

חכם ו"תינוק": בין הורות רוחנית להורות ביולוגית

עיון בסיפור חז"ל "התינוק השבוי"

(תוספתא, הורות ב, ו; תלמוד ירושלמי, הורות פ"ג ה"ז, מח ע"ב)

תקציר

מטרת מאמר זה היא לבחון את מרקם היחסים בין החכם לתינוק בסיפור חז"ל, המתאר מפגש בין החכם לתינוק, על-פי שתי מקבילות מהמסורת הארץ-הישראלית. על-פי המאפיינים הספרותיים והקשר הסיפור נמצא, כי מערכת-היחסים בין החכם לתינוק – נעה על ציר ההורות: בין הורות רוחנית – לבין הורות ביולוגית.

מהסיפור בתוספתא משתמע, כי ההורות הרוחנית שהחכם מייצגה – משמעותית מאוד בחיי-התלמיד ודוחקת את מקומה של ההורות הביולוגית, שמייצגים האב והאם. אותו גרעין של רעיון ההורות, שהחל לפרוח בתוספתא, מועצם במקבילה הסיפורית, המובאת בתלמוד הירושלמי. פעולותיו של החכם, המייצג את ההורות הרוחנית, מתפרסות גם לגבולות סמכויותיה של ההורות הביולוגית.

בהתאם לטיבה של מערכת-היחסים בין החכם לתינוק, מתפתחת גם דמותו של התינוק בסיפור: בתוספתא – דמותו של התינוק מובאת כחוסה בצלו של החכם: על התינוק לשמש כלי-קיבול ללימודו של החכם, לשמוע, ללמוד ולהבין, ואילו בתלמוד הירושלמי, במקביל להתפתחות במאפייני-ההורות של החכם – אנו עדים גם להתפתחות דמותו של התינוק. דמות התינוק הופכת בסיפור להיות דמות משמעותית, בעלת עוצמות חיצוניות ופנימיות.

מילות מפתח: חכם; תינוק; ילדות; הורות רוחנית; הורות ביולוגית; סיפור חז"ל; מעשי-חכמים; תוספתא; תלמוד ירושלמי.

מבוא

מטרת מאמר זה היא לבחון את מרקם-היחסים בין החכם לתינוק לאור סיפור חז"ל, המתאר מפגש בין חכם לתינוק. מהשית, המתנהל בין שתי הדמויות, מהמאפיינים הספרותיים ומהקשר, שהובא בו הסיפור – נוכל ללמוד על טיבה של מערכת-היחסים בין החכם לתינוק, ומתוך כך נוכל גם להסיק מה דמותו של התינוק, על-פי תפיסת עולמו של חז"ל, כפי שהיא משתקפת בסיפור זה.¹

ההתייחסות אל התינוק ומעמדו היא פרי שינויים חברתיים: הספרות, כחלק מתרבות, המושפעת מהלכי הרוח של התקופה – מבטאת בעמדותיה ובמבנה היצירה את התמורות החברתיות המתחוללות בקרבה.

סיפורי-חז"ל – כחלק מהספרות הכללית – משקפים את הצד הטבעי,² את המציאות היום-יומית.³ בדרכם הרעיונית והספרותית הם משרטטים את תפיסותיהם האנושיות ואת הרגישויות של כותביה.

החכמים השתמשו בסיפור ככלי רטורי ודידקטי, אשר באמצעותו קיוו להשפיע על העם ולחנכו, ועל כן, עיקר חשיבותם של הסיפורים – בהבעת רעיונות ואידאלים דתיים וחברתיים, שונים ומגוונים.⁴

לסיפורי חז"ל קיימים שני ז'אנרים: האחד – סיפורים דרשניים, והשני – **סיפור מעשי חכמים**,⁵ אשר בו יעסוק מאמר זה. חלקם של הסיפורים מספר על מפגשים של החכם עם מגוון דמויות: תלמידיו, חכמים אחרים, ציבור, עם-הארץ, שלטון.⁶ נדגיש, ששום חוקר לא ראה בתינוקות קבוצה חברתית, שיש לדון בה בהקשר של יחסי חכם – תינוק.⁷

התינוק בספרות חז"ל:

המילה תינוק נגזרת מהשורש י.נ.ק, המבטא את פעולתו העיקרית של היצור הקטן. מקורות חז"ל, המשתמשים בכינוי 'תינוק', משקפים טווח גילאים רחב, החל מיום הלידה, וכלה – במקרים קיצוניים עד לבגרותו של האדם, גיל שמונה עשרה.⁸

בספרות המחקר של חז"ל לא נמצאו מחקרים, המתמקדים בדמותו של התינוק, אולם כן נמצאו מחקרים על אודות דמותו של הילד. תחילתו של מושג הילדות – בספרות חז"ל בתקופת-

1. סיפור זו נמצא במקבילות נוספות: איכה רבה ד 2; תלמוד בבלי, גיטין נה ע"ב (כת"י מינכן, עמ' 95). מאמר זה יתמקד במקורות ארץ-ישראליים (בתוספתא ובתלמוד הירושלמי) ובהתפתחות המוטיב הרעיוני של ההורות.
2. בניגוד להלכה, המייצגת את הצד המשפטי המחייב.
3. חיי היום-יום של תקופת חז"ל מצטיירים לפנינו בבהירות מתוך החומר הספרותי של תקופת חז"ל. עיינו ע' יסיף, **סיפור העם העברי**, ירושלים 1994, עמ' 84.
4. י' פרנקל, **סיפור האגדה: אהדות של תוכן וצורה**, תל-אביב 2001, עמ' 23, 238; יסיף (לעיל הערה 3), עמ' 92-93.
5. סיפורים על מעשיהם של חכמים ובני דורותיהם (לעומת סיפורים, המספרים מחדש את סיפורי המקרא). עיינו י' פרנקל, **דרכי האגדה והמדרש**, א, רמת-גן 1996, עמ' 235.
6. ע' מאיר, 'הדמויות הפועלות בסיפורי התלמוד והמדרש', עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית בירושלים, תשל"ז, עמ' 190-227.
7. בנוסף למילה תינוק שנידונה לעיל, אין אזכורים לגבי סיפורים אחרים, שמשמשים בהם במושגים שונים לציון דמות התינוק, כגון: קטן, ינוקא.
8. "רבי יוסי בן כיפר אומר: שנת עשרים, שנכנסו ממנה שלשים יום – מונין אותה שנה שלמה. הורה רבי בלוד על **תינוקת בת שמונה עשרה**, שנכנסו הימנה ל' יום, שתהא כתינוקת בת שמונה עשרה ויום אחד לכל דבר". (תוספתא, נידה ו, ג).

התנאים. מושג הילדות החל בעצם בחירת הקטגוריה המשפטית של הקטין: 'קטן'. לקראת סוף תקופת התנאים התרחבה הגדרת ה'קטן' והפכה לכללית יותר. הקטין הוגדר על-פי סימנים בגופו; בהמשך – תורגמו סימנים אלה לגיל ספציפי: שנים עשרה שנים ויום אחד – לבנות, ושלוש עשרה שנים ויום אחד – לבנים.⁹

ליד ולילדה היהודיים בארץ ישראל במאות הראשונות לספירה הייתה חווית ילדות יותר מאשר לקודמיהם, ויותר מאשר לחבריהם מהעמים השונים.¹⁰

הדבר מתבטא בפרמטרים הבאים:

בכינויי השונים של הילד:

במקרא השתמשו במונחים פרוזאיים: ילד,¹¹ נער או בן. לעומת זאת, ספרות הז"ל המירה מילים אלה במילים חמימות ואינטימיות: תינוק וקטן, אולם בהלכות שחוקקו החכמים – משתקף הילד הקטן כיצור רפה, התלוי בדעת אחרים; אין לו זכויות ולא חובות, והוא אינו בר-אחריות. גילת,¹² שפרסם מחקרים רבים על מקומו של הילד בהלכה, סיכם את גישת ההלכה אל הילד במספר מילים: "רוב הילדים הנם קטנים, חסרי-דעת וחסרי-ניסיון...".

לעומת תפיסת הילד בתחום ההלכה, הרואה בילד יצור רפה – דמותו של הילד במקורות, העוסקים בתחום ה**חינוך**, יותר אוהדת,¹³ אולם למרות השיפור בגישה לילד – הרי אם ננסה לקרוא את דברי-חז"ל, כשדמות הילד נלגד עינינו, ניווכח לראות, כי גם בתחום החינוכי – קולו של הילד כמעט ואינו נשמע. נושאים רבים מועלים לדיון, אולם דמותו של הילד, התלמיד, היא שולית ביחס לנושאים האחרים. נוסף לכך, גם דמותו אינה עצמאית, אלא תלויה ברצון מוריו והוריו.

גם במקורות נוספים של חז"ל, שעניינם המובהק הוא עיסוק של ילדים – **תחום המשחק**, נמצא הילד בשולי הדיון, וקולו אינו נשמע: עגלה של קטן, משחק בכדור ומשחקים בחפצים מזדמנים,¹⁴ משחק סוציודרמטי – חיקוי מעשה החכמים.¹⁵ מספרם המצומצם של המשחקים, וכן ההימנעות מייחוסם לילדים, מצביע על יחסם המזלזל של חז"ל למשחקים – בכלל, ולילדים – בפרט.¹⁶

לסיכום

דמות החכם מהווה דמות מרכזית בז'אנר "מעשי החכמים". לעומתה, דמות התינוק היא דמות

9. ע' טרופר, 'חובת האב לזון את ילדיו בעת העתיקה', **ציון**, עב, ג (תשס"ז), עמ' 297, הערה 98.
10. מ' בר-אילן, 'הילדות ומעמדה בחברה המקראית והתלמודית', **בית מקרא**, מ (1994), עמ' 19-32.
11. המונח ילד בספרות-חז"ל משמש לציון גיל צעיר מאוד, אולם יש מקורות, המצביעים על כך שהוא מתייחס רק למי שעבר את גיל שלוש עשרה. ראו ע' שרמר, **זכר ונקבה בראם: הנישואים בשלהי ימי הבית השני ובתקופת המשנה והתלמוד**, ירושלים 2003, עמ' 74, הערה 7.
12. י' גילת, **דיני משפחה: יחסי הורים וילדים**, רמת-גן 2000, עמ' 45.
13. י' שפרן, **פרקי עיון בתולדות החינוך היהודי**, ירושלים תשמ"ג, עמ' כא.
14. י' שורץ, 'עגלה של קטן', **תרביץ**, סג, ג (תשנ"ד), עמ' 375-389; הנ"ל, 'המשחק בכדור בחברה היהודית בימי הבית השני ובתקופת המשנה והתלמוד', **ציון**, ס, ב (1995), עמ' 247-276; הנ"ל, 'יחסי יהודים ונכרים בתקופת המשנה והתלמוד לאור גישתם לתרבות המשחק ומעשי שעות הפנאי', א' אופנהיימר ואחרים (עורכים), **יהודים ונכרים בארץ-ישראל בימי הבית השני, המשנה והתלמוד**, ירושלים תשס"ג, עמ' 132-141. הוא מדגים אגוזים (בבלי, חולין יב ע"ב), בע"ח – חגבים (משנה, שבת ט, ז; בבלי, שבת צ ע"ב).
15. ירושלמי, מגילה א, ט; יב עב; בראשית רבה, א 11, ד"ה: בראשית ברא אלהים.
16. מ' בר-אילן, 'מישחקי ילדים בעת העתיקה', **דברי הקונגרס העולמי ה-11 למדעי היהדות**, ב 1 (תשנ"ד), עמ' 23-30.

שולית בספרות חז"ל. ההבדלים בין שתי דמויות, השונות במהותן זו מזו ומנהלות שיח ביניהן, יישמשו קרקע פורייה למאמר זה על יחסם של חז"ל לתינוקות.

שאלות המחקר והמתודולוגיה המחקרית:

- מה טיבה של מערכת היחסים שבין החכם לתינוק?
- כיצד מצטיירת דמות התינוק, כפי שהיא משתקפת בסיפור?

תהליך ניתוח הסיפור יתבצע בשני שלבים:

א. ניתוח תוכן הסיפור וזיהוי אמצעים ספרותיים:

מהותה של יצירה ספרותית מתבטא בעובדה שהיא מעוצבת, כלומר בעלת צורה, המתאימה לתוכן היצירה. על כן, נחפש את המבנה הספרותי שבסיפור:¹⁷ מצד אחד, משמעות הסיפור מניעה את עיצובן של הדמויות, של העלילה וגם של תוכן דעות המושמעות. מצד שני, גם משמעות הסיפור נוצרת מהם.¹⁸ בהתאם לכך ייבחנו האמצעים האומנותיים של הסיפור – כדי לחשוף את הגרעין הרעיוני במשמעותו של הסיפור.

ב. הקשר הסיפור:

ההקשר הספרותי, שנוצר בשלב העריכה של הקבצים, מלמד על השפעת ההקשר על הסיפור שמובא במסגרתו ועל השקפת-העולם המשתמעת ממנו.¹⁹ עבודתו של העורך מתבצעת בשני היבטים: "האחד – משבצם בתוך יחידות הטקסט שהוא יוצר – ובכך טמונה משמעות מבחינת סדרם ויחסם אלו לאלו. השני – מעבד אותם על-ידי שינוי או על-ידי תוספת פירושים, הערות ותגובות". אותו סיפור עשוי להיות מסופר בהקשרים שונים, ואלה עשויים לשנות את משמעותו.²⁰ עיון במקומו של הסיפור ובהקשר, אשר בו הוא נכתב, יוביל לחשיפת השקפת-העולם המתבטאת בסיפור.

17. פרנקל (לעיל הערה 5), עמ' 242, 260.

18. ע' מאיר, **הסיפור הדרשני בבראשית רבה**, תל-אביב 1981, עמ' 51-61.

19. ע' מאיר, 'השפעת מעשה העריכה על השקפת העולם של סיפורי האגדה', **טורא**, 3 (1994), עמ' 67-84.

20. נ' זהר, **בסוד היצירה של ספרות חז"ל: העריכה כמפתח למשמעות**, ירושלים 2007, עמ' 145.

פרק א'

תוספתא (הוריות ב, ו) ²¹

<p><u>אקספוזיציה</u></p> <p><u>מערכה א'</u>: שורות 2-4</p> <p><u>מערכה ב'</u>: שורות 5-15</p> <p>תמונה 1: שורות 5-9</p> <p>תמונה 2: שורות 10-12</p> <p>תמונה 3: שורות 13-15</p> <p><u>מערכה ג'</u>: שורות 16-17</p> <p>(הוספת העורך – איכה ד 3).</p>	<p>1. מעשה שהלך רבי יהושע²²</p> <p>2. ואמרו לו יש כאן תינוק אחד ירושלמי</p> <p>3. יפי(=יפה) עינים וטוב רואי</p> <p>4. ועומד לקלון.</p> <p>5. והלך ר' יהושע לבדוקו.</p> <p>6. כיון שהגיע לפתח</p> <p>7. אמי(ר) המקרא הזה:</p> <p>8. מי נתן למשיסה יעקב</p> <p>9. וישראל לבוזזים.</p> <p>10. נענה אותו תינוק ואמי(ר):</p> <p>11. הלא ה' זו חטאנו לו</p> <p>12. ולא אי(בו) בדרכיו (הלוך).</p> <p>13. באותה שעה אמי(ר) ר' יהושע</p> <p>14. מעידיני עלי שמים וארץ</p> <p>15. שאיני זו מיכאן עד שאפדה אותו.</p> <p>16. פדאו בממון הרבה</p> <p>17. ושיגרו בארץ (=לארץ) ישרא(ל).</p> <p>18. ועליו אמי(ר) "בני ציון היקרים המסולאים בפז" (הוספת העורך – איכה ד 3).</p>	<p style="text-align: center;">א ב ג</p>
--	--	--

פרנקל טוען,²³ כי תפיסתם הדתית של חז"ל משפיעה על אחדות-העלילה. ההשקפה היא, שיש שכר ועונש למעשהו של היחיד ושל הציבור, וההשגחה משמים היא המכוונת את רצף-המאורעות בקנה-מידה של שכר ועונש. לפיכך, חז"ל מתעלמים בסיפוריהם מהאירועים, הנלווים אל רצף המאורעות של חיי-האדם, ומתארים רק אותם אירועים, שהם חלק מן האחדות הדתית של רצף המאורעות. תפיסה זו מהווה את הנחת-היסוד למאמר זה. בעזרת האמצעים האמנותיים נרקמת אחדותה של העלילה, והם שיעזרו לנו לפענח את מגמת המספר.

ניתוח הסיפור וזיהוי אמצעים אמנותיים²⁴

שורה 1 היא האקספוזיציה, ובהמשכה – שורות 2-4 הן הרקע להתרחשות. מדובר בתקופה שלאחר חורבן הבית השני:²⁵ כיבוש-ירושלים וחורבן-המקדש פגעו קשות בעם היהודי בארץ

21. מהדורת צוקרמאנדל עפ"י כתב-יד ערפורט, עמ' 476.

22. בכת"י וינה מצויין שם המקום – רומי, וכן – בנוסה בירושלמי.

23. פרנקל (לעיל הערה 5), עמ' 238.

24. הסיפור הובא בתחילה לפי הנוסה בתוספתא, שהיא קדומה מהתלמוד הירושלמי.

25. המעשה מסופר על ר' יהושע, דור ראשון-שני של התנאים (70-130 לסה"נ). ראו מ' מרגליות, אנציקלופדיה לחכמי התלמוד והגאונים, ב, תל-אביב תשל"ג, עמ' 453.

ובתפוצות. רבים מהיהודים נפלו חללים, ואחרים נלקחו בשבי על-ידי הרומאים;²⁶ חלקם נמכרו לעבדים, או נשלחו לעבודות-פרך באניות ובמכרות.²⁷ בגלל הצורך לשרוד בו – זימן השבי בפני השבוי אתגרים, אשר אילצו אותו להתמודד עם שאלות של זהות: עד כמה הוא דבק באופן אותנטי בהשקפת-העולם של קהילתו, בקודים החברתיים-תרבותיים שלה וברצונו להמשיך ולהשתייך אליה גם בעתיד עם שחרורו.

בעיקר מר היה גורלם של הילדים "עולליה הלכו שבי לפני צר" (איכה א 5).²⁸ יתומים רבים, שהוריהם נהרגו במלחמה, נפלו בשבי או נמכרו לעבדים.²⁹ עדות אישית על צמצום מספרם של הילדים באותה תקופה מובאת בצורה קיצונית בזיכרונות-הילדות של ר' שמעון בן גמליאל השני (מתקופת החורבן). "אלף ילדים היו בבית אבא... ולא נשתייר מהם אלא אני כאן ובן אחי..." (בבא קמא פג ע"א).

גם התינוק בסיפורנו נלקח בשבי לרומא. לר' יהושע (להלן – ר"י) ששהה ברומא – הגיעה ידיעה על אודות תינוק ירושלמי, יפה-תואר. תיאורו של התינוק מזכיר את תיאורו של דויד המלך: "וישלח ויביאהו והוא עם יפה עינים וטוב ראי. ויאמר ה': קום משחהו, כי זה הוא" (שמואל א' טז 12-13). שמואל נשלח לבית ישי הלחמי כדי להמליך מלך חדש. דוד, הבן הקטן, יפה-התואר – נבחר למלוכה.

ר"י שומע על המקרה ומחליט, כי עליו לבדוק את התינוק. בקריאה ראשונית נראה, כי ר"י שמע על תינוק בודד, ובוודאי גלמוד, שמצוי בקלון, ועל כן, מן הראוי לבדוק את שלומו של התינוק, ולהתעניין במצב-בריאותו. אולם לפי המשך התנהגותו של ר"י ניוכח לראות, כי מטרת הבדיקה הייתה שונה: ר"י אינו הולך שולל אחר המידע המפורט על אודות יופיו החיצוני של התינוק; הוא רוצה לבדוק, אם תוכו – כברו, ולכן הוא מחליט לבחון דווקא את פנימיותו של התינוק.

ר"י פותח בחציו הראשון של הפסוק: "מי נתן למשסה יעקב, וישראל – לבוזזים?" (ישעיה מב 24) וממתין לתגובתו של התינוק, שאמור להשלים את חציו השני של הפסוק: "הלוא ה', זו חטאנו לו, ולא אבו בדרכיו הלוך, ולא שמעו בתורתו".

לשם מה משתמש ר"י בפסוק המקראי?

לכאורה, מדובר במעין שפת סתר, הבאה להטעות את האויב, שאינו יכול להבין את הנאמר. ושמה זו, בחינה של יָדַע: האם לא שכח התינוק את תלמודו, שהרי תינוקות למדו לצטט פסוקי-מקרא.³⁰

אולם אפשרויות אלו אינן עולות בקנה אחד עם דבריו של המספר "והלך ר' יהושע לבדוקו". כלומר, ר"י רוצה לבדוק דבר-מה, לבחון, לדעת מה מקומו של התינוק הירושלמי היפה בקלון,

26. יוספוס מדרוה על 97,000 שבויים שנשבו במצור על ירושלים. ראו ג' אלון, **תולדות היהודים בארץ ישראל בתקופת המשנה והתלמוד**, ב' תל-אביב 1975, עמ' 34, 53; י' גילת, **פרקים בהשתלשלות ההלכה**, רמת-גן תשנ"ב, עמ' 148-160; S. Liberman, 'Roman Legal Institution in Early Rabbinics and in Acta Martyrum', **Jewish Quarterly Review**, 35 (1944-1945), pp. 1-57.

27. ש' ספראי, 'התאוששות היישוב היהודי בדור יבנה', צ' ברס, ש' ספראי, י' צפריר ומ' שטרן (עורכים), **ארץ ישראל מחורבן בית שני ועד הכיבוש המוסלמי**, ירושלים תשמ"ב, עמ' 18-19.

28. ארץ ישראל ישבה על אם-הדרכים האסטרטגיות: מצרים, ארם, אשור, בבל, יוון, רומי ופרס. במסעי-מלחמה של עמים גדולים, הם השתלטו על עמים קטנים וחלשים ודיכאו באכזריות-רצחנית כל ניסיון לפריקת עול מצדם. הנפגעים העיקריים במלחמות היו הילדים. ראו נ' מוריס, **תולדות החינוך של עם ישראל**, תל-אביב 1960, עמ' 285.

29. א' ביכלר, **מחקרים בתקופת המשנה והתלמוד**, ירושלים 1967, עמ' 124.

30. ראו פרנקל (לעיל הערה 5), עמ' 248.

האם הוא נהנה מיופיו, ותפקידו שם מוצא חן בעיניו, או שומר הוא על דמותו היהודית. לשם כך פותח ר"י בשאלה מספר ישעיהו, אשר עוסקת בהבנת מעשה החורבן, ומצפה לראות, אם יקבל את תשובת הנביא מפי התינוק.

נבחן עתה את משמעותם של הפסוקים:

בחירת הפסוק אינה אקראית: פסוק זה, המהווה חלק מאחדותה של העלילה, טומן בחובו משמעות עמוקה, ולא בכדי נבחר להוות את ליבת המפגש בין התינוק לחכם.³¹

פסוקי המקרא משמשים בסיפורנו בשני תפקידים:

א. לפרש את מהלך העלילה הכללית של הסיפור: החורבן, המשיסה³² והבושת, שבאו בגלל חטא העם.³³

ב. לבדוק, אם חל שינוי בתפיסתו העצמית של השבוי את זהותו, ולעמוד על מידת נאמנותו לקהילה היהודית.³⁴

ר"י עומד מול המקום שהתינוק מוחזק בו, וחי את פסוקי המקרא – כיסוד לעלילה האנושית.

" והוא עם בזוז ושסוי, הפח בחורים כלם, ובבתי כלאים קחבאו, היו לבז – ואין מציל,

מְשִׁסָּה – ואין אומר: השב. מי בכס יאזין זאת, יקשיב וישמע לאחור! "

מי נתן למשסה יעקב, וישראל – לבוזזים? הלוא ה',

זו חטאנו לו, ולא אבו בדרכיו הלך, ולא שמעו בתורתו" (ישעיהו מב 22-24).

ר"י נזכר בפסוקים, המתארים את המציאות, שמתגלית עתה לפניו: בתחילה מתאר הפסוק את בושות הבחורים בבתי-הכלא, ואין מציל שיגאלם מצרתם, אך המשך הפסוקים מעורר תקווה; מי שמבין את המציאות העגומה הזאת כבאה כעונש משמים – ייתכן, שלא תחול עליו הקללה: "היו לבז – ואין מציל".

את טיבה של אותה בדיקה נבחן לאור דבריה של מור בדבר נקודת-המוצא לפרשנותה של המציאות ולהערכת מידת אמונתם של השבויים.³⁵ לטענתה, הסמלים, שמהווים אבני-בניין פרטיקולריות בשפת התרבות היהודית, הם שמשמשים אבן-בוהן. לפיכך, עלינו להעמיק ולבדוק, מהו אותו מבחן, שערך ר"י לתינוק. בהתאם לכך ר"י עושה שימוש מתוחכם בפסוקי-המקרא; כך יוכל לבדוק בו-זמנית מספר היבטים ביחס למצבו הנפשי-רוחני של התינוק:

31. על מרכזיותם והשיבותם של פסוקי המקרא להבנת אגדות-הז'ל – ראו אצל י' בן-פז, 'השיפת ההקשר המקראי והמדרישי כאמצעי להבנת אגדות הז'ל', השתלשלותן והתפצלותן לוורסיות שונות, **המדעת**, ו (תשס"ט), עמ' 47-71.

32. משיסה – שלל (מ"צ קדרי, **מילון העברית המקראית**, רמת-גן תשס"ו).

33. טרופר מציין, שתמותת הילדים הגבוהה באותה תקופה הטרידה את הרבנים והוליקה אותם לחפש תובנות בתורת האלוהים, חיפוש אחר הסיבה לעונש הקשה. A. Tropper, 'Children and Childhood in Light of the Demographics of the Jewish Family in Late Antiquity', **JJS**, 37 (2006), pp. 319-320.

34. מור מצאה, כי קיימים הבדלים בין סוגי המבחנים, שהעמידה הקהילה בפני השבוי הגבר לעומת השבויה האישה: המבחן, שהועמדה בו שבויה, ביקש לעמוד על נאמנותה לקהילה באמצעות התייחסות לשאלת נאמנותה המינית – האם נבעלה או לא, האם נתנה עצמה להיבעל או ניסתה להילחם על תומתה. לעומת זאת, המבחן, שהועמד בפני השבוי, ביקש לעמוד על נאמנותו – תוך שהוא מתייחס לשאלת נאמנותו הדתית: מצבו המנטלי, אמונתו בקב"ה, צידוק-הדין ותרומתו העתידית לתרבות ולקהילה היהודית. עיינו ש' מור, 'מבחני נאמנות לשבויים בספרות הז'ל – תפקידיה של התרבות ככלי יוצר וככלי מפרש מציאות', **מועד**, יד (תשס"ד), עמ' 49-69.

35. מור (שם).

א. שפיות

יכולתו של התינוק להשלים את הפסוק – מורה על כשירותו הנפשית. התינוק זוכר את תלמודו, והדברים מתקשרים אצלו באופן הגיוני. עובדה זו מוכיחה, כי ההתבהמות הגופנית שעבר התינוק – לא פגמה עדיין בכשירותו המנטלית.

ב. תודעת זהות דתית-לאומית

השלמת הפסוק אינה מהווה רק אישור חיצוני לזהותו של התינוק, שהרי לצורך כך יכול היה ר"י להציג מבחן אובייקטיבי לחלוטין – מציאותו של סימן ברית המילה בגופו של התינוק. יכולת ההשלמה מהווה אישור, כי זהות זו לא ניטשטשה ושמרה על גרעינה התמים גם ב"היטמעותו של התינוק בין הגויים".

ג. תמימות האמונה

ר"י אינו בוחר בפסוק מקרי, שכן המבדק נועד לבדוק את מצבו האישי של התינוק כבן-ישראל הנתון למשיסה. האם התינוק נמצא שם בעל-כורחו או שמא הוא מרוצה ממצבו? שואל החכם: "מי נתן למשסה יעקב, וישראל – לבוזזים?" מי, לדעתך, אחראי למצב, שאתה נמצא בו? עצם נוכחותך בקלון היא גזרה מן השמים, ואין לנו רשות להרהר אחריה בתקופה של הסתר-פנים, ולכן קבל את הדין, ושא את ייסוריך באהבה. ואכן, חלקו השני של הפסוק שמשלים התינוק – מבטא השקפה של צידוק-הדין ביחס לסיטואציה, המשתקפת בחלקו הראשון של הפסוק: "הלא ה', זו חטאנו לו, ולא אבו בדרכיו הלוך". אני נמצא כאן בעוונתי.

תשובתו של הילד, לא זו בלבד שאינה כופרת בקיומו של האל, אלא היא אף מטמיעה את אחריותו של האדם למצבו – במקום להטילה על האל. למרות מצוקתו האישית – לא פגה אמונתו בנותן התורה ובצדקת דרכו, המשתקפת ב"גמול", במצב שהוא שרוי בו, הגלית ישראל מארצו ופיזורו בין העמים, עונש מידי שמים על חטאי-האומה.

מסופו של הסיפור, מסתבר, שהתינוק נשאר תוכו – כברו, התינוק היהודי נשאר נאמן לדתו. וכששומע ר"י, כיצד מבין התינוק את מצבו הרוחני של עם ישראל, את תשובתו, וכן את גישתו לתיקון מעשי העם, הוא מחליט להצילו ממקום כלאו ולפדותו אפילו בעבור "ממון הרבה".

המבנה הספרותי של הסיפור – מבנה כיאסטי

חלק א: (שורה 1) מקביל לקטע 6 (שורות 16-17)

הסיפור פותח במקום לא נודע מחוץ לארץ-ישראל, אולם מסיים בארץ-ישראל. מצבו העגום של התינוק בקלון מתרחש ברומי,³⁶ אולם ברגע שפודים אותו – חובה להשיבו לארץ-ישראל, שהרי היא המרכז הרוחני, המפיץ תורה ואורה בתפוצות-הגולה.³⁷ לפיכך, מקומו של הילד רק בארץ-ישראל, אשר בה יוכל להתחנך על ברכי-התורה והמצוות.

חלק ב': קטע 2 (שורות 2-4) מקביל לקטע 5 (שורות 13-15):

בקטע 2 מתואר מראהו החיצוני של התינוק, תיאור מדומה של שלוה, תינוק יפה "עם יפה עינים", אולם בניגוד ליופי החיצוני של הדמות היא שרויה בסביבה של כיעור "ועומד לקלון". לעומת זאת, קטע 5 הוא תגובתו של החכם על מצבו של התינוק: הוא נשבע, שלא יזוז ממקומו,

36. לפי כתב וין (וינה) של התוספתא וכן – בסיפור המקביל בירושלמי.

37. מ"א טנבלאט, פרקים חדשים לתולדות ארץ ישראל ובבל בתקופת התלמוד, תל-אביב 1966, עמ' 16.

עד שיצליח לשחרר את התינוק מהכיעור, שהוא שרוי בו. בשל מצבו הקשה של התינוק – מתחייב החכם בשבועה לפדותו ולהצילו אפילו ב"ממון הרבה".

חלק ג': קטע 3 (שורות 5-9) מקביל לקטע 4 (שורות 10-12):

קטע 3 הוא הכנה לקטע 4 ומהווה את נקודת-השיא של הסיפור.

המשפט המרכזי – מוקד העלילה, האם התינוק יענה לר"י כנדרש, ואכן, "נענה התינוק ואמר: " התינוק עונה בדיוק, כפי שמצפים מתינוק יהודי: הוא מודה, כי מצבו נגרם כעונש משמים על חטאיו. המספר משתמש בפועל **נענה** לציון תגובת התינוק. משמעות הפועל נענה בנפעל – השיב **בחיוב** על שאלה, נעתר, להבדיל מהפועל ענה, בבניין קל, המשמש תשובה על שאלה, ורק לעיתים – משמעו: קבלת הסכמה.³⁸

הדמויות בסיפור והיחסים ביניהן

להלן נבחן את דמויות החכם והילד ואת דרכי-עיצובם הספרותי:

ר' יהושע בן חנניה

מגדולי-התנאים בדור השני, שרד אחרי חורבן בית-המקדש והשכיל להבין, שאין בכוח היהודים לעמוד בפני הרומאים. לאור ריבוי המקורות, המתארים את מפגשיו של ר"י עם הקיסר ושריו – ניתן לשער, שר"י רגיל היה לנסוע לרומי. חכמתו הרבה עזרה לו בוויכוחיו הרבים עם הקיסר אדריינוס ועם פילוסופים.³⁹ אולם להבדיל מוויכוחיו הקודמים, שנעשו פנים אל פנים – הרי בסיפורנו דו-השיח בין ר"י לתינוק אינו מתנהל פנים מול פנים. ר"י נותר בפתח, משום שאינו רוצה להיכנס ולראות את המקום הבזוי, שהתינוק שוהה בו על כל התועבה המתרחשת בתוכו. "הגיע לפתח". הוא נשאר בחוץ. באופן סימבולי, בניגוד לתינוק חסר-האונים הנמצא בפנים, בשפל המדרגה – ר"י עומד בחוץ, באור הטהור.

את עמידתו של ר"י בכניסה ניתן לפרש במספר אופנים:

1. ר"י, איש-רוח, חכם גדול, יודע היטב מה מתרחש בתוך המבנה, ששוהה בו התינוק: זנות, זוהמה, עולם-הבהמיות – עולם-החומר. על כן הוא ניצב בפתח גם כדי שלא יצטרך לחטוא במראות לא כשרים וגם כדי שרוחו לא "תיטמא".

2. כדי להשאיר לתינוק את חופש-הבחירה – הוא אינו יוצר מגע מחייב. אם אתה בוחר בהכחשת אמונתך, תישאר במקום, שאתה נמצא בו, בפנים, במעמקי ההתבזות האנושית, ואני אשמור על טהרתי ואשאיר בחוץ. אולם אם תוכיח, כי אמונתך עדיין קיימת, אני נמצא ממש לידך, בפתח – כדי לקלוט אותך לחיקי. אני – בכניסה, אולם אתה צריך לעשות את הצעד הראשון – כדי לצאת מהזוהמה, שאתה נמצא בה, כדי שתוכיח, כי נשאת נאמן לאמונתך.

אולם הריחוק הוא ריחוק פיזי בלבד: מבחינה רגשית ר"י קשור לתינוק בחבלי התורה. על אישיותו של ר"י אנו למדים גם מבחירת חלקי הפסוקים, שהוא בחר להציג בפני התינוק. ר"י, בעל גישה אמפתית ומתחשבת, אינו פותח בציטוט הפסוק, הקודם לשאלת הנביא – בגלל

38. א' אבן-שושן, **המלון החדש**, ירושלים תשנ"ז.

39. מרגליות (לעיל הערה 25), א, עמ' 181-183; בבלי, ברכות נו ע"א; עירובין קא ע"א; חגיגה ח ע"ב; סנהדרין צ ע"ב; חולין ס ע"א; שבת קיט ע"א; חולין נט ע"ב; נדה ע ע"ב; בכורות ח ע"ב; שבת קנב ע"א.

התיאור הקשה והפסימי שמובא בו: "והוא עם בזוי ושסוי, הפח בחורים כלם, ובבתי כלאים החבאו. היו לבו – ואין מציל, משסה – ואין אמר: השב...". (ישעיהו מב 22). סיומו של הפסוק אינו משאיר תקווה לתינוק הירושלמי, אם אכן הפסוק הוא המפרש את המציאות, ולכן הוא נוהר בדבריו ומביא בפני התינוק את המשך הנבואה, דווקא את החלק, שיש בו תקווה.

תשובתו של התינוק מהווה את נקודת-השיא של הסיפור: מכאן מתהפכים היוצרות, ונוצרת תפנית בסיפור. בתחילה עומד ר"י ממרחק, הוא אינו רוצה להתקרב לתינוק, שמא "ידבק" בתועבה הרומאית. ועתה, לאחר שנוכח לדעת, כי התינוק שבו בעל-כורחו, ולמרות המציאות שמסביבו הוא נשאר נאמן לעמו, קושר החכם את עצמו לגורלו של התינוק, ומחליט לפרוש את חסותו על התינוק, חסות מלאה עד שיצילו "איני זו מיכן עד שאפדני".

חזן-רוקם מסבירה את התנהגותו של ר"י – כדמות של אב חזק, המציל את בנו. דווקא רגישותו של ר"י כלפי התינוק היא שהביאה את הגאולה. המדרש רוצה להציג דגם התנהגותי, שבו **יחס של אמפתיה הוא מקור הגאולה**.⁴⁰ ומי היא הדמות שבתרו חז"ל לייצג כמביאה את הגאולה? **דווקא דמותו של החכם, המייצגת את עולם החכמים, היא הדמות, שתביא את הגאולה.**

ר"י מצליח לשחרר את התינוק ולשולחו מיד לארץ-ישראל. "ושיגרו בארץ (= לארץ)-ישראל". החכם מממש את הגאולה במלואה, השבת האובדים לארץ-האבות.

דמות התינוק

היבט קוגניטיבי

ההיבט הקוגניטיבי הוא ההיבט המרכזי, הבא לידי ביטוי בסיפור זה.

מציטוט הפסוק אנו למדים, כי התינוק הכיר, כנראה, את ספר ישעיהו ושלט בתוכנו – דבר, שאפשר לו לזהות את תחילת הפסוק ולדעת לצטט את המשכו. מדובר בתינוק נבון, בעל ידע תורני, שלמרות הימצאותו בשבי הרומי, בסביבה בזויה ומלאת-חטאים, הוא נשאר נאמן לדתו (לפי תשובתו) ומסוגל להשתמש בחומר שלמד בצורה מושכלת.

מגמת הסיפור היא לברר, האם נותר התינוק נאמן לדתו, שהרי זו הפונקציה, שתינוק צריך למלא: לימוד-תורה ושמירת-מצוותיה, ומתוך כך, המשפט היחיד שאומר התינוק הוא ציטוט פסוק בהתאם לנדרש.

היבט רגשי

התינוק שוהה במקום, שהוא אנטייתזה לתמימות הילד: "עומד לקלון". התינוק חווה את זוהמת החברה, את הסטייה החברתית. אין ספק, כי חוויות קשות אלו משאירות משקעים בנשמתו של התינוק. למרות זאת, אין בסיפור כל מידע על מצבו הרגשי של התינוק: איננו שומעים כלל על מצוקתו של התינוק ועל תחושותיו הקשות.

הדברים היחידים, המובאים בשמו של התינוק, הנם ציטוט פסוקים: "הלוא ה' זו חטאנו...", ציטוט דבריו של נביא מהעבר. אלו אינם דברים טבעיים, היוצאים מלבו של ילד קטן, המבודד מהוריו ומסביבתו המוגנת, ובעיקר – מלבו של תינוק המצוי בקלון. לסיכום, ניתן לומר, כי אין כל מידע על רגשותיו של התינוק.

40. ג' חזן-רוקם, רקמת חיים: היצירה העממית בספרות חז"ל, תל-אביב 1996, עמ' 153-254.

היבט סוציולוגי

1. התינוק מהווה חלק משמירה על רציפות-התורה בשרשרת-הדורות. ספרות-חז"ל מלאה ביטויים של דאגה לאומית וקוסמית מתמדת מפני השכחה, האורבת ללומדי-התורה, דאגה לשימורה של התורה, שבזכותה מתקיימים שמיים וארץ.⁴¹ ציטוט פסוקי המקרא על-ידי התינוק – מוכיח, כי לימודו מהעבר נשאר בגדר נכסי צאן ברזל: התורה, תורת-חיים, ממשיכה להתקיים גם אצל תינוק, הכלוא בבדידותו בגולה הרחוקה.
2. גורל התינוק באותה תקופה הוא פועל יוצא של התנהגות ההורים, כפי שנאמר "אבות אכלו בסר – ושני בנים תקהינה" (ירמיהו לא 28). תיאור התינוק בצורה סבילה בניגוד לריבוי המעשים של החכם – מחזק את הגישה, כי אישית התינוק אינו אחראי לגורלו, אין הוא אשם במצבו. לכן הוא ייגאל וישוחרר "מהקללה" (מהשבב), ברגע שיוכח, כי הוא מודע לחומרת-מצבו של העם ולגורם, שהמיט עליו את האסון הגדול, הגלות: "הלא ה', זו חטאנו לו, ולא אבו בדרכיו הלך". חז"ל רואים בתינוק חוליה, המקשרת בין העבר לעתיד. התינוק מכיר בחטאי אבותיו ומבין, כי הגלות, שהוא נמצא בה, היא עונש על מעשי דור ההורים. אולם בשונה מהדורות הקודמים, הוא מכריז על קבלת-הדין באמונה שלמה. התינוק, התקווה לגאולת-העם, לא ישגה כמו אבותיו, אלא ישמע בקול ה' וילך בדרכיו.

תינוק כזה הוא מודל, שעל פיו ראוי לחנך את כל ילדי ישראל. הסיפור פותח בעבר – בגלות לרומי ומסיים בעתיד – ההחזרה לארץ-ישראל. **דור הילדים הוא התקווה לגאולת-העם ולהשבתו לארץ שניתנה לו, ארץ-ישראל, שיבה הביתה במובן האישי והמשפחתי, אבל גם במובן החברתי והלאומי** "ושיגרו בארץ (=לארץ)-ישראל".

קשר של ניגוד בין הדמויות

העלילה שלפנינו בנויה מניגוד בין שתי הדמויות, המשתקף לכל אורך היצירה:

- א. ר"י – אדם חופשי, המקיים קשרים הדדיים עם רומא כשווה בין שווים. לעומתו, התינוק כלוא ברומי בבית האסורים ונתון לחסדיהם של הרומאים.
 - ב. ר"י נמצא מחוץ לבית האסורים, ואילו התינוק כלוא בפנים.
 - ג. לכל אורך הסיפור מצויים פעלים רבים, המתארים את מעשיו ודיבוריו של ר"י: הלך, אמר, מעידני, פדאו, שיגרו.
- לעומתו, מתואר התינוק כדמות סבילה, אולם בעת הצורך, בשלב המכריע, בנקודת-השיא של הסיפור, תגובתו מתבטאת בדיבור: "נענה התינוק ואמר לו": הוא נותן את התשובה הנדרשת. חוסר-האונים של התינוק, מיעוט-דיבורו, המופיע רק בשיא הסיפור – מול מעשיו ויוזמתו של ר"י – יוצרים ניגודים, שמטרתם להדגיש את מצבו הקשה של התינוק, את עליבותו, שהם תוצאה אופיינית של כל שבוי בכלא, הנתון למרות שוביו ואינו בעל דעה ויוזמה עצמית.
- ד. דמותו של ר"י היא הדומיננטית בסיפור. תגובתו של ר"י על תשובתו של הילד "מעידני... שאיני זז מיכאן, עד שאפדה אותו" – לעומת חוסר-המידע על תגובתו של הילד על דברי

41. י' זוסמן, 'תורה שבעל פה פשוטה כמשמעה', י' זוסמן וד' רוזנטל (עורכים), **מחקרי תלמוד**, ג, א, ירושלים תשס"ה, עמ' 209-384. הש' אלמלא תורה – לא נתקיימו שמים וארץ (פסחים סח ע"ב).

ר"י שֶׁבֶן בוודאי הוא היה נרגש מאוד משמיעת דברי-מקרא ומהמחשבה, שאולי משהו יצליח לגאול אותו מייסוריו. המספר מתעלם ממעשיו ומרגשותיו של הילד. הסיפור מסתיים במילים "בני ציון היקרים המסולאים בפז". ר"י, שרצה לבדוק אם הילד – תוכו כברו, נוכח לדעת, כי הילד יפה לא רק מבחוץ, אלא גם מבפנים.

לסיכום

המתח הדרמטי, השזור לאורך כל הסיפור – מתבטא בניגוד שבין שתי הדמויות: מתח בין יופי חיצוני – ליופי פנימי, בין טומאתו של הילד – לטהרתו של החכם, בין ייאושו של הילד – לתקוותו של החכם להצילו.

היכן נקודת ההשקה בין שתי הדמויות?

בנקודת-השיא של הסיפור, שמתחברים בה שני הקטבים: פסוקי-המקרא הם האמצעי, שמחבר את גיבורי הסיפור: ר"י פותח באמירת פסוק, והילד – בהבנה הדדית מושלמת – ממשיך את הפסוק.

משמעות הסיפור על-פי ההקשר

בהתאם לגישתה של מאיר, הטוענת כי משמעות הסיפורים שבספרות שבעל-פה היא תלוית-הקשר, ר"ל אותו סיפור עשוי להיות מסופר בהקשרים שונים, ואלה עשויים לשנות את משמעותו – נבחן את המשמעות הסיפורית בהתאם להקשר הרחב, שהוא מובא בו.⁴²

תוספתא – ערך הלימוד (הוריות פרק ב, הלכה ה)⁴³

הדיון בתוספתא בא בעקבות משנה, שעניינה: דיני-קדימה בין האיש לאישה: "האיש קודם לאשה להחיות ולהשיב אבדה, והאשה קודמת לאיש לְכִסוֹת ולהוציאה מבית השבי. בזמן ששניהם עומדים לקלקלה, האיש קודם לאשה" (הוריות ג, ז).

נמייך בטבלה את דברי המשנה על-פי המקרים, אשר בהם האיש קודם – לעומת מקרים, אשר בהם האישה קודמת:

קדימות האישה לאיש

- א. בכסות (אם האישה נזקקת למלבוש)
- ב. להוציאה מבית השבי⁴⁵

קדימות האיש לאישה

- א. במקרה של סכנת מוות
- ב. אבדת האיש⁴⁴
- ג. קלקלה⁴⁶

המשנה דנה הלכתית במקרים שונים, אשר בהם צריך לנקוט פעולה, ויש צורך לבחור מי קודם

42. אשתמש במתודה שהציעה מאיר (לעיל הערה 19).

43. מהדורת צוקרמאנדל עפ"י כת"י ערפורט, עמ' 476.

44. הרמב"ם בפירושו למשנתנו מבאר את הטעם: לפי שהאיש מקודש יותר מהאישה, שהאיש חייב בכל המצוות, והאישה אינה חייבת במצוות עשה שהזמן גרמן.

45. כדי שלא תבוא לידי זנות (אלבק).

46. לקלון, לטומאה בבית הסוהר, האישה – לזנות, והאיש – למשכב זכר (אלבק).

לפי דברי הירושלמי שיובאו בהמשך: מעשה זימה, זנות. האיש קודם, משום שאין דרכו בכך ובושתו רבה.

למי: איש או אישה. לפי המשנה, אין עדיפות לאחת מהדמויות על פני השנייה, אלא קדימות הדמות תלויה בנסיבות. נמצא, כי אין אחידות בסדר הקדימויות בין האיש לאישה, וההלכה משתנה בהתאם לתנאים.

עורך היחידה הספרותית בתוספתא – עטף את דברי המשנה בשני קטעים, שנושאם הוא אחד: פדיון משבי, אולם הקטע המקדים למשנה הוא הלכתי, והקטע שמובא בסיום המשנה הוא סיפורי.

יש לציין, כי ההלכות השונות המובאות במשנה, בתוספתא ובברייתות בקשר לשבי ולפדיון – משקפות את המצב בדורות שאחרי מלחמות החורבן, כשרבו השבויים היהודים בארץ ובחו"ל.⁴⁷ הדבר חייב קביעת הלכות בתחומים שונים: ענייני אישות, דרכי פדיון וסדר קדימויות.

את דברי התוספתא נחלק להלן לארבעה חלקים:

חלק א': פדיון שבויים – קדימות של אב, אם ורבו

"הוא ואביו ורבו עומדין בשבי, הוא קודם לרבו, ורבו קודם לאביו, ואמו קודמת לכל אדם.

איזהו רבו? רבו שלימדו חכמה; לא רבו שלימדו אומנות.

ואיזה זה? זה שפתח בו תחילה.

ר' מאיר אומ' (ר): רבו שלימדו חכמה; ולא רבו שלימדו אומנות.

ר' יהודה אומ' (ר): כל שרוב תלמודו – הימנו.

ר' יוסי אומ' (ר): כל שהאיר עיניו במשנתו.

חלק ב': ציטוט המשנה: קדימות בין איש לאישה בעניינים שונים

האיש קודם לאשה ולהחיות ולהשיב אבידה.

האשה קודמת לאיש לקסות ולהוציא מבית השבי.

בזמן ששניהן עומדין בקלון, האיש קודם לאשה.

חלק ג': מעשה בפדיון תינוק

מעשה שהלך ר' יהושע ואמרו לו: יש כאן תינוק אחד ירושלמי..."

חלק ד': המשנה (=שונה) לחברו כאילו יצרו

"מנין שכל המשנה לחבירו – מעלין עליו כאלו יצרו וריקמו והביאו לעולם?

שני (אמר): אם תוציא יקר מזולל,

כפי תהיה (ירמ' טו 19) באותו הפרק,⁴⁸ שזרק בו נשמה באדם.

כך כל המכניס ביריא (=בריה) אחת תחת כנפי השמים (=השכינה) –

מעלין עליו, כאלו יצרו וריקמו והביאו לעולם; יקר – זו התורה,

שנא' (מר): יקרה היא מפנינים, וכל חפצים (במקרא: חפציד) לא ישוו בה (משלי ג 15).

47. א' בשן-שטרנברג, 'פדיון שבויים בחברה היהודית בארצות הים התיכון מימי הבינים עד הזמן החדש', עבודת דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, תשל"א, עמ' 10.

48. נ"א: הפה. ונוסחה זו הולמת יפה את הכתוב בירמיה.

וא' (ומר) : יש זהב ורוב-פנינים, וְכֵלֵי יָקָר שִׁפְתֵי דַעִי(ת) (שם כ 15).
 מעיון ראשוני עולה, כי בתוספתא מצטרפת לדיון דמות נוספת, שלא הוזכרה במשנה, דמות-הרב. בהתאם לכך, אף משנתה מוקד הדיון בתוספתא, כשדמות הרב מהווה את הציר המרכזי של הדיון.

בחלק א' – נידון סדר קדימויות של פדיון-שבויים :

הדיון פותח בדירוג סדר עדיפויות של שלוש דמויות : הוא, אביו ורבו, ורק אחר כך, מתווספת דמות האם. אולם מיד נעצר הדיון בעניין הקדימויות – כדי להגדיר "איזהו רבו"? התוספתא מוסיפה דמות נוספת על הכתוב במשנה, **רבו**, ואף מעמידה את פדיון הרב לפני אביו. בעקבות תוספת זו, מתקיים דיון קצר לגבי מהות החומר שהרב מלמד : אין מדובר ברב המלמד אומנות, אלא ברב, המלמד את חכמת-התורה. כלומר, מעשיו של הרב כמלמד תורה לתלמידיו – מקנים לו את הזכות, להיות ראשון לפדיון, אפילו לפני אביו.

בחלק ב' – נפסק הדיון בעניין רבו, ומצוטטת המשנה, הדנה בקדימות פדיונם של איש ואישה אנונימיים. במקרה זה, האישה קודמת לאיש, פרט למצב של קלון, שֶׁכֵּן אין דרכו של האיש להיבעל.

חלק ג' – בהקשר אסוציאטיבי למילה "הקלון" – מובא מעשה פדיונו של תינוק ששהה בקלון, וניצל על-ידי החכם – בזכות אמירת פסוקים מתאימים.

המערכת המשפחתית הטבעית, הבסיסית – מורכבת מאב ומאם, אולם בעניין פדיון-שבויים משלבת התוספתא דמות נוספת, **רבו**. שילובו של הרב כחלק טבעי מהמערכת המשפחתית – מצריך עיון בטיבם של היחסים בין הרב לתלמיד, כפי שמתקף במשנה ובתלמוד.

בשתי משניות נוספות מצאנו הכרזה על העדיפות, שניתנת לרב על פני האב :

1. "...אבדת אביו ואבדת רבו – **שֶׁלְרֵבּוֹ קוֹדֶמֶת**,

שאביו הביאו לעולם הזה, **ורבו שלמדו חכמה מביאו לחיי העולם הבא**.
 ואם אביו חכם, שלאביו קודמת.

היה אביו ורבו נושאים משאוי – **מניח את של רבו**,

ואחר כך מניח את של אביו.

היה אביו ורבו בבית השבי –

פודה את רבו, ואחר כך פודה את אביו.

ואם היה אביו חכם,

פודה את אביו, ואחר כך פודה את רבו". (בבא מציעא ב, יא)

2. "...וכן – בתלמוד תורה : אם זכה הבן לפני הרב, **הרב קודם את האב בכל מקום**,

מפני שהוא ואביו חייבין בכבוד רבו". (כריתות ו, ט)

שני הסברים מובאים במחקרים בדבר קדימותו של הרב על פני האב והעלאתו למקום ראשון בהורות :

הסבר א': נימוק ראיסטי

המציאות יצרה מצב, אשר בו הרב מילא באופן טבעי את מקומו של האב. רוב התלמידים היו גולים ממקומותיהם וממשפחתם, וביתו של הרב היה משמש תחליף לחיק המשפחתי. הרב היה נוהג בתלמידיו אלה, כאילו היה אביהם ממש, ומצדס הרגישו התלמידים את עצמם – כבנים, המחויבים לכבד את רבם.⁴⁹

הסבר ב': נימוק אידאולוגי – הורות רוחנית

בניסיונו להבין את מניעיה של המשנה בבא מציעא – טוען בלידשטיין,⁵⁰ כי המשנה מדברת בזכות "ההורות הרוחנית" של הרב: "מביאו לחיי העולם הבא", והמסקנה היא, כי התורה הרוחנית מועדפת על פני הלידה הפיזיולוגית. בלידשטיין אף מסתמך על מקורות נוספים – כדי לקבוע באופן חד-משמעי את גישתה של ספרות התנאים:

"אידאל שמציב את הרב המלמד במרכז החיים, הרב המלמד נעשה אב לתלמידו, והתלמיד נעשה בן לרבו".⁵¹ אין חז"ל שואפים לעקור את המשפחה ממקומה או להינתק ממנה, ולכן מכירים הם בעדיפות הרב רק במקרים של התנגשות, כשהמצב דורש הכרעה מבחינה עניינית ממשית, כמו – במקרה דנן, במצב של פדיון-שבויים. משנתנו מוסיפה את ההורות הרוחנית לזו הפיזית, שהיא הראשונה בזמן, אך לא במעלה.⁵²

עתה נחזור לתוספתא ונעיין שנית במעגל ההקשרי הרחב יותר:

אתוס זה משתקף בברייתת התוספתא, המוסיפה על ההוראה, כי אם "הוא ואביו ורבו עומדין בשבי, הוא קודם לרבו, ורבו קודם לאביו, ואמו קודמת לכל אדם". הקדמת אמו לרבו נובעת מעצם היותה אישה. הברייתא מקדימה חובת פדיון נשים מן השבי לפדיונם של גברים. הדבר מוכיח, כי מעמד הרב אינו אבסולוטי, אינו עדיף תמיד, על צורכי ההורה, אלא נבחן לאור המציאות.

בלידשטיין מסיים את מאמרו בהכללות לגבי ההבדל בין נאמנות לרב לבין נאמנות להורה:

נאמנות לרב –

ביטוי לזיקת היהודי לתורה ולנותנה – נאמנות ישירה לאל.

נאמנות להורה –

ביטוי לנאמנות אנושית יסודית, המבטאת גם את קיום מצוות האל – נאמנות עקיפה לאל. ברצוני להסתמך על מעשה העריכה של הברייתא שלפנינו – כדי להצביע על המתח התמידי, הקונפליקט בין נאמנות התלמיד לרב – לבין נאמנות הבן להוריו, ובהתאם לכך – להצביע על מגמות הסיפור הנידון.

49. מ' אברבך, *התינוך היהודי בתקופת המשנה והתלמוד*, ירושלים 1982, עמ' 100.

50. י' בלידשטיין, *עיונים במחשבת ההלכה והאגדה*, ירושלים 2004, עמ' 87-100.

51. ראו אברבך (שם), עמ' 95. מהספרות הנוצרית הקדומה, בתקופה המשנה והתלמוד, שנכתבה בארץ-ישראל באותן שנים, שבהן נוצרו רבדי המשנה הקדומים – מתבררת תמונה קיצונית יותר: במשנת ישו – ההורות הרוחנית באה להחליף את ההורות הביולוגית, ואף – לעקור אותה.

52. בלידשטיין (לעיל הערה 50).

חלק א' – הורות רוחנית קודמת להורות ביולוגית (הדמויות: אביו, רבו ואמו)

בחלק זה באה לידי ביטוי חשיבותו של הרב, הן מבחינה התוכן, המסר: "ורבו קודם לאביו", והן מבחינת היקף הלימודים "איזהו רבו?" – דיון על אודות מהות תפקידו של רבו. לאחר ההלכה משתלשל הדיון על הכמות ועל האיכות של החומר, שרב צריך ללמד את תלמידו, כדי שיהפוך לעמוד בראש סולם העדיפויות לפדיון מהשבי.

העדפת רבו על פני אביו וכן התפתחות הדיון לעניין תפקידו של הרב – מצביעות שתיהן על מגמתיות של העדפת ההורות הרוחנית, רבו – על פני ההורות הביולוגית, אביו.

חלק ב' – הורות ביולוגית (הדמויות: איש ואישה)

קטע זה הוא ציטוט מהמשנה, הן בעניין קדימויות שונות בין האיש לאישה. במקרה דנן, דמות הרב נעדרת מהדיון, והקורא נותר עם שתי הדמויות, המהוות את ההורות הביולוגית – אביו ואמו.

חלק ג' – אסמכתא לתרומתה של ההורות הרוחנית (הדמויות: רב ותינוק)

בחלק זה מובא סיפור, המספר על חכם, המציל תינוק מהשבי – בזכות אותם פסוקי-מקרא, שלמד התינוק בעבר מפיו של רבו.⁵³ הודות לזיכרון פסוקי מקרא, שלימד הרב את התינוק בעבר, וכיום זוכר לומר אותם, במקום כלאו ובמלוא עוזו – זוכה התינוק להצלה ולהפחת-חיים מחודשים. הרב, שלימד את התינוק, תרם תרומה ממשית בעיצוב זהותו הרוחנית של התינוק.

הברייתא מחזירה בעקיפין, את התוקף לעדיפותו של רבו באמצעות סיפור התינוק השבוי. **תפקידו של סיפור התינוק השבוי הוא להוות אסמכתא**, חיזוק לתרומתו הגדולה של הרב המלמד – כמשפיע וכמציל של חיי היהודי. זיכרון פסוקי המקרא, שלימד הרב את התינוק בינקותו, הם שהצילוהו מהשבי.

לאור זאת, ניתן לנסות ולטעון, לפי גישתו של בלידשטיין, בהסתמך על המתח שבין ההורות הביולוגית להורות הרוחנית: **בברייתא, יש נטייה לצדד ברבו, כלומר בהורות הרוחנית, שהרב מייצג אותה. הבאת הסיפור, המעלה על נס את לימוד-התורה כמצילה חיים, וכן מעשהו של הרב, המוציא את התינוק ממקום של חטא ומשיבו לארץ ישראל, ומפיח בו נשמה יהודית – מחזק את התפיסה, הרואה ברב דמות משמעותית בעיצוב נפשו הרוחנית של התינוק.**

חלק ד' – העצמתה של ההורות הרוחנית

בחלק זה, אף הגדיל עורך היחידה לעשות לטובת רבו של אדם. ייחודה של ההורות הביולוגית היא בהבאת בריות לעולם ובנפיחת נשמה בהן.⁵⁴ אולם, אפילו הזכות הביולוגית הבלעדית, השמורה רק להורים הביולוגיים מכוח הטבע – יצירת ברייה, הופקעה מידי ההורים לטובת הרב. "כל המְשַׁנֵּה לחבירו – מעלין עליו כאלו יצרו וריקמו והביאו לעולם... שזרק בו נשמה באדם". על-ידי יצירת שוויון בין שתי "ההוריות" הרי השימוש במאפיין הבלעדי של ההורות הביולוגית והשלכתה על ההורות הרוחנית – ביטל סופית את ההורות הביולוגית לטובת ההורות הרוחנית, אשר אותה מייצג עולם החכמים. נטילת המאפיין הבלעדי של ההורים – נפיחת-חיים, והענקתו לכל המלמד לחברו, מצביע על מגמת התוספתא: **העצמת ההורות הרוחנית על פני**

53. בניסיון לבנות תמה – איחודתי שתי דמויות שונות מתקופות שונות, האחת אנונימית מהעבר, והשנייה של ר"י, כדי לנסות וליצור תפיסה אחידה לגבי החכמים.

54. "שלושה שותפין הן באדם: הקב"ה, ואביו ואימו... (קידושין ל ע"ב): ההורים מוציאים את מעשה היצירה מהכוח אל הפועל.

ההורות הביולוגית.

גם מוטיב ספרותי משותף – תורם אף הוא לחיבור בין חלק ג', אגדת התינוק השבוי, לחלק ד', והוא מילה משותפת: המילה "יקר" – דבר חשוב ונכבד. הסיפור (חלק ג') מסתיים במשפט "בני ציון היקרים המסולאים בפז", ובהמשך – מובאים פסוקים ואמרות (חלק ד'), המשלבים אף הם את המילה: "אם תוציא יקר מזולל", יקר – "זו התורה שנאמר, יקרה היא מפנינים", "יש זהב ורב פנינים וכלי יקר" (משלי כ 15) – אין הכוונה לומר, שהחכמה עולה הרבה כסף, שהרי החכמה קוראת בחוץ וברחובות (משלי א 20), וכל אחד יכול לבוא וללומדה חינם, אלא, הכוונה היא, שהחכמה היא חשובה ובעלת-ערך יותר מרכוש חומרי.

לאור העדפתו של הרב על פני ההורים הביולוגיים – משתקפת התשתית הרעיונית, שעליה ממוקם המבנה החברתי במשנה ובתוספתא. יש כאן מבנה היררכי, אשר דמות הרב עומדת בו בראש הסולם החברתי – בשל היותה מחויבת להורות העם.

עורך היחידה בתוספתא טבע את חותמו באופן עיצוב היחידה. מקומה של ההורות הביולוגית נדחק לקרן-זווית, והודגשה ההורות הרוחנית – רבו שלימדו חכמה, תורה. במקרה של פדיון-שבויים – מחויבותו של התלמיד כלפי רבו קודמת למחויבותו כלפי אביו. דמותו של הרב עולה לראש הסולם החברתי בשל תפקידה המשמעותי. הרב, המלמד את תלמידו תורה, מתואר כנופח נשמה באדם.

עורך היחידה משתמש בשלושה תחומים שונים כדי לחזק את התפיסה הרואה ברב – ראשון במעלה:

א. הלכה: קדימות הרב בפדיון-שבויים – מתוך הכרה בתרומתו הרוחנית-התורנית.

ב. סיפור: הצלתו של התינוק מהשבי – בזכות אמירת פסוקים שלמד.

ג. אמרות: מי שמלמד את חברו – כאילו יצרו, זרק בו נשמה.

היחידה שומרת על מגמתיותה לאורך כל הסוגיה ומביאה הוכחה לתרומתו של הלימוד: רבו, המלמדו תורה – זוכה לעדיפות בפדיון; תינוק, השולט בפסוקי-מקרא – זוכה להצלה, וכן המלמד – מגלגלים עליו זכות "נופח נשמה באדם".

דמות התינוק לאור מעשה העריכה

התינוק, תלמידו של החכם – דמות משנית לדמות החכם

דמותו של התינוק בסיפור נמצאת בצלו של החכם: החכם משמש הורה רוחני לתלמידיו, ועל-כן, הוא פורס את חסותו על התינוק; הוא הקובע את השתלשלות העניינים, הוא המחליט על תוכן התקשורת, על זמנה ועל אופן התנהלותה. תפקידו של הרב מתבטא בדאגה להשכלתו התורנית של התינוק. התקשורת בין שתי הדמויות מתנהלת בקוד, השייך לעולם-החכמים המאופיין ברוחניות, ציטוט פסוקי מקרא.

ומה מקומו של התינוק על רקע ההורות הרוחנית?

על הילד לשמש כלי-קיבול ללימודו של החכם, לשמוע, ללמוד ולהבין. גם דבריו המועטים של התינוק, השלמת הפסוקים, הם פועל יוצא של שאלת החכם.

ערך הלימוד הוא הבסיס לכל קיומה של האומה. הוא צריך להתחיל כבר מגיל הילדות, כפי שבא לידי ביטוי בסיפורנו. כבר בצעירותו אמור התינוק ללמוד פסוקים ולהבינם, שהרי שליטתו בפסוקים היא שהביאה להצלחתו מהשבי.

פרק ב':

תלמוד ירושלמי (הוריות פי"ג ה"ז, מח ע"ב)⁵⁵

1. מעשה בירי (=ברבי) יהושע
2. שעלה לרומי.
3. אמרו עליו, על תינוק אחד ירושלמי,
4. שהיה אדמוני עם יפה עינים וטוב רואי,
5. וקווצותיו מסודרות לו תלתלים,
6. והוא עומד בקלון.
7. והלך רבי יהושע לבודקו.
8. כיון שהגיע (לבדקו) לפתחו,
9. נענה ר' יהושע (ו)אמי(ר) לו :
10. "מי נתן למשיסה יעקב, וישראל לבוזזים: הלא ה'!"
11. נענה התינוק ואמי(ר) לו :
12. "זו חטאנו לו, ולא אבו בדרכינו(ו) הלך,
13. ולא שמעו בתורתו."
14. מיד זלגו עיניו דמעות
15. ואמי(ר) :
16. מעיד אני עלי את השמים ואת הארץ,
17. שאיני זז מיכן עד שאפדנו!
18. ופדאו בממון הרבה
19. ושילחו לארץ יש' (ראל).
20. וקרא עליו הפסוק הזה :
21. "בני ציון היקרים" וגו' (איכה ד ד 2).

משמעות הסיפור על-פי ההקשר

כמו בתוספתא, גם בתלמוד הירושלמי, סיפור התינוק השבוי בא בעקבות דיון על דברי המשנה בהוריות,⁵⁶ העוסקת בקדימות בין איש לאישה בעניינים שונים. כמו-כן, גם בירושלמי נוספה לדיון דמות הרב.

מהות הדיון על סדר הקדימויות בין שלוש הדמויות, שהחל בזעיר-אנפין בתוספתא, התרחב והתעצם בתלמוד הירושלמי ובא לידי ביטוי במספר דרכים :

55. כת"י ליידין, מהדורת י' זוסמן, טור 1429.

56. תוספתא, הוריות ג, ז.

תרומת הרב לתלמידו :

1) תרומתו הגדולה של הרב: עדיפותו של הרב על פני האב – נובעת מזכויותיו של רבו בשל תרומתו לעתיד תלמידו "שאביו הביאו לחיי העולם הזה, ורבו שלימדו חכמה הביאו לעולם הבא" (משנה, בבא מציעא ב, יא). בשונה מהתוספתא – בחר העורך הירושלמי של סוגיה זו להביא במהלך הדיון את המשנה, המעניקה עליונות לרב, משום שהעניק לתלמידו אפשרות כניסה לחיי העולם הבא.

חובת התלמיד כלפי רבו :

2) הרחבת מעגל החיוב של התלמיד כלפי הרב: לאחריות ישירה לגופו של רבו, פדיון רבו מהשבוי "הוא ואמו ורבו ואביו עומדים בשבי, הוא קודם לאמו, ואמו – לרבו, ורבו – לאביו", מוסיף התלמוד גם אחריות עקיפה לא רק לגופו של הרב, אלא גם לחפציו הגשמיים של רבו, לאבדת רבו "אבדת אביו ואבדת רבו, שלרבו קודמת". אבדת רבו קודמת לאבדת אביו, כל זמן שרוב תלמודו – מרבו "רבו הוא שיקדום או עד שיהא כל תלמודו הימינו".

הבאת דוגמאות לכיבוד רב: בירושלמי נוספו עדויות מחייהם של התלמידים בדבר יחסם לרבים: הם עשו מעשים, השמורים מבחינה הלכתית רק לקרוביו של האדם. "ר' לעזר קרע על שפתח לו תחילה". "שמואל חלץ על שהאיר עיניו..." קריעת הבגד לאות אבל כשהרב נפטר – כפי שנהגים לעשות בני-משפחה קרובים לנפטר – מוכיחה את הכבוד, שרשו תלמידים לרבים, ומתוך כך, נבין את מחויבותו של התלמיד בפדיון רבו תחילה. מבחינתם של אותם תלמידים – רבם היווה להם דמות משמעותית, הוא היה להם כאב.

אותו גרעין של רעיון, שהחל לפרוח בתוספתא, על אודות חשיבותו של הרב,⁵⁷ לאור תרומתו בעיצוב אישיותו של האדם – צובר תאוצה בתלמוד הירושלמי. מקומו המרכזי של הרב בחיי תלמידו, ומתוך כך, מחויבותו של התלמיד כלפי רבו – שזורים לאורך כל הסוגיה הירושלמית. העמקת הקשר בין הרב לתלמיד – מעידה על מגמה של דחיקת רגליה של ההורות הביולוגית לטובת ההורות הרוחנית.

לאור זאת, נשאלת השאלה: מה מקומו של סיפור התינוק השבוי בסוגיה הירושלמית?

נעיין תחילה בקטע, הקודם לסיפור התינוק השבוי.

בקטע זה חוזר הדיון לקדימות בין האיש והאישה: ציטוט הסיפא של המשנה "שניהם עומדין בקלון – האיש קודם לאישה" (הוריות ג, ז). שואל התלמוד: "למה?" מדוע במקרה של קלון – האיש קודם לאישה? ומשיב: "שהאשה דרכה לכן, והאיש אין דרכו לכן". וכהמשך ישיר לכך, מובא סיפור התינוק השבוי, שחותם את הסוגיה. היינו מצפים, כי הסיפור שיובא בהמשך יהיה על דמותו של האיש ויהווה אסמכתא לנאמר, אולם באופן פתאומי נכנסת לסוגיה דמות חדשה,

57. גם המחקר התייחס למקומם של החכמים לאחר חורבן הבית: ספראי מעצים את מקומם של החכמים לאחר החורבן ומסביר, כי מספרם גדל, ותלמידים רבים היו באים לבתי-המדרש מהסביבה ואף ממרחקים. החכמים, שראו את תפקידם כמפיצי התורה, לא הסתפקו בהוראה בעירם ונדדו על פני עיירות (משנה, עירובין ג, ה). הלימוד אף לא הצטמצם בין כותלי בית-המדרש ובית-הכנסת, אלא יצא החוצה מפתחי בית-המדרש. השו"ש ספראי, התאוששות היישוב היהודי בתוך א"י מחורבן בית שני ועד הכיבוש המוסלמי, ירושלים 1982, עמ' 36-37. לזוין, שחקר את מעמד החכמים במאות השלישית והרביעית (זמן כתיבת התלמוד הירושלמי), ממשיך גישה זו ומסביר, כי גם בשנים אלו החכמים לקחו על עצמם תפקידים קהילתיים, בעיקר בתחומים רוחניים-חברתיים: חינוך, צדקה ומשפט. השו"ש לזוין, מעמד החכמים בארץ ישראל בתקופת התלמוד, ירושלים תשמ"ו, עמ' 132.

שכלל לא עלתה לדיון בעניין קדימות הפדיון – דמות התינוק.

א. מילה מקשרת – קלון: קלוננו של האיש הזכירה לדוברים סיפור על תינוק ששהה בקלון. לפי רצף העניינים, ניתן להקיש מכך, כי התינוק מייצג את דמות האיש: כמו שהאיש קודם לאישה במצב של קלון, משום שאין דרכו בכך, כך גם התינוק הוא דמות, שאינה רגילה בכך, ולכן, דינו כדין האיש – פדיון מדי.

ניסיון להסבר נוסף יובא להלן לאור התמה, שהוצגה עד כה: **הענקת עדיפות להורות הרוחנית על פני ההורות הביולוגית:**

ב. הרחבת תחומי פעילותו של החכם: מעבר להוראת התורה – מתרחב תפקידו של החכם מעבר למקום ולזמן. בנוסף לתפקיד ההוראה, שצוין בתחילת הסוגיה, יוצא החכם מבית-המדרש, ופועל בנחישות – כדי לפדות מהשבי את התינוק היהודי ולהשיבו לארץ-ישראל.

הרחבת תפיסת תפקיד החכם משתקף גם בשינויי-הגרסאות שבין התוספתא לירושלמי. נעין בשינויי-הגרסאות מהתוספתא לירושלמי – כדי לחזק את הטענה בדבר מגמת המוטיב הרעיוני של ההורות.

הבדלים בנוסח הסיפור

<p>תלמוד ירושלמי, הוריות פ"ג, ה"ז, מח ע"ב (כת"י ליידין, מהדורת י' זוסמן, עמ' 1429)</p>	<p>תוספתא, הוריות ב, ו (כת"י ערפורט, מהדורת צוקרמאנדל, עמ' 476)</p>
<p>מעשה בירי יהושע שעלה לרומי. אמרו עליו, על תינוק אחד ירושלמי, שהיה אדמוני עם יפה-עינים וטוב-רואי, וקווצותיו מסודרות לו תלתלים והוא עומד בקלון. והלך רבי יהושע לבדוקו. כיון שהגיע (לבדוקו) לפתחו, נענה ר' יהושע (ו)אמ' (ר) לו: מי נתן למשיסה יעקב וישראל לבוזזים? <u>הלא</u> <u>ה'!</u> נענה התינוק ואמ' (ר) לו: זו חטאנו לו, ולא אבו בדרכיו (ו) הלוך, ולא שמעו בתורתו. מיד זלגו עיניו דמעות. ואמ' (ר): מעיד אני עלי את השמים ואת הארץ, שאיני זו מיכן עד שאפדנו! ופדאו בממון הרבה ושלחו לארץ יש"א (אל). וקרא עליו הפסוק הזה: בני ציון היקרים וגו'.</p>	<p>מעשה שהלך ר' יהושע ואמרו לו: יש כאן תינוק אחד ירושלמי, יפה-עינים וטוב-רואי ועומד לקלון. והלך ר' יהושע לבדוקו כיון שהגיע לפתח, אמ' (ר) המקרא הזה: מי נתן למשיסה יעקב, וישראל – לבוזזים? נענה התינוק ואמ' (ר) לו: <u>הלא ה' זו חטאנו לו, ולא אבו בדרכיו.</u> באותה שעה אמ' (ר) ר' יהושע: מעידני עלי שמים וארץ, שאיני זו מיכאן, עד שאפדה אותו! פדאו בממון הרבה ושגרו בארץ (=לארץ) ישראל. ועלי אמ' (ר): בני ציון היקרים המסולאים בפז.</p>

בסיפור הירושלמי, יש שלושה שינויים מרכזיים מהנוסח של התוספתא:
1. הוספה בפירוט מראהו החיצוני של הילד.

2. שינוי בחלוקת הפסוק בישיעהו.

3. ביטוי פיזי להבעת התרגשותו של ר' יהושע.

1. **פירוט מראהו של הילד:** כבר ברישא של הסיפור מוסיף התלמוד הירושלמי על התוספתא, שני מאפיינים חיצוניים לגבי מראהו של התינוק: "שהיה אדמוני" וכן "וקוצותיו מסודרות לו תלתלים". הרחבה בתיאורים חיצוניים תמוהה, לאור גישתו של התלמוד לצמצם בתיאורים.⁵⁸

להלן נבחן מהן תרומתן של תוספות אלו על-ידי עיון במקור, שהפסוקים הובאו ממנו: השימוש בשני פסוקים שונים כדי לתאר דמות אחת – בא לחדד את הגורם לכל התסבוכת, שהתינוק שרוי בה – יופיו החריג.⁵⁹

הפסוק הראשון: "וישלחו ויביאהו והוא **אדמוני עם יפה עינים וטוב רואי**. ויאמר ה': קום משחהו, כי זה הוא" (שמואל א' טז 12-13). שמואל נשלח לישי בית הלחמי כדי להמליך אחד מבניו. דוד; יפה-התואר, נבחר למלוכה ע"י הקב"ה.

הפסוק השני הוא משיר השירים. אומות-העולם ושאלות: "מה דודך מדוד, היפה בנשים?... עונה כנסת-ישראל: "...דודי צח ואדום, דגול. מרבבה, ראשו כתם פז, **קוצותיו תלתלים** שחורות כעורב" (שיר-השירים ה 9-11). הדוד האהוב, שהוא אלוהי-ישראל, מתואר כבעל-תלתלים.

כדי לתאר את מראהו של התינוק – משתמש החכם במונחים, השייכים לעולמו הרוחני המוכר והבטוח – עולמה של תורה. החכם נעזר בדימויים אישים מהמקרא: דוד המלך, וכן – הדוד משיר-השירים.

אולם בהשוואת-הפסוקים למקורות שצוינו לעיל – נמצא, כי בסיפור שלפנינו נוספה מילה שלא כתובה במקורות: **מסודרות**. הוספת מילה זו באה לרמוז על התערבות של גורם חיצוני, גורם זר, שניסה לשפר את מראהו של התינוק: שערותיו לא נשארו במצבן הטבעי, אלא סודרו באופן מלאכותי (ולא על-ידי הילד בעצמו, אלא, כנראה, על-ידי שוביו) – תוך ניסיון לפגוע בטוהר הילדי של התינוק היהודי. נראה, כי מטרת ההקפדה על מראהו של הילד היא הדגמת חומרת-מצבו של התינוק, סיפוק יצריהם האפלים של הרומאים. התינוק שרוי בקלון, הוא בית-בושת, אשר בו שימשו גם נערים. ומסביר רש"י "ילדים למשכב זכור, וילדות – לפילגשים" (רש"י לבבלי, גיטין נז ע"ב).

תיאורו החיצוני המפורט של התינוק המובא בירושלמי הוא התפתחות של הגרסה הכתובה בתוספתא. הניגוד, שהשתקף בזעיר-אנפין בין דמותו של החכם לדמותו של התינוק בתוספתא – התעצם והפך לניגוד זועק מעל דפי הירושלמי. החכם, שכל-כולו עוסק בענייני-רוח, פוגש בדמות, שכל-כולה מבטאת את עולם החומר – במראה, במעשים ובמקום, שהיא נמצאת בו.

החכם רואה את העולם באמצעות תיאורי-המקרא: היופי, שהביא לשבייתו בקלון על-ידי

58. תיאור זה יוצא דופן בסיפורי-אגדה, שכן סיפורי-האגדה אינם בעלי אופי אפי, ולכן לא מקובל לתאר חפצים, תמונות-נוף או מראה בני אדם. ראו פרנקל (לעיל הערה 5), ב, עמ' 624, הערה 72.

59. לפי דעתו של ש' קרויס, **קדמוניות התלמוד**, ב, 2, תל-אביב תש"ה, עמ' 284: "קצוות הסדורות תלתלים" היו סימן ליופי הרואי בזמן המקרא ובלתי מצוי בתקופת התלמוד.

הרומאים, נראה בעיני החכם – כמראה של טוהר, מראה של קדושה (עצם השוואתו לדמות הדוד משיר השירים), ומתוך כך, הוא ממשיך את ייעודו – עיסוק בעניינים תורניים. לפיכך, הוא בוחר דווקא בפסוקים – כדי לתקשר עם אותה דמות, השבויה בעל-כורחה בשבי-האויב, על-ידי תקשורת, הבנויה מפסוקי-מקרא. החכם, מנסה ליצור גשר בינו לבין התינוק: הוא בוחן בכלים המוכרים לו את מצבו של התינוק, הבאת חלקו של פסוק והמתנה להשלמתו על-ידי התינוק השבוי. **פסוקי-המקרא הם האמצעי, שמחבר את גיבורי הסיפור. ר"י פותח באמירת פסוק, והתינוק – באופן טבעי – ממשיך את הפסוק. התקשורת בין שתי הדמויות, המבוססת על פסוקי-מקרא, כשהאחד הוא רב, והשני הוא התלמיד – מבטאת את מהותו של הקשר בין הרב לתלמיד: הרב הוא שהניח את היסודות לבניין האמונה של התינוק.**

2. **חלוקת הפסוק:** חלוקת הפסוק בין שני גיבורי הסיפור שונה בין שתי המקבילות:

<u>ירושלמי</u>	<u>תוספתא</u>
"מי נתן למשסה יעקב, וישראל – לבוזזים? הלא ה'!	"מי נתן למשסה יעקב, וישראל – לבוזזים? הלא ה'!
נענה אותו תינוק ואמר:	נענה אותו תינוק ואמר:
"הלא ה', זו חטאנו לו, ולא אבו בדרכיו זו חטאנו לו, ולא אבו בדרכיו הלוך".	"הלא ה', זו חטאנו לו, ולא אבו בדרכיו זו חטאנו לו, ולא אבו בדרכיו הלוך".

נסביר שינוי זה על-פי הקשר הסיפור, אולם בהדגשים שונים: הבדיקה, שמציג ר"י בפני התינוק, לפי התלמוד הירושלמי, היא בדרגת-קושי גבוהה יותר ביחס לשאר המקורות:

לפי נוסח התוספתא, "הלא ה'" – נאמר מפי התינוק, אך בירושלמי מילים אלו נאמרות מפי ר"י השואל את השאלה: מי גרם למצב, והתינוק נותן תשובה של צידוק הדין: זו גזרת ה' כיוון שחטאנו. הפסקת ציטוט הפסוק במקום שונה – משפיעה על רמת הקושי של הבדיקה.

לפי הנוסח שבירושלמי, ר"י הוא זה אומר "הלא ה'" – דבר, שמעלה את רמת הבדיקה. ר"י מנסה בדרך פסיכולוגית לפתות את התינוק ולהביאו להתריס כנגד ה'. החכם מנסה "למשוך בלשונו" את התינוק הרך – כדי לבחון, עד כמה הוא מודע, מבין ומקבל את המצב, שהוא שרוי בו: "מי נתן למשסה יעקב, וישראל – לבוזזים? הלא ה'!"

בשאלה זו יש התרסה: אם ה' הוא זה שגרם למצבך, למה לך להמשיך ולהחזיק בנאמנותך לה'! התינוק אינו מכזיב: באמונה שלמה הוא מודה: "זו חטאנו לו, ולא אבו בדרכיו הלוך" אמנם ה' הביא למצבי הקשה, אך הכל – באשמתנו. וכפי שמפרש הרד"ק: שלא יאמר מקרה הוא היה לנו, אלא שהקב"ה עשה זה בחטאתנו.

במקביל להעצמת דמותו של החכם – אנו עדים לניסיון העצמת אמונתו של התינוק במקור הירושלמי.

3. **"זלגו עיניו דמעות":** בנוסח הירושלמי מתוארים רגשותיו של ר"י, המתפרצים לאחר גילוי המשמח של ר"י את דבקו של התינוק באמונתו.

ניעזר בניתוח ספרותי כדי להבין את המשמעות, שפרץ דמעותיו של החכם מבטא בסיפור.

המילה **עיניים** מובאת בסיפור פעמיים: הפעם הראשונה – בתיאור התינוק השבוי "יפה-עינים וטוב-רואי", ובפעם השנייה – בתיאור תגובתו של ר"י עם היוודע דבר דקותו של התינוק באמונת-ישראל. בפעם הראשונה, מופיעות העיניים של התינוק בקונטציה שלילית – העיניים היפות הן שהובילו את התינוק לקלון, ולכן התיקון לכך צריך שיהיה באמצעות העיניים, ובמיוחד – באמצעות עיניו של החכם. בפעם השנייה פרץ דמעותיו של ר"י הן חיוביות, דמעות, הממרקות את נפשו של התינוק. רק אח"כ יכול ר"י להודיע על פדיונו של התינוק בכל מחיר.

בשעה שר"י שומע את תשובתו של התינוק, את ההצהרה, כי הוא נענש בחטאי אבותיו, שלא הלכו בדרך ה', מגיב ר"י בפורקן רגשות: "מיד זלגו עיניו דמעות" – תגובה, המבטאת יחס של אמפתיה למצבו של הילד.

התיאור הסנטימנטלי שלפנינו חריג בספרות התלמודית: "ההתרפקות האישית על הרגש הפרטי, אין לזה מקום בעולם המחייב והממושמע של יוצרי הספרות התלמודית".⁶⁰

לאור גישה זו נשאלת השאלה, לשם מה תוארה ההתפרצות הרגשית של ר"י?

המגמה בירושלמי, הרואה את דמות החכם – כדמות נשגבת בעלת תכונות אנושיות, משתלבת היטב עם ההקשר של הסיפור בירושלמי:

בסוגיה הירושלמית (לעומת התוספתא) אנו עדים להעצמת דמותו של הרב: **דמותו של ר"י צוברת תאוצה לא רק בהיבט הקוגניטיבי, אלא גם בהיבט הרגשי: הרב פורץ בבכי – מתוך רגש של אמפתיה וחרדה לאחר. כך מתבטא חיזוק מעורבותו של הרב בחיי תלמידו. מבנה הסוגיה מוביל את הקורא לראות את מערכת-היחסים בין החכם לאחר – כמערכת דו-סטטית. הרב, אינו חוסך במאמצים, באמפתיה: "מיד זלגו עיניו דמעות", ומתוך אחריות אישית, הוא דואג לפדות את האחר, ומתוך כך, הפרט-התלמיד מחויב אף הוא לדאוג לרבו ולשחררו משביו בעת הצורך.**

מערכת-היחסים בין החכם לתינוק, המשתקפת בגרסת הירושלמי, מצביעה על מעבר מיחסי חכם-ילד, המושתתים על התחום הקוגניטיבי – ליחסים, המושתתים גם על התחום הרגשי, רגשות ויצרים, הפועלים מתוך קירבה, אהדה והזדהות, המביאה את החכם לנטילת-אחריות לתינוק ולנקיטת יוזמה להצלתו.

תחום אחריותו של החכם כלפי תלמידו – מתרחב: לא עוד חכם, הפועל רק במסגרת בית-המדרש, בעולם-הרוח התורני, אלא חכם, הרואה את עצמו אחראי גם למתרחש מחוץ לבית-המדרש, הורות רוחנית, המתפרסת גם לגבולות סמכויותיה של ההורות הביולוגית.

דמות התינוק לאור מעשה העריכה

התינוק – תלמידו ו"בנו" של החכם

בגישה המוצגת בתוספתא – מהווה התינוק דמות, הנתונה תחת חסותו של המבוגר. עיקר ההערכה על בקיאותו של התינוק נתונה לחכם, שאחראי להשכלתו התורנית. על התינוק לשמש כלי-קיבול, לשמוע, ללמוד ולהבין. **אולם לפי ההקשר, שמובא בו סיפור זה בגרסה הירושלמית,**

60. ראו פרנקל (לעיל הערה 5), ב, עמ' 379-380.

אנו עדים להתפתחות בתפיסת תפקידו של התינוק בעולם התורני.⁶¹

שני שינויים עיקריים בתיאור דמותו של התינוק – יכולים אף הם להצביע על כך: **א. היבט חיצוני-פיזיולוגי:** יופיו של התינוק מדומה לדמויותיהם של דויד המלך והקב"ה, תינוק בעל מראה עילאי.

ב. היבט פנימי-קוגניטיבי-רוחני: תינוק נבון בעל אמונה מושרשת. הבחינה, שמעמיד בה החכם את התינוק, עולה בדרגת הקושי. לתינוק קיימת אפשרות בחירה בין טוב לרע. הוא מצליח לא להתפתות לניסיונותיו של החכם להכשילו, והוא מצהיר בפה מלא, כי חטאי העם הם שהביאו להימצאותו בגלות ובשבי.

דמות התינוק, המשתקפת בתלמוד הירושלמי, הופכת להיות דמות משמעותית, בעלת עוצמות, המשפיעה גם על דמות החכם שנפגש עמה. לפי הירושלמי, מראהו החיצוני של התינוק מתואר באריכות יחסית לנוסח התוספתא. הוא מצטיין בחשיבה עמוקה, ויש לו תפיסת-עולם תורנית ויציבה, שאינה מתערערת אפילו לאחר ניסיונותיו של החכם, המתבטאת בבחירת חלקי הפסוק – כנתינת מענה לחכם. מאפייניה החדשים של דמות התינוק משנים גם את יחסו של החכם כלפיה: מערכת-יחסים שבין חכם לתלמיד, מערכת דו-סטריית, אשר בה החכם משלב כישורים קוגניטיביים וכישורים רגשיים, הפועלים יחדיו זה לצד זה. החכם מתייחס לתינוק כאל דמות אנושית, הנמצאת במצוקה וזקוקה להגנה, ובעיקר – להצלה, ודמות זו מעוררת בחכם התפרצות רגשית. לימודו המסור של הרב – הוטבע עמוק בנככי-נפשו של אותו תינוק, והוא שהיווה זָךְ הצלתו ממקום שבו.

התנהגותו של ר"י משמשת מנוף להעצמה ולהארה של מצוקת התינוקות באותה תקופה. תיאור בכיו של ר"י – זועק מעל דפי הגמרא את זעקתם של כל הילדים, שנלקחו מהוריהם, מסביבתם, כשהם כלואים ברומא מאחורי סורג ובריח. זעקה זו נוצרת בגלל עוצמת תשובתו של התינוק ובשל אישיותו הרגישה של ר"י.

סיכום

הודות לאמצעים האמנותיים ולמבנה הכיאסטי של הסיפור – נרקמה אחדותה של העלילה. עלילתו של הסיפור התעצמה על-ידי השימוש באמצעים אמנותיים, שחידדו את הניגוד שבין שתי הדמויות: החכם והתינוק. קיים מתח בין יופי חיצוני – ליופי פנימי, בין טומאתו של הילד – לטהרתו של החכם, בין ייאושו של הילד – לתקותו של החכם להצילו. היכן נקודת ההשקה בין שתי הדמויות?

בנקודת-השיא של הסיפור, אשר בה מתחברים שני הקטבים. פסוקי-המקרא הם האמצעי, שמחבר את גיבורי הסיפור: ר"י פותח באמירת פסוק, והילד – בהבנה הדדית מושלמת – ממשיך את הפסוק.

61. טרופר מתאר את תפיסת החינוך בעיני האוכלוסייה במאה השלישית. לטענתו, התושבים ראו בחינוך הפורמלי מעמסה כלכלית: הוצאות שכר לימוד, וכן – הפסד כוח העבודה של הילד. לעומת זאת, החכמים הדגישו את חשיבותו של ערך הלימוד על פני הפסד כספי צפוי. ראו טרופר (לעיל הערה 33), p. 326.

החכם נחלץ לעזרתו של תינוק ירושלמי ומשתמש בפסוקי המקרא – כדי לבחון את מידת אמונתו של התינוק. פעולת החקירה מאפיינת את מנהיגותו הרוחנית של החכם – כדבריו של אורבך⁶² על אודות תחומי התייחסותו של החכם לעם. מאפייני-הסיפור, האמצעים האמנותיים וניתוח הקשר הסיפור – הצביעו על יחסי קירבה בין החכם לתינוק, המאפיינים יחסי הורות בין אב לבן. בכך מתעצמת **מנהיגותו הרוחנית של החכם והופכת להורות רוחנית**.

בשני המקורות הארץ-ישראליים שנבדקו – נמצאה מגמה אחידה בדבר ההורות הרוחנית המשויכת לחכם. אולם בחינת הסיפור לאור ההקשר הרחב, שהוא שובץ בו, הוסיפה ממד נוסף לסיפור, מתח תמידי בין ההורות הרוחנית לבין ההורות הביולוגית. מתח זה גם השפיע על יחסו של החכם לתינוק, ובהתאמה לכך, גם השפיע על עיצוב דמותו של התינוק בסיפור. הדבר החל להשתקף במקור הקדום יותר – התוספתא, והלך והתעצם במקור המאוחר יותר – התלמוד הירושלמי.

בתוספתא

עורך היחידה בתוספתא טבע את חותמו בדרך עיצוב היחידה. לאור בדיקת המעגל ההקשרי הרחב יותר, שהסיפור שובץ בו, נמצא, כי מקומה של ההורות הביולוגית נדחק לקרן-זווית, והועדפה ההורות הרוחנית, רבו, שלימדו חכמה-תורה. לחיזוק התפיסה, הרואה את הרב – כדמות משמעותית בעיצוב נפשם הרוחנית של התלמידים – שובץ הסיפור הנידון, המעלה על נס את לימוד-התורה כמציל חיים, וכן – את מעשהו של הרב, המוציא את התינוק ממקום של חטא ומשיבו לארץ ישראל, כלומר, מפיח בו נשמה יהודית.

לאור העדפתו של הרב על פני ההורים הביולוגיים – משתקפת התשתית הרעיונית, שעליה ממוקם המבנה החברתי במשנה ובתוספתא. קיים מבנה היררכי, אשר בו דמות הרב עומדת בראש הסולם החברתי – בשל היותה מחויבת להורות את העם. הרב, המלמד את תלמידו תורה, מתואר כנופח נשמה באדם, ועל ידי כך **מעדיף את ההורות הרוחנית על ההורות הביולוגית**.

דמותו של התינוק בסיפור נמצאת בצלו של החכם: החכם משמש הורה רוחני לתלמידיו, ועל כן הוא פורס את חסותו על התינוק; הוא הקובע את השתלשלות העניינים, הוא המחליט על תוכן התקשורת, על זמנה ועל אופן תפקודה. תפקידו של הרב מתבטא בדאגה להשכלתו התורנית של התינוק. התקשורת בין שתי הדמויות מתנהלת בקוד, השייך לעולם החכמים, המאופיין ברוחניות ומתבטא בציטוט פסוקי-מקרא.

מה מקומו של התינוק על רקע ההורות הרוחנית?

על הילד לשמש כלי-קיבול ללימודו של הרב, לשמוע, ללמוד ולהבין. גם דבריו המועטים של התינוק, השלמת הפסוקים, הנם פועל יוצא של שאלת החכם.

בתלמוד הירושלמי

אותו גרעין של רעיון, שהחל לפרוח בתוספתא, על אודות חשיבותו של הרב, לאור תרומתו בעיצוב אישיותו של האדם – צובר תאוצה בתלמוד הירושלמי.

62. ראו א' אורבך, חז"ל: פרקי אמונות ודעות⁴, ירושלים תשל"ח, עמ' 569.

בתלמוד הירושלמי אנו עדים להעמקת הקשר שבין הרב לתלמיד באמצעות ההלכה, המרחיבה את מעגל החובות של התלמיד כלפי הרב, וכך – באמצעות עדויות על מעשי-חכמים, שנהגו כלפי רבם, כפי שדורשת ההלכה לנהוג כלפי הורים ביולוגיים. מגמה זו מעידה על תהליך של **דחיקת רגליה של ההורות הביולוגית והעדפת ההורות הרוחנית**.

בהתאם להרחבת מעמד ההורות של החכם בחייהם של תלמידיו – מתרחבים גם תחומי-האחריות של החכם לתינוק בסיפור הנידון. לא עוד חכם, הפועל רק במסגרת בית-המדרש, בעולם הרוח-התורני, אלא חכם, הרואה את עצמו אחראי גם למצבו הפיזי והנפשי, דואג לפדיון התינוק מהשבי, המלווה בפרץ רגשות סוער. **קיימת כאן הורות רוחנית, המתפרסת גם לגבולות סמכויותיה של ההורות הביולוגית**. מערכת-היחסים בין החכם לתינוק, המשתקפת בגרסת הירושלמי, מצביעה על מעבר מיחסי חכם – ילד, המושתתים על התחום הקוגניטיבי, ליחסים המושתתים גם על התחום הרגשי: "זלגו עיניו דמעות" – רגשות ויצרים, הפועלים מתוך קירבה, אהדה והזדהות, המביאה את החכם לנטילת-אחריות לתינוק ונקיטת יוזמה להצלתו. הרב פורץ בבכי – מתוך רגש של אמפתיה וחרדה לאחר – דבר, שמצביע על חיזוק מעורבותו של הרב בחיי-תלמידו. מגמה זו של האדרת דמותו של החכם – מאפיינת את ספרות חז"ל, שכן כותבי החומרים השתמשו בסיפורים – כדי להחדיר רעיונות אידאליים, דתיים וחברתיים.

דמותו של התינוק בסיפור במקביל להתפתחות במאפייני ההורות של החכם – אנו עדים גם להתפתחות דמותו של התינוק במקור הירושלמי. דמות התינוק הופכת להיות דמות משמעותית, בעלת עוצמות חיצוניות ופנימיות, המשפיעה גם על דמות החכם שנפגש עמה. מתרחב תיאורו החיצוני של התינוק, ודמותו נראית לנו כדמות בעלת חשיבה עמוקה ותפיסת-עולם תורנית יציבה, שאינה מתערערת אפילו לאור העלאת דרגת הקושי בבדיקת התינוק על-ידי החכם.

לסיים, חשוב גם להשוות את דמותו של התינוק בסיפור לדמותו של הילד, המצוי בעולם ההלכה. נמצאו לכך הן קווי-דמיון והן קווי-שוני:

- 1. היחס לילד:** ההלכה רואה את הקטן-כיצור, הזקוק להגנה משפטית, כשהאחריות העיקרית לדאגה לשלומו חלה על האב. כך – גם בסיפור הנידון: התינוק השרוי בשבי, הוא יצור, הזקוק לחסדיו של המבוגר, שיבוא ויגאל אותו מייסוריו. אולם בשונה מההלכה, אשר לפיה האב אחראי לצרכיו של הילד, בסיפור הנידון החכם הוא האחראי להצלתו של התינוק ולפדיונו המלא מהשבי והשבתו בבטחה ובשלום לארץ-ישראל.
- 2. דמות-הילד:** הבדל משמעותי אחר נמצא בתפיסת דמותו של הילד. בשונה מההלכה, הרואה בילד יצור "חסר-דעת" – מפגין התינוק השבוי ידע ובקיאיות בפסוקים מהמקורות, בקיאיות, שבוודאי מתבססת על לימודו מהעבר, בטרם הוגלה ונכלא. יתר על כן, בעצם אמירת הפסוקים – הילד מוכיח גם רמת הבנה קוגניטיבית: הילד מודה, כי גורלו המר בא עליו בשל חטאי אבותיו.

ממצאים אלה משתלבים במציאות החברתית-הדתית, שרווחה בארץ בתקופת ההתרחשות הסיפור, חורבן הבית השני: דמות החכם ודמות התינוק, כל אחת משתי דמויות אלה, השונות במהותן זו מזו, פועלות כל אחת מהן בדרכה היא, ברגישות ובנחישות – כדי להתגבר על פגעי החורבן ולנסות להשיב לאומה המוכה והבוכייה מעט אור ותקווה:

החכם מאמץ לעצמו את תפקידי ההורות הרוחנית לצד ההורות הביולוגית ודואג להציל תינוק יהודי ולהשיבו לארץ ישראל, ואילו ה**תינוק** שימר את זיכרון פסוקי התורה גם בעת משבר, ובאמונה שלמה מכריז בקול גדול על צידוק-הדין וקבלת עול מלכות שמים.