליצירת חלל פונקציונלי אחד או הפרדת החללים בהתאם לרצון המשתמש. הכוונה – לשימוש באלמנטים פסיים, כגון מחיצות, הניתנות לפתיחה ולהרמה, דלתות-הזזה, מחיצות ניידות וריהוט נייד. כל אלה מאפשרים שינוי יעדי החלל הלימודי במהירות ובקלות (פוליטי ואשר, 1992, עמ' 14). רצוי, שאלמנטים קבועים של המבנה יוצאו אל מחוץ למסגרת היחידות האחידות, כדי שלא תיפגע יכולת ההתאמה שלהן (פוליטי ואשר, 1992, עמ' 15).

התכנון הגמיש מתחיל כבר מתכנון מחדש של "כיתת-האם". המודל האטומיסטי של "כיתת-האם" הבסיסית על 50 המטר הרבועים שלו, הסגור מכל עבריו, פרט לדלת-היציאה אל המסדרון, שמוביל אחת לשעתיים – להפסקה, או אחרי שש שעות – לחזרה הביתה בדרך כלל, המקבע את

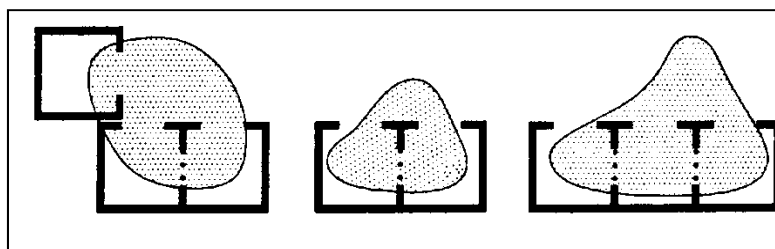
התלמידים לשבת בזוגות אל מול המורה ואשר אינו מותיר כל אפשרות לעשות שימוש בשטחי המעברים אלא על-פי רשות המורה – מודל אטומיסטי זה אינו מתאים עוד ליצירת סביבה פיסית מתאימה, עשירה באמצעי-הוראה, הנגישים לכל ילד (פוליטי ואשר, 1992, עמ' 11; Sanoff, 2001, pp. 4, 28).

לחלופין, על-פי תכנון כיתת-האם החדשה, הגמישה, לא יהיה עוד רק פתח אחד לזרימה החוצה להפסקה או הביתה, אלא פתחים, שמיועדים בראש ובראשונה לתת הזדמנויות נוספות לילד בעת שהותו בבית-הספר. בין המודלים הרווחים – אפשר למצוא את הפתח, הפונה אל הכיתה השכנה, ואת הפתח, הפונה לחלל המשותף:



סדר-הישיבה אינו קבוע: התלמידים יושבים בקבוצות, כשלרוב מצרפים 2-3 שולחנות, שלידם יושבים 4-6 תלמידים. המורה משנה את מקומו לפי הצורך, והתלמידים רשאים לנוע לפי הצורך בשטחי הכיתה ובחלל המשותף הצמוד אליה.

במסגרת התכנון הגמיש, ובהמשך לשינוי הארגוני הפנימי בתוך הכיתה – יש ניסיון לשלב את "כיתת-האם" כחלק מיחידה פיסית בסיסית רחבה יותר, המורכבת מצירוף של שתיים או שלוש "כיתות-אם", וזאת – באמצעות החלל הצמוד אליהן, ואשר אמור לשרת אותן במשותף:

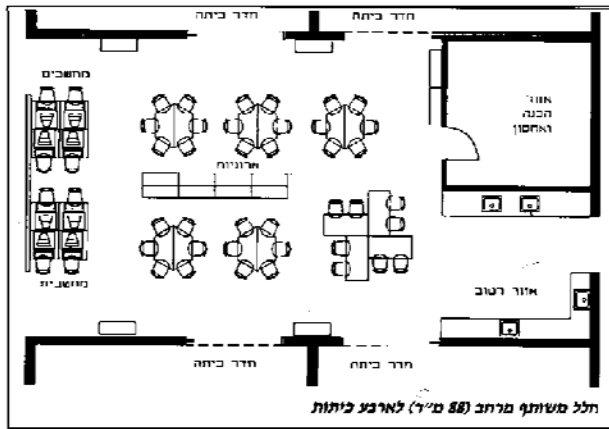


צירופים שונים של שתיים או שלוש "כיתות-אם" –

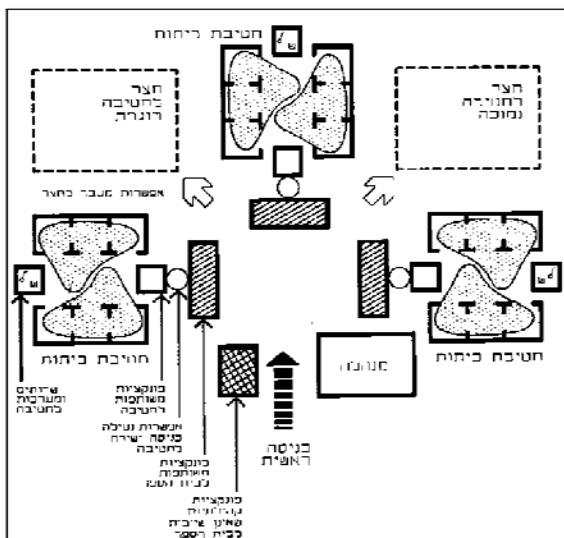
בניסיון לשלב אותן כחלק מיחידה פיסית בסיסית רחבה יותר (מתוך פוליטי ואשר, 1992, עמ' 20)

השטח, המקשר בין חדרי-הלימוד כחלל משותף – משרת את הכיתות ומשמש גם לפעילות לימודית וגם ללימודי הבסיס כדרכי זרימה. החלל המשותף יאפשר הרחבה של שטח הלימוד, ישמש כמין "שלווה" של הכיתה, אשר תאפשר שיתוף-פעולה בין מורים בהכנת חומרי למידה

ובשימוש באבזרים ובחומרים. בחלל המשותף עשויים להתנהל סוגים שונים של פעילות: עבודה במרכזי-למידה (ראו להלן דיון במרכזי-למידה), הפרוסים בחלקיו השונים כמרכזי מחשבים, קריאה, קשב, אזור רטוב; פעילות חופשית במרכזי העשרה; אכסניה לאירועי למידה חטיבתיים לנושאים מיוחדים, למסיבות, להצגות.



דוגמה לחלל המשותף לארבע כיתות (88 מ"ר)
(מתוך פוליטי ואשר, 1992, עמ' 51)



חלוקת החלל הגמישה של מספר חטיבות במסגרת החלל הכלל-בית-ספרי (מתוך פוליטי ואשר, 1992, עמ' 28)

שהם מעוניינים זה בחברתו של זה, אלא מפני שהם מעוניינים באותה פעילות. מספר האנשים, המזדמנים יחד לתחום נתון, הנו גמיש למדי ונקבע על-פי שיקולים כלכליים ושיקולים של נוחות בביצוע הפעילות. לפי התכנון התפקודי, הפעילות קבועה במקום, והאנשים מתחלפים בו.

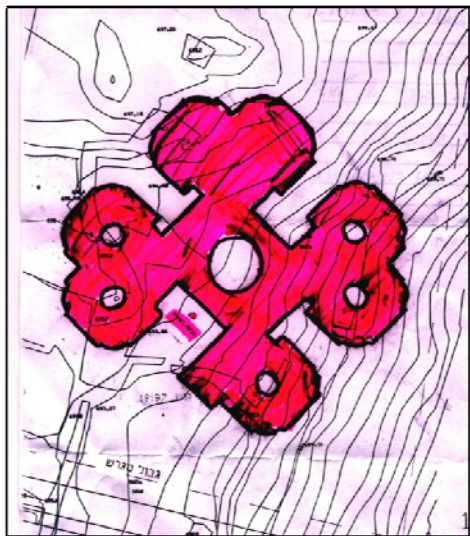
דוגמה לחלוקה ארגונית גמישה של מספר יחידות פיסיות רחבות יותר לחטיבות במסגרת החלל הכלל-בית-ספרי:

כל חטיבה – יש לה טריטוריה פרטית שלה, על החללים הפרטיים המשותפים לה, לרבות החצר הפרטית לחטיבה הנמוכה – לחוד, ולחטיבה הבוגרת – לחוד. כמו-כן יש לה יציאה אל הפונקציות, המשותפות לכל החטיבות. את רוב הפונקציות של המנהלה מומלץ לרכז כיחידה פיסית אחת במקום מרכזי, אשר, מצד אחד, הוא גגיש לכניסה, ומצד שני, תהיה לו שליטה גם על כל שאר חלקי המבנה.

דגם חדשני נוסף של מבנה ארגוני, המפותח על-ידי המכון לפיתוח מבני חינוך, הוא "הדגם הנושאי", הרלוונטי יותר לבית-הספר התיכון, וכולל כיתות מקצוע כלל-בית-ספריות, חטיבתיות ושכבתיות. דגם זה מדגיש יותר את ההיבט התפקודי שבתכנון החלל. התכנון התפקודי רואה את המשתמש כאנונימי ומזמן לשטח אנשים שונים, לא משום

בית-ספר, המתוכנן לפי הגישה התפקודית, עשוי לכלול כיתות מקצועיות (חדר טבע, חדר חשבון, חדר מלאכה, ספרייה, חדר דרמה). כל כיתה בנויה על-פי הפעילות הראשית שתתרחש בה, והילדים ניידים בין הכיתות בהתאם למערכת-השעות שלהם. הילד עצמו, המגיע לכיתה בבית-ספר זה, אמור לפנות אל הפעילות, ולא אל שאר הילדים הנמצאים בה (זבה, 1985, עמ' 24). מבנה ארגוני זה מאפשר ריכוז משאבים ויצירת סביבה עשירה ומגוונת, המותאמת למקצועות הנלמדים (פוליטי ואשר, 1996, עמ' 11-13).

סוג נוסף של דגם נושאי, המתוכנן על-ידי המכון לפיתוח מבני חינוך, הוא "מרכזי-למידה", המבוסס על מבנה ארגוני של קבוצות תלמידים בנות 80 תלמידים כל אחת, המתחלקת לפי צרכי הלמידה לקבוצות בנות 40/20/10/5 תלמידים, ועבודה פרטנית, כשלכל 20 עד 27 תלמידים – יש מורה אחראי. לפי דגם זה, מתבצעים בו-זמנית סוגים שונים של למידה בכל יחידה, כגון לימודי ארץ ישראל, איכות-הסביבה, מתמטיקה, שפות. כל מרכז למידה מאפשר למידה תחומית ובין-תחומית, לפי הצורך של הנושא ולפי מדיניות צוות בית-הספר, ומתפקד כמרכז-משאבים זוטא לתחומי-הדעת הייחודיים הרלוונטיים אליו (פוליטי ואשר, 1996, עמ' 15-17).



בנוסף להתמקדותם של רבים מבתי-הספר החדשים בהיבט הטריטוריאלי של כל שכבת גיל בנפרד, שמקורו ברצון להדגיש את הלכידות החברתית והלימודית ביחס לכל שכבת גיל בנפרד (חזן, 1998) – מציע רם (1998), מנהל בית-הספר הניסויי העל-אזורי בתנן, לתת ביטוי גם להיבט הטריטוריאלי המשותף לכל שכבות הגיל, מהגן ועד כיתה י"ב. זאת יעשה באמצעות מודל "הלחוד והביחד" של בית-הספר העתידי הניסויי העל-אזורי בתנן:

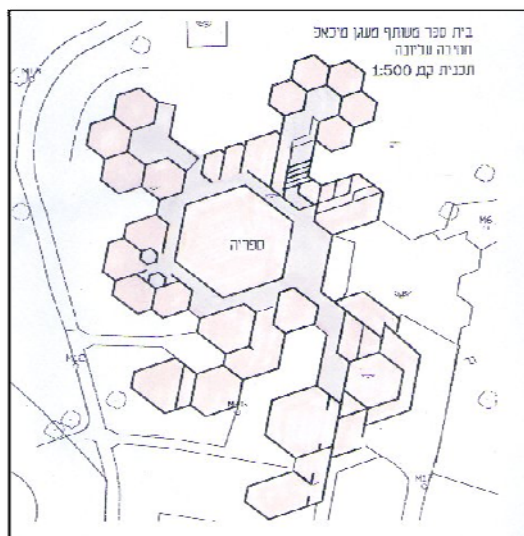
מצד אחד, שואף מודל זה גם כן להעניק פרטיות מרבית ביחס לכל חטיבה בנפרד, לחוד, אך מצד שני, הוא שואף גם להעניק לכידות גדולה ככל האפשר ביחס לכל הגילאים מהחטיבה הצעירה – ועד כיתה י"ב, ביחד, כדלהלן:

מודל "הלחוד והביחד" של בית-הספר העתידי הניסויי העל-אזורי בתנן (רם, 1998)

"הלחוד" ניכר בחלוקת המבנה לארבע יחידות, אשר כל אחת מהן עתידה לאפשר לכל אחת מארבע החטיבות: הצעירה, היסודית, הביניים והתיכון – לפעול באזור נפרד.

"היחד" ניכר בפנייה של כל אחת מארבע היחידות הללו לכיוון המרכז המשותף לכל החטיבות – כדי לעודד את המפגש היומיומי השוטף בין תלמידי כל שכבות הגיל מכל החטיבות.

מודל הכוורת של בית-הספר המשותף חוף הכרמל (1998)



בין המודלים החדשים, הבנויים על תפיסות חינוכיות חדשניות, ראוי לציון "מודל הכוורת" של בית-הספר המשותף חוף הכרמל (1998): לפי מודל זה, ממוקמות כל כיתות בית-הספר המקוריות סביב הספרייה בצורת משושה, הדומה לחלת-דבש – כדי לסמל את מרכזיותה של הספרייה בתהליך הלמידה, במסגרת טיפוחו של התלמיד כחוקר עצמאי (השוו (Brubaker et al., 1998, p. 38).

מודלים של השתלבות בתי-ספר במרקם העירוני

בתחרות הרביעית ב"תכנון ועיצוב מבני חינוך", שנערכה ביוזמת משרד החינוך בשיתוף עם הפקולטות לאדריכלות במוסדות להשכלה גבוהה ב-24 ביולי,

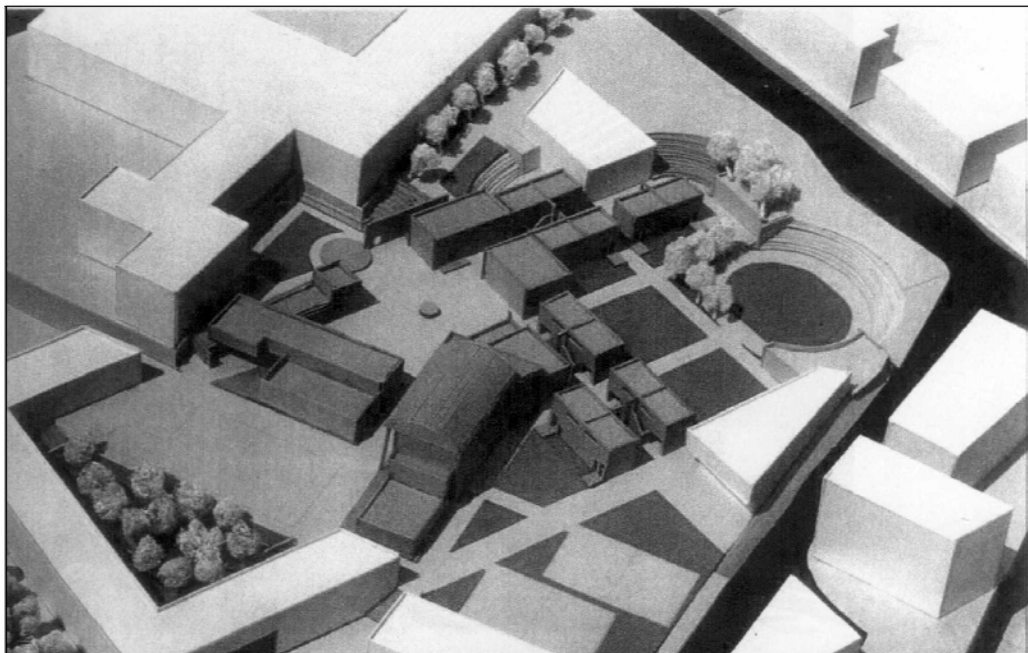
2001 – התמקדו המועמדים בחקר המושג 'בית-ספר' על רקע התנאים האורבניים המשתנים (אורטנר, המצוטטת על-ידי עיצובים בחינוך, 2002, הקדמה). מטרתם – לעודד לחשיבה יצירתית ולמציאת פתרונות מקוריים לפונקציות נדרשות, למוצרים ולאבזרים שונים הקשורים במבני חינוך ובסביבה הלימודית הכוללת (שניאור, המצוטטת על-ידי עיצובים בחינוך, 2002, הקדמה). העבודות המצטיינות תועדו בחוברת **עיצובים בחינוך** (2002).

להלן כמה עבודות מצטיינות, המנסות לשדר תפיסות חדשות בדיאלוג בין החינוך לסביבה האדריכלית מבחינת ההשתלבות של בית-הספר בחיי-היומיום העירוניים (קוטוק, בתוך עיצובים בחינוך, 2002), מבחינת ההשתלבות של בית-הספר בנוף מבחינה טופוגרפית (אין שם יוצר, בתוך עיצובים בחינוך, 2002) ומבחינת ההשתלבות בחינוך, הקורא לשינוי חברתי (לוי, בתוך עיצובים בחינוך, 2002).

בין הדוגמאות משולב להלן גם מודל עיצובי של בית-ספר אמריקאי, שזכה בפרס מטעם הארגון האמריקאי של ועדת הארכיטקטים לארכיטקטורה בחינוך – על החיבור שלו אל הטבע הסובב אותו (Pascopella, 2012).

בית-ספר כרובע בעיר (קוטוק, בתוך עיצובים בחינוך, 2002)

אחת העבודות (קוטוק, בתוך עיצובים בחינוך, 2002) מייצגת בית-ספר, שתוכנן כשכונה בתל אביב, מתוך תפיסה, כי לעצם החשיפה לחיים העירוניים יש ערך חינוכי בעל משמעות. בית-הספר עצמו מהווה עיר קטנה בהשראת הערים האוטופיות של לדו ואבנעזר הרורד, כלומר סכמה מרכזית, וסביבה – חגורות פונקציונליות (חגורה ירוקה, מגורים, כיתות וכיכר מרכזית, שבה ממוקמים מוסדות ההנהלה של בית-הספר).

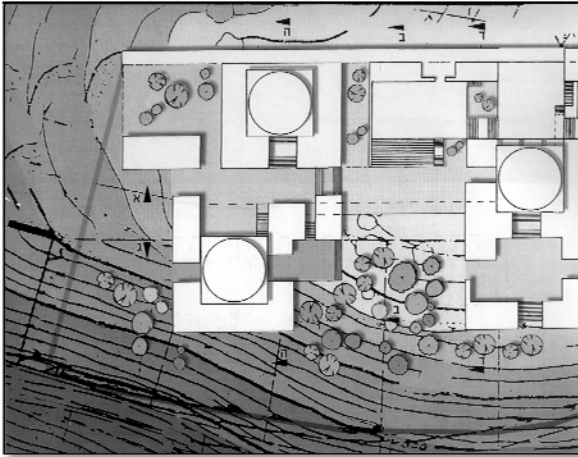


בית-ספר – כרובע בעיר (קוטוק, בתוך עיצובים בחינוך, 2002)

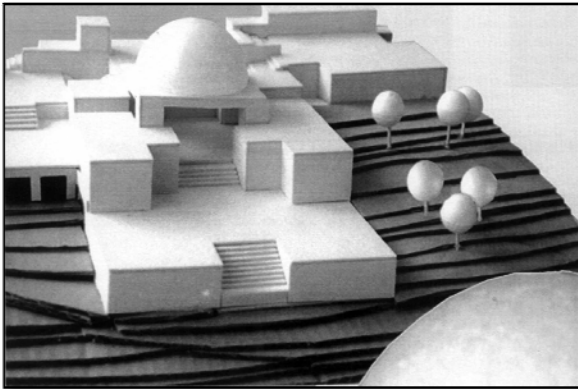
בית-ספר במרקם טופוגרפי (ללא שם יוצר, בתוך עיצובים בחינוך, 2002)

המגרש נמצא בשכונת מגורים בדניה, חיפה, ומאופיין בטופוגרפיה תלולה יחסית. מהמגרש נראה נוף פתוח לכיוון דרום-מערב. בית-הספר מורכב משלוש חטיבות גיל: 1. חטיבה צעירה: גן, א'-ב'; 2. כיתות ג'-ד'; 3. כיתות ה'-ו'. לכל חטיבה – מבנה מרכזי, המקיף חלל משותף.

ייחודו של פרויקט זה הוא בכך שהוא מציע, כי שלושת המבנים הראשיים יהיו מדורגים בהתאם לטופוגרפיה באופן שאפשר להשקיף לנוף ללא חסימה, מכל נקודה גבוהה במבנה. המבנים – בעלי קומה אחת, המדרגות, הנמצאות מחוץ למבנים מעניקות תחושה של טיפוס על ההר, והופכות את הקומפלקס לחלק ממנו. שלוש הכיפות משקפות את הנוף ההררי ונותנות לקומפלקס מראה ים-תיכוני, ומציינות את המקום החשוב בבית-הספר – החצרות המשותפות.



מבט מעל של בית הספר במרקם
טופוגרפי (ללא שם יוצר, בתוך עיצובים
בחינוך, 2002)



דגם של אחד משלושת המבנים
הראשיים (ללא שם יוצר, בתוך עיצובים
בחינוך, 2002)



דוגמה "תוצרת חוץ" להתאמת העיצוב
לסביבה הטבעית של בית-הספר
אחת הכיתות בבית-הספר היסודי
ת'רסטון, ספריגפילד, אורגון, שזכה
באחד משלושת הפרסים, שהוענקו על-
ידי הארגון האמריקאי של ועדת
הארכיטקטים לארכיטקטורה בחינוך –
על החיבור שלהם אל הטבע הסובב
אותם (Pascopella, 2012).

בית-הספר – כבסיס לשינוי חברתי

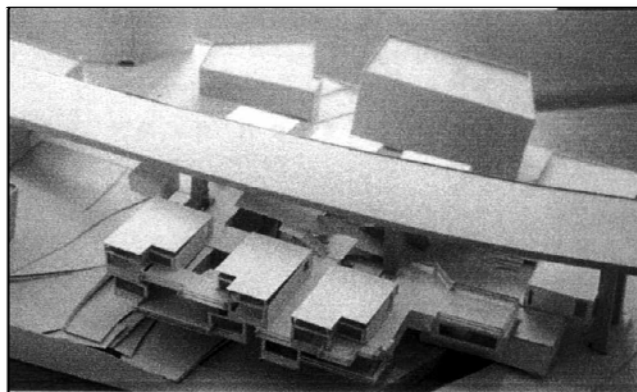
לוי (בתוך עיצובים בחינוך, 2002) מציעה מודל, שמטרתו להשתלב במרקם חברתי בעייתי ולקדם אותו:

מדובר בוואדי רושמייה, בחיפה, שניקז בעבר את מי הגשמים שזרמו מהכרמל מזרחה, לעמק יזרעאל, והיום הוא יבש ומוזנח במידה רבה מאוד. באפיק הוואדי ובשוליו – מתגוררת אוכלוסייה מגוונת, המורכבת משלושה פלגים חברתיים, הגרים זה לצד זה, ללא הצלחה יתרה להשתלב זה בזה. לא זו בלבד, אלא שמדובר בשלושה פלגים חברתיים משכבה סוציו-אקונומית נמוכה יחסית. כך, הן האזור והן האוכלוסייה המאכלסת אותו – משתלבים זה בזה, ולא מן ההיבטים הנעימים במיוחד.

מקור ההשראה לפרויקט זוהה על-ידי לוי (בתוך עיצובים בחינוך, 2002), באמצעות גשר מסיבי, הבנוי מעל הוואדי, החוצה אותו לרוחבו והחוצץ בין רמות חיים שונות:

מצד אחד, הגשר הזה מוליך על גביו 24 שעות ביממה את התנועה הסואנת מחיפה מזרחה וצפונה ובחזרה, המסמלת את הדינמיקה המודרנית, את הטכנולוגיה המתקדמת ואת השילוב בין אוכלוסיות בחיפה – לבין האוכלוסיות שבסביבותיה. מצד שני, הוא טומן מתחתיו את חוסר הקצמה, הן מבחינה הסביבה הפיסית, והן מבחינת הסביבה האנושית.

הרעיון, הטמון בניצול הגשר לפרויקט, התבטא בחיבור הסמלי של הגשר בין שני העולמות הכל-כך מנותקים זה במשמעותם, מעליו ומתחתיו: כמו שהגשר מסמל בו-זמנית את החיבור בין ישן (מתחתיו) לחדש (מעליו) – כך גם בית-הספר, המיועד להיות מוקם מתחתיו, אמור לשלב בין הישן (הפירוד והעזובה) ובין החדש (הגיבוש והפיתוח). כתנאי לקידום החברתי בוואדי – מוצע, שבית-הספר יהיה דמוקרטי, כדי שיתאפשר לכל אחת מהאוכלוסיות הגרות בוואדי להשתלב בצורה שוויונית זו בזו.



יתרה מזו, כדי להעמיק עוד יותר את כור-ההיתוך החברתי – מוצע, שבית-הספר ישתלב עם שני בתי-הספר הסקטוריאליים, הקיימים בסביבת הוואדי – לקמפוס של קריית-חינוך ממלכתית אחת.

עיצוב חזות בתי-ספר קיימים

במסגרת המומנטום לפיתוח חדשני של מבני חינוך – הוקמה מחלקה מיוחדת

השתלבות בית הספר במרקם החברתי
תחת גשר ואדי רושמייה בחיפה
(לוי, בתוך עיצובים בחינוך, 2002)

לעיצוב חזות מבני חינוך, המתמקדת בתחומים, הקשורים לעיצוב הסביבה הלימודית "המורחבת" של בית-הספר, בעיקר בהיבטים החוץ-כיתתיים, כמו חצר בית-ספר, כניסה, מבואה, חלל או מרחב מיוחד, כגון מוזיאון, חדר מורשת, מרכזי תקשוב (משרד החינוך והתרבות, 1999, עמוד הכריכה

הרכה).

דוגמה לעיצוב החזות של מבני חינוך, במסגרת המחלקה המיוחדת לעיצוב חזות מבני חינוך במשרד החינוך היא בית-ספר גבעולים ברמת-גן – כמפורט להלן:



בית-ספר "גבעולים", רמת-גן (בתוך משרד החינוך והתרבות, 1999)

כמו-כן ראוי לציון מחקרה של זבה (2005), שהוזמן על-ידי המחלקה [כיום גף] לעיצוב חזות מבני חינוך. מחקר זה נועד "לסייע בידם של מנהלים וקובעי מדיניות חינוך ברשויות, מפקחים, צוותי

הוראה, אדריכלים ומעצבים, בקביעת מערך הצבעים והגוונים במבנה החינוכי ובסביבות לימוד באופן מושכל ונכון ובהלימה לתורת הצבע ולהשפעות הפסיכופיזיולוגיות שלו" (אורטנר, המצוטטת על-ידי זבה, 2005, עמ' 5-6).

במישור הבינלאומי יש לציין את התרומה הרבה והשיטתית לפיתוח ומחקר בנושאי תכנון מבני חינוך, המתבצעים באמצעות "הארגון לשיתוף-פעולה ופיתוח כלכלי" OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) שמרכזו בפריס (Linn, ; Kirkeby, 2002 ; Fisher, 2005) (Stuebing, 1995 ; Willis, 1992 ; Clynes, 1990 ; 1987).

הכישלון

אמנם בכל המקרים שנדונו – הוסברה הזיקה בין החידושים האדריכליים לבין התפיסות החינוכיות המודרניות, אך לא ניתנה התשובה התכליתית האולטימטיבית על השאלה: האם לחידושים האדריכליים, המושגות על התפיסות החינוכיות המודרניות, יש גם השפעה חיובית, משמעותית יותר ומוכחת על תהליך ההוראה – בהשוואה להשפעה של מבני החינוך ברוח "הסטנדרטיזציה האוניברסלית" (חן, 1997, עמ' 19).

מה שמקצין עוד יותר את הספק ביחס להשפעתם של החידושים האדריכליים על תהליך ההוראה היא העובדה, שהיחידה הבסיסית, המעוגנת בקונצפט התכנוני החדשני, נשארה, בעיקרה, "כיתת-האם" הפרונטלית, לב-לבה של מה שמכנה חן (1997, עמ' 19): "הסטנדרטיזציה האוניברסלית". "כיתת-אם" זו ממשיכה לפעול בעיקרה, כבעבר, על-פי הנוסחה הדכאנית. הכל מתחיל ממנה, והכל ממשיך להתבסס עליה (השוו פוליטי ואשר, 1992, 1996).

וינשטיין (Weinstein, 1979, p. 585), שחקרה את הסביבה הפיסית של בית-הספר, מבקרת בצורה

נוקבת את הכשל האדריכלי-חינוכי – ביחס להישארותו של המודל המסורתי: מורה מול ארבעים תלמידים בחמישים מטר רבועים – באומרה, כי "בשום מקום אחר אין בנמצא **קבוצות גדולות של אנשים דחוסות כל-כך ביחד** [ההדגשה שלי – ע.מ.]. במשך כל-כך הרבה שנים, שמצפים מהם לבצע ביעילות מרבית משימות לימודיות ולפעול בהרמוניה".

אדרבה, מור ולאקני (Moore & Lackney, 1993, p. 5) מדגישים, כי צפיפות גבוהה מובילה לתוקפנות מוגברת, לירידה באינטראקציה חברתית ולחוסר-מעורבות, וכי כיתות קטנות יותר מובילות להישגים לימודיים גבוהים יותר (ראו גם: Maxwell, 2006 וכן Frumkin et al., 2006).

אפילו הדגמים, המבוססים על המרת "כיתת-האם" בארגון למידה חדשני על שתי גרסאותיו: "כיתת המקצוע" ו"מרכז הלמידה" – לא הביאו לשינוי מהפכני בנוסחה 6x50x40x1.

באשר לגרסה הראשונה, דגם "כיתת המקצוע": במקום 40 תלמידים, הלומדים כל היום ביחד את כל המקצועות באותו חלל של הכיתה על-ידי מורים שונים המתחלפים לסירוגין – מלמד אותו מורה כל היום באותו חלל הכיתה, כשכל שיעור מתחלפת כיתה על 40 תלמידה בכיתה אחרת, כדי ללמוד את המקצוע האחד שהוא מלמד (פוליטי ואשר, 1996, עמ' 11-13).

באשר לגרסה השנייה, דגם "מרכזי-הלמידה", המאפשר חלוקה לקבוצות של 40/20/10/5 תלמידים ועבודה פרטנית, העוסקים בו-זמנית בנושאים שונים (פוליטי ואשר, 1996, עמ' 15-17) – לא שינה באופן מהותי את הדומיננטיות של תכנית-הלימודים הפרונטלית. אמנם נכון, שמרכזי-למידה מזמנים לתלמידים אווירה יותר פתוחה וחיובית להתפתחות (Moore & Lackney, 1993, pp. 8, 12), אך, למרבה הצער, הזמינות שלהם במסגרת מערכת-השעות היא מאוד מוגבלת ביחס לחי היום-יום הפרונטליים ב"כיתת-האם" המסורתית על ארבעים תלמידה.

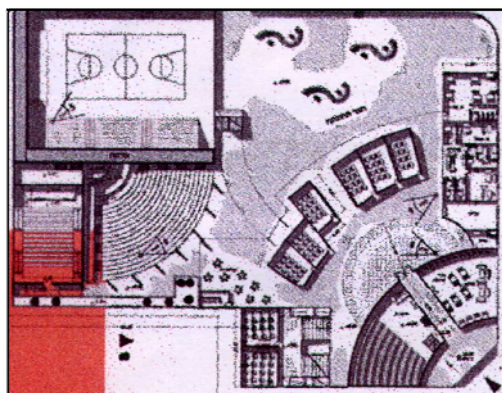
מערכת-החינוך, שהייתה אמורה לדאוג להמרת הפדגוגיה המסורתית בפדגוגיה המודרנית, אינה מעוניינת באופן פרדוקסלי בשינויים, ובוודאי – לא במהפכות (מרבך, בהכנה א).

אדרבה, משראתה, כי הצורה מעניקה לה רייטינג גדול יותר מאשר עבודה יומיומית אפורה (דגני, 2002, עמ' 17) – מצאה את האדריכלים "ממתנים בפניה עם מרכולתם". לכאורה, היה מקום להעלות על נס את הגשמת חזונם של פוזנר (1985), זבה (1985), לס (1988) ובלס (1988) לשיתוף-פעולה בין האדריכלים למערכת-החינוך, ובמיוחד – לאור הצהרת-הכוונות המשותפת: להכשיר אדריכלים צעירים שבדרך לתחום תכנוני זה, ולעודד אותם להתעניין ולהשקיע את מרצם ואת חשיבתם היצירתית באפשרויות פיתוח וקישור בין החינוך ולאדריכלות (עיצובים בחינוך, 2002).

אך אליה – וקוץ בה: המפגש הכל-כך חיוני בין החינוך לאדריכלות – לא תמיד מביא אתו את השינוי המיוחל. מהעבודות המצטיינות בהדרכת ראשי האקדמיה הישראלית לאדריכלות (עיצובים בחינוך, 2002, 2004) – עולה, שיותר משהמפגש בין חינוך לאדריכלות מביא אתו את הבשורה החינוכית, הוא מגייס את החינוך להאדרת יצירות הנדל"ן האטרקטיביות של האדריכלות. אמנם, כל פרויקט משתדל לעצב את מבני החינוך על-פי התאוריות החינוכיות הפתוחות והמודרניות ביותר בצורה המרשימה ביותר, וככל שהטכנולוגיה מתקדמת יותר – כך קל יותר להרשים. ואכן, אי-אפשר שלא להתפעל מהחתכים ומהפרספקטיבות האטרקטיביות, הנשקפות אל מול מתחם הספרייה וכיכר בית-הספר – כמפורט להלן:



(סגלה, בתוך עיצובים בחינוך, 2002)



שוב, אותן כיתות...
(סגלה, בתוך עיצובים בחינוך, 2002)

ובכל זאת, כשמתבוננים היטב בתכניות, מגלים מהר מאוד, שהפתיחות והפנייה לתלמיד מגיעות עד סף הדלת של הכיתות. אך מה על הכיתות? איך הן נראות? מה קורה בהן? בל נשכח את העובדה: שם הלומד מבלה את רוב זמנו. מה הבשורה שם?

נכון, יש אפילו מגרש כדורסל מרשים, אפילו אודיטוריום. אבל מה על הכיתות? מה הבשורה העולה משם?

שוב אותן כיתות, בין הן גמישות או לא, שממשיכות לפעול כבעבר על-פי הנוסחה הדכאנית, מה שמחזיר אותנו ל"משבצת הראשונה"...

עד כאן הזווית הוויזואלית.

אבל יש גם זווית מילולית.

התכניות שופעות מושגים אדריכליים נשגבים, המשולבים זה בזה במושגים נשגבים מתחום החינוך, והרושם המתקבל הוא מרשים מאוד – כמו ביחס לתכנית בית-ספר יסודי בשכונת דניה בחיפה (רביד, מצוטט על-ידי עיצובים בחינוך, 2002):

עקרונות צורניים: קו האופק והים, האלמנטים הדומיננטיים במגרש, הם שהנחו

את צורניות הפרויקט – שימוש במישורים אופקיים, שצפים על פני הטופוגרפיה ופורצים במדרון. יש כאן ניסיון ליצור תחושה של מוח.

הדבר נעשה על-ידי הדגשת הקונטרסט של המסה והמישור. נעשה שימוש בגגות פורצים, דקים ורחבות מוגבהות. מבחינה פונקציונלית, הקירויים המישוריים נותנים צל והגנה, ומגדירים מקומות. הדקים יוצרים מקומות ביניים בין הפנים לחוץ.

עקרונות תכנוניים: בית-הספר הוא מבנה אורתוגונאלי, מסה 'מפורקת', שמתפרשת דרומה ומערבה מראש הגבעה. הקרקע נחתכת למישורים במפלסים שונים, בהתאם לשפת הפרויקט. המבנה נחצה על-ידי 'ואדי', סדק, שהולך ונפתח לכיוון הים. אלכסון של פונקציות משותפות, שמתחיל בבניין המנהלה, עובר בין מבני הכיתות הבוגרות ממזרח, לבין החטיבה הצעירה במערב.

נעשה שימוש במגוון דרגות של חשיפה לחוץ, באזורי-ביניים, שיוצרים תווך בין פנים לחוץ – מתחת לקירוי קל, מרפסת, מסדרון פתוח על דק, רחוב מוגבה.

ישנה הייררכייה בחצרות בית-הספר: מיחצרות אחוריות של כל מבנה כיתות – לחצר מרכזית מקורה, ולחצר פתוחה אל הנוף, אל הים. כל זאת – כדי ליצור מרחב עשיר, מגוון של חללים במפלסים שונים, שמאפשרים בחירה. כל ילד יכול למצוא את מקומו, מאינטימיות ועד מרחב פתוח – בלי להיות מנותק משאר בית-הספר.

התנועה בבית-הספר היא שתופרת אותו לשלם אחד. ישנם שלושה צירי-תנועה מרכזיים:

ציר-התנועה הראשי עובר דרך 'הוואדי', הנפתח לכיוון הים, ומקשר בין שלושת המפלסים המרכזיים בבית-הספר במסלול מקורה.

שני צירי-תנועה משניים חוצים את מבני הכיתות הארכניים לרוחבם. החיבור על ציר Z יוצר רצף תנועתי, שעובר דרך רווחים לנוף בין מבני הכיתות, ומסתיים במרפסת זיזית.

ציר-התנועה החשוב ביותר מקשר את מפלס הכיתות (הבוגרות והצעירות) אל מבנה הסדנאות המוגבה, ויוצר מקום מפגש לצעירים ולבוגרים – קישור גילאי, מפלסי ופונקציונלי.

שני צירים אלכסוניים מתווים את סכמת המבנה:

ציר, המתכוון אל הים, ופותח את המבנה אליו.

ציר, המקשר בין החטיבה הצעירה, שמקבלת מיקום צדדי ואוטונומי ומגון – לבין הכיתות הבוגרות, החשופות לנוף.

אין ספק, שהתכנית מרשימה ומביאה בשורה של משהו יותר חדשני ויפה מבחינת המבנה הכללי שלו, על כל השירותים הסביבתיים, שראוי לבית-הספר להיות משופע בהם.

אך שוב, מה על הכיתות? איך הן נראות? מה קורה בהן? הלא שם הלומד מבלה את רוב זמנו. שוב – אותן כיתות, ושוב – אותו מסדרון...



שוב, אותן כיתות, ושוב אותו מסדרון... (רביד, בתוך עיצובים בחינוך, 2002)

נכון, המסדרון אינו נעול בתוך עצמו בין שני קירות.

אדרבה, הוא פתוח ומאפשר יציאה מן הכיתות למרפסת הפתוחה. אבל הוא מסדרון, **שלא רק מוביל את התלמידים החוצה, אלא גם פנימה**, לאותן כיתות, בין הן גמישות ובין אינן גמישות, שממשיכות במקרים רבים לפעול כבעבר על-פי הנוסחה הדכאנית.

עד כמה מסקנה זו היא אותנטית – אפשר ללמוד מהאדריכלית אמר (מצוטטת על-ידי דביר, 2010) שמתוודה:

[אנחנו] האדריכלים יודעים לדקלם בעל-פה את רוחב המסדרונות הדרוש (240 ס"מ) ואת גודלה של כיתה ממוצעת (53 מ"ר), כך שלמעשה מרבית העבודה מתמקדת בעיצוב החללים הציבוריים. **כעיקרון – אנחנו לא מתערבים במערך הפדגוגי**. אם נקבעה כמות מסוימת של כיתות או מעבדות, אנחנו לא מתווכחים. המאמץ היצירתי והמקורי שלנו הוא **בנגטיב של הכיתות**, היכן שהתלמידים מסתובבים. שם מתקיימות כל מערכות-היחסים, ושם מתרחשים החיים של בית-הספר [ההדגשה שלי – ע.מ.].

אמנם, אין להתעלם מחשיבות הפיתוח הסביבתי של בית-הספר ותרומתו המשמעותית לאיכות החיים בו (ראו גם יעקובסון, 2010, עמ' 66-71; Johnson, 2010; Sanoff, 2001; Mau, 2010), אך מן ראוי להדגיש כי הכיתה, שבה שוהים התלמידים שש שעות כל יום, היא "הסביבה החינוכית הטבעית", אשר בה "מתרחשים החיים של בית-הספר", וכי ראוי להשקיע קודם-כל בה את "המאמץ היצירתי והמקורי". במיוחד מצער, שמשרד החינוך הוא זה שעומד מאחורי ההשקעה "בנגטיב של הכיתה", היכן שהתלמידים "מסתובבים" – על חשבון ההשקעה "בפוזיטיב של הכיתה", היכן שהמורה והתלמידים מבלים את עיקר זמנם ומרצם.

עם כל ההערכה לקירוב הלבבות בין המערכת החינוכית לאדריכלים של הדור הבא, ועוד בגיבוי אקדמי – אי-אפשר להתעלם מן העובדה, שהמפגש ביניהם אדיש למטרה העיקרית, שלשמה בא התלמיד לבית-הספר:

במקום להתמקד בלמידה ובחינוך – ההתמקדות היא בעיקר בהיבט הסביבתי האסתטי. כנראה, כמו שאומר דגני (2002, עמ' 17): קל יותר לעסוק בשאלות של אסתטיקה, של חומר – מאשר בהתמודדות עם תהליכים בתוך המסגרת, המציבים קושי, חושפים ממדים נסתרים, שאינם עולים בקנה אחד עם ההצהרה הצורנית, ומצריכים זמן ארוך, עד שיביאו תוצאות. לא זו בלבד, אלא שהאשליה מן המראה החיצוני – מסייעת, גם אם באמצעים מלאכותיים, להקנות אופי ומשמעת לישות, שנענית לדרישות אופנתיות (נצן-שפטן, מצוטט על-ידי דגני, 2002, עמ' 17).

"יש לי הרגשה ששכחנו את הקליינט הפעוט, את הילד שבנו", אומרת מאזינה לדברים, שנישאו ביום-עיון לתכנון ועיצוב מבני חינוך (בתוך אורטנר, 2002, עמ' 78), והיא ממשיכה:

בתי-הספר מתוכננים לילדים, אך לא שאלו אותם מה הם רוצים. יש ועדות, יש משרד חינוך, יש אדריכלים חכמים, אך לא שאלו את הילדים מה הם רוצים. אני רואה כאן היכלים ענקיים גדולים, ראינו כנסייה. ידוע, שהבנייה הפשיסטית גימדה את האדם באופן אנטי-הומני.

יש אופנה של חללים ענקיים, כאילו העתקנו בתי-מלון לתוך בתי-ספר, ואיני בטוחה, שילד נוח בתוך זה... אני יודעת, שילדים, לפני שהם נכנסים לחללים האלה, בודקים אם הם נראים בסדר, דואגים, אם יסתכלו עליהם, מה יגידו עליהם החברים, מה יחשבו עליהם, איך ההליכה שלהם נראית. עלינו לחשוב על ילדים, שהדימוי העצמי שלהם מתפתח בתוך החללים האלה. אני לא בטוחה, שהחללים הנפלאים מתאימים לילדים. זה לקוח מעולמות אחרים, מהקשר אחר...

"תנו לילד להזיז אבן, תנו לו לחפור בור בשביל הגולות שלו" – אומרת ליפשיץ (2002, עמ' 78-79), ומוסיפה:

הפסיקו לבנות כל-כך הרבה מתקנים וכל-כך הרבה ריצוף... יש מעט מדי צל, ומעט מדי מקומות לא מוגדרים... הניחו לילדים להגדיר אותם.

שילוב ילדים בעיצוב בית-הספר – אומר דאוסט (Doust, 2010) – מעודד את הילדים לפתח סביבה לימודית יותר טובה ללמוד בה, ומלמד אותם, עד כמה עיצוב טוב יכול לשפר את חייהם.

סאנוף (Sanoff, 2001, pp. 1, 28-29), הרואה בסביבה הפיסית את "**המורה השני**" ואת התרומה, שיש לה על חיי-היום-יום בין מורה לתלמיד – קורא למורים להגביר את מודעותם לסביבה הכיתתית וליטול על עצמם את תפקיד המעצבים של סביבה זו.

"המטרה בפיתוח המודעות בכיתה היא להגיע להבנה חדשה על האופן שבו הסביבה תומכת בפעילויות ומטפחת את התפתחותם של התלמידים".

מאלאגוזי (Malaguzzi, המצוטט על-ידי Mau, 2009), שפיתח את גישתו ללמידה על בסיס ההנחה, שילדים מתפתחים באמצעות יחסי-גומלין, בהתחלה עם **המבוגרים** בחייהם – הורים ומורים, ואחר-כך – עם **חבריהם**, ולבסוף – עם **סביבתם** – אומר, כי הסביבה היא "**המורה השלישי**" שלהם.

מאו (Mau, 2009), המתבסס על תפיסתו של מאלאגוזי – מציע כצעד ראשון מבין 79 צעדים,

שאפשר באמצעותם לשנות את ההוראה והלמידה – להכיר בעובדה, ש"כל אחד יכול להיות מעצב", ותוך כדי כך הוא מוסיף: "מורים ותלמידים, כמו ארכיטקטים ומעצבים – יש להם רעיונות על אודות הסביבה הלימודית האידאלית שלהם".

"אנחנו רוצים רבגוניות, העונה על צרכים שונים של ילדים" – אומרת וינדזור (2002, עמ' 89), "ולא של המגלומניות השונה של הארכיטקטים".

האדריכל שניידר (2002, עמ' 89) מקצין עוד יותר את הביקורת על חבריו האדריכלים ואפילו עליו עצמו – באומרו באומץ, כי "מטעמים ביורוקרטיים" חלק ממבני הציבור וממבני החינוך שנבנים היום הם "גרועים מאוד": חלקם "בומבסטיים, שנראה, כי נועדו לספק את האגו של המוסד שהזמין אותם או את האגו של יוצריהם", וכי רק חלק מועט יותר הם "מבנים צנועים". "מבנה צנוע", לדעתו, "הוא לא בהכרח מבנה פחות טוב או פחות יפה, אבל הוא מתחשב במידה רבה בצרכנים שלו".

חברה כזאת, המתמכרת לחיצוני – על חשבון הפנימי, לקליפה – על חשבון הליבה, שמאבדת את תוכנה, את האותנטיות שלה, את פנימיותה (תדמור, 1994) – לא תמיד יודעת להעריך את המורה, ולא תמיד יודעת להעריך מהי משמעות שחיקתו בעמידה מול ארבעים תלמידים. כל עוד מגמה זו תימשך, קשה להאמין, שהחברה שלנו תהיה מסוגלת להיות רגישה למצוקתם האמיתית של מוריה ושל תלמידיה, ונדאי, שלא תשכיל להעמיד אותם בראש סולם-העדיפויות שלה.



ואמנם, נכון לרגע זה, אין, כנראה, מי שירים את קולו, והנוסחה הדכאנית תמשיך להשאיר מאחור את התלמידים והמורים במערכת-החינוך הממלכתית, מנוכרים זה לזה ולא יודעים בדיוק מה הם רוצים זה מזה.

אדרבה, ככל שהתלמידים ייחשפו יותר אל הסביבה החוץ-בית-ספרית, הנפתחת והולכת על כל ההזדמנויות הבלתי-מוגבלות שהיא מזמנת – כך פחות ופחות יוכלו התלמידים לשאת את הנוסחה הדכאנית הזאת, וכתוצאה מכך – פחות ופחות יוכלו המורים לשאת את תלמידיהם (השוו מרבך, בהכנה א).

דיון

זה מספר עשורים, שהמודעות לעיצוב של בתי-הספר מתעצמת והולכת.

אדרבה, קיימת הסכמה רחבה בין החוקרים, כי עידן מבני החינוך המסורתיים, הכופים את עצמם על התלמיד ועל המורה – פג תוקפו. את מקומו של המודל הישן צריך לתפוס, לדעתם, מודל חדש, שיקשיב יותר לצורכי המורה והתלמיד – כדי להתאים את תהליך ההוראה לתפיסות הפדגוגיות החדשות. טוב עושה משרד החינוך, שהוא חובר לאדריכלים למען קידום מטרות חינוכיות. יחד עם זאת, כדי לקדם מטרות חינוכיות – צריכה להיות תכנית-לימודים, המצדיקה את הזמנת האדריכלים לקדם את המטרות החינוכיות של תכנית זו.

למרבה הצער, היום, כמו בעבר הרחוק, אין למערכת-החינוך כל תכנית-לימודים פדגוגית חדשה,

הראויה להיות מוצעת לאדריכלים (מרבך, בהכנה א). תכנית-הלימודים הבית-ספרית הקיימת נעולה בעיקרה בתוך הנוסחה הדכאנית המוזכרת במאמרו. כל מה שנשאר לאדריכלים להתמקד בו הוא ב"נגטיב של הכיתה", הרחק מ"הסביבה החינוכית הטבעית", שבה מבלה התלמיד את רוב יומו. **הרחק מהכיתה**; הרחק מהמקום, אשר בו אמור להתרחש לב-לבו של החינוך; הרחק מההוראה עצמה; **הרחק מהבעיות האמיתיות שמעסיקות הן את המורה והן את התלמיד** (ראו מרבך, 2011, 2013, בהכנה א; השוו: p. 27, Sanoff).

עם כל תרומת הסביבה הפיסית הבית-ספרית לקידום המטרות החינוכיות של תכנית-הלימודים – אין היא יכולה לבוא במקום הצורך בשינוי הפדגוגי המיוחל של תכנית-הלימודים עצמה. **רק אם החידושים האדריכליים ילוו את השינוי החינוכי המבוקש, כמתוכנן, רק אז הם יהיו בעלי משמעות, ואף יהיה בכוחם להעצים עוד יותר את משמעותו של השינוי** (עבוד של לס, 1988, עמ' 4). כל עוד החידושים האדריכליים יודבקו טלאי על גבי טלאי על גבי הפדגוגיה המסורתית, המנוכרת הן ביחס לתלמיד והן ביחס למורה, גורל מהפכת הנדל"ן יהיה כגורל שאר המהפכות בחינוך, ששאפו לעשות את השינוי הפדגוגי הגדול בחינוך – ונכשלו בו: הכישלון החל במהפכה הוותיקה מכל המהפכות, "המהפכה הרוחנית", שניסתה לכפות תאוריות דיאלקטיות פתוחות על תזה לינארית סגורה (מרבך, 2012, בהכנה ב), ונסתיים – בכישלונה של "המהפכה הטכנולוגית", שניסתה לכפות חידושים טכנולוגיים, שאינם יכולים להשתלב בסדר-היום המסורתי, הלינארי (מרבך, בהכנה ג; השוו מיודוסר ואחרים, 2006, עמ' 180; סלומון, 2000, עמ' 147; Cuban, Kirkpatrick & Peck, 2001, pp. 827-829).

עד כמה אירונית היא התרומה של האדריכלות למטרות החינוכיות – אפשר ללמוד מבתי-הספר, שבעידוד מערכת-החינוך צבעו את המבנים הישנים והמסורתיים שלהם בצבעים חדשים ואטרקטיביים... יותר משהם מביאים בשורה חדשה, הם נותנים לגיטימציה לסטנדרטיזציה האוניברסלית ומעמיקים עוד יותר את הגיבוי לפדגוגיה המסורתית (ראו דיון בעיצוב חזות מבני

חינוך בעמודים 233/234; ראו גם פרויקטים לעיצוב חזות מבני חינוך בתוך משרד החינוך והתרבות, 1999; וכן, ראו גם תמונה להלן של בית-הספר היסודי "אהוד" בחיפה, שזכה בפרס עיריית חיפה לעיצוב חזות מבני חינוך בשנת 2005).



הצבעים האטרקטיביים, המקשטים את מעטפת בית-הספר, נותנים לגיטימציה לסטנדרטיזציה האוניברסלית ומעמיקים עוד יותר את הגיבוי לפדגוגיה המסורתית. בית-ספר יסודי "אהוד", בחיפה (יהושע, 2013).

אפילוג

חזונו של ג'והנסון (Johnson, 2011, p. 11) "לעצב חללים חדשים ללמידה" על בסיס ההנחה, כי **"העולם הדיגיטלי משנה את החינוך. האם לא הגיע הזמן לחדש גם את החללים של הלמידה?!"** אינו עומד במבחן-המציאות. כמו שהעולם הדיגיטלי לא

שינה את החינוך ("נגישות גבוהה – שימוש מועט" [Cuban et al., 2001]), כך החידושים האדריכליים של מבני בתי-הספר אינם משנים את סדר-היום הבית-ספרי (מרבך, 2011, 2013, בהכנה א; Marbach, 2013) ("סיפור על חידוש ללא שינוי" [Brogden, 2007]).

אין פלא, שקובן ועמיתיו (Cuban et al., 2001, p. 830) מנבאים, כי גם בשנת 2050, כשהתלמידים של היום יגיעו לבתי-הספר כסבים, ייזכרו מהר מאוד בתמונות העכשוויות מבתי-הספר של היום. גם אם לכל תלמיד יהיה לפטופ פרטי, הם אומרים, אפשר לצפות, שהם יעשו בו שימוש באותו אופן שהם משתמשים היום במחברותיהם להכנת שיעורי בית. המורה, מבחינתו, יעביר את שיעורי-הבית במתמטיקה באמצעות קישור לאתר-הבית שלו, שאליו ייכנסו התלמידים מביתם, והוא שיקבע עוד יותר את הפרקטיקה הנוכחית.

ביבליוגרפיה

- אורטנר, צ' (עורכת). (2002). **תכנון ועיצוב מבני חינוך: סיכום דברים שנישאו ביום-עיון**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- בית-הספר המשותף חוף הכרמל. (1998). **חווים למידה משותפת**. מעגן מיכאל: המחבר. ע' 2.
- בלס, נ' (1988). תכנון וארגון של בית-הספר כביטוי לאידיאולוגיה חינוכית. בתוך ב' פוליטי (עורכת), **ערכים, חינוך וארכיטקטורה: קובץ הרצאות מיום-עיון שנערך בטכניון (מאי, 1986)** (עמ' 28-32). תל-אביב: המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה.
- דביר, נ' (2010, 28 בינואר). מה הקשר בין ארכיטקטורה וציונים? **עכבר העיר online**. אוחרז מתוך http://www.mouse.co.il/CM.articles_item,1042,209,44886.aspx
- דגני, ז' (2002). הצעה להתבוננות בבית-ספר. בתוך א' בר-אור (עורכת), **בית, ספר** (עמ' 16-19). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- דרוקמן, ז' (1985). קריית-חינוך – נצרת עילית. **מבנים**, 33, 14-18.
- וינדזור, א' (2002). תגובה. בתוך צ' אורטנר (עורכת), **תכנון ועיצוב מבני חינוך: סיכום דברים שנישאו ביום-עיון** (עמ' 91). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- זבה, ר' (1985). תכנון בית-הספר כסביבת חינוך הילד. **מבנים**, 33, 21-26.
- זבה, ר' (2005). **צבע במבני חינוך 23: תאוריה ויישום**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.
- חזן, א' (1998). **בית-הספר היסודי "עמית" ברעות**. הרצאה שהוצגה בקורס מבני חינוך, מכון מופ"ת, תל-אביב.
- חן, נ' (1997). אדריכלות של מבני חינוך. בתוך י' קשתי, מ' אריאלי ושי' שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 19). תל-אביב: רמות.
- יהושע, ת' (2000). מוסד חינוכי ברוח "הסטנדרטיזציה האוניברסלית", **צילום**.
- יהושע, ת' (2000). מסדרון לינארי במוסד חינוכי "הסטנדרטיזציה האוניברסלית", **צילום**.
- יהושע, ת' (2013). בית-הספר היסודי אהוד, חיפה, **צילום**.
- יעקובסון, מ' (2010). אם הקירות יכלו לדבר. **הד החינוך**, 84(5), 66-71. אוחרז מתוך <http://www.ariel.ac.il/images/stories/site/management/PublicRelations/1-5-10.pdf>
- ליפשיץ, נ' (2002). תגובה. בתוך צ' אורטנר (עורכת), **תכנון ועיצוב מבני חינוך: סיכום דברים שנישאו ביום-עיון** (עמ' 78-79). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- לס, צ' (1988). כמה ספקות באשר לקשר בין התפתחות וסביבה. בתוך ב' פוליטי (עורכת), **ערכים, חינוך וארכיטקטורה: קובץ הרצאות מיום-עיון שנערך בטכניון (מאי, 1986)** (עמ' 3-7). תל-אביב: המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה.
- מיודוסר, ד', נחמיאס, ר', טובין, ד' ופורקוש, א' (2006). **חדשנות פדגוגית משולבת טכנולוגיות מידע ותקשורת**. תל-אביב: רמות.
- מימון, ו' (2002). כל ילד שווה, כל ילדה שווה. בתוך א' בר-אור (עורכת), **בית, ספר** (עמ' 34-35). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מרבך, ע' [תחת השם: מורה בן 65] (2005). שבעה שיעורים בחינוך. **קשר עין**, 153, 18, 22.
- מרבך, ע' (2011). המשבר הוא התכונה של ההוראה. **קשר עין**, 211, 26-32.

- מרבד, ע' (2012). כשלון המהפכה הרוחנית בחינוך. **בטאון מכון מופת**, 49, 82-91.
- מרבד, ע' (2013). **המשבר הוא התכונה של ההוראה**. הרצאה שהוצגה בכנס הבין-לאומי השישי להכשרת מורים: "חינוך משנה מציאות", מכון מופ"ת, תל-אביב.
- מרבד, ע' (בהכנה א). המנגנון התקשורתי החד-סטרי המנחה את ההוראה.
- מרבד, ע' (בהכנה ב). מתזה לינארית לתזה דיאלקטית.
- מרבד, ע' (בהכנה ד). כשלון "המהפכה הטכנולוגית" בחינוך.
- משרד החינוך והתרבות. המחלקה לעיצוב חזות מבני חינוך. (1999). **פרויקטים לעיצוב ושיפור חזות מבני חינוך - 1999**. ירושלים: המחבר.
- סלומון, ג' (2000). **טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- עיצובים בחינוך 2002: תערוכת עבודות מצטיינות של סטודנטים לארכיטקטורה במוסדות להשכלה גבוהה שהוגשו לתחרות**. (2002). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- עיצובים בחינוך 2004: תערוכת עבודות מצטיינות של סטודנטים לארכיטקטורה במוסדות להשכלה גבוהה שהוגשו לתחרות**. (2004). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- פוזנר, י' (1985). המכון לפיתוח מבני חינוך. **מבנים**, 33, 28.
- פוליטי, ב' ואשר, א' (1992). **בית-הספר היסודי: מדריך לתכנון**. תל-אביב: המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה.
- פוליטי, ב' ואשר, א' (1996). **מדריך לתכנון בתי-ספר על-יסודיים**. תל-אביב: המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה.
- צוקרמן, מ' (2002). 'הייה מנומס'. בתוך א' בר-אור (עורכת), **בית, ספר** (עמ' 64-65). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- רם, נ' (1998). **המבנה העתידי של בית-הספר הניסויי העל-אזורי "תפן"**. הרצאה שהוצגה בקורס סביבות תרבותיות, מכון מופ"ת, תל-אביב.
- שניידר, ח' (2002). תגובה. בתוך צ' אורטגר (עורכת), **תכנון ועיצוב מבני חינוך: סיכום דברים שנישאו ביום-עיון** (עמ' 89). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- תדמור, י' (1994). **התכונות לאלוהי שבאדם: חינוך אכסיסטינציאליסטי-דתי במשנתו של יוסף שכטר**. תל-אביב: רשפים.

Beswick, N. W. (1977). **Resource-based learning**. London: Heinemann Educational Books.

Brogden, M. (2007). Plowden and primary school buildings: A story of innovation without change. **FORUM: For Promoting 3-19 Comprehensive Education**, 49(1), 55-66.

Brubaker, C. W., Bordwell, R., & Christopher, G. (1998). **Planning and designing schools**. New York: McGraw-Hill.

Burgdorff, F. (2011). Making visionary design work at policy level and in practice. **CELE Exchange**, 2011/02. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/2/16/47228332.pdf>

Carrol, F. L. (1981). **Recent advances in school librarianship**. Oxford: Pergamon.

Clynes, R. (1990). **Adaptability and flexibility in educational facilities: Conclusions of seminar** (Leicester, United Kingdom, June 19-22, 1989). Paris: OECD Pub.

Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. **American Education Research Journal**, 38(4), 813-834.

Davies, R. A. (1979). **The school library media program: Instructional force for excellence** (3rd ed.). New York: R. R. Bowker.

Doust, T. (2010). **How intuitive design in schools can be achieved by engaging with the consumer**. **CELE Exchange**, 2010/12. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/15/7/46417299.pdf>

Fisher, K. (2005). **Research into identifying effective learning environments**. Paris: OECD Pub.

Foucault, M. (1979). **Discipline and punish: The birth of the prison**. New York: Random House.

Frumkin, H., Geller, R. J., Rubin, I. L., & Nodvin, J. (Eds.). (2006). **Safe and healthy school environments**. Oxford: Oxford University Press.

Heather, P. (1984). **Teaching methods and the use of books and libraries in primary schools: A Review** (CRUS Occasional Paper, 10). Sheffield: University of Sheffield.

Holcomb, J. H. (1995). **A guide to the planning of educational facilities** (3rd ed.). Lanham, Md.: University Press of America.

- Johnson, C. (2011). Open the windows: Design new spaces for learning. **Learning and Leading with Technology**, 38(4), 10-15.
- Kirkeby, I. M. (2002). **The school of tomorrow – Nordic network of educational buildings**. Paper presented at the International Seminar on Educational Infrastructure, Guadalajara, Jalisco, Mexico. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/educationeconomyandsociety/centreforeffectivelearningenvironmentscele/1939969.pdf>
- Leiringer, R., & Cardellino, P. (2011). Schools for the twenty-first century: School design and educational transformation. **British Educational Research Journal**, 37(6), 915-934.
- Linn, J. (1987). **Schools as part of a network of learning facilities: Implications for educational buildings: Conclusions on a symposium (Segovia, Spain, December 1-4, 1986)**. Paris: OECD Pub.
- Marbach, A. (1989). **Locating information in books in the fifth grade of the elementary school** (Doctoral dissertation). The University of Sheffield.
- Marbach, A. (2013). The crisis is the main feature of teaching. In N. Adi, S. Braizblatt, R. Heimann, M. Mor, E. Ruchin, R. Serlin, . . . B. Tauber (Eds.), **The 6th International Conference on teacher education. Changing reality through education: Conference abstracts** (p. 248). Tel-Aviv: The Mofet Institute.
- Matichuk, A. (2010). Flexible and alternative approaches to providing school infrastructure in Alberta, Canada. **CELE Exchange**, 2010/12. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/15/34/44703389.pdf>
- Mau, B. (2010). **The third teacher: 79 ways you can use design to transform teaching & learning**. New York: Harry N. Abrams. Retrieved from <http://www.thethirdteacher.com/>
- Maxwell, L. E. (2006). Crowding, class size and school size. In H. Frumkin, R. J. Geller, I. L. Rubin & J. Nodvin (Eds.), **Safe and healthy school environments** (pp. 13-19). Oxford: Oxford University Press.
- McCormick, R., & James, M. (1983). **Curriculum evaluation in schools**. London: Croom Helm.
- Moore, G. T., & Lackney, J. A. (1993). School design: Crisis, educational performance and design applications. **Children's Environments**, 10(2), 1-22. Retrieved from <http://sydney.edu.au/architecture/documents/staff/garymoore/80.pdf>
- Pascopella, A. (2012). Facilities of environmental distinction. **District Administration**, 47(3), 66-68.
- Sanoff, H. (2001). **School building assessment methods**. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Stuebing, S. (1995). **Redefining the place to learn**. Paris: OECD Pub.
- Weinstein, C. S. (1979). The physical environment of the school: A Review of the research. **Review of Educational Research**, 49(4), 577-610.
- Willis, N. (1992). **New technology and its impact on educational buildings**. Paris: OECD Pub.

יישום טכניקות ערך מוחלט בפתרון בעיות אותנטיות במתמטיקה

תקציר

ישנן לפחות חמש הגדרות שקולות של מושג הערך המוחלט:

במקרים, אשר המטלה בהם היא משוואה או אי-שוויון עם ביטוי בודד בערך מוחלט או עם שני ביטויים בערך מוחלט – הרי, מצד אחד, תהיה זו חוויה לימודית משמעותית ללומדים לפתור את המשימה על-ידי שימוש בכל אחת מההגדרות. מצד שני, אם מדובר ביותר משני ביטויים בערך מוחלט, ההגדרה השימושית ביותר היא ההגדרה, הכוללת פתרון באינטרוולים ובבדיקה בעזרת הנקודות הקריטיות (נקודות האפס של הביטויים בעלי ערך מוחלט).

למעשה, יישום הטכניקה היא אחת הסיבות מדוע נושא הערך המוחלט הוא חשוב במתמטיקה – בכלל, ובהוראת המתמטיקה – בפרט.

אנו מציגים כאן בעיה מעשית אותנטית, הנפתרת באמצעות ערכים מוחלטים ושיטת "האינטרוולים", ולאחר-מכן אנו מכלילים את הפתרון עם תוצאות מפתיעות.

הבעיה האותנטית מאפשרת גם חקירה באמצעות כלים לימודיים טכנולוגיים, כגון תכנת הגיאומטריה הדינמית GeoGebra: מורים למתמטיקה יכולים לאפשר לתלמידיהם להתמודד עם הבעיה בתחילה – באמצעות עבודה בסביבה אינדוקטיבית/טכנולוגית, אשר בה הם עורכים ניסויים וירטואליים עד לקבלת השערה מוצקה, ולאחר-מכן יהיה עליהם להוכיח את ההשערה באופן דדוקטיבי – באמצעות כלים תאורטיים קלאסיים.

מילות מפתח: הגדרת הערך המוחלט; שיטות פתרון של ערכים מוחלטים; בעיות אותנטיות; תכנת גיאומטריה דינמית; תכנת GeoGebra.

1. מבוא

מושג הערך המוחלט הוא סימון מקוצר מקובל למצבים מתמטיים, המתמקדים במספרים חיוביים ושליליים. בהקשר אריתמטי – מושג הערך המוחלט אינו מציב בעיות משמעותיות או קשיים מיוחדים.

קשיים לגבי מושג הערך המוחלט – נוצרים בעת מעבר מהתחום האריתמטי לאלגברי, אשר מוצעות בו מספר הגדרות של מושג זה: למשל, ברומפיל (Brumfiel, 1980) מציע חמש הגדרות

שונוות לערך המוחלט. הוא ממליץ על הוראה של כל חמש ההגדרות וחקירה של בעיה בודדת באמצעות כל החמש.

להלן – ההגדרות (Brumfiel, 1980, p. 24):

1. אם x יהיה מספר ממשי כלשהו, תהיה X נקודה על ציר המספרים, אשר הקואורדינטה שלה היא x . במקרה זה $|x|$ הוא המרחק הבלתי-מכוון בין X לראשית.

2. אם r יהיה מספר ממשי כלשהו. בחר שני מספרים x ו- y כלשהם. כך $x - y = r$. יהיו X ו- Y הנקודות, אשר הקואורדינטות שלהן הן x ו- y . במקרה זה $|x - y|$ הוא המרחק הבלתי מכוון בין הנקודות X ו- Y .

3. $|x|$ הוא 'הגדולי' מבין המספרים x ו- $-x$. נרשום זאת בקיצור כ- $|x| = \text{Max} \{x, -x\}$, כלומר, $|x|$ הוא האיבר המקסימלי של הקבוצה המורכבת מ- x ו- $-x$. מובן, שמתקיים $\text{Max} \{a, a\} = a$, וכך מטפלים במקרה $|0|$.

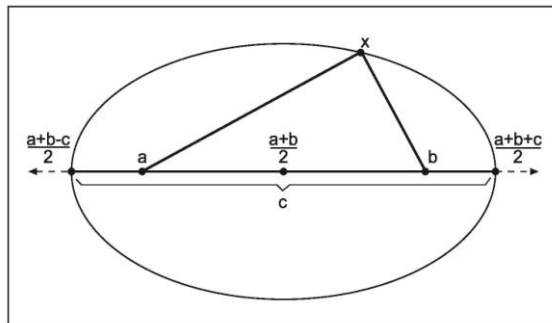
$$4. |x| = \sqrt{x^2}$$

$$5. \text{אם } x \geq 0 \text{ אז } |x| = x, \text{ אם } x < 0, \text{ אז } |x| = -x$$

בהתייחס להגדרותיו של ברומפיל – ווי (Wei, 2005) מציע להשוות את המשמעות הגיאומטרית של משוואות ערך מוחלט ספציפיות לאלופסות ולהיפרבולות.

לפי ווי (Wei, 2005):

- המשמעות הגיאומטרית של $|x - a| + |x - b| = c$ היא מציאת כל הנקודות על ציר המספרים, אשר סכום מרחקיהן משתי נקודות a ו- b שווה לקבוע c .
- ההגדרה של אליפסה היא קבוצת כל הנקודות במישור, אשר סכום מרחקיהן משתי נקודות קבועות, הנקראות מוקדים, הוא קבוע.
- קואורדינטות x של שני הקדקודים של האליפסה הן $\frac{(a+b)+c}{2}$ ו- $\frac{(a+b)-c}{2}$ (איור 1).
- הפתרונות של משוואת הערכים המוחלטים $|x - a| + |x - b| = c$ הם: $\frac{(a+b)}{2} + \frac{c}{2}$ או $\frac{(a+b)}{2} - \frac{c}{2}$



איור 1: האליפסה חותכת את הציר הגדול בשתי נקודות

- באופן דומה, המשמעות הגיאומטרית של $|x - a| - |x - b| = c$ מתאימה לנקודות החיתוך של היפרבולה בעלת שני מוקדים a ו- b על ציר ה- x (Wei, 2005, p. 73).

וילהלמי, גודינו ולקסטה (Wilhelmi, Godino & Lacasta, 2007) – טוענים, כי:

מנקודת-המבט של חינוך מתמטי, שאלה בסיסית אחת נוגעת לקביעת היעילות הדידקטית של טכניקות לפתרון בעיות, הקשורות בהגדרה מתמטית; ניתן להעריך יעילות זו באמצעות הבאתם בחשבון של הממדים האפיסטמיים (ישימות הטכניקה והאובייקטים המתמטיים המעורבים), הקוגניטיביים (היעילות והמחיר של טכניקות בקרב הפרט) וממדים הקשורים בהוראה (היקף המשאבים החומריים והזמן הנדרש להוראה) (שם, עמ' 73).

בכל הנוגע לציטוט דלעיל – אנו מציעים, שלמעט יוצא אחד מהכלל (מס' 5 של Brumfiel) – כל ההגדרות של ברומפיל (Brumfiel, 1980) והפירושים הגיאומטריים של ווי (Wei, 2005) מתאימים רק למקרים פרטיים, וטכנית – לא ניתן להכליל את יישומם לסיטואציות, אשר קיימים בהן מספר ביטויים בערך מוחלט: למשל, פתרון של המשוואה הבאה:

$$|x| + \sqrt{x^2} = 10 \quad |2x - 3| + |3x - 2| + |5x + 3| = 10$$

(הגדרה מס' 4 דלעיל, כפי שהיא מופיעה אצל מולין (Mollin, 1998)), היא פעולה מורכבת מאוד, שכן יש להמיר אותה למשוואה:

$$\sqrt{(2x-3)^2} + \sqrt{(3x-2)^2} + \sqrt{(5x+3)^2} = 10$$

וכדי להיפטר מהשורשים – יש להעלות את שני האגפים של המשוואה בריבוע מספר פעמים. דבר זה מוביל לביטויים מורכבים מאוד והופך את פתרון המשוואה לכמעט בלתי-אפשרי. קל לראות, ששימוש בהגדרות האחרות (למעט מס' 5) – יוביל למבוי סתום דומה.

2. יישום של ההגדרה החמישית של ברומפיל (Brumfiel, 1980)

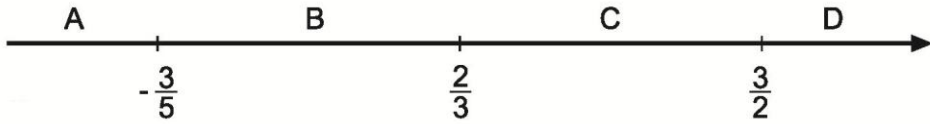
באמצעות יישום ההגדרה החמישית של ברומפיל (הזהה ל"הערכת הנקודות הקריטיות", כפי שהוצע על-ידי מקלורין (McLaurin, 1985) או ההמלצה הדומה של וגסטר (Wagster, 1986)) – אנו יכולים להכליל את השיטה ולפתור משוואות בעלות מספר כלשהו של ביטויים בערך מוחלט, הדומים לאלה המופיעים בדוגמה. בשיטה זו, אנו יכולים לבטל את סימוני הערך המוחלט בכל שלב.

לדוגמה:

$$|2x - 3| + |3x - 2| + |5x + 3| = 10$$

מוצאים את האפסים של כל ביטוי, הנמצא בערך מוחלט במשוואה, ומסמנים אותם על ציר המספרים. חשוב להדגיש, שתחום ההגדרה הוא ציר המספרים הממשיים, ולפיכך הפתרונות יהיו חלק מציר זה. כך, מחולק התחום למספר אזורים (מספר האפסים ועוד אחד), והמשוואה נפתרת בכל אינטרוול של ציר המספרים לאותו אינטרוול בלבד. אם הפתרון נמצא בתוך האינטרוול, הרי הוא פתרון של המשוואה. בדוגמה שלנו יש שלושה אפסים, ולכן יש ארבעה

אינטרוולים: A, B, C ו- D .



פתרון המשוואה לכל אינטרוול נותן את התוצאות הבאות:

$$A: x \leq -\frac{3}{5} \cap -(2x-3) - (3x-2) - (5x+3) = 10 \Rightarrow x = \frac{-4}{5}$$

\cup

$$B: -\frac{3}{5} < x \leq \frac{2}{3} \cap -(2x-3) - (3x-2) + (5x+3) = 10 \Rightarrow \emptyset$$

\cup

$$C: \frac{2}{3} < x \leq \frac{3}{2} \cap -(2x-3) + (3x-2) + (5x+3) = 10 \Rightarrow x = 1$$

\cup

$$D: \frac{3}{2} \leq x \cap (2x-3) + (3x-2) + (5x+3) = 10 \Rightarrow \emptyset$$

מכאן, הפתרון הוא: $\{x/x = \frac{-4}{5}, 1\}$

3. פתרון של בעיה אותנטית בטכניקת הערך המוחלט

הצגתו של הערך המוחלט כחלק מענף האלגברה – נעשית במרבית המקרים בהקשר של פתרון תרגילים, כגון משוואות ואי-שוויונים, ולעתים נדירות יותר – תוצאה של פתרון בעיה אותנטית מחיי היום-יום.

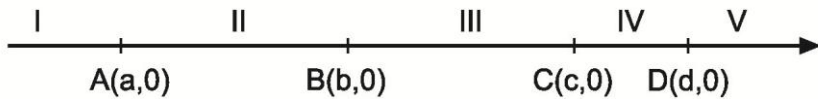
3.1 בעיה בסיסית

להלן ניתנת בעיה מהעולם האמיתי, אשר עשויה להתאים ליישום טכניקה זו:

ארבע ערים ממוקמות לאורך כביש ישר. יצרן של מוצרי מזון מעוניין לבנות מפעל כלשהו לאורך הכביש – על מנת לייצר, לאחסן ולספק את המזון לארבע הערים. מאחר שהוא יודע, שמדי יום ביומו הוא חייב לשלוח מזון לכל עיר, מעוניין הספק למזער את עלויותיו ולמקם את המפעל בנקודה כזו, שסכום המרחקים מכל עיר יהיה מינימלי.

נסמן את הכביש בציר x , וכל עיר, הממוקמת בנקודה על ציר x , תקבל קואורדינטות מתאימות: $A(a, 0)$, $B(b, 0)$, $C(c, 0)$ ו- $D(d, 0)$.

אם נניח, ש- $a < b < c < d$ (כפי שמסומן על ציר ה- x), הרי הנקודות מחלקות את ציר ה- x ל-5 אינטרוולים – כמתואר להלן:



נגדיר את $f(x)$ כסכום המרחקים מהמפעל לארבע הערים. המשימה היא להשתמש באחת ההגדרות של הערך המוחלט על מנת למצוא את הנקודה $M(x, 0)$ על ציר ה- x , אשר בעבורה מקבלת הפונקציה $f(x)$ ערך מינימלי: $f(x) = |x-a| + |x-b| + |x-c| + |x-d|$. ניישם את שיטת ברומפיל (Brumfiel, 1980), כפי שתוארה לעיל, ונקבל ביטויים לערכה של $f(x)$ בכל אינטרוול החל ב- I ועד ל- V :

$$I: x \leq a \cap f(x) = -(x-a) - (x-b) - (x-c) - (x-d) = -4x + a + b + c + d$$

$$II: a \leq x \leq b \cap f(x) = +(x-a) - (x-b) - (x-c) - (x-d) = -2x - a + b + c + d$$

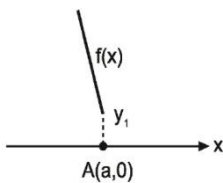
$$III: b \leq x \leq c \cap f(x) = +(x-a) + (x-b) - (x-c) - (x-d) = -a - b + c + d$$

$$IV: c \leq x \leq d \cap f(x) = +(x-a) + (x-b) + (x-c) - (x-d) = 2x - a - b - c + d$$

$$V: d \leq x \cap f(x) = +(x-a) + (x-b) + (x-c) + (x-d) = 4x - (a + b + c + d)$$

כך, באינטרוולים I ו- II , פונקציית המרחק היא פונקצייה לינארית יורדת; באינטרוול III פונקציית המרחק היא פונקצייה קבועה; באינטרוולים IV ו- V , פונקציית המרחק היא פונקצייה לינארית עולה.

מקובל עלינו, שערך המינימום של פונקצייה לינארית יורדת הוא בקצה הימני של התחום שלה, וערך המינימום של פונקצייה לינארית עולה נמצא בקצה השמאלי של התחום, כמתואר להלן.



אינטרוול I:

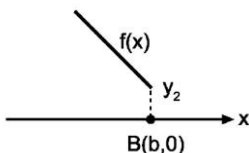
$$\min (x = a, y_1 = a + b + c + d - 4a)$$

או

$$\min (x = a, y_1 = (b-a) + (c-a) + (d-a))$$

או

$$\min (x = a, y_1 = AB + AC + AD)$$

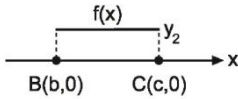


אינטרוול II:

$$\min (x = b, y_2 = (c+d) - (a+b))$$

או

$$\min (x = b, y_2 = AD + BC)$$



אינטרוול III:

$$\min (b \leq x \leq c, y_2 = (c + d) - (a + b))$$

או

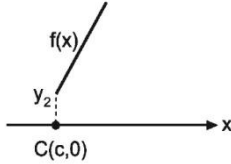
$$\min (b \leq x \leq c, y_2 = AD + BC)$$

אינטרוול IV:

$$\min (x = c, y_2 = (c + d) - (a + b))$$

או

$$\min (x = c, y_2 = AD + BC)$$

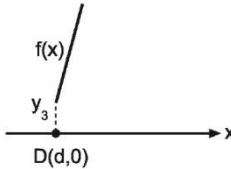


אינטרוול V:

$$\min (x = d, y_3 = 3d - (a + b + c))$$

או

$$\min (x = d, y_3 = AD + BD + CD)$$



השלב הבא הוא לקבוע באופן אלגברי את המינימום האבסולוטי של פונקציית המרחק:

$$y_1 - y_2 = (b + c + d - 3a) - (c + d - a - b) = 2b - 2a \quad \text{עבור}$$

$$y_2 < y_1 \Leftrightarrow 0 < y_1 - y_2 \Leftrightarrow b > a \quad (1) \quad \text{מאחר ש-}$$

$$y_2 - y_3 = (c + d - a - b) - (3d - a - b - c) = 2c - 2d \quad \text{עבור}$$

$$y_2 < y_3 \Leftrightarrow 0 > y_2 - y_3 \Leftrightarrow c < d \quad (2) \quad \text{מאחר ש-}$$

התוצאה של (1) ו-(2) היא, ש- y_2 הוא המינימום האבסולוטי של סכום המרחקים מהמפעל לארבע הערים:

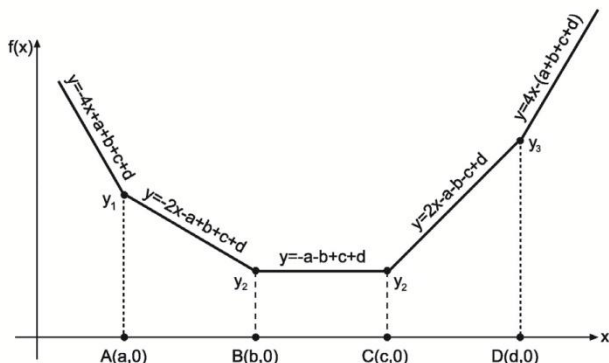
$$b \leq x \leq c, y_2 = (c + d) - (a + b)$$

כיוון שכך, ניתן למקם את מפעל המזון בכל נקודה על הכביש בין הערים B ו-C, כולל אפשרות למקמו בתוך העיר B או בתוך העיר C (ראו איור 2). בכל מקרה, הסכום המינימלי של המרחקים

$$CD + CB + CA = CD + CB + AB + CB = AD + BC \quad \text{הוא:}$$

ברור, שמיקום המפעל בעיר A או D – יוביל למרחקי נסיעה ארוכים יותר ($AD + AC + AB$ או $AD + BD + CD$).

(בהתאמה).



איור 2. תרשים סכום פונקציית המרחקים עבור מספר זוגי של ערים

3.2. וריאציה של הבעיה

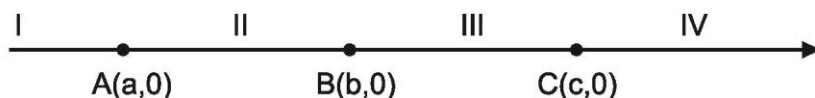
המשך החקר של בעיה אופטימית זו תוך שימוש באותה השיטה לפתרון הבעיה – חושף תוצאות בנוגע להכללת המקרה במספר כלשהו של ערים.

בעבור כל מספר זוגי של ערים (המביא למספר אי-זוגי של אינטרוולים) – סכום המרחקים המינימלי יהיה זהה, כאשר המפעל ממוקם בנקודה כלשהי באינטרוול המרכזי (כפי שנמצא עבור ארבע ערים).

לעומת זאת, בעבור מספר אי-זוגי של ערים (מספר זוגי של אינטרוולים) – סכום המרחקים המינימלי מתקבל, כאשר המפעל ממוקם בעיר המרכזית (הנקודה המרכזית של ציר ה- x). בשני המקרים, שיפועי המקטעים הסימטריים של הפונקציה סביב אינטרוול המינימום (עבור מספר זוגי של ערים) או נקודת המינימום (בעבור מספר אי-זוגי של ערים) הם שווים בערכם המוחלט:

לדוגמה, באיור 2, הערכים המוחלטים של שיפועי הפונקציות באינטרוולים I ו- V ($x < a$) ו- IV ($a \leq x \leq b$) הם שווים, והערכים המוחלטים של השיפועים בקטעים II ו- III ($b < x < c$) הם שווים גם הם.

הפתרון למספר אי-זוגי של ערים (בדוגמה זו, שלוש ערים/ארבעה אינטרוולים) הוא כמתואר להלן:



סכום פונקציית המרחקים הוא:

$$f(x) = |x - a| + |x - b| + |x - c|$$

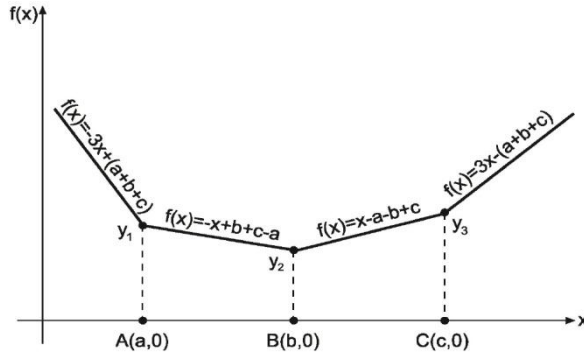
מציאת מקטעי הפונקצייה בכל אינטרוול :

$$I: x \leq a \cap f(x) = -(x-a) - (x-b) - (x-c) = -3x + a + b + c \Rightarrow y_1 = f(a) = -2a + b + c$$

$$II: a \leq x \leq b \cap f(x) = +(x-a) - (x-b) - (x-c) = -x + b + c - a \Rightarrow y_2 = f(b) = c - a$$

$$III: b \leq x \leq c \cap f(x) = +(x-a) + (x-b) - (x-c) = x - a - b + c \Rightarrow y_2 = f(b) = c - a$$

$$IV: x \geq c \cap f(x) = x - a + x - b + x - c = 3x - a - b - c \Rightarrow y_3 = f(c) = 2c - a - b = c - a + c - b$$



איור 3. תרשים סכום פונקציית המרחקים בעבור מספר אי-זוגי של ערים

בהנחה, כי $a < b < c$ ומתוך החישוב של $y_3 - y_1$ (המוביל ל $y_3 > y_1$) ושל $y_2 - y_1$ (המוביל לכך ש- $y_1 > y_2$), נקבל, כי $y_3 > y_1 > y_2$. הערך המינימלי של סכום המרחקים הוא $y_2 = c - a = AC$, והמיקום האופטימלי של מפעל המזון הוא העיר B (העיר האמצעית). התיאור הגרפי של מקרה זה מובא באיור 3.

4. הרחבה של הבעיה

ניתן להרחיב בעיה אותנטית זו על ידי תוספת אילוצים או שאילת שאלות נוספות : למשל, אם נתון, שמפעל המזון ממוקם בין שתי ערים ספציפיות, היכן יהיה המיקום עם הסכום המינימלי (מקסימלי) של המרחקים אל כל אחת מהערים? דוגמאות נוספות: ניתן להטיל מחיר שונה על נסיעה לערים שונות, או להסיר את הדרישה, כי הערים ימוקמו לאורך אותו הכביש (קו ישר), ולאפשר להן להתמקם על שני קווים ישרים ניצבים (בדומה למערכת-צירים) עם שאלות דומות. ברור, שהבעיה הראליסטית ביותר היא לתת לערים להיות ממוקמות בכל מקום שהוא במישור עם אותה המשימה (מיקום המפעל באופן שמרחק הנסיעה יהיה מינימלי). למעשה, תיירים רבים מתכננים "מסלולי כוכב", אשר הם בוחרים בהם מיקום מסוים ללינה,

והם מטיילים הלוך ושוב בכל יום כדי לבקר באתרים שמסביב.

5. שימוש בתכנה גיאומטרית דינמית בסביבת הלימודים

הלומדים עשויים ליהנות מגילוי ההבדלים בפתרון בעיות מסוג זה, ואז ניתן להתיר להם לבצע ניסיונות בשיטות שונות. זוהי הזדמנות טובה לשלב תכנות גיאומטריה דינמית (DGS), כגון GeoGebra. היתרון בתכנה מסוג זה הוא היכולת להציג באופן ויזואלי את התוצאות של בעיה מסוג זה. כאשר שומרים את התנאים הבסיסיים תחת שליטה, ניתן לשנות את מיקום המפעל, ובכל מיקום – לחשב את סכום המרחקים ממנו אל הערים. לפיכך, DGS עשויה לשמש ככלי ביניים – על מנת לגשר על הפער שבין המודל הפיזיקלי להוכחה הסימבולית הפורמלית.

בפרסום מיוחד של הקבוצה הבינלאומית לפסיכולוגיה בחינוך מתמטי – כתבו ג'ונס, גוטירז ומריוטי (Jones, Gutiérrez & Mariotti, 2000) מאמר מערכת שכותרתו: "הוכחות בסביבות של גיאומטריה דינמית", ובו הם טענו, כי 'קיימת שורה של עדויות, שעבודה עם תכנת גיאומטריה דינמית נותנת ללומדים גישה למתמטיקה תאורטית, אשר עשויה שלא להיות נגישה בכלים פדגוגיים אחרים' (עמ' 3).

חקירה אינדוקטיבית עם כלי DGS – עשויה להנחות את הלומדים בפיתוח הנחות משלהם בנוגע לפתרון של בעיה, ולהתמודד מאוחר יותר עם ההוכחה הדדוקטיבית. זאת, כמובן, בנוסף לתרומה של ה-DGS להמחשה של הצגות גרפיות שונות לגבי מושגים ומצבים אחרים הקשורים לבעיה. לפיכך, אנו ממליצים, שמורים למתמטיקה יאפשרו בהתחלה לתלמידים לחקור את הבעיה באמצעות עבודה בסביבה כזו, עד שיגיעו להנחות מבוססות להוכחה דדוקטיבית. בגלל טבעה האינדוקטיבי של סביבת הגיאומטריה הדינמית (DGE) – אנו קוראים לתהליך זה "חצי הוכחה". מכאן, שלאחר היישום של DGE, הפער הניסיוני-תאורטי, הקיים ברכישתו והצדקתו של ידע גיאומטרי – הופך לדאגה פדגוגית ואפיסטמולוגית חשובה (Leung & Lopez-Real, 2002). יחד עם זאת, על הסטודנטים להיות מודעים לעובדה, שעליהם להוכיח תוצאות, ולא להסתמך על ניסוי וירטואלי בלבד.

6. הערות מסכמות

באמצעות הצגתן של הגדרות שונות למושג – יכולים הלומדים להבין טוב יותר את המושגים המעורבים, המובילים לידע מתמטי עמוק יותר. דרישה מהם לפתור בעיות תוך יישום של הגדרות שונות של מושג כלשהו – עשויה לחשוף את המקרים, אשר בהם הגדרה ספציפית של אותו המושג תהיה מתאימה יותר למקרים כלליים, כפי שהראינו לגבי הגדרה אחת של מושג הערך המוחלט.

במאמר זה הוצגה בעיה אותנטית מהחיים האמיתיים, אשר נפתרה לאחר-מכן באמצעות טכניקות של ערך מוחלט למצבים שונים – תוך הפקת תוצאות מעניינות.

בנוסף, מומלץ על שימוש בתכנות גיאומטריה דינמית, כגון GeoGebra, המנצלות את ההתקדמות הטכנולוגית המהירה בתקופה האחרונה בהוראת המתמטיקה ובסיוע ללומדים להמחיש ולהבין

בעיות אבסטרקטיות בדרכים מוחשיות, לפני שהם ממשיכים להוכחות דדוקטיביות. יחד עם זאת, יש להיות מודע לאופי האינדוקטיבי שלהן – לעומת הפרוצדורה הדדוקטיבית, המונחת בבסיס המתמטיקה.

ביבליוגרפיה

- Brumfiel, C. (1980). Teaching the absolute value function. **Mathematics Teacher**, 73(1), 24-30.
- Jones, K., Gutiérrez, Á., & Mariotti, M. A. (2000). Guest editorial. Proof in dynamic geometry environments: A PME special issue. **Educational Studies in Mathematics**, 44, 1-3.
- Leung, A., & Lopez-Real, F. (2002). Theorem justification and acquisition in dynamic geometry: A case of proof by contradiction. **International Journal of Computers for Mathematical Learning**, 7(2), 145-165.
- McLaurin, S. C. (1985). A unified way to teach the solution of inequalities. **Mathematics Teacher**, 78(2), 91-95.
- Mollin, R. A. (1998). **Fundamental number theory with application**. Boca Raton: CRC Press.
- Wagster, L. W. (1986). Using number lines to solve difficult absolute-value problems. **Mathematics Teacher**, 79(4), 260-263.
- Wei, S. (2005). Solving absolute value equations algebraically and geometrically. **Mathematics Teacher**, 99(1), 72-74.
- Wilhelmi, M. R., Godino, J. D., & Lacasta, E. (2007). Didactic effectiveness of mathematical definitions: The case of the absolute value. **International Electronic Journal of Mathematics Education**, 2(2), 72-90.

SHANAN



RELIGIOUS TEACHERS COLLEGE, HAIFA
COLLEGE ANNUAL, 2013

volume 19

On the failures of graphology

Abstract

Research evidence concerning the lack of validity of graphology for personnel selection or placement is followed by several possible reasons for the continued popular belief in the usefulness of graphology. The latter include content, mistaking reliability for validity, intuitive appeal, limited predictiveness, and illusory correlations.

Keywords: *graphology; validity; personnel selection; illusory correlations.*

Advertisements like the following ones often appear worldwide:

- Handwritten application should be sent to: THE ADVERTISER P O BOX 4719, MARINA, GPO, LAGOS
- Qualified and experienced candidates can send handwritten application along with a passport size photograph to the Principal, BGS National Public School, Hulimavu, B'G-Road, Bangalore 560076.
- Send handwritten application to: Taylor Industries / Attn: Maria Cornelius 6015 N. Xanthus Ave. / Tulsa, OK 74130-1508 Or fax to: 918- 266- 4194
- Please send handwritten application with CV to: Denise Lavey, St Albans Medical Centre, 26-28 St Albans Crescent, Bournemouth BH8 9EW.
- Les candidatures manuscrites accompagnées d'un curriculum vitae détaillé sont à adresser à: la guerche sur l'aubois 18150 la guerche sur l'aubois
- Vergiss auch nicht den handgeschriebenen Lebenslauf. Besten Dank. Schicke die Bewerbung an: Gemeindeverwaltung Hittnau Lehrlingswesen Postfach 8335 Hittnau

These employers will submit the handwritten applications they receive to a graphologist in order to determine the candidates' suitability for the advertised post. Here are some claims

made by professional handwriting analysts:

- Graphology helps to "decide which person to use as your accountant, who you should hire as your baby-sitter, who you should go into business with, who you should date, who you should trust, and innumerable other applications".
- Graphology can be practical when redundancy is inevitable. It can detect new directions in which the employee could channel his energies.
- Graphology can save time, money and effort in this area by seeing that the essential characteristics required for the job are present.
- Graphology recognizes a sign that is "associated with bitterness, bad instincts and guilt. The higher the claw, the worse the situation is, and the more conscious the writer is of her guilt and criminality".
- Ludwig Klages (1872-1956), the father of German graphology, even claimed that graphology was "effective in detection of 'non-Aryans'".

While employers may be tempted to use a relatively inexpensive selection (and placement) method, those familiar with the difficulties of personnel selection, as well as knowledgeable about the rigors of validation are likely to raise an eyebrow: Are such claims based on acceptable research?

Among the multitude of replies to this question a much quoted one is a study by Rafaeli and Klimoski (1983). The latter examined the relationship between assessments of the handwriting of 104 real estate agents conducted by expert graphologists and measures of the performance of those agents. Their research was funded by the American Association of Handwriting Analysts. When these researchers concluded that the graphologists' assessment bore no relationship to actual performance, the funding organization threatened to sue them in order to prevent publication of their findings. Neter & Ben-Shakhar's (1989) results went even further: Their examination of 17 studies involving 63 graphologists, 51 nonprofessional analysts, and more than 1,200 handwriting samples concluded that graphologists were no better than non-graphologists at predicting job performance.

These studies dealt with personnel selection. A whole slate of other studies investigated the ability of graphologists to diagnose personality traits. Their results were similarly negative: A meta-analysis drawn from over 200 studies concluded that graphologists were generally unable to predict any kind of personality trait on any personality test (Jennings, Amabile & Ross, 1982).

What can then be the reasons for the continued use of graphology, in spite of hundreds of findings that dispute its ability to provide valid advice to employers?

- Content. A study predating the above (Jansen, 1973) found that psychologists

analyzing typewritten transcripts of the handwriting samples seen by graphologists made predictions of equal validity. This suggests either that graphologists can be pretty good psychologists or that any fairly intelligent person can draw some meaningful conclusions from a CV...

- Mistaking reliability for validity. Graphologists tend to agree with each other not only about the coding of graphological signs (such as slant, size, rhythm etc; correlation coefficients of 0.6 to 0.85 between two independent readers of the same document), but also about the interpretation (0.42). But as it turns out, even non-graphologists tend to agree with each other in invalid naïve interpretations (0.30), for instance about depression, methodicalness, or originality (Dean, 1992). King & Koehler (2000) have referred to this as "shared but invalid beliefs about the relationship between handwriting and personality variables".
- Intuitive appeal. Handwriting appears to be such a good source of information: It differs from person to person; it is rich in detail (400 features by one system of analysis); there is a belief that everything we do expresses something about us (Allport & Vernon, 1933). So size is thought to indicate degree of egoism, forward slant might be related to outgoingness, and so on. Some of these associations have a semantic character: Regularity of rhythm is thus purported to indicate reliability of behavior.
- Limited predictiveness. Gender, SES, and degree of literacy have low but significant correlations with handwriting. To the extent that any of these is correlated with personality traits or with job performance measures, there will be some low correlations between handwriting signs and some criterion variables. This is of no practical use, since there are far stronger (i.e. valid) indicators of each of these status variables. The same holds for the tremor found in the handwriting of alcoholics and the relationship between poor handwriting and poor school performance. If graphologists had no greater pretensions than these, there would be fewer objections to their activity. But there is a huge conceptual leap between Miss Taylor failing Johnny (whose handwriting she cannot decipher) and an employer's decision not to hire someone because her writing slants downward.
- Illusory correlations. Nearly half a century ago Chapman & Chapman (1969) introduced this concept to designate the seeing of an expected relationship between variables even when no such relationship exists. This is a far reaching concept, touching on such phenomena as superstition, prejudice, stereotype, as well as the topic at hand, and related to confirmation bias, selective attention and similar phenomena. Graphology itself is but one of a long list of supposedly diagnostic devices which fail when submitted to rigorous psychometric analysis. (The Chapmans used the Draw-A-Person projective test, as well as the Wheeler signs of homosexuality in the Rorschach

to illustrate their point.)

A typical example of an illusory correlation (Kammann & Campbell, 1982) is the following: Objective data clearly show that there is no useful correlation (meaning that the median r is 0.10, range 0.02 to 0.18) between happiness and several life-circumstance factors, such as income, type of work, gender, religion, race, age, city size, level of education. And yet when respondents estimated the percent of people who were happy in various categories of such variables, they thought a far higher percent were happy among those earning a lot than those with a low income, those living in rural areas than those in large cities, etc. They were also asked about the importance of these variables to happiness. Here, too, the illusion continued: for instance, high education was thought as important for happiness by 86%.

King & Koehler (2000) applied the concept of illusory correlation to graphology. They had participants judge the relatedness between certain handwriting features (such as size) and personality dimensions (such as modesty/egotism). Some other pairs, drawn from graphological manuals, were speed of writing and impulsiveness, slope and pessimism or spacing and extroversion. They were given random pairings of handwriting samples and brief personality profiles; that is to say, there was zero correlation between handwriting and personality. Yet the participants found a correlation of .65!

In the following I shall describe my own informal investigation concerning the validity of graphology. A few years ago I contacted seven graphological organizations around the world, and requested information about "controlled studies in which the results of handwriting analysis are shown to predict employee characteristics." I received a reply from four. These responses contain important information about the mindset of professional graphologists.

The president of the American Association of Handwriting Analysts (he who threatened to sue Rafaeli) referred me to a published article, which, as it turns out, says that the study "of the validity of /handwriting/ variables has yielded up to now no convincing success" (Lockowandt, 1976, p. 5). He also suggested that I inquire at the Israeli Graphological Institute. These, in their turn, referred me to Allport & Vernon (1933) who had indeed been sympathetic to the cause in their famous book on Expressive Movement. It is unfortunate that they had not read the book, for its authors concluded that "...the [graphological] terms employed often seem to obscure rather than reveal the personality." Allport & Vernon also reported the results of an experiment, in which 10 handwriting samples were to be matched with 10 personality descriptions. Graphologists averaged 2.4 hits, non-graphologists' average success rate was 1.8. In other words, years of training and practice enabled the professionals to miss 76%, while those who had no training missed 82% of the cases presented to them. I was also visited by the institute's secretary, himself a practicing graphologist. He told me that when asked by a kibbutz how to assign a new member to work, he could advise them, on the basis of a handwriting sample, whether that person should work in wood or in metal. He also

told me that there was a good article on graphology in Playboy.

The 3rd response came from the president of the Handwriting Analysts International. He was extremely pessimistic about the existence of adequate research in this field, and added that "it would be difficult if not impossible to assign any specific writing characteristics... to a given syndrome". Yet he referred me to a European source (whom I could not locate) who "has done a linear study of 70 plus years on a single subject".

Lastly, Prof. Marchesan of the International Society of Handwriting Psychology sent me a list of 307 scholarly works he had co-published in Italy, together with an English language flier about the society. The latter contained no information about the reliability, validity or utility of graphology. It did, however, claim that the theory underlying graphopsychology can be used "for the reconstruction of the characteristics of historical personages for whom there is no handwriting sample available". The examples of such personages given were Dante, Jesus, and Mary. To make absolutely sure that my query had not been misunderstood, I wrote Prof. Marchesan again, and asked him for empirical data. He responded by an updated bibliography, and by saying that his group "has applied, with considerable success, Handwriting Psychology for self knowledge, for work aptitude related to scholastic preparation, for choosing one's partner in life, for the selection and hiring of personnel or, for change of position or promotion of personnel already on the staff".

The main conclusion I can draw from the evidence presented in this article coincides with a statement made by Pirsig: "The real purpose of the scientific method is to make sure Nature hasn't misled you into thinking you know something you actually don't know" (Pirsig, 1974, p. 94).

References

- Allport, G. W., & Vernon, P. E. (1933). **Studies in expressive movement**. New York: Macmillan.
- Chapman, L. J., & Chapman, J. P. (1969). Illusory correlation as an obstacle to the use of valid psychodiagnostic signs. **Journal of Abnormal Psychology**, **74**, 271-280.
- Dean, G. A. (1992). The bottom line and effect size. In B. L. Beyerstein & D. F. Beyerstein (Eds.), **The write stuff: Evaluations of graphology, the study of handwriting analysis** (pp. 269-341). Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Jansen, A. (1973). **Validation of graphological judgments: An experimental study**. The Hague: Mouten.
- Jennings, D., Amabile, T. M., & Ross, L. (1982). Informal covariation assessment: Data-based vs. theory-based judgements. In A. Tversky, D. Kahneman, & P. Slovic (Eds.), **Judgement under uncertainty: Heuristics and biases**. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Kammann, R., & Campbell, K. (1982). Illusory correlation in popular beliefs about the causes of happiness. **New Zealand Psychologist**, **11**, 52-62.
- King, R. N., & Koehler, D. J. (2000). Illusory correlations in graphological inference. **Journal of Experimental Psychology: Applied**, **6**, 336-348.
- Lockowandt, O. (1976). Present status of the investigation of handwriting psychology as a diagnostic method. **JSAS**

Catalog of Selected Documents in Psychology, 6, 4-5.

- Neter, E., & Ben-Shakhar, G. (1989). The predictive validity of graphological inferences: A meta-analytic approach. **Personality and Individual Differences, 10**, 737-745.
- Pirsig, R. (1974). **Zen and the art of motorcycle maintenance**. New York: William Morrow.
- Rafaeli, A., & Klimoski, R. (1983). Predicting sales success through handwriting analysis: An evaluation of the effects of training and handwriting sample content. **Journal of Applied Psychology, 68**, 212-217.

"Know whence you came and where you are going"*:

***Dr. Rabbi Meyer de Hond (1882-1943),
True Faith and Leadership in the Face of Crisis***

"One of the most important characteristics of the special nature of a man is his ability to express himself to his fellow-man in different ways, among other things, in dialogue and in writing".¹

Abstract

This article examines the life and leadership of Rabbi Dr. Meyer (sometimes spelled Meijer) de Hond, the Amsterdam folk-rebbe who fought to strengthen Jewish identity and religious observance, especially among the poor and disenfranchised of Amsterdam. He even suggested changes in the liturgy in order to draw the uneducated Jews of the inner city, although this ran counter to Orthodox opinion. During the German occupation, De Hond remained with his chosen community of the Amsterdam slums, and continued to minister to his followers even when already in the Dutch concentration camp of Westerbork.

The conclusions of this paper were that De Hond was a unique, but tragic figure, who did not desert his followers in the face of disaster and crises, even at the cost of his life. By accepting his role as spiritual leader of the poor, and acting in response to the intra-communal injustices of the great discrepancies between rich and poor Jews as well as the Catholic and Protestant inter-communal othering of the Jews, De Hond's life illustrates a steadfastness of faith and leadership.

Keywords: Meyer de Hond; Rabbi; Amsterdam; Shoah.

* With gratitude to the late Dr. Avraham de Lange for bringing the topic to my attention, and leaving me his notes.

1. A. de Lange, 'De Onbegrijpelijke Natuur des Mens', unfinished M.A. thesis, 2009.

Introduction

This article is a monograph of Rabbi Dr. Meyer de Hond, and asks the following questions:

1. What was the rate of assimilation in the Netherlands during De Hond's life time, and how did De Hond deal with this problem?
2. How did Catholicism and Protestantism view the Jews, and what was the level of anti-Semitism in the Netherlands?
3. What happened to the Jewish religious leadership during the Shoah?

During Rabbi Dr. Meyer de Hond's lifetime, the Jewish population of the Netherlands grew from 110,000 to 140,000.² Born in Amsterdam in 1882, he grew up in the shadow of the Dreyfus Affair, the First Zionist Congress and a proletarianization process of the Amsterdam Jewish community.³ He came of age during a time of rising anti-Semitism which culminated in Fascism, WWII and the Shoah, and was murdered in Sobibor in 1943. With him were his wife, his three children, and many of the inner-city poor he had taught and ministered to for decades. The elderly poor, chronically ill, and handicapped of Amsterdam, for whom he had labored to establish a worthy home, had already been murdered earlier that year.⁴

When dealing with those Jews murdered by the Nazis, the victims' pre-Shoah contributions to society, vitality, and circumstance are too often pushed aside in the light of their tragedy. Indeed, as Herzberg wrote,⁵ one Jew was murdered six million times,⁶ a notion which turns the martyred Jews into amorphous victims, somehow. This paper, therefore, rather than focusing only on the way De Hond died has looked at the way he lived, in order to understand what motivated and shaped him, and how he shaped the world of those who listened to him.

In **Pirke Avoth, Ethics of the Fathers**, "Akavya ben Mahalalel said, 'Reflect upon three things and you will not come to sin: 1. Know from where you came; 2. Know where you are

2. Y. Bauer, **A history of the holocaust**, rev. ed., New York 2001, p. 262.

3. For an overview of Dutch Jewry in general and Amsterdam Jewry in particular in the period 1870-1940 see D. Michman, 'Netherlands' and 'Amsterdam', **Encyclopedia Judaica**², 1, pp. 900-901; J.C.H. Blom, R.G. Fuks-Mansfeld and I. Schoffer (eds.), **The History of the Jews in The Netherlands**, Oxford 2002; About the first Zionist and the Dreyfus Affair see:

http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/Zionism/First_Cong_&_Basel_Program.html

<http://stadsarchief.amsterdam.nl/archieven/archiefbank/overzicht/1213.nl.html>

<http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/anti-semitism/Dreyfus.html>

4. De Joodse Invalide, the home for the Jewish poor and handicapped, founded by de Hond in 1911, was emptied by the Germans on March 1, 1943, and all the residents were murdered. See also <http://www.jhm.nl/cultuur-en-geschiedenis/amsterdam/joodse-invalide>

5. Abel Herzberg, Dutch lawyer, writer and chronicler of the Shoah. See http://www.nlpvf.nl/basic/auteur1.php?Author_ID=32

6. **NIW** (The Jewish Weekly), 17.12.1976 (quoted in I. Lipschits, **Tsedaka: een halve eeuw Joods maatschappelijk werk in Nederland**, Zutphen 1997, p. ii).

going; 3. And before whom you are destined to give an accounting for your actions'.⁷ De Hond, good son, intellectual, teacher, preacher, writer, and rabbi, knew exactly where he had come from: G-d fearing parents in the poor ghetto of Amsterdam. He remained loyal to this neighborhood where the most destitute poor lived, ministering to them, teaching their children, laboring to offer them a carefree old age, entertaining them with his writings, and finally, dying with them in the whirlpool that was the Shoah. He knew where he was going throughout his life, teaching Judaism in the only way he understood it: as a glorious way to experience life to the full. Moreover, he literally knew where he was going when he was rounded up together with his wife and children, yet did not try to save himself or his family, but chose to share the fate of the poor who lived in a Jewish sub-culture in several Amsterdam neighborhoods, and did not have many options of saving themselves from death.⁸ Looking at De Hond's life, it appears that his actions were never motivated by need for personal gain or greed, while his eyes were open to the needs of others. The verse from the **Ethics**, then, sums up De Hond's way of life.

On the one hand, De Hond remained an outsider because he espoused opinions that ran counter to that of mainstream Jewish power brokers and the accepted Ashkenazi leadership's traditions of Amsterdam. On the other, he also embraced mainstream views, such as the notion that Zionism and socialism were bad ideas, as they negated his religious views,⁹ and like most other Jewish leaders at the time, he saw no future for the Jews outside the Diaspora. As a born and bred Amsterdammer, De Hond believed that the Jews could find a respectable place within the ethnic *pillarization*-segmentation of The Netherlands.¹⁰ Rejecting socialism and Zionism may seem like a contradiction for an original thinker such as De Hond, but in the framework of his world, both can be explained. Socialists did not like the royal family, whereas Jews traditionally took pride in their royals, especially the poor – because of a tradition of alignment with the House of Orange since the mid-17th century, when this family was favorable towards the Jews. Socialism and religion were mutually exclusive in his eyes, and while many Jews were no longer strictly observant, they observed tradition.¹¹ As to Zionism, it was all so new in the early years of the twentieth century, and because of its assimilationist views, De Hond, like most religious leaders did not see its advantages. In one of the question and answer columns of **Libanon**, the magazine founded

7. Mishna, Avot 3, 1.

8. Bauer (supra footnote 1), p. 262.

9. J. Hagedoorn, 'Hond, Meyer de (1882-1943)', **Biografisch Woordenboek van Nederland**, 2008. Retrieved <http://www.inghist.nl/Onderzoek/Projecten/BWN/lemmata/bwn3/hond>

10. Bauer (supra footnote 1), p. 47.

11. K. Hofmeester, 'Image and Self-image of the Jewish workers in the Labour Movements in Amsterdam, 1880-1914' in Ch. Brasz and Y. Kaplan (eds.), **Dutch Jews as Perceived by Themselves and by Others**, Leiden 2001, pp. 190-191.

by him, he even answered a question about this, and explained that there was no special blessing on Jews who went to live in “Palestina” as this blessing could only be bestowed when the Holy Land was returned to the Jews by “a higher power”, meaning G-d and the Mashiah.¹² This was the traditional, Jewish standpoint at the time, even though there was a Mizrachi movement in Holland: Rabbi Dünner was actually pro-Zionist. De Hond’s stand on Zionism was in line with the teachings of Samson Raphael Hirsch.¹³

Jews within the Christian Netherlands (know from where you came)

In order to offer a fitting monograph and examine De Hond’s life and actions, such as his choices at various crossroads of his life, his leadership under crisis, and his demeanor and behavior at Westerbork on the eve of his deportation East where he, his entire family and much of his congregation were murdered, the rabbi’s choices cannot be taken out of context and examined anachronistically. Instead they need to be analyzed as part of the bigger picture of the Jews within Dutch society as a whole during the end of the nineteenth century and the first half of the twentieth. Therefore, the inter-ethnic conditions, as well as the intra-communal ones must be examined.

When De Hond was born, the emancipation of the Dutch Jews was a legal fact.¹⁴ Theoretically at least, Jews were free to choose their lifestyle and level of observance, field of study and occupation, as well as place to live, as the debate concerning their political rights had ended positively. However, social integration was slow to come. First of all, their small numbers meant, in essence, that outside the capital, most Dutchmen never actually saw a Jew, and besides, in order to avail themselves of the services offered by a Jewish community, such as synagogue, kosher food, and education, they lived in insular, tight-knit communities both in Amsterdam and throughout the provinces.¹⁵ Dutch Jews referred to the capital and the outlying areas as *Mokum* and *Mediene* respectively.¹⁶ *Mokum*, of course, means “place” and it referred to Amsterdam as a small Jerusalem.¹⁷ *Mediene*, another Yiddish/Hebrew derivative, means province/state, and covered any Jewish settlement outside Amsterdam. In 1941 About 60% (more than 80,000) of the 140,000 Dutch Jews lived in

12. M. de Hond, 'Vragenbus (questions and answers)', **Libanon**, 7, 2 (1914), p. 16.

13. <http://seforim.traditiononline.org/index.cfm/2008/7/23/Meir-Hildesheimer--Historical-Perspectives-on-Rabbi-Samson-Raphael-Hirsch>.

14. J. Michman, 'Gotische Torens op een Corinthisch Gebouw, de doorvoering van de emancipatie van de joden in Nederland', **Tijdschrift voor Geschiedenis**, 89 (1976), pp. 493-517. See also J. Michman, **The history of Dutch Jewry during the Emancipation period, 1787-1815: Gothic turrets on a Corinthian building**, Amsterdam 1995.

15. Michman (ibid), pp. 75-84.

16. J.J.F.W. van Beem and H. Fuks, **Mokum en Mediene: de geschiedenis van de joden Nederland**, Amsterdam 1971, p. 1.

17. In the local Dutch dialect spoken in Amsterdam, the general population still refers to their city by that name.

Mokum, with the rest scattered throughout the *Mediene*. In spite of the widespread poverty of city Jews, there was a feeling that Jews had never had it this good because they had political rights. And so, while the political place of the Jews had been settled officially, in many circles the debate continued concerning the role of the Jews within the fabric of Dutch society, as well as their spiritual merit.¹⁸

In the late 19th century and first half of the 20th, the Netherlands had a strong Protestant population, divided into several denominations, as well as a very large Catholic minority of perhaps 35% of the population.¹⁹ Its social fabric was founded on principles known as *verzuiling*, pillarization, or segmentation. This kind of coexistence denotes a society built on pillars of religion and philosophy. There were four such pillars: Protestant-Christian, Roman Catholic, Social Democratic, and the Liberal or general pillar.²⁰ Each had their educational system, newspaper, sport organizations and health care. They also had their own political parties, and because the Jews constituted perhaps 1% of the population, they never had enough political power to establish a party of their own, and traditionally voted with the liberal and leftist parties, and only Amsterdam had a large enough Jewish community to establish a Jewish educational system.

While there was also rivalry between Protestants and Catholics, both groups were more interested in defining themselves vis-à-vis the Jews, and to show that their own way of life was not only preferable, but on a higher spiritual plane. In fact, the bottom line of this discourse was that Jews were a loose group of people, no longer a nation-- as emancipation had ended that separate status-- who had no claim on either this world or the coming one, and had lost their chance for redemption when they refused to accept the teachings of Christianity. While the different factions disagreed on the way Jews could ameliorate this situation, or how they should be treated until they did so, all saw them as outsiders, having no true claim on the coexistence shared by Christian factions, and at times, subjected them to missionary intervention.²¹ The result was that the *de jure* Jewish equality was not translated into *de facto* acceptance and integration.²² Perhaps more damaging was the fact that in the religious polemic, Jews were generally seen as a theoretical construct rather than living,

18. The whole question of Jewish emancipation may be compared to the manumission of the American slaves, as in both cases, social acceptance was very slow in coming, while even political equality was suppressed and delayed because of continuing prejudice.

19. Th. Salemnik, 'Strangers in a strange country: Catholic Views of Jews in the Netherlands, 1918-1945', in Ch. Brasz and Y. Kaplan (eds.), **Dutch Jews as Perceived by Themselves and by Others**, Leiden 2001, p. 108.

20. Salemnik (ibid), p. 109.

21. Salemnik (supra footnote 18), p.115.

22. A.H. Huussen, 'De emancipatie van de Joden in Nederland. Een discussiebijdrage naar aanleiding van twee recente studies'. **Bijdragen en Mededelingen voor de Geschiedenis der Nederlanden**, 94, 1 (1979), pp. 76. Retrieved from http://bmgn.knlg.nl/H/Huussen_jr._A._H._De_emancipatie_van_de_joden_in_Nederland.pdf; Michman (supra footnote 13), p.81.

breathing creatures who lived in the next street, and this attitude eventually allowed the majority of Dutchmen to disregard the deportation of the Jews during the war.²³ In other words, Jews were outsiders, more or less despised in their present state. With over half of Amsterdam's Jews dependent on financial support,²⁴ most poor Jews remained in abject poverty.

***Touroh Our*, Libanon and the Rabbinate (know where you came from)**

It was in this socio-political climate that Meyer de Hond came of age. He was the child of a poor family and attended Jewish schools. Like other gifted young men from that background, he received funds from the community which allowed him to attend the rabbinical seminary in Amsterdam, a school which existed until the outbreak of WWII.²⁵ As soon as De Hond finished his 'candidate' exams, more or less equivalent to a B.A., he was offered a post of *magid* and Hebrew school teacher. Haas van Amerongen reported that his acceptance as a teacher was unusual, considering his age (he was only 23), but apparently, De Hond was already known for his brilliance.²⁶ This fact may have become a problem when he became less of an acceptable figure for the religious, orthodox establishment.

De Hond's first sermon was attended by the Jewish press and reported in the **NIW**, the only Jewish paper with a national readership. The dateline read May 25, 1905, and the headline announced "The Installation of Mr. de Hond".²⁷ The event was well attended, and in order to allow De Hond the greatest influence possible as teacher and preacher, the organization *Touroh Our* (The Torah is the light) was established. It gave him a platform to reach many more Jews. This was especially true after he founded the organization's monthly magazine, **Libanon**, three years later.

At his inauguration as teacher and preacher, De Hond was formally asked to serve the congregation, while they promised to be his pupils.²⁸ The establishment had high expectations of him, including Rabbi Dünner, the Chief Rabbi of Amsterdam and the province North Holland, and rector of the Rabbinical Seminary, whose protégé he was. In his first official sermon to *Touroh Our*, De Hond compared himself to the fire that kindles the light of Judaism among the congregants, and makes them proud to be Jews. The silence in

23. Salemink (supra footnote 18), p.115.

24. A left-over from the time when Jews were kept outside the Guilds, and prevented from plying certain trades.

25. J. Meijer, **Bloemlezing van De Hond**, Amsterdam 1951, preface.

26. S. Haas van Amerongen, **Rabbijn Dr. Meyer de Hond (1882-1943) Reactionair of revolutionair**, M.A. thesis, 2005, p. 13.

27. 'De Installatie van meneer De Hond', **NIW**, 25.5.1905, p. 2; 'Maandschrift der Joodsche Vereeniging Touroh Our', **Libanon**, 3, 1 (1910), p. 5.

28. **NIW** (ibid), p.2.

the hall, wrote the journalist, was "proof that De Hond's words had fallen on fertile soil".²⁹ The evening ended with refreshments and De Hond had started his career while still working to finish his studies.

With the establishment, in 1908, of **Libanon**, the written mouthpiece of *Touroh Our*, De Hond now had a much wider audience, because the magazine was distributed free to all its members throughout *Mokum* and *Mediene* as one.³⁰ One of his objectives was to show the Jews that things were changing for the better. Already in the first year of its existence, three months after **Libanon** first appeared, in August, 1908, De Hond, who was both the main contributor and the editor of the magazine, published an article written by A.I. Querido, a well-known writer at the time, about the positive differences between the 19th century just ended, and the 20th century. Querido wrote that in the past, Jews gave charity without knowing where the money would go, and bought subscriptions to magazines and membership in organizations whose purpose was unclear. The reason, he wrote, was the high level of religious observance and charitable character of the Jews who left the running of the various institutions to the steering committees.³¹ The criticism may have been subtle, but there is a certain feeling that Querido did not like this particular way of running the community. De Hond, as the editor, approved the article, and must have stood behind its content. However, more interesting was Querido's, and by implication De Hond's, attitude toward women. "In those days", he wrote, it was unknown to have a woman, although she too belonged to the organization, enjoy any rights. A man might be kept in the dark concerning the organization he supported, [unless he fulfilled an official function] but the woman was denied any power at all. Slowly, one has come to the understanding that a men-only society has no room in our [modern] coexistence. And yet, even today, there are many who espouse strange ideas concerning [the role of] women as members of society.... Moreover, the rights of women are discussed throughout society and the world as a whole, and it is too serious a question to postpone finding an equitable solution.³²

This was written in 1908, by an orthodox Jew, supported by a man who was studying to be a rabbi. Querido offered simple guidelines about how to bring women into the center of Jewish affairs, and the article ended with a call to action on the part of the "ladies and gentleman" of the *Touroh Our* organization, which, in Querido's eyes would grow only if both women and men voted with their feet if women were not accepted to play their part in public life. All this was written eleven years before Dutch women were allowed to vote.

29. Ibid.

30. The advertisements in the magazine show that it reached the outlying areas, while the fact that is what free is stated in the masthead.

31. M. de Hond, 'Vrolijke Rouw (Merry Mourning)', **Libanon**, 1, 3 (1908), p. 24.

32. Ibid, p. 7, footnote 28.

It took De Hond only three volumes of his newly established magazine to run afoul of the powers-that-be. In the August edition of **Libanon** he attacked the Amsterdam rich for not observing the spirit of Jewish law in an article entitled 'Merry Mourning'. The occasion was the period of the nine days before the fast of the ninth of Av, the commemoration of the destruction of the Temple. During those nine days, observant Jews refrain from eating meat and/or rejoicing. "In Jerusalem", De Hond wrote, the memory of the destruction remains fresh in the mind because Jews from all over congregate at the Wailing Wall.³³ However, as most Jews live outside that city, care should be taken to observe the mourning suitably.³⁴ In Amsterdam Jews fast, he wrote, and come to shul to say the prescribed lamentations. However, there is no true mourning. Moreover, there is no questioning of the causes that brought about the destruction of the Temple and the loss of the Promised Land.³⁵ De Hond attacked the many ways in which Jews had managed to observe the written precepts, yet had done nothing to try and better themselves, so as to be allowed to rebuild the "third Temple".³⁶ It was De Hond's conviction that the Jews of Amsterdam were not yet worthy to do any rebuilding, as they had not changed their ways and bickered among themselves about unimportant topics. He offered clear guidelines how to change the spiritual wellbeing of the Jews. To begin with, he wrote, "give the money wasted on expensive mourning meals (expensive fish, etc.) to charity instead", and choose to feel "hunger brought on by mourning". Instead of overspending and over indulgence, he admonished the Jews to "focus on justice, modesty, and a sense of worthiness".³⁷ De Hond begged his readership to live "in the true faith and swear to think of the City of Peace seriously and every day". Then, he promised, "brothers and sisters, you may wear your new white linen and rejoice".³⁸

Emphasizing Judaism as the true faith seems like a reactionary statement, and a response to the Christian view of Judaism: as a non-religion or even an abomination of ancient beliefs which had been eclipsed by Christianity,³⁹ while the reference to future rejoicing might have come in answer to the Zionist call to return to the Holy Land, which De Hond believed could only happen when the Mashiah came. Finally, his article also struck at the heart of the lack of equality within the Jewish community of Amsterdam, where the rich could eat expensive foods while the poor were starving.

There were over three hundred letters to the editor in response to the above article. De Hond

33. Ibid, p. 17, 18.

34. Ibid, p. 18.

35. Ibid, p. 20.

36. Ibid, p. 8, 20.

37. Ibid, p. 20.

38. Ibid, p. 21.

39. G. van Klinken, 'Dutch Jews as perceived by Dutch Protestants, 1860-1960', Ch. Brasz and Y. Kaplan (eds.), **Dutch Jews as Perceived by Themselves and by Others**, Leiden 2001, p.129.

related to them in the September issue of **Libanon**, as letters of both support and criticism, but did not offer any retraction. However, when public pressure mounted against what was seen as his audacity to criticize the rich and powerful, he published a letter of apology in the **NIW**, affirming his allegiance to strict orthodoxy and the 13 articles of faith a few days later. De Hond pledged never to sway from these beliefs till death, and to speak to the people in His spirit.⁴⁰

And yet, in the very next issue of **Libanon**, De Hond tackled another controversial issue and once again, sought to support the illiterate poor, and show that the way Judaism was lived was contrary to its ability to bolster the morale of all Jews. This article, entitled "*Het Gebed (Prayer)*"- opened with a quote from the Psalms concerning G-d's acceptance of all prayer. Fearing a swift decrease in what De Hond called "interest in burning questions of faith", he attacked the way Amsterdam, called "little Jerusalem" in this article, adorned itself in the external trappings of Judaism, such as large synagogues, while making no attempt to reach to overwhelming majority of Jews who no longer attended services. In his words, the six major synagogues could seat 36.000 yet only six hundred attended services on Shabbath, and even fewer during the morning prayers.⁴¹ The problem, according to De Hond lay in the fact that prayer in its present manifestation remained inaccessible to most Jews, because of the language barrier. He took care to translate all his own Hebrew terminology into Dutch, so that his readers would understand what he was writing.⁴² Focusing on the three pillars of Judaism: the study of the Holy Scriptures, the prayer services, and the love of one's neighbor,⁴³ he pointed an accusing finger at the middle aspect of what he called "our great Faith" (his capital), by calling the format of the prayer service a wormy apple which threatened the other two core cells. Prayer, *avodah*, was the Jew's way of serving G-d, but if there were to be this "contact between G-d and man", the soul must play a role, and in De Hond's view, this could not happen since prayer was too bound up in formality. Basing himself on the Scriptures, Psalms and the Talmud, De Hond pointed out that prayer should not be limited by time and ritual, but must also be an event independent of such constraints.⁴⁴

His proposal to make prayer an event outside the appointed times of organized services, to empower Jews to turn to prayer in Dutch whenever they felt a need, and to include prayer in that language also in synagogue would make Judaism more accessible, the service more

40. **NIW**, 7.8.1908, p. 2.

41. M. De Hond (1908). 'Het Gebed (Prayer)', **Libanon**, 1, 4 (1908), p.25.

42. Even the **NIW** of the period, included much writing in Hebrew, rarely transliterated, and never translated. The assumption must have been that its readership was capable of reading and understanding the Hebrew, and so, this newspaper was aimed at the more financially successful members of the Jewish community.

43. Bavli, Yoma 9B תורה- עבודה- וגמילות חסדים

44. De Hond (supra footnote 40), p. 28.

comprehensible, and finally would prevent the terrible “mutilation” of the Hebrew prayer.⁴⁵ De Hond pleaded that children be taught prayer in Dutch, rather than forcing them to mumble in incomprehensible Hebrew. The article ended with a caveat: Better to have a child understand the connection between G-d, faith and prayer, than to express pride in the way a child could read Hebrew, although he understood nothing.⁴⁶

The Backlash

This time, the establishment responded viciously. The Friday after De Hond’s article, **NIW** printed several responses. Dateline, September 5, 1908, under the rubric local news, the following announcement appeared: “At the Joachimstal Publishers,⁴⁷ the following open letter entitled ‘open letter to my friend De Hond’ by Justus Tal.⁴⁸ Price, 5 cent”. The newspaper explained the occasion of the letter as a response to De Hond’s article ‘Prayer’ in the **Libanon** of September 1. In this letter, Tal accused De Hond of playing into the hands of Reform Judaism.⁴⁹ Moreover, he denigrated De Hond’s erudition as ‘pseudo learning’. The newspaper editor applauded Tal’s initiative and called it “written in a friendly tone, by a friend and fellow student”. This proved, the **NIW** concluded, that some students at the Rabbinical Seminary did have the right spirit, and were still “truly Jewish... [and] still knew the difference between ‘right and wrong’” (unlike De Hond, apparently).⁵⁰ The general mood was clear. De Hond did not find support among the establishment or his colleagues. Perhaps, this was not surprising, as the rabbis and their institutions were greatly dependent on the munificence of the rich industrialists and merchants.⁵¹ In fact, many rabbinical students enjoyed funding by the rich- De Hond among them.⁵² Moreover, the editor of **NIW**, Philip Elte, had taken a dislike to De Hond, opposed him at every opportunity and was happy to publish articles and opinions which showed the latter in a negative light.⁵³ Elte’s involvement may have weighed heavily in turning the tide against De Hond.

There were several instances of further censure by way of letters to the editor of the **NIW**,

45. see footnote 42, pp. 28-29.

46. Ibid, p. 30.

47. Perhaps the most important publishers of Jewish material at the time.

48. Justus Tal who survived the Shoah was De Hond’s classmate, son of a chief rabbi, and eventually chief rabbi of Utecht in the 1930s and 1940s himself in the post-war period. See M de Hond, ‘Open letter’, **NIW**, 1908, side 1, p. 2.

49. J. Tal, **Open brief aan mijn vriend M. de Hond**, Amsterdam 1908, p. 4.

50. **NIW**, 5.9.1908.

51. K. Hofmeester, **Jewish Workers and the Labour Movement: A comparative study of Amsterdam London and Paris (1870-1914)**, trans. L Mitzman, Burlington 2004, p. 22.

52. Meijer (supra footnote 24), preface.

53. Hagedoorn (supra footnote 8).

including one by Querido who had just a short while before published an article in **Libanon**.⁵⁴ By the time the furor subsided, Querido and others had publicly withdrawn their support of *Touroh Our*, and the organization was quickly excluded from using the premises of the Main Synagogue. The claim was that De Hond misused his pulpit, and had turned the premises into a battlefield, which would detract from the "holiness of G-d's building".⁵⁵ On the same page where *Touroh Our*'s banishment was reported, there was a long article about the activities of another, and apparently more palatable, Jewish organization. The article mentioned several prominent Jews, including Justus Tal who addressed the audience.⁵⁶ Tal, of course, was the "friend" who had written De Hond the open letter.

While **Libanon** continued to appear, and *Touroh Our* continued to exist for another eight years, De Hond had fallen from favor, was ignored at the Rabbinical seminary, demoted at work, and generally treated as an outcast, and finally, he was fired and failed his final exams so that he could not be ordained.⁵⁷ There has been much discussion whether his failure was orchestrated by Dünner, but in any case, De Hond's career was over before it even started. The fact that the *Touroh Our* collected money for him so he could continue his education abroad showed the popular support of De Hond.⁵⁸

Haas van Amerongen discussed this episode in great detail, citing the minutes from the meetings of *Touroh Our* and reports issued by its presidents. From these minutes it emerges that De Hond had found a true ally in the members of his organization. In fact, the decision to finish his studies in Germany was initiated by the organization as a kind of protest against the Rabbinical slighting of their teacher.⁵⁹ When De Hond managed to circumvent the German rabbis' request for a letter of Jewish observance and proper religiosity, the president of *Touroh Our* reported proudly that their "teacher won with flying colors, even without the proper certificate of behavior", and was accepted as a rabbinical student at a Berlin Seminary.⁶⁰ The above illustrates that to the men and women of the *Touroh Our* organization De Hond was a leader who had the right message, and they wished to see him succeed, perhaps as far as becoming Chief Rabbi. When this option seemed to be closed, they felt threatened as well, and did everything in their power to see De Hond ordained. It is also possible that the dedicated help he received from *Touroh Our* laid the foundations for De

54. NIW, 1.8.1908, p.1.

55. NIW (supra footnote 49), p. 1.

56. NIW (ibid), p. 1.

57. see footnote 23, p. 23-26.

58. Hagedoorn (supra footnote 8).

59. Ibid footnote 23 and 54, p. 24-25.

60. Ibid, p. 27.

Hond's actions during the war, where he stood by the side of the organization's membership.

Kiekjes and the stories behind the words

Having described De Hond as a man who saw Judaism as the true faith, and who worked to impart this knowledge to the Jews of Amsterdam and the *Mediene*, as well as a man who championed the poor and saw them as a shining example of that true faith, his short stories, called **Kiekjes – Snapshots** – about the men, women and children in the poorest hovels of Amsterdam bear out this notion. There are three bundles of these stories available in book form, two published during his lifetime and one anthology which includes some of these snapshots of the Jewish neighborhood. In addition, between the years 1908 and 1914, the stories were published in the **Libanon** magazine, and reached children and adults throughout the country.

In **Bloemlezing**, a short anthology of De Hond's **Kiekjes** and other writings collected by Meijer (1951), the story entitled 'Klaasie', focused on the power of Judaism and the threat of hunger, as did many other **Kiekjes**.⁶¹ The situation concerned a poor peddler named "Ansel" and his wife "Sientje". He sold items commonly for sale in the Netherlands around December 5, when Dutchmen celebrate a gift-giving festival called Sinterklaas, and she cleaned house for a wealthy Christian family. Sinterklaas is not a religious holiday, but the trappings involve a figure decked out like a bishop, St. Nicholas, the patron saint of the children, as well as gift giving, traditional sweets, and seasonal songs. Sientje's employer appealed to her for the services of her husband to dress up like Sinterklaas (in the robes and miter) and offered him more money than he could make in many days of struggling to push his heavy cart over the draw bridges of the city. Sientje, persuasive and insistent, got her husband to promise he would come and put on the robe and miter, even though he felt a Jew should not wear those clothes. Thoroughly ashamed and confused, Ansel presented himself at the household, and went upstairs to dress up. Downstairs, the children waited for the good Saint, as it was already getting dark outside. Finally their father went upstairs so check what was keeping the Jew so long, and found a figure, decked out in Roman Catholic robes, and carrying a staff, who would not say anything aside from "uh, uh," and make movements with his hands that meant ' wait, wait'. On top of the red robes he wore a prayer shawl: Ansel was saying his evening prayers.

Incomprehensible to the Christians around him, the Jew, poor as he was, managed to cut a royal figure. The irony of the Jew in the robes of a prince of the church praying to the G-d of Israel said more about conviction and lack of attraction of the Christian way of life than any words could have. The Christian celebrants of the Sinterklaas holiday looked on in silence.

61. M. de Hond, 'Klaassie', **Kiekjes**, 1, Joodenbreestraat-Waterlooplein 1926, pp. 1-3; M. de Hond, **Ghetto Kiekjes**, Amsterdam 1914, pp. 12-15.

De Hond took away their speech, arguments, and persuasiveness by putting a simple man with a simple faith to face them. Moreover, the Jewish attributes literally covered up the bishop's robes, thus metaphorically obliterating them.

In another story, entitled Waterlooplein (Waterloo Square), De Hond played with words: the question of Waterloo, the defeat of Napoleon, and the irony that the Jewish funeral home was at the square, so that all Jewish dead 'met their Waterloo' and from there were carried to the cemetery at Muiderberg, just outside the city. And after all, De Hond maintained, the square was indeed a battlefield, alluding to the battle for livelihood among the- mostly Jewish-peddlers, and the battle with poverty that could not be won. Nevertheless, the carts arrived each day, laden with merchandise, and the Jewish peddlers continued to fight their good fight. Standing outside in all weather, they succumbed slowly to starvation and the cold, but nevertheless, stood their ground. As De Hond would have it, their Judaism sustained them and lifted them above the squalor of their lives, as they could wrap themselves in their prayer shawls and say their daily prayers. In the end, that is how they would be carried to their graves, wrapped in their prayer shawls and held high, on the shoulders of others. The comrades of these heroes of Waterloo stood and saluted, so to speak, even as they shivered in the cold wind, and called out that their dead comrade was the best of Waterlooplein. De Hond's romantic view of the Jews showed how close he felt to these poor men and how he saw them as an integral part of the fabric of the city, and perhaps its best feature.

For eight years De Hond continued to publish these snapshots of the men, women and children of Amsterdam, romanticizing their poverty and disease and doing his best to alleviate some of that. The stories carried an undertone of criticism of a world that would allow people to live in such abject poverty, but in the **Kiekjes** De Hond never said so directly.

Still holding on to the belief that Judaism had the right idea, and that Jews knew all about serving G-d and living a moral and meaningful life, De Hond departed for Germany with money provided by *Touroh Our* and enrolled in university to complete his doctorate and become an ordained rabbi. Haas van Amerongen reported that De Hond had asked for a leave of absence which was denied.⁶² Meijer, in his preface, ignored the background leading up to De Hond's departure⁶³, while **Pinkas Holland** related only to De Hond's foreign ordination and his exclusion from functioning as a rabbi in the Netherlands based on that.⁶⁴ His loss of livelihood in Amsterdam, his failure at the final Dutch ordination examinations, and the subsequent denial of his German accreditation by the rabbinical establishment may

62. Amerongen (supra footnote 25), p. 25.

63. Meijer (supra footnote 24), preface.

64. J. Michman, H. Beem and D. Michman (ed.), **Pinkas Hakehilot, Kereh Holland, Encyclopedia shel hyishuvim hayehudim lemen hivasdam Ve'ad le'ahar shoat milhement haolam hesheniah**, p. 40.

suggest that De Hond was feared for his oratorical powers and leadership, and had to be kept outside the sphere of influence in order not to threaten any possible candidate for chief rabbi supported by the establishment.

De Hond's departure does fit in with his belief that he should be a rabbi for the sake of leading his adherents into a meaningful relationship with G-d, the commandments, and Judaism. His writings from that period seem to support his view of Judaism as the preferred way of life: In 1912 he published an article in **Libanon** where he compared the Jewish way of life to that of the mundane students at Heidelberg.⁶⁵ Entitled A Scholar at Heidelberg, De Hond denigrated the Gentile students' hedonism, self-mutilation, and mundane and bohemian lifestyle, and compared them to the rabbinical students who spent their evenings studying Torah. The meaningless dueling scars of the Gentile scholars fell far short of the holy covenant Jews inscribed upon their flesh, the circumcision, and while the former pranced about town in robes, Jews enveloped themselves in the much more meaningful prayer shawls. De Hond made a clear case for the superior lifestyle offered by Orthodox Judaism. However, he also glorified those who were less observant, but who by virtue of their suffering and tradition, still glorified G-d's name, in his viewpoint.⁶⁶

The penultimate piece of evidence concerning De Hond's actions and way of life is his doctoral dissertation. Written in Germany, published in Leiden, and written in Hebrew, Arabic and German, among others, De Hond took a close look at a central Sura of the Koran, where he compared *Al-Khidr*, the green ghost, to the figure of Eliezer, Abraham's servant.⁶⁷ While the dissertation is presented as a close examination of Sura 18, it dealt in greater detail with Jewish sources and exegesis. This writing is the most direct declaration of the De Hond's claim that Judaism is the true faith, based on the originality of the Jewish revelation and adherence to monotheism. By claiming *Al-Khidr* as a mirror figure of Eliezer from the Books of Moses, De Hond made an undeniable statement concerning the truth of Judaism. Worthy of imitation, it must be worthy to begin with. Not only that, but his claim of imitation also deflates the Koran's claim as a new revelation. The Sura mentions Moses as a companion to the mysterious *Al-Khidr*, but De Hond saw the latter's attributes and characteristics as echoing those of Eliezer, Abraham's servant, who set out to find a wife for Isaac. Focused on the mysterious, blurred features of Eliezer, which perhaps were similar to those of Abraham, De Hond showed that the Green Man in Sura 18 was just as mysterious, and also on a similar holy quest for his master. His doctoral dissertation suggests that rather than locking horns with Christianity directly, De Hond used Islam to strengthen his stand concerning Judaism as offering the only true path by weakening the originality of the Koran,

65. M. de Hond, 'Een Geleerde te Heidelberg', **Libanon**, V2 (1912), pp. 13-15.

66. see footnote 59 and 25, p. 60-63.

67. M. de Hond, **Beiträge zur Erklärung der Elhidrlgende und von Koran, sure 18 59ff (der Koranisirte Elhidr)**, S.I. 1914.

and perhaps setting the stage for doing the same concerning the Christian Bible at a later date. Possibly, it was too risky to write against Christianity openly, just as today, his dissertation might not have been published. In an interesting aside, this dissertation was published by the academically renowned Brill press which still publishes comparative religious studies today

Conclusion: (and where you are going)

The final link between De Hond's beliefs and way of life may be explained, tragically, by his leadership just before his death. Several of his classmates, and contemporaries from the seminary and the rabbinate survived the war, and several played a leading role in the post-Shoah Netherlands. It is possible that the difference between those who survived and those who did not was the divide of poverty. In his article about survival among the Jews of Amsterdam Flim claimed that it was indeed influenced by economic status.⁶⁸ Bauer also relates to this aspect of who survived and who didn't. According to the latter's research, about "40,000 Jewish workers lived in the slum sections near the harbor".⁶⁹ They, for the most part, did not survive the war. De Hond had come from humble beginnings, struggled throughout, and depended on donations for his very education. He did not easily achieve a permanent position as a teacher, and lived in the poor Jewish quarter all his life. His rabbinical title was recognized only when he turned 60, in 1942, and by then everything was just about over.⁷⁰ However, unlike the working poor who had little or no dealings with the world outside the ghetto, and if they did it was with poor Gentiles who may not have had the physical options to offer shelter, De Hond had studied at university, and was a man of great erudition. His studies must have brought him into contact with friends in the Gentile world. One of these might have been willing to assist, the way his classmate and contemporary, Justus Tal, was assisted by Cornelius van Genderen, his professor of Semitic languages at the university of Amsterdam.⁷¹ From De Hond's actions, however, it is my belief that even if he could have found a way out for himself, he would have chosen to remain at his post as the beloved folk-rebbe, counseling and teaching the poor, and raising their spirits even when all seemed lost. The **Biografisch Woordenboek**⁷² comes closest to saying this as well.

68. B.J. Flim, 'Bert Jan Flim Opportunities for Dutch Jews to Hide from the Nazis, 1942-1945', Ch. Brasz and Y. Kaplan (eds.), **Dutch Jews as Perceived by Themselves and by Others**, Leiden 2001, pp. 289-306.

69. Bauer (supra footnote 1), p. 262.

70. Hagedoorn (supra footnote 8); 'Dr. M. de Hond 60 jaar', NIW, 4.9.1942, Retrieved from <http://www.joodsmonument.nl/page/298683>

71. J. Haagedoorn, Tal, Justus (1881-1954), **Biografisch Woordenboek van Nederland**. Retrieved from <http://www.historici.nl/Onderzoek/Projecten/BWN/lemmata/bwn4/tal>

72. Hagedoorn (supra footnote 8).

In 1943 De Hond was among the last Jews of Amsterdam, and had been witness to seeing much of his life's work disappear into death and ruin. This alone may have been why he decided to accompany into death those he had supported throughout their lives. As he witnessed the Jewish poor being rounded up, torn from their homes, and sent away, he also had to witness the deportation of the chronically handicapped, sick, and elderly citizens of his brainchild and the crowning achievement to his endeavors, The *Joodse Invalide*, established in 1911. This nursing home was raided by the German and Dutch police on March 1, 1943, just two months before De Hond himself was rounded up together with his family.

De Hond, then, never left his flock. Unable to save them from their horrible death, he stayed with them until the bitter end, dying as he had lived, and thus proving his leadership in the face of crisis, and his steadfast belief in his destiny as a Jew in the hands of G-d. Meijer described him at Westerbork from where trains left for the East every Tuesday. De Hond was seen strolling among the Jews, with a kind word here and there, and at times simply as an uplifting presence as their world was sinking into nothingness, and Hagedoorn reported this as follows :

de Hond and his family succumbed during WWII together with the majority of the poor ghetto Jews of Amsterdam. Till the end, even after he and his family had been taken to the camp at Westerbork, on June 21, 1943, he gave those who shared his fate hope and faith through his spiritual words. Completely in keeping with his belief system and personality, De Hond responded 'HINENI' - here I am - when his name was called to report for deportation east, on July 20, 1943.⁷³

'Hineni' is of course Abraham's response when G-d calls upon him to sacrifice Isaac. De Hond likely knew what was waiting for him, yet he went willingly in order to comfort those weaker than himself. Knowing that those Jews he had dedicated his life to would not survive the war, he too chose to die with them, rather than making an attempt to save himself. In doing so, De Hond gave truth to the precept from the **Ethics**, to know where he was going, and to know that he would be judged. As Judaism was the only faith he could believe in, and as he had lived it based on the three precepts of Torah, prayer, and the love of others, he let his love of others weigh more heavily than his need for self preservation. In my view, he did not sacrifice his life as much as sanctify it by offering succor to those who had looked toward him for spiritual encouragement. In their final moments, he did not leave them, and as such proved that in spite of the lack of recognition he enjoyed from the orthodox establishment, he lived and died as the shepherd a rabbi is meant to be.

In his eulogy of a beloved and admired teacher and rabbi, De Hond wrote that as long as we speak of a man he does not die. In this paper I have spoken of De Hond, so his memory will

73. Ibid footnote 69 and Meijer (supra footnote 24), preface.

live on, and give it "a long life",⁷⁴ but I have also done so in honor of the late Dr. Abraham de Lange, who wished to keep Rabbi Dr. Meyer de Hond's legacy alive by writing about him, and brought his life to my attention. And so, by speaking of both, I hope that their memory will live on and remain connected to the chain of life.

74. M. de Hond, Bij de dood van Rabbi J.D. Wijnkoop, **Libanon**, 3, 6 (1910), pp. 45.

