

מהו הקשר הכתוב לפי רש"י?*

תקציר

הנושא שאדון בו – עוסק בוויכוח בין רש"י לנכדו, רשב"ם, בקשר לבעיה: לפי איזה הקשר צריך לכתוב פירוש למקרא? האם כאשר משתנה הבנת הסיטואציה תוך כדי קריאת הסיפור – צריך המפרש להגיש לקורא את חוויית הקריאה הראשונה, ולגרום לו לשנות את הבנתה של תחילת הסיפור – תוך כדי התקדמות הקריאה בו, או עליו להגיש לקורא סיפור הרמוני, אשר בו מתפתחת העלילה בצורה רציפה מתחילתה ועד סופה? רש"י חשב שכך צריך לכתוב פירוש, ואילו רשב"ם חשב שעל המפרש לתת לקורא את חוויית הקריאה הראשונה – כולל הדיסוננס שלפעמים כרוך בה.

מילות מפתח: רש"י; רשב"ם; פרשנות מסורתית; פרשנות ספרותית; תיחום הפרשה; מלאכת הפרשן.

חוקרים חשובים הצביעו על כך שיותר מכל דבר אחר, הקשר הכתוב הוא שמדריך את רש"י בפירושו.¹

אדון כאן בהיבט אחד של נושא רחב זה:

ישנם פרשני-מקרא, הסוברים שפירוש צריך לבטא קריאה ראשונית של הטקסט. כתוצאה מכך מתברר לפעמים, שיש לתקן הבנות קודמות ולקרוא את הכול מחדש, ובאופן שונה.² דבר זה עלול לקרות בגלל הבנה מוטעית של רקע הסיפור, או בגלל הבנה מוטעית של מילת-מפתח בתחילת הסיפור, או בגלל כל סיבה אחרת. רשב"ם נמנה על קבוצה זו של פרשנים.

לעומתם, ישנם פרשני-מקרא, הסוברים שפירוש צריך לבטא קריאה בשלה, המובילה את הקורא באופן הרמוני לאורך כל הסיפור או ההלכה. רש"י נמנה על קבוצה אחרונה זו, ולכן מתפרש אצלו הסיפור מסופו לתחילתו.

* המאמר הוא פיתוח הרצאה שהתקיימה בקונגרס הבינלאומי למדעי היהדות, ירושלים תשע"ג.

1. מ' ארנד, **פרשנות המקרא והוראתו**, ירושלים תשס"ו, עמ' 18; הנ"ל, 'לברור המושג "פשוטו של מקרא"', ש' יפת (עורכת), **המקרא בראי מפרשיו: ספר זיכרון לשרה קמין**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 250, 259; א' גרוסמן, **רש"י: ר' שלמה יצחקי**, ירושלים תשס"ו, עמ' 88-89; מ' כהן (עורך), 'הקדמה', **מקראות גדולות הכתר: ספר תהלים**, א, רמת-גן תשס"ג, עמ' יג; נ' ליבוביץ ומ' ארנד, **פירוש רש"י לתורה**, א, תל-אביב תש"ן, עמ' 36-37, 52; א"מ ליפשיץ, **כתבים**, א, ירושלים תש"ז, עמ' קסז-קסח, קפב; מ"צ סגל, **פרשנות המקרא**, ירושלים תש"ד, עמ' סא; ש' קמין, **רש"י: פשוטו של מקרא ומדרשו של מקרא**, ירושלים תשמ"ו, עמ' 82, 182, 217, 221; M.I.; Gruber, *Rashi's Commentary on Psalms*, Leiden 2004, pp. 86-87, 99, note 89.

2. כך אנהנו קוראים סיפור בלשי.

אציע מספר הוכחות לטענה זו :

בתחילת פרשת 'וישב' כתב רשב"ם דברים מפורסמים, המצוטטים לעתים קרובות :

...ואף אני שמואל ב"ר מאיר חתנו זצ"ל נתווכחתי עמו ולפניו והודה לי שאילו היה לו פנאי היה צריך לעשות פרושים אחרים לפי הפשטות המתחדשים בכל יום... (רשב"ם בראשית לו 2).

החוקרים השונים הבינו, שרשב"ם מתייחס לוויכוח פרשני נקודתי בינו לבין רש"י. אחרי שרש"י השתכנע, שרשב"ם, נכדו, צודק, פלט אנחה בעקבות ריבוי הפירושים החדשים המתגלים לו מדי יום ביומו, הגורמים לריבוי מחיקות ותוספות בפירושו, והמחייבים אותו להעתיק את פירושו מחדש,³ אך אין לרש"י פנאי להעתיק את הכול מחדש בצורה נקייה.

השערה זו היא בעייתית ממספר סיבות :

(א) לפי הסבר זה כלל רשב"ם בפירושו לתורה קטע ביוגרפי על סבו. הוא מספר, שרש"י הצטער שפירושו מלא מחיקות ותוספות, ואין לו אפשרות להעתיק את הכול מחדש בצורה יפה. הכללת קטע ביוגרפי בתוך פירוש למקרא הוא לא רק מוזר, אלא יוצא-דופן.

(ב) אם בהסבר נקודתי עסקין, יכול רש"י לתקן רק את הדרוש תיקון, ודבר זה אינו מצריך כתיבת פירוש חדש, אך הוא אמר, שעליו "לעשות פירושים אחרים" ברבים, ולא "פירוש אחר" ביחיד. האמת החדשה שהתגלתה לו – מחייבת אותו לתקן מספר רב של פירושים.

לכן מסתבר שמדובר בעיקרון פרשני חדש, המקרין על מספר פירושים שונים, ולא בפירוש נקודתי חדש.

על מה היה הוויכוח העקרוני?⁴

לשם כך נבדוק מה פירש כל אחד :

רש"י פירש : "אלה תולדות יעקב – אלה של תולדות יעקב, אלה ישוביהם וגלגוליהם, עד שבאו לכלל יישוב". רשב"ם דחה פירוש זה במילים בוטות : "זה הבל הוא"⁵ ומקדם פירוש משלו : "אלה תולדות יעקב, בני בניו שהיו שבעים והיאך נולדו".

לסיכום : רש"י מפרש 'תולדות' – 'מאורעות', רשב"ם – 'צאצאים'. לכאורה, קיים כאן וויכוח בלשוני פשוט. שכן המילה 'תולדות' מתפרשת במילונים גם 'צאצאים' וגם 'מאורעות',⁶ אך

3. "זאת אומרת, רשב"ם טוען שהוא התווכח על הסברים מסוימים של רש"י..." (מ"י לוקשין, **פירוש התורה לרבינו שמואל בן מאיר**, ירושלים תשס"ט, על אחר, עמ' 105, הערה כ).

4. לפי השערת טויטו, לא היה כאן וויכוח עקרוני בין רש"י לבין רשב"ם. לדעתו, כתב רשב"ם את כל ההקדמה הזאת כחלק מוויכוח סמוי עם הנצרות הרואה בסיפור יוסף ייצוג מוקדם של ישו (א' טויטו, **הפשטות המתחדשים בכל יום**, רמת-גן תשס"ג, עמ' 100-101). יש לי מספר שאלות על השערה זו: (א) טויטו עצמו משער, שהיו לרשב"ם פירושים פולמוסיים נוספים לפני הטקסט שלנו ואחריו, לדוגמה בפירושו לבראשית כה 34; שמות כג 19; כ 20 ועוד (שם, עמ' 44-45; 179-180). אך רשב"ם לא הדגיש שם כל פעם את חשיבות פירוש הפשט; (ב) פולמוס פרשני קיים, כאשר שני הצדדים משתמשים באותם כלים פרשניים. במקרה של הפולמוס היהודי-נוצרי הכלי היחיד האפשרי הוא הפשט, כי הוא עוסק אך ורק בהבנת המילים בהקשרן בטקסט ומשוחזר מהשפעת האמונה. אך ייצוג מוקדם של ישו אינו פרשנות פשט. על-כן לא ייתכן, שאנו עוסקים כאן בפולמוס סמוי. על התנאי הבסיסי, שהוויכוח חייב להתנהל בשני הצדדים ברמת הפשט – ראו בין היתר: כהן (לעיל הערה 1), שם; M.I. Lockshin, 'Peshat or', David Berger in class in 1974, mentioned by E. Carlebach and J.J. Schacter (eds.), **New Perspectives on Jewish-Christian Relations**, Leiden 2012, p. 437, note 2.

5. בהערה מוסגרת: האם יש כאן משחק מילים של רשב"ם? הבל, הבן של אדם ותוה נקרא על שם סופו, וכך פירושו של רש"י נקבע על שם סופו. ופירוש שהוא על שם סופו, הבל הוא.

6. מ"צ קדרי, 'תולדות', **מילון העברית המקראית**, עמ' 1161.

הוויכוח כאן אינו נובע מהעדפה אישית, אלא מגישה עקרונית, שכן משמען של רוב היקרויות הצירוף: 'אלה תולדות' בספר בראשית עד הסיפור שלנו הוא 'צאצאים'.⁷ על-כן הגישה המתבקשת היא להתחיל את קריאת הסיפור בהסבר זה למילה 'תולדות'. הטקסט עוסק אפוא ברשימת צאצאי יעקב, כפי שהטקסט בפרק הקודם, המתחיל בצירוף "ואלה תולדות עשו" (בראשית לו 1), עוסק ברשימת צאצאי עשו. אך אחרי קריאת מספר פסוקים בודדים בפרק החדש, מתברר, שזהו סיפור על צאצאי יעקב, הכולל גם לידות, אבל בעיקר סיפורים. אין בפרק רשימת יחס יבשה, כפי שכתובה בפרק הקודם.

כעת חולקים רש"י ורשב"ם:⁸ האם לכתוב בהסבר הסיפור את פירוש המילה, כפי שמסתבר מקריאה ראשונה (רשב"ם), או כפי שמתחייב, אם רוצים, שהקורא ירוץ בסיפור באופן הרמוני (רש"י). רשב"ם הצליח לשכנע את רש"י, שאם אלוקים בחר שהקריאה הראשונית היא 'צאצאים', כך עלינו לגרום גם לקוראי הפירוש שלנו להבין ולקרוא.

רש"י לא הספיק לכתוב פירוש חדש למקרא, ועל-כן נמצא, שבפירושו הוא יסביר כמעט תמיד מילה או סיטואציה לפי סוף הסיפור ויגיש לקורא סיפור, המתפתח באופן הרמוני.

רשב"ם, החולק על סבו, מפרש את המילים והסיטואציות לפי תחילת העלילה. מספר פירושים מדגימים את הטענה:

אתחיל בחמישה פירושים, אשר בהם מנמקים המפרשים במפורש את ביאורם על פי ההקשר הקודם (רשב"ם) או סוף הפרשה (רש"י):

רשב"ם:

א. בראשית א 1 – רשב"ם מצטט את דברי רש"י ומסביר את שיקולי סבו בקביעת הפירוש המועדף:

עתה אפרש פירושי הראשונים בפס' זה להודיע לבני אדם למה לא ראיתי לפרש כמותם. יש מפרשים: בראשונה ברא אלהים את השמים ואת הארץ. אי אפשר לומר כן שהרי המים קדמו כדכ' "ורוח אלהים מרחפת על פני המים".

כלומר המשך הכתוב בפרשה מונע פירוש כזה בתחילתו. רשב"ם חולק על גישה פרשנית כזו שרש"י מחזיק בה⁹ ומסביר את גישתו: 'זה הבל שכן לא היה לכתוב והארץ היתה תהו ובהו, שמאחר שעדיין לא נבראת לא היה לו לקרותה ארץ'. לפי רשב"ם יש להשתמש במילים שיובנו על רקע הידע ו/או הכתוב הקודם, לא לפי המשך הקריאה בטקסט.

ב. בראשית לו 28 – אחת הבעיות בהבנת הטקסט היא, האם אחיו של יוסף מכרו אותו, ואם מכרוהו, למי? לישמעאלים, למדיינים? רש"י מפרש שהאחים מכרו את יוסף. הוא מבאר כך

7. שבע הופעות מתוך עשר: **צאצאים** – בראשית ה 1; י 10; שם 27; לו 1; שם 9. **מאורעות** – בראשית ב 4; ו 9; כה 19.

8. רשב"ם מאריך להוכיח, שהתיבה 'תולדות' – משמעה גם בני-בנים ולא רק בנים. במבט ראשון, זוהי המחלוקת בין רש"י ובין רשב"ם, ולא היא, כי רש"י מכיר בשימוש הכפול של התיבה – הן במשמע של צאצאים, והן במשמע של מאורעות. במשמע של צאצאים: 'ואלה (תולדות עשו) התולדות שהולידו בניו עכשיו משהלך לשעיר' (רש"י לבראשית לו 9); במשמע של מאורעות: 'אלה תולדות יעקב אלה של תולדות יעקב, אלה ישוביהם וגלגוליהם עד שבאו לכלל יישוב (=הכוונה בארץ כנען). אך גם אם הכוונה ליישוב בארץ מצרים, היו שם, לפחות, גם ילדי יהודה ויוסף, שהם בני-בנים ליעקב' (רש"י לבראשית לו 2).

9. לוקשין (לעיל הערה 3), עמ' 1 הערה ט.

כנראה על סמך דברי יוסף עצמו אל האחים בעוד שמונה פרקים 'ועתה אל תעצבו ואל יחר בעיניכם כי מכרתם אתי הנה' (בראשית מה 4). בניגוד אליו דבק רשב"ם בעמימות הכתוב של תחילת הסיפור ועל כן מחליט שחייבים לטעון שהאחים לא מכרו את יוסף. לכן דוחה רשב"ם מפורשות את פשט הכתוב המאוחר 'ואעפ"י אשר כתב "אשר מכרתם אותי מצרימה"', י"ל שהגרמת מעשיהם סייעה במכירתו.¹⁰ זה אינו פשט הכתוב בבראשית מה 14¹¹ כאשר מפרשים אותו בפני עצמו בלבד. אך הוא מתבקש בעקבות הכתוב העמום שבבראשית לו 28.

רש"י:

א. על השאלה: מה הקשר בין השמים המתוארים ביום הראשון ובין השמים שנבראו ביום השני? עונים רש"י ורשב"ם תשובות שונות. רש"י מסביר שאלה אותם שמים, 'ו' (ו) ... שאף על פי שנבראו שמים ביום ראשון, עדיין לחים היו, וקראו בשני ... באומרו "יהי רקיע"'. הוא נסמך על פסוק 3 כדי לפרש את פסוק 1. רשב"ם חולק עליו ומטעים שאין כל קשר בין הכתוב בפסוק 1 לבין הכתוב בפסוק 3. כי השמים המתוארים ביום הראשון הם העליונים, ואילו השמים, שנבראו ביום השני, הם התחתונים.¹²

ב. דברים יב 15:

הפרשה מתחילה בשני פסוקים, הקובעים את ייחוד הפולחן במקום אחד.¹³ הפסוק הבא אחריהם אינו עוסק במבט ראשון בקרבנות, אלא באכילת חולין בכל מקום: "רק בָּכָל אֶת נֶפֶשׁ תִּזְבַּח וְאָכַלְתָּ בָּשָׂר ... בְּכָל שְׁעָרֶיךָ; הַטָּמֵא וְהַטְהוֹר יֹאכְלֻנּוּ...". כך מתחייב מקריאת הפסוקים לפי סדר הכתוב,¹⁴ וכך מפרש רשב"ם.¹⁵

אולם החל מפסוק 20 – שוב עוסק הכתוב בשחיטה בגבולין: "כִּי יִרְחִיב יְהוָה אֱלֹהֶיךָ אֶת גְּבֻלְךָ ... וְזָבַחְתָּ מִבְּקָרְךָ וּמִצֹּאֲנֶךָ ... וְאָכַלְתָּ בְּשַׁעְרֶיךָ בְּכָל אֶת נֶפֶשׁךָ". בגלל פסוקים אלה מחליט רש"י, שיש לבאר את הכתוב בפסוק 15 לא על רקע ההקשר הקודם, וכך הוא מסביר את עצמו בפירושו לפסוק 15:

במה הכתוב מדבר? אם בבשר תאווה להתירה להם בלא הקרבת אימורים (כמתחייב מההקשר הקודם), הרי הוא אומר במקום אחר (להלן בפסוק 20): 'כי ירחיב ה' אלהיך את גבולך וגוי' ואמרת אוכלה בשר וגוי'! במה זה מדבר (פס' 15)? בקדשים שנפל בהם מום... (רש"י לדברים יב 15).

רשב"ם מתעלם לגמרי מהכתוב בסוף הפרשה.¹⁶

-
10. ראו הסברו של לוקשין (לעיל הערה 3) על אתר לשיטת רשב"ם. מחזיקים בגישתו הכתב והקבלה והעמק דבר לבראשית מה 4.
 11. אונקלוס תרגם: 'אנא יוסף אחוכון דובינתון יתי למצרים'. וכך מפרשים בכור שור, חזקוני, ספורנו, ואף המלבי"ם.
 12. "...לפי שמן הארץ עד השמים העליונים היו מים כדכת' מרחפת על פני המים, עתה חלקן הקב"ה באמצע ועשה ריקוע פרוש ממזרח למערב ומצפון לדרום להבדיל בין המים העליונים..."
 13. השָׁמֶר לך, פן תַּעֲלֶה עֲלֶיךָ בְּכָל מָקוֹם אֲשֶׁר תֵּרְאֶה. 14 כי אם בְּמָקוֹם אֲשֶׁר יִבְחַר יְהוָה בְּאַחַד שְׁבָטֶיךָ שֶׁם תַּעֲלֶה עֲלֶיךָ... (דברים יב).
 14. לדוגמה מ' וינפלד, **דברים** (עולם התנ"ך), תל-אביב תשנ"ד, על אתר, עמ' 115.
 15. "בכל את נפשך בגבולין, שאין שם מקום להקריב, שם תאכל חולין בכל שעריך" (רשב"ם לדברים יב 15).
 16. לוקשין (לעיל הערה 3), על אתר, עמ' 477, הערה יב.

ג. דברים טו 4: 'אָפֶס, כִּי לֹא יִהְיֶה בָּךְ אֲבִיּוֹן'. מילים אלה באות מיד אחרי ציווי שמיטת חובות בשנה השביעית.¹⁷ בהתאם להקדמה זו משמעות פסוק 4 היא, שהשמטת החובות בשנה השביעית לא תפגע במלווה, כי אלוקים יברך אותו כספית על אבדן ההכנסה, וכך הסביר רשב"ם.¹⁸ אך שבעה פסוקים לאחר מכן קובעת התורה, ש"לא יִחְדַּל אֲבִיּוֹן מִקֶּרֶב הָאָרֶץ" (פסוק 11).

רשב"ם מתעלם מהסתירה¹⁹ ומסביר בפסוק 11:

"כי אדם אין צדיק בארץ אשר יעשה טוב ולא יחטא".

רש"י מתייחס במפורש לסתירה ומפרש בפסוק 4:

(4) אפס כי לא יהיה בך אביון, ולהלן הוא אומר (פסוק 11) 'כי לא יחדל אביון'! אלא בזמן שאתם עושים רצונו של מקום, אביונים באחרים, ולא בכם, וכשאין אתם עושים רצונו של מקום, אביונים בכם.

דוגמאות ללא הנמקות מתודולוגיות:

1. בראשית יח 2-1:

הסיפור מתחיל בדיווח, שה' נראה אל אברם (פסוק 1) וממשיך לתאר בפסוק 2, שאברם נושא את עיניו ורואה שלושה מלאכים.

המשך הסיפור עוסק במלאכים: הם מודיעים לאברהם ולשרה על הבן שייוולד ומצילים את לוט ומשפחתו ממהפכת סדום. בסוף הסיפור כתוב 'וְאַבְרָהָם עֹדְנוּ עִמָּד לְפָנַי יְהוָה' (פסוק 22).

רשב"ם, המפרש את הסיפור לפי התקדמות העלילה, מסביר, שהתגלות ה' אל אברהם התבטאה בבואם של המלאכים אליו.²⁰

רש"י, המפרש את הסיפור כעלילה הרמונית עד סופה – מבחין בין התגלות ה' אל אברהם (רש"י לפסוק 1), אשר בסוף הסיפור (פסוק 22) מתבררת כלא-קשורה לבואם של המלאכים.²¹

2. בראשית כז 36:

עשו המרומה והמאכזב, שיעקב זכה בברכותיו, תוהה האם משום שקראו לאחיו בעת הלידה 'יעקב' – מגיע לו כעת יותר?²²

רשב"ם מסביר את השם 'יעקב' בהתאם לסיטואציה בעת הלידה: 'בשביל שידו אוחזת בעקבי'!²³

17. "וְהָיָה דְבַר הַשְּׁמִטָּה שְׁמוֹט כָּל בַּעַל מִשְׁחָה יָדוֹ אֲשֶׁר יִשֶּׂה בְּרֵעֵהוּ: לֹא יִגַּשׁ אֶת רֵעֵהוּ וְאֶת אָחִיו, כִּי קָרָא שְׁמִטָּה לַיהוָה. א וְאֶת הַנֶּכְרִי תִגַּשׁ; וְאֲשֶׁר יִהְיֶה לְךָ אֶת אָחִיךָ, תִּשְׁמָט יָדְךָ."

18. "אם תשמט, הקב"ה ישלם לך" (רשב"ם לדברים טו 4).

19. לוקשין (לעיל הערה 3), על אחר, עמ' 480, הערה לא.

20. "וירא אליו י"י ויאך? שבאו אליו שלושה אנשים שהיו מלאכים..." (רשב"ם לבראשית יח 1).

21. "כחום היום הוציא הקב"ה חמה מנרתיקה שלא להטריחו באורחים, ולפי שראהו מצטער שלא היו אורחים באים, הביא המלאכים עליו בדמות אנשים" (רש"י לבראשית יח 1).

22. "לו ויאמר ה' כי קרא שמו יעקב ויעקבני זה פָּעַמִּים אֶת בְּכֶרְתִּי לְקַח וְהָיָה עִתָּה לְקַח בְּרִכְתִּי."

23. רשב"ם לבראשית כז 36.

רש"י מסביר את השם הניתן בעת הלידה – על שם סוף הסיפור "...שמה לכך נקרא שמו יעקב על שם סופו שהוא עתיד לעקבני?"²⁴

3. בראשית לו 1: 'וישב יעקב וגו'.

רשב"ם מפרש את הכתוב בהתאם לרקע הספרותי וההיסטורי הקודם: "עשו הלך אל ארץ אחרת מפני יעקב אחיו (לו 6), אבל יעקב ישב אצל אביו בארץ מגוריו, כי לו משפט הבכורה". לפי הסברו, מטרת הכתוב היא להבחין בין עזיבת עשו את ארץ כנען ובין התיישבות יעקב בה. לעומתו, רש"י רואה את המשך הכתוב ומפרש בהתאם לכך את תחילת הטקסט:

אחר שכתב לך ישובי עשו ותולדותיו בדרך קצרה, שלא היו ספונים [הגונים] וחשובים לפרש היאך נתיישבו וסדר מלחמותיהם איך הורישו את החורים, פירש לך ישובי יעקב ותולדותיו בדרך ארוכה כל גלגולי סבתם, לפי שהם חשובים לפני המקום להאריך בהם...

4. בראשית מה 1: "ולא יכל יוסף להִתְאַפֵּק".

רש"י מסביר, שמשמעה של המילה היא "לסבול", כרשב"ם וראב"ע. אך דרכיהם נפרדות, כאשר הם עונים על השאלה מה לא מסוגל יוסף לסבול: את הלחץ, המופעל עליו עד כה, או משהו, שהוא רוצה למנוע שיקרה?

רש"י מפנה פניו לעתיד הקרוב: יוסף רוצה למנוע, שהמצרים יראו את בושתם של האחים, כאשר הוא יתוודע אליהם.²⁵

לעומתו, רשב"ם מפנה פניו לעבר ומסביר, שיוסף אינו מסוגל עוד לעמוד בלחץ האחים.²⁶

5. בראשית מה 28:

תגובת יעקב על בשורת בניו שיוסף חי היא: "רב עוד יוסף בְּנֵי חַי; אֶלְכָּה וְאֶרְאֶנּוּ בְּטָרֵם אֲמוֹת".

משמעה של התיבה 'רב' היא 'הרבה', והשאלה הפרשנית היא 'הרבה מה'?

רש"י מפנה את פניו לעתיד וכותב: 'רב לי עוד שמחה וְחֶדְוָה, הואיל ועוד יוסף בני חיי'.

רשב"ם מפנה פניו לעבר וכותב: 'די בפוגת לבי שלא האמנתי אלא ודאי עוד יוסף בני חיי'.

6. שמות כא 6:

עבד המסרב להשתחרר אחרי שש שנות עבדות ובוחר להישאר במצבו – יעבוד את האדון 'עד עולם'.

נחלקו רש"י ורשב"ם בטיב 'עולם' זה:

רש"י פירש עד שנת היובל; רשב"ם – עד המוות.

רש"י מנמק את דבריו מהכתוב בספר ויקרא כה 10. לעומתו, רשב"ם מפרש את הכתוב לפי המשמע המילונאי השכיח: כל ימי חייו,²⁷ ואינו מתחשב בכתוב המאוחר, המופיע בספר

24. רש"י לבראשית כו 36. השורש עק"ב מופיע בירמיה ט 3 במשמע של רמ"ה (מ"צ קדרי, 'עקב', מילון העברית המקראית, עמ' 824).

25. "ולא יכול יוסף להתאפק לכל הנצבים לא היה יכול לסבול שיהיו מצרים נצבים עליו ושומעין שאחיו מתביישין בְּהִנָּדְעוֹ להם."

26. "ולא יכול יוסף להתאפק עוד, כי עד עתה היה עושה כל מעשיו על ידי שהיה מתאפק בלבו, כמו שכתוב למעלה ויתאפק ויאמר: שימו לחם."

27. הוא אמנם מוכיח את דבריו משמו"א א 22, אך זה המובן השכיח של המילה במקרא עד שמות כא. לדוגמה, "וַיֵּאמֶר אֱלֹהִים זֹאת אוֹת-

ויקרא.

7. ויקרא יט 2: "קדשים תהיו".

על טיבה של קדושה זו נשברו הרבה קולמוסים:

רש"י מפרש, שמדובר בפרישות מן העריות ומוכיח את דבריו בעזרת ציטטות מהפרשה הבאה, אשר בה צמודות פרישה מהעריות וקדושה.²⁸ לעומתו, מבין רשב"ם על אתר את מושג הקדושה לפי קבוצת הדינים, הכתובים מיד בהמשך: 'מפני שהרבה מצוות הוזכרו להתקדש ולשמור'.

8. במדבר יג 16: "ויקרא משה להושע בן נון יהושע".

רשב"ם מסביר, שבתקופה זו העניק האדון לעבד בזמן רכישתו שם משלו – כדי לבטא את אדנותו על הקניין החדש.²⁹ בהקשר זה, יהושע, שנשלח לתור את הארץ, הוא אותו הושע, אשר משה כבר שינה בעבר את שמו ליהושע.³⁰

רש"י מסתמך על בבלי סוטה³¹ ומסביר, שמשה הוסיף כעת לשמו של הושע יו"ד תחילית – כדי להגן עליו מעצתם של המרגלים, שאחר שיחזרו למחנה, יסיתו את בני ישראל לא לעלות ארצה.³² רש"י פירש את הכתוב בפסוק 17 לפי סוף הסיפור, ואילו רשב"ם פירש לפי הסיפורים הקודמים.

9. במדבר יג 22:

הפסוק מתחיל בדיווח, שהמרגלים עלו לדרומה של ארץ ישראל ויעלו בנגב, בלשון רבים, כי מדובר בקבוצת המרגלים, אך המשך הכתוב 'ויבוא עד חברון' בלשון יחיד – מתמיה, שהרי כולם באו לחברון!

תשובת רש"י היא, ש'כלב לבדו הלך שם ונשתטח על קברי אבות'. מדוע נהג כלב כך? 'שלא יחא ניסת לחבריו להיות בעצתם' – על שם סופם.³³

הקריית אֶשֶׁר-אֵנִי נָתַן בֵּינִי וּבֵינֵיכֶם וּבֵין כָּל נֶפֶשׁ חַיָּה אֲשֶׁר אֵתְכֶם לְדֶרֶת עוֹלָם" (בראשית ט 12); "כִּי אֶת-כָּל-הָאָרֶץ אֲשֶׁר-אֶתָּה רֹאֶה לְךָ אֶתְנַתֶּנָּה וְלִזְרָעָךָ עַד-עוֹלָם" (שם יג 15) ועוד.

28. "קדשים יִהְיוּ לְאֱלֹהֵיכֶם ... אִשָּׁה זֶנֶה וְחִלְלָה לֹא יִקְחוּ, וְאִשָּׁה גְרוּשָׁה מֵאִישָׁה לֹא יִקְחוּ; כִּי קֹדֶשׁ הוּא לַאֲלֹהֵיו. וְקִדְשֹׁתוֹ כִּי אֶת לֶחֶם אֱלֹהֵיךְ הוּא מִקְרִיב; קֹדֶשׁ יִהְיֶה-לְךָ, כִּי קֹדֶשׁ אֵנִי יְהוָה מְקַדְשְׁכֶם" (ויקרא כא 6-8); "וְלֹא יִחַלֵּל זֶרְעוֹ בְּעַמִּיו, כִּי אֵנִי יְהוָה מְקַדְשׁוֹ" (ויקרא כא 15).

29. השוו לכהן את מחקרם של י' פליישמן, 'למשמעותם של שינוי השם ומצוות המילה', **בית מקרא**, מו (תשס"ה), עמ' 310-321 ושל ט' סוצקובר, 'הענקת שם בספר בראשית ועיצוב יחסי ההיררכיה', **בית מקרא**, נז (תשע"ב), עמ' 33-51.

30. "ויקרא משה להושע בן נון יהושע [לא עתה קרא אותו כן, שהרי כבר קודם לכן נקרא יהושע] אלא כך פירושו. הושע בן נון שאמרנו למעלה שנקרא כן בבית אביו הוא אותו שקרא משה [יהושע] כשנעשה משרתו והפקידו על ביתו. שכן היה מנהגם, כמו ויקרא פרעה שם יוסף צפנת פנעה (בראשית מא 45), ויקרא לדניאל בלשצר, דהוא שמה בלשצר כשם אלהיה. השוו דניאל ד 5, והערות לוקשין (לעיל הערה 3), עמ' 412. וכך רשב"ם גם בפירושו לבראשית א 5.

31. סוטה לד ע"ב.

32. "ויקרא משה להושע וגו' התפלל עליו יי' וישעך מעצת מרגלים."

33. וכך מפרש רש"י, שאברם עבר בארץ "עד מקום שכם – להתפלל על בני יעקב כשיבאו לשכם" (בראשית יב 6) בסיפור אונס דינה (בראשית לד); שאברם רדף את המלכים "עד דן – שם תש כחו, שראה שעתידין בניו להעמיד שם עגל" (בראשית יד 14) בסיפור פסל מיכה (שופטים יח).

רשב"ם מגיב על פירוש זה במילים הבאות:

ויבא עד חברון הגדה נראית פשט שעל כלב אמר הכתוב, שנאמר 'ולו אֶתְּן אֶת הָאָרֶץ אֲשֶׁר
 תֵּדָבֶה... (דב' א' 36). לפיכך "ויבא עד חברון", הוא כלב, ונשתטח על קבורת אבות
 ונתפלל שינצל מעצת מרגלים... ומכל מקום לפי עיקר פשוטו ויבא כל אחד ואחד עד
 חברון, שהרי אמרו 'וגם בני ענקים ראינו שם' (שם א' 28), בחברון. וכת' 'ושם ראינו את
 הנפילים בני ענק' (במ' יג 33).

רשב"ם פירש את הסיפור לפי התקדמות הקורא בו, ולא היה מוכן להסביר בשלב זה
 טקסטים על סמך מה שיתרחש רק בהמשך הקריאה.

האם התייחס רש"י לפירושים אלה כאל פשט?

הוא עצמו לא הגדיר אף אחד מהפירושים שציטטתי – כפשט או דרש, אך אפשר ללמוד על
 יחסו אליהם מתגובת רשב"ם. פעמיים הוא קורא לפירוש רש"י 'הבלי'³⁴ ופעם 'הגדה נראית
 פשט'.³⁵ ברור, שהוא מתייחס בשלושת המקרים למתודולוגיה של פשט. נלמד מכאן, שרש"י
 ראה בביאורים אלה פירושי פשט.

מצאתי שני פסוקים, שרשב"ם פירש אותם לא לפי הדגם המוצע. אף על פי כן, כנראה, אין
 כאן סטייה מהקו הפרשני שאני מציע, שהרי השערת החוקרים היא, שבפירוש אחד מהם
 רשב"ם עסק בפולמוס סמוי עם הנוצרים. הדעת נותנת, שכנראה כך היה גם בפירוש השני.

1. שמות כא 2: הכתוב פותח במילים ניטרליות: "כי תקנה עבד עברי..." ולפי ההקשר, מדובר
 בכל עבד באשר הוא, אך רשב"ם מפרש, שחייבים לטעון, שמדובר 'במכרוהו בית דין' – הן
 בגלל הכתוב בפרק כב 2 והן בגלל הכתוב בויקרא כה 39.

רשב"ם מפרש כאן את הכתוב – בניגוד לגישתו העקרונית, שהוא ביאר בהרחבה רק פסוק
 אחד קודם: "(א) יִדְעוּ ויבינו יודעי שכל כי לא באתי לפרש הלכות אעפ"י שהם עיקר... ואני
 לפרש פשוטן של מקראות באתי..."

דוגמה לפירוש כזה של רשב"ם הוא קביעתו (בשמות כא 6), שעבד המוותר על חירותו בשנה
 השביעית – יישאר בעבדות עד המוות.³⁶ בביאורו אין הוא מתחשב כלל בכתוב בספר ויקרא,
 כי אין זה פשט. מדוע כן מתחשב רשב"ם בפירושו לשמות כא 2 – בספר ויקרא?

אפשר, שרשב"ם מפרש כך בגלל פולמוס סמוי עם הנצרות. מטרתו למנוע סתירות בהלכות,
 אשר הנוצרים נתלו בהן כדי לקדם את העמדה, שרק פירוש אלגורי מאפשר קריאת המקרא
 ללא סתירות.³⁷

2. דברים יח 15: "נְבִיא מִקֶּרְבְּךָ מֵאַחֶיךָ כְּמִנִּי יָקִים לְךָ יְהוָה אֱלֹהֶיךָ; וְאֵלָיו תִּשְׁמָעוּן".

34. בראשית א' 1; לו' 2.

35. במדבר יג 22.

36. 'לעולם - לפי הפשט כל ימי חייו' (רשב"ם לשמות כא 6).

37. ראו לדוגמה את מאמרו של א' טויטו, 'דרכו של רשב"ם בפירושו לחלק ההלכי של התורה', מלאת, ב (תשמ"ד), עמ' 275-288.

רשב"ם לדברים יח 15 :

שיצוה לך מצוות שבתורה ולא כנביא וחולם חלום שיאמר לך לעבוד ע"ז. ומה שכת' י'לא-
קם נביא עוד בְּיִשְׂרָאֵל כְּמֹשֶׁה... (דברים לד 10), הרי פירושו כמו שמפרש 'אֲשֶׁר יָדְעוּ יְהוָה
פְּנִים אֶל פְּנִים'...

מטרתו של רשב"ם כאן היא להראות, שהנביא שבעתיד יהיה שווה למשה וילמד לקיים
מצוות. בכך הוא דוחה את האפשרות, שישו הוא הנביא העתידי הזה, כי ישו (לפי התפיסה
הנוצרית מאז פטרוס) פטר את העולם מקיום מצוות מעשיות.³⁸

38. ראו גם לוקשין (לעיל הערה 3), על אתר, עמ' 487, הערות לב ו-לג.

דינה בת לאה אשר ילדה ליעקב (בר' ל 16)

תקציר

פרטי הסיפור על מעשה שכס בדינה ועל תוצאותיו – אינם חד-משמעיים ונתבאר בצורות שונות. המקרא אינו חורץ משפטו ואינו מצביע על אשמים, אלא רק מספר את סיפורו, הניתן לקריאות שונות. אולם עיון בניסוח הפסוק, הפותח את הסיפור, "ותצא... בת לאה, אשר ילדה ליעקב" – מוליך את הקורא אל פרשה אחרת, פרשת יחסי יעקב ולאח. יעקב אינו סולח על הנישואין עם לאה, אשר נכפו עליו במרמה שכמוהם כמעט כאונס. מאמציה של האישה השנואה לרכוש את לב בעלה באמצעות בנים, אשר היא "יולדת ליעקב" – אינם נושאים פרי. מכמירת-לב במיוחד היא עליבותה, הנחשפת כאשר היא "יוצאת לקראתו" בערב ומודיעה לו: "אלי תבוא, כי שָׁכַר שכרתיד" (בר' ל 16). בדרך זו היא מנסה לקנות את בעלה המתנכר לה ללילה אחד בלבד, והוא ברוב-חסדו נעתר לה.

הד לזה נשמע בפרשת דינה, כאשר "יציאתה" מגיעה גם היא למעשה מיני משפיל: הקורא רואה באונס דינה 'בת יעקב' מעין הצבת ראי אל מול פניו של יעקב, אשר חייב לראות באירוע הד ליחסו שלו כלפי אשתו. חיזוק לתחושה זו – עשוי הקורא למצוא גם בפרטים אחרים בסיפור.

מילות מפתח: סיפור מקראי; קריאה צמודה בסיפור; אונס או פיתוי; נקמה; טבח; אשמה; נישואין כפויים; אישה שנואה; מאבק על לב הבעל; יעקב; לאה; דינה; שכס.

א. לפרשת אונס דינה

בפרשת אונס דינה הרבו לעסוק ראשונים ואחרונים מזוויות-ראייה שונות: רבים מפרטי הסיפור – סתומים; מעשיהם והתנהגותם של כל אלו הנוכחים בפרשה: שכס בן-חמור, חמור עצמו, יושבי-העיר, יעקב, בני יעקב ודינה עצמה – כל אלה יכולים להתבאר בצורות שונות. אפילו מילים שונות וביטויים שונים בהקשרם בפרק זה – אינם חד-משמעיים וניתנים להבנה בדרכים מנוגדות. מלשון הפרק וממהלך הסיפור – לא ברור כיצד נשפטות הדמויות

השונות ומהו המסר החינוכי, שמבקש הסיפור להעביר לקורא. לא ברור מה היה חלקה של דינה בכל הפרשה ומידת אחריותה. החל משנות השמונים נשמעים עוד ועוד קולות, הקובעים בפסקנות שלא היה כאן שום מעשה אונס, אלא פיתוי, לקיחה לשם נישואין, חטיפה לשם נישואין וכדומה. אין כל רמז לכל העובר על דינה לאחר מכן. כמו-כן נערכו השוואות עם סיפורי אונס אחרים במקרא (ואף מחוצה לו), ואף גררו לכאן את לאה ואת מעשיה – ולא לטובה (ובזה החלו בעלי המדרש). אין בדעתנו לחזור ולעסוק בכל אלה.¹ כאן רצוננו לנסות ולהתבונן בסיפור מזווית אחרת, ואליה נכוון את הזרקור.

ראוי לשים לב לעניינים נוספים:

נהוג לקרוא לפרק לד בשם 'סיפור אונס דינה', אך בפועל מתפרס מעשה האונס – ובכלל זה תיאור רגשותיו של שכם כלפי הנערה לאחר המעשה – על פני שלושת או ארבעת הפסוקים הראשונים בלבד.

המשכו של הפרק עובר לעסוק כולו במעשי הגברים: משא ומתן, שמנהלים ביניהם הגברים, ובמרכז – הצעת נישואין, המופנית לאבי הנערה ולאחיק (ובה לא נאמרה מילה על מה שהתרחש קודם!);² תשובתם של בני יעקב על קשירת קשרי אחווה וידידות ביניהם ונקמת בני יעקב באנשי העיר.

דינה והאירוע הקשה שעברה – נזכרים רק בשוליים: בתיאור מעשהו של שכם כ'נבלה'; לאחר הטבח באנשי שכם, כשבני יעקב לוקחים את דינה מבית שכם,³ ובסוף הפרשה, כאשר שמעון ולוי מתקוממים לשמע מחאתו של יעקב אביהם על מה שעשו וזועקים: "הכזונה יעשה את אחותנו?!".

אונס דינה הופך אפוא להיות אונס בית יעקב, חרפת המשפחה: "נבלה עשה בישראל... וכן לא יעשה" (פס' 7).⁴

קולה של דינה לא נשמע לאורך הפרק כולו: אין אנו יודעים, אם היא שמחה על בוא אחיה-מושיעה, אשר המיתו את מי שעשוי היה להיות בעלה, בן למשפחת שועי הארץ.⁵ המעשה

- מבין החיבורים, שעסקו בהרחבה בפרשה זו, אני מונה כאן אחדים: מ' שטרנברג, 'איוון עדין בסיפור אונס דינה: הסיפור המקראי והרטוריקה של היצירה הסיפורית', **הספרות**, 4 (1973), עמ' 231-193; נ' אררט, 'קריאה על-פי ה"סדר" בסיפור המקראי: לאיוון הקריאה בפרשת דינה', **הספרות**, 27 (1978), עמ' 34-15; י' שמש, 'סיפורי אונס במקרא – המאחד והמייחד', ר' כשר ומ' ציפור (עורכים), **עיוני מקרא ופרשנות**, ו: ספר זיכרון ליהודה קומלוש, רמת-גן תשס"ג, עמ' 315-344; הנ"ל, 'סיפורי אונס והבניה מגדרית: היחס לדינה, לפילגש בגבעה ולתמר במקרא, במדרש ובפרשנות המסורתית', ש' ורגון ואחרים (עורכים), **עיוני מקרא ופרשנות**, ז: מנחת ידידות והוקרה למנחם כהן, רמת-גן תשס"ה, עמ' 309-333, והספרות העשירה המובאת שם. לנושא זה נדרשתי במאמרי 'דינה – לאה – יעקב: קריאה אחרת בפרשת אונס דינה', **מסכת**, ג (תשס"ה), עמ' 30-11. מקצת מן הדברים – מובאים להלן.
- את פי הנערה – אין שואלים, כמובן; האב רשאי לתת את בתו לאיש גם שלא לדעתה. המקרה של רבקה (כד 58-57) הוא יוצא דופן, וגם שם – השאלה אינה מוסבת על עצם נכונותה להינשא לחתן, שמעולם לא ראתה, אלא אם היא מסכימה לעזוב מיד את בית המשפחה.
- יש מקום לשאול מה מלכתחילה התכוונו הבנים לעשות בשובם מן השדה, בשומעם על חילול כבוד דינה וכבוד המשפחה ועל כך שדינה שבויה בבית שכם. סביר מאוד, שכוונתם המקורית הייתה לנסות לשחרר את אחותם בכוח הזרוע, 'להרוג או להיחרג', ואולי להרוג בכל מקרה את האנס (או גם את בני משפחתו – דבר, שהיה אולי מקובל באותה עת גם בעיני 'אישב הארץ' בכנעני ובפרזי"; לד 4). אלא שהקדים חמור ויצא לקראתם לדבר עמם, ואז רקמו שמעון ולוי תכנית מעודכנת. בתרגום השבעים מודגש, שכבר בתחילת המשא ומתן עם שכם ועם חמור היו המדברים שמעון ולוי: "ויאמרו אליהם שמעון ולוי אחי דינה בני לאה" (פס' 34).
- אותה לשון מצויה גם בסיפור אמנון ותמר: "כי לא יִעָשֶׂה כן בישראל, אל תעשה את הנבלה הזאת... ואתה תהיה כאחד הנבלים בישראל..." (שמ"ב יג 12-13). אבל שם תמר היא הדוברת והעומדת במרכז ההתרחשות. על קווי הדמיון שבין סיפור זה לסיפור אונס דינה – עמדו רבים. מסתבר, שהמדרשים המגנים את דינה – נתנו דעתם על העובדה, שבסיפור דינה אין אנו שומעים על ניסיונותיה של דינה להתגונן ולמנוע את האונס.
- השוו לתחנוניה של תמר אל אמנון, אחרי שאנס אותה, לבל ישלח אותה מעל פניו (שמ"ב יג 16-20). על סיכוייה של הנאנסת או

האקטיבי היחיד המיוחס לה – נמצא רק בפסוק הראשון: "ותצא... לראות בבנות הארץ". מכאן ואילך אין היא פועלת אלא רק נפעלת.

דבר נוסף הראוי לציון הוא, שלכאורה, סיפור האונס עומד בפני עצמו – כאפיזודה, שאינה קשורה למה שקדם לה ושהמשכה לא ידוע. אין אנו יודעים דבר על גורלה של קרבן האונס.⁶

אכן, לאחר מכן ניכרים עקבות האירוע בדבריו הקשים של יעקב לשמעון ולוי, בשעה שהוא מצווה את בניו לפני מותו (מט 5-7). טקסט זה כמו סיפורים מקראיים אחרים – מזמין 'קריאה פעילה' של הקורא, הנדרש למלא פערים ולהפעיל את שיפוטו ואת חוות-דעתו ביחס לדמויות הפועלות.⁷

ב. חז"ל קוראים בפרשת אונס דינה

אין ספק, כי ה'נבל' בפרשת דינה הוא שכס בן חמור, ואולם, להפתעתנו, הדרשנים מוצאים גם אשמים אחרים,⁸ וליתר דיוק: אין הם דנים כלל ועיקר בשכס עצמו. השאלה, שהדריכה את מנוחתם של חז"ל, הייתה, כנראה, עמוקה יותר: מדוע קרה דבר כזה בביתו של יעקב, שהרי האירוע הקשה עומד בניגוד להנחה, כי "לא יאָנה לצדיק כל אָון" (משלי יב 21; ראו גם יבמות קכא ע"א)?

לפי דרשנים אחרים, לא היה זה אונס אלא פיתוי.⁹ על כן דינה איננה הקרבן, והאשמה מתחלקת בינה לבין שכס.

לא מעטים מפנים אצבע מאשימה כלפי דינה עצמה: במילות הפתיחה: "ותצא דינה... לראות בבנות הארץ" הם ראו לא רק את נסיבות האונס, כי אם גם את הגורם לו – היא יצאה, לדעתם, לא רק 'לראות', כי אם גם 'להיראות'.¹⁰

חז"ל שמו לב להזכרת לאה בפתיחת הסיפור – אזכור שלכאורה אין בו צורך, שהרי בהמשך הסיפור אין היא נזכרת עוד, ואין, לכאורה, לעובדה, שהיא אמה של דינה – שום משמעות לכל המתרחש. הם שמו לב גם לדמיון שבין פתיחת סיפור מעשה דינה – "ותצא דינה בת לאה" – לבין

המפותה למצוא בעל ראוי – אפשר להסיק מתוך חוקי התורה, העוסקים באונס ובמפתה (שמות כב 15-16; דברים כב 25-29). השוו גם את אשר נגזר על עשר פילגשו של דוד, לאחר שאבשלום בא אליהן (ש"ב כ 3). על גורלה של בלהה – לאחר מעשה ראובן לא נאמר במקרא דבר. ברשימת בני יעקב היורדים מצרימה – נמנית גם דינה (מו 15), אבל לא נאמר, שהיו לה ילדים או שהיה לה בעל. ראו גם ההערה הבאה.

6. וכאן נפתח פתח לבעלי אגדה, לרקום המשך לסיפור, ובו היא נישאת לאדם זה או אחר, ואף יש לה ילדים משלה. המדרשים ורקעם נידונו בחיבורים שבהערה I, וכן ח' מאק, "אלא משל היה": איוב בספרות הבית השני ובעיני חז"ל, רמת-גן תשס"ה, עמ' 58-62. **בבראשית רבתי** (מהדורת ח' אלבעק, ירושלים ת"ש, עמ' 222) יש מעין סינתזה של המדרשים: "אחר שנתעברה משמעון, גרשה שמעון, מכיון שנפטר כבר מן השבועה, כשירד יעקב למצרים, לקחה ונתנה לאיוב". ולא נאריך בזה.

7. לניתוח הדמויות השונות שבסיפור, לרבות המספר עצמו – ראו גם מ' עמנואלי, 'דינה בת לאה' (בראשית לד'), **בית מקרא**, יז (תשל"ב), עמ' 442-450.

8. על כך ראו בהרחבה אצל ח' מאק, 'מי אשם באונס דינה? עיון במדרש בראשית רבה, פרשה פ', **דפים למחקר בספרות**, 13 (תשס"ג), עמ' 183-206.

9. בקהלת רב י, א [ח] מפרש המדרש את הלשון "ויקה אותה שכס" – לקח אותה בדברים: פרשנות כזאת ללשון 'לקח' נמצאת גם במדרשים אחרים, כגון בראשית רבה מ"ה, ג (מהדורת תאודור-אלבק, עמ' 449).

10. ייתכן, שגם במקרא עצמו יש כוונה להטיל מקצת מן האחריות על דינה: עצם יציאתה ביחידות לראות בבנות הארץ הכנעניות (ראו גם בראשית כז 46) – יצרה את הנסיבות למעשה האונס.

הפסוק "ותצא לאה לקראתו" (ל 16). ההדגשה "בת לאה" מקשרת בין מעשיהן וקורותיהן של האם והבת. 'יציאת' לאה לקראת יעקב נדרשת לגנאי ונחשבת כחוסר-צניעות, שהרי "כל כבודה בת מלך פנימה" (תהלים מה 14),¹¹ ומטרתה הייתה מפורשת לחלוטין באומרה ליעקב: "אלי תבא, כי שכר שכרתיך" (בראשית שם).

לפי המדרש, כשם שלא 'יצאה' מקושטת ומבושמת בערב לקראת המפגש עם בעלה בשובו מן השדה – כך 'יציאתה' של דינה אף היא איננה תמימה לחלוטין, והתוצאה הקשה הייתה אפוא בלתי-נמנעת.

דרשנים אלה מייחסים ללאה ולדינה דמיון בהתנהגות והשפעה חינוכית שלילית של האם על הבת.¹² לא כאן המקום לעסוק בגישה כוללנית זאת. די לנו בלאה ובדינה ובדברי הכתוב "ותצא לאה בת דינה אשר ילדה ליעקב לראות בבנות הארץ": לא 'בבני הארץ' יצאה לראות, ואין מה שמחייב לראות ביציאת דינה דבר, שאינו מעבר לתמימות ולתום-לב.¹³

אמת, לא מסופר כאן על ניסיון להיאבק באנס, לברוח, לצעוק, או לפחות לדבר על לב האנס, שלא יפגע בה; אמת, התיאור כאן שונה מן המסופר על אונס תמר – אבל האם אפשר ללמוד משהו מן השתיקה של הכתוב בסיפור דינה, והרי אין זו שתיקה, אלא קיצור שבקיזור, שאין בו למעשה כל פרטים. האומנם דינה לא ניסתה להתחנן על נפשה? צעקה הנערה – ואין מושיע לה. ומה אפשר להסיק מן האזכור, שהיא בת לאה? האם מחויבת כאן הפרשנות, הקושרת בין מעשיהן של האם והבת?

בפירושו לפסוק זה כותב רמב"ן, שהאזכור בא לבאר מדוע דווקא שמעון ולוי, אחיה של דינה מצד האם היו אלה שיצאו למסע נקם בשכם על חילול כבוד אחותם.¹⁴ גם התייחסות המדרש אל לאה 'היוצאת' לקראת בעלה(!) מעוררת אי-נוחות רבה אצל הקורא בן ימינו (ואף רמב"ן נראה שותף לתחושה זו).¹⁵

כה שונה גישתם של דרשנים אלה כלפי לאה מן הגישה, המתגלית כלפי נשים במקומות אחרים: כך, למשל, סיפרו חז"ל בשבחה של אשת אבא חלקיה, שנהגה לצאת מקושטת ומבושמת לקראת אישה בעת שובו הביתה ממלאכתו בסוף היום, וראו בכך התנהגות נאותה ואף צנועה, כדי שלא ייתן עיניו באישה אחרת (בבלי, תענית כג ע"ב).

כיוצא בזה, אנו מוצאים במדרש, המתאר את שבחן של בנות ישראל במצרים, אשר בתום יום

11. שלא כפשוטו של הפסוק, ראו בו חז"ל הנחיה לאישה להיות צנועה וספונה בביתה. לעניין זה ראו רשימת מקורות אצל מאק (לעיל הערה 8), עמ' 200 הערה 43.

12. לעניין הדברים הבוטים כלפי לאה במקורות מדרשיים – ראו מאק (שם), עמ' 186-187.

13. לפי הכתוב, דינה היא בת יחידה בבית המכיל אחד-עשר בנים, והיא יוצאת לבקש לה חברות. לקריאה אמפתית בסיפור והעמדת דינה במרכז – ראו בסקירת הספרות המופיעה במאמרה של שמש (לעיל הערה 1). והשוו ר' לוביין, 'סיפור דינה: המקרא, חז"ל ואנחנו', א' שגיא ונ' אילן (עורכים), **תרבות יהודית בעין הסערה: ספר יובל למלאת שבעים שנה ליוסף אחיטוב**, עין צורים תשס"ב, עמ' 742-753; מ' מגן, 'אני דודתה של שֶׁרָה, ורחל היתה דודתי', ר' רביצקי (עורכת), **קורות מבראשית: נשים יוצרות כותבות על ספר בראשית**, תל-אביב תשנ"ט, עמ' 275-279; ג' זיוון, 'קריאה חדשה בסיפור דינה', **שבת שלום**, 321 (תשס"ד), אחזור מתוך <http://netivot-shalom.org.il/parshheh/vayishlach7.php>

14. בתרגום השבעים נוסף שמש גם בפסוק 14. הסברים אחרים לציון "דינה בת לאה, אשר ילדה ליעקב" – מובאים אצל שמש (לעיל הערה 1), עמ' 327, הערה 40. אולי ציון זה הוא בפשטות מעין תזכורת לקורא – מי היא אותה דינה, אשר פרט לציון עובדת לידתה (ל 21) לא הוזכרה עד כה על עיקר. היא גם איננה נמנית עם "אחד עשר ילדי" של יעקב (לב 23), ובהמשך נראה כיצד מתייחס לכך המדרש. תזכורת מעין זו אופיינית לסיפורים רבים במקרא. דינה היא גם היחידה מכל בני יעקב, אשר לא ניתן הסבר לשמה. ראו גם להלן הערה 36.

15. ראו ניסוח קולע לתחושה קשה זו שמעוררים הדרשנים הללו אצל מאק (לעיל הערה 8), עמ' 187.

עמל מפרך תחת יד הנוגשים המצריים, היו יוצאות לקראת בעליהן, מעתירות עליהם תפנוקים ונבעלות להם (מדרש תנחומא פקודי, ט').

ואם הגירוי לראייה זו של הדרשן היה אזכור לאה האם בפתיחה (לד 1), בלא שיש לה תפקיד כלשהו בסיפור, הנה שוברו – בצדו: לצורך זה די היה לציין "ותצא דינה בת לאה", ותו לא, ומכאן יסיק הקורא על קשר מיוחד, ואולי על דמיון באורח-החיים של האם והבת. אבל לא כן: הכתוב מאריך, ולכאורה, שלא לצורך: "דינה בת לאה אשר ילדה ליעקב". ואם כתזכורת לקורא מוזכרים האם והאב, די היה לומר "בת רבקה ויעקב"; ואם תרצו אפשר בהיפוך הסדר. להלן נחזור לפסוק זה.

ג. אחריות עקיפה של יעקב?

מהלכים מוטעים של בני אנוש – גוררים לעתים קרובות תוצאות שלא שיערו מראש. כאשר חצה יעקב את מעבר יבוק לקראת המפגש המאיים עם עשיו אחיו, הוא העביר "את נשיו ואת אחד-עשר ילדיו" (לב 23); דינה שכבר נולדה אינה נמנית כאן, כאילו אינה קיימת!¹⁶

הדבר עורר את בעלי המדרש לתהות: "ודינה היכן הייתה?" ולהשיב: "יִנְתָּנָה [=יעקב] בתיבה ונעל בפניה. אמר: הרשע הזה [=עשיו] עינו רמה היא, שלא יתלה עיניו בה וייקח אותה ממני" (בראשית רבה ע"ו, ט, עמ' 907-908). כלומר, אף שדינה נמצאת, היא כאילו אינה נוכחת.¹⁷ אבל הדרשן גם מוסיף לקח חשוב: אילו היה עשיו לוקח לאישה את דינה, בת אחיו, בוודאי הייתה מחזירה אותו למוטב, שהרי את האווירה החינוכית והדתית בבית קובעת לרוב האישה, ואז גם לא היו הדברים מתגלגלים לידי כך שתילקח על ידי אחד מן הערלים, מבני עממי הארץ, בדרך משפילה (בראשית רבה, שם).¹⁸

לפי מדרש זה, חטאו של יעקב היה אי-ראיית הנולד, ואולי גם התנשאות – יעקב גרם אפוא בעקיפין למה שאירע לאחר מכן לדינה.

יש מי שמצא, שהאסון על בית יעקב נגרם בשל חטא אחר של יעקב: אי קיום נדרו אשר נדר. ראו בראשית רבה פ"א, ב, עמ' 972; תנחומא וישלח ח', והעיבוד ברש"י על לה 1.¹⁹ מדובר כאן על נדר, שנדר יעקב בבית-אל, טרם צאתו לחרן: "אם יהיה אלהים עמדי... ושבתי בשלום אל בית אבי... והאבן הזאת אשר שמתי מצבה יהיה בית אלהים" (כח 20-22), ועתה בשובו ארצה בושש לעלות לבית-אל לקיים את נדרו. דעה זו בנויה על-פי קשר של 'סמיכות פרשיות', שהרי מיד בראשית הפרק הבא מזרז ה' את יעקב לעלות לבית-אל ולשלם את נדרו ללא דיחוי נוסף (לה 1). אי קיום נדר במועדו הוא חטא חמור ביותר, ועליו עלולים לשלם גם בני ביתו של אדם. במקרה זה הקרבן הייתה דינה.²⁰

16. זאת – בניגוד לרשימת בני יעקב וילדיהם היורדים מצרימה, הכוללת גם את דינה (מו 15).

17. פתרון דומה לזה נתנו הדרשנים להיעדרותה, כביכול, של שרה כאשר אברהם ירד למצרים (בראשית יב 14). ראו בראשית רבה מ', ה, עמ' 384-385.

18. במקור זה בבראשית רבה מסופר שנישאה לאיוב; ראו לעיל הערה 6.

19. לבירור גלגוליו של מדרש זה – ראו י' גוטליב, יש סדר למקרא: חז"ל ופרשני ימי הביניים על מוקדם ומאוחר בתורה, ירושלים תשס"ט, עמ' 108.

20. חז"ל הפליגו בחומרת אי קיום הנדרים במועד. כך למשל אמרו: "בעוון נדרים [=שלא קיימו] מתה אשתו של אדם... בנים מתים כשהם

ד. "כי שנואה לאה" (כט 31)

אולם הפרשה בתוך הקשרה הרחב – מאפשרת גם קריאה נוספת, וכאן רשאים אנו ללכת בעקבות מדרשים, אשר קשרו בין 'יצאת' דינה ל'יצאת' אמה לאה, וראו במילה זו מעין 'מילה מדרכה':

מדרשים אלה הסיקו מה שהסיקו והפנו אצבע מאשימה כלפי לאה וכלפי 'יצאתה'. אבל אם לכך מכוון הכתוב, מה טעם חזר להשמיענו "אשר ילדה ליעקב", ומדוע לא נאמר בפשטות "בת לאה ויעקב"?

נשוב אל הסיפור העגום שמאחורי 'יצאת' לאה: אכן, מעשה זה של לאה אינו רק בגדר פיתוי תמים, המקובל בין בני-זוג, ויש בו כפיית יחסי-אישות על יעקב, אבל המתבונן בסיפור מתוך רגישות – שומע מתוכו את זעקת האישה המקופחת, הדחוייה.

מתוך השיחה שבין שתי האחיות-צרות לאחר מציאת הדודאים והבאתם אל לאה,²¹ ומתוך הדברים הבאים בעקבותיהם (ל 14-16) – עולה תמונת-חיים עצובה-מרירה: את האישה שנכפתה עליו, אין יעקב אוהב, ואולי לעולם הוא לא יסלח לה על ליל כלולותיו, כשחשב שלצדו נמצאת רחל, ובמקומה באה (וליתר דיוק: הובאה) לאה.²²

המקרא אינו מרחיב בתיאור רגשות; אין הוא מספר מה חשה לאה, וגם לא מה חשבה וחשה רחל.²³ האם שמחה לאה בבעל, שזכתה בו בהיסח-הדעת? האם היא רק נכנעה לרצונות אביה?

בסיפור כולו לאה אינה מדברת, וקולה לא נשמע. הכתוב אינו מתאר את אשר אירע בין יעקב לבניה עד הבוקר, שבו גילה "והנה היא לאה"; ואז הוא תובע את עלבוננו מלבן, אך לא מסופר מה אמר ללאה ואם בכלל דיבר אתה מטוב עד רע.²⁴ ממעשה הדודאים – עולה הרושם, שיעקב מתחמק מלקיים עם לאה אשתו יחסי-אישות.²⁵ לאה השנואה מנסה לרכוש את לב בעלה

קטנים" (בבלי, שבת לב ע"ב). מדרש אחר נשען אף הוא על סמיכות הפרשיות כדי להטיל אשמה על שכמו של יעקב בשל חטא היוהרה. ראו בהרחבה מאק (לעיל הערה 8), עמ' 193.

21. הכתוב אינו אומר במפורש, מה מיוחד בדודאים, ומדוע חשקה בהם רחל. לפי הדעה המקובלת, האמינו כי יש בדודאים סגולה, המסייעת לפרי בטן. רחל העקרה מתחננת לקבל מעט מהם. בשביל לאה מסמלים הדודאים את האמצעי היחיד אשר בידה – בתחרות שבינה לבין אחותה על מעמדן בבית יעקב: לידת בנים ליעקב. על רקע זה מובנת תגובתה המרירה של לאה על בקשתה של רחל. החיבור האפוקריפי 'צוואת יששכר' (א-ב) כולל שכתוב והרחבה של פרשת הדודאים, כפי שהיא מסופרת מפיו של יששכר. ראו ח' מאק, 'מה עוד גילה מנשה בן חזקיה בתורה? על שירייה הלכה צדוקית-כיתית בספרות חז"ל', *מגילות*, ב (תשס"ד), עמ' 106-109.

22. שאלה מעניינת, שיכול הקורא לשאול את עצמו, מה היה אילו הייתה לאה בת יחידה ללבן, ואותה היה פוגש יעקב ליד הבאר. האם יחסו המתנכר כלפיה נובע רק מתוך שהיא נכפתה עליו בדרך רמייה? הדבר תלוי גם במשמעות: "ועיני לאה רכות" (כט 17); האם יש בזה שבח או גנות?

23. המקרא מספר פעמים אחדות על אהבת יעקב לרחל, אבל אין אזכור אפילו ברמז על רגשותיה של רחל כלפיו. במקרא אין סיפורים על אהבת אישה לאיש, יוצא מכלל זה אזכור אהבת מיכל בת-שואל לדוד (שמ"א יח 3), שמוכרת כדי לציין, שהדבר שימש מכשיר ביד שואל לטמון מלכות-מוות לדוד (שם 25-26).

24. חז"ל משלימים את הפער בסיפור על-ידי הכנסת עניין הסימנים שמסרה רחל לאחותה, כדי שתוכל להתחזות לרחל (בבלי, מגילה יג ע"ב; למקבילות – ראו מ"מ כשר, *תורה שלמה*, פרשת ויצא, על בראשית כט 25, אות ע"ד). לפי נוסח אחר, כל אותו הלילה היה יעקב קורא לה 'רחל!' והיא הייתה עונה לו. בבוקר שלמחרת מאשים יעקב את לאה במילים: "רמיתא בר רמאה!" [=רמאית בת רמא]. והיא משיבה לו: "לא כך הנה צוץ לך אבך 'עש'! ואת עני ליה?... [=היה קורא לך אבך, 'עש'!, ואתה עונה לו] – בראשית רבה ע, יט (עמ' 819). אכן, זו תשובה ניצחת (בהנחה, שמעשהו של יעקב ידוע היה ללאה), אבל אין בכוחה להקנות ללאה את אהבת הבעל. ברם, במקרא נזכר רק דין ודברים, שיש ליעקב עם לבן שהונה אותו.

25. הדרך, שבה מציג רש"י את הדברים (ל 15, ד"ה: "לכן ישכב"), שלפיה רחל רק ויתרה על 'תורה' באותו לילה – אינה נראית לאור דבריה המרימים של לאה, המוטרחים כלפי אחותה, "המעט קחתך את אישי..." (שם). המדרשים, המובאים להלן ומספרים שכל זמן שרחל הייתה קיימת, הייתה מיטתו של יעקב באוהלה – מיטיבים לתאר את מערכת-היחסים בבית יעקב. בדיון התלמודי על איסור תשמיש ביום-כיפור כאחד מענייני 'עניני' (תענו את נפשותיכם", ויקרא טז 29, 31), מוזכרת כאסמכתא אזהרתו של לבן – כחלק מעיקרי

באמצעות הולדת הבנים,²⁶ והיא אף מביעה זאת במפורש בשמות שהיא מעניקה לילדיה (כט 31-35), ואולם, דומה שתקוותה לא מתממשת. רק טענה כמו משפטית: "כי שָׁכַר שכרתיך בדודאי בני" (ל 16) – מצליחה להביא את יעקב אליה ללילה אחד.

האומנם עשתה זאת אך ורק כדי 'להעמיד שבטים', כפי שמציג זאת הדרשן?²⁷

דומה, שההסבר הרשמי, שהיא נותנת לשם שהעניקה לילד שנולד כתוצאה ממפגש כפוי זה (כט 17-18), "נתן אלהים שכרי, אשר נתתי שפחתי לאישי", הוא מעין מסווה למשמעות האינטימית יותר לשם 'יששכר', אשר רומז על דברי לאה אל יעקב (ובאופן סמוי מבטא את עלבונה של האישה הדחיה): "אלי תבוא, כי שכר שכרתיך בדודאי בני" (ל 16).²⁸ ועדיין לא איבדה לאה תקווה: היא יולדת ליעקב בן נוסף ומעניקה גם לו שם שמבטא את כמיהתה: 'זבולון' – "הפעם יִזְבְּלֵנִי²⁹ אישי כי ילדתי לו ששה בנים" (ל 20; ראו גם כט 34).³⁰ הלשון "כי ילדתי לו" (או בצירוף שם הבעל) היא, לכאורה, ביטוי נוסחתי מצוי. עם זאת, אפשר לראות בצירוף זה (וכנגדו: "ותרא רחל כי לא ילדה ליעקב", ובשל כך "ותקנא רחל באחותה"; ל 1) – גם ביטוי לתחרות על לב הבעל באמצעות לידת בנים. תחרות זו נעשתה גם באמצעות שפחותיהן היולדות ליעקב (ל 3-13). הדבר מובלט בכתוב על-ידי השימוש החוזר בנוסחה "ותלד בן... ליעקב" (פס' 20-3).³¹ וראו עוד להלן.

כפי שרואים גם בסיפורים הבאים, יחסו המפלה של יעקב כלפי לאה (ובשל כך גם כלפי בניה, בני

הברית, שכרת עם יעקב לפני פרידתם: "אם תענה את בנותי, ואם תקח נשים על בנותי" (בראשית לא 50). וכך פירשו שם (בבלי, יומא עז ע"א-ע"ב) את הדברים: "אם תענה [את בנותי] – מתשמיש" [רש"י: "להשבית עונתן"]. ייתכן, שדרשו את המילה "תענה" על פי "[שאהר, כסותה] וענתה לא יגרע" (שמות כא 10), שנתבארה במשמעות של הזמנים והעונות של זכות אישה לקיום יחסי-אישות (לפי פירוש אחר משמעותו: מגורים, מעון; ראו רשב"ם, ראו רש"י ע' וחזקוני). דומה, שהדרשן שפירש באופן כזה את תביעתו של לבן – הבין את המתרחש בבית יעקב, ובעיקר באוהל השומם של לאה, והניח, שהדברים לא נעלמו מעיניו של לבן. השוו כנגד זו גישה פשטנית של רשב"ע, היוצא נגד הפירוש הנזכר לבראשית לא 50 (שהוא מייחס אותו לגאון [רס"ג]) וטוען שאינו פשט. גם אם אינו פשט המילים, דומה, שהוא קולע יותר אל הנמצא מאחוריהן.

26. על חשיבות לידת ילדים (ובעיקר בנים) בתחרות על קניית לבו של הבעל – ראו מעשה חנה ופנינה בשמ"א א. תנו דעתכם על דברי הפוסקים, שמשמיע אלקנה לאשתו העקרה (שם 8). לעניין זה – ראו א' סימון, **קריאה ספרותית במקרא: סיפורי נביאים**, ירושלים תשנ"ז, עמ' 14-16.

27. בראשית רבה ע"ב, ה, עמ' 841. על גישה זו במדרש, לפיה כל מעשיה של לאה היו לשם שמים – ראו בהרחבה מאק (לעיל הערה 8), עמ' 187.

28. השם 'יששכר' מנוקד לפי מסורת בן-אשר (זו המקובלת עתה בספרים) וְיִשְׁשָׁכָר. לפי מסורת בן-נפתלי הנקוד הוא יִשְׁשָׁכָר או יִשְׁשָׁכָר – ראו: י' פרץ, "קריאות כפולות" כאמצעי לפתרון בעיות טקסטואליות בנוסח המקרא, **טללי אורות**, ט (תש"ס), עמ' 113-116. הצורה האחרונה היא כיווץ של: איש-שָׁכַר (השם ישי = איש [דה"א ב 13-12], דהיינו איש-יה, וראו בראשית ד 1). ואולי המשמעות היא: יש שָׁכַר (השם הצורה "יִשְׁשָׁכָר", דברים יג 4). ראו גם דברי הנביא ירמיהו אל רחל, האם, המבכה על בניה: "יש שָׁכַר לפעלתך... ויש תקוה לאחריתך" (ירמיהו לא 15-17). קשה לומר, אם יש זיקה סמויה בדברים אלה של הנביא אל סיפורי רחל ולאה, אבל לא ייפלא, שהדרשן (פתיחתא דאיכה רבתי כ"ד) קישר את הפסוק הזה עם היחסים בין רחל ולאה, כאשר הן 'מתחרות' על יעקב: בליל-הכוללות, כאשר ניתנה לאה ליעקב במקום רחל – שכבה רחל מתחת למיטה הזוגית והייתה משיבה ליעקב בקולה, כדי שלא יגלה, שלא נמצאת עמו ותיכלם. על מעשה זה של הקרבה עצמית וגדולת-נפש שעשתה רחל, על פי דברי המדרש – אומר הנביא, כי יש שכר לפעולתה, ובניה ישובו לגבולם, ועל שמנעה את אחותה-צרתה מבכי של כליתה, קורא לה הנביא: "מנעי קולך מבכי".

29. 'מלשון "בית זָבֵל" (מ"א ח 13): בית מדור, 'שיהא מדורו עמי' (ראו רש"י).

30. כדי לרכך כמעט את תמונת החיים העגומה הזאת – מוסיף אחד מבעלי האגדה ומספר, שיעקב נתן דעתו על ההונאה שהונו אותו, ועל הדרך, שבה כפו עליו את לאה, ונתן לבו לגרשה; כיון שפקדה הקב"ה בבנים, אמר: לאמן שלאילו אני מגרש?! (בראשית רבה ע"א, ב, עמ' 823). דה-פקטו נוצר כאן מצב, שיש לו דמיון מסוים לדרך, שבה מתאר המדרש את המעמד (והתפקידים) של עדה וצלה, נשות למך (ג 19): האחת היא אשת-חיקו, והשנייה נועדה להולדת ילדים; ראו שם רש"י על פי בראשית רבה כ"ג, ב (עמ' 222). רחל, הצעירה, היא עיקר הבית, ולא לאה הבכירה, אם הבנים; ראו רש"י על לא 4.

31. השפחות עצמן אינן חלק מן התחרות. מבחינתן, מסירתן ליעקב להיות לו לפילגשים הייתה בגדר שדרוג מעמדם, ועל פי המקובל באותם ימים, היה זה הרבה למעלה מציפיותיהן.

הישנאוהי³² – בא לידי ביטוי גם לאחר מותה של רחל.³³ הוא מונע את בנו, בנימין בן רחל, מלרדת עם אחיו למצרים, וגם כאשר הם מבהירים לו, שזו הדרך היחידה להציל את המשפחה ממוות ברעב, הוא אומר: "לא ירד בני עמכם, כי אחיו מת, והוא לבדו נשאר; וקראהו אסון בדרך – והורדתם את שיבתי ביגון שאולה" (מב 38). כאשר יהודה חוזר ומצטט את דברי אביו באוזני האדון המצרי, הוא מנסח אותם בצורה גלויה וללא מסווה של 'תקינות פוליטית': "אתם ידעתם כי שנים ילדה לי אשתי", וממשיך לספר, שהאחד טרף ואביו מצא נחמה בבנו השני, ואם, חלילה, יקרנו אסון – "והורדתם את שיבתי ברעה שאֵלָה" (מד 27-29). מה חשים בניו האחרים, בני לאה, השומעים את אביהם מדבר כך?

מדרש, העוסק במעשה ראובן ובלהה, נותן ביטוי לרגשות בני לאה בנוגע ליחסו של אביהם כלפי אמם:

כל האומר ראובן חטא אינו אלא טועה... אלא מה אני מקיים 'וישכב את בלהה פילגש אביו' (לה 22)? מלמד שבלבל מצעו של אביו, ומעלה עליו הכתוב כאילו שכבה (שבת נה ע"ב – נו ע"א).

בהקשר זה מצטטת הגמרא את דברי התנא, ר' שמעון בן אלעזר, בברייתא:

מוצל אותו צדיק [=ראובן] מעוון, ולא בא מעשה זה לידו! ... אלא מה אני מקיים 'וישכב את בלהה פילגש אביו'! עלבון אמו תבע; אמר, אם אחות אמי היתה צרה לאמי, שפחת אחות אמי תהי צרה לאמי! עמד ובלבל את מצעה.³⁴

הנחת היסוד של שני הדרשנים היא, שאחרי מות רחל העביר יעקב את מיטתו מאוהל רחל אל אוהל בלהה השפחה, ולא אל אוהל לאה, הגבירה. ראובן קם אפוא לתבוע את עלבון אמו.

מניין שאב הדרשן את הסיפור, שיעקב עבר לשכון באוהל בלהה?

הוא עשה זאת, משום שהכתוב כאן אינו מסתפק בציון השם בלהה, שמתוך סיפורים קודמים יודע הקורא, שהיא ניתנה ליעקב לפילגש (בראשית ל 4-8), ואף אינו מזהה אותה בתור "שפחת רחל" (כט 29), אלא מציין את מעמדה הנוכחי, "פילגש אביו", שאת מצעו הוא חולק אתה, ועל כך יצא קצפו של ראובן, בנה של לאה הנפגעת. תקוותה של לאה, שמצאה ביטוי במתן השם לבן השישי שילדה ליעקב: "הפעם יזבלני איש" – נכזבה אפוא אפילו אחרי מות אחותה-צרתה.

אכן, די בהתבוננות במקרא עצמו כדי לראות את היחס הפוגעני כלפי לאה, ואין צורך להישען על המדרשים. עם זאת, המדרשים, כדרכם, הרחיבו וחיזקו את מה שנמצא בעיקרו במקרא גופו.

32. בדיוק כנגד מצב מעין זה – בא חוק הבכורה, האוסר להפלות לרעה את הבכור, אם הוא בן האשה השנואה (דב' כא 15-17).

33. אינני מונה כאן כדוגמה ליחס המפלה – את המסופר על הסדר, שבו מציב יעקב את נשותיו ואת ילדיהן לקראת המפגש המסוכן עם עשיו, "את לאה וילדיה אחרונים, ואת רחל ואת יוסף אחרונים" (לג 2). שלא כתפיסה הרווחת (וראו למשל רד"ק), שאת רחל ויוסף הוא מציב במקום הפחות מסוכן, מאחורי לאה וילדיה ('אחרון אחרון חביב'), אפשר לפרש את האמור כאן באופן אחר: יעקב מחלק את כל אשר לו לשני מחנות; בכל אחד משני המחנות הוא מציב תחילה את אחת מהשפחות ואת ילדיה; ומאחוריהם, בכל אחד מהמחנות, אחת הגבירות וילדיה 'אחרונים'. אין כאן כל העדפת חזיהם של רחל ובנה על פני חיי אחותה וילדיה. על נוסח תרגום השבעים בפסוק זה – ראו: מ' צפור, **תרגום השבעים לספר בראשית**, רמת-גן תשס"ו, על אתר.

34. הבריייתא מובאת בנוסח מפורט יותר בבראשית רבה צ"ח, ד (עמ' 1254-1255), ושם נאמרים הדברים בשם ר' שמעון בר יוחאי: "...אלא עלבון אמו תבע; שכל ימים שרחל קיימת, היתה מטתה נתונה אצל מטתו של אביו יעקב; כיון שמתה רחל, נטל אביו יעקב מטתה של בלהה ונתנה אצל מטתו. אמר [ראובן]: לא היה ליאמא להתקנא בחיי אחותה, אלא אף לאחר מיתה? עלה וקלקל את היצוין". השו"ל לזה גם את המדרש על "ויבא לבן באהל יעקב ובאהל רחל" (לא 31): "באהל יעקב שהוא אהלה של רחל" (בראשית רבה ע"ד, ט, עמ' 866).

חוסר-הרגישות של יעקב מוצא ביטוי גם בתגובתו קצרת-הרוח על זעקתה המרה של רחל העקרה: "הבה לי בנים, ואם אין – מתה אנכי" (ל 1-2). המדרש תובע את עלבונה: כך עונים למעיקות?! (בראשית רבה ע"א, ז, עמ' 831). על כורחנו אנו נזכרים בסיטואציה דומה, אשר בה תגובתו של הבעל שונה לחלוטין: אלקנה, המנסה לדבר על לבה של אשתו העקרה, חנה, ולהקל את מרת נפשה (שמ"א א 8).

ה. פרשת דינה – המשך לפרשת יעקב ולאה

בסיפור לידתה של דינה יש ייחוד מסוים בציון העובדה, שבשונה מלידות הבנים הטעונות רגשות – כאן לא נלווה מטען רגשי, ולאה אינה מצרפת הצהרה כלשהי או הסבר למתן השם, אלא רק נאמר בכתוב (ל 21): "ואחר ילדה בת, ותקרא את שמה דינה" – ותו לא.³⁵

האם הדבר מלמד על כך שהיא אינה זקוקה לניצחון נוסף על אחותה, שעדיין לא ילדה?³⁶ ואולי יש להירמז מהיעדר הנוסחה "ותלד..." ליעקב" בהקשר זה (ראו לעיל), שהיא חשה מובסת במאבק על לב בעלה. היא יולדת, אבל אינה חשה עוד שהיא יולדת לבעלה. דומה, שיש לפרשת יחסי יעקב ולאה – הד בפתיחה לפרשת אונס דינה: "בת לאה, אשר ילדה ליעקב". הפסוקית "אשר ילדה ליעקב", אשר נעדרה מסיפור הלידה – חוזרת עתה וצצה מחדש: היא יולדת לו עוד ועוד בנים (ומה מת גדולה מזה יכולה אישה בעולם הקדום להעניק לבעלה?), והוא אינו משיב לה אהבה. וכאשר מגיע הקורא אל סיפור האונס, אינו יכול שלא לשמוע הד לאירוע שולי, אבל בעל משמעות עצומה וכה עגומה: "ותצא לאה" – לקראת בעלה המתנכר; "ותצא דינה" – אל האסון שפקד אותה. דרכי ההשגחה העליונה נסתרות מעיני אנוש, אבל הרעיון, שילדים סובלים על חטא אבותיהם – קיים במחשבה המקראית. ובלשון המדרש שהזכרנו לעיל: "נענשת, ובא זאת לך מבתך". אונס הבת היה אסון ללאה, אך ליעקב היה זה עונש.

יתר על כן, בשני הסיפורים מתרחשים האירועים "בבואם מן השדה": יעקב בא מן השדה – ושומע את לאה המודיעה לו: "אלי תבוא" (ל 16); בני יעקב "באו מן השדה" ושמעו את אשר אירע לאחותם (לד 7).

שני המקרים קשורים ליחסי-אישות, שאינם רצויים לשומעים. אם ננסח זאת בתבנית של 'מידה כנגד מידה': אתה מונע מאשתך את יחסי-האישות (אולי אפילו רואה בתביעתה מעין אונס!), הנה על בתך ייכפו יחסי-אישות של אונס.

כאמור, היחסים הקשים בין יעקב ללאה – יסודם בנישואין, שנכפו על יעקב בדרכי-מרמה – וכמוהם כמעט כאונס. הקורא עשוי להבחין בנימים הסמויים, המקשרים את פרשת לבן ורחל לפרשת דינה: הן לָבָן והן חמור מנסים להשיא את ילדיהם בדרכי-מרמה או פיתוי לצד השני,

35. אמנם הסבר למתן שמה של בת אינו רווח במקרא (וגם לא סיפור על הולדת בת). הולדת לא-רוחמה, בתו של הנביא, הושע, ומתן הביאור לשמה (הושע א 6) – מוזכרים רק בשל היותם מעשה סמלי (כהולדת אחיק, הבכור, פסוקים 3-4, וכהולדת בני ישעיהו, הנושאים שמות טעוני-משמעות). ראו עוד בהערה הבאה.

36. המדרש נותן ביאור לשם 'דינה', וגם הוא קשור לתחרות על לבו של יעקב באמצעות הולדת בנים. וכך מבאר המדרש: לאה (שהייתה נביאה, כמו כל האמהות) – ידעה, שעתידיים להיות ליעקב שנים-עשר בנים. היא דנה דין בעצמה: אם יהיה גם זה בן, שביעי במספר, הרי שלאחר שהשפחות ילדו ארבעה בנים, לא תהיה רחל אפילו כאחת השפחות. התפללה עליו והפך לנקבה (ראו ברכות ס ע"א).

שאינו חפץ בכך: הן לבן והן חמור עושים זאת – כדי לשמור על 'הסדר החברתי המקובל': לצורך השלמת עסקת הנישואין – עומד לבן הרמאי בתוקף על שמירת הכללים, המקובלים בקשרי-חיתון: "לא יעשה כן במקומנו..."³⁷, ובמעשה דינה נוהגים בני יעקב במרמה, כשהם עומדים למראית-עין על קיום הכללים הנחוצים לשם קיום קשרי חיתון: "לא נוכל לעשות הדבר הזה לתת את אחתנו לאיש אשר לו ערלה..." (לד 14) – בעוד מטרתם האמתית היא לסכל תכנית זאת.³⁷

בשתי הפרשיות מציע הגבר מוהר ומתן רב תמורת הנערה שאהב; גם לבן וגם חמור אוספים את אנשי עירם לשם השלמת ה'עסקה'; ובשני המקרים מעורבת ב'עסקות' תאוות-הבצע. כך נראה מהתנהלותו של לבן,³⁸ וכך עולה מדרך הפיתוי, שהעמידו חמור ושכם בפני יושבי עירם (לד 22-23).³⁹

שוב ושוב נמשך הקורא הקשוב לשמוע בסיפור דינה הד לפרשת נישואיה העגומים של לאה, שתחילתם – במעשה הונאה, והמשכם – בחיים של מרירות.

מדוע 'החריש יעקב' כאשר שמע את אשר אירע לדינה?

לא הייתה זו אטימות.⁴⁰ לכאורה, זהו שיתוק, הנובע מחוסר-אונים, וכי מה יעשה אדם בודד, נכרי, ללא זכויות של אזרח, אל מול כוחם הדורסני של שכם ומשפחתו, אדוני-הארץ. ואכן הכתוב מציין, שבניו היו בשדה, והוא מחריש עד בואם. האם שלח לקרוא להם להתייעצות? ומדוע לא יצא אליהם מיד?

המדרש (בראשית רבה פ', ו, עמ' 956) מציין לשבח את חוסר התגובה – כאיפוק: "ואיש תבונות יחריש" (משלי יא 12). אולם שתיקתו נמשכת גם אחרי ששמע מפי חמור ושכם את ההצעה המפתה, זו שעשויה הייתה להקנות לו מעמד של אזרחות מלאה בארץ. ושמה מלמדת שתיקתו על מבוכה – נוכח הבקיעים הראשונים במסגרת המשפחתית? אחרי מעשהו של ראובן בבלהה (לה 22) – נאמר במקוטע, "וישמע ישראל", וללא המשך.⁴¹ אין תיאור תגובה על מעשה זה. אולי אפשר למצוא בשתיקה רגשי אשמה.⁴² קריאה בדרך המוצעת כאן הופכת את סיפור אונס דינה

37. מעשהו של שכם מוגדר כ'נבלה'. כך הוגדרו גם האונס וההתעללות בפילגש בגבעה (שופטים 6) ומעשהו של אמנון (ש"א יד 12). עם זאת, הקורא עשוי למצוא בביטוי 'נבלה' קשר סמוי עם שמו של לבן; השוו שמעון מפרנקפורט, **ילקוט שמעוני: נביאים ראשונים**, מהדורת ד' הרמן ו' שילוני, ירושלים תשנ"ט, עמ' 281 – ש"א כה, רמז קלד: "אמר ר' סימון: הוא נבל הוא לבן, מה לבן היה רמאי, אף נבל היה רמאי", ודבריה של אביגיל על אישה: "נבל שמו ונבלה עמו" (ש"א כה 25).

38. גם מוטיב זה מודגש על-ידי מדרשים, המוסיפים סיפורים משלהם על תאוות-הבצע של לבן. ראו, למשל, המדרש על הבדיקה הגופנית, שעורך לבן ליעקב, כאשר גנשו לראשונה ו'חייב ונישק לו' (כט 13), כדי למצוא את המרגליות, שהוא נושא על גופו או אולי בתוך פיו (בראשית רבה ע', יג, עמ' 812-813), וכן על משתה הנישואין שערך ואת ההוצאות ש'ת על המוזמנים (שם, יט, עמ' 817-818).

39. יש הסבורים, שיעקב קיבל בברכה את הצעת חמור ושכם, אשר הייתה הופכת את משפחתו לאזרחים שווי-מעמד בארץ. את התביעה שהציגו בניו לאנשי שכם להימול – קיבל בתמימות, והוא הופתע ואף נתקף חרדה, כששמע מה עשו אחרי כן שמעון ולוי. ראו למשל י' פליישמן, 'היבטים חברתיים ומשפטיים בפרשת שכם ודינה' (בראשית לד'), שנתון לחקר המקרא והמזרח הקדום, יג (תשס"ב), עמ' 141-155 (גרסה אנגלית מורחבת: J. Fleishman, 'Shechem and Dinah - in the light of non-biblical and biblical sources', pp. 12-32 (2004), ZAW, 116), ראו גם אררט (לעיל הערה 1), עמ' 23-24.

40. כדעת שטרנברג (לעיל הערה 1, עמ' 201), הרואה בחוסר-התגובה של יעקב מחלל רגשי.

41. בספרים יש כאן רווח; בעלי המסורה רואים את האמור לאחר מכן – כחלקו האחר של הפסוק, ואם כן הרווח מוגדר כ'פסקה ב א מ צ ע פסוק'. בעלי-המדרש רואים בקביעה, המופיעה לאחר הרווח: "ויהיו בני יעקב שנים עשר", וביניהם נמנה גם ראובן בשווה, ואפילו כ'בכור', שלא איבד את מעמדו. לדעת אחרים "כל האומר ראובן חטא, אינו אלא טועה" (שבת נה ע"ב). בתרגומים העתיקים יש כאן מילים נוספות, כגון 'וירע בעיניו'. לא טאן המקום לעסוק בזה. לעניין זה ראו בספרי (לעיל הערה 33), עמ' 438-439.

42. השוו חוסר תגובתו של דוד, כאשר שמע על האונס שהתבצע בתוך ביתו (ש"א ב' יג 21). וכי מה יש לו לומר לבנו הסורר, אחרי המעשים שהוא עצמו עשה?

מאפיזודה העומדת כשלעצמה – לפרק, המשתלב היטב בשרשרת סיפורי יעקב. אלה אינם אירועים נפרדים, אשר התרחשו בזה אחר זה, אלא הם נובעים זה מזה, בבחינת מידה כנגד מידה. רישומו של כל מעשה, קטן וגדול – נותר לאורך זמן ותוצאותיו יתגלו ביום מן הימים. אכן, החוטים הקושרים בין המעשים אינם גלויים, ועל הקורא מוטלת עבודת החיבור, הסקת המסקנות וחשיפת המסרים העולים מהכתוב.⁴³

43. גישה מעניינת לסיפור הוצעה על-ידי נפתלי גליקסברג. הכותב רואה בביטוי "ותצא דינה" המשך ל"ציאות", שנאמרו אצל האבות. כתגובה על מעשה אביה שמנע אותה (על פי המדרש) מלהינשא לעשיו, דהיינו: להינשא בתוך מעגל המשפחה, הייתה יציאתה ונכונותה להינשא לשכם פתח להרחבת המעגל. יעקב החריש, כי ידע שהוא אשם בכך, ואילו האחים מנעו את התהליך הזה באמצעות מסע ההרג (נ' גליקסברג, 'דינה יוצאת בעקבות אביה', **הארץ: תרבות וספרות**, י"ג בכסלו תשס"ה).

מסכת – מונח הטקסט הכתוב

תקציר

שם היחידה הספרותית של המשנה "מסכת" – במקורו המקראי מציין "בד שעל הנול", מכונת האריגה. המשמעות השנייה בלשון חז"ל היא "דבר קבוע יציב", וממנה נתפתחה המשמעות "יחידת יצירה ספרותית".

במאמר מוכח, שמאפייני הבד שעל הנול אינם דומים למאפייני הטקסט השנוי בעל-פה, אבל דומים מאוד למאפייני הטקסט הכתוב. לכן המעקף הסמנטי מן המוחשי אל המופשט הוא בעל-משמעות "יחידת הטקסט הכתוב".

מקור המעקף הזה הוא, כנראה, בשאילה סמנטית מלטינית, שבה קיימת דו-משמעות דומה במילה *textus*: "בד ארוג" ו"חומר ספרותי". לכן אפשר להניח, שסידור המשניות במסכתות נעשה דווקא בכתב.

מילות מפתח: משנה; תורה שבעל-פה; לשון חז"ל; סמנטיקה.

במאמר זה ננסה להוכיח, ששם חלקי המשנה – "מסכת" – ניתן לכתחילה לטקסט הכתוב, ולא לטקסט השנוי בעל-פה.

בין כל הלומדים והחוקרים מוסכם, שהתורה שבעל-פה¹ הייתה קיימת בהתהוותה – בתקופת התנאים – דווקא בעל-פה, והיא השתמרה על-ידי שינון בקול ועברה מרב לתלמיד על-ידי

1. ראו א' רוזנטל, 'תורה שעל פה ותורה מסיני - הלכה ומעשה', מ' בר-אשר וד' רוזנטל (עורכים), **מחקרי תלמוד; קובץ מחקרים בתלמוד ובתחומים גובלים**, ב, 'ירושלים תשנ"ג', עמ' 489-448. הוא טוען (עמ' 460-455), שהמונח "תורה שבעל-פה" הוא קדום, אבל הוא קיבל את מלוא משמעותו רק בתקופה התלמודית. ראו גם י' אלבוים, 'שישה ענייני לשון במקורות חז"ל', **סיני**, פז, ג-ד (תשל"ט), עמ' קעח-קפ; הנ"ל, 'נוספות על המונח "תורה שבעל-פה"', **סיני**, פז, א-ב (תש"ם), עמ' פז; י' בלידשטיין, 'לקורות המונח "תורה שבעל-פה"', **תריבץ**, מב (תשל"ג), עמ' 498-496. הם מוכיחים, שהמונח "תורה שבעל-פה" הוטבע על-ידי אמוראי בבל, אבל המסורת שבעל-פה קדומה היא.

הרצאת דברים.² יש סוברים, שכן הוא הדבר גם ביחס לתלמוד ולשאר הספרות הרבנית;³ אחרים מגבילים את הקיום בעל-פה ליחידות קטנות שבה.⁴ בתרבות היוונית-רומית, שהשפיעה על התנאים ועל אמוראי ארץ-ישראל העדיפו גם כן את המילה השנויה – על הכתובה.⁵ אבל שיג ושיח סביב השאלה הזאת רחב מני-ים,⁶ ואין ביכולתנו ובמטרתנו לסקור אותו.

דברים שבכתב אי אתה רשאי לאומר על פה, דברים שבעל-פה אי אתה רשאי לאומר בכתב (גיטין ס ע"ב).

למרות האמור לעיל, ישנן עדויות לנוהג כתיבת הדברים, שהיו אמורים להימסר בעל-פה. עדויות ישירות רבות כבר הובאו על-ידי חוקרים דגולים, שסיכמו את הנושא,⁷ אך רצינו להביא ראיה נוספת ולטעון, שיש הוכחה לכך שסידור המשניות במסכתות נעשה דווקא בכתב.

המילה "מסכת" – מקורה בתנ"ך (שופטים טז 13-14):

וְתֹאמַר דָּלִילָה אֶל שָׁמְשׁוֹן עַד הִנֵּה הִתְלַתְּ בִּי וַתְּדַבֵּר אֵלַי כְּזָבִים הִגִּידָה לִּי בְמָה תֹאמַר וְיֹאמַר אֵלֶיהָ אִם תֹּאמְרִי אֶת שְׁבַע מַחְלָפוֹת רִאשֵׁי עִם הַמִּסְכָּת. וַתִּתְקַע בִּיתְדָה וַתֹּאמַר אֵלָיו פִּלְשְׁתִּים עָלֶיךָ שָׁמְשׁוֹן וַיִּקַּץ מִשְׁנָתוֹ וַיִּסַּע אֶת הַיָּתֵד הָאֶרֶץ וְאֶת הַמִּסְכָּת.

2. י"נ אפשטיין, **מבוא לנוסח המשנה**,² א, ירושלים תשכ"ד, עמ' 295-297; י' ברנדס, 'התורה והכתובה, שבכתב ושבעל-פה', **דימוי**, 26 (תשס"ו), עמ' 66-71; ע"צ מלמד, 'התקבולת במשנה', **דברי הקונגרס העולמי למדעי היהדות**, 6, ג (תשל"ג), עמ' 275-291 (מופיע גם בתוך **עיונים בספרות התלמוד**, ירושלים תשמ"ו, עמ' 111-127), ועוד מחקרים רבים.

3. Ch. Milikowsky, 'Status Quaestionis in Research of Rabbinic Literature', **Journal of Jewish Studies**, 39 (1998), pp. 201-211.

4. ש"ש שלזינגר, 'על כתיבת התורה שבעל-פה בזמן התלמוד', **סיני**, קיז (תשנ"ו), עמ' מא-ע; T. Fishman, **Becoming the people of the Talmud: Oral Torah as written tradition in medieval Jewish cultures**, Philadelphia 2011, pp. 21-22; H.L. Strack and G. Stemberger, **Introduction to the Talmud and Midrash**, Minneapolis 1992, p. 40.

5. L.C.A. Alexander, 'The Living Voice: Scepticism Towards the Written Word in Early Christian and in Graeco-Roman Texts', D.J.A. Clines, S.E. Fowl and S.E. Porther (eds.), **The Bible in Three Dimensions: Essays in Celebration of Forty Years of Biblical Studies in the University of Sheffield**, Sheffield 1990, pp. 221-247; etc.

6. א' יורב, **השלשלת מאיש לספר: התגבשותה וכתיבתה של התורה המסורה**, ירושלים תשע"א; י' זוסמן, 'תורה שבעל-פה פשוטה כמשמעה – כוחו של קוצו של יו"ד', **מחקרי תלמוד**, ג, א (תשס"ה), עמ' 209-384; M. Bar-Asher, 'From oral transmission to written transmission: concerning the meaning of some orthographic forms in the manuscripts of the Mishnah and of rabbinic literature', **Hebrew Studies**, 52 (2011), pp. 201-212; Y. Elman, **Authority and Tradition: Toseftan Baraitot in Talmudic Babylonia**, Hoboken, NJ 1994; B. Gerhardsson, **Memory and Manuscript: Oral Tradition and Written Transmission in Rabbinic Judaism and Early Christianity**, Uppsala 1961, pp. 111 ff.; C. Hezser, 'From oral conversations to written texts: Randomness in the transmission of rabbinic traditions', A. Weissenrieder and R.B. Coote (eds.), **The Interface of Orality and Writing**, Tübingen 2010, pp. 36-51; M.S. Jaffee, **Torah in the Mouth: Writing and Oral Tradition in W. D. Nelson**, 'Oral orthography: early rabbinic oral and written', **Palestinian Judaism, 200 BCE-400 CE**, Oxford 2001; transmission of parallel midrashic tradition in the "Mekhilta of Rabbi Shimon b. Yohai" and the "Mekhilta of Rabbi Ishmael", **AJS Review**, 29, 1 (2005), pp. 1-32; A. Samely, **Forms of Rabbinic Literature and Thought**, Oxford 2007, pp. 116-140; S. Talmon, 'Oral tradition and written transmission, or the "heard" and the "seen" word in Judaism of the Second Temple period', **Text and Canon of the Hebrew Bible**, Winona Lake 2010, pp. 85-124; C. Werman, 'Oral Torah vs. written Torah(s): competing claims to authority', S.D. Fraade, A. Shemesh & R.A. Clements (eds.), **Rabbinic Perspectives: Rabbinic Literature and the Dead Sea Scrolls**, Leiden 2006, pp. 175-197;

7. אפשטיין (לעיל הערה 2), ב, עמ' 693; מ"ד הר (עורך), **התקופה הרומית-ביזנטית: תקופת המשנה והתלמוד והשלטון הביזנטי (640-70)** (ההיסטוריה של ארץ ישראל ה'), ירושלים 1985, עמ' 172-173; כ' ורמן וא' שמש, **לגלות נסתרות: פרשנות והלכה במגילות קומראן**, ירושלים תשע"א, עמ' 101-100; **JAAR**, עמ' 101-100; M.S. Jaffee, 'A Rabbinic Ontology of the Written and Spoken Word', **JAAR**, 101-100 (1997), pp. 536; Jaffee (above note 6), p. 141; Strack and Stemberger (above note 4), pp. 31-44, 243 ff (bibliography on the p. 31).

משמעותה המדויקת של המילה הזאת מובנת רק מההקשר: שערן של שמשון נקלע בחוטים שבנול. על המתקן מתוחים חוטי שתי, ובהם משתלבים חוטי ערב, וכך מתרקם בד. הבד הארוג נקרא כאן "אָרְג", ומחלפות ראשו של שמשון נארגות עם המסכת. עובדה זו מוכיחה, ש"מִסְכָּת" היא מערכת החוטים שעל הנול.⁸ יש המקשרים את המילה "מסכת" ל"מִסְכָּה" (ישעיהו כה 7; כח 20) – "מסכה ארוגה"⁹ ולפועל "נָסַךְ" במשמעות "לארוג" (ישעיהו כה 7, כמו בערבית nasaha).¹⁰ גם בארמית הגלילית יש לשורש "נסך", בין השאר, המשמעות "לארוג",¹¹ ובלשון חז"ל המילה "מסכת" משמשת הרבה במשמעות "החוטים שעל הנול" (משנה כלים כא, א; אהילות ח, ד; נגעים יא, ט; תוספתא נגעים ה, יא; ספרי זוטא במדבר יט יא; ירושלמי, שבת יג, א [נד ע"א]).

"מסכת" של חוטים היא קבועה ויציבה, שאם לא כן אי-אפשר לבצע את מלאכת האריגה. דלילה המקראית ידעה זאת, כאשר קבעה את שער שמשון דווקא במסכת, כדי שהוא לא יוכל להימלט. על סמך זה מובנת המשמעות המושאלת של המילה, שמתועדת בלשון האמוראים בתלמוד הירושלמי – "דבר קבוע ויציב":

דוד לא אבה, שתיקבע הלכה על שמו, "ויסך אותם לה" (שמי"ב כג 16). **ומכאן נקבעה מסכת לדורות:** "ופורץ [המלך] לעשות לו דרך [ואין ממחין בידו]" (תלמוד ירושלמי (ונציה) סנהדרין ב, ה דף כ טור ג).

שמעון בר בא בשם ר' יוחנן: "וזכרם לא יסוף מזרעם" (אסתר ט 28) – "מיכן שקבעו לה **חכמים מסכת**" (תלמוד ירושלמי (ונציה) מגילה ב, ג דף עג טור ב).

בדוגמה השנייה אין הכוונה למסכת מגילה, אלא "כמשמעה" – לשון יתד תקועה, כלומר מכאן אמר שאינה עתידה להיבטל אף לימות המשיח" (מגילה ב, ד).¹²

בלשון חז"ל יש למילה הזאת גם משמעות אחרת: המשנה מכילה שישה סדרים (בבא מציעא פה ע"ב, סנהדרין קו ע"ב, נידה ח ע"א) או ערכים (פסיקתא דרב כהנא ז א),¹³ או, יותר נכון, שישה סדרים מרכיבים את המשנה. כל סדר הוא אוסף יצירות עצמאיות: "כל אחת – ספר לעצמה";¹⁴ יצירה כזאת נקראת "מסכת" או בצורה הארמית-בבלית "מסכתא",¹⁵ (שבת ג ע"ב, קיד ע"א,

8. G. Dalman, *Arbeit und sitte in palaestina*, Gütersloh, 1987 [1928-1942], v.V, p. 101; L. Koehler, V. Baumgartner and S.S. Stamm, *The Hebrew and Aramaic Lexicon of the Old Testament*, Leiden 1995-2000, v.II, p. 606a.

9. Koehler, Baumgartner and Stamm (ibid), p. 605b.

10. K. Gallig, *Biblisches Reallexikon*, Tübingen, 1977, p. 537.

11. M. Sokoloff, *Dictionary of Jewish Palaestina Aramaic of the Byzantine Period*, Ramat Gan 2003, p. 354a.

12. ר' משה מרגליות, **פני משה: פירוש על תלמוד ירושלמי**, אמסטרדם תקט"ו.

13. אפשטיין (לעיל הערה 2), עמ' 980.

14. שם, עמ' 993.

15. שם, עמ' 981. המילה הארמית הזאת לא מתועדת בלהגים ארמיים אחרים, ולכן אפשר לומר, שהיא שאולה מעברית.

קִיט ע"א-ע"ב; עִירובִין נג ע"ב; נִדְרִים ח ע"א; בִּבֵּא קִמָּא קב ע"א; בִּבֵּא מִצִּיעָא כג ע"ב; שֵׁם צו ע"א; סִנְהֶדְרִין מִט ע"א; הוֹרִיּוֹת י ע"ב; מִנְחוֹת ז ע"א, בְּרִבִּים "מִסְכְּתוֹת" (בִּבֵּא קִמָּא קג ע"א), "מִסְכְּתוֹת" (שִׁיר הַשִּׁירִים רֶבֶה (וִילְנָא) ו) או "מִסְכְּתוֹת" (וִיקְרָא רֶבֶה מִהַדוֹרֶת מִרְגְּלִיּוֹת מִצּוֹרֵעַ טז). בִּמְשֵׁנָה עֲצֻמָּה הַשֵּׁם הַזֶּה בִּמְשֻׁמְעוֹת הַנִּדּוּנָה – אִינוּ מוֹפִיעַ.

מִשְׁמַעוֹת "יִצְחִירָה סְפָרוֹתִית" מִתּוֹעֵדֶת גַּם בְּחִיבּוּרִים שֶׁהוֹפִיעוּ לֵאחֶר מִכֵּן:

מִסְכְּתָא עֲלֵתָה בִידֵם מִן הַגּוֹלָה וְשֵׁנוּ בָּהּ, שֶׁקֶפֶץ לָהֶם מַעֲשֵׂה הָעֵגֶל וְהַקְדִּים לָהֶם מַעֲשֵׂה הַמִּשְׁכָּן (שִׁיר הַשִּׁירִים רֶבֶה (וִילְנָא) א).

ר' יִצְחָק פֶּתֶר קִרְיָה בִּפְרָשִׁיּוֹתֶיהָ שֶׁל תּוֹרָה, "שְׁשִׁים הֵמָּה מַלְכוּת" (שִׁיר הַשִּׁירִים ו 8) – אֵלּוּ שְׁשִׁים מִסְכְּתוֹת שֶׁל הַלְכוּת, "וְשִׁמּוֹנִים פִּילְגָשִׁים" – אֵלּוּ שְׁמוֹנִים פְּרָשִׁיּוֹת שֶׁבִּתּוֹרֶת כַּהֲנִים, "וְעֵלְמוֹת אֵין מִסְפֵּר" – אֵין קֶץ לְתוֹסֵפוֹת (שִׁיר הַשִּׁירִים רֶבֶה (וִילְנָא) ו).

יֵשֶׁב שֶׁשָׁה חֲדָשִׁים וְאֵין שׁוֹנָה לֵאחֹרָיו – נִמְצָא מִחֲלִיף חֲכָמָה זֶה בָּזָה; י"ב חֲדָשׁ וְאֵין שׁוֹנָה לֵאחֹרָיו – נִמְצָא עַל טְהוֹר טָמֵא וְעַל טָמֵא טְהוֹר; ח"י חֲדָשׁ וְאֵין שׁוֹנָה – נִמְצָא מִשְׁכִּיחַ רָאשִׁי פְּרָקִים; כ"ד חֲדָשׁ וְאֵין שׁוֹנָה לֵאחֹרָיו – נִמְצָא מִשְׁכִּיחַ רָאשִׁי מִסְכְּתוֹתֵינוּ. מִתּוֹךְ שֶׁמִּחֲלִיף חֲכָמָה זֶה בָּזָה וְאוֹמֵר עַל טָמֵא טְהוֹר וְעַל טְהוֹר טָמֵא וּמִשְׁכִּיחַ רָאשִׁי פְּרָקִים יוֹשֵׁב וְדוֹמֵם (אֲבוֹת דְּרַבִּי נֶתַן, הוֹסֵפָה ב לְנוֹסְחָא א פֶּרֶק ו).

מִהוּ הַקֶּשֶׁר שֶׁבֵּין הַמִּשְׁמַעוֹת הָאֵלֶּה?

בְּדֶרֶךְ כָּלל כִּיוּן הַמַּעֲתָקִים הַסְּמַנְטִיִּים הֵיא "מִן הַמוֹחָשִׁי אֶל הַמוֹפְשֵׁט".¹⁶ אֲפֶשֶׁר לִשְׁעַר מַעֲתָק מִ"מַּעֲרַכַת הַחוּטִים בְּנוֹל" – ל"חֲטִיבַת חוֹמֶר סְפָרוֹתִית", אֲבֵל, לְכֹאוֹרָה, אֵין סִיבּוֹת לַמַּעֲתָק זֶה, אֲלֵא לַהֲפֹךְ, הַשּׁוֹנִי בֵּין תַּחּוּמֵי הַמִּשְׁמַעוֹת: "חוּטִים שַׁעַל הַנוֹל" לְבִין "יִחִידַת הַמִּשְׁנָה שֶׁבַע-פֶּה" – גְּדוֹל מְאוֹד:

* בְּכָל עֵת נֶאֱרָג עַל הַנוֹל רַק בַּד אֶחָד, שֶׁאֵר הַבְּדִים כִּבֵּר הוֹסְרוּ מִהַמִּתְקֵן או טֶרֶם נֶאֱרָגוּ, וְאֵילוּ תַלְמִיד חֹכֵם – בְּכָל רֹגַע יוֹדַע בַּעַל-פֶּה חוֹמֶר מְגוּוֹן וְיִכּוֹל בְּנִקֵּל לַעֲבֹר מִיִּחִידָה אֶחָת – לְחִבְרָתָהּ.

* אִם הַחוּטִים קְבוּעִים בַּמִּתְקֵן, אִי-אֲפֶשֶׁר לְהִזִּיז אוֹתָם, אִי-אֲפֶשֶׁר לְגַלּוֹל וּלְיִישֵׁר בְּלִי פֶגֶם בְּאֵרֵג, וְאֵילוּ הַחוֹמֶר שֶׁל תּוֹרָה שֶׁבַע-פֶּה נִשְׁנָה פַעֲמִים רַבּוֹת, אֲפֶשֶׁר לְהַתְחִיל אֶת הַשִּׁינוֹן מִהַתְחֵלָה, מֵאֲמָצֵעַ, מִכָּל מְקוֹם.

* אֲפֶשֶׁר לְשַׁנוֹת אֶת הַבֵּד הַנֶּאֱרָג רַק מִקְצֵה אֶחָד, הַקְצֵה הַשְּׁנִי מוֹגֶמֶר, וְאֵילוּ הַחוֹמֶר הַשְּׁנִי – פֶּתוּחַ לְשִׁינוּיִים בְּכָל מְקוֹם.

הַתְּשׁוּבָה הַסְּבִירָה בִּיּוֹתֵר עַל הַקּוּשִׁיּוֹת הָאֵלֶּה הֵיא: אִם הַמִּילָה "מִסְכְּתָא" מִשְׁמַשֶּׁת לְשֵׁנֵי פָנִים, וְהַהוֹרָאָה הָרֵאשׁוֹנִית וְהַשִּׁירָה שֶׁלָּהּ לֹא מִתְאִימָה בַּעֲלִיל לְמִשְׁמַעוֹת הַמוֹשְׁאֵלֶת "יִצְחִירָה שֶׁבַע-פֶּה" – מִשְׁתַּמֵּעַ מִזֶּה, שֶׁאֲנַחְנוּ לֹא מִבִּינִים נִכּוֹן אֶת מִשְׁמַעוֹתָה הַמוֹשְׁאֵלֶת. אֲבֵל אִם נִנִּיחַ, שֶׁהַמִּשְׁמַעוֹת הַמוֹשְׁאֵלֶת שֶׁל "מִסְכְּתָא" הֵיא "יִצְחִירָה כְּתוּבָה" (וְהַסְּפָרִים בְּתַקּוּפַת הַמִּשְׁנָה וְהַתְּלִמּוּד נִכְתְּבוּ בְּצוֹרֶת

16. גב"ע צרפתי, העברית בראי הסמנטיקה, ירושלים תשס"א, עמ' 100 והלאה.

מגילות),¹⁷ כל הקושיות ייפתרו מאליהן.

- * לפני הקורא פתוחה כרגיל רק מגילת-ספר אחת – בדומה לנול.
- * קוראי המגילה פותחים אותה תמיד מהתחלה, והיא נגללת ונכפלת כמו בד.
- * כשם שאי-אפשר לשנות את הבד הארוג, כך גם אי-אפשר לשנות את מה שכתוב במגילה, אלא אם כן מוחקים בה אותיות, ותוצאות המחיקה הזאת יהיו ניכרות, שהרי "משנה לא זזה ממקומה".¹⁸

מכאן אפשר להסיק, שחכמים כינו בשם "מסכת" דווקא את היצירות הכתובות, אף על פי שתוכן היצירות האלה שייך ל"תורה שבעל-פה".

נדון בבעיה מצד אחר.

למה חכמינו קראו לחטיבות החומר המשנאי וליצירות הספרותיות שלהם בשם, שמשמעותו "החוטים הנארגים"? אין למעתק סמנטי זה אח ורע במסורת ישראל.

ייתכן, שהתשובה טמונה בהשפעת תרבויות שכנות: כידוע, התרבות ההלניסטית סבבה את יהודי ארץ ישראל וחדרה עמוק לתודעתם ולחיי היומיום.¹⁹ מלבד מילים שאולות רבות מיוונית ומלטינית²⁰ – חדרו לעברית גם תרגומי-שאלה,²¹ והמילה "מסכת" היא אחת מהם.

לפועל הלטיני *texo* – מתועדות במקורות העתיקים שתי משמעויות: ישרה – "לרקום, לארוג", ומושאלת – "לשלב, לערוך, לחבר יצירת שירה". גם למילה הנגזרת *textus* מתועדות שתי משמעויות: ישרה – "מרקם, מבנה", ומושאלת – "קטע הסיפור, טקסט".²² המשמעות הזאת שייכת ליצירות כתובות.

היקרויות המילה מוכיחות את זה:

tantum verba eadem qua compositione vel in textu iungantur vel in fine cludantur"

17. על כך מעידות מגילות ים המלח; ראו גם דברי המשנה: "היה קורא בספר על האסקופה, נתגלגל הספר מידו – גוללו אצלו. היה קורא בראש הגג ונתגלגל הספר מידו – עד שלא הגיע לעשרה טפחים גוללו אצלו; משהגיע לעשרה טפחים, הופכו על הכתב" (משנה, עירובין י, ג).

18. יבמות, ל ע"א; לב ע"א; קידושין כה ע"א; שבעות ד ע"א; עבודה זרה לה ע"ב; מנחות פח ע"ב; חולין לב ע"ב; קטז ע"ב.

19. י' לוי, *יהדות ויוונית בעת העתיקה: עימות או מיזוג?*, ירושלים 2000; M. Goodenough, *Jewish symbols in the Greco-Roman period*, vol. V Fish bread, and wine, New York 1956; A. Kovelman, *Between Alexandria and Jerusalem: The Dynamic of Jewish and Hellenistic Culture*, Leiden 2005; J. Kugel, *Shem in the Tents of Japhet: Essays on the Encounter of Judaism and Hellenism*, Leiden 2002; S. Lieberman, *Greek in Jewish Palestine*, New York 1942; S. Lieberman, *Hellenism in Jewish Palestine*, New York 1962; A. Olman, 'Cultural History through a Semantic Prism: The Length Measures in the Jewish Culture in the Hellenistic Time', *Review of Rabbinic Judaism*, 15 (2012), 1, pp. 99-110; V. Tcherikover, *Hellenistic Civilization and the Jews*, Philadelphia 1959.

20. S. Krauss, *Griechische und Lateinische Lehnwörter im Talmud, Midrasch und Targum*, Berlin 1898.

21. N. De Lange, 'Greek influence on Hebrew', A.F. Christidis (ed.), *A History of Ancient Greek*, Cambridge 2007, p. 808.

22. C.T. Lewis and C. Short, *A Latin Dictionary: Founded on Andrews' edition of Freund's Latin dictionary*, Oxford 1879; J. Faccioliati, E. Forcellini and G. Furlanetto, *Totius latinitatis lexicon*, 4, Schneeburg 1835, p. 307.

[which welds the words together in the body of a period or rounds them off at the close];²³ “rem brevi textu percurram” [an affair which I shall run over briefly];²⁴ “ut ostendit textus superior” [as the preceding text has shown];²⁵ “quod contra foederum textum juvantur Armeniae” [help was given to the Armenians contrary to the provisions of the treaties];²⁶ “quorum ratio manifesta per artem collecta est veniet que suo per carmina textu” [the assembly of which is manifested by art and shall come in this song by the text].²⁷

מעתקים סמנטיים דומים בלטינית ובלשון חז"ל – נותנים מקום להניח, שהמילה "מסכת" במשמעות "יצירה ספרותית" היא תוצאת שאילה סמנטית מלטינית לעברית,²⁸ וכמו שהמשמעות המושאלת של המילה textus בלטינית היא "חומר ספרותי כתוב", כך גם משמעותה המושאלת של המילה העברית "מסכת" הייתה "טקסט כתוב". כלומר, לכאורה, עורכי המשנה, שסידרו את המשניות הבודדות בחטיבות ספרותיות²⁹ – עשו את זה מלכתחילה בכתב. אין דברים אלה שוללים את הלימוד בעל-פה של המשנה, אלא מבהירים את נסיבות עריכתה.

23. M.F. Quintilian, *Institutio Oratoria*, trans. H. E. Butler. London 1922, 9, 4, 13.

24. Ammianus Marcellinus, *Rerum gestarum*, trans. J. C. Rolfe, London, 1935-1940, 15, 7, 6.

25. *ibid*, 15, 8, 1.

26. *ibid*, 27, 12, 18.

27. Marcus Manilius, *Astronomicum*, 3, 270. Retrieved from <http://www.thelatinlibrary.com/manilius.html>

28. Strack and Stemberger (above note 4), p. 110.

29. למה רבי עקיבא דומה? לפועל שנטל קופתו ויצא לחוץ. מצא חטים מניח בה, מצא שעורים מניח בה, כוסמין מניח בה, עדשים מניח בה. כיון שנכנס לביתו מברר חטים בפני עצמן, שעורים בפני עצמן, פולין בפני עצמן, עדשים בפני עצמן. כך עשה ר' עקיבא ועשה כל התורה טבעות טבעות (אבות דרבי נתן גוסהא א פרק יח).

על כתיבה בדרך הקיצור – כאמצעי להרחבת נקבי המשכית*

לעולם ישנה אדם לתלמידו דרך קצרה
(בבלי, פסחים ג ע"ב; חולין, סג ע"ב)

תקציר

מחקרים רבים הוקדשו לחקר הכתיבה האזוטרית, שרווחה בקרב הפילוסופים היהודיים בימי-הביניים – בכלל, ושל הרמב"ם – בפרט. חלק ממשיכי-דרכו הפילוסופית של הרמב"ם – נטשו את המתודה של הכתיבה האזוטרית הקפדנית מבית-מדרשו של הרמב"ם, וביניהם אפשר למצוא את ר' שמואל אבן תיבון, ר' יעקב אנטולי, ר' זרחיה חן, ר' יוסף אבן-כספי, ר' לוי בן-אברהם, ר' הלל מווירונה ור' לוי בן-גרשום. מטרתו של מאמר זה לעסוק באחד מן האופנים, אשר באמצעותו הוגים אלה (פרט לר' שמואל אבן-תיבון, שבחר בכתיבה על דרך ההרחבה) – גילו בכתיבה תכנים שהרמב"ם הסתיר, הוא כתיבה על דרך הקיצור. לשם כך, נעסוק בעיקר בבחינת הצהרותיהם של הוגים אלה, המובאות בהקדמות לחיבורים השונים, ואשר מהן אפשר ללמוד על המניע לכתיבת החיבור ועל המתודה – כתיבה על דרך הקיצור, ומשני עניינים אלה אפשר אף ללמוד על קהל-היעד של החיבורים.

מילות מפתח: כתיבה בדרך הקיצור; ר' יעקב אנטולי; כתיבה אזוטרית וכתיבה אקזוטרית; הרחבת נקבי המשכית.

מבוא

לא כל כתיבה על דרך הקיצור היא אמצעי ל' הרחבת נקבי המשכית', ר"ל כתיבה אקזוטרית:¹ כאשר הקיצור נעשה באופן משמעותי, הוא משמש בעיקר אמצעי לכתיבה אזוטרית, הפונה לציבור המשכילים בלבד ומטרתה להסתיר. למשל, כאשר הדיון בסוגיה מסוימת נעשה

* תודה מיוחדת לפרופ' ח' כשר על הערותיה המהימנות.

1. לדוגמה – ראו: מ' הלברטל, סתר וגילוי: הסוד וגבולותיו במסורת היהודית בימי-הביניים (יריעות, 2), בעריכת א' ריינר, י' תא-שמע וג' עפרת, ירושלים תשס"א; ש' קליין-ברסלבי, שלמה המלך והאזוטריות הפילוסופי במשנת הרמב"ם, ירושלים תשנ"ז; ד' שוורץ, סתירה והסתרה בהגות היהודית בימי-הביניים, רמת-גן תשס"ב; L. Strauss, Persecution and the Art of Writing, Glencoe 1952.

באמצעות ראשי-פרקים בלבד, כפי שהצהיר הרמב"ם בהקדמתו למורה על כתיבה מסוג זה.² במאמר זה לא נעסוק בכתיבה מסוג זה, אלא בכתיבה שהיא ארוכה במידה מספקת, כדי שתוכל להציג את הסוגיה בבהירות, אך בקצרה, כדי שהקורא שאינו משכיל יהיה מסוגל להבין. כתיבה זו יכולה להתבטא באופנים שונים: בהצגת הדיון בפרקים (דרשות) שלמים אך קצרים, בהשמטת פירושים ודיונים, אשר עסקו בהם הוגים קודמים, בהצגת הסוגיה בלשון קצרה ומליצית ובסידור הסוגיה ללא בירורים והוכחות בסוגיות-היסוד.

דוגמה להבדל בין כתיבה על דרך הקיצור כאמצעי אזוטרי, הפונה לציבור המשכילים בלבד לבין זו המשמשת ל'הרחבת נקבי המשכית' – אפשר למצוא בהשוואת ההקבלות, שעושים הרמב"ם ור' יעקב אנטולי בין בניו של אדם הראשון – לכוחות-הנפש. במספר מקומות ב'מלמד התלמידים' עוסק ר' יעקב אנטולי בהרחבה בהצגת שלושת בניו של האדם הראשון – כמקבילים לשלושת כוחות-הנפש:³

קין מקביל לכווח הגידול (צמחי), הבל – לכווח החיים (חיוני), ושת – לכווח המדבר (שכלי).⁴ אפשר לראות הקבלה זו כמקורה בפרק ל של חלקו השני של המורה: "ממה שחייב אתה לדעת ולשים אליו לב, הוא החוכמה הטמונה בכך ששני בני אדם נקראו קין והבל, ושקין הוא שהרג את הבל בשדה, וששניהם קָלוּ, אף שלגובר ניתנת שהות, וכי לא נכונה המציאות אלא לשת".

ואכן, נראה, שאנטולי מייחס הקבלה זו לרמב"ם: "ולפי הענין זה צריך שילקח דבר הרב המורה בקרא בני-האדם קין והבל שלא התקיים המציאות רק לשת וכיוצא בזה".⁵ אולם, אינה דומה האנלוגיה שעושה הרמב"ם לזו של אנטולי: בעוד שהראשון סתם וקיצר דבריו באופן משמעותי (וכך הקורא, שאינו משכיל ומיומן – לא יכול ללמוד ממשפט קצר זה על קיומה של האנלוגיה), הרי השני הרחיב ופיתח אנלוגיה זו באופן שאף הקורא שאינו מיומן ומשכיל – יכול להבין,⁶ אך עדיין עשה זאת באמצעות כתיבה על דרך הקיצור, המתבטאת, כפי שנראה להלן, בחלוקת מלמד התלמידים – לדרשות.

א. רמב"ם

בהקדמתו ל'מורה נבוכים' – מציג הרמב"ם את החיבור כפונה לציבור המשכילים בלבד, ובהתאם לכך הוא כותב אותו באמצעות כתיבה אזוטריה:

שניים מן האופנים, אשר בהם מתבטאת אזוטריה זו הם א) כתיבת פרקיו של החיבור שלא על-פי הסדר הראוי;⁷ ב) השתלת סתירות מן הסוג החמישי והשביעי.⁸

2. ראו רמב"ם, **מורה נבוכים**, מהדורת מ' שוורץ, תל-אביב תשס"ג: "לכן אל תדרוש ממני כאן אלא ראשי פרקים" (עמ' 12); "הרוצה ללמד בלי משלים ובלי חידות יהיו דבריו סתומים וקצרים..." (עמ' 14).
3. לדוגמה ראו יעקב בן אבא מרי אנטולי, **מלמד התלמידים**, ליק 1866 (להלן: אנטולי), כב:א, קנא:ב-קנב:א (נראה, כי במקורות אלה נעשת הקבלה לשלושת כוחות הכוח המדבר), קיג:ב, קמג:ב.
4. לחלוקת הנפש אצל הרמב"ם – ראו הקדמתו לפירוש למסכת אבות, פרק א.
5. אנטולי (לעיל הערה 3), קיג:א-ב.
6. הדמיון בין האנלוגיות שימשה את י' ברזילי כדוגמה להצגת אנטולי כהוגה חסר-מקוריות (I.E. Barzilay, *Between Reason and Faith: Anti-Rationalism in Italian Jewish Thought 1250-1650*, Mouton 1967, p. 29). "מלמד התלמידים" לר' יעקב אנטולי, **דעת**, 20 (תשמ"ח), עמ' 106, הערה 53 – כבר הפריך טענה זו וטען, כי אינם דומים דבריו הקצרים והסתומים של הרמב"ם – לפיתוחה הרחב של אנלוגיה זו, הקיימת בחיבורו של אנטולי (לעיל הערה 3).
7. רמב"ם (לעיל הערה 2), עמ' 12: "לכן אל תדרוש ממני כאן אלא ראשי פרקים. ואפילו התחלות אלה אינן מסודרות בספר זה ולא רצופות, אלא מבודדות ומעורבות בעניינים אחרים שברצוני להבהירם."

לאור זאת, כותב הרמב"ם בהקדמתו מדריך לקריאה נכונה של המורה, כאשר אחת מן הדרישות להבנתו היא 'השבת הפרקים זה על זה', ר"ל על הקורא, המעוניין להבין את דברי הרמב"ם – מוטלת מלאכה קשה ביותר:

ראשית, עליו לקרוא את כל החיבור על-פי הסדר מתחילתו ועד סופו, לזכור את הנאמר בכל פרק, ושנית, לאחר מכן לחזור שוב ולקרוא, ולנסות ולסדר את הפרקים על-פי הסדר הראוי להם.

למעשה, לשם הבנת דעתו האזוטרתית של הרמב"ם במורה – נדרש הקורא לקרוא את החיבור, מתחילתו ועד סופו, פעמיים, וגם אז קרוב לוודאי, שיתקשה בגילוי הדעה האזוטרתית.⁹ קורא, המעוניין לעיין בפרקים בודדים בלבד – לא ישכיל להבין את כוונתו האמיתית של המחבר, הואיל ובין הפרקים קיים קשר, ואפשר לתארם – כמנהלים ביניהם מעין 'אינטראקציה רעיונית'.

ועוד זאת, קורא, שלא הבין מספר פרקים, גם אם הוא קרא פעמיים את המורה, והבין את רוב פרקיו – עדיין לא יהיה מסוגל להבין את כוונתו האמיתית של המחבר בסוגיות האזוטרתיות.

עקב דרישות אלה – ניכר, כי חיבור זה אינו מיועד לציבור הרחב, הטרוד בענייני פרנסה, ושאלן בידו הזמן הפנוי להקדיש לאותה הקריאה, שדרש הרמב"ם לשם הבנת הספר, גם כאשר קיים קורא, אשר יש בידו היכולת השכלית להבנת החיבור.

ב. ר' שמואל אבן תיבון

עיון בכתבי מתרגמו ומפרשו של המורה, ר' שמואל אבן תיבון (רשב"ת) – יכול להעיד על סטייתו של רשב"ת מן האזוטרתיות החמורה, שהנהיג הרמב"ם בימורה נבוכים.¹⁰ בגלל סטייה זו, את הפרק האחרון של 'מאמר יקו המים' – מקדיש רשב"ת להסבר ולהתנצלות:

וכן להתנצל בו על מה שגיליתי בו יותר מדאי בדברים שציוו החכמים ז"ל להסתירם. כי מעיד אני עלי שמים וארץ, שלא עשיתי זה רק לשם שמים, ועת לעשות לה' (תהלים קיט: קכו),¹¹ כי ראיתי שהאמתות שהסתירום מאז נביאינו וחכמי תורתנו הם מפורסמים היום כולם לאומות-העולם [...] ואומתנו סכלה מהם סכלות גמורה [...] וכן הרב מורה צדק, החכם הגדול הפילוסוף התורני האלהי רבינו משה בה"ר הגדול ר' מיימון זצ"ל, כשראה ג"כ שמעטו מביני הרמזים [...] הוסיף ברמיזותיהם ביאור [...] ואני הצעיר הבא אחריו ראיתי ג"כ שמעטו מביני רמיזותיו מאד [...] וראיתי הצורך הגדול להאיר עיני המשכילים¹² במה שחנני השם יתעלה לדעת ולהבין בדבריו, ובמה שהרחיב בנקבי

8. "סתירה או ניגוד הנמצאים בספר מן הספרים או בחיבור מן החיבורים, סיבתם אחת משבע סיבות [...] אולם אי-ההתאמות המצויות בספר זה הן מחמת הסיבות החמישית והשביעית."

9. ועל כך יעידו המחקרים הרבים, שהוקדשו לבירור השקפותיו של הרמב"ם.

10. ראו: מ' הלברטל, בין תורה לחכמה: רבי מנחם המאירי ובעלי ההלכה המיימונים בפרובנס², ירושלים תשס"א, עמ' 78-82; ק' פרנקל, מן הרמב"ם לשמואל אבן תיבון: דרכו של דלאלה' אלהאירין למורה הנבוכים, ירושלים תשס"ח, עמ' 139-146. והשוו לשוורץ (לעיל הערה 1), עמ' 113-118.

11. לפרשנויות השונות לפסוק זה – כהיתר להרחבת נקבי המשכית – ראו מאמרי "עת לעשות לה' הפרו תורתך": משבר וצמיחה בפרובנס במאות ה"ג-ה"ד, מ' רחימי (עורך), ממשבר לצמיחה (ספר עמדות, ז), אלקנה תשע"ד, עמ' 73-88.

12. ההדגשות הן שלי.

המשכיות [...] ¹³ על-כן גיליתי בזה המאמר ובפירוש ספר קהלת מה שגיליתי ממה שלא היה אדם מגלה עד הנה. ¹⁴

במובאה מפורסמת זו מתאר רשב"ת את 'מאמר יקו המים' ואת פירושו לקהלת – כחיבורים, אשר מטרתם לגלות את מה שהרמב"ם הסתיר ר"ל להרחיב את נקבי המשכיות, ולפנות עם תכניו של המורה – לציבור רחב יותר של קוראים. ¹⁵ מקור סטייה זו – במצבו של עם ישראל, אשר סיכל (=כינה) את האמיתות והסודות 'סכלות גמורה', בשעה שאמיתות אלה מפורסמות וגלויות בקרב אומות-העולם. ¹⁶ רשב"ת ראה עצמו כחוליה בשרשרת פרשנית, החושפת את הסודות החבויים בכתבי-הקודש בהתאם לצרכים ולתנאים של אותו דור, ¹⁷ אך אין ספק, שאת חיבוריו ראה כחוליה, הסוטה באופן משמעותי מהמתודה האזוטרתית הנוקשה של קודמו, הרמב"ם (ולכן כותב: "להתנצל בו על מה שגיליתי בו יותר מדאי"). האמצעים, אשר באמצעותם הסתיר הרמב"ם את התכנים, שאותם רצה להסתיר, כדוגמת כתיבת פרקים שלא על-פי הסדר הראוי והשתלת סתירות מן הסוג החמישי והשביעי – אינם נמצאים עוד, לפחות, לא באותו האופן המוצהר והרחב, הנמצא במורה נבוכים, בכתביו של הרשב"ת.

אמנם רשב"ת הרחיב את נקבי המשכיות, אך לדבריו, מטרתה של הרחבה זו היא 'להאיר עיני המשכילים' בלבד, ולא את עיני הקוראים מקרב הציבור הרחב. רשב"ת ראה בכתביו האזוטרתית החמורה של הרמב"ם – שיטה, המנגישה את מורה הנבוכים לעילית של המשכילים (שעליה נמנים בודדים בלבד), ¹⁸ ולכן, בעקבות היעדר החכמה בעם ישראל – התעניין בהנגשת תכנים אלה לציבור משכילים רחב יותר, אך עדיין ראה חשיבות רבה בהסתרת תכנים אלה מן הציבור הרחב. ¹⁹ רוצה לומר: 'הרחבת נקבי המשכיות' אצל רשב"ת – מתבטאת בהנגשת התכנים

13. למקומות נוספים, אשר בהם רשב"ת עושה שימוש בביטוי זה – ראו ר' קנלר, 'מאמר יקו המים', חיבור פילוסופי פרשני לר' שמואל אבן תיבון', עבודת דוקטור, אוניברסיטת תל-אביב, תשע"א, עמ' 60, הערה 247. הביטוי 'נקבי המשכיות' מבוסס על משלי כה 11 ('תפוחי זהב במשכיות כסף'), ובו עוסק הרמב"ם בהקדמתו למורה נבוכים. **הרחבתם מבטאת** חריגה מן המתודה האזוטרתית (לדוגמה ראו: ר' משה נרבוני, **באור לספר מורה נבוכים**, ווין 1852, עמ' א:א; ל:א; ר' לוי בן-אברהם, **לוי חן: החלק השלישי מן המאמר השישי - מעשה בראשית**, מהדורת ח' קרייסל, עמ' 35), שבמורה נבוכים מתבטאת בהעלאת תכנים אזוטריים על הכתב, וכפי שנראה להלן, מתבטא באופן שונה אצל ממשכי-דרכו.

14. קנלר (שם), עמ' 652-655. ביטוי לגילוי זה אפשר למצוא בדיונו בסוגיית הבראיה: בעוד שהרמב"ם, גם לפי פרשניו הרדיקליים, הציג ברובד האקזוטרי את השמים וכל אשר בהם והארץ על ארבע יסודותיה כנבראו ביום ראשון, הרי הרשב"ת מציג באופן גלוי (בהשוואה לקודמו) את הבראיה – כתהליך טבעי, שאין בו מקום להתערבות אלוהית רצונית, חל על היסודות החומריים בלבד, וככזו המתארת את המתרחש בין האטמוספירה לעולם הארצי בלבד. על ההבדלים בין השניים בסוגיית הבראיה – ראו: א' רביצקי, 'ספר המטאורולוגיקה לאריסטו ודרכי הפרשנות המיימונית למעשה בראשית', מ' אידל, ז' הרוי וא' שביד (עורכים), **ספר היובל לשלמה פינס במלאת לו שמונים שנה**, ב, ירושלים תש"ן, עמ' 230-244.

15. על כך זוכה לביקורתו של ר' שלמה מן החר, המתאר אותו כמי 'אשר גלה כל מה שפסקה הרב זצ"ל'. ראו: 'אגרת לשמואל בן יצחק', **גנזי נסתרות**, ד (1878), עמ' 11-12.

16. על אי-הנחת, שחשו המשכילים היהודים בגלל עליונותם הרוחנית-עיונית של הנוצרים, ולמקורות נוספים, המבטאים תחושה זו – ראו: י' לסקר, 'נצרות, פילוסופיה ופולמוס בפרובנס היהודית', **ציון**, סח (תשס"א), עמ' 319-322; א' רביצקי, 'הדיפוטאזה של החכמה העליונה: תגובה נאופלאטונית לבעיה תיאולוגית בהגות באיטליה במאה ה"ג', **איטליה**, ג (תשמ"ב), עמ' ז-ד.

17. ראו: א' רביצקי, 'ר' שמואל אבן תיבון וסודו של מורה נבוכים', **דעת**, 10 (תשמ"ג), עמ' 36-41; פרנקל (לעיל הערה 10), עמ' 161-160; קנלר (לעיל הערה 13), עמ' 58-59.

18. קהל-היעד של מורה הנבוכים מתואר על-ידי רשב"ת באופן הבא: "כי רבים מאנשי דורנו מאסו בדבריו בהם וקצתם דברו בהם וקראו שם אורם חושך, ואשר חננם השם מעט חכמה ופקחו עין בדברים ההם מעט, והם אחד מעיר ושניים ממשפחה". ראו: J. T. Robinson, **Samuel Ibn Tibbon's Commentary on Ecclesiastes: The Book of Soul of Man**, Tübingen 2007, pp. 175.

19. רשב"ת כבר תואר על-ידי פרנקל (לעיל הערה 10), עמ' 125-146, כמי שהנהיג סביבו קבוצת-לימוד שעסקו בסוגיות פילוסופיות ובעיון במורה הנבוכים (הנהגה, המלמדת על הרחבת נקבי המשכיות ועל סטייה מהאזוטרתיות מבית-מדרשו של הרמב"ם), אך עדיין תלמידים אלה נמנים על ציבור המשכילים, ולא נמצא, כי לימד תכנים אלה לפני ציבור רחב יותר של שומעים או קוראים, כפי שיעשה

העיוניים, שהנגיש הרמב"ם לעילית שבמשכילים, לציבור רחב יותר של משכילים. האופן, שבאמצעותו הנגיש רשב"ת בפירושו לקהלת תכנים אלה לציבור המשכילים בלבד, הוא כתיבה על דרך ההרחבה:

אף כי הסיבה בעבורה ישתדל כל מפרש לקצר דבריו בפירושו [כדי] שלא יתבטל המלמד או התלמיד מקריאתו אותו יותר מדאי בעיינו בפירושו לפי אורך דבריו, נסתלקה מעל-פירושי לזה, **כי לא חברתיו לעיין בו התלמידים ולא מלמדי תינוקות**, אך למי שקדם לו עיון וידיעה במאמר הנכבד, מאמר מורה נבוכים והריח מעט מן החכמות העיוניות והוא משתוקק לדעת תיבות משלי הנביאים והחכמים וחידותם ומליצותיהם ובדברים הדבורים על אופניהם.²⁰

כתיבה על דרך ההרחבה אפשרה לרשב"ת בפירושו לקהלת 'להרחיב את נקבי המשכית' – מחד גיסא, ולהסתיר תכנים אלה ממי שאינם נמנים על ציבור המשכילים – מאידך גיסא. 'הרחבת נקבי המשכית' אצל רשב"ת היא למען המשכילים בלבד, ואינה מאפשרת לציבור רחב יותר של קוראים שאינם משכילים – להיחשף לתכנים אלה.

ג. ר' יעקב אנטולי

בניגוד לכתיבתו של הרשב"ת, אשר מטרתה להרחיק את 'התלמידים' מלעיין ולהבין את התכנים, הנמצאים במאמר יקוו המים ובפירושו לקהלת – נוטש ר' יעקב אנטולי, כמעט לחלוטין,²¹ את המתודה האזוטרתית החמורה מבית-מדרשו של הרמב"ם ואת כתיבתו על דרך ההרחבה של רשב"ת. אמנם במלמד התלמידים' עומד אנטולי פעמים רבות על חשיבות הכתיבה האזוטרתית והסתרת סודות התורה,²² אך הלכה למעשה מרחיב אנטולי את נקבי המשכית, ומגמת הגילוי בחיבורו עולה על מגמת ההסתרה. אנטולי כותב ועורך את חיבורו, 'מלמד התלמידים', באופן המאפשר לציבור רחב של קוראים להיחשף לתכנים, שרמב"ם ורשב"ת ייעדו לעיניהם של המשכילים בלבד. ובעוד שרשב"ת מתאר את פירושו לקהלת כפירוש, שאינו פונה לאותם ה'תלמידים' שאינם משכילים, הרי אנטולי, בהקדמתו ל'מלמד התלמידים' – מתאר את חיבורו כפונה בעיקר לאותם 'תלמידים' שאינם משכילים.²³

מה הוביל את אנטולי לנטוש את המתודה האזוטרתית מבית-מדרשו של הרמב"ם?

אותה הסיבה, שהובילה את הרשב"ת להרחיב את נקבי המשכית – אפשר למצוא אף ב'מלמד התלמידים', אך הפתרון, שמציע אנטולי (לבעיה שהובילה ל'הרחבת נקבי המשכית' אצל רשב"ת) – רדיקלי מזה של הרשב"ת.²⁴ כרשב"ת – ראה אנטולי בהתפשטות החכמה בקרב אומות-העולם כמחייבת תגובה יהודית, היינו 'הרחבת נקבי המשכית'. לדבריו, החכמה

אחריו חתנו, ר' יעקב אנטולי.

20. רובינסון (לעיל הערה 18), עמ' 179, והשוו להלברטל (לעיל הערה 1), עמ' 78, שנראה כמפרש מקור זה כהרחבת נקבי המשכית.
21. בשאלת מקור העולם – אפשר להבחין במלמד התלמידים בקיומם של שני רבדים: גלוי ונסתר. על כך ראו עבודת הדוקטור שלי: 'י-בן-סימון', 'משנתו הפילוסופית והאלגורית של ר' יעקב אנטולי והשפעתה על ההגות והאלגוריה היהודית בפרובנס במאות ה"ג-ה"ד', עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה, תשע"ג, עמ' 36-4.
22. לדוגמה ראו אנטולי (לעיל הערה 3), מגב, לא:ב, לב:ב, נא:א-ב.
23. "וכונתי בחיבורי זה שיהיה מלמד לתלמידים הם העובדים, ולאנשי המעשה הם השומרים, ובהרתי בשם זה להורות בו על כונת הספר וכל התנצלותי עליו." מעיון אצל אנטולי (שם) מ:ב, וקמב:א – נראה, ש'העובדים' הם בעלי התלמוד, ו'השומרים' הם שומרי-המצוות.
24. ראו מאמרי בספר עמוד"ת (לעיל הערה 11).

התפשטה בקרב האומות, 'לפי שהם משתדלים לדרוש ולחקור [את] התורה כפי אמונתם, **ודורשים ברבים תמיד**, עד שהחזיקו [את] השקר באמת זמן רב',²⁵ בשעה 'שאין אנו שוקדים ללמוד שנשים את אפיקורוס כפי שהזהירו אותנו רבותינו'. וכך נוצר מצב ש'הכופרים מרחיבים פה עלינו, ואומרים שאנו אוכלין הקליפות',²⁶ והם אוכלים הפרי'.²⁷

להבדיל מרשב"ת, לא מצא אנטולי את 'הרחבת נקבי המשכית', הפונה למשכילים בלבד – ככזו שיכולה להוביל להתפשטות החכמה בקרב חכמי-ישראל, ולהתמודדות עם לעגם של האומות, שהרי עדיין, לדבריו, ישנם חכמים, אשר קוראים את התורה ללא חקירה ודרישה, וללא כל ניסיון להבין את כוונתה הפנימית והאזוטית, ומסתפקים בקריאת שניים מקרא ואחד תרגום.²⁸ ועוד זאת, גם אם תתפשט החכמה בקרב חכמי-ישראל, עדיין לעגן של האומות לא יתפוגג, משום שחכמה זו תהיה נחלתם של יחידים בלבד, בשעה שחכמי-האומות 'דורשים ברבים תמיד' את תורתם ואמונתם, ובאופן זה מנגישים אותה לציבור רחב יותר של קוראים או שומעים. לדבריו, אזוטריות יתרה לא רק שאינה מסייעת להתמודד עם לעג האומות, אלא עלולה לעתים להוביל לאמונות כוזבות נוספות, כגון האמונה בקיומם של שדים:

ועל הדרך הזה יצאו מדברי החכמים אמונות רעות, ובדרך זו פשטה האמונה במציאות השדים [...]. ואין ספק אצלי שהדעת הזה יצא מרוע הבנת דברי חכמים הקדמונים **אשר היו מסתירים [את] דעתם בחכמה מן ההמון**.

כאמור, הפתרון שמציע אנטולי כדי להתמודד עם בעיה זו – שונה ורדיקלי מזה של הרשב"ת: הוא מציע לפנות עם אותם התכנים (העיוניים), שהרשב"ת פנה למשכילים בלבד – לציבור רחב של קוראים: ליתלמידים, הם העובדים, ולאנשי המעשה, הם השומרים'.²⁹ כלומר, ב'מלמד התלמידים' קיימת הרחבה נוספת ומשמעותית של נקבי המשכית – הרחבה, המאפשרת לציבור רחב יותר להיכנס בשערי הפילוסופיה והאלגוריה. וכך, כפי שחכמי-האומות מפרסמים את תורתם (השקרית) בפני ציבור רחב (באמצעות דרשות) – אף אנחנו, חכמי-ישראל, נפרסם את תורתנו (האמיתית) ברבים (ובאמצעות דרשות). באופן זה יתאפשר לעם ישראל להגיע למצב, אשר בו יהיו 'אנחנו וצאצאיו כולם יודעי שמך'.³⁰ הדרך, שבאמצעותה מנגיש אנטולי את התכנים העיוניים הללו לציבור רחב של קוראים, היא באמצעות חיבור, המחולק לדרשות קצרות, המחולקות לפי פרשיות-השבוע:

וראיתי לחלק דברי הערה אלה על מחלוקת הפרשיות כדי להתבונן בכל שבת ושבת בחלק אחד מחלקיו. אולי על זה הדרך יתעורר המביט לדרוש ולחקור הפרשה, או פסוק ממנה, או כונת מצוה מן המצוות. **כי ראיתי כשקורא אדם ספר מחובר בענין אחד, ודבריו**

25. אנטולי (לעיל הערה 3), הקדמה.

26. מקיימים את המצוות **ללא** כוונה.

27. מקיימים את הכוונה (אך **ללא** קיום מצוות).

28. 'אנחנו כמעט נטו רגלינו מן האמת המסור לנו מפי השם, וזה מפני עצלותנו בקראנו התורה קריאה חלושה, כקריאת הנערים, בלא חקירה ודרישה, עד **שהרבנים מעמעמים** סומכים בקראם שנים מקרא ואחד תרגום הפרשה כמו שצו רבותינו' – ראו אנטולי (לעיל הערה 3), הקדמה.

29. שם.

30. שם. בהצגת ידיעת שמו של האל כמטרה של כולם ('אנחנו וצאצאיו') נראה, כי בנוסף למניע האפולוגטי של אנטולי להרחבת נקבי המשכית – קיים מניע נוסף להרחבה זו, והוא הנחלת ידיעת שמו לציבור רחב, ומקורו בהשקפתו, הרואה את ידיעת האל כמצוות עשה, המתבטאת בדיבר הראשון. על כך ראו אנטולי (לעיל הערה 3), סוב:א, קנט:ב-קס:א.

נקשרים זה בזה, לא יתבונן בו הקורא כראוי כי נכסוף נכסף לבא עד הסוף, וזו היא אחת מן הסבות, והגדולה שבהן, לקריאתנו הפחותה והחלושה בתורה ובשאר ספרי הקדש, ואילו היינו דורשים וחוקרים פסוק אחד כראוי טוב לנו. וזו היא כונתי בהאריך דברי בפסוק אחד או שנים [...]. ובהזכירי דברי שלמה החכם בס', כדי להשתכל בדבר החכם עד שנתעורר על דרך קריאה כזאת.³¹

לדבריו, הציבור הרחב אינו מעוניין או מסוגל לקרוא חיבור ארוך, המוקדש לבירור מספר בודד של סוגיות עיוניות (כדוגמת 'מאמר יקוו המים' של הרשב"ת, העוסק בשלוש סוגיות עיוניות מרכזיות: בריאה, מרכבה והשגחה), משום שבקריאה בחיבור מסוג זה, ש'דבריו נקשרים זה בזה', נדרשות מהקורא קריאה מעמיקה והבנה של כל חלקי החיבור, על מנת שיוכל להשיג את כוונותיו של המחבר, ולקורא מן הציבור הרחב – אין היכולת, הסבלנות או הזמן הנדרש לשם כך. לאור זאת, מחבר אנטולי את חיבורו באופן שמנגיש אותו לציבור רחב של קוראים, היינו בצורת דרשות קצרות, המתמקדות בפירוש פסוק או שניים, ובסוגיה שונה, כאשר כל אחת מהדרשות עומדת כחיבור בפני עצמו.³² לשם פתרון בעיית הזמן, הוא אף מחלק דרשות אלה לפי פרשיות-השבוע, הואיל והיום היחיד, אשר בו הציבור, שאליו פונה אנטולי – פנוי לקריאת תכנים אלה הוא יום השבת.³³

אם כן, אפשר לתאר את הכתיבה על דרך הקיצור – כמתבטאת בכתיבתו של מלמד התלמידים כתת-סוגה ספרותית של דרשות פילוסופיות, ובחלוקתן לפי פרשיות-השבוע. נראה, שההוגים, שנעסוק בהם להלן – הלכו, במידה זו או אחרת, אחר 'הרחבת נקבי המשכית' מבית-מדרשו של אנטולי, היינו הרחבה הפונה לציבור רחב יותר של קוראים, ולא רק לאלה המשכילים בלבד.

ד. ר' זרחיה בן יצחק בן שאלתיאל חן

רביצקי כבר עמד על כך כי אחד המוטיבים האופייניים לרשב"ת ולבאים אחריו, הוא הדילמה בין המחויבות למתודה האזוטרתית מבית-מדרשו של הרמב"ם לבין המגמה להפצת תורת הרמב"ם, המסתמנת בקרב תלמידי הרמב"ם.³⁴ דילמה זו ניכרת אף בפירושו של ר' זרחיה למקרא ולמורה נבוכים,³⁵ ומעיון בהקדמתו לפירושו לספר משלי אפשר להבחין, בבהירות רבה, במגמה לעבר גילוי התכנים שהרמב"ם הסתיר.

31. שם.

32. הדרשה מעצם טיבה היא מכשיר, המכוון אל ציבור רחב של שומעים (או קוראים). היא מתווכת בין התרבות העילית של היחידים בעלי ההשכלה העיונית לבין הציבור הרחב. ראו מ' ספרשטיין, 'הדרשה כעדות להפצת רעיונות פילוסופים במאה ה-15', בתוך ב"ז קדר (עורך), 'התרבות העממית', ירושלים תשנ"ו, עמ' 155-156, הערה 2 שם. מטרתו של אנטולי בחלוקת חיבורו לפרשיות – נועדה להקל כמה שיותר על תיווך זה, אולם נראה, שבניגוד למטרתו – הקריאה בחיבורו של אנטולי אינה מקלה על הקורא.

33. על השבת כיום, שמטרתו לימוד ועיון – ראו אנטולי (לעיל הערה 3), קד"ב, קח"א. השקפה דומה אפשר למצוא בהקדמתו של המאירי לבית הבחירה, עמ' טז; פירוש הרלב"ג לספר שמות, כ, מהדורת ב' ברנר וז' כהן, מעלה אדומים תש"ס, עמ' 375; ר' ניסים בן משה ממרסיי, מעשה ניסים: פירוש לתורה, מהדורת ח' קרייסל, ירושלים תש"ס, עמ' 107-108, 248-249. פרופ' ח' כשר העירה, כי אפשר למצוא השקפה זו אף אצל רב סעדיה גאון, ספר האמונות והדעות, ירושלים תש"ה, מאמר ג: "ואומר: כי מתועלת קדוש קצת הזמן, תחלה בעזיבת המעשים בו, להגיע אל המנוחה מרב היגיעה, ולהגיע אל קצת החכמה". להרחבה בסוגיה זו – ראו: ח' קרייסל, 'השבת בפילוסופיה היהודית בימי-הביניים: מהעל טבעי לטבעי', י' בלידשטיין (עורך), שבת: רעיון, היסטוריה, מציאות, באר שבע תשס"ד, עמ' 69-81.

34. א' רביצקי, 'משנתו של ר' זרחיה בן יצחק בן שאלתיאל חן וההגות המימונית-תיבנית במאה ה"ג', עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשל"ח, עמ' 45-49.

35. רביצקי (שם), עמ' 49-51.

בתחילת הקדמה זו מונה ר' זרחיה שתי סיבות, אשר 'הערני לפרש ספר משלי'. האחת, משום שלא מצא מפרש אחר, 'אשר שת לבו לבאר תעלומות משלי', והשנייה משום שמצא פסוקים רבים, 'אשר אין להם טעם',³⁶ ואף אם החכם, אשר עיניו בראשו, מבין, שפסוקים אלה הם משל, אין הוא יודע מה הוא אותו משל.

לכן, כותב ר' זרחיה:

קמתי אני זרחיה בן יצחק [...] ופניתי מחשבתי ונערתני חצני ושמתי לשוני קלשוני לבאר תעלומות ולגלות סודות אשר היו נעלמות וצפונות, ולא חששתי לדברי המבהילים אשר אין להם לב שומע חידות ומשלים,³⁷ ומה מאוד יקשה בעיניהם בראותם אותי, כי כל אשר יהיה המשל סתום וחתום שאני מגלה סוד מן הסודות וחכמה מן החכמות.³⁸

בהקדמתו לפירושו לספר איוב – אפשר למצוא סיבה נוספת לכתיבת חיבורים אלה באופן המגלה את מה שמורו הרמב"ם הסתיר, והדומה לזו המתוארת אצל רשב"ת ואנטולי:

ראיתי את כל ישראל על הרי החכמה נפוצי' [נפוצים] וכצאן אובדות הנה, והנה עליהם נוגשי החכמה אצים, ובקרבם מתרוצצים, וכעין נחושת קלל נוצצים, ובלהט חרב תבונתם מתהפכים, להאיר דרך הולכים חשכים, ואמלטה רק אני לרעות את צאני צאן מרעיתי ולאסוף את נדחו.³⁹

כנראה, סיבות אלה הן שהובילו את ר' זרחיה לחבר חיבורים אלה באופן כזה שיאפשרו לציבור רחב יותר של קוראים להיחשף לאמיתות ולפירושים, שהרמב"ם והרשב"ת ייעדו לציבור המשכילים בלבד. נראה, שהוא עשה זאת, בין היתר, באמצעות כתיבה על דרך הקיצור:

ואני אדע בזאת כי כל מי שיהיה קורא בפירושי זה בהסר הדעת ומקלות השתכלות יאשימני ויאמר כי אני הארכתי יותר מן הראוי, אבל המשתכל בכל דבר ודבר כמה שפירשתי ידינני לכף זכות ויאמר שאני לא הארכתי אבל פירשתי בכל פסוק ופסוק מה שראוי לפרש בו מנגלה ומנסתר.⁴⁰

דברים דומים אפשר למצוא בהקדמתו לפירושו לאיוב: "וידעתי גם ידעתי כי כת הסכלים אשר אין בהם חכמה ולא רוח דעת ותבונה יברחו מפירושי זה ומפירוש משלי באמרם שאני הארכתי

36. נראה, שכוונתו לפסוקים, הסותרים את ההיגיון – סתירה, הגורמת לחכם להבין, כי דברים אלה משל הם. על סתירת ההיגיון כקריטריון לפרשנות אלגורית – ראו: ר' סעדיה גאון (לעיל הערה 33), מאמר ז; רמב"ם (לעיל הערה 2), הקדמה; ב' חמישה חומשי תורה: עם פירוש רש"י ועם ביאור רבינו לוי בן-גרשום (רלב"ג), א: ספר בראשית, בעריכת ב' ברנר וא' פריימן, מעלה אדומים תשנ"ג, עמ' 115, 268. להבדלים בין רמב"ם לרלב"ג – ראו ע' פונקנשטיין, סגנונות בפרשנות המקרא בימי-הביניים, תל-אביב תש"ן, עמ' 63-73.

37. על-פי מל"א ג' 9 ('ונתת לעבדך לב שמע לשפט את עמך להבין בין טוב לרע כי מי יוכל לשפט את עמך הכבד הזה').

38. ר' זרחיה בן יצחק בן שאלתיאל מברצלונה, אמרי דעת: פירוש יקר על ספר משלי, וויען תרל"א, עמ' 1.

39. ר' זרחיה בן יצחק בן שאלתיאל מברצלונה, פירוש לספר איוב, בתוך תקות אנוש, ברלין תרכ"ח, עמ' 169. סיבה זו נמצאת, וביתר בהירות – בהקדמתו של ר' זרחיה לתרגומו לביאור האמצעי של אבן רשד למטפיסיקה: "נמשכתי בזה אחר רצון חכמי הדור אשר הרבתה קנאתם באומות אשר יש להם כל ספר חכמה מכל מלאכה ומכל ענין ואנחנו עם קדוש [...] כל חכמתנו אמנם היא לדעת דיני ממונות, לא דיני נפשות, כי השלמות האחרון היום משולל מאומתנו כי נעדרו ממנו ומאנשינו החכמות האמיתיות וההשגות האלוהיות" (המקור מצוטט על-ידי רביצקי [לעיל הערה 16], עמ' ט-ט'). יש לציין, כי המתח בין המחויבות לאוטוריית לבין הרצון והצורך לגלות – ניכר בהקדמתו לספר איוב יותר מבהקדמתו לספר משלי.

40. הקדמתו לפירושו למשלי, עמ' 4.

תחת אשר קצרתיו⁴¹.

אמנם אין הוא מציג את הכתיבה הקצרה כאמצעי ספרותי לגילוי הסודות, אשר בכוונתו לגלות, אך הואיל והוא מצהיר על רצונו לגלות סודות – מחד גיסא, ועל כתיבה על דרך הקיצור – מאידך גיסא, אפשר להניח, כי השנייה משמשת כאמצעי להצהרתו הראשונה.

ה. ר' יוסף אבן-כספי

המתח בין החובה להסתיר לבין הרצון לגלות – ניכר לאורך רוב חיבוריו של אבן-כספי, אולם נראה, ששנייתו ותשוקתו לגלות – עולה על מחויבותו להסתיר, וכקודמיו ראה עצמו כימרחיב את נקבי המשכית, וכמגלה סודות שקודמיו הסתירו. אמנם הוא מגלה את מיעוטם, ולא את כולם, אך עדיין ראה עצמו כמי שמרחיב.

את ספרו 'טירת הכסף' ('ספר הסוד'), הכולל שלושה חלקים; שלושים פרקים, העוסקים בעקרונות שונים ובסיסיים, הנחיות מתודולוגיות לקורא ופירוש כוללני לתורה,⁴² הוא פותח בהצגת הסודות כראויים לחכמים השלמים יראי-ה' בלבד, אך מיד אחר כך מסתייג וכותב "ואמנם אחר זאת ההקדמה וההודאה לאל אומר כי כונתינו בזה הספר להעיר על ביאור אלו הסודות בתורתנו".⁴³ אמנם לדבריו ביאור זה נעשה ברמזים, אך נראה, שראה ברמזים אלה 'הרחבת נקבי המשכית'. לדבריו, ספר זה אינו עוסק ב'דברים קלים' כפירושי של אבן-גנאח וכרוב דברי אבן-עזרא, אלא בדברים "עמוקים וחמורים מאד [אשר] יסודם ספרי החכמות העיוניות", ולכן מיד הוא שב ומתנצל על הרחבת נקבי המשכית ואומר: "חז"ל אמנם ציוו להסתיר סודות אלה, אך לא הייתה כוונתם למנוע הדיבור והעיסוק בסודות אלה לחלוטין, אלא התירו לגלות בתנאים מסוימים, 'רצוני שיהיה הדיבור בהם מזוג מן ההסתור והגלוי, וגם ההסתור יהיה גובר בו'".

המתח בין הגילוי להסתור – מבטא את טבעם האזוטרי של העניינים האלה – מחד גיסא, ואת כוונתו של 'כל מחבר ספר להועיל' – מאידך גיסא, ולכן מצהיר אבן-כספי, כי אמנם חיבור זה 'מרחיב את נקבי המשכית', אך עדיין רב בו ההסתור על הגלוי.⁴⁴ המתח הזה מתבטא לאורך כל חיבורו 'טירת הכסף', וכך לצד תיאורים, המבטאים את תשוקתו ורצונו לגלות⁴⁵ – אפשר למצוא

41. הקדמתו לפירוש איוב, עמ' 169.

42. על חיבוריו השונים של אבן-כספי – ראו מבוא לספרו של י' אבן-כספי, **שולחן כסף**, מהדורת ח' כשר, ירושלים תשנ"ו, עמ' 52-11.

43. י' אבן-כספי, **משנה כסף**, א: טירת כסף, מהדורת י' לאסט, פרעסבורג תרס"ה, עמ' 1.

44. אבן-כספי (שם), עמ' 1-2. על כוונתו לגלות סודות, אך לא את כולם – ראו שם, עמ' 65, 66, 67, 101. דברים דומים אפשר למצוא בחיבור 'ביאור הסודות לאבן-עזרא', המיוחס לאבן-כספי, אך חובר, כנראה, על-ידי בן-זמנו: "ואם אני בא לגלות נראה כחולק וסותר דבריהם [...] וע"כ השביעו לבל יגלה אדם מאלה הדברים, אפי' נקודה אחת: אבל מפני רוב תאותי וחשקי התעוררתי משכלי אשר הערני כאיש אשר יעור משנתו, ואמרתיו לכתוב לי אלה הדברים למען יהיו לעדה עלינו [...] וע"כ אל יאשימי הקורא בו בעיון, ואני מנוצל כי לא הייתי בעת ההשבעה שתחול עליי [...] ומכל מקום הואיל וההשבעה היה כללית חלה, ואני לא אגלה כולו, רק אסתיר טפחיים ואגלה שליש טפח כל זה לתועלת האנשים המשתוקקים ומקוים לרוות צמאונם" (ביאור אבן-כספי על סודות פירוש התורה לבן עזרא, בתוך **עשרה כלי כסף**, מהדורת י' לאסט, פרעסבורג תרס"ג, עמ' 148). גם בחיבור זה אפשר למצוא את מודעותו של המחבר להרחבתו את נקבי המשכית, ואת התנצלותו, המתבטאת בכך שגילה רק מקצת מהסודות. על המחלוקת, הקיימת בשאלת מחברו של ספר זה – ראו: ח' כשר, 'לשאלת מחברו של "ביאור הסודות לראב"ע" המיוחס ליוסף אבן-כספי', בתוך מ' חלמיש (עורך), **עלי שפר: מחקרים בספרות ההגות היהודית**; **מוגשים לכבוד הרב ז"ר אלכסנדר שפרן**, רמת-גן תש"ן, עמ' 108-89.

45. "וראו בני שאני לחמלתי עליכם גיליתי לכם סודותי שגלה ה' אלי" (שם, עמ' 36); "כבר הודעתני שאחת מכוונתי בספרנו זה הוא גילוי טעמי הספורים" (שם, עמ' 65); "וגיליתי לכם מה שגילה לנו השם מסודותיו, כי חושב אני שהגענו בזאת הפרשה לכונת מניחיה" (שם, עמ' 83); "ראו בני גיליתי לכם, מה שגלה לנו השם מסודות תורתנו ולא גילה זה לכל ב"ח, ודעו כי אני נותן לכם בחנם מה שהשגתי בהתבודדות ושקידה בטרחי יומי וילי" (שם, עמ' 90).

תיאורים, המבטאים את חובתו להסתיר.⁴⁶

בן-דורו של אבן-כספי, קלונימוס-בן קלונימוס – לא קיבל את התנצלותו של אבן-כספי על גילוי הסודות, והבין, כי גם אם מגלה אבן-כספי את מיעוטם של הסודות, ואף עושה זאת ברמיזה בלבד עדיין חיבוריו מרחיבים את נקבי המשכית הרחבה ניכרת, ומטיח בו ביקורת בשל כך.⁴⁷

את המשך 'הרחבת נקבי המשכית' אפשר למצוא אף בפירושו האקזוטרי למורה נבוכים, 'עמודי הכסף'. בהקדמתו מצהיר אבן-כספי, כי בכוונתו בחיבור זה לבאר "ענינים רבים מספר המורה ממה שזכר ז"ל שאין בו הפלג הסתר, ואם הכל ענינים זכים שכלים".⁴⁸

הוא היה מודע לכך שביאור עניינים אלה, באופן המנגיש תכנים אלה לציבור רחב של קוראים – 'מרחיב את נקבי המשכית' ומגלה את מה שהרמב"ם הסתיר. לכן מיד לאחר הצהרת הכוונות כותב אבן-כספי: "ואם יאשימני אדם על היותי מפרש דבר הספר והוא ז"ל השביענו על מניעת זה, הנה כבר התנצלתי על זה בס' הנקרא מנורת כסף, יעויין שמה".

מטרתו של אבן-כספי בספר 'מנורת הכסף' היא לבאר את מעשה-מרכבה, הנמצא בתורה, בישעיהו, ביחזקאל ובזכריה. אף בחיבור זה ניכר, שאבן-כספי מודע לכך שמטרה זו 'מרחיבה את נקבי המשכית', ומגלה את מה שנתפס – כתכנים שאסור לגלותם,⁵⁰ ולכן הוא מונה ארבע סיבות, המסבירות מדוע אינו נחשב כעובר על איסורי-חז"ל ומורו, הרמב"ם, לבאר עניינים אלה.

לענייננו חשובות הסיבה השלישית והרביעית:

והפנים השלישיים, כי מי שהתיר לבאר מעט מאלה הסודות [...] הוא התיר לנו לבאר מעט, אחר כי אין למעט שיעור מוגבל. והפנים הרביעיים, כי אין אני רק מעתיק דברי הפילוסופים כאריסטו ורעיו, שחברו אלו הענינים בספריהם, רצוני באור שלשת העולמות המכונה בנו מעשה מרכבה, וספריהם מפורסמים לכל, ואם על דרך האמת הם מעמנו נעלמים בעונותינו.⁵¹

בסיבה השלישית, טוען אבן-כספי, כי הרמב"ם התיר כבר לבאר מעט מעניינים אלה (מעשה מרכבה), והואיל והוא לא ציין מה הוא אותו השיעור המועט שמותר לבאר, הרי שאפשר להכליל

46. 'אמר המחבר המסתיר סודו' (שם, עמ' 64); ראו בני ושימו לבבכם להבין מאמרי, כי כונתי לרמוז [...] אבל אעפ"כ יהיה זה דרך הסתר וסוד לא יגלה כי אם ליחידים בטלים במעוטים' (שם, עמ' 47). וראו ח' כשר, 'יוסף אבן כספי כפרשן פילוסופי', עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, תשמ"ג, עמ' 16, 24, המתארת את אבן-כספי – כמי שאינו מייחס חשיבות רבה להנחלת האמת המטפיזית לציבור רחב של קוראים, ולפיכך מתואר כמי שנמנע מגילוי סתרי תורה ברבים (שמא אפשר לייחס עמדה זו להשקפתו המוקדמת ביחס לפרשנות אלגורית. ראו שם, עמ' 23-27).

47. 'ואולם למה יקשה בעיני חבור הספר, אמנם הוא לפי שהם דברים אפי' צדקו כלם אין ראוי לשום חכם לפרסם דעתו בס', לא בביאור ולא ברמז, וכל שכן לשומע זכרון על ספר [...] אע"פ שהסתרת מדעתך הרבה גלית הרבה, ובכמה מקומות גלית קרוב לכל'. תשובה מאיש קלונימוס, מינכן תרל"ט, בתוך 'אבן-כספי, תם הכסף, מהדורת י' לאסט, לונדון תרע"ג, עמ' 3.

48. עמודי כסף ומשכיות כסף, בתוך שלשה קדמוני מפרשי המורה, מהדורת ווערבלונר, ירושלים תשכ"א, עמ' 1. את ביאור העניינים, שיש בהם הפלגת הסתר – מבאר אבן-כספי במשכיות הכסף.

49. 'ואיך שיהיה הנה אנכי משליך נפשי מנגד להועיל ולברך כל מעיין, והבאתי עלי קללה, ומה לך המעיין ולשלום נפשי, ואם טובה עשיתי לך בפירוש דברים, שאולי לא תבין בלעדי, עלי קללתך ואתה קח נא את ברכתי'. שם.

50. 'ואני יודע כי רבים מן היהודים האומללים יגנו אותי על כתיבי אלה הביאורים, מאשר יאמרו, כי אני עובר על דברי חכמים שהחמירו בהעלמתם, וכן יאמרו בהרחיבי ביאורים מה על דברי המורה, שאני עובר על שבעות'. מנורת הכסף, בתוך עשרה כלי כסף, ב, מהדורת י' לאסט, פרעסבורג תרס"ג, עמ' 76.

51. שם, עמ' 77.

את המבואר ב'מנורת הכסף' – ככלול במעט, שהתיר הרמב"ם לבאר.⁵²

את הסיבה הרביעית אפשר לתאר – כמחולקת לשניים:

ראשית, אומר אבן-כספי, איסור זה שוב אינו חל, הואיל ו'אריסטו ורעיו' כבר כתבו ספרים, העוסקים בעניינים אלה, והם מפורסמים לכל מאן דבעי, ולכן איני נחשב כמגלה, אלא רק כמעתיק.

שנית, נראה, כי אבן-כספי מתאר סיבה הדומה לזו, המתוארת על ידי רשב"ת ואנטולי: הואיל ועניינים אלה מפורסמים לכל אומות-העולם ו'מעמנו נעלמים', לכן 'עת לעשות לה' הפרו תורתך', ואיני נחשב בהרחבתי את נקבי המשכית ובגילוי הסודות – כעובר על איסור חז"ל.⁵³

ב'ספר המוסר' מתאר אבן-כספי את ירידתו למצרים לבקש ללמוד חכמה ב'בית-מדרשו של הרב הגדול השלום המורה', אך נתאכזב:

ומצאתי שם זרעו זרע קדש דור רביעי (ר' אברהם הנגיד) ובניהם חמשי כלם צדיקים אבל בחכמות לא היו מתעסקים, וגם במזרח לא היות שם חכמים, וקראתי על עצמי: הוי היורדים מצרים לעזרה, ואשוב לארצי בבשת פנים.⁵⁴

בשעה שבפרובנס העיסוק בחכמה ובפילוסופיה היה נגיש ופורה, אי-אפשר היה למצוא במצרים – בית-מדרשו של הרמב"ם – חכמים העוסקים בתכנים אלה. אפשר להסביר את ירידתו למצרים ומבוכתו – כאירוע, אשר השפיע על התגבשות השקפתו על החשיבות הקיימת ב'הרחבת נקבי המשכית', וזאת – כדי להמשיך את נגישותה ופריחתה של הפילוסופיה בפרובנס, ולמנוע מצב הדומה לזה הקיים במצרים, אשר כנראה אבן-כספי ראה בו, בין היתר, תוצאה של אוטוריות יתרה. לכן, כדי להימנע ממצב זה – 'עת לעשות לה' הפרו תורתך', ובשובו לפרובנס, החל לשקוד על כתיבת 'טירת הכסף' (ספר הסוד), העוסק בביאור הסודות.⁵⁵ הוא עשה זאת, בין היתר, באמצעות כתיבה על דרך הקיצור:

דע שכונתנו לקצר דברנו תכלית הקיצור כי אין ספק לכל משכיל כי הקצור בכל דבר הוא מהבחינה הטובה כמו שמבואר זה מכמות תורתנו הקדושה [...]. וכן נלך אנחנו בזה הדרך ונקצר כמות ספרנו בכל יכלתנו.⁵⁶

לדבריו, כפי שהתורה נמנעה מ'זכירת מינים ואישים', ובחרה בכתיבה על דרך הקיצור, כך אנחנו

52. על פניו, נראה, כי לסיבה זו יש אופי אפולוגטי. שמה גם על כך מתלונן קלונימוס וכותב: "ובמה שלא נדרת אמרת וכתבת מה ששמת בו מבוכה גדולה ואשר עליך, ואל תטעון עלי אלופינו ממה שעשה הרב, כי דרכך ודרכו הפכיים" (לעיל הערה 47).

53. והשוו לדברי ר' משה נרבוני בהקדמתו לביאור ספר מורה הנבוכים, עמ' א.א. כאמור, בחיבוריו המוקדמים, כגון טירת הכסף (שחובר בהיותו בן שלושים ושבע), סיבות אלה אינן מוזכרות, והתנצלותו על גילוי הסודות מתבטאת בטענתו, שאינו מגלה את כולם, אלא את מקצתם. עובדה זו יכולה להצביע על כך שמגמת הגילוי של אבן-כספי – התגבשה והתרחבה בכתביו המאוחרים. כשר כבר עמדה על כך שבחיבורו המוקדם, פרשת הכסף, שחובר בהיותו בן עשרים – נרתע אבן-כספי מלדון בסתרי-תורה, ולכן חיבור זה הוקדש להבנת המקרא כפשטו, תוך שהוא פוסח במוצהר על העיסוק בביאור סודות התורה. ראו: כשר (לעיל הערה 46), עמ' 6, 17-18.

54. ספר המוסר, בתוך **עשרה כלי כסף**, א, מהדורת י' לאטס, פרעסבורג תרס"ג, עמ' 60.

55. כאמור, עד לירידתו למצרים, בהיותו בן 35 שנים – נמנע אבן-כספי מלעסוק בביאור הסודות, ועסק בכתיבת פירושים, שהוקדשו להבנת המקרא כפשטו. לאחר מכן, חלה הפסקה בפעילותו היצירתית למשך שנים אחדות, ורק לאחר ששב ממצרים, בהיותו בן 37 שנים, נחתם הספר 'טירת כסף'. ראו כשר (לעיל הערה 42), עמ' 12-18.

56. טירת כסף (שם), עמ' 4, 159-158.

בחיבורנו ('טירת הכסף') נלך בדרכה של התורה, ובזו של הרמב"ם ב'משנה תורה',⁵⁷ ונבחר בכתיבה על דרך הקיצור.⁵⁸

כתיבה זו מתבטאת בשני אופנים: 'שנשמור מזכירת מה שקדם לזולתנו', ו'שנקצר מאד מה שנחדשהו'.

תיאור מעניין על חשיבותה של הכתיבה על דרך הקיצור – אפשר למצוא בדבריו הבאים:

וזה לדעתנו כי החיים קצרים מאוד מצד רצון השם ית', ואנחנו נקצרים עוד מצדנו וברצוננו, אם שנמית עצמנו בלא עתנו לרוב שגיאותינו, אם שנוציא קצת ימינו לבטלה ונוליד לבהלה.⁵⁹

כתיבת חיבורים על דרך ההרחבה – לא זו בלבד שאינה עומדת ביחס לחיינו הקצרים, אלא אף אינה תואמת את יכולתם העיונית של רוב בני-האדם, ואת הזמן המועט, שנשאר להם לתכלית זו – עקב הבטלה הרבה וקשיי-הפרנסה. לכן, אומר אבן-כספי, "איך אחבר ספר בשבעים כרכים [...] ודי אם יהיה שעורו שבעים עלין עולים למניין שבעים ימים".⁶⁰

בפירושו לפרשת חיי שרה מונה אבן-כספי ארבע סיבות לבחירתו בכתיבה על דרך הקיצור:

(1) מקצת הדברים פירושו קודמיו; (2) מקצתם מבוארים בעצמם; (3) מקצתם הקדמנו לבאר; (4) ורביעית "כי אני חושק בקיצור על כל פנים".⁶¹

שלוש הסיבות הראשונות מבטאות כתיבה על דרך הקיצור ממניעים ספרותיים-עניינים: הנושאים עצמם אינם זקוקים להארכה (כבר פורשו על-ידי אחרים, מובנים מאליהם או נתפרשו כבר על-ידו); הסיבה הרביעית מאפיינת את השקפת המחבר עצמו, ומבטאת כתיבה על דרך הקיצור כהשקפה פילוסופית-אידיאלית ('והלכת בדרכיו'), הנדרשת גם כאשר שלוש הסיבות הראשונות אינן בנמצא.

ו. ר' לוי בן-אברהם

כתיבה על דרך הקיצור, המבטאת את 'הרחבת נקבי המשכית' מבית-מדרשו של אנטולי (היינו הרחבה, הפונה לציבור רחב של קוראים, ולא למשכילים בלבד) – אפשר למצוא אף בהקדמתו של ר' לוי ליבתי הנפש והלחשים. להבדיל מקודמיו – הסיבה להרחבת נקבי המשכית,

57. יש להדגיש, כי אבן-כספי מתאר את משנה התורה כחיבור, הכתוב על דרך הקיצור, ואינו מגדיר כך את מורה נבוכים.

58. באופן זה הוא רואה את עצמו – כמקיים מצות העשה 'והלכת בדרכיו' (דברים כח 9; משנה תורה, הקדמה, מצוות עשה, ח): "ראו בני איך דקדקנו זה הספור בפרטיו כלם, והנה לעשות כמו זה בכל סיפורי התורה – יהיה זה פועל ארוך, ויהיה הספר המחובר לזה, ספר ארוך מאד, והאריכות הוא מהבחירה הרעה, כמו שעשיתי לך מופת על זה מכמות תורתנו השלימה, וכבר צונו והלכת בדרכיו. א"כ אין שלימות לנו רק בלכתנו בדרך השם ית', ואחר שהוא מחבר ספרים קצרים, איך אחבר אני ספרים ארוכים, ואין ספק אצלנו שסכת קצור ספר תורתנו לא היה העדר המצא [...] אבל היתה בחירה מושכלת כי לד' הבחירה, וכן אנחנו נתדמה אליו ונלכה בדרכיו בכל יכולתנו [...] ובוזה יהיו הספרים קצרים ויותר מועילים" (שם, עמ' 69-70). והשוו דבריו בעמ' 110-113: שם מוצגת הכפילות ואריכות הדברים – כאמצעי, שהתורה משתמשת בו במספר סיפורים – 'כדי לעורר הסכלים הישנים' (עמ' 111), סיפורים, 'שנושאים עניינים שכונתם הראשונה לכלל האומה' (עמ' 112). כלומר, לעתים כתיבה על דרך הקיצור משמשת את התורה כאמצעי אוטורי, ולא אקוטורי (ראו גם המצווה הרביעית והשביעית, שם, עמ' 48-49).

59. טירת כסף (לעיל הערה 43), עמ' 5.

60. שם. וראו הקדמתו בתוך מאמרו של ש' רוזנברג, "'ספר ההטעמה" לר' יוסף אבן-כספי', עיון, לב (תשמ"ד), עמ' 290-291: "כי ראיתי קוצר ידיעת האנשים המושכלות וקוצר רוחם מעבודת הזמן עם קוצר חייהם, ראיתי לעשות לבני שלמה קצור קטן ממלאכת ההגיון [...] ולכן הייתה כל מגמתי בקצור זה [...] עד שהבאתי אותם העקרים בלשון מבואר ופשוט לכל מתלמד [...] כי לחנם יתעסק שום אדם בשאר הספרים אחר שזה הקצור מספיק וכולל ההכרחי בכולם".

61. שם, עמ' 103.

המתוארת על-ידי ר' לוי – אינה מתמצית בחששו מלעגן של אומות-העולם (מניעים אפולוגטיים), אלא קיים חשש נוסף, והוא שמא תכנים אלה יהיו נחלתם של מעטים, בשעה שרבים מהעם לא יזכו להשיג ידיעה אמיתית (מניעים פילוסופיים, ואולי "דמוקרטיים")⁶²:

וכבר הודיענו הרב כי לא חבר ספרו המאיר רק אל מי שעין בכל ספרי החכמות [...]. וראיתי כי אין בידנו חבור כולל הכל על ספר נכסף, למי שיכין לעמד על האמת בנקלה, כי יעיקוהו רב החכמות הצריך להקדים תחלה, עד שיגיע לחכמה היקרה והגדולה, וכאלו יעמד ימים רבים בלא אלהי אמת ואמונה [...]. ואולי לאורך הזמן יפריד המוות בינו ובין זאת המעלה [...]. מפני כל אלו הסבות ננעלו בפנינו שערי החכמה, ונעדר השלמות הכולל מזאת האומה, ואין מעיר ואין מקיץ [...]. וטבע האדם לאהוב הקצור ויקבל בו תועלת, ולשים בו כל מעייניו ולקשור בו התוחלת, ושיהיה בלשון מובן וצח וקצר, ואף כי בהיותו דרכו דרך השיר ומזג המליצה לא יחסר, כי אז יחשקהו חשק גדול ויערב לו ממנו, עד שיוכל לכללו במעט זמן, ותמיד חפשי אם אוכל למצא חבור כזה [...]. ועל אשר לא מצאתיו התעוררו ילדי רעיוני, ועת לעשות לה' [...]. ואסדר רזי בראשית ומעשה מרכבה לחכמים, ואם ארחיב נקבי המשכית לפעמים [...]. ותקנתי לפי העניינים לשונות קרובות וקלות וערכתי מליצות נאותות ומלות [...]. וסדרתי עניינים גדולים במלים קצרים כוללים, כי לא כונתי להמריץ מליצות ומשלים, אך לבאר האמתות [...]. ואין בדעתי להאריך אמרים.⁶³

ידועה המחלוקת בין רמב"ם לתלמידו, רשב"ת, בשאלה האם קיימת מצווה לדעת את מציאות האל באמצעות הוכחה הגיונית-פילוסופית או על דרך המסורת (קבלה).⁶⁴ מדבריו במקור זה – אפשר לתאר את ר' לוי כמסכים עם השקפתו של הרמב"ם, ורואה בידעת האל (היינו השגת מציאותו באמצעות הוכחה הגיונית-פילוסופית) מצווה מן התורה, אך להבדיל מהרמב"ם, שהסתיר במורה נבוכים את התכנים הרלוונטיים להשגת ידיעה זו – נוקט ר' לוי פעולה ממשית ומשמעותית בהתאם להשקפה זו, וכותב את חיבורו בסגנון, המאפשר לציבור רחב לקיים מצווה זו.⁶⁵ הדרך הנכונה, לדעת ר' לוי, המאפשרת את 'הרחבת נקבי המשכית' לציבור רחב של קוראים לקיים מצווה זו, היא כתיבה על דרך הקיצור, המתבטאת, בין היתר, בלשון מליצית וקצרה.⁶⁶

ז. ר' הלל בן שמואל מווירונה

את הכתיבה על דרך הקיצור כאמצעי להרחבת נקבי המשכית – אפשר למצוא אף ב'תגמולי

62. מניעים 'פילוסופיים-דמוקרטיים' אפשר למצוא גם בפירושו של הרלב"ג לשיר השירים, אשר בו נעסוק להלן.

63. I. Davidson, 'L'introduction de Levi ben Abraham a son encyclopedie Poetique Bate Ha-Nefes Weha-Lehasim', *Revue des etudes juives*, 105 (1940), pp. 86-89.

64. ראו פרנקל (לעיל הערה 10), עמ' 210-213; קנלר (לעיל הערה 13), עמ' 46-47.

65. במבוא לספרו של לוי בן-אברהם (לעיל הערה 13), עמ' 4 – מתאר ח' קרייסל את החיבור הזה באופן הבא: "ליות חן אינו חיבור פרשני בלבד. הוא ספר שמטרתו להעביר לקורא בשפה העברית את כל הידע העיוני הדרוש כדי להגיע לשלמות, ברוח משנתו של הרמב"ם. [...] הרמב"ם מתנה את הקרבה לאל בעיון בעקרי הדת, בהשתלמות ראויה בחכמה הטבעית ובהתעמקות בחכמה האלהית. אבל את החכמה הנדרשת להשגת השלמות אין הוא מביא לא במורה ולא בשום חיבור אחר שלו [...] ר' לוי גמר אומר לכלול בספר אחד את כל העניינים הללו, הן את המדעים והן את הפרשנות הפילוסופית של מקורות היהדות".

66. הרחבת נקבי משכית זו היא, כנראה, הסיבה העיקרית לרדיפתו של ר' לוי על-ידי תומכי החרם על לימודי הפילוסופיה, ובראשם הרשב"א. ראו: W. Z. Harvey, 'Levi ben Abraham of Villefranche's Controversial Encyclopedia', *The Medieval Hebrew Encyclopedias of Science and Philosophy*, p. 179.

הנפש' לר' הלל מוורונה. בהקדמתו מתאר ר' הלל את הסיבה, שגרמה לו לחבר ספר זה, העוסק בעיקרו בביאור טיב הגמול:

תחילה הוא פותח בתיאור מצב החכמה והחכמים בתקופתו וכותב, שאף-על-פי שכבר נודע בקרב אנשי החכמה, כי התכלית האחרונה של האדם היא 'הנפש והצלחתה', רבים "הבלתי משגיחים לדעת מה היא, מה ראשיתה [...] עד שכמעט לא יגיעו לסכום מספר אחד למאה מחמת מיעוטם".

ועוד זאת, בקרב מיעוטם של חכמים אלה ישנם חכמים, שאין בידם להשיג "אמתת זה העניין" מפאת "היותו עמוק בעצמו ואורך ההצעות וההקדמות, הצריכות ללכת לפניו, עם עצלת הלמוד ורוב תכופת מקרי הזמן וקוצר החיים, שכל אלה הם סבות גדולות על התמעט ידיעת החכמות בדור האנושי".

מצב זה הוביל אותו לחבר חיבור "אחד קטן כללי מקבץ בקצרה הדברים המוכרחים לדעת מאודות הנפש לכל אשר נגע אלהים בלבו". לשם כך, כותב הלל, "ופניתי אני לאסוף נפזרי הדברים האלה מתוך דברי הפילוסופים שהם גדולים ורחבי ידיים. וסידרתים ופרשתיים בקצרה פרוש מבואר כדי שלא יכבד עיונם מאד על מבקשי החכמה ויזנחום".⁶⁷

אפשר לראות, כי ר' הלל מתאר את מצב החכמה והחכמים – בדומה לתיאורו של רשב"ת, אך נראה, שלהבדיל מהאחרון – מבקש ר' הלל להרחיב את נקבי המשכית "לכל אשר אלהים נגע בקרבנו", היינו לציבור רחב יותר של קוראים. לשם כך בוחר בכתובה על דרך הקיצור, המתבטאת בסיכום קצר מתוך ספרי הפילוסופים, של הנושאים, שלדעתו הכרחיים לכל הרוצים להיכנס בשערי הפילוסופיה.⁶⁸

ח. ר' לוי בן-גרשום

את הכתיבה על דרך הקיצור כמתודה, המבטאת כתיבה אקזוטריקת ו'הרחבת נקבי המשכית' – אפשר למצוא אף בפירושו של ר' לוי בן-גרשום (רלב"ג) למקרא.⁶⁹ בפתיחתו לפירושו לתורה – כותב רלב"ג, כי נמנע מלכלול בפירושו בירורים והוכחות בסוגיות-יסוד עיוניות, אלא יזכירם כהנחות בלבד. כמו-כן, הוא נמנע מלכלול דיון בדרשות חז"ל, משום שאם היה כולל שני עניינים אלה, "יארך יותר מדי, ויקוף בו המעיין".⁷⁰

טענה דומה אפשר למצוא בהקדמתו של הרלב"ג לפירושו לשיר השירים, המכונה בשם 'הצעה':⁷¹

ולא נכון גם כן, שיערב עם הביאורים דברי הדרושים ההם, כי הם אם שיבלבל המעיין מהבין מה שכוון בדברים וכל שכן כמו אילו העמוקות – אם שיהיו סבה אל מה שיקוף

67. הלל בן שמואל מוורונה, **ספר תגמולי הנפש**, מהדורת י"ב סרמוניסה, ירושלים תשמ"א, עמ' 1.

68. ראוי לציין, כי באיגרת, ששלח ר' הלל לר' יצחק הרופא, בתוך **חמדה גנוזה**, קאניגסברג תרט"ז, הוא מתאר בה, בין היתר, את חלוקת הספר (שני חלקים: הראשון מכיל שבעה שערים, והשני מכיל שלושה), הוא מתאר את שער ג' של חלקו הראשון, ואת שער ב' של חלקו השני, ככאלה 'שהארכת קצת' בביאורם (שם, עמ' כא:ב – כב:א).

69. על כתיבתו בדרך הקיצור – ראו: ש' קליין-ברסלבי, 'הדיאלקטיקה בפירוש הרלב"ג לספר משלי', **תרביץ**, עה, ג-ד (תשס"ו), עמ' 473-472 והערה 22 שם.

70. רלב"ג בתוך **חמישה חומשי תורה עם פירוש רש"י ועם ביאור רבינו לוי בן גרשום (רלב"ג)**, א: בראשית, בעריכת ב' ברנר וא' פריימן, מעלה אדומים תשנ"ג, עמ' 4-5 והערה 28 שם.

71. על המונח 'הצעה' – ראו: ב' ברנר, 'פתיחת הרלב"ג לביאור ספר משלי וגלגלי נוסח החיבור', **תרביץ**, עג, ב (תשס"ד), עמ' 278, הערה 24; קליין-ברסלבי (לעיל הערה 69), עמ' 472, הערות 19-21. על הקדמות הרלב"ג לפירושו למקרא – ראו שם, הערה 18.

בדברי המחבר. וזה לשתי סיבות: אם לאורך הדברים, אם להתערב בהם הדברים העצמיים במקריים.⁷²

כתיבה על דרך ההרחבה גורמת לכך שרבים מן הקוראים, בעיקר מקרב הציבור, שאינו נמנה על המשכילים – קצים בקריאת חיבורים מסוג זה, והואיל והרלב"ג מעוניין להנגיש חיבור זה לציבור רחב של קוראים, הוא בוחר בכתיבה על דרך הקיצור, המתבטאת, בין היתר, בהשמטת דרשות חז"ל. מסיבה זו אף הקדים לפרש ב'הצעה' את הדימויים הסמליים, אשר עליהם יתבסס פירושו. לדבריו, "מפני שהקושי אשר בביאור דברי הספר הוא מצד שני צדדים: מצד עומק העניינים בעצמם ומצד עומק החיקויים",⁷³ הוא ראה חשיבות בהקדמת פירוש הדימויים ('עומק העניינים') לפירוש עצמו, העוסק בהבהרת 'עומק החיקויים'. באופן זה "יקל יותר למעיין לשאת אותם החלקים, חלק אחר חלק. ועוד, כי בזה הצד יקל יותר למעיין בדברינו להבינם ולעמוד על אמתתם, ולא יתבלבלו עליו מפני אורך הדברים והתקבץ בהם הבנת שתי העניינים יחד".⁷⁴

על כוונתו להנגיש חיבור זה לקוראים רבים, ועל הסיבה, שהובילה אותו לעשות זאת – אפשר ללמוד מעיון בפירוש עצמו.

רלב"ג מונה שלוש סיבות, היכולות למנוע מן האדם להשיג את שלמותו העיונית:

הראשונה – 'העלם ממנו מהות ההצלחה'. הואיל ולא ייתכן, שאדם יעשה פעולה, אלא אם כן המשיג את הפעולה והשתוקק אליה, והואיל ואין ביכולתו של האדם להמשיג בתחילת העיון את שלמותו האחרונה, הרי שלא ישתוקק לשלמות זו, וללא תשוקה – לא ייתכן שישתדל להשיג את שלמותו.

השנייה – השתוקקות האדם בתחילת דרכו העיונית אל התאוות הגופניות, המונעות ממנו השגת השלמות העיונית.

השלישית – הדרך המובילה, אשר תוליכנו אל השלמות – נעלמת מהאדם.⁷⁵

אחד הכלים, "אשר המציא לנו ה' ית' להגיענו אל שלימותינו האחרון", הוא תשוקת האדם להשגת מושכלות.⁷⁶ לדבריו, האל נתן לאדם, לכל אדם, תשוקה להשגת מושכלות, אך חלקם או רובם של בני-האדם קצים באורך ההצעות וההכנות, הנדרשות לשם השגת שלמות זו. הואיל ובכל אדם קיימת התשוקה לדעת, מתחייב, שיש בידי כל אדם להוציא תשוקה זו מן הכוח אל הפועל, שאם לא כן, ההכנה, ר"ל ההשתוקקות, תהיה לבטלה, וזה אינו אפשרי, שהרי הטבע אינו עושה דבר לבטלה.⁷⁷

72. רלב"ג, **פירוש לשיר השירים**, מהדורת מ' קלנר, רמת-גן תשס"ג, הצעה, עמ' 51. במבוא למהדורה זו (עמ' 36-37) מתאר קלנר את פירושו של הרלב"ג לשיר השירים כמרחיב את נקבי המשכית, ופונה 'לחובבי פילוסופיה שאינם מודעים לחובבנותם'.

73. רלב"ג (שם), עמ' 64.

74. שם. והשוו לדבריו ב'הצעה' לפירושו למשלי: "ולקצר המאמר בו במקום, ולהמלט מההכפל, ראינו להציע תחילה מה שישיר להבנת הרבה מהדברים, המכוון בזה הספר ההצעה עליהם, כי בזה יהיו דברינו יותר מובנים [...] ולא נשתדל לדחות דברי המפרשים אשר פירשוהו על זולת הדרך הזה, להמלט מהאריכות אשר הוא סיבה אל שיקוץ המעיין בדברים [...] ולו באנו לזכור כל הפירושים אשר נראו לנו אפשריים בפירוש פסוק פסוק היה מאמרנו ארוך יותר מן הראוי" (בתוך ברנר [לעיל הערה 71], עמ' 278-279).

75. ראו רלב"ג (לעיל הערה 72), עמ' 72.

76. שם, עמ' 75.

77. נראה, כי כלי זה משמש פתרון לסיבה השנייה: תשוקתו של האדם לתאוות הגופניות ("תשוקה לדעת ענייני הנמצאות, יותר חזקה מתשוקתו הגופנית". שם, עמ' 72).

אולם הכלי החשוב יותר, אשר נתן "אלינו ה' ית' להישרנו אל הצלחתינו", ושבאמצעותו סרים 'כל המונעים אשר נזכרו', הם אותם 'השלמים אשר ימצאו בכל דור ודור, המישרים זולתם אל השלימות, אם מפיהם אם מפי כתבם, בחשק הטבעי אשר להם בזה'.⁷⁸

תשוקתם של החכמים השלמים ללמד, להדריך ולחנך – מניעה אותם לסייע לאלה המתקשים בהשגת המושכלות, אם באמצעות הדרכה אוראלית, אם באמצעות כתיבת חיבורים. הדרכה זו מבטאת את הידמותם של חכמים אלה לפעולותיו של האל,⁷⁹ והיא שלמותם האחרונה.⁸⁰ לכן, חכמים, העוסקים בחינוכו העיוני של הציבור, הם כלי נוסף, שנתן האל לאדם, כדי שיוכל להתגבר על שלושה מונעים אלה.⁸¹

אם כן, שני כלים מציע רלב"ג למונעים אלה: תשוקת האדם ללמוד – מצד אחד, ותשוקת החכמים ללמד – מצד שני.

הפתרון השני מבוסס על תשוקת החכמים ללמד את זולתם, ובמקרה דן – לימוד זה מתבטא באמצעות כתיבה, אולם כדי שלימוד זה יהיה בעל משמעות בפועל ויאפשר לקוראים להישאר עם תשוקתם להשיג את שלמותם ולא לקוץ ב'אורך ההצעות' – על חיבורים אלה להיות ערוכים ומסודרים באופן שיאפשר לרבים מן הקוראים להשיג את כוונת המחבר, וכתיבה על דרך הקיצור היא אחד מאופנים אלה.⁸²

לאור זאת, אפשר להציג את פירושו לשיר השירים כמי שבאמצעותו ממלא הרלב"ג הן את תשוקתו הטבעית ליישר את זולתו אל השלמות (באמצעות העלאת תכנים, המאפשרים שלמות זו על הכתב), והן את תשוקתו של ההמון להשיג שלמות זו (באמצעות כתיבה על דרך הקיצור). רוצה לומר: כתיבתו על דרך הקיצור – מקורה ברצונו למלא את תשוקתו ואת שלמותו שלו, ואת תשוקתו ושלמותו של זולתו.

78. שם, עמ' 75.

79. לרעיון ההידמות לאל ביהדות ובמשנתו של הרמב"ם פרט – ראו: א' מלמד, "אל יתהלל": פירושים פילוסופיים לירמיהו ט, כב-כג במחשבה היהודית בימי-הביניים והרנסאנס, מחקרי ירושלים במחשבת ישראל, ד, א-ב (תשמ"ה), עמ' 31-82; ש' רוזנברג, 'הולכת בדרכיו', א' כשר ומ' חלמיש (עורכים), פילוסופיה ישראלית, תל אביב תשמ"ג, עמ' 72-91; M. Kellner, *Maimonides on Human Perfection*, Atlanta 1990, pp. 41-47; W. Z. Harvey, 'Holiness: A Command to Imitatio Dei', *AJS Tradition*, 16, 3 (1977), pp. 7-28; H. Kreisel, 'Imitatio Dei in Maimonides Guide of the Perplexed', *AJS Review*, 19, 2 (1994), pp. 169-211.

80. הרלב"ג (לעיל הערה 72) חולק על הרמב"ם בשתי סוגיות: שלמות האדם והידמותו לאל. על כך ראו שם הערה 37 של המהדיר; עבודת הדוקטור שלי (לעיל הערה 21), עמ' 203-215.

81. המניע הראשון סר, והואיל והשלמים הם המודיעים לאדם את מהות ההצלחה והשלמות, ולכן "מי שיישיר זולתו לעשות מעשה מה הנה לא יחוייב בפועל שיצייר התכלית אשר בעבורו נעשה המעשה ההוא". גם המניע השני סר באופן זה: "לפי שאילו השלימים יקחו תחבולות, ינהיגו בהם האנשים, עד שירחיקום מהמשך אך התאוות כפי היכולת", וכן המניע השלישי יסור באמצעות החכמים, המדריכים את התלמידים – "אם מפיהם אם מפי כתבם, בחשק הטבעי אשר להם על זאת ההשפעה" – אל הדרך אשר תוליכם אל השלמות (רלב"ג [לעיל הערה 72], עמ' 75-77).

82. והשוו לדבריו בהקדמתו לספר מלחמות השם², ברלין תרפ"ג, עמ' 8. שם, בהצגת הסיבה השלישית ליעילותו של סידור הדברים – כותב הרלב"ג: "השלישי, כי המחבר הוא מבואר שלא יחבר לעצמו אבל להשפיע לזולתו, ולזה ראו לו שישים השתדלותו לסדר דבריו בדרך יגיע בה המעיין אל תכלית הכונה". אולם, בשעה שבפירושו לתנ"ך העריכה, שמטרתה לגלות ולהקל על הקורא – מתבטאת בכתיבה על דרך הקיצור, נראה, כי במלחמות השם עריכה (אקזוטריה) זו מתבטאת בכתיבה על דרך ההרחבה: "אבל אנחנו כונתנו בזה הספר הפך הכונה ההיא, וזה שאנחנו נרצה שנשים הרחבת לשוננו ובארו וטוב הסדור כונתנו למעיין מבוארת עם העמקה, לא שישתיר ממנו עומק הלשון ורוע הסדור [...] ולאות הסבה לא השתמשנו בו במליצות נאות ובלשונות עמוקים" (שם). יש לציין, כי קיימת מחלוקת בספרות המחקר בשאלה האם מלחמות השם של רלב"ג הוא חיבור, הכתוב כתיבה אקזוטריה. על כך ראו: ד' שוורץ, *סתירה והסתרה בהגות היהודית בימי-הביניים*, רמת-גן תשס"ב, עמ' 145-147; A. Funkenstein, 'Gersonides Bible Commentary: Science History and Providence', in G. Freudenthal (ed.), *Studies on Gersonides: A fourteenth-century Jewish philosopher-scientist*, Leiden 1992, pp. 305-316. ובמחקרה השונים של ש' קליין-ברסלבי על הרלב"ג.

נסכם ונאמר, כי הכתיבה על דרך הקיצור (כמתודה, המבטאת כתיבה אקזוטריק) בפירושו של רלב"ג למקרא – מתבטאת בסידור נכון וראוי של העניינים ובהשמטת מדרשי חז"ל.

סיכום

הרמב"ם זיהה שתי טכניקות שונות של העברה אקזוטריק:

האחת – באמצעות משל ומילים משותפות (שהיא הטכניקה היותר אקזוטריק), והשנייה – באמצעות לימוד ראשי-פרקים ליחיד המבין מדעתו. הראשונה היא טכניקה, הנמסרת בכתב, והשנייה – בעל-פה. 'הרחבת נקבי המשכית' של הרמב"ם במורה – מתבטאת בהפרת הטכניקה השנייה, היינו בהעלאת ראשי הפרקים על הכתב.⁸³ 'הרחבת נקבי המשכית' של רבים מתלמידי הרמב"ם – מתבטאת בהפרת הטכניקה הראשונה של מסירת הסודות, שכאמור, היא האקזוטריק מבין השתיים, היינו הם עסקו בביאור ובגילוי של הסודות, הנמצאים במשלי המקרא. הם עשו מה שהרמב"ם רצה לעשות, אך נמנע מלעשותו:

בפירוש המשנה הבטחנו שנבאר עניינים מוזרים בספר הנבואה ובספר ההתאמה, ספר שהבטחנו לבאר בו את המוקשה בכל הדרשות אשר הפשט שלהן מנוגד מאוד לאמת, חורג מן המושכל. הן כולן משלים. כאשר החילונו לפני שנים רבות כותבים ספרים אלה וחיברנו משהו מהם, מה שהתחלנו מבארים בשיטה זו לא היה טוב בעינינו, מכיוון שראינו שאם נמשיך להמשיל ולהסתיר את מה שראוי להסתיר, לא נסטה מן המטרה הראשונה ונהיה כמי שהחליף פרט בפרט מאותו מין. ואם נבהיר את הראוי להבהרה, זה לא יתאים להמון האנשים, והרי כוונתנו היתה לבאר את משמעויות הדרשות ואת פשטי הנבואה להמון דווקא.⁸⁴

אפשר לתאר את המשותף לרובם של ההוגים שעסקנו במאמר זה באופן הבא:

הוגים אלה – ברובם פרובנסליים – עסקו בביאור 'הראוי להבהרה', הרחיבו את נקבי המשכית במידה זו או אחרת באמצעות חיבורים, העוסקים בפרשנות אלגורית למקרא, המבארת את המשלים והסודות הנמצאים בתורה לציבור רחב יותר של קוראים, וכתיבה על דרך הקיצור היא אחד מן האופנים, שבהם השתמשו לשם 'הרחבת נקבי המשכית'.

83. ראו: הלברטל (לעיל הערה 1), עמ' 49-50; שטראוס (לעיל הערה 1).

84. מו"נ, הקדמה.

גלות וגאולה בספר "שפת אמת" לר' יהודה-ליב מגור

תקציר

הגלות בהגותו של בעל שפת אמת אינה מציינת מקום גאוגרפי מסוים, אלא מציאות מטפיזית. בעולמנו, הנשלט על-ידי חוקי הטבע – אין ניכרת ההשגחה העליונה. עולמנו, הפועל לפי חוקים קבועים – נעדר כל חידוש. הגם שיד ההשגחה האלוהית מפעילה אותו, היא מצויה בו בהעלם ובהסתיר ואיננה ניכרת כלל. מחד גיסא, הגלות היא מקום העלמתו של כבוד שמים, אבל גם מקום גילוי. בגלות – נעדרת האמת והשקר שולט – דבר, המאפיל ומסתיר את כבוד שמים, אולם מאידך גיסא, ככל שתגדל ותתעצם חשכת הגלות – כן יגדל האור, שיבקע מתוך התגלותה.

מילות מפתח: גלות; גאולה; טבע; כבוד שמים; גילוי.

גלות וגאולה

ר' יהודה-אריה-ליב מגור, מחבר הספר "שפת אמת" על התורה, הוא דור שני לאדמו"רי גור, נצר לחסידות פולין, שמייסדה הוא ר' אלימלך מליז'נסק. ענייני גלות וגאולה תופסים מקום נכבד בהגותו של המחבר, ויש בהם תפיסה מקורית וחדשנית. במאמר זה נעשה ניסיון לאפיין את יחסי הגלות והגאולה ואת משמעותם של מושגים אלו במשנתו של מחבר הספר שפת אמת. לצורך הכתיבה – השתמשנו בספר **שפת אמת**, הוצאת פאר, תל-אביב (בלי ציון שנה).

הגלות בהגותו של בעל שפת אמת איננה בהכרח מקום גאוגרפי מסוים, אלא היא מציאות מטפיזית. בעולמנו, הנשלט על-ידי חוקי הטבע – אין ניכרת ההשגחה האלוהית. עולמנו, הפועל לפי חוקים קבועים – נעדר כל חידוש. הגם שיד ההשגחה האלוהית מפעילה אותו, היא מצויה בו בהעלם ובהסתיר ואיננה ניכרת כלל. הגלות היא מקום היעלמו של כבוד שמים אבל גם מקום גילוי: מחד גיסא, בגלות – נעדרת האמת, והשקר מושל בכיפה – דבר, המאפיל ומסתיר את כבוד שמים: "כי עיקר הגלות מה שחיות אלוהות הוא בהסתיר, ואינו יכול להתגלות מתוך הטבע"¹, אולם, מאידך גיסא, הגלות היא גם מקום, אשר בו אמור כבוד שמים להתגלות. ככל שתגדל ותתעצם חשכת הגלות – כן יגדל האור, שיבקע מתוך התגלותה. רעיון זה משווה לגלות מהות חיובית. כי אם הגלות היא מקום הסתרה והעלמה של המהות האלוהית, הרי הגאולה היא גילוייה של מהות אלוהית נסתרת זו: "ובעת הגלות נסתר כבוד שמו, והגאולה היא להיות זה

1. דרוש שמות וארא, עמ' 39.

נודע ונתברר שכבוד שמו משגיח על הכול, ושהגלות רק הסתר וקליפה מבחוץ".²

נדגיש, שההסתר והעלם אין משמעם הפקרת העולם, אלא השגחה מבוקרת, אם כי בהסתר: "שלא יעלה על הדעת ח"ו כי הגלות וכן בכל עת צרה לאדם שלא תבוא, הוא במקרה. וכאילו עזב ה' אותנו ח"ו. רק שפח הדביקות הולך עמנו בגלות".³

לאמתו של דבר, אין הבדל עקרוני בין הגלות לבין הגאולה, כיוון שהגאולה שרויה בכוח הגלות: "כי שורש הגלות הוא הגאולה, ואין קיום לגלות רק בכוח הגאולה, ונמצא, הגאולה חיות הגלות".⁴

את הרעיון הזה כבר ידע יוסף במצרים: מי שמבין, שהגלות היא מציאות מטפיזית שניתן לתקנה, הוא כבר מוכן לגאולה: "וזה הסימן גאולה שמסר להם יוסף, שכל מי שיראה ויבין שיש גם בגלות פקידה אף שהוא בהסתר, הוא מוכן לגאולה".⁵

הנוכחות האלוקית שרויה בכל, מצויה בכל ומחיה את הכול. בלשון מחבר שפת אמת קרויה נוכחות זו "הנקודה הפנימית", שהיא תמצית מהותו של האדם היהודי. עבודתו הדתית של היהודי קשורה בנאמנותו לנקודה פנימית זו שבלבו. המציאות האלוקית, השרויה בעולם ומפעילה אותו – עטויה במעטה של שכבה חיצונית, הקרויה בלשון המחבר "טבע". הטבע מציין פעילות על-פי חוקיות קבועה ועל-פי סדר קבוע – ללא שינויים וללא חידושים. אטימותו וסגירותו של הטבע כלפי האור האלוקי המחיה אותו – גורמות להתבדלותו ממקורו האלוקי ולהסתרת אורו. אל עולם זה נשלח עם ישראל – כדי לגלות את הנוכחות האלוקית המפעילה אותו ולחשוף את האור, הגנוז במעבה קיומו ולהוציאו מחביונו. הנקודה האלוקית טמונה כבר בטבע מכוח הבריאה; היא לא בתודעתנו בלבד, אלא בתוך שורש הקיום של כל נברא, אלא שעלינו להתעורר ולגלות נקודה זו.

כיוצא בזה – כך גם בתחומי הגלות והגאולה: גלות וגאולה אינם ניגודים, אלא שרויים ברצף של הדדיות. הגאולה היא החיות הפנימית של הגלות, המצויה בה בהסתר. גם כשיש גלות, קיימת הגאולה, אם כי בהיעלמות מן העין. גילוי הגאולה בתוך הגלות – תלוי בהסתכלותו של האדם. הגלות היא הריחוק וההתבדלות מהקב"ה; היא ביטול האחדות עם השורש האלוקי של כל דבר וההתנתקות ממנו.

לעומתה, הגאולה היא הדבקות בשורש האלוקי של הדברים: "והוא בחינת גאולה להתיר התלבשות הטבע, לברר הפנימיות, להעלותה ולדבקה בשורש".⁶

תפיסת הגלות של המחבר קשורה ביעודו ובתפקידו של עם ישראל בעולם: שליחותו של עם ישראל בעולם הזה היא לגלות את המציאות האלוקית, השרויה בתוך הטבע בהעלם, ולפרסמה בעולם. אולם לשם כך על עם ישראל לנדוד למקומות נידחים, היינו, לצאת לגלות פיזית, אל מקום החושך וההסתר, אשר בו לא ניכרת המציאות האלוקית כלל: "עיקר הגלות מה שחיות אלוקות הוא בהסתר ואינו יכול להתגלות מתוך הטבע".⁷

2. שמות שמות, עמ' 4.

3. שם, עמ' 7.

4. בראשית ויגש, עמ' 249.

5. שמות שמות, עמ' 7.

6. שמות בא, עמ' 60.

7. שמות וארא, עמ' 39.

לפיכך, ייעודו של עם ישראל בגלות הוא: "להסיר התלבשות הטבע, לברר הפנימיות, להעלותה ולדבקה בשורש".⁸

הכוח לבטל את הגלות על-ידי חשיפת ההסתר האלוקי וגילוי – ניתן לעם ישראל: "ולכן נשתלחו נשמות בני-ישראל בגלות, שעל-ידי מאור הפנימי שבהם יכולין לגבור על החושך ולתקן הכל".⁹ נראה, שיסוד הגאולה הוא לדעת, שיש התחדשות בכל יום גם בתוך הטבע:

רק שיש נפלאות מגולים ויש נסתרים תוך הטבע. והמשכיל יתבונן כמו שבכל יום מחדש הקב"ה הטבע, כן מתגלין בכל יום גאולות בלבבות בני-אדם עובדי השם יתברך. וכשיש הארת זאת ההתחדשות, אין גלות בעולם.¹⁰

כיוון שעם ישראל קיבל ייעוד ושליחות, ניתנו לו גם "כלים" לכך:

אחד מהם הוא עבודת ה' בשמחה:

כשבני-ישראל עובדין להשם יתברך בגלות בשמחה, אף על-פי שהם בחוסר כל, מזה יבוא הגאולה בעזה".¹¹ ולכן נכתב סיבת הגלות, לידע איך לתקן זה על-ידי ההיפוך, להתחזק בשמחת עבודת השם יתברך גם מתוך היסורין. ובאמת היה רצון המקום ב"ה וב"ש שנעבוד לפניו מתוך ה"רוב כל".¹²

"כלי" אחר הוא השילוב בין השכנוע והביטחון, שהכול מהשם יתברך, עם תורה ועבודת ה':

כי כל הגלויות הם כמו חלומות ודמיונות כנודע, שאם היה ברור הביטחון בהשם יתברך, שהכל ממנו בא, היה נגלה הטוב בכל דבר. ועל-ידי הפה שהוא כוחן של ישראל בתורה ועבודה, יכולין לבטל אלה הדמיונות והרהורים שמהם באים חלומות שוא.¹³

כללו של דבר, אם הגלות היא ריחוק והתבדלות, הרי שהגאולה היא היפוכה: החיבור אל השורש האלוקי של המציאות:

דהנה זה היה עיקר הגאולה, להיות נמשכים אחר מעשה אבותיהם, אך שנתערבו בגוים. ולכן נפרד הדביקות אל השורש. והיה זה הגאולה להיות נעשין אגודה אחת ולהיות נבדלין מהתערובות.¹⁴

מתוך הדברים הללו עולה, שהגאולה אינה היפוכה וניגודה של הגלות. בדרך כלל מקובלת על הוגים שונים הדעה, שהגאולה תצמח מתוך שלילת הגלות. לא כן בהגותו של בעל שפת אמת, שאיננו מדבר על חורבנה של הגלות, אלא על הארתה במקומה ועל הפצת אור הגאולה והתפשטותו בתוך מרחבי הגלות ומעמקה.¹⁴

8. שמות בא, עמ' 60.

9. שמות שמות, עמ' 12.

10. בראשית ויחי, עמ' 271.

11. דברים כי תבוא, עמ' 106.

12. בראשית מקץ, עמ' 186.

13. שמות בא, עמ' 60.

14. לנושא זה – ראו י' יעקבסון, 'גלות וגאולה בחסידות גור', דעת, 3-2 [תשל"ח-תשל"ט], עמ' 175-215.

הרע איננו מציאות אונטולוגית. רק הטוב הוא יצירה אלוהית, והרע הוא הסתור, ולכן ברור, שיש לו קץ וסוף, כי כל מה שאיננו אלא הסתר בלבד, אי-אפשר לומר עליו שהוא קיים. המחבר מטעים, שלו היו יודעים זאת, לא הייתה הגלות מתרחשת:

כי שורש הגלות הוא הגאולה... כי באמת אין רע יורד משמים, וימי הרעה נעשים רק על-ידי חסרון המקבלים שנהפך להם לרע, והוא רק הסתר. ולכן יש לו סוף וקץ, כי השקר אין לו רגלים וקיום. ואם היו יודעים זאת, לא היה שולט בהם הגלות.¹⁵

לתוך מציאות זו נכנס האדם עם יכולת-הבחירה שלו ועם היכולת לתקן. המציאות מתרחשת לפי מה שמתייחסים אליה ומפרשים אותה. המאבק בין גלות לגאולה – קשור לאדם וליכולתו להכריע במאבק זה, לאיזה צד שיבחר.

ייעוד עם ישראל בגלות – העלאת ניצוצות

נושא העלאת ניצוצות קדושים, הרווח בקבלה ובחסידות – הורנו ולידתו ברעיון ה"שבירה" הלוריאני, שלפיו, אירע משבר בבריאה המחודשת. "שבר" זה הקיף את כל הבריאה כולה, לרבות – ההווה האלוהית. ה"כלים", שלא היו מסוגלים להכיל את עצמת האור האלוהי ששפע בהם – נשברו, ובשל כך נעקרו ניצוצות אלוהיים וגלו ממקומם אל מחוץ למקומם. ניצוצות אלוהיים, שהם יסוד החיות של כל דבר ודבר – נפלו לעולם הרע והטומאה, שאין לו קיום משלו, והוא יונק את חיותו מהחיות האלוהיות. כשנברא אדם הראשון, הוא החל בתיקון ה"שבירה" הקוסמית, אולם לא סיים אותו, עד שחטא בערב-שבת בין-השמשות. חטא זה הוסיף "שבירה" נוספת, ובעקבותיו ירדו "ניצוצות אלוהיים" למעמקי הטומאה והקליפה. מכאן ואילך, הוטלה משימת התיקון על עם ישראל, הצריך לפעול למען גילוי הניצוצות הנופלים ולהשיבם אל שורשם. בהשבת הניצוצות הקדושים למקורם האלוהי – יש כדי לחלצם מַשְׁבֵּי בתחום הסטרא אחרא, הרע ותחום ממשלתו, אשר יונקים מהם את לשדם.¹⁶

כבר גלות מצרים נתפסת כמקום, שגלו אליו בני-ישראל – כדי להעלות משם ניצוצות קדושים, ששקעו במעמקי הטומאה. המצרים שהבינו זאת – העבידו אותם בפרך כדי למנוע מהם מילוי ייעוד זה:

כי הנה חכמים הגידו כי גלות מצרים וכל הגלויות הם להעלות ניצוצי קדושה שבכל המקומות... ובדאי גם המצרים – אותם החכמים שהיו בהם, הבינו זאת, ולכן רצו לענות את בני-ישראל בעבודת הפרך שלא יהיה להם כח להוציא בלעם מפיהם.¹⁷

ולא רק גלות מצרים, אלא כל הגלויות לדורותיהם נועדו לכך: "שכל הד' גלויות הוא כדי להוציא הניצוצי קדושה שמעורבין בסטרא אחרא, ועל-ידי הגלות מתבררין ועולים".¹⁸ וכן "כי בני-ישראל

15. בראשית ויחי, עמ' 267.

16. לנושא זה – ראו עוד י' תשבי, **תורת הרע והקליפה בקבלת האר"י**, ירושלים תש"ך, עמ' צא-קמב; ג' שלום, **פרקי יסוד בהבנת הקבלה וסמליה**, תרגם י' בן-שלמה, ירושלים תשמ"א, עמ' 105-107; מ' פייקאז, "הנקודה הפנימית" אצל אדמו"רי גור ואלכסנדר כבבואה לכישר הסתגלותם לתמורות העתים, י' דן וי' הקר (עורכים), **מחקרים בקבלה, בפילוסופיה יהודית ובספרות המוסר וההגות, מוגשים לישעיהו תשבי**, ירושלים תשמ"ו, עמ' 617-660; ר' שץ-אופנהיימר, **החסידות כמיסטיקה**,³ ירושלים תשמ"ח, עמ' 168-177.

17. שמות שמות, עמ' 9.

18. שמות יתרו, עמ' 12.

נבראו לתקן כל העולם ולקרב הכל תחת כנפי השכינה... כי כל הגלויות וצרות שבני-ישראל נכנסין לשם כדי לקרב הניצוצי קדושה שנתפזרו בין העמים".¹⁹

מוטעם, שבירור הניצוצות – מתאפשר כתוצאה מסבל הגלות: "והוא הגלות לברר התערובות ולהוציא הניצוצי קדושה שמעורב. ועל-ידי קישוי הגלות והיסורין והבכיות, מתבררין הניצוצות".²⁰

בחטא העגל [שמות לב 12] ובחטא המרגלים [במדבר יד 13-16], מבקש משה מה' לחוס על עם ישראל – בנימוק, שפגיעה בהם תגרום לחילול-השם. גם הנביא יחזקאל [כ 22] מטעים, כי בארץ מצרים רצה הקב"ה לכלות את בני-ישראל, אולם נמנע מכך מחשש לחילול שמו. גם בגלות – סבור המחבר – יש חשש לחילול-השם, כאשר הגויים יגידו "ידינו רמה". הניצוצות הקדושים, המצויים שם בהסתתר, הם הגורמים לכך, ועל עם ישראל להוציאם משם:

כי כל גלות הוא להוציא ניצוצות קדושות שנתערבו בהם... רק בגלות הניצוצות קדושים נסתרים, ומתגאין הרשעים לומר ידינו רמה. וכאשר בני-ישראל זוכין לגאולה, מוציאין אותן ההארות שעל זה נשלחו בגלות להוציא טוב הגנוז שם.²¹

העלאת ניצוצות איננה מתבצעת בשלט רחוק. לשם כך יש להרחיק נדוד אל מחוזות הרע והקליפה, אולם המחבר מלמד, שאם זוכים, יכולים להוציא ניצוצות קדושים בכוח התורה, גם ללא יציאה לגלות:

כבר כתבתי... כי בני-ישראל נבראו להוציא הניצוצות קדושות מכל העולם, וכשזוכין – יכולין להוציאם בכח התורה. ואם לאו – צריך להיות על-ידי פיזור הגלות.²²

המחבר מתאר את העלאת הניצוצות הקדושים – כשאיבת מים בדלי:

והענין הוא כי כל ירידת בני-ישראל הוא צורך עליה. וכל הגלות הוא להעלות הניצוצי קדושה שנתפזרו באלה המקומות... והוא ממש כמו הדלי שיוּרד לעומק הבור ומעלה המים. לכן הוריד הקב"ה נשמות בני-ישראל להיות דולה מים מבורות עמוקים. ולכן כשיוצאין מכל מלכויות ומתעלין הניצוצות קדושים משם, יש התחדשות ושמחה רבה.²³

אמת ואמונה

לעם ישראל יש שליחות בעולם – לגלות מתוך חשכת הגלות ומסתריה את האלוקות הנסתרת החבויה בעולם. ייעוד זה שהוא ייעוד של גאולה – קשור בשני מושגים: אמת ואמונה. האמת היא מושג מוחלט, ברור ומוכח, אולם היא חבויה ונסתרת, והיא תגלה ותיחשף לעיני-כל בעת הגאולה, כאשר ייוודע לכל, שבכל זמן ובכל מקום מצויה האלוקות ומקיימת את העולם:

19. שמות יתרו, עמ' 107.

20. שמות בשלה, עמ' 80.

21. שמות בא, עמ' 55.

22. במדבר שבועות, עמ' 49.

23. דרושים להנוכה, עמ' 230.

על-ידי מידת האמת יכולין לקבל חיות בגלות גם כן. כי הסתר הגלות הוא בשקר. כי באמת מלכותו יתברך בכל משלה, ולכן על-ידי מידת האמת מתעורר הגאולה.²⁴

אולם עד אז ארוכה הדרך, ואת מקום האמת הגלויה והברורה – תופסת האמונה:

והכל תלוי באמונת ישראל. וכשיש אמונה כראוי, כמעט אין גלות. כי באמת בכל מקום יש השגחת השם יתברך ורצונו בלבד. רק בגלות אין ניכר האמת וצריכין להשיג האמת על-ידי אמונה.²⁵

בעוד שהאמת היא ידיעה והשקפה ברורה ונטולת כל ספקות, האמונה היא הדרך להגיע לכך. מטבעה היא כרוכה בחיפוש-דרך, בספקות ובהתלבטויות. היא מבטאת את התלבטותו של המאמין לפלס לעצמו נתיב בתוך העולם הסגור והאטום, כדי לחשוף את אור האמת הטמון בו. לכן האמונה קשורה בדבקות בה:

ולזה צריכין בחינת אמונה להיות אמונה קבוע בלב איש שהכל חיות השם יתברך. ופירוש אמונה הוא הדביקות בשורש וחיות השם יתברך... שכל הגאולה תלוי בבחינת אמונה.²⁶

וכן "שפי" אמונה להיות נמשך אחר השורש מקום האחדות, אף שהוא במקום הפירוד...²⁷. האמונה היא האמת בהסתרה. היא אמת שעדיין לא נתגלתה. כי האמת המתגלית שוב איננה זקוקה לאמונה. אמונה היא פעולה של דבקות. לאמונה יש השפעה חיובית, כאשר היא חווייתית, ואילו כאשר היא עוברת דרך מסנני השכל, נוצרים בה ספקות.

המחבר מעמידנו על דרכים למלא את האמונה בתכנים ולחזקה. ראשית, הוא מלמד, שהאמונה היא מושג הקשור בגלות, שכן שניהם מבטאים מצב של הסתר, העלם וחשכה. עם זאת, בשורת עידוד יש בפיו, שהאמונה בהשגחה העליונה היא יסוד קבוע בנפש עם ישראל:

ולכן בני-ישראל נקראו בני חורין, הגם שהם בגלות, אבל האמונה קבועה בהם שהכל בהשגחה עליונה.²⁸

המחבר מעמידנו גם על תוכני האמונה, שהעיקר בהם הוא בריאת-העולם והשגחה עליו על-ידי ה':

כי מקודם צריך להיות האמונה להאמין כי חיות הכל מהשם יתברך. וכפי בירור האמונה בלב האדם, כן נעשה באמת, ומתגלה חיות הפנימיות שבכל דבר.²⁹

היינו, ככל שהאדם מבסס את האמונה בלבו פנימה, כך מתגלה האמת המוחלטת, ומתגלה החיות האלוהית שבכל דבר בעולם, אולם עדיין נותרה הבעיה הקשה, כיצד מגיעים לאמונה.

24. בראשית ויגש, עמ' 254.

25. שמות שמות, עמ' 5-6.

26. שם, עמ' 3.

27. שמות פקודי, עמ' 231. וראו עוד י' יעקבסון, 'אמת ואמונה בחסידות גור', י' דן ומ' הקר (עורכים), מחקרים בקבלה, בפילוסופיה יהודית ובספרות המוסר וההגות, מוגשים לישעיה תשבי, ירושלים תשמ"ו, עמ' 593-616.

28. בראשית נח, עמ' 37.

29. שמות תרומה, עמ' 135.

המלבי"ם³⁰ מבאר, שיש אמונות שהקב"ה טבע בנפש האדם:

...וה' נטע בשכל האדם ידיעות נשתלו לו מלידה ומבטן ואשר תביא הנפש אתה ממקור מחצבתה, שיש אלוך נמצא ושהוא אחד... עד שמי שיביט בעין השכל בבתי נפשו, ימצא דעות אלה טבועות בנפש כל אדם ומושרשות בנפשות...

דומה, כי זוהי גם דרכו של בעל שפת אמת, המציין, שלבני-אדם ניתנה היכולת להבין, שמציאות ה' שרויה בכל מקום בעולם:

וכמו כן יכולין להבין כי כבוד מלכותו יתברך הוא בכל מקום אף שאינו נגלה. וזה האמונה של כל איש ישראל בה' אחד. פי' אחד, שאין דבר רק השם יתברך בעצמו הוא הכל, ואף שאין יכולין להשיג את זה כראוי, צריכין להאמין בזה. ועל-ידי אמונה באין אל האמת.³¹

גם הדבקות בה' וההקפדה על אות ברית קודש הן דרכים בדוקות להגיע לאמונה:

כי זה פירוש אמונה, להתדבק הכל אל שורש החיות ורמ"ח ושס"ה מתקנים האיברים והגידים שיאיר על-ידיהם הארת הנשמה בגוף. ועיקר הכל בכח אות ברית קודש שניתן לבני-ישראל מעין חתום. ובהסרת הערלה, כי הערלה היא מקום שאין החיות מהנשמה יכול להאיר שם.³²

המחבר מעמידנו על היחס בין אמונה לאמת, ומתי הופכת האמונה לאמת. האמונה בהשגחה האלוקית הקיימת בעולם – מביאה אל השגת האמת:

והפירוש שעל-ידי זה יכול כל אדם לתקן עצמו אף בעת ההסתר על-ידי האמונה שהשם יתברך משגיח בכל... ועל-ידי שמבטל עצמו לנקודה חיות מהשם יתברך ורוצה להכיר את האמת, מתגלה לו.³³

כפיית רצון האדם ושעבודו לרצון ה' היא הדרך לאמונה:

שהחיצוניות אינה אמת רק הסתר. ולפי הרצון שבאדם, באמת בכל דבר להיות נעשה רצון המקום ב"ה בלבד. כמו כן נתגלה לו האמת. ואדרבה, בכל מקום שיש יותר הסתר, שמה נגזר דבר פנימי כנודע.³⁴

חשיבה זו היא חשיבה מאתגרת, שכן ככל שהחשכה רבה יותר וההסתר עמוק יותר – כן הוא נושא בחובו אמת פנימית עצמתית יותר, ולהפך: "לפי כח האמונה שמאמינים בו, כן הוא סועד ומשפיע הברכה לכל הימים".³⁵ אמור מעתה, האמונה היא מצב של חוסר ודאות, של ספקות ואי-בהירות. זהו בדיוק מצב הגלות, שהיא מציאות של הסתר, העלם וחוסר-בהירות. לפיכך, בגלות יש צורך באמונה, המאפשרת להחזיק מעמד במצב של חשכה והסתר-פנים. בעת הגאולה, כאשר

30. בפירושו לעשרת הדברות בשמות כ 2, ד"ה אנכי ה' אלוךיך".

31. בראשית ויגש, עמ' 247.

32. בראשית תולדות, עמ' 119.

33. בראשית ויגש, עמ' 247.

34. בראשית ויחי, עמ' 266.

35. בראשית וירא, עמ' 73.

יוסר החושך המכסה ארץ, ומציאות ה' תתגלה לעין-כל, והכול יכירו בכך שהקב"ה ברא את עולמו ומחיה אותו בהתמדה, הרי בכך ייווכחו כולם באמת האלוקית הברורה והבהירה.

מעמדה של ארץ ישראל בהגות "שפת אמת"

הקב"ה ברא עולם אטום וסגור, אשר מציאותו אינה ניכרת בו כלל, אולם הבורא קרע פתחים לתוך עולמו, ודרכם חודרים הקדושה והאור האלוקי לתוך העולם. השבת היא פתח, שקרע הקב"ה לעולם בממד הזמן.³⁶

אם עם ישראל ירחיב פתח זה ויחיל את האור האלוקי על כל ימות השבוע, הרי כל שבועת ימי השבוע יהיו יום שכולו שבת.

ארץ ישראל במשנתו של ר' אריה-ליב מגור, היא פתח, שקרע הקב"ה לעולמו במרחב הפיזי. באותה מידה, אם עם ישראל ישכיל להרחיב את קדושת ארץ ישראל על כל העולם, הרי העולם כולו יהפוך להיות קדוש בקדושת ארץ ישראל. התגלות גאולה משיחית לאומית בארץ ישראל – נעדרת לחלוטין ממשנתו של המחבר. אין בדרושי שפת אמת שום דיון בארץ ישראל, הנגאלת משממונה ומתמלאת בהמוני בני-ישראל, השבים אליה מגלותם. ארץ ישראל היא מושג, שמשמעו: האפשרות לחיות חיים רוחניים בכל מקום בעולם, ולא דווקא בגבולות ארץ ישראל הגאוגרפית. ארץ ישראל היא כל מקום עלי-אדמות, שאפשר לפתח בו חיי קדושה. מבחינה זו – גם בארץ ישראל אפשר לחיות חיי גלות, אם אין מפתחים בה חיי קדושה כראוי. לעתיד לבוא תתפשט קדושת ארץ ישראל על כל העולם. אולם התפשטות זו תלויה בעם ישראל. היא תתרחש כאשר עם ישראל, ובעקבותיו האנושות כולה – ירחיבו את פתח הקדושה של ארץ ישראל באופן שיתפשט בכל העולם.

הבריאה כוללת שלושה יסודות: עולם, שנה, נפש:

ויכלול כל הבריאה: עולם שנה נפש. ובחירת העולם היינו המקום – ארץ ישראל שהוא פנימיות העולם. ובחירת המועדים הם בחירת הזמן – שנה. ובחירת בני-ישראל הוא פנימיות הנפשות, לכן בזמנים המובחרים יראו המובחרים במקום הנבחר לפניו יתברך. והנפש מחבר הזמנים למקום.³⁷

העולם הוא הבריאה כולה במרחב הפיזי, וארץ ישראל היא הנקודה הפנימית שלו. השנה היא הבריאה במרחב הזמן, ונפש האדם מקשרת בין כל הללו.

ארץ ישראל היא המקום המעולה והמיוחד, היכול להכיל את איכותו על העולם כולו:

הענין הוא כמו שנאמר בכמה מקומות, כי ארץ ישראל הוא המקום הכולל כל המקומות... והוא בחינת אבן שתיה שמשם הושתת העולם, ולכן חל עליו שמו יתברך, והוא כלי מחזיק ברכה בעולם ונקרא שלום.³⁸

המחבר מעמידנו על שלושת היסודות: השבת, ארץ ישראל ועם ישראל, אשר כל אחד מהם נושא

36. וראו במאמרי: י' נבו, 'הטבע, השבת וישראל ויחסי-הגומלין שביניהם בספר "שפת אמת"', שאנן, כ (תשע"ה), עמ' 142-127.

37. דרושי פסח, עמ' 55.

38. בראשית לך לך, עמ' 51.

בחובו סגולה מיוחדת:

יש מקום מיוחד שורש כל העולם, ויש זמן מיוחד כולל ויש נפשות מיוחדים, בני-ישראל, שכוללן כל הנפשות.³⁹

המקום המיוחד הוא ארץ ישראל; הזמן המיוחד היא השבת, והנפש המיוחדת היא נפש איש ישראל. הללו מתוארים בהגותו של המחבר כנקודות-החיות הפנימית של מרחב המקום, הזמן והאנושות. השבת וארץ ישראל נושאים בחובם את הקדושה בכוח, כיוון שרק עם ישראל יכול להוציאה לפועל. אם עם ישראל יחיל את הקדושה על מרחב הזמן והמקום, הרי יוציא קדושה זו אל הפועל, והקדושה תתפשט על כל העולם לאורך כל הזמן:

אכן כמו שנתגלה הארה וקדושה בארץ ישראל בבוא בני-ישראל לשם, כמו כן ירדה הארה וקדושה לנפשות בני-ישראל בבואם לארץ ישראל, כמה דאיתא בשבת קודש יורדת נשמה יתירה. והיינו, שאין כל הזמנים מוכנים להתגלות הנשמה כמו בשבת קודש, כמו כן אין כל המקומות ראויים להתגלות הנשמה, ולכן בארץ ישראל ירדה להם רוח חדש.⁴⁰

תיקון זה יכול לבוא לידי ביטוי בכך, שעם ישראל יפעל לקשר ולחבר יסודות אלו בשורשם. היינו, לגרום לחיבור ולדיבוק ארץ ישראל והשבת בשורשם ובמקורם האלוקי:

עיקר בחינת השבת לשוב כל דבר לשורשו... שמשיב הנפשות אל השורש. לכן בכח בני-ישראל לעשות השבת בנפש ובארץ. וכמו שנבחרו בני-ישראל ונתן לנו השבת שהוא עדות שיש לבני-ישראל דביקות בשורש העליון... כן השמיטה בארץ עדות שארץ ישראל נבחרת להיות לה דביקות בשורש העליון.⁴¹

כוונת הדברים היא, שהמושג שבת בהגותו של בעל שפת אמת – מציין פתח של קדושה, שהקב"ה פתח לעולמו במרחב הזמן, ואילו ארץ ישראל, שהיא מושג של קדושה, שהקב"ה פתח במרחב המקום. האדם, המרחיב מושגי קדושה אלה – מעלה אותם בכך למקורם האלוקי.

עיון משווה

הגלות במשנתו של בעל שפת אמת איננה מקום גאוגרפי מסוים, אלא מציאות מטפיזית. בעולמו, הנשלט על-ידי חוקי הטבע – אין ניכרות השגחת הבורא והנהגתו. התערבותו בקיום העולם איננה מורגשת כלל בעולם, הפועל לפי חוקים קבועים. הגלות היא מציאות, אשר בה אין כבוד ה' גלוי, ויד ה' המכוונת פועלת בהסתתר ובהיחבא. המודעות לקיומה של יד ה' בעולם – נעדרת. גילוייה בידי האדם והפצתה בעולם היא הגאולה. לפי זה, אין בספר שפת אמת עיון ודיון בגאולה הלאומית המשיחית של עם ישראל ובשיבתו לארצו. דומה, כי דרך חשיבה זו היא יחידאית. לשם כך ננסה לעיין בנושא הגאולה אצל כותבים חסידיים, שקדמו לבעל שפת אמת. שאלה, שנידונה בהרחבה בבית מדרשם של חוקרים, היא האם החסידות בראשית דרכה נחשבה

39. שמות בשלח, עמ' 79.

40. במדבר מסעי, עמ' 197.

41. ויקרא בהר, עמ' 201.

לתנועה משיחית גאולתית או לא.

לדעת ג' שלום,⁴² לאחר משבר השבתאות – הסיטה החסידות את מרכז-הכובד הרעיוני מן המישור הכלל-לאומי – אל האדם הבודד; מן הגאולה המשיחית הכלל-לאומית – אל גאולת הפרט. האידאל של תיקון גאולתי משיחי, פינה את מקומו – לאידאל הדבקות של היחיד באלוקיו. החסידות נטרלה את רעיון המשיח הגואל הלאומי האסכטולוגי.⁴³

נקודת-המוצא לעיון בשאלה זו, היא איגרת עליית-הנשמה ששלח הבעש"ט לגיסו, ר' גרשון מקוטוב, שבארץ ישראל. האיגרת, שלא הגיעה ליעדה – נדפסה בספרו של ר' יעקב-יוסף מפולנאה.⁴⁴ היא מספרת על עליית-נשמה, שעשה הבעש"ט בראש-השנה תק"ז [1747].

הבעש"ט, שהגיע להיכלו של משיח – שאלו "אימת אתי מר", ונענה:

בעת שיתפרסם לימודך ויתגלה בעולם ויפוצו מעינותיך חוצה, מה שלימדתי אותך והשגת. ויכלו גם המה לעשות יחודים ועליות כמודך. ואז יכלו כל הקליפות ויהיה עת רצון וישועה.

חוקרים נתנו דעתם על משמעותה של האיגרת, שאפשר להבינה בשני אופנים: מחד גיסא, ביאת המשיח קרובה, שכן נאמר באיגרת:

אך ממה שלמדתי בהיותי שם, שלושה דברים סגולות ושלושה שמות הקדושים והם בנקל ללמוד ולפרש. ונתקרב דעתי וחשבתי, אפשר שעל-ידי זה יוכלו גם אנשי גילי לבוא למדרגה ובחינה כמותי, דהיינו, בהיותם יכולים לעלות וילמדו וישיגו כמו אני.

לפי דברים אלו, הבעש"ט עצמו מעיד על האפשרות שהגאולה קרובה, אולם, מאידך גיסא, באיגרת נאמר עוד: "ולא ניתנה רשות כל ימי לגלות זאת, ובקשתי עבורך ללמוד אותך ולא הורשיתי כלל". כלומר, אם לבעש"ט אסור לגלות את הדרך לקירוב לגאולה, איך יוכל להפיצה בין בני דורו? משמע, הגאולה כלל איננה קרובה.

סיפור אחר בשם הבעש"ט, מובא בספר שבחי הבעש"ט:

ושמעתי מהרב דקהילתנו, מר' גדליה ז"ל, שכמה פעמים חשק הרב לנסוע לארץ הקודש, והרב הבעש"ט אמר שלא יסע. ואמר לו, סימן זה יהיה בידך, כל פעם שנפל לך חשק לארץ הקודש, תדע נאמנה שיש דינים על העיר ר"ל, והשטן מטריד אותך כדי שלא תתפלל עבור העיר. על-כן כשיפול לך חשק לארץ הקודש, התפלל בעד העיר.⁴⁵

מסיפור זה אפשר ללמוד, שהפעילות המשיחית לאומית בחסידות – נתעממה, ובמקומה הושקע מאמץ בגאולה האישית והקהילתית.

למעשה, העיסוק בגאולה הלאומית המשיחית בספרות החסידית הוא מועט, אולם אין התעלמות ממנו, והשאיפה לביאת המשיח, הגואל הלאומי – נזכרת, אם כי לא הרבה. בספרו של ר' מנחם-נחום מטשרנוביל⁴⁶ – מצויות שמונה אזכרות של הגאולה המשיחית, ומתוכן נביא כאן שלוש

42. ג' שלום, 'החסידות – השלב האחרון', א' רובינשטיין (עורך), **פרקים בתורת החסידות ובתולדותיה**, ירושלים תשל"ח, עמ' 34.

43. הנושא רחב מכדי להאריך בו כאן. לדעות נוספות במחקר החסידות בנושא זה. ראו בספר: י' נבו, **הגות בחסידות**, ירושלים תשע"ג, עמ' 180-186 ובביבליוגרפיה הנרחבת שם.

44. יעקב-יוסף מפולנאה, **ספר בן פורת יוסף**, קארעץ תקמ"א, דף ק ע"א.

45. **שבחי הבעש"ט**, מהדורת ש"א הורודצקי, ברלין תרפ"ב, עמ' ל.

46. מנחם-נחום מטשרנוביל, **מאור עינים: על התורה**, ירושלים תשנ"ט.

דוגמאות :

וזה ענין ההתאבקות שכתוב בתורה הקדושה "ויאבק איש עמו" [בראשית לב 25], שהוא עבור בניו, הדורות הבאים עד ביאת משיח צדקנו במהרה בימינו.⁴⁷

המחבר אף דורש מאיש ישראל להכין את עצמו לביאת המשיח :

על-כן צריך כל אחד מישראל להכין חלק בחינת משיח השייך לחלק נשמתו, עד שיתוקן ותכונן כל הקומה ויהיה יחוד כללי בתמידות במהרה בימינו.⁴⁸

וכן

וזה כל עיקר עבודתינו לתקן ולגמור חלק המשיח השייך לכל אחד כאמור... וכשיגמר התיקון הקומה בשלימות, יהיה הוא צדיק יסוד עולם בשלימות גמור וצנור גדול וישר לקבל שפע וחיות, שלכך בביאת משיחנו ירבו הטובות והדעה בעולם.⁴⁹

יושם לב לכך שאמנם ההטעמה היא על עבודתו האישית של האדם להביא לגאולתו האישית, אולם מודגש, שגאולה אישית זו היא תנאי לגאולה הלאומית.⁵⁰

דוגמאות רבות לאזכור הגאולה וביאת המשיח – אפשר למצוא בספרו של ר' זאב מז'יטומיר.⁵¹ מתוך ארבעה עשר אזכורים של נושא הגאולה המשיחית – נציין כאן שלושה :

וכן נוהג הענין מתחילת הבריאה עד ביאת משיחנו במהרה בימינו, הכל תולה בכשרון פרטי מעשיהם של ישראל לערך מעשיהם, כמוהו גורמים הורדת השפע, או למקום הראוי או בקלקול דרכים הטובים חס ושלום לחיצונים.⁵²

וכן "כי האבות הם סימן לבנים וכל פרטי מעשיהם הכתובים בתורה נוקב והולך עד ביאת הגואל במהרה בימינו".⁵³ וכן "כי נודע אשר גאולת מצרים היתה פתח הגאולה ונוקב והולך עד גאולה אחרונה העיקרית".⁵⁴

לדברי י' תשבי:⁵⁵ "יספר אור המאיר" הוא תיקוני משיחי מתחילתו ועד סופו... השאיפה להחשת הקץ זועקת מכל פרשה וכמעט מכל דרוש..."

על-פי האמור לעיל, נראה, כי אף-על-פי שהכותבים החסידיים הראשונים לא הרחיבו את העיסוק בגאולה לאומית משיחית; היא נמצאת אצלם בתודעה, ועולה ופורצת מדי פעם בפעם. לא כך הדבר בספר שפת אמת, אשר בו אין מקום כלל לגאולה לאומית משיחית בכל דרושי

47. שם, עמ' פו.

48. שם, עמ' רד.

49. שם, עמ' קלא.

50. דוגמאות נוספות לכך, ראו בספרי: נבו (לעיל הערה 43), עמ' 76-77.

51. זאב-וולף מז'יטומיר, **אור המאיר השלם**, ירושלים תש"ס.

52. שם ח"א, עמ' ד.

53. שם ח"א, עמ' מט.

54. שם ח"א, עמ' רכב. דוגמאות נוספות ראו בספרי: נבו (לעיל הערה 43), עמ' 31-34.

55. י' תשבי, 'הרעיון המשיחי והמגמות המשיחיות בצמיחת החסידות', **ציון**, לב (תשכ"ז), עמ' 41-45.

הספר. נראה, כי ההשוואה בין גישת ר' אריה-ליב מגור בנושא הגאולה לגישותיהם של כותבים חסידיים אחרים – עומדת בעינה גם בנושא מעמדה של ארץ ישראל.

"ארץ ישראל" בהגותו של בעל שפת אמת – איננה זהה עם ארץ ישראל בגבולותיה הגאוגרפיים: "ארץ ישראל" היא מושג, שמבטא מהות של קדושה במרחב הגאוגרפי, אבל לא דווקא במקום מסוים כלשהו. אין ארץ ישראל משמשת בהגותו של המחבר כמקום, אשר אליו מתקבצות הגלויות, ובה מתגשמים ייעודים לאומיים. אם חיים בארץ ישראל חיים שאינם חיי קדושה, הרי ארץ ישראל עצמה הופכת להיות לגלות.

לגישה זו לא נמצאו מהלכים בספרות החסידית, ולשם כך נעיין בכמה דוגמאות:

בהגותו של ר' יעקב-יוסף מפולנאה, תלמיד-חבר של הבעש"ט – אפשר למצוא מעט מזעיר מגישתו של בעל שפת אמת לארץ ישראל, אבל רק לכאורה. ר' יעקב-יוסף מצטט מדברי חז"ל: "כל הדר בארץ ישראל דומה כמי שיש לו אלוך וכל הדר בחוץ לארץ דומה כמי שאין לו אלוך".⁵⁶ על דברים אלו כותב ר' יעקב-יוסף מפולנאה:

כי במקום שאדם חושב במחשבה, שם הוא כולו. והנה אם הוא דר בחוץ לארץ וחושק וחושב תמיד לארץ ישראל, אז דומה כמי שאין לו אלוך וכו', אבל באמת יש לו, כי מחשבתו תמיד לארץ ישראל. מה שאין כן כשהוא בארץ ישראל ועושה מעמד ומצב פרנסתו בחוץ לארץ, אז מחשבתו תמיד בחוץ לארץ, להביא משם טרף לביתו. אז דומה כמי שיש לו, אבל באמת אין לו, כי מחשבתו בחוץ לארץ.⁵⁷

למרות הדמיון בין הכותבים – אין גישת ר' יעקב-יוסף תואמת את גישתו של בעל שפת אמת: נכון, שבדברי ר' יעקב-יוסף ארץ ישראל מקבלת כיוון רוחני יותר מאשר גאוגרפי, אולם המושג ארץ ישראל נשאר כמות שהוא, אותה ארץ בגבולותיה הגאוגרפיים.

לעומתו, בהגותו של בעל שפת אמת – ארץ ישראל איננה מושג גאוגרפי כלל. בדבריו של ר' יעקב-יוסף מוזכר מי שגר בארץ ישראל או מחוצה לה. ההתייחסות לארץ ישראל היא לאותה ארץ קונקרטית במקומה הגאוגרפי – מה שאין כן בהגותו של ר' אריה-ליב מגור.

אנו מוצאים, שר' שניאור-זלמן מלאדי, בעל התניא, מדבר על ארץ ישראל ממשית: "גם עכשו אפשר להשיג השגות עליונות בארץ ישראל יותר מפילו ממה שהשיגו צדיקים כמותם בזמן הבית".⁵⁸ הכותב קורא לחסידים "לעורר את האהבה הישנה וחיבת ארץ הקודש להיות בוערת כרשפי אש מקרב איש ולב עמוק".⁵⁹

מצוות ישוב ארץ ישראל לפי ר' שניאור-זלמן מלאדי, היא "מצוה רבה ועצומה השקולה כנגד כל המצוות", ומי שאיננו יכול לעלות אליה, חייב לתמוך ביושביה, כי "פעולתה וסגולתה להמשיך חיים עליונים מחיי אינסוף ב"ה לארץ החיים... ובאיתערותא להחיות רוח שפלים תבוא איתערותא דלעילא. ובפרט בהתנדב עם להחיות יושבי ארץ החיים ממש".

המחבר מטעים את החיוב לתמוך ביושבי ארץ ישראל היושבים בה בפועל. בדומה לכך כותב ר'

56. כתובות קי ע"ב.

57. יעקב-יוסף מפולנאה (לעיל הערה 44), עמ' 154. הרעיון מובא גם בספרו של ר' אלימלך מליז'נסק, **נועם אלימלך**, פולנאה תקס"ד, צילום ירושלים עמ' כא.

58. שניאור-זלמן בן ברוך מלאדי, **תורה אור**, קאפוסט תקצ"ז, פרשת ויצא.

59. שניאור-זלמן בן ברוך מלאדי, **ליקוטי אמרים**, וילנה תר"ס, עמ' קכ.

מנחם-נחום מטשרנוביל: "והאמת הוא שהארץ נקרא ארץ החיים, שחיותו יתברך שם הוא מורגש יותר ויותר מבשאר מקומות".⁶⁰

יחסו של ר' נחמן מברסלב לארץ ישראל – מתברר לנו על-פי סיפור נסיעתו לארץ, המתועד על-ידי תלמידו, ר' נתן: "שמעתי בשמו שאמר קודם שנסע לארץ ישראל, שרוצה לנסוע כדי להשיג חכמה עילאה... ובשביל זה הוא נוסע לארץ ישראל".⁶¹ וכן "ונשמע מפיו הקדוש קודם נסיעתו לארץ ישראל בימי חג הפסח, שאמר שהוא רוצה ליסע לארץ ישראל כדי לקיים שם כל התרי"ג מצוות, לכלול יחד כל המצוות התלויות בארץ עם כל המצוות של חוץ לארץ".⁶² נשים לב לכך, שגם ר' מנחם-נחום מטשרנוביל וגם ר' נחמן – מדברים על ארץ ישראל כעל מקום להתעלות רוחנית, אולם שניהם מתייחסים לארץ ישראל כאל ארץ ישראל הקונקרטי בגבולותיה הגאוגרפיים. זאת – שלא כגישת בעל שפת אמת, שאצלו ארץ ישראל היא מושג מופשט נטול מסגרות גאוגרפיות ולאומיות.

העיון בתורת הגלות והגאולה של בעל שפת אמת – מצריך, לדעתנו, עיון גם בתורת הגלות של ר' אלימלך מליז'נסק, אבי החסידות הפולנית, וכל אדמו"רי חסידות פולין שאבו מתורתו.

נראה שר' אלימלך מעמידנו גם על היבט חיובי של הגלות:

שבעת אשר אנחנו בגלות המר, יש בני-אדם שזוכים לרוח-הקודש בקל יותר מבימי הנביאים, שהיו צריכין השבעות והתבודדות רב כידוע כדי ששיגנו הנבואה ורוח-הקודש.⁶³

המחבר מביא משל למלך, שאוהבו מזמינו לסעוד בביתו. כדי שהמלך ייענה להזמנתו, הוא צריך להרבות בהפצרות ולהכין הכנות רבות. מה שאין כן כשהמלך נמצא במסעותיו והוא עייף: אם רק ימצא מלון נקי, מיד יכנס לשם.

הנמשל הוא, כשבית המקדש היה קיים, היה צורך במאמצים רבים כדי לזכות ברוח-הקודש. אבל עתה בגלות המר(ה), שגם השכינה בגלות, והיא משתוקקת למצוא מנוחה, אם רק תמצא אדם הנקי מעבירות, מיד תשרה עליו.

דברי ר' אלימלך מליז'נסק על אודות היתרון של השגת רוח-הקודש בגלות – הביאו חוקר מפורסם כמנדל פייקאז', לכתוב את דבריו הבאים:

רבי אלימלך כרבו המגיד ממזריטש, ראה בגלות יתרון רוחני, שקל יותר להשיג בה רוח-הקודש, מאשר בימי הבית. אך נוסף לכך הביע התנגדות נחרצת לדמיונות משיחיים אקוטיים, וצייד בעמדתם הכנועה של ישראל כלפי השלטונות בגלות.⁶⁴

לעומתו, אנו סבורים, שהעיון במשנת הגלות של ר' אלימלך מליז'נסק – מגלה, שאין הוא מתייחס אל הגלות כאל מצב של לכתחילה, ואיננו עושה אידאליזציה של הגלות: הגלות היא כורח-המציאות. אין היא מקום חיובי, אלא מקום הטומאה, הפך הקדושה:

60. מנחם-נחום מטשרנוביל (לעיל הערה 46), עמ' קצו.

61. רבי נתן שטרנהארץ, **חיי מוהר"ן**, ה, ו, ניו-יורק תשכ"ה.

62. שם.

63. ר' אלימלך מליז'נסק (לעיל הערה 57), כא ע"ב.

64. מ' פייקאז', **ההנהגה החסידית**, ירושלים תשנ"ט, עמ' 155.

אבל בודאי מי שעומד בחו"ל, דהיינו שהוא עדין לא נתקדש כלל, והוא מלא מחשבות זרות ותאויות וגשמיות, בלתי אפשרי שתעלה תפילתו לפניו יתברך. והנה כשהיו ישראל במצרים – מקום הטומאה, ונתגשמו מאד מחמת צרות עול שעבוד וסבלות מצרים, בלתי אפשרי היה שתעלה צעקתם לפני השי"ת ב"ה. ולכן אמר השי"ת: "וארד להצילו וכו' ולהעלותו אל ארץ טובה וכו'". ר"ל שאעלה אותם אל קדושת ארץ ישראל.⁶⁵

ר' אלימלך רואה אפוא את הגלות כמקום, אשר עם ישראל נמצא בו בדיעבד. אף-על-פי שאפשר למצוא בה יתרונות מסוימים, אין היא מציאות חיובית, אלא להפך. יחסו לארץ ישראל הוא כאל הארץ הקונקרטית-המציאותית, אשר יתקיים בה קיבוץ הגלויות, ובה יתגשמו ייעודי הנביאים. ועוד זאת, אחת ממטרות הגלות לפי הגמרא, היא להביא משם גרים.⁶⁶ ר' אלימלך שואל, וכי לשם כך צריכים ישראל לגלות? וכי אין אפשרות, שהגויים יבואו לארץ ישראל להתגייס? והוא משיב, שהניצוץ הקדוש הפועם בקרבם – מעורר אותם להתגייס, אולם להביאם לארץ ישראל לשם כך – אין בכוחו של ניצוץ זה. רק כאשר יתבוננו בקדושת עם ישראל, יתגבר ניצוץ זה. לכן הוצרכו ישראל לצאת לגלות.⁶⁷

נראה אפוא, כי הגלות – צורכה של ארץ ישראל היא. מעלתה של ארץ ישראל ניכרת דווקא בגלות, משום שבה ניתן לברר את ניצוצות הקדושה של ארץ ישראל. צריך לגלות – כדי להוציא משם ניצוצות של קדושה. נשים לב לכך שייעוד זה של הגלות – לברר משם ניצוצות של קדושה ולגאלם – נועד לצורך ביטולה של הגלות, ולא לשם קיומה, כהכנה לחיים בארץ ישראל, ולא כדי להשתקע בגלות.

מעניין לציין, שאף שר' אלימלך מליז'נסקי, הנחשב לאבי החסידות הפולנית, והשפעתו רבה – אין היא ניכרת בגישתו של בעל "שפת אמת". האחרון איננו מתייחס לארץ ישראל כאל הארץ המוגדרת בגבולותיה, אשר ישוב אליה עם ישראל מגלותו. בהגותו של בעל "שפת אמת" – ארץ ישראל היא מושג רעיוני וסמלי, שאפשר להגשימו בכל מקום על-אדמות. ההשוואה לכותבים אחרים שנזכרו בסקירתנו – מעלה, שדרכו של ר' אריה-ליב מגור היא יחידאית.

סיכומים ומסקנות

"...גם את זה לעצמת זה עשה האלוקים..." [קהלת ז 14]. לעומת כוחות הקדושה עומדים כוחות הטומאה והסטרא אחרא, שאף הם נוצרו על-ידי הבורא. כוחות הרע והקליפה – מעורבים ומצויים בתוך כוחות הקדושה, ולפיכך עולמנו הוא עולם של כאוס וערבוביה: כוחות הטומאה, שאין להם מקורות כוח משלהם – שואבים את עצמתם באמצעות יניקת לשדם של כוחות הקדושה והטהרה. בעולם כאוטי זה, אשר בו מתנגשים כוחות, המעורבים זה בזה – אין ניכרת שום התערבות אלוקית או השגחה עליונה. כשהקב"ה ברא את העולם, הוא לא נהג בו מנהג של יוצר כלי, אשר עם סיום מלאכתו מנתק את קשריו עם יצירתו: העולם הנברא ממשיך להיות מונהג על-ידי הרבש"ע, אולם הנהגה זו נסתרת ואיננה גלויה לעיני הבריות.

בהגותו של בעל שפת אמת – עולם זה הוא עולם, אשר בו הכול מצוי בגלות. עולם, שהמהות

65. ר' אלימלך מליז'נסקי (לעיל הערה 57), לב ע"א וע"ב.

66. בבלי, פסחים פז ע"ב.

67. ר' אלימלך מליז'נסקי (שם), מא ע"א.

האלוקית נעדרת ממנו, הוא עולם של גלות. הגלות בהגותו של מחבר שפת אמת, איננה מקום גאוגרפי, אשר אליו גולים אנשים או עמים, אלא היא מהות מטפיזית, המבטאת עולם שמציאות אלוקים איננה ניכרת בו. בפרק "עיון משווה" שבמאמר זה – ראינו, שאין להשקפה זו יסוד בהגות החסידית בראשית דרכה.

לאור זאת, יש לשאול, האם "תורת הגלות" הזאת היא רעיון מקורי של בעל שפת אמת. נראה לנו, כי הגם שר' אריה-ליב מגור פיתח וביאר רעיון זה, יש לו מקור ואחיזה ברעיון ה"שבירה" הלוריאני. רעיון ה"שבירה" הלוריאני [שתואר כבר לעיל], מלמד, שעם התפזרותם של ניצוצות אלוקיים ונפילתם לעולם הטומאה – נוצר עולם כאוטי, אשר בו ניצוצות קדושה מעורבים בעולם הטומאה והסטרטא אחרת. זה עולם, אשר בו ניצוצות אלוקיים נמצאים בגלות, במקום שאיננו מקומם. עולם זה הוא עולם של גלות. כיוון שהניצוצות האלוקיים בגלות, שוב אין דבר בעולם עומד על מקומו ועל תיקונו, והכול – בגלות. בהגותו של בעל שפת אמת – הגלות איננה קשורה למקום מסוים, אלא היא הוויה ומציאות כלל-עולמית. היא מצב, היכול להיות קיים בכל מקום. נראה לנו, שכאן מונח היסוד להשקפת הגלות של בעל שפת אמת. אמור מעתה, כיוון שניצוצות אלוקיים של קדושה גלו ממקומם ושקעו בתהום הטומאה, במחוזות הרע והקליפה, שוב אין העולם מאוזן ומתוקן, והוא שרוי בהוויה של גלות. לפיכך, הגלות היא מהות כלל-עולמית. היא מציאות החובקת זרועות-עולם ואיננה תופעה מקומית. הגלות היא מציאות, אשר בה שרויים טוב ורע בערבוביה, טומאה וטהרה סבוכים זה בזה. בעולם כזה – אין ניכרת מציאות הבורא.

אולם בורא-עולם מעוניין להשיב את הסדר העולמי על כנו, לארגנו באופן שהניצוצות האלוקיים, השבויים במחוזות הקליפה – ישובו למקומם הטבעי, אל מקורם האלוקי. כל זה ייתכן, כאשר יימנע ממחוזות הרע לינוק את לשד חייהם ממקורות הטוב, ואז ממילא יועם כוחם ותייעלם השפעתם. בעולם כזה – תשוב ותתגלה מלכות אלוקים, ותורגש השגחתו בעולם. בעולם זה תיעלם הגלות, והגאולה תתגלה במלוא זוהרה. אל עולם זה נשלח איש ישראל – בפרט, ועם ישראל – בכלל, שגאולת העולם הוא ייעודם. האדם הוא חוליה מקשרת בין העולמות. בהיותו עשוי גוף מן האדמה ונשמה מגנזי מרומים, הוא מייצג את הממד האלוקי על-אדמות. עליו מוטל הייעוד להעלות את התחום הארצי לדרגה רוחנית, היינו, להעלות את עולמנו לשורשו האלוקי. בכך הוא יביא לגילוי התחום האלוקי, המחפה ומפעיל את עולמנו. כדי להגשים ייעוד זה – על האדם להתחבר אל השורש האלוקי המצוי בו. החיבור אל עצמו, אל עצמיותו האלוקית, הוא חיבור אל הנקודה הפנימית האלוקית שבו, וחיבור זה גורם לאור האלוקי להפציע מחביונו ולהאיר על סביבותיו. בלי להתחבר אל הנקודה הפנימית שבו, הרי הוא שוקע לתוך מציאות גשמית, לנפילה אל יצרים ותאוות גופניים, שהם בממשלת הטבע הנסתר. אולם חיבור זה מצריך מאמץ רב והשתדלות להתגבר על הבלי העולם הזה ועל הצרכים הגופניים.

וכאן עלינו לשאול, אם השקפת הגלות והגאולה של בעל שפת אמת היא קוסמופוליטית וחובקת זרועות-עולם, איך זה מסתדר עם שאיפת הדורות לגאולה לאומית משיחית קונקרטית, המעוגנת במקרא ובתפילות?

נראה לנו, שאין סתירה בין המגמות: אין הגאולה הלאומית עומדת בסתירה לגאולה העולמית, אלא משלימה אותה. גאולת ישראל הלאומית היא חלק מגאולת העולם כולו, כפי שמובא ביייעודי הנביאים. כשם שכותבים אחרים, שעיקר מעיינם נתון לגאולה הלאומית – לא באו לבטל את גאולת העולם כולו, כך בעל שפת אמת: אף שהגותו ועניינו נתונים לגאולה הכלל-עולמית הקוסמית, אין הוא בא לקפח בכך את גאולת עם ישראל בארצו.

”כתובת מינגוט” – פענוח כתובה אשכנזית מימי-הביניים

תקציר

חקר-הנישואין בכלל והכתובה בפרט מסתמך לרוב על ספרות השו”ת והפסיקה, ומעט על מקורות היסטוריים חיצוניים. אוסף מסמכי הכתובה, שהשתמרו ועשויים לשמש ככלי מחקרי, מתחלק לשתי קבוצות: האחת מארצות אשכנז, והאחרת מארצות ספרד, ובעיקר מתוך הגניזה הקהירית.

באוסף הכתובות האשכנזי אין שום כתובה מימי-הביניים. מסתבר, שבתקופה זו הכתובה הייתה מסמך פונקציונלי, שלאחר ששימש את מטרתו, לא היה כל עניין לשומרו. מהמאה השש-עשרה החלו להוסיף עיטורים לכתובות, ומאז הן הפכו לחפצי יודאיקה.

בבואנו לחקור את הכתובה האשכנזית – עלינו להדגיש, שעד היום הסתפקו החוקרים בנוסחים, שהובאו בספרי השו”ת והפסיקה של חכמי אשכנז. עתה, לאחר חשיפת חלקים מ”גניזת אירופה”, נוספו לרשימת כתבי-היד הידועים עוד ממצאים חדשים, וביניהם מצאתי כתובה אותנטית (שנכתבה בעבור כלה ספציפית), שזמנה מהמאה הארבע-עשרה לערך. החידוש בממצא זה הוא, שלפי הידוע עד כה, מעולם לא נמצאה כתובה אמיתית מימי-הביניים, שהרי הממצאים עד כה היו של נוסחים, שנכתבו ביד מוסקים.

בפענוח הכתובה נחשף המנהג הרווח לגבי הנוסח. ניתן להבחין בטעות-סופר ובתיקון שעשה הסופר. כמו כן, בתחתית השטר נוסף נוסח יחידאי של ”קיום-שטרות”.

מילות מפתח: כתובה; קיום שטרות; אשכנז; ימי-הביניים; גניזת אירופה.

רקע

כתבי-היד העבריים הקדומים ביותר, שנתגלו עד היום, מתוארכים החל מהמאה העשירית ואילך.¹ כל כתבי-היד מתקופה זו הם מהמזרח התיכון.² כתב-היד הקדום ביותר שמקורו

1. מ' בית אריה, קודיקולוגיה עברית: טיפולוגיה של מלאכת הספר העברי ועיצובו בימי-הביניים – בהיבט היסטורי והשוואתי מתוך גישה כמותית המיוסדת על תיעוד כתבי היד בציוני תאריך, קדם-פרסום, גרסת אינטרנט 0.2, ירושלים 2013, עמ' 56.

2. בית אריה (שם), עמ' 57-58.

מאשכנו הוא מסוף המאה השתים-עשרה.³

בבואנו להתחקות אחר שטרי כתובות מימי הביניים, שנכתבו באשכנו, מצאנו כמה כתבי-יד, אך כולם למעט אחד, הם טפסים, שנכתבו בידי פוסקים, כדי לתת דוגמה לכתיבת שטר כתובה.⁴ הכתובה האוטנטית היחידה, ששרדה מתקופת ימי הביניים מאשכנו, היא כתובתה של "מינגוט הלוי".⁵

מקורו של כתב-היד

כתב-יד זה שייך למה שמכונה "גניזת אירופה".⁶ גניזה זו מחולקת לשתי קבוצות עיקריות: האחת, כתבי-יד, ששימשו לכריכה ולעטיפה של תיקיות מסמכים; אלה נמצאו בעיקר באיטליה, והשנייה, כתבי-יד, שנעשה בהם שימוש כחומר-גלם לכריכת ספרים; אלה נמצאו בכל רחבי אירופה, וקרוב לודאי, שיתגלו עוד רבים מעין אלו, ככל שיתירו לפתוח כריכות עתיקות.⁷

כתובת "מינגוט" נמצאה בתוך כריכת ספר, והובאה לספרייה הלאומית בווינה.⁸ הכתובה נכתבה על קלף, אף שהנייר היה מצוי, והסיבה לכך היא, כנראה, כדי לתרום ליכולת השימור של המסמך. דרך הגעת כתבי-יד לכריכות הספרים נתונה במחלוקת בין החוקרים: יש הסוברים, שהם נלקחו בכוח-הזרוע על-ידי פורעים בשעת הגזרות,⁹ ויש הסוברים, שהם נמכרו על-ידי בעליהם היהודים, כשלא היה בהם צורך (כתב-יד שהודפס בדפוס הופך לא רלוונטי ללומד).¹⁰ נראה, שכתובה זו שייכת לקבוצה השנייה, זו שנמכרה מדעת בעליה, משום שלאחר פירעונה אין בה צורך.

הסבר חלקי לחוסר הימצאות כתובות מימי הביניים, הוא, שכנראה, רוב הכתובות נכתבו על

3. כת"י פירנצה של התלמוד הבבלי (והמשנה) מסוף סדר קדשים. הוא מתוארך לשנת 1,177 (הספרייה הלאומית המרכזית II I 7, עמ' cxxvii ואילך). בית אריה (שם), עמ' 59, 346.
4. להלן שלוש דוגמאות לכתב-יד של נוסחי כתובה: א. כתובה דארקסא למהר"ם מרוננבורג, אוקספורד-בודלי, קטלוג נויבאואר Burgerbibliothek Ms. 200. ב. כתובה משנת נ"ח (1298) בקטלוג ברן - העירונית 200/7 - MS.; Bern - 200/7. ב. כתובה זו נכתב במקום השמות 'פב'פ' (פלוני בן פלוני) ובמקום שצריך לציין את שם העיר נכתב ב... כל זה מלמדנו, שלפנינו דוגמה לטופס כתובה, ולא כתובה אותנטית (המעניין בכתובה זו, שאת היום, התאריך והשנה המחבר דוקא רשם, אך בבדיקה שערכתי לאותה שנה, שנת 1298, התאריך לא חל ביום שצין המחבר. הרי לנו הוכחה נוספת, שטופס זה שימש רק דוגמה); ג. כתובה דארקסא לר"ש משאנץ, קטלוג פרמא - פלטינה 1809 - Parma - Biblioteca Palatina Cod. Parm. 1809. אף על פי שבכתובות הנ"ל יש שמות ותאריכים, אין הן אלא דוגמאות בלבד - ראו י' יובל, **חכמים בדורם: המנהיגות הרוחנית של יהודי גרמניה בשלהי ימי הביניים**, ירושלים תשמ"ט, עמ' 111, 225, דוגמה לקביעה זו בכתובה, שהובאה בכתב-היד של ספר מנהגי מהרי"ל.
5. עזרא שבט, מהספרייה הלאומית, אישר באוזני את הטענה, שזו הכתובה היחידה ששרדה מהתקופה המדוברת.
6. שם זה הנו שם מושאל מ"גניזת קהיר", כדי לדמות במובנים מסוימים את עצמת הממצאים (הראשון שטבע כינוי זה היה יעקב זוסמן. ראו בתחילת מאמרו: י' זוסמן, "שרידי תלמוד בגניזה האירופית", א' דוד ו' תבורי (עורכים), **הגניזה האיטלקית: קובץ מחקרים**, ירושלים תשנ"ח, עמ' נג). כידוע, גניזת קהיר נתגלתה מבחינה "רשמית" לפני כמאה ועשרים שנה, אך חומרים מגניזת אירופה (מתוך כריכות ספרים) כבר החלו להיחקר מאמצע המאה השמונה-עשרה (ש' עמנואל, "גניזת אירופה" ותורמתה למדעי היהדות, א' דוד ו' תבורי (עורכים), **הגניזה האיטלקית: קובץ מחקרים**, ירושלים תשנ"ח, עמ' כ).
7. על-פי בית אריה (לעיל הערה 1), עמ' 376-378.
8. אני מודה ל-Dr. Andreas Fingernagel ול-Prof. Ernst Gamillscheg מהספרייה הלאומית האוסטרית Oesterreichische Nationalbibliothek, שנתנו לי רשות לצלם ולפרסם את הכתובה. מר Ernst Gamillscheg דיווח לי, שהכתובה הנ"ל הייתה בין השנים 1723-1705 כבר ברשות הספרייה באוסף Bibliotheca Palatina Vindobonensis, ואז קוטלגה תחת הסימון: "Hist. prof.", דבר זה מלמד על קדמות הממצאים בגניזת אירופה, עוד לפני התאריך שנקב בו עמנואל במאמרו (לעיל הערה 6).
9. כדי לבסס עמדה זו במאמרו - עמנואל הביא את עדותו של ר' יוסף יוזפא האן נויירלינגן (יוסף אומץ, פרנקפורט ע"נ מאין תרפ"ח, עמ' 275-276) וכן את תיאור הפרעות בפרנקפורט בשנת שע"ד ב"מגילת וויניץ" (ש' ברנפלד, **ספר הדמעות**, ג. ברלין תרפ"ח, עמ' סג-סד) - ראו עמנואל (שם), עמ' יז-ח.
10. עמנואל ציין שזאת דעתה של קולט סיראט והביא תימוכין לעמדה זו במאמרו - ראו שם, שם.

נייר (שאינו משתמר היטב), ואלה לא שימשו כחומרי כריכה. גם כתובות, שנכתבו על קלף – ייתכן, שנכתבו על גיליונות קטנים, וגיליונות אלו היו פחות מועדפים על כורכי הספרים.¹¹ נציין, שהמנהג לקשט ולעטר כתובות החל רק מהמאה השש-עשרה.¹²

היות שלא נשתמרו ארבע השורות הראשונות של כתובת "מינגוט", איננו יכולים לדעת היכן בדיוק נכתבה.¹³ המקטלגים של המכון לכתבי-יד בספרייה הלאומית – תיארכו את הכתובה לתקופה שבין המאה השלוש-עשרה למאה החמש-עשרה.¹⁴ במבט קצת יותר מעמיק, אפשר לראות שכתב-היד הוא די מדויק, מהוקצע, אך אין בו מאפיינים דקורטיביים. מכך אני מסיק, שזו כתיבה מהמאה הארבע-עשרה.¹⁵

רִאִיה נוספת לקביעה זו אפשר למצוא על-פי הדרך שהשטר תוקן בה (עניין התיקון יבואר בהמשך): עד ימי הרא"ש היה נעשה קיום התיקון לפני המילים: "וקנינא מן",¹⁶ אך מימי הרא"ש נהגו לכתוב את קיום התיקון בסוף הכתובה ליד המילים: "הכל שריר וקיים".¹⁷ פסקי-הרא"ש התפרסמו בסוף המאה השלוש-עשרה ובתחילת המאה הארבע-עשרה,¹⁸ ולכן נראה לנו, שאי אפשר להקדים את זמן כתיבת הכתובה לפני המאה הארבע-עשרה.

תיאור הקלף

מדף הכתובה המקורי נחתך חלקו העליון, ושאר הכתובה נחתכה לשלוש רצועות. מתוך כריכת הספר נשלפו רק הרצועה הימנית והשמאלית, ואילו הרצועה האמצעית חסרה. כמו כן, הואילו מוצאי הכתובה, להוציא מהכריכה העתיקה גם את הקלף, שהיה דבוק לכתובה. בשתי רצועות הקלף הנוספות – אפשר להבחין ברושם של מילים רבות. יש אפוא בידינו ארבע פיסות קלף: רצועה ימנית ושיקוף שלה, רצועה שמאלית ושיקוף שלה.

11. כך משתמע ממאמרו של ב' ריצ'רד, 'טקסטים בלתי ידועים שנתגלו ב'גניזה' האיטלקית', א' דוד ו' תבורי (עורכים), **הגניזה האיטלקית: קובץ מחקרים**, ירושלים תשנ"ח, עמ' קיב, וכן ממאמרו של עמנואל (לעיל הערה 6), עמ' יג-יד.
12. אכן באוסף הכתובות של הספרייה הלאומית, המכיל אלפי כתובות, אין אפילו כתובה אחת מימי-הביניים מאשכנז. חוקרי המכון של כתבי-היד, משערים שהסיבה להיעדרן היא שהשטר היה פונקציונלי לחלוטין, ולא בעל שום משמעות סמלית. משום כך לא היו עיטורים על כתובות אלו, וכנראה, איש לא ראה עניין לשומרם.
13. הנוהג לכתוב את התואר "התן דנן" או "בתולת דא" מיד לאחר השם (של החתן או הכלה) ולא אחר שם האב, הוא מנהג יהודי אוסטריה. כך כתב המהר"ל, הלכות נישואין אות יד: "אבל בני אושטרייך [ארץ הדמים] נהגו גם בכתובה לחתום פלוני חתן בן פלוני, וראיתם מפסוק שנא' נחמיה התרשאת בן חכליה". ייתכן, אם כן, שכתובת מינגוט נכתבה באזור זה.
14. הקביעה שזמן הכתובה הוא בין המאה השלוש-עשרה למאה החמש-עשרה, נובעת מניתוח פלאוגרפי של אופי כתב-היד, שבוצע על-ידי עזרא שבת, מחוקרי המכון לכתבי-יד, בספרייה הלאומית.
15. על-פי השוואה לטבלה של ע' אנגל, 'עיונים בכתב האשכנזי', מ' בית אריה (עורך), **אסופות כתבים עבריים מימי-הביניים**, ג, ירושלים נמצא בשלבי דפוס. מודפס גם אצל בית אריה (לעיל הערה 1), עמ' 424.
16. בתוספות מסכת בבא בתרא דף קסב. ד"ה "לפי" מובא: "...ולאחר פטירתו של ר"ת מצא ר"י בה"ג (=רבנו יצחק בהלכות גדולות) שהיה לר"ת בתיקון הגט שעשה כל דבר שלמדין הימנו אם מחק או תלה צריך לכתוב דעל המחק או דביני חטי קודם שיטה אחרונה לפני וקנינא מיניה..." (ההגהות המיימוניות (הלכות מלוה ולוה פרק כז אות ח) מביא גם הוא נהג זה בשם ר"י הזקן ור"ת, וכן כתב הרא"ש, שכן הנהיג ר"ת (מסכת בבא בתרא פרק י סימן ב). נראה שאף רבנו מאיר, בעל ההגהות מיימוניות, נהג בעצמו כדברי ר"ת (הוא חי ופעל בסוף המאה השלוש-עשרה במקביל לזמנו של הרא"ש).
17. "והאידנא נהיג לכתוב קיום מחקים ותלוין אחר וקנינא בשיטה אחרונה" – רא"ש מסכת בבא בתרא פרק י סימן ב.
18. הרא"ש היגר לספרד בשנת 1305. ספר 'פסקי הרא"ש' נכתב, כנראה, בספרד או קרוב לזמן הגירתו לשם ("מ' תא שמע, הספרות הפרשנית לתלמוד באירופה ובצפון אפריקה", ב, ירושלים תשס"ד, עמ' 79).

מתוך הערכה והשערה מהן המילים החסרות, אני מגיע למסקנה, שהרצועה הימנית והשמאלית מכסות מעל 80% מטקסט הכתובה המקורי (כלומר, רצועת האמצע החסרה הייתה צרה יותר מהשתיים האחרות).

תיאור כתב-היד

כתב-היד הוא אשכנזי מרובע,¹⁹ ונראה, שהסגנון הוא צרפתי²⁰ (הכתב האשכנזי נחלק לשני תתי-סגנונות: צרפתי וגרמני). כתב-היד עצמו נכתב בצורה ברורה ואטית, אין משיכות קולמוס בין האותיות (דבר, המעיד על כתיבה אטית ומחושבת). אך בגלל השימוש, שנעשה בקלף כחומר-גלם לכריכה – נמחקו אותיות רבות, ורק רושם הכתב נשאר.

פענוח הכתובה

בהשלמת חלקי מילים ואותיות – נעזרתי בתשקיף של כל רצועה. אחר-כך לצורך פענוח החלקים המשובשים והשלמת המילים החסרות, שהיו במרכז כל שורה – נעזרתי בנוסחי כתובות אשכנזיות, המובאות בספרי הפוסקים והמנהג האשכנזי.²¹ בכל מקום שהשלמת האותיות בו אינה ודאית²² – רשמתי את השערתו בסוגריים מרובעים. כל הטקסט המובא בטור האמצעי (החסר) – נכתב, להשערתו, מתוך עיון בכתובות אחרות.

נוסח הכתובה

נוסח הכתובה הוא אשכנזי. נוסח זה תואם כמעט לחלוטין²³ את הנוסחים, שהובאו בספרי הפסיקה והתשובות של פוסקי-אשכנז.

בנוסח הכתובה חסרים כמה משפטים, שנוספו, ככל הנראה, בסוף תקופת הראשונים. לדוגמה, לפני ההתחייבות הכספית לא רשום: "הכל קבל עליו פלוני חתן דנן". כמו-כן, הכתובה משתמשת במושג 'ליטריין' ולא 'זקוקין'.

19. האותיות מחודדות ונפרדות זו מזו כדוגמת הכתיבה הגותית בת התקופה. על סגנון כתיבה זה ראו ק' סיראט, **מנ הכתב אל הספר: הצצה אל עולם כתבי-היד העבריים של ימי-הביניים**, ירושלים תשנ"ב, עמ' 54-55, וכן בית אריה (לעיל הערה 1), עמ' 421-426.
20. ראו אנגל (לעיל הערה 15). מודפס גם אצל בית אריה (לעיל הערה 1), עמ' 423. מתוך סגנון כתב-היד אי אפשר לקבוע את מקום כתיבתו, שכן יהודי צרפת גורשו ממנה במהלך המאה הארבע-עשרה, ונשאו עמם את סגנונם – ראו בית אריה (שם), עמ' 426.
21. מחזור ויטרי סימן תקנ"ג; ראב"ה חלק ד סימן תתקט; ספר מהרי"ל (מנהגים) הלכות נישואין סימן יז; שו"ת מהר"ם מינץ סימן קט ושאר ראשונים אשכנזי שהתייחסו בצורה נקודתית לביטוי זה או אחר מתוך הכתובה. כמו כן, נעזרתי בפרסומיו של הרב ש"א שטרן, **סדר כתובה כהלכתה: פסקים, חקרי הלכות ובירורים בעניני הלכות כתובות והמסתעף**, בני-ברק תשנ"ג, עמ' רלב-רלה, מובא נוסח רבי יצחק הדרשן בן רבי מאיר החסיד (מחכמי צרפת במאה השלוש-עשרה) כתב-יד וינא 20 בסוף הקובץ "תקון שטרות". בספרו של הרב ש"א שטרן, **סדר ארוסין ונישואין לרבותינו הראשונים**, בני-ברק תש"ן, עמ' עו-עז, מובא נוסח של רבי משה בן רבי יקותיאל בעל "ספר התדיר" (פעל באיטליה במאה השתים-עשרה), כתב-יד פריז 187 (מ"ס 13735).
22. כאשר בכל נוסחי הכתובות האשכנזיות המופיעות בספרי הפסיקה – יש הסכמה על נוסח מסוים, אז השלמת האותיות על-פי נוסח זה אינה מוטלת בספק. אך כאשר ישנם כמה נוסחים למלה מסוימת, רשמתי את השערתו בסוגריים מרובעים, ובמקום שהיה צורך הערתי מדוע בחרתי בנוסח זה או אחר.
23. גם במקום שבכתובת מינוט ישנם ביטויים, אשר בהם סדר המילים קצת שונה, כגון "יהודה חתן דנן בר יצחק הכהן" ולא כפי המקובל: "פלוני בן פלוני חתן דנן", וכן בהוכחת שם הכלה כתבו קודם בתולת דא ואח"כ את שם אבי הכלה. יש לדעת, שזהו הנוסח המובא בספרי הראשונים עד המאה הארבע-עשרה; במחזור ויטרי, בראב"ה, בספר התדיר ובספר תקון שטרות. על סגנון זה כתב המהרי"ל בספר המנהגים שלו: "כתובת בתולה הראוה למהר"י סג"ל לראות אם נכתבת כתיקנה, ומצא כתוב בה: אמר לה להא פלונית בת פלונית בתולת דא, ואמר דהיה לו לכתוב להא בתולת פלונית בת פלוני. אך מאחר דבדיעבד כתבוה אין לפוסלה בכך" (הלכות נישואין אות טו). אמנם, המהרי"ל עצמו באותו מקום באות יד מצוין: "אבל בני אושטרייך [ארץ הדמים] נהגו גם בכתובה לחתום פלוני החתן בן פלוני, וראיתם מפסוק שנא' נחמיה התרשאת בן חכיה". אולי מכאן נוכל לשער שכתובת מינוט נכתבה באוסטריה.

אחד המאפיינים של הכתובות האשכנזיות של סוף ימי-הביניים הוא 'אריכות הדברים'.²⁴ מאפיין נוסף הוא השימוש במטבע הזקוקין.²⁵

שני המאפיינים הנ"ל חסרים בכתובת מינגוט. הנוסח הוא קצר ותמציתי, והמטבע הוא ליטרין. דבר זה מעיד על היות הכתובה לפי נוסח אשכנז (גרמניה וצרפת), ולא כנוסח פולין, שהתגבש במאה החמש-עשרה.²⁶ נוסח זה הוא עדות נוספת לתיארוך הכתובה למאה הארבע-עשרה, שאז נוסח הכתובה כבר היה די קבוע, אך ללא התוספות שצינו לעיל.

תיקון השטר

מתוך עיון בכתובה, נראה בבירור, שגוף הכתובה נכתב בידי אדם אחד, שהיה כנראה סופר אמן (טיב הכתב הגדול ברור ויפה – ביחס לאריכות הכתב של העדים והדיינים). בצדה השמאלי של הכתובה אנו מוצאים את המילה "הכהן" בכתב-יד קטן. תוספת זו היא תיקון לטעות-סופר, שעשה כותב הכתובה. שמו של החתן מוזכר חמש פעמים (ארבע פעמים בגוף הכתובה,²⁷ ופעם נוספת בחתימת החתן). הפעם הראשונה שהשם "יהודה" מופיע בה היא בקצה הרצועה הימנית. ברור, שהייתה מילה או שתיים מיד אחר השם "יהודה". מסתבר, שהמילה החסרה היא התואר "הכהן".²⁸ בפעם השנייה ששם זה מופיע – נכתבה בצמוד אליו, בכתב-יד שונה וקטן, המילה "הכהן". בפעם השלישית השם יהודה מובא בתוספת הכינוי "הכהן". בפעם הרביעית הכינוי "הכהן" מובא לאחר שם אביו של החתן (אין צורך להזכיר, שגם החתן וגם אביו כהנים). לאור זאת, נראה, שאדם בר-סמכא; אולי הדיינים, שבפניהם נעשה קיום לחתימות העדים (יוסבר להלן) – העירו, שיש צורך לתקן את הכתובה,²⁹ ואז הוסיף מאן דהוא (ייתכן, שזה אותו הסופר, שהרי כתב-היד של התיקון דומה לסגנון הכתב העיקרי) את המילה "הכהן" באותיות קטנות בצד השמאלי של הכתובה.

על-פי ההלכה, כל שינוי, הבולט מחוץ לגוף השטר ("תלוי" בלשון חז"ל) או מחיקה (העברת קולמוס) – יש לקיימו (כדי לאשר, שתיקון זה נעשה על-ידי בעל השטר, ולא כזיוף מאוחר יותר).³⁰ כפי שהזכרנו לעיל, עד ימי הרא"ש נהגו לכתוב את קיום התיקון לפני המילים: "וקנינא מן", אך מימי הרא"ש – המנהג הוא לכתוב את קיום התיקון בתחתית השטר, לפני המילים

24. כך מתאר שו"ת המהר"ם מינץ סימן קט, את ההבדלים בין נוסח ערי גרמניה לנוסח שמצא בהגיעו לפולין: "ואחר שבאתי למדינת פולנר (=פולין) לק"ק פוזנא ראיתי יש שינויים ואריכות דברים בכתוב' מה שלא נהגו במדינתנו".

25. המהר"ם מינץ משנה את סוג המטבע לזקוקין לאחר שעבר לפולין. אמנם כבר חמישים שנה לפני כן, המהר"י וייל (סימן קיג) ותרומת-הדשן (פסקים וכתבים סימן רלב) משתמשים במטבע הזקוקין בנוסח הכתובה, אך נראה, שהשינוי המשמעותי בנוסח הכתובה החל רק בסוף ימי-הביניים בפולין.

26. על פי מהר"ם מינץ הנ"ל.

27. מובן, שבכתובה המקורית שמו של החתן הופיע פעם נוספת בראש הכתובה, אך – כאמור לעיל – ארבע השורות הראשונות חסרות בכתובה זו.

28. המילה החסרה נמצאת ברצועת האמצע שלא שרדה מהכתובה. בהצעת השחזור שלי אני מציע שתי אפשרויות: או "חתן דנן" או "הכהן". לאור התיקון שאנו עוסקים בו כעת – יש להעדיף את האפשרות שהיה רשום שם "הכהן".

29. בעיון מעמיק במאפייני כתב-היד של התיקון, הן זה שליד השם יהודה, והן בהערה בתחתית הדף – נראה, שזו כתיבת סופר מיומן. אך אין לדעת אם זה אותו סופר שכתב את הכתובה עצמה או אדם אחר.

30. מסכת בבא בתרא דף קס: "אמר ר' יוחנן: תלויה מקוימת כשרה", מבאר הרשב"ם שם: "טעה הסופר והגיה ותלה תיבה או שתיים בין שיטה לשיטה ואחר כן קיימה בסוף השטר כמו שאנו כותבים תיבה פלונית דביני חטי שריר וקיים". וכן פסק השו"ע: "אם יש בשטר מחקים או תלויות או תיבות שעבר עליהם הקולמוס, צריך לקיימם קודם והכל שריר וקיים" (חו"מ סימן מד סעיף ה).

"הכל שריר וקים".³¹ ואכן גם בכתובת מינגוט אנו מוצאים בתחתית הדף את הכיתוב ".... וץ לשיטה" באותיות קטנות (רואים, שהסופר השתדל לכתוב את קיום התיקון, עד כמה שאפשר ליד המילים: "שריר וקים" ומעליהן).³² אם נחבר את כל הנתונים דלעיל, נראה כי יש לשחזר משפט זה כך: "הכהן דחוץ לשיטה".³³ כך, בעצם, מאשר בעל השטר, שהתיקון שהוסף באמצע הכתובה, הנו אותנטי ואמין (השערה זו מקבלת חיזוק מכך שסגנון הכתיבה בתיקון באמצע הכתובה זהה לסגנון הכתיבה בקיום שבסופה, ושונה משאר כתבי-היד, שנוספו בתחתית השטר).³⁴

חתימות העדים

כידוע, שטר עברי מקבל את תוקפו בחתימת שני עדים כשרים.³⁵ בשטר שלפנינו, אכן ישנן שתי חתימות בתחתית הכתובה.³⁶ כדי למנוע הוספות לנוסח השטר או זיופים – נפסק, שיש להצמיד, עד כמה שאפשר, את החתימות לשורה האחרונה של השטר.³⁷ ואכן, כך נהגו העדים: שלמה בן משה הכהן ועקיבה בן יוסף, החתומים על הכתובה. כפי שאפשר לראות בחתימות, הן מורכבות משם העד ושם אביו.³⁸ אופי כתב-היד שונה מאוד לרעהו הן בגודל והן בסגנון – דבר, המעיד על כך שהכתיבה היא כתיבת ידי העדים עצמם.

חתימת החתן

כפי שצינו לעיל, שטר עברי מקבל את תוקפו בחתימת שני העדים. תחילה כתב-ידו של בעל השטר היווה הוכחה, והעדים נוספו להעיד, שזו כתיבת ידו והתחייבותו של בעל השטר.³⁹ אחר-כך כאשר השטרות (במיוחד כתובות וגיתין) נכתבו בידי סופר, חתימות העדים הן עדות לנכונות הכתוב בשטר. מעולם לא היה צורך, להוסיף את חתימת בעל השטר (אם מפני שהוא כותב את

31. רא"ש מסכת בבא בתרא פ"י סימן ב, והעתיק לשון זו בנו הטור בחו"מ סימן מד, וכן נפסק בשו"ע חו"מ סימן מד סעיף ט.
32. כדי שקיום זה ייחשב נכון ולא יפסול את השטר, ומעיר הש"ך סימן מד ס"ק כ: "אבל בתר שריר וקים לא מהני קיום המחקין, שאין למדין ממה שנכתב בתר שריר וקים. ואותן שמקיימים בתר שריר וקים טועים הם".
33. לשון זו מובאת בשו"ת מהר"ם מינץ סימן קט: "ואם כתב וכך אמר חוץ לשיטה על הגיליון מקיים כך יכתוב: וכך אמר דחוץ לשיטה".
34. הכתב הן בכתובה עצמה והן בתיקון הוא גותי חד וברור, בעוד שאשר כתבי-היד יותר משוכים, וחיתוך האותיות אינו חד.
35. דין זה הוא הנחת-יסוד פשוטה בדיני הממונות. תפקיד החתימות הוא תחליף לעדות שני עדים: "על פי שני עדים או על פי שלשה עדים יקום דבר" (דברים יט 15). המשנה מניחה את חובת חתימות העדים כדבר ברור "גט פשוט עדין בשנים" (בבא בתרא י, ב). אמנם אין הכרח שבשטר יהיו חתימות, שכן התחייבות בעל השטר בכתב-ידו מספיקה: "הוציא עליו כתב-ידו שהוא חייב לו גובה מנכסים בני חורין" (בבא בתרא י, ח), אלא שחתימות אלו נצרכו, כאשר סופר רושם את השטר או כאשר יש עוררין על השטר. לכן, כדי לעשות דין אחד לכל השטרות – נהניגו חובת חתימה בכל סוגי השטרות: "שאין העדים חותמים על הגט אלא מפני תקון העולם" (גיטין ט, ד). וכך נפסק כדבר ברור בשו"ע: "העדים חותמים למטה בשטר" (חו"מ סימן מה סעיף א).
36. על-פי המשנה "חתמו עדים בראש הדף מן הצד או מאחוריו בגט פשוט פסול" (גיטין ט, ז). וכך נפסק בשו"ע: "העדים חותמים למטה בשטר, ולא מן הצדדים, ולא מלמעלה" (חו"מ סימן מה סעיף א).
37. על-פי הברייטא: "תניא: הרחיק את העדים שני שיטין מן הכתב – פסול, פחות מכאן – כשר" (מסכת בבא בתרא דף קסב:), וכך נפסק בשו"ע: "ידקדקו העדים שלא ירחיקו מהכתב רוחב שני שיטין. ואם הרחיקו שני שיטין, פסול, אפילו כתב: שריר וקים" (חו"מ סימן מה סעיף ו).
38. על-פי גיטין ט, ח: "איש פלוני עד – כשר; בן איש פלוני עד – כשר; איש פלוני בן איש פלוני ולא כתב עד – כשר; וכך היו נקיי הדעת שבירושלים עושים". נשים לב, שבכתובת מינגוט לא הוסיפו העדים לאחר חתימת שמם ושם אביהם את המילה "עד", בדיוק כפי שהיו נקיי הדעת שבירושלים עושים, ולא כפי שנהוג בימינו. וכך פסק הראב"ה: "יש שמרגילי לחתום, פלני בר פלוני עד, ואין צריך לזה והדיוטות הוא, דתנן בפ' המגרש, איש פלוני עד כשר. בן איש פלוני עד כשר. איש פל"פ לא כתיב עד כשר. כך היו נקיי הדעת שבירושלים כותבין" (חלק ד סימן תתקט).
39. בבא בתרא י, ח: "הוציא עליו כתב-ידו שהוא חייב לו גובה מנכסים בני חורין".

השטר וזה שמו וכתב-ידו בהתחייבות, ואם מפני ששני עדים מעידים שבעל השטר התחייב לדברים). מכל מקום, אנו מוצאים שכבר מימי הראשונים,⁴⁰ הנהיגו להחתים גם את החתן על השטר.⁴¹ גם כאן בכתובת מינגוט, בתחתית הכתובה ישנה חתימה של החתן: "יהודה בר יצחק הכהן ז"ל החתן".

קיום השטר

שטר חתום בידי עדים הנו בעל תוקף משפטי, כל עוד אין ערעור על אמינות השטר.⁴² אם מתעוררת בעיה בקשר לגוף השטר או החתימות, יש צורך בהתערבות משפטית – כדי לתת תוקף לשטר. תהליך הנפקת התוקף המשפטי המוחלט נקרא קיום שטר.⁴³ תהליך זה נעשה בפני שלושה דיינים.⁴⁴

תהליך קיום השטר יכול להתבצע בכמה אופנים:

- א. הדיינים מכירים את חתימות העדים ומזהים אותם.
 - ב. העדים באים לפני הדיינים ומודים בפניהם, שהם חתמו על השטר (או שהם חותמים בפני הדיינים את דוגמת חתימתם).
 - ג. באים עדים לפני הדיינים, שמעידים שהם מזהים את חתימות העדים.
 - ד. מביאים בפני הדיינים שטרות אחרים, אשר בהם ישנה חתימה אותנטית של העדים.⁴⁵
- קיום חתימות עדי הכתובה על-ידי שלושה דיינים, נותן ביטחון לבעלת השטר (האשה), שאם תזדקק להשתמש בשטר בתביעה משפטית, היא תהיה פטורה מהוכחת אמינות חתימות על השטר, שכן הליך אישור חתימת ידי העדים כבר נעשה, מה גם שאם תזדקק לקיים את השטר לאחר שנים רבות, ייתכן, שהעדים לא יהיו בין החיים, וגם לא יהיה מי שיכול לזהות את חתימת-ידם.⁴⁶

40. מנהג זה מוזכר בראב"י: "נהגו לחתום קודם לעדים החתן ושלושבינים קרוביהם ואינו נפסל בכך... ונ"ל דחתן חותם לרווחא דמילת, כדתנן, הוציא עליו כתב-ידו שהוא חייב לו גובה מנכסים בני חורין, אולי לא ימצאו מי שיקיימו חתימת העדים." (חלק ד סימן תתקט). וכן הוזכר מנהג זה בשו"ת מהר"ם מרוטנבורג (דפוס פראג, סימן אלף ג), ובמרדכי מסכת בבא בתרא רמז תרמב, ובתורות הדשן פסקים וכתבים סימן רלב, בספר מהרי"ל (מנהגים – הלכות נישואין אות יד). בסוף תקופת הראשונים מצוין המהר"י ווייל בשו"ת שלו: "ובכל אותם המדינות נוהגים שהחתן חותם הכתובה וכשמוצאים שמכירים חתימת החתן סגי" (סימן קיג).
41. ישנם פרשנים, שביארו את לשון המשנה לעיל, ש"כתב-ידו" אינו בהכרח כל הטקסט של השטר, אלא די בכתיבת שמו של המתחייב בסוף השטר. כך משמע מרש"י "הא דתנן הוציא עליו כתב-ידו שהוא חייב לו גובה מנכסים בני חורין כגון שחתם בו" (כתובות דף קא: ד"ה "ה"ג"), וכן כתב ספר התרומות (שער יג חלק א) והריטב"א על המשנה. אם פירוש זה מתאר נוהג נפוץ מימי חז"ל, אז קיים לנו מקור קדום לנוהג, שהאדם המתחייב חותם בשמו בתחתית השטר, ולא כפי שמקובל לשער שמנהג החתמת המתחייב (החתן לעניינו), הוא נוהג מאוחר בהשפעת המנהג הנוהג בין הגויים.
42. כך הם דברי ריש לקיש במסכת גיטין דף ג: "עדים החתומים על השטר – נעשו כמי שנחקרה עדותן בב"ד, ורבנן הוא דאצרוך". וזאת על-פי הכלל "קיום שטרות מדרבנן" (מסכת כתובות דף כח). מבאר רש"י שם: "דמדאורייתא לא בעינן קיום דאמר ר"ל עדים החתומים על השטר נעשה כמי שנחקרה עדותן בב"ד", וכן כתב הרשב"ם מסכת בבא בתרא דף קעא. ד"ה "שטר".
43. דוגמה לדבר, במסכת בבא בתרא י, ו: "מי שנחקק שטר חובו – מעמיד עליו עדים, ובא לפני בית דין ועושה לו קיום".
44. על-פי מסכת בבא בתרא דף מ. "קיום שטרות בשלשה". וכך נפסק בשו"ע: "כיצד הוא הקיום, באים עידי השטר ומעידים לפני שלשה, אפילו הם הדיינות, שזאת היא חתימתן" (חז"מ סימן מו סעיף ג).
45. ביאור אופני קיום השטרות הובאו בערוך השולחן חז"מ סימן מו סעיפים ב-ז.
46. כך מובא ברשב"ם במסכת בבא בתרא דף מ. "מי יש לו שטר על חבירו וחושש שמא ילכו העדים למדינת הים או ימותו וכשיבא לגבות חוב הכתוב בשטר יטעון הלוה כי פרוע הוא או מזויף הוא ויצטרך לקיים שטרו בעדים המכירים חתימת ידי עדים שבשטר ולא ימצא כיצד יעשה הולך לב"ד ומביא העדים עצמן ומעידים על חתימת ידיהן בפני ב"ד".

בשטר הכתובה שלפנינו נמצא בתחתיתו נוסח קיום השטר. בין חתימת העד השני "עקיבה בן יוסף" ובין הטקסט של הקיום – ישנו רווח של שורה ללא טקסט. לכאורה, דבר זה אסור והוא עשוי לפסול את הקיום,⁴⁷ אך אפשר להבחין בבירור במעין משיכת-קולמוס מסוף שם העד השני דרך השורה הריקה, ולכן אף אחד לא יוכל לנצל מרווח זה להוספת מילים לאחר הקיום.⁴⁸

נוסח הקיום נכתב בכתב-יד אחר, שונה מזה של סופר הכתובה ושונה מזה של העדים, כנראה, זהו כתב-ידו של אחד הדיינים.⁴⁹ בסוף השטר אפשר לזהות שלוש חתימות נוספות, קרוב לוודאי, שאלה שמות שלושת הדיינים, שבפניהם קיימו את השטר.

נוסח הקיום בשטר הכתובה שלפנינו – נמצא רק ברצועה הימנית של הכתובה. הראינו לעיל, שעובי הרצועה האמצעית החסרה היה כנראה צר למדי (כשליש מעוביה של כל אחת מן הרצועות הקיימות – ימין או שמאל). מתוך כך אני מסיק, שבכל שורה בנוסח טקסט הקיום, נגלים לנו כשני שלישים מהטקסט, כלומר יש להשלים על-פי אומדן-הדעת 2-4 מילים בסוף כל שורה.

מתחת לנוסח הקיום אפשר להבחין בוודאות בשלוש חתימות זו תחת זו. די ברור, שאלו שמות הדיינים, אך לא הצלחתי לפענח את השמות עצמם.⁵⁰

נוסח הקיום⁵¹

במותב תלתא כחדא בי דינא הוינא⁵² [ואתא לקדמנא⁵³]

ר' עקיבה בן יוסף ז"ל והעיד על חתימת [ידו דאיהי היא]

מתוך חתימתו שחתם בפננו ושל[חנו לקרוא לפלוני]

בר' יצחק ור' שלמה ב"ר אהרון ... [והעידו על חתימת]

עד השני על שטר כתובה ... [אשרנוהו וקיימנוהו כדחזין]

נוסח הקיום בשטר שלפנינו, נעשה כנראה זמן-מה לאחר החתימה על הכתובה. לו נוסח הקיום

47. כך מובא במסכת בבא בתרא דף קסג: "בין עדים לאשרתא (קיום) – אפילו שיטה אחת פסול", וכך נפסק בשו"ע: "קיום ב"ד צריך שיהיה סמוך לכתב-ידי העדים... ואם היה בין הקיום והשטר ריוח שטה אחת ושני איירים, פסול הקיום לבדו, שמא יחתוך השטר שנתקיים, ויזייף באותה שטה שטר ושני עדים, ונמצא הקיום על שטר מזויף" (חו"מ סימן מו סעיף לא).

48. מקור דין זה אף הוא ממסכת בבא בתרא, מדף קסג. "בין עדים לאשרתא נמי מזויף וכתב מאי דבעי וחתימי סהדי! דמטייט ליה", המושג מטייט, משמעו מעביר קו עם דיו, כך שהשורה תחסם לכתיבה. וכך פסק השו"ע: "הרחיק הקיום מהשטר שטה או ב' שיטין או יותר, ומילא כל הריוח שריטות דיו, כשר, שהרי אינו יכול לזייף" (חו"מ סימן מו סעיף לב).

49. גם מתוך שחזור נוסח הקיום, שם מתברר שהדיינים הצליחו לאתר רק עד אחד, ואילו לגבי העד השני הסתפקו בהשוואת חתימתו בכתובה לחתימתו במסמך אחר, אפשר להסיק שטקסט הקיום התוסף לשטר הכתובה, זמן רב אחר כתיבתה.

50. נראה לי שששם אחד מן הדיינים (החותם האמצעי) הוא יעקב. אפשר לראות דגם של פלוני בן פלוני כשבסוף כל שם כנראה הופיע המילה דיין (על-פי רש"י מסכת גיטין דף לג. ד"ה "ול"ש" ו"וחתמי למטה אני פלוני דיין" וכן בספר כלבו סימן עז "ויחתמו שלשה זה תחת זה בראש השיטה פלוני בר פלוני דיין").

51. ברצוני להודות לרב יעקב סלקמון, שסייע לי רבות בפענוח נוסח קיום השטר. לולא עמל הרב בעיון במילים שניתנות לקריאה, לא הייתי מפענח את הנוסח.

52. לרוב כתבו "במותב תלתא כחדא הוינא", שמשמעו שישבו שלושה והרי הם כבית דין. בשטר שלפנינו כתוב "בי דינא", שמשמעו שאין כאן סתם שלושה אנשים שהושיבו כבית דין, אלא מדובר בדיינים מומחים. רש"י במסכת גיטין דף לג. מבאר ש"לשון דיינים – כגון בי דינא הוינא".

53. יש נוסחים, שבהם נוספו המילים: "ונפק שטרא דנא קדמנא", ואחר כך מתארים את בוא העדים: "אתא ר' פלוני וכו'". בחרתי להשמיט מילים אלו, משום שכמות המילים החסרה בין שורה זו לשורה שאחריה לא מאפשרת מלל כל רב.

היה כזה המלמד, שבאו העדים לפני הדיינים, ואישרו בפניהם את חתימת-ידם, היה מקום לשער, שהקיום נעשה מיד לאחר החתימה על הכתובה ובאותו הזמן. אך מתוך הנוסח נראה, שהם מצאו רק עד אחד, המעיד על חתימת ידו, ואילו את קיום החתימה של העד השני – עשו מתוך שטר אחר אשר זיהו בו את חתימת העד השני. על כן אני מגיע למסקנה, שקיום הכתובה שלפנינו בוצע זמן רב אחר כתיבת הכתובה המקורית.⁵⁴

Wien NB C 2 Cod. 2773 תמונת הכתובה



54. עדות לנוהג לקיים שטר כתובה זמן רב לאחר שנכתב – נמצא בפסקי בעל התרומת הדשן: "רגילות דהנפק הוא לאחר חתימת השטר זמן רב, כשדואגים שימותו עדי החתימה או ילכו להם, ואשה היושבת תחת בעלה אף אם תדאג שמא ימותו או ילכו עדי החתימה יריאה היא לחזור אחר קיום משום איבה, פן יאמר לה בעלה עיניך נתת במיתתי ובגירושין" (פסקים וכתבים סימן רכט).

שיחזור נוסח הכתובה

טור ימני	חלק אמצע שנקטע והושלם בהשערה	טור שמאלי
<p>ארבע שורות</p> <p>שהשלמתי על-פי השערה</p> <p>ב בשבת ב יום לברית עולם למנין איד ר יהודה בר יצחק מינגוט בת שמואל הלוי</p>	<p>לחדש שאנו הכהן בתולתא</p>	<p>שנת מונין כאן אמר לה להדא מרת דא הוי לי לאנתו</p>
<p>גוף הכתובה ששורה</p> <p>כדת משה וישראל יתיכי כהלכת גוברין ומפרנסין לנשיהון כסף זוזי מאתן דחזו וספוקיכי ומיעל לותיכי מינגוט בתולתא דא דהנעלת ליה מבי אבוא בתכשיטין במאני לטרין וצבי ר יהודה לטרין סך הכל מאה חתן דגן אחריות שטר עלי ועל ירתי בתראי וקנינן דאית לי תחות למקני נכסין דאית כלהון יהון אחראין כתובתא דא ואפילו ובמות מן יומא דגן⁸ דין⁹ ותוספתא דא¹⁰ קבל כחומר כל שטרי כאסמכתא ודלא חתן דגן בר יצחק הכהן ר' שמואל הלוי ככל דכשר למקניא ביה</p>	<p>ואנא אפלח יהודאין בקושטא ליכי כאורח והות ליה בין דלבושא הכהן / חתן דגן² לטרין כתובתא להתפרע כל⁷ שמיא להון אחריות וערבאין מן גלימא ולעלם עליו ר כתובות כטופסי למרת מה דכתיב הכהן דחץ</p>	<p>ואוקיר ואיזון¹ ואפרנס דפלחין ומוקרין וזנין ויהיבנא ליכי מהר בתוליכי מדאורייתא ומזוניכי וכסותיכי כל ארעא וצביאת מרת לאנתו ודין נדוניא בכסף בין בדהב בין ובשמוש ערסא חמשין והוסיף לה מדיליה חמשין [דכ]סף³ וכך אמר ר יהודה⁴ דין ותוספתא דא קבילת⁵ [מכ]ל⁶ שפר ארג נכסין דקנאי ודעתיד אנא ודלית להון אחריות לפרוע מנהון שטר דעל כתפאי בחיים ואחריות שטר כתובתא יהודה הכהן חתן דגן העשוין כתקון חכמים דלא דשטרי וקנינא מן ר יהודה מינגוט בתולתא דא בת ומפרש לעיל במנא לשיטה¹¹ והכל שריר וקים</p>
<p>תחתית הדף</p> <p>שלמה בן משה הכהן ז"ל עקיבה בר יוסף ז"ל</p> <p>במותב תלתא כחדא בי דינא הוינא ר' עקיבה בר יוסף ז"ל והעיד על חתי מתוך חתימתו שחתם בפננו ושל בר' יצחק ור' שלמה ב"ר אהרן [והעידו עד השני [....] על שטר כתובה בשלוש שורות אלו נמצאים כנראה שמות שלוש הדיינים</p>	<p>ואתא לקדמנא מת ידו דאיהי היא חנו לקרוא לפלוני על חתימת אישרנוהו וקיימנוהו</p>	<p>יהודה בר יצחק הכהן ז"ל החתן</p>

הערות לשחזור הנוסח

- (1) ברור, שהמילה שצריכה להיות כאן, היא "איזון". אך יש שנהגו לכתוב מילה זו בכתב חסר, אני משער, שבכתובת מינגוט היה כתוב "איזון" ביד, בגלל המרחק בין האות א' לבין האות ו', שנראה די גדול.
- (2) בחלק מנוסחי אשכנז מופיע הביטוי "חתן דן" ובחלק לא. ברור שחייבת להיות כאן מילה בינונית או גדולה או שתי מילים קטנות. לאור התיקון שיוזכר להלן בהערה 6, נראה להעדיף את המילה הכהן, שכן חסרון מילה זו בטור השמאלי גרר תיקון וקיום כפי שראינו לעיל.
- (3) כך הנוסח בספר מהרי"ל הלכות נשואין אות יז.
- (4) כתוב בקטן מחוץ לשורה "הכהן". זו תוספת של מתקן הכתובה, כפי שהוסבר לעיל.
- (5) בנוסח "נחלת שבעה" סימן יב כתוב: "שטר כתובתא דא ותוספתא דין (בפולין כתובתא דא נדוניא דן ותוספתא דא)". וכן כתב ספר חשוך חמד על כתובות דף קיב: שנוסח אשכנז היה: "אחריות שטר כתובתא דא ותוספתא דין" אך בפולין "כותבין כתובתא דא נדוניא דן ותוספתא דא". הרי לנו, שכתובת "מינגוט" נכתבה באשכנז ולא בפולין.
- (6) ברוב ספרי הפוסקים והמנהג – הנוסח המקוצר "מכל" נפוץ יותר מהנוסח "מן כל".
- (7) בחרתי להוסיף את המילה "כל" משתי סיבות: א. משום שזה הנוסח ברוב הכתובות האשכנזיות; ב. מבחינת רוחב הרצועה האמצעית – מסתבר יותר שהיו שתי מילים באמצע (צמוד למילה "דקנאי" מבחינים בסופה של המילה "שמיא").
- (8) המהרי"ל בספר המנהגים הלכות נישואין סימן יז, ושו"ת מהר"ם מינץ סימן קט הם הראשונים להשתמש במטבע-לשון "בחיים ובמות מן יומא דן ולעלם".
- (9) זהו נוסח יחידאי. בכל נוסחי הכתובות רשום "שטר כתובתא דא".
- (10) הביטוי "תוספתא דא" הוא נדיר יחסית, לרוב מקובל: "תוספתא דין".
- (11) במילים אלו מבאר מי שעשה את התיקון שצוין לעיל בהערה 6, שהוא זה שהוסיף את המלה "הכהן", ובכך הופך כתובה זו לכשרה. נשים לב להקפדה, שמשפט זה יירשם לפני הסיום: "והכל שריר וקיים".

חייב אדם להודות: הכרת-הטוב האישית לה'

תקציר

מאמר זה מתמקד בהודיה ובהכרת-הטוב לאל במישור האישי. שם-העצם תודה נגזר – מהשורש יד"ה ומהמילה יד – עשייה באמצעות קרבן-תודה. לפי חז"ל, תודה מילולית בין אדם לחברו היא ביטוי ל'הכרת-טובה'. השורש גמ"ל מתייחס למעשים חיוביים ושלייליים של נתינה והשבת נתינה הן בין אדם למקום, והן בין אדם לחברו. הודיה אישית קדומה לה' התבטאה במתן-השם יהודה – על-ידי לאה.

תודה אישית לה' היא ציבורית: השם יהודה, אכילה ציבורית של קרבן-תודה ואמירת 'הגומל' בציבור. קרבן-תודה היווה מיסוד להבעה אישית של הודיה לה': חנה ושלמה מקריבים קרבנות ללא דברי תודה. דוד, לעומת זאת, מודה לה' במגוון דרכים ומספר עילות. 'מזמור לתודה' אומץ כתחליף לקרבן – למרות תוכנו השונה. תפילות הודיה אישיות בספרות-חז"ל מתייחסות להודיה יומיומית, ובעיקר – הזכות ללמוד תורה או להצלה מאירועים שלייליים אפשריים. ברכת 'הגומל' נקבעה בתלמוד לאחר ארבע מצוקות, ונוסחיה מתייחסים לאל הגומל, ולא לאדם המודה. אמירת תודה יומיומית היא 'מודה אני' ביקצה (רבי משה מכירי במאה השש-עשרה).

מילות מפתח: תודה; הודיה; הכרת-הטוב; קרבן-תודה; ברכת 'הגומל'; 'מודה אני'.

מבוא

הכרת-הטוב בכלל, וזו היהודית של האדם לבוראו בפרט – מתבטאת בשני מישורים: הקיבוצי והאישי. מרב הביטויים של הכרת-הטוב ביהדות הם במישור הקיבוצי. כאלה מהווים, למשל, שלושת הרגלים, הסובבים סביב אירועי יציאת מצרים והמסע במדבר, וכאלה הם גם החגים המאוחרים יותר: חנוכה ופורים, המציניים את הכרת-הטוב לה' על הצלה מאויבים. התפילות, העוסקות בהכרת-הטוב, דוגמת 'נשמת כל חי', הנוספת לפסוקי דזמרה בתפילת-השחרית של שבת ומועדים – בלשון רבים נכתבו, ועל-כן מציינות גם הן את הכרת-הטוב של הכלל. כך גם הבקשות מהאל, המנויות, למשל, ב'תפילת-העמידה' של ימי-החול, נאמרות בלשון רבים. נדירים ויוצאי-דופן בנוף הקיבוצי הזה של הפולחן היהודי – ביטויים של הכרת-טובה אישית לה', הנסבות על אירועים אישיים בחי-האדם. דברים אלה אמורים הן לגבי ביטויים של הכרת-טובה

בעבר ההיסטורי, והן כיום.

מאמר זה מתמקד בביטויים האלה של הודיה במישור האישי. מובן, שבנוסף להכרות הטוב ולהודיות הקיבוציות והאישיות שבין אדם למקום – ישנן גם הכרות-הטובה וההודיות שבין אדם לחברו, במיוחד להורים ולמורים, אולם לא נעסוק בהן כאן.¹

נציג את דגמי ההודיה האישית ביהדות במאמר על פי סדרי ההופעה ההיסטורית שלהם (פרט לחיבור לסעיף אחד של הודיות חנה ושלמה): נתינת-שם; קרבן-תודה; הודיה במשכן ובמקדש; מזמורי-תהילים; תפילות הודיה אישיות בספרות-חז"ל; ברכת 'הגומלי' ותפילת-השחר היומית 'מודה אני'.

נפתח את הדיון בשני נושאים כלליים: אפיון כללי קצר של הכרת-הטוב והערות אטימולוגיות על תודה ועל גמול.

הכרת-הטוב

חקר אסירות-התודה או הכרת-הטוב (Gratitude) וחקר ההודיה (Thanksgiving) – זוכים לפריחה בשני העשורים האחרונים, ובעיקר בתחום הפסיכולוגיה החיובית. רבים מניחים, כי הדת ככלל מחזקת את משמעותה של אסירות-התודה, שכן הכרת-הטובה נחשבת לרגש רוחני, ואף קדוש.² לגבי הכרת-הטובה נראה לנו, כי מדובר "בגישה, בעמדה כלפי החיים, בהלך-רוח, במידה טובה, בהרגל, במניע, בתכונת אישיות, בתגובה נרכשת, ואפילו באורח חיים".³ הכרת-טובה – משמעותה היא הכרה בכך שמקורות הטוב, הן אלווקיים והן אנושיים – נמצאים מעבר לגבולות הפרט המודה עליהם. ככזו, הכרת-טובה על-ידי אדם – הוערכה כתורמת לו למספר ניכר של היבטים חיוביים, ובראשם: חיוניות, אושר ושביעות-רצון, הפחתה של לחצים אישיים, ונטייה חולנית בכיוון זה, ותפקוד רגשי בכלל.⁴

הערות אטימולוגיות על תודה ועל גמול

המילה תודה גזורה מהשורש יד"ה, ונראה, כי שורש זה – מקורו במילה יד. משני מקורות אלה נוצרו מספר שמות ופעלים בהתאמה, ואלה נראים, לכאורה, כבלתי-קשורים זה בזה: תודה, הודיה, הודאה, וידוי,⁵ יידוי. היד היא איבר הפעולה והעשייה המרכזי של האדם, ובמשמעות המקראית המקורית של השמות והבניינים, הנגזרים מהשורש יד"ה, למעט שם-הפעולה יידוי – מדובר במעשים חיוביים ושליליים של האדם מול בוראו. כך הוא גם קרבן-התודה, המהווה מעשה של תודה, ולא אמירה של תודה לה'.

1. S. Schimmel, 'Gratitude in Judaism', R.A. Emmons and M.E. McCullough (eds.), **The Psychology of Gratitude**, Oxford 2004, pp. 37-57.

2. D.H. Rosemarin et al., 'Grateful to God or just plain grateful? A comparison of religious and general gratitude', **The Journal of Positive Psychology**, 6 (2011), 389-396. תרגמה מ' גרוסלרנר, תל-אביב תשס"ט.

3. אמונס (שם), עמ' 11.

4. Rosemarin et al. (ibid footnote 2).

5. שאולי מקורו בשורש וד"ה כשורש, שגולד משורש יד"ה.

לתודה במקרא יש לא רק מובן של הכרת-הטוב על-ידי האדם לבוראו, אלא גם מובן של וידוי על מעשים שליליים, והדבר מופיע פעמיים במקרא:

בני, שים נא כבוד לה', אלקי ישראל, ותן לו תודה, והגד-נא לי מה עשית, אֵל תכחד ממני.⁶

וכן:

...אתם מעלתם וַתְּשִׁיבוּ נָשִׁים נִכְרִיּוֹת לְהוֹסִיף עַל אֲשַׁמֶּת יִשְׂרָאֵל. ועתה תנו תודה לה', אלקי אבותיכם, וַעֲשׂוּ רְצוֹנוֹ...⁷

סמט⁸ ציין, כי פעולת הוידוי – תוך שימוש בהטיות של השורש יד"ה/וד"ה – מופיעה באופן תדיר במקרא, אולם שם-הפעולה 'וידוי' מופיע רק לאחר מכן בספרות-חז"ל – כדי להבדיל בין התודה החיובית לוידוי השלילי. עם זאת, קיים במקרא גם מה שנראה כוידוי (או הצהרה) על מעשים חיוביים, הלא הוא וידוי-מעשרות:⁹ פעמיים במחזור שמיטה – מפקיר אדם את מעשרותיו ומציין לגביהם, כי טיפל בהם בכבוד הראוי להם. עם זאת, הצהרה זו נקראת וידוי רק בלשון המשנה,¹⁰ והיא נקראת שם אף 'הודיות המעשר'¹¹

קשר בין תודה, במובנה כהכרת-הטוב, לבין וידוי במובנו השלילי – מופיע בתרגום ירושלמי:¹²

רבי תנחומא בשם ריש לקיש: בשעה שאמר לו הקב"ה למשה 'והתנדה עליו' וגו', התחיל ואמר מזמור לתודה.

בהתאמה, 'להודות' יכול להתפרש במקרא כאמירה או כעשייה של תודה לה', כפי שנראה בדיונון להלן על מזמורי-תהילים, או כהודאה על חטא שנחטא לה': "ומודה ועוזב יִרְחֹם";¹³ "אודה עָלֵי פִשְׁעֵי לִה"י".¹⁴

בן-יהודה¹⁵ הגדיר את התודה כ"הודיה בצדקת האל ורוממותו", ולא כהכרת-הטובה שבין אדם לחברו כמקובל בימינו, והעיר שם המחבר, כי השימוש המאוחר יותר במילה תודה כמכוונת לתודה שבין אדם לחברו – אולי מקורו בתרגומי-המקרא, שהשתמשו במילים לועזיות למונח תודה המקראי, שמובן הכרת-הטוב שבין אדם לחברו.¹⁶

לעומת זאת, שם-הפעולה 'וידוי' במקרא מתייחס אך ורק לפעולות שליליות של האדם לאחרים.

6. יהושע ז 19.

7. עזרא י 11-10.

8. א' סמט, 'פרשת כי תבוא: וידוי-מעשרות (כ"ו, יב-טו)', בית המדרש הווירטואלי שליד ישיבת הר עציון, 2010, עמ' 7, הערה 18, מתוך <http://www.etzion.org.il/vbm>

9. דברים כו 12-15.

10. מעשר שני ה, י.

11. מעשר שני ה, טו. ראו גם סמט (לעיל הערה 8).

12. ירושלמי, שבועות (וילנא) א, ח.

13. משלי כה 13.

14. תהילים לב 5.

15. א' בן-יהודה, 'תודה', מילון הלשון העברית הישנה והחדשה, טז, עמ' 7680.

16. ראו גם סמט (לעיל הערה 8).

"יָדוּ גּוֹרֵל",¹⁷ במובן של הטיילו גורל, וגם במובן של הטלת חפץ: "יָדוּ אֶבֶן בִּי".¹⁸

בעוד שהמילה תודה במובנה כיום מציינת את מה שהאדם, ולא האל, אומר (ולא עושה) לרעהו לציון הערכה על עשייה או אמירה טובה, הביטוי העברי הקדמון להכרת-הטוב שבין אדם לחברו היה 'להחזיק טובה', ולאחריו הביטוי 'להכיר טובה'. כלומר, אדם, שזכה לאמירה או לעשייה טובה מחברו – ציין אותה באמצעות המילה 'טובה' כדבר שהוא קיבל מרעהו, ולא ציין את הדבר, שהוא נתן לו בתמורה, הלא היא 'תודה'.

מקור קדום לאמירה זו מייחס אותה דווקא ליחסים שבין האדם למקום:

אמר להם: צריך אני להחזיק לכם טובה, שתקיימו את התורה אחרי, אף אתם צריכים להחזיק טובה לבניכם, שיקיימו את התורה אחריכם.¹⁹

אולם מטבע-הלשון 'להחזיק טובה' שימש בספרות-חז"ל באופן תדיר גם ליחסים שבין אדם לחברו.²⁰ בדומה, המילה האנגלית Gratitude, הכרת-טובה – נגזרה מהמילה הלטינית Gratia, שפירושה חסד או טובה, ומהמילה הלטינית Gratus, שמשמעותה מהנה או מענג.

כל הנגזרות מהשורש הלטיני קשורות לטוב לב, לידידות, לנדיבות, למתנה, ליופי שבנתינה ובקבלה, או לקבלת דבר מה בלי לצפות לדבר בתמורה.²¹

נראה הדבר, כי מכיוון שתודה במקורה הייתה עשייה (באמצעות הקרבת קרבן) של האדם לה' על קבלת הטוב, ולא של אמירה לה', אָזי משחרב המקדש ונתבטלה עשייה של קרבן-תודה ובמקומה היה צורך בקביעה של אמירה, שתציין קבלת טובה מהאל, הרי אמירה זו, ברכת 'הגומלי', שנדון בה בהמשך – מתייחסת למה שנתן ה' לאדם, כלומר גמל לו טובה או חסד, ולא אמירה של תודה.

משמעות השורש גמ"ל במקרא רחבה ומתייחסת בעיקר למעשים של נתינה ולמעשים של השבת נתינה בין אדם למקום ובין אדם לחברו (לוח 1). כאשר מדובר בהשבה שלילית באופייה, אָזי ביטויים נפוצים הם 'השבת גמול' או 'תשלום גמול'.²² המשמעות של גמ"ל רחבה אף יותר, שכן גמ"ל בבניינים נפעל וקל משמעותו הפסקה של נתינה, למשל סיום הנקה.²⁴ השם 'גמילה' עשוי אפוא לציין נתינה, וכן – הפסקה של נתינה. ספינת המדבר, הגמל, נקראת בשם זה, אולי, עקב הנתינה הנדיבה של הגמל לאדונו.

17. יואל ד 3, עובדיה 11, נחום ג 10.

18. איכה ג 53.

19. **ספרי על ספר דברים**, מהדורת א"א פינקלשטיין, ניו יורק תשכ"ט, סימן של"ה, וכן גם **מדרש תנאים על ספר דברים**, מהדורת ד"צ הופמן, ברלין תרס"ט, דברים לב 46. ראו גם ק' דובנוב, 'מכיר טובה – אסיר תודה', **אקדם**, 48 (2013), עמ' 3.

20. למשל ירושלמי (וילנא), פאה ח, ח.

21. אמונס (לעיל הערה 2), עמ' 11-12.

22. למשל, תהילים כח 4.

23. למשל, ישעיהו סו 6.

24. לדוגמה, "ויגדל הילד וַיִּגְמַל" (בראשית כא 8), ועיינו גם שמ"א א 23-24.

לוח 1: משמעויות שונות של השורש גמ"ל במקרא לעניין עשייה והשבת עשייה

המשמעות	מקור מקראי לדוגמה
עשייה טובה של ה' לאדם	אשירה לה' כי גמל עלי ²⁵
השבה טובה של ה' לעשייה טובה של אדם	יגמלני ה' כצדקתי ²⁶
השבה טובה של ה' לעשייה רעה של אדם	ולא כעונותינו גמל עלינו ²⁷
עשייה טובה של אדם לזולתו	גמלתהו טוב ולא רע ²⁸
עשייה רעה של אדם לזולתו	שא נא פשע אחיך וחטאתם כי רעה גמלוך ²⁹
השבה טובה של אדם לעשייה טובה של זולתו	מפרי פי איש ישבע טוב וגמול ידי אדם ישיב לו ³⁰
השבה טובה של אדם לעשייה רעה של זולתו	כי אתה גמלתני הטובה ואני גמלתיך הרעה ³¹
השבה רעה לאדם על עשייה רעה לזולתו	אוי לרשע רע כי גמול ידיו יַעֲשֶׂה לו ³²

ברכת התודה "הגומל לחייבים טובות", שנדון בה בהמשך – מציינת בשלוש מילותיה באופן ספציפי גמילה של טובה על-ידי האל לברואיו שנתינתם אליו קודם-לכן הייתה שלילית, בחזקת "ולא כעונותינו גמל עלינו".³³ כך גם הברכה "גומל חסדים טובים" – מתייחסת לנתינה חיובית של האל לברואיו.

נתינת-שם

ההופעה הראשונה והקדומה ביותר במקרא של הודיה אישית לה' היא בדרך של מתן שם לרך הנולד, את מתן השם יהודה לבנה הרביעי מנמקת לאה במילים: "הפעם אודה את ה'".³⁴ לפני לאה לא עמדו האופציות המאוחרות יותר של הודאה באמצעות קרבן או באמצעותה של תפילה במקום פולחן מרכזי – כמו משכן, מקדש או בית-כנסת, שכן מדובר היה אז רק במשפחה קרובה לה', ולא בעם. בברכתו לבניו אכן יעקב מברך את יהודה בברכת התודה, וזאת – בעקבות הנהגתו בעניין מכירת יוסף: "יהודה אתה יודוך אחיך".³⁵

25. תהילים יג 6.

26. שמ"ב כב 21, והשוו תהילים יח 25.

27. תהילים קג 10.

28. משלי לא 12.

29. בראשית נ 17.

30. משלי יב 14.

31. שמ"א כד 17.

32. ישעיהו ג 11.

33. לעיל הערה 27.

34. בראשית כט 35.

35. בראשית מט 5.

אמנם בצורה הפילולוגית של השם יהודה קשה לזהות באופן מְיָדִי את יסוד התודה, אולם מתן שם של תודה לה' על-ידי לאה לבנה שימשה כהשראה בדורות אחרונים למתן שמות לבנות, שבהם יסוד ההודיה לה' מובע באופן ישיר. למשל השמות: 'אודיה', 'אודליה', 'ויהודיה'. במתן שם לילד, שיש בו מן ההודיה לה' – מובעת לא רק הודיה אישית של ההורים לה', אלא נוסף לה גם ממד ציבורי, משום שכל הקורא לילד בשמו מביע גם הוא תודה לה'. הממד הציבורי הנלווה להודיה האישית לה' – יופיע גם באופנים מאוחרים יותר של הודיה לה'.

קרבן-תודה

קרבן-תודה הוא הדרך הממוסדת הקדומה ביותר ביהדות להבעה אישית של הכרת-הטוב ולהודיה לה'. בכך הקרבן היווה חלק מעבודת האל בימי המשכן והמקדש, פולחן, שהתמקד בהבאת קרבנות, ולא בתפילות אישיות. התורה אינה מציינת את הנסיבות, שבהן יבחר אדם להקריב קרבן זה, אולם מפשט הפסוקים משתמע, שהקרבן אינו חובה – כנאמר: "וזאת תורת זבח השלמים אשר יקריב לה'. **אם** על תודה יקריבנו..."³⁶, וכן "וכי תזבחו זבח תודה לה' לרצונכם תזבחו"³⁷. בפרשת ויקרא, המציגה את הקרבנות השונים, שאדם מישראל רשאי או חייב להקריב – קרבן-תודה אינו נזכר כלל; לעומת זאת, בפרשת צו, המציגה את עבודתם של הכהנים בגין כל קרבן, מופיע הביטוי 'תודה' – כמצוין סוג של קרבן שלמים. ההבדל בין קרבן-תודה לקרבן שלמים רגיל מתבטא בהוספת חלות לזבח.

הרמב"ם אכן אינו מצוין אירועים אישיים, המחייבים קרבן-תודה,³⁸ אולם פרשני המקרא אימצו את ארבעת החייבים בברכת 'הגומל', שצוינו לראשונה בתלמוד בבלי,³⁹ כולם או מקצתם – כמי שהיו חייבים בשעתם בקרבן-תודה. זאת – בהסתמכות על רצף פסוקים בתהילים,⁴⁰ המציינים את המשתחררים מן המאסר, המחלימים ממחלה, והשבים בשלום ממסעות בים או ממסעות במדבר, ובהמשך להם מצוין, כי "יודו לה' חסדו ונפלאותיו לבני אדם ויזבחו זבחי תודה"⁴¹. אולם המפרשים נחלקו לגבי התחולה של פסוק כללי זה, האם חל הוא על כל ארבע הקבוצות או רק על חלקן: כך, למשל, רש"י טען, שעל ניצולים מכל ארבע המצוקות דלעיל חלה חובת קרבן-תודה, ואילו ראב"ע ציין, שהקרבן חל רק על המחלימים.⁴² עם זאת, נוסח הפסוקים דלעיל בתהילים קז אינו מצוין את ההקרבה של קרבן-התודה כחובה דווקא.

רמז לכך שקרבן-תודה היה מוקרב גם על-ידי יחידים נוספים, אולי, למשל, על-ידי חתן וכלה ועל-ידי ניצולים מאירועים אישיים ייחודיים – אפשר למצוא בנביאים ובכתובים: בירמיהו: "קול ששון וקול שמחה קול חתן וקול כלה קול אִמְרֵים הודו את ה' צבאות כי טוב ה' כי לעולם חסדו מְבֹאִים תודה בית ה'..."⁴³.

36. ויקרא ז 12-11.

37. ויקרא כב 29.

38. רמב"ם, **משנה תורה**, הלכות מעשה הקרבנות ט, ה.

39. בבלי, ברכות נד ע"ב.

40. תהילים קז 1-43.

41. שם 22-21.

42. לדיון מפורט – ראו א' שנדורפי, 'מי מביא קרבן-תודה?', **מעלין בקודש**, 4 (תשס"ב), עמ' 75-89.

43. ירמיהו לג 11.

יונה, המצוי בתוך גופו של הלוויתן, מתחייב: "ואני בקול תודה אזבחה לך, ישועתה לה'".⁴⁴ דוד מציין כי "לך אזבחה זבח תודה", וזאת – "כי חלצת נפשי ממוות את עיני מן דמעה את רגלי מן־חיי",⁴⁵ ובדומה – גם "אלה אזכרה ואשפכה עלי נפשי כי אעבור בסך אדם עד בית אלקים בקול רנה ותודה המון חוגג".⁴⁶

נוסף על כך, לפחות פעמיים מתאר המקרא הקרבת קרבנות תודה ציבוריים: לאחר טיהור המקדש ציווה חזקיהו: "...וְקִבְּיאוּ זִבְחִים וְתוֹדוֹת לְבֵית ה' וַיָּבִיאוּ הַקֹּהֵל זִבְחִים וְתוֹדוֹת וְכָל נָדִיב לֵב עָלוֹת",⁴⁷ ונחמיה עורך טקס בעת טיהור חומות ירושלים, בתחילת תקופת בית שני, ומצווה: "לַעֲשֹׂת חֲנֻכָּה וּשְׂמֵחָה וּבְתוֹדוֹת וּבְשִׁיר מִצִּלְתִּים נְבָלִים וּבְכָנָרוֹת".⁴⁸ היותם של קרבן-התודה ותפילות ההודיה וולונטריים – מעצימה את חשיבותם, וכך ציין מדרש תהילים:⁴⁹

אמר רבי פנחס בשם רבי לוי ורבי יוחנן בשם רבי מנחם גלילאה: כל התפילות בטלות לעתיד לבא, והודייה אינה בטלה לעולם, וכל הקרבנות בטלות לעתיד לבא והתודה אינה בטלה לעולם...

מזווית דומה, ציין ליבטאג⁵⁰ את ההיבט הציבורי שבהקרבנות של קרבן-התודה האישית. קרבן השלמים לתודה – מלווה בהקרבנות של 40 חלות/לחמניות, אשר ארבע מתוכן ניתנות לכהן. המקריב אינו חייב לאכול לבדו את הקרבן ואת 36 החלות/לחמניות – בלי להותיר מהן עד בוקר, ולכן סביר, כי חלק אותם עם אחרים, שבוודאי שאלו לפשר הקרבנות של הקרבן, ואז הצטרפו למקריב באמירת דברי תודה לה'. דוד המלך רומז בתהילים גם הוא ליסוד השמיעה של התודה: "לְשִׁמְיָךְ בְּקוֹל תּוֹדָה וּלְסִפְרֵךְ כָּל נִפְלְאוֹתֶיךָ".⁵¹ בדומה לכך, נראה בהמשך את 'ברכת הגומלי', שהותקנה לאחר החורבן, שאף היא נאמרת בפומבי בבית-הכנסת, ולאחריה – מענה של הציבור. אמונס ציין את חשיבותו של ההיבט הציבורי בתודה דתית:

עדות פומבית של הודיה בתגובה על תפילה שנענתה – יכולה לאשר את מחויבותו של האדם למערך האמונות של הקהילה.⁵²

-
44. יונה ב 10.
 45. תהילים קטז 8.
 46. שם מב 5.
 47. דה"ב כט 31.
 48. נחמיה יב 27.
 49. מזמור נו.
 50. ג' ליבטאג, 'קרבן פסח וקרבן-תודה', דף קשר, 697 (תשנ"ט), מתוך <http://vbm-torah.org/dk/1to899/697daf.htm>
 51. תהילים כו 7.
 52. אמונס (לעיל הערה 2), עמ' 107.

הודיה במשכן ובמקדש: חנה ושלמה

דוגמאות להקרבה של קרבן כתודה לה' מצויות בסיפור של חנה ולידתו של שמואל ובתיאור חנוכתו של מקדש שלמה. לאחר שנולד שמואל לחנה ולאחר שנגמל, מביאה אותו אמו לעלי הכהן במשכן שילה, ומלווה את מסירתו על פי נדרה בתפילה ובקרבן. התפילה הפואטית, שמבחר מפסוקיה שובצו לאחר מכן הן בתהילים והן בפרקי תפילה, אינה מביעה תודה לה', אלא פותחת בפסוק "עלץ לבי בה' רמה קרני בה' רחב פי על אויבי כי שמחתי בישועתך".⁵³ פסוק זה מתייחס לשמחתה, לשיקום כבודה ולניצחונה, אולם אינו מביע תודה. הפסוקים שלאחר פסוק פותח זה – מספרים על כבודו של האל במעשיו ובגבורותיו, ושוב אינם כוללים הבעות תודה. עם זאת, לתפילה נלווה, כאמור, קרבן. חנה הביאה עמה למשכן שילה "בפרים שלשה ואיפה אחת קמח ונבל יין..."⁵⁴.

הרד"ק על אתר העיר, כי פר אחד מאלה – נועד לקרבן שלמים. הן הרד"ק והן הרלב"ג על אתר – העירו, כי הקמח נועד למנחה, והיין – לנסכים, הקרבים עם הקרבן. אפשר להניח, כי הרד"ק, בן המאה השנים-עשרה, והרלב"ג, בן המאה השלוש-עשרה, היו מודעים לפרשנותו של רש"י, בן המאה האחת-עשרה, לעניין החייבים בקרבן-תודה שראינו לעיל. אולי מכיוון שהזכירה בן, שחנה מודה עליה, אינה נמנית על ארבעת האירועים, המחייבים קרבן-תודה, פירשו הרד"ק והרלב"ג את הבאת הקמח על-ידי חנה כמיועדת לקרבן מנחה. אולם אם נאמץ את גישתו של הרמב"ם שראינו לעיל, שהתורה אינה מציינת כלל מי מביא קרבן-תודה, והקרבן הוא קרבן נדבה מלא, אזי ניתן גם לשער, כי הקמח שהביאה חנה נועד ללחמי התודה, הנלווים לפר הקרבן. לפי הפרשנים השונים מסתבר, שהפר שהוקרב על-ידי חנה הוא קרבן שלמים, קרבן, שיש בו משום ביטוי לשמחה ולתודה. המשתמע מהדיווח המקראי על אירוע הוא, כי לא מקובל היה לשאת תפילת תודה במשכן, אלא להקריב קרבן לתודה בלבד.

חנוכת המקדש הראשון בידי שלמה הייתה סיבה לתודה אישית של שלמה לה', על שזיכה בבניין המקדש, דבר, שנמנע מאביו, שרצה בכך מאוד. דא עקא, שלמה נושא תפילה ארוכה לאל ודברים קצרים יותר לעם, ואין בשני אלה יסוד של תודה – בדומה לאירוע של חנה במשכן שילה. בדבריו לה' משבח שלמה את האל ומאזכר את הקשר של אביו, דוד, עם ה'. הוא מציין את חשיבותו של המקדש ומבקש ברכה בתחומים שונים לעם ישראל ללא הבעה של תודה.⁵⁵ עם זאת, במקביל לדבריו של שלמה, אנו למדים על חנוכת המקדש מזווית נוספת:

והמלך שלמה וכל עדת ישראל הנועדים עליו אתו לפני הארון מזבחים צאן ובקר אשר לא יספרו ולא ימנו מרב.⁵⁶

ושוב בהמשך, מיד לאחר נאומיו של המלך:

53. שמ"א ב 1.

54. שם א 24.

55. מל"א ח 22-53.

56. שם שם 5.

והמלך וכל ישראל עמו זִבְחִים זִבַּח לפני ה'. ויזבח שלמה את זבח השלמים אשר זבח לה' בקר עשרים ושנים אלף וצאן מאה ועשרים אלף ויחנכו את בית ה' המלך וכל בני ישראל.⁵⁷

גם אם היו אלה קרבנות שלמים רגילים, ולא קרבנות תודה במובן הספציפי של הוספת חלות, היוו קרבנות אלה יסוד של תודה באירוע מכונן זה. כבמקרה של חנה, שוב ראינו כי תפילה אישית בבית ה' – משכן או מקדש – אינה עוסקת בתודה, והתודה באה לידי ביטוי במעשה ההקרבה של קרבנות. עם זאת, כן הייתה תודה ציבורית בחנוכת בית המקדש של שלמה, כמתואר בדברי הימים ב: "ויהי כאשר לְמַחֲצָרִים ולמשוררים להשמיע קול אחד להלל ולהודות לה',⁵⁸

מזמורי-תהילים

התודה לאל מהווה מוטיב מרכזי בשירתו של המלך דוד. חלק נכבד מהאזכורים של נושא זה – עוסקים בקריאה לאחרים להודות לה'.

פסוק מרכזי וידוע בכיוון זה, המופיע חמש פעמים בתהילים, הוא: "הודו לה' כי טוב כי לעולם חסדו";⁵⁹ פסוק זה קורא לתודה בגלל חסדו התמידי של האל. נדון עוד בהמשך, בקטע על ברכת 'הגומלי', בקשר שבין חסדו של ה' לתודה בהקשר התודה של היחיד. קריאות כאלה לאחרים להודות לה' – מופיעות גם במקומות אחרים במקרא.⁶⁰

קבוצה אחרת של תודות של דוד היא תודות, שדוד מביע על נושאים קיבוציים. למשל: "בחצות לילה אקום להודות לך על משפטי צדקך".⁶¹

חשובות לענייננו כאן הן התודות האישיות של דוד לה'.

אפשר להתבונן בהן משתי נקודות-מבט: העילות לתודה ודרכי התודה. ישנן מספר עילות לתודות של דוד:

העילה הראשונה היא תודה אישית משולבת בתודה קיבוצית: "אודה ה' מאד ובתוך רבים אהללנו. כי יעמוד לימין אביון להושיע משפטי נפשו".⁶² וכן, "הללויה אודה ה' בכל לבב בסוד ישרים ועדה".⁶³

עילה שנייה היא הצלתו של דוד מידי אויביו, בין אויבים אישיים כמו שאול, ובין עמים, שנגדם הוא נלחם. כך, למשל, על אויבים בכלל, אומר דוד: "אודה ה' בכל לבי אספרה כל נפלאותיך... בשוב אויבי אחר יכשלו ויאבדו מפניך. כי עשית משפטי ודיני ישבת לכסא שופט צדק".⁶⁴ וכן גם,

57. שם שם 62-63.

58. דה"ב ה 13, וכן – דה"ב ז 6.

59. תהילים קו 1; קז 1; קח 1, 29; קלו 1.

60. ישעיהו יב 4; ירמיהו לג 11; דה"א טז 8, 34; דה"ב כ 21.

61. תהילים קיט 62, וכן – גמ ז 18, קיט 7.

62. שם קט 30-31.

63. שם קיא 1.

64. תהילים ט 2, 4-5.

"...באו מים עד נפש... אהללה שם אלקים בשיר ואגדלנו בתודה"⁶⁵ ספציפית על הצלתו מיד שאול – כותב דוד: "בבוא דואג האדומי ויגד לשאול ויאמר לו בא דוד אל בית אחימלך... אודך לעולם כי עשית..."⁶⁶ וכן, "לדוד בברחו מפני שאול במערה... אודך בעמים ה' אזמרה בלאומים"⁶⁷.

העילה השלישית לתודה של דוד לאל היא הבטחת קיומו בימי עניו: "הטה ה' אזנך ענני כי עני ואביון אני... אודך ה' אלוקי בכל לבבי ואכבדה שמך לעולם"⁶⁸.

עילה רביעית לתודתו של דוד לאל היא המהירות שבה נושע: "...אודך בכל לבי נגד אלקים אזמרך. אשתחוה אל היכל קדשך ואודה את שמך על חסדך ועל אֶמְתָּךְ... בְּיוֹם קראתי ותענני תְּהַבְנִי בנפשי עֵז"⁶⁹.

העילה החמישית היא הצלתו מייסורי גוף ו/או נפש: "ה' אלקי שועתי אליך ותרפאני. ה' העלית מן שאול נפשי חייתני מִיָּרְדֵי בור... ה' אלקי לעולם אודך"⁷⁰.

עילה שישית לתודתו של דוד היא דברים אישיים שאינם מפורטים: "אודך על כי נוראות נפְלִיתִי נפלאים מעשיך ונפשי יִדְעַת עד מאד"⁷¹.

ישנה גם אמירה **כללית** פואטית מאד על תודתו האישית של דוד:

פְתַחוּ לי שערי צדק אבוא בם אודה יְהוָה. זה השער לה' צדיקים יבואו בו. אודך כי עניתני ותהי לי לישועה.⁷²

לא פחות מן העילות הרבות לתודתו של דוד לה' – מרובות הן דרכי התודה של דוד. מכיוון שמדובר בשירתו של הפרט, אֶזִי יכול הוא לבחור במגוון של דרכי תודה, אם בציבור ואם באופן פרטי:

הדרך **הראשונה** היא קרבן-תודה: למשל, "לך אזבח זבח תודה..."⁷³.

הדרך **השנייה** היא זמרה: "על כן אודך ה' בגויים ולשמך אזמר"⁷⁴.

הדרך **השלישית** היא בנגינה: "ואודך בכינור אלקים, אלקי"⁷⁵, וכן: "גם אני אודך בכלי נבל אֶמְתָּךְ אלקי אזמרה לך בכנור קדוש ישראל"⁷⁶.

65. שם סט 2, 31.

66. שם נב 2, 11.

67. שם נז 1, 10.

68. שם פו 1, 12.

69. שם קלח 1-4.

70. שם ל 3-4, 13.

71. שם קלט 14.

72. שם קיח 19-21.

73. שם קטז 17.

74. שם"ב כב 50.

75. תהילים מג 4.

76. שם עא 21.

הדרך הרביעית היא בדיבור לישראל: "אודך בקהל רב בעם עצום אהללך".⁷⁷
הדרך החמישית היא תודה בינלאומית: "אודך בעמים ה' אומרך בְּלִאֲמִים".⁷⁸
במספר מקומות מתחייב דוד להודות לה' לעולם. כך, למשל, "אודך לעולם כי עשית..."⁷⁹, וכן גם "אודך ה' אלקי בכל לבבי ואכבדה שמך לעולם".⁸⁰

סוגיה בפני עצמה היא פרק ק בתהילים, שכותרתו "מזמור לתודה". לא צוינה העילה לכתיבתו של המזמור, אולם בשים-לב למהותה של התודה בשעתה כקרבן-תודה – ייתכן, שנכתב על-ידי דוד לשם אמירה על ידו בעת הקרבה אפשרית בעתיד של קרבן-תודה שלו. ברייתא בתלמוד בבלי מציינת על ימי בית שני: "שיר של תודה בכנורות ובנבלים ובצלצלים על כל פינה ופינה ועל כל אבן גדולה שבירושלים",⁸¹ ומפרש רש"י על אתר: "ומהו שיר של תודה? מזמור לתודה".

התלמוד הירושלמי מייחס את המזמור למשה רבנו,⁸² ובבבלי הוא נחשב ל'מזמורא יתמא',⁸³ כלומר מזמור שלא ידוע מי חיברו. אלבוגן מייחס את המזמור ל"שריד מסדר עבודת המקדש"⁸⁴ על-ידי הלויים. המזמור מוזכר לאמירה בתפילת השבת כבר בסדר רב עמרם גאון,⁸⁵ וכך נהגו במנהג רומי הקדמון.⁸⁶ לאחר מכן נחלקו קהילות ישראל, אם לא לאומרו בשבת (כמנהג עדות אשכנז), שכן קרבנות נדבה לא קרבו בשבת, או כן לאומרו בשבת (כמנהג עדות המזרח), שכן בית המקדש אינו קיים, ולכן אין חשש הקרבה בשבת.⁸⁷

המזמור נקבע לאמירה בתפילות שחרית – כזכר לקרבן-תודה, אף על פי שקרבן זה היה קרבן נדבה/רשות, ולכן הוא לא היה רלוונטי, לכאורה, לכל אדם על בסיס יומיומי – כמו קרבן התמיד. אולם, "ותקנו לומר מזמור זה שהוא כמו ברכת הודאת גומל חסדים, מפני שאין יום שלא נעשה בו נס לאדם ואין בעל הנס מכיר בנסו וצריך לתת הודאה".⁸⁸

תוכנו של המזמור הוא קריאה לאחרים לשבח את ה' תוך ציון גדולתו. המזמור הוא אפוא בעל תוכן קיבוצי, ולא אישי, ואין בו נימת תודה. הנימה הקיבוצית הזאת של קריאה לעבודת ה' וקילוס שמו – מתאימה מצד אחד, לנימה הכללית של תפילות ישראל, שבהן כל התודות וכל הבקשות הן קיבוציות, ומצד שני, מזמור תהילים, שתוכנו בעל אופי של תודה אישית, הוא דווקא פרק ל, שכותרתו "מזמור שיר חנוכת הבית", מזמור, הנאמר בתפילת שחרית מדי יום

77. שם לה 18.

78. שם נז 10.

79. שם נב 11.

80. שם פו 12.

81. שבועות טו ע"ב.

82. ירושלמי (וילנא), שבועות א, ה.

83. תוספות ד"ה 'מזמורא יתמא', עבודה זרה כד ע"ב.

84. י"מ אלבוגן, **התפילה בישראל בהתפתחותה ההיסטורית**, תרגם י' עמיר, תל-אביב תשל"ב, עמ' 66.

85. עמרם גאון, **סדר רב עמרם גאון**, מהדורת גרשום הרפנס, בני ברק תשנ"ד.

86. אלבוגן (לעיל הערה 84).

87. שם.

88. י' בער, **סדר עבודת ישראל**, ברלין תרצ"ז, עמ' 61, על פי שולחן ערוך או"ח סימן נ"א. ראו גם י' יעקבסון, **נתיב בינה**, תל-אביב תשכ"ד, עמ' 198.

ביומו על פי רוב המנהגים.

תפילות הודיה אישיות בספרות-חז"ל

מבחינת סדר הדיון הכרונולוגי נעבור עתה מן המקרא לספרות-חז"ל:

תפילות ההודיה האישיות בספרות-חז"ל מיוחסות בחלקן לתנאים ולאמוראים ספציפיים. יש מהן המתייחסות להודיה על אירועים יומיומיים חיוביים (בעיקר – הזכות ללמוד תורה), ויש מהן המתייחסות להצלה מאירועים שליליים אפשריים על בסיס יומיומי – כמו יציאה מהכרך, רחצה בבית-המרחץ, בעיות בבית בזמן היעדרות ממנו ושנת הלילה. זאת – בניגוד להודיות של דוד, המתייחסות למצבים לא יומיומיים (כמו מלחמות) או למצבים מתמשכים (עוני, ייסורים ורדיפה), והקרבתן של חנה ושלמה, המתייחסים לאירועים חד-פעמיים.⁸⁹

תפילת ההודיה האישית הקדומה ביותר בספרות-חז"ל היא זו של התנא רבי נחוניא בן הקנה, שחי עוד כאשר המקדש השני עמד על תלו, והמדווחת במשנה:

רבי נחוניא בן הקנה היה מתפלל בכניסתו לבית המדרש וביציאתו תפילה קצרה. אמרו לו: מה מקום לתפילה זו? אמר להם: בכניסתי אני מתפלל שלא תארע תקלה על ידי, וביציאתי אני נותן הודיה על חלקי.⁹⁰

לא פורש הטקסט של תפילת ההודיה הקצרה של רבי נחוניא, אולם תפילה דומה, שפורטה בשני התלמודים – יכולה לרמוז לתוכנה:

וביציאתו מהו אומר? מודה אני לפניך ה' אלקי שְׁשִׁמְתָּ חלקי מיושבי בית המדרש ולא שמת חלקי מיושבי קרנות.⁹¹

תפילת הודיה זו לא נקבעה לאמירה יומיומית, אלא כחלק מנוסח ההדרן, הנאמר בסיום לימודה של מסכת בתלמוד.

מספר תפילות הודיה אישיות פורטו על אירועים, שהיה בהם מן הסכנה. התוספתא מספרת על רבי שמעון, שהיה מברך בכניסתו לכרך "מודה אני לפניך ה' אלקי שהכנסתני לשלום", וביציאתו "מודה אני לפניך ה' אלקי שהוצאתני לשלום".⁹²

מסכת אבות דרבי נתן מציעה כמידת ענוותנות, שיאמר אדם טרם נסיעה:

מודה אני לפניך ה' אלקי שאשתי אינה עושה מריבה אצל אחרים [ובני אינם עושים מריבה אצל אחרים].⁹³

89. המדרש מייחס אמירות תודה באירועים ספציפיים בחייהם של אברהם – **ילקוט שמעוני**, מהדורת ר' לוי, ירושלים תשנ"ט, איוב לד, רמז תתק"כ; אהרן – **פסיקתא רבתי**, מהדורת מ' איש שלום, וינה תר"ם, פיסקא מז, פרשת אחרי מות; דוד – **מדרש תהילים: המכונה שוחר טוב**, מהדורת ש' באבער, וילנא תרנ"א, מזמור קמ"ט; יוסף – **מדרש שכל טוב**, א, מהדורת ש' באבער, ברלין תר"ס, בראשית, וישב לט.

90. ברכות ד, ב.

91. בבלי, ברכות כח ע"ב; ירושלמי ברכות ד, א.

92. **תוספתא**, מהדורת ש' ליברמן, ניו יורק תשט"ו, ו, טז, וכן ללא ציון שמו של רבי שמעון בתוך בבלי, ברכות ס ע"א. הירושלמי (וילנא), ברכות ט, ד מייחס זאת לבן עזאי.

93. **מסכת אבות דרבי נתן: בשתי גוסיחאות**, מהדורת ש"ז שכטר, וינה תרמ"ז, נוסחא א' פרק ז'.

תלמוד בבלי מציע משמו של רב אחא ליוצא מבית-המרחץ – לומר: "מודה אני לפניך ה' שהצלתי מן האור",⁹⁴ וכן מוצע בתלמוד ירושלמי,⁹⁵ ובדומה מציעה גם מסכת כלה, ליוצא מבית-המרחץ לומר: "מודה אני לפניך רבון העולמים שהצלתי משקיעת מים ומשריפת אש... ברוך אתה ה' המחזיר נשמות לפגרים מתים".⁹⁶ התלמוד הבבלי מציע למתעורר משנתו להודות על החזרת הנשמה בעת ההתעוררות: "כל זמן שהנשמה בקרבי מודה אני לפניך ה' אלקי ואלקי אבותי",⁹⁷ והודיה זו נקבעה לאמירה בסדר ברכות השחר. תלמוד ירושלמי מציע נוסח ארצישראלי שונה במקצת להודיה אחרונה זו:

רבי שמואל בר נחמני אמר... צריך אדם לומר מודה אני לפניך ה' אלקי ואלקי אבותי שהוצאתני מאפילה לאורה.⁹⁸

ארבעת אירועי ההצלה השגרתיים האלה, מן הכרך, מבעיות בבית בעת נסיעה, מבית-המרחץ ומשנת הלילה – לא נקבעו לאחר מכן, כמחייבים אמירה של ברכת 'הגומל', ברכה, שנשמרה להצלה ממצבי סכנה חריגים יותר. כל התפילות האלה הן תפילות אישיות, שבמקורן לא נקבעו לאמירה בציבור בביהכ"ס, ולכן לא נשתמרו, פרט לברכה על ההתעוררות שהוכנסה, כאמור, לסדר התפילות. מאפיין משותף נוסף הוא דפוס התפילות "מודה אני לפניך ה' אלקי", שהוא דפוס פנייה לאל אישי לחלוטין.

ברכת 'הגומל'

תלמוד בבלי קובע צורך באמירה של ברכת 'הגומל' – כהכרת-הטוב וכהודיה לאל, שלא על בסיס יומיומי, אלא לאחר ארבעה אירועים לא-שגרתיים של הצלה בלבד, ולא לשם הודיה על אירועים לא-שגרתיים של שמחה והצלחה:

אמר רב יהודה אמר רב: ארבעה צריכים להודות: יורדי הים, הולכי מדבריות, ומי שהיה חולה ונתרפא, ומי שהיה חבוש בבית האסורים ויצא.

ה'טור שולחן ערוך', ולאחריו ה'שולחן ערוך' נתנו בהם סימנים: "וסימנך, וכל החי"ם יודוך סלה: חבוש, ייסורים, ים, מדבר".⁹⁹

בהמשך הסוגיה קובע התלמוד: "מאי מברך? אמר רב יהודה 'ברוך גומל חסדים טובים'".¹⁰⁰ בין הפירוט של ארבעת החי"בים בברכה לבין ציון נוסח הברכה עצמה – מביא התלמוד אסמכתאות מקראיות לארבעת האירועים, המחייבים באמירת 'הגומל', ואסמכתאות אלו מצויות כולן ברצף

94. בבלי, ברכות ס"א.

95. ירושלמי (וילנא), ברכות ט, ד.

96. **מסכתות כלה**, מהדורת מ' היגר, ניו יורק תרצ"ו, ט, יג.

97. בבלי, ברכות ס"ב.

98. ירושלמי (ונציה), ברכות ג, דף ז הלכה ו ומדרש בראשית רבא (לעיל הערה 89), ללא ייחוס לרבי שמואל בר נחמני, פרשת ויצא, פרשה סח, ט. וכן גם בילקוט שמעוני (לעיל הערה 89), פרשת ויצא ותהילים רמז תשע"א.

99. יעקב בן אשר, **טור ושולחן ערוך: אורח חיים**, מונטריאול-ברוקלין תש"ס, הלכות ברכת הפירות, סימן ריט, א.

100. בבלי, ברכות נד ע"ב.

בפרק אחד בתהילים,¹⁰¹ ומציגות מצוקות שלאחריהן פדות, ופסוק אחיד, החוזר על עצמו לאחר כל ארבעת האירועים: "יודו לה' חסדו ונפלאותיו לבני אדם". לאחר אחד מפסוקי ההודיה מוסיף המחבר גם: "ויזבחו זבחי תודה".¹⁰² הדרישה להציג את התודה "לבני אדם" הביאה, אולי, את התלמוד לחייב את אמירת 'הגומלי' בפני מניין.

בהמשך ננסה לבדוק מדוע הפסוקים בתהילים והדרישה התלמודית לאמירה של הודיה, באים בפועל לידי ביטוי באמירה של ברכה, המציגה את שבחו של האל – כגומל בלי ציון של הודיה.

האמורא הבבלי, רב יהודה, המביא את חובת האמירה של 'הגומלי' בשם רב, ולאחריה מציין בשם עצמו בלבד את טקסט האמירה עצמה, הוא מחדשן ומפתחן של ברכות רבות, ובהן ברכת-האירוסין,¹⁰³ ברכת-הלבנה¹⁰⁴ וברכת-האילנות.¹⁰⁵ לברכות אלה, וכן לברכת 'הגומלי' – אין עדויות תנאיות, ועל כן אפשר להניח, כי נתחברו במקורן על-ידי רב יהודה. לצד אלה, הוא, כנראה, הרחיב את 'ברכת חתנים' התנאית משלוש ברכות – לשבע.¹⁰⁶

הנוסח של ברכת 'הגומלי' המקובל לאמירה – שונה מזה המופיע בש"ס המודפס, והלא הוא: "[ה]גומל לחייבים טובות [כי] [ש]גמלני כל טוב". המשותף לשני הנוסחים הוא הפתיחה במילה 'הגומלי', אולם הנוסח המודפס מציין 'חסדים' של האל, וזה הנאמר מציין 'חייבים' על בני-אנוש דווקא. שני הנוסחים מציינים את הטובה שגומל ה'. הרמב"ם,¹⁰⁷ הרי"ף,¹⁰⁸ הרא"ש¹⁰⁹ והאבודרהם¹¹⁰ מציינים את הנוסח המקובל לאמירה כיום, ועל כן רבי יוסף קארו בפירושו 'כסף משנה' – מקשה על הרמב"ם:

"צ"ע [=צריך עיון] ומה שכתב היא גירסת רבינו והרי"ף והרא"ש ודלא כתוב בגמרות שלנו מאי מברך הגומל חסדים טובות".¹¹¹

ספר 'הלכות גדולות' מתקופת הגאונים מציג את הנוסח הנהוג לאמירה, שעמד גם לנגד עיני הפוסקים והראשונים כלעיל:

מאי מברכין? אמר רב יהודה: ברוך גומל לחייבים טובות כי גמלני כל טוב.¹¹²

ואכן העיר הגר"א:¹¹³

101. פרק קז.
102. שם, פסוק 22.
103. בבלי, כתובות ז ע"ב.
104. שם, סנהדרין מב ע"א.
105. שם, ברכות מג ע"ב.
106. שם, כתובות ח ע"א. ראו גם א' קלרמן, 'שמחה והצלחה לחתן וכלה: על י"ב מילים בברכה אחריתא בברכת חתנים', **שאנן**, כ (תשע"ד), עמ' 171-191.
107. רמב"ם, **משנה תורה**, הלכות ברכות, פרק י, הלכה ח.
108. רי"ף, בבלי, ברכות נד ע"ב.
109. רא"ש, בבלי, ברכות נד ע"ב.
110. דוד בן יוסף בן דוד אבודרהם, **ספר אבודרהם**, ורשה תרל"ח, ברכת הראיה, השבח וההודאה.
111. על אתר הערה 107.
112. ש' קירא, **ספר הלכות גדולות**, מהדורת נ"צ הילדסהיימר, ירושלים תשמ"ז, סימן א', הלכות ברכות, פרק תשיעי.

גמ' [גמרא] חסדים טובים (רשום קו על מילות הללו) ונ"ב [=ונכתב בצדו] לחייבים טובים שגמלני כל טוב, רי"ף ורא"ש.

שני כתבי יד של תלמוד בבלי מסכת ברכות – מציגים את שני הנוסחים. כך, כת"י פריס של התלמוד, כת"י מזרחי-ביזנטי בן המאה החמש-עשרה – מציג את הנוסח המקובל לאמירה,¹¹⁴ בעוד שכתב יד פירנצה משנת 1177 מציג את הנוסח, המופיע בתלמודים המודפסים.¹¹⁵ על כן יש להניח, כי הנוסח המודפס גם הוא קדום. זוסמן ציין לעניינים דומים, כי: "משהחלו להדפיס את התלמוד, פסקה ההתעניינות בכתבי היד של התלמוד",¹¹⁶ אולם בנושא זה חשובה העובדה, כי הנוסח, שנקבע על-ידי הפוסקים לאמירה מקורו – קדום ביותר, לפחות תקופת הגאונים.

נתבונן עתה בטקסט של שני הנוסחים, שהוצעו לאמירת 'הגומל': הרא"ש ציין, כי "ברכת הגומל במקום קרבן-תודה נתקנה",¹¹⁷ אולם בשני הנוסחים של הברכה אין אמירה ישירה או מפורשת של הודיה מצד האדם, אלא דווקא של ציון היותו של האל – גומל, ובנוסח המקובל גם ציון של הגומל האיש, שנתן ה' למברך. נראה, כי היעדר התודה הישירה נובע מהמילה הראשונה בשני הנוסחים "ברוך", בין הכוונה למילה זו בלבד, ובין לאמירה המקובלת של ברכה מלאה בשם ובמלכות. באמירת "ברוך" מציין האדם את היותו של ה' ברוך,¹¹⁸ ולכן המשך הברכה צריך גם כן להתייחס למהותו של האל, ולא לתגובה של האדם על מעשיו של האל. **דומה** לכך הוא הנוסח בברכה, הפותחת את תפילת-העמידה: "גומל חסדים טובים".

שורש קדום לקשר בין תודה לגמול מופיע בתהילים: "הוציאה ממסגר נפשי להודות את שמך בי יִכְתְּרוּ צַדִּיקִים כִּי תִגְמַל עֲלֵי".¹¹⁹ הנוסח המקובל לתפילת 'הגומל' מופיע בתלמוד ירושלמי בהקשר של תפילה, שהציע רבי יודן מגדליא:

חייבין להודות לשמך מלכנו על כל טיפה וטיפה שאת מוריד לנו שאת גומל טובה לחייבים.¹²⁰

התודה הארצישראלית הזו היא תודה ציבורית, על ירידת גשם, ובה מופיעה תודה מפורשת לצד ציון היותו של ה' גומל. אולי היותה תפילה זו מקור והשראה לרב יהודה בבבל – בקובעו תפילת הודיה אישית.

מקור הנוסח, המופיע בתלמודים המודפסים, הוא מברכת הפתיחה של תפילת-העמידה התנאית, כפי שצינו לעיל, אולם בעוד שהברכה הקצרה מתייחסת לאל, יש במקרא גם קישור של חסד

113. הגהות הגר"א, בבלי ברכות נד ע"ב.

114. 'Paris, Bibliothèque Nationale, Heb. 671', **אוצר כתבי יד תלמודיים**, מתוך <http://jnul.huji.ac.il/dl/talmud/bavly/selectbavly.asp>

115. 'Firenze, Biblioteca Nazionale Centrale, II.1.7', **שם**.

116. י' זוסמן, **אוצר כתבי-היד התלמודיים**, ירושלים תשע"ב, עמ' ג.

117. לעיל הערה 109.

118. ראו גם א' קלרמן, 'ברכת כהנים: תכנים, מבנה ומשמעויות', **שאנן**, יט (תשע"ד), עמ' 89-100.

119. תהילים קמב 8.

120. ירושלמי (ונציה), ברכות ט, יא, טור א, הלכה ב, וכן שם, תענית א, ג.

וגמול לאדם: "גִּמְלַל נַפְשׁוֹ אִישׁ חֶסֶד".¹²¹

בנוסף הברכה המקובל ישנו גם מענה של הציבור למברך: "מי שגמלך כל טוב הוא יגמלך כל טוב סלה". ברכת 'הגומלי' מתייחסת אפוא לארבעה שלבים:

השלב הראשון הוא מעשים שליליים של בני האדם, שהם אפוא "חייבים". השלב השני מציין, שה' 'גומל טובות' – למרות היותם של בני האדם 'חייבים'. בשלב השלישי, הברכה עוברת למישור האישי, והמברך מציין, שהוא נגמל ביכל טובו, ואילו בשלב הרביעי, הציבור משתתף בברכה ומאחל גמול טוב למברך גם בעתיד.

התפילה היומית 'מודה אני'

ציינו כבר לעיל את הברכה, המופיעה בתלמוד בבלי,¹²² שהוצעה לאמירה בעת ההתעוררות משנת הלילה ושבח נשזר הקטע: "כל זמן שהנשמה בקרבי מודה אני לפניך ה' אלקי ואלקי אבותי". ברכה זו מסתיימת בשם ובמלכות: "ברוך אתה ה' המחזיר נשמות לפגרים מתים". ברכה כזו דורשת אפוא נטילת-ידיים לאחר השינה לפני אמירתה. הברכה הוכנסה לחלק הראשון של תפילת שחרית 'ברכות השחר', ועל כן יש הנוהגים לאומרה בבית-הכנסת.

ברכה זו נחשבה בעלת חשיבות לאמירה – עקב התפיסה התלמודית, כי "שינה אחד משישים למיתה".¹²³ נראה, שבעקבות חשיבה זו נקבעה מאוחר הרבה יותר אמירה אישית דומה ללא שם ומלכות – דבר, המאפשר את אמירתה אף לפני נטילת ידיים: "מודה אני לפניך מלך חי וקיים שהחזרת בי נשמותי בחמלה רבה אמונתך".

המקור הראשון, שבו מופיעה אמירה זו, הוא ספרו של רבי משה בן מכיר, או משה בן יהודה המכירי, ראש-ישיבה ומקובל בעין-זיתים של צפת במאה השש-עשרה. בספרו 'סדר היום',¹²⁴ – מציין המחבר: "ובקומו יאמר מיד מודה אני לפניך... ואין צריך לזה נטילת ידיים".

סביר, כי המכירי חיבר בעצמו קטע תפילה זה, שנפוץ ברחבי העולם היהודי – לצד טקסטים נוספים שנוצרו בצפת באותה תקופה.

שתי האמירות הנ"ל, שעניינן אחד ונאמרות זו אחר זו לאחר היקיצה משנת הלילה, הן שתי התודות האישיות השגרתיות והיומיומיות היחידות, שנשזרו בסדר-התפילה היומי בחול, בשבת ובחג.

סיכום

מאמר זה התמקד בביטויים יהודיים של הודיה והכרת-הטוב לאל במישור האישי. הכרת-טובה ככלל נחשבת כדבר, הגורם טובה לנותן התודה, ועוד יותר מכך אסירות-תודה לאל. הביטוי תודה נגזר מהשורש יד', שמקורו במילה 'יד', שהולידה מילים לא-מעטות, המתייחסות לעשייה של אדם לה', ובהן הקרבה של קרבן-תודה. בלשון חז"ל תודה מילולית בין אדם לחברו קרויה 'הכרת-טובה'. השורש גמ"ל, שממנו נגזרה ברכת 'הגומלי' – משמעותו במקרא רחבה

121. משלי יא 17.

122. לעיל הערה 97.

123. בבלי, ברכות נז ע"ב.

124. משה בן יהודה מכיר, סדר היום, ונציה שנ"ט, עמ' 1.

ומתייחסת בעיקר למעשים של נתינה ולמעשים של השבת נתינה, חיוביים ושליליים גם יחד, וזאת – הן בין אדם למקום והן בין אדם לחברו.

צורת ההודיה האישית לה' הקדומה ביותר הייתה בדרך של מתן השם: השם יהודה, שניתן על-ידי לאה לבנה הרביעי.

לאופני ההבעה של תודה אישית לה' נלוותה חשיפה ציבורית. זאת – החל מיהודה באמצעות הקריאה בשמו על-ידי בני משפחתו ורעיו. כך בקרבן-תודה, שלאכילתו הצטרפו רבים, וכך גם באמירת 'הגומל' בציבור. קרבן-תודה הוא הדרך הממוסדת הקדומה ביותר ביהדות להבעה אישית וולונטרית של הכרת-הטוב ולהודיה לה' במקום מרכזי של פולחן. על כן, חנה במשכן שילה ושלמה במקדש בירושלים – מקריבים קרבנות ואינם נושאים דברי תודה. דוד, לעומת זאת, מודה לה' במגוון רחב של דרכים, וזאת – עקב מספר רב של עילות. 'מזמור לתודה' שבתהילים אומץ כתחליף לקרבן-התודה בתפילות ישראל היומיות, וזאת – למרות תוכנו, שאינו עוסק באופן ישיר בהבעת-תודה.

תפילות הודיה אישיות בספרות-חז"ל – יש מהן, המתייחסות להודיה על אירועים יומיומיים חיוביים (בעיקר – הזכות ללמוד תורה), ויש מהן, המתייחסות להצלה ממספר אירועים שליליים אפשריים על בסיס יומיומי.

לעומת זאת, ברכת 'הגומל' כברכת חובה – נקבעה בתלמוד לאמירה בציבור בעקבות ארבעה אירועי מצוקה בלבד. יש לברכה זו שני נוסחים עתיקים, ששניהם מתייחסים לאל הגומל, ולא לאדם המודה, וזאת – כדי שדרך הביטוי תתאים לדפוס הברכה המקובל. אמירת תודה אישית ויומיומית יחידה היא 'מודה אני' ללא שם ומלכות, הנאמרת לאחר היקיצה בבוקר, והיא נקבעה על-ידי רבי משה המכירי במאה השש-עשרה.

אופן ההודיה האישי הקדום ביותר, מתן שם לילד, הוא גם זה שנשתמר באופן הרצוף ביותר, אם בדרך של שימוש בשם יהודה, ולאו דווקא לשם הודיה, ואם בדורות אחרונים באמצעות שמות הודיה נוספים.

קרבן-תודה, שהעילות להקרבתו היו, ככל הנראה, בלתי-מוגבלות – הפך לבלתי-אפשרי להקרבה עם חורבן בית שני, ותחליפיו הוגבלו לציון גמולו הטוב של האל בפדות מארבע מצוקות פוטנציאליות או ממצוקות שאירעו בפועל, ולצדו – הודיה יומיומית אוניברסלית אחת על היקיצה משנת הלילה.

מתן הודיה על אירועים חיוביים, פרט ללימוד תורה בעת סיום הלימוד של מסכת תלמודית, כמו, למשל, על שמחות אישיות ומשפחתיות – לא הוכנסה לקודקס התפילות והברכות – כתחליף לקרבן-התודה. אולי הדבר נובע מהיותה של התודה ביטוי של שמחה, והפחתתו של יסוד התודה לאחר החורבן – השתלבה במגמה הכללית של חז"ל להביא להקטנתה של השמחה האישית בתקופה שלאחר חורבן הבית השני.

למך או ליימד?!

שירת-למך לאור פרשנויותיה

ובהשוואה ל"למך ונשיו" מאת יעקב פֶּהֶן

תקציר

מחקר זה תוהה על פשרה של שירת-למך (בראשית ד 23-24): במבוא – תיאור היחידה המקראית השלמה (שם 18-24), הכוללת עובדות, הקשורות בלמך (ייחוסו, שמות נשיו, שמות ילדיו ועיסוקם) ושאלת חינויות להבנת שירתו. הפרק הפרשני מנסה להשיב על שאלה זו בעזרת פרשנות יהודית קדומה, קלסית ומאוחרת, המציעה פענוחים שונים ומגוונים – לעתים עד כדי קיטוב דרמטי. הפרק הבא מתבונן בסיפורו הקצר של יעקב פֶּהֶן, "למך ונשיו", בעיקר מזווית השוואתית: הוא מנסה לבדוק באיזו מידה שימשה פרשת למך ופרשנותה רבת-הפנים – כתשתית ליצירתו.

מן המחקר עולה, כי פֶּהֶן חבר לפרשנות מבחינות שונות:

הוא שותף לתפיסת הקלסיקונים, כי אין לנתק את שירת-למך מהפסוקים הקודמים לה, ובמיוחד – אלה העוסקים בנשיו וילדיו. כמותם הוא מציג את למך כרוצח בשגה – רצח אחד בלבד, ולא רצח כפול, כדעת חלק מהפרשנים. באחדים מהם, הוא מציג את למך כסומא, אם כי הוא מבחין בתהליך הדרגתי של אבדן-ראייה, שהוא במידה רבה מטפורה לאישיותו חסרת-הישע, ההולכת ומידרדרת במהלך הסיפור. עם זאת, בניגוד לרובה המכריע של פרשנות זו, הוא אינו מגלה אמפתיה לנשים, אלא לבעלן. ובעיקר, משמעות שירת-למך ב"למך ונשיו" המצטטת פחות ממחצית היקפה של שירת-למך המקראית, שהיא עצמה צרת-מידות מלכתחילה – שונה לחלוטין מכל המשמעויות הקלסיות והמודרניות, שהוצגו במהלך המחקר. מקורה – בהמיית-לב ובצער בלתי-נתפס של איש בודד, שהורחק מנשיו ומילדיו בשל אופי, נכות והריגה בשגה. זו שירה לירית-הגותית-קינתית, תמחה על גורלה, קובלת, מאיימת ומצפה לנקמה.

מילות מפתח: סוגה; התפארות; איום; פיוס; התנצלות; שכנוע; נקמה; קינה.

מבוא

סמוך לראשיתו של ספר-הספרים, ומיד לאחר סיפור קורות קין וצאצאיו – מופיעה השירה הראשונה במקרא (בראשית ד 23-24). קודם לה סיפור יוחסין מפורט של משפחת-למך. בראשה של יחידה מקראית זו מפורטת שושלת-היוחסין של למך (ד 18); בהמשך (שם 19) – מצוינת העובדה, שלא הסתפק באישה אחת, אלא נשא שתיים, הנזכרות בשמותיהן הפרטיים (עדה

וצלה). למך היה הראשון, שנשא שתי נשים. לפניו נשאו הגברים אישה אחת בלבד, ושמן הפרטי לא נזכר, להוציא חוה. ככלל – המקרא אינו מזכיר שמות נשים, אלא כשיש צורך אמיתי בכך: כך, למשל, שמה הפרטי של אשת-קין, שסיפורה כה סמוך לפרשת-למך – אינו מופיע ברשימות-היחס. היא נזכרת כקניינו של קין, ותו לא (ד 17). בהמשך – שמות ארבעת הילדים (שלושה בנים ובת) וציון מקצועותיהם של הבנים בלבד (שם 20-22). אחרי פרטי האקספוזיציה הללו – מופיעה שירת-למך לנשיו.

הקיים קשר אמיץ בין כל פרטי האקספוזיציה הללו לבין שירת-למך? שמא רק חלק מהם חיוני להבנתה, ואולי היא עומדת בפני עצמה – בלי קשר ליחידות שלפניה?

על כך מבקש מחקר זה להשיב בעזרת פרשנות יהודית קדומה, קלסית ומאוחרת, המציעה, כפי שיתברר להלן, פענוחים שונים ומגוונים – עתים עד כדי קיטוב דרמטי.

הפרק הבא במחקר מתבונן בסיפורו הקצר של יעקב כֶּהֱן, "למך ונשיו", בעיקר – מזווית השוואתית: הוא מנסה לבדוק באיזו מידה שימשה פרשת-למך ופרשנותה רבת-הפנים כתשתית ליצירתו, ובאיזו מידה ניתק ממנה. עיון בין-תחומי זה מהווה דוגמה נוספת¹ לכוחה של מורשה ולעצמת-השפעתה על תחומי-דעת משיקים לה.

א. פרשנות

יחזק אבישור סבור, שזו שירת-התפארות של גיבור גואל-דם, החוזר מן הקרב ודם על בגדיו, המתפאר בפני נשיו על עצמת-נקמתו – כשירים מקבילים במסורת שבעל-פה בקרב השבטים הנוודים, עד שהועלתה על הכתב, בדומה למצוי בשירה הערבית הקדומה מתקופת הגיהילה.² לדעתו, "מעידים על כך ניסוחיה העזים והקיצוניים, גוזמאותיה ותוכנה המתרברב".³ אבישור מזכיר שלושה קווים משותפים בין שירת הנוודים לבין שירת-למך:

א. הבלטת מוטיב נקמת הדם, כאחת החובות, שבהן תלוי כבודו של אדם. לפי שיטה זו, מתפאר למך על עשרות אנשים שיומתו – בגלל מותו של איש אחד.

ב. פשוטו של פסוק 23, המזכיר הרג של "איש" ו"ילד" – מזכיר את מנהג נוקמי הדם להרוג ילד מבני-הרוצח – כדי לגאול את דמי הנרצח.

ג. כדרכם של נוקמי-דם, שהתפארו על שהם עולים בגבורתם על אבותיהם – מתפאר גם למך, שנקמתו תהא גדולה מנקמת-קין.

אפשר לחזק פרשנות זו בציון העובדה, כי מאפייניה הצורניים של השירה תואמים את היותה שיר-התפארות, שכן כל צלע שנייה בתקבולת מעצימה את קודמתה: כך בפעלים ("שִׁמְעוּ" ו"הֶאֱזֹנָה")⁴, כך בשמות-העצם ("לִפְעָעִי" ו"לְחַבֵּרְתִּי")⁵, וכן גם "אִישׁ" ו"יֶלֶד" וכך במספרים

1. ראו דוגמאות נוספות בספר: טובים השניים: פרקי מקרא – פרשנותם והשתקפותם בספרות, חיפה תש"ע; התנ"ך כמאור וכמראה: עיון רב תחומי ומתודי, חיפה תשע"א.

2. תקופת הבערות שלפני האסלאם.

3. את פירושו לפרק ד 23-24, ראו בתוך י' אבישור, בראשית (עולם התנ"ך), תל אביב 1993, עמ' 47. וראו עוד אצל מ' סיסטר, מבעיות הספרות המקראית², תל אביב תשט"ז, עמ' 71-75.

4. בדרך-כלל נחשבים פעלים אלה כנרדפים, אולם נראה, כי אפשר לשמוע פזיות ולא להקשיב באמת, ואילו האזנה מבטאת הקשבה מלאה, אף-כי לדעתו של המלבי"ם, האזנה – קלה משמיעה (ראו ציטוט דבריו בִּקְמֶשֶׁךְ).

5. אמנם שמות-עצם אלה באים במקביל זה לזה או בסמוך זה לזה (שמות כא 25; ישעיהו א 6; משלי כ 30), אולם נראה, שאפשר להבחין

למך או ליימך? שירת-למך לאור פרשנויותיה ובהשוואה ל"למך ונשיו" מאת יעקב כהן

"שִׁבְעָתִים" ו"שִׁבְעִים וְשִׁבְעָה"). אל אלה מצטרפות "עֲדָה וְצֶלָה" בראש התקבולת, הנושאות שמות פרטיים, המרמזים כביכול על ישותן העצמאית, לעומת "נְשֵׁי-לִמְךָ" בהמשך התקבולת – תואר, המעיד על עובדת היותן קניינו של למך. סגנון השירה הופך אפוא לאדנותי יותר ויותר.

ראב"ע קדם לאבישור בקביעת הסוגה: לדעתו, למך התפאר באזני נשיו, אולם לא כגואל-דם, אלא בגלל אופיו המתלהם, כדבריו: "אני הוא באמת השביעי ואם יפצעני אדם שהוא גדול או ילד יעשה לי חבורה, אז הרגתיו (=אהרגנו)".

גם לדעתו של המלבי"ם, שכמו הראב"ע, אינו נעזר כאבישור במקורות חוץ-מקראיים, מתפאר למך בפני נשיו על כוחותיו, יכולותיו ורציחותיו (כדוגמת רציחתם של איש זר ובנו,⁶ שפגעו בו פגיעה קלה יחסית), ומעמידן במקומן, כדבריו בפירושו לפסוקים 23-24:

אתן, עדה וצלח [...] שמענה קולי ואל תמרו את פי [...] כי אם אעשה אתכן רעה, מי יציל אתכן מידי, הלא [...] איש אחד עשה לי פצע והרגתי אותו ובעת ההרג נתן בי חבורה שהיא קלה מפצע והרגתי גם את הילד שלו, ולא היה מי שיקום כנגדי [...] כי אין משפט נגדי בארץ, כי זרועי רַקְמָה [...] ולכן אתן נשי למך, גורו מפני חרב, כי אשה אשר תמרה את פי, תומת [...].

למך מוצג בפירוש זה כראש כנופיית-פשע,⁷ שהשמיע את שירתו באזני נשיו פעמים רבות (כלשון המלבי"ם "היה דרכו לאמר") – כדי לאיים עליהן ולהזהירן מפני מרד. זוהי אפוא שירה מאיימת ומתפארת כאחת.

לדעתו של אבישור, סוגה זו, המקבילה לתופעות חוץ-מקראיות או מושפעת מהן, אינה יחידאית. שמו"א יח 6-7 ומל"א יב 10-11 הן דוגמאות נוספות. מכל-מקום, לשיטתו, שירת-למך היא, יחידה עצמאית בתוך 'פרשת-למך'.

לא כן סבורה הפרשנות היהודית הקדומה והקלסית, אשר אינה מסתמכת, כידוע, על ממצאים חוץ-מקראיים. על אף ריבוי-פניה – שותפה היא להבנה, שמשמעותה של השירה היא תלוית-הקשר ושאפשר להבינה רק בעזרת הפסוקים הקודמים לה. לדעת רוב מייצגיה, עונשו של קין (בראשית ד 12), שושלת-היוחסין של למך, עובדת היותו נשוי לשתי נשים והכשרת בניו לעיסוקים מקצועיים מסוימים – יצרו סיטואציה, שחייבה את למך להשמיע לנשיו דברי-הסבר איום, שכנוע, או פיוס, כפי שיבואר להלן. גם ראב"ע ומלבי"ם, הסבורים, כאבישור, שלמך התפאר בפני נשותיו – אינם נעזרים במקבילות חוץ-מקראיות, אלא מסתמכים על חז"ל, שדרשו "שבעתים" במשמע של שבעה דורות, ואמרו, ש"נתלה לקין שבעה דורות".⁸

עם זאת, לפרשנות זו, כמו גם לפרשנות יהודית – פנים רבות.

להלן מקצת מגוני הפרשנות היהודית לדורותיה.

לדעת רד"ק בפירושו לפסוק 23, ביתו של למך – הראשון שנשא שתי נשים – לא התנהל על מי-

בין פצע פתוח שות-דם ובין חבורה, המתפיחה את העור על-ידי מכה או גבשושית ואשר צוררים בה דם או מוגלה ולרוב – משך ריפוייה ארוך יותר. בכל מקרה, עצם השימוש בתקבולת – מדגיש ומעצים את הנאמר.

6. ולא של זקנו ונכדו, כדעת חז"ל ופרשנים קלסיים.

7. השוו דעתו של י' מדן, הראוה בלמך בריון אלים, השר שירת-נקמה (ראו: 'למך אבי נח', בית המדרש הווירטואלי שלידי ישיבת הר עציון, תשס"ד, אוהור מתוך www.etzion.org.il/vbm/archive/9-parsha/02bereshit.rtf)

8. ראו בראשית רבה כג, ד.

מנוחות. הנשים התקוטטו ביניהן וגרמו לאנדרלמוסיה, אשר גרמה לו לאיים עליהן ברצח. לדעתו, השירה מסכמת בקיצור רב את השיח, שהתנהל בפועל בינו ובין נשיו, אשר לפיו סבור היה שלא ייענש, כי הוא טוב מקין. פסוק 19 הוא מפתח, לדעתו, להבנת שירת-למך, שאינה מתפארת, אלא מאיימת.

גם רמב"ן תולה את הבנת השיר בפסוקים קודמים, ובעיקר בפסוקים 20-22, המפרטים את מקצועות הבנים, שאמנם שניים מהם עסקו בתחומים, שאינם מסכנים את הזולת (מרה-צאן⁹ ומוזיקה¹⁰), אולם תובל-קין הוכשר להיות "לוטש כל נחושת וברזל", היינו לעבד חרושת-מתכת, אשר ממנה נוצרו כלי-נשק,¹¹ והגם שכוונתו של למך הייתה טובה, ואף על פי שהתגלה כאב אחראי, המכשיר את בניו לפרנסה,¹² פחדו נשיו מתוצאות ההתעסקות בחומרי-גלם בעלי פוטנציאל השחתה.

שירת-למך, נועדה, מצד אחד, להרגיען ולשכנען, שעצם העיסוק במתכת אינו נחשב כחטא, ומצד אחר, כלי-נשק מתכתי אינו אמצעי-הרג בלעדי, שכן אפשר לרצוח גם "בלא חרב וחנית [...] בפצעים וחבורות, שימית במיתה רעה יותר מן החרב".¹³ שירתו לא באה לאיים עליהן. גם איננה שירת-התפארות, אלא שיח מבאר, מרגיע ומסביר, המיוסד על אדני-היגיון, המעיד על רגישות ופתיחות בין בעל לנשיו.

9. לדעת רש"י הירש בפירושו לפסוקים 18-22 (מהדורת מ' ברויאר, ירושלים תשל"ו), "מקנה" הוא קניין. איש-מקנה אינו זהה עם רועי-צאן. אנשי-מקנה יושבים במקומם דרך קבע; הם בעלי רכוש ומגדלי-צאן לצורכי תעשייה, ואילו רועי-צאן הם נוודים.

10. בעניין אומנות המוזיקה, יש המתפעלים ממנה, כראב"ע בפירושו לפסוק 21 ("והיא חכמה גדולה"), וכן רש"י בפירושו לאותו פסוק ("הוא היה הראשון בחכמות הניגון [...] שתורה החכמה היא"); ויש המתייחסים אליה באופן פונקציונלי, כאברבנאל (פירוש על התורה, מהדורת י' שביד, ירושלים תשכ"ד, עמ' 228-229), בפירושו לאותו פסוק ("ולמלאכה הזאת יעשו אותה מאוד הרועים להתענג בה..."). לדעתו, נעזר יובל באחותו, נעמה: "היא התחילה לעשות השירים, כי כאשר יובל אחיה היה מנגן, הייתה נעמה עושה שירים וקנינות להסכים עמו, או שהיה קולה ערב להיות שרת השירים", היינו, או שכתבה את המילים או שביצעה את הלחנים. נעמה לא הייתה, לדעתו, אשתו של נח – כזיהו הידוע – "שאם היה כן, היה משתלשל העולם מזרע קין מִצֶדֶה (ולא היה קֶלֶה זרעו), אלא שהייתה אשה אחרת שנשא נח בראשונה, ומתה קודם המבול בלי בנים, ומפני שהייתה צדקה, הזכירה כאן הכתוב".

11. אמנם יש המגדירים את מקצועו כנפח, שאינו עוסק בהכרח בייצור כלי-נשק, כמשמעות השם קין – חלקו השני של שמו – בארמית ובערבית (ראו י' קלימי בתוך אבישור, בראשית [לעיל הערה 3], עמ' 46). אולם שמו המלא של בן זה הוא תובל-קין, ובשורש תב"ל רמז לתובל, כמצינו במדרש-חז"ל (בראשית רבה כג, ג) וכמובא גם בפירוש רש"י לפסוק 22 ("תיבל והתקין אומנותו של קין, תובל לשון תבלין והתקין אומנותו של קין לעשות כלי זיון לרוצחים"). אולם, אם אכן שמו של אדם מעיד על אישיותו או עיסוקו, יש להביא ראיה משמו המלא. דומה, כי אבישור היה ער לכך, שכן גם שמו הראשון של השם אינו נושא, לדעתו, מטען שלילי, אלא רומז ל"תובל", הנמנית ביחזקאל כז 13 עם ארצות הצפון, שמהן מביאים כלי-נחושת, המשמשים לאכילה ולנוי, ולא דווקא לייצור כלי-נשק. לדעת אברבנאל, לכל בני למך – משמעות דומה: "שלושת הבנים האלה בשמותם מלשון קֶלֶה – יבל ויובל ותובל – לרמוז, שכולם יבואו לבילוי והשחתה במבול". לפי פירוש זה, נקראו על שם סופם, ולא על-פי אומנותם. זהו, כידוע, טיבה של פרשנות, ששבעים פנים לה. בפירושו לפסוק 19, תורה ראב"ע, באשר לניסיון לבאר משמעות שמות: "אל תשים לבך לשמוע אל דברי הגאון (=רס"ג) בְּשִׁמּוֹת (=בעניין השמות), כי אילו היינו יודעים כל לשון הקודש, מאין נוכל לדעת כל הקורות, כטעם משה ויששכר" (=שהמקרא מספר את טעמים: משה – "כי מן המים משיתיהו" (שמות ב 10); יששכר – "כי יִשְׁכַּר שכרתיו" (בראשית ל 16)).

12. לדעתו של רש"י ק, לא הוכשרו על-ידי למך, אלא הכשירו את עצמם. ראו פירושו לפסוק 22: "...שתפשו אומנות לעצמן, שחידש כל אחד מהם האומנות ההיא בעולם...". לעניין מגמתו של הסיפור על מקצועות הבנים, סבור המלבי"ם (בפירושו לפסוק 22), שהסיפור הובא, כדי "לעקר דעות כוזבות וסיפורי הבל [...] שהיו מייחסים לכל איש המצא איזו חכמה או מלאכה כח אלוהית (=אבות), והיו אומרים, שאליל פלוני המצא ישיבת אוהל ומקנה, ואליל פלוני המצא חכמת הניגון, ואליל פלוני המצא תכנית מלחמה ואומנות הברזל [...] ולזה הודיעה התורה לאמר אל תאמינו [...] הממצאים [...] כולם היו בני אדם (אשר) להבל דָּמָה, לא בני אלהים...". במילים אחרות, ייתכן, שהמלבי"ם מנהל שיח ושיג עם הפרשנות המצדלת בלמך, כמי שדואג לבנים, או בבניו, כממצאי מקצועות חיוניים. לא זו ולא, ר"ל הסיפור הובא מטעמים תאולוגיים.

13. (רמב"ן 23). אכן, כן. וכי הבל נרצח באמצעות חרב או חנית? הכתוב לא פירש במה הרגו קין, אולם רבי יהודה בריה דרב חייה דרש (סנהדרין לו ע"ב): "מלמד שעשה קין בהבל אחיו חבורות חבורות, פציעות פציעות, שלא היה יודע מהיכן נשמח יוצאת, עד שהגיע לצווארו". השו" פירוש רש"י ל"דמי אחיו" (בראשית ד 10). ובמשנה שם (ד, ה) שנו, ש"היה דמו מושלך על העצים והאבנים". הנצי"ב מציע הצעה שונה: "לא כתיב 'על הבל אחיו', אלא 'אל הבל אחיו', ופירושו, שעמד אצלו ללמוד עבודת-השדה, מה שלא הורגל, ועל-ידי גערה ושוט מכה, כדרך אדון המושל על עבדו, הגיע לידי כך". בין כך ובין כך, הבל לא נהרג בעזרת כלי-נשק מתכתי.

למך או ליימך? שירת-למך לאור פרשנויותיה ובהשוואה ל"למך ונשיו" מאת יעקב כהן

לפי פירוש זה, נשיו אינן מתקוטטות. להפך, הן שותפות לפחדים ומשתפות את אישן בתחושותיהן, או שהוא ברגישותו – מבין מה עובר עליהן. למך ניחן אפוא באינטליגנציה רגשית, בנוסף לאינטליגנציה קוגניטיבית – כדברי רמב"ן:¹⁴

...איש חכם מאוד בכל מלאכת מחשבת, ולימד לבנו הבכור עניין המרעה כפי טבעי הבהמות, ולימד את השני חכמת הניגון, ולימד את השלישי לטוש ולעשות חרבות ורמחים וחניתות וכל כלי המלחמה.

למך הבין, שאי-אפשר לעולם בלא פרנסה ובלא תרבות, ולכן הכשיר את יבל ואת יובל למרעה ולנגינה, וכדי להגן על קיום שני אלה – הכשיר את תובל-קין להשתמש בחרבות ורמחים וחניתות וכל כלי המלחמה.

רש"י מציע רקע שונה לשירה:

לפי פירושו הראשון למילים, "שמענה קולו",¹⁵ פונה למך לנשיו בדברי-פיוס לאחר אירוע טרגי, שנגרם על-ידו. בשל היותו כבד-ראייה, הרג את קין, שנדמה לו כחיה, באמצעות קשתו, וכשהבין, שהרג בשגגה את אבי-אבותיו, ספק בצערו את כפיו זו לזו, ובנו נמחץ ביניהן.¹⁶ נשותיו לא עמדו בכך ופרשו ממנו. בצר לו – ביקש לפייסן. לפי פירוש זה, לא קינאו אישה ברעותה, כדעת הרד"ק, אלא שיתפו פעולה.

מדוע חברו לעשייה משותפת כה קיצונית?

ייתכן, שאבדן בני-משפחתם הכריע את הכף – בגלל התרעומת, שהייתה בלבן על למך כבר קודם לכן, כמתואר אצל רש"י לפסוק 19:

כך היה דרכן של דור המבול: אחת לפריה ורבייה ואחת לתשמיש. זו שהיא לתשמיש משקה כוס של עקרין ומקושטת ככלה ומאכילה מעדנים, וחברתה נזופה ואבלה כאלמנה...¹⁷

וקשה, שהרי הכתוב מעיד ששתיהן ילדו!:

ייתכן, שרק לאחר שכל אחת הגשימה את אימהותה, החליט להפריד ביניהן, או שצלה ילדה, אף על פי שמנעוה מהולדה, כפירושו של חזקוני על אתר (פסוק 22): "אף היא שנבחרה לתשמיש, אף

14. ראו לעיל הערה 13.

15. המסתמך על תנחומא א, יא.

16. אברבנאל (לעיל הערה 10, עמ' 229) מזכיר גרסה אחרת של סיפורו של למך, הלקוחה מספר יוסיפון, שכתב בספר הקדמונים, ולפיה "למך היה סומא והיה יוצא השדה לצוד ציד, אם להתענג כמנהג השרים ואם לצורך העורות ללבוש, ונער קטן נוהג בו ומוליכו בשדה. וכשראה הנער מרחוק את קין, שהיה מתחבא בתוך עצי השדה, נדמה לו ברוב שערותיו שהיה חיה [...] וכאשר קין במכתו נשא קולו, הלך שם למך והנער לראות מהו ומצאו שהיה קין זקנו וחרה אפו של למך על קרגו אותו והיכה בקשת אשר בידו על ראש הנער [...] וכאשר היכה את הנער, קרגו גם כן". גרסה זו שונה מגרסאות מוכרות מכמה בחינות: לא בנו ליווהו, אלא נער; הנער נהרג באמצעות קשת, ולא על-ידי ספיקת כפיים, וקין נדמה ללמך כחיה – בגין ריביו שערן, ולא בגלל קרן, שניתנה לו כאות מאת ה', כדי שלא ייהרג. ראו זיהוים אחרים לאותו אות – כגלגל חמה או צרעת – בבראשית רבה כב, יב.

17. רש"י מסתמך על חז"ל בבראשית רבה כג, ה. שמותיהן מעידים על תפקידן במשפחה, כמבואר בבראשית רבה כד, ב (וכן ברש"י). צלה לא נועדה ללדת ("היא של תשמיש, על שם שיושבת תמיד בצלו"), ובכל זאת ילדה את תובל-קין. ואולי לכן נכתב "וצלה גם היא ילדה" בהדגשת המיוחדות שבכך. אבישור סבור, ששמה גזור מצל, הגנה (ראו לעיל הערה 3, עמ' 44). ייתכן, שביקש להגן על יופיה, שעשוי היה להיעלם לאחר לידת מרובות. עדה "היא של פריה ורבייה". ומדוע נקראה בשם זה? "על שם שמגונה עליו ומוסרת מאצלו [...] עדה תרגום של "סורה" (רש"י), כתרגום אונקלוס למילים "ויסר מעלי" בשמות י 17, "ויעדי ממני", ובניגוד לאבישור, בפירושו לפסוק 19, הסבור ששמה של עדה נגזר מקצ"י שהוא תכשיט (שם, עמ' 44).

היא ילדה ולא הועילו לה הַעֲקָרִים שהשקוה, משום דאיכא גופא דלא מקבל סמא...¹⁸ מודע להסתמכותו של דברי אגדה,¹⁹ מביא רש"י פרשנות כפולה ומקוטבת לעיסוקי הבנים: האחת תומכת בבחירותיו של למך, כגון בהכשרת יבל למרעה, אולם האחרת מגנה אותו. יבל, "יושב אוהל ומקנה", "בונה בתים לעבודה-זרה"; אחיו, יובל, "תַּפֵּשׁ כְּנֹר וְעֹגֵב", 'מגויס' "לזמר לעבודה זרה".²⁰ דין דומה – לתובל-קין, "שתיבל אומנתו של קין. תובל לשון תבלין",²¹ היינו כמו שתבלין משפר את המאכל, כך גם הוא יצר חרבות וסכינים, המשפרים את מלאכת הרוצחים. תוך הסתמכות על מקורות חז"ל – משלים אפוא רש"י פערים בכתובים ומתאר מה אירע בפועל ובמשך זמן לא-מבוטל בבית-למך: כיצד חנך את בניו; לאילו מקצועות הכשירים; מה הייתה תגובת-נשיו, ומדוע היה עליו לפייסן.²²

אולם רש"י אינו שלם עם פירושו זה לשירת-למך, שלפיו הרג למך את קין ואת תובל-קין, ולכן הוא מציע פירוש שני, המסתמך אף הוא על בראשית רבה, אשר לפיו למך לא הרג איש, ופרישת-נשיו ממנו נבעה מסיבה שונה: "לפי שנגזרה גזרה לכלות זרעו של קין לאחר שבעה דורות. אמרו: מה אנו יולדות לבהלה, למחר המבול בא ושוטף את הכל..." (פסוק 24).

שירתו של למך נועדה לרכך ולשכנע, שאין יסוד לפחדיהן, כי המבול לא יתממש. כדי להשיג את מטרתו – נעזר למך בלימוד קל וחומר: "ומה קין שהרג – נתלה לו שבעה דורות, אני שלא הרגתי, לא-כל-שכן שיתלו לי שבעיות הרבה". "איש" ו"ילד" אינם קין ותובל-קין, כבפירוש הראשון, אלא כינוי להבל, שהיה איש – בגודלו הפיזי, ויָלַד (=צער) – במספר שנותיו. מאחר שעונשו של רוצחו, שהרג במזיד, נדחה, בוודאי עונשו של למך, שהרג בשגגה, יידחה.

רש"י מודע לאבסורד של הטיעון, כדבריו: "וזהו קל וחומר של שטות, אם כן אין הקב"ה גובה את חובו". גם הנשים לא שוכנעו; הן התמידו בפרישתן מלמך, אישן.

רש"י אינו מסתפק בפסוקי היחידה המקראית, העוסקים בלמך באופן ישיר, ומשלים את הסיפור המלא בפירושו לפסוק 25, המספר על לידת-שת ("וַיֵּדַע אָדָם עוֹד אֶת אִשְׁתּוֹ וַתֵּלֶד בֶּן וַתִּקְרָא אֶת שְׁמוֹ שֵׁת"). מאחר שתמוהה בעיניו שיבת הכתוב אל אדם הראשון, הוא נעזר במדרש בראשית רבה כד, ד, המספר, כי "בא לו למך אצל אדם הראשון וקבל על נשיו שפורשות ממנו, אמר להן: וכי עליכם לדקדק על גזירתו של מקום? אתם עשו מצוותכם, והוא יעשה את שלו. אמרו לו: קשוט עצמך תחלה".

מיד הבין אדם הראשון, שהוא צריך להוליד עוד בנים, ולכן "וַיֵּדַע אָדָם עוֹד". לא אִימַת המבול גרמה לפרישתן, אלא גִּזְרַת-ה' להרוג את זרעו של קין לאחר שבעה דורות. ומדוע פרש אדם מחוה במשך מאה ושלשים שנה? כי "נקנסה מיתה" על ידו, מאז שחטא בגן העדן ונענש העולם ב"בזעת אפיק תאכל לחם" וב"בעצב תלדי בנים". ניסיונו לשכנע את נשות-למך לשוב לאישן

18. השוו פירוש המלבי"ם (התורה והמצוות, תל אביב תשל"ח): "למך היה הראשון שלקח אשה שהשקה אותה כוס עקרין שלא תכחיש יופיה [...] ובכל זאת לא הועיל, כי צלה ילדה וטבעה גבר על הסם". השוו נדה ל, ב.

19. כדבריו בפירושו ל"צלה": "דברי אגדה הם בבראשית רבה (כג, ב)".

20. על-פי בראשית רבה כג, ג.

21. שם.

22. בפירושו לפסוק 23, מסתמך רש"י הירש – כרש"י – על מדרש חז"ל, אשר לפיו הרג למך שניים, אולם בניגוד לרש"י – פנייתו לנשים אינה נובעת מרצון לפייסן, אלא זוהי מעין צוואה אחרונה של 'חווה מבית קין'. אמנם הוא הוליד שלושה בנים, ובאמצעותם ייסד את התרבות האנושית. לכאורה, יכול היה לסקור בגאווה את מפעל-חייו, אולם ניסיון-חייו השקיע מרירות בלב, מאחר שלא כיפר על עונו של קין, הרג אב ונער והביא על עצמו רק פצע וחבורה.

למך או ליימך? שירת-למך לאור פרשנויותיה ובהשוואה ל"למך ונשיו" מאת יעקב כהן

ותשובתן האירונית – הביאה אותו להולדת-שת. כך הושלם סיפור-חייו של למך, וכך נחשף עולמן של נשים דעתניות.

איזה מבין שני הפירושים הועדף על-ידי רש"י?

נראה, שהכריע לטובת הפירוש הראשון, לפיו למך אכן הרג, שכן מצאנו בפירושו למילים "ויקח לו למך": "לא היה לו לפרש כל זה, אלא ללמדנו מסוף העניין שקיים הקב"ה הבטחתו שאמר שְׁבַעֲתִים יִקָּם קֵץ. עמד למך לאחר שהוליד בנים ועשה דור שביעי והרג את קין..."

גם בעל "הכתב והקבלה" סבור כרש"י,²³ שלמך לא הרג בפועל איש או ילד, אולם – בניגוד לו – שירתו לא נועדה להשיב אליו את נשיו, אלא כיוון שלא הוליד בנים מצלה, כי הועיד לה, כמוזכר לעיל, תפקיד אחר – תקפו מצפנו ונחשב הדבר בעיניו, כאילו הרג בנים נוספים, שיכלו להיוולד לו, לולא מְנַעָה מהולדה. הוא משתף את נשיו בתחושותיו ובפחדיו, כדבריו:

...אמר לנשיו במר-רוחו " [...]. **אוי לי מה עשיתי, כי השקיתי לזו כוס של עֲקָרִין [...]. להיות תשמישי עמה לזנות ולא לפרוץ ולהשחית זרעי בה לבטלה, אשר עון זה חשוב בעיני כאלו הרגתי את הנפש [...].** מן הראוי לחרוץ עלי משפט עונש כפלי כפלים שבעים ושבעה..."

שיתוף-נשיו בפחדיו מעיד על קרבה ביניהם, כדעתו לעיל של רמב"ן, ולא על נתק, כבפירושים קודמים.

ר' יוסף בכור-שור מצטרף אל פירושו השני של רש"י, לא לפני שהוא מביא את פירושו של ר' יוסף קרא, הסבור, כרד"ק, כי "למך נשא ראשון (=בראשונה) שתי נשים והיו מתקוטטות ומתקנאות זו בזו, והיו עושות קולי קולות", אולם שלא כרד"ק, הסבור שלמך ידע להתמודד עמהן ואף איים לרוצחן – סבור ר' יוסף קרא, שלמך לא היה מסוגל להשכיך שלום בביתו.

והיה אומר להן: מה פשעי מכל אדם, שאין שקט בביתי לא באכילה ולא בשתיה ולא בשכיבה ולא בקימה? וכי הרגתי בני-אדם או חנקתי תינוקות, שאירע לי מה שלא אירע לאדם מעולם? ועתה הנני מת בידכן, כי לא אוכל לסבול זאת, אבל הקב"ה יפרע מכן.

לדעתו של ר' יוסף קרא, פרשת-למך בכלל, ושירתו בפרט – באו ללמד, "שלא ירבה אדם נשים, כי היא קטטה ומריבה..."²⁴ – בניגוד לרש"י, הסבור כי נועדו ללמד, שקיים הקב"ה הבטחתו לקין.

ר' יוסף בכור-שור אינו מקבל את פירושו של ר' יוסף קרא, אלא את פירושו השני של רש"י, לפיו לא הרג למך איש. אימת המבול היא זו שהעיבה על קשריו עם נשיו, אולם בניגוד לרש"י – אין

23. ר' יעקב צבי מקלנבורג (1785-1865), **הכתב והקבלה**, ירושלים תשמ"ה.

24. חזו"ת דויטש מרחיבה את תיאור הטרדיה, הנובעת מריבוי נשים: כרש"י, אף היא נאחזת במדרש רבה ומוסיפה: "ממדרש זה ניתנת ללימוד העובדה המעניינת שמנקודת מבטם של חז"ל נשיאת שתי נשים היא מעשה שנולד בחטא, חטא דור המבול. שורשו של החטא הזה הוא בסירוס האכזרי שהוא מסרס את שתי הנשים, את עדה וצילה, באשר הוא גוזר על כל אחת מהן רק מחצית מנשיותה, ושולל ממנה את האחרת: מן האחת הוא שולל את הזכות להיות אם, עליה להיות אישה רק בהקשר המיני, 'מקושטת כוונה'. על האחרת נגזר להיות רק אם, שבעלה נוקק לה לצורך פריון וכאשר מלאה את התפקיד היא יושבת 'כאלמנה בחייה' לא אהובה, לא נחשקת ולא רצויה. בני דור המבול החוטאים, ובראשם למך, מצאו את הפתרון הקל, ומלאו את הארץ חמס, גם בחמסה של האשה". ראו ח' דויטש, 'עלבונן של עדה וצילה', **קולך**, 26, מתוך <http://www.kolech.org.il>. בהמשך דבריה היא מוסיפה נימוק להנהגותיו של דור המבול בענייני נשים: "למה דווקא עכשיו? התשובה כמדומה, פשוטה: ייסורי הלידה, ייסורי הגיל והזקנה, שני העונשים שנגזרו על האדם ואשתו, מטביעים את חותמם על האשה ועל גופה. בעולם שכזה, חייבים הגברים למצוא פיתרון לאשת חלומותיהם ההולכת ומתערת".

הוא סבור, שהשמייע לנשים קל וחומר של שטות. להפך, הוא הצליח לשכנע ("פיתה אותו בדברים עד שהעמיד מהן ולדות"). שירתו היא סוג של פיתוי שהצליח. כרמב"ן (לעיל), אף הוא סבור, שלמד הכשיר את בניו באופן היותר ראוי. הוא בחר בעבורם ב"אומניות הללו" (רעיית-צאן, נגינה ועיבוד-מתכות), כי הבין בחכמתו, "שלא היו מתברכין בעבודת האדמה מפני קללת קין זקנם..."

בניגוד לפירוש זה – מביא יהודה קיל את שיטת בעל 'רכסים לבקעה',²⁵ הסבור שלמד אכן הרג, אולם הוא עשה זאת כהגנה עצמית, כדבריו: "...ואמר להן בלשון חכמה ומוסר, שאיש הרגתי בגלל פצעי שפצעוני, וילדים הרגתי בגלל חבורתי שחבלו בי..." לפי פירוש זה, הוא ביקש לשכנע את נשיו באופן מוסרי ומשפטי, שלא רצח במזיד, אלא נלחם על נפשו.

לסיכום, חידתיותה של שירת-למד נותרה בעינה.

האם זו שירת-התפארות של איש לפני נשיו – כדוגמת שירים מקבילים במסורת שבעל-פה בקרב השבטים הנודדים? האם זו התנצלות בפני הנשים על רצח כפול של בני-משפחה, או של איש ובנו, שאינם בני-משפחה? ושמה של אויבים? הנועדה לאיים ברצח על נשים מתקוטטות ללא הרף? שמא נאמרה כתחינה של איש חלש, שאינו יכול להתמודד עם נשים חזקות ויריבות? האם מקצועות שהנחיל לבניו, או שהם עצמם המציאות, הולידה? ואולי סיבתה נעוצה בפרישת הנשים מבעל – בגלל אימת המבול? הביקש לנחמן, לפייסן, לשכנען, להתנצל בפניהן או לאיים עליהן? ומיהו למד: עז-נפש? עלוב-נפש? חסר-מוסר, מנהיג דור המבול? ראש כנופיית-פשע? האם היה חכם ואחראי – הן ביחס לבניו והן ביחס לנשיו ואשר על-כן פנה אליהן בשירה, שתוכנה מוסרי-משפטי? ושמה ביכה אבדן 'צאצאים בכוח'? שמא לא הרג? ובעיקר: האם אפשר להבין את שירת-למד – במנותק מהפסוקים הקודמים לה, או שמא כל כולה תלויה-הקשר?

כמספר השאלות – כן מספר התשובות.

יש המכריעים בין השיטות השונות במפורש ובגלוי – כדוגמת אברבנאל, התומך בחז"ל: "ואמנם מאמר למד לנשיו, 'עדה וצלה שמענה קולי', בא עניינו בכתוב הזה סתום מאוד ואי אפשר לפרשו יפה אלא כמו שפירשו רז"ל"; כמותו – קיל, שעל אף מודעותו לקיומן של שיטות מקוטבות, שכל אחת מהן ניתנת להוכחה,²⁶ הוא סבור, שהשיטה, המסתמכת גם על חז"ל – קרובה ביותר לפשוטם של מקראות; וכמותם – גם בעל "הכתב והקבלה", הדוחה חלק מהפרשנות שנוכרה לעיל ובוחר אף הוא בפרשנות חז"ל – זו המספרת על תפקידן של עדה וצלה במשפחת-למד – ממנה הוא למד בפירושו לפסוק 23, שלמד קונן בשירתו על אבדן-ילדים נוספים, שיכול היה להביא לעולם, לולא מנע את צלה מללדת. פירושים אחרים נחשבים בעיניו כהמצאות.

והמפרשים המציאו בזה ספורים אין זכר למו במקרא, גם אין להם מקום בתורה כי אין בהם לא חכמה ולא מוסר, לכן נטיית מדרכיהם ובחרי בדרך שאין צורך להוסיף בו על לשון המקרא, ויש בו מוסר השכל גדל הערך.

בפירוש של קאסוטו אפשר לראות מעין מיזוג שיטות שונות שנידונו לעיל: פירושו, המחזירנו אל אפיון סוגת השיר כשירת-התפארות – אינו נעזר בממצאים חוץ-מקראיים, כמודגם בפירוש

25. ראו י' קיל, **בראשית** (דעת מקרא), א, ירושלים תשנ"ז, הערה 126 א, עמ' קכח. את פירושו של בעל **הרכסים לבקעה**, יהודה ליב בן צבי הירש (1743-1836), אפשר למצוא בתוך <http://www.hebrewbooks.org/39468>

26. בהקדמתו לפסוקים 23-24, שם, עמ' קכו, קכח.

למך או ליימך? שירת-למך לאור פרשנויותיה ובהשוואה ל"למך ונשיו" מאת יעקב כהן

אבישור. הוא גם אינו מסתמך באופן ישיר על מקורות חז"ליים – כמודגם בפירושי ראב"ע ומלבי"ם. כל-כולו מעוגן בכתוב הפשטי. פירוש זה חותר להצגת המבול כמרכיב חשוב בפענוח-השירה – כמצוי בחלק מהפירושים שהובאו, אולם לא-דווקא כטענת נשי-למך,²⁷ אלא כנקודת-סיום למהלך, שהתחיל ברצח-הבל, המשיך ב'מורשת-קין' שהלכה והשתרשה, ונחתם בהכחדת היקום במבול. לדעתו, שירת-למך קשורה במעשה מסוים, שכן הפועל "הרגתי" בעבר מורה על מעשה שהיה. התורה עברה על מעשה זה בשתיקה והסתפקה בהבאת השיר לבדו, כי המעשה לא היה חשוב דיו. בקווים כלליים בלבד אפשר להבין, כי למך שפצע בחור, שהיה אויבו, והרגו – התפאר בגודל-לבו על רצח אכזרי זה. לדעת קאסוטו, "איש" הוא גיבור-מלחמה, ו"ילד", אינו עול-ימים נטול-הגנה – כבפירושים אחרים – אלא צעיר במלוא גבורתו, כדבריו: "רָאִינָה, נָשִׁי, מֶה רְבֵה גְבוּרָתִי. דִּי בְּגִיעָה קֵלָה מְנָדִי לְהַמִּית אִישׁ גִּיבּוֹר וְצַעִיר! רק נגעתי באויבי נגיעה קלה, בקצה אצבעותי, ומיד כשהטלתי בו פצע או חבורה, מיד הרגתי".²⁸ לדעתו, שירה זו קשורה בעבודות לפסוקים הקודמים לה, בעיקר לאלה הקשורים בפיתוח תעשיית הנשק – כדבריו להלן:

...שירו של למך מוכיח שעל-יד ההתקדמות החומרית לא הייתה מורגשת התקדמות מוסרית. לא רק זה בלבד, שהחמס היה שורר בעולם, אלא שדווקא במעשי החמס היו אותם הדורות מתפארים [...] במצב שכזה, לא היה אפשר ששופט כל הארץ לא יעשה משפט. כל ההישגים בתרבות החומרית אינם שווים כלום בלי המידות הטובות בדרכי המוסר, ואינם יכולים לשמש תריס בפני הפורענות. יש כאן לפנינו מעין הקדמה לגזרת המבול.²⁹

ההבנה, שקורותיו של למך בכלל ושירתו בפרט מהווים הקדמה לגזרת המבול – אינה מאלצת את קאסוטו לפרש את פסוק 25, כתוצר של שיח בין אדם לנשי-למך – כמובא בבראשית רבה וברש"י, אלא כחלק מרצף כרונולוגי. הכתוב עובר לדבר באריכות על תולדות-שת – אבי כל האנושות שאחרי המבול לדורי-דורות. אדם הראשון נזכר שוב "לשם ההרמוניה של הסיפור, הדורשת שיבוא בחתימה משהו מעין הפתיחה".³⁰

ב. מקודש לחול

"למך ונשיו" מאת יעקב כהן – בהשוואה לסיפור המקראי

חלקים לא מעטים בסיפור הקצר, "למך ונשיו",³¹ הכתוב בנוסח מקראי, מסתמכים על מקורות-חז"ל ועל פרשנות קלסית שהוצגו לעיל, אולם התוצר הסופי – מאיר את סיפורו של למך ונשיו בכלל ואת משמעותה של שירתו בפרט – באור אחר.

27. ראו בבראשית רבה כג, ד. וראו גם פירוש רש"י לפסוק זה.

28. מ"ד קאסוטו, **פירוש על ספר בראשית**, ירושלים תשנ"ו, עמ' 163. ראו עוד הדגשתו ל"כי שבעתים יוקם קין" בפסוק 24, עמ' 164, הרומז לדבר ה' בפסוק 15 – בהוראה שונה כמובן. למך תופס אותה בהוראה של נקמה אישית, ואילו הקב"ה – כלשון עונש משפטי.

29. שם, עמ' 164-165.

30. שם, עמ' 165 וכן גם בהקדמה לפירוש הספר (עמ' 127-128).

31. לקוח מתוך י' זמורה, **נשים בתנ"ך**, תל אביב תשכ"ד, עמ' 359-360.

הנה הסיפור :

איש רך ורפה ידיים היה למך וחולם חלומות ולא ידע להתהלך עם אנשים ולא ראה ברכה במעשיו. ויאהב לתעות לנפשו ביער ולהתרועע עם העצים ועם האבנים ולא רוב לציד. ואולם גם בצידו לא הצליח, כי היה האיש קצר רואי ולא היטיב לקלוע אל המטרה. ופעם נמלט ברוב עמל מכף הארי ויהי כפֶּשֶׁע בינו ובין המות.

ושתי נשים ללמך, עדה וצלה, ותהיינה הנשים מלעיגות עליו ומכעיסות אותו בדברים לאמר: הנה בעל החלומות בא, הנה בעל החלומות פותח את פיו. ולמך שמע חרפתו ולא השיב דבר.

וַיִּקְרַח המקרה ולמך הולך לצוד ציד ביער וישא עיניו וירא חיה שעירה צועדת על ארבע מנגד. וידרך למך קשתו והחץ פגע בחיה ותפל בנאקה איומה פֶּנְאֶקֶת אדם גווע. ויפֶּעַם לבב למך, ויגש וירא את החיה המתבוססת בדמה והנה לה פני אדם ופני חיה גם יחד ועיניה ניצבות עליו בתלונה ובתוגת נפש. ויהי כמוכה בתמהון. ויעזב את המקום וישב לביתו וילך אֵלֶם וקודר וברוחו אין שלום.

אחרי הדברים האלה ועיני למך החלו לכהות מאוד ובהקיצו פעם משנתו והנה עדה וצלה עומדות עליו ומעוררות אותו: קומה עצל, עד מתי תשכב? ויאמר למך: הן עוד לא עלה השחר. ותענינה הנשים: גם השחר עלה גם השמש כבר יצאה להאיר. ויעבר למך כפיו על עיניו ויבט סביבו ולא ראה בלתי אם חושך. וַיֵּדַע כי עור הוא.

ועדה וצלה בראותן את בעלן נופל לרגליהן, ותחמולנה עליו ותתמוכנה בו. ואחרי כן שנאוהו שנאה עזה ותחשובנה אסונו לְאִשָּׁם לו. ובשבתו יום יום לפני האהל נשען לעץ כאסיר תחתיו, ועיניו הקמות נפקחות ונסגרות בלאט, ופניו חֲרִירִים ודוממים פֶּמֶנֶת, ויהי בעיניהן כסמל הַזֶּנֶחָה והתועבה. ותאמרנה אשה לרעותה: אין זאת כי דבר סתר יצוק באיש הזה. דבר פשע נורא אשר עשה ויכס ממנו. ועתה ישא את עונשו. מי יודע אם לא הרג איש-נפש?

ותפַּצְרָנָה הנשים בלמך ותדברנה על לבו השכם והערב לגלות להן סודו, ותבאנה עליו בְּעֶרְמֶת פֶּה לאמר: אכן, נודע הדבר ואתה מה, כי תכחד עוד? ולמך נבוכ מאוד מכל הדברים האלה ויהיו תמיד להגיון נפשו תמיד באפלתו ויבעתוהו במראות על משכבו ולא ידע עוד, הבחלים אם בהקיץ היה מעשהו.

וַיֵּצֵר ללמך מאוד ותקצר נפשו למות, וכאשר הרבו הנשים פעם להציק לו ולא עצר עוד כח עוד ויפלוט בשפה רפה: אמנם הרגתי את הנפש!

וַתִּנְדָּנָה הנשים מפניו ותלכנה מעליו הלוך וְקָלֵל מאחריהן. ואת הילדים לקחו אתן ותצַוִּינָה עליהן מְקָרֵב אל אביהם. וישאר למך לבדו. ויהי מגשש ונע סביב אהלו ומצפה ללחם חסד, אשר ינתן לו. וַיֵּתֶע למך ויאבד בנדודי נפשו. ומעמק תהום ענותו ואבדנו הַעֲלָה שירה קצרה וקשת רוח, בה התדפק על הסלעים ועל הלבבות הקשים סביבו. וקולו השבור גבר פתאם ויהי כמוהיר ומשליך אימה בשלחו לתוך המחשכים את דברי השיר האחרונים:

כי שבעתים יקם קין ולמך שבעים ושבעה.

כבר בפסקת הפתיחה מוצג למך כביש-גדא מכל בחינה. "רפה-ידיים", רפה-נפש, לא-יוצלת מבחינה חברתית ואישית, לא-אָמון על יחסים בין-אישיים בסיסיים ומעדיף חברת-דוּמָם ("אבנים") וצומח ("יער ועצים") על חברת בני-אדם. אם לא י בכל אלה, הוא גם כבד-ראייה – עובדה, שהביאתהו כמעט אל ספו של מוות ("ופעם נמלט ברוב עמל מכף הארי ויהי כפשע בינו ובין המוות") – היפוכם הגמור של גיבורי העם: שמשון ודוד, שְׁיָכְלוּ לאריות.³² חולשת-עיניו רומזת למגבלה דומה, שאפיינה את יצחק אבינו ואת עלי הכהן. נכות זו מתפרשת הן אצל יצחק והן אצל עלי באופן כפול: כתופעה פיזיולוגית הנלווית לזקנה, וכקהות-חושים נפשית, המנתקת את הנפגע מסביבתו האנושית – כאילו אינו רואה.³³ אולם גם יצחק וגם עלי אינם מוצגים כקהי-נפש:

יצחק חשד ביעקב המחופש לעשו: תחילה ביקשו להזדהות ("מי אתה, בני?", בראשית כז 18) ומשלא נחה דעתו מתשובתו, מפני שעירב בה שם-שמים ("כי הקרה ה' אלוקיך לפני", שם 20), הוא שב ודרש למששו (שם 21), שאל מיהו, הרחר ותמה בינו לבין עצמו ("הקול קול יעקב והידיים ידי עשו", שם 22), ושאל: "אתה זה בני עשו?" (שם 24). גם כשנפל, כביכול, בפח שטמנו לו רבקה ויעקב, הסתבר, שלא נתן לו את 'ברכת-אברהם' (כח 4), שרבקה ייחלה לה. זו ניתנה לו לאחר מכן, טרם צאתו לחרן, וכנראה, זו הייתה כוונת-יצחק מלכתחילה. כהות-עיניו לא הייתה אפוא קהות-נפש.

כך – גם עלי הכהן: למרות תשיותו הפיזית והנפשית – לא נלקחה ממנו תושייתו. הכתוב מציגו כמבין ("ויבן עלי", שם"א ג 8), וכמי שמנווט את שמואל – על אף אהבתו העזה לבניו ורצונו, שימשיכו את השושלת הכהונית ("והיה אם יקרא אליך, ואמרת: דַּבֵּר ה' כי שומע עבדך", שם 9).³⁴

אבדן-ראייה חלקי נזכר גם אצל יעקב (בראשית מח 10), אולם אין הדבר מונעו מלברך את בני-יוסף, כהבנתו וכרצונו (שם 1).

גם משמשון ניטל מאור-עיניו, אולם גם הוא לא איבד את תושייתו. בצר לו – התחנן לאלוקים ("...זכרני נא וחזקני נא אך הפעם הזה האלהים, ואנקמה נקם אחת משתי עיני מפלשתים", שופטים טז 28), נענה על ידו וגרם למות פלשתים רבים, בידיעה ברורה וחדה, שימות באותו אירוע (שם 30).

דומה, כי דמות-למך בסיפור מתעמתת בחשאי עם דמויות אלה ואינה יכולה להן. יותר משהוא למך, הרי הוא 'ליימך', כלשון העם.

בפסקה השנייה מְעַבֵּה פֶּהֶן את אפיונו ה'ליימכי': למך מוצג כמי שאינו יכול להתמודד עם נשיו, הלוועגות לו בנוסח המזכיר את לעג בני-יעקב ליוסף: "הנה בעל החלומות הלזה בא" (בראשית לו 19) – תיאור, ההולם את דמותו החולמנית של למך בסיפור, ואילו במקרא מסתתרת בו נימה אירונית, שכן בעת שכינוהו כך, לא ידעו אחיו, שחלומותיו יקרמו עור וגידים ויהפכו למציאות-חייהם.

32. לעניין מששון – ראו שופטים יד 6, 14; לעניין דוד – ראו שם"א יז 34-36.

33. לעניין יצחק – השוו פירושי רש"י, רשב"ם, רד"ק וספורנו לבראשית כז 1 (ספק זקנה, ספק תוצר של עבודה זרה בביתו, ספק ניתוק). וכן ראו רד"ק לשם"א ג 2 ("אם עניינו על דרך פשוט, לא מצאתי לו טעם נכון, ואם הוא על דרך משל ורצה לומר: עיני הלב [...]").

34. הדברים ידועים ותלוי-פרשנות. ראו הרחבה בעניין זה בספרי, **טובים השניים** (לעיל הערה 1), עמ' 37-49.

שתי הפסקאות הללו – כמו גם הבאות אחריהן – מתוארות על-ידי מספר יודע-כל, שאינו מסתפק בהראיה בלבד, אלא מכיר את נבכי נפשו של האנטי-גיבור שבוחר לעצב.

יסודותיה של הפסקה השלישית – במדרש-חז"ל, המתאר את למך כמי שהרג בשגגה את קין, אולם בעוד שבמדרש מודע למך לטעותו, ובתדהמתו הוא סופק את כפיו זו לזו בכאב רב ובכוח עצום ומוחץ בדרך זו את תובל-קין, הרי למך שבסיפור אינו מבין, שהרג את קין, הוא מוכה-תימהון בגין "החיה המתבוססת בדמה והנה לה פני אדם ופני חיה גם יחד ועיניה ניצבות עליו בתלונה ובתוגת נפש". ייתכן, שקהן רומז לא רק לקין בעל המראה האנושי-חייתי, אלא גם ליחיות-יחזקאל' ("דמות ארבע חיות וזה מראה דמות אדם להנה", יחזקאל א 5). שעירותה של החיה³⁵ בסיפור מזכירה את "גחלי אש בערות כמראה הלפדים, ונגה לאש ומן האש יוצא ברק" (שם 13).

אם כך הוא, מה רב ההבדל: יחזקאל מתאר מעשה-מרכבה, ואילו קהן מתאר דמות-ציד. האירוע מותיר את למך מדוכדך ("וילך אלם וקודר וברוחו אין שלום"). כך נוספה נכות על נכותו. כבודות-ראייה – מזה, ואקמות – מזה.

בפסקה הרביעית הופכת כבודות-הראייה לעיוורון של ממש – עובדה, שהובהרה ללמך על-ידי נשיו, שהעירוהו בנוסח ("קומה, עצל, עד מתי תשכב?"), המזכיר את אופן פניית הדובר אל נמענו במשלי ("עד מתי עצל תשכב, מתי תקום משנתך", ו 9) – מזה, וכדברי-המלחים ליונה ("מה לך נרדם?", א 6) – מזה. דומה כי קהן ביקש לרמוז ללמך שחטא – כיונה וכנמענו של ספר משלי, הגם שהתוודע לכך מאוחר. המשפט, הפותח את הפסקה הרביעית – שב ומזכיר, כמובן, את כחות-העיניים של יצחק ושל עלי, שהוזכרה לעיל.

עם היוודע עיוורונו לנשיו, השתנה יחסן אליו – כמתואר בראשיתה של הפסקה החמישית ("ותחמולנה עליו ותתמוכנה בו"), אולם השינוי – זמני בלבד: מוגבלויותיו התפרשו על ידן כעונש על חטא, וגרמו לשנאתן אותו ולחשדן, הבלתי-מבוסס עדיין, שרצח נפש. כדי לאשש זאת, ירדו לחייו. הדימוי לאסיר, תיאור העיניים "הקמות, הנפקחות והנסגרות בלאט" וכן גם הסוד, שסברו שהוא מסתיר – מעלים באוב מחדש את דמותו האומללה של שמשון הגיבור – עיוור כלמך, אסיר כמותו (שופטים טז 21), אולם נועז ואמיץ-לב בלא השוואה לבן-דמותו שבסיפור.

הפסקה השישית מעצימה את ההשוואה הסמויה לשמשון:

המשפט: "ותפצרה הנשים בלמך ותדברנה על לבו השכם והערב לגלות להן סודו, ותבאנה עליו בערמת פה" – מזכיר את דלילה, שהסגירה את שמשון לאויביו. שמשון משמש אפוא תשתית מוצקה לסיפור-למך. כמו שמשון, שאשתו הביאה עליו את סופו – עשו זאת גם נשי-למך. כמו דלילה, שהערימה על שמשון – חשפו נשי-למך את סודו בערמה. שמשון ולמך היו חסרי-אונים, אולם למך נמצא במצב זה זמן רב, ושמשון נחלץ ממנו בהרואיות מרשימה.

"אכן נודע הדבר" (שמות ב 14) – תגובתו של משה על דברי מי שחשפו – מכוונת אף היא לשמש כרמז מטרים לגילוי רצח-קין בסיפור.

מאחר שלמך לא ידע באופן ברור, אם הרג אדם או חיה, ומפני שהנשים הציקו לו שוב ושוב, וכן גם מפני שקצה נפשו למות – כיונה הנביא (יונה ד 8) – הודה בסופו-של-דבר באשמתו – בפסקה השמינית.

35. השו פירושו של אברבנאל (לעיל הערה 16).

למך או ליימך? שירת-למך לאור פרשנויותיה ובהשוואה ל"למך ונשיו" מאת יעקב כהן

תגובתן – קשה: הן נדו לו, נטלו ממנו את הבנים והשאירוהו לבדו, תיאור, המזכיר את מצבו של יעקב אבינו ("וַיֵּזְבֶּה יַעֲקֹב לְבָדּוֹ", בראשית לב 25) – בלילה שקדם לפגישתו עם עשו. אולם יעקב בחר להישאר לבדו, ואילו למך **אולץ** לכך. ואולי מתכוון פֶּהֱן להזכיר לקורא האורייני את בראשית ב 18: "לא טוב היות האדם לבדו". אם לכך כיוון, וגם להמשך: "אעשה לו עזר כנגדו" (שם), הרי גם זו השוואה ניגודית, שכן חוה נועדה להשלים את אדם, כלשון הכתוב: "והיו לבשר אחד", (שם 24), ואילו למך הפך בגין נשותיו לשבר-כלי חסר-סיכוי.

הסיפה של משפט הפתיחה של פסקה זו – "ותלכנה מעליו הלוד וקלל מאחריהן" – מזכיר תגובה דומה של שמעי בן גרא ("איש יוצא [...] יצוא ומקלל", שמ"ב טז 5), המכנה את דוד מלך-ישראל: "איש הדמים ואיש הבלעל" (שם 7), ובהמשך (שם 8) שב ומכנהו "איש דמים".

דומה שֶפֶהֱן בחר בו – כדי להביע את סלידתו מהנשים, וכדי להעצים את האמפתיה, שהוא חש כלפי אדם אומלל.

שירת-למך בסיפור – שירת-הברבור שלו, המנוסחת על-ידי פֶּהֱן כ"דברי השיר האחרונים", המבטאת את אומללותו התהומית, מחזירה את הקורא אל דמות דוד המלך ואל דבריו האחרונים ("וְאֵלֶּה דְּבָרֵי דָוִד, הָאֲחֵרִים: נָאִם דָּוִד בֶּן יִשָּׁי וְנָאִם הַגִּבֹּר הַקָּס עַל מְשִׁיחַ אֱלֹהֵי יַעֲקֹב וְנִעִים זְמֵרוֹת יִשְׂרָאֵל", שמ"ב כג 1).

מה רב ההבדל:

שירת-דוד מוגדרת כנאום. הוא עצמו מאופיין כאישיות קשורה לאלוקים ("משיח אלוהי יעקב") ולעם ("נעים זמירות ישראל") – כאחת. הכתוב מצייר תמונה פלסטית של אישיות מורמת מעם ("הוקם עלי").

למך אינו משיח, אינו משורר, אינו נואם, וכמובן, אינו במעמד של "הוקם עלי". שירת-חייו – המסתכמת בטור אחד מתוך שירת-למך, "כי שבעתים יקם קין ולמך שבעים שבעה" – נובעת משברון-לב ומביעה בו-זמנית תמיהה על "לבבות קשים", אימה ופחד מפני נשיו ומפני גורל בלתי-צפוי, אך גם איום ואזהרה – כעולה מטורי הסיפה ("ויהי כמזהיר ומשליך אימה בשלחו לתוך המחשכים את דברי השיר האחרונים").

זו אינה שירת-התפארות. אין בה ניסיון לשכנע. גם לא רצון להתפייס ובוודאי שלא להשמיע טיעון משפטי-מוסרי – כמצוי בחלק מהפירושים הקלסיים לפרשת-למך. יותר מכל היא מתקרבת לפרשנות, הרואה בשירה איום. בולט בה הרצון לנקום; לפיכך יותר משזו שירה – הרי זו קינה.

בסיפורו של פֶּהֱן לא נמצא נשים מתקוטטות, גם לא נשים נעלבות על מימוש חלקי של אישיותן, אלא חברות לעצה ולעשייה, ששנאו את בעלן, שבנוסף להיותו ביש-גדא ועיוור, גם רוצח. במקרא ובפירושו – זוכות הנשים לאמפתיה; בסיפור – זוכה בכך למך.

כותר הסיפור ("למך ונשיו") מסתמך אמנם על פרשת-למך בלבד, אולם תוכנו נשאב ממקורות אחדים ומאיש-מקרא מגוונים, שחלקם דומים לו במקטע מסוים מחייהם, וחלקם מנוגדים לו מכל וכל.

פֶּהֱן חובר אפוא לתפיסת הפרשנות הקלסית, אשר לפיה אין לנתק את שירת-למך מהפסוקים הקודמים לה, ובמיוחד – אלה העוסקים בנשיו. כמוה הוא מציג את למך כמי שרצח בשגה, אולם בסיפורו אין רצח כפול. גם הוא מציג את למך כסומא, אם-כי הוא מבחין בתהליך הדרגתי

של אבדן-ראייה, שהוא במידה-רבה מטפורה לאישיותו חסרת-הישע, ההולכת ומידרדרת במהלך הסיפור – תיאור, שאין לו מקבילה בפרשנות.

אולם משמעות שירת-למך בסיפורו שונה לחלוטין מכל המשמעויות הקלסיות והמודרניות, שהוצגו במהלך המאמר. זו שירה לירית-הגותית-קינתית, תמהה, קובלת, מאיימת ומצפה לנקמה. זו הסיבה שִׁתָּן התעלם מהרישה של השיר המקראי, הפונה אל עדה וצלה כאל ישויות עצמאיות וכנשי-למך, ומצטט את הסיפה בלבד. אין עוד נשים בחייו של למך. גם לא ילדים.

הוא נותר לבדו.

איש אבוד.

סיכום

מחקר זה ביקש לחשוף את פשרה של שירת-למך, ולברר, אם היא עומדת בפני עצמה, או שהיא תלוית-הקשר בפסוקים הקודמים לה.

הפרשנות לשתי השאלות הללו, הכרוכות זו בזו, היא רבת-פנים: יש הסבורים, שזו שירת-התפארות של גיבור נוקם-דם – בדומה לשירים מקבילים במסורת שבעל-פה בקרב השבטים הנוודים. בין אלה, יש הטוענים לעצמאותה בתוך "יחידת-למך" המלאה – בניגוד לאחרים, השואבים את פענוחם מכוח הפסוקים הקודמים לה. לדעת חלקם, נועדה לאיים על הנשים, שלא תעזנה למרוד בבעלן הכוחני. בין אלה יש הטוענים לאפיונה כשירת-איום ברצח, אולם תולים זאת בנסיבות, הקשורות ליריבותן של הנשים, ולא במעמדו ובאלימותו. בין אלה, יש הרואים בלמך אישיות חזקה, ויש הרואים בו אדם חלש, שאינו מסוגל להתמודד עם נשיו. אחרים רואים בה התנצלות בפני הנשים על רצח יחיד או כפול של בני-משפחה, או של בעלי פוטנציאל היוולדות שלא מומש. או שירה מאיימת, המדגימה רצח-אב ונער זרים או אויבים. חלק מהפירושים טוענים, שהנשים פרשו מאישן בגלל המקצועות שהנחיל לבנים (או שהם עצמם המציאום). אחרים מדגישים שפרשו, מפני שהתנגדו להצבת גבולות לנשיותן, או שלא חפצו לקיים עמו יחסי-אישות בגלל אימת המבול.

מגוון כה גדול של פירושים יוצא מנקודות-זינוק שונות:

יש הרואים בו עז-נפש, גיבור נוקם-דם, רוצח בדם קר, או מנהיג דור המבול – על כל המשתמע מכך.

אחרים מדגישים דווקא את היותו חכם, הנוטל אחריות לחינוך-בניו, בעל אינטליגנציה רגשית ומוסרית.

לצד אלה יש הסבורים, שאינו אלא עלוב-נפש, שאינו מסוגל להתמודד עם שתי נשים.

כל הפרשנויות הללו מצטמצמות לשתי עמדות-מוצא שונות: אלה הטוענות שהרג ו/או רצח, ואחרות הטוענות, שלא הרג מעולם, לא איש ולא ילד. התבוננות משווה בסיפורו הקצר של יעקב פֶּתֶן, כי חֵבֶר לפרשנות לסוגיה מבחינות שונות: הוא שותף לתפיסת הקלסיקונים, כי אין לנתק את שירת-למך מהפסוקים הקודמים לה, ובמיוחד – אלה העוסקים בנשיו ובילדיו. כמותם הוא מציג את למך כרוצח בשגה – רצח אחד בלבד ולא רצח כפול, כדעת חלק מהפרשנים. כאחדים, הוא מציג את למך כסומא, אם-כי הוא מבחין בתהליך הדרגתי של אבדן-ראייה, שהוא במידה רבה מטפורה לאישיותו חסרת-הישע, ההולכת ומידרדרת במהלך הסיפור.

למך או ליימך? שירת-למך לאור פרשנויותיה ובהשוואה ל"למך ונשיו" מאת יעקב כהן

בניגוד לרובה המכריע של הפרשנות – מגלה פֶּהַן אמפתיה לאומלל. לא לנשיו. ובעיקר, משמעות שירת-למך ב"למך ונשיו" – המצטטת פחות ממחצית היקף שירת-למך המקראית, שהיא עצמה צרת-מידות לכתחילה – שונה לחלוטין מכל המשמעויות הקלסיות והמודרניות, שהוצגו במהלך המחקר. מקורה בהמיית-לב ובצער בלתי-נתפס של איש בודד, שהורחק מנשיו ומילדיו בשל אופי, נכות והריגה בשגגה. זו שירה לירית-הגותית-קינתית, תמחה על גורלה, קובלת, מאיימת ומצפה לנקמה.

חקר דינמי של מקומות גאומטריים בשילוב הוכחות מתמטיות בדרכים שונות

תקציר

למקום הגאומטרי כבעל תכונה של שימור – ישנה חשיבות רבה בלימודי הגאומטריה ובתחומי מתמטיקה נוספים. המאמר מציג את היווצרות המקום הגאומטרי – ממבט של מחקר דינמי באמצעות טכנולוגיה ממוחשבת.

להדגמת המחקר הובאו ארבע משימות, אשר בהן על בסיס של מקום גאומטרי נתון, על-ידי הוספת בעיית חקר – נוצר מקום גאומטרי חדש, שבחלק מהמקרים משמר את צורת המקום הגאומטרי המקורי, ובחלק מהמקרים משתנה הצורה. כדי לאפשר לקורא לחוות את החקר – נבנו יישומונים ממוחשבים, שאפשר להפעילם באמצעות קישורים (לינקים). לחלק מהמשימות הובאו הוכחות מתמטיות ביותר מדרך אחת. כמו-כן הוכנו נוסחאות מתמטיות לצורת המקומות הגאומטריים שיתקבלו בהתאם לגרף, שעליו נעה נקודה המחוללת את היווצרותו.

מילות מפתח: מקומות גאומטריים; שימור ושינוי; חקר דינמי ממוחשב.

הקדמה

המקום הגאומטרי מוגדר כצורה הנדסית שלכל נקודותיה, ורק להן, תכונה משותפת, או בשפה של תורת הקבוצות: מקום גאומטרי הוא אוסף כל הנקודות, שהן, ורק הן – מקיימות תנאי מסוים. המקום הגאומטרי הוא מושג חשוב מאוד במסגרת גאומטריה אוקלידית ואנליטית ומהווה כלי לפתרון בעיות שונות, וכן מאפשר לבצע בניית הנדסיות.

בדרך כלל בספרי-הלימוד במתמטיקה של החינוך העל-יסודי אין פרק מיוחד המוקדש למקום הגאומטרי, והנושא מובלע בפרקים השוטפים, המתאימים לתכנים המופיעים בתכנית-הלימודים של חטיבת-הביניים. רק בתכנית ההוראה (בהיקף של 5 יח"ל) של החטיבה העליונה מופיע פרק מיוחד על מקומות גאומטריים – תוך כדי עיסוק במקומות גאומטריים כמו מעגל, פרבולה, אליפסה והיפרבולה. כאן המקום הגאומטרי מוגדר באמצעות משוואה, המקשרת בין שיעורי ה- x וה- y של הנקודות השייכות למקום הגאומטרי (וכך גם בהנדסה אנליטית

במרחב). לכן הפונקצייה האלגברית (והעקומה המתמטית שלה) המקשרת בין x ל- y היא, למעשה, מקום של נקודות, שהן, ורק הן, מקיימות את תכונת המקום הגאומטרי, גם אם הוא לא זכה לשם ייחודי.

חשוב לציין, שהמושג 'מקום גאומטרי' מופיע בתחומי מדע נוספים – כמו בתנועה מעגלית של גופים על משטחים שונים, בראייה ממוחשבת וביישומים טכנולוגיים ממוחשבים מתקדמים.

ישנם מספר סוגים של בעיות הקשורות במקומות גאומטריים :

(1) הוכחה, כי צורה מסוימת היא מקום גאומטרי מוגדר (שיש לו שם כגון מעגל, אליפסה, פרבולה), כלומר נתונה התשובה ויש להוכיח שהיא מקום גאומטרי.

(2) מציאת המקום הגאומטרי לפי תנאים נתונים.

(3) שימוש בתכונותיהם של מקומות גאומטריים ידועים לפתרון בעיות חישוב, הוכחה ובעיות בנייה.

(4) המקום הגאומטרי כתכונה משמרת (שטח, היקף, זווית, סכום מרחקים וכדומה).

חשוב לציין, שכדי להוכיח את נכונות המקום הגאומטרי – מחלקים את ההוכחה לשני חלקים :

א. הוכחה, שכל הנקודות המקיימות את התכונה – נמצאות על המקום הגאומטרי.

ב. הוכחה, שכל הנקודות הנמצאות על המקום הגאומטרי – מקיימות את התכונה.

המאמר הנוכחי יעסוק בסעיפים (2) ו-(4) :

זיהוי המקום הגאומטרי לפי תנאים נתונים והמקום הגאומטרי כתכונה משמרת.

הוראת הנושא מקומות גאומטריים בחטיבה העליונה (בהיקף של 5 יח"ל) – כוללת פתרון תרגילים שונים, אשר בהם נדרש התלמיד למצוא מקום גאומטרי בהתאם לנתוני השאלה.

המאמר הנוכחי מציע מבט אחר על הנושא מקומות גאומטריים, המזמן הבנה קונספטואלית של הנושא – תוך כדי זיהוי תכונות משמרות והכללות מתאימות, המתקבלות באמצעות חקר המשלב שימוש בתכנה גאומטרית דינמית (Geogebra).

שימוש בטכנולוגיה ממוחשבת

מחקרים בחינוך מחפשים אחר דרכים לשפר את איכות ההוראה והלמידה, ומשום כך הם מתמקדים גם בשילוב הטכנולוגיה בהוראה. הכלי הטכנולוגי מאפשר לבנות ולהציג אובייקטים מתמטיים באופן דינמי תוך כדי מתן משוב למשתמש במהלך פתרון בעיות (Alakoc, 2003; Martinovic & Manizade, 2013). למידה המשלבת שימוש בתכנה דינמית – מאפשרת ללומדים לגלות תופעות מתמטיות, מודלים מתמטיים, ייצוגים מגוונים, הכללות וקשרים בין תיאורים גרפיים תוך כדי התייחסות למושגים מתמטיים (Wiest, 2001). אחד הקשיים, הקיימים אצל הלומדים בלימוד הנושא מקומות גאומטריים, הוא הבנת הקשר בין שינוי במשתנה אחד הגורם לשינוי במשתנה האחר. בלמידה באמצעות כלי טכנולוגי – יכולים הלומדים לתאר טוב יותר מושגים וקשרים מתמטיים בהשוואה להוראה שאינה משלבת כלי טכנולוגי. הלומדים משיגים הבנה טובה יותר של מושגים מופשטים אלה, והם מונגשים עם רעיונות מתמטיים ברמה גבוהה (Hohenwarter, Hohenwarter & Lavicza, 2008).

משימות החקר המוצגות במאמר זה – מתאימות לשילוב בהוראת הנושא בקרב סטודנטים ומורים בפועל, כחלק מהתכנית להכשרתם לקראת הוראת המקצוע וכן לצורך העמקת הידע המתמטי של מורים בפועל. את הפעילויות המוצגות אפשר ללוות באמצעות שימוש בתכנה דינמית (D.G.S) שבמאמר הנוכחי היא Geogebra.

השימוש בתכנה דינמית מסייע לתלמידים לפתור בעיות באמצעות למידה מדוגמאות. התלמידים מסיקים מהדוגמאות את המהלכים המהותיים, עוקבים אחרי התכונות הקריטיות של המושג, מפנימים אותן ומיישמים אותן בהמשך בפתרון בעיות חדשות. יכולתו של המחשב ליצור באופן מהיר דוגמאות רבות ומגוונות, לשמר ולשחזר מהלכים ולספק משוב איכותי ולא רק שיפוטי – מספקת ללומד מידע על המושג המתמטי, המהווה בסיס להכללות ולהשערות הדורשות הוכחה (Chazan, 1993; Dreyfus & Hadas, 1996; Hanna, 2000; Laborde, 2000).

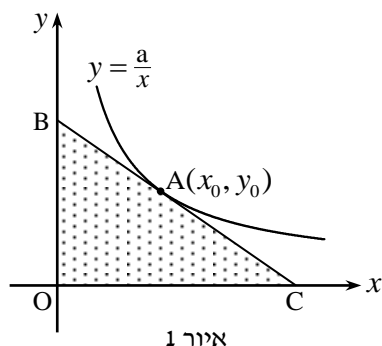
השימוש בטכנולוגיה הממוחשבת מאפשר שינויים דינמיים בנתונים וקבלת המקום הגאומטרי על-ידי גרירה והמחשה מידית של השינוי בנתונים.

תכונת השימור

בתחומי הפיסיקה ידועים מספר חוקי שימור, כגון חוק שימור האנרגיה, חוק שימור התנע, חוק שימור המטען ועוד. חוקי השימור מצביעים על תכונה של חומרים או של גופים בטבע, אשר אינה משתנה גם כאשר מתחוללים שינויים הקשורים בה. כך, למשל, במהלך תנועתו של גוף, האנרגיה הקינטית שלו הופכת לאנרגיה פוטנציאלית, אלסטית או לחום, אך סך כל האנרגיה במערכת הסגורה שהגוף נמצא בה – נשאר קבוע.

אפשר לגלות במתמטיקה מספר רב מאוד של תופעות שימור. מכאן המונח "אינווריאנטה" – "שמורה" – הבא לתאר גודל שאינו משתנה למרות ביצוע פעולה מסוימת. תכונה משמרת מאפשרת שימוש בה לפתרון בעיות שונות במתמטיקה, וזיהוי מוביל להבנה שלמה ומעמיקה של מושגים מתמטיים והקשרים ביניהם. המקום הגאומטרי כהגדרתו משמר תכונה מסוימת, ועל-כן אפשר להשתמש בתכונה שלו להוכחה של מגוון רחב של בעיות ואף להיעזר בו לביצוע בעיות בנייה בעזרת סרגל ומחוגה, כפי שמקובל לעשות מאז ימי העולם הקדמון של המתמטיקה. להלן שתי דוגמאות לתכונת שימור במתמטיקה:

א. היפרבולה ומשיק



איור 1

בהינתן גרף הפונקצייה $y = \frac{a}{x}$ ונקודה כלשהי ברביע הראשון $A(x_0, y_0)$ עליו, השטח הנוצר בין ציר ה- x , ציר ה- y והמשיק לגרף בנקודה A הוא קבוע ואינו תלוי במיקום הנקודה A על הגרף (ראה איור 1). בעזרת חשבון דיפרנציאלי מוכיחים תכונה זו.

ב. משיקים למעגל

בהינתן מעגל שמרכזו O, נקודה A מחוץ למעגל ושני משיקים למעגל בנקודות B ו-C שעליו, היקף המשולש,

- (ב) מהו המקום הגיאומטרי של נקודת מפגש הגבהים בכל אחד מהמשולשים?
 (ג) מהו המקום הגיאומטרי של נקודת מפגש חוצי-הזווית בכל אחד מהמשולשים?
 (ד) מהו המקום הגיאומטרי של נקודת מפגש התיכונים בכל אחד מהמשולשים?

פתרון משימה 1:

מקרה (א)

כידוע, נקודת מפגש אנכים אמצעיים במשולש כלשהו, היא נקודת מרכז המעגל החוסם אותו. במקרה הזה, כל המשולשים חסומים באותו מעגל, ועל-כן מרכזו הוא המקום הגאומטרי, דהיינו, המקום הגאומטרי הוא נקודה בלבד.

מקרה (ב)

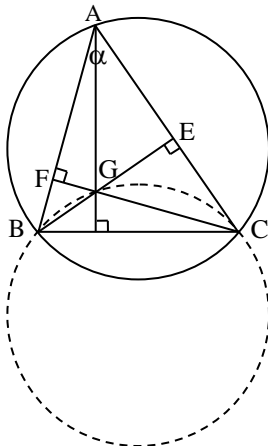
נראה באיור 4, הנקודה G היא נקודת מפגש הגבהים של המשולש.

מסמנים: $\angle BAC = \alpha$.

על-ידי חישוב זוויות במשולש מקבלים:

$\angle BGC = 180^\circ - \alpha$. בעת תנועת הקדקוד A על קשת המעגל, הזווית $\angle BAC$ נותרת קבועה (זווית היקפית), ולכן גם הזווית $\angle BGC$ נותרת קבועה. מכאן נובע, שמכל נקודה G' רואים את הקטע BC באותה זווית, ועל-כן היא נעה על קשת של מעגל. מאחר שסכום הזוויות $\angle BAC + \angle BGC = 180^\circ$, הרי שהמקום הגאומטרי הוא מעגל בעל רדיוס, השווה לרדיוס המעגל המקורי (התנאי למרובע בר-חסימה) (ראה באיור 4).

מאחר שגובהי-המשולש יכולים להיפגש מחוץ למשולש (משולש קהה-זווית), נובע מכך שחלק מהמקום הגאומטרי נמצא מחוץ למעגל המקורי.



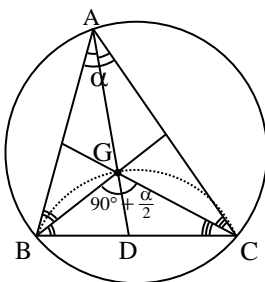
איור 4

מקרה (ג)

כמו שנראה באיור 5 – הנקודה G היא נקודת מפגש חוצי-הזווית. מסמנים $\angle BAC = \alpha$ ועל-ידי חישוב זוויות מקבלים:

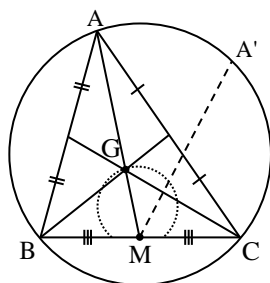
$\angle BGC = 90^\circ + \frac{\alpha}{2}$. גם במקרה זה, בזמן תנועת הנקודה A על קשת

המעגל, הזווית $\angle BGC$ נותרת קבועה. על-כן הנקודה G' נעה על קשת מעגל, אשר בו BC הוא מיתר. רדיוס המעגל של המקום הגאומטרי שונה מרדיוס המעגל המקורי. הרדיוסים יהיו שווים רק עבור $\alpha = 60^\circ$. מאחר שנקודת פגישת חוצי-זווית של משולש היא תמיד בתוך המשולש, הרי שבמקרה זה המקום הגאומטרי נמצא בתוך המשולש.



איור 5

מקרה (ד)



איור 6

כפי שנראה באיור 6, הנקודה G היא נקודת מפגש התיכונים של המשולש החסום. במקרה זה אין קשר קבוע בין הזוויות $\angle BAC$ ו- $\angle BG'C$, אך קיימת תכונה משמרת. בזמן תנועת הנקודה A על הקשת BC, מתקיים הקשר: $A'G' = 2 \times G'M$, כאשר הנקודה M היא נקודת אמצע המיתר BC. הקשר נובע מיחס החיתוך של תיכונים במשולש (המשפט: התיכונים במשולש נחתכים בנקודה אחת, המחלקת כל אחד מהם ביחס של 2:1). מאחר שהנקודה M היא נקודה קבועה בעת הזזת הנקודה A, הרי שנקודה זו היא נקודת מרכז ההומותיה.

ההומותיה היא טרנספורמציה, אשר מעבירה כל נקודה C לנקודה C' וכך $\frac{OC'}{OC} = k$, כאשר הנקודה O נקראת מרכז ההומותיה ו-k הוא

המקדם, ההומותיה מעבירה עקום (צורה) כלשהו A לעקום G, השומר על צורתה הגאומטרית של העקומה המקורית.

לכן הנקודה G נעה על מסלול דומה למסלול, אשר עליו נעה הנקודה A, כלומר, הנקודה G נעה על מקום גאומטרי, שהוא חלק ממעגל הנמצא כולו בתוך המעגל הנתון.

סיכום המקרים (א) – (ד)

במקרים (ב) – (ד) המקום הגאומטרי של נקודות החיתוך של הישרים הוא מעגל או חלק של מעגל.

במקרה (א) המקום הגאומטרי הוא נקודה בלבד, שהיא למעשה מעגל מנוון.

יישומנים

עבור מקרים (ב) – (ד) הוכנו יישומני גאוג'ברה, שבהם אפשר להזיז את שלושת קדקודי המשולש ולראות באופן דינמי את היווצרות המקומות הגאומטריים.

<http://tube.geogebra.org/student/m892907>

יישומן 1: (מקרה ב) נקודת מפגש הגבהים:

<http://tube.geogebra.org/student/m892927>

יישומן 2: (מקרה ג) נקודת מפגש חוצי-זוויות:

<http://tube.geogebra.org/student/m892945>

יישומן 3: (מקרה ד) נקודת מפגש תיכונים:

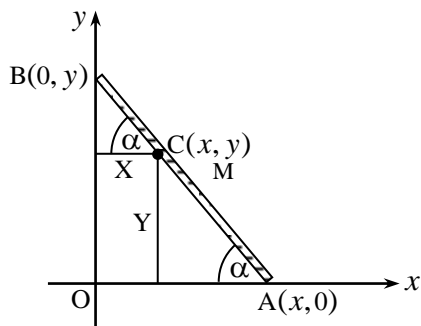
היווצרות מקומות גאומטריים שונים

קיימות דרכים שונות להיווצרותם של מקומות גאומטריים. באמצעות המשימות הבאות נציג בפניכם אופנים שונים של היווצרות מקום גאומטרי, כאשר הדוגמה תלויה ב:

(א) הבאת הוכחות מתמטיות לצורת המקום הגאומטרי.

(ב) הצגת המקום הגאומטרי על-ידי יישומן של תכנה דינמית (ברוב המקרים).

משימה 2 – סרגל מחליק במערכת צירים



איור 7

סרגל AB באורך נתון K מחליק במערכת צירים באופן שקצותיו A ו-B נותרים על הצירים x ו- y (ראה איור 7).

על איזה מסלול גאומטרי נעות הנקודות M ו-C (הנקודה M היא נקודת אמצע הקטע, הנקודה C במקום כלשהו על הקטע)?

שימוש בכלים מתמטיים למציאת המשוואה המתמטית של המקום הגאומטרי, אשר עליו נעות הנקודות C על הסרגל בעת החלקתו:

דרג א – על-ידי שימוש בטריגונומטריה

מהנקודה $C(x, y)$ מורידים אנכים לצירים ומסמנים ב- α את הזווית החדה שבין הסרגל לציר ה- x . הנקודה C מחלקת את הקטע AB לשני חלקים שיחס אורכיהם $p = m:n$

$$\left(\frac{BC}{CA} = \frac{m}{n} = p\right). \text{ לפי הגדרת הפונקציות הטריגונומטריות: } \cos \alpha = \frac{x}{m}, \sin \alpha = \frac{y}{n}.$$

על-ידי הצבת ערכים אלה בקשר $\sin^2 x + \cos^2 x = 1$ מקבלים: $\frac{x^2}{m^2} + \frac{y^2}{n^2} = 1$, כלומר הנקודה C

$$\text{נעה על מסלול של אליפסה. } 1 = \frac{x_c^2}{\left(\frac{kp}{1+p}\right)^2} + \frac{y_c^2}{\left(\frac{k}{1+p}\right)^2}, \text{ כלומר הנקודה C נעה על היקפה של אליפסה.}$$

עבור המקרה ש- $p=1$ ($m=n$), דהיינו שהנקודה C מתלכדת עם הנקודה M, משוואת המקום הגאומטרי היא $x_c^2 + y_c^2 = \left(\frac{k}{2}\right)^2$, כלומר המקום הגאומטרי הוא מעגל קטני, שרדיוסו $\frac{k}{2}$. עבור $p < 1$ הציר הגדול של אליפסה, והמוקדים נמצאים על ציר ה- y , וכאשר $p > 1$ הציר הגדול של האליפסה, המוקדים נמצאים על ציר ה- x .

המפתיע: בזמן ההחלקה של הסרגל בהתאם למיקום של הנקודה C – אפשר לקבל שלושה מקומות גאומטריים שונים: מעגל ושתי אליפסות, השונות זו מזו במיקום המוקדים על צירי המערכת.

הערה: אפשר להוכיח את היווצרות המקומות הגאומטריים הנ"ל גם על-ידי שימוש בכלים מתמטיים מענפי המתמטיקה האחרים, אך הדרכים לפתרון ארוכות ודי מורכבות, ולכן הן לא יוצגו במאמר הנוכחי.

יישומון: מבחינת מיקום הנקודה C על הסרגל – אפשר להבחין בשלושה מקרים:

(1) יישומון 4: כאשר $m=n$ – הנקודה M נעה על מעגל שרדיוסו $\frac{k}{2}$ ומרכזו בראשית

הצירים O.

תוצאה זו אינה מפתיעה כי המרחק OM הוא קבוע לפי ש- $OM = \frac{k}{2}$ הוא תיכון ליתר במשולש ישר-זווית. את הדבר הזה ידעו הקדמונים ועל-כן כאשר רצו להחליק קורה כלפי מטה וחששו שבזמן ההחלקה היא תסטה הצידה, רתמו אותה בכבל מתכתי חזק ממרכז הקורה ועד לנקודה O.

(2) יישומון 5: כאשר $m < n$ - הנקודה C נעה על אליפסה שמוקדיה על ציר ה-y.

(3) יישומון 6: כאשר $m > n$ - הנקודה C נעה על אליפסה שמוקדיה על ציר ה-x.

דרך ב – על-ידי שימוש בהנדסה אנליטית

לפי הנוסחה לחלוקת קטע, שיעורי הנקודה C הם

$$x_c = \frac{mx}{m+n} \Rightarrow x = \frac{m+n}{m} x_c = \left(\frac{1+p}{p} \right) x_c$$

$$y_c = \frac{ny}{m+n} \Rightarrow y = (1+p) y_c$$

על-פי משפט פיתגורס, $x^2 + y^2 = k^2$. מציבים את ערכי x ו-y במשפט פיתגורס ומקבלים את משוואת המקום הגאומטרי, שהנקודה C נעה עליו.

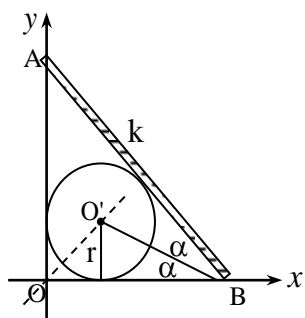
נבנה יישומון, המציג את היווצרות המקומות הגאומטריים הנ"ל על-ידי שינוי מיקום הנקודה C לאורך הסרגל – תוך כדי החלקתו הדינמית על צירי המערכת.

<http://tube.geogebra.org/student/m892949>

יישומון 4:

משימת הרחבה למשימה 2

מהו המקום הגאומטרי של מרכזי המעגלים, החסומים במשולש $\triangle AOB$ בעת החלקתו של הסרגל על צירי המערכת?



איור 8א

מסמנים ב- O' את מרכזי המעגלים החסומים במשולש $\triangle AOB$ (ראה באיור 8א). חקר המשימה בעזרת יישומון דינמי (geogebra) – מעלה את ההשערה, שהמקום הגאומטרי הוא קו ישר בזווית של 45° עם ציר ה-x, שהמשכו עובר דרך ראשית הצירים (ראשית הצירים היא נקודה, שמתאימה למעגל בעל רדיוס $(r=0)$.

מבחינה מתמטית – התשובה אינה מפתיעה, שהרי מרכז המעגל החסום הוא נקודת מפגש חוצי-הזוויות של המשולש $\triangle AOB$. חוצה-הזווית הישרה הוא קבוע, וחוצי-זוויות A ו-B תמיד חותכים אותו. כאן המקום לחשב את גודלו של רדיוס

המעגל החסום – כתלות בזווית הנטייה של הסרגל המחליק.

$$\text{מסמנים: } ABO = 2\alpha$$

$$OB = k \cos(2\alpha)$$

על-פי משפט הקוסינוסים במשולש $OO'B$:

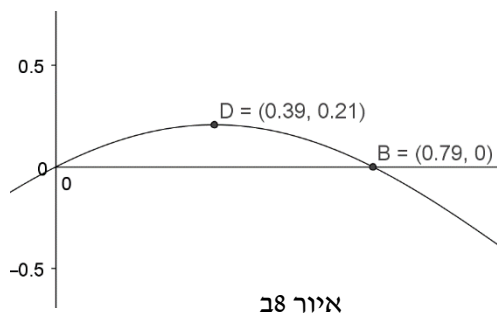
$$\frac{OO'}{\sin \alpha} = \frac{OB}{\sin(135^\circ - \alpha)} \Rightarrow OO' = \frac{k \cos(2\alpha)}{\sin(135^\circ - \alpha)}$$

$$\text{ומכאן: } r = OO' \cdot \sin 45^\circ = \frac{k \cos(2\alpha)}{\sin(135^\circ - \alpha)}$$

התלות של r ב- α מוצגת באיור 8, כשערכו

המקסימלי של r הוא 0.21

$$\text{עבור } \alpha = 22.5^\circ = 0.39_{\text{RAD}}$$



איור 8

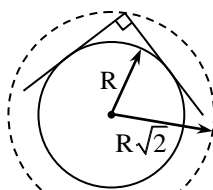
משימה 3 – ראיית מקומות גאומטריים ידועים בזווית ישרה

במשימה זו נביט על מקומות גאומטריים ידועים בזווית ישרה – כמוצג במקרים הבאים:

- (א) מהו המקום הגאומטרי, שממנו רואים מעגל בזווית ישרה?
- (ב) מהו המקום הגאומטרי, שממנו רואים אליפסה קנונית בזווית ישרה?
- (ג) מהו המקום הגאומטרי, שממנו רואים היפרבולה קנונית בזווית ישרה?
- (ד) מהו המקום הגאומטרי, שממנו רואים פרבולה קנונית בזווית ישרה?

מקרה (א)

קל להיווכח, שהמקום הגאומטרי, שממנו רואים מעגל בזווית ישרה, הוא מעגל שמרכזו מתלכד עם מרכז המעגל המקורי ורדיוסו $R\sqrt{2}$ (ראה איור 9) (את ההסבר לכך אנו משאירים לקורא).

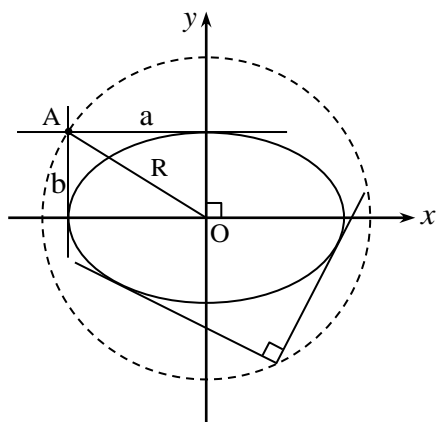


איור 9

מקרה (ב)

גם במקרה זה המקום הגאומטרי הוא מעגל קנוני, שמשוואתו $x^2 + y^2 = a^2 + b^2$ כאשר a ו- b הם הפרמטרים של האליפסה. ההוכחה לכך ארוכה, ולכן לא תובא כאן. אם אכן יודעים, שהמקום הגאומטרי הוא מעגל קנוני, ומבקשים למצוא את רדיוסו – אפשר להעביר משיקים לאליפסה בקצות צירי האליפסה. משיקים אלו ניצבים זה לזה ונחתכים בנקודה A (ראה באיור 10).

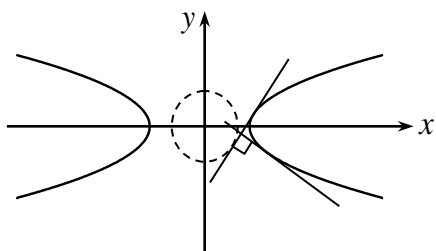
מכאן רדיוס המקום הגאומטרי הוא

$$R = AO = \sqrt{a^2 + b^2}$$


איור 10

מקרה (ג)

גם במקרה של היפרבולה, המקום הגאומטרי הוא מעגל קנוני שמשוואתו $x^2 + y^2 = a^2 - b^2$, כאשר a ו- b הם פרמטרים של ההיפרבולה. ההוכחה שאכן זה מעגל דומה לזה שבמקרה (ב) (ראה איור 11).



איור 11

מקרה (ד)

המקום הגאומטרי, אשר ממנו רואים פרבולה קנונית בזווית ישרה, הוא קו ישר המאונך לציר ה- x . התוצאה מפתיעה, כי במקרים (א) – (ג) המקום הגאומטרי היה מעגל, ולכן היה צפוי שגם עבור פרבולה – המקום הגאומטרי יהיה מעגל. עובדה זו מהווה תמרוז-אזהרה כשבאים לקבוע הכללה (ראה איור 12).

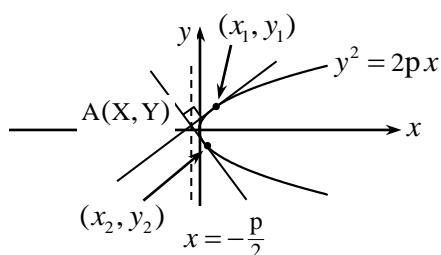
הוכחה למקרה (ד)

מסמנים ב- (x_1, y_1) וב- (x_2, y_2) את נקודות

ההשקה וב- $A(X, Y)$ את נקודת החיתוך של המשיקים המאונכים.

בהתאם לסימון תהיינה משוואות המשיקים:

$$y = \frac{p}{y_1}(x + x_1), \quad y = \frac{p}{y_2}(x + x_2)$$



איור 12

$$\frac{p}{y_1} \cdot \frac{p}{y_2} = -1 \Rightarrow y_1 \cdot y_2 = -p^2$$

מהתנאי לניצבות המשיקים מקבלים :

$$\frac{p}{y_1}(x + x_1) = \frac{p}{y_2}(x + x_2)$$

למציאת נקודות החיתוך משווים בין משוואות המשיקים :

$$x_1 = \frac{y_1^2}{2p}, x_2 = \frac{y_2^2}{2p}$$

במקום x_1 ו- x_2 מציבים :

$$x = -\frac{p}{2}$$

ומקבלים שבנקודת החיתוך של המשיקים

$$x = -\frac{p}{2}$$

במילים אחרות, המקום הגאומטרי, שממנו רואים פרבולה בזווית ישרה, הוא הישר

או במילים אחרות, המדריך של הפרבולה. זו תשובה מפתיעה.

אפשרויות להרחבה של משימה 3 – ראיית מקומות גאומטריים ידועים בזווית כלשהי

אפשר להרחיב את משימה 3 באמצעות שימוש באסטרטגיה "מה אם לא?" של בראון וולטר (Brown & Walter, 1969), ובמקרה זה לשאול מה יקרה אם הזווית, אשר ממנה אנו רואים את המקומות הגאומטריים הידועים – אינה ישרה? מה אם הזווית חדה? מה אם הזווית קהה?

הרחבת המשימה תוך כדי שימוש בכלי הטכנולוגי לצורך קבלת השערה – מאפשרת שילוב פעילות חקר רחבה יותר ובדיקה של תכונת השימור לגבי מקרים נוספים.

הרחבת המשימה מאפשרת מבט רחב ועמוק יותר על האובייקטים המתמטיים המשולבים במשימה, והופכת את המשימה למשימה רבת-עצמה.

משימה 4 – המקום הגאומטרי של מרכז המעגל החסום במשולש

אבחנה בין שלושה מקרים

במהלך החיפוש אחר צורת המקום הגאומטרי, שעליו נע מרכז המעגל החסום במשולש – מתגלים דברים מפתיעים בשני כיוונים :

הראשון, צורתו של המקום הגאומטרי נמצאת מידית על-ידי שימוש בכלי הדינמי הממוחשב, שבעזרתו הוכן יישומון מתאים למשימה; השני, לפעמים ההוכחה המתמטית לצורתו של המקום הגאומטרי פשוטה וקצרה, אך לפעמים היא מורכבת וארוכה, אף-על-פי שנעשו ניסיונות למצוא אותה בכלים מתמטיים שונים.

מקרה (א) – המקרה שהנקודה A נעה על מעגל

נתון מעגל קנוני $x^2 + y^2 = R^2$. הנקודות B ו-C הן על ציר ה-x, ולכן הן קצות הקוטר BC והנקודה A נעה על היקף המעגל. מהו המקום הגאומטרי של מרכזי המעגלים החסומים במשולש $\triangle ABC$ (ראה איור 13)?

שלב מקדים: על-ידי שימוש בתכנה הדינמית – מתקבל, שמרכז המעגל החסום O_1 נע על קשת שמגיעה לנקודות B ו-C. ממבט על הצג נראה שהקשת היא חלק ממעגל. האם אכן זה מעגל, ואם כן, היכן מרכזו ומהו רדיוסו?

דרך א' – מבוססת על שיקולים גאומטריים בשילוב הנדסה אנליטית

מסמנים: $A \in b$, $A \notin c$, $BC = a = 2R$, ובאותיות E, D, F את נקודות ההשקה של המעגל החסום עם צלעות המשולש $\triangle ABC$.

$$OD = \frac{a}{2} - DC = \frac{c-b}{2}$$

$$X = OD = \frac{c-b}{2} \Rightarrow 2x = c - b$$

$$Y = r = \frac{b+c-a}{2} \Rightarrow 2Y = b+c-a$$

$$c = X + Y + R \quad , \quad b = Y - X + R$$

$b^2 + c^2 = 4R^2$ לפי משפט פיתגורס.

$$(Y - X + R)^2 + (X + Y + R)^2 = 4R^2 \quad , \text{ולכן}$$

$$X^2 + (Y + R)^2 = 2R^2$$

שנתון "שקל" – תשע"ו – כרך כ"א

דרך ב' – מבוססת על שיקולים גאומטריים בשילוב טריגונומטריה

מכיוון ש- $\angle BAC = 90^\circ$, הרי על-ידי חישוב זוויות מוצאים ש- $\angle BO_1C = 135^\circ$. מאחר שזווית BAC נותרת קבועה בזמן התנועה של הנקודה A על הקשת \widehat{BC} , הרי גם הזווית $\angle BO_1C$ נותרת קבועה, ולכן הנקודה O_1 נעה על קשת של מעגל, שמרכזו נמצא על ציר ה-y בשל הסימטריה.

על-פי משפט הסינוסים, $\frac{BC}{\sin \angle BO_1C} = 2R'$, כאשר R' הוא הרדיוס של המקום הגאומטרי של O_1 .

על-ידי הצבת $BC = 2R$, $\angle BO_1C = 135^\circ$ מקבלים: $R' = R\sqrt{2}$.

להדגמה דינמית של היווצרות המקום הגאומטרי הוכן יישומון.

<https://tube.geogebra.org/student/m1090083>

יישומון 5:

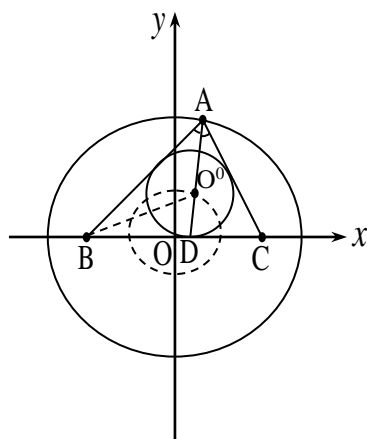
מה עוד ?

מה תהיה צורת המקום הגאומטרי, כאשר BC יהיה מיתר כלשהו במעגל, ולא קוטר? בעיה זו כבר הוצגה במשימה 4א. מאחר שהזווית $\angle BO_1C$ נותרת קבועה בעת תנועת הנקודה A על המעגל, לכן המקום הגאומטרי יהיה חלק מקשת מעגל, אלא שבמקרה זה רדיוס הקשת העליונה יהיה שונה מרדיוס הקשת התחתונה.

אם מסמנים $\angle BAC = \alpha$, כאשר הנקודה A נמצאת על הקשת העליונה \widehat{BC} , אז רדיוס המקום הגאומטרי הוא $R = \frac{BC}{2\sin(90^\circ + \frac{\alpha}{2})}$, וכאשר הנקודה A נמצאת על הקשת התחתונה BC, אז

רדיוס המקום הגאומטרי הוא $R' = \frac{BC}{2\sin(180^\circ - \frac{\alpha}{2})}$

מקרה (ב): המקרה שהנקודה A נעה על אליפסה קנונית



איור 15

נתונה אליפסה שמשוואתה $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1$, $(a > b)$, ומוקדיה בנקודות B ו-C. הנקודה A נעה על היקף האליפסה. מהו המקום הגאומטרי של מרכזי כל המעגלים החסומים במשולש $\triangle ABC$ (ראה איור 15).

פתרון

(I) שיקולים גאומטריים

טענה: חוצה-הזווית AD של המשולש $\triangle ABC$ נחתך על-ידי חוצי-הזווית האחרים של המשולש בנקודה O' (מרכז המעגל החסום), ולכן יחס הקטעים

$$\frac{AO'}{OD} = \frac{AB+AC}{BC} : \text{הנחתכים ממנו}$$

הוכחת הטענה

$$\frac{AB}{AC} = \frac{BD}{DC} : \text{לפי משפט חוצה-הזווית במשולש } \triangle ABC \text{ קיים}$$

$$\frac{AB}{AC} = \frac{BD}{DC} \Rightarrow \frac{AB}{AB+AC} = \frac{BD}{BD+DC} : \text{לפי התכונה של שברים}$$

$$\frac{AB}{AB+AC} = \frac{BD}{DC} \Rightarrow BD = \frac{AB \cdot AC}{AB+AC} : \text{מכאן}$$

$$\frac{AB}{BD} = \frac{AO'}{OD'} : \text{לפי ש-} BO' \text{ הוא חוצה-זווית במשולש } \triangle ABD \text{ קיים}$$

$$\frac{AO'}{OD} = \frac{AB+AC}{BC} : \text{על-ידי הצבת קשר זה בקשר הקודם – מקבלים}$$

וכך הוכחה הטענה.

המסקנה מהטענה

באליפסה $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1$ אורך הציר הגדול הוא $AB+AC=2a$, והמרחק בין המוקדים הוא

$BC=2c$ (כאשר $c^2 = a^2 + b^2$). לכן באליפסה הנתונה, היחס $\frac{AO}{OD}$ קבוע ושווה ל- $\frac{a}{c}$ ללא תלות במיקום הנקודה A.

(II) שיקולים אנליטיים

מסמנים את שיעורי הנקודה A שעל האליפסה $A(x_1, y_1)$ (ראה איור 16).

אם $AB > AC$, אז אורכי המחוגים מהמוקדים לנקודה זו הם

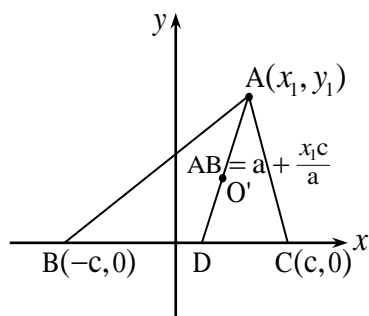
$$AC = a - \frac{x_1 c}{a}$$

$$\frac{AB}{AC} = \frac{BD}{DC} = \frac{a^2 + x_1 c}{a^2 - x_1 c} \text{ ולכן}$$

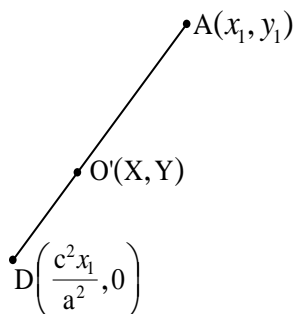
על-פי יחס החלוקה ועל-פי הנוסחה למציאת שיעורי

נקודה המחלקת קטע ביחס נתון – מוצאים $D\left(\frac{c^2 x_1}{a^2}, 0\right)$

כפי שהוכח, הנקודה O' מחלקת את הקטע AD ביחס $\frac{AO'}{OD} = \frac{a}{c}$ על-פי יחס זה ושיעורי הנקודות A



איור 16



איור 17

ו-D – מוצאים את שיעורי הנקודה O' (ראה איור 17).

$$X = \frac{cx_1}{a}$$

$$Y = \frac{cy_1}{a+c}$$

$$x_1 = \frac{aX}{c}, \quad y_1 = \frac{(a+c)Y}{c} \quad \text{מכאן,}$$

מאחר שהנקודה A(x₁, y₁) מקיימת את משוואת

האליפסה, אז על-ידי הצבת שיעורי

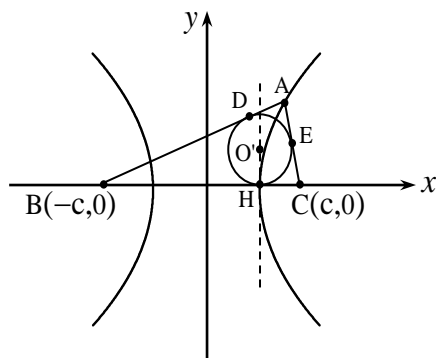
הנקודה A במשוואה – מקבלים: $\frac{x^2}{c^2} + \frac{y^2}{(a+c)^2} = 1$

כלומר, הנקודה O' נעה על מסלול של אליפסה, שאורכו של הציר הגדול שלה הוא 2c, ואורכו של הציר הקטן הוא $\frac{2bc}{a+c}$. הפתרון שהוצג מצביע על החשיבות של שילוב בין שיקולים גאומטריים לבין שיקולים אנליטיים.

מצורף יישומון (geogebra), המאפשר הצגת (היווצרות) המקום הגאומטרי – תוך כדי הנעת הנקודה A על-גבי האליפסה. קיימת אפשרות לשנות בעזרת סרגלים את הפרמטרים a ו-b של האליפסה.

<https://tube.geogebra.org/student/m1090107>

יישומון 6:



איור 18

מקרה (ג): הנקודה A נעה על היפרבולה קנונית

$$\frac{x^2}{a^2} - \frac{y^2}{b^2} = 1$$

מהו המקום הגאומטרי של מרכז המעגל, החסום במשולש ששניים מקדקודיו הם מוקדי ההיפרבולה, והקדקוד השלישי נע על-גבי ההיפרבולה (ראה איור 18)?

מוקדי ההיפרבולה: $F_1 = B(-c, 0)$, $F_2 = C(c, 0)$

D, E, H נקודות ההשקה של המעגל החסום עם צלעות המשולש.

$$BD = BH = t, \quad AD = AE = p, \quad CE = CH = q$$

לפי הגדרת ההיפרבולה:

$$BA - AE = 2a \Rightarrow (t + p) - (p + q) = 2a \Rightarrow t - q = 2a$$

שנתון "yke" – תשע"ו – כרך כ"א

$$BC = 2c \Rightarrow t + q = 2c$$

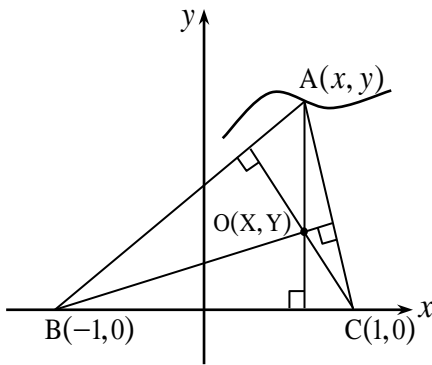
משני הקשרים האחרונים מקבלים: $q = c - a$.

מכאן, שיעורי נקודת ההשקה של המעגל החסום עם ציר ה- x הם $H(a, 0)$.

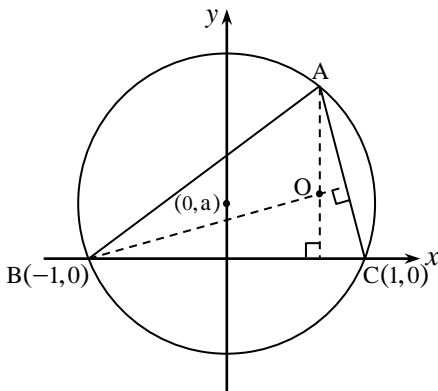
כלומר, נקודת ההשקה של המעגל החסום עם ציר ה- x היא נקודה קבועה, ועבור המקרה $AB > AC$, משוואת המקום הגאומטרי של O' הוא הישר $x = a$, קו ישר מאונך לציר ה- x , והעובר דרך קדקוד ההיפרבולה. עבור המקרה $AB < AC$, משוואת המקום הגאומטרי $x = -a$, כנראה באיור לעיל.

להמחשה הוכן יישומון, המאפשר את הצגת המקום הגאומטרי – תוך כדי תנועת הנקודה A על-גבי הענף הימני של ההיפרבולה. ביישומון קיימת אפשרות לשנות את הפרמטרים a ו- q של ההיפרבולה.

נוסחאות כלליות למשוואת המקום הגאומטרי של מרכז המעגל החסום ושל נקודת מפגש הגבהים, כאשר שני קדקודים של המשולש קבועים, והקדקוד השלישי נע על עקום נתון.



איור 19



איור 20

המקום הגאומטרי של מפגש הגבהים במשולש

ללא הגבלת הכלליות, יהיו הקדקודים B ו- C $(-1,0)$ ו- $(1,0)$ בהתאמה. הנקודה A נעה על עקומה כלשהי $y = f(x)$, ונקודת מפגש הגבהים תהא $O(X, Y)$ (ראה איור 19).

המשולשים $\triangle ACD$ ו- $\triangle BOD$ דומים ולכן:

$$\frac{DO}{BD} = \frac{DC}{AD}$$

על-ידי הצבת שיעורי הקדקודים ביחס הדמיון מקבלים

$$\frac{Y}{x+1} = \frac{1-x}{y} \Rightarrow Y = \frac{1-x^2}{y} = \frac{1-x^2}{f(x)}$$

והיות ועבור הנקודות A, O, D מתקיים: $x = X$, הרי

$$Y = \frac{1-x^2}{f(x)}$$

דוגמאות

(1) נניח שהנקודה A נעה על הישר $y = a$ ($a > 0$), קו המקביל לציר ה- x , במקרה זה הנקודה A , נקודת מפגש הגבהים, נעה על העקומה $Y = -\frac{x^2}{a} + \frac{1}{a}$, שצורתו פרבולה.

(2) נניח, שהנקודה A נעה על מעגל שמרכזו על ציר ה-y בנקודה (0,a) ורדיוסו $\sqrt{a^2+1}$ (כלומר עובר דרך הנקודות B ו-C (ראה איור 20).

משוואת המעגל שעליו הנקודה A היא :

$$x^2 + (y - a)^2 = a^2 + 1$$

$$f(x) = y = \pm \sqrt{a^2 + 1 - x^2} + a \quad \text{או:}$$

כשמציבים את משוואת העקומה בקשר $Y = \frac{1-x^2}{f(x)}$ וכן $x = X$, מקבלים שהמקום הגאומטרי,

שהנקודה O נעה עליו, נקודת מפגש הגבהים, הוא

$$X^2 + (Y + a)^2 = a^2 + 1$$

זהו מעגל שמרכזו (0,-a) ורדיוסו $\sqrt{a^2+1}$.

אפשר להגיע לתוצאה זו גם על-ידי שיקולים גאומטריים בלבד. באותו אופן אפשר למצוא את משוואת המקום הגאומטרי, אשר נעה עליו נקודת מפגש הגבהים עבור כל פונקציית $f(x)$ שהנקודה A נעה עליה.

נוסחה למקום הגאומטרי של מרכז המעגל החסום

$$\text{על-פי משולש } \triangle BOE, \quad \operatorname{tg} \beta = \frac{Y}{X+1}$$

(על-פי סימון הזוויות באיור 21), ולכן לפי הנוסחה לזווית כפולה :

$$(1) \quad \operatorname{tg} \beta = \frac{2Y(X+1)}{(X+1)^2 - Y^2} = M(X, Y)$$

$$\operatorname{tg} \frac{\gamma}{2} = \frac{Y}{1-X}, \quad \triangle EOC \text{ על-פי משולש}$$

$$(2) \quad \operatorname{tg} \gamma = \frac{2Y(1-X)}{(1-X)^2 - Y^2} = N(X, Y) \quad \text{לכן}$$

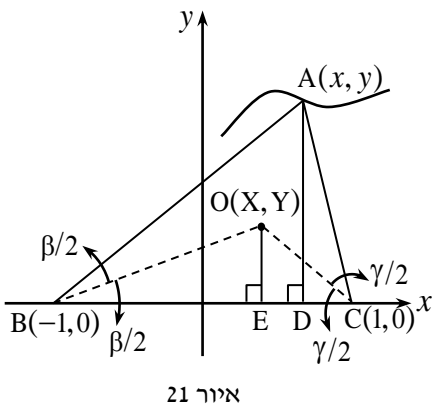
$$(3) \quad \operatorname{tg} \beta = \frac{y}{x+1} \quad : \triangle ABD \text{ על-פי משולש}$$

$$(4) \quad \operatorname{tg} \gamma = \frac{y}{1-x} \quad : \triangle ADC \text{ על-פי משולש}$$

כשמשווים את הקשרים (1) ו-(3) מקבלים :

$$\frac{x}{y} + \frac{1}{y} = \frac{1}{M(X, Y)}$$

כשמשווים את הקשרים (2) ו-(4) מקבלים :



איור 21

$$-\frac{x}{y} + \frac{1}{y} = \frac{1}{N(X,Y)}$$

ולכן :

$$\frac{2}{y} = \frac{N(X,Y) + M(X,Y)}{N(X,Y) \cdot M(X,Y)} \Rightarrow y = \frac{2 \cdot (N(X,Y) \cdot M(X,Y))}{N(X,Y) + M(X,Y)}$$

באותו אופן מקבלים :

$$x = \frac{N(X,Y) - M(X,Y)}{2(N(X,Y) + M(X,Y))}$$

ולכן כאשר הנתון הוא עקומה $f(x)$ אשר עליה נעה נקודה A, על-ידי הצבת ערכי x ו-y שהתקבלו – אפשר לקבל את הקשר בין השיעורים X ו-Y של המקום הגאומטרי של המעגל החסום במשולש.

סיכום

הוראת הנושא מקומות גאומטריים המבוססת על הבנה משמעותית מהווה אתגר לעוסקים בהוראת מתמטיקה. המאמר מציג מגוון היבטים ומשימות, העוסקים במציאת מקומות גאומטריים בעלי תכונה משמרת, בניגוד לסביבת הכיתה, אשר בה מתמודדים התלמידים עם משימות, העוסקות במציאת מקומות גאומטריים באופן טכני וללא התייחסות להכללות אפשריות. המשימות שהוצגו במהלך המאמר נחקרו בשלב ראשון באמצעות תכנת גאומטריה דינמית. באמצעותה יכולנו לזהות ולראות הלכה למעשה את היווצרותו של המקום הגאומטרי באופן דינמי – תוך כדי גרירה של נקודה על המקום הגאומטרי המקורי והפעלת "עקבה" על נקודה, הנמצאת על המקום הגאומטרי המבוקש (הפעלת "עקבה" היא אחת מהאפשרויות, שהתכנה הדינמית (Geogebra) מאפשרת – כדי לעקוב אחר תנועה של נקודה תוך כדי גרירה של נקודה אחרת). העבודה עם תכנה גאומטרית דינמית גם בסביבת הוראת פרחי-הוראה ו/או תלמידים – מאפשרת ללומד הבנה טובה ומעמיקה יותר של המושג "מקום גאומטרי", תהליך בנייתו (הסטודנטים וגם התלמידים בסביבת הכיתה – מתקשים לראות את הדינמיות של המקום הגאומטרי, כאשר המשימה מוצגת בספר הלימוד בצורה סטטית), ובעיקר – לזהות הכללות שחלקן אף מפתיעות. לשילובן של הפתעות מתמטיות בתהליך ההוראה – קיים תפקיד חיוני לצורך הצגת התכנים המתמטיים באופן מסקרן, דינמי ומעורר חשיבה (Movshovits-Hadar, 1988).

Martinovic & Manizade (2013), מתארות את תרומת התכנה הדינמית כחלק מתהליך פדגוגי חוזר ונשנה: reflexive pedagogy in action. מבין התפקידים השונים של התכנה הדינמית הן בוחרות להדגיש את תפקיד התכנה הדינמית כשותף (partner) בתהליך הלמידה. השימוש בתכנה הדינמית מאיץ את תהליכי ההבנה וההנמקה המתמטית. במקרה זה מתבסס המשתמש על הידע המתמטי שלו כדי להצדיק את מה שהטכנולוגיה ממחישה. נוסף על התפקיד המשמעותי של התכנה הדינמית כשותף בתהליך הלמידה – אפשר להרחיב ולציין, כי השותפות מתרחשת גם בתהליכי בנייה וחקר של משימות על ידנו כמורי-מורים. במהלך תהליך בניית המשימות וניתוחן בנושא מקומות גאומטריים עם תכונה משמרת – מצאנו את הכלי הטכנולוגי כשותף משמעותי לצורך ניסוי, תהייה ובדיקת השערות לקראת תהליך ההוכחה המתמטית.

סטופל ובן-חיים (Stupel & Ben-Chaim, 2013) המשיגו את המושג "הוכחה למחצה" בעבודה עם

הכלי הטכנולוגי – תוך כדי גרירה של נקודות ואובייקטים שונים, זיהוי תכונה משמרת, הכללה ועוד. פעולת הגרירה מאפשרת מבט דינמי על אובייקטים מתמטיים, זיהוי תכונות ויחסים ביניהם, הנשארים קבועים – תוך כדי יצירת אוסף רב של דוגמות פרטיות וקבלת השערות (de Villiers, 1998). ההוראה בסביבה טכנולוגית מציבה בפני המורים ומורי-המורים אתגר פדגוגי בהצגת חשיבותה ונחיצותה של ההוכחה המתמטית לצורך הכללה, כלומר הם צריכים להבהיר לסטודנטים, כי אי אפשר להסתפק ב"הוכחה למחצה", המבוססת על זיהוי תופעות והכללות תוך כדי עבודה עם הכלי הטכנולוגי, אלא יש להדגיש את מקומה של ההוכחה מתמטית התקפה לכל אינסוף המקרים הפרטיים.

משימה מתמטית המציגה תהליך-חקר היא משימה מעצימה (powerful task), החושפת את הלומד לתהליך למידה מורכב ולחשיבה מתמטית ופדגוגית מקשרת (Krain, 1993). תהליכי הבנייה של האובייקטים באמצעות התכנה הדינמית ותהליכי ההכללה המתמטית – הדגישו את הקישור בין נושאי מתמטיקה שונים: גאומטריה אוקלידית (יחסי קטעים, תכונות של אובייקטים גאומטריים) וגאומטריה אנליטית (מקום גאומטרי, חלוקת קטע ביחס נתון). חשיפת הסטודנטים לקשרים מעין אלה חושפת את ראיית המתמטיקה כמדע מקושר ולא כאוסף בדיד של נושאים המנותקים זה מזה (House & Coxford, 1995; NCTM, 2000). השימוש בתכנה הגאומטרית הדינמית מאפשר מעקב מידי אחרי היווצרות המקום הגאומטרי. מעקב זה מציג ויזואלית את מסלול התנועה של הנקודה הנגזרת ואת המסלול של הנקודה השנייה, שתנועתה היא תוצאה של גרירת הנקודה הראשונה. מעקב זה מקל מאוד על הדרך המתמטית למציאת הפונקצייה המתארת את המקום הגאומטרי, שהנקודה השנייה נעה עליו. המשימות שהוצגו לאורך המאמר עשויות להוות קרקע פורייה לפיתוח והעמקה של הידע המתמטי של פרחי-הוראה בנושא מקומות גאומטריים. המשימות רלוונטיות לשילוב הן בסביבת הוראת סטודנטים/מורים והן בסביבת הכיתה. המשימה הרלוונטית לשילוב בסביבת הכיתה – מעוררת את פרחי-ההוראה והמורים לשיתוף פעולה, להפתעה, לרפלקציה על הידע המתמטי שלהם תוך כדי אינטראקציה עם המשימות (Zaslavsky, 2007; Zaslavsky, 2008).

ביבליוגרפיה

- Alakoç, Z. (2003). Matematik Öğretiminde Teknolojik Modern Öğretim Yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 43-49.
- Brown, S. I., & Walter, M. I. (1969). What if not? *Mathematics Teaching*, 46, 38-45.
- Chazan, D. (1993). Students' microcomputer-aided explanation in geometry. In S. I. Brown & M. I. Walter (Eds.), *Problem posing: Reflection and application* (pp. 289-299). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Villiers, M. (1998). An alternative approach to proof in dynamic geometry. In R. Lehrer & D. Chazan (Eds.), *Designing learning environment for developing understanding of geometry and space* (pp. 369-393). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dreyfus, T., & Hadas, N. (1996). Proof as answer to the question why. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 28(1), 1-5.
- Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. *Educational Studies in Mathematics*, 44, 5-23.
- Hohenwarter, J., Hohenwarter, M., & Lavicza, Z. (2008). Introducing dynamic mathematics software to secondary school teachers: The case of Geogebra. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 28(2), 135-146.

- House, P. A., & Coxford, A. F. (Eds.). (1995). **Connecting mathematics across the curriculum**. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Krainer, K. (1993). Powerful tasks: A contribution to a high level of acting and reflecting in mathematics instruction. **Educational Studies in Mathematics**, **24**, 65-93.
- Laborde, C. (2000). Dynamic geometry environment as a source of rich learning contexts for the complex activity of providing. **Educational Studies in Mathematics**, **44**, 151-161.
- Martinovic, D., & Manizade, A. G. (2013). Technology as a partner in geometry classrooms. **The Electronic Journal of Mathematics and Technology**, **8**(2). Retrieved from <https://php.radford.edu/~ejmt/ContentIndex.php>
- Movshovits-Hadar, N. (1988). School mathematics theorems – an endless source of surprise. **For the Learning of Mathematics**, **8**(3), 34-40.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). **Principles and standards for school mathematics**. Reston, VA: Author.
- Stupel, M., & Ben-Chaim, D. (2013). One problem, multiple solutions: How multiple proofs can connect several areas of mathematics. **Far East Journal of Mathematical Education**, **11**(2), 129-161.
- Wiest, L. R., (2001). The role of computers in mathematics teaching and learning. **Computers in the Schools**, **17**(1-2), 41-55.
- Zaslavsky, O. (2007). Mathematics-related tasks, teacher education, and teacher educators: The dynamics associated with tasks in mathematics teacher education. **Journal for Mathematics Teacher Education**, **10**(6), 433-440.
- Zaslavsky, O. (2008). Meeting the challenges of mathematics teacher education through design and use of tasks that facilitate teacher learning. In B. Jaworski & T. Wood (Eds.), **The mathematics teacher educator as a developing professional** (pp. 93-114). Rotterdam: Sense Publishers.

לימוד המקרא בגן-הילדים כדגם ללמידה משמעותית

תקציר

לימוד התנ"ך בגן-הילדים נחשב כלימוד משמעותי בעבור ילדים רבים, בעוד שהוראת התנ"ך בבית-הספר הופכת למקצוע לא אהוד בלשון המעטה. המאמר – מנקודת-המבט של מדריכים פדגוגיים במכללה – מציע לעשות שימוש בעקרונות ובמתודות-לימוד, שהצליחו בהוראת התנ"ך בגן-הילדים, ביישומם בהוראת התנ"ך בבית-הספר היסודי ובבית-הספר התיכון.

מילות מפתח: מוטיבציית למידה; למידה חווייתית; פיתוח חשיבה; הזדהות עם הכתוב; הוראת תנ"ך.

מבוא

כמדריכים פדגוגיים במכללה – נראה לנו להציע להשתמש בעקרונות ובמתודות-לימוד, שהצליחו בהוראת התנ"ך במסגרת גן-הילדים – גם בהוראת התנ"ך במסגרת בית-הספר היסודי ובית-הספר התיכון. ההצעה מבוססת – כמבואר להלן – על מסקנות, שהגיעו אליהן הוגים וחוקרים בתחומי החינוך וההוראה.

כידוע, הדברים, העשויים להשפיע ביותר על התפתחות האדם, הם הידע והלמידה, ומאחר שעיצובה של החברה האנושית תלוי בחינוך שבני-האדם רוכשים, ישנה חשיבות רבה לפתח את המוטיבציה ללימוד בקרב ילדים ומבוגרים כאחת, לפני פיתוח כלי הלמידה המגוונים, שאפשר לרכוש בשלב מאוחר יותר. בעניין זה ראוי לציין את דבריו המוכרים של רבי יהודה הנשיא: "אין אדם לומד תורה אלא ממקום שליבו חפץ" (בבלי, עבודה זרה יט, א).

אחד המשפטים, המבטא את הגותו החינוכית של ז'אן ז'אק רוסו (1712-1778), הוא: "את הצמחים – מעצב העיבוד, את בני-האדם – החינוך" (רוסו, 2009). במקום אחר הוא תולה את החולשה של הצמיחה בחברה האנושית:

החברה החלישה את האדם, לא רק בקפחה את זכותו לנצל את כוחותיו, אלא בעיקר בכך שהפכה את כוחותיו ללוקים בחסר (רוסו, 2009).

אכן, מחקרים רבים מצביעים על הקשר שבין חוסר המוטיבציה של התלמידים ללמוד – לבין ה"יכולות הלימודיות". ענבר (1997) חקר את המטפורות והדימויים של ילדים ושל מורים ביחס לבית-הספר: הדימויים, שהיו נפוצים ביותר (33.2%) בקרב הילדים ביחס לשאלה למה דומה

התלמיד – קשורים לסמכותיות הרבה, שהם מרגישים מצד המורים, ובעיקר – כ"תלמיד שבוי". בניגוד לדברי התלמידים – מעט מהמחנכים (7.8%) סבורים שדימוי זה נכון. גם השאלה, המתארת את הדימוי של המורים בעיני התלמידים – זכתה לפער גדול בין דימויו כ"רב-בריה" (44.5%), לבין המורים והמחנכים שסבורים שדימוי זה נכון (13.3%).

מנתונים אלו אפשר ללמוד, עד כמה גדול ערכה של המוטיבציה ללמידה, ובשירו של ח"נ ביאליק "שיר ערש" אפשר למצוא את המשאלה, שבנו יחכם ויהגה בלימודה, ויקיים את מצוותיה:

דְּבָרֵי תוֹרָה מִקֵּהם מִתּוֹקִים; דְּבָרֵי תוֹרָה פִּיָּם עֲמֻקִּים, דְּבָרֵי תוֹרָה מִפֹּי זְקָרִים. יִחְפֹּם בְּנִי וְיִכְתֹּב סְפָרִים. יִגְדֵּל שְׁמוֹ וְיִצְרִיף זְמַיִם וְיִהְיֶה יְהוּדִי פֶשֶׁר וְתָמִים (ביאליק, 2008).

דבריו של ביאליק נכונים שבעתיים, כאשר מדובר בהתוויית חשיבותו של המקרא, כפי שכותב רייזמן:

כאשר היכרות זאת נעשית בגיל הרך ובאמצעות יצירות ספרותיות מעולות, היא יוצרת משקע אסוציאטיבי, שאינו נכחד בקלות ועומד לרשות הילד גם בעתיד. משקע זה הוא הבונה מכנה משותף לכל לומדי המקרא (רייזמן, 1992).

כיצד אפשר לגרום לתלמידים לרצות ללמוד תנ"ך, או מהן דרכי ההוראה שיקרבו את התנ"ך אל לבם של התלמידים?

רייס (תשע"ג) מתאר בפרוטרוט את היחס ללימוד התנ"ך לאורך הדורות ועומד על ההתפתחות בלימוד התנ"ך בדור האחרון, שאחד ממאפייניו היה בחשיבות לימוד 'פשוטו של מקרא'.

במאמר זה לא באנו לחלוק על חשיבות הוראת ה'פשוט' והעמידה על עקרונות ניתוח פרקי המקרא באופן ספרותי (ראו: גרוסמן, תשע"ג), אלא לשוב ולהזכיר את חשיבות גורמי ההניעה (מוטיבציה) להוראה – בכלל ולהוראת התנ"ך – בפרט!

שליסל, מפמ"רית תנ"ך בחמ"ד – תיארה לאחרונה (אוקטובר 2014) את הצורך בחיבור נפשי עמוק לטקסט המקראי, וכתמיכה לדבריה היא מביאה מדבריהם של הוגים ומחנכים כמו פרופ' נחמה ליבוביץ, פרופ' אליעזר שביד והרב סולובייצ'יק, ומסכמת:

אם ננסה למצות את העיקר מדבריהם, דומה שהדרישה בלימוד היא חיפוש אחר המקום בו נוצר המפגש בין הלומד ובין הכתוב [...] הלימוד אינו רק רכישת ידע אלא עליו להיות מתורגם לעיצוב השקפת עולמו, זהותו והמחויבויות המעשיות שמקבל הלומד על עצמו (שליסל, 2014).

מהו השלב, שלימוד התורה המתוק והחביב בגן הופך למורת רוחם של התלמידים? מהו השלב, אשר בו הופכת קריאת ה"יש" של ילדי הגן לפני סיפורי-התורה של הגננת לקריאת ה"אוף", שוב שיעור תורה/תנ"ך של תלמידי בית-הספר? מהו הקו הדק המפריד בין הנאה לחובה, בין למידה משמעותית ללמידה לצורך מבחן, כאשר בסיומו שוכחים את מרבית החומר הנלמד?

במאמר זה נעיין בגורמי ההניעה ללימוד מקרא בגן – דבר, שעשוי להתוות דרך בהוראת המקרא בשלבים מאוחרים יותר.

מתודות לימוד תורה בגן

א. חגיגות וטקסיות

לפני תחילת לימוד הסיפור הראשון בספר בראשית בגן, עורכת הגננת טקס חגיגי, שבו ילדי הגן מקבלים סמל או כתר, שכתוב עליו "התחלתי ללמוד תורה". היא עורכת עם הילדים חגיגה קטנה לקראת תחילת לימודי התורה, והילדים מפנימים, שמדובר בספר אחר מאשר סיפורי ילדים מוכרים כמו "מיץ פטל" או "תירס חם". הגננת אוחזת בחרדת-קודש את ספר-התורה, מנשקת אותו ונותנת לילדים ללטף, לחבק ולנשק את ספר-התורה. היחס המכובד, שמפגינה הגננת כלפי התורה – מהווה מודל חיקוי לילדים, שהרי כאשר היא מקריאה סיפור או שיר מספר כלשהו של ספרות-ילדים, נעדרת הטקסיות, המשווה לסיפור פן עילאי כל-כך. הגננת מתחילה לספר מתוך המקרא – "בראשית ברא א-לוהים את השמים ואת הארץ". לרוב הילדים זו הפעם הראשונה, שהם שומעים בצורה ברורה על כך שיש בורא לעולם, שיצר את הטבע המופלא, את גרמי-השמים וגם את בני-האדם – דברים, שנראים לנו, המבוגרים, ברורים ומוכרים כל-כך, אך הם בעלי משמעות רבה בעבור הילדים.

בסגנון דומה מתאר שביד את יראת-הכבוד, שצריכה להיות נחלתם של מורי המקרא. יש לציין, ששביד מכוון את דבריו למורי התנ"ך בבתי-הספר הממלכתיים, ועל אחת כמה וכמה, נכונים הדברים ביחס למורי התנ"ך בחינוך הממלכתי-דתי:

מורה יכול ללמד מקרא כתורה רק אם יש לו יראת כבוד כלפיו כיצירה מכוונת, ויראת כבוד צריכה לבוא לידי ביטוי לא רק לגבי המקרא בכללו, אלא כלפי כל חלקיו, לרבות אלה הנראים סתומים או בלתי מתקבלים על הדעת או מעוררי התנגדות (שביד, תשל"ט).

ב. קצב ההתקדמות ולשון המקרא

רכישת שפה איננה דבר פשוט, ועל אחת כמה וכמה כשמדובר ב"שפה שנייה" – לשון המקרא המיוחדת בסגנונה. אוצר המושגים והמילים של לשון המקרא – שונה משפת העברית המדוברת בבית או ברחוב ושונה אף מלשון החומר הספרותי לגיל הרך:

לשון המקרא מיוחדת בסגנונה. אוצר המושגים והמילים שונה מן השפה המדוברת בבית או ברחוב ושונה אף מלשון החומר הספרותי לגיל זה. שוני זה יוצר קשיים בהבנת הנשמע ומצריך גישה דידקטית מיוחדת, אך יש ערך למפגש הילד עם לשון המקרא; הילד יתרגל לקלוט ולהבין את שפת המקרא ויכיר ניבים ומטבעות לשון שהמקרא מצטיין בהם (רוזנברג, 2005. ראו עוד: צימרמן ובלום-קולקה, 2002).

לכן, הגננת עוצרת מדי פעם בפעם ומסבירה מילים קשות בשעת הקריאה בעזרתם של תנועה, קול, תמונה, הבעות-פנים, או הוספת מלה נרדפת לחיזוק האוצר הלשוני:

מילים קשות מן המובאות מבהירה הגננת על-ידי שימוש במילים נרדפות. כך מכירים הילדים לראשונה ניבים ומטבעות לשון מן התורה, מבינים אותם ומפתחים יכולת שימוש בהם לעת מצוא. כאשר הגננת מצטטת פסוק היא קוראת אותו מתוך החומש שבידיה בקול חגיגי יותר מאשר בסיפור רגיל. כך חשים הילדים שזו לשון התורה (גרוסברגר, תשנ"ד).

קצב ההתקדמות הוא אטי ונינוח, שהרי יש לתלמידים זמן לשאול, להבין בקצב האישי ולבנות

את הידע על-ידי הסקרנות הטבעית, כפי שמתארת זאת אונגר: "רבים המקרים בהם העלו הילדים הרכים תמיהות ושאלות שפרשנים מסורתיים התלבטו בהן" (אונגר, 2005).

נמצאנו למדים, שלימוד סיפורי-התורה בשפת התורה דווקא, אינו צריך להיות גורם מעכב ומרתיע הורים ומחנכים – בבואם לספר אותם לילדים, אלא בדיוק להפך: סיפורי-התורה מהווים מקור חשוב לעיבוד, להפנמה ולהבעה של שפה במשלב לשוני גבוה, המחזקים את התפתחות השפה בגיל הרך ובכיתות הראשונות של בית-הספר היסודי.

ג. המחשה ויצירת "מתח לימודי"

הגננת מגיעה לנקודת-שיא, עוצרת ומבטיחה לילדים שמחר ימשיכו בסיפור. הילדים מצפים במתח ליום המחרת. ביום המחרת מזכירה הגננת את אשר קראו אתמול וממשיכה עוד קצת. אין איש מאיץ בה, אין לה מחויבות להגיש אותם למבחן הבגרות או לבחינות המיצ"ב. לעתים תשתמש הגננת בתחפושות או באביזר מסוים – כדי להמחיש את הסיפור. יש גננות, המקצות שטח בגן לבניית אוהל ו"באר". האוהל והבאר מצויים כמעט בכל סיפורי-התורה. לעתים תשתף את ההורים ותבקש מהם לבנות יחד עם הילדים בבית את תיבת נח. לפעמים תחליט הגננת לגעת גם בתחום הקולינרי, והיא תכין עם הילדים נזיד-עדשים בגן בסיפור מכירת הבכורה של עשו ליעקב. היא תשתדל, שהלמידה תהיה רב-חושית, כדי שתהיה משמעותית בעבור הילדים.

ד. יצירת הזדהות עם הכתוב ופיתוח חשיבה בעזרת שאלות

בשעת הסיפור משתמשת הגננת במספר טכניקות כדי לקרב את הילדים לסיפור: היא שואלת את הילדים שאלה, כאילו הדבר לא ברור לגננת, ומאפשרת להם להשיב ולהסביר. לעתים היא שואלת שאלה תמוהה, שהתשובה עליה ברורה מאוד, ויש שהיא שואלת שאלה, המעוררת את הילדים לחשוב כיצד מרגישה הדמות. יש גם רגע של שתיקה – הגננת שותקת ומאפשרת לילדים לקלוט את המסופר ולחשוב עליו. במשך הזמן יבינו הילדים, שזוהי טכניקה המזמינה תגובה. שתיקה זו מחליפה לעתים את מקום השאלה ומזמינה את הילדים להתייחס לנאמר (בשאלה, בהערה, בהבעת-דעה וכדומה). לסיום, היא מאפשרת לילדים לשער השערות על המשך הסיפור: כיצד יכול האירוע או הסיפור להתפתח או להסתיים.

יש מקרים, שבהם יתפתח דיון בעקבות הסיפור: מה קשה לנו בסיפור (מלים שלא הבנתי כמו: דיבה רעה, בן זקונים, התנהגות שלא הבנתי: צדק מול עוול, רוע מול טוב)? איך, לדעתכם, הרגישה הדמות בסיפור. למשל, כיצד הרגישה שרה כשנולד יצחק? איך, לדעתכם, הרגישה יוסף כאשר נזרק לבור (העלאת כל טווח הרגשות – קנאה, כעס, שנאה, פחד, אהבה, חמלה)? אילו תכונות למדנו בסיפור (צניעות, ענווה, גאווה)? מה אני מרגיש בעקבות הסיפור? מה מזכיר לכם הסיפור (דברים שקרו במשפחה שלי)? מה אהבתי בסיפור?, מה היה לי הכי מעניין?

למידה בדרך זו תואמת את התפיסה הקונסטרוקטיבית אשר מושתתת על הבנייה של חומר, בעיקר בעזרת שיתוף ומעורבות של הילד בלמידה (ראו עוד: ברוקס וברוקס, 1997).

ה. שינון וחזרה

אחת לשבוע בשעת קבלת שבת, עורכת הגננת חידון "מי אמר למי" על הסיפורים, שנלמדו במהלך השבוע: "בזעת אפיך תאכל לחם"; "בעצב תלדי בנים"; "על גחונך תלך ועפר תאכל כל ימי חיידך"; "אֵי הבל אחיך?"; "השומר אחי אנכי!"; "ואני הנני מביא מבול מים על הארץ"; "את קשתי נתתי בענן והיתה לאות ברית".

במשך הזמן לומדים הילדים את החידות, שהולכות ומתווספות מדי שבוע בשבוע בעל-פה

ושואלים זה את זה, ואף את ההורים בבית. החומר הנלמד אינו נשכח, אלא משמש כבסיס ידע, אשר מתרחב עם הזמן. בהמשך לנוכח לעיל בדברי המבוא – משמעות החוויה, אינה רק בתחום הרגשי, אלא אף בתחום הקוגניטיבי, כפי שמתאר זאת יאיר (2006), שלדבריו חוויות מפתח, הכוללות לפחות אחד מההיבטים הבאים – היבט קוגניטיבי-רגשי וגילוי עצמי, הן אלו שיוצרות נקודות-מפנה בביוגרפיה של האדם.

מה קורה במעבר לבית-הספר?

מכאן נעבור לשאלה הבסיסית והמטרידה: מדוע נערים שסיימו תיכון זוכרים את סיפורי-האבות לפרטיהם, כולל פרשנות מסורתית ומדרשים שהכירו בילדותם, אך שנה לאחר מבחני הבגרות אינם זוכרים דברים בסיסיים ביותר מסיפורי-המקרא?

הנחת-העבודה שלנו היא, שהבעיה איננה רק במורכבות הפרשנות ובהיקף הנושאים בתיכון, אלא גם במסגרת הלימודית ובמתודות ההוראה הקיימות על-פי רוב בבתי-הספר. סוגיית הלמידה המשמעותית, שעלתה לאחרונה לכותרות – מבטאת את הצורך של המורים והמחנכים – למעשה מאז ומתמיד – בחיפוש אחר "נוסחת-הפלא", שתסייע להם לעסוק במקצוע ההוראה, ובעיקר בליבה הפדגוגית – לחנך וללמד את התלמידים באופן משמעותי. בשנים הרבות, שבהן עסקו במחקר החינוכי, הועלו תאוריות רבות ומגוונות, שהעשירו מאוד את עולם הכשרת המורים ואנשי-החינוך, אך בו בזמן, הפכו את מקצוע ההוראה לדרך שאינה יציבה – בשל פיתוח תאוריות הוראה ורפורמות חינוכיות כה רבות וכה שונות זו מזו, כפי שמתארת זוהר, יושבת ראש המזכירות הפדגוגית בשנים 2006-2009:

המערכת שלנו שבעה מרפורמות חינוכיות. בכל פעם שמתחלפים ראשי משרד החינוך מגיעה איתם למערכת הרפורמה התורנית. הרפורמה הקודמת עדיין לא הוטמעה כראוי, וכבר מגיעה לה יורשת. ותיקי המערכת מדברים על גלים חדשים שגועשים חדשות לבקרים ואחר כך מתנפצים אל החוף ואובדים במצולות – והם כבר עייפו מהם (זוהר, 2013).

כדי לשפר באופן מהותי את הוראת מקצוע המקרא בתיכון – אנו מציעים להכיר וליישם את מתודות ההוראה הנזכרות, כפי שהן נעשות בגני הילדים, ושיעילותן בדיסציפלינה זו – מוכחות. מאחר שאי-אפשר לשנות באופן מעשי את כלל מערכת-ההוראה בבתי-הספר, ברצוננו להמליץ על מספר עקרונות, שניתנים ליישום בלא מעט דיסציפלינות, אולם כאן נעסוק רק בתחום המקרא.

השלמת פערים בטקסט המקראי – בעזרת שימוש במדרשי-חז"ל

מחקרים מגוונים (ולעתים קרובות – מנוגדים זה לזה!) – עוסקים בשאלת הוראת המקרא על-פי ה'פשוט' ועל-פי ה'ידרש' (ראו לדוגמה: אבינר, תשע"ב; בזק, 2013; ברויאר, תשע"ג) ובצורך ללמוד וללמד את התנ"ך על-פי 'הפשטות המתחדשים בכל יום' (גרוסמן, תשע"ג). הדיון הנרחב בסוגיית הפשט והדרש – נסב בעיקרו על אופן הבנת הטקסט המקראי, במשמעות הקרובה ביותר לכוונת הכתוב. מאורי (תשל"ט) סבור, שיש לדבוק בהוראת הפשט ומציע דרך להתמודד עם הפער שבין הפשט לדרש, תוך ביאור גישת חז"ל ומגמת המדרש:

הוראת המקרא לפי פשוטו אינה רק זכותו של המורה אלא גם חובתו, הן בחלק הסיפורי והן בחלק ההלכתי [...] אם יכירו תלמידיו כי גם למדרש פנים הרבה, וכי במרבית המקרים לא הייתה כלל כוונת חכמינו לפרש את כתובי המקרא פירוש לשוני ועניני, אין כל חשש שהדגשת הפשט בהוראת המקרא תביא לזלזול כלשהו בדברי רבותינו (מאורי, תשל"ט).

אנו רוצים להדגיש, כי הצורך בשימוש בדברי המדרש איננו רק מההיבט הקוגניטיבי; לדעתנו, אחת הדרכים החשובות והיסודיות לקרב בין הכתוב לבין הלומד היא בהשלמת הפערים שנוצרו בכתוב, אשר ממילא מרוחק מאתנו בשפה ובתרבות החומרית המופיעים בו. מדרשי-חז"ל הנם מפרשניו הקדומים של הכתוב, ובאמצעותם אפשר ל"גשר" בין הטקסט לבין הלומד, כפי שמתאר פרופ' מאק:

שתיקתו של המספר באשר לנפשותיהם של גיבוריו מעוררת שאלות מהותיות ומעודדת [...] להשלים את החסר ומדרישי האגדה למקרא הם מראשי המדברים בתחום זה (מאק, 2014, עמ' 43).

מה קורה בפועל בלימודי המקרא, ולא רק בתיכון, אלא כבר בבית-הספר היסודי? הרדיפה אחר ההספקים בבית-הספר היסודי, כחלק מהמרוץ לקראת מבחני המיצ"ב בחטיבת-הביניים ומבחני-הבגרות בתיכון, דחקה הצדה את מקומה וערכה של האגדה – כחלק מפרשנות המקרא. מדרשי-האגדה הקסומים של תקופת הגן – פינו את מקומם ללימוד הפשט, לשינון פסוקים ולעמידה על הבדלי כתיבה בין פרשנים שונים, לעתים קרובות ללא הכרת הרקע ההיסטורי והגאוגרפי, דבר המגביר את תחושת הניתוק. השלמת הפערים בכתוב, שנעשתה בגן באמצעות שאלות הגננות והפעלת הדמיון – חסרה.

כך כותב יהושע רוזנברג במאמרו "אברהם בעיני ילד בכיתה ב'" (רוזנברג, 2006):

כמה חבל, שהתורה אינה מדברת על הילד אברהם. היא רק מספרת לנו שלתנ"ך היו שלושה בנים: אַבְרָם, נָחוֹר וְהָרָן. וְיָחִי תֵּרַח שִׁבְעִים שָׁנָה וַיֻּלְד אֶת אַבְרָם אֶת נָחוֹר וְאֶת הָרָן [...] התורה אינה מספרת איך גדל אברהם, היכן למד, מי היו חבריו. אני סקרן לדעת מה למד אברהם בבית-הספר, האם הציקו לו הילדים בבית-הספר, האם דחו אותו מעליהם? ואולי היה "מסמר" הכיתה, מנהיג החבורה? אילו משחקים שיחק? אילו אמיתות ידע בעודו ילד? איני יודע ואף מורתי לא תדע, גם כל אחד לא ידע. חבל, כי מעטים דברי התורה על אברהם בגודלו ויהי לנער, ומעטים דבריה על אביו ואמו [...] שהייתי בגן-הילדים שאלתי את הגננת. עכשיו כשגדלתי, ואני כבר בכיתה ב', אני חושב בעצמי ונותן תשובות. אני גם שואל את המורה ואת ההורים. לפעמים כל אחד מן המבוגרים מציע לי תשובה אחרת. גיליתי שאפשר לתת תשובות רבות.

שפת התנ"ך ועולמו התרבותי הנם רחוקים מאוד מעולם המושגים והערכים של תלמידיו בתיכון, ועל אחת כמה וכמה, מעולמם של ילדינו הצעירים בגני-הילדים. עם זאת, אפשר להבחין כיצד הגננת מוצאת את הדרך לגשר ולחבר בין התנ"ך ושפתו לבין עולמו של הילד, ובכך מופחתים הניכור ותחושת הריחוק; אדרבה, נוצרת סקרנות טבעית ורצון ללמידה. ישנה חשיבות רבה ליצור במסגרת הבית-ספרית פנאי ובעיקר פתיחות לדיונים על אודות קונפליקטים והתמודדויות, כפי שחוו גיבורי התנ"ך, ובדרך זו ליצור זהות עם הדמויות המקראיות (עוז,

2005). ישנה חשיבות רבה להכיר את התנ"ך באופן בלתי-אמצעי, ועם זאת, לדבר בשפה אקטואלית ובדיונים רלוונטיים לחייהם של הילדים.

למידה כחוויה

דבר נוסף ומשמעותי הוא תהליך הלמידה. אצל כל אדם, ועל אחת וכמה – אצל ילדים, קיים צורך לבנות את הידע בצורה נכונה ויציבה, נדבך על גבי נדבך. היכולת של הגננת "להתחיל מבראשית" (תרתי משמע) – חשובה מאוד לבניית ההיכרות עם סיפורי התנ"ך ואבות האומה. דבריו של רוג'רס בעניין זה החלטיים מאוד:

אני רואה בסיוע ללמידה את מטרת ההוראה, את האופן שבו נוכל לטפח את האדם הלומד, את הדרך שבה נוכל ללמוד לחיות כאנשים שבתהליך. סיוע ללמידה אני רואה את התיפקוד הטומן בחובו תשובות בונות, ארעיות ומשתנות, תשובות תהליכיות לאחדות מן המבוכות העמוקות המציקות כיום לאדם (רוג'רס, תשל"ד).

מהם הכלים החווייתיים העומדים לרשות המורים והתלמידים בכל בית-ספר?

- המסדרונות הארוכים, היכולים לשמש לתערוכות מתחלפות בתחום התנ"ך, חידון בית-ספרי ועוד.
- חצר-בית-הספר היא משאב זמין וחשוב מאוד בהכרת צמחי המקרא והתרבות החומרית, המצויים לרוב בסיפורי-המקרא ובנאומי הנביאים (שניאור, תשע"ה).
- השימוש במחשב ובמצגות מולטימדיה הוא דבר זמין כמעט בכל כיתה, ואפשר להשתמש בחומרים איכותיים – כמו אתר המפמ"ר תנ"ך ("ללמוד וללמד") ואתרי בתי-ספר שונים.
- יצירה ודרמה אינם מושגים מרוחקים: בכל בית-ספר יש תלמידים כישרוניים שיכולים להעשיר את הלמידה הכיתתית בתחומי התעניינותם. בחלק לא מבוטל של בתי-הספר קיימת מגמת דרמה, דבר שעשוי להפוך את הלמידה לרב-תחומית ויצירתית ביותר בעזרת שיתוף פעולה עם מורי המגמה (הורוביץ ואחרים, 2008).
- כמובן שעצם הדיון האם בכלל אפשר לראות במקרא את עקרונות הדרמה עשוי להוות כר פורה להזדהות ולהפנמת הטקסט המקראי (ארט, תשנ"ז).
- טיולים שנתיים וחד-יומיים מהווים דרך חשובה מאוד להכיר את העולם המקראי באמצעות מונחים גאוגרפיים (גרטל, תשע"א; שפניר, תשס"ח).

סיכום

המאמר פתח בתיאור מספר מאפיינים של הוראת המקרא בגן: חגיגות וטקסיות, שהנם פועל יוצא של היחס האישי של הגננת כלפי התנ"ך; קצב התקדמות, שצריך להיות סובלני, משום שהתנ"ך והתרבות של תקופה זו הם זרים בדרך כלל ללומדים. הגננת מוצאת את הדרך לגשר ולחבר בין התנ"ך ושפתו לבין עולמו של הילד, ובכך מופחתים הניכור ותחושת הריחוק – דבר,

שעשוי ליצור סקרנות טבעית ורצון ללמידה; שימוש באמצעי המחשה – כחלק בלתי-נפרד מלימוד התנ"ך; לדוגמה, שילוב אומנויות בהוראת הסיפור המקראי – מתוך מטרה להבין טוב יותר את משמעות הכתוב; יצירת הזדהות עם הכתוב ופיתוח חשיבה בעזרת שאלות והצורך לעסוק לא רק בהוראת החומר, אלא גם בדרכי חזרה מגוונות, שמטרתן לשמר את הידע הנרכש לאורך-זמן.

אחת מהדרכים האופרטיביות, המומלצות על-ידינו היא השימוש בדברי המדרש, כתוספת ללימוד מעמיק של הפשט – כדי ליצור "תמונה שלמה" של הכתוב בעבור הלומד.

הבנת הכתוב בדרך זו מקרבת את סיפורי-התורה אל הילדים, ובדרך זו נוצרת הזדהות, זיקה, ולכן גם סקרנות ורצון להעמיק את הלמידה.

דרך נוספת וחשובה לשיפור הלמידה היא הקדשת תשומת-הלב ללמידה חווייתית של שיעורי התנ"ך – תוך שימוש מיטבי במבחר אפשרויות זמינות בכל מוסד לימודים: ניצול חצר בית-הספר ומסדרונות בנייני המוסד לתערוכות קבועות ומתחלפות, שימוש באמצעי מחשוב ומולטימדיה, שהנם זמינים כמעט בכל כיתה, יכולת המחשה של סיפורי-המקרא ודילמות מקראיות – בעזרת הצגות ויצאה לטיול לימודי להכרת הראליה המקראית "דרך הרגליים".

עקרונות ומתודות-הוראה אלה, היפים להוראה במסגרת גן-הילדים – ניתנים, לדעתנו, להפעלה במסגרת בית-הספר היסודי ובית-הספר התיכון – בהתאמה ראויה. בדרך זו אנו מניחים, כי תשתפר הוראת התנ"ך במסגרות לימוד אלה.

ביבליוגרפיה

- אבינר, ש"ח (תשע"ב). **תורת אמת: על לימוד תנ"ך**. ירושלים: ספריית חוה.
- אונגר, מ' (2005). "אני חושב משמע אני קיים": על חשיבה פילוסופית-מוסרית בגיל הרך. **הד הגן**, 70(1), 56-61.
- אררט, נ' (תשנ"ז). **הדרמה במקרא**. ירושלים: המרכז העולמי לתנ"ך.
- בזק, א' (2013). **עד היום הזה: שאלות יסוד בלימוד תנ"ך** (י' פרגיון, עורך). תל-אביב: ידיעות אחרונות.
- ביאליק, ח"י (2008). **שירים ופזמונות לילדים** (מהדורה מחודשת). אור יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- ברויאר, מ' (תשע"ג). על לימוד פשוט של מקרא. בתוך י' רייס (עורך), **היא שיחת: על דרך לימוד התנ"ך** (עמ' 121-131). אלון שבות: מכללת הרצוג.
- ברוקס, ז"ג וברוקס, מ"ג (1997). **לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית: בחיפוש אחר הבנה** (א' צוקרמן, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- גרוסברגר, מ' (תשנ"ד). לימוד תורה והוראת פרשת השבוע בגן הילדים הממ"ד. **הגיי גבעה**, ב, 241-247.
- גרוסמן, י' (תשע"ג). על הפשטות המתחדשים בכל דור ועל אהבת תורה. בתוך י' רייס (עורך), **היא שיחת: על דרך לימוד התנ"ך** (עמ' 207-216). אלון שבות: מכללת הרצוג.
- גרטל, ג' (תשע"א). הפדגוגיה הטבעית מחשבת החינוך שביסוד טיולי בתי-הספר. בתוך ג' כהן וא' שיש (עורכים), **הטיול ככלי חינוכי ערכי** (עמ' 34-58). ירושלים: משרד החינוך.
- הורוביץ, ט', פריד, ט', ביגמן, ז' ווקר, צ' (2008). התנסות בלימוד בין-תחומי של סוגיות מקראיות – התרומה להוראת המקרא. **שאנן**, 13, 167-198.
- זוהר, ע' (2013). **ציונים זה לא הכול: לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי**. בני-ברק: ספרית פועלים - הקיבוץ המאוחד.
- יאיר, ג' (2006). **מחוויות מפתח לנקודות-מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית**. בני-ברק: ספרית פועלים.
- מאורי, י' (תשל"ט). כיצד נתייחס למדרכי חז"ל בהוראת המקרא בבית הספר הדתי. בתוך א' סימון (עורך), **המקרא ואנחנו** (עמ' 209-219). תל-אביב: דביר.
- מאק, ח' (2014). בין הפשט והדרש. **פנים**, 67, 40-53.

- עוז, ל' (2005). סיפורי "יוסף ואחיו" בעטיפה רכה: סיפורי יוסף ואחיו – למידה חווייתית ומגוונת לילד הגן. **הד הגן**, 101-88, (1)70.
- ענבר, ד' (1997). הכלא החינוכי החופשי: מטאפורות ודימויים. בתוך א' פלדי (עורך), **החינוך במבחן הזמן** (עמ' 125-109). תל-אביב: רמות.
- צימרמן, ח' ובלום-קולקה, ש' (2002). שיחה בין פיט ופוט: שיחה וסוגה בגן-הילדים – מחקר. **הד הגן**, 67(2), 31-20.
- רוג'רס, ק' (תשל"ד). **חופש ללמוד** (י' שטרנברג, מתרגם). מרחביה: ספרית פועלים.
- רוזנברג, מ"י (2005). מ"סיפורי תורה" להוראת תורה. **על המקרא ועל הוראתו**, 8, 29-1.
- רוסו, ז' (2009). **אמיל, או: על החינוך** (א' טיר-אפלרויט, מתרגמת). ירושלים: מאגנס.
- רייזמן, ע' (1992). **סיפורי האבות וסיפורי יוסף: בראשית לגיל הרך**. ירושלים: מעלות.
- רייס, י' (תשע"ג). שבים אל התנ"ך. בתוך י' רייס (עורך), **היא שיחתני: על דרך לימוד התנ"ך** (עמ' 69-31). אלון שבות: מכללת הרצוג.
- שביד, א' (תשל"ט). הוראת המקרא כתורה בבית-הספר הממלכתי. בתוך א' סימון (עורך), **המקרא ואנחנו** (עמ' 208-192). תל-אביב: דביר.
- שליסל, מ' (2014). להחזיר את התנ"ך לעולמו של התלמיד. **פנים**, 67, 26-19.
- שניאור, ד' (2014). למידה משמעותית בשיעורי-תנ"ך בעזרת הגינה המקראית בבית-הספר. **שאנן**, כ, 439-427.
- שפניר, י' (תשס"ח). הטיול והסיום: כלים לחינוך ליהדות, לקיימות ולאיכות סביבה – עבר והווה. **טללי אורות**, יד, 353-339.

גן-החמ"ד במערבולת של זהויות

תקציר

הציונות הדתית (להלן: הצה"ד) לכודה בתוך "סינדרום אידאולוגי", המקשה עליה לנטב את דרכה בין שני עולמות מנוגדים: מצד אחד, עולם ה'קודש', ומצד שני, עולם ה'חול'.

הניגודים בין האידאולוגיות השונות של כל אחד מהעולמות – יוצרים זרמים חדשים של קהילתיות בתוך הצה"ד, הנעים על ציר הרצף שבין שמרנות לליברליות דתית. מתוקף הקשר שבין חינוך וחברה – מערכת-החינוך של הצה"ד, מערכת-החמ"ד, נאלצת להתמודד עם קונפליקטים רבים, שנובעים מהתשתית האידאולוגית רבת-הזהויות של הצה"ד. מטרת המחקר היא לבחון כיצד גן-הילדים של החמ"ד מצליח לתפקד במציאות מרובת-זהויות קהילתית?

ממצאי המחקר האתנוגרפי מלמדים, כי, מצד אחד, כונו הגננות דגמים פדגוגיים-דתיים דיפרנציאליים, המותאמים לעוגנים הדתיים של קהילת-הגן – פעולה אשר מענה היווצרות קונפליקטים. המגוון הגדול של כינון דגמים התאפשר בשל המבנה הייחודי, אשר בו מתנהל גן-הילדים, המעניק בידי הגננות אוטונומיה פרופסיונלית מלאה בתחום הדתי, אולם, מצד שני, מתפקדות הגננות בבדידות פרופסיונלית והיעדר תמיכה מצד המערכת.

שילוב זה בין אוטונומיה לבדידות – הוביל את הגננות להפעיל "אוטונומיה פרופסיונלית מגויסת-קהילה", הנותנת מענה לוקלי לקהילת-הגן. בשל כך, התרחבו גבולותיו הדתיים של גן-החמ"ד – מציאות, אשר אפשרה את קיומן של קהילות חוץ לצה"ד, ובמקביל גם נתינת מענה ישיר למגוון הזרמים והמרקמים הקהילתיים של הצה"ד, ובכך לשמירתם תחת חסותה של מערכת-חינוך אחת.

מילות מפתח: ציונות דתית; חינוך ממלכתי-דתי; חינוך לאומי; זהות; קהילה; אוטונומיה פדגוגית; גן-ילדים.

רקע תאורטי*

הציונות הדתית בעידן הפוסט-מודרני

הציונות הדתית (להלן: הצה"ד) לכודה בתוך "סינדרום אידאולוגי" (ליברמן, 2004), המקשה עליה לנתב את דרכה בין שני עולמות מנוגדים (בן-רפאל, 2000; שגיא ושוורץ, 2003; שכטר, ריץ' ורובין, 2006):

מצד אחד, עולם ה'קודש': עולם קבוע, ציווי, אובייקטיבי, בעל תכנים אידאיים מחייבים, הממלאים את מכלול חייו של האדם (גרוס, 2002; לוז, 2007; פריינטה ואור, 2006; רוזנברג, 2004; שוורץ, 1996), ומצד שני, עולם ה'חול', המאמין בעמדות רלטיביסטיות בתוך עולם דינמי ומשתנה בעל ערכים אוניברסליים וליברליים, סובייקטיבי ובלתי-יציב (גור-זאב, 1997; זיוון, 2003).

דואליות זו עשויה להביא לעיצוב השקפת עולם סגורה ודוגמטית (שגיא, 2003; שגיא ושוורץ, 2003), או – בדרך הפוכה – לעיצוב "מגוון ציוניות דתיות", כאשר ריבוי המוקדים הקיימים מבטל את ההגמוניה (כהן, 2004, עמ' 28). היעדר פתרון תאולוגי-חברתי ופוליטי להתמודדות עם הניגודים שבין שני העולמות – גורם לכך שהמתחים בין האידאולוגיות השונות ממשיכים ליצור כל הזמן זרמים חדשים של קהילתיות בתוך הצה"ד, הנעים על ציר הרצף שבין שמרנות לליברליות דתית – תופעה, שאף התעצמה בעקבות השפעות פוסט-מודרניות.

בפועל, הצה"ד התקשתה להתמודד עם פתרון הגותי לדיאלקטיקה שבין הדת לפוסט-מודרניות (דומברובסקי, 2004), זאת בשל העובדה, שבדת מונותאיסטית אמורה המציאות הקיימת לשדר סדר ומשמעות. שינוי מפורש או מהפכני בערכים או באתוס הדתי בתוך עולם, שיש בו סדר ומשמעות – יכול להיתפס כקריאת-תיגר כלפי שמים (הד ושוורץ, 2011). בשל כך פיתחה הצה"ד "סינדרום אידאולוגי" (ליברמן, 2004), המתבטא בהתפצלות לקהילות זהות-שונות, המשקפות ומבטאות שונות דתית בכל מרחב החיים הדתיים (מוזס, 2009; שוורץ, 2012).

למרות הקשיים בסיווג הזרמים השונים של הצה"ד – נערכו בשנים האחרונות מספר מחקרים שמיפו אותם. המסגרת הקונספטואלית הנורמטיבית לסיווג הזרמים השונים – מתבססת על ההבדלים ביניהם בעמדות-יסוד תאולוגיות, בתפיסות פוליטיות ובמיקום על ציר הרצף שבין שמרנות לליברליזם דתי. ואכן מסגרת זו סייעה להצביע על שלוש קבוצות מפתח (מוזס, 2009).

לדעת מוזס, קיים פער ברור ועקבי בין שלוש קבוצות אלה – פער, המלמד כי אלו אכן קבוצות-המפתח העיקריות:

בקצה אחד של הציר – ממוקם הזרם הימני, שהוא בעל תפיסות דתיות שמרניות – החרדי-לאומי (חרד"ל); בקצהו השמאלי ממוקם הזרם הליברלי, הכולל את האורתודוקסיה הדתית המודרנית, שדוגלת בתפיסות פלורליסטיות (כהן, 2003; ליברמן, 2004) וכוללת את הקיבוץ הדתי; ובתווך – ממוקם הזרם, המכונה "בורגנות דתית" או "דתיים קלסיים", המהווה את רוב מניינו של הצה"ד (מוזס, 2009).

* המאמר מבוסס על חלק מתוך עבודת הדסרטיציה, שנכתבה בבית-הספר לחינוך באוניברסיטת בר-אילן בהנחיית פרופ' ד' קורט. המחקר זכה בתמיכתו של מרכז לוקשטיין לחינוך יהודי בתפוצות, וכן בתמיכתו של המכון לחקר החינוך היהודי ולקידומו.

מערכת-החינוך של הציונות הדתית – החינוך הממלכתי-דתי

הסתירה בין ערכי הקודש לערכי החול היא מקור קונפליקטואלי, המפלג את החברה הציונית-דתית לזרמים שונים. קונפליקט זה משפיע גם על מערכת-החמ"ד, כולל גני-הילדים ומאלץ אותה להתמודד עם אתגרים מורכבים – בניסיונה לתת מענה למגוון האידאולוגיות של הזרמים השונים המרכיבים את הצה"ד (גרוס, 2004; טאוב, 2007; נאמן, 2008; שפירא ובארי, 2006; תאומים, 2008).

מערכת-החינוך הממלכתית של הצה"ד, החמ"ד – רואה כתפקידה לתת מענה על הצרכים של הקהילה, ולא על אלה של הפרטים הבודדים (בר-לב, 1986; שכטר ואחרים, 2006). תפיסה זו אופיינית לבתי-ספר אידאולוגיים (לם, 2002), שבהם העיקרון, המנחה את השיח החינוכי, הוא נתינת מענה לקהילה, כולל מענה על העימותים האידאולוגיים בין תתי-הקבוצות המרכיבים אותה.

מתוקף חוק החינוך הממלכתי, היה החמ"ד מחויב מראשיתו לקלוט למוסדותיו כל תלמיד, שהוריו מעוניינים בחינוך דתי, בתנאי שיקבל על עצמו מספר התנהגויות בתחום הדתי. בשל כך, נקלטו בחמ"ד תלמידים ממגוון רחב של משפחות ברמות דתיות שונות לרבות כאלה, המשתייכים למשפחות, אשר כלל אינן שומרות תורה ומצוות (דומברובסקי, 2004). החמ"ד, שחרת על דגלו את הערך של "קירוב רחוקים" וגישור בין כל חלקי העם בתחומי הדת, הלאום והחברה – אכן קלט לשורותיו כל תלמיד, שהוריו היו מעוניינים בחינוך דתי, ובשל כך הפך למערכת-חינוך הטרוגנית – הן מבחינה דתית והן מבחינה חברתית (דגן, 2006). אולם, הרכבה ההטרוגנית של מערכת-החמ"ד, שלומדים בה תלמידים מכל גוני הציבור של הצה"ד על כל זרמיה לצד אוכלוסייה מסורתית ועד חילונית בעלות צרכים פדגוגיים, דתיים ותרבותיים שונים – יצר מורכבות חינוכית וחברתית (שכטר ואחרים, 2006), המקשה על מערכת-החמ"ד לסלול קו אידאולוגי אחיד (דגן, 2006), ועל מערכת הפיקוח שלה להעביר מסרים אחידים, שיחייבו את ה"קולקטיב" של ההורים ושל המורים כאחד (דגן, שם). הרצון לשלב בין שמירה על הייחוד ובין הדגשת היחד – יצר דילמות, המלוות את החמ"ד מראשיתו (הדני, 2006). אולם, הורים רבים מהצה"ד, שלא קיבלו מענה חינוכי על תפיסת-עולמם – עזבו את מערכת-החמ"ד והקימו רשתות-חינוך פרטיות (אדלר, 2004; גרוס, 2011; שורץ, 2003), ובכך מוסדות החמ"ד הפסיקו להיות אבן שואבת מובנת מאליה לחלקים מהציבור הציוני-דתי (דומברובסקי, 2004).

כדי להתמודד עם הסוגיות הקונפליקטואליות, המפצלות את ציבור החמ"ד, והמקשות על תפקודו – נקט מנהל-החמ"ד בשתי יזמות במישור האידאולוגי:

היזמה הראשונה התרחשה בשנת 1988, אשר בה פרסם מנהל-החמ"ד את הקווים המנחים של מדיניותו (דגן, לאבל וגרינבוים, 2008).

היזמה השנייה התרחשה לאחרונה – פרסום ספר, הכולל מאמרים הדנים בזהותו של החמ"ד. המאמרים בספר בוחנים סוגיות בוערות בסדר-היום החינוכי של הצה"ד – מתוך מגמה להצביע על זהותו של החמ"ד. למרות שמו של הספר, "זהות" החמ"ד, המסמל ניסיון לקבוע "זהו" זהותו של החמ"ד – המאמרים שבו משקפים מציאות, אשר לפיה החמ"ד שרוי עדיין בסבך של זהויות. גם לאחר שני הניסיונות להבנות זהות ברורה כתובה למערכת-החינוך של הצה"ד – הרי כיום, לאחר עשרות שנים מאז הקמתה, אין לה עדיין זהות מוגדרת וברורה.

חשוב לציין, כי בשונה ממערכת-החינוך היסודי וממערכת-החינוך העל-יסודי שהתפלגו

לרשתות-חינוך פרטיות, ולמרות השונות האידאולוגית בין הקהילות השונות, המרכיבות את הצה"ד – קיימות עדויות מועטות על מאבקים חברתיים ועל זליגת ילדים לרשתות פרטיות במסגרת גני-הילדים של החמ"ד וכי הם נותרו תחת קורת-גג ממלכתית אחת – מנהל-החינוך הדתי (פריש, 2012; תאומים, 2008). מציאות זו מעלה שאלה, שעמה מנסה להתמודד מאמר זה: מהו סוד ההישרדות הקיומית של גני-הילדים בחמ"ד במציאות החברתית רבת-הזהויות המפלגת של הצה"ד?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

המחקר התנהל לפי הגישה האתנוגרפית, המתארת תרבות של סביבה או של מקום – באמצעות תצפיות, ראיונות ואיסוף מסמכי תרבות (Atkinson & Hammersley, 2000), המספקים אפשרות לטריאנגולציה לצורך תיקוף הממצאים (שקדי, 2003; שלסקי ואלפרט, 2007; Guba & Lincoln, 2005). בנוסף נבחרה שיטת "חקר מקרה מרובה", המאפשרת לכל מקרה לספר את הסיפור הייחודי לו ובמקביל גם מסייעת להבין את המקרים האחרים באמצעות השוואת המקרים זה לזה (Stake, 2006; Yin, 2009). איסוף הנתונים במחקר הנוכחי בוצע בהתאם לגישה הנטורליסטית, אשר לפיה החוקר הוא צופה משתתף. הנתונים במחקר נאספו במשך שתי שנות לימוד, תשע"א ותשע"ב – תוך התמקדות במרחבים הניהוליים המרובים, שעליהם ממונה הגננת, ואשר בשל ריבויים הצריך מערך מחקרי מורכב, הכולל מספר שיטות לניתוח נתונים, שמציעה הגישה האתנוגרפית.

אוכלוסיית המחקר

נבחרו חמישה גנים בדגימה בלתי-הסתברותית מסוג 'מדגם מכוון' (purposeful sample), הדוגם פרטים שישפקו מידע עשיר, שישרת את מטרות המחקר: שלושה גני חמ"ד, שכל אחד מהם מייצג את אחד משלושת הזרמים המרכזיים של הצה"ד, הנעים בין שמרנות לליברליות דתית: גן חרד"לי, גן ציוני-דתי קלסי וגן המשתייך לקיבוץ הדתי (מוזס, 2009). להרחבת ההבנה של הדרכים לכינון זהות דתית בגן-החמ"ד – נבדקו שני גני חמ"ד נוספים, שאותם מזינות קהילות לא-דתיות שאינן משתייכות לצה"ד, והמשתייכים ל"ספר אקולוגי-תרבותי" (edge culture) (בן-רפאל ובן-חיים, 2006; ברק וגדרון, 2009; Strayer et al., 2003): גן עם ילדים מקהילה מסורתית-חילונית וגן עם ילדים מקהילת יוצאי אתיופיה.

כלי-המחקר

תצפיות: נערכו תצפיות במסגרת הגן, והן כללו תצפיות על מרחבי למידה שונים: תצפית משתתפת על עבודתה החינוכית של הגננת בחלקו הראשון של יום-הלימודים במשך כשלוש שעות, שנקבעה בכל אחד מהגנים אחת לשישה שבועות: קבלת הילדים לגן, טקסים מקדימים לתפילה, תפילת-שחרית, מפגשי בוקר, סיפורי-תורה וטקסי-קודש (קבלת-שבת וטקסי חגים).

בכל ביקור נערכה גם תצפית על ארגון הסביבה החינוכית בשל הקשרים, הקיימים בין התרבות ובין ארגון סביבת הגן (דיאמנט, 2005 ; Handelman, 2004), וכן נערכו כחמש תצפיות בכל אחד מהגנים על אירועי תרבות, אשר להם היו שותפים ההורים, שכללו חגיגות וימי-הולדת. סך-הכול נערכו כ-75 תצפיות.

ראיונות: ראיונות עם גננות נערכו בסמיכות לכל אחת מהתצפיות בגן והתנהלו בשני מרחבי זמן שונים: האחד, ראיון טלפוני מְטָרִים, שנערך מספר ימים לפני התצפית, ראיונות לאחר תצפית, שכללו ראיון מְזָמן, אשר בו התבקשה הגננת להגיב באופן חופשי על הפעילות, שעליה נערכה התצפית, וכן ראיון מאוחר, שהתבסס על שאלות שנאספו במהלך התצפית. סך הכול כ-150 ראיונות.

חקר מסמכי תרבות הכרחי לניתוח התרבות שאליה הם שייכים ולפרשנות של הבנייה תרבותית, שכן המסמכים, המיוצרים על-ידי האינפורמנטים, מייצגים את עולם האידיאולוגיות שלהם (צבר-בן יהושע, 2001א ; Hodder, 2003). במחקר זה נאספו מסמכי תרבות, אשר כתבו הגננות, וכללו מסמכים המתארים את תכנית-העבודה הפדגוגית השנתית שלהן וכן דפי-קשר להורים, הנשלחים בסיום הוראת כל נושא, ושבהם מפורטים תוכני הלימוד ואירועים מיוחדים שהתרחשו בגן.

שיטות-ניתוח: הניתוח התבצע בגישה רב-ממדית, המשלבת בין ניתוח טקסטואלי-תוכני ובין ניתוח טקסטואלי-צורני:

ממד התוכן – בהתאם למודל, שהציעו קסן וקרומר-נבו (2010), המתבסס על המודל של שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990), שהציעו תהליך של הבניית תאוריה "מעוגנת בשדה", רוצה לומר, מתייחסת לתאוריות הנבנות על בסיס הבנה ופרשנות של אירועים המתרחשים בשדה המחקר. הוא מאפשר, מחד גיסא, מסגרת חשיבה המעניקה עוגן מחקרי, ומאידך גיסא, גמישות, הנדרשת בתהליך אינדוקטיבי, הכוללת מספר שלבי ניתוח: קריאה הוליסטית של הנתונים, ארגון הנתונים וצמצומם, "שבירת" הנתונים ליחידות קטנות, הבניה מחדש ו/או המשגה תאורטית, קריאה הוליסטית חוזרת, אימות הממצאים ושלב כתיבה.

ממד הצורה – בהתאם לחקר השיח הביקורתי (Critical Discourse Analysis – CDA), שנבחר בשל הפריזמה הביקורתית. מטרתו היא לפגג את האשליה של המציאות החברתית (Josselson, 2004, p. 13), ועל-כן הוא עוסק ביחסי הכוח הדיסקורסיביים, המשוקעים בטקסט דבור וכתוב של קהילות זהות (Blommaert, 2005; Gee, 2004). שיטה זו מתבססת על התפיסה, שכדי לחשוף תופעות תרבותיות – יש לבחון את ההבניה האינטראקטיבית שלהן בשיח, המתבטאת בין היתר במיצוב (discursive position) הדובר לעומת האחר (Kupferberg & Green, 2005).

ממצאים

מניתוח הפרקטיקות והשיחים שהפעילו הגננות – נמצא, כי מגוון הקהילות הדתיות והלא-דתיות, המזינות את גני-החמ"ד, הובילו את הגננות לכונן דגם פדגוגי-דתי לוקלי, המותאם לקטגוריות הזהות של קהילת-הגן. כל אחד מהדגמים מייצג טרנספורמציה ייחודית, שחוללה הגננת בטקסטים היהודיים, וכן בטקסים הדתיים, כדי שיתאימו לעוגנים הדתיים של קהילת-

הגן, כפי שהיטיבה לציין זאת אחת הגננות:

אני כמו כל גננת. יש לה רצון להתאים את עצמה לאוכלוסייה. אני לא בונה תכנית בלי להכיר את האוכלוסייה. זה מה שאני עושה כל היום, עוקבת אחר סגנונות של הורים.

(אירית, 23.2.2014)

לא זוהו במחקר השפעות של גופים חיצוניים לגן – כולל מפקחת הגן, וכן כמעט שלא ניכרה בגנים נוכחות של תכניות-הלימודים של מערכת-החמ"ד, ורק סממנים מעטים שלה נצפו בהם. פרק הממצאים יחולק לשניים: בתחילה יוצגו הדגמים הפדגוגיים-דתיים, שכוננו בגנים אשר אותם מזינות קהילות מהצה"ד, ובהמשך יוצגו הדגמים הפדגוגיים-דתיים בגנים, אשר אותם מזינות קהילות מחוץ לצה"ד שאינן דתיות. בתחילת כל גן תוצג ליבת-הזהות הדתית, ובהמשך יוצג הדגם הפדגוגי-דתי שכוננה כל גננת.

הגנים המוזנים מהקהילה הציונית-דתית

א. גן הקהילה החרדית-לאומית (חרדל"י)

ליבת הזהות של הגן

הגננת, אירית, כוננה בעבור הקהילה החרדל"ית דגם פדגוגי דתי, שְׁכֹנָה במחקר זה "קהילה כהלכה", משום שהערותיהם של הורי הגרעין, ובראשם אלה של נציגי ועדת-החינוך, על סוגיות הלכתיות – מהדהדות בגן ומתוות באופן חד וברור את הדגם החינוכי-דתי, אשר עליו מושתתת העשייה בגן. ההשלכות של מערכת-יחסים זו היא הבניית פרקטיקות פדגוגיות תלויות-הלכה, כפי שיוצג להלן. קהילת-הגן, המורכבת ברובה ממשפחות הגרעין הקהילתי – מינתה מיד עם הקמתו של הגן, ועדת חינוך, כדי ליצור מנגנון, שיפקח על המתנהל בגן ויאכוף את ההקפדות הדתיות המהותיות על קהילת חברי הגרעין. גבולות ההלכה מסייעים לוועדת-החינוך לסמן את גבולות הגן על-ידי הענקת אישורים לקיום פרקטיקות המתרחשות בגן, או, לחלופין, על-ידי שלילתן. ועדת-החינוך אימצה לעצמה מינוי של פיקוח על מספר תחומים בהתנהלות הגן:

ועדת-הקבלה מפקחת על ההון האנושי ומתפקדת כוועדת-קבלה לדמויות החינוכיות, הנכנסות בשערי הגן, הכוללת את בחירת הגננת. בשם ההלכה גם הודרו קולם של ההורים החילוניים מנציגות ועדת-החינוך, ובנוסף אף אותם הורים ננזפו על-ידי הוועדה על לבושם שאינו הולם גן דתי.

כמו-כן ועדת-החינוך מפקחת על ההון הפדגוגי: הוועדה אסרה על הגננת ללמד פרשת שבוע – פעולה, המנוגדת למדיניות משרד החינוך, וכן לתפיסתה של הגננת.

נוסף על כך, לוועדה קיים גם כוח כלכלי, כפי שהסבירה בריאיון נציגת ועדת-החינוך: "הכסף אצלנו, אנחנו הצ'קים" (נציגת ועדת-החינוך, 1.8.2011). הכוח הכלכלי מרחיב את ערוצי השליטה של הוועדה על קניית ספרים לספריית הגן וכן על צריכת אירועי תרבות.

הדגם הפדגוגי-דתי של הגן החרדל"י: "קהילה כהלכה"

1. הדחוד הורי

אשרור הורי: אירית הגננת הרבתה בראיונות להזכיר את ההורים. החזרה המרובה על "קולם" של ההורים במהלך הראיונות, מצביעה על החשיבות, שאירית מייחסת לדעתם. באספת האימהות בחרה אירית להעצים בצורה סלקטיבית תכנים מסוימים – בהתאם לציפיות

ההורים :

הקו התורני, העליתי הרבה [...] אני לפחות חשה, אתה מרגיש את העיניים, אתה רואה את ההנהונים, החיוכים [...] אתה מעלה בפני קהילה שמאוד חשוב לה.

(אירית, 14.10.2010)

שומרת-הסף: ועדת-החינוך והורי הילדים רואים באירית אחריות לקיומם ושמירתם הקפדנית של קווי-היסוד ההלכתיים – בהתאם לרוח הגרעין, בכל הנוגע לצניעות-הלבוש ולצניעות-הדיבור. אירית קיבלה מינוי בלתי-רשמי לשמש שומרת-הסף, ובהתאם לכך עליה לשמור על "נראות כהלכה" של כל באי הגן ולהתריע על תופעות של חריגה מגבולות הלבוש – כמו אימהות לא דתיות או מפעילות חוג.

צניעות-הדיבור: לצד השמירה על גבולות הלבוש – קיימת גם שמירה על צניעות-הדיבור בתכנים הנלמדים בגן :

חוג חיות, הכנסנו בחורה לא מרקע דתי, אבל כשהכנסנו אותה דיברתי עם המנהלת של החוג, ואמרתי לה [...] תכנים שאנחנו לא מעוניינים שהיא לא תדבר. כמו למשל כל הנושא של רביה.

(אירית, 23.11.2010)

מעניין לציין, כי אירית השתמשה בלשון רבים: "אנחנו רוצים", "אנחנו לא מעוניינים". בכך הפכה אירית את עצמה ואת הקהילה לישות אחת בעלת גבולות אחידים ברורים.

צניעות האזור והטקסט: ההקפדה על ספרות "כשרה" מובילה את אירית להפעיל שתי אסטרטגיות מגוננות גבול: הדרת ספרים, שאינם עומדים בקריטריונים הצניעותיים מספריית הגן וכן "תיקון" ספרים, למשל באמצעות הוספת פריטי לבוש על גבי דפי הספר המקורי :

אם אין כיפות, אני מוסיפה, אני משתדלת. אם יש איזו ילדה עם מכנס קצר או משהו כזה, אני משלימה חצאית. כן, תשמעי אותה צריך לראות איפה אתה.

(אירית, 14.6.2011)

2. תכנית-הלימודים כהלכה

בתכנון השנתי [...] אני משתדלת שהנושאים ישיקו להלכה היומית.

(אירית, 17.1.2012)

הפרקטיקות והשיח, כפי שעלו מהראיונות ומהתצפיות במהלך המחקר – העידו כולם על פדגוגיה מעוגנת הלכה יהודית המהווה מרכיב אימננטי מההווה הגנית. ההלכה נשזרה בכל מרחבי הגן, החל מהקצאת מרחבי זמן לימודיים, וכלה בהקצאת מרחבים פיזיים.

פינת לימוד של חברותא הורה-ילד

לפינה זו מוזמנים ההורים בבקרים. **למידת הלכה יומית** מתוך ספר ההלכות "קיצור שולחן ערוך" היא עיקר המפגש. בנוסף, מוקדשים שבועות שלמים להעמקת הלימוד סביב נושא הלכתי – פעילות, שלא נצפתה בשום גן מהגנים האחרים שהשתתפו במחקר.

מבצע הלכה – תכנית שבועית

התנסויות הלכתיות, סיפורי-צדיקים, שירים, פעילויות יצירה, וכן דף הנחיות להורים, שנועד לעודד את המשך קיום המצווה גם בבית.

החשיבות של לימוד ההלכה בגן כה גדולה בעיני כל הסובבים, עד כי גם אם מתקיים טקס יום הולדת בשעות-הבוקר, אין מוותרים על לימוד ההלכה היומית, והוא מתקיים לפני החגיגה.

גם **הסביבה הלימודית** נרתמת להטמעת ההלכה. משפטים מעולם השיח הדתי, הכוללים ציטוטי פסוקים או ביטויים דתיים – תלויים בכרזות, המעידות על תוכנה של כל פינה לימודית, כגון בפינת-הטבע מופיע ציטוט מתפילת-ערבית "משנה עתים ומחליף את הזמנים".

חשוב לציין, כי כל ציורי הדמויות, שעטרו את קירות הגן, היו של ילדים ושל ילדות בעלי חזות דתית תורנית: בנות – בחצאיות ארוכות ובחולצות בעלות-שרוולים, ובנים, החובשים כיפה לראשם. היה אפשר לזהות, שלעיתים הכיפה היא תוצר של הוספה ידנית של הגננת.

אבות-האומה פועלים כהלכה מבחינה מוסרית

ההלכה, כמושג סימבולי, המתאר התנהגות ראויה – באה לידי ביטוי במסגרת סיפור-המקרא, שמספרת אירית לילדים. אירית מקפידה להקריא לילדים את הטקסט התנ"כי כלשוננו, ובמקרים, אשר בהם יש התנהגות בלתי-מוסרית של אבות-האומה, היא מנווטת את העלילה לזיכוכ דמותם של האבות – באמצעות פרשנות מסגרת, הדגשות וחזרה על מידע, שסייע לטהר את האבות מכל חטא.

סיכום

עולם-ההלכה חבק את סדר-יומו של הגן וחזות הסביבה והיווה את הציר המארגן של הלמידה ושל העשייה – בהתאם לעוגנים, שתאמו את הדפוסים הדתיים, המאפיינים את הקהילה החרד"לית, המשתייכת לצד הימני של הצה"ד: שמרנות והקפדה יתרה בכל הקשור לענייני הלכה וקיום-מצוות (בראון, 2004; מוזס, 2009), וכן הקפדה על גְרָאוֹת התואמות את עולם-ההלכה (אלמוג ופז, 2008; פינקלמן, 2008; שלג, 2000).

העוגנים נשמרו באמצעות הפעלת הגמוניה הורית של מינוי ועדת-החינוך. העקרונות המארגנים, שנבעו מתפיסות אלו – כללו עמדות הגמוניות של קהילת הורי הגן, שבהתנהגותם ביקשו להכפיף את הגננת תחת סמכותם. כל הייצוגים שנבחרו – כווננו לעוגנים הקהילתיים, שכללו אידאולוגיה דתית שמרנית, הכפופה לעולם-ההלכה הקובע את גבולותיה של הקהילה הדתית (בראון, 2004) ואת קנה-המידה למידת דתיותם של הפרטים (לאון, 2010). האידאולוגיה השמרנית תואמת את הגישה ה"נאו-מסורתיות", הדוחה את העולם המודרני ועקב כך קוראת להתבדלות תרבותית וחברתית כדי להגן על עולם ההלכה. חייהם של חברי קהילה זו מתנהלים בקדושה ובטהרה וסובבים סביב גבולות ההלכה המתרחבים בהתמדה (ליבמן, 1982).

ב. גן ציוני-דתי קלסי

ליבת הזהות של הגן

יעל נמצאה כדמות חריגה מכל שאר גננות המחקר, משום שבחרה לבנות את ליבת זהות הגן בהתאם לתפיסת-עולמה ללא התחשבות בקטגוריות הזהות של קהילת-הגן. בהתאם לכך קובעת יעל את הפרקטיקות ואת השיח המתקיימים בגן, הרואה את האדם כנתון לשליטתו של האל, ובכך דחקה את צורכי קהילת הורי הגן:

שנתון "Le" – תשע"ו – כרך כ"א

הראייה שלי בעבודה, מי אני כגננת? מה התפקיד שלי? השליחות שלי? תראי במהלך העבודה.

(יעל, 2.10.2010)

הדגם הפדגוגי-דתי של הגן הציוני הדתי הקלסי: "קוסמולוגיה אלוהית"

בשונה מכל הגנים האחרים שנצפו במחקר – הדגם הפדגוגי-דתי של קהילת הצה"ד לא הושתת בהתאם לעוגנים הקהילתיים, אלא בהתאם לעוגנים הדתיים האישיים של הגננת, שראתה שליחות גדולה בעבודתה החינוכית. ייתכן, שהדבר נבע מהעמימות שבמרכיבי הזהות הדתית של קהילת הורי הגן, המשתייכים לצה"ד הקלסית (אלמוג ופז, 2008), אולם כפי שיוצג בהמשך, מפקחת הגן הורתה ליעל לצמצם את מעשיה ולהתאימם לקטגוריות הזהות של הקהילה הציונית-דתית הקלסית.

1. כוחה של תפילה

במקום שנדב לא יהיה בין החיים, הוא מתאושש, בזכות התפילה שלכם.

(יעל, 28.11.2011)

טקס התפילה ממוסגר בפרקטיקות ובשיח, המופעלים לפני התפילה וגם לאחריה והמדגישים את כוחו של האל לצד תלותו של האדם בו ולעצם קיומו באמצעות שירי-קודש, סיפורי-צדיקים, המשקפים תפיסה זו. לדוגמה, יעל מספרת באריכות על מחלתו של אדם חולה – כדי להעצים את גודל הנס, שהתרחש בזכות אמירת תהלים של ילדי-הגן, שנאמרו לפני מספר ימים, ועל-ידי-כך, יחזקו את האמונה בכוחו של האל ובחסדיו.

מרחב הזמן האחר, אשר בו משתמשת יעל כדי להראות את כוחה של התפילה הוא העבר – הזיכרון ההיסטורי הקולקטיבי המגולם בתנ"ך – כדוגמת תפילת חנה, שזכתה להיענות על-ידי האל בפרי-בטן.

לטקס התפילה היומי – מתלווה טקס נוסף, שתפקידו הוא להמשיך ולהטמיע את טיבם התלתי של מערכת היחסים שבין האדם לאל – **טקס אמירת תהלים** לרפואת החולים, אשר בו מקריאה יעל ברצף בצורה קיצונית, עשרים שמות של חולים, שיש להתפלל לרפואתם. נוסף על התפילה הקנונית בעלת הנוסח האחד שבסידור – מבקשת יעל מהילדים להוסיף תפילות אישיות ותפילות לאומיות במהלך טקס התפילה וטקס קבלת-שבת.

2. שכר ועונש

הם חטאו ולכן צריכים להיענש. (יעל, 8.1.2011)

מוטיב השכר והעונש חוזר פעמים רבות בפרקטיקות ובשיחים, שיעל בוחרת להנגיש לילדים והוא נע בין שני המרחבים: מרחב ההווה האישי ומרחב העבר הקולקטיבי. כל זאת – כדי להטמיע בילדים את הרעיון האידאי של תפקיד האדם בעולם. הסיפורים המכוננים של עם ישראל כאומה – משמשים זיכרון קולקטיבי, והם מסייעים להבניית הרעיון של שכר ועונש.

דוגמה לכך היא הפעילות, שקיימה יעל ביום הזיכרון לרחל אמנו. באותו טקס הדגישה יעל את תפילתה של רחל למען הצלת בניה, שגורשו לגולה בשל חטאם. רחל הצליחה להפך את הגזרה של הקב"ה, וכל זאת – רק בזכות מעשי-החסד, שנהגה לעשות עם הזולת, החל בסיועה לאחותה,

וכלה בתפילתה לגאולת כל עם ישראל. דמותה של רחל אמורה לשמש מודל נכסף לחיקוי לילדי-הגן. הילדים לומדים, שמעשיו של האדם מתפרשים בקוסמוס העליון כטוב ורע, ובהתאם לכך הוא מתוגמל. גם תפילת-הבוקר מתארכת בשל הוספת פרשה נוספת, שלא מקובל לשלבה בתפילת-הבוקר בגנים – פרשת "והיה אם שמוע", המתארת שוב את הקשר שבין התנהגות האדם לבין השכר או העונש שיקבל מהאל.

3. טקס המעשים הטובים

החשיבות הגדולה, שיעל מייחסת לטקס המעשים הטובים – משתקף בכל מרכיבי הטקס היום-יומי, החל מהמראה המרהיב של הקופסה לאחסון פתקי המעשים הטובים, שמביאים הילדים מההורים, וכלה במספר הרב של הפעולות, המלוות את הכנסת הפתקים, ומעניקות משנה-תוקף וחשיבות לאידאה החינוכית; ייחוד זמן וחשיבות לכל פתק, שמביא אחד הילדים, החיזוקים השונים על מעשי הילדים, המתחילים בעצם תיעוד המעשה על-ידי ההורה, והמשכו – בהקראתו על-ידי הגננת, בקבלת מדבקה ובמחיאיות-הכפיים של החברים. כל אלה הופכים את הילדים לשותפים מלאים, ונלהבים לכל שלבי הטקס.

4. טקס הצדקה

טקס הצדקה – כמו טקס המעשים הטובים – משובץ אף הוא כחלק ממפגש הבוקר וכן בתור אחד המרכיבים המרכזיים ביום-ההולדת. מטרת הטקס המוצגת לילדים, היא חינוך הילדים לעשיית מעשים טובים – כהצלה מפני המוות, כפי שמוטל על כל ילד, שמשלשל מטבע לקופת-הצדקה, להכריז 'צדקה תציל ממוות' (גן יעל, 14.1.2011). גם ביום-ההולדת לומד הילד לתת מטבעות כמספר שנותיו – לקופת-הצדקה.

נראה, כי האוטונומיה הניהולית, שיעל לקחה על עצמה להגשמת חלום השליחות שלה, לצד היעדר תפיסה אידאולוגית מגובשת של קהילת ההורים – הביאו להרחבת פרקטיקות הזהות הדתית בגן מעבר לגבולות הנורמטיביות, שנצפו ביתר גני-החמ"ד.

הדבר ניכר גם במרחב התוכן: נעשו קישורים מרחיבים לעולמות של חיים ומוות, שאינם תואמים את העוגנים הדתיים של קהילת-הגן. אי-הלימה זו בין הדגם הפדגוגי-דתי שכוונה הגננת לבין העוגנים הדתיים של קהילת-הגן המשתייכת לצה"ד – הובילה את המפקחת להורות ליעל לצמצם את גבולות הטקסים הדתיים באופן גורף ומידי. לפיכך דרשה המפקחת מיעל לצמצם את הפרקטיקות ואת השיחים בהתאם לקטגוריות הזהות של קהילת-הגן – דרישה, שהקשתה על תפקודה של יעל.

סיכום

שדה הייצוגים בגן של הקהילה הצ"ד הקלסית – הצביע על כינון דגם פדגוגי-דתי, שכוונה במחקר זה "קוסמולוגיה אלוהית". לפי דגם זה האדם כפוף לסמכות שיפוטית על-טבעית, ולכן עליו להקפיד על מעשיו ולבצע פרקטיקות מיוחדות – כדי להימנע מעונש עתידי. הזהות הדתית של הגן נבנתה באמצעות שיח היסטורי מהעבר היהודי לצד שיח רטורי, שקיבלו את תוקפם בטקסי-דת ארוכים, המתמשכים מעבר לזמן המקובל בגן-החמ"ד. הקהילה ההטרוגנית הטרודה בלחצי היום-יום לא הייתה פנויה לפתח מנגנונים ושירותי דת, אשר יחזקו את אופייה הדתי של השכונה ובכך ילכדו לכדי קהילה מגובשת (כץ, 2005), שתשפיע גם על זהותו הדתית של הגן המספק את שירותיו לקהילה. בכך התאפשר לגננת לפעול לכינון דגם פדגוגי-דתי התואם את תפיסתה האישית ולא את הקו האידאולוגי התואם את קהילת הגן. מאחר שהעקרונות

המארגנים ושדה הייצוגים בגן לא תאמו את קטגוריות הזהות של קהילה הצה"ד הקלסית שהזינה את הגן, ומאחר שקולה של הקהילה לא נשמע – המפקחת על הגן קיבלה על עצמה לשמש פה לקהילה, ואכפה את סמכותה על הגננת תוך דרישה לצמצם את שדה הייצוגים עד להתאמתו לדפוסי דתיותה של קהילת-הגן.

ג. גן הקיבוץ הדתי

ליבת הזהות של הגן

הקהילה של הקיבוץ הדתי בכלל, ושל הקיבוץ הספציפי, אשר בו ממוקם הגן, בפרט – מזמנים אקולוגיה אנושית וסביבתית, המשפיעה על התכנים ועל הדרכים של הוראת התנ"ך בגן. יונית בוחרת פרקטיקות מייחדות, שיתאימו לעובדה, שגן-הילדים ממוקם במארג אקולוגי בעל אידאולוגיה חברתית, ברורה ומוצהרת, שהיא חלק מהבחירה לגור ביישוב קיבוצי (אחיטוב, 2013; בן-אדמון, 2013; מוזס, 2009).

הדגם פדגוגי-דתי של גן הקיבוץ הדתי: "קהילתיות תנ"כית"

1. סוכני תרבות בין-דוריים

נאמנות פדגוגית להגות הקיבוץ הדתי

האקולוגיה האנושית, המרכיבה את סביבת הגן הקיבוצי – כוללת מספר דמויות מוותיקי-הקיבוץ, המשפיעות על מערך הלמידה בגן. הדמות העיקרית היא מלכה האס, קשישה בת תשעים, שרעיונותיה משמשים תשתית פדגוגית ואידאולוגית להוראת סיפורי-התורה בכל הקיבוצים הדתיים, השוכנים בסביבת הקיבוץ, שנבדק במחקר וכפי שתואר על-ידי הגננת:

ממנה יוצאת תורה.

(יונית, 2010.16)

דור ותיקי-הקיבוץ – הרמוניה דתית של עבר, הווה ועתיד

דור המבוגרים של הקיבוץ קיבל על עצמו אחריות לחניכת דור הילדים לתוך הזהות הקולקטיבית של העם היהודי. אחת לשבוע נפגשים ילדי-הגן עם ותיקי-הקיבוץ; הילדים נפגשים עם יוסק'ה, המורה הקשיש לתנ"ך, המשנן עם הילדים את סיפורי-התנ"ך ואף מקפיד לדרוש מההורים להמשיך ולשנן את הנלמד גם בבית. כמו-כן, לטקס קבלת-שבת צועדים בדבקות בכל אחד מימי שישי ילדי-הגן לבית הסיעודי, המשמש מגורים לקשישי-הקיבוץ. כללי הטקס, המוכרים לילדים ולקשישים – מורכבים מאוסף מובנה של סממנים דתיים, המזינים את ההרמוניה הדתית החוצה את גבולות הגיל והזמן. דור הילדים ודור הקשישים שותפים לטקס הבין-דורי, המכונן זהות בעלת-זיכרון קולקטיבי-לאומי, ובכך יוצר הרמוניה בין-דורית.

2. אקולוגיה סביבתית: לחיות ולגדול עם סיפורי-התנ"ך

הסביבה האקולוגית הפיזית של הקיבוץ – להחיות את סיפורי-התנ"ך

הסביבה הפיזית של הקיבוץ מזמנת למידה רב-חושית, שהיא חלק אינטגרלי מהלמידה. זאת באמצעות טיולי-הבוקר, שמתקיימים מדי יום ביומו ברחבי-הקיבוץ – כדוגמת הסיוור, שנעשה

לקראת חג הסוכות כדי לאתר היכן גדלים ארבעת המינים ברחבי הקיבוץ. בנוסף, מרחבי הקיבוץ והתפאורה הטבעית שלו – זימנו רקע מתאים לשחזור סיפורי-המקרא. השחקנים, ילדי-הגן, זכו להיות גיבורים ראשיים בשחזור העלילה המקראית של יציאת-מצרים. הסיפור קרם עור וגידים בתהלכה ססגונית, שכללה תלבושות ברוח התקופה, המסייעות לילדים לחיות ולהחיות את העבר ההיסטורי של האומה היהודית:

אכן יצאנו ממצרים כשמשא – יניב (שם ילד מהגן) מנהיג אותנו עם מטהו, אהרון – עודד (שם ילד) הולך לצידו, ומרים – נעמה (שם ילדה) מחוללת [...] לאחר הליכה חפוזה הגענו לנחל, שם "פיקנקנו" ועלינו ליבשה מהנחל. כמובן הכול נעשה מההגדה תוך סיפור יציאת-מצרים מהמקרא, בליווי שירים עכשוויים ושירים מההגדה.

(דף קשר, ערב פסח, תשע"א)

אקולוגיה מעגל החיים האנושי – לגדול עם סיפורי-התנ"ך

המחזות סיפורי-התנ"ך כחלק אינטגרלי מההווה הגנית, משמשת אסטרטגיה להעצמת החיבור של הילדים עם עולם התורה. פעילות זו מתרחשת במרחבי השיח הציבורי, אשר להם שותפים ההורים: חגיגות יום-ההולדת, וכן חגיגות אמצע השנה וסופה.

חגיגות יום-ההולדת: המחזות סיפור תורה שמורה אך ורק לילדי-הגן הבוגרים, החוגגים את יום הולדתם השישי. הוא כולל עיבודים של סיפורי-תורה, ששוכתבו בעבר בידי מלכה האס, ובהווה – בידי יונית על פי אותם עקרונות סגנוניים ורעיוניים – בנושאים: תיבת נוח, אברהם מכניס אורחים, חלומות יוסף. בהתאם לכך, הגדילה האינדיבידואלית ביום-ההולדת המשולבת בגדילה בתוך קהילה קולקטיבית לאומית, ששורשיה נעוצים בעבר הרחוק, בתקופת המקרא, שבה החלה השושלת ארוכת-השנים של העם היהודי.

המחזות פורים והמחזות סיום שנה: בעקביות גדולה, כל שנה ושנה, לפי העיבוד של מלכה האס – מעלים הילדים להמחזה את מגילת-אסתר. ההמחזות נועדו לעגן את שורשי הדור החדש עמוק-עמוק בעבר, ומתוך כך, מצופה מהילדים הגדלים משנה לשנה, שישתלבו בתוך המערך הקהילתי של הוריהם.

פעילות נוספת, המשמשת להעצמת חוויית החיבור של הילדים באמצעות ריבוד ילדי-הגן לפי גילים – מתרחשת במסיבת סוף השנה, שאף היא מוקדשת להמחזות סיפור תנ"כי. גם בפעילות זו זוכים הילדים הבוגרים לשתי פרקטיקות מיוחדות: האחת – בחירת התפקיד, שאותו יגלמו בהמחזה, והשנייה – כל אחד מילדי-הגן הופך בסיום המסיבה לדמות הראשית. למשל, בהמחזות מגילת רות, כל הבנים הבוגרים נבחרו לתפקיד בועז, וכל הבנות הבוגרות נבחרו לתפקיד רות המואבייה, שני גיבורי המגילה.

בפרקטיקות שנקטה יונית – נמצא, כי דמות אחת מתוך הדמויות התנ"כיות זכתה להעצמה על פני יתר הדמויות – דמות האם במשפחה. העצמת דמותה של האם התרחשה, הן במרחבי השיח האישיים, אשר להם היו שותפים רק הילדים, והן במרחבי השיח הציבורי, אשר להם היו שותפים גם ההורים.

3. מגדניות (מגדר ודתיות) במודל של אימהות

הטקסט המקראי, החובק בחובו סיפורי משפחה לצד סיפורי האומה – משמש בידי יונית להבניית הזהות המגדרית של הבת הדתית – בכלל, ולהבניית הזהות האימהית – בפרט. כבר

בריאיון הראשון עמה, תיארה יונית בפניי את התפיסה התאולוגית המגדרית שלה, המשמשת תשתית אידאית להוראת סיפורי-התורה:

הקולות של האמהות שלא נשמעות בתורה. בטח היו קולות של האמהות [...] זה שזה זכר כתב את התורה, לא אומר שאנחנו לא נשמענו. זו מגמה שהייתה מקוממת מאז, ואנחנו יכולים להוסיף עליה.

(יונית, 4.6.2012)

יונית מתריסה בדבריה כנגד הדמות הזכרית, **שהדירה** את הקול הנשי במקרא, ובשל כך הוא נעלם ונאלם מהטקסט המקראי. תפיסתה זו של יונית מובילה אותה לאקטיביזם פדגוגי-חברתי. היא קוראת לתיקון חברתי – באמצעות אותו טקסט מקראי מהעבר, שאותו היא מאשימה בהדרת האישה. יונית מציגה בפני הילדים את דמות האישה כמודל אימהי מגון:

מודל האם המשפחתית – ניצחון הקול הדואג: במהלך המחזות סיפורי-תורה בימי-ההולדת – מקפידה יונית להוסיף למחזה את דמות האם, אף-על-פי שהיא נעדרת מהטקסט המקראי או נמצאת בשוליו. למשל, בהמחזה של סיפור תיבת נח, הוסיפה יונית את דמותה של אשת נח, הצועדת לצדו לתוך התיבה.

הזדמנות אחרת להעברת תפיסתה על נשים הוא במהלך סיפור התורה. לדוגמה, בשיחה, שהתנהלה במהלך מפגש הבוקר על סיפור יוסף ואחיו, התייחסה יונית להחלטתו של האב יעקב לתפור כתונת-פסים רק לאחד מילדיו וביקשה מהילדים לשמש קול לאימהות הפגועות:

זה לא פייר שיעקב לא תפר לבנים שלנו, אלא רק ליוסף.

(יונית, 4.6.2012)

מודל האם הלאומית – ניצחון הקול ההרואי: במהלך השנתיים, אשר בהן נערך המחקר, בחרה יונית להעלות לפני ההורים שתי ההמחזות, שהיו שכתוב של מגילות מתוך התנ"ך, שהגיבורה הראשית שלהן היא אישה: מגילת אסתר ומגילת רות. שתי הדמויות הנשיות משמשות אות ומופת על מסירותן וגבורת-לבן. טקס החתונה, החותם את ההמחזה של מגילת רות, מהווה דוגמה לפרקטיקות מעצימות אישה, שיונית מוסיפה לעלילת הטקסט התנ"כי. שלבי טקס החתונה מתמקדים בבנות המחופשות ל"כלות" ומותיר ברקע את הבנים ה"חתנים".

סיכום

שדה הייצוגים בגן של קהילת הקיבוץ הדתי הצביע על כינון דגם פדגוגי-דתי, שכונה במחקר זה "קהילתיות תנ"כית". דגם זה משלב בין דפוסים ליברליים לדפוסים שמרניים, כפי שמאפיין את הקיבוץ הדתי (אחיטוב, 2013; בראון, 2004; דומברובסקי, 2010; שוורץ, 2012), המתקיים בהתאם לאתוס מדעי-הלכתי (סילברמן, 1992, עמ' 86), הדוגל בערכים פוסט-מודרניים (אחיטוב, 2013; בן-אדמון, 2013; דרור, 2012). הופעל דפוס של **מידור** (compartmentalization) – אין רואים סתירה בין התרבות החילונית ובין הדת, אלא חלוקת סמכויות ותחומי אחריות: מחד גיסא, שואפים לשמר את המסורת, ומאידך גיסא, מרחיבים את התחומים הנחשבים לניטרליים מבחינה דתית, הכולל מגע עם התרבות הלא-יהודית הכללית (ליבמן, 1982).

דוגמה טובה לכך היא ההתייחסות לסיפורי-התורה. התנהגותן של דמויות מקראיות כאבות-האומה – נשפטה במהלך הלימוד עליהם, ואף הובעה עליהן ביקורת. ביטויי ליברליות נוספים

היו הבעת תפיסות פמיניסטיות, שבאו לידי ביטוי בניסיון לגרום לילדי-הגן להשלים פערים בטקסט המקראי – כדי להשמיע את קולן האבוד של הנשים שנעלם מהטקסט התנ"כי. לפי גישה זו, הדת היא גמישה, ולפרט ניתנת אוטונומיה בפרשנותה (בראון, 2004; מוזס, 2009), גם אם במעשיו הוא דוחק את רגלי העבר.

הגנים המוזנים מקהילות שמחוץ לצה"ד

שני הגנים הנוספים שנבחרו למחקר מייצגים קהילות שמחוץ לצה"ד, ובשל כך הם מוגדרים "אזורי סף אקולוגי תרבותיים" (edge culture) (בן-רפאל ובן-חיים, 2006; ברק וגדרון, 2009; Strayer et al., 2003). גנים אלו ממוקמים בקו התפר, המחבר בין הקהילה המרכזית של הצה"ד לקהילות חיצוניות לה. אולם, הרצון של הגנות לכוון דגם פדגוגי-דתי, המותאם לעוגנים של קהילת-הגן – הביא ליצירת קטגוריות זהות, אשר אינן תואמות את ליבת הזהות של הגן הדתי.

ד. הגן הלא-דתי של הקהילה

ליבת הזהות של הגן

שומרים על המסורת.

(נציגת ועד ההורים, 28.8.2011)

לפני תחילת התפילה אביה מזכירה לבנים לחבוש את הכיפה על ראשם. כמה מהילדים מוציאים מהכיס את הכיפה ואילו אחרים פונים לסלסילת הכיפות המונחת על ארונית בצדי החדר. לפתע, באמצע התפילה, ניגשת אחת ה**בנות** ופונה לאביה בקול פגוע:

אבל לא שמת לי כיפה.

(גן אביה, 20.9.11)

גן זה מורכב מזהויות תרבותיות מנוגדות, הנובעות מהתפיסות הדתיות של שני הצדדים: הגנות וההורים. הורים שאינם דתיים, הרושמים את ילדיהם לגן דתי ממניעים מעשיים, שאינם קשורים לדת, כפי שהשתקף מהראיונות עם ההורים – נאלצים להתמודד עם התנגשויות בין הערכים של הבית ובין אלה של הגן. התמודדות זו מחריפה בשל השתייכותו של הגן למערכת-החינוך הממלכתית-**דתית**, שבתשתיתה נטועים עמוק התכנים והערכים של החינוך הדתי. **ריבוי הזהויות** מקשה על ניהול הגן ומוביל לעתים לאי-ודאות פרופסיונלית אצל הגנות.

אביה היטיבה לתאר קושי זה כבר בביקורי הראשון, מיד עם תחילת התצפית:

אני צריכה לחשוב טוב טוב איך אני לא נופלת.

(אביה, 24.3.2011)

במקביל לכך, הגנות מציינת במפורש את השאיפה לקונפורמיות להורים:

הגן הוא של ההורים.

(אביה, 20.9.2011)

ועל כן "אני מחזרת אחרי ההורים כדי שיבואו אליי לגן".

(אביה, 21.2.2012)

מרכזיותם של ההורים בחיי הגן ניכרת לאור מספר הפעמים הרב, שאביה הזכירה אותם במהלך כל הראיונות. מתוך הרצון לשרת את ההורים, גם זהותה האישית של אביה גולשת לכיוון זהותם של ההורים – כדי לצמצם את השונות בין הזהות הדתית לזהות החילונית, והיא לובשת חצאיות קצרות לצד חולצות קצרות שרוולים עם מחשוף קל.

את רואה אותי, כן אני מרשה לעצמי קצת טיפה יותר גם מבחינת החיצוניות. מן הסתם אני מתאימה את עצמי לאוכלוסייה שבה אני נמצאת.

(אביה, 26.6.2011)

הדגם הפדגוגי-דתי של גן הקהילה הלא-דתית: "שומרים על המסורת"

1. צמצום המרחב הדתי

לא ארצה חילוקי דעות בין הילדים להורים.

(אביה, 20.9.2011)

כדי למנוע התנגשות ערכית בין הזהות הדתית של הגן ובין הזהות החילונית של הבית – נוקטת אביה סלקטיביות פדגוגית, שלפיה היא מצמצמת את המרחבים הדתיים לטובת המרחבים החילוניים. צמצום זה הוא מקיף ובא לידי ביטוי בכל המרחבים שבגן.

צמצום מרחב התוכן

הגננת חושפת את הילדים רק לחלק מצומצם מסיפורי-המקרא, והיקף הלימוד מצטמצם לחומש וחצי, הכולל את חומש בראשית ואת ספר שמות עד סוף סיפור יציאת-מצרים. גם תחום ההלכה צומצם, ובמשך השנתיים, שבהן נערכו תצפיות בגן זה – לא נצפתה למידה ממוקדת של הלכה; זאת – בשונה מהגרונ"ח בגני-החמ"ד האחרים שנצפו במחקר. כמו-כן, בהתאם לאורח חייהם של הילדים – חלק מתוכני הלמידה מושמטים:

אני לא אגיד שאסור לנסוע בשבת. אני בכלל לא מוציאה את זה מהפה שלי.

(אביה, 20.9.2011)

צמצום מרחב הזמן

קשה היה לתאם תצפית על סיפורי-תורה, משום שהיו שבועות, שבהם הם כלל לא סופרו לילדים – בשל עומס של תכנים מרובים לקראת חגים או חגיגת יום הולדת, שדחקה את סיפור תורה בימי שיש.

צמצום המרחב המעשי

ילדי-הגן נוהגים לבקר בבית-הכנסת, יחד עם הילדים מהגן הממלכתי הסמוך. באירועים אלו, אביה מדלגת על קטעי תפילה, שאותם היא נוהגת להתפלל יום-יום עם ילדי-הגן שלה – מתוך רגישות לילדים החילוניים מהגן הממלכתי:

אני אתפלל את הקצר. אני מתחשבת בממלכתי. המטרה לא להעיק עליהם. שיהיה להם נחמד.

(אביה, 6.6.2011)

לעתים פוסחת אביה גם על ברכות, אבל, לעומת זאת, לא שוכחת לבקש מהילדים בסיום אכילת הקרטיב:

לא לזרוק את העטיפות על הרצפה.

(אביה, 6.5.2011)

צמצום המרחב הפיזי

גם הסביבה הלימודית בגן משקפת את הצמצום של הסממנים הדתיים. הכותרות שנכתבו היו סתמיות, ובהן צוינו שם החג הקרב או שם הנושא הנלמד: "חנוכה שמח", "חג הפסח". סממן נוסף לצמצום הנראות הדתית הוא היעדר ציטוטי פסוקים מהמקורות. אפילו פינת-הקודש הכוללת את ארון-הקודש – לא נותרה בקדושתה, ועל מדפים אלו הוצגו גם מגוון פריטים מזדמנים, שהילדים איבדו או שכחו, ואלה הושמו על המדפים כלאחר-יד.

צמצום המרחב המערכתי של החמ"ד

בית-הספר הממלכתי-דתי האזורי ממוקם רחוק מגנה של אביה, ואילו בית-הספר הממלכתי גובל עם חצר-הגן. פועל יוצא של הסמיכות הפיזית, הנובע גם מרצונה של אביה לרצות את אוכלוסיית הגן החילונית, הוא ניהול יחסי-גומלין עם בית-הספר הממלכתי. אביה לוקחת את ילדי-הגן לחגיגות ולאירועים משותפים. בנוסף, הילדים הולכים עם הוריהם – במסגרת יום-הלימודים בגן – לקורס הכנה לכיתה א' בבית-הספר החילוני.

חשוב לומר, שדווקא היעדר זהות דתית רציפה – מקשה על עבודתה החינוכית של אביה בגן, המשתייך למערכת-החינוך הדתית. אביה בחרה להתמודד עם קושי זה באמצעות פרקטיקה, הנוטה מזהות דתית אל עבר זהות לאומית-יהודית.

2. מחויבות לאומית-יהודית

כל יהודי צריך לעשות.

(אביה, 10.11.2011)

מאחידות לאומית – למחויבות לאומית

אביה רואה את אוכלוסיית הגן בראייה אקולוגית רחבה. היא מרחיבה את היריעה החברתית, שהגן פועל בה ממעגל המיקרוסיסטם, הכולל את הילדים ואת הוריהם – למעגל המיקרוסיסטם, הכולל את ההשתייכות הלאומית. בהתאם לכך מנסה אביה לאתר נקודות-זיקה, ולו גם המזעריות ביותר, שבהן החילוני מתחבר ליהדות הלאומית, והיא נעזרת בהן כדי למנף את הלמידה וליצור זיקה בין כל יהודי – כפרט, לאומה הרחבה, היינו, היהדות – ככלל.

מציר הזמן החילוני אל ציר הזמן היהודי

חגי-ישראל משמשים נקודות-זיקה וגשרים ליהדות. בעקבות עדויות, שההורים הולכים לבית-הכנסת בחגים, היא מבקשת מהילדים להצטרף להוריהם לתקיעת-שופר, ובכך מובילה אביה את

המשפחה החילונית או המסורתית מהמרחב החילוני המשפחתי – אל המרחב הלאומי היהודי, אל בית-הכנסת, כדי לחוות את החג כחוויה לאומית משותפת.

המקורות היהודיים כבסיס למידת ערכים חברתיים

אביה בוחרת לרוב לעסוק בתכנים יהודיים, המייצגים ערכים חברתיים: מעשי הילדים "מגויסים" להיכרות עם חגי-ישראל, ובעיקר בהקשרים חברתיים של התנהגות מוסרית כמו חג ראש השנה. גם במסיבות, אשר ההורים היו שותפים להן – בנתה אביה את הזיקה ליהדות סביב תכנים חברתיים. בשל הקושי של הנגשת סממני דת בפני קהילה לא-דתית – ההופעה של סממנים אלה היא מינימלית, והם משמשים רק רובד מצומצם של הסממנים היהודיים-הלאומיים.

שיטת הריבוד החברתי-יהודי

מניתוח התצפיות – נמצאה שיטתיות במבעים השונים, אשר בהם השתמשה אביה בשלוש המסיבות, שנערכו עם ההורים במהלך השנתיים של מחקרנו. השימוש בפרקטיקה זו בא לידי ביטוי בתכנים, בשירים ובכוראוגרפיה, ולפיכך כל מרכיבי המסיבה קברו יחדיו ונעטפו בעטיפה ססגונית ומודולרית. מאחר שהמוטיבים הדתיים זרים לעולמו של החילוני, היה צורך להכשיר את הקרקע לקראת כניסתם הרכה של מוטיבים אלה למרחב המשותף. המוטיבים הוכנסו בשיטה של נדבך על גבי נדבך, כשהמטרה היא לרכך ולרפד את העולם הדתי בסממנים חברתיים ולאומיים – באמצעות "שיטת הריבוד החברתי-יהודי", המצליל את הממד הדתי במבוכי הממד הלאומי.

העברת התכנים לפי שיטת הריבוד החברתי-דתי – בנויה על מספר רבדים:

הרובד הראשון הוא הרובד **החברתי-הכללי** המוכר והמקובל, אשר מצויים בו טקסטים ושירים, שעניינם טיפוח יחסים חברתיים.

לאחר מכן עוברים לרובד **היהודי-הלאומי**, שגם הוא מקובל על רוב הקהילה – כדוגמת הזכרת אירועים מההיסטוריה של העם היהודי.

רק אחריו מגיעים לרובד **הדתי**, אשר בו מציגים סממנים דתיים – כדוגמת תפילת הילדים ליד מבנה, המסמל את הכותל המערבי. הרובד הדתי, הזר יותר לקהילה, מוצג כשהוא עומד בצלו של הרובד היהודי; זאת כדי לרכך את החיכוך של החילוני עם העולם הדתי, שעלול לעורר להתנגדות.

תהליך זה מוצג בתרשים הבא:



סיכום

שדה הייצוגים בגן של הקהילה הלא-דתית הצביע על כינון דגם פדגוגי-דתי, שכונה במחקר זה "שומרים על המסורת". בדגם זה הופעלו מספר שיטות פדגוגיות, שכוננו קטגוריות זהות, המתבססות על מכלול זיכרונות היסטוריים ותוצרים, הקשורים לתרבות ולמורשת היהודית,

כגון מנהגים ושפה, אך ללא אוריינטציה לדת (סמוחה, 2006; שביד, 1981).

היהודי המסורתי רואה עצמו חבר בקהילה היסטורית שהעבר שלה מהותי בכינונה של זהות. לגביו העבר היהודי מבנה את חיי היהודי בהווה, ומנגד, ההווה מספק פרספקטיבות חדשות להבנת העבר, דבר שהופך את המסורת בהווה לדינמית ומשתנה בבחינת "המשכיות אגב שינוי" (ידגר, 2012, עמ' 61). בהתאם לתפיסה העומדת בבסיס הדגם – צומצם המרחב הדתי, ובמקביל – התעצמו קטגוריות, המייצגות ערכים חברתיים, שנלמדו מהמקורות היהודיים. שדה הייצוגים והשיטות הפדגוגיות-דתיות – סייעו להורים החילוניים לדחוק את תחושת הזרות, שהיא תוצאה של שהייה במסגרת חינוך דתית, שאינה תואמת את אורח חייהם.

ה. הגן של קהילת יוצאי אתיופיה

ליבת הזהות של הגן

חלון-הזדמנויות שווה עבור הקהילה האתיופית.

(צילה, 21.6.2011)

למרות רצונה של צילה לווסת את ההרכב הדמוגרפי של קהילת עולי אתיופיה, המזין את הגן – כמעט שלא נרשמו לגן – ילדים שלא היו ממוצא אתיופי, ומספרם של אלה מעולם לא עלה על חמישה. צילה וגם האם שרואיינה למחקר – סיפרו כל אחת מהן על **ההדרה החברתית** של תושבי השכונה, הנמנעים מלשלוח את ילדיהם לגן זה – למרות היותו הגן היחידי שנותר בשכונה. בנוסף מתארת צילה את **היהדות בהתגוננות** של ההורים, כשהיא מנסה לברר על מנהגים, שהם מקיימים בבית:

הם פוחדים לגבי יהדותם ולכן אומרים 'גם ככה אצלנו'.

(צילה, 11.3.2011)

נוסף על כך, פועלים ההורים האתיופים להתנתקות מהזהות האתיופית – הן במישור הקהילתי, והן במישור האישי. לדברי צילה, חיים ההורים בחשש מתמיד מפני החברה הסובבת אותם, ופחד זה מוביל אותם לנקוט צעדים מרחיקי-לכת לגבי המשכיות זהותם הקהילתית. צעדים אלה באים לידי ביטוי הן **בניתוק מהזהות האתיופית הקהילתית**:

אין שק אוכל, השק מזמן בחנות, ולא על הגב.

(צילה, 6.4.2011)

והן **בניתוק מהזהות האישית** בהקפדה על שינוי שמות הילדים לשמות ישראלים. למרות הרצון של צילה למצוא נקודות-אחיזה יהודיות בקרב התרבות האתיופית, הן אינן בנמצא, וצילה מגיעה להכרה, כי היא בודדה במערכה. לפיכך, רואה צילה את עצמה פעילה אקטיביסטית חברתית למען יוצאי אתיופיה; זאת – כדי לאפשר "חלון-הזדמנויות שווה" עבור הקהילה האתיופית" (צילה, 21.6.2011).

הדגם הפדגוגי-דתי של הגן של יוצאי אתיופיה: "חלון-הזדמנויות שווה ליהדות"

צילה בוחרת לייצר במרחבי הגן חממת צמיחה בטוחה ומגוננת בעזרת שני מודלים מרכזיים,

שלדעתה יכולים לספק לילד ולמשפחתו את היסודות הנדרשים להבניית זהות לאומית יהודית, התואמת את זו של הסביבה האקולוגית הרחבה יותר.

1. זהות קולקטיבית יהודית

הדגם הפדגוגי-דתי של צילה מתבסס על רצונה להבנות בקרב בני הקהילה האתיופית זהות יהודית ולכנס אותם לתוך הקהילה הישראלית היהודית.

לשם כך היא נוקטת מספר פרקטיקות:

טקס יומי להכרזת-השתייכות לקולקטיב היהודי

מדי יום ביומו, בהמשך ישיר לתפילת-הבוקר – מתקיים בגן טקס, אשר בו מכריזים הילדים על רצונם להשתייך לאומה היהודית – הצהרה, שאינה כתובה בסידור-התפילה, ושהיא תוספת, שחיברה צילה כמענה על צורכיהם של ילדי-הגן. לאמירת ההצהרה כל ילדי-הגן מתבקשים מדי יום ביומו לעמוד ולהכריז:

הריני מקבל עלי מצוות עשה של ואהבת לרעך כמוך, והריני אוהב כל אחד מבני-ישראל כנפשי ומאודי.

(גן צילה, 11.3.2011)

להכיר ולהוקיר את הקב"ה

כדי להבנות את זהותם היהודית של יוצאי אתיופיה – מחזקת צילה את יהדותם באמצעות הכרה בעצמתו של הקב"ה ובתמיכתו בקיומו של האדם עלי-אדמות. אולם, עיון רחב ומעמיק יותר בממצאים – הוכיח, כי החיבור לקב"ה אינו נעשה מהפריזמה הדתית, אלא מהפריזמה הלאומית. מטרת החיבור לקב"ה היא לחבר את הילד ממוצא אתיופי ללאום היהודי. כדי שילדי-הגן ילמדו להכיר את תרומתו הגדולה של ה' לאנושות, ובעיקר לעם היהודי – פועלת צילה בו בזמן במספר מישורים, הנעים בין הזיכרון הקולקטיבי ובין ההווה המעשי. היא משתמשת בטקסטים היהודיים ובחגי-ישראל כקרקע פורייה ועשירה להטמעת ההודיה לקב"ה, תוך שימוש במצבים, אשר בהם הקב"ה הציל את עם ישראל כקולקטיב, כגון התרבות בני-ישראל במצרים – למרות גזרת פרעה, נס חנוכה. צילה מעלה את הנסים שעשה הקב"ה בשלב נוסף, ומקשרת בין הנס בעבר ובין התנהגות הילדים בהווה:

בני-ישראל התרבו, ולמרות שפרעה רצה להחליש אותם, הם היו חזקים, ואנחנו יודעים שהקב"ה נתן לנו כוחות שאפילו שקשה לנו, אנחנו לא אומרים שזה קשה. אנחנו ממשיכים!

(צילה, 19.3.2012)

הנס, שעשה ה' בעבר, מהווה משענת איתנה, האמורה להפיח בילדים כוחות להתמודדות עם הקשיים בהווה.

מיצוב היסטורי חופי יהודי-אתיופי – תרבות במסע

מסיבת-הסיום בסוף השנה נפתחה בדקלום:

נפתח היום את פינו הקטן לזמר, להודות לבורא העולם. כולנו יהודים, לה' אנו מודים.

(גן צילה, 21.6.2011)

"כולנו יהודים" – ביטוי, המחבר לקולקטיב לאומי יהודי אחד. שיאה של המסיבה היה שחזור הרגעים ההיסטוריים, אשר בהם בני-ישראל הפכו לאומה, וקשרו את גורלם בברית משותפת עם האל – שחזור התהוותם של בני-ישראל לעם היהודי, הכולל שחזור יציאת בני-ישראל ממצרים, נס קריעת ים סוף וטקס קבלת התורה. הרובד הסמוי של שחזור נס – התגלה בעת התצפית על הילדים ועל אמותיהם במהלך המסיבה. המחזות יציאת-מצרים עוררה באימהות התרגשות גדולה, ואף הביאה ללחלוחית קלה בזווית-העין, שהלכה והתעבתה לדמעות זעירות, שהצביעו על ההתרגשות הגדולה, שאחזה באימהות משום ניסיונותיהן לנתק את הילדים מהזהות האתיופית:

הם יצאו (מאתיופיה) אבל הילדים לא רואים [...] הם הלכו ברגל. זה להורים, לא לילדים. כשאני אומרת שגם הורים, כאילו הם באו על מטוס, הם לא מספרים את זה לילדים, וזה נורא חבל.

(צילה, 6.4.2011)

צילה מדמה את המסע של עולי אתיופיה לישראל בהווה – למסע בני-ישראל ביציאת-מצרים בעבר. המסע מאתיופיה הנו סיפור-חיים כאוב, ועדיין ממשיך לצרוב בלבם של העולים. שחזור המסע דווקא על-ידי דור הילדים – הדור, שממנו מנסה דור ההורים להעלים את הסיפור – גרם לטלטלה ביסודות הזהות, שההורים האתיופים מנסים לבנות בארץ ישראל – זהות חדשה המנותקת מהעבר. צילה, קרגישה למצוקות ההורים האתיופים – רואה במסגרת הגן שלה "חלון-הזדמנויות שווה" (צילה, 21.6.2011).

צילה מקשרת בין שתי התרבויות, שיצאו למסע לכיוון משותף אחד – ארץ ישראל הנכספת: בני-ישראל בעבר ויוצאי אתיופיה בהווה, וממקמת אותם במיצוב היסטורי חופף. החפיפה ההיסטורית בין שני המסעות – נועדה לאשרר את התרבות של הקהילה האתיופית.

2. חינוך לערכים חברתיים

צילה רואה בהיסטוריה הקולקטיבית של העם היהודי, המגולמת בסיפורי-התנ"ך, כלי לפיתוח המודעות של הילדים לערכים חברתיים, העשויים לסייע בידם לחבור אל הקולקטיב הישראלי היהודי. צילה מרחיבה את גבולותיו של הטקסט המקראי ובוחרת בפרשנות, המכוונת להעצמת ערכים חברתיים. הפרשנויות לטקסט התנ"כי, שבהן בוחרת צילה בקפידה – מעצבות מחדש את העלילה התנ"כית באופן שתכלול מסרים חברתיים. הפרשנות, שנבחרה לטקסט התנ"כי חולקה לארבעה סוגים של שיח פרשני:

א. שיח פרשני מקשר

בשונה מכל הגננות האחרות שנצפו במחקר – צילה בחרה לשים דגש בנקודות שוליות, כגון בסיפור מגילת אסתר, מתוך רלוונטיות לאוכלוסיית הגן, הנוטה, לדבריה, לשתיית-יתר של יין:

בעניין של שתייה יותר הרחבתי, כי הם רואים את זה בבית. דיברנו על המלך אחשוורוש שהרבה לשתות יין, ולכן 'חמתו בערה בו'. מה אנחנו עושים כשיש מסיבה? כמה צריך לשתות? מה קורה כששותים הרבה? והרחבנו.

(צילה, 19.3.2012)

ב. שיח פרשני מרחיב

הרצון לסייע לילדים וההכרה בחשיבות החינוך לערכים ולדרכי התנהגות נאותים – גרמו לצילה להיעזר בפרשנויות לא-שגרתיות לטקסט המקראי. הבחירה הבלעדית של צילה (לעומת שאר הגנות שבמחקר) לשלב פרשנות בעלת מסר חברתי, הסוטה מהקו הרעיוני של הסיפור המקראי – מנווטת את הילדים מהעלילה המקראית לעלילה חברתית.

מטרת הפרשנות של צילה היא לפתח בקרב הילדים את הרגישות לזולת, כגון לימוד ערך התחשבות בזולת בסיפור יוסף:

עניין של מחסני מזון [...] יוסף רצה לתת לכולם גם העניין של מידה, אם אחד רוצה לקבל מזון, הוא לא ייקח המון, הוא ייקח מעט כדי שישפיק גם לאחרים, כי צריך להספיק להרבה זמן. וצריך קצת קצת ולא בחזירות.

(צילה, 19.3.2012)

ג. שיח פרשני מסנן

הפרשנות משמשת את צילה גם כדי להתגבר על הקושי שבהתמודדות עם הוראת מצבים, שבהם התנהגות אבות-האומה, הייתה, לכאורה, לא-מוסרית. במקרים אלה צילה בוחרת להביא פרשנות מסננת על אותה דמות.

לבחירה זו – תרומה כפולה: מצד אחד, הילדים לא נחשפים לדימוי שלילי על אבות-האומה, ומצד שני, הם לומדים כיצד יש לנהוג.

לדוגמה, מעשי יעקב ללקיחת הברכה מאביו, שהייתה, לכאורה, מיועדת לאחיו, עשו, מקבלת צידוק פרשני:

יעקב קיבל ברכה יותר גדולה ויותר משמעותית, כי הוא היה בעל מידות יותר טובות מעשו.

(צילה, 15.2.2012)

ד. שיח פרשני מדייר

בהוראת סיפורים מקראיים, הכוללים נרטיב של הרג, הסותר את המוסר האנושי – צילה אף הרחיקה-לכת ובחרה להדיר את נרטיב ההרג מהטקסט המקראי על-ידי הוספת פרשנות שעניינה ערכים חברתיים, האמורים לטשטש את הנרטיב הבלתי-מוסרי. לדוגמה, הסיפור על קין והבל הוא סיפור קשה ביותר, העוסק ברצח אח:

אני לא אומרת רצח את אחיו, אלא הוא זרק אבן ופגע באח שלו [...] אני לא מדברת על ההרג, אלא שהוא פצע, שהוא עשה מעשה רע.

(צילה, 2.11.2011)

כך, למשל, גם בעת סיפור המבול, כדי להתגבר על הקונפליקט המוסרי של השמדת היקום על-ידי האל – הדירה צילה חלק מהטקסט המקראי, כדי לטשטש את הראיות הנסיבתיות, שסותרות את ההיגיון האנושי:

היה מבול, אבל אני לא מספרת הרבה מה קרה עם השאר, לא שמה דגש על זה [...] אלא

אני עושה את הפוקוס על נח. על המהלך של נח בתוך התיבה, על המשפחה של נח, לא מה קורה עם השאר.

(צילה, 2.11.2011)

סיכום

שדה הייצוגים בגן של קהילת יוצאי אתיופיה – הצביע על כינון דגם פדגוגי-דתי, שכונה במחקר זה "חלון-הזדמנויות שווה ליהדות". העקרונות המארגנים של הקהילה נותרו נעלמים וחסומים. הקהילה האתיופית חיה בחרדה תרבותית, ועקב כך היא חשה, מחד גיסא, כי עליה לגונן על יהדותה, ומאידך גיסא, כי עליה להשיל מעליה כל זכר לתרבות האתיופית ולהתנתק ממנה.

לשם כך הופעלו מספר שיטות פדגוגיות, שכל מטרתן הייתה להפוך את יוצאי אתיופיה לשותפים שווי-ערך לתרבות היהודית: למשל, מדי יום ביומו נערך בסיום התפילה טקס השתייכות לאומית, שבו ילדי-הגן הכריזו על אהבתם לכל אחד מבני-ישראל. כדי לחזק בקרב העולים מאתיופיה את תחושת ההשתייכות הלאומית – מתבססת צילה על שני אירועים מכוננים של היהדות:

א. יציאת-מצרים וקריעת-ים-סוף.

ב. מעמד הר סיני ומתן תורה – אירוע חשוב משום המאפשר לאדם היהודי להכריז במי הוא מאמין (בוזגלו, 2008).

צילה מבנה את הזמן התרבותי-היהודי, כשהוא מושתת על זיכרון קולקטיבי של העם היהודי. הילדים לומדים להוקיר את האל על הניסים, שעשה לעם היהודי – מתוקף השתייכותם לקולקטיב היהודי. במסגרת בימת השיח הציבורי המסע של יהודי אתיופיה למדינת ישראל הוצג כחופף למסע ההיסטורי של בני-ישראל ביציאת-מצרים. הטקסט התנ"כי סייע אף הוא לחבור את יוצאי אתיופיה אל הקולקטיב היהודי – באמצעות הצגת הערכים החברתיים הטמונים בו. הטקסט המקורי הורחב באמצעות פרשנויות, המגלמות חינוך לנורמות חברתיות ומוסריות, ששמירה על קיומן עשוי לשמש לקהילה האתיופית – גשר להיטמעות בחברה היהודית.

שני הגנים, המוזנים מקהילות שאינן משתייכות לצה"ד – מייצגים אזור "ספר אקולוגי-תרבותי" (edge culture) – ככל אזור ספר, הממוקם על קו-התפר, ומתוך כך מרוחק מליבת הזהות הקהילתית ומאפיוניה (בן-רפאל ובן-חיים, 2006; ברק וגדרון, 2009; Strayer et al., 2003), ובמקרה שלנו מערכת-החמ"ד. גנים אלה מקבלים אפיונים שונים – בעקבות החדירה של קהילות שמחוץ לצה"ד לתחומם (כהן, 2006; Turner, Davidson-Hunt & O'Flaherty, 2003). לפיכך, באזור זה, כלומר, בשני הגנים, נשמרים, מצד אחד, חלקי זהות של הקהילה המרכזית, קיום טקסי-דת כחלק אינטגרלי מסדר-היום בגן המחויב – מתוקף השתייכותו למערכת-חינוך דתית, ומצד שני, הריחוק מליבת הזהות מאפשר גמישות ופתיחות לשינויים ולמפגשים בין-תרבותיים. בגנים, המוזנים מקהילות שאינן משתייכות לצה"ד, קהילות שאינן דתיות – נבנו דגמים פדגוגיים-דתיים בעלי דפוסי טיפולוגיה סוציולוגית, המושתתים אף הם על סממני-הדת, אך מנכסים בעיקר שיח ופרקטיקות, המבוססים על היהדות כבעלת-ערכים לאומיים וערכים חברתיים. אזור-הספר האקולוגי-התרבותי, שמטבעו פתוח להשפעות חיצוניות, ייצר דתיות יהודית אלטרנטיבית. המעטפת האידאולוגית של המודל שכונן באזור-הספר – אימצה דפוס של כינון זהות לאומית תוך ויתור על דפוסי כינון של זהות דתית. הזהות הדתית, שהייתה אמורה להיות הגמונית מתוקף הגדרתה – נדחקה לשוליים, ובמרכז הועמדה הזהות היהודית.

סיכום ודיון

חמשת הדגמים הפדגוגיים-דתיים, שנמצאו במחקר זה – מצביעים על הטנספורמציות הרבות של הדת בהווה של גני-החמ"ד, שנוצרו בעקבות הניסיון לתת מענה למגוון הקהילות, המזינות את גן-החמ"ד. כינון דגמים, המותאמים לעוגנים הקהילתיים הדתיים – התאפשר בעקבות שני גורמים, המאפיינים את מערכת-החינוך של גני-הילדים בשונה מהמבנה במערכת הבית-ספרית:

א. אוטונומיה מנהלית

רוב גני-הילדים פועלים במבנים, המופרדים פיזית ומוסדית, ורובם שוכנים במבנים ייעודיים להם שלא בשטחי בתי הספר. יתרונו של הגן, הממוקם כיחידה ניהולית נפרדת, מתבטא בכך שהוא אינו מחויב למדיניות אחידה, כפי שנדרש במערכת-הבית-ספרית (סברדלוב ואחרים, 2010; צורן, 2005; Oplatka & Eizenberg, 2007).

ב. אוטונומיה פדגוגית

אין עדיין אכיפה חברתית-חינוכית קוהרנטית של תכנית-הלימודים בגן-הילדים (אמיר-כסיף, 2013). היעדר הקוהרנטיות משתקף בעיקר בתחום המסורת היהודית, שבו לא נכתבה עד כה כל תכנית-ליבה, שתהווה מסגרת מושגית וסטנדרט לימודי. אף-על-פי שמשדר החינוך מצהיר באתרו, כי תכנית-העבודה הפדגוגית בגני-הילדים מותאמת ללוח-השנה הדתי-לאומי (משרד החינוך, 2000; Golden & Maysel, 2008), ומוקדש בה זמן רב לסיפורי החגים ולמסורות הנוגעות להם, הן בלמידה על אודותיהם והן בחגיגות, בטקסים ובפרקטיקות חוויתיות (פרומן, 2004), הרי שאין קוריקולום מובנה וממוסד מטעם מנהל-החמ"ד בתחום הדתי. התוצאה של היעדר תכנית ליבה, הא הענקת אוטונומיה לגננת בבחירותיה בכל הקשור לתכנית-העבודה, לתכנים ולדרכי הפעולה (דיין, 2004; צורן, 2005), וכן בהוראת נושאים השייכים לעולם הדתי.

אולם, לצד היתרונות של האוטונומיה הייחודית, המכוונת את עבודת הגננות – מצביעים ממצאי מחקר זה על חיסרון:

האוטונומיה של הגננות מלווה בתחושת בדידות, הנובעת מכך שמבנה הגן הוא לרוב מבנה מבודד, וכל גננת עובדת בו לבדה ובלי קשר עם עמיתותיה (צורן, 2005). הבדידות הפיזית יוצרת גם בדידות פרופסיונלית, וכן בדידות אישית, שכן גננות רבות רואות בגן טריטוריה עצמאית, החסרה תמיכה מצד קהילת ההשתייכות המקצועית (ארם ודשבסקי, 2004; מכון אדמתי, 2000).

ועוד זאת, עבודת הגננת דורשת אינטראקציה עם מגוון דמויות, והגננת נאלצת לבצע אינטראקציה זו בבדידות מקצועית ובהיעדר-תמיכה; בין היתר, בשל מיעוט הביקורים של המפקחות בגנים. כל אלה מביאים את הגננות לרמה גבוהה של חשיפה ופגיעות (Court & Merav, 2009).

לעומת הבדידות הפרופסיונלית של הגננות, מקיימות הגננות קשר צמוד ואינטנסיבי עם קהילת הורי הגן, בעיקר – בשל גילם הצעיר של הילדים, המחייב את ההורים להגיע אל הגן מדי יום ביומו (פריש, 2013). המפגשים האינטנסיביים עם קהילת ההורים משמשים לגננות מנגנון מפצה, ורצון להשתייך לקהילת ההורים (בן-רפאל ובן-חיים, 2006; Alexander, 2001; Ashmore, Deaux; 2004; & McLaughlin-Volpe, 2004), המשמשים תחליף להיעדר השתייכות לקהילה הארגונית

המקצועיות. הפיכת קהילת ההורים לקהילת השתייכות – מובילה את הגננות לנקוט פרקטיקות פדגוגיות בעלות דפוס קהילתי. הדבר נובע לא רק מתוך תחושת השתייכות לקהילת ההורים, אלא מתוך תחושת מחויבות אליה (בן-רפאל ובן-חיים, 2006; הלברטל, 2002; Alexander, 2001; Ashmore et al., 2004; McMillan & Chavis, 1986), המובילה את הגננות לבחור ייצוגים דתיים עצמאיים, התואמים את קטגוריות הזהות הדתיות של הקהילה.

כדי להתמודד עם הפגיעות, הנובעת מהבידוד מהקהילה המקצועית – ויתרו הגננות על האוטונומיה האישית הפרופסיונלית הכפולה לטובת "אוטונומיה פרופסיונלית מגויסת לקהילה", שהגננות נתנו בה מענה דיפרנציאלי לקהילת הורי הגן בבחירת ייצוגים דתיים והפעלת פרקטיקות דתיות, שתאמו את קטגוריות הזהות הדתיות של קהילת-הגן והובילה לכינון דגמים פדגוגיים-דתיים לוקליים. אפשר אם כן לומר, כי מדובר ב"אוטונומיה פרופסיונלית מגויסת לקהילה". אמנם, הבחירות הפדגוגיות התבצעו על-ידי הגננות, אולם המניע להן לא הייתה האידאולוגיה האישית של הגננות, אלא הצרכים הדתיים של קהילת הורי הגן.

הבדידות, שחשו הגננות, העובדות בגני-החוץ לצה"ד, הייתה כפולה מזו של עמיתותיהן בגנים, שהקהילות המזינות אותם משתייכות לצה"ד; זאת בשל מערכות-היחסים בין ובין המפקחות על הגנים. הגננות תיארו כיצד המפקחות על הגן הביעה אכזבה מהרכב קהילת-הגן, שכאמור, אינו משתייך לצה"ד. המפקחות הטילו על הגננות את האחריות להרכב האוכלוסייה שאינו דתי, ואף נזפו בהן על אי הכפפת ההורים והילדים לדרישות המערכת הדתית. הגננות חשו, כי הן מופקרות בזירה החינוכית וחסרות-עוגן ארגוני מצד מערכת-החינוך. מציאות זו העצימה בהן את הצורך להשתייך לקהילת ההורים ולהעביר את נאמנותן ממערכת-החמ"ד לקהילת-הגן באמצעות קידום קטגוריות-זהות תואמות-קהילה.

יתרונה של "האוטונומיה המגויסת לקהילה", המעמידה את קהילת-הגן כמרכיב ראשוני בבחירת פדגוגיות חינוכיות, מתבטא בכך שהיא מצמצמת את החיכוכים ואת הקונפליקטים בסביבה האקולוגית של הגן. ואכן בשנתיים, אשר בהן התקיים המחקר בגנים – כמעט לא נצפו קונפליקטים בגנים, פרט לגן החרד"לי, שגם בו הם הלכו והתמעטו עם הזמן. השונות הגדולה בין הדגמים לכינון זהות דתית בגנים – התגלה כיתרון על פני המתרחש במערכת-החינוך היסודית והעל-יסודית. יצירת בימות שיח אישי ובימות שיח ציבורי במגוון טרנספורמציות, המותאמות לקהילת-הגן – סיפקה להורים חממה, שאפשרה להם לגדל ולחנך את ילדיהם בהתאם לתפיסת-עולמה של כל קהילה וקהילה – כולל קהילות לא-דתיות. דבר זה מנע זליגת ילדים ממערכת-הגנים של החמ"ד – למערכות מתחרות, כפי שהתרחש בשאר המסגרות של מערכת-החמ"ד (דגן, 2006; דומברובסקי, 2010; הדני, 2006; שוורץ, 2004). בכך סייע מצב זה לשמר את מגוון "פלגי המים" של הצה"ד תחת כנפיה של מערכת-חינוך אחת, המשותפת לכל הפלגים:

הצבת גבול בין אחדות לייחוד היא לעיתים חיונית כדי לגונן על אחדות אמיתית המוקירה כל מרכיב בשותפי האחדות.

(אבנרי, 2009, עמ' 37)

המלצות אופרטיביות, שעלו מממצאי המחקר באשר לשידוד מערכת-החינוך של גני-החמ"ד:

- מומלץ על מדריכות גנים, שייטיבו לנווט את הגננות בתוך מערבולת הזהויות הדתיות, המאפיינות את הקהילה הצ"ד בימינו. המדריכות יסייעו בבחירות מושכלות של פרקטיקות ושיחים, שבעזרתם יוכלו הגננות להתמודד עם יחסי-הכוחות, הפועלים בסביבות

האקולוגיות השונות של הגן – לשם הענקת כישורים להתמודדות עם השילוב העדין בין 'קודש' לחול' ומחויבות לעוגנים הקהילתיים לבין מחויבות לקווי-היסוד של מדיניות החמ"ד.

כמו-כן, חייבות המדריכות לסייע בפיתוח מודעות ורגישות לקשיים, העלולים להתעורר בעת הקניית תכנים ומסרים דתיים בחברה רבת-זהויות. במקביל – תמיכת המדריכות בגננות עשויה לצמצם את תחושת הבדידות שלהן, שהובילה אותן להזדקק להשתייכות לקהילת-הגן, וכך יתחזק הקשר של הגננות עם המערכת – פעולה, שתחזיר את הקונפורמיות שלהן כלפי המערכת, המפקחת על הגן.

- במסגרת הכשרת מורים במכללות להוראה של הצה"ד – יש לחייב כל סטודנט במסלול הגיל הרך ללמוד קורס, הדן בריבוי הזהויות הדתיות בחברה הצ"ד ובהשלכותיו על גני-החמ"ד. במסגרת הקורס יצפו הסטודנטים במגוון גנים, המכוננים דגמים שונים של זהות דתית – דבר, שיוביל לדיון מעמיק ולפיתוח תובנות על התופעה, ובמקביל – יעניק לפרחי-ההוראה, כבר טרם כניסתם לעבודה, כלים להתמודדות עם הדיפרנציאציה הקהילתית הרבה.

ביבליוגרפיה

- אבנרי, י' (2009). הציונות הדתית - היבט היסטורי אקטואלי. בתוך צ' שינובר (עורך), **העגלה השלישית** (עמ' 30-37). נחלים: מכון מופ"ת – מרכז הדרכה פדגוגית תורנית.
- אדלר, ש' (2004). במשך היובל המה יעלו בהר. **חוזר מנהל החינוך הדתי**, 4-3, 43-34.
- אחיטוב, י' (2013). משבי רוח בקיבוץ הדתי. בתוך י' אחיטוב, **משבי רוח: דברי הגות ומחשבה** (י' אנגלדר וא' שגיא, עורכים, עמ' 174-190). ירושלים: מכון שלום הרטמן.
- אלמוג, ע' ופז, ד' (2008). **זרמים אידאולוגיים וסגנונות חיים באוכלוסייה הדתית-לאומית**. אוחר מתוך <http://www.peopleil.org/details.aspx?itemID=7711>
- אמיר-כסיף, א' (2013). מופעים של סדר כאוטי בחינוך – המקרה של גן-ילדים בדרום-תל-אביב. בתוך ב' אלפרט ושי' שלסקי (עורכים), **הכיתה ובית-הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים על חינוך** (עמ' 69-107). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ארם, ד' ודשבסקי, ע' (2004). ייעוץ חינוכי לגיל הרך – מאין ולאן? בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה** (עמ' 465-479). תל-אביב: רמות.
- בוזגלו, מ' (2008). **שפה לנאמנים: מחשבות על המסורת**. ירושלים: כתר.
- בן-אדמון, מ' (2013). **מרד ויצירה בהגות הציונית הדתית: משה אונא ומהפכת הקיבוץ הדתי**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- בן-רפאל, א' (2000). זהות קולקטיבית בישראל. בתוך ח' הרצוג (עורכת), **חברה במראה** (עמ' 489-562). תל-אביב: רמות.
- בן-רפאל, א' ובן-חיים, ל' (2006). **זהויות יהודיות בעידן רב-מדרגי**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- בראון, ב' (2004). פולמוס 'דעת תורה' בציונות הדתית בישראל. בתוך א' כהן וי' הראל (עורכים), **הציונות הדתית: עידן התמורות: אסופת מאמרים לזכרו של זבולון המר** (עמ' 422-474). ירושלים: מוסד ביאליק.
- בר-לב, מ' (עורך). (1986). **החינוך הדתי בחברה הישראלית**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ברק, י' וגדרון, א' (עורכות). (2009). **שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- גור-זאב, א' (1997). הנרי ג'ור – פדגוגיה ביקורתית. בתוך א' גור-זאב (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי** (מהדורה שנייה, עמ' 65-88). ירושלים: מאגנס.

- גרוס, ז' (2002). **עולמן של בנות ציוניות דתיות בין כאריזמה לרציונליזציה: דו"ח מחקר**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- גרוס, ז' (2004). החינוך הממלכתי-דתי בישראל – בין מסורת למודרנה. בתוך ז' גרוס וי' דרור (עורכים), **חינוך כאתגר חברתי** (עמ' 85-99). תל-אביב: רמות.
- גרוס, ז' (2011). החינוך הממלכתי-דתי בין השתלבות ולהתבדלות. בתוך ל' רוזנברג-פרידמן וי"ש רקנטי (עורכים), **זהות(ות) החמ"ד: מאה שנים לחינוך הציוני-דתי** (עמ' 33-47). ירושלים: יד יצחק בן-צבי.
- דגן, מ' (2006). **החינוך הציוני הדתי במבחן הזמן והתקופה**. תל-אביב: משרד הביטחון – ההוצאה לאור.
- דגן, מ', לאבל, מ' וגרינבוים, נ' (2008). **קווים מנחים למדיניות החינוך הממלכתי-דתי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- דומברובסקי, מ' (2004). **מחינוך ממלכתי דתי לתלמודי תורה: תהליכי התבדלות בחברה הציונית דתית בישראל** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- דומברובסקי, מ' (2010). **מהסגרות למעורבות? תופעת הגרעינים התורניים כביטוי לתמורות בתפיסה החברתית והתרבותית של הציונות הדתית** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- דיאמנט, ר' (2005). **גן ילדים כחלק מן המודל הטריטוריאלי של הילד בעוספיא וקריית טבעון** (עבודת מוסמך). הסכנין, מכון טכנולוגי לישראל, חיפה.
- דיין, י' (2004). זה תיק כבד מאוד. **הד הגן**, 68(4), 19-4.
- דרור, י' (2012). החינוך בקיבוץ הדתי – חקר העבר וההווה ומבט משווה. בתוך י' ארנון, י' פרידלנדר וד' שוורץ (עורכים), **סוגיות בחקר הציונות הדתית: התפתחויות ותמורות לדורותיהן** (עמ' 221-240). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- הד, מ' ושוורץ, ב' (2011). מבוא. בתוך ע' אטקס, ת' אלאור, מ' הד ובי' שוורץ (עורכים), **חינוך ודת: סמכות ואוטונומיה** (עמ' 1-14). ירושלים: מאגנס.
- הדני, י' (2006). הייחוד והיחד לאור ועדת דוברת. בתוך ד' ענבר (עורך), **לקראת מהפכה חינוכית?** (עמ' 240-247). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- הלברטל, מ' (2002). מיהו יהודי. בתוך א' שגיא ונ' אילן (עורכים), **תרבות יהודית בעין הסערה** (עמ' 232-247). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- זיוון, ג' (2003). ציונות דתית אחרת: ממודרניזם לפוסט-מודרניזם, או – לפיתוחו של דיאלוג עם האחר. בתוך א' שגיא וד' שוורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית – היבטים רעיוניים** (עמ' 323-350). ירושלים: המחלקה לחינוך הסתדרות המזרחי - הפועל המזרחי - המרכז העולמי.
- טאוב, ד' (2007). **בין ממלכתיות לייחודיות: עימותים ושרשיהם בחינוך הדתי לאומי** (דור לדור, כט). תל-אביב: רמות.
- ידגר, י' (2012). **מעבר לחילון: מסורתיות וביקורת החילוניות בישראל**. ירושלים: מכון ון ליר.
- כהן, א' (2004). הכיפה הסרוגה ומה שמאחוריה – ריבוי זהויות בציונות הדתית. **אקדמות**, טו, 9-30.
- כהן, א' (2006). **יהודים לא-יהודים: זהות יהודית ישראלית ואתגר הרחבת הלאום היהודי בישראל**. ירושלים: מכון שלום הרטמן.
- כהן, א' (2003). **הציונות הדתית – בין חרדים לאומיים לדתיים ליברליים: השתקפות הפילוג החברתי-דתי בציונות הדתית במערכת-החינוך** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- כץ, י' (2005). "הפועל המזרחי" וההתיישבות העירונית הדתית: חזון ומעשה בתקופת "היישוב" ולמן הקמת המדינה. בתוך א' דון-יחיא (עורך), **בין מסורת לחידוש: מחקרים ביהדות, ציונות ומדינת ישראל: ספר זיכרון ליהושע קניאל** (עמ' 177-197). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- לאון, נ' (2010). **חרדיות רכה: התחדשות דתית ביהדות המזרחית**. ירושלים: יד יצחק בן צבי.
- לוז, א' (2007). ציונות דתית. בתוך י' יובל, ד' צבן וד' שחם (עורכים), **זמן יהודי חדש** (כרך 2, עמ' 94-103). ירושלים: כתר.
- ליבמן, י' (1982). התפתחות הניאו-מסורתיות בקרב יהודים אורתודוקסים בישראל. **מגמות**, כז(3), 231-250.
- ליברמן, ע' (2004). **הציונות הדתית – בדרך לבידוליות?** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

- לם, צ' (2002). **במערבולת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.
- מוזס, ח' (2009). **מצינויות דתית לדתיות פוסט מודרנית: מגמות ותהליכים בציונות הדתית מאז רצח רבין** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- מכון אדמתי למחקר (2000). **מיפוי צורכי גננות – בחינת עמדות ותפיסות** (דו"ח מחקר). ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (2000). תוכנית היסוד למערכת-החינוך הקדם-יסודי. **חוזר המנהל הכללי: הוראות קבע, תשס"ז(ג)**, 8-3.
- נאמן, נ' (2008). הפנאי כגורם לעזיבת אורח חיים דתי – האומנם? **מגמות**, 45(4), 764-743.
- סברדלוב, א', גולדהירש, א', ברוקס, א', רוך, א', בודניק, ג', ביגר, ח', . . . אילון, ת' (2010). **עשייה חינוכית בגן-הילדים: קוים מנחים לצוות החינוכי**. ירושלים: משרד החינוך. <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/C6D10B31-D74C-4F79-9CF4-282ADDF50552/113451/KavimManhim.pdf>
- סילברמן, מ' (1992). **החינוך בקיבוץ הדתי מראשיתו עד ימינו: היסטוריה ואידאולוגיה** (עבודת דוקטור). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- סמוחה, ס' (2006). האם ישראל מערבי? בתוך א' כהן, א' בן-רפאל, א' בראלי וא' יער (עורכים), **ישראל והמודרניות: למשה ליסק ביובלו** (עמ' 49-83). באר-שבע: מכון בן-גוריון לחקר ישראל, הציונות ומורשת בן-גוריון, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פינקלמן, י' (2008). בין ימין לשמאל בציונות הדתית. בתוך נ' רוטנברג וא' שביד (עורכים), **לאום מלאום: עיונים בשאלות של זהות לאומית, עם ולאומיות** (עמ' 205-226). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פרומן, ר' (2004). מה עושים בחגים: החילונים והחגים היהודיים. בתוך א' קליינברג (עורך), **לא להאמין: מבט אחר על דתיות וחילוניות** (עמ' 205-263). תל-אביב: כתר.
- פריינטה, ב' ואור, א' (2006). החברה הציונית-דתית בישראל – זהויות בקונפליקט? באיזה מובן? **מגמות**, מד(2), 276-247.
- פריש, י' (2012). **הגננת – כמנהלת-גן וכמנהיגה חינוכית: פרקי ניהול**. חיפה: שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). אתגוריפיה בחינוך. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 102-140). לוד: דביר.
- צור, נ' (2005). **תכנית לימודים בגיל הרך, היבטים בתכנון חינוכי** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת חיפה.
- קסן, ל' וקרומר-נבו, מ' (2010). מבוא לניתוח נתונים איכותיים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 1-18). באר-שבע: הוצאת הספרים של אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- רוזנברג, ג' (2004). **כלים שבורים: תורה וציונות דתית בסביבה פוסטמודרנית**. אפרת: ישיבת שיח יצחק.
- שביד, א' (1981). **היהדות והתרבות החילונית: פרקי עיון בהגות היהודית של המאה העשרים**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- שגיא, א' (2003). **אתגר השיבה אל המסורת**. ירושלים: מכון שלום הרטמן.
- שגיא, א' ושוורץ, ד' (2003). המפעל הציוני הדתי לנוכח עולם מודרני – מסת מבוא. בתוך א' שגיא וד' שוורץ (עורכים), **מאה שנות ציונות דתית – אישים ושיטות** (עמ' 9-39). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- שוורץ, ד' (1996). **אמונה על פרשת דרכים: בין רעיון למעשה בציונות הדתית**. תל-אביב: עם עובד.
- שוורץ, ד' (2003). **הציונות הדתית: תולדות ופרקי אידאולוגיה**. תל-אביב: משרד הביטחון.
- שוורץ, ד' (2004). מראשית הצמיחה להגשמה. בתוך א' כהן וי' הראל (עורכים), **הציונות הדתית: עידן התמורות: אסופת מאמרים לזכרו של זבולון המר** (עמ' 24-134). ירושלים: מוסד ביאליק.
- שוורץ, ד' (2012). הציונות הדתית כתופעה תרבותית – מבוא. בתוך י' ארנון, י' פרידלנדר וד' שוורץ (עורכים), **סוגיות בחקר הציונות הדתית: התפתחויות ותמורות לדורותיהן** (עמ' ט-כ). רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- שכטר, א', ריץ, י' ורובין, א' (2006). **דיוקן פיתוח ממדים למדידת תהליכים חינוכיים מעצבי זהות בחינוך הממלכתי-דתי**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

- שלג, י' (2000). **הדתיים החדשים**. ירושלים: כתר.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- שפירא, ש' ובארי, י' (2006). מבט שני לרב גוניות במשנת החמ"ד. בתוך ש' רו (עורך), **מאה שנות חינוך ציוני-דתי (עמ' 324-307)**. ירושלים: המחלקה לחינוך.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- תאומים, ש' (2008). מבט היסטורי: חמ"ד של גן. **חוזר מנהל החינוך הדתי**, 4, 16-15.
- Alexander, H. A. (2001). **Reclaiming goodness**. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Ashmore, R. D., Deaux, K., & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality. **Psychological Bulletin**, 130(1), 80.
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (2000). Ethnography and participant observation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Handbook of qualitative research** (2nd ed., pp. 248-261). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Blommaert, J. (2005). **Discourse: A critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Court, D., & Merav, L. (2009). Preschool teachers' narratives: A window on personal-professional history, values and beliefs. **International Journal of Early Years Education**, 17(3), 207-218.
- Gee, J. P. (2004). Discourse analysis: What makes it critical? In R. Rogers (Ed.), **An introduction to critical discourse analysis in education** (pp. 19-50). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Golden, D., & Mayseless, O. (2008). On the alert in an unpredictable environment. **Culture & Psychology**, 14(2), 155-179.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **The Sage handbook of qualitative research** (3rd ed., pp. 191-216). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Handelman, D. (2004). **Nationalism and the Israeli state :Bureaucratic logic in public events**. Oxford, UK: Berg.
- Hodder, I. (2003). The interpretation of documents and material culture. **Collecting and interpreting qualitative materials**, 2, 155-175.
- Josselson, R. (2004). The hermeneutics of faith and the hermeneutics of suspicion. **Narrative inquiry**, 14(1), 1-28.
- Kupferberg, I., & Green, D. (2005). **Troubled talk: Metaphorical negotiation in problem discourse**. Berlin: Mouton de Gruyter.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. **Journal of Community Psychology**, 14, 6-23.
- Oplatka, I., & Eizenberg, M. (2007). The perceived significance of the supervisor, the assistant, and parents for career development of beginning kindergarten teachers. **Teaching and Teacher Education**, 23(4), 339-354.
- Stake, R. E. (2006). **Multiple case study analysis**. New York: The Guildford Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques**. London: Sage
- Strayer, D. L., Power, M. E., Fagan, W. F., Pickett, S. T., & Belnap, J. (2003). A classification of ecological boundaries. **BioScience**, 53(8), 723-729.
- Turner, N. J., Davidson-Hunt, I. J., & O'Flaherty, M. (2003). Living on the edge: Ecological and cultural edges as sources of diversity for social ecological resilience. **Human Ecology**, 31(3), 439-461.
- Yin, R. (2009). **Case study research: Design and methods** (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage.

Misunderstanding Irony

"It's hard to keep from writing satire"

(Juvenal, 1963, Satire I, l. 30)

Abstract

Irony, along with other obversive tropes, undermines effective communication. This essay provides numerous fictional, as well as real-life examples in which irony, parody, and satire are misunderstood, thus producing the opposite of the effect their source presumably intended to create.

Keywords: Irony; obversions; communication; misunderstanding.

Imagine a continuum that runs from "FALSE" to "TRUE", and look at it from the point of view of the source of an utterance. Lies would serve as good examples of the "False" end. "True" would be a bit more difficult to illustrate, but confessions and admissions would apply in most cases.¹ All sorts of fiction, including jokes, would occupy a spot just left of center: These are certainly not "true", but neither are they outright lies. Munchhausen-like tall tales would find their place even closer to lies. But where would one put irony, parody, sarcasm, satire, spoof, or burlesque? In each of these tropes and devices there is a "deliberate use of language which states the opposite of the truth, denies the contrary of the truth,² or drastically and obviously understates a factual connection", but this is done "for emphasis in the assertion of a truth" (Muecke, 1969, p. 80). So notwithstanding their literal meaning, irony and its companions -- for the lack of a better collective noun I'll call them obversions -- are intended by their source to convey its very opposite.³ But do they?

-
1. But see such denials of the truth of confessions as Kafka (1954, p. 308): "Confession and the lie are one and the same. In order to be able to confess, one tells lies. One cannot express what one is, for that is precisely what one is; one can communicate only what one is not, that is, the lie." It is a curious coincidence that shortly after Kafka wrote the above, another Czech writer commented: "...this systematic lying and pretending that among experts is known as a confession..." (Capek, 1926/1962, p. 30 in the story "Proof positive").
 2. It appears that Muecke erred here by employing a supernumerary negative term. See Moore (1990, 1992)
 3. This essay deals with messages intentionally obverted by their source, and thus excludes the broader issue of

These smartly encoded messages have to be decoded, yet not every receiver is able or willing to do so. Wheelwright (1962) borrowed a term from Milton to distinguish between fit vs. unfit readers: The former see beyond the manifest content, while the latter are trapped by it. (More on this in Kramer-Moore & Moore, 2002, pp. 6-7). Unfit receivers of an obversion are thus receiving the opposite of what the source intended to send. This danger of misunderstanding obversions (that is to say, accepting their surface value) has been observed and commented on by many:

- Thus Richard Whately, a 19th c. English rhetorician and Archbishop of Dublin: "For there are some persons so constituted as to be altogether incapable of even comprehending the plainest irony; though they have not in other points any corresponding weakness of intellect. The humorous satirical pamphlet... entitled 'Advice to a Reviewer', I have known persons read without perceiving that it was ironical" (Whately, 1828/1963, p. 155).
- In a letter to the editor of the New York Time's Book Review, Adelman (1989) complained about a review: "This book should be appreciated for what it is, satire, instead of being panned for what it is not, political reporting. Or was The Times being cagey? Was this actually a satire of an inappropriate review?"
- While some have concluded from Keller' article (1985a) that the author had rejected his brainchild, PSI, this was definitely not the case; Keller was being sarcastic. To quote Prof. Keller (1985b): this "confirmed my wife's opinion that not everyone appreciates my 'sense of humor'".
- Kurt Vonnegut (1989) has been quoted as saying that "My natural habit is irony, and there are too many people out there who take you seriously."

But then should not have they known better? By their very nature, obversions achieve their goal by creating ambiguity, by being understood by some while being misunderstood by others, by enabling their source to deny either their straight or their obverted meaning. Obversions undermine communication's purpose: By conveying not just wrong information, but its opposite, obversions create subversion.

Writers of fiction often use this propensity to create a humorous effect:

- Heller's (1979, p. 155) hero Gold seems unable to communicate: "That was meant to be ironic, Ralph." "I'm afraid we all missed that, Bruce." "Lately," Gold exclaimed, "all my

the status of symbols. Burke (1966, p. 469), along with Korzybski, Magritte, and others, in emphasizing that "symbol-using demands a feeling for the negative," reiterates the famous dictum: The word for the thing is not that thing (see Moore, 1993-1994). Obversion has a larger scope: It may also be identified in sardonicism, cynicism, oxymorons, addad-like two-valuedness, and more.

sarcasms are being received as truths." And again, on p. 377: "'Ralph,' Gold cried, 'that was a joke, a sarcasm, a piece of satirical whimsy.' 'We see it,' said Ralph with a look of grave reproof, 'as the absolute truth and are already taking it into our calculations for the future.'"

- In the movie *Small time crooks* (2000) by Woody Allen, the hero organizes a band of crooks, reminding his friends that in jail he was called "the brain". "But that was sarcastic", says one of them. "No, it wasn't", says the extremely inept crook...
- The same happens in the TV series *Monk*: The pathologically shy hero fails to realize that he got his nickname in college, "Mr. Cool", from constantly defrosting the refrigerator and freezer (Breckman, 2006).

Apart from these apparently obvious cases, we can also find others, where the verdict is still out:

- Plato's *Menexenus*, devoted mostly to Socrates' recitation of a funeral oration, has puzzled scholars: Is it parodic or serious? (See Trivigno, 2009).
- No less an authority than Spinoza regarded Machiavelli's *Prince* as a satire: "Machiavelli was a passionate patriot, a democrat, a believer in liberty, and *The Prince* must have been intended (Spinoza is particularly clear on this) to warn men of what tyrants could be and do, the better to resist them" (Berlin, 1971).
- According to Kierkegaard Hegel did not see irony in Socrates' saying in *The Apology* that he was wisest because he was aware of his ignorance (Storm, 2011).
- And Kierkegaard himself, when writing his "Concept of Irony", may have been ironic (Dru, 1951, p. 8)!

Aware of the danger (or perhaps of the opportunity) of misunderstanding, some authors mockingly refer to the need to warn one's audience of irony. This technique may also be regarded as ironic, because it defeats its purported aim:

- Dickens (1837, p. 497): "Mr. Jackson's fingers wandered playfully round his nose, at this portion of the discourse, to warn his hearers that he was speaking ironically."
- Bateson (1972, p. 52): "And when people are being ironic... they often don't tell you they are being ironic."
- Eco (1986, p. 165): "...that insidious figure of speech that rhetors call irony, which must always be prefaced by the *pronunciatio*, representing its signal and its justification..."

Actual misunderstandings of obverted statements in real life occur frequently:

- A group of Native American actors have walked off the set of an Adam Sandler comedy, claiming the film is "totally disrespectful" of Apache culture. According to Netflix, the

company which had commissioned the movie, "It is a broad satire of Western movies and the stereotypes they popularised, featuring a diverse cast that is not only part of - but in on - the joke." The Ridiculous Six is reportedly a satire of The Magnificent Seven. (Entertainment & Arts, 2015a).⁴

- On a British TV show Jeremy Clarkson was heard to suggest that striking public sector workers should be shot in front of their families. By saying this "he was mocking the BBC's stance on politics. ... Listening to the whole segment in context ... you'd really have to be a moron not to see this. But morons there were, in abundance..." (Pullum, 2011).
- Six prominent writers came out "against PEN handing the Freedom of Expression Courage Award to Charlie Hebdo, as they are uncomfortable with the magazine's 'cultural intolerance'... PEN said it did not believe Charlie Hebdo's intent was to 'ostracise or insult Muslims, but rather to reject forcefully the efforts of a small minority of radical extremists to place broad categories of speech off limits'" (Entertainment & Arts, 2015b).

As shown by the above examples, obversive tropes in general, and irony, in particular, are outstanding illustrations of the frailty of communication. As Bacon (1902, # 43) observed: "Words still manifestly force the understanding, throw everything into confusion, and lead mankind into vain and innumerable controversies and fallacies."

References

- Adelman, K. L. (1989, April 2). Satire's their weapon. **The New York Times**. Retrieved from <http://www.nytimes.com/>
- Bacon, F. (1902). **Novum organum**. New York: P. F. Collier & Son. (Originally published in 1620)
- Bateson, G. (1972). **Steps to an ecology of mind**. San Francisco: Chandler.
- Berlin, I. (1971, November 4). A special supplement: The question of Machiavelli. **The New York Review of Books**. Retrieved from <http://www.nybooks.com/>
- Breckman, A. (2006). **Mr. Monk and the class reunion**. Retrieved from <http://www.tv.com/shows/monk/mr-monk-and-the-class-reunion-835870/recap/>
- Burke, K. (1966). **Language as symbolic action**. Berkeley: University of California Press.
- Capek, K. (1962). **Tales from two pockets**. London: The Folio Society. (original work published 1926)
- Dickens, C. (1837). **The posthumous Pickwick papers**. London: Chapman & Hall.
- Dru, A. (Ed.). (1951). **The journals of Soren Kierkegaard**. London: Oxford University Press.
- Eco, U. (1986). **The name of the rose**. New York: Warner Books.

4. There is a long-standing tradition of movies parodying movies: Thus *Blazing Saddles* parodied Hollywood Westerns; *Spaceballs* did the same for *Star Wars*; *Top Secret* satirized *Top Gun*; *Johnny English* spoofed spy movies. Audiences unaware of the parodied item(s) lose the effect created by this obversion.

- Entertainment & Arts. (2015a, April 24). Native Americans walk off Adam Sandler set. **BBC News**. Retrieved from <http://www.bbc.com/news/entertainment-arts-32447263>
- Entertainment & Arts. (2015b, April 27). Authors boycott PEN gala over Charlie Hebdo award. **BBC News**. Retrieved from <http://www.bbc.com/news/entertainment-arts-32477551>
- Heller, J. (1979). **Good as Gold**. New York: Pocket Books.
- Juvenal. (1963). **The satires of Juvenal** (H. Creekmore, Trans.). New York: Mentor Books. (Originally written 100 C. E.)
- Kafka, F. (1954). **Dearest father**. New York: Schocken. (original work published 1909-1919)
- Keller, F. (1985a). Lightning strikes twice. **Teaching of Psychology**, 12, 4-8.
- Keller, F. (1985b). Personal communication.
- Kramer-Moore, D., & Moore, M. (2002). **Life imitates art – Encounters between family therapy and literature**. New York: Solomon Press.
- Moore, M. (1990). A verbal illusion. **Et Cetera - A Review of General Semantics**, 47, 80-81.
- Moore, M. (1992). Double negation. **Et Cetera - A Review of General Semantics**, 49, 305-309.
- Moore, M. (1993-1994). The language problem. **Et Cetera - A Review of General Semantics**, 50, 461-468.
- Muecke, D. C. (1969). **The Compass of irony**. London: Routledge.
- Pullum, G. K. (2011). TV personality advocates executing strikers... not. **Language Log**. Retrieved from <http://languagelog.ldc.upenn.edu/nll/?p=3603>
- Storm, D. A. (2011). **D. Anthony Storm's commentary on Kierkegaard**. Retrieved from <http://www.sorenkierkegaard.org/>
- Trivigno, F. V. (2009). The rhetoric of parody in Plato's Menexenus. **Philosophy & Rhetoric**, 42, 29-58.
- Vonnegut, K. (1989, September 24). Interview. **The Davis Enterprise**. Retrieved from <http://www.davisenterprise.com/>
- Whately, R. (1963). **Elements of rhetoric** (D. Ehninger, Ed.). Carbondale, Ill.: Southern Illinois University Press. (original work published 1828)
- Wheelwright, P. (1962). **Metaphor and reality**. Bloomington: Indiana University Press.

Between two Gardens of Eden: Al Condraj in William Saroyan's Parsley Garden

Abstract

This ironic pastoral focuses on Al, the eleven-year-old child of an Armenian immigrant woman. Left to his own devices, he must find a way to fit in capitalist America, where money is the key to success and possessions. Unable to differentiate between his mother's small paradise of a garden where he can simply reach out and partake, he must deal with some harsh realities that include humiliation and rejection thoughtlessly doled out to an immigrant child blinded by the plastic glitter of the American dream. Juxtaposing the narrator's voice with the sections of dialogue reveal the boy's actions as they actually occurred. Since this is also a story of growing up on the periphery of American society, we might wonder whether the boy's present actions also are a foreshadowing of what he will be like when he becomes an adult.

Keywords: Saroyan; pastoral; immigrants.

When Al Condraj wakes up in the morning, the day stretches before him. He has nothing to do. His mother is a day laborer in a fig-packing plant who leaves for work at dawn and comes back at irregular times, depending on the amount of work available that day. Al has no friends to hang out with, and there is no father in the picture. Although he is only eleven, he fends for himself. Mother and son live in a poor shack of a house, but their poverty is alleviated with the help of a vegetable garden, planted, maintained, and named for the parsley grown in it by Al's mother. In terms of physical sustenance, when Al feels like a snack, he can reach out into his mother's vegetable garden and pull up some parsley, peppers or other vegetable or herb. If he is thirsty he can drink from the hose she uses to water her garden. The above alludes to the basic premise of the pastoral, and fits in with Huth (2011), who claims "that the pastoral landscape has something to offer, whether it is a rustic feast, country entertainments, or simply a homely cottage in which to rest for the night. And as it is extended from one person to another... The pastoral landscape is often imagined as an ideal world of respite ..., but it is actually the invitation that creates the ideality of that world" (Huth, 2011, p. 44).

This definition, to a large extent, is applicable to the parsley garden in the story, as its existence teaches the boy that he has an open invitation, so to speak, to reach out and partake.

As Al drifts back and forth between the center of town and his Fresno neighborhood, he searches for pennies in the street, as if they might magically grow there for him to pick up and enjoy. At other times he wanders into the box-making factory, where he observes “Johnny Gale” who nailed “boxes for ten minutes” (Saroyan, 1987, p. 55). The man worked with “a box maker’s hatchet”, a kind of hammer with a split top used to pull out nails, and everybody in Fresno said he was the fastest box maker in town. “He was the closest thing to a machine any packing house ever saw. Foley himself was proud of Johnny Gale” (Saroyan, 1987, p. 55).

Gale is a kind of role-model to Al, a fact that attests to the paucity of male adults in his life, underscored by a memory Al nurtures fondly of how “one day at Sunday school, two or three years ago, Johnny had greeted him and said, ‘How’s the boy?’” (Saroyan, 1987, p. 55). The fact that Johnny apparently doesn’t even know the child’s name seems irrelevant to Al. To him, Gale’s passing remark is a sign that the man pays special attention him. This early memory, plus the fact the Johnny silently suffers Al’s presence at the factory, may even have set in motion the events in the story: used to gathering objects and food, Al turns to collecting the nails Johnny discards, and now that he has them, perhaps it is not surprising that eventually he gets the idea that he should have a hammer as well, in a subconscious effort to emulate Johnny Gale.

Communication between Al and his mother is impeded by the latter’s lack of English. Al is the child of immigrants, and his mother has not mastered the language of her new home. Hers is a marginal existence on the periphery of society, and in a way, Al feels that he understands America much better than his mother. As such, she is hardly an authority figure in his life, and Al learns to make his own decisions. In any case, the mother’s work hours start at dawn and her seasonal work as a fig packer involves overtime in season and lay-offs after the harvest is over. The family lives on very little, and the garden most likely keeps them from starving.

It is in this garden that Mrs. Condray feels most at home, as it represents the smells and ambience of the country of her birth. Not surprising, then, she invests in her crop: she cleans, weeds, and waters the garden and has even named it after its most pungent herb- the parsley. To improve the comfort of her garden, Mrs. Condray even spends some of her hard-earned cash to get a table built so she can serve supper outside, and feel as if she were still in the old country (Saroyan, 1987, p. 54), and the pastoral theme created by the existence of this secluded, verdant spot, is magnified by the language used to describe it.

To begin with, the description of the Condray garden virtually echoes the Biblical description

of the Garden of Eden. In Genesis 2:20 and onward, the Bible describes the formation of the Garden of Eden which is tended by Adam, and watered by a special river. In Saroyan's story, the godhead is a woman, and the child a wannabe helpmate, ironically, created from her body. Lacking true communication, Al and his mother can find common ground, literally, in their parsley garden, and so, if Al wants to earn her approval, he must work toward adding to the creation which is his mother's garden. On a semiotic level, the mother may acknowledge Al only if he carries out an action that will establish him as her helpmate in the parsley garden. This creates the intertextuality with the Biblical story of the garden, from its creation to the expulsion of the tender of that garden.

And so, in order to sustain the theme of the pastoral, we must find the intrusion that will destroy its innocence and purity, and lead to a symbolic expulsion from Condraj's Fresno paradise. In other words, if Al breaches the innocence of the garden by allowing sin to enter it, the parsley garden will be forever changed just as in the Biblical Paradise Adam and Eve could no longer remain in the garden but had to leave and cope with the realities of the world. The fragility of the parsley garden is tested, when Al, wishing to prove his manhood, is tempted by a little hammer he finds at Woolworths, the glistening five-and-ten store in the center of town. The phallic hammer leads to Al's downfall as an innocent child, and, symbolically, may herald the destruction of the garden by the progress of the American way, for instance by new construction that will plough the garden under and erect a stone edifice in its place.

When the story begins, the narrator introduces Al drifting through the store, and relates his sudden uncontrollable impulse to have the small hammer he sees on display. In a way Al simply acts true to his upbringing: when he wants something, he reaches out and pulls. Here it is no different: he simply picks up the hammer as he would have a bell pepper or a penny, or perhaps some nails (Saroyan, 1987, pp. 54-55). However, Woolworths, that American, modern, capitalist paradise, is governed by different rules and laws, less forgiving than the agricultural rules of the Condraj's Parsley Garden.

The coin of Woolworth's realm is neither physical labor nor clan entitlement. In Huth's terms, there is no invitation to take or partake at Woolworths, rather the opposite is true, and in Woolworths the material possessions are all forbidden fruit, unless one possesses the proper means to own them. Al wants the hammer, and rationalizes his desire by thinking that this snake-like, phallic tool could enable him to contribute something meaningful to his mother's garden. After all, she likes to have her supper there and entertain her friend Leeza Abbott (Saroyan, 1987, p. 56), but has no bench, and so she must carry chairs from the house each time she wants to eat outside. How nice it would be to use the nails in his apple box and build a bench for his mother to prove his manhood. And so, Al takes the hammer, and in one fell swoop everything is changed forever, and the hammer, the temptation, "that he slipped into the pocket of his coveralls" signifies this (Saroyan, 1987, p. 51), even though he cloaks

the theft in his intention of building a bench for the garden. Of course, Al is caught red-handed.

In the male-dominated, capitalist realm of the shimmering and confusing American dream, Al is quickly roughly detained by a store clerk, and brought to the manager's office to await his punishment. There he is forced to stand in terrifying silence, and then, after what seems like an eternity, he is ejected with the warning never to return unless he has the appropriate key to Woolworths, meaning money (Saroyan, 1987, p. 52). The Woolworths' management has spoken; they rest assured that Al will be too terrified to return, but they take no precautions to prevent this, unlike the gates of the Biblical Garden of Eden where G-d placed cherubim with flaming swords to force man to earn his keep the hard way in the natural world. (Genesis, 3: 24) Al, on the outside now, and no longer allowed even to look in, must make up his mind about his future.

We must remember that Al Condraj is only a child, but he is the child of immigrants, left to his own devices by circumstance, and he must be responsible for his own actions. Left to fend for himself, come and go as he pleases, he must now distance himself from the store, in spite of his longing for revenge, and he knows that he must face his mother to tell her of his day.

At the entrance to the Parsley Garden there are no cherubim with flaming swords either, and there is nothing to bar Al's entrance, except for his own conscience, and he is afraid to go inside. To underscore the importance of the garden and his mother's love for it, the story relates that Al diverts a bit of the water meant for the vegetables, and takes a long drink at the hose used to water the plants (Saroyan, 1987, p. 54). Now, with his courage sustained by the healing and nourishing liquid together with the chunk of parsley he pulls from the soil he is ready to face his mother. Metaphorically, he ingests some of the things she cares for deeply, and this gives him the feeling that he is not facing her all alone.

After the long drink of water he sat down where the parsley itself was growing and he pulled a handful of it out and slowly ate it. Then he went inside and told his mother what had happened. He even told her what he had thought of doing after he had been turned loose: to go back and steal the hammer again.

'I don't want you to steal,' his mother said in broken English. 'Here is ten cents. You go back to that man and you give him this money and you bring it home, that hammer.'

'No, Al Condraj said. 'I won't take your money for something I don't really need. I just thought I ought to have a hammer, so I could make something if I felt like it. I've got a lot of nails and some box wood, but I haven't got a hammer.'

'Go buy it, that hammer,' his mother said.

'No,' Al said.

'All right,' his mother said. 'Shut up. That's what she always said when she didn't know what else to say.' (Saroyan, 1987, pp. 54-55)

Her 'Shut up!' signifies that she has run out of words. Saroyan juxtaposes her fractured English with the conversation she has the next day with Leeza. The language used here is flowery and rich, so as to show that Al's mother has the ability to communicate fluently, just not with her son, the little American.

Al, then, is a typical second-generation immigrant, longing to shed the trappings of the old world, including language, and to acquire some wealth so as to have a stake in the American capitalist world. The capitalist paradise is much more attractive than the garden his mother tends, but he cannot cut himself off from her, as he is young, has a strong sense of loyalty to his mother, and has nowhere to go in any case. Therefore, Al must decide whether he can sustain his mother's way of life in the new country, reject and discard all she represents in order to start a new way of his own, or find a way to merge the old and the new. As many other children of immigrants, Al has the vicarious experience of American prosperity, but lacks the means to acquire it. He needs a shortcut to gain entry into the American world of small hammers displayed temptingly in shiny stores. The problem is his banishment from Woolworths and the dire consequence of police and possible incarceration should he return before he has any money to spend. Unwilling to accept his mother's hard-earned pennies, Al must now either abandon Woolworths or use his ingenuity to achieve that hammer.

By this time, the hammer has grown beyond its minute proportions because of his anger and humiliation. The latter fan his desire, and he cannot put the idea of the hammer aside. It has taken on an aura of forbidden fruit, so to speak, so that he longs for it all the more strongly. This longing fuels his anger and resentment toward the powerful guardians of the store who, in his eyes, have humiliated and insulted him. Al is but a child, not yet willing, or perhaps able to take responsibility for his actions; he can only see how the men threatened him, made him stand on that mat for a long time, and ejected him into the alley behind the store as so much superfluous garbage (Saroyan, 1987, pp. 52-53). He longs for revenge!

Thus far, Al's foraging has brought him food, water, and an apple box- another allusion to the Garden of Eden story- filled with discarded nails. He spends the evening after the botched shoplifting attempt with that apple box, quietly rummaging through his "junk", but unlike the parsley garden, where things appear fully functional out of the soil, the apple box holds no such promise, and in spite of his search through his stuff, "it was all there, the same as yesterday" (Saroyan, 1987, p. 55), suggesting that the apple box cannot, by itself, change its content into anything usable and offers no salvation.

When Mrs. Condray gets up the next morning at dawn, Al is already gone, and he essentially disappears from the story until his mother comes back from work and sees him inside her garden. Like her, the reader, as a result, has no idea where the boy has spent his day until the narrator brings him back to the story. Consequently, like her, we have only his word to go on

when he tells his mother of his adventures that day. One thing is clear, however, as the chronology shows that Al is home before her, unlike the previous day. The narrator tells us that he is a different child, and his demeanor manifests that he has grown serious and industrious, intent on his labors. Gone is that little boy who needed the cleansing water and the parsley to purify and fortify himself before he could enter the parsley garden and his mother's realm. Together with the mother and Leeza, the reader see a serious-browed child.

When the two women reached the garden it was almost nine o'clock, but still daylight, and [Mrs Condraj] saw her son nailing pieces of box wood together, making something with a hammer. It looked like a bench. He had already watered the garden and tidied up the rest of the yard, and the place seemed very nice, and her son seemed very serious and busy.

(Saroyan, 1987, p. 57)

As nothing like that had ever happened before, Al seems to have matured into a partner, and perhaps even a helpmate to his mother. From his actions we can see that he knows how to use modern tools to improve the verdant garden, and free his mother to her female task of feeding him.

There is no conversation between mother and son while Leeza Abbott is there with them. Instead, we observe the two women as they eat old-country style salad and homemade bread, and occupy themselves with old-country ritual, such as reading the coffee grounds. Their words flow in the language of the old country, as the two women go beyond small talk and turn to "stories about their experiences in the old country and ... in Fresno" (Saroyan, 1987, p. 57).

It is only after Leeza leaves that the mother turns to Al to question him about the hammer he has so suddenly acquired, and her language turns stilted and fractured again, because she has switched to English.

In a story, the narrator controls events, and in *The Parsley Garden*, the narrator has chosen to turn away from Al, so that the boy's explanation to his mother, and the reader, about how the hammer came into his possession is delivered in direct speech. The narrator delivers no commentary, and is no longer privy to Al's inner thoughts. Like the mother, the reader sees the boy at work in the garden, wielding a hammer, building a bench and looking serious, and together with her, the reader has to wait until supper is over and Leeza Abbott leaves. Al retreats into the background, and does not even join the women as they eat, smoke, and talk. He listens in, and he knows they are not discussing him, just as the reader, and like the reader, he probably knows what will happen when Leeza leaves.

Mrs. Condraj lacks subtlety when she turns to her son. "Where you get it, that hammer, Al?" (Saroyan, 1987, p. 57). Considering the events till now, there seems no logical explanation beyond the option that Al did what he had wanted to do at some point, namely, go back and steal that hammer. While the narrator kept Al in focus, that did not happen, he merely fumed

and plotted, and eventually went to bed where he tossed and turned most of the night (Saroyan, 1987, p. 56). And now, having to answer his mother, Al stands in her parsley garden, close to the bench he has made, and tells her that he worked for the hammer. She finds this hard to believe, as should the reader, but Al has his story ready, and sits down on his homemade garden bench, as if for support. His story is detailed, and specific. He worked for the hammer, he tells his mother, and adds that he did a good job. The clerk who had caught him offered him work and he was so happy with Al's performance that he took him back to the manager where he was offered the job for the summer, with pay of one dollar a day. However, Al only wanted the hammer, and the clerk gave it to him. The dollar, Al tells his mother, he refused to take, and left it lying on the desk. He also refused the job after the day he had worked, and "just looked at [the clerk and Mr. Clement the manager] and picked up [the] hammer and walked out." Then he came home and made the bench. Run out of questions, the mother ends the conversation by saying "Shut up", and going to bed (Saroyan, 1987, pp. 57-58).

From this point on, the reader must decide who to believe. Did Al steal the hammer? Did he earn it? The narrator offers no insight. We have only the direct speech conversation to go on, as if the narrator has stepped aside, and so it is up to the mother and the reader to examine the child's story. Some facts remain: Al had wanted to avenge what he perceived as his lost dignity, and he had wanted to go back and steal the hammer. His mother worked an extra half a day for sixty-five cents, and she considered that good money. In fact, she stayed the overtime although she had run out of food and would come home late and hungry (Saroyan, 1987, p. 56). Therefore, the idea that the boy could refuse to take a whole dollar for a day's work makes no sense. The fact is that he had no dollar to show his mother, and he circumvents this problem by claiming that he had refused the money (Saroyan, 1987, p. 58).

Mr. Clement had allegedly given him the hammer after one hour, and even that would have been extremely generous, showing that Al has no perception of the value of money. While Al told his mother that he worked in the store, he could not describe the job he had done beyond saying that he had "carried different stuff to the different counters", yet unable to say what exactly that "stuff" was and why the clerk could not do this job (Saroyan, 1987, p. 58). In Al's story, the clerk insists that the boy be paid "at least a dollar", something that is hardly in this man's job description, and it is doubtful that he himself earned that kind of cash. Finally, just the day before, Al had been ejected from the store with a dire warning never to return, and the clerk had been extremely hostile to the child (Saroyan, 1987, p. 52), possibly because shoplifters were his responsibility, and he paid for goods missing from the shelf. Whatever it may be, the clerk was diligent in catching Al, and angry enough to threaten the boy with violence, saying that Al should be hit over the head with the hammer he had stolen (Saroyan, 1987, p. 52).

It is, therefore, inconceivable that Al returned to that store and was offered a job. Chances are that if the clerk had seen him, Al would have been arrested. Since he obviously was not, the only true utterance he made was that he “just looked at them and picked up [the] hammer and walked out” (Saroyan, 1987, p. 58).

This time Al is not caught. He brings the hammer home and builds the bench for his mother to mitigate his actions. Perhaps the most telling event is that “Al Condraj finished the bench and sat on it”, and only then had the courage to deny his mother’s accusation that he stole the hammer (Saroyan, 1987, p. 58).

If the previous day Al screwed up his courage to face his mother by drinking the garden’s water and eating its produce, he now gets his courage by touching the bench he has made. He gets support, literally, from the bench he has hammered together with the purloined hammer. The pastoral is complete. Al has brought temptation into the garden, and neither he nor it can ever be the same.

In a way, the hammer is the bridge between the two metaphoric gardens of Eden in this story, the old world versus the new. And, as suggested by Scruggs (2004), “as a general rule the pastoral within the urban context ... is almost always treated ironically” (Scruggs, 2004, p. 323), so that from the outset, the garden in Fresno has no future. Al’s actions are an extension of this ironic paradise, as we may fairly safely assume that the garden was planted on land Mrs. Condraj did not really own, and if this is the case, Al’s actions can be seen as an extension of her own. Still, the boy, a second generation immigrant, must in his own life integrate two worlds, that of his mother, her life close to the soil, and ancient laws that afford ownership to the person who tills the land, and that of the store and its immutable laws of possession and an ironic promise of the American dream. It remains to be seen whether Al will be able to merge his worlds and internalize the laws of the capitalist paradise as a productive citizen.

In the final analysis, the irony of the story is amplified by the fact that crime is rampant in America, with so many citizens who do not respect the laws that govern places like Woolworths, but rather reach out and take, motivated by different belief systems. Singleton connects the notion of the urban, ironic paradise to crime and greed (Singleton, 1991 quoted in Scruggs, 2004, p. 324), and in Saroyan’s story, the boy’s greed to possess the hammer fits in with this notion. Al’s choice to achieve comfort by stealing does not bode well for his future, and the catharsis he gets from the theft leaves one wondering whether he will repeat this act over and over, turning to a life of crime as he had fantasized he would while planning his revenge on the store and the perceived humiliation.

The narrator does not offer any comfort in this respect, for after the “mother went inside and went to bed, ... Al Condraj sat on the bench he had made and smelled the parsley garden and didn’t feel humiliated any more. But nothing could stop him from hating the two men, even

though he knew they hadn't done anything they shouldn't have done" (Saroyan, 1987, pp. 58-59). It is this final sentence that holds out some hope for the future, namely that Al may grow up to see the error of his youthful ways, and become a contributing citizen in the society he belongs to, but considering his hatred for these men, and his sense of outrage at his perceived humiliation may gain the upper hand in his adult life as well. What is clear, is the pastoral theme, the expulsion from innocence, and Al's need to make his own way in the world, whether as an honest citizen or a thief.

The apple box, the figs, and the overwhelming sense of a world-gone-by all add to the pastoral theme. It, in turn, lays the foundation for the coming-of-age story of a young boy. And after all is said and done, there is the essential question of Mrs. Condray's garden to begin with. Aside from the notion that any garden "must always suggest a hegemony of the human over the natural world, the pastoral may also suggest "euphemized land appropriation" (Davis, 2006, p. 383). While Davis probably meant the appropriation of land by government, there is the ironic notion that Mrs. Condray has been growing her parsley garden on land she does not own, and so, there is the ironic reversal at the end where Al may have learned from early childhood that possession is nine-tenths of the law, and having the hammer is more meaningful than how he got it. This leaves the story open to a more Marxist interpretation, perhaps based on Williams, who suggests that "man makes his own history ...[by] making himself through producing his own means of life" (Williams, 1977, pp. 18-19).

References

- Davis, T. (2006). The Midwestern pastoral: Place and landscape in literature of the American heartland. *Style*, 40(4), 381-383.
- Huth, K. (2011). Come live with me and feed my sheep: Invitation, ownership, and belonging in early modern pastoral literature. *Studies in Philology*, 108(1), 44-69.
- Mehon Mamre (1998). *Hebrew Bible (Tana"kh) and the RaMBaM's Complete Restatement of the Oral Law (Mishneh Torah)*. Retrieved from <http://www.mechon-mamre.org/p/pt/pt0103.htm>
- Saroyan, W. (1987). The parsley garden. In J. Dennis, *Experiences: Reading literature* (pp. 48-62). Cambridge, MA: Newbury House Publishers.
- Scruggs, C. (2004). The pastoral and the city in Carl Franklin's one false move. *African American Review*, 38(2), 323-334.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press.

