

"הילד" ו"הילדות" בספרות התלמודית

בראי "מרחבי המעבר" על פי ויניקוט

תקציר

מאמר זה עוסק בתפיסה המורכבת של הילד ו"הילדות" בספרות התלמודית באמצעות בחינת מובאות המזכירות את "מרחבי המעבר" ו"חפצי המעבר" בהגותו של דונלד ויניקוט. בשל תפיסות במחקר השוללות את היחס הייחודי לילד ולצרכיו עד לעת החדשה המוקדמת, מעניינת ההתייחסות של הספרות התלמודית לפגיעותו, לרגישותו ולצרכיו הייחודיים של הילד וכן לחשיבות המענה להם. במאמר אתמקד במובאות אלה ואשפוך אור על תפיסת ה"ילדות" בספרות זו גם מתוך השוואה לראייתה המודרנית.

מהדיון במקורות אלה נובעת התייחסות המבוגרים לצורכיהם הייחודיים של הילדים וכן לחשיבות שראו בסיפוקם. מכאן נלמד על קיומה של הילדות כקטגוריה המובדלת בדרך מסוימת מהבגרות, בדומה לילדות המודרנית, אך בניגוד לה, מיקומו של הילד בספרות התלמודית ותפקידו בה שונים. הילד בעולמו של התלמוד אינו עומד במרכז של התרבות ואינו מצוי בנפרדות כמעט מוחלטת מעולם המבוגרים.

ראוי להסביר את ההבדלים, נוסף על השוני בתקופות, בכך שהחוויות וההתנסויות המציאותיות של הילד בספרות זו הוכתבו מתוקף השתייכותו לעולם היהודי, המובדל מהעולמות הסובבים אותו, בהיותו עולם התורה, ההלכה והמצוות וכן מכפיפותו לחובות ולאיסורים הלכתיים.

מילות מפתח: ספרות תלמודית; משחקי ילדים; מרחבי המעבר; חפצי המעבר; פיליפ אריאס; דונלד ויניקוט.

הקדמה

מאמר זה משמש נדבך למחקר הקיים על "הילד" ו"הילדות" בספרות זו. בעשורים האחרונים הפנו חוקרי ספרות חז"ל מעטים את תשומת ליבם אל הילדים בספרות זו, על סמך מחקרו החלוצי של ההיסטוריון התרבותי, פיליפ אריאס.¹ אריאס טען כי מושג הילדות המוכר בימינו, לא התקיים בימי הביניים עד לתחילת העת החדשה. כך, מרגע הולדתו של הילד התייחסו אליו כאל מבוגר קטן. יתרה מזו, המבוגרים לא הכירו בכך שלילד יש צרכים פיזיים ונפשיים הייחודיים לו. זאת בין השאר תוצאה של העדר מערכת חינוך מסודרת לילדים.

1. P. Ariès, *Centuries of childhood: A Social History of Family Life*, Trans. R. Baldick, New York 1962 [1960].

בתגובה נכתבו מחקרים שהתנגדו לעמדתו של אריאס,² ומצאו כי בתרבויות קדומות התקיימה ילדות, אך היה לה אופי שונה מאשר לילדות בעידן המודרני. לפיהם יש לבחון את קיומה או העדרה של הילדות בתרבות מסוימת על פי יחסם של המבוגרים אל הילדים, את התחשבות המבוגר בצרכיו המיוחדים של הילד, את תפיסתו של הילד כפגיע יותר מהמבוגר, וכן להשוות לתרבויות מקבילות וקודמות לה.

במאמר זה אבקש להצטרף למתנגדים לעמדתו של אריאס ולהציע בחינה חדשה לתפיסה המורכבת של הילד והילדות בספרות התלמודית באמצעות בחינת מרכיבים המזכירים את "מרחבי המעבר" ו"חפצי המעבר" בהגותו של דונלד ויניקוט.³ ויניקוט תיאר התפתחות פסיכולוגית אוניברסלית ואנושית, ומכאן יש מקום להניח כי תופעות אלו התקיימו בדרך מסוימת גם בעת העתיקה, ולכן מציאתן וניתוחן יסייעו בהבנת הילד ו"הילדות" בתרבות החכמים ובהשוואתה לזו המודרנית.

עניינה המרכזי של ספרות חז"ל היא לימוד והלכה, ובשל כך היא אינה עוסקת במישרין בילדים ובתפקידם, ואלה מופיעים בה בעיקר בהקשרים הללו. מסיבה זו הופעתם בה מצומצמת, והמחקר על אודותיהם אינו רחב. מההיבט ההלכתי נכתבו מחקרים על מעמדם המשפטי של ילדים, על זכויותיהם וחובותיהם.⁴ כמו כן מההיבט הסיפורי נדונו ייצוגיהם השונים בספרות זו, תפקידם ומיקומם בעולמם של החכמים, היחס אליהם, וכן תפיסת הילדות המשתקפת ממקורות אלה.⁵

מחקריו של מאיר בר-אילן משמשים אבן דרך חשובה במחקר בתחום זה. נדונו בהם בין השאר תפיסת הילד בספרות התלמודית ושאלת קיומה של "הילדות" בה. בר-אילן מצא התייחסות ייחודית של התלמוד לילד, כגון קיומם של משחקי ילדים, מערכת חינוך לילדים וחוקים המגינים על הילדים הנעדרים מהמקרא. על בסיסם הוא הוכיח את קיומה של ילדות בתקופה זו, אך עמד על ההבדלים בינה ובין הילדות המודרנית.⁶

במאמר קודם עמדתי על כמה ייצוגים עיקריים של הילדים בתלמוד הבבלי: לימוד תורה, ניבוי

2. לדוגמה ש' שחר, 'היחס לתינוק ולפעוט ותגובה לשיכול בימי הביניים', **זמנים**, 17 (1985), עמ' 82-91; ש' שחר, **ילדות בימי הביניים**, תל אביב תש"ן.

3. ד"ר ויניקוט, **משחק ומציאות**, תרגם י' מילוא, תל אביב תשנ"ו, עמ' 35-56.

4. י"ד גילת, 'בן שלוש-עשרה למצוות?', **מחקרי תלמוד**, א (תש"ן), עמ' 39-53; הג"ל, 'על מי מוטלת החובה לחנך את הבן הקטן לקיום מצוות?', **סידרא**, יא (תשנ"ה), עמ' 21-37; הג"ל, 'נישואי קטן', י"מ תא שמע וי"צ גילת (עורכים), **יד לגילת**, ירושלים תשס"ב, עמ' 23-49; ע' טרופר, 'השתלשלות חובת האב לזון את ילדיו בעת העתיקה', **ציון**, עב, ג (תשס"ז), עמ' 265-299; I. Lebediger, 'The Minor in Jewish Law', *The Jewish Quarterly Review*, 6 (1915-1916), pp. 459-493; 7 (1916-1917), pp. 89-111, 145-174; E. Westreich, 'A Father's Obligation to Maintain his Children in Talmudic Law', *The Jewish Law Annual*, 10 (1992), pp. 177-212; A.D. Tropper, 'Children and childhood in light of the demographics of the Jewish family in late antiquity', *Journal for the Study of Judaism in the Persian, Hellenistic and Roman Period*, 37, 3 (2006), pp. 299-334.

5. מ' בר-אילן, 'מישחקי ילדים בעת העתיקה', **דברי הקונגרס העולמי למדעי היהדות**, 11, ב 1 (תשנ"ג), עמ' 23-30; הג"ל, 'ה"ילדות" ומעמדה בחברה המקראית והתלמודית', **בית מקרא**, 40, א (תשנ"ה), עמ' 19-32; ר' קלדרון, 'דמות המשנה כטופוס בסיפורת האגדה שבתלמוד הבבלי', עבודת מוסמך, ירושלים תשנ"א, עמ' 74-116; י' שוריק, 'עגלה של קטן', **תרביץ**, סג, ג (תשנ"ד), עמ' 375-392; א' גולדוין, 'ילדות בספרות חז"ל', עבודת מוסמך, חיפה 1999; א' שניידר, 'דמותו של 'תינוק' במפגשי שיה עם חכם. עיון בשבעה סיפורי חז"ל', עבודת מוסמך, חיפה תשס"ח; הג"ל, 'חכם ו"תינוק": בין הורות רוחנית להורות ביולוגית – עיון בסיפור חז"ל "התינוק השבוי"', **שאנן**, טו (תש"ע), עמ' 193-218.

6. בר-אילן (לעיל הערה 5).

העתיד וגילוי, טהרה, הוראת מוסר השכל, פגיעות והזדקקות להגנה ולריפוי ייחודי.⁷ כמו כן ניתחתי את התפיסה המורכבת של "הילד" ו"הילדות" בתלמוד הבבלי ואת מיקומם בעולמו. הראיתי כי הילד שייך לפרקטיקות המרכזיות של תרבות החכמים, כגון לימוד תורה, דיאלוג, מחלוקת והוראת מוסר השכל, וכן לפרקטיקות השוליות בה, כגון הקפדה קיצונית על מידת הטהרה ונבואה. עם זה הילד מצוי גם בעולם ייחודי ושונה מזה של המבוגרים, שבו הוא תלוי במבוגר ומצטייר כבעל צרכים ייחודיים שעל המבוגר לספק לו. הוא מתואר כפגיע, כרגיש וכנוקט להגנה ולריפוי ייחודיים ויעודיים לו.

במאמר זה אני מבקשת להראות כי הימצאותם של ביטויים המזכירים את "מרחבי המעבר" בספרות התלמודית וביטויי התייחסות של המבוגרים לצרכיו הייחודיים של הילד ולסיפוקם, מחזקים את המסקנה בדבר קיומה של הילדות כקטגוריה המובדלת בדרך מסוימת מהבגרות בספרות זו. עם זה נובע מהם שוני בין מיקום הילד בתרבות החכמים ובין זה שבתרבות המודרנית. שלא כבילדות המודרנית, הילד אינו מצוי במרכז התרבות ואין לו עולם נפרד מעולמו של המבוגר; הוא משתייך קודם כל לעולם התורה, ההלכה והלימוד ומבצע את המצוות וההלכות המצופות ממנו ונוסף על כך חווה חוויות המתקשרות לגילו ולתמימותו, אך רק כאלה שקשורות לעולם התורני ומותאמות לו. נקודה זו אף ממחישה את השימור של תרבות המיעוט היהודית בתוך תרבויות השלטון הזרות.

כדי לחשוף את ראיית הילדים בספרות זו ואת מיקומם בה אשתמש במתודות של מחקר התלמוד, כגון בחינת מיקומם ותפקידם של הסיפורים בסוגיות והשוואה בין הסיפורים הבבליים למקבילות ולאזכורים התנאיים והאמוראיים הארץ-ישראלים,⁸ וכן בטכניקת הקריאה מהפסיכולוגיה היישומית, המנתחת טקסטים בעזרת תאוריות פסיכואנליטיות ומשתמשת בעולם המושגים העולה מהטיפול הפסיכואנליטי בין המטפל למטופל.⁹

אפתח בהצגת תפיסת התפתחות אישיות הילד של ויניקוט והמושגים "מרחב המעבר" ו"חפץ המעבר" שטבע.¹⁰ ויניקוט סבר כי התפתחותו התקינה של הילד מושפעת ממערכות היחסים בינו ובין אמו ובשלבם מאוחרים בינו ובין דמויות משמעותיות אחרות. בתוך כך, על האם לדאוג לתינוק להשגחה צמודה ובהדרגה עם הפיכתו לפעוט, לצמצם את נוכחותה ולהעניק לו עצמאות שתמשיך להתקיים גם בעת העדרה הזמני.

ויניקוט חילק את ההתפתחות, הפעילות והחוויה של התינוק (ובהמשך גם את אלה של המבוגר) לשלושה אזורים: 1. אזור של המציאות הפנימית והסובייקטיבית; 2. אזור של המציאות החיצונית האובייקטיבית; 3. אזור המצוי ביניהם, שאותו כינה "מרחב המעבר".

באזור המציאות הפנימית התינוק אינו מבחין בינו ובין אמו ושאר האנשים האחרים המשמעותיים. הוא מרגיש שהוא כל יכול – הוא ברא את האובייקט שבו הוא חושק ויש לו

7. ל' סובולב-מנדלבאום, "הלמד ילד למה הוא דומה, לדיו כתובה על ניר חדש": ילדים בסיפורי התלמוד הבבלי, דפים למחקר בספרות, 20 (תשע"ז), עמ' 98-115.

8. הציטוטים מהתלמוד ומהמדרשים הארץ-ישראליים יובאו מכתבי היד האמינים, כפי שנבחרו על ידי המילון ההיסטורי של האקדמיה ללשון עברית; שינויי נוסח משמעותיים יובאו לדיון וינתחו בהערות השוליים. הקטעים מן התלמוד הירושלמי מצוטטים ממהדורת האקדמיה ללשון עברית, על פי כתב יד לידן.

9. ע' ברמן, 'פסיכואנליזה וספרות: בחפוש אחר נקודת מפגש', **שיחות**, 1, 3 (1987), עמ' 207-218.

10. ויניקוט (לעיל הערה 3).

שליטה מלאה עליו. למשל כשקר לו הסביבה הופכת חמה; כשהוא רעב השד מגיע לתת לו אוכל. ואילו במציאות החיצונית ניחן הילד בניצני עצמאות, שהרי הוא זה שמוצא את האובייקט ומודע לנפרדות שלו וכן להעדף שליטתו עליו.

מרחב המעבר הוא מרחב בין אשליית הכל-יכול של התינוק ובין התפיסה האובייקטיבית המבוססת על בוחן המציאות. במרחב זה מתקיימות בו בזמן, זו לצד זו, המציאות והפנטזיה, ובכך נוצר פרדוקס שאין לערער עליו ולבקש את פתרונו. הילד מפנטז, מדמיין ובו בזמן פוגש את המציאות כפי שהיא מסוגל לתפוס אותה.¹¹ במרחב זה מצויות המשאלות, החלומות וההתנסויות החווייתיות שיכולות להיות שונות מהמציאות. מרחב זה נוצר במהלך ההתפתחות התקינה של הפעוט בהפיכתו לילד, ובו הוא עובר בעצם ממצב של התמזגות עם האם למציאות נפרדת ועצמאית. כך מחד גיסא האם היא נפרדת ממנו ובעלת קיום עצמאי, ומאידך גיסא בו בזמן היא מצויה בשליטתו והיא חלק ממנו. תחילה, המרחב מתקיים בתוך הקשר עם האם ובהמשך עם אובייקטים אחרים. יש לציין כי ויניקוט סבר שהתפתחות הילד אינה לינארית, ולכן במהלכה מתקיימים שלושת התחומים זה לצד זה.

במהלך המאמר אדון בתהליכי פרידה זמנית של הפעוט מאמו במשחק, בשימוש בחפצים המסייעים לילד במעבר מהילדות לבגרות, ובלמידה חווייתית של התורה, ההלכות והמנהגים. אעמוד על משמעותם להבנת תפיסת הילד והילדות בתרבות החכמים, וכן על השוני בינם ובין הילדות המודרנית וראייתו של ויניקוט.

א. תהליכי פרידה זמנית של הילד מאמו

על פי ויניקוט מרחבי המעבר הראשונים בחיי הילד מתפתחים כאשר התינוק מצליח להיפרד מאמו פרידה זמנית ובונה עולם משלו. במקור תנאי, הספרי, מובע הקשר ההדוק בין התינוק לשד האם וצערו בעת פרידתו ממנו.

ספרי בהעלותך פט (כתב יד ותיקן):

והיה טעמו כטעם לשד השמן. מה הד(ך)[ד] הזה עיקר לתינוק והכל טפילה לו כך היה מן עיקר ליש' והכל טפילה להן. ד"א. 'מה הד(ך)[ד] הזה אפילו תינוק יונק הימנו כל היום כולו אינו מזיקו כך היה מן. אפילו יש' אוכלין כל היום לא היה מזיקן. ד"א. מה הדד הזה שהוא מין אחד ומשתנה למינין הרבה כך המן משתנה להן ליש' לכל דבר שהיו רוצין. משל. או' לאשה. אל תאכלי שום ולא בצל מפני תינוק. ד"א. מה הדד הזה תינוק מצטער בשעה שפורש ממנו כך היו יש' בשעה שפרשו מן המן...

על פי מקור זה, השד הוא מרכז חייו של התינוק, הוא צמוד אליו, חשוב לו יותר מכול, אינו מזיק לו ובעת הפרידה ממנו הוא חש צער.

תפקידו של השד לילד הוא משל המדגים את תפקיד המן לעם ישראל, כביטוי לקשר שבינו ובין אלוהיו. אם התינוק נותנת את שדה כל הזמן כדי שהילד יינק, והוא אינו גורם לו נזק. עם זה בתום תקופה היניקה חש הילד צער. כך גם האל; הוא דאג לישראל במהלך דרכם במדבר

11. ס"א מיטשל ומ"ג בלאק, פריד ומעבר לו: תולדות החשיבה הפסיכואנליטית המודרנית, תרגם ע' פכלר, תל-אביב תשס"ו, עמ' 193-195.

וסיפק להם מן. המן היה מרכז החיים של בני ישראל במדבר, לא פגע בהם, השביע אותם ולאחר שהוא תם הם חשו צער. מהמקור ראוי ללמוד על הרגיה בדבר תלותו של התינוק באמו ובקשיי היפרדותו ממנה.

קשר התינוק לאם מחד גיסא והיפרדותו ממנה מאידך גיסא, ניכרים גם במהלך דיון של הגמרא במשנה, שקבעה כי קטן שצריך את אמו, פטור ממצוות הישיבה בסוכה.

סוכה כח ע"ב (כתב יד אוקספורד בודליאנה 51E):

קטן שאינו צריך לאמו חייב בסוכה:

היכי דמי [כיצד דומה] קטן שאינו צריך לאמו?

אמרי דבי [אמרו מביט] ר' ינאי: כל שנפנה ואין אמו מקנחתו.

ר' שמעון בן לקיש אמר [אמר]: כל שנעור משנתו ואין קורא אלא גדולים נמי קרו [גם קוראים] אלא אלא אלא.

על פי תלמידי רבי ינאי, ילד אינו צריך את אמו כאשר הוא יכול ללכת לנוחיות בעצמו, ואילו רבי שמעון בן לקיש פירש כאשר הוא מתעורר ואינו קורא אימא. התלמוד מקשה על דבריו כי גם ילדים גדולים קוראים אימא, והוא מתרץ שקטן קורא אימא פעמיים, כלומר הוא מחכה שאמו תבוא, וכאשר אינה באה הוא קורא לה שוב. לעומתו, ילד גדול קורא לה פעם אחת, ואם היא אינה מגיעה הוא מתמודד לבד.

ממקור זה נלמדת רגיה בדבר הזדקקות הילד לאם והתמודדותו העצמאית עם העדרה באמצעות חשיבה על האם והירגעות פנימית, ללא צורך בנוכחותה הפיזית.

קרבת הילד לאם ומסוגלותו להיפרד ממנה ניכרות גם בעירובין פב ע"א וע"ב (כתב יד ותיקן 109), בדיון בשאלה האם עירוב של אדם אחד יכול לשמש עירוב לבני אדם אחרים. הגמרא פוטרת "קטן הצריך את אמו". ניסוח זה מגדיר "קטן" על בסיס נצרכות הילד לאמו, ומובאות בו עמדות החכמים שנדונו במקור ממסכת סוכה, שהוצג לעיל על אודות קריאת הילד "אמא" פעם אחת ופעמיים. בהמשך מובאים דברי רב אסי, שלפיהם עד גיל שש הילד זקוק לאמו לצורך העירוב, כי נוח לו יותר להיות איתה:

אמ' רב יהושע בריה דרב אידי: כי קאמר רב אסי – כגון שעירב עליו אביו לצפון, ואמו לדרום. דאפילו בר שש נמי, בצוותא דאמיה נחא ליה.

ממקורות אלה נובעת הבנת החכמים את קשיי הילד בפרידתו הזמנית מאמו והתחשבות בו, ואת תפיסת הפרידה כתהליך הדרגתי.

ב. משחק

ויניקוט ראה במשחק תופעה מעברית הממוקמת בין דמיונו של הילד ובין העולם הממשי החיצוני לו ומשמש מפגש בין שני עולמות אלה. באמצעות המשחק הילד מביא את המרחב האשלייתי שלו אל המציאות וחוקיה:

ניסיתי להסב את תשומת-הלב אל החשיבות הנודעת – הן בתיאוריה הן במעשה – לתחום

שלישי, תחום המשחק, המתרחב וכולל את החיים היצירתיים ואת כל חיי התרבות של האדם. העמדותי את התחום הזה בניגוד למציאות נפשית פנימית, או אישית, ובניגוד לעולם הממשי, שבו חי היחיד ושאותו אפשר לתפוס תפיסה אובייקטיבית. מיקמתי תחום חשוב זה של **חוויה** במרחב הפוטנציאלי שבין היחיד לסביבה, הוא המרחב שבראשית קיומו מאחד ומפריד כאחד את התינוק והאם, בזמן שאהבת האם, שמתגלה במהימנות אנושית, מעניקה למעשה לתינוק תחושת אמון, או ביטחון, בגורם הסביבתי [ההדגשה במקור].¹²

בספרות התלמודית מוזכרים משחקי ילדים: הילדים שיחקו עם חפצי המבוגרים, ובהם גם עם אלה ששימשו לצורכי ביצוע הלכות, עם כלים שלמים ושבורים, עם בעלי חיים¹³ ועם דברי מאכל.¹⁴ משחקי הילדים מתוארים במקורות אלה כבעלי ערך רב, אף במחיר של התרת איסור הלכתי.¹⁵

1.1 משחק בבעלי חיים

בבא בתרא כ ע"א (כתב יד המבורג 165), על רקע דיון הלכתי של הגמרא בטומאה, מתואר משחק ילדים בציפור חיה העוברת דרך חלון:

...ספר תורה ממעטין בחלון [...] אבל השלג והברד והגליל והכפור והמים כולן אין ממעטין בחלון [...] ועוף ששכן בחלון פרח ואזיל [פורח והולך]. בקשו {י} [ר שחיט ליה]. [שוחט אותו] בטמא. מזבין ליה [מוכר אותו] לגוי. בקלניתא. יהיב ליה לינוקא. במסרטא. קלניתא לא מסרט. כעין קלניתא [סוג של עוף].¹⁶ ייתן אותו לתינוק. [מדובר בעוף פוצע]. קלניתא לא שורט. [קלניתא לא פוצע]¹⁷? כעין קלניתא. [כמו (דומה ל) קלניתא]. [מדובר בעוף שדומה לקלניתא שהוא כחוש מאד, אבל הוא פוצע ואין מדובר בקלניתא ממש שאינו פוצע].

במהלך דיון בדינו של חלון, כאשר בתוך הפתח מניחים דבר מה ולפיכך חללו מתמעט, שואלת הגמרא, האם ציפור ששוכנת בחלון נחשבת למקטינה את נפח החלון, ולכן הטומאה לא תעבור דרכו? שאלה זו מבוססת על הכלל שטומאה עוברת רק דרך פתח של טפח על טפח ועל ההבדל בין דבר המונח דרך קבע, הממעט את החלל ומונע העברת טומאה, ובין זה שמונח זמנית ואינו מונעה. במקרה זה מובע חשש שמא הציפור תינתן לקטן לשחק בה ולא תיחשב למקטינה את גודל הפתח.

הגמרא שואלת האם ראוי לתת לילד קטן לשחק בציפור? ומתרצת שמדובר בציפור פוצעת, ובשל כך לא תינתן לקטן למשחק. לאחר מכן היא מקשה כי ציפור הקלניתא אמנם אינה

12. ויניקוט (לעיל הערה 3), עמ' 120.

13. משנה, בכורות ה, ג.

14. תוספתא, כלים, בבא מציעא ז, ד; תלמוד בבלי, פסחים קט ע"א.

15. סוכולב-מנדלכאום (לעיל הערה 7).

16. רש"י פירש כי זהו עוף רזה שאינו ראוי לאדם, ובניגוד לו ברא"ש יוסף מפורש כי זהו עוף טמא. רש"י, בבא בתרא כ ע"א, ד"ה קלניתא; ראש יוסף, חולין קב ע"ב, ד"ה וגמרא.

17. רבינו נתן בן רבינו יחיאל, 'קלניתא', ערוך השלם, עמ' 136; M. Sokoloff, *A Dictionary of Jewish Babylonian Aramaic of the Talmudic and Geonic period*, Ramat-Gan 2002, p. 831.

פוצעת, אלא שמדובר בציפור שדומה לקלניתא ובניגוד לה היא פוצעת. מסיבה זו הציפור תישאר במקום ולכן נחשבת לממעטת את הפתח. מדיון זה שמטרתו מניעת טומאה ולא עיסוק בילדים, עולה כי הילד נתפס פגיע וזקוק לדאגת המבוגרים.

משחק אחר של ילדים בבעלי חיים הוא משחק בחגבים. משחק זה מצוי בדיון בהוצאת שיעורי מאכלים ובעלי חיים מרשות לרשות בשבת בשגה ובכפרה על כך באמצעות קורבן חטאת אחד למקדש.

משנה, שבת ט, ז (כתב יד קאופמן):

...חגב חי כל שהוא. מת כגרוגרת. ציפורת כרמים בין חייה בין מיתה כל שהוא מפני שמצניעים אותה לרפואה. ר' יהודה או'. אף המוציא חגב חי טמא כל שהוא מפני שמצניעים אותו לקטן לשחק בו.

המשנה קובעת כי הוצאת חגב חי בכל שיעור אינה חייבת קורבן חטאת, כיוון שאין אוכלים אותו ואין משתמשים בו, ואילו שיעור הוצאת 'חגב מת טהור' הוא כגרוגרת, בדומה לשיעורם של מאכלים אחרים. רבי יהודה סותר את עמדת המשנה ואומר כי המוציא חגב חי טמא חייב קורבן משום שנותן לקטן לשחק, כלומר משתמש בו, ולכן דינו כשל חגב מת טהור.

בדיון של התלמוד על משנה זו **בשבת צ"ב** (כתב יד אוקספורד 366) יש ויכוח אם חגב חי טמא ניתן למשחק לילד כיוון שיש חשש שיאכל אותו ובכך יעבור על איסור אכילת חגב טמא:

ר' יהודה אומי'. אף המוציא חגב חי וכו' ותנא קמא סבר לא. מאי טעמא. דילמי' אכיל ליה אי הכי טהור נמי. דהא רב כהנא הוה קאי קמיה דרב. והוה קא מעבר שושיבא אפומיה (דבריה) אמי' ליה. שקליה. דלא לימרו. מיכל אכיל ליה וקא עבר משום "אל תשקצו את נפשתיכם". אלא דילמי' מיית ואכיל ליה. ור' יהודה אמי' לך. אי מיית מיספד ספיד ליה התנא קמא.

[התנא האחרון סבר שהמוציא חגב חי טמא אינו חייב. מהו הטעם? שמא יאכל אותו. אם כך, טהור גם, שהרי רב כהנא היה עומד לפניו של רב והיה מעביר חגב על פיו. אמר לו: קח אותו שלא יאמרו אוכל אותו ועובר משום [...] "אלא שמא ימות ויאכל אותו" ור' יהודה [סבר] שאם ימות, הקטן יספידהו].

הגמרא מסבירה את עמדת רבי יהודה במשנה, שסבר שלא נותנים חגב חי טמא לקטן מפאת החשש שיאכל אותו. בהמשך הדיון גם מובהר כי חשש זה קיים גם במקרה של חגב חי, שלאחר מותו, הקטן עלול לאכול אותו. הגמרא מסתייגת מכך ואומרת כי על פי רבי יהודה אם החגב ימות, הקטן יספוד לו ולא יאכל אותו.

הספד של חגב מפי ילדים מובא גם **ביבמות קכ"א ע"ב** (כתב יד מינכן 141), במהלך דיון בעדות תינוקות על מות הבעל:

מתני' אפי' שמע מן הנשים וכו' הרי אנו הולכין לספוד ולקבור את איש פלוני ודילמא לא אזול. אמי' רב יהודה אמי' שמואל דקאמרי הרי אנו יודעין באין מלספוד ומלקבור את איש פלוני שמת. ודילמא כמצה בעלמא שכיב להו ואסיקו ליה בשמיה. דקאמרי כאן וכן רבנן הוו תמן. וכן וכן ספדני הוו תמן.

הגמרא דנה במשנה המונה עדויות אמינות על מות הבעל ובהן עדויות תינוקות האומרים שהם הולכים לספוד ולקבור איש מסוים. היא שואלת אם אפשר לסמוך על דבריהם, ומעלה כמה חששות. אחד מהם הוא שיתכן שלא מדובר באדם, אלא בחגב שילדים שיחקו אתו, כינו אותו בשם של אדם וכאשר מת, ערכו לו הספד. הגמרא משיבה שאם ילדים מספרים על לוויה שהיו בה אנשים מסוימים, מדובר בלוויה אמיתית שנכחו בה ולא בהספד לחגב, ולכן עדותם אמינה ואפשר לסמוך עליה.

אפשר לראות בתיאור הספדי הילדים לחגבים ביטוי הדומה למרחב מעברי. הילדים שיחקו עם החגבים, האנישו אותם ונהגו בהם מנהגי אבלות. הם למדו מהמבוגרים את הרגשות המועלים בטקס הפרידה מאדם אהוב והפעילו אותם על בעל חיים. הילדים שיחקו משחק תמים בבעל חיים שקרוב אליהם ובו בזמן חיקו את מציאות חיי המבוגרים הקשה של האובדן והמוות. בדרך זו הם התמודדו עם המוות בתוך עולמם, מות חגב ולא מות האדם.

2.2 משחק במאכלים

תיאור משחק של ילדים בדברי מאכל מצוי בכמה מקורות בספרות התלמודית. אפתח את הדין במקור ארץ ישראלי.

ירושלמי סנהדרין כה ע"ד (ז, יא):

ר' ליעזר ור' יהושע ורבן גמליאל סלקון לרומי. עלון לחד אתר ואשכחון מיינוקיא עבדין גבשושין ואמרין הכין בני ארעא דישראל עבדין ואמרין ההן תרומה וההן מעשר; אמרין מסתברא דאית הכא יהודאין.

[ר' אליעזר ור' יהושע ורבן גמליאל הלכו לרומי. באו למקום אחד ומצאו ילדים עושים ערמות (של פירות), ואומרים: 'ככה עושים בני ארץ-ישראל ואומרים: אלו תרומה ואלו מעשר].

על פי מקור זה, ילדים שיחקו בפירות ובאגוזים, בדומה לאופן שבו נהגו בארץ ישראל לאסוף פירות ולקיים את מצוות המעשר והתרומה. במהלך המשחק דמיינו הילדים שהם מקיימים את המצוות בארץ ישראל.

אפשר למצוא בתיאור ביטוי למרחב המעבר, שכן הילדים נמצאו מצד אחד בתחום הדמיון, שבו הפירות סימלו בעבורם דבר מה שאינו בהישג ידם, ומצד אחר הם הפגינו במשחק היכרות עם המציאות הארץ ישראלית וחיקו אותה.

3.2 משחקים עם חפצים ששימשו לביצוע הלכתי והילדים קיבלו אותם מהמבוגרים

ילדים השתעשעו ושיחקו בחפצים ששימשו לביצוע ההלכה. כך נובע מהמקור הבא שלפיו ילדים שיחקו עם הלולב ואכלו את האתרוג בתום קיום את המצווה ההלכתית בשביעי של סוכות, בהושענא רבה.

משנה, סוכה ד, ז (כתב יד קאופמן): "מיד התינוקות שומטין את לולביהן ואוכלין אתרוגיהן".
בדיון של הגמרא בסוכה **מו ע"ב** (כתב יד אוקספורד בודליאנה 51) על המשנה מובאת מחלוקת בין רבי יוחנן לריש לקיש בשאלה אם מותר לאכול אתרוג בשביעי של סוכות: רבי יוחנן אוסר כיוון שהם מוקצים לכל היום, ואילו ריש לקיש מתיר כיוון שאלה מוקצים לצורך קיום מצוות,

ולכן לאחר שתמה המצווה הם מותרים באכילה.

אפשר לראות בהיתר השימוש בחפצים ההלכתיים לצורכי הילדים מרחב מעבר. הילדים טוענים את החפצים בפנטזיות ובדמיון ובדרך זו מתאימים את המציאות למשחקם ואת ההלכה לעולמם.

סוג משחק אחר הוא בחפצים דומים לאלה של המבוגרים. כך ילדים שיחקו בעגלה של קטן, שאפשר שדמתה לעגלה ששימשה מבוגרים לצרכים מגוונים.¹⁸

משנה, ביצה ב, י (כתב יד קאופמן):

עגלה של קטן טמאה מדרס ונטלת בשבת ואינה נגרת אלא על גבי כלים. רבי יהודה אומר כל הכלים אין נגרין חוץ מן העגלה מפני שהיא כובשת.

משחק בכלים של מבוגרים מופיע גם בסוגיה **ביומא עח ע"ב** (כתב יד מינכן 6), בדיון ברכיבים המסייעים לגידול ילדים, ובהם מאכלים, רחיצה, סיכה בשמן ומשחק. במהלכה מובא פעמיים הרעיון כי יש לאפשר לילד משחק בכלים של המבוגרים כדי להתפתח. פעם אחת מפי אם אביי:

דאמ' אביי. אמרה לי אם [אם = אומנתו]. רביתיה דינוקא... גדל (פורתא) – תבורי מני. [גידולו של תינוק¹⁹ – גדל מעט – כלים שבורים].²⁰

בפעם השנייה מסופר על רבה שהיה: "זבין להו לבניה מני גזיזי ומתבריי". רבה רכש עבור בניו כלי חרס, שעל פי רש"י היו סדוקים וזולים, כדי שישברו. שבירת כלי המבוגרים מאפשרים לילד לחוות את מרחב המעבר. הילד רואה בהם כלים אופייניים למבוגרים וכאשר הוא שובר אותם, הוא משתמש בהם לצרכיו שלו מעולם הדמיון והפנטזיה שהוא יוצר.

מתוך הדיון במשחקי הילדים עולה כי הם שיחקו בחפצי המבוגרים ונתנו להם פרשנות ייחודית משלהם. בדרך זו נוצרו מרחבי המעבר שבהם הילד נמצא בו בזמן בעולם המבוגרים ובעולמו. חפצים אלה אפשרו לילד את הנפרדות מעולם המבוגרים ובד בבד את השתייכותם אליו (בדרך של חיקוי), וכן ביטוי למעבר בין המציאות לדמיון בשני הכיוונים, ותרמו בכך להתפתחותו, להתבגרותו ולפיתוח יכולותיו בהתמודדות עם מצבים למיניהם בחיי המבוגרים, כמו התמודדות עם מצב קיצוני של מוות והספד.

ג. שימוש בחפצים המסייעים למעבר בין הילדות לבגרות

ויניקוט הסיק כי בתהליך הפרידה מההורים הילד מאמץ "חפץ מעבר", המקבל משמעות סמלית של אם נוכחת גם בהעדרה הפיסי.²¹ הילד הוא שמוצא את החפץ, כאשר זה מסמל בעבורו את

18. על זיהויה ותיאורה, ראו שורץ (לעיל הערה 5).

19. רש"י וסוקולוף פירשו כי זהו סוג של תבלין. רש"י כתב כי הוא מכיל מי גבינה, מלח ועובש של קמח שעורה. רש"י, תלמוד בבלי, יומא עח ע"ב, ד"ה ביעתא בכוחת. ראו סוקולוף (לעיל הערה 17).

20. על פי כתב יד מינכן 6. בכתב יד אוקספורד 366 ובכת יד לונדון הרלי 5508 נוספה המילה המתבקשת: פורתא. על דמותה של אם אביי, ראו ש' ולר, **נשים בחברה היהודית: בתקופת המשנה והתלמוד**, תל-אביב תשס"א, עמ' 161-172; ל' סובולב-מנדלבוים, 'דמויות נשיות בסיפורי התלמוד הבבלי', עבודת דוקטור, חיפה תשע"ד, עמ' 190-225.

21. ויניקוט (לעיל הערה 3).

החסות שההורה פורש עליו ומסייע לו בהתמודדות עם הפרידה הזמנית. החפץ מאפשר לילד את המעבר למצב שבו התשוקות שלו ממומשות באמצעים אחרים ובדרך שבה הוא שולט ועושה את ההתאמה כדי שיתממשו.

שימוש בחפץ הדומה לזה של "חפץ המעבר" על פי ויניקוט,²² בולט במיוחד בסוגיה **בבבלי שבת סו ע"ב**. נזכרים בה קשרים המסייעים לילדים להתמודד עם געגועיהם לאביהם. בדיון של הגמרא בחפצים שאסורים ומותרים ביציאה מרשות לרשות בשבת מצטטת הגמרא את המשנה (**שבת ו, ט**): "והבנים יוצאים בקשרים". איסור היציאה בחפצים שונים בשבת נובע מאיסור הטלטול, והתרת הקשרים לבנים מבוססת על התרת יציאת מבוגרים בשבת עם קמעות המשמשים לריפוי ולמניעת מחלה. אלה מוגדרים כתכשיט שעמו מותר לאדם לצאת בשבת.

מהמשנה לא ברור מהם הקשרים ומדוע הותרה יציאתם בשבת לבנים, ואילו הגמרא מביאה הסברים לכך. ההסבר הראשון מובא מפי שרשרת חכמים בשמו של רב יהודה, הסבור כי הכוונה היא לשורשים של צמח הפואה. **רש"י** פירש כי תולים אותם על הצוואר והם משמשים לריפוי.²³ עוד הסבר מובא בשם רבין בר רב הונא, משמו של רב חמא בר גוריא, כי מדובר ברצועת נעל ימין של אבי הילד, שאותה קושר האב בצדו השמאלי של הילד, המסייעת לו להתמודד עם געגועיו לאביו:

כדאמי רבין בר רב הונא אמי רב חמא בר גוריא: בן שיש לו געגועין אצל אביו נוטל רצועה ממנעל של ימין וקושר לו בשמאלו.²⁴

הסתייעות בחפץ לצורכי התמודדות עם הקושי שבפרידה מההורה דומה להתקשרות הילד לחפץ המעבר על פי תורתו של ויניקוט, אך בשינויים התואמים את עולמו של התלמוד. בדומה לחפץ מעבר, הקשר משמש סמל לנוכחות ההורה גם בהעדרו הפיזי, ואולם על פי ויניקוט,²⁵ הילד הוא שנותן לחפץ את המשמעות הסמלית וטוען אותו בדמיונו, ואילו כפי שחשפתי במקור זה, ההורה הוא שמעניק לילד את החפץ ואת משמעותו.

ביטוי אחר המזכיר חפץ מעבר מצוי **בברכות סב ע"א**. במקור זה מסופר על הכנסת טלה עם הילד לשירותים כדי לסייע לו להתמודד עם מוזיקים השוהים בהם ועם הפחד שבכניסה לשם.

אביי מרביא ליה אימיה אמרא למיעל בהדיה לבית הכסא. [אביי גדלה אמו טלה שיכנס איתו לבית הכיסא] ואמאי.²⁶ ולרביא ליה גדיא!²⁷ [ותגדל לו גדי?] מאי שנא?²⁸ אימרא? [מדוע דווקא טלה] משום דאיקרי [שנקרא] שעיר, ושעיר בשעיר מיחלף [מוחלף].

פתרון זה להתמודדות עם הכניסה לבית הכיסא בקרב ילד מופיע בסוגיה הדנה בהתמודדות

22. שם.

23. רש"י ציין שהוא אינו יודע לאיזה חולי הם מיועדים והמאירי כתב כי קשרי הפואה הם שערות מתוך פאת שיער, שמהן עושים קשרים ושמים אותם על הצוואר. רש"י, תלמוד בבלי, שבת סו ע"ב, ד"ה קשרי פואה. תלמוד בבלי, שבת סו ע"ב (כתב ד אוקספורד 366) בתוך מ' המאירי, **בית הבחירה על מסכת שבת**, ירושלים תשכ"ה.

24. על פי כתב ד אוקספורד 366.

25. ויניקוט (שם).

26. "ואמאי" – חסרה בשאר כתבי היד.

27. "משום דאיקרי (שנקרא) שעיר ושעיר בשעיר מיחלף" – בכתב ד מינכן 95 מופיע המשפט: "משום דמיתחלף שע[י]ר בשע[י]ר". בכתב ד פריז 671 מופיע המשפט: "מאי שנא אימרא משום דאי קרי".

28. סוקולוף (לעיל הערה 17).

של חכמים עם הכניסה למקום זה שנתפס כמקום מפחיד, מסוכן ושוורץ מזיקים.²⁹ כפתרונות לבעייתיות בדבר הנהיגו חכמים כניסה בזוגות, תפילה והתנהגות צנועה בעת השהייה בבית הכיסא.

מסופר על אם אביי³⁰ שגידלה לו טלה, הנקרא גם שער, שילוה אותו לשם.³¹ מכאן שהמטרה בגידול הטלה היא שהמזיקים המצויים בבית הכיסא יזיקו לטלה במקום לאביי. ראוי לפרש כי כניסתו של הילד עם בעל החיים מקבילה בדרך מסוימת לאימוץ חפץ מעבר, המאפשר לו להתמודד לבד בלי נוכחות הורה עם הכניסה לבית הכיסא. אלא שבדומה לביטוי הקודם, גם במקור זה לא הילד הוא שמאמץ את הטלה ומטעין אותו במשמעות הסמלית, אלא הוא מקבל אותו מאמו. כניסתו של בעל החיים עם הילד לבית הכיסא הוא פתרון ייחודי לילד ומבטא התייחסות אחרת וייחודית לצרכיו.³² ייתכן שהבחירה בבעל החיים נבעה מחיבתם של ילדים לבעלי חיים ומקרבתם הפיזית של הילדים אליהם, הידועה ממקורות אחרים בספרות התלמודית.³³

מהמקורות התלמודיים שמהם עולים ביטויים הדומים לחפצי מעבר, נובע כי חכמים הכירו בקשיי הפרידה הזמניים של הילד מההורים ומצאו שמתן חפץ לילד שיזכיר את ההורה, יסייע לו להתמודד עם. מכאן משתקפת התייחסות לעולמו של הילד ולצרכיו והבנה בקשיי הפרידה שלו מהוריו, גם אם מדובר בפרידה זמנית.

ד. למידה חווייתית של התורה, ההלכות והמנהגים

נמצא מקבילה תלמודית אחרת למרחב המעבר בלימוד החווייתית של התורה, ההלכות והמנהגים של הילדים. בדרך לימוד זו הילד מצוי הן בעולם המבוגרים אך גם אוהו בעולמו, עולם המשחק והחוויה.

לימוד תורה חווייתית לילד מופיע **בתענית כד ע"א** (על פי כתב יד הרב הרצוג ירושלים):

רב גזר תעניתא ולא אתא מיטרא. נחת קמיה ההוא מקרי דרדקי. אמ'. משיב הרוח נשא זיקא. אמ'. מוריד הגשם. אתא מיטרא. אמ' ליה. מאי עובדך. אמ' ליה. מקרי דרדקי אנא ומקרינא לבני עניי כבני עתירי. ואית לי פירא דכווארי דמפרנסנא מניה. מאן דלא קארי משחידנא ליה עד דקארי.

29. תלמוד בבלי, שבת טז ע"א; גיטין ע"א; מה ע"א, נו ע"א; קדושין עב ע"א, פא ע"ב; תמיד כז ע"ב. בירושלמי נתפס בית הכיסא כמקום מסוכן מבחינת מחלות ותברואה, שכן היו צריכים לברך בכניסתו וביציאתו, אך אין התייחסות למזיקים השורצים שם. לדוגמה: ירושלמי, ברכות ד ע"ב (ט, ד). על תפיסת בית הכיסא כמקום שורץ מזיקים אצל חז"ל, ראו י' לוינסון, 'גבולות ומכשפות: סיפורי עימות בין רבנים למכשפים בספרות חז"ל', **תרביץ**, ע"ה, ג-ד (תשס"ו), עמ' 295-328; ש' קרויס, **קדמוניות התלמוד**, ברלין תרפ"ד-תש"ה, עמ' 406-411; א' ברוך ח' עמר, 'בית הכסא (LATRINA) בארץ-ישראל בתקופה הרומית ביהאנטית', **ירושלים וארץ-ישראל**, ב (תשס"ה), עמ' 27-50; א"א שמש, 'הטיפול בפסולת ובשפכים בתקופת חז"ל', **שיח שדה**, 5 (תשס"ט), עמ' 17-28; A. M. Bamberger, 'An Akkadian demon in the Talmud: Between Šulak and Bar-Širiqa', *Journal for the Study of Judaism in the Persian, Hellenistic and Roman Period*, 44, 2 (2013), pp. 282-287.

30. ראו לעיל הערה 20.

31. שער הוא גם הכינוי לשד חכמים לשיד המצוי בבית הכיסא. ראו ספרא אחרי מות ו ט; ספרי דברים האזינו פ'סקא שו; ויקרא רבה, כב, ה; בראשית רבה, סה, ט.

32. על פי כתב יד אוקספורד 366.

33. על משחק של ילדים עם בעלי חיים, ראו בר-אילן (לעיל הערה 5).

[רב גזר תענית ולא בא מטר. ירד לפניו אותו מלמד ילדים. אמר: 'משיב הרוח', נשבה רוח. אמר 'מוריד הגשם'. בא מטר. אמר לו: מה מעשיך (הטובים)? אמר לו: מלמד דרדקים אני ומלמד מקרא לבני עניים כבני עשירים, וכל מי שאינו יכול לשלם, איני לוקח ממנו דבר. ויש לי בריכה של דגים, וכל מי שפשע (שפרוע ואינו קורא) אני משחד אותו בהם ומרגיע אותו ומפייס אותו עד שבא וקורא].

בדיון במקרים שבהם אישים פשוטים עושים ניסים ומסייעים להורדת הגשם בזכות מעלותיהם המוסריות, מסופר על מלמד תינוקות שהצליח לגרום לירידתו בזכות העדפת האל את פועלו. הסיבה לכך היא שהוא מלמד ילדים בני עניים ועשירים ללא הבדל ביניהם, מתוך יישום שיטת הרגעה למתקשים להתרכז. הוא מאפשר להם לשחק בבריכת דגים. יש לראות בה מעין חפץ מעבר, שכן היא מסייעת לילד להתמודד עם הקשיים שבמציאות הלימודית ומאפשרת לו להימצא במציאות המוכרת מהבית. מהשכר שהמלמד זכה בו אפשר ללמוד על החשיבות שבלימוד הילדים על כל מאפייניו, בשילוב עם חוויה.

לימוד חווייתי המשלב משחקים ניכר גם בהוראת יציאת מצרים, ההלכות והמצוות הקשורים אליה בסדר הפסח. הילדים שותפים לסדר, חווים את חוויית האכילה והייחודיות של החג ומקשיבים לסיפור יציאת מצרים, אך בדרך אחרת מהמבוגרים. אלה דואגים להם לפעילות חווייתית ולמעשים ייחודיים להם, שבעזרתם הם יהיו מסוגלים לתפוס ולהבין את יציאת מצרים, את הניסים, את הלכות החג ואת מצוותיו.

סדר פסח מופיע במקורות שונים מזמנים שונים. אפתח בקטע מהמשנה שבו נובעת התייחסות שונה לילד ואף מוטל עליו תפקיד ייחודי לו.

משנה, פסחים י, ד (כתב יד קאופמן):

מזגו לו כוס שיני. וכן הבן שואל. אם (אין) דעת בב(ין) אביו מלמדו. מה נשתנה הלילה הזה מכל הלילות. שבכל הלילות (אין) אנו מטבלים אפילו פעם אחת. הלילה הזה שתי פעמים. שבכל הלילות אנו אוכלים חמץ ומצה. הלילה הזה כולו מצה. שבכל הלילות אנו אוכלים בשר צלי שלוק ומבושל. הלילה הזה כולו צלי. לפי דעתו שלבן אביו מלמדו.

על פי המשנה, במהלך סדר הפסח מבצעים המבוגרים את המצוות וההלכות הנקשרות בו, ואילו על הילדים מוטלת החובה לשאול שאלות על כך. אנו מצפים שהילד ישאל במה שונה קידוש פסח מקידושים אחרים ויבחין בארבעה שינויים. כך במהלך הסדר הילדים שומעים את הסיפור ואת הדיונים ובו בזמן שואלים שאלות על החוויה.

מכאן ראוי לפרש כי הילדים נמצאו במהלך הסדר במרחב מעבר על פי הגדרתו של ויניקוט. הם נמצאו בעולמם, עולם הדמיון והמשחק, ובו בזמן הם נמצאו בעולם "המבוגרים", עולם של לימוד האירוע המכונן – יציאת מצרים, וכן הלכות ומצוות הקשורות אליו.

יש להדגיש כי הילדים לא שאלו על האירוע המכונן, אלא על החוויה, על המצוות והמנהגים. מכאן אנו למדים שכדי להבין את האירוע ואת משמעויותיו, הילד צריך את החוויה. המבוגר, בשונה מהילד, רגיל למנהגי הסדר ומכיר את הסעודות האחרות, ולכן אינו שואל, אלא עוסק באירוע ופחות בחוויה. יוצא אפוא שהשתתפותם של הילדים בסדר הפסח מבדילה אותם מן המבוגרים ומבטאת את ההתייחסות השונה של המבוגרים לילדים.

תוספתא, פסחים י, ט (כתב יד וילנא) מוסיפה על המשנה ומתארת אירוע ייחודי לילדים –

חטיפת מצה :

ר' לעזר אמ': חוטפין מצה לתינוקות בשביל שלא ישנו. ר' יהודה או' אפי' לא אכל אלא פרפרת אחת אפי' לא טבל אלא חזרת אחת חוטפין מצה לתינוקות בשביל שלא ישנו.

לחטיפת המצה כמה סיבות, ובהן לעורר את הילדים לשאול על המצוות, לשעשעם ולקרנם לעולם המצוות.³⁴

בתלמוד הבבלי בפסחים קט ע"א (כתב היד בית המדרש לרבנים ניו יורק 271) מתחזקת חוויית הילד באמצעות משחק בפירות. הגמרא מצטטת ברייתא, שלפיה נותנים לילדים קליות ואגוזים כדי שישאלו על מנהגי החג, ומסופר על רבי טרפון שחילק אגוזים לילדים כדי שלא יישנו :

תנו רבנן הכל חייבין בארבעה כוסות הללו אחד האנשים אחד הנשים ואחד התינוקות. אמ' ר' יהודה וכי מה תעלה [תועלת] יש לתינוקות ביין. אלא מחלק להן קליות ואגוזים כדי שישאלו. אמרו עליו על ר' טרפון שהיה מחלק קליות ואגוזין בערבי פסחים כדי שישאלו [כדי שלא יישנו וישאלו]. תניא ר' אליעזר אומר. חוטפין מצה בלילי פסחים בשביל תינוקות שלא יישנו.

למידה חווייתית אחרת המובעת בספרות התלמודית היא למידה מחברים. לצד דיונים על החינוך "הפורמלי" של הילד על ידי המורה או האב, יש התייחסות ללימוד של הילד מהחברים. **בבא בתרא כא ע"א** (כתב יד המבורג 165) במהלך דיון של הסוגיה בחינוך הילד, מובעת עמדה כי ילד שאינו קורא מצטרף לחבריו :

דקארי קארי דלא קארי ליהוי צוותא לחברי.

[אם קורא (לומד) שיקרא (שילמד), ומי שאינו קורא – יהיה בצוותא עם חבריו].

פירוש אחד הוא שמדובר במצב שבו הילד אינו יודע לקרוא, וכאשר הוא רואה את חבריו קוראים, הרי הוא לומד מהם או מקבל מהם מוטיבציה ללמידה. פירוש נוסף הוא שחבריו ישפיעו לטובה על התנהגותו.³⁵ כך או כך, משניהם עולה כי ילדים לומדים מתוך חוויה חברתית. לימוד מחברים מופיע גם ב**כתובות נ ע"א** (כתב יד סנט פטרבורג) בדיון של הגמרא בחובת חינוך הילד ובגיל כניסתו לבית הספר :

אמ' רב קטינא. כל המכניס את בנו פחות משית לסוף רץ אחריו ואין מגיעו. איכא דאמ' חבירין רצין אחריו ואין מגיעין [משיגים] אותו.

הגמרא מציגה מחלוקת בנושא הגיל שיש להתחיל בו את לימוד הילדים בבתי הספר.³⁶ על פי רב קטינא, במקרים שבהם אב מכניס את בנו לבית הספר כאשר גילו פחות משש, הילד לא מצליח ללמוד ולהגיע להשיגים. בניגוד לדבריו, חכמים ("יש אומרים") סברו כי ילד המתחיל בגיל צעיר

34. רשב"ם פסחים קט ע"א, ד"ה חוטפין מצה; רש"י פסחים קט ע"א, ד"ה חוטפין מצה; רמב"ם, משנה תורה, הלכות חמץ ומצה ז ג.

35. רש"י בבא בתרא כא ע"א, ד"ה ליהוי צוותא לחבריה; תוספות בבא בתרא כא ע"א, ד"ה בבציר מבר שית לא תקבל.

36. למחקר בענין זה ראו מ' בריל, 'גיל הילד בכניסתו לבית-הספר', **תריבין**, 9 (תרצ"ח), עמ' 350-374; י' גפני, **יהדות בבל ומוסדותיה בתקופת התלמוד**, ירושלים תשל"ה, עמ' 87-79; ד' גודבלט, 'המקורות על ראשיתו של החינוך היהודי המאורגן בארץ-ישראל', **מחקרים בתולדות עם-ישראל וארץ-ישראל**, 5 (תש"ם), עמ' 83-103; י' גפני, 'חינוך קטנים בתקופת התלמוד – מסורת ומציאות', ר' פלדחי וע' אטקס (עורכים), **חינוך והיסטוריה; הקשרים תרבותיים ופוליטיים**, ירושלים תשנ"ט, עמ' 63-78.

לומד טוב יותר בהשפעת ילדים אחרים שמנסים לרוץ אחריו, אך אינם מצליחים להגיע להישגיו. מדברי החכמים נלמד כי תלמידים צעירים הם תחרותיים, ובשל כך הם מנסים ללכת אחר ילד מצליח. מכאן, שהתלמידים אינם לומדים רק בהשראת המורה אלא גם בהשראת חבריהם. מהמקורות המתארים למידה של ילדים מחבריהם, ראוי ללמוד על קיום דומה לזה של מרחב מעבר. הילד שייך לעולם החכמים, הלימוד, אך גם מצוי בעולמו החווייתי החברתי. יש להדגיש כי תפיסה זו של תחרותיות ולמידת עמיתים עולה בקנה אחד עם אפיון תרבות החכמים בבית המדרש.³⁷

מהדיון בביטויים בספרות התלמודית המזכירים "מרחבי מעבר" על פי הגדרתו של ויניקוט, נובע כי זו מעניקה לילדים בו בזמן מקום אינטגרלי בתרבות החכמים – לימוד התורה והמצוות, ועם זה מנכסת אותם לתחומים המזוהים עמם, כגון דמיון, משחק ולמידה חווייתית.

במקורות אלה הילד נתפס פגיע, רגיש, נזקק למבוגר ואף תלוי בו, וזאת בדומה לילדות המודרנית.³⁸ יתרה מזו, בדומה לה מתוארים שלבי התפתחות הילד: פרידתו הפיזית מההורים וכניסתו לעולם המבוגרים, כההליכים המתרחשים בהדרגה.

יש לציין כי תפיסה זו של הילד מקבלת ביטוי רחב בתלמוד הבבלי יותר מבמקורות מתקופת התנאים – המשנה והתוספתא. סיבה אפשרית אחת היא שלקראת אמצע המאה השישית לספירה, זמנם של עורכי התלמוד, חלה הידלדלות באוכלוסיית פרס עקב מגיפה, וייתכן שבשל כך ביקשו חכמים לשמור על הילד הפגיע מהמבוגר, להגן עליו ולדאוג לו.³⁹

סיבה אחרת היא רוחב היריעה של התלמוד הבבלי המכיל מספר סיפורים גדול יותר מבמקורות התנאים. עוד הסבר הוא נטייתו של הבבלי במקרים רבים להרחיב את המקורות הארץ ישראלים וכן להשתמש בהם כאמצעי להעברת מסרים או לחידוד הלכות ורעיונות.⁴⁰

ראוי להדגיש כי נוסף על הדמיון בין ראיית הילד בספרות התלמודית לזו שבתרבות המערבית המודרנית, מצויים ביניהם גם הבדלים בולטים. בעוד שהילד בתקופה המודרנית מצוי במרכז התרבות ובמקרים רבים יש לו עולם נפרד מעולם המבוגרים, הרי הילד בספרות התלמודית קשור קשר הדוק לעולם המבוגר וכן אינו עומד במרכזו.

בדומה להגדרת מרחב המעבר, הרי מהמקורות שנדונו משתקפים שני עולמות המשיקים זה לזה, תלויים זה בזה ואינם נפרדים – עולם הילדים ועולם המבוגרים. הילד מצוי בו בזמן בעולמו ובעולם המבוגרים ואינו שייך אף לאחד מהם בבלעדיות. כאשר הילדים פעלו בעולמם הייחודי, הם היו קשורים קשר הדוק לעולם המבוגרים והתאימו את חפציהם של המבוגרים לחוויותיהם ולרגשותיהם המיוחדים אותם מהמבוגרים. לדוגמה, כאשר שיחקו עם חגבים והאנישו אותם בו

37. J. L. Rubenstein, *The Culture of the Babylonian Talmud*, Baltimore 2003.

38. מסקנה זו עולה ממאמריו של בר-אילן (לעיל הערה 5).

39. על השפעתה של התרבות הפרסית-ססאנית על תרבותם של חכמי התלמוד ועל הדלדלותה של אוכלוסיית פרס בשל מגיפה, ראו Y. Elman, 'Marriage and Marital Property in Rabbinic and Sasanian Law', In C. Hezser (ed.), *Rabbinic Law in Its Roman and Near Eastern Context*, Tübingen 2003, pp. 227-276; above, 'Scripture Versus Contemporary Needs: A Sasanian/Zoroastrian Example', *Cardozo Law Review*, 28, 1 (2006), pp. 153-169; above, 'Middle Persian Culture and Babylonian Sages: Accommodation and Resistance in the Shaping of Rabbinic Legal Tradition', C. E. Fonrobert and M. S. Jaffee (eds.), *The Cambridge Companion to the Talmud and Rabbinic Literature*, Cambridge 2007, pp. 165-197.

40. על כך ראו ש' ספראי, ארץ-ישראל והכמיה בתקופת המשנה והתלמוד: אסופת מחקרים, תל-אביב תשמ"ד, עמ' 177-180.

"הילד" ו' הילדות' בספרות התלמודית בראי "מרחבי המעבר" על פי ויניקוט

בזמן, התעסקו גם בהספדים ובמוות. העדר הנפרדות ניכר גם בהתנהלות ייחודית של ילדים בתחומים המזוהים עם המבוגרים, כמו לימוד התורה, המצוות והמנהגים. הילדים השתתפו בפרקטיקות אלה לעיתים בשילוב חוויות, הפעלת הדמיון, משחקים ושימוש במאכלים. מתוך הממצאים האלה ראוי להסיק כי העדר נפרדות של הילד מעולם המבוגרים, השונה מהילדות המודרנית, נובע מהעובדה שעולם המבוגרים הוא עולם של תורה, הלכה, לימוד ומצוות. הילד משתייך לעולם זה מתוקף לידתו, וכבר מגיל צעיר הוא כפוף לחובות ולאיסורים ההלכתיים הנהוגים בו. נוסף על כך, הוא ממלא תפקיד בעולם זה, ולכן הוא אינו יכול להתנתק לעולם ייחודי משלו.⁴¹

41. עם החורבן השתנה מעמד הילד ורווחה התפיסה כי הילד משמש את עתידו של העם היהודי, ומזוהה עם הנבואה והדיע הנסתר וכן עם הטהרה (בדומה למעמד כוהנים). ראו סובולב-מנדלבאום (לעיל הערה 7).

