

עשדירי בן מרדכי
Shaanan
המכללה האקדמית הדתית לחינוך

כתב-עת רב-תחומי לעיון ומחקר

שאנן
כרך כב

שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קרית שמואל, חיפה

דצמבר 2016

כסלו תשע"ז

כב

שנתון תשע"ז – "שאנן" המכללה האקדמית הדתית לחינוך, קרית שמואל, חיפה



Shaanan
Academic Religious Teachers College

COLLEGE ANNUAL

SHAANAN
Volume 22

Academic Religious Teachers College

December 2016

SHAANAN, COLLEGE ANNUAL, 2016



מכללת שאנן – הוצאה לאור

ISSN 0793-7016

כתובת המערכת:

רח' הים התיכון 7, ת.ד. 906, קריית שמואל, חיפה 3100801

טלפון : 04-8780000 פקס : 04-8714445

Email: laor@shaanan.org

כתב-עת רב-תחומי לעיון ומחקר

שאנן



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

דצמבר 2016

כרך כב

כסלו תשע"ז

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

ד"ר ניסן אררט

העורך:

חברי ועדת המערכת:

שם	התמחות	מקום העבודה
ד"ר יעקב אמיד	יהדות, חינוך ומקרא	מכללת שאנן, חיפה
ד"ר ניסן אררט	מקרא ותולדות ישראל	מכללת שאנן, חיפה והטכניון, חיפה
פרופ' מרים בן-פרץ	חינוך והוראה	אוניברסיטת חיפה
פרופ' אורציון ברטנא	ספרות עברית ופילוסופיה	מכללת שאנן, חיפה ואוניברסיטת אריאל בשומרון
פרופ' נסים דנה	מזרחנות	אוניברסיטת אריאל בשומרון
פרופ' טליה הורוביץ	ספרות ומקרא	מכללת שאנן, חיפה
הרב פרופ' דניאל הרשקוביץ	מתמטיקה	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
פרופ' יואל וולטרס	ספרות אנגלית	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
פרופ' רפי ועקנין	פילוסופיה ופסיכולוגיה ויהדות	מכללת הרצוג, אלון שבות
ד"ר אלכסנדר חייט	מתמטיקה	אוניברסיטת תל-אביב
ד"ר אסתר טוב לי	חינוך מיוחד	מכללת שאנן, חיפה
ד"ר ערן לויזון	חינוך	מכללת שאנן, חיפה
פרופ' ישעיהו מאורי	מקרא	מכללת שאנן, חיפה ואוניברסיטת חיפה
אסף מאל	בלשנות	מכללת שאנן, חיפה
פרופ' חננאל מאק	מקרא, תלמוד ומחשבת ישראל	האוניברסיטה העברית, ירושלים ואוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
ד"ר עמיקם מרבך	חינוך	מכללת שאנן, חיפה והמרכז האקדמי ויצ"ו, חיפה
פרופ' מיכאל-צבי נהוראי	מחשבת ישראל ופילוסופיה יהודית	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
פרופ' אליזט סימון	שפה וספרות אנגלית	אוניברסיטת חיפה
פרופ' בוסתנאי עודד	מחשבת ישראל ותולדות ישראל	אוניברסיטת חיפה ומכללת שאנן, חיפה
פרופ' מרדכי פכטר	ספרות עברית ומחשבת ישראל	אוניברסיטת חיפה
פרופ' יוסף פליישמן	היסטוריה יהודית	אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן ומכללת שאנן, חיפה
פרופ' יחיאל פריש	חינוך	מכללת שאנן, חיפה
פרופ' מנחם קלנר	מחשבת ישראל	אוניברסיטת חיפה
פרופ' שמואל שחם	מתמטיקה	אוניברסיטת אריאל בשומרון והטכניון, חיפה

עריכה לשונית – אנגלית: אסתר גולדברג

עריכה לשונית – עברית: אסף מאל

יפעת פישר

מרים מילשטיין

עריכה גרפית והבאה לדפוס: תמי יהושע

שנתון "שנ" – תשע"ז – כרך כב

נוהל הגשת כתבי יד לשנתון "שאנן"

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

יתקבלו מאמרים בשפה העברית ובשפה האנגלית. למאמרים יש להוסיף תקצירים של עד 150 מילים ; למאמרים בשפה האנגלית יש להוסיף תקציר בשפה העברית. כמו כן יש להוסיף דוגמאות אחדות של מילות מפתח (למעין באינטרנט).

אין למסור מאמר שפורסם במקום אחר. המאמר יודפס בתכנת Word של Windows (שמירה בפורמט של Word document). יש להקפיד, שהכתיב יהיה על פי כללי הכתיב המלא.

על פי החלטת המערכת, השנתון מעוצב בתבנית אחידה. גודלו של המאמר לא יעלה על 20 עמודים.

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

תאריך אחרון להגשת המאמרים: סוף סמסטר א'. מאמרים שיתקבלו לאחר המועד הנ"ל, יועברו לאחר שיפוט לשנתון הבא.

המאמרים יועברו במייל לעורך, ד"ר ניסן אררט : ararat@012.net.il.

מאמרים שלא יתקבלו לפרסום, יוחזרו לכותביהם.
מאמרים שיש להכניס בהם שינויים, יוחזרו למחבריהם לשם תיקון.
תיקונים סגנוניים ייעשו על ידי עורכי הלשון של המערכת.

בתחילת חודש יולי, לפני הדפסת השנתון, יישלח המאמר לכותבים, באמצעות המייל, להגהה אחרונה. יש להחזירו למערכת עד לסוף חודש זה.

לאחר העלאת השנתון לאתר ההוצאה לאור של המכללה – יקבלו המחברים דיסק עם שני קבצים בפורמט PDF : המאמר הספציפי של הכותב ובנוסף קובץ של הכרך המלא.

בתודה
ניסן אררט
עורך השנתון

כותבי המאמרים לפי סדר אלף-בית:

ד"ר ניסן אררט	מכללת שאנן, הטכניון, חיפה
ד"ר רות דורות	אוניברסיטת אריאל בשומרון
ד"ר מיכל דל	מכללת שאנן, חיפה
ד"ר ישראלה וייס	המכללה האקדמית הערבית, חיפה
ד"ר אפרים זאנד	מכללת שאנן, חיפה ; מכללת גורדון, חיפה ; אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן
הרב ד"ר רונן לוביץ	מכללת שאנן, חיפה
ד"ר רחל מוגילבסקי	מכללת שאנן, חיפה
פרופ' מיכאל מור	הטכניון, חיפה
ד"ר עפרה מצוב-כהן	אוניברסיטת אריאל בשומרון
ד"ר יהושפט נבו	מכללת שאנן, חיפה
ד"ר רות סגל	מכללת שאנן, חיפה ; מתי"א זבולון-אשר
ד"ר אבי סיגלר	מכללת שאנן, חיפה
ד"ר רותי (לביאל) עמית	מכללת שאנן, חיפה
ד"ר דוד פרייברט	מכללת שאנן, חיפה
ד"ר תרצה פריש	מכללת שאנן, חיפה
ד"ר נורית צדבונים	המכללה האקדמית לחברה ואמנויות, נתניה
ד"ר נעמי רופמן	מכללת שאנן, חיפה

תוכן העניינים

ה	נוהל הגשת כתבי היד לשנתון "שאנן"	
ט	פרופ' יחיאל פריש	דבר נשיא המכללה
יא	ד"ר ניסן אררט	עם השנתון
	מקרא ופרשנותו	
15	ד"ר ניסן אררט	נאמן שמואל נביא לה' – דרמה במבנה אפיזודי
29	ד"ר אפרים זאנד	מתי מפנה רש"י את הקורא למדרש בלי לצטט אותו?
	הגות יהודית	
43	הרב ד"ר רונן לוביץ	מחיית עמלק והאויב הערבי בין פרשני המקרא לרבני זמננו
79	ד"ר יהושפט נבו	מאמין ועובד ה' במשנת ר' חיים-חייקא מאמדור
	ד"ר תרצה פריש	מגמות בהנחלת הזיכרון הקולקטיבי באמצעות מצוות תקיעת שופר
91		בראש השנה לאורך הדורות
	ספרות ואמנות	
107	ד"ר רות דורות	מניין יהודים – מארק שאגאל
	ד"ר ישראל וייס	דפוסית-התמודדות של נשים ישראליות עם קונפליקטים בשיח עם בני-
125		זוגן, כפי שהם משתקפים ברומנים של א"ב יהושע
	ד"ר עפרה מצוב-כהן	"עצבות לא ברורה המרחפת מעל לכל" – השפעתו של היעדר הורי
137		מהמרחב המשפחתי ודרכי עיצובו ברומן 'דור המדבר' של רנה ליטוין
157	ד"ר רותי (לביאל) עמית	קשיים בוויסות החושי ואומנות הדאדא
	ד"ר נורית צדבובים	'תחילת נעילה': על זיכרון ושכחה – יצירת אמנות כטקסט ויזואלי פרשני
167		ורב-ממדי

הוראה ומחקר

- ד"ר מיכל דל ומרים שיפרוביץ מיומנויות הוראה ולמידה פעילה (active learning) בין ההנחיה
 195..... האקדמית להרצאה הפרונטלית בקורסים בין-תחומיים בתנ"ך
 227..... ד"ר רחל מוגילבסקי שקילות בפתרון משוואות, מערכת משוואות ואי-שוויוניות (חלק ב)
 ד"ר רות סגל, פרופ' משה סטופל וד"ר אבי סיגלר תכונות נסתרות של משולש שווה-צלעות –
 251..... גילוי בשילוב כלי טכנולוגי
 ד"ר דוד פרייברט וד"ר אבי סיגלר תכונות הכרחיות ומספיקות של טרפז הקשורות לאנכים
 279..... היוצאים מנקודת חיתוך האלכסונים לשוקיים

אנגלית

- Prof. Michael Moor Tsimtsum in Yann Martel's "Life of Pi" E 5
 Dr. Naomi Roffman Do they know or don't they know? Insights into the knowledge
 of English foreign language reading teachers..... E 9

דבר נשיא המכללה

ישעיהו הנביא כבר ניבא לפני אלפי שנים מציאות שבה אנשים לא ששים לקבל על עצמם תפקיד ציבורי וכך אמר: "שמלה לך, קצין תהיה לנו, והמכשלה הזו תחת ידך" (ישעיהו ג). כלומר, אם המנהיג מצליח הרי הוא קצין – ההצלחה היא משותפת לכולם וכולם שמחים בהצלחתו וממנים אותו לקצין עליהם. אך אם הוא נכשל, חלילה, האשמה רק בו. אף אחד לא יושיט יד להקל מעליו את נטל האשמה בכישלון. הדילמות האמיתיות של מנהיגות הן כה רבות ולפעמים כמעט ולא ניתנות לגישור. אבל החלק המשמעותי ביותר בעבודתו של מנהיג הוא התמיכה או אי התמיכה שהוא מקבל ממרבית הצוות שלו. זיכני הקב"ה לעבוד עם צוות מסור ותומך. וכך בזכות תמיכתכם ומסירותכם הרבה, תכנית אקדמיה-כיתה ממשיכה ומשגשגת, בשנת תשע"ז אנו נכנסים בשעה טובה לבניין חדש במכללה וכתב עת חדש לחקר ספרות ילדים ונוער יוצא לאור בהוצאת המכללה. יהי רצון שגם כל נושא האיחוד ייפתר לטובה ובע"ה נגיע גם בתחום זה אל המנוחה ואל הנחלה.

לרבים מביניכם השואלים אותי כיצד אני מצליח לתכנן פרויקטים ולסייםם, בעיקר בתחום הבנייה במכללה, בהתפתחות המכללה מבחינה מבנית ומבחינת הרמה האקדמית. החלטתי לשתף בבמה זו בצורת החשיבה שלי שמובילה אותי לפרויקטים גדולים ללא חשש.

מחקרים בתחום צורת החשיבה מראים שלמעלה מתשעים אחוזים מבני-האדם חושבים בצורה תהליכית. אם עליהם להגיע לתוצאה או ליעד מסוים הם יחשבו קודם על השלב הראשון שעליהם לבצע, לאחר מכן על השלב השני, השלישי וכן הלאה. רק כאשר יגיעו לקראת השלב האחרון הם יזכרו לחפש את המטרה. אולם מכיוון שהלכו ללא מצפן של תוצאה מוגדרת ויעד סביר, לא בטוח שהם ימצאו אותה.

לעומתם, האנשים המצליחים בחיינו יעשו צעדים שייראו לסביבתם כהימורים מסוכנים, ויעברו כמה מהלכים שבסופם יפתיעו עם תוצאה מפתיעה ומוצלחת. הסוד שלהם מוזר ומפתיע לא פחות: הם מחשבים את כל צעדיהם מהסוף להתחלה. מוחם מתנתק מהמציאות הקרובה. הם מתרכזים, מדמיינים וחווים את התוצאה, נושמים אותה, משרטטים בדיוק איך היא נראית – ואז הם מתחילים לחשוב איך נראה צעד אחד לפני הסוף, שני הצעדים לפני הסוף ורק בסוף הם

מציירים איך צריך להיראות הצעד הקרוב לנקודת הזמן והמקום שהם ניצבים בו. אנשים מנסים לחשוב על התוצאה הסופית תחילה, אבל אין בזה די. צריך לגזור את השלבים הנכונים בצורה הפוכה: מהמטרה לשלב שלפניה וכן הלאה.

כשאתם מנסים לבצע פרויקט מכל סוג שהוא, ואתם מתאמצים מדי או מתוסכלים, קרוב לוודאי שאתם עובדים לא נכון. עצרו. דמיינו חזק את התוצאה הסופית, את כל פרטיה. התלהבו. תכננו אחורה ורק אז תתקדמו.

אודותי ואוניברסיטה,

פרופ' יחיאל פריש
נשיא המכללה

עם השנתון

שנתון "שאנן" הנוכחי החליף צורה ולא תוכן. מעתה ייצא לאור מקוון וייקרא באמצעות האינטרנט. המאמרים, כבשנים הקודמות, מקיפים נושאי מחקר מגוונים כמפורט להלן:

מקרא ופרשנות

ד"ר ניסן אררט רואה בפרקי הפתיחה של ספר שמואל א, א-ג דרמה (בארבע מערכות), המציגה את דרך גידולו של שמואל הנער – כדי לתפקד כנביא שליח לעמו. סיפור הדברים מבליט את האידיאה של *דעת ה'*, התובעת התנהגות מוסרית כמאפיינת את התנהגות שמואל הנביא.

ד"ר אפרים זאנד מגיע למסקנה: רש"י מפנה למדרשים בלי לצטט אותם, כאשר יש בהם חומר חשוב, אך לא קשור לפשט הכתוב במקרא. הנחתו: בעלי העניין (מי שאין ביכולתם להזדקק לתלמוד ולמדרש) יפנו אל תלמידי חכמים על מנת שילמדו.

הגות יהודית

ד"ר רונן לוביץ מציע, תחילה, את הפרשנויות שניתנו למצוות מחיית עמלק לאורך הדורות: פרשני המקרא הקלסיים, פוסקי ההלכה, דרשנים ומיסטיקאים. לאחר מכן הוא מציג את הפרשנות האקטואלית, שניתנה למצווה זו על ידי גדולי התורה בדורנו ואת המשתמע מדבריהם.

ד"ר יהושפט נבו דן בהגותו של ר' חיים-חייקא מאמדור בנושא: היחס שבין העולם הנוהג על פי חוקי הטבע ובין התערבות האל במהלכים המהווים. בניתוח הדברים מעמידנו החוקר על השווה והשונה בהגותם של התלמיד ר' חיים ורבו, המגיד ממזריטש.

ד"ר תרצה פריש מציעה, אחר ניתוח מובאות מספרות חז"ל וממשנתם של פרשנים מימי-הביניים, מגמה מובלטת: שמירת הזיכרון הקולקטיבי של בריאת העולם באמצעות תקיעת השופר בראש השנה. מגמה משנית: לעורר את האדם לחזרה בתשובה.

ספרות ואמנות

ד"ר רות דורות דנה במאמר זה במבחר של עשר ("מניין") דמויות יהודיות האופייניות ל"שטעטל", אשר באמצעותן תיעד האמן היהודי, מארק שאגאל, את קורות היהודים וגורלם, ב"שפתו" הייחודית: דמיון, המצאה ומהפכנות סגנונית. בדרך זו ביקש לצאת חוצץ נגד סטיגמות

וסטראוטיפים פופולריים בתיאור היהודים באמנות.

ד"ר ישראלה וייס מצביעה במאמרה על שלושה סוגים של התמודדות נשים ישראליות עם קונפליקטים בשיח עם בני-זוגן – כפי שמייצגות שלוש נשים, המופיעות ברומנים של א"ב יהושע: "הכלה המשחררת" (2007), "שליחותו של הממונה על משאבי אנוש" (2004), "אש ידידותית" (2007).

ד"ר עפרה מצוב-כהן מבקשת, תוך כדי עיון ברומן האוטוביוגרפי "דור המדבר" של רנה ליטוין, לבחון את השפעתו של ההיעדר ההורי ואת דרכי עיצובו. תשומת לב מיוחדת מוקדשת להשפעת ההיעדר ההורי על הגיבורה בבחירת המקצוע בבגרותה.

ד"ר רותי (לביאל) עמית מסבירה בעבודה את קשייהם של הילדים עם בעיות בוויסות החושי. בד בבד היא מתארת את אמנות ה"דאדא". לאחר מכן היא מנסה לקשור בין שני העולמות.

ד"ר נורית צדריקס מבקשת במאמרה לתת ביטוי משמעותי ליצירת אמנות העוסקת ב'זיכרון' (המציב 'תחילת נעילה' 1994): להציג תהליך של קריאה פרשנית שבה היוצר יכול להיות גם החוקר את יצירתו. גישה זו המרחיבה את האפשרויות בתחום המתודולוגיה, בפרדיגמה האיכותנית (בסוגה של 'מחקר מבוסס אמנות'), עשויה לשבור קונבנציות ולהראות דרכים נוספות של התבוננות חוקרת רב-תחומית.

הוראה ומחקר

ד"ר מיכל דל ומרים שיפרוביץ בוחנות את מידת שביעות הרצון של סטודנטיות במכללת "שאנן" מהוראת קורס של למידה פעילה – לעומת למידה פרונטלית. מסקנות המחקר מציגות את תרומת הלמידה הפעילה; עם זאת, הן מייחסות חשיבות ללמידה הפרונטלית על מאפייניה הייחודיים.

ד"ר רחל מוגילבסקי מביאה לפני הקורא (במאמר המשך) את "תורת השקילות" למערכת משוואות ולמערכת אי-שוויונית – בליווי דוגמאות המאפשרות את הטמעת הכללים. הנושא מלווה בצורה אקדמית ומיועד למורי מתמטיקה בחינוך העל-יסודי לשם העמקת הידע בנושא זה.

ד"ר רות סגל, ד"ר אבי סיגלר ופרופ' משה סטופל מציעים במחקרם שש עשרה תכונות מפתיעות נוספות (שחלקן אינו מוכר), הקיימות במשולש שווה-צלעות. כל תכונה מלווה בהוכחה מתמטית פורמלית כנדרש – מתוך שימוש בכלים מתמטיים מגוונים המזמנים שילוב בין נושאי המתמטיקה האחרים. במאמר ניתנו כמה יישומונים להתנסות הקוראים.

ד"ר דוד פרייברט וד"ר אבי סיגלר מביאים לפנינו ארבעה משפטים חדשים (כולל ההוכחות שלהם), הקשורים להורדת אנכים לשוקי הטרפז מנקודת-החיתוך של אלכסונים. שניים מן המשפטים הם, למעשה, סימני זיהוי של טרפז.

פרופ' מיכאל מור מרחיב את הדיבור במאמרו על אודות המושג "צמצום" (הקבלי) – השם שנתן יאן מרטל לספינה בספרו רב-הפרסים "חיוו של פי" (תורגם לארבעים שפות, הוסרט והועלה על הבמה).

ד"ר נעמי רופמן במאמרה מעמידה אותנו על חשיבות ידיעת מבנה השפה האנגלית כדי שמורים לאנגלית יצליחו בהוראת השפה בשלבי הלמידה הראשונים. הדבר נבחן והוכיח את עצמו – להוציא שגיאות-כתיב ואיות.

ועתה, המוצר המוגמר לפניכם, קראו ותיהנו...

ד"ר ניסן אורט
עורך השנתון

לתשומת לבכם:

כל המאמרים המתפרסמים בשנתון – נגישים לכל באתר האינטרנט של מכללת "שאנן":
www.shaanan.ac.il תחת תפריט ההוצאה לאור, **שנתון**, כרך כב – תשע"ז

נאמן שמואל לנביא לה'

דרמה במבנה אפיזודי

תקציר

פרקי הפתיחה של ספר שמ"א א-ג מוצגים כסיפור, הערוך כדרמה בארבע מערכות. על דרך זו מבקש הסיפור הדרמטי להביא אותנו, הקוראים, לעמוד על דרך גידולו של שמואל – בנה של חנה העקרה, אשת אלקנה מן הרמה, ונער-חניכו של עלי, הכוהן הגדול בהיכל ה' בשילה, כדי שיהיה נביא שליח לעמו – בדומה למשה. הסיפור מבליט את האידאה של דעת ה', התובעת התנהגות מוסרית – כמאפיינת את הנביא שמואל.

מילות מפתח: שמואל; עלי; אלקנה; חנה; רמה; שילה; הדרמה במקרא; דרמה במבנה אפיזודי; דיאלוג; קריין; מילוי פערים; קריאה צמודה; ניתוח מבני; שופט; מלך; נביא; התגלות אלוהית; דעת-ה'; נדר; נזירות; רמב"ם.

מבוא

בספרי הדרמה במקרא כתבתי:

עיון בסיפור המקראי – שהוא לכל הדעות דרמטי ביסודו – הביאני לכלל ההשערה, כי כמה וכמה מן הסיפורים במקרא, הכתובים ב'לשון-של-פעולה', ניתן לבנותם כדרמה – בעיקרון – לא להצגה על במה אלא כסיפור 'דרמטי' בעל-פה. הקוראים – המאזינים לסיפור – נדרשים, איפוא, לבנות 'תמונות' ו'מערכות'; ליצור התרחשות כאן – ועכשיו; לראות מעשים ותכונות של 'גיבורים'; להבחין ב'קונפליקט' של 'הגיבורים' בזולתם או בסביבתם; לעקוב אחרי 'העלילה' המתפתחת, מסתבכת וניתרת. זאת ועוד: הקוראים המאזינים-הפעילים, מתבקשים לשים לב, במיוחד, ל'דיאלוג' (המייחד את הדרמה כסוגה – כז'אנר), משום שבאמצעותו מעביר הסיפור המקראי את המסר 'הפוליטי' בדרך של הזדהות.¹

בדרך זו הרחבתי את המתודה הספרותית של "מילוי הפערים" – מן ההתייחסות לפסוק או לדיבור הקצר אל התמונה הרחבה והדיאלוג הממושך – המאפיינים את הדרמה הכתובה בלשון

1. נ' אררט, הדרמה במקרא, ירושלים תשנ"ז, עמ' 1.

של 'פעולה'. הקריאה 'הדרמטית' בכתובים פותחת בפני הקורא פרשנות ייחודית, הקרובה אל הלמידה 'על דרך ההזדהות' – האופטימלית בהבנת המקרא ובהוראתו. קריאה באופן זה פותרת בעיות פרשניות, המתגלות בקריאה 'רגילה' של הטקסט המקראי. בעיקרון קריאה זו מבקשת להביא את הקורא להאזין לדבריו של המספר ולא לשחזר את מה שקרה בלבד. למעשה, יש בה מן הצירוף של שלוש דיסציפלינות מקובלות: קריאה צמודה, חקר הסוגים וניתוח מבני.²

בנספח ה' בספרי³ הצעתי לראות בשלושת פרקי הפתיחה של ספר שמואל – דרמה במבנה אפיזודי:⁴ הדרמה פותחת בפרולוג, נמשכת בארבע מערכות ומסתיימת באפילוג. תפקיד מיוחד ניתן ל'קריין', הממלא את תפקידה של 'המקהלה' בדרמה היוונית: הוא מוסיף ביאור לדברים הנאמרים, משלים את התפתחות הדברים בעתיד, משקיף מן הצד על הנעשה ומביע את דעתו.

מן הראוי לציין: הדרמה מובאת בראשית ספר שמואל, הפותח את תקופת המלוכה בישראל. הדרמה מציגה את הרקע המורכב של מקום גידולו של שמואל – עד היותו נביא-מושיע לישראל. יש בכך משום ההידמות להבאת הדרמה, המציגה את דרך גידולו של משה, עד היותו נביא-מושיע לישראל, בפתח ספר שמות – הראשון בספרי "תורת משה" (שמות-דברים).⁵

ייחודה של הדרמה שלפנינו – בהצגת דמותו של שמואל, הנביא-המושיע, כשלוחו של **אל דעות ה'** – כתוארו בתפילת חנה (ש"מ"א ב 3). **דעות** – במשמעות של מידות, ערכים ותכונות-נפש מוסריות⁶ – כדרך שהבין רמב"ם **במשנה תורה**, הלכות דעות.⁷ לשון של **דעת אלהים** – במשמעות של התנהגות מוסרית – מוצא אתה בדברי הנביאים הושע, ישעיהו וירמיהו.⁸ ואכן, בשתי המערכות הראשונות של הדרמה, אנו לומדים להכיר את **דעת ה'**, כפי שהיא באה לכלל ביטוי במידותיה הייחודיות של חנה – בהתייחסותה לאלקנה, אישה, ובהתנהגותה עם עלי, הכהן הגדול.

לעומת זאת, בשתי המערכות המקבילות, עדים אנו **לדעת ה'** המחוללת בהיכל ה' על ידי בניו של עלי. בתוך מסגרת חיים קוטבית זו – **הנער שמואל הלך וגדל וטוב גם עם ה' וגם עם אנשים** (ש"מ"א ב 26) – ולפיכך זוכה בהתגלות אל **דעות ה'**.

בדרמה – האירועים מוצגים כהווייתם ברצף הגיוני של זמן ומקום. אנו הקוראים-הצופים לומדים להכיר ולהעריך את מעשי 'הגיבורים' על פי התנהגותם, ובמיוחד בדרמה, על יסוד תגובותיהם 'המילוליות' – בדיאלוג ובשתיקה.

2. ראו א' סימון, **קריאה ספרותית במקרא: סיפורי נביאים**, ירושלים-רמת גן תשנ"ז (הקדמה), עמ' י-יא. בספר זה מכוונים, בין השאר, שני מאמריו המתייחסים לשמואל – פרקים א-ג, המהווים הצעת קריאה, המציגה את דמותו של שמואל, ולפיכך יש בה מן המקביל להצעת דמותו במאמר זה.

3. ארט (לעיל הערה 1), עמ' 434-435.

4. שוחר סיפורים סיפורים, עלילתו ממושכת והוא מתרחש במקומות שונים.

5. ראו ארט (שם), נספח ה'2: "ראשיתו של משה (שמות ב', א-כ"ב) כדרמה במבנה אפיזודי". מעניין: בשתי הדרמות, הפותחות בלידה, ניתנת תשומת הלב למקום האשה בגידול הילדים (האחות מרים ובת-פרעה אל מול חנה האם). אנלוגיה בין שמואל ובין משה, מצויה אצל מ' גרסיאל, **ספר שמואל א' עיון ספרותי במערכי-השוואה, באנאלוגיות ובמקבילות**, רמת גן 1983, עמ' 46-51.

6. כלשון המשנה באבות ה', יא: ארבע מידות בדעות: נוח לבעוס וכו'.

7. ו: דעות הרבה יש לכל אחד ואחד מבני אדם, וזו משונה מזו ורחוקה ממנה ביותר. יש אדם שהוא בעל חמה, כועס תמיד... ויש אדם שהוא גבה-לב ביותר... ומצויים אנו ללכת בדרכים האלה הפינונים, והם הדרכים הטובים והישרים שנאמר וללכת בדרכיו (דברים כח 9)... וחייב אדם להנהיג עצמו בהם ולהדמות אליו כפי כוחו.

8. ראו הושע ד 1-2: "...אין אמת ואין חסד ואין דעת אלהים בארץ. אלה נכחש ונאף ונגב ונאף פרצו ודמים בדמים נגעו..." במיוחד אמורים הדברים ביחס לכוהנים. ראו הושע ד 6: "...כי אתה (את) הדעת (דעת ה') קאטק וקאטקאק (ואמאסך) מפנה לי ותשכח תורת אלהיך אשכח בניך גם אני". וראו ישעיה יא 9; ירמיה ט 23, כב 15-17.

תהליך 'גידולו' של גיבור הדרמה, שמואל, אשר מצוין ב'תמונות' המחזה:

בתמונה ב' במערכה השנייה נאמר (א 24-25): **ותבא הו' (חנה אל) בית ה' (ב) שלו (בעיר) – והנער נער (דהיינו: גדל בשנים) ... ויבאו (אלקנה וחנה – רד"ק) את הנער (בלא ציון שמו) אל עלי (בסתם).** רק בתמונת הסיום (ב 11) נמסר: **והנער (בלא שם) היה משרת את ה' (!) את פני עלי (!) הכהן.** ברם, במערכה השלישית בתמונה ב' – בעקבות **חטאת הנערים** (בני עלי) – מצוינת עליה בתפקודו של הנער (ב 18): **ושמואל (בשמו!) משרת את פני ה' (לעומת פני עלי לעיל), נער חגור אפוד בד.** בסיום התמונה מסכם הקריין (ב 21): **ויגדל הנער שמואל עם ה' (לא משרת את ה' בלבד!).** וכך בהמשך: בניגוד להתנהגות עלי עם בניו – נמסר בפתח המערכה הרביעית (ב 26): **והנער שמואל (!) הלך וגדל וטוב – עם ה' וגם עם אנשים, ובזיקה לכך מציין הקריין (ג 1): והנער שמואל (נמצא) משרת את ה' לפני עלי; לא את פני עלי הכהן – כבפתח הדברים – אלא לפני עלי השופט, המורה-המדריך בתקופה קשה, כאשר (המשך הכתוב): ודבר ה' היה יקר בימים ההם, (שהרי) אין חזון נפרץ. לפיכך, באפילוג, לאחר שנתגלה ה' לשמואל בחזון נבואי – נאמר (ג 19-20): **ויגדל שמואל (!) וה' היה עמו, ולא הפיל מכל דבריו ארצה. וידע כל ישראל כי נאמן שמואל לנביא לה'.** שמואל, שנתנסה באהבה הדואגת של אמו חנה ובאהבה המחנכת של "אביו" עלי – הוכשר להיות נאמן של **אל דעות ה' – נביא שליח לעם ישראל.****

מן הראוי לציין: הדרמה שלפנינו, מראשיתה ועד סופה, ממוקדת בהיכל ה' שבשילה העיר – המקום אשר נבחר לעלייה לרגל לכל ישראל. במקום מעין זה – **הועלתה על במה – ונתבצעה בביום חד-פעמי – הדרמה היוונית הקדומה.** לא כן בישראל: הדרמה **הושמעה לפני קהל מאזינים משכיל – מיומן ומורגל לבנות בעצמו, לעצמו, את "המצבים" המתוארים לפניו – כשהוא נותן את לבו לחוש בקונפליקטים שנוצרו בין 'הגיבורים' – על יסוד מעשיהם ודיבוריהם (ופעמים גם שתיקתם).**⁹

וכך, בדומה לדרמה היוונית הקלסית, הדרמה המקראית – פיוטית ופוליטית כאחת – מבקשת, באמצעים הספרותיים הייחודיים לה, לעורר את הקהל (המאזין או הקורא) להזדהות עם 'הגיבורים' ועם המסר שהם מבקשים להעביר. אך, בשונה מן 'הגיבור' בדרמה היוונית – גורל 'הגיבור' המקראי אינו נגזר מראש. אדרבא: האדם – כמי שנברא **בצלם-אלהים** – הבחירה בידו! על דרך זו, הדרמה שלפנינו, מבקשת להראות: על איזה רקע 'נבחר' נער בישראל – להיותו נביא שליח לעמו.¹⁰

9. ראו אררט (לעיל הערה 1), עמ' 3-10.

10. ראו אררט (שם), במיוחד עמ' 7-8.

מבנה המחזה (שמואל א', א-ג)

נאמן שמואל לנביא לה'

כדרמה במבנה אפיזודי

אלקנה ושתי נשיו – עלי ושני בניו : ולחנה אין ילדים ועלה האיש [...] להשתחות [...] בשלה – קריין.	<u>פרולוג</u> (א 1-3) :
<u>חנה מתמודדת עם עקרותה</u> העימות בין אלקנה וחנה בעת הזבח המשפחתי : למה תבכי [...] הלא אנכי טוב לך מעשרה בנים (8). העימות בין חנה לעלי לפני היכל ה' : אל-תתן את אמתך לפני בת-בליעל כי מרב שיחי וכעסי דברתי. הפיוס בין חנה ואלקנה : וַיִּשָּׁבוּ וַיָּבֹאוּ אֶל בֵּיתם הִרְמֵתָה [...] וְתָהָר חָנָה וְתֹלַד בֶּן – קריין.	<u>מערכה ראשונה</u> (א 4-20) : תמונה א' (א' 4-8) : תמונה ב' (ב' 9-18) : תמונה ג' (ג' 19-20) :
<u>חנה מתמודדת עם נדרה</u> ההבנה בין אלקנה וחנה : עשי הטוב בעיניך שְׂבִי עַד-גְּמֹלְךָ אִתּוֹ – אֵךְ יָקָם ה' אֶת דְּבָרוֹ... חנה גומלת את בנה ומשאילה אותו לה'. וְתָבֵאָהּ בֵּית ה' שְׁלוֹ [...] וְהִנֵּעַר נֶעַר. שמואל משרת בבית ה' וילך אלקנה הרמתי – והנער היה משרת את עלי הכהן... – קריין.	<u>מערכה שנייה</u> (א 21-ב 11) : תמונה א' (א' 21-ב 23) : תמונה ב' (ב' 23-א 25) : תמונה ג' (ג' 25-ב 11) :
<u>חטא בני עלי וגדולת שמואל</u> ובני עלי בני בליעל לא ידעו את ה' – קריין. חטא נערי הכוהנים במעשה הקרבנות : ...כִּי נֶאֱצָצוּ הָאֲנָשִׁים אֶת מִנְחַת ה' – קריין. אושרה של חנה במעשה בנה, שמואל : ושמואל משרת את פני ה'... ...ויגדל הנער שמואל עם ה' – קריין עלי אינו מאושר ממעשי בניו : ולא ישמעו לקול אביהם כי חפץ ה' להמיתם – קריין	<u>מערכה שלישית</u> (ב 12-25) : פתיחה (12) : תמונה א' (א' 13-17) : תמונה ב' (ב' 18-21) : תמונה ג' (ג' 22-25) :
<u>שמואל מתגדל להיותו נביא</u> והנער שמואל הלך וגדל וטוב [...] ודבר ה' היה יקר... – קריין. ה' קורא לשמואל : ...והיה אם יקרא אליך ואמרת דְּבַר ה' כִּי שָׁמַעַ עֲבָדְךָ (9). ה' מתגלה אל שמואל : כִּי שִׁפְטָא אֲנִי אֶת בְּיָתוֹ כִּי מְקַלְלִים לָהֶם בָּנָיו וְלֹא כָּהֵן בָּם (13). הדיאלוג בין עלי ושמואל : ויגד לו שמואל את כל הדברים [...] ויאמר : ה' הוא הטוב בעיניו יעשה (18) שמואל נביא בישראל : ויהי דבר שמואל לכל ישראל (ד 1) – קריין.	<u>מערכה רביעית</u> (ב 26, ג 1-ד 1) : פתיחה (ב 26, ג 1) : תמונה א' (א' 2-9) : תמונה ב' (ב' 10-14) : תמונה ג' (ג' 15-18) : אפילוג (ג 19-ד 1) : אפילוג (ג 19-ד 1) :

הסיפור כדרמה בפועל

מערכה ראשונה (א 1-20) – חנה מתמודדת עם עקרותה

כפרולוג (א 1-20) מוצגים על-ידי הקריין כל המי-ומי, הפועלים במחזה בזיקה לשמואל, הדמויות המרכזיות: אלקנה, חנה, פנינה, עלי ובניו: חפני ופנחס. כמו-כן מצוינת הבמה הכפולה לפעילותם: העיר רמה שבה אפרים – מושב האיש הנכבד אלקנה; והעיר שלה – משכן היכל ה' – מושב שני בני עלי הכהנים לה'.

משום מה נמנע הקריין מלציין את ייחוסו של אלקנה אבי שמואל אל שבט לוי: ¹¹ אפשר משום שמעמד הלוי, נטול הנחלה – לא תאם את דמות האיש האמיד, אלקנה. ¹² ואכן, אלקנה יכול לשאת אישה נוספת (פנינה), משנתברר כי **ולחנה אין ילדים** (א 2). כאיש במצב כלכלי טוב פקד אלקנה את **היכל ה' בשילה** – מן הסתם **בחג** (האסיף) – מדי שנה בשנה (שם 2). בכך תמו פרטי הרקע הנדרשים להבנת האירוע המתרחש בתמונה הראשונה: העימות בין אלקנה לחנה באחד מימי העלייה לרגל.

תמונה א' (4-8) נפתחת בשיא חגיגת הזבח המשפחתי – בעת חלוקת **המנות**. תשומת לבנו נתונה להתנהלות הרגישה של אבי המשפחה, אלקנה: כיצד הוא מקדים ליתן **לפנינה אשתו ולכל בניה ובנותיה מנות** (4), ורק לאחר מכן: **ולחנה יתן מנה אחת אפים** (בסבר פנים יפות), **כי את חנה אָהב** (אף-על-פי ש) **וה' סגר רחמה** (5). זאת – לעומת התנהגות פנינה: **וכעסותה צרתה גם כעס – בעבור הָעֵצָמָה** (כדי להרגיזה – בלא שתתחשב בעובדה) **כי סגר ה' בעד רחמה** (6). וחנה, כל אותן שנים ממושכות – מחרישה: **וכן יַעֲשֶׂה** (נוהל דברים זה) **שנה בשנה – מדי עלתה בבית ה' כן תִּקְעֶסְנָה** (6). אך תגובתה הלכה והחריפה: **ותבכה – ולא תאכל** (7).

בתמונת דברים זו – הפעם אלקנה, המאופק עד כה, אינו יכול לעמוד בצער חנה והוא מנסה לדבר על לבה ולנחמה. **ויאמר לה אלקנה אִישָׁה**. ¹³ הציון **אִישָׁה** בא ללמד על התייחסות אישית אוהבת של אלקנה, המבקש להביא מרגוע לסערת רגשות חנה בצערה – כאם – ואינו מצליח: **חנה** (פונה אליה בתחינה), **לָמָּה תבכי ולָמָּה לא תאכלי ולָמָּה יָרַע לבבך** (מעתיק על משמעות הדברים) ¹⁴ – **הלא אנכי טוב לך** (עשוי להביאך אל אושרך) **מעשרה בנים...** (8) כאן עוצר אלקנה את דיבורו – למראה תגובת התמיהה של חנה... הנותרת לשבת אצל השולחן עד תום הסעודה, כשהיא מחרישה.

תמונה ב' (9-18) – עם תום הסעודה – חנה, שאינה מקבלת את ייאוש אלקנה שתהיה אם לילדיו – פונה והולכת להתפלל אל ה', בפתח **היכל ה'**, מקום מושב עלי הכהן, המשגיח על התנהגותם הנאותה של החוגגים והחוגגות – אל תוך הלילה. **ותקם חנה – אחרי אָכְלָה**

11. ראו דבה"א ו: בני לוי, פס' 12: אליאב בנו יר' חם בנו אלקנה בנו.

12. ראו בספר שופטים את דמותו של **יהונתן בן גרשם בן משה** מבית לחם יהודה, המחפש פרנסה בהר אפרים (פרקים יז-יח) ואת **איש לוי גר בירכתי הר אפרים** בסיפור פילגש בגבעה (פרק יט).

13. המספר המקראי נוקט את הניסוח: **ויאמר פלוני אל אלמוני** – לציין דיבור אחר הפסקה. לעומת זאת, הביטוי: **ויאמר**, לעצמו – יבוא כתגובה מהירה מסיבה כל שהיא.

14. ראו מ"צ קדרי, 'לב', **מילון העברית המקראית**, רמת-גן תשס"ו, עמ' 548.

(=אכילתה) בשלה, ואחרי שְׁתֵּה (=שתותה); (ובעוד) ועלי הכהן (הגדול) יֵשֵׁב על הכסא על (יד) מזוזת היכל ה' (משגיח על התנהגות הנשים, הַצָּבֹאוֹת (ב)פֶּתַח אֵהָל מוֹעֵד – (להלן ב 22) – חנה, והיא מרת-נפש, ותתפלל על ה' וְכָכָה תִּבְכֶּה. (ובהמשך – בליבה) וְתִדְרֵךְ נִדְרֵךְ וְתֹאמַר: ה' צִבְאוֹת – אִם יָאֵה תִּרְאֶה פָּעָנִי (נפש) אִמְתֵּךְ – וְזִכְרִתִּי וְלֹא תִשְׁכַּח אֶת אִמְתֵּךְ (תיענה לתפילת): וְנָתַתְּ לִאִמְתֵּךְ זֶרַע אֲנָשִׁים (בן זכר) – וְנָתַתִּי לָהּ (=אקדיש אותו לה') כָּל יְמֵי חַיֵּיו (כשהוא) וּמִוִּרְהָ (תער) לֹא יֵעֲלֶה עַל רֹאשׁוֹ (כדין הנזיר – כמו שמשון – שופטים יג 5).

כל אותה שעה עוקב עלי אחר התנהגותה המוזרה של חנה, הנדמית לו אישה שיכורה. והיה כי הרבתה להתפלל לפני ה' (ברחבה שבפתח היכל ה') ועלי – שִׁמְרָה אֶת פִּיהָ (=כשעלי מתאמץ לקלוט את דבריה – אך) וְחָנָה הִיא מְדַבֶּרֶת עַל לִבָּהּ (דיבור פנימי – לעצמה)¹⁵ רַק שִׁפְתֶּיהָ נִעוֹת וְקוֹלָהּ לֹא יִשְׁמָע – (לפידך) וּיְחַשְׁבֶּה עָלֶיךָ לִשְׁכָּחָהּ. (רק אחר איפוק ממושך) – וַיֹּאמֶר אֵלֶיהָ עָלֶיךָ:¹⁶ (מגיב עלי, החרד להתנהגות הנשים הצובאות, בלשון חריפה) עַד מָתִי תִשְׁתַּכָּחֶינִי?! הִסִּירִי אֶת יַיִנְךָ מֵעַלֶיךָ! (דהיינו: הסתלקי מכאן). חנה נדהמת מדברי עלי הכהן הגדול. רק כעבור זמן מה היא מעיזה לשאת את דבריה:¹⁷ וְתַעַן חָנָה וְתֹאמַר: לֹא, אֲדֹנִי, אֲשֶׁה קֶשֶׁת רוּחַ (מקביל אל האמור לעיל והיא מרת נפש) אֲנִכִּי... (איני, חס וחלילה, שיכורה כדבריד) וַיִּין וְשֹׁכֵר לֹא שִׁתִּיתִי (לא שפכתי אל קרבי, אלא) וְאֲשַׁפֵּךְ אֶת נַפְשִׁי (המרה) לִפְנֵי ה'. (לפידך) אֵל תִּתֵּן (אל תחשוב) אֶת אִמְתֵּךְ לִפְנֵי (כמו) בַּת-בְּלִיעַל (אישה מושחתת – כלהלן ל 22: כָּל אִשָּׁה רָעָה וּבְלִיעַל), כִּי (כיוון שרק) מִרְבִּי שִׁיחִי (צרתי – על פי תהלים קמב 3) וְכַעֲסִי (כאבי – על פי קהלת ב 23) דְּבַרְתִּי (אל עצמי) עַד הַנָּה.

חנה מסיימת את דבריה ומצפה להתעניינותו של הכהן בשאלה: על מה שפכה נפשה לפני ה'... ועלי, משום מה, מחריש. רק כעבור זמן מה – נושא קולו – וַיַּעַן עָלִי וַיֹּאמֶר: לֹכִי לְשֻׁלּוֹם (ברכה טריוויאלית כביכול נימוסית) וְאֱלֹהֵי יִשְׂרָאֵל יִתֵּן אֶת שְׁלָתְךָ (=ימלא את שאלתך, דהיינו בקשתך. בלא שהתעניין לדעת במה המדובר) אֲשֶׁר שָׁאַלְתָּ מֵעַמּוֹ (בתפילתך). ואילו חנה, ברוב תמימותה, מניחה כי הכהן, בחינת איש האלהים – אפשר שיודע על דבר נדרה ובקשתה: וְנָתַתְּ לִאִמְתֵּךְ זֶרַע אֲנָשִׁים. לפידך, היא ממחרת להודות על ברכתו רבת החסד. וְתֹאמַר (מיד – הלוואי): תִּמְצָא שִׁפְחָתְךָ חֹן (תהיה ראויה לחסד) בְּעֵינֶיךָ.

בכך נראה לחנה, בא על פתרונו בשלום הקונפליקט שנוצר בינה ובין עלי, הכהן הגדול. הרגשתה בהיפרדה ממנו הייתה מרוממת. ולכן: וְתִלַּךְ הָאִשָּׁה לְדֶרֶכָהּ (אל מקום מושב זבח המשפחה) וְתֹאכַל – וּפְנִיָה (הכואבים) לֹא הָיוּ לָהּ עוֹד.

תמונה ג' (19-20) מסיימת בצורה חיובית את העימותים בין חנה לאלקנה ובין חנה לעלי, אשר התנהלו ברחבה שלפני היכל ה' בשילה. עתה שבים אנו – כבפתיחת המערכה הראשונה – אל ביתם של חנה ואלקנה ברמה (בלא אזכור שמם): וַיִּשְׁכְּמוּ בִּבְקֶר (ואחרי ש) וַיִּשְׁתַּחֲוּ לִפְנֵי ה' (בפתח היכל ה') – וַיִּשְׁבּוּ וַיָּבֹאוּ אֶל בֵּיתֵם הָרְמָתָה – מִפּוֹיִסִּים, לאחר שחנה גילתה לאלקנה את דבר נדרה: וְזִכְרִתִּי... וְנָתַתְּ לִאִמְתֵּךְ זֶרַע אֲנָשִׁים – וְנָתַתִּי לָהּ כָּל יְמֵי חַיֵּיו (נתינה שלה לה' – כנגד נתינת ה' לה – את הבן). על כן מוסיף הקריין ומספר: וַיֵּדַע אֱלֹקָנָה אֶת חָנָה אִשְׁתּוֹ (לא

15. ראו בראשית כד 45.

16. ראו הערה 13 לעיל.

17. כמשמעות הביטוי וַיַּעַן בסיפור המקראי. ראו סיפור אברהם ועפרון (בראשית כג) ובפתח הנאומים בספר איוב. וַיַּעַן – במשמעות: נשא קולו ואמר. ראו שמות לב 18: קוֹל עֲנוֹת אֲנִכִּי שִׁמְעָה.

העקרה. זאת בדומה לאמור לעיל: **ונתן לפנינה אשתו ויזכרה ה'** (כאמור בתפילתה). ואכן: **ויהי לתקפות הימים** (בתום מחזור של קיץ וחורף) **ותהר חנה ותלד בן** (וכמקובל באותם ימים), **ותקרא את שמו שמואל כי** (אמרה: מבחינתי הריהו "שְׂאוּל מאל", שהרי) **מה' שאלתי** (בנדר). איזו תמונה אידילית של אישה יראת ה' מצטיירת במערכה זו!

מערכה שנייה (א 21-ב 11) – חנה מתמודדת עם נדרה

תמונה א' (21-23) פותחת – בדומה לתמונה א' שבמערכה הראשונה – בתיאור מערכת היחסים שבין אלקנה לחנה, במועד העלייה לרגל לחוג את זבח המשפחה. ברם, בשל הולדת שמואל, משתנים פני הדברים: **כי כאשר – ויעל האיש אלקנה וכל ביתו לזבח לה'** (את) **זבח הימים** (=הזבח השנתי ובאותה שעה לשלם את זבח נדרה של חנה, שלא הופר על ידו... והפך אפוא להיות) **ואת נדרו**.

מתברר שהפעם **חנה לא עלתה – כי אמרה לאישה** (אבי הילוד): (אנא המתן) **עד יגמל הנער – והביאותיו** (מגודל ובוגר, המסוגל) **ונראה את פני ה'** (במשמעות של להיראות לפני הקב"ה) – **וישב שם** (כדי שישב בקביעות) **עד עולם**.

הצעת חנה האם אינה נראית בעיני אלקנה האיש, החרד מאד לקיום הנדר לה', ואולי אף חושש, פן האל לא יקיים את חיי הילד בסיבתו... נראה לשער, כי מבטא הרחום של חנה, יראת ה', משפיע עליו, ולפיכך, לאחר התמהמהות ושיקול דעת – **ויאמר לה אלקנה אישה** (אבי הילוד): **עשי הטוב בעיניך – שְׁבִי** (במקומך ברמה) **עד גמלך אתו**. ומוסיף – כמדבר את עצמו: **אך** (בלבד) **יָקָם ה' את דבריו** (הבעת משאלה והילד יאריך ימים...).

תמונה ב' (23-28) לאחר דברי הקישור: **וַתֵּשֶׁב האשה** (הנכבדה בביתה) **וַתִּינֶק את בנה** (שמואל – בלא אזכרת שמו) **עד גמלה אתו** – שבה התמונה ומתחוללת בשילה – במעמד העלייה לרגל (השנתית) של אלקנה האיש הנכבד (בלא להזכיר את שמו). אך מי שעומדת במרכז האירועים, אינה אלא **האשה**, חנה (שוב: בלא להזכיר את שמה). היא שהחליטה כי בנה כבר נגמל (לפי הבנתה) והיה כבר **לנער** מגודל (כבן עשר שנים ומעלה). הגיעה אפוא השעה לקיים את נדרה בזבח תודה: **ותעלה עמה** (כאמו האחראית לגידולו) – **כאשר גמלתו** (לדעתה) – **בפרים שלשה**¹⁸ **ואיפה אחת קמח ונבל יין – ותביאהו (אל) בית ה' שלו** (לקיים את נדרה: **ונתתיו לה' כל ימי חייו**); זאת משום שלדעתה: **הנער – (כבר) נער!**

ברם, בעת ביצוע הדברים – פועלים **האיש והאשה** בשווה כהוריו של **הנער**. ולפיכך, לאחר הקרבת זבח התודה – **וישחטו את הפר** (האחד) – **ויבאו** (האב והאם כאחת) **את הנער אל עלי – לקיים את הנדר**. חנה, בתמימותה, בטוחה שעלי הכהן הגדול, איש האלוהים – מי שלפי הבנתה בירך אותה **(יתן את שאלתך אשר שאלת מעמו)** – זוכר, כמובן, את הדו-שיח האינטימי שהתנהל ביניהם לפני כמה שנים...

אך האיש הזקן והכמעט עיוור (להלן ג 2: **ועינו החלו כהות – לא יוכל לראות**), כמסתבר, לא זכר דבר. הלכך, בנימוס רב ובעדינות – מנסה חנה להזכיר לו את סיבת התרגשותה. **ותאמר:**¹⁹ **בי,**

18. על הקושי הפרשני: כאן **פרים** ברבים; ולהלן הפר ביחיד – ראו י' קיל, **ספר שמואל א'** (דעת מקרא), ירושלים תשמ"א, עמ' יג.

19. ראו הערה 13 לעיל: **ותאמר** – בתגובה מהירה; מסיבה כל שהיא.

אָדנִי (אני מבקשת את סליחתך). **חַי נַפֶּשְׁךָ, אָדנִי** (אני משיבעתך: אנא היזכר) **אני האשה הנצבת עִמָּךָ בזה** (במעמד כזה בעבר) **להתפלל אל ה'.** חנה מחכה למענה – ואיננו. עלי אינו זוכר. במאמץ אחרון, לעורר את תגובתו, היא מצביעה על שמואל ואומרת: **אל (=למען) הנער הזה התפללתי,** ואתה בירכת אותי באותו מעמד **(ואלהי ישראל יתן את שְׁלֶתְךָ אשר שאלת מעמו)** ואכן: **ויתן ה' לי את שאלתי** (בקשתי לזרע אנשים) **אשר שאלתי מעמו.** ומכיוון שברכתך צלחה, לכן, **וגם אנכי השאלתיהו** (את בני שמואל) – **לה' (לקיים את נדרי)...** הפסקה בשטף דיבורה של חנה. ברגע זה קלטת את משמעות המעמד: פרידה מוחלטת מבנה, ההופך להיות משרת בקודש. מכאן המשפט הלא כל כך מובן באחרית דבריה: **כל הימים אשר היה הוא שאול לה'...** לאחר מכן חנה מוסרת את בנה, ונפרדת מעליו, בלא משפט תודה או ברכת שלום לעלי...

תמונה ג' (א 28-ב 11) מסיימת את המערכה השנייה בדומה לאמור בתמונה ג' בסיום המערכה הראשונה **(וישכמו בבקר, וישתחוּ לפני ה', וישבו ויבאו אל ביתם הרמתה);** אלא שכאן נמסר בקיצור: **וישתחו שם לה' (לאחר ש) ותתפלל חנה (להודות לה'): ותאמר עלץ לבי בה' [...]** **שבעים בלחם נשכרו ורעבים חדלו [...]** עד עקרה ילדה שבעה ורבת בנים אַמְללה [...]. **ה' יחתו מריביו [...]** ויתן עז למלכו וירם קרן משיחו.

לאחר מכן, בסופו של יום – אומר הקריין: **וילך אלקנה הרמתה על (=אל) ביתו (בעוד ש) והנער (שמואל) היה משרת את ה', כלומר את פני עלי הכהן (הגדול).²⁰** איזו תמונה אידיאלית של אישה יראת ה' מצטיירת במערכה זו, שהרי אנו רואים כיצד היא מודה לאלוהים על רוב חסדו – בעת שהיא משאירה את בנה ביד עלי הכהן הגדול.

מערכה שלישית (ב 12-25) – חטא בני עלי וגדולת שמואל

בתמונה א' (ב 12-17), לשם הבנת האירועים, לאורך המערכה השלישית – מקדים הקריין ומציין: **ובני עלי בני בליעל²¹ לא ידעו את (דעת) ה' – הן ביחסם המזלזל בעבודת ה' במקדש, כשהם פועלים בניגוד למצוות התורה, והן ביחסם הבלתי-מוסרי כלפי מביאי הקרבן. וכך, בניגוד לנוהג הראוי והרצוי – בני עלי הכוהנים (או נעריהם) נוהגים כפורקי עול: ומשפט (נוהג) הכהנים (מ)את העם, (מאת) כל איש זָבַח זָבַח (כך היה): ובא נער הכהן – כָּבֵשׁל הבשר (אחר ההקרבה למזבח – בבואו ליטול את חלקו בזבח ככהן – נמצא נוהג בגסות): והמזלג שלש השָׁנִים בידו; והכה (בחזקה) בכיור או בדוד או בקלחת או בפרור (כלי בישול מגוונים בגודלם ובשימושם) – כל אשר יעלה המזלג, יקח הכהן בו. ככה יעשו (תדיר) לכל ישראל הבאים שם (בעת העלייה לרגל) בשלה.**

זאת ועוד: לעתים אף גם **בטרם יִקְטְרוּ את החלב (על מזבח ה') ובא הנער הכהן ואמר לאיש הַזֵּבֶחַ: תנה בשר (חי).** וגם כאשר הזובח מעיר לו על הנוהג המקובל – **ויאמר אליו האיש: קטר יִקְטִירוּ כִּיּוֹם²² את החלב (תחילה) על גבי המזבח – ואחר כך) וקח לך כאשר תאוו נפשך. אך**

20. **הכהן** בסתם – בספרי המקרא – משמעותו: הכהן הגדול.

21. רשעים – ראו קדרי (לעיל הערה 14), עמ' 106.

22. בעקבות ממצאי טור-סיני, משמעות הביטוי **כיום** אינה אלא **אפוא**. כך בדברי יעקב לעשו (בראשית כה 31): **מכרה כיום את בכורתך לי.**

הכהן, בקוצר רוח,²³ ואמר: לא! כי עתה (=מיד) תתן, ואם לא – (ו)לקחתי בחזקה.²⁴ לסיום התמונה מעמדת הקריין את דמות שמואל (לעיל פסוק 11) והנער היה משרת את ה', את פני עלי הכהן, עם דמות נער הכהן (בני – עלי, בני-הבליעל) באומרו: ותהי חטאת הנערים גדולה מאד את פני (דעת) ה' (כאמור לעיל: הזלזול בעבודת-ה' במקדש ויחסם הגס כלפי החוגגים), כי נאצו (חפני ופנחס, בני-עלי – הנערים) את מנחת ה' (הזבחים שהביא העם).

תמונה ב' (21-18) מתארת כיצד חינכה חנה את בנה בתשומת הלב שהקדישה לו על אף הריחוק הפיזי ביניהם. כך שמה לב כיצד התפתח (פסוק 11) והנער (אשר) היה משרת ה' את פני עלי הכהן (בראשית הבאתו לשילה) – היה, עתה למשמש בקדש, כנער לוי: ושמואל (נמצא) משרת את פני ה' (כשהוא – כנוהג) נער חגור אפוד-בד (על מתניו). ובמקביל – כדי לבטא את הקשר האישי ביניהם – מדי שנה בשנה: ומעיל (עליון) קטן תעשה לו אמו (כאשר) והעלתה לו מימים ימימה (מדי שנה בשנה) – בעלותה את (=עם) אישה לזבח (את) זבח הימים (=הזבח השנתי). באותה הזדמנות: ויברך עלי את אלקנה ואת אשתו ואמר: יִשָּׁם ה' לך זרע מן האשה הזאת (חסרת הילדים) תחת השאלה (עכשיו במשמעות של מתנה) אשר שאל (אפשר: השאילה – נתנה במתנה) לה'.

גם תמונה זו – כמו כל תמונות העליות לרגל של אלקנה וחנה – מסתיימת בדברי הקריין: וילך האיש למקומו. ובהמשך, מוסיף ומספר, כי ברכת עלי נתקיימה: כי (=אכן) פקד ה' את חנה (יראת ה') – ותהר ותלד שלשה בנים ושתי בנות. ובאותה תקופה – הרחק ממשפחתו – ויגדל הנער שמואל עם (דעת) ה' (המוסרית) – בניגוד להתנהגותם של ובני עלי, בני-בליעל (אשר) לא ידעו את (דעת) ה' – כמובא בפתח המערכה הנוכחית (ב 12).

תמונה ג' (25-22) מציגה מפגש בין עלי לבניו בנושא השמועות על אודות התנהגותם הבלתי-מוסרית: ועלי זקן מאד – מתקשה מאד לעמוד על טיבן של השמועות שהגיעוהו: (כך) ושמע את כל אשר יעשון (פעולה חוזרת ונשנית) בניו לכל ישראל (כגון, האמור בפתח המערכה השלישית (14): כל אשר יעלה – המזלג יקח הכהן בו. ככה יעשו לכל ישראל הבאים שם בשילה). וחמורה יותר השמועה: ואת אשר ישכבן את הנשים הצבאות (=הנאספות...) (ב)פתח אהל מועד (המקום המקודש ביותר).

הבנים מעדיפים שלא להשיב על דברי השמועות החוזרות ונשנות, אך באותו היום שוב לא היה עלי יכול לעצור בעד רגשותיו והוא פונה אל בניו בעדינות: ויאמר להם: למה תעשון כדברים האלה, אשר אנכי שמע את דבריכם (=מעשיכם – כולל התנהגותכם המילולית הגסה) (ה)רעים (=הדברים הרעים אליכם מובאים) מאת כל העם אלה.

הבנים אינם מגיבים על דבריו ועל כן עלי ממשיך כמתחנן: אל, בני, כי לוא-טובה השמעה אשר אנכי שמע (ש)מעברים (אותה) עם ה'. דממה! ולאחריה התפרצות של עלי בשאלה רטורית כואבת: אם יחטא איש לאיש – ופללו (באפשרותו להביאו לפני) אלהים (הדיינים), (אך) ואם לה' יחטא איש (האם יימצא), מי (אשר)

23. ראו שוב הערה 12.

24. ראו ש' בר-אפרת, שמואל א' (מקרא לישראל), תל-אביב-ירושלים תשנ"ו, עמ' 69: לקחתי – מגילת שמואל מקומראן גורסת: "ולק[חתי]" בעבר מהופך לעתיד.

יתפלל לו (=למענו, לפני ה' האלוהים – הדיין)!!

התמונה מסתיימת בדברי הקריין: **ולא ישמעו** (העתיד המציין מצב מתמשך) **לקול אביהם – כי חפץ ה' להמיתם**.

נראה לנו, שבזיקה לדברים אלו (שיתקיימו כל דברי הנבואה) – הובאה בסמוך (ב 27-36) נבואת **איש אלהים אל עלי על בניו**: **וזה לך האות אשר יבא אל שני בניך, אל חפני ופנחס, ביום אחד ימותו שניהם** (פסוק 34).

מערכה רביעית (ב 26; ג 1-ד 1) – שמואל מתגדל להיותו נביא

בתמונה א' (ב 26; ג 1-9), שבפתח המערכה הרביעית, מוצג שמואל, כשהוא מוכן לשליחותו כנביא; זאת בעימות עם דמותם של **בני עלי – בני בליעל** – (אשר) **לא ידעו את** (דעת) **ה' (ב 12)**. וכך מתאר הקריין את **הנער** המתבגר, ההופך לאישיות מבוגרת – **שמואל: והנער שמואל הלך וגדל וטוב** (מושלם מבחינה מוסרית) **גם עם ה' (כנחמד ונעים) ²⁵ וגם עם אנשים**.

זאת ועוד²⁶ מוסיף הקריין ומספר (ג 1): **והנער שמואל (הטוב גם עם ה' וגם עם אנשים) משרת את ה' לפני (במעמד) עלי**. ברם, כאמור לעיל: **ועלי זקן מאד, ולפיכך ודבר ה' (הגילוי האלוהי)²⁷ היה יקר (נדיר) בימים ההם (לעת זקנת עלי), אין חזון (נבואי) נפרץ (=נפוץ, שכיח)**.

האמור מבאר את התנהגותו התמוהה של עלי בעת הגילוי האלוהי, המתואר בתמונה הראשונה של המערכה הרביעית: **ויהי ביום ההוא (יום התגלות ה' לשמואל) – ועלי שכב במקומו (בלשכה המיועדת לכהן הגדול) והוא ער, כדרך הזקנים, אך אינו מסוגל לראות מאומה – על אף האור של נר התמיד: ועיניו החלו כהות (=חלשות – עד כדי כך ש)לא יוכל לראות (אף על פי שהיה אור, כיוון ש)נר אלהים טרם יכבה**. אותה שעה: **ושמואל שכב (מופקד על שמירת כלי הקדש המצויים) בהיכל ה' (המקום) אשר שם ארון אלהים**.

הציון **ונר אלהים** – נר התמיד המאפיין את ההתגלות האלוהית; כמו אזכרת **ארון אלהים** – מבעד לכרובים מעליו נשמע קול ה' בהתגלותו למשה – משמשים רקע, להתגלות ה' לשמואל, כמתואר בהמשך: **ויקרא ה' אל שמואל – ויאמר הנני (נכון, בכל רגע להיענות לקריאת עזרה מטעם עלי הזקן)**. ולפיכך, **מיהר וירץ אל עלי ויאמר (כולו נחרד – ונכון לכל): הנני – כי קראת לי, אך תגובת עלי, הער – מידית ומרגיעה**. ויאמר: **לא קראתי (לעזרתך) – שוב שִׁכָּב (איני זקוק לך)**. שמואל, עם שהוא – בטוח בקריאה בשמו, נענה לדברי עלי, וממהר למקומו: **וילך וישכב**.

שמואל הצעיר מן הסתם נרדם, אך, כשהפעם, **ויסף ה' קרא עוד שמואל – הכתוב איננו אומר: וירץ אל עלי – אלא שמואל נוהג לאטו: ויקם שמואל וילך אל עלי (שהרי לא נאמר ויקם וילך)**. ויאמר (בביטחון): **הנני כי קראת לי**. עלי חש באהבת הנער ובדאגתו לשלומו, כאילו היה אביו.

מכאן הנימה האבהית בדבריו הפעם: **ויאמר: לא קראתי, בני, שוב שכב**.

שמואל, מן הסתם, התקשה לשוב ולישון, אך, גם אם חש במשהו חריג, לא העלה על דעתו, כי הקול מדבר אליו מבין הכרובים... שהרי **ושמואל טרם ידע את ה' – וטרם יגלה אליו דבר ה'**. לפיכך, למשמע הקול הקורא אליו בשלישית, עדיין היה בטוח כי המדובר בקריאה של עלי. לכן,

25. נחמד – על פי בראשית ב 9, ונעים – על פי תהלים קמז 1.

26. הקטע (ב 27-36) שביארנו לעיל מתייחס לאמור בסוף המערכה השלישית: **כי חפץ ה' להמיתם (ב 25)**.

27. ראו הושע א 2: **תחלת דבר ה' (ההתגלות באלוהית) בהושע (היתה כאשר) ויאמר ה' אל הושע לך קח לך ... וראו שמות ו 28: ויהי ביום דבר ה' אל משה בארץ מצרים, ועוד במקרא.**

הפעם, נזדרז ללכת אל עלי הזקן: ובמענהו – בצליל דבריו – נשמע כי בטוח היה שאכן הייתה זו קריאה לעזרה... ויִסֶּף ה' קרא שמואל בשלישית – ויקם וילך (בזריזות) אל עלי ויאמר (בביטחון רב): **הנני כי קראת לי...**

רק לאחר החזרה השלישית של הקריאה לשמואל, מוכן עלי להכיר בה – כקריאה אלוהית אל הנער – ולא אליו, הכהן הגדול... **ויבן עלי כי ה' קרא לנער...** שהות-מה נשתהה עלי, עד אשר העביר לנער את הבנתו, כי שמואל זכה לגילוי אלוהי. **ויאמר עלי לשמואל (כבר לא הנער...): לך שכב – והיה אם יקרא אליך (נתקשה לומר במפורש את שם השם) – ואמרת: דָּבָר ה', כי שָׁמַע עבדך.**

ואכן, כמצוות עלי: **וילך שמואל (לא הנער) – וישכב במקומו (בהיכל ה' אשר שם ארון אלהים) (ג) בעוד (ג 2) ועלי שכב במקומו (בלשכתו).**

תמונה ב' (10-14) מתארת את דבר הגילוי האלוהי לשמואל כנביא: **ויבא ה' – ויתיצב (במראה שלא נתפרש כאן).²⁸ ויקרא בפעם בפעם: שמואל שמואל.**²⁹ תגובת שמואל מידית ונרגשת – עד שהנער שומט את שם ה' שבהדרגה עלי (פסוק 9). **ויאמר שמואל (מידית): דָּבָר (!) כי שָׁמַע עבדך (בלא להזכיר את שם ה').**

האל נותן לשמואל הנער שהות להתאושש, כדי שיוכל להיות מוכן לדיבור האלוהי הקשה בתוכנו. לאחר מכן **ויאמר ה' אל שמואל: הנה אנכי עשה דָּבָר³⁰ בישראל אשר כל שָׁמַעו תִּצְלֶנָּה שתי אזניו.**

ביום ההוא אקים אל (=על) עלי את כל אשר דברתי אל (=על) ביתו – הָחֵל וְכָלָה. והגדתי לו (באמצעות איש האלוהים) כי שָׁפֵט (=מעניש. עיינו יחזקאל ז 8) אני את ביתו עד עולם – בעון אשר ידע כי מקללים להם (י'תיקון סופרים' לביטוי הקשה המובא כאן: אלהים וכך אכן הגרסה בתרגום השבעים) בניו – ולא כָּהָה בם (ביד חזקה). ולכן נשבעתי לבית עלי: אם (לשון שבועה: שלא) יתכפר עון בית עלי בזבח ובמנחה (ו' הבררה: או) – עד עולם!

תמונה ג' (15-18) מתארת את שאירע למחרת בבוקר: סביר להניח כי שמואל – אחרי שמיעת הדברים הקשים על שיקרה בישראל ובמיוחד למשפחת עלי – לא היה יכול עוד לשוב ולהירדם: **וישכב שמואל עד (עדיין) הבקר (השמש אך בקעה) ויפתח את דלתות בית ה' (כרגיל... אך נמנע מלהתקרב אל עלי, לדרוש בשלומו, שמא ישאלהו על שאירע). ושמואל ירא מהגיד את המראה (החזון האלוהי הקשה) אל עלי (משפט זה מציין מאמר מוסגר). כך עובר זמן רב עד אשר ויקרא עלי אל שמואל ויאמר: שמואל בני (המבקש לקרבו אליו, כיוון שחש את הסתייגותו ממנו). מענהו של שמואל ספונטני – ולא אומר דבר. ויאמר: הנני. ברם עלי – מנימת תגובתו ומסבר פניו – מבין ששמואל מסרב לדבר. מכאן נבין את הלחץ שעלי נלחץ, והוא מתאמץ לעודד את שמואל לדבר. ויאמר: מה הדבר (הקשה) אשר דבר אליך**

28. ראו (במדבר כב 22) בסיפור בלעם: ויתיצב מלאך ה' בדרך; והשוו (שמות לד 5): וירד ה' בענן – ויתיצב עמו שם – המראה הניצב היה דמו ענן.

29. בדומה אל האמור בהתגלות ה' למשה (שמות לד 5): ויקרא אליו אלהים מתוך הסנה ויאמר: משה משה. ועוד במקרא.

30. במשמעות של אירוע קשה. וראו בסיפור מות שני בני אהרן (ויקרא י 3) הוא אשר דבר ה' לאמר: בקר' בי אקדש... וידם אהרן.

(נחרד ואינו נושא את שם ה')? שמואל כובש פניו ועיניו בקרקע. אין מענה. עלי מוסיף ומתאמץ להכריחו לדבר – וקולו מתגבר: **אל נא תכחד ממני** (אביך...). שמואל מחריש. עלי נושא קולו ומשביע את 'בנו' שמואל: **כה יעשה לך אלהים וכה יוסיף** (שלא) **אם תכחד ממני דבר** (קשה) **מכל הדבר** (הקשה) **אשר דבר אליך** (אלוהים – מידת הדין – נמנע מלומר)... שמואל נשבר – ובתחושה של מי שכבר נועד להיות נביא שליח – **ויגד לו שמואל את כל הדברים** (הקשים) – **ולא כחד ממנו** (דבר – הן ביחס לישראל, והן ביחס לבניו). תגובת עלי מידית; וכמקבל עליו את הדין – **ויאמר: ה'** (מידת הרחמים) **הוא הטוב בעיניו יעשה** – ומי אני, עלי הזקן, שאתפלל לביטול גזרת הדברים הקשים...

מן האמילוג שבפי הקריין (ג 19-T-1), אנו למדים: שמואל הנער ממשיך לגדול ולהתפתח **בדעת** ה', התובעת התנהגות מוסרית, והוא מכשיר את עצמו להיותו נביא שליח לעמו – בחסות עלי ובהשראת היכל ה' שבשילה: **ויגדל שמואל** (כבר לא נער) – **וה'** (אכן) **היה עמו** (וכנביא שליח ה') **ולא הפיל מכל דבריו** (גם הקשים) **ארצה**. כלומר ה' קיים את כל דבריו, ולפיכך: **וידע כל ישראל – מידן ועד באר שבע – כי נאמן** (אמין ואמון להיות) **שמואל – לנביא לה'**. וכך עוד שנים נוספות: **ויספ ה' לְהָרָאָה (=להיראות) בשלה כי נגלה ה' אל שמואל** (הנאמן) **בשלו – בדבר ה'**. וכך בסופו של תהליך: **ויהי דבר שמואל** (הנביא – האמון על **דעת** ה', התובעת התנהגות מוסרית – שליח) **לכל ישראל**.

סיום

בכך תם המחזה המבקש – בדרך הדרמה – להביא אותנו, הקוראים, לעמוד על דרך גידולו של שמואל – בנה של חנה, אשת אלקנה מן הרמה, ונערו של עלי הכהן הגדול בהיכל ה' בשילה – להיותו נושא אידאת **דעת** ה', התובעת התנהגות מוסרית, כנביא שליח לעמו – בדומה למשה. זאת – כדברי המשורר בתהלים צט 8-6:

משה ואהרן בכהניו, ושמואל בקראי שמו, קראים אל ה' והוא יענם. בעמוד ענן ידבר אליהם – שְׁמְרוּ עֲדָתִי וחק נתן למו. ה' אלהינו – אתה עניתם, אל נִשָּׂא חַיִּית לָהֶם ונָקָם עַל עֲלִילוֹתָם.

סיפור ההמשך של שמואל, הנביא בפועל (פרקים ח-יב), מגולל את התנהגותו המעשית – כמי שמודרך ופועל על פי הקריטריונים המוסריים של **דעת** ה'. נמנה להלן את הבולטים שבמעשיו, המאשרים קביעה זו:

דמות המלך ב'תורת משה' (דברים יז 20-14) – לדרישת העם:

ואמרת אשימה עלי מלך ככל הגויים אשר סביבתי – מותנית: - - שום תשים עליך מלך אשר יבחר ה' אלהיך בו [...] רק לא ירבה לו סוסים [...] נשים [...] כסף וזהב וכתב לו את משנה התורה הזאת - - לבלתי רום לבבו מאחיו ולבלתי סור מן המצוה – ימין ושמאל.

ואילו שמואל מזהיר את העם מפני **משפט המלך**, שאינו פועל על פי **דעת** ה' (שמ"א ח 11-17):

את בניכם יקח ושם לו [...] ולשום לו שרי אלפים [...] ואת בנותיכם יקח [...] ואת שדותיכם [...] יקח ונתן לעבדיו [...] ואת עבדיכם [...] יקח ועשה למלאכתו. צאנכם יעֶשֶׂר – ואתם תהיו לו לעבדים.

לפיכך בחר שמואל בשאול ומשחו למלך, בהיותו בעל התכונות של **הצנע לכת עם אלהיך** ומי שנשמע ומקבל את דברי הנביא שליח ה'. ואילו בנאום הסיכום שלו (פרק יב) מבליט שמואל את התנהלותו, הוא עצמו, על פי **דעת ה'**:

הנני ענו בי – נגד ה' ונגד משיחו: את שור מי לקחתי וחמור מי לקחתי ואת מי עשקתי. את מי רצותי ומיד מי לקחתי כפר – ואעלים עיני בו – ואשיב לכם.

זאת – בדומה לדברי משה – בתגובה לעדת קורח (במדבר טז 3): **ומדוע תתנשאו על קהל ה'?! ובדומה – במענה על דברי דתן ואבירם (שם 13-14):**

המעט [...] כי תשתרר עלינו גם השתרר [...] העיני האנשים ההם תנקר?! ויחר למשה מאד ויאמר אל ה': אל תפן אל מנחתם! לא חמור אחד מהם נשאתי ולא הרעתי את אחד מהם (שם שם 15).

זוהי **דעת ה'** – ההתנהגות המוסרית הנאותה של משה, ששמואל רואה את עצמו כהולך בעקבותיה.

מתי מפנה רש"י את הקורא למדרש בלי לצטט אותו?

תקציר

בחלק מפירושי רש"י הוא מפנה את הקורא אל מדרשים שהוא אינו מצטט את לשונם. להלן השאלות שמחקר זה דן בהן: מתי מפנה רש"י למדרשים כאלה, ומדוע? מסקנות המחקר: רש"י מפנה למדרשים בלי לצטט אותם, כאשר יש בהם חומר חשוב, אבל אין הוא קשור לפשט הכתוב במקרא. במקרים אלה יפנו האנשים שאינם יודעים תלמוד ומדרש בעל-פה ואין להם ספריות בבית, אל תלמידי-חכמים כדי שילמדו אותם מדרשים החשובים לדעתם.

מילות מפתח: רש"י; שלמה יצחקי; פרשנות צפון צרפת; פרשנות ימי-הביניים; פרשנות יהודית; דרש; פשט; מדרש; מדרשים; גמרות; תלמוד; אגדה; אגדות.

מבוא

מדי פעם בפעם מפנה רש"י את הקורא אל מדרשים, בלי להביא את תוכנם. כגון הפניה ל'מדרשים':

ואיש את קדשיו לו יהיו – לפי שנאמרו מתנות כהונה ולויה, יכול יבואו ויטלו בזרוע? תלמוד לומר ואיש את קדשיו לו יהיו, מגיד שטובת הנאתן לבעלים. ועוד מדרשים הרבה דרשו בו בספרי.¹

הפניה ל'מדרש':

החרב המתהפכת – ולה להט לאיים עליו מליכנס עוד לגן. תרגום של להט – שכן, והוא כמו שלף שננא, ובלשון לע"ז למ"א [להב]. ומדרש אגדה יש, ואני איני בא אלא לפשוטו.²

הפניה ל'דרשות':

מזמור לדוד בברחו – הרבה דרשות דרשו בני-אגדה בדבר...³

1. רש"י במדבר ה' 10. ועוד: במדבר ו' 24; תהלים נא 7.

2. רש"י בראשית ג' 24. ועוד: בראשית יט' 15; כו' 28; ל' 8; ירמיהו יד' 7.

3. רש"י תהלים ג' 1.

לפעמים ההפניה היא מסתייגת:

ויש בזה מדרשי אגדה, אך זה ישובו של מקרא⁴. ורבותינו דרשו מה שדרשו⁵.

ויש עוד הפניות דומות.

השאלה שעולה היא מתי מפנה רש"י את הקורא למדרש ואינו מעתיק אותו בעצמו, ומתי – לא?

לאחר בדיקת העניין מצאתי:

רש"י מפנה את הקוראים למדרשים, כאשר לדעתו יש בהם מסרים חשובים גם אם אינם מבהירים את פשט הכתוב.⁶

רש"י אינו מפנה למדרשים שעל הקורא לשבץ כ'אגדה המיישבת דבר המקרא ושמועו דבור על אופניו' (על-פי משלי כה 11; רש"י בראשית ג 8).⁷

וכך גם עמדת ליבוביץ:

נראה, שבכל מקום שמוסיף רש"י לדבריו "ומדרש אגדה יש" או "ומדרש אגדה לכמה

פנים יש" – בלי להביא את המדרש, סימן שאמנם יש דברי מדרש חשובים כאן, אך לא

יוכל רש"י להביאם בגלל העיקביות בדרכו בבחירת המדרשים לפירושו...⁸

כאשר רש"י מפנה את הקורא למדרש כדי להבין טוב יותר את הפשט, הוא מצטט את דבריו הנחוצים.

הוכחות

א. כאשר רש"י שולח קוראים אל מדרשים שהוא אינו מעתיק אותם, אז רק מי שיש לו בבית או בבית-הכנסת מדרשים אלה, מסוגל למצוא אותם, אך גם לא כל מי שאוחז את הספר בידיו, ימצא בו את מבוקשו, משתי סיבות: 1. לרוב רש"י לא ציין את המיקום המדויק של המדרש הספציפי, שאליו הוא מפנה את הקורא; 2. בתקופת רש"י לא היו בנמצא קונקורדנציות ומפתחות ערכים ופסוקים בספרים. לכן רק מי שהיה ברשותו שפע זמן או שידע בעל-פה את הספרים, ימצא את מבוקשו.

בימי רש"י, לרוב, לא היו ספרים בנמצא,⁹ ומרבית הספריות לא הכילו אפילו ש"ס שלם, וכל

4. רש"י בראשית ד 8.

5. רש"י אסתר ב 9. ועוד: משלי טו 15; אסתר א 7; ב 5.

6. אני מגדיר פירוש 'פשט' אצל רש"י – כהגדרת קמין: "ביאור הכתוב על-פי לשונו, מבנהו התחבירי, הקשרו הענייני, סוגו הספרותי ומבנהו הספרותי – תוך יחסי גומלין בין מרכיבים אלה" (ראו: ש' קמין, **רש"י: פשוטו של מקרא ומדרשו של מקרא**, ירושלים תשמ"ו, עמ' 14). הגדרה זו מקובלת על שורה של חוקרי רש"י כמו מ' ארנד, ש' יפת, ע' ויזל ומ"ז כהן; ראו ציונים ביבליוגרפיים אצל מ"ז כהן, 'הרהורים על חקר המונח "פשוטו של מקרא" בתחילת המאה העשרים ואחת', ש' יפת וע' ויזל (עורכים), **ליישב פשוטו של מקרא: אסופת מחקרים בפרשנות המקרא**, ירושלים תשע"א, עמ' 8 הערה 13.

7. לניתוח משמעות דברי רש"י אלה ראו בין השאר קמין (לעיל הערה 6), עמ' 62-77; נ' ליבוביץ, **עיונים חדשים בספר שמות**, ירושלים תש"ל, עמ' 485-524; א' מוגנדיין, 'לדרכו של רש"י בדיבורו של שיחות שנתאלמו', **תלפיות**, ז (תשנ"ג-תשנ"ד), עמ' 107.

8. ליבוביץ (שם), עמ' 173 הערה 4. וראו שם, בעמ' 504-508 דיון רחב בעניין הזכרת מדרשים בפירוש רש"י.

9. א"מ ליפשיץ, 'רש"י', י"ל הכהן מימון (עורך), **ספר רש"י**, ירושלים תשס"ו, עמ' קצ; א' גרוסמן, 'הרקע ההיסטורי', נ' ליבוביץ ומ' ארנד, **פירוש רש"י לתורה**, ב, תל-אביב 1990, עמ' 533; הנ"ל, **רש"י: ר' שלמה יצחקי**, ירושלים תשס"ו, עמ' 94; א' שפירא, 'האם "דבר אחר" ברש"י מייצג שני פירושים אלטרנטיביים או סימולטניים', מ' ארנד, ר' בן-מאיר וג"ח כהן (עורכים), **פרקי נחמה**, ירושלים תשס"א, עמ' 283 הערה 31; י"מ תא-שמע, **התפילה האשכנזית הקדומה**, ירושלים תשס"ג, עמ' 30-31; A. Berliner, *Beiträge*.

שכן מדרשים שלמים.¹⁰ לכן כאשר רש"י מפנה קוראים למדרשים ואינו מעתיק אותם, מדובר במיעוט לומדים מתוך קהל היעד שאליו מיועד פירושו, שהוא העם כולו.¹¹ המסקנה הראשונה העולה ממצא זה היא, שאין הפניות אלה עוסקות בעיקר מטרת פירושו.

ב. אפשר לחלק את ההפניות של רש"י למדרשים לשלוש קבוצות: 1. רש"י מפנה למדרשים כהמשך לפירוש הפסוק; 2. רש"י מפנה למדרשים שאינם קשורים לפירוש הפסוק; 3. רש"י מפנה את הקורא רק למדרשים ואינו מסביר כלום.

נבדוק את תפקיד ההפניה למדרש בכל קבוצה. הטענה שאנסה להוכיח היא שכאשר רש"י מפרש טקסטים לפי פשט הכתוב, אין הוא מפנה את הקוראים למדרשים בלי לצטט אותם. כאשר רש"י מפנה את הקורא למדרשים בלי לצטט אותם, הרי זה רק כשמדובר בדרש שאינו משתלב עם רצף הכתוב.

מעובדות אלה נוכל ללמוד שרש"י ייעד את פירושו לשתי קבוצות לומדים מובחנות היטב:

הקבוצה הראשונה היא אותם לומדים שלמענם הוא כתב את פירוש הפשט שלו (כולל המדרשים המשתלבים בהקשר הכתוב). לקבוצה זו רש"י סיפק את כל חומר הרקע הנחוץ כדי להבין את פירושו, כולל ציטוט מתוך מדרשים.

הקבוצה השנייה היא אותם לומדים שלמענם הוא מזכיר, שישנו חומר מדרשי אחר המתקשר עם הטקסט המתפרש, אך אינו תורם מאומה להבנת פשט הכתוב. קבוצה זו חייבת להיות לא רק בעלת ספרייה עשירה, אלא גם לדעת את רוב ספרות המדרש בעל-פה, כי לרוב רש"י אינו מציין את המיקום המדויק של המדרש שאליו הוא מפנה את הקורא.

1. רש"י מפנה למדרשים כהמשך לפירושו את הפסוק¹²

בפירושו לדברים א 3 רומז רש"י להמשך דברים, שאותם ימצא הקורא בספרי¹³:

I. Ta-Shma, "The Library of the French zur Geschichte der Rashi – Commentare, Berlin 1903, p. 2 Sages", G. Sed-Rajna (ed.), *Rashi, 1040-1990*, Paris 1993, pp. 535-536 והכוונה ליהודי גרמניה ויהודי צרפת גם יחד עד המאה האחת-עשרה. לדעתו, תא-שמע מתכוון לספריית חכמי מרכזי התורה הגדולים, ואילו ברלינר וגרוסמן מתכוונים לספרייתם של החכמים הממוצעים שלא גרו במרכזי תורה. בית-אריה מביא פסקי-דין מתקופת הרא"ש (1250-1328), המעידים על מספרם המועט של הספרים בתקופתו (מ' בית-אריה, "האם היו ספריות" ציבוריות" יהודיות בימי הביניים?, ציון, סה (תש"ס), עמ' 444).

10. ראו למשל את מסקנת ויזל באשר לספרייה שעמדה בפועל לרשות הפרשן של הפירוש המיוחס לרש"י לספר דברי הימים: 'ככל הנראה, התלמוד הירושלמי היה חסר בספרייתו, והוא הביאו מכלי שני או מכוח זיכרונו, ואפשר שכך גם המשנה והתוספתא. אך גם מקורות שהיו בידו בוודאות, כגון בראשית רבה, איכה רבה ומדרש תהילים, הובאו על ידו לפעמים מכלי שני' (ע' ויזל, **הפירוש המיוחס לרש"י לספר דברי הימים**, ירושלים תש"ע, עמ' 43). לדעתו, ע' ויזל לא שם לב לאפשרות שאם הפרשן מצטט מילולית מתוך מדרש כלשהו, מוכיח הדבר רק שקטע ספציפי זה של המדרש היה ברשותו. אין הציטוט המילולי המדויק של קטע מהמדרש מוכיח שכל היצירה המדרשית הייתה בידו. בימי הביניים העתיקו בדרך כלל חלקי יצירות, ולא את כל היצירה; השוו לכאן את רשימות הספרים מהמאה האחת-עשרה שנמצאו בגניזת קהיר: TS 10 K 20.8; TS 6.117; ENA 2687, f.2; (נ' אלוני, **הספרייה היהודית בימי הביניים: רשימות ספרים מגניזת קהיר**, בעריכת מ' פרנקל וז' בן שמאי, ירושלים תשס"ו, עמ' 102-104, 235-237, 319). לכן אני יכולים לומר בוודאות רק שקטעי מדרש של בראשית רבה, איכה רבה ומדרש תהילים היו בספרייתו של הפרשן. הציטוט מכלי שני של קטעים אחרים מתוך אותם מדרשים מלמד אותנו שחלקים אלה של המדרשים לא היו בספרייתו. לפי הבנתנו, חסרו בספרייתו של הפרשן גם קטעים מתלמוד בבלי (ויזל [שם], עמ' 25). מתרגום אונקלוס לתורה ויונתן לנביאים (ויזל [שם], עמ' 42).

11. לרשימה ביבליוגרפית של החוקרים שחשבו שרש"י ייעד את פירושו לכלל העם – ראו: ע' ויזל, 'למי מען רש"י פירושו למקרא?', **בית מקרא**, נב (תשס"ז), עמ' 140 הערה 3. כך גם דעתו האישית של ע' ויזל במחקרו על הנושא: שם.

12. דבריו להלן הם הרחבה בשינויים של גישת אליקים – ראו ג' אליקים, **שיטתו הפרשנית של רש"י על פי פירושו לתורה**, ירושלים תשנ"ה, עמ' 65-100; הנ"ל, 'המשלים בפירושו של רש"י לתורה', **מורשתנו**, יז (תשס"ו), עמ' 52-53.

13. וכך רומז רש"י לספרות מדרשית ולגמרות גם בפירושו לבראשית מז 2; שמות יז 11; ויקרא י 2; יא 2; יג 55; יד 44; טו 12; כה 11;

ויהי בארבעים שנה בעשתי עשר חדש באחד לחדש – מלמד שלא הוכיח אלא סמוך למיתה. ממי למד? מיעקב, שלא הוכיח את בניו אלא סמוך למיתה. אמר, ראובן בני, אני אומר לך מפני מה לא הוכחתך כל השנים הללו? כדי שלא תניחני ותלך ותדבק בעשו אחי. ומפני ארבעה דברים אין מוכיחין את האדם אלא סמוך למיתה, כדי שלא יהא מוכיחו וחוזר ומוכיחו, ושלא יהא חברו רואהו ומתבייש ממנו כו' כדאיתא בספרי.¹⁴ וכן יהושע לא הוכיח את ישראל אלא סמוך למיתה, וכן שמואל, [שנאמר] 'הנני ענו בי' (שמי"א יב, ג). וכן דוד – את שלמה בנו (מל"א ב).

הקושי שרש"י מתמודד אתו כאן הוא כפול:

קושי ראשון הוא מדוע מצינת התורה שהדבר קרה בשנה הארבעים, והרי אם הוכיח משה בעבר הירדן, 'פשיטא שהיה בשנת הארבעים שהרי לא היו שם אלא באותו הזמן'.¹⁵ הקושי השני הוא מוסרי-דתי. מדוע מוכיח משה את בני ישראל רק סמוך למיתתו ולא סמוך למעשה, והרי אם משה אינו מוכיח אותם סמוך למעשה, קיימת האפשרות שהם יחזרו ויחטאו. מדוע לא מנסה משה להניא אותם מלחזור ולחטוא, ומדוע משה אינו מנסה להחזירם בתשובה? תשובתו של רש"י כפולה:

התשובה הראשונה היא שכך נהגו גם יעקב, יהושע ודוד. משה יכול אפוא לסמוך על יעקב, שלא נכתב בתורה שאלוקים גינה אותו על כך. יהושע ודוד אימצו את הגישה של משה, ובכך הם מראים שמשם נהג בנידון כשורה. אך תשובה זו אינה מסבירה מדוע לא ניסו יעקב ומשה להחזיר את החוטאים בתשובה מיד אחרי שחטאו. מדוע לא ניסו למנוע את הישנות התקלה?

בתשובתו השנייה מסביר רש"י מדוע אין מוכיחין אדם אלא סמוך למיתתו: "שלא תניחני ותלך ותדבק בעשו אחי... שלא יהא מוכיחו וחוזר ומוכיחו, שלא יהא חברו רואהו ומתבייש ממנו" ורומז, שיש עוד הסברים שהקורא ימצאם בספרי.

פירוש זה של רש"י הוא דרש ולא פשט. שתי סיבות לקביעה זו:

הסיבה הראשונה היא שאין בפסוק שלנו קושי לשוני שלדעת רש"י צריך להתמודד עמו,¹⁶ ואמנם רש"י אינו מפרש את לשון הכתוב, אלא מתמודד עם בעיה דתית-מוסרית.

הסיבה השנייה היא שקיים קושי ספרותי: ציון העובדה שמדובר בשנת הארבעים לצאת בני ישראל ממצרים מיותר,¹⁷ ולפי שיטת רש"י ייתור לשון במקרא מורה לפרשן שצריך להסביר ייתור זה על דרך הדרש.¹⁸

כו 9; במדבר 2; ה 2; ז 12; יא 5; יד 22; יט 20; כב 30; כה 5, 8; כז 2; כט 36; דברים א 7; לג 24; שופטים ו 25; שמ"א יז 56; ירמיה מ 1; עמוס ה 18; קהלת ז 21.

14. **ספרי על ספר דברים**, מהדורת א"א פינקלשטיין, ניו-יורק תשס"א, פסקא ב ד"ה דבר אחר, עמ' 10 (להלן ספרי).

15. ד' פארדו, **משכיל לדוד**, ב, ירושלים תשמ"ו, על אתר.

16. ראב"ע מתמקד בצירוף 'עשתי עשר'. רש"י אינו עוסק בצירוף זה מפני שהוא לא ראה בו קושי, ורשב"ם אינו מפרש את הפסוק כלל.

17. פארדו (לעיל הערה 15), על אתר.

18. אצל רש"י, 'קרא יתירא' הוא פתח לדרש: רש"י שבת יב ע"א; כג ע"ב; כז ע"ב; קנב ע"ב; פסחים כד ע"ב; כח ע"ב; עא ע"א; פה ע"ב; צו ע"א; ראש השנה ה ע"ב; ו ע"א; יומא כז ע"א; מג ע"א; סז ע"ב; עב ע"ב; סוכה מג ע"א; יבמות יב ע"א; לט ע"ב; נד ע"ב; נט ע"א; סד ע"ב; סח ע"ב; סט ע"א; ע ע"ב; קיד ע"א; כתובות לג ע"א; מד ע"ב; מז ע"א; פג ע"א; סוטה טז ע"א; כז ע"א; לה ע"ב; מה ע"ב; גיטין ח ע"א; מא ע"ב; מא ע"א; צ ע"א; קידושין ג ע"ב; ח ע"א; י ע"א; כא ע"א; ל ע"ב; נ ע"א; סא ע"ב; בבא קמא כז ע"ב; צא ע"ב; בבא מציעא כב ע"ב; קיא ע"ב; בבא בתרא יד ע"ב; סנהדרין מה ע"ב; נא ע"א; סג ע"א; סו ע"ב; עא ע"א; עג ע"א; עט ע"א; פה ע"ב; פו ע"א; מכות יב ע"ב; יח ע"א; כ ע"א; שבועות ד ע"ב; ח ע"ב; לו ע"א; עבודה זרה עה ע"ב; זבחים ח ע"ב; ט ע"א; י ע"א; יד ע"ב.

דברי רש"י בדברים א 3 הם אפוא דרש ולא פשט. מכאן שהחומר המדרשי החסר שהוא מפנה את הקורא למצוא בספרי, אינו נחוץ כדי להבין את פשט הכתוב בתורה.

ועוד זאת, רש"י מעתיק חלק מדברי הספרי והוא מפנה את הקורא לחלק אחר. נבדוק מה רש"י מעתיק ומה לא, ואולי נלמד מכאן דבר מה על שיטתו במקרים אלה:

רש"י מתחיל את דבריו בקביעה ש'מפני ארבעה דברים אין מוכיחין את האדם אלא סמוך למיתה', ומעתיק מתוכם רק שניים: 'כדי שלא יהא מוכיחו וחוזר ומוכיחו', 'ושלא יהא חברו רואהו ומתבייש ממנו'.

כיוון שיש עוד שתי סיבות, ממשיך רש"י וכותב: 'וכו', ומפנה את הקורא להלמדן בעל הזיכרון אל שתי הסיבות האחרות הכתובות בספרי 'כדאיתא בספרי'. שם כתובה רק סיבה אחת: 'ושלא יהא בלבו עליו'.

הסיבה הרביעית אינה מופיעה בשום דפוס וכת"י של ספרי, והיא משוחזרת בידי המהדיר:¹⁹

על פי הפסי' זוסי' ותוסי' ריב"א:²⁰ 'וכדי שיפרוש ממנו בשלום – שהתוכחה מביאה לידי שלום'.

הנוסח המשוחזר סותר את הכתוב המפורש הנמצא בכתב-יד ובדפוסים של ספרי כמה מילים לפני כן. שם כתוב שהסיבה השלישית "מדוע אין מוכיחים אדם אלא סמוך למיתתו" היא 'שלא יהא בלבו עליו', שלא יכעס על מי שמוכיח אותו. לפי נימוק זה, אחרי שמוכיחים מישהו, הוא כועס. כאשר התוכחה נעשית סמוך למיתת המוכיח, ייתכן שהאיש יסלח לו, או היות שהמוכיח ממילא עומד למות, הכעס לא יחזיק מעמד הרבה זמן. נימוק מפורש זה המתועד בכל כת"י בצורה זו או אחרת,²¹ סותר את השחזור המשוער 'וכדי שיפרוש ממנו בשלום', שהתוכחה מביאה לידי שלום. לא ייתכן שהתוכחה מביאה מצד אחד כעס, ומצד שני שלום.

הנימוק המשוחזר גם לא הגיוני. הספרי עצמו עסק בתוצאות הלא טובות של התוכחה בתחילת דבריו:

אמר רבי טרפון, העבודה אם יש בדור הזה מי שיכול להוכיח. אמר רבי אלעזר בן עזריה העבודה אם יש בדור הזה מי שיכול לקבל תוכחות. אמר רבי עקיבה העבודה אם יש בדור הזה שידוע היאך מוכיחים. אמר רבי יוחנן בן נורי: מעיד אני עלי שמים וארץ שיותר מחמשה פעמים נתקנתר על ידי עקיבה לפני רבן גמליאל ביבנה שהייתי קובל עליו והיה מקנתרו וכל כך יודע אני בו שהיה מוסיף בי אהבה על כל אחת ואחת לקיים מה שנאמר 'אל תוכח לץ פן ישנאך, הוכח לחכם ויאהבך' (משלי ט, ח).²²

מכאן שהיום אין אנו יודעים להוכיח, ולכן התוכחות גורמות בדרך כלל שנאה. זו בדיוק הסיבה

ע"א; יז ע"ב; כב ע"א; כד ע"ב; כה ע"א; מ ע"א; מא ע"א; מו ע"א; סט ע"א; פג ע"ב; צג ע"ב; צח ע"א; ק ע"א; קג ע"ב; מנחות קד ע"א; קז ע"א; חולין קכז ע"א; קלו ע"א; בכורות טו ע"ב; לב ע"א; נב ע"ב; תמורה כג ע"א; נדה ל ע"ב; לב ע"ב; לה ע"ב. ראו: מ' לוקשין, 'עיון בגישות שונות לפתרון בעיית היחס שבין הפשט לבין מדרש ההלכה', **עיוני מקרא ופרשנות**, ח (תשס"ח), עמ' 35-37.

19. ספרי (לעיל הערה 14).

20. ראו הערת המהדיר בתוך ספרי (שם), עמ' 10 הערה לשורה 8.

21. ראו שם הערות גרסה לשורה 7.

22. שם, דברים, ד"ה דבר אחר, עמ' 3-4.

השלישית מדוע אין מוכיחים אדם, אלא סמוך למיתתו 'ושלא יהא בלבו עליו'.

איננו יודעים מה היתה גרסת רש"י בספרי. ייתכן שהגרסה הייתה זהה לזו המשוחזרת בידוי מאיר איש שלום, וייתכן שהייתה שונה.²³ לכן אין לנו שום אפשרות לחשוד מדוע לא ציטט רש"י את הסיבה הרביעית. נתעכב לכן רק על העובדה שרש"י העתיק מהספרי את שתי הראשונות, ולא את השלישית.

נתחיל בכך שאילו רצה רש"י שהקורא הנבון והמשכיל יפרש את הכתוב בדברים א' 3 בהתאם לספרי, היה די שיכתוב בפירושו: 'מפני ארבעה דברים אין מוכיחים אדם אלא סמוך למיתתו, כדאיתא בספרי'. הקורא הנבון בעל הספרייה העשירה, או בעל הזיכרון הטוב, ימצא או יזכור את ארבע הסיבות ובהן ישיג רש"י את מבוקשו. אך רש"י בחר ניסוח אחר, והעתיק כלשונן את שתי הסיבות הראשונות, ורמז לשתי האחרות.

המכנה המשותף לשתי הסיבות שרש"י העתיק הוא שהתוכחה גורמת למצב לא נעים. לכן יש למנוע מצב שיהא מוכיחו וחוזר ומוכיחו, ושלא יהא חברו רואהו ומתבייש ממנו'.

אין רש"י יכול להעתיק את הסיבה השלישית 'ושלא יהא בלבו עליו', כי הסבר זה לא תואם את המציאות כפי שבאה לידי ביטוי בספר דברים; בני ישראל לא כעסו על משה בעקבות תוכחותיו. באשר לסיבה הרביעית, אין אנו יודעים מה הייתה הגרסה שלפני רש"י, ולכן אנו לא יכולים לדון בה.

מכאן נוכל ללמוד שרש"י לא סמך על בעל הספרייה העשירה ו/או הזיכרון הטוב שימצא את דברי הספרי, אלא העתיק ממנו מה שנחוץ להבנת הקורא את הכתוב המתפרש. כיוון שהספרי מביא עוד שתי סיבות, שלפחות אחת מהן אינה מתאימה להקשר הכתוב, אבל מתאימה לחיים העכשוויים, הפנה רש"י את הקורא אליה.

בפירושו לדברים א' 18 רומז רש"י שאת ההסבר לכתוב ימצא הקורא במשנה:

את כל הדברים אשר תעשון – אלו עשרת הדברים שבין דיני ממונות לדיני נפשות (רש"י דברים א', יח).²⁴

ואלה דברי המשנה:

...מה בין דיני ממונות לדיני נפשות?

דיני ממונות בשלשה ודיני נפשות בעשרים ושלשה. דיני ממונות פותחין בין לזכות בין לחובה, ודיני נפשות פותחין לזכות ואין פותחין לחובה. דיני ממונות מטין על פי אחד לזכות בין לחובה, ודיני נפשות מטין על פי אחד לזכות ועל פי שנים לחובה. דיני ממונות מחזירין בין לזכות בין לחובה, דיני נפשות מחזירין לזכות ואין מחזירין לחובה. דיני ממונות הכל מלמדין זכות וחובה, דיני נפשות הכל מלמדין זכות, ואין הכל מלמדין חובה. דיני ממונות המלמד חובה מלמד זכות והמלמד זכות מלמד חובה; דיני נפשות המלמד חובה מלמד זכות אבל המלמד זכות אין יכול לחזור וללמד חובה. דיני ממונות דנין ביום

23. מ' איש שלום, ספרי דבי רב עם תוספות מאיר עין, ווינא תרכ"ד, סה ע"ב וסו ע"א. אין אנתנו יודעים היום מה הייתה הגרסה של הספרים בספרייה של רש"י. ככל הידוע לנו, היא הייתה שונה מכל גרסה הנמצאת היום בידינו. ראו על כך: א' זאנד, 'האם אנתנו יודעים היום מה היה נוסח ארון הספרים של רש"י?', שאנן, כ (תשע"ה), עמ' 29-46.

24. דברי רש"י עצמם הם העתק של הספרי דברים א' פסקא יח 'אלו עשרה דברים שבין דיני ממונות לדיני נפשות' – מהדורת פינקלשטיין, עמ' 30. הספרי לא מביא בהמשך את עשרת ההבדלים האלה. הם כתובים במשנה.

וגומרין בלילה, דיני נפשות דנין ביום וגומרין ביום. דיני ממונות גומרין בו ביום בין לזכות בין לחובה, דיני נפשות גומרין בו ביום לזכות וביום שלאחריו לחובה; לפיכך אין דנין לא בערב שבת ולא בערב יום טוב.²⁵

הפסוק המתפרש הוא: 'ואצוה אתכם בעת ההוא את כל הדברים אשר תעשון'.

על דברי רש"י לפסוק זה כתב הרב ד"צ הופמן:

בספרי מבואר כי המילה "אתכם" מכוונת אל השופטים (כמו שמצינו ג, יח שהכוונה אל שני השבטים ומחצית השבט), והביטוי "את כל הדברים" מכוון במיוחד אל עשרת הדברים אשר בין דיני ממונות לבין דיני נפשות. פשוטו של מקרא הוא כי הכוונה (כמבואר ברמב"ן) אל המצוות שצוה משה רבינו אז לבני ישראל, כמו שכתוב בשמות יח, כ. קלוסטרמן מקשר פסוק זה עם הקודם.²⁶

הפניית רש"י את הקורא אל הספרי היא אפוא לצורך דרש, ולא לצורך הבנת פשט הכתוב. יש לשים לב לכך שדברי הספרי חשובים רק לדיינים, ולא לכל אדם אחר.

דוגמה נוספת שבה מפנה רש"י את הקורא לספרות מדרשית כהמשך לפירושו, היא ההפניה בדברים ג 23:

ואתחנן – אין חנון בכל מקום אלא לשון מתנת חנם. אף על פי שיש [להם] לצדיקים לתלות במעשיהם הטובים, אין מבקשים מאת המקום אלא מתנת חנם (לפי שאמר לו 'וחנותי את אשר אחוץ' (שמות לג, יט), אמר לו בלשון ואתחנן). ד"א זה אחד מעשרה לשונות שנקראת תפלה, כדאיתא בספרי.

בפירושו השני כותב רש"י שלשון 'ואתחנן' היא לשון תפילה, והראיה לכך נמצאת בספרי. נראה כעת את הספרי ונבדוק אם המדרש מוכיח ש'ואתחנן' היא לשון תפילה:

דבר אחר ואתחנן אל ה'. עשרת לשונות נקראת תפלה זעקה שועה נאקה שנאמר 'ויהי בימים הרבים ההם וימת מלך מצרים ויאנחו בני ישראל מן העבודה ויזעקו ותעל שועתם... וישמע אלהים את נאקתם' (שמות ב 23-24); נקראת בצר וקריאה שנאמר 'בצר לי אקרא ה'' (שם"ב כב 7; תהילים יח 7); נקראת רנה ופגיעה שנאמר 'ואתה אל תתפלל בעד העם הזה ואל תשא בעדם רנה ותפלה ואל תפגע ב' [ירמיה ז 16]; נקראת נפול שנאמר 'ואתנפל לפני ה'' [דברים ט 18, 25]; נקראת פלול שנאמר 'ואתנפל אל ה'' [דברים ט 25, 26; ירמיה לב 16]; נקראת עתירה שנאמר 'ויעתר יצחק לה' לנכח אשתו' [בראשית כה 21]; נקראת עמידה שנאמר 'ויעמד פינחס ויפלל וגו' (תהילים קו 30); נקראת חילוי שנאמר 'ויחל משה וגו' (שמות לב 11). נקראת תחנה שנאמר 'ואתחנן אל ה'.'²⁷

הספרי קובע ש'ואתחנן' היא לשון תפילה, אבל אינו מוכיח זאת. רש"י מבסס אפוא את פירושו על האוטוריטה של הספרי, אך אינו מפנה את הקורא לעיין בספרי כדי שיבין את ההוכחה, כי

25. סנהדרין ד, א; לב ע"א.

26. דברים, א, פירש ד"צ הופמן, תל-אביב תש"ך, על אחר, עמ' לד.

27. ספרי (לעיל הערה 14), פיסקא כו, עמ' 39-40. לפי הידוע לנו היום, זה המקום היחיד במדרשים שעמדו לעיני רש"י שכתוב בו ש'ואתחנן' היא אחת מעשר לשונות של תפילה.

אין בספרי כל הוכחה לטעון.²⁸

וכך גם בפירוש רש"י לבמדבר כח 15 :

ושעיר עזים וגו' – כל שעירי המוספין באין לכפר על טומאת מקדש וקדשיו, הכל כמו שמפורש במסכת שבעות (ט ע"א).

שעיר עזים הוא קרבן חובה המובא בר"ח, בשלושת הרגלים ובימים הנוראים.²⁹

המקום הראשון בתורה שמוזכרת בו מצוות קרבן העזים, הוא בדיני חג השבועות, בספר במדבר כג 19. שם מסביר ומוכיח רש"י שזהו קרבן 'למוספים'.³⁰ המקום הבא בתורה שמוזכרת בו מצוות הבאת קרבן עזים, הוא בדיני ראש השנה, בספר במדבר כח 16. כאן מסביר רש"י שכל שעירי המוספים 'באין לכפר על טומאת מקדש וקדשיו'. רש"י מבסס את קביעתו על התלמוד בשבועות ומפנה את הקורא אליו.³¹ ציון הדף והעמוד הוא לפי מהדורת וילנא, ולכן אינו של רש"י או של תלמידיו, אלא תוספת שנכתבה לכל המוקדם בסוף המאה התשע-עשרה, כאשר נוסד דפוס ראם שהדפיסו בו מהדורה זו של התלמוד (1880-1886).³²

בשום מקום בתורה לא כתוב לשם מה יש להביא קרבן זה, והקביעה אינה מתחייבת מהקשר הכתובים (שם לא כן היה רש"י מראה זאת), ולכן דבריו הם דרש. ההפניה לתלמוד הבבלי תבהיר לקורא את הדרשות האחרות שבעזרתן הגיע רש"י למסקנה הגורפת, שכל קרבנות העזים הם לכפרת מקדש וקדשיו, אך לא תעזור להבין את פשט הכתוב בתורה.

2. רש"י מפנה למדרש שלא קשור לפירוש הפסוק

נסתפק בדוגמה אחת המלמדת על הכלל :

בפירוש לבראשית ג 8 'וישמעו את קול ה' אלהים מתהלך בגן לרוח היום ויתחבא האדם ואשתו מפני ה' אלהים בתוך עץ הגן' – כותב רש"י :

28. הסתייגות מדבריי: ייתכן שבגרסת הספרי שבידי רש"י כן הייתה הוכחה כזו, אבל גם אז יש לשאול: מדוע לא העתיק רש"י את ההוכחה לתוך פירושו, והרי לרוב היהודים לא היה אז המדרש בספרייה (כך גם היום)?

29. ר"ח: במדבר כח 15; פסח: במדבר כח 22; שבועות: במדבר כג 19; סוכות: במדבר כט 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34; שמיני עצרת: במדבר כט 38; ר"ה: במדבר כט 5; יום כיפור: במדבר כט 11.

30. 'ועשיתם שעיר עזים – יכול שבעת הכבשים והשעיר האמורים כאן הם שבעת הכבשים והשעיר האמורים בחומש הפקודים? כשאתה מגיע אצל פרים ואילים אינך הם; אָמור מעתה אלו לעצמן ואלו לעצמן, אלו קרבו בגלל הלחם ואלו למוספין' (רש"י ויקרא כג 19).

31. 'ושעירי רגלים ושעירי ראשי חדשים מכפרין, דברי ר' יהודה. א"ר יהודה אמר שמואל: מאי טעמא דר' יהודה? אמר קרא: (במדבר כח) "ושעיר עזים אחד לחטאת לה", חטא שאין מכיר בו אלא ה' – יהא שעיר זה מכפר. והאי מיבעי ליה לכדר"ל, דאמר ריש לקיש: מה נשתנה שעיר של ר"ח שנאמר בו לה? אמר הקב"ה: שעיר זה יהא כפרה על שמיצטתי את הירח! א"כ, לימא קרא על ה', מאי לה? לכדאמרן. ואימא: כוליה להכי הוא דאית! א"כ, נימא קרא חטאת ה', מאי לה? שמעת מינה תרתי. ונכפר נמי אפי' בשאר עבירות! תנא דבי ר' ישמעאל: הואיל וזה בא בזמן קבוע וזה בא בזמן קבוע, מה זה אינו מכפר אלא על טומאת מקדש וקדשיו, אף זה אינו מכפר אלא על טומאת מקדש וקדשיו. אשכחן שעירי ראשי חדשים, שעירי הרגלים – מנלן? וכי תימא, הא גמרינן ר"ח מדיוה"כ ולא פריכינן! התם למפרקי: אי מדראש חדש, שכן תדיר! אי מדיום הכפורים, שכן מרובה כפרתו! וכי תימא, הא גמרינן ר"ח מדיוה"כ ולא פריכינן! התם כפרה מיכתב כתיבא, גלויי מילתא בעלמא הוא, אבל הכא איכא למימר כולה מילתא לא גמרינן! אלא כדאמר ר' חמא בר' חנינא: שעיר ושעיר, הכי נמי שעיר ושעיר, ואיתקיש שעירי רגלים לשעירי ראשי חדשים, מה שעירי ראשי חדשים אינן מכפרין אלא על שאין בה ידיעה לא בתחלה ולא בסוף, אף שעירי הרגלים אינן מכפרין אלא על שאין בה ידיעה לא בתחלה ולא בסוף' (בבלי שבועות ט ע"א-ע"ב).

32. מבנה פירוש דומה נמצא גם בפירוש רש"י לבראשית ט 5 ולבראשית מט 20: חלק הטעון: 'מיד איש אחיו – שהוא אוהב לו כאח והרג שונג, אני אדרש, אם לא יגלה ויבקש על עונו לימחל; שאף השונג צריך כפרה, ואם אין עדים לחיבו גלות, והוא אינו נכנע, הקדוש ברוך הוא דורש ממנו' (בראשית ט 5); 'מאשר שמנה לחמו – מאכל הבא מחלקו של אשר יתא שָׁקֵן; שיהיו זיתים מרובים בחלקו, והוא מושך שָׁקֵן כמעט. וכן ברכו משה: 'וטובל בשמן רגל' (דברים לג 24; רש"י בראשית מט 20). ביסוס הטעון על הכתוב בתלמוד והפניה אליה: 'כמו שדרשו רבותינו "והאלהים אָנָה לידו" (שמות כא, יג), במסכת מכות (י ע"ב): מזמנן לפונדק אחד וכו'" (רש"י בראשית ט 5); 'כמו ששינו במנחות (פה ע"ב): פעם אחת נצטרכו אנשי לודקיא לשמן וכו'" (רש"י בראשית מט 20).

וישמעו – יש מדרשי אגדה רבים, וכבר סדרים רבותינו על מכוונם בבראשית רבה ובשאר מדרשות, ואני לא באתי אלא לפשוטו של מקרא, ולאגדה המיישבת דברי המקרא דבר דבור על אופניו [משלי כה 11]. וישמעו – מה שמעו? שמעו את קול הקדוש ברוך הוא שהיה מתהלך בגן.

רש"י אינו מפנה את הקורא למדרשי האגדה הרבים, אלא מעיר הערה ביבליוגרפית שישנם מדרשים רבים על הפסוק, והרצאה והמסוגל לעיין בהם, מוזמן לעשות זאת. אבל ממשיך רש"י, 'ואני (ו"ו הניגוד)³³ לא באתי אלא לפשוטו של מקרא, ולאגדה המיישבת דבר המקרא ושמעו דבור על אופניו'. רש"י אינו מעיר הערות ביבליוגרפיות ואינו מסביר את גישתו הפרשנית בכל ד"ה. מכאן שלדעתו קיים חומר מדרשי חשוב על הפסוק המתפרש, אך קריאתו לא תתרום מאומה להבנת פירוש רש"י עצמו, כי הוא עוסק בפשוטו של מקרא וב'אגדה המיישבת דבר המקרא ושמעו דבור על אופניו'.

פירוש רש"י לפסוק הוא 'שמעו את קול הקדוש ברוך הוא שהיה מתהלך בגן'. לא אביא את כל המדרשים על הפסוק; אסתפק במדרש רבה ואנסה להבין מדוע רש"י מפנה אליו אך לא מצטט אותו. וזו לשון המדרש:

(ח) וישמעו את קול י"י אלהים מתהלך בגן לרוח היום – אמר ר' חלפאי שמענו שיש הילוך לקול, הילוך לאש לא שמענו, והיכן שמענו? להלן 'ותהלך אש' (שמות ט, כג). אמר ר' אבא בר כהנא 'מתהלך' אין כת' כאן אלא 'מתהלך' – מקפץ ועולה, עיקר שכינה בתחתונים הייתה, כיון שחטא אדם הראשון ניסתלקה לרקיע הראשון, חטא קין [...] חטא דור אנוש [...] בימי אברהם לשביעי, וכנגדן עמדו ז' צדיקין אברהם יצחק יעקב לוי קהת עמרם משה והורידו אותה לארץ, אברהם משביעי לשישי [...] משה הורידה למטה. אמר ר' יצחק כת' 'וצדיקים ירשו ארץ וישכנו לעד עליה' (תהילים לו, כט) ורשעים מה יעשו, פורחין באויר אתמהא? אלא שהרשעים לא השכינו שכינה לארץ. אמר ר' ברכיה 'וישמעו'³⁴ וישמעו. שמעו קולן שלילנות אומרים הא גנבא דגנב דעתיה דברייה. אמר ר' חננא בר פפא 'וישמעו' וישמעו שמעו קולן שלמלאכי השרת אומרים י"י אלהים הולך לאותן שבגן אתמהא? ר' לוי ור' יצחק ר' לוי אמר מת אותו שבגן, ר' יצחק אמר מתהלך לו אתמהא?³⁵

המדרש עוסק בפירוש שני פעלים: 'מתהלך' ו'וישמעו'. הוא מפרש את הפועל השני בעזרת הקביעה 'אל תקרי ו'וישמעו', אלא 'וישמעו'. אין זה פירוש פשוט ולכן רש"י אינו כותב אותו. הפועל 'מתהלך' הוא בבניין התפעל במשמעות גרימה. על כן מפרש המדרש שחטא אדם וחוה גרם לשכינה שתעלה מעל האדמה. גם דברים אלה הם דרש כי הפסוק אינו עוסק בהסתלקות ולא בשכינה.

עצם המסר שבמדרש חשוב: חטאי אדם מסלקים את השכינה, והטבע ומלאכי-השרת תובעים את עונשם של החוטאים.

אפשר אפוא לשער שרש"י מפנה כאן את הקורא למדרשים כי יש בהם מסר חשוב, אך הם אינם

33. ליבוביץ (לעיל הערה 7), עמ' 503.

34. במהדורת ורשה תרכ"ז יש כאן הוספה: 'אל תקרי וישמעו אלא וישמיעו'.

35. מדרש בראשית רבא, א, מהדורת י' תיאודור וח' אלבק, ירושלים תשכ"ה, פרשה יט, ו, עמ' 176-178.

מפרשים את פשט הכתוב. לכן גם במקרה זה הקורא העשיר בעל הספרייה או המשכיל היודע מדרש בעל-פה, לא יצא נשכר בהבנת פשט הכתוב מקריאה מעמיקה במדרש אגדה זה. הבנתם את פירוש הפשט של רש"י לבראשית ג 8, הן של יודעי מדרש והן של אינם יודעים אותו – זהה.

3. רש"י מפנה את הקורא רק למדרשים ואינו מסביר כלום

מטרת ההפניות של רש"י למדרשים איננה השלמת פירוש הפסוק ברמת הפשט. בפירושו לויקרא כה 11 כותב רש"י:

יובל היא שנת החמשים שנה – מה תלמוד לומר? לפי שנאמר 'וקדשתם וגו'', כדאיתא בראש השנה [ח ע"ב] ובתורת כהנים [פרשתא ב פרק ג].

וכך כתוב בתורת כהנים:

יובל היא שנת החמשים שנה – יכול בכניסתה תהיה מקודשת מראש השנה וביציאתה תהיה מושכת והולכת עד יוה"כ, שכן מוסיפין מחול על הקודש? ת"ל 'יובל היא שנת החמשים שנה תהיה לכם' – אין קדושתה אלא עד ר"ה [=ראש השנה].

הנוסח בתלמוד בבלי מסכת ראש השנה קרוב יותר לנוסח רש"י, שכן דברי רש"י 'מה תלמוד לומר? לפי שנאמר 'וקדשתם וגו'' הם העתק דברי התלמוד ולא דברי תורת כהנים:

יובל היא, מה תלמוד לומר? לפי שנאמר 'וקדשתם את שנת החמשים', יכול כשם שמתקדשת והולכת מתחילתה, כך מתקדשת והולכת בסופה, ואל תתמה, שהרי מוסיפין מחול על קדש – תלמוד לומר 'יובל היא שנת החמשים' (ויקרא כה, יא) – שנת החמשים אתה מקדש, ואי אתה מקדש שנת החמשים ואחת.

עיון בתלמוד מלמד אותנו מדוע קיימת הוה אמינא ששנת היובל תימשך עד יום כיפור דווקא: בשני הפסוקים הקודמים (ויקרא כה 9-10) נקבע שביום כיפור יתקעו בשופר כדי להכריז על שנת היובל. ההיגיון אומר שמכריזים על שנת היובל בתחילתה ולא באמצעיתה. היות שמכריזים על שנת היובל ביום כיפור, מתברר ששנת היובל מתחילה ביום כיפור ולא בראש השנה. על כך בא דיוק בסתמא של הברייתא, ששנת החמשים כולה מקודשת כשנת היובל והיא מתחילה בראש השנה:

תניא: 'וקדשתם את שנת החמשים שנה' (ויקרא כה, י) – מה תלמוד לומר? לפי שנאמר 'ביום הכפרים' (ויקרא כה, ט), יכול לא תהא מתקדשת אלא מיום הכפרים ואילך? תלמוד לומר 'וקדשתם את שנת החמשים', מלמד שמתקדשת והולכת מתחילתה.

אך אם שנת היובל מתחילה בראש השנה, מדוע מכריזים עליה רק ביום כיפור? תשובה אפשרית היא שהיא נמשכת עד יום כיפור של השנה העוקבת. התלמוד מתייחס לאפשרות פרשנית זו, מביא את תורת כהנים שהזכרנו למעלה, ומוסיף הסבר לדיוק תורת הכהנים הלומדת מייובל היא שנת החמשים שנה תהיה לכם' שלא מוסיפים מהקודש על החול. שנת היובל מסתיימת אפוא בראש השנה ולא ביום כיפור:

'יובל היא' (ויקרא כה, יא) – מה תלמוד לומר? לפי שנאמר 'וקדשתם את שנת החמשים' (ויקרא כה, י), יכול כשם שמתקדשת והולכת מתחילתה כך מתקדשת והולכת בסופה, ואל

תתמה, שהרי מוסיפין מחול על קדש – תלמוד לומר 'יובל היא שנת החמישים' (ויקרא כה, יא) – שנת החמישים אתה מקדש, ואי אתה מקדש שנת החמישים ואחת.

הדיון בתורת כהנים ובתלמוד הוא בשאלה: האם מוסיפים בשנת היובל מן הקודש על החול או לא.

המסקנה היא שלא מוסיפים, ושנת היובל מתחילה בראש השנה ומסתיימת בראש השנה שלאחריה.

האפשרות הפרשנית שיש להוסיף מן הקודש על החול בשנת היובל ולקדש גם את ראשית שנת החמישים ואחת, אינה עולה מהקשר הכתוב בתורה. הבעיה הפרשנית לדעת רש"י אינה לשונית, אלא ייתור הלשון שבתחילת פסוק 11: 'יובל הוא שנת החמישים שנה תהיה לכם', אחרי שהתורה כבר הגדירה בפסוק 10 את שנת החמישים כשנת היובל: 'וקדשתם את שנת החמישים שנה וקראתם דרור בארץ לכל יִשְׁבִּיהָ יובל הוא תהיה לכם'. על כן דברי התורה בפסוק 11 הם פתח לדרש המובא בתורת כהנים ובתלמוד.

החשוב לענייננו הוא שמסקנת הדיון במדרש ובתלמוד אינה משנה את הבנת הפשט של הכתוב. כפי שעולה מהבנת הפשט לפני הדיון המדרשי והתלמודי, ששנת היובל מתחילה בראש השנה של שנת החמישים ומסתיימת בראש השנה של שנת החמישים ואחת – כך עולה גם מהדיון המדרשי והתלמודי.

על כן מבינים את הכתוב בויקרא כה 9-11 באופן זהה, הן מי שקרא את המדרש והתלמוד שרש"י מפנה אליהם את הקורא, והן מי שלא קרא מדרשים אלה.³⁶

המסקנה העולה מהדוגמאות שניתחנו היא שכאשר רש"י מפנה את הקורא למדרשים בלי להעתיק אותם, אין במדרשים אלה דבר התורם להבנה טובה יותר של פירוש רש"י לפשט הכתוב. הכתוב במדרשים האלה מוסיף עוד היבטים חשובים לנושא.

לעומת המקרים הקודמים שההפניה למדרש ולתלמוד אינה מוסיפה להבנת פשט הכתוב, כאשר ההפניה למדרש ולתלמוד חשובה להבנת הפשט, מעתיק רש"י את המקור ואינו מסתפק בהפניה בעלמא.

לדוגמה, רש"י במדבר כה 13:

ברית כהנת עולם – שאף על פי שכבר נתנה כהונה לזרעו של אהרן, לא נתנה אלא לאהרן ולבניו, שנמשחו עמו ולתולדותיהן שיולידו אחר המשחתן, אבל פינחס שנוולד קודם לכן ולא נמשח, לא בא לכלל כהונה עד כאן. וכן שנינו בזבחים [קא ע"ב] לא נתכהן פינחס עד שהרגו לזמרי.³⁷

36. וכן המצב גם ברש"י בראשית ח 7; לט 11; מז 2; מז 19; מט 24; נ 6; שמות א 20; ח 17; יב 6; טו 20; שמות טז 1; יז 11; כד 14; כה 20; ל 16; לב 1; לד 32; ויקרא י 2; יא 2; יג 55; כה 11; כו 9; במדבר ב 2; ה 2; ז 12; י 35; יא 5; יד 22; טו 4; יז 11; יט 20; כב 30; כד 6; ד 14; ה 5; ו 6; ח 8; כח 2; כט 36; לא 16; דברים א 1, 3, 7; ג 23; יא 12; כז 2; לג 24; יהושע ה 2; שופטים ז 21; ו 25; שמ"א יב 2, 5; יז 56; כב 4; כד 14; כז 7; כח 13; שמ"ב טו 24; כ 5; כא 17; כד 24; מל"א ח 4; יז 17; מל"ב כ 1, 4, 12; ישעיהו ח 8; ז 2; ו 6; כב 1; כט 1; ל 29; לח 1; מב 5; מג 24; נ 5; סב 6; ירמיה מ 1; מז 13; נב 19; יחזקאל ט 6; מז 14; הושע יד 2; עמוס ה 18; ז 14; חגי א 8; זכריה ה 11; יד 16; תהילים יז 3; כה 8; לד 1; שיר השירים ה 16; אסתר א 2; דניאל ח 14, 25.

37. וכך מצטט רש"י את המדרש גם במקרים הבאים, שבהם יש צורך במדרש כדי להבין את פשט הכתוב: בראשית ח 22; כה 30; מג 30; מט 20; שמות ט 32; כז 5, 20; כח 38; כט 40; ל 34; ויקרא יד 44; טו 12; יז 15; כה 11; כז 28; במדבר כא 1; כא 35; כט 36;

הצירוף המתפרש 'ברית כהנת עולם' מופיע בקטע הבא (במדבר כה 10-13):

וידבר ה' אל משה לאמר. פינחס בן אלעזר בן אהרן הכהן השיב את חמתי מעל בני ישראל בקנאו את קנאתי בתוכם ולא כליתי את בני ישראל בקנאתי. לכן אמר הנני נתן לו את בריתי שלום. והיתה לו ולזרעו אחריו ברית כהנת עולם תחת אשר קנא לאלהיו ויכפר על בני ישראל.

הבעיה הפרשנית שרש"י מנסה לפתור היא, מדוע מבטיח ה' לפינחס ברית כהונת עולם בפרשת פינחס, והרי הוא בנו של אהרן הכהן שכל בניו הם כהנים.

רש"י יכול להשיב על שאלה זו בשני אופנים: לפי אפשרות אחת, אין הכהונה ראויה למי שהורג אנשים, ולכן מן הדין היה שתילקח הכהונה מפינחס. רק התערבות אלוקית מנעה זאת. תימוכין לאפשרות פרשנית זו אפשר למצוא באיסור שהטיל ה' על דוד לבנות את בית המקדש – כמסופר בדברי הימים:

ויאמר דויד לשלמה בנו: בני אני היה עם לבבי לבנות בית לשם ה' אלהי. ויהי עלי דבר ה' לאמר דם לרב שפכת ומלחמות גדלות עשית לא תבנה בית לשמי כי דמים רבים שפכת ארצה לפני (דה"א כב 7-8).

ויקם דויד המלך על רגליו ויאמר שמעוני אחי ועמי: אני עם לבבי לבנות בית מנוחה לארון ברית ידוד ולהדם רגלי אלהינו והכינותי לבנות. והאלהים אמר לי לא תבנה בית לשמי כי איש מלחמות אתה ודמים שפכת (דה"א כח 2-3).

הזוהר מעלה אפשרות פרשנית כזו לסיפור פינחס וכותב:

פינחס זכי בהאי עלמא, וזכה בעלמא דאתי. וזכה לקיימא יתיר מכל אינון דנפקי ממצרים, וזכה לכהנא עלאה, הוא וכל בנוי אבתריה. ואי תימא דלא זכה לכהנא עד לא עבד עובדא דא, לא. דהא אינון דאמרי דזכה קודם, לאו הכי. אלא במאי דאוקמנא יתחת אשר קנא לאלהיו דמשמע דבגין עובדא דא רוח כהונתא, מה דלא הווה קודם. ת"ח כל כהן דקטיל נפש, פסיל ליה כהונתיה לעלמין וכו'.³⁸ ופינחס מן דינא פסיל לכהנא הוה, ובגין דקנא ליה לקב"ה אצטרך ליחסא ליה כהונא עלמין, ליה ולבנוי אבתריה לדרי דרין (זוהר חלק ג, דף ריד עמ' א').

הזוהר מפרש שפינחס היה כהן לפני שהרג את זמרי והמדיינית, אך אחרי שהוא הרג נפש, נפסל לכהונה עולמית. כלומר לא רק שהוא נפסל לכהונה, אלא גם בניו ובניו בניו נפסלו לכהונה עד עולם, אולם כיוון שפינחס קנא לאלוקיו, החזיר לו ה' את כהונתו, לו ולזרעו עד עולם.

רש"י לא ראה את הזוהר, אבל כן ראה את הירושלמי שאולי רומז לעמדה המובאת בזוהר:³⁹

וירא פינחס בן אלעזר בן אהרן הכהן (במדבר כה, ז). מה ראה? ראה את המעשה ונזכר

דברים כז 12; כח 27; לא 11; לג 12; יהושע ד 10; יח 14; שופטים יא 37; שמ"א א 1; כה 18; שמ"ב כד 24; מל"א ז 6; ח 66; מל"ב יט 28; כ 14; ישעיהו א 1, 22; ז 25; יג 19; טו 6; כב 20; כג 13; כד 16; כה 1; לג 9; לו 1; ירמיה טו 9; מ 1; יחזקאל א 2; מ 5, 7, 11, 49; מא 9, 12, 13, 24; מג 13, 16; מה 23, 24; זכריה ו 14; ט 15; תהילים ע 1; משלי טו 9; כ 21; לו 10; איוב ל 19; קהלת ז 26, 27; דניאל ט 2.

38. ראו מקורות ומקבילות בהערת המחבר, מ"מ כשר, **חומש תורה שלמה**, יב, ירושלים תשנ"ה לבמדבר כה 13 (עמ' יז הערה קטו).

39. הצעת פירושי לירושלמי שונה מהפירוש של פני משה ומראה פנים על אתר.

להלכה, 'הבועל ארמית קנאים פוגעים בהן' (משנה מסכת סנהדרין פרק ט משנה ו). תני, שלא ברצון חכמים. ופינחס שלא ברצון חכמים? א"ר יודא בר פזי ביקשו לנדותו, אילולי שקפצה עליו רוח הקודש ואמרה 'והיתה לו ולזרעו אחריו ברית כהנת עולם וגו'' (במדבר כה 13; תלמוד ירושלמי סנהדרין ט, ז; מה ע"ב).

הירושלמי אינו מציע הסבר מפורש כמו הזהר, ואת דבריו אפשר לפרש בצורה אחרת. אציע פירוש התואם את הקו של הזהר: ⁴⁰ אחרי שפינחס קינא לאלוקיו והרג את זמרי ואת המדיינית, ביקשו לנדותו מכהונתו על סמך המקורות המובאים בהערת קטו של הרב כשר לבמדבר כה 13. ⁴¹ על כך קפצה רוח הקודש ומנעה זאת בהכרזה 'והיתה לו ולזרעו אחריו ברית כהנת עולם וגו''.

אפשרות אחרת לפתור את התמיהה מדוע מברך ה' את פינחס בברית כהונת עולם, והרי הוא מבניו של אהרון הכהן שכבר זכה לכהונה – הוא וילדיו עד עולם – היא לטעון שאף שפינחס היה בנו של אהרון הכהן, עד פרשת פינחס לא היה רשאי פינחס לנהוג בכהונה. רק בעקבות התערבות אלוקית, כפרס על מעשה פינחס בהורגו את זמרי בן סלוא וכזבי בת צור זכה פינחס בכהונה. היות שאין למהלך פרשני זה כל תימוכין במקרא, ואפשר שהוא אף סותר את מגמת הכתוב בדה"א כב 28-6, חייב רש"י למצוא מקור מחז"ל התומך במפורש במהלכו הפרשני, וכך הוא אמנם עשה. היות שהזכרת המדרש היא לצורך פרשני, מעתיקו רש"י ואינו מסתפק בהפניית הקורא אליו. ⁴²

מדוע רומז רש"י בפירושו לתורה למדרשים שאינם תורמים מאומה להבנת פשט הכתוב?

גרוסמן מעלה שני הסברים אפשריים לתופעה:

לפי הסבר אחד, 'חש רש"י צורך להתנצל על התעלמותו מן המדרשים העוסקים בכתובים שנידונו על ידו'. ⁴³

ההסבר השני הוא 'שמטרתו של רש"י היתה לעודד את הבריות לעיין באותם מדרשים, תוך רמיזה לעניין שהוא מגלה בהם'. ⁴⁴

ההסבר הראשון שגרוסמן מציע נראה לי בעייתי, כי הסבר זה מבוסס על שתי הנחות מקדימות לא מבוססות: ההנחה הראשונה היא שאף שרש"י חש צורך לרמוז למדרשים ולגמרות, אין הוא מפנה לרוב את הקורא אליהם; תרתי דסתרי. ההנחה השנייה היא שרש"י מרגיש צורך להתנצל על כך שהוא מתעלם ממדרשים. ההנחה לא מסתדרת עם הנתונים.

ניקח לדוגמה את רמיזתו של רש"י בפירושו לדברים א 3 להמשך הכתוב בספרי. כל דברי רש"י בדיבור זה לקוחים מהספרי, אך היות שאין הוא מעתיק את כולו, הוא מפנה את הקורא להמשך

40. להסבר אחר המבוסס על שיקול משפטי טכני – ראו בין השאר ח' בן-מנחם, 'יחס התלמוד הירושלמי והתלמוד הבבלי לסטיית שופט מן הדין', **שנתון המשפט העברי**, ח (תשמ"א), עמ' 123-124.

41. ואלה המקורות העיקריים: בבלי, ברכות לב ע"ב: 'אמר רבי יוחנן: כל כהן שהרג את הנפש לא ישא את כפיו, שנאמר "ידיכם דמים מלאו" (ישעיהו א 15); תוספות סנהדרין לה ע"ב: 'כהן שהרג את הנפש לא ישא כפיו שנאמר "ידיכם דמים מלאו" (ישעיהו א 15; ברכות לב ע"ב) וכל שכן עבודה'.

42. וכך גם בבראשית ט 5; בראשית מט 20.

43. גרוסמן, רש"י (לעיל הערה 9), עמ' 93-94.

44. גרוסמן (שם), שם. בהשערה זו הוא מצטרף להשערת ליבוביץ (לעיל הערה 7).

הכתוב בספרי. מכאן שרש"י בפירושו לדברים א 3 אינו מרגיש צורך להתנצל על התעלמותו מן המדרשים משתי סיבות: 1. אין הוא מתעלם מהמדרשים, וכל הפירוש הוא ציטוט ממדרש; 2. הוא מפנה את הקורא להמשך המדרש שהוא מצטט, ולא למדרשים אחרים שהוא כביכול מתעלם מהם.

ההסבר השני של גרוסמן הגיוני, אך לדעתי, בראש ובראשונה צריך להחליט למי פונה רש"י בהפניות אלה למדרשים ולגמרות, ורק לאחר מכן להחליט מדוע הוא עושה זאת. האפשרויות הן רק שתיים: או שרש"י פונה לתלמיד החכם שספרייה עשירה עומדת לרשותו, בין פיזית ובין מתוך זיכרון, או שרש"י פונה לקורא הפשוט שכל זה אינו עומד לרשותו.

כיוון שרש"י אינו מציין מיקום ביבליוגרפי מדויק, אלא רק את שם הספר, נראה לי שהוא פונה רק אל מי שמכיר את המדרשים והגמרות בעל-פה. אך דא עקא, הלומד החכם ידע זאת גם לפני ההפניה של רש"י; לא אליו פנה אפוא רש"י, אלא למי שלא ידע מדרש וגמרא בעל-פה. הפניה אל הקורא הפשוט לעיין במדרשים ובגמרות, שלחה אותו אפוא אל התלמיד חכם המקומי כדי שהלה ילמד אותו סוגיות אלה.

יש אפוא שתי סיבות ודאיות מדוע רש"י הפנה את הקורא הפשוט לעיין במדרשים ובגמרות: הסיבה הראשונה היא שרש"י רצה שהם יכירו מדרשים וגמרות אלה.⁴⁵ הסיבה השנייה היא שרש"י רצה שהם יתחברו אל תלמידי חכמים.

45. יש צורך במחקר מקיף כדי למצוא מכנה משותף או מספר מכנים משותפים למאות המדרשים והגמרות, שרש"י מפנה את הקורא אליהם.

מחיית עמלק והאויב הערבי בין פרשני המקרא לרבני זמננו

תקציר

מצוות מחיית עמלק זכתה לפירושים רבים ושונים במרוצת הדורות. בחלקו הראשון של המאמר נעשית הבחנה בין חמישה סוגים של פרשנויות, העוסקות במאפייני הרוע העמלקי שהביאו לתיווגו כאויב האולטימטיבי שיש להשמידו.

פרשני המקרא הקלסיים התייחסו בדבריהם רק לעמלק הקונקרטי שתקף את ישראל בתקופת התנ"ך. פוסקי ההלכה קבעו שמצוות מחיית עמלק חלה רק על מי ששייכים שייכות אתנית-גזעית לעם העמלקי, ולדעת חלק מהם מצווה זו איננה תקפה בזמננו. לעומת זאת, בספרות הדרוש והמיסטיקה נקטו מגמה של הפשטת המושג, והוא הפך לאב-טיפוס של התנהגות שלילית שניתן להחיל על ישויות שונות.

בזמננו, החיל הר"ד סולוביצ'יק את השם עמלק על עמי ערב שרוצים להשמיד את מדינת ישראל. הרצ"ה קוק הסתייג מגישה זו, אולם היא התקבלה בקרב רבנים רבים בציונות הדתית, המשתמשים בעמלק כמוטיב מפתח בהקשר לעימות של עם ישראל עם אויביו בזמננו. רבנים אלה אימצו את הפרשנות המופשטת, הרואה בעמלק התגלמות של שנאה לאומית לעם ישראל, והם אף מגיעים מפרשת עמלק למסקנות אופרטיביות באשר להתנהלות הנכונה ביחס לאויב הערבי בזמננו. המאמר מפרט עמדות אלה ומצביע על השלכותיהן האפשריות והרות הגורל.

מילות מפתח: עמלק; הרב סולוביצ'יק; רבני הציונות הדתית; האויב הערבי; דת ומוסר.

מבוא

מצוות מחיית עמלק התובעת מלחמת חרמה בעם שלם והשמדתו ללא רחמים הציבה לפני הוגים, פרשנים ודרשנים אתגר אמוני ופרשני קשה.¹ מצווה זו סותרת את המוסר האנושי הטבעי, באשר היא מחייבת ענישה קולקטיבית וטוטלית של כל צאצאי עמלק, עקב מעשה

1. עמלק היה עם של נוודים, ובמחקר המקראי-היסטורי מוסברות מלחמותיו בישראל כחלק ממאבקים של הנוודים ביושבי הקבע. מלחמת עמלק בבני ישראל לאחר יציאת מצרים מוסברת כמאבק על שליטה בנווה מדבר שהיה בדרכם. ראו י' אהרונ'י, 'עמלק', **אנציקלופדיה מקראית**, ו, עמ' 290-292. במאמר זה אינני עוסק בנושא במסגרת חקר המקרא, כי אם בהיבטים הרעיוניים של המאבק בין ישראל ועמלק, כפי שהתגבשו במרוצת הדורות ובהתפתחות המשמעותית שהתרחשה בתחום זה בעולם המחשבה של רבני הציונות הדתית בזמננו.

שאיירע בעבר הרחוק. ענישה זו עומדת בסתירה גם למה שנחשב ביהדות לדרכה של תורת ישראל, דרך של מוסר, צדק ושלום – כדברי החכם בספר משלי: "דרכיה דרכי נעם, וכל נתיבותיה שלום" (משלי ג 17), וכלשון הרמב"ם: "שאין משפטי התורה נקמה בעולם, אלא רחמים וחסד ושלום בעולם" (משנה תורה, הלכות שבת ב, ג).² מצוות מחיית עמלק בולטת בזרותה ובמזוירתה במיוחד על רקע היחס הסלחני שמגלה המקרא כלפי עמים זרים אחרים שהסבו צרות לעם ישראל כגון מצרים, עמון, אדום ומואב.³ הקושי במתן הסבר מוסרי למצווה זו מתחדד עוד ביתר שאת לנוכח העובדה, שהיא סותרת את העיקרון שקבע המקרא עצמו: "לא יומתו אבות על בנים, ובנים לא יומתו על אבות" (דברים כד 16). מעיקרון זה נגזר שגם אם העמלקים הרחיקו לכת ברשעתם יותר מכל אומה ולשון, עדיין אין כל הצדקה לפגוע בצאצאיהם.⁴

הקשיים הפרשניים והשאלות האתיות שמעלה פרשת עמלק הזינו מגוון רחב של פרשנויות, כאשר בדרך כלל מנסים הכותבים לעמוד על אפיון ייחודי מסוים של העם העמלקי ופועלו, ולתלות בו את הקולר למעמדו השלילי יוצא הדופן.⁵ במאמר זה ברצוני לדון בתפיסות הרווחות בספרות התורנית של הציונות הדתית ביחס לעמלק, ובדרך שבה הוא משמש כנרטיב החודר לרובדי המציאות הקונקרטית של המאבק הביטחוני שמדינת ישראל מצויה בו. כדי להאיר נושא זה במלואו אתמצת בקצרה קשת של עמדות שמופיעה בפרשנות היהודית לפרשת עמלק, שמתוכה צומחת התפיסה הציונית-דתית ועל רקעה מתבלטת גישתה הייחודית.

העיון בנושא זה מושתת על ההנחה שדבריהם של רבני הציונות הדתית שיובאו בהמשך הם במידה רבה פרשנות של ההווה לאור הנחות מן העבר. ההוגה או הדרשן המתייחסים לעמלק

2. במאמרים שכתבתי בעבר הצעתי דרכי התייחסות אקטואליים לפרשת עמלק, המביאות דווקא לידי מסקנות מוסריות והומניות באשר לזר ולאחר. חשוב להדגיש כי בצד הרבנים הרבים שצוטטו במאמר זה, אפשר למצוא רבנים בודדים בציונות הדתית שהביעו הסתייגות מגישה זו. כך הרב יובל שרלו, ראש ישיבת ההסדר ברעננה, כותב במפורש כי 'צריך להיזהר מאנלוגיות היסטוריות ישירות בין מצוות מחיית עמלק לבין המאבק בפלשתינאים בימינו'. ראו מאמרו: 'י שרלו', 'מחה תמחה את זכר עמלק מן השמים – לא תשכח', כיפה, ז' אדר ב' תשס"ה, 18.9.2005, מתוך <http://www.kipa.co.il/jew/pash/58/5170.html>, וכך מצוטטים הרב אלעזר אהרונסון, ראש ישיבת ההסדר בחולון והרב דניאל שילה, לעבר רב היישוב קדומים בתוך נ' שרגאי, 'מעולל עד יונק?', **הארץ**, 25.3.2008.
3. ראו דברים כג: "לא תתעב אדם כי אִיִּךְ הוּא, לא תתעב מִצְרִי כִּי גֵר הָיִיתָ בְּאֶרֶץ מִצְרָיִם". וראו עוד שם, 9 וכן ב 19 לגבי מואב ובני עמון.
4. אמנם התורה חוזרת שלוש פעמים גם על הקביעה שהאל "פוקד עוון אבות על בנים ועל בני בנים" (שמות לד 7; במדבר יד 18; דברים ב 8), אולם עיקרון זה הוגבל במסורת הפרשנית של חז"ל למקרים שבהם הבנים אוהזים במעשי אבותיהם ומשפטים בהם (ברכות ז, א). בשאלה מה דינם של עמלקים שאינם אוהזים במעשי אבותיהם דן רבי אברהם בורנשטיין מסוכצ'וב בספרו **אבני נזר**, או"ח תק"ז, והוא סבור שאכן אין להילחם בעמלקים שקיבלו על עצמם את שבע מצוות בני נח, ודין מחיית עמלק לא חלה עליהם. עוד יש להעיר שכבר מדברי הרמב"ם עולה שקיימת אפשרות לעמלק לחיות בשלום בצד עם ישראל מבלי להיפגע, שכן הוא כותב ש"אין עוין מלחמה עם אדם בעולם עד שקוראין לו שלום", ובכלל זה גם אדם מעמלק (משנה תורה, הלכות מלכים ו, א). בהמשך מבחיר הרמב"ם במפורש שרק "שבעה עממין ועמלק שלא השלימו, אין מניחין מהם כל נשמה", וגם מכך עולה שיש לעמלק אופציה להשלים עם ישראל.
5. להלן אציין מספר מאמרים שפורסמו בנושא זה על ידי מחברים ששמו דגש בהיבטים הרעיוניים וההינוכיים של הנושא: א' קורמן, 'פרשת עמלק', **שמעתין**, 50 (תשל"ז), עמ' 75-76, חוקר את הגנאלוגיה של עמלק וטוען שעמלק הצטיין בחיי זימה, ולפיכך התאפיין בהיעדר ייחוס ובחסר שורשים, הן שורשים משפחתיים והן שורשים בקרקע. זאת בניגוד בולט לשורשיות העמוקה של עם ישראל שחופף עליה מימד הקדושה; ד' ארליך, 'על המכנוזים של השנאה בין ישראל ועמלק', **שמעתין**, 70 (תשמ"ב), עמ' 65-62, מעמיד את מלחמת עמלק על שנהא משוללת בסיס הגיוני המועברת מאב לבן ומאם לבת. שנהא זו, טוען הכותב, מצדיקה מבחינה מוסרית את מחיית עמלק, שכן בשנאה עיוורת יש להילחם באמצעות שנהא נגדית; מ' טרופר בספרו **בשבילי מקרא ורש"י**, תל-אביב תשס"א, עמ' 102-97, סבור שחטאו של עמלק היה בחבילה הקריטית שחיבל בתכנית האלוהית הגדולה אשר עמדה להתממש לאחר יציאת מצרים, ולפיה העולם כולו יכיר במלכות ה'. עמלק גרם לדחיית תכנית זו עד שתגיע להגשמתה בגאולה העתידה, אחרי שייכרת עמלק בידי ה' שלחם בנגז; מ' גרוזמן במאמרו 'על הקשר בין עמלק ופורים' בספרו **על המועדים**, תל-אביב תשנ"ד, עמ' 105-114, שבו חציג את יחסי ישראל-עמלק כדוגמת הנגדה שבה הכבדת האחד מעלה את האחר ולהפך, ועמד על תפקידו ההיסטורי של עמלק כשטח המונח כלפי עם ישראל כאשר הלה סטה מדרך הישר; ככיוון דומה הלכה גם ד' אושפיזי במאמרה 'הרקע לעימות ישראל-עמלק', **שמעתין**, 122-121 (תשנ"ה), עמ' 93-100, סבורה שישראל ועמלק מייצגים כוחות קוטביים, חיובי ושלילי, המתנגדים זה לזה בהכרח, והואיל ושיניהם מצטיינים בממד הנצחיות שבהם, הרי שמאבקם זה בזה נועד מלכתחילה להיות רב-שלבים, מלחמה בהמשכים.

עוסקים בה בעת ברבדים קודמים של פרשנות לטקסטים המקראיים בנושא זה. יש שהם מפרשים טקסטים אלה מתוך הפריזמה של המציאות שהם חיים בה, אך בדרך כלל הנרטיב של עמלק מעניק להם מקור השראה וקריאת כיוון לדרך שבה הם מפרשים את המציאות. עלינו לדון אפוא תחילה בעולם הפרשנות המגוון שקיים במסורות העבר בעניין פרשת עמלק, שכן אותו מנהלים הרב והדרשן בני-זמננו דיאלוג מתמיד.⁶

א. מגמות מרכזיות בפרשנות לפרשת עמלק

הפרשנויות השונות לסוגיית עמלק שבמקורותינו רבות הן, ולא אנסה ללקט כעמיר גורנה את כל שנכתב בנושא. להלן אעמוד על המגמות העיקריות שבספרות הפרשנות והדרוש, ואבקש להראות איזו מגמה אומצה ופותחה על ידי רבני הציונות הדתית, וכיצד הם ביצעו אקטואליזציה של מצוות מחייט עמלק.

שגיא חילק את הפרשנויות השונות לפרשת עמלק לשני סוגים: פרשנות ראליסטית ופרשנות סימבולית מופשטת.⁷ החלוקה שאני מציע איננה מסתפקת בכך, אלא היא בוחנת את התכנים הספציפיים של הפרשנויות הרבות, ומגלה חמש זוויות ראייה שונות לפרשה זו.⁸

1. המאבק עם עמלק כעימות לאומי

פרשני המקרא הקלסיים הנוטים לפרש בדרך הפשט, נצמדים, מטבע הדברים, לראליה, לעימות שהתחולל במציאות בין עמלק ובין עם ישראל, כפי שהוא מתואר במקרא. פרשנים אלה אינם מעלים במפורש את השאלות הערכיות העולות מתוך פרשת עמלק, אולם דברי ההסבר שלהם מגלים מאמץ לאפיין ולאבחן את מהותו של עמלק, בדרך שתבהיר מדוע ראתה תורת ישראל לנכון לצוות על מחייתו הטוטלית.

הגישה הראשונה מבין גישות הפרשנים שנציג רואה את גנותו של עמלק בנזק שגרם לעם ישראל כאומה. פרשנים אלה מתייחסים אל עמלק כאל אומה ספציפית, אשר באה להילחם בעם ישראל בעצם הימים, אשר בהם העולם כולו היה שרוי ביראה גדולה מפני עם ישראל ואלוהיו. רש"י מביא את דברי המדרש על המילים: "אשר קרך בדרך", לפיו כל האומות יראו מישראל באותה עת כדרך שמתירא אדם מלהיכנס לאמבטיה רותחת, ואילו עמלק נכנס למים הרותחים, ובכך ציננם והפשירם.⁹ על פי מדרש זה נהנה עם ישראל ממעמד ייחודי בעיני העמים, מעמד שהעניק לו מעין חסיונות, בעקבות המכות במצרים והניסים שהתרחשו בים סוף, ואומות העולם לא היו מעיזות כלל להתעמת עמו. במלחמתו הוריד עמלק את ישראל בעיני האומות לרמתם של כל העמים המתמודדים ביניהם בזירה המדינית כדרכו של עולם. אפשר שגם בעל תרגום אונקלוס

6. על הזיקה בין פרשנות המתבצעת בהווה ובין תשתית מושגית שמקורה ברבדים תרבותיים מן העבר הטמונים בתודעה עמד הפילוסוף הגרמני האנס גאדמר, ראו H. G. Gadamer, *Truth and Method*², New York 2003.

7. A. Sagi, 'The Punishment of Amalek in Jewish Tradition: Coping with the Moral Problem', *The Harvard Theological Review*, 87, 3 (1994), pp. 323-346. המאמר פורסם לאחר מכן פעמיים בעברית בשם 'עונשו של עמלק: דרכי התמודדות של המסורת היהודית עם הבעיה ומעמדה של המוסריות במסורת היהודית', בתוך ספרו של א' שגיא, *יהדות: בין דת למוסר*, תל-אביב 1998, עמ' 199-229, ובתוך ספרם של מ' מאונטנר, א' שגיא ור' שמיר (עורכים), *רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית*, תל-אביב 1998, עמ' 477-510. בדבריי אתייחס גם למקורות רבים נוספים על אלה שהביא שגיא.

8. ההבחנה בין הפרשנויות השונות נועדה להציג תפיסות רעיוניות, ועל כן היא לא בהכרח דיאכרונית.

9. פירוש רש"י על התורה, דברים כה 18. המקור למשל מופיע בדברי רבי חוניא במדרש תנחומא, תצא, ט.

צעד בכיוון זה כאשר בתרגמו את הפסוק: "ראשית גוים עמלק" כתב: "ריש קרביא דישראל הוה עמלקאה" (במדבר כד 20).

רבי יצחק אברבנאל מסכם בפירושו לדברים כה¹⁰ ארבעה היבטים שונים של מאפייניו השליליים של עמלק: תחילה הוא עומד על כך שבמלחמת עמלק התגלתה תאוות ריב ומדון לשמה, כאשר הוא יצא למלחמה בלא שיהיה לו כל סכסוך קודם עם ישראל או עילה אחרת, ובלא כל אינטרס של הפקת תועלת שהיא. עמלק היה מונע אפוא על ידי שנאת חינוס בלתי רציונלית כלפי ישראל.

מעבר לכך מציין אברבנאל את העובדה, שעמלק 'בא פתאום להילחם' בלי שהודיע כל כך כדרכם של עמים היוצאים למלחמה. בכך הוא הפר את המוסכמות הנהוגות בזירה הבין-לאומית, אשר ביכולתן למנוע בעוד מועד את הצורך במלחמה.

עוד מציין אברבנאל את הטקטיקה האכזרית שנקטו העמלקים כאשר תקפו את החלשים והזקנים שבעורף, ואת הימנעותו ממלחמה חזיתית הוגנת.

לבסוף הוא מצטרף לקודמיו בטענה, שאצל עמלק התגלה חסך קיצוני ביראת שמים, כאשר בעימות הצבאי הייתה מגולמת גם התרסה דתית.

המשותף לכל הפירושים שמביא אברבנאל, לרבות פירושו של רש"י, שלפי כל אלה התשובה לשאלה מדוע יש להשמיד את עמלק – יסודה בעובדה, שהוא נלחם נגד עם ישראל בדרך חמורה במיוחד.

2. המאבק עם עמלק כעימות דתי

פרשנים אחדים סברו, ככל הנראה, שאת ההסבר למצווה המיוחדת של מחיית עמלק יש לחפש במישור הדתי:

לדעתם, המניע והמטרה של עמלק במלחמתו, לא היו מכוונים לפגיעה בעם ישראל, אלא תקיפת העם הייתה אמצעי ניגוח כלפי אלוהים בעצמו. לדברי הראב"ע עמלק "הכעיס את ה'" באופן מיוחד, ומכאן נובע 'העונש שייענש יותר מכל העמים' (שם). לדעת הרמב"ן, עמלק בא ממרחק "כמתגבר על ה'", ולכן המאפיין הייחודי שמזכה אותו ביחס שלילי כה עמוק מתומצת במילים: "ולא ירא אלוקים" (רמב"ן לשמות יז 16).

פרשנות דתית למלחמת עמלק מופיעה אצל מחברים גם בתקופות מאוחרות יותר.

רבי אברהם שמואל (וולף) סופר, טוען שעמלק "הרים יד נגד ה' ואויב ה' יָקְלוּ".¹¹

המהר"ל מפראג הסביר, שהמשימה העיקרית שעמלק נטל על עצמו הייתה להתנגד לתפיסה של אחדות האל.¹²

את תפיסה זו פיתח בעצמו הרב חיים הירשנזון, שטען כי עמלק חרת על דגלו את המלחמה במונותאיזם בכלל, ובאמונה באל המכונה במקרא באותיות הוי-ה בפרט.¹³ פרשנות דתית מובהקת מופיעה גם בפירושו של הנצי"ב מוולוז'ין לתורה, אשר בו הוא מתאר את עמלקים כמי

10. פירוש התורה לרבינו יצחק אברבנאל, ה, מהדורת א' שוטלנד, ירושלים תשנ"ט, 397-398.

11. א"ש סופר, כתב סופר, ירושלים תשס"ו, חלק ראשון, בשלח, קיב, ד"ה: "ויאמר כי".

12. יהודה ליואי בן בצלאל (המהר"ל), גור אריה על התורה, בני-ברק תשל"ו, לפרשת בשלח.

13. ח' הירשנזון, ספר אלה דברי הברית, ירושלים תרפ"ו-תרפ"ח, חלק א, פרק ט, ג. יצוין, שעל קדימותו של עמלק לבנו של אליפז בן עשיו אפשר ללמוד מהפסוק המדבר על מלחמות המלכים בימי אברהם בשטח שנקרא "שדה העמלקי" (בראשית יד 7).

שמתנגדים להכרה בקיומו של כוח על-טבעי המשגיח על הנעשה בעולם, ומסוגל לחולל בו נסים. עמלק מאמין שהכול מתנהל בעולם בדרך הטבע, וכאשר עם ישראל יוצא ממצרים טעון בהוכחות לקיומה של השגחה נסית בעולם, הוא מתנכל לו כדי לשרש אמונה זו מהעולם.¹⁴

3. המאבק עם עמלק כעימות קוסמולוגי

בניגוד לפרשנויות דלעיל המנסות להבין את העימות עם עמלק על בסיס התיאור של מלחמת עמלק כפי שהוא מופיע במקרא יש בספרות הפרשנית לדורותיה גם פרשנות מופשטת, היוצרת קונספטואליזציה של המצווה למחות את עמלק:

ניצנים ראשונים של תפיסה זו אפשר, לדעתי, לזהות כבר בדברי חז"ל הקושרים את עמלק לחורבנה של ירושלים.¹⁵ כך הסבירו חז"ל את הפסוק: "כי יד על כס יה" כמדבר על פגיעת עמלק בכיסא ה', שמפרש על ידם ככינוי לירושלים. קישור זה מתבסס בהכרח על ראיית עמלק כאויב מטפיזי, שמאבקו חורג מהגבולות המוכרים של זירת המאבק בין ישראל לעמים, שכן בעולם הראלי לא מצאנו כל קריאת תיגר של עמלק על ירושלים.

מגמה מובהקת של הפשטה והמשגה מתגלה בספרות הקבלה והחסידות. לשיטתן, לא עמלק ההיסטורי עיקר, אלא התופעה שהוא מייצג אותה באופן סימבולי. גישה זו גורסת, שעמלק מבטא את התגלמות כוח הרע.¹⁶ בספרות הקבלה חורג המאבק בעמלק משדה ההתמודדות שבין אומות שונות, והוא מוסבר כמאבק בין כוח הקדושה ובין הכוח של רע מטפיזי שמתנגד לו. בכך מצוי הסבר מקיף לאופיו המורכב, הדו-ממדי של המאבק בעמלק כפי שהוא מתואר בתורה. התורה מדברת, מחד גיסא, על מחייט עמלק כמצווה המוטלת על עם ישראל, אולם מאידך גיסא מתארת את המלחמה בעמלק כמלחמה "אישית" של הקב"ה.

ספר הזוהר מסביר דואליות זו בכך שיש שני מישורים שונים של מאבק בין עם ישראל ובין עמלק: עליון ותחתון. ישנו עמלק שמימי מטפיזי שעתידי להימחות על יד ה', אולם בד בבד צריך עם ישראל למחות את עמלק האנושי, הפיזי, שהוא ההתגלמות האנושית-הארצית של אותו כוח עליון. לדברי ספר הזוהר (שמות סו 1 וכן מ 1) ה' אמר לעם ישראל: "אתון מחון דוכרניה לתתא, ואנא אמחה דוכרניה לעילא" [=אתם תמחו זכרו למטה, ואני אמחה זכרו שלמעלה].

שני המישורים של המאבק בעמלק כרוכים זה בזה:

לפי הזוהר לא זו בלבד שאין הרע המטפיזי מנותק מן המאבק הגשמי בעמלק, אף זו: גם באותו קרב המתנהל בעולמות העליונים דרושה מעורבות פעילה של הגורם האנושי הישראלי הפועל באופן תאורגי כדי למגר את הישות הטרינסצנדנטית של עמלק.¹⁷ בדרך זו מסביר הדרשן בספר

14. נצ"י ברלין (נצ"י"ב מוולוז'ין), **ספר תורת אלהים (העמק דבר)**, ירושלים תשי"ט, שמ' טז 17.

15. חז"ל שואלים: כיצד יכולים שני הכתובים הבאים לעלות בקנה אחד: כתוב אחד אומר: "תמחה את זכר עמלק" (דברים כה 19), ואילו האחר קובע: "כי מחה אמחה את זכר עמלק", שכן: "מלחמה ל-ה' בעמלק" (שמות יז 14-16). תירוצם הוא, ש"עד שלא פשט ידו בכסא", כלומר עד שלא פגע עמלק בירושלים שנקראת "כסא ה'" (ירמיה ג 17), הייתה המלחמה בו מוטלת על עם ישראל בלבד, ואילו אחרי שפגע בעיר זו, הפך המאבק להיות עניין לאלוהי מערכות ישראל עצמו. ראו **פסיקתא דרב כהנא**,² מהדורת ד' מנדלבוים, ניוארק תשמ"ז, ג' זכור פסקה טו עמ' 52; **פסיקתא רבתי**, מהדורת מ' איש שלום, תל-אביב תשכ"ג, יב, ט; **תנחומא**, מנטובה ש"כ"ג, תצא, יא.

16. זיהויו של עמלק עם כוח הרע השמימי מופיע במפורש במושגי הקבלה, כאשר הזוהר מקביל את עמלק לסמא"ל בתור השורש העליון שמסייע לו (זוהר לספר שמות סה 2, סו 1, וכן לספר ויקרא רפא, ב כח). על תפיסת עמלק בספר הזוהר ראו ע' ישראל, 'וכי ידיו של משה עושות מלחמה?', מלחמת עמלק בזוהר - מצורף אדם לצורך גבוה', **קבלה**, 23 (תשע"א), 161-180.

17. פרשנותו של הזוהר יכולה להסביר גם את גודל ההחמצה ואת חומרת החטא של שאול המלך, וכן מדוע נבצר מהמלכים שאחריו להשלים

הזוהר מה ראה משה להסתלק מהקרב מול עמלק ולעלות אל ראש הגבעה, כדי לשבת על אבן ולהרים את ידיו, בשעה שיהושע הוביל את העם למלחמה, דפוס התנהגות שאין לו אח ורע בכל מלחמה אחרת. לדבריו, משה אמר ליהושע לפני היציאה למלחמה: "אנא אזמין גרמי לההוא קרבא דלעילא, ואנת יהושע זמין גרמך לקרבא דלתתא" (אני אזמן את עצמי לאותו קרב שלמעלה, ואתה יהושע זמן את עצמך לקרב שלמטה). משה הפעיל את השפעתו בעליונים – בה בשעה שיהושע עסק במלחמה הארצית.¹⁸

בשיטתו של ספר הזוהר מופיעות אמירות נוספות שמשלימות את הדברים לכדי שיטה קוהרנטית שלמה. כיוון שעמלק בשיטתו חורג מן האנושי הקונקרטי, מדבר הזוהר על מציאותו של עמלק בכל דור ודור, עד שלדבריו "בכל דרין דאתיין לעלמא לית לך דר דלית בהו מההוא זרעא בישא" (=בכל הדורות שבאים לעולם אין לך דור שאין בו מאותו זרע (שם סז 1).¹⁹ ספר הזוהר מציין שמלחמת עמלק היא הקשה מכל המלחמות, והיא לא תוכרע, לדבריו, עד "דייתי מלכא משיחא" (=שיבוא מלך המשיח). הזוהר כורך את בוא הגאולה עם הכחדתו של עמלק, שכן בשביל השגת הגאולה יש צורך בהכחדתו של הכוח הרע העליון.²⁰ המשיח הוא שישלים את מפעל הגאולה שהחל בו משה, וכך, בערב פסח שלעתידי לבוא תקוים שבועת ה' להשמיד את עמלק.

בשיטת ספר הזוהר הלכו מחברים נוספים האמונים על תורת הקבלה. רבי ישעיה הורביץ, בעל השל"ה, מתאר את עמלק כהתגלמות של הספירות דטומאה,²¹ וכמוהו גם הרמח"ל, העומד על כך ששורשו של עמלק הוא ברע העליון.²² כמו כן מופיעה תפיסה זו גם בפרשנות החסידית, כגון בכתבי רבי צבי-אלימלך שפירא מדינוב,²³ רבי נחמן מברסלב,²⁴ רבי צדוק הכהן מלובלין²⁵ ורבי יהודה אריה ליב אלתר מגור.²⁶ כל אלה רואים בעמלק תמצית מרוכזת של כוח שלילי המתנגד לקדושה, שמגמתו להשכיח את התורה מעם ישראל, לבטלו ממצוות, כגון שבת ומילה המטביעות בו קדושה ולמנוע את התקדמותו הרוחנית.

את המלאכה. שאל החמין את השעה, שבה היה אפשר להילחם בעמלק הראלי במקביל למלחמה הרוחנית-טרנסצנדנטית שעליה היה מופקד שמואל הנביא, ושעת כושר מסוג זה לא תשוב כי אם בימות המשיח. ראו על כך הרב ש' גורן, 'מלחמת עמלק ומלכות ישראל', **תורת המועדים**, תל-אביב תשכ"ד, עמ' 259-246.

18. לאור דברים אלה נסביר את ההשתתחות הממושכת בקיום המצוה של מחיית עמלק עד לזמנו של שאול. יהושע, כובש הארץ, והשופטים אחריו לא יכלו להילחם בעמלק, לא רק משום שהיו חסרים את תואר המלוכה, אלא גם בשל היעדרה של אישיות היכולה למלא את תפקידו של משה רבינו ולהילחם בעליונים. רק עם הופעתו של שמואל הנביא יכולה הייתה המלחמה להתחדש, שהרי שקול היה שמואל כמשה ואהרן, שנאמר: "משה ואהרן בכהניו ושמואל בקוראי שמו" (תהלים צט 6, וראו ברכות לא, ב ותענית ה, ב). מכאן מובן מדוע היה כשלונו של שאול המלך כה חמור וכה קריטי, ומובן מדוע נבצר מהמלכים שאחריו להשלים את המלאכה.

19. תפיסה זו פותחת פתח לאפשרויות של זיהוי קונקרטי של עמלק בקרב עמים שונים בהיסטוריה האנושית. ואכן, הזוהר עצמו עושה זאת כשהוא מזהה שורה של אישים וקבוצות עם עמלק. כך קובע הזוהר כי "עשיו וישמעאל אינן עמלקים" (שמות קכ 2), כך גם בכורי מצרים והערב רב שיצא עם בני ישראל ממצרים (תיקוני זוהר קיט, א-ב), וכמו כן גם בלעם ובלק מסווים על פי הזוהר כעמלקים, כפי שנרמז בשתי האותיות האחרונות של שמותיהם (ח"ג רפא, ב).

20. זוהר לספר שמות סה 2. ובהמשך אומר הזוהר: "פורקנא לאו איהי תליא אלא בעמלק עד דיתמחי" (זוהר לשמות סו 1).

21. י"ה הורביץ, **שני דוחות הברית**, ב, ירושלים תשל"ה, עמ' 89.

22. מ"ש לוצאטו (רמח"ל), **קנאת ה' צבאות**, ירושלים תש"ם, עמ' שו.

23. צ"א שפירא, **בני יששכר**, ג, בני-ברק תשס"ה.

24. ראו לדוגמה: רבי נחמן בן שמחה מברסלב, **ספר ליקוטי עצות המשולש**, מהדורת נתן בן נפתלי הרץ מנמירוב, ורשה תרצ"ו, ל, ו.

25. צדוק בן יעקב כהן מלובלין, **ספר רסיסי לילה**, ירושלים תשס"ה, עמ' 46-45; הנ"ל, **מחשבות חרוץ**, ירושלים תשס"ה, פ"ט, עמ' 67; הנ"ל, **ליקוטי מאמרים**, ירושלים תשס"ה, עמ' 237.

26. יהודה אריה ליב בן אברהם מרדכי אלטר (האדמו"ר מגור), **ספר שפת אמת על התורה**, ירושלים תשס"א-תשס"ט, לפרשת כי-תבוא, תרנ"ד, ולפרשת זכור תרמ"ה ותרמ"ח, לפורים תר"מ, תרמ"ה, תרנ"ד, תרל"ה, דרשות לפרשת זכור תרמ"ט, תרנ"ד, תרס"ב ותרס"ד.

4. המאבק עם עמלק כעימות אישי-פנימי

גישה נוספת המופיעה רבות בכתבי החסידות איננה מתייחסת אל עמלק כאל תופעה היסטורית, אלא רואה בו סמל ליצר הרע המנהל מאבק בתוככי הנפש.²⁷ זיהויו של עמלק עם היצר הרע הופיע בחיבורים שקדמו לחסידות,²⁸ אולם בקרב בעלי החסידות הוא הפך לנפוץ ורווח ביותר. המחשבה החסידית יצרה בכך טרנספורמציה של מושגים קבליים מן המישור התאוסופי אל המישור הפסיכולוגי, מעולם האלוהות או ההווה ההיסטורית אל התהליכים המתרחשים בנפשו של האדם. כך מגמת ההפשטה של הזוהר, הרואה בעמלק התגלמות של כוח רע שמימי מועתקת בחסידות אל כוח הרע האבסטרקטי אשר נמצא בתוככי נפשו של האדם. הביטוי: 'אשר עשה לך עמלק' התפרש בחסידות בהדגשה אישית: עמלק גרם לך, האדם כפרט, שישכון בקרבך היצר הרע המדיחך מדרך הישר, והציווי "תמחה את זכר עמלק" מתפרש "שתמחה את היצר הרע מעליך".²⁹

אצל אחדים מבעלי החסידות לובש הזיהוי של עמלק עם יצר הרע גוון קונקרטי, והם מגדירים במדויק את מהותו של יצר הרע המשתקף בכינוי עמלק, כגון רמאות ושקר, תאוה מינית, עשיית דברים בדרך עראי והשתקעות בהבלי העולם הזה תוך שכחת התורה.³⁰ במשנתו של הרבי מלובביץ', מנחם-מנדל שניאורסון, נדחה עמלק ההיסטורי כמעט לחלוטין, והוא מזוהה תמיד עם יצר הרע, ובעיקר בשני תחומים עיקריים, האחד, גאוה, התנשאות וחוצפה,³¹ והאחר כסמל לקרירות בעבודה הרוחנית של האדם.³²

27. ציון כי ברבים מכתבי החסידות המושג עמלק משמש בשני התחומים בד בבד. הוא מתואר כראשית כוח הרע בעולם כפי שהדבר בא לידי ביטוי בעמלק ההיסטורי, ובה בעת הוא מוגדר גם כעמלק שבלב, גורם המייצג את הרע בדרמה הפנימית הקיומית של האדם. נראה שהעניין המרכזי שהעסיק את אישי החסידות אכן היה המאבק האקזיסטנציאלי הפנימי, ולא זה ההיסטורי החיצוני, אולם אין זה נכון לראות בדברי ההוגים החסידיים רק את ההיבט הפנימי, כפי שעשה שגיא במאמרו (לעיל הערה 7). הזיהוי של עמלק עם היצר הרע אפשר לתורת החסידות להסביר את העיתוי של כילוי הסופי שיתרחש לפי ספר הזוהר בערב פסח. כיוון שהחמץ משמש סמל מובהק של היצר הרע אך טבעי הוא שביעורם יתבצע בו בזמן. כילוי אחד הוא לפי תורת החסידות לרע שבנפש, לחמץ, שמסמל אותו במישור הטבעי-החומרי, ולעמלק המסמל אותו בתחום המדיני-היסטורי.

28. הזיהוי של עמלק עם יצר הרע הופיע כבר בפרשנות האלגורית למקרא בימי הביניים, והוא הוזכר גם בזהר חדש כרכיב אחד בשורה של גורמים זהים: "איהו יצר הרע, ואיהו נחש, הוא סמאל, הוא עמלק, הוא פלשתי (=גלית), הוא מלאך המוות". זיהוי זה נמשך אצל מחברים ספרדים עד למאה השש-עשרה. ראו א"מ קופר, 'עמלק בפרשנות המאה השש-עשרה: על הפנמת האויב המקראי', ש' יפת (עורכת), **המקרא בראי מפרשי: ספר זיכרון לשרה קמין**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 493. וראו עוד א' הורביץ, 'מדורו של משה עד דורו של משיח: היהודים מול "עמלק" וגלגוליו', **ציון**, נט, ד (תשנ"ט), עמ' 445.

29. ר' אלימלך בן אליעזר ליפמן מליזנסק, **נועם אלימלך**, לבוד תקמ"ח, סוף בשלח, עמ' פא, וראו עוד לדוגמה אצל רבי יעקב-יוסף בן צבי מפולנאה, **תולדות יעקב יוסף**, ירושלים תשס"ט, סוף פרשת כי-תצא עבודת ישראל כ"ב, ב; רבי אברהם-יהושע השל מאפטא, **אוהב ישראל**, ז'יטומיר תרכ"ג, סוף פרשת כי-תצא, ובדומה לכך במקורות רבים מספור בכתבי הוגי החסידות.

30. **שפת אמת**, שמות, דרשות לפרשת זכור. רבי צדוק הכהן התייחס רבות לעמלק כמעט בכל ספריו. להלן אציין מספר מקורות שבחלקם עמלק מתואר ככוח באומות העולם, ובחלקם ככוח פנימי שבנפש: **ישראל קדושים**, ירושלים תשס"ה, עמ' 90, 130; **פוקד עקרים**, ירושלים תשס"ה, עמ' 31; **מחשבות חרוץ**, ירושלים תשס"ה, עמ' 19, 22, 39, 102-103; **דברי סופרים**, ירושלים תשס"ה, עמ' 15; **דובר צדק**, ירושלים תשס"ה, עמ' 181, ועוד.

31. הרמ"מ שניאורסון הבחין בין גאוה נורמלית, שהגדיר אותה כ"התנשאות על פי טעם", ובין גאוה חסרת כל בסיס המונעת על ידי חוצפה, שראה בה "קליפת עמלק שהיא התנשאות שלמעלה מן הטעם". הגאוה העמלקית היא חסרת בסיס רציונלי ורווית חוצפה, ולכן אין לה כל תקנה ותקונה ייתכן רק על ידי שבירתה המוחלטת. ראו מ"מ שניאורסון, **ליקוטי שיחות**, א, תשכ"ג-תשמ"ב, עמ' 208; ב, עמ' 387, 417-419; יד, עמ' 86; טז, עמ' 305; כא, עמ' 192 ואילך; לה, עמ' 78 ועוד.

32. כך מתפרש הביטוי: "אשר קרך בדרך" שנאמר על עמלק שקירר את דבקו של עם ישראל, וכך מוסבר שהערך המספרי של המילה 'עמלק' שווה בגימטריה למילה 'ספק' – דבר הרומז לספקנות בענייני אמונה שהוא מחדיר בלבם של יהודים.

5. המאבק עם עמלק כעימות רעיוני-חברתי

נוסף לספרות הקבלה והחסידות יש זרם אחר של פרשנות, הצועד במגמה של הפשטה בייחוס לסוגיית עמלק, והוא קיים בספרות הרבנית החדשה. בדברי פירוש ודרוש של התקופה המודרנית בולטת הגישה המבכרת שלא לראות את עמלק כעם קונקרטי, המובחן גאולוגית, אלא שם מופשט כולל לכל עם, שמתאפיין באגרסיביות ובהתנהגות מוסרית שלילית באורח קיצוני. על פי תפיסה זו המלחמה הנצחית של ישראל בעמלק היא, למעשה, מלחמה בין שני סולמות שונים של ערכים. שני נציגים מובהקים של מגמה זו הם רש"ר הירש ורמ"א עמיאל:

הירש מתאר את עמלק כהתגלמות הכוחניות והאלימות, אשר רואה בחיים על החרב – אידאל, המלא שנאה ובזז למי שדוגלים בערכים הומניים, ובראשם עם ישראל. הוא רוחש הערכה רבה לעמים המפתחים את עצמתם הצבאית, וסולד מנושאי דבר הרוח, המוסר והשלום שבראשם עם ישראל.³³

בכיוון דומה הולך גם הרב עמיאל, הרואה את עמלק כמייצג המיליטריזם, ומתאר את המאבק נגדו בתור "המלחמה נגד המלחמה בכלל". בהמשך לכך מסביר הרב עמיאל את הציווי היחידאי ויוצא הדופן: "כתוב זאת זכרון בספר", כצו הבא להדגיש את אמצעי המלחמה נגד עמלק: "המלחמה נגד הסיף היא על ידי הספר, ורק על ידי מלומדי ספר נלחום במלומדי מלחמה".³⁴

ב. שאלת מיהו עמלק

1. בסוד הצמצום – ספרות ההלכה

הן בספרות הדרוש והן בספרות המיסטית הוחרב, כאמור, המושג עמלק, והוא הפך לאב-טיפוס של התנהגות שלילית שאפשר להחילו על ישויות שונות. ספרות ההלכה לא נקטה דרך זו, אלא הקפידה לפרש את המושג עמלק כשמו של עם מסוים ומובחן, בעל קשר גנטי-פיזיולוגי מוגדר וידוע. בעלי ההלכה הלכו בדרך דומה לזו של פרשני המקרא הקלסיים, והתייחסו בדבריהם רק לעמלק הקונקרטי. בכך הם התמידו בקו הכללי של החשיבה ההלכתית, שנוטה להימנע משימוש בפרשנויות סימבוליות מופשטות, ומעדיפה לפרש את מצוות המקרא הלכה למעשה על פי המובן שנתפס כיותר פשוטני ופרוזאי.³⁵ כיוון שכך קבעו פוסקי ההלכה, שמצוות מחיית עמלק חלה רק

33. רש"ר הירש, **פירוש על התורה**, שמות יז 8. בהמשך לכך מסביר הירש את החובה לשרש "את זכר עמלק", שכן לא די במלחמה באומה העמלקית, אלא יש צורך לעקור מתוך התרבות האנושית כל זכר לאתוס של הערצת המלחמה שחרת עמלק על דגלו. נראה כי דברי הירש נאמרו גם על רקע תפיסת שרווחו באירופה בזמנו, שיצרו אידאליזציה של חיי מלחמה, וראו בחיים על החרב דרך חיים לגיטימית שבה האדם מממש את עצמו. יצוין כי תפיסה דומה לשל הירש פיתח עוד הוגה יהודי אמריקאי בן-זמנו, מיכאל לרנר, שבספרו **התחדשות יהודית: הדרך לריפוי ושינוי**, כותב כי "התורה אינה מצווה למחות את עמלק, אלא את זכרו של עמלק". (על פי מ' בק, 'המסכה הבלתי נסבלת של פורים', **עוז ושלום – נתיבות שלום**, 126 (תש"ס), מתוך <http://www.netivot-shalom.org.il/parshheh/vayikra3.php>, וכן הג"ל, 'פורים - המסכה הבלתי נסבלת', **עוז ושלום – נתיבות שלום**, 640 (תש"ע), מתוך <http://www.netivot-shalom.org.il/parshheh/tetsave13.php>)

34. הרב מ"א עמיאל, **דרשות אל עמי**, ג, תל-אביב תשכ"ד, דרשה יד, עמ' קלב. מייסד תנועת המזרחי, הרב י"י ריינס, ביטא אף הוא גישה דומה כאשר אפיין את עמלק כרוע מוחלט בתחום הדתי-מוסרי, והגדיר אותו כעם ששולטת בו שנאת הדת וההפקרות. ברוח תורות התעודה שרווחו במאה התשע-עשרה באירופה, כתב הרב ריינס, שעמלק היה בעל תעודה המנוגדת באורח קוטבי לתעודתו של עם ישראל, ותעודתו הייתה שנאה לדת והשחתה מוסרית. ראו י"י ריינס, **ספר אורה ושמחה**, וילנה תרנ"ח, עמ' 62-66, ובסיכומו של י' שפירא, **הגות, הלכה וציונות: על עולמו הרוחני של הרב ריינס**, בני ברק 2002, עמ' 96-97.

35. בעלי ההלכה נטו מאז ומעולם להסתייג מהטמעת פרשנות סימבולית או אלגורית של המקרא בספרות ההלכה. כך הרשב"א (רבי שלמה בן אדרת), מבעלי ההלכה המובהקים בספרד של ימי הביניים, יצא חוצץ כנגד הפרשנות האלגורית; אחת הדוגמאות לסטיית התקן של פרשנות זו הייתה בעיניו זיהוי של עמלק עם יצר הרע. הרשב"א כתב נגד אותם אשר "עשו לנו אברהם ושרה – חומר וצורה... ועמלק

על מי ששייכים שייכות אתנית-גזעית לעם העמלקי, ואינה תקפה כלפי קבוצות או אנשים אחרים ההולכים בדרכו מבחינה זו או אחרת.

בשאלה האם מצווה זו היא אקטואלית בזמן הזה אם לאו – ניתן להצביע על שתי גישות עיקריות: הראשונה הניחה, שעקרונית המצווה שרירה וקיימת תאורטית גם בזמננו. בגישה זו הלכו רבי פנחס הלוי, בעל 'ספר החינוך',³⁶ הרדב"ז ורבי אברהם דאנציג בספרו 'חיי אדם'.³⁷ לעומתם, היו פוסקים חשובים, שסברו שמצוות מחייט עמלק איננה בתקפה עוד בזמננו, והיא נדחתה לימות המשיח, בין משום שהיא מוטלת דווקא על המלך, ובימים הללו אין מלך בישראל, ובין משום שניתן לבצעה רק לאחר כיבוש מלא של ארץ ישראל.³⁸

על אלה ראוי להוסיף דעה שלישית: מצוות מחייט עמלק לא נדחתה אלא, נמחתה, שכן כל העמלקים כבר הושמדו כליל. הראשון להציע רעיון זה היה רבי אברהם בן הרמב"ם, שכתב כי 'בימי שאול נמחה עמלק, לא נותר אחריו כי אם זרע המן האגגי ואף הוא נכחד בימי מרדכי ואסתר'. למסקנה זו מובילים גם דבריו המקוריים של רבי חיים הירשנזון, הטוען שמצוות מחייט עמלק כבר קוימה בידי המוסלמים, אשר השליטו את ההכרה באל אחד בקרב עמי הסביבה, והעמלקים – בכללם.³⁹

שיטת הרמב"ם ביחס לעמלק ראויה לעיון בפני עצמו, וכאן נזכיר בקצרה את עיקריה: הרמב"ם מדגיש בספר המצוות שלו, שמצוות מחייט עמלק חלה על קבוצה אתנית מוגדרת ומוגבלת, ואין להרחיבה. הוא מגדיר את המצווה במילים: 'שנצטוונו להכרית זרע עמלק בלבד מכל שאר זרע עשו'.⁴⁰ בחיבורו ההלכתי 'היד החזקה' חידש הרמב"ם, שהחובה לפתוח בקריאה לשלום לפני שבאים למלחמה חלה גם על עמלק.⁴¹ כמו-כן נראה מדבריו, שלדעתו גם עמלקים יכולים להתגייר ולהיות כישראל לכל דבר קביעה זו מהווה הכרעה שאינה מובנת מאליה כלל.⁴² בכיוון שונה ואף מנוגד מחדש הרמב"ם שפֿעבר למצווה למחות את עמלק יש גם מצווה להעצים את

יצר הרע". ראו **תשובות הרשב"א**, א, מהדורת ח"ו דימיטרובסקי, ירושלים תש"ן, עמ' שמד.

36. **ספר החינוך**, מצווה תר"ד. זהותו של מחבר הספר הייתה לוטה בערפל שנים רבות, וראו על כך בהקדמתו של הרב ח"ד שעוועל לספר, ירושלים תש"ן, ואולם י' תא-שמע הוכיח, שמחברו הוא רבי פנחס הלוי, בן המאה השלוש-עשרה מספרד. ראו מאמרו: 'מחברו האמיתי של ספר החינוך', **קריית ספר**, נה (תש"ם), עמ' 787-790.

37. רבי דוד בן זמרא (רדב"ז), **יקר תפארת: על "משנה תורה" לרמב"ם**, ירושלים תש"ה, הלכות מלכים פ"ה ה; רבי אברהם דאנציג, **חיי אדם**, ירושלים תשס"ז, קנה, ב.

38. גישה זו מופיעה באסכולה של רבני צרפת: רבי יוסף קרא ורבי יוסף בכור שור, מאישי בית מדרשו של רש"י בפירושם לשמות יז 16; אצל רבי אליעזר ממין, **ספר יראים**, סימן תל"ה (דפוס ישן – רצט); רבי משה מקוצי, **ספר מצוות גדול**, ירושלים תשכ"א, עשה רכו (ס, א-ב). מתברר שעמדה הלכתית זו היא שהביאה לידי כך שבחיבורי הלכה מאוחרים יותר, כגון "ספר מצוות קטן" של רבי יצחק מקורביל, ו"ארבעה טורים" של רבי יעקב בן הרא"ש – הושמטה כליל המצווה על מחייט עמלק.

39. הירשנזון (לעיל הערה 13), שם. הרב הירשנזון הסביר שעמלק יצאו להילחם נגד "אל הויה", וזו הסיבה לכך שמשם קרא למזבח שבנה לאחר הניצחון "הויה נס" ואמר: "מלחמה להויה בעמלק מדור דור" (שמות יז 15). לפיכך הוא סבור שעם קבלת האמונה המונותאיסטית – חדלה התנגדות עמלקית זו להתקיים לעד.

40. רבי משה בן מימון (רמב"ם), **ספר המצוות**, ירושלים תש"ו, מצוות עשה קפח. בספרו **מורה נבוכים**, ב, מהדורת מ' שורן, תל-אביב תשס"ג, ג, נ' עמ' 652, התורה טרחה והאריכה בדבריה כשתאראה את תולדות עשיו ואלופי בני שעיר, וזאת אך ורק כדי להבהיר את זהותו המדויקת של עמלק: "...כל זה צדק מן האל, כדי שלא ייהרג שבט אחד בקרב שבט אחר, כי תִּקְרָה לא הייתה אלא על זרע עמלק במיוחד..."

41. הוא קובע להלכה: "אין עושין מלחמה עם אדם בעולם עד שקוראין לו שלום", והביטוי "עם אדם בעולם" מלמד שכלל זה חל אף על עמלק (רמב"ם, הלכות מלכים ו, א). לדעת הרמב"ם, רק 'שבעה עממין שלא השלימו אין מניחין מהם נשמה' (שם, הלכה ד).

42. הרמב"ם כותב ש"כל הגויים" יכולים להתגייר, ואינו מוציא את עמלק מן הכלל (הלכות איסורי ביאה יב, יז וכן שם, כה).

השנאה כלפיו.⁴³

אולם החידוש המשמעותי ביותר של הרמב"ם בעניין עמלק איננו מצוי במה שכתב, כי אם במה שנמנע מלכתוב. הרמב"ם נמנע מלציין, שאין ולא יכולה עוד להיות לנו כל ידיעה על עמלקים בזמננו. כאשר כתב הרמב"ם על שבעת עמי כנען שיש מצות עשה להחרים, הוא הוסיף לאחר מכן: "וכבר אבד זכרם".⁴⁴ במילים אלה קבע הרמב"ם, למעשה, שמצוות ההריגה של עמי כנען איננה עוד בת-יישום. כאשר דיבר מיד לאחר מכן על מצוות מחיית עמלק, לא הוסיף הרמב"ם שאבד זכרם. עובדה זו פתחה פתח לרבנים בזמננו להניח שעמלק עודנו מצוי, וכפי שאראה להלן, פתח זה התרחב כפתחו של אולם.

2. התפיסה המרחיבה – הספרות הלא-הלכתית

בניגוד לתפיסה ההלכתית, אשר תוחמת את המושג עמלק באופן הדוק וקפדני למי שמזוהים בוודאות כצאצאי עמלק המקראי – רווחה לאורך הדורות גם פרשנות מרחיבה שהחילה את השם עמלק על עמים שנחשבו כממשיכי עשו ואדם מבחינת עוינותם לישראל. אפשר למצוא כבר מראשית ימי הביניים גישה שהתייחסה לעמלק כאל מושג מופשט בעל תוכן רוחני-מוסרי, שאפשר להחילו על עמים שונים שהתנהגותם התאימה לקווי האפיון של אב-הטיפוס, עמלק.⁴⁵

בספרות חז"ל רווח הזיהוי של עשו עם רומא, כאשר לא אחת התמקד הזיהוי של רומא בכינוי עמלק, בהיותו הצאצא הבולט לגנאי של עשו.⁴⁶ מגמת הזיהוי של עמלק עם רומא המשיכה גם בפיוטי רבי אלעזר הקליר, ואחריו אצל פרשנים שונים בימי הביניים, כשהבולט שבהם הוא רש"י, שדבריו על עמלק השתלבו במגמה הפולמוסית והאנטי-נוצרית שבפרשנותו.⁴⁷ כאשר רש"י מפרש את הפסוק המדבר על מחיית עמלק הוא מחיל אותו על כל זרע עשו, וכותב: 'נשבע הקב"ה שאין שמו שלם ואין כסאו שלם עד שימחה שמו של עשו'.⁴⁸ בספר הפרדס מפרש רש"י את תפילת הקדיש כאומרת: 'ייהי רצון [...] שיגאלנו מבין האומות וימחה את זכר עמלק', וניכר, שהוא

43. רמב"ם, **ספר המצוות**, ירושלים תש"ן, מצוות עשה קפט, מצוות לא-תעשה נט.

44. הלכות מלכים ה, ד.

45. זיהוי של עמלק עם עמים שונים, לא הצטמצם רק לעמי הנצרות: אלימלך הורוביץ, "היהודים מול עמלק וגלגוליו", **ציון** (1999), עמ' 435-434, מצביע על מגוון רחב של זיהויים, שנעשו על ידי אישים שונים מאוד זה מזה ובתקופות שונות. דומה, שהראשון בהם היה יוסף בן מתתיהו אשר קישר בין עמי הסביבה לעמלק. שמואל הנגיד, המצביא בן המאה האחת עשרה, זיכה בתואר עמלק את אויבו, זוהר שליט אלמריה, ויהודים בתקופות שונות ראו משום-מה בעם הארמני את המשכו של עמלק. הורביץ מביא דוגמאות גם מקרב הנוצרים שבמקרים שונים כינו את אויביהם עמלק.

46. ראו ל' גינצבורג, **אגדות היהודים**, בעריכת מ' הכהן, רמת-גן תשכ"ח, עמ' 284-285, הערות 141, 147, וכן: ב"ז בכר, **אגדות התנאים**, תרגום א"ז רבינוביץ, עמ' 108, הערה 1. על פי זיהויה של עמלק עם רומי הסבירו חוקרים שונים את דרשות חז"ל על מכת זנב וטומאת משכב זכור שבוצעו בידי עמלק, בתור מוטיב ספרותי מקובל, לפיו מעשה סדום הוא מטפורה לכיבוש, ובמקרה זה הוא מבטא את כיבושה של ארץ ישראל בידי הרומאים. הדרשה אשר, לפיה עמלק היה חותך מילותיהם של ישראל – הובנה כאגדה, המשקפת את התנגדותם של הרומאים לברית-המילה, שהייתה מהגדרות העיקריות של אדריאנוס. ראו על כך בהפניות לספרות המחקר שהביא א' הורוביץ, "היהודים מול עמלק".

47. ראו פירוש רש"י לבמדבר כא, 1; תהלים ה, 7, ט, 1; עובדיה א, 21, וביתר פירוט – במאמרי: "יעקב ועשו בשיטתו הפרשנית של רש"י", **שאנן**, יג (תשס"ח), עמ' 80-81. א' גרוסמן, "נוסח פירוש רש"י לנ"ך והפולמוס היהודי-נוצרי", **סיני**, קובץ רש"י, קלו (תשס"ו), עמ' לב – נה, מעלה אפשרות, שרש"י כתב בפסוקים אלו 'עשו', והנוסח שונה בדפוסים השונים מ'עשו' ל'עמלק', מפני אימת הנוצרים, אשר ידעו שהשם 'עשו' רומז אליהם. ברם, במקרים רבים מאוד נשמר בדפוסים השם עשו, אף שרש"י אומר בהם דברי ביקורת חמורים נגדו, ולא ברור מדוע דווקא בפסוקים מסוימים בלבד גרם החשש מפני הנוצרים לשינוי נוסח בדפוסים.

48. פירוש רש"י לדברים אמנם במקורות אחרים נכתב: "עד שימחה שמו של עמלק בן עשו", אך בחלק מכתבי היד והדפוסים הראשונים מופיע עשוי, וייתכן בהחלט שכך נכתב בקולמוסו של רש"י. ראו על כך אצל הורוביץ (לעיל הערה 45), עמ' 439, הע' 61.

מחשיב את כל עמי אירופה לעמלק.⁴⁹ כמוהו פירש גם רבי אברהם הירחי את המילים: "יהא שמיה רבא מברך": "יהא שמו שלם, שנאמר כי יד על כס יה נשבע בשמו ובכסאו, שלא יהא שמי וכסאי שלם עד שינקום נקמת עשו".⁵⁰

התפיסה שזיהתה את עמלק עם אדום ועם עמי הנצרות לא הצטמצמה רק לחכמי ישראל שחיו בארצות אשכנז, אלא היא הופיעה גם בקרב חכמים בספרד:

ראשון שבהם היה הרמב"ן, שכתב על עמלק שהוא מזרע עשו, והמשיך להבהיר 'ומזרעו של עשו היה לנו הגלות והחרבן האחרון, כאשר יאמרו רבותינו (ע"ז ב, ב) שאנו היום בגלות אדום'.⁵¹ בעקבותיו הלכו רבנו בחיי בן אשר ורבי נסים גירונדי, רבי שם טוב אבן שם טוב, רבי אברהם סבע ועוד. הרחבת הזיהוי של עמלק הופיעה גם בבית מדרשם של מקובלי ספרד – דוגמת רבי אשר בן דוד מפרובנס, רבי יוסף ג'קטילא ואחרים.⁵²

ספר הזוהר החיל את המושג עמלק על שורה של אישים וקבוצות: כך קבע הזוהר כי "עשו וישמעאל אינן עמלקים", כך גם אמר על בכורי מצרים ועל הערב רב שיצא ממצרים, וכמו כן זיהה כעמלקים גם את בלעם ובלק, ומצא לכך רמז בשתי האותיות האחרונות של שמותיהם.⁵³

השימוש הרווח ביותר בשם התואר עמלק נעשה כלפי גרמניה הנאצית, אולם מעניין לציין שהזיהוי של גרמניה עם עמלק קדם לעליית הנאצים לשלטון.⁵⁴ ראשיתו במסורת, הקושרת את גרמניה עם עמלק, שנעוצה בדברי הגמרא מגילה ע"א על הפסוק: "אל תתן ה' מאויי רשע, זממו אל תפק" (תהלים קמ 9). מסבירה הגמרא:

אמר יעקב לפני הקדוש ברוך הוא: רבונו של עולם אל תתן לעשוי הרשע תאות לבו. זממו אל תפק – זו גרממא של אדום שאלמלי הן יוצאין מחריבין כל העולם כולו.

בעקבות גמרא זו זיהו הגאון מוילנא והיעבץ את גרמניה כעמלק. כך מסופר שכאשר הגיע הקיסר הגרמני וילהלם השני לביקור בירושלים בשנת 1898, סירב הרב יוסף-חיים זוננפלד לבוא לקבלת הפנים שנערכה לכבודו באומרו: "איך אלך לברך בשם ובמלכות על קיסר ששולט על אומה שנצטוונו למחות את זכרה!"⁵⁵

בתקופת השואה נעשה שימוש עקבי בדימוי לעמלק כבר מעת שהחלו פורענויות הנאצים.⁵⁶ זיהוי

49. **ספר הפרדס**, מהדורת ח"י עהרנרייך, בודפשט תרפ"ד, עמ' שכה-שכו, מובא אצל הורוביץ (שם).

50. **ספר המנהיג**, א. מהדורת י' רפאל, ירושלים תשל"ח, עמ' נו. פירוש זה הובא אף על ידי רבי דוד אבודרהם, **אבודרהם השלם**, ירושלים תשכ"ג, עמ' סו, ועל ידי רבי יעקב בן אשר, **ארבעה טורים**, **אורח חיים**, ירושלים תשנ"ו, סימן נו.

51. רמב"ן על התורה לספר שמות יז 9. הקשר המובהק של עמלק לעשוי הודגש כבר על ידי חז"ל, ראו תנחומא לפרשת תצא, ט, פסיקתא דר"כ ג (לעיל הערה 13), עמ' 44; תנא דבי אליהו זוטא יט ועוד.

52. ר"י ג'קטילא, **שערי אורה**, ד"צ ורשא תרמ"ג, תחילת שער ט ובשער ב.

53. **ספר הזוהר**, שמות קכ 2; **תיקוני זוהר**, קיט, א-ב; **זוהר**, ח"ג רפא, ב בהתאמה.

54. מסורת היא שכבר הגאון מוילנא טען שהעם הגרמני הוא המשכו של עמלק. ראו על כך הרב ש' וואזנר, **שבט הלוי**, בני ברק תשל"ג, י"ד ס' קמט. הרב וואזנר דן בתשובה זו בשאלה האם מותר לקבל בן העם הגרמני לגיור, והוא מתיר זאת מחמת הספק.

55. ראו: ש"ז זוננפלד, **האיש על התומה**, ב. ירושלים תשל"ג, עמ' 108-109.

56. ראו, למשל, מ' פיאקו, **חסידיות פולין בין שתי מלחמות העולם**, ירושלים 1990, עמ' 278, 327-326. שם התואר עמלק ככינוי לנאצים מופיע גם בכותרות מאמרים וספרים שעסקו בשואה, כגון ספרו הרעיוני של י' שוורץ, **זכור: זכירת מעשה עמלק שבדורנו – גרמניה הנאצית**, ירושלים 1993, וספרו האוטוביוגרפי של ש' המל, **אשר עשה לך עמלק**, תל-אביב תשמ"ט. ראו עוד על זיהוי זה אצל מ' מאיר, 'על ההתייחסות לגרמניה נאצית כאל עמלק', צ' עקושי, ס' רוזמרין וי' רוזנסון (עורכים), **במשעולי עבר יהודי: מחקרים וזיכרונות לכבודו של ד"ר צבי גסטוירט**, ירושלים תשס"ו, עמ' 449-461, וכן ג' גרינברג, 'עמלק בתקופת השואה: מחשבה יהודית

זה נמשך ואף התחזק בשנים שלאחר השואה, ובא לידי ביטוי בולט אף במרחב הציבורי של מדינת ישראל, כאשר המתנגדים לקבלת השילומים מגרמניה השתמשו בהפגנותיהם ובפרסומיהם בפסוק: "זכור את אשר עשה לך עמלק". נראה שבזיהוי גרמניה הנאצית עם עמלק קברו יחדיו שני מרכיבים: האחד הוא ההנחה התאורטית של הזיהוי ביניהם שהופיעה כבר בתלמוד, והשני הוא התנהגותם הראלית של הנאצים, שהייתה בה שנאת ישראל שאינה ניתנת להסבר ואכזריות בלתי נתפסת.

הזיהוי של גרמניה הנאצית עם עמלק נעשה בדרך כלל בדרך וכמטפורה, אולם היו גם רבנים שעסקו בו במישור המעשי הנורמטיבי. בלט בכך במיוחד הרב יהודה גרשוני, תלמיד הראי"ה קוק, שכתב מאמר על יציאה למרד מזוין בגטאות. הרב גרשוני צידד במרד על אף היותו חסר סיכוי, בשל שורה של נימוקים המתבססים על מקורות מתוך המקרא – דוגמת מעשה שכם, התאבדותו של שאול המלך כדי שלא ליפול בידי הפלשתים, מות שמשון מתוך נקמה בפלישתים ועוד. אחד הגורמים לעמדתו של הרב גרשוני הוא החובה להילחם בעמלק. מסקנתו היא שאכן "הגיבורים הקדושים שמסרו נפשם על קידוש ה' והרגו עמלקים קיימו את מצוות עשה של מחיית עמלק בשלימותה".⁵⁷

ג. אפשרות הזיהוי של האויב הערבי בזמננו עם עמלק

1. עמדת הרבנים לבית סולוביצ'יק

הספרות התורנית יודעת מקרים שבהם מילה אחת או מספר מילים המופיעות במקרא, או אף בתלמוד, הן זרזו ליצירתה של מערכת הלכתית שלמה. במקרה דנן מילים **שלא נכתבו** הניחו את הבסיס להבניית השקפת עולם שלמה בסוגיית עמלק. היעדרן של שלוש המילים: "וכבר אבד זכרם" בדברי הרמב"ם, הניח מקום להתפתחותה של גישה הרואה בהרחבת המושג עמלק, אופציה לגיטימית מבחינת החשיבה ההלכתית. בפירוש על הרמב"ם כתב רבי חיים הלוי מבריסק, שהרמב"ם נמנע מלכתוב לגבי עמלק שכבר אבד זכרו כדרך שכתב לגבי שבעת עמי כנען, שכן "כל עם הרוצה להשמיד את ישראל הוא עמלק, ועליהם חלה המצוה של התורה במחיית עמלק, **וזה נמצא תמיד מבין אומות העולם**".⁵⁸ אמנם תפיסה זו רווחה כפי שהראינו למעלה בתקופות שונות ובמקורות שונים זה מזה, אולם דברי הרמב"ם בספרו ההלכתי החשוב חברו עליהם והוסיפו חיזוק משמעותי למגמה זו.

בזמננו התעוררה השאלה: האם אפשר להרחיב את ההגדרה של עמלק ולהחיל אותה גם על עמי ערב הנלחמים במדינת ישראל? התשובה החיובית הצלולה והחד-משמעית ביותר בעניין זה ניתנה דווקא על ידי הרב יוסף-דב סולוביצ'יק בנאומו לפני אחת האספות הכלליות של תנועת המזרחי, והדברים הובאו במאמרו "קול דודי דופק".⁵⁹ לדבריו:

אורתודוקסית, דרך הרוח: ספר היובל לאלעזר שביד, ב, ירושלים תשנ"ה, עמ' 891-913.

57. י' גרשוני, 'בירורי' הלכה בענייני השואה', **אמונה בשואה**, ירושלים תש"ם, עמ' 21-24. בירור הלכתי מאוחר בנושא זה ראו מ' לוי, 'מצוות מחיית עמלק בזמן הזה (האם לעם הגרמני יש דין עמלק)', **אורייתא**, כא (תשע"א), עמ' כט-לג.

58. י"ד סולוביצ'יק, **ספר מטה אהרן: חיידשים על הרמב"ם**, ירושלים תשנ"ז, הלכות מלכים פרק ה, ד. הרב סולוביצ'יק הסיק את דבריו מכח קושייתו מדוע לא כתב הרמב"ם לגבי עמלק "וכבר אבד זכרו", כדרך שכתב לגבי שבעת עמי כנען (הלכות מלכים ה, ד-ה). ברם, לדעת הרב נחום רבינוביץ שיוזכר להלן, לזאת בדיוק התכוון הרמב"ם בכותבו: "וכן מצוות עשה לאבד זכר עמלק", המילה 'וכן' מצביעה על המכנה המשותף של עמלק עם ז' העמים שכולם אבד זכרם.

59. י"ד הלוי סולוביצ'יק, **קול דודי דופק**, ירושלים תשל"ז, עמ' 101, ובהערה 23 שם. קביעה זו נשענת כאמור על דברי רבי חיים, סבו של

המלחמה בעמלק איננה מוגבלת [...] לגזע מסויים אלא כוללת חובת התקוממות נגד כל אומה או קבוצה החדורה שגעון של שנאה, והמכוונת את משטמתה כלפי כנסת ישראל. כשאומה חורת על דגלה "לכו ונכחדם מגוי ולא יזכר שם ישראל עוד" היא הופכת עמלק.

הרב סולוביצ'יק מביא את דברי אביו, אשר טען כי "כל אומה המתנכלת לכלות את ישראל הופכת על פי ההלכה עמלק". לדעת הרבנים לבית סולוביצ'יק האמונים על החשיבה ההלכתית, הביסוס לתפיסתם המרחיבה איננו במקורות הרבים של הפרשנות המופשטת לסוגיה שהצבענו לעיל עליהם, אלא בדברי הרמב"ם שהזכרנו.

הרב סולוביצ'יק מדגיש שמסקנתו היא "על פי ההלכה", ומנוסח דבריו משתמע שהם נאמרו כפסק הלכתי לכל דבר.⁶⁰ אולם יש מקום לשאול: האומנם יש לראות בדברי הרמב"ם בעניין זה הלכה פסוקה? נראה שאכן כך הבין אותם הרב גרשוני בתשובתו ביחס לנאצים. גם בחיבור הלכתי של הרב יונה מצגר הובאו הדברים כמקורות לשיעור תחת הכותרת: "האם יש דין עמלק בערבים?"⁶¹

לעומת זאת, הרב נחום-אליעזר רבינוביץ, ראש ישיבת ההסדר שבמעלה אדומים סבור שאין לראות בדברים אלה פסק הלכה למעשה. הרב רבינוביץ קבע, כי "מה שהובא בשם הרב משה סולוביצ'יק ז"ל ברור שאין זה אלא דברי דרוש, הוא אמר את הדברים כנגד הנאצים ימ"ש, שהם עשו מעשי עמלק וגרוע ממנו בהרבה".⁶² אכן, הרב משה, אביו של הגר"ד סולוביצ'יק, התכוון בדבריו לנאצים, אולם בנו התייחס, כאמור, במפורש לעמי ערב. הרב רבינוביץ איננו מותח ביקורת על דברי הרבנים סולוביצ'יק, והוא סבור שדבריהם היו ראויים לזמנם, אך בה במידה הם מסוכנים עבור בני זמננו. לדבריו:

אמנם נאמרו דברים כאלה על דרך הדרוש גם בדורות עברו לעולם הייתה הכוונה לעודד את המעונים והנרדפים מבני עמנו לסמוך על הבטחתו יתברך [...] אבל לא כדורות שהם הדור שלנו. כי הם ידעו להבחין בין דברי הלכה שהם כפשוטם לבין דברי דרוש והגות שהם על דרך משל ומליצה, ואין לערבם התחומין.

ההסבר שמציע אפוא הרב רבינוביץ לכך שיש להימנע מאמירת דברים אלה הוא שבדורנו נמוך הרוח, יש סכנה גדולה, שהרי בני הדור אינם משכילים דיים בתורה כדי להבחין בין דברי דרוש לדברי הלכה, והם עלולים להבין את המטפורה כפשוטה וכהלכה למעשה. בהמשך הדברים אציע שיקול אחר שיצביע על הסכנה שבתפיסה המופשטת של המושג עמלק.

הגר"ד סולוביצ'יק.

60. ואכן הרב סולוביצ'יק הסיק מכך מסקנה הלכתית-מעשית, והיא שאסור לקחת פיצויים מגרמניה בעקבות השואה. ראו צ' שכטר, **נפש הרב: למלאת שנה לפטירת הרב יוסף דוב הלוי סולוביצ'יק**, ירושלים תשנ"ז, עמ' פז.

61. הרב י' מצגר, **מיום ההלכה**, ב, תל-אביב תשמ"ח, סימן קד. ראוי לציין שרב חרדי חשוב שציטט את דבריו אלה של הרב חיים סולוביצ'יק הבין שכוונתו לכך שהמצווה למחות את עמלק בכל דור מתייחסת לכופרים הנלחמים נגד ה' שבהם יש להילחם. ראו הרב מ' שטרנבוך, **תשובות והנהגות**, ג, ירושלים תשמ"ו-תשס"ט, סימן רפח.

62. הרב נ"א רבינוביץ, **מלומדי מלחמה**, מעלה אדומים תשנ"ד, עמ' 22-23. גם הרב אביגדור נבנצל, רב העיר העתיקה בירושלים, העיר על דברי הרב סולוביצ'יק שחס ושלום לראות בהם אמירה הלכתית, "אין זה אלא בדרך דרוש, אבל המצוה האמתית היא רק במתיחס בן אחר בן עד עמלק". ראו נצ"י בר-אילן, **משטר ומדינה בישראל על פי התורה**, ג, ירושלים תשס"ז, עמ' 1619, הערה 38.

2. עמדת הרצ"ה קוק

הרצ"ה הזכיר את מצוות מחיית עמלק פעמים אין-ספור בשיעוריו, ופעמים רבות הוא זיהה את עמלק עם גרמניה הנאצית. דברי היטלר: "איני יכול לחיות בעולם אפילו עם יהודי אחד", היו בעיניו דוגמה מובהקת של עמלקיות.⁶³ הרצ"ה הגדיר את השואה כניתוח שמימי שעבר עם ישראל "על ידי המשחיתים, ימח שמם, על ידי טומאת עמלק".⁶⁴ לגבי הגרמנים הנאצים הוא גורס שהם ניגוד קוסמי לעם ישראל. הוא מגדיר את הרוע שמצוי בהם הוא "מין עומק טומאה וחושך של התנגדות קוסמולוגית בין העמלקיים האלה ובין מציאות כלל ישראל".⁶⁵

הזיהוי של הנאציזם עם עמלק הסביר לדברי הרצ"ה גם את העיתוי של התקפות הנאציות. לדבריו, עמלק מופיע תמיד כאשר עם ישראל נמצא במצב של מעבר מתקופה היסטורית אחת לתקופה אחרת. כך הוא תקף ביציאת מצרים בדרך לארץ ישראל; כך התנהלה המערכה השנייה במעבר לתקופת המלוכה של שאול, וכך בימי מרדכי ואסתר הופיעה גזרת ההשמדה של המן במעבר מגלות החורבן הראשון לבניינו של השני. לאור קו מחשבה זה טוען הרצ"ה שעמלק המודרני הגיח במאה העשרים, כשמטרתו למנוע את המעבר של עם ישראל מהגלות האחרונה – למצב של הזרחת אור הגאולה בארץ ישראל.⁶⁶

מצוות מחיית עמלק מוזכרת על ידי הרצ"ה כאחת משלוש המצוות, שבני ישראל נצטוו לקיים עם כניסתם לארץ – תוך הדגשה שהמלכת מלך קודמת לה. בכך היא מאבדת את האפשרות להיות תקפת יישום כיום. מדבריו עולה שאין לזהות את עמלק עם אויבי ישראל כיום, אם כי הדברים לא מופיעים במפורש בכתביו שראו אור. הרב נחום רבינוביץ מעיד ששמע בשם הרצ"ה דברי הסתייגות מפני החלת השם עמלק על עמי ערב, וכי "דעתו לא הייתה נוחה ממה שכתב הגרי"ד סולוביצ'יק ואמר שאינו אלא דברי דרוש, ויש להימנע מלומר דברים אלה".⁶⁷

כמו כן עורך הרצ"ה הבחנה ברורה בין שבעת עמי כנען ובין עמלק, וכותב ששבע "האומות הללו יש להן טענות כלפינו, אבל עמלק מבלי סיבה יוצא להילחם". הערבים הלוחמים בישראל לא יצאו להילחם בלי סיבה, ומטרתם איננה להשמיד את היהודים בכל העולם, ולכן ברור שלדעתו אין הם בגדר עמלק. "מלחמת ז' אומות", אומר הרצ"ה, "זו מלחמה בעבודה זרה. חילוק גדול בין ז' אומות ועמלק. עמלק מתנגדים לעצם מציאות ישראל", מה שאין כן שבע האומות.⁶⁸

להבחנה זו נודעת גם השלכה אופרטיבית, שכן שבע האומות שאינן ההפך הגמור מעם ישראל, ואין כוונתן להשמידו, גם עם ישראל אינו צריך להשמיד אותן. הרצ"ה עצמו מבהיר מסקנה זו בשיחה אחרת, שבה הוא קובע שאת עמלק יש למחות משום שהוא ההפך הגמור של ישראל. אולם 'לא כן שבעת העממים: מאבקנו נגדם הוא מפני העבודה הזרה, לכן אם הם עוזבים אותה

63. צ"י קוק, **מתוך התורה הגואלת**, ב, ירושלים תשמ"ד-תשנ"א; הנ"ל, **שיחות הרב צבי יהודה הכהן קוק: דברים**, ירושלים תשנ"ג, שיחת מוצש"ק פרשת כי תצא תשל"ג, עמ' 363.

64. צ"י קוק, **שיחות הרב צבי יהודה הכהן קוק: בראשית**, בעריכת ש' אבינר, ירושלים תשס"ה, עמ' 14.

65. קוק (שם).

66. שם, וראו עוד אצל תלמידיו המסבירים את דבריו ומפתחים אותם: ש' אבינר, **משברייך וגליך**, ירושלים תש"ס, עמ' 233-234; א' שרקין, **שואה ושאלה**, ירושלים תשנ"ט; א' כהן, **קדיש אחרון**, ירושלים תשס"ב, עמ' 97-99.

67. רבינוביץ (לעיל הערה 62), עמ' 23.

68. קוק (לעיל הערה 63), שיחת מוצש"ק פרשת ראה, ער"ה אלול תשל"ד.

ומקבלים את מלכות ישראל, אפשר להשאירם.⁶⁹ בהמשך השיחה אף מתברר בעליל שהוא מזהה את הערבים עם שבעת העמים ולא עם עמלק. הרצ"ה ממשיך שם ומסביר כי "יש הטוענים שלערבים יש חזקה מפני שישבו פה כמה שנים, וכן לשבעת העממים; יש מקום לדון בטענה זו, לבדוק אם יש בה צדק".⁷⁰

לא זו בלבד שהרצ"ה אינו רואה בערבים עמלקים, אלא אף זו: הוא מוכן לבדוק האם יש צדק בטענת החזקה שלהם על הארץ. אמנם אין בכוונתו להכיר בזכויות לאומיות של הערבים בארץ, אולם הוא מוכן להכיר בזכויותיהם של ערבים באופן פרטי מכוחה של חזקה, אם זו תוכח בהוכחות משפטיות. שונה המצב לחלוטין לגבי עמלק, שמהות מלחמתו בישראל היא מלחמה הנובעת משנאת ישראל והערכים שמייצג עם ישראל. הרצ"ה מבהיר שבניגוד גמור לערבים הבאים מכוון של טענות פוליטיות שונות –

עמלק לא תקף אותנו מתוך אחיזה פוליטית מלחמתית כלשהי [...] הוא תקף אותנו פתאום, בלי טענות. וזאת כיוון שהוא הקונטרסט העצמי והמצויאותי לנו. זהו חלק באנושות, שמצד עצמו, הוא ההיפך של ישראל [...] הוא הניגוד הגמור למלכות ד', למלכות ישראל, לרוח ישראל, לשכינת ישראל, לקדושת ישראל, לארץ ישראל, לתורת ישראל, ולכל מה ששייך לישראל; לכן מלחמה לד' בעמלק בכל הדורות.⁷¹

3. זיהוי האויב הערבי עם עמלק בדברי רבנים בציונות הדתית בזמננו

אכן, בספרות ההלכה של רבני הציונות הדתית לא מופיעה המצווה למחות את זכר עמלק בהקשר של עמי ערב. נראה שההבחנה בין דברי הדרוש של הרבנים למשפחת סולוביצ'יק ובין הלכה למעשה – הובנה והופנמה ברוח דבריו של הרב רבינוביץ, וייתכן מאוד שהסתייגותו של הרצ"ה היא שביססה והטמיעה הבחנה זו. ברם, בספרות הדרוש שלהם, השימוש במוטיב עמלק ביחס לערבים בכלל, ולארגוני הטרור בפרט נפוץ ביותר. להלן אתייחס למבחר התבטאויות מפורשות שנכתבו על ידי רבני הציונות הדתית, שבהן נעשה שימוש במוטיב זה.⁷² בסקירה זו ברצוני לעמוד על מספר מרכיבים:

1. יש נטייה עקבית בקרב רבנים רבים בציונות הדתית להשתמש בעמלק כמוטיב מפתח, המסייע להבנת העימות של עם ישראל עם **אויביו בזמננו**, ובאמצעותו ניתן להפיק תובנות משמעותיות לגבי דרכי ההתנהלות שראויות להתבצע על ידי מדינת ישראל בסכסוך הישראלי-ערבי.
2. הרבנים נוהגים להתייחס לעמלק בדרשותיהם מתוך מבט של **הפשטה**, ואינם רואים בו רק עם קונקרטי, אלא מושג שלילי היכול להתלבש בכל אומה. בניגוד לגישת הפרשנים הקלסיים ובניגוד לדרכם של פוסקי ההלכה, הם שמים דגש בתפיסתם בהיבט האתי של עמלק ולא בייחוד האתני, ורואים בו התגלמות אופטימלית של הרוע האנושי.

69. קוק (שם), בשלח, סדרה ב, תשל"ד, עמ' 171. יצוין כי בכך חורג הרצ"ה מקביעתו ההלכתית של הרמב"ם שלפיה גם עמלקים המשנים את דרכם, אין להשמידם.

70. שם.

71. שם.

72. בחרתי להתייחס להלן לדברים שכתבו רבנים רבים, אף על פי שבמקרים מסוימים הרעיון היסודי חוזר על עצמו תוך הבדלים דקים בלבד, וזאת כדי להראות שמדובר בתופעה רווחת, ולא בהתבטאויות אקראיות או חריגות בלבד.

3. ההבנה הרווחת בקרב רבני הציונות הדתית לגבי המושג עמלק תואמת לפרשנות, הרואה בו התגלמות של שנאה לאומית לעם ישראל. העמלקיות אינו נתפסת על ידם כרוע דתי, אלא בראש ובראשונה כרוע לאומי אנטי-ישראלי.

4. תפיסת הרוע הלאומי שיש בעמלק חורגת בקרב הרבנים מזו שהופיעה בדבריהם של בני דורות קודמים – דוגמת רש"י ואברבנאל. פרשני המקרא הללו הניחו שמדובר בעם נורמטיבי, שחרג משאר העמים במידת שנאתו ובאפיוני תוקפנותו כלפי עם ישראל. לעומת זאת, בפרשנותם של רבני הציונות הדתית מדובר בהבחנה מהותית שבין ישראל לעמלק: עמלק אינו מיוחד לרעה רק בהתנהגותו, אלא גם במהותו שהיא ניגוד מהותי להווייתו הייחודית של עם ישראל.

הראשון שהחזיר את המושג עמלק לקונטקסט של הסכסוך הישראלי-ערבי בזמננו היה, ככל הנראה, הרב דוד כהן (הנזיר), שכבר לפני הקמת המדינה תיאר את המתרחש בארץ כהמשך המאבקים שהיו בין ישראל לאויביו בתקופת המקרא. הרב כהן כתב שהימים הם:

ימי חבלי המשיח, לידת מלכות ישראל, עת קמו עלינו מסביב לכלותנו, צור ודמשק עמון ומואב ומצרים, ובראשם עמלק ואדום, אשר שם בידם כלי משחית רבים ועצומים לחבל ולהשחית.⁷³

פרט לאזכור מעורפל זה, אין למצוא בעשורים הראשונים לקיומה של מדינת ישראל התייחסות לאויבים הערבים כאל עמלקים, אולם דימוי זה עולה כפורח בעשורים האחרונים. נראה שבדור הראשון למדינה התנהלו המאבקים עם מדינות ערב בעצימות נמוכה יחסית, והם נתפסו כעימות טריטוריאלי שאינו שונה מהותית מעימותים אחרים בעולם. הגורם הדתי בסכסוך לא בלט כלל, וכך לא הייתה עילה להזדקק למוטיבים המקראיים, ולא הורגש הצורך להשתמש בדימויים חריפים בעלי ניחוח עתיק. נראה שגם יכולת העמידה המפתיעה של צה"ל מול חולשתם של אויביו תרמה לכך שהציבור בישראל לא חש עצמו כנתון במאבק עם מעצמות רשע בעלות ממד מיתי. מצב דברים זה החל משתנה בהדרגה בעשורים האחרונים, והדבר מוצא את ביטויו בשפע של התייחסויות למוטיב 'עמלק' בספרות הדרוש הציוני-דתי.

אפתח סקירה זו בדבריו של הרב ישראל רוזן, ראש מכון 'צומת' בגוש עציון, הכותב כי "דבר גדול למדנו ממשנתם של גדולים; 'עמלק' איננו מושג אתני, איננו עם מזוהה שיש להשמידו כפתרון סופי. עמלק הוא מושג המהלך מדור-דור ועניינו: שנאת ישראל התהומית, חסרת פשר, האנטישמיות, למשל. נצטוונו לרדוף איבת עולם זו עד חרמה, לזכרה לנצח לא להיכנע ולא להשלים עמה אלא כל...[מחוקה]".⁷⁴ באותו מאמר לא ציין הרב רוזן מי הם אותם גדולים, אולם ניתן להניח כמעט בוודאות, שהוא מתכוון לרבני משפחת סולוביצ'יק – הן משום שהם היו המקור הבלעדי לרעיון זה בקרב בעלי ההלכה, והן בשל ההתאמה בין דבריו לנוסח דבריהם. ואכן במאמר שפרסם הרב רוזן שנים רבות לאחר מכן, הוא כותב במפורש שרעיון זה מבוסס על

73. ד' כהן, מגילת מלחמה ושלום, בעריכת י' טולידאנו, ירושלים תשל"ד, עמ' כה. נדגיש שהרב דוד כהן היה היחיד שהשתמש בדימוי של עמלק באותה עת, ואף בדבריו לא ברור אם במילים "עמלק ואדום" התכוון לערבים או לגרמניה הנאצית ושותפיה. נראה שתארים אלה מתאימים יותר לגרמניה ואיטליה מאשר לערבים, וכוונת הרב כהן הייתה להכליל את התוקפנות הערבית ביהוד עם התוקפנות של מלחמת העולם בתמונה אחת של סכנה קיומית לעם ישראל. ברם, כותבים שונים בזמננו שהוא התכוון בכינויים עמלק ואדום לעמי ערב.

74. י' רוזן, 'עמלק – אנטישמיות וענישה קולקטיבית', שבת בשבתו, כ"ז שבט תשס"א.

אמרתו של רבי חיים סולוביצ'יק.⁷⁵

הרב רוזן ממשיך ומחיל את הדברים על העימות הקונקרטי עם עמי ערב, ואף מחדש מקור סמכות מפתיע לדברים. הוא כותב:

מקובלנו מרביתנו (כמורגל בפי הרצ"ה זצ"ל) כי שנאת עמי ערב לישראל, ליהודים, לציונות איננה על פיסת קרקע; איננה סכסוך גבולות; איננה טריטוריאלית. איבתם היא עמלקית, צאצאית לאנטישמיות ההיטלראית והמופתית בת המאה ה-20.⁷⁶

כפי שהראינו לעיל, עמדתו של הרצ"ה הייתה דווקא הפוכה, וכאמור, גם הרב נחום רבינוביץ ציטט את הרצ"ה כבר-סמכא, המסתייג מזיהוי עמלק עם אויבי ישראל בזמננו. ברם, הרב רוזן, שלא נמנה עם תלמידי הרצ"ה, מסתמך עליו בטענתו שאיבת הערבים היא עמלקית, והיא ממשיכה את המזימה הנאצית להשמיד את כל היהודים. לדעתו, רק עובדה זו יכולה להסביר את המהלכים הבלתי הגיוניים, כלשונו, של האויב הערבי, "ואת הקשיית לבם לקבל מדינה המוגשת להם על גבי טס של כסף". הזיהוי של האויב הערבי עם עמלק מכשיר את הקרקע מבחינת הרב רוזן להגדרת אמצעי הפעולה הראויים במלחמה נגדו, שהם אמצעים של ענישה קולקטיבית: "רק פגיעה בסובבים, במשפחה בחמולה ובשבט יכולה להרתיע".⁷⁷

הרב רוזן ממשיך באותו קו גם במאמר מאוחר יותר שפותח בהדגשת הביטויים החריפים של הרמב"ם במצוות מחייט עמלק שחובה "לזכור תמיד" את מעשיו, כן "לעורר איבתו". הוא ממשיך בהצגת התפיסה המרחיבה של עמלק שלפיה משמעות השם 'עמלק' איננה אתנית, אלא הוא חל על "כל מי ששנאת ישראל תהומית יוקדת בלבו, על בסיס לאומי (ציונות למשל) או דתית".⁷⁸ כך הטרוריסטים הערבים הם בעיניו 'עמלק בן דורנו', שכן "מי שממטיר קסאמים על איש ואשה זקן וטף, עולל ויונק, מי שמגדל ילדי רצח, ושולח את בניו להתפוצץ במקומות הומי יהודים, מי שמריע להשמדת ישראל ורוקד על הדם הוא עמלק בן דורנו". במאמר זה יודע הרב רוזן גם לאבחן את נקודת החולשה של עם ישראל המביאה עליו את עמלק, הלא היא קטנות האמונה. בתובנה זו הוא צועד אמנם על קרקע מוצקה של פרשנות חז"ל בסוגיית עמלק, אולם במסגרת השינויים הפרשניים שמתאימים את עצמם למציאות העכשווית הוא מפרש בדרך שונה מחז"ל את קטנות האמונה בה מדובר. לפי דרכו אין הכוונה לקטנות אמונה דתית ביחס ל-ה', אלא מדובר ברפיון ידיים מהמאבק באויב, ובגילויי מוסר הומני בקרב עם ישראל המחלישים את המאבק. כלשונו: "רפיון האמונה הוא ביצדקת המלחמה", ובטרוניה כלפי הקושי הנפשי-ההומני "לעורר איבתו ושנאתו". בהתאם לכך, סבור הרב רוזן, כי הדרך להתגברות על הטרור הערבי היא הגברת האיבה כלפיו: "באיבה ננצח! תוך כבישת רגש ההומניות".⁷⁹

75. י' רוזן, 'עמלקיות באדרת אנטישמית', קוממיות, 136, ג' אדר תשס"ט. בהמשך המאמר מציין הרב רוזן שאפיון העמלקיות "כשנאה תהומית לישראל, ללא פשר" מתפרש כבר בחז"ל ובהגות הדורות.

76. רוזן (שם).

77. רוזן (לעיל הערה 74), שם. נציין שסירובם של הערבים לקבל הצעות פשרה שונות אשר היו מאפשרות להם להקים מדינה – נדון לא אחת על ידי רבני הציונות הדתית, ובדרך כלל הם בוחרים להסביר זאת בכך שזוהי עצה מאת ה', שנועדה להכשיר את הקרקע להרחבת גבולות השליטה היהודית בארץ ישראל.

78. י' רוזן, 'איבה תחת איבה', שבת בשבתו, 1213, ז' אדר ב' תשס"ח.

79. יצוין שבמאמר האחרון עד כה שפרסם הרב רוזן בעניין זה, הוא חוזר בו מהגדרת הערבים כעמלקים וקובע שאין להחשיב את הפלסטינים כעמלקי, באשר מדובר בסכסוך בינלאומי מובהק. דברים אלה עומדים בניגוד גמור לטענת הרצ"ה שאימץ הרב רוזן במאמרו הראשון שלפיה שנאת עמי ערב היא עמלקית ולא טריטוריאלית. במאמרו האחרון מזהה הרב רוזן רק את האיראנים בתור עמלקים, שכן להם אין כל סכסוך טריטוריאלי עם ישראל. ראו רוזן (לעיל הערה 75).

גם **הרב דב ליאור**, רבה של קריית ארבע וראש הישיבה שם, מזהה את האויב הערבי עם עמלק. דבריו ממחישים היטב את טענתו, שדווקא הגישה הסימבולית-מופשטת לפרשת עמלק, שבמקורה ניסתה להציע הסברים המקרבים את מצוות המחיה אל ההבנה המוסרית-הומנית, היא שמאפשרת את החלתו בהרחבה ובחופשיות על עמים קונקרטיים. הרב ליאור מגדיר את ייחודו של עמלק בכך שבא להילחם בישראל ללא כל סיבה הגיונית, וכן בכך שהתנגד לערכים שעם ישראל מייצג בעולם: האמונה באל אחד, האהבה, האמת והצדק. דווקא משום כך הוא כותב, ש'אין כאן רק התייחסות גנטית אלא זו מלחמה בהשקפה כפרנית זאת שהיא מקור הרשעות בעולם'.⁸⁰ רשעות זו היא מזהה בערבים המכריזים בריש גלי שמטרתם היא להשמיד את מדינת ישראל. כתנא דמסייע לדברים אין הרב ליאור מזכיר את רבני בית סולוביצ'יק, אלא דווקא את דבריו של הרב גרשוני בספרו "משפט המלוכה", המתבסס על אותו דיוק בדברי הרמב"ם, שממנו עולה שכל הממשיך בדרכו של עמלק מקבל את דין עמלק. במאמר אחר חוזר הרב ליאור על זיהוי השכנים הקרובים והרחוקים, שמאיימים על עצם קיומה של מדינת היהודים עם עמלק, כאשר הוא מדגיש שמאבקם נועד להשמיד את המדינה, כפי שרצה עמלק להשמיד את ישראל, ולכן יש להפיק מהזיהוי עמלק-ערבים מסקנה אופרטיבית שלפיה אין טעם לחפש פתרונות לעימות המתמשך, שכן אין שום פתרון לסכסוך.⁸¹

ניתוח דומה הופיע באותה עת גם במאמר של **הרב יעקב אריאל**, רב העיר רמת-גן, שבדרך כלל מקפיד על סגנון מתון וזהיר – בהציגו את עמדותיו בנושאי ביטחון. הרב אריאל משתמש בדבריו בביטויים חריפים ביותר שיש להבינם גם על רקע הפיגוע בשיבת 'מרכז הרב', שהתרחש ימים אחדים לפני כתיבת הדברים. רישומו הכבד של אירוע זה, שבו שנרצחו שמונה בחורים צעירים על ידי מחבל, ניכר היטב כאשר הרב אריאל מדבר על "אותו בן עוולה שצעק א-ללה אכבר" תוך כדי רציחתם.⁸² לדברי הרב אריאל, "העמלקיות עדיין קיימת, היא חלק מהעולם שבו אנו חיים. המלחמה נגדו היא מלחמת עולם, זו גם מלחמת תרבות. מלחמת בני אור בבני חושך". בהמשך משתמש הרב אריאל במפורש באותם ביטויים שמצאנו אצל בעלי הגישה הסימבולית, המציגים את עמלק כעם מיליטנטי. אולם הרבנים הירש ועמיאל דיברו על עמלק המקראי ועל גילויים תאורטיים שלו במהלך ההיסטוריה, ואילו בדברי הרב אריאל מדובר על עמלק קונקרטי המשתקף בפעילות הרצחנית של מחבלים בזמננו. הוא כותב:

הרוצח השפל מייצג את התפיסה ההפוכה (מעם ישראל – רוי"ל), הסנף מול הספר, הכוח מול הרוח, את האלימות מול העדינות. את ההשראה לאידאולוגיה האלימה והמטורפת ינק הרוצח המתועב מאותה עמלקיות של המן הרשע.

ביטוי חריף אחר, המזהה את עמלק עם ארגוני הטרור, הופיע במאמר מאת **הרב חנן פורת**, שאף הוא נמנה בדרך כלל עם הנוהרים בהתבטאויותיהם. פורת עושה שימוש בדברי המדרש, שהופעתו הראשונה של עמלק הייתה בעקבות שאלת בני ישראל: "היש ה' בקרבנו אם אין?". בתגובה על כך אמר הקב"ה: "חייכם הכלב בא ונושך אתכם ואתם צועקים אלי ותדעו היכן אני". פורת מאמץ את הכינוי 'כלב' ביחס לעמלק ומחיל אותו על ארגוני הטרור: "עמלק הוא

80. ד' ליאור, 'מחיית עמלק', קוממיות, 92, ז' אדר ב', תשס"ח.

81. ד' ליאור, מי אתה עמלק?, קוממיות, 137, י' אדר תשס"ט.

82. י' אריאל, 'זכור את אשר עשה לך עמלק', מעייני הישועה, 341, ז' אדר ב' תשס"ח.

כלב, והמן הוא כלב [...] וגם החמאס והחיזבאללה הם כלבים רעים" – כותב חנן פורת.⁸³

הרב אריה הנדלר, סגן ראש ישיבת שעלבים, מסתמך במפורש על הרב סולוביצ'יק, כאשר הוא מקשר את מלחמות ישראל כיום עם מלחמת עמלק. הרב הנדלר – בניגוד לרבנים שדבריהם יובאו להלן – פותח את מאמרו בזהירות ובהיסוס מסוימים, כשהוא אומר שקשה לדבר על מצוות מחייית עמלק בדורנו בהגדרות המקובלות של קיום מצווה, שכן אי אפשר להצביע על ישות גזעית כלשהי, שניתן יהיה להגדירה בוודאות כעמלק.⁸⁴ ברם, בהמשך דבריו הוא קובע, שמלחמת עמלק מתאפיינת בכך שאין היא מתמקדת בערך זה או אחר, אלא היא, כלשוננו, "על כל הקופה כולה". עמלק מעוניין בהשמדה הטוטלית של עם ישראל, וכך תוך כדי התבססות על דברי הרב סולוביצ'יק, הוא מגיע בסוף מאמרו למסקנה שמלחמה על קיומו הפיזי של עם ישראל היא מלחמה בעמלק, הגדרה שתואמת לתפיסתו את המלחמה הנוכחית המתמשכת.

רבה של צפת, **הרב שמואל אליהו**, שבדומה לרבנים רוזן וליאור מייצג בעקביות קו תקיף בעניין הצעדים שיש לנקוט כלפי ערבים, בוחר לערוך דווקא הבחנה בין ערבים שונים וטוען שיש ביניהם עמלקים, אך לא כולם כאלה. לדבריו, עמלק בהיותו "ראשית גויים", כפי שהוא מכונה על ידי בלעם, הוא עם בעל השפעה גדולה על כל אומות העולם, בדומה לעם ישראל הניחן בכוח השפעה גלובלי. הרב אליהו תופס את היטלר כממשיכו של עמלק במובן הגאולוגי, בדיוק כמו המן בשעתו, ובכך הוא מסביר את ההשפעה הגדולה שהייתה לצורך הנאצי על כל תושבי אירופה.

מה המצב בזמננו?

על כך עונה הרב אליהו באומרו:

גם בימינו חשוב להבחין בין ממשיכיו של המן לבין אלה שמייצגים את אחשוורוש [...] גם בימינו יש בין הפלסטינאים, האיראנים והערבים שונאים ברמה של 'עמלק' [...] אולם אנו חייבים לדעת כי יש בין הערבים כאלה שהם צאצאי ישמעאל. על ישמעאל למדנו שהוא עתיד לעשות תשובה.⁸⁵

במאמר מאוחר יותר ממשיך הרב אליהו באותה הבחנה, אך נראה שהוא משייך ערבים רבים מאוד לממשיכי עמלק.

תחת הכותרת "זכור את אשר עשו לך הערבים", כותב הרב אליהו:

גם ללמוד על רשעותם של הערבים זה חלק מהמצווה. והערבים – כשם כן הם, תערובת של עמים רבים, חלק מהם בוודאי אינו מעמלק. חלקם שונא אותנו בעצם, כי מטיפים לכל ילד מגיל קטן לשנוא כל יהודי, מהללים ומשבחים את המחבלים וההשאהידים.⁸⁶

מדבריו עולה שאמנם הערבים הם תערובת, אך החלק של העמלקים דומיננטי למדי בתערובת זו, שכן לא רק הפועלים נגד יהודים נכללים בהגדרה עמלק, אלא גם כל מי שמשבח אותם.

83. ח' פורת, 'לא לזלזל באויב', **מעט מן האור**, תפד, י"ב שבט תשס"ט. יצוין כי דברים אלה לא נכתבו מיד לאחר הפיגוע ב'מרכז הרב', ולכן אין לייחס את חריפותם לרישומו הטרי של פיגוע זה.

84. א' הנדלר, 'מלחמת הקיום היהודי', **קוממיות**, 41, י"ב אדר תשס"ז.

85. ש' אליהו, 'המסיתים לשנאת ישראל', **קוממיות**, 41, י"ב אדר תשס"ז.

86. ש' אליהו, 'זכור את אשר עשה לך עמלק', **ישיבה**, אדר תשע"ה. מתוך <http://www.yeshiva.org.il/midrash/27334>

בעיקרון שיש בקרב הערבים ישמעאלים ויש עמלקים, ממשיך הרב שמואל אליהו את התפיסה של אביו, הראשלי"צ, **הרב מרדכי אליהו**, שקבע שאמנם רוב הערבים הם צאצאי ישמעאל, אולם הסתננו ונטמעו בתוכם במרוצת הדורות גם צאצאי עמלק שישבו בחבלי ארץ אלה.⁸⁷ תפיסת המושג עמלק שמזינה רבנים אלה איננה אתית אלא אתנית, אך המבחן המזהה את הערבים העמלקים הוא עצמת השנאה שלהם לישראל. תפיסה זו שונה מזו של רבני בית סולוביצ'יק, שכן הללו סברו ששונאי ישראל הקשים הם המשכו של עמלק מבחינה רעיונית, ואילו הרבנים לבית אליהו סבורים ששונאים ערבים אלה הם ממשיכים גנטיים ממש של הגזע העמלקי. מראיית הערבים כהמשך פיזי גנטי של עמלק אפשר להגיע בנקל למסקנה שיש ליישם את מצוות מחיית עמלק במחבלים הערבים, בבני משפחותיהם ובתומכיהם הרבים ולהרוג את כולם מיונק ועד איש שיבה.

אכן תפיסתו של הרב מרדכי אליהו איננה רק גנאולוגית: גם אצלו מופיעה ראיית צוררי ישראל בהיסטוריה כממשיכי דרך רעיונית אחידה ועקבית. באחד ממאמריו הוא יוצא חוצץ נגד נשיא איראן, אחמדינג'ד, ואת כותרת המאמר הוא מכתיר במילים: **המן היטלר, אחמדינג'ד. רצף המילים כשלעצמו מגדיר את הרעיון בדבר ההמשכיות האידאולוגית שבין שלושת אלה.**⁸⁸

במאמר אחר של הרב מרדכי אליהו הוא בוחר להגדיר מחדש את מטרת מזימתו של המן האגני, וזאת כדי לבצע אקטואליזציה של דמותו שתתאים למאבק בין יהודים לערבים על ארץ ישראל. הרב אליהו מציין שלפי הגמרא (מגילה טו, ב) היו להמן 208 בנים, אולם נתלו רק עשרה, וזאת משום שאותם עשרה פעלו לעכב את בניין ארץ ישראל בידי שבי ציון. עשרת הבנים שנתלו הם שכתבו, כפי שמסביר רש"י, את מכתב השנאה שנועד לעצור את בניית המקדש השני, והרב מרדכי אליהו מסביר: **"הם היו נגד ישוב א"י – נגד המתנחלים. הם כתבו מכתב שטנה על עוד בית ועל עוד חדר שבנו היהודים, ופחד אחשוורוש ועיכב את הבנייה."**⁸⁹

בפרשנות זו נראה שהרב אליהו אינו רואה במי שמצרים את צעדי ההתיישבות ביהודה ובשומרון צאצאים ביולוגיים של עמלק, אלא סבור שהם ממשיכי אותה מזימה של פעילות נגד יישוב הארץ. ראוי לציין כי דברי הרב אליהו תואמים למגמה בולטת שמצויה בכתבי רבנים מהציונות הדתית המבקשת ליצור זיקה בין כל נושא חשוב במקרא לענייני ארץ ישראל. בהקשר זה חג הפורים מזמן אתגר מסוים, שכן בניגוד לשאר החגים ההיסטוריים שיש להם זיקה ברורה לארץ ישראל – מקורו וענייניו של פורים בנס שאירע בגלות, ואין לו כל זיקה לארץ ישראל.

רבנים רבים מתאמצים לקשור במאמריהם את חג הפורים לארץ ישראל, ובתוך כך גם את העימות עם עמלק. כך למשל, כותב הרב יעקב מרגלית, רבו של הציבור הציוני-דתי בפרדס חנה, כי **"עמלק יצא להלחם על שליחותם ויחידיותם של ישראל, לעצור את המשך המהלך של הופעת התורה ובניין בית המקדש בארץ ישראל"**.⁹⁰

87. מ' אליהו, 'הקדמה', א' יפת (עורך), **על הניסים: סיפורים מגוש קטיף**, נצרים תשס"ה, עמ' 22-23. הרב שמואל אליהו מביא בתור דוגמה לערבים שיש מקום לראותם כעמלקים את משפחת המופתי חוסייני, שמאיינת אותם שנאה מעורבת מדור לדור, הם השפיעו רבות על גויים נוספים, הם חיבבו את היטלר וידעו להסתיר את שנאתם לישראל. כל אלה לדבריו הם סמנים מובהקים של עמלק.

88. מ' אליהו, 'המן היטלר אחמדינג'ד', **מעייני הישועה**, 224, 2005.11.2.

89. מ' אליהו, 'המן הרע הזה', **מעייני הישועה**, 189, י"ד אדר ב' תשס"ה. בפרשנות עכשווית זו של הרב אליהו שוררת עמימות מסוימת לגבי זהות הנאבקים נגד יישוב ארץ ישראל – האם מדובר דווקא בערבים, או גם באנשי השמאל המגבילים את ההתיישבות בחבלי יו"ש. נראה שכוונתו בעיקר לערבים, אולם במתכוון הוא כתב את דבריו באופן שירמזו גם לביקורתו נגד השמאל הישראלי.

90. י' מרגלית, 'זכירת השבת וזכירת עמלק', **שבת בשבתו**, 1003, י"ג אדר תשס"ד.

הרב אברהם ריבלין, המשמש כמנהל הרוחני של ישיבת 'כרם ביבנה', תיאר במאמרו את עמלק כמיצוי הטומאה המנוגדת לקדושה של עם ישראל.⁹¹ בהמשך אלה מדגיש הרב ריבלין שהמלחמה בין עמלק לישראל הייתה לקראת כניסה או שיבה של עם ישראל לארץ. ההסבר לכך נעוץ לדעתו בכך שעמלק "אינו יכול לסבול את ארץ ישראל שהיא ארץ הקודש".⁹² במיוחד נלחם עמלק כדי למנוע את האפשרות שעם ישראל יבנה את בית המקדש, שכן במקדש מרוכזות כל מעלות הקדושה של ארץ ישראל בשיא התמציתיות. הרב ריבלין אינו כותב על המלחמות הנוכחיות של עם ישראל, אולם מדבריו עולה תמונה ברורה שלפיה יש בהתנגדות להתיישבות בארץ מרכיב מובהק של עמלקיות.

דברים ברורים הרבה יותר כתב **הרב ישעיהו שטיינברגר**, ר"מ בישיבת הכותל ורב שכונה בירושלים, אשר פתח באמירה מפורשת על כך ש"אין עמלק ישות אתנית – הוא התגשמות הרוע בעולם".⁹³ לאחר הנחת יסוד זה הוא כותב שהתנגדותו של עמלק היא לכיבוש הארץ על ידי עם ישראל ולהיאחזות בה. לדבריו, האומה העמלקית מתגרה בנו כל אימת שישאל עומדים להגשים את היעודים הלאומיים, וכך לא במקרה "גם היום מרבים העמלקים" להתנכל לתורה ולהתנחלות".⁹⁴

הרב אלישע אבינר, ר"מ בישיבה ורב קהילה במעלה אדומים, עומד אף הוא על הזיקה שבין מלחמת עמלק לישיבה בארץ ישראל, אך מזוהית שונה לחלוטין.⁹⁵ לדעתו, "עיקר חטאו של עמלק לא היה בפגיעה הפיזית בבני ישראל, אלא בפגיעה בכבוד ישראל".⁹⁶ עמלק הוא, לדבריו, אויב הכבוד הלאומי של העם היהודי. לאור הנחה זו מבקש הרב אבינר להסביר את המרכזיות של מרכיב הכבוד בסיפור מגילת אסתר ואת מאבקי הכבוד שמתחוללים בפרס בין מרדכי להמן. הכבוד הלאומי של עם ישראל תלוי יותר מכל ביכולתו לשבת בשקט על אדמתו, ולכן האקטואליות שעולה מהמאבק בעמלק נוגעת לכך, שעמלק מבקש בכל דור ודור למחוק את כבודו, ובשבתנו בארץ ישראל הוא מאיים במיוחד על הכבוד הלאומי של עם ישראל.

הרב שלמה אבינר, רב היישוב בית-אל וראש ישיבת "עטרת ירושלים", מציין במפורש כי "יש עמלק בימינו, גם באדום וגם בישמעאל".⁹⁷ הוא מתבסס על כך שלפי הספר "קול התור", שתורתיו מיוחסות לגר"א,⁹⁸ מלחמת עמלק היא מלחמת השקר נגד גאולת האמת, ולדבריו,

91. א' ריבלין, **הסתררים באסתר: עיונים במגילת אסתר ובזיקה שבין פורים, ארץ ישראל ועמלק**, כרם ביבנה תשס"ב, עמ' 210-277. הרב ריבלין מרבה לעסוק בספרו בקישור של מאורעות פורים לענייני בניין הארץ, והסתפקתי כאן בציון נקודה ספציפית אחת הנוגעת במישורין לנושא דידן.

92. ריבלין (שם), עמ' 262. בהמשך לכך מרחיב הרב ריבלין על מעלות הקדושה של ארץ ישראל.

93. י' שטיינברגר, 'תמחה את זכר עמלק', **ישע שלנו**, 137, אדר תשס"ט. יצוין כי הכותב אינו מביא כסימוכין לדבריו את דברי הרבנים לבית סולוביצ'יק, אלא את דבריו של המהר"ל היראה בעמלק את הנחש הקדמוני ואת יצר הרע.

94. שטיינברגר (שם). במשפט זה הזיהוי של העמלקים מעומעם קמעה. הוא בוודאי מתייחס לאויבי ישראל שהוזכרו במאמר קודם לכן, אולם ייתכן שבכוונת הכותב לרמוז גם ליהודים המתנכלים לתורה ולהתנחלויות.

95. א' אבינר, 'מיהו עמלק, ומה עניינו?', מ' בורשטיין (עורך), **תמחה את זכר עמלק, מדוע? אסופת מאמרים של מכון פוע"ה**, ירושלים תשס"ה, עמ' 105-107.

96. אבינר (שם), עמ' 106.

97. ש' אבינר, **טל אורות**, ה, בית-אל תשס"א, עמ' 138-139.

98. באשר למהימנות ייחוסו של הספר קול התור לגר"א – ישנו פולמוס נרחב הן בקרב החוקרים והן בעולם החרדי-ליטאי. על זיקת רעיונות הספר לגר"א ראו ר"ב שוח"ט, **עולם נסתר בממדי הזמן: תורת הגאולה של הגאון מווילנא – מקורותיה והשפעתה לדורות**, רמת-גן תשס"ה, עמ' 201-222. תפיסה חדשנית באשר לחיבורו של הספר הוצעה על ידי י' הרשקוביץ, 'הערות היסטוריות ותאולוגיות על קול

"בזמננו ברור שאויבנו נלחמים נגד האמת".⁹⁹ ראיית עמלק כקוטב מנוגד לישראל מופיעה פעמים אחדות בכתבי הראי"ה קוק,¹⁰⁰ והיא מאפשרת לממשיכיו לראות באויבים המתנגדים להתקדמות של עם ישראל לקראת גאולתו את ממשיכיו של עמלק. הרב אבינר ער לכך שלפי ראשונים מסוימים נדחתה מלחמת עמלק לימות המשיח, אולם, לדעתו, אנחנו כבר נמצאים בתקופה המשיחית, ולכן גם לשיטתם של פוסקים אלה – המלחמה שאנו נתונים בה כיום היא מלחמת עמלק. דומה שכאן מתח הרב אבינר את ההבנה של התקופה הנוכחית כעידן של גאולה לקצה בלתי שגרתי, כאשר הוא מזהה את זמננו עם הגאולה הממשית, ולא עם אתחלתא דגאולה, וכאשר הוא מעניק לזיהוי זה משמעות הלכתית מעשית.¹⁰¹

עם זאת, דווקא במאמר שנכתב לאחר הרצח ב"מרכז הרב" בתשס"ח בחר הרב אבינר להביע עמדה זהירה יותר, כאשר הגדיר את הערבים רק בתור עוזרים לעמלק, ולא כעמלק עצמו.¹⁰² הרב אבינר כותב שהיטלר הוא בבחינת עמלק השלישי, והבריטים שלדעתו ניסו בכל דרך למנוע את הקמת המדינה, היו מעין עוזרים להיטלר. הן הבריטים הן הערבים – לוחמים כדי למחוק את מדינת ישראל, ולכן אף הם "מעין עוזרים לעמלק".

מה דינם של עוזרי עמלק, האם יש להשמידם כמו את עמלק עצמו, או שיש להתייחס אליהם כאל כל אויב אחר? – בכל לא דן הרב אבינר, ודומה שבכל הדיונים במצווה למחות את זכר עמלק שבמקורותינו לא נמצאה התייחסות לסוג מיוחד זה של אויב: 'עוזרי עמלק'.

המגמה להקביל את מלחמת הערבים למלחמת עמלק מבחינת מטרת המאבק של האויב מקובלת ביותר על **הרב דב ביגון**, העומד בראש "מכון מאיר". הרב ביגון מבחין בין שני סוגים של אויבים המופיעים במקרא: הכנענים הנלחמים נגד כיבוש הטריטוריה שלהם בידי ישראל, והעמלקים שמטרתם להשמיד ולחסל את הישות היהודית. לדעתו, הערבים מציגים עצמם כלפי חוץ כמי שנאבקים על אינטרס לגיטימי דוגמת הכנענים, בעוד שאליבא דאמת הם ממשיכי עמלק. "גם בימינו", כותב הרב ביגון:

הערבים באים בטענה הכנענית שהם נלחמים בכיבוש, ולצערנו ולבושתנו הצליחו לשכנע גם חלק מהמנהיגים שלנו עד כדי כך שהתפתו לחשוב שהקמת מדינה לערבים תבטל את ה"כיבוש ויבוא שלום על ישראל". אבל באמת, הערבים מטרתם היא "עמלקית" דהיינו חיסול מדינת ישראל, ח"ו.¹⁰²

במקום אחר הוא מרחיב את מזימת הערבים מהשמדת מדינת ישראל להשמדת העם היהודי כולו: "אמנם הם משתמשים בטענה השקרית שכבשנו להם את ארצם, אבל באמת [...] מטרתם

התור', הרצאה שהוצגה בכנס הקבלה הליטאית ושלוחותיה, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן, 19.6.2012. ראוי לציין כי רב ציוני דתי אחר, הרב עזרא שיינברג, שהיה ראש ישיבת 'אורות האר"י' בצפת – ידע לספר על מסורת שלפיה הגאון מווילנא ז"ה עמלקי והרגו על ידי שימוש בשם המפורש. ראו מאמרו 'מחייית זרעו של עמלק', **עולם קטן**, 145, ז' אדר ב' תשס"ח. סיפור זה מראה כיצד תפיסה מופשטת של המושג עמלק והחלתו על עמים החיים כיום, עשויה להיות מתורגמת לתחום הביצועי הלכה למעשה.

99. על עמלק כניגוד מהותי לישראל בכתבי הראי"ה קוק – ראו ר' לוביץ, 'העיונות בין ישראל לערבים בספרות התורנית של הציונות הדתית', עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה 2012, עמ' 119-114.

100. העמדה הרווחת במסורת היהודית שהמצווה למחות את עמלק נדחתה לימות המשיח עשויה להתפרש כהכרעה ערכית-מוסרית, אשר נועדה לנטרל את אפשרות יישומה הלכה למעשה. דברי הרב אבינר, הגורס שאנו כבר נמצאים בימות המשיח הללו, יוצרים שינוי דרמטי בעניין זה, ולפיהם המצווה חוזרת להיות בת-יישום כבר בזמננו.

101. ש' אבינר, 'עמלק השני והשלישי', **מעייני הישועה**, 342, י"ד אדר ב' תשס"ח.

102. ד' ביגון, 'זכור את אשר עשה לך עמלק... לא תשכח!', **באהבה ובאמונה**, 622, ז' תמוז תשס"ז.

השמדת העם היהודי¹⁰³. במאמר נוסף של הרב ביגון הוא מצביע על כפל מטרות שיש לערבים הממשיכים את דרכו של עמלק:

המטרה האחת, להשמיד ולאבד את העם היהודי פיזית, ח"ו, והמטרה השנייה, לטשטש את ייחודו וזהותו כעם שנבחר על ידי האלקים להביא טוב ואור לעולם כולו.¹⁰⁴

בהגדרת המטרה השנייה שהרב ביגון מייחס לערבים ניכרת ההתייחסות לעמלק כאל ניגודו הקוטבי המהותי של עם ישראל בהמשך למושגים שטבע הרב קוק.

התפיסה הלאומית-מהותנית מתחדדת בכתביו של הרב ביגון, עד כדי כך שהוא מתרגם גם תובנות מעולם המושגים של הפרשנות הדתית למחיית עמלק לעולם מושגים לאומי. דוגמה מובהקת למתודה זו אפשר לראות בפרשנותו לרעיון שעמלק בא להטיל ספק בעולם. בספרות החסידית מרבים לדבר על הזיהוי של עמלק עם ספקנות באמונה, זיהוי שמתבסס על הגימטריה הזוהר של המילים "עמלק" ו"ספק" (240). משמעותו של זיהוי זה בספרות החסידית היא שהמושג עמלק מייצג את הכפירה המנסה לחלחל ללבם של יהודים מאמינים על ידי הטלת ספקות באמונה באל או בהשגחתו. הרב ביגון מעביר את הספקנות העמלקית לתחום אחר, ולשיטתו, עמלק "בא והטיל ספק בלבם של אומות העולם וגם בחלקים של עם ישראל לגבי השאלה האם באמת ישראל הם העם שהשי"ת בחר בו".¹⁰⁵ הרצון להראות שאפשר להילחם בישראל נובע כולו מרצון לערער על הבחירה בעם ישראל, שהוא שורש העימות בין ישראל לעמים בהגותם של הרצי"ה קוק ותלמידיו. בהתאם לכך גם העימות בין עמלק לישראל עובר טרנספורמציה במשנתו של הרב ביגון, והוא עובר מהזירה האמונית-דתית אל הזירה הלאומית. הרב ביגון כותב כי:

עלינו לזכור שגם בדורנו קמו וקמים מממשיכי דרכו של עמלק, שונאי ישראל שמטרתם להשמיד את ישראל, ח"ו כהמן הרשע, ולהטיל ספק בלבם של ישראל ואומות העולם בייחודו כעם הנבחר על ידי בורא עולם...¹⁰⁶

בהמשך המאמר מפרט הרב ביגון במי מדובר: בדור התחיה בצורר הגרמני, וכיום באיראן הרוצה להשמיד את מדינת ישראל באמצעות פצצת אטום, ובארגוני החמאס והחיזבאללה, שמטרתם "להראות לעולם שאפשר להתגרות בישראל ולהשפילם, ולכבות את אורם ההולך ואור בארץ ישראל".¹⁰⁷

הרב ביגון חוזר על טענה זו שוב ושוב במאמרי הפתיחה שלו לעלון פרשת השבוע של מכון מאיר, בלי שגיבה את דבריו בהסבר משכנע או בהוכחות לדבר. באחד ממאמריו הוא מביא לכך הוכחה מפוקפקת ביותר: "אמנם טענתם נגדנו שכבשנו את ארצם, כטענת הכנענים", הוא אומר, "אבל באמת הם נלחמים בנו בגלל שנאתם את היהודים כעמלק, בקריאתם הידועה 'אטבח אל יהוד' (לשחוט את היהודים)".¹⁰⁸ הרב ביגון אינו תופס קריאה זו כקריאת קרב המלווה פעולה

103. ד' ביגון, 'שירת הים – שירת הניצחון', **באהבה ובאמונה**, 651, י"ב שבט תשס"ח.

104. ד' ביגון, 'זכור את אשר עשה לך עמלק', **באהבה ובאמונה**, 293, ח' אדר תשס"א.

105. ד' ביגון, 'מלחמה לה' בעמלק מדור דור', **באהבה ובאמונה**, 708, י' אדר תשס"ט.

106. ביגון (שם).

107. שם.

108. ד' ביגון, 'מלחמת הרמה באויבינו', **באהבה ובאמונה**, 571, ה' תמוז תשס"ו.

קונקרטי, אלא ככזו המלמדת על המטרה האמתית הכללית של מאבק הערבים, שהיא הרג היהודים באשר הם. ראייה נוספת לזיהוי של הערבים עם העמלקים מביא הרב ביגון משיטת העבודה האכזרית שלהם:

הם מנסים להרוג בנו בלא הבחנה בין חייל לאזרח, בין איש לאישה, בין ילד לזקן מרוב שנאתם לנו ובהבנים שלפגוע ביהודי זה לפגוע בכל העם היהודי.

מכך צריכה לדעתו להיגזר גם שיטת הפעולה של צה"ל במלחמתו באויב הערבי:

ממשלת ישראל וצבא הגנה לישראל צריכים ללמוד ממלחמת ערד. כשם שבני ישראל נלחמו עד חרמה, אף שעילת המלחמה הייתה נפילת שפחה אחת בשבי, כך גם היום, על כל פגיעה ביהודי באשר הוא יש לצאת בהתקפת מחץ נגד אויביו ושונאיו, המכריזים לעיני כל שברצונם לחסל את מדינתנו ועמנו.¹⁰⁹

הזיהוי של האויב הערבי עם עמלק משמש אצל הרב ביגון באופן עקבי להבהרת הנחיצות בתגובה צבאית מוחצת ובלתי מתפשרת, כלשונו: "עלינו להתעשת ולהשיב במלחמת חרמה על צוררינו ולהפעיל את צבא ההגנה לישראל במלוא העצמה".¹¹⁰

במאמר אחר מנסה הרב ביגון להראות כיצד האפיון הקלסי של עמלק על פי מדרש חז"ל הולם ביותר גם את אנשי ארגון חיזבאללה. חז"ל המשילו את עמלק לאדם שקפץ לתוך אמבטיה רותחת, ואף על פי שנכווה, הוא ציננה בכך בעיני הבריות, והראה להם שאפשר להסתכן ואין לחשוש מפני המים הרותחים.

דומה לכך כותב הרב ביגון:

חיזבאללה התנפל על חיילי מדינת ישראל ואזרחיה. מטרתו כמו זה של עמלק, להראות לעולם ולכל שונאי ישראל שאפשר להילחם במדינת ישראל ובצה"ל הבלתי מנוצח. הוא רצה לנפץ את הדימוי שיש לנו בעיני העולם המתבונן בהשתאות בתחיית עם ישראל בארצו, כהגשמת חזון נביאי ישראל, ורואה בחוש שעם ישראל הוא עם הנצח. מאחורי חיזבאללה עומד מנהיג איראן ואחרים שמגמתם המוצהרת להשמיד את מדינת ישראל, ח"ו, בדיוק כשם שעשה זאת המן הרשע באותה ארץ לפני אלפיים וחמש מאות שנה, שהיה מצאצאיו של עמלק.¹¹¹

דברים אלה נכתבו על רקע מלחמת לבנון השנייה, וניכר כיצד השימוש בנרטיב עמלק משרת בהם תפקיד כפול: הוא מעצים את חומרת הרשע והפשע של האויב, ובה בעת הוא נוסך ביטחון בקוראים, שכשם שבעבר ידו של עם ישראל הייתה, בסופו של דבר, תמיד על העליונה, כך גם במאבק הנוכחי. העצמת הרשע של האויב והשחרת דמותו באה לידי ביטוי בולט בקביעה החד-משמעית שחותמת את המאמר: "שהעם והצבא יכירו וידעו שהמלחמה נגד ה"עמלקים" וה'המנים העכשוויים' היא מלחמתם של בני אור בבני חושך".¹¹² הנרטיב 'עמלק' הטעון בכל כך הרבה משמעויות שליליות שהוטענו במהלך אלפיים שנות פרשנות ודרשנות, מאפשר לכותב

109. ביגון (שם).

110. ביגון (לעיל הערה 105).

111. ד' ביגון, 'מלחמה לה' בעמלק מדור דור', באהבה ובאמונה, 580, ט' אלול תשס"ו.

112. ביגון (שם).

להציג את האויב המתעמת עם ישראל כיום כאויב חשוך, שהוא ניגוד קיצוני למהותו של עם ישראל.

עמדה דומה אפשר למצוא גם בדברים, שכתב הרב **ליאור אנגלמן** בעקבות הפיגוע ב'מרכז הרב'. הרב אנגלמן יצא חוצץ כנגד המדמים לראות במלחמות ישראל עם עמי ערב מלחמה על נכסים חומריים ועל טריטוריה.¹¹³ תפיסה שגויה זו היא שעומדת, לדעתו, בבסיס ההנחה שמיזמי תעשייה משותפים וחילופי שטחים עשויים לרצות את האויב; זאת בעוד שהוא בא להילחם באתוס הרוחני של עם ישראל, ושום רווח חומרי לא יגרום לו להשבית את נשקו. בהבנה זו גלומה, לדעת הכותב, דווקא נחמה גדולה, שכן "אילו היו נאבקים בנו מלחמת חומר, מי יודע מה היה באחריתנו, אך אם במלחמת רוח עסקינו, אין כרוחו של ישראל".¹¹⁴

הרב ביגון אינו מסתפק בפרשנות המציאות על בסיס תשתית המקורות שמספקת מלחמת עמלק. הוא פועל גם בכיוון ההפוך ומפרש את המקורות על בסיס המתרחש במציאות. כך הוא מציג בשני מאמרים שונים פרשנויות שונות להרמת הידיים של משה במלחמת עמלק, פרשנויות הנובעות מתוך העימות העכשווי.

במאמר אחד הוא חוזר ומפתח את הטענה:

שעמלק התנפל על ישראל במטרה להוכיח לעולם ולישראל שישראל הם ככל העמים [...] וכשם שעמים אחרים ירדו מעל במת ההיסטוריה כן גם עם ישראל יחלוף מן העולם, ח"ו.¹¹⁵

בדומה לכך הוא טוען:

גם בדורנו יש הממשיכים את דרכו של עמלק והמן הרשע, ובראשם צורר היהודים מגרמניה, ימח שמו וזכרו, וממשיכי דרכו בצורת "חומסי ארצנו" (רמז לתנועת החמאס, ר"ל) ושלטי איראן והמוסלמים הקיצוניים אשר חרתו על דגלם את השמדת מדינת ישראל.

4. השלכות אופרטיביות של הזיהוי עם עמלק

הראינו עד כאן שהזיהוי של המאבק עם עמי ערב בכלל, ועם ארגוני הטרור הערבי בפרט – כהמשך מאבקי ישראל עם עמלק – הוא רחב ונפוץ ביותר בין רבני הציונות הדתית. ברם, זיהוי זה לא נותר במרחב הרעיוני-התאורטי בלבד, אלא הוא מזין שורה של מסקנות אופרטיביות, הנוגעות להתנהלות המדינית והביטחונית הנדרשת ממדינת ישראל.

ברובד הראשון רבנים בציונות הדתית מתבססים על הניסיון ההיסטורי במאבקים עם עמלק כדי להתנגד לכל פשרה וריכוך עמדות במאבקים עם הערבים בזמננו.¹¹⁶ ברובד השני זיהוי המאבק בערבים כהמשכו של העימות ההיסטורי עם עמלק הוא קרקע מוצקה להגברת העצימות ומידת התוקפנות במלחמה בהם.

113. ל' אנגלמן, 'פורים שלאחר הפיגוע', **באהבה ובאמונה**, 660, "יד אדר ב' תשס"ח. הרב אנגלמן מלמד במדרשת הרובע, במכון מאיר ובבית המדרש הקהילתי בכפר סבא.

114. שם. 115. ד' ביגון, 'זכור את אשר עשה לך עמלק', **באהבה ובאמונה**, 555, "א אדר תשס"ו.

115. ד' ביגון, 'זכור את אשר עשה לך עמלק', **באהבה ובאמונה**, 555, "א אדר תשס"ו.

116. מצאנו רעיון זה כבר בדברי הרב ישראל רוזן (לעיל עמ' 17).

הרב שמואל אליהו, שכאמור סבור שחלק מהערבים הם עמלקים, גוזר מההשוואה למלחמת עמלק את המסקנה שיש להימנע מנקיטת צעדים מעשיים לקראת כינון שלום עם הערבים. לדבריו, על מדינת ישראל להיזהר "שלא ניכשל פעם אחר פעם, כמו שנכשל שאול. שלא נחיה באשלויות ונחתום אתם על הסכמי שלום שיתפוצצו לנו אחר כך באוטובוסים. שלא ייסתמו עינינו כמו לפני דור, שלא ראינו את רשעת גרמניה לפני השואה".¹¹⁷

הרב מיכאל ברום, ראש ישיבת ההסדר בשילה, סבור שמצוות זכירת מעשה עמלק מלמדת שאסור למחול ולסלוח לאומות שפגעו במשך דורות בעם ישראל. אכן, הוא מבחין בין עמים שנלחמו בשל אינטרסים מקובלים ובין אלו שמלחמתם נבעה מהתנגדות לקדושה שעם ישראל מייצג: "הדרישה שלא למחוק את העבר מתייחסת בעיקר לאומות שפוגעות בעם ישראל רק בשל היותו ממלכת כוהנים וגוי קדוש". כיצד יש לראות, לדעתו, את ארגוני הטרור של ימינו?

תשובת הכותב היא חד-משמעית:

כל דור ועמלק שלו. נדמה שגם בימים אלו, למרות מתקפת הטרור הקשה שבאה עלינו בארבע השנים האחרונות אשר שפכה דמים מרובים בתוכנו, תופעת הסלחנות והשכחה שוב חוזרות על עצמן. בכל פעם שמתעוררות תקוות מדומות חדשות, מוצאים אנו את עצמנו באותה סיטואציה של נכונות אדירה למחוק עבר – אפילו הוא קרוב ביותר.¹¹⁸

לדעת הרב ברום, תקיפות הטרור באות על רקע מאבק רוחני-מטפיזי המתנגד למעמדו הרוחני במיוחד של עם ישראל, ובכך הן המשך למלחמת עמלק. לפיכך, כמו במלחמת עמלק, כך במאבק בטרור הערבי, אין מקום לכל סלחנות שהיא.

החשש מפני סלחנות ישראלית משתקף היטב בדבריו של כמה מרבני תנועת 'קוממיות':

הרב חיים גרינשפן, ר"מ בישיבת מצפה יריחו, מסתמך על דברי הרב קוק שלפיהם עמלק מנוגד ניגוד עצמי לישראל, ובעקבות זאת הוא מעלה על נס את חשיבות מחיית עמלק שהוא "רע עצמי [=מהותי, ר"ל], העומד כשטן נגד הופעת הטוב בעולם".¹¹⁹ מכאן הוא עובר "למציאות דורנו" ומציין שיש ללמוד ממלחמת עמלק לא רק את עצם הציווי, אלא יש לבנות גם "בניין אב לאופי מלחמות ישראל באויביהם הקמים עליהם לכלותם" וללמוד שלא לחזור על השגיאה ששגה בה שאול, כאשר ריחם על אכזרים, הם העמלקים.

לדעת **הרב יוסי פלאי**, ר"מ בישיבת "עוד יוסף חיי" ביצהר, חשש זה קיים במיוחד, כאשר מדובר במלחמת הערבים הממשיכים את עמלק. זאת משום שלדבריו, יש לעמלק מומחיות מיוחדת בניצול הרחמנות היהודית. רחמנות זו הצילה בשעתו את אגג "שידע לנגן על הרגשות", וכמוהו גם "האויב הערבי אשר בארצנו [...] ודאי שאת התכונה הזו של ניצול הרחמנות היהודית הוא למד היטב והפך לשיטה".¹²⁰ בדבריו ניכר כי תפיסת הערבים כהמשך לעמלקים היא גנאלוגית ממש, ולכן קווי אופי הטבועים בגנים העמלקיים מצויים גם אצלם. מסקנת הכותב ממלחמת עמלק, שיש להשליט את המוח על הלב ולהגביל את מידת הרחמים, כך שלא תפריע למלחמה באויב.

117. אליהו (לעיל הערה 86).

118. מ' ברום, 'לא תשכח!', **שבת בשבתו**, 1057, ח' אדר ב' תשס"ה.

119. ח' גרינשפן, 'מוסר מלחמה', **קוממיות**, 136, ג' אדר תשס"ט.

120. י' פלאי, 'הלקחים ממלחמת עמלק לימינו', **קוממיות**, 136, ג' אדר תשס"ט.

במאמריו של הרב ביגון נקשרת מסקנה זו לפרשנות מקורית שהציע להרמת ידי משה במלחמת עמלק הראשונה. היא נועדה לדעתו להורות לעם ישראל שמלחמתם בעמלק "היא מלחמת קודש מלחמתו של ה' יתברך". לדבריו, "כך גם בימינו", מלחמתנו היא מלחמת קודש, ולא מלחמה רגילה הנובעת מאינטרסים. כיוון שכך, יש חובה להגיע בה להכרעה טוטלית שאינה יודעת פשרות. המסקנה שגוזר מכך הרב ביגון היא שגם בזמננו:

עלינו לזכור ולא לשכוח את אשר זוממים אויבינו, עלינו לפקוח את עינינו ולהתפקח מהאשליות שיש עם מי ועל מה "לעשות שלום", ולכן עלינו לבחור מנהיגות שתחזק את אחדות האומה ואת רוח האומה וזהותה. עלינו להכיר ולדעת מהו עם ישראל, מהו ייעודו ההסטורי האלוהי ועל מה אנו נלחמים.¹²¹

הרב אברהם וסרמן, רב קהילה ציונית-דתית בגבעתיים ור"מ בשיבה הגבוהה ברמת-גן, אינו מסתפק באמירה שאסור לשכוח ואסור לסלוח. הוא בוחר לראות את עיקר המסר של פרשת עמלק לזמננו בדברי הרמב"ם על המצווה לעורר איבה כלפי עמלק. הרב וסרמן סבור שכך יש לעשות גם כלפי גורמים אנטישמיים בימינו. יש "לעורר את השנאה, ולא להיכשל כשאל שריחם על אגג מלך עמלק. כישלון כזה הוא הסיבה לאסון הבא שיפקוד אותנו".¹²² הכותב ער לכך שהגברת שנאה נתפסת כפעולה שאינה הולמת אנשים נאורים ומוסריים, אולם, לדעתו, פסוקי המקרא מעניקים לכך לגיטימציה גמורה:

כן, עלינו לשנוא ולעורר למלחמה על הקמים עלינו לכלותנו. זה נשמע לא יפה וכביכול לא מתאים לנו, אבל אין לך דבר מתאים יותר מזה, כפי שמצאנו בתנ"ך "משנאך ה' אשנא", "בת בבל השדודה אשרי שישלם לך" ועוד. רחמים שלא במקומם הם איום חמור על חיינו, אל לנו לחזור על הטעויות ההיסטוריות בעבר ובהווה, שמחמתן אנו סובלים עד עצם היום הזה. את ממשיכיהם של הנאצים בשנאת היהודים וברצון להשמידנו יש לשנוא ולפעול בכל הדרכים כדי למגרם.¹²³

במאמרו רואה הרב וסרמן בכל אויבי ישראל את ממשיכיהם של אותם אנטישמים, ועל כן הצירוף של ההוראות הנורמטיביות במקורות עם הניסיון ההיסטורי שעליו הם מצביעים, נותנים, לדעתו, הצדקה מלאה לבצע את מצוות זכירת עמלק, כפי שפירשה הרמב"ם – זכירה שאינה מסתפקת בעבודת הזיכרון, אלא גם מעודדת את ההגברה של תחושת העוינות.

ואכן, יש בין הכותבים בציונות הדתית שדואגים להעצים את השנאה למה שהם מכנים עמלק הערבי באופן אקטיבי ובוטה. דברים מסוג זה מופיעים, מטבע הדברים, בעיקר בעקבות אירועי דמים המביאים להקצנת ההתבטאויות של הכותבים. כך בעקבות הרצח בשיבת 'מרכז הרב' פרסם **אבי רט**, עורך התלמוד הישראלי, מאמר שבו ציין שעמלק התאפיין בשנאה תהומית לעם ישראל, והאנטישמים הגדולים במרוצת ההיסטוריה הם ממשיכיו. רט כותב:

עמלק לא היה מסוגל לראות יהודים במצרים או בשושן, ועמלק לא מסוגל לראות יהודים בירושלים. עמלק לא רצה לראות אותם אתו בקונצרטים בגרמניה ועמלק לא

121. פלאי (שם).

122. א' וסרמן, 'לזכור בשביל לפעול', **קוממיות**, 79, ה' טבת תשס"ח. יצוין שהשאלה שבה נוגע הרב וסרמן בדבריו היא: מה החשיבות בזיכרון השואה, ולכן הוא אינו כותב שם במפורש על האויב הערבי, כי אם על כלל הגורמים האנטישמיים בימינו.

123. וסרמן (שם).

רצה לראות אותם רכונים על הגמרא בספרייה בירושלים [...] זה בכלל לא משנה לעמלק האם היהודי הוא עשיר או עני, קומוניסט או קפיטליסט, מתבולל או דתי, רב או מוזיקאי, בישראל או במנהטן, חסיד או ליטאי, ספרדי או אשכנזי.

בכך עורך הכותב גזרה שווה ברורה בין עמלק ובין הנאצים בגרמניה, והערבים העושים פיגועים ביהודים כיום. משמעותה של אנלוגיה זו היא בכך שהטרור הערבי מקבל מתוכה הגדרה של אויב שמלחמתו בישראל איננה בגדר מאבק על אינטרסים לאומיים, אלא היא נובעת משנאה גמורה, והיא מכוונת כלפי כל העם היהודי, ולא דווקא כלפי הישות המדינית שלו – מדינת ישראל.

המסר של מצוות "זכור" הוא להבין ולהפנים שעמלק רוצה "למגר ולעקור מן השורש את הטוהר ואת החסד שמאפיינים את עם ישראל". פעילי הטרור הערבי זוכים במאמרו של רט כהתגלמות קיצונית של האכזריות האנושית. רט כותב כי:

רק דבר אחד לנגד עיניו השאהידיות: 'ולא ייזכר שם ישראל עוד'. כמו ערפד הוא ניזון מדמם של ילדים לומדי גמרא, מדמו של לירן המסייע להוריו החרשים. הוא מחלק סוכריות ורוקד על הגגות כשהוא רואה נשים בהיריון נטבחות על עולליהן. אין קץ לשמחתו וסיפוקו למראה טלי חטואל ההרה, וארבע בנותיה מתבוססות בדמן ברכבן.

בגישה דומה נקט גם **הרב רפי פוירשטיין**, יו"ר רבני "צהר" ורב קהילה בירושלים, שאף שאב מפרשת עמלק הנחיה לדרכי הלחימה של צה"ל בטרור.¹²⁴ הרב פוירשטיין פותח את מאמרו בשאלה האם יש לבצע מבצע קרקעי נרחב ברצועת עזה כתגובה לרצח שנעשה בשיבת "מרכז הרב" ולמעשי טרור נוספים. שאלה זו מכילה, לדעתו, מרכיב גלוי שעניינו בשאלת ההיתכנות של מבצע צבאי שכזה, ובהשלכותיו הביטחוניות והמדיניות, ומרכיב סמוי שמתמקד בשאלת טיבו המוסרי של המבצע. במאמרו מתרכז פוירשטיין במרכיב זה, והוא סבור שהבעיה המוסרית אינה צריכה למנוע את צה"ל מלפעול בעזה. את ההשראה לתפיסה זו הוא מקבל מהמלחמה בעמלק. הוא טוען כי:

הגיע הזמן לא לטיח את טיבו של המאבק. אין זה מאבק על 'שטחים' ועל 'גבולות' במסגרת המאבק כנגד הרוע שמאיים כיום על העולם כולו. הרוע הזה מחובר לאיראן ולחיזבאללה, הרוע הזה מחובר לאל-קאעידה ולרוצחים המוסלמים בדארפור.

להלן עובר הכותב להסביר שמלחמת עמלק שונה ממלחמה בכל אויב אחר, כיוון שעמלק היה "מהזן של האויב הנאצי, הוא מבטא שנאה טהורה, יוקדת", ומסיבה זו "את העמלקים אנו מצווים להשמיד ולהרוג, אך לא את המצרים, כיון שהמצרים לא שיקפו רוע טהור, מזוקק. עמלק, המן והנאצים, הם רוע טהור, הם ציאניד". הרב פוירשטיין נשמר מלזהות את כל הערבים כעמלק, והוא אף מציין שמבחינה הלכתית המצווה למחות את זכר עמלק מופנית אך ורק כנגד אותו עם ספציפי שאיננו יודעים לזהותו. עם זאת, עולה מדבריו קריאה להתייחס אל פעילי הטרור כאל עמלק. לדבריו, "לא כל הפלסטינאים רעים, יש בהם בוודאי רבים הרוצים בחיי שלום ושלווה. אך יש בהם ראשי נחש, יש בהם נציגים של הרוע, אתם לא מדברים, בהם נלחמים עד תום".

מהותו של עמלק, לפי פוירשטיין, היא היותו "מקור הרוע", והמצווה להשמיד את עמלק מצווה, למעשה, לזהות ולסמן את מקור הרוע הקיים בכל דור ולהילחם בו בנחישות. זו הייתה לדבריו

124. ר' פוירשטיין, 'עמלק 2008', ynet, ידעות, 14.03.08, מתוך <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3519020,00.html>

טעותן של מדינות המערב בעת מלחמת העולם השנייה: "הן לא סימנו את הרוע ולא נתנו לו שם, ובכך צמצמו את המחויבות המוסרית לפגוע במרצחים באופן נחוש ביותר". לפיכך הוא מעלה על נס את פועלו של נשיא ארצות הברית, ג'ורג' בוש, אשר סימן את הרוע העולמי, טבע את הביטוי "ציר הרשע", וקבע שעם הרשע לא מדברים ולא מתפשרים. דרך זו צריכה, לדעתו, להנחות את מדינת ישראל ביחסה לאויביה.

המסקנה המיליטנטית שיש לשאוב מזיהוי עמלק עם הערבים מופיעה גם בדבריו של **הרב ערן טמיר**, ר"מ ב"מכון מאיר" ומרצה במדרשות רבות. הרב טמיר מגדיר את מלחמתה של מדינת ישראל באויב הערבי כ"מלחמת אור בחושך, מלחמת בני המוסר בבני הרשעה, בני האמונה בבני הכפירה".¹²⁵

מתפסיה זו הוא גוזר את המסקנה:

שכאז כן היום, מלחמת עמלק, היא דוגמה וסימן לכל מלחמותינו באויבינו [...] שאל לנו להסתפק במלחמת הגנה [...] אלא עלינו לזוז ולהתקיף [...] לעבור מצבא הגנה לישראל לצבא התקפה לישראל.¹²⁶

הזיהוי הנ"ל הוא אפוא מקור השראה לתפיסה מדינית-ביטחונית, שלפיה יש צורך במאבק ללא פשרות, תוך הגברת השנאה כלפי האויב הערבי והשלת כפפות ההומניות.

אצל חלק מהכותבים בולטת התפיסה שהעמלקיות אינה רק נחלת האויב הערבי. כל האנטישמים בני-זמננו נמצאים יחד אתו בקטגוריה של עמלק, שיש לעורר שנאה כלפיהם. גישה זו בדברי הרב וסרמן מצויה אף ביתר שאת אצל הרב דב ביגון, הרואה בכל האנטישמים המודרניים ממשיכי עמלק, המן והיטלר, וכל התנגדות למדינת ישראל מזוהה על ידיו כאנטישמיות.

הוא כותב:

נכון לעכשיו, האנטישמיות – שנאת היהודים ומדינת ישראל – מרימה ראש בעולם בכלל ובאירופה בפרט אשר לא למדה לקח מהשוואה [...] היום שנאת היהודים באה לידי ביטוי בשנאת מדינת ישראל וברוב חוצפתם של האנטישמים הם מאשימים את מדינת ישראל כפושעת מלחמה!¹²⁷

גם במאמר זה המסר שיוצר הכותב באמצעות הזיהוי של העכשווי עם המקראי איננו רק בהגדרת האויב, אלא הוא גם מאפשר לשאוב תקווה ותעצומות-נפש מכוח הניסיון ההיסטורי המוצלח, ולכן מסיים הרב ביגון את דבריו בקביעה, כי "סופם של האנטישמים כסופם של המן הרשע ובניו שתלו אותם".¹²⁸

הרב ביגון אינו מסתפק בתיוג האנטישמים למיניהם בתווית של עמלק, ואף לא בהפניית אצבע מאשימה למי שמתנגדים למדינת ישראל. הוא מכניס לאותה הכללה גם עמים ומנהיגים בעלי יחס חיובי כלפי מדינת ישראל, אשר עם זאת תורמים מכספם כדי לעזור לפלסטינאים. במאמר

125. ע' טמיר, 'צבא הגנה לישראל או צבא התקפה לישראל', **באהבה ובאמונה**, 659, ז' אדר ב' תשס"ח.

126. טמיר (שם).

127. ד' ביגון, 'ניצחון מדינת ישראל ימחה את זכר עמלק', **באהבה ובאמונה**, 450, י"ג אדר תשס"ד.

128. ביגון (שם).

אחר שלו הוא עומד תחילה על הרצף בין עמלק, הנאצים וצוררי היהודים הערבים של זמננו וכותב:

רק לפני דור קמו ביבשת אירופה הנאצים, ימח שמם וזכרם, והמשיכו את דרכו ורוחו של עמלק מזרעו של עשו הרשע [...] בימינו אנו עדים לרוח הרעה של עמלק בפרס. באותה ארץ שהמן הרשע מזרעו של עמלק רצה להשמיד ולהרוג את כל היהודים קם צורר יהודים חדש-ישן ומצהיר אותן הצהרות. גם בארץ חיינו קמים הערבים ופועלים לעכב את תחייתנו, בשאיפתם להרים מדינה ערבית בלב לבנה של ארצנו, כשכל מטרתם להשמיד את מדינתנו, ח"ו.¹²⁹

הרב ביגון מוסיף עוד ואומר:

לצערנו, אירופה בצורת 'האיחוד האירופי' תומכת בהם מדינית וכלכלית, ומזרימה להם ולתומכים ברעיון חלוקת הארץ בתוכנו, מאות מיליונים, ובזה היא ממשיכה את המגמה שהתחילו הגרמנים בשואה הנוראה.

לא רק הערבים והאנטישמים הם אפוא ממשיכי דרכו של עמלק, כי אם גם האיחוד האירופי.

מתוך זויות זו של ראיית המאבק עם הערבים כהמשכו של המאבק ההיסטורי בעמלק, מזהה הרב ביגון את מלחמת ישראל בערבים עם ההגעה אל השיא הרוחני שמזוהה עם אחרית הימים. לדעתו, ניצחונה של מדינת ישראל על אויביה הוא ביצוע בפועל של מצוות מחיית עמלק, ולכן הוא יוביל למה שהגדירו חז"ל שיהיה שמו של ה' שלם וכיסאו שלם. הרב ביגון קובע שניצחון מדינת ישראל הוא שימחה את זכר עמלק.

כאשר תתקיים ההבטחה האלקית "והיה בהניח ה' אלקיך מכל אויבך מסביב בארץ אשר ה' אלקיך נותן לך נחלה לרשתה" (דברים כה 19), דהיינו, כאשר ננצח את אויבינו הערבים מסביב ניצחון מוחץ [...] אז יתגדל ויתקדש שם ה' הנקרא עלינו לעין כול ויימחה זכר עמלק מתחת השמים.¹³⁰

לסיום חלק זה חשוב לציין, כי הזיהוי של עמלק עם אויבי זמננו אינו חייב להוביל למסקנות מיליטנטיות. כדוגמה אציין את גישתו של הרב **מרדכי זמיר**, רב המועצה האזורית עמק יזרעאל, שהסביר את השנאה העמלקית לישראל בדרך פסיכולוגית: לדבריו, "חוקרי הנפש מאפיינים את 'ההמנים' השונאים למיניהם לא רק בפחד שמקורו בשנאה, אלא בדרך כלל הדבר נובע מרגשי נחיתות בפני האובייקט שאותו הם מעריצים או שונאים". זהו, לדעתו, המניע העמוק של שנאת ישראל לדורותיה, וזהו בדיוק הגורם למלחמתו של האיסלם הקיצוני במערב שאותו מייצגת גם מדינת ישראל.

האסלאם בכלל מרגיש בימינו מדוכא, מושפל ואף דחוי, ויש לו חלום להפוך ולשלוט בעולם כבימי הטובים, אבל בינתיים אמריקה היא השטן הגדול, ישראל השטן הקטן, ויש ללחום בהם בכל האמצעים ואפילו הדרסטיים ביותר. הפרסים, שרובם שייכים לשיעה הם גם מיעוט וגם מרגישים מדוכאים עלי אדמות ולפיכך שואפים להתבטא, לזעזע ולחבל.¹³¹

129. ד' ביגון, 'ועלו מושיעים בהר ציון לשפוט את הר עשו', **באהבה ובאמונה**, 592, ג' כסלו תשס"ז.

130. ד' ביגון, 'ניצחון מדינת ישראל ימחה את זכר עמלק', **באהבה ובאמונה**, 450, י"ג אדר תשס"ד.

131. מ' זמיר, 'זעקת מגילת פורים בחודש אב', **עלון שאנן**, 144 (תשס"ז). הרב זמיר משמש זה שנים רבות גם כרבו של המושב הדתי שדה יעקב, והוא מרצה פופולרי באזור חיפה והצפון. בדבריו במאמר זה מתייחס הרב זמיר באופן ספציפי בעיקר לטרור הסוני של אל-

החידוש המעניין בדבריו של הרב זמיר הוא שבניגוד לתפיסתו של הרב ביגון, אשר שותף לה רוב המחנה הציוני-דתי, הרב זמיר אינו רואה את מלחמת הגורמים האסלמיים הקיצוניים בישראל כנובעת ממניעים דתיים גרידא, כאשר עיקר מטרותם היא השמדת היהודים דווקא. אדרבה, הוא רואה את מלחמתם כנובעת ממניעים פסיכולוגיים, ובתוך כך איבתם מכוונת כלפי כל העולם המערבי הגורם להם להרגיש רגשי נחיתות. מדינת ישראל איננה האויב הגדול שלהם, ואיננה מסומנת בגין זיהויה הדתי כנושאת דבר אלוהי ישראל בעולם, אלא היא האויב הקטן והזמין יותר, שבו הם מתמקדים מתוך רצונם להתגבר על העולם הנוצרי-יהודי בכללותו. מפתיע אפוא לגלות, שהגדרת האויב הערבי-פונדמנטליסטי כממשיך דרכם של עמלק והמן איננה חייבת להשתלב דווקא בראייה דתית-מטפיזית של הסכסוך, ויכולה היא להתאפשר גם מנקודת מבט פרוזאית נטולת גוון דתי.

5. משמעותה של התפיסה המופשטת והשלכותיה המוסריות

המצווה למחות את זכר עמלק היא מקרה מבחן מובהק לשאלת היחס בין הצו הדתי ובין הצו המוסרי, שכן היא מציגה סתירה בולטת ביניהם. שאלת התלות בין החובה המוסרית ובין צו האל היא עתיקת יומין, וראשיתה בדיון הפילוסופי שבדיאלוג של אפלטון "אויטפרון", שבו מועלית הדילמה: האם מעשה מסוים נחשב לאסור או לחובה מפני שהוא אסור או חייב אותו, או שהאל אסר או חייב את אותו מעשה מפני שהוא אסור או חייב מצד עצמו?

לפי האפשרות הראשונה המוסר תלוי כל-כולו בצו האל ואין לו מעמד עצמאי, ואילו לפי האפשרות השנייה יש קריטריונים המאפשרים לאדם ולחברה לשפוט מהם מעשים מוסריים ללא כל תלות בצו האל. סוגיה זו נדונה בהרחבה על ידי חוקרי אתיקה שונים, וזכתה לעיון תמציתי במאמר מאת סטטמן ושגיא,¹³² ולאחר מכן לדיון מעמיק ומפורט בספרם "דת ומוסר".¹³³

במקרים של סתירה מסוג זה עומדות לפני האדם ארבע דרכים שונות להתמודדות ולהכרעה בין הצדדים:

- א. להכיר בכך שקיימת סתירה בין הצו הדתי ובין הצו המוסרי, ולקבוע שמתוך פריזמה של אמונה יש לראות את הצו הדתי כגובר וכנעלה יותר.¹³⁴
 - ב. להכיר בכך שיש סתירה אשר אי אפשר ליישבה, אולם מתוך היעדר אמונה דתית, לראות את הצו המוסרי כגובר ואת הצו הדתי כנחות ובלתי בשל.
 - ג. לנסות להוכיח שלמרות הרושם הראשוני, הצו הדתי נכון גם מבחינה מוסרית לאור הסברי רקע ונסיבות או נימוקים קונקרטיים אחרים.
 - ד. לטעון שהאל הוא מקור המוסר, ולא תיתכן סתירה בין מצוותיו ובין הצו המוסרי.
- את תפיסה זו כינו סטטמן ושגיא בשם "מוסריות כצו האל" (או בקיצור: מצ"ה), והיא עשויה

קאעידה ולזה השיעי של חיזבאללה והג'יהאד האסלמי.

132. ד' סטטמן וא' שגיא, 'תלותו של המוסר בדת במסורת היהודית', ד' סטטמן ואבי שגיא (עורכים), **בין דת למוסר**, רמת-גן תשנ"ד, עמ' 144-116.

133. ד' סטטמן ואבי שגיא (עורכים), **בין דת למוסר**, רמת-גן תשנ"ד.

134. תפיסה זו מזוהה עם הפילוסוף הדני סרן קירקגור שניסח אותה בבהירות במקומות שונים, ובמיוחד בספרו **חיל ורעדה**,³ בעריכת י' גולומב, תרגם א' לזין, ירושלים תשס"ז.

להישען על שתי תפיסות רעיוניות: **האחת** סבורה שרק האל ניתן בידע מקיף ומלא של כל הנתונים, ולכן רק הוא יודע מהו הדבר המוסרי שיש לעשותו, **והאחרת** יוצאת מהנחה, שהאל הוא הקובע את הנורמות המוסריות, ולכן מה שהוא מצווה הוא בהכרח מוסרי.

החוקרים ביקשו להראות בחיבוריהם, שהמסורת היהודית לדורותיה לא אימצה את האפשרות הרביעית, זו הרואה את צו האל כקובע את הנורמות ואת המעשים המוסריים. לעמדה זו שותפים גם הרב אהרון ליכטנשטיין,¹³⁵ שוברט שפיר¹³⁶ ולואיס ג'קובס.¹³⁷

הרב מדין במאמרו על עמלק דן בשאלת היחס בין הצו המוסרי לדתי דרך המצווה להשמיד את עמלק, והוא מנסה לשלב את התפיסה הדתית, הרואה בצו האל את מקור המוסר עם התפיסה שקיים מוסר העומד בפני עצמו. לדעתו, הטוב הוא טוב רק מפני שהוא בחר בו, אולם הואיל והאדם נברא בצלם אלוהים, קיבל אותו טוב הגדרה אובייקטיבית בתפיסתו השיפוטית של האדם גם בלי תלות בכך שהוא מצווה על ידי האל.¹³⁸ לעומת זאת, סבורים הוגים אחרים שהמסורת היהודית תומכת ברעיון מצ"ה. בעמדה זו דגלו גם יצחק טברסקי,¹³⁹ מרווין פוקס,¹⁴⁰ וכנראה גם הרב עמנואל יעקובוביץ'.¹⁴¹

אבי שגיא סבור שהפרשנויות המעניקות הסברים רציונליים או מטפיזיים שונים למצווה הנדונה, וכן אלה המנטרלות את חובת ביצועה בפועל ממחישות את העובדה שהמסורת הרבנית דחתה את האפשרויות א ו-ד דלעיל: היא לא קיבלה את האפשרות שצו האל גובר אף שאיננו מוסרי, וכך גם לא קיבלה את האפשרות שהצו האלוהי מגדיר את התפיסות האתיות, ולכן הוא בהכרח מוסרי כפי שהוא. הפרשנויות למחית עמלק נובעות לדעת הכותב מהתפיסה שיש להעניק הסברים והנמקות למצווה זו שיראו שהיא עולה בקנה אחד עם הנורמות האתיות הבסיסיות שמקובלות בחברה האנושית לסוגיה.

מסקנתו של שגיא אומצה על ידי יצחק קורן¹⁴² ולדבריו, המסורת היהודית נטרלה לגמרי את המצוות שבמקורן קראו לגינוסיד. על פי תפיסתו, הספרות האלגורית, הסימבולית והמיסטית שתרגמה את משמעות הצו על מחית עמלק למשמעויות מטפוריות והעניקה לו פרשנויות מופשטות – עשתה זאת מתוך מגמה למצוא משמעות כלשהי לצו המקראי, אחרי שהמשמעות המילולית המקורית אבדה לבלי שוב. גם פרשנותם של הרבנים לבית סולוביצ'יק, המרחיבה את המושג עמלק ורואה בו אב-טיפוס לכל מי שמבקש להשמיד את עם ישראל נובעת, לפי קורן, מהצורך להתמודד עם הבעיה של הפיכת מצווה המופיעה בתורה לחסרת כל משמעות.

135. א' ליכטנשטיין, 'מוסר והלכה במסורת היהודית: האם המסורת היהודית מכירה באתיקה שאינה תלויה בהלכה?', **דעות**, מו (תשל"ז), עמ' 20-5.

136. S. Spero, *Moralilty, Halakha and the Jewish Tradition*, New York 1983, pp. 69-70.

137. L. Jacobs, 'The Relationship between Religion and Ethics in Jewish Thought', M. M. Kellner (ed.), *Contemporary Jewish Ethics*, New York 1978, pp. 41-57.

138. י' מדין, 'פרשת עמלק', ח' דויטש ומ' בן ששון (עורכים), **האחר: בין אדם לעצמו ולזולתו**, תל-אביב תשס"א, עמ' 372-377.

139. י' טברסקי, **מבוא למשנה תורה לרמב"ם**, ירושלים תשנ"א, עמ' 338, הערה 237.

140. M. Fox, 'Maimonides and Aquinas on Natural Law', *Dinei Yisra'el*, 3 (1972), pp. 5-27.

141. כך לדברי הריס, הכותב שיעקובוביץ לא נכנס לפירוט בנושא זה, אך הבהיר בקצרה שמצ"ה היא ההשקפה המקובלת על המסורת היהודית. ראו מ"י הריס, 'צו אלוהי', מוסריות ומסורת יהודית' (מאמר תגובה), **אקדמות**, יט (תשס"ז), עמ' 194.

142. י' קורן, 'מוסריות בהלכה', **אקדמות**, יח (תשס"ז), עמ' 41-54.

יש מקום להתווכח על תקפות מסקנותיהם של שגי'א ושל קורן בשאלת מוסריות כצו האל,¹⁴³ כיוון שלשיטתם, עצם הניסיון לספק הצדקות מוסריות למצוות מחיית עמלק מעיד על הסתייגות מהעמדה המזהה את המוסר עם צו האל.¹⁴⁴

ייתכן שההסברים המיסטיים והסימבוליים שניתנו למלחמה בעמלק לא באו אלא לקרב את המצווה להבנה האנושית, אך אינם מעידים על הנחה שצריך להיות מתאם בין הצו האלוהי ובין המוסר המקובל בחברה. הפרשנות האבסטרקטית והמנטרלת למצוות מחיית עמלק עשויה להיות מוסברת גם על רקע העובדה שבהיות עם ישראל בגולה, מצווה זו הייתה רחוקה ממנו מרחק שנות אור. הוא לא יכול היה להעלות על דעתו השמדה של אויבים, ומשאת נפשו לא הייתה אלא להתגונן מפני אלה. כיוון שכך, השתדלו הפרשנים להסביר את מצוות מחיית עמלק באופן שיעניק לה משמעות רלוונטית. הפרשנות החסידית, המעתיקה את המלחמה בעמלק אל תחום המאבק עם היצר הרע, היא דוגמה ברורה לפעילות פרשנית מסוג זה. ולא פחות ממנה היא פרשנותם של הרבנים הירש ועמיאל, שלמעשה מתארים את המצווה לאור ההתנסות ההיסטורית הגלותית של עם ישראל, המוכיחה את עצמה בשדה הספר, אולם אין לה כל אמירה בהתגושות הפיזית המתנהלת על במת ההיסטוריה.

כמו כן נדרשו הפרשנים לתת הנמקות רעיוניות ומוסריות למצוות מחיית עמלק בשל העובדה שהיא אינה עולה בקנה אחד עם מצוות ואמירות אחרות בתורה, הדולגות בשלום ומסתייגות ממעשי רצח ואלימות. גם כשמדובר באויבי ישראל, אין המקרא מגלה יחס נוקשה כפי שהוא מגלה כלפי עמלק. עם ישראל לא נתבע להילחם מלחמת חרמה נצחית במצרים, בעמון ובמואב, בסיחון, בעוג ובמדין ולא באויבים אחרים. אשר על כן אך טבעי הוא שחכמי ישראל לדורותיהם נדרשו להתמודד עם השאלה: מה נשתנתה עמלק מכל האומות, ובתוך כך נתנו הסברים שונים כל אחד על פי דרכו.

ברם, אם יש מקום לדון בשאלה, עד כמה הפרשנויות הקדומות לפרשיית עמלק מעידות על רגישות מוסרית, הרי שהתמונה משתנה לחלוטין כשמדובר בספרות התורנית של הציונות הדתית. רבני הציונות הדתית לא מנסים לבצע הפשטה של מצוות מחיית עמלק, אלא דווקא לבצע אקטואליזציה שלה. רבנים אלה, כפי שראינו, נוטים לראות במאבק עם הערבים בכלל, ועם הטרור הערבי בפרט, המשך למאבקו של עם ישראל בעמלק. אכן, דבריהם נאמרים במסגרת של דרשות ומאמרי מסה ולא כהנחיות הלכתיות, אולם ההבחנה בין דברי דרוש לבין פסיקות הלכה עלולה להיטשטש בקרב שומעי לקחם. רבים בציבור הדתי הרחב סוברים שאם הרב, המשמש דמות סמכותית בעבורם, מציג את הערבים כעמלקים, הרי שדברים אלה הם אמת התקפה גם במישור האופרטיבי. כאן, כמדומה, אנו נקלעים לאזור הסכנה החמורה שרובצת לפתחה של הספרות התורנית הציונית-דתית. שהרי כאן מתרחשת תופעת מעניינת, כאשר דווקא תפיסת ההפשטה של המושג עמלק, שאפשר שניזונה, כדברי שגי'א וקורן, ממגמה מורלית, נעשית

143. הסתייגות דומה העלה גם הריס (לעיל הערה 141) במאמר ביקורת מפורט, אשר הגיב בו על מאמרו של קורן. ראו הריס (שם), עמ' 193-201.

144. ראו לציין ששגי'א מדגיש שאין בכוונתו לטעון שהפרשנות הסמלית התפתחה רק מתוך התמודדות עם הבעייתיות המוסרית, אלא זו הייתה רק אחד המניעים לפיתוחה של פרשנות זו. ראו שגי'א (לעיל הערה 7), עמ' 486. קורן, לעומת זאת, סבור, שבלעדי השיקולים המוסריים קשה להסביר מדוע בחרה המסורת היהודית בעקרון הצדק על פני הקריאה המילולית של הציווי על עמלק, ראו קורן (לעיל הערה 142), עמ' 51, וכן בדברי התגובה שלו על ביקורתו של הריס: י"ד קורן, 'בזכות הדחה המוסרית', **אקדמות**, יט (תשס"ו), עמ' 203-209.

כלי להחלת המושג 'עמלק' על עמים שאינם עמלקים. קיים כאן פרדוקס מסוים, שכן דווקא הגישה האתנית המזהה את עמלק עם עם מסוים, שעקרונית היא גזענית ואינה מקובלת במושגי העולם המודרני, היא ההומנית יותר בזמננו, שכן מבחינה פרקטית היא מערטלת את מצוות ההשמדה מכל אפשרות של יישום מעשי.

לעומת זאת, המגמה האתנית הרואה בעמלק התגלמויות של כוחות רוע וערכים שליליים כאלה או אחרים, אשר מבחינה תאורטית מעניקה הסבר רציונלי למצוות הקשורות בעמלק, היא מסוגלת ליצור אקטואליזציה של המצווה ולהעניק השראה למעשי תוקפנות כלפי אלה שתודבק להם התווית: 'עמלק'.

בחשיבה הציונית-דתית דפוס החשיבה המופשט מאפשר להחיל את המושג עמלק על אויבי ישראל של זמננו, ולגזור מסקנות אופרטיביות לגבי הדרך שבה מדינת ישראל צריכה להתמודד אתם. הבעיה המרכזית שבתפיסה הרווחת ברטוריקה הציונית-דתית כיום איננה טמונה בכך שבזמננו הציבור מתקשה יותר מבעבר להבחין בין דברי דרוש לדברי הלכה, כפי שטען הרב רבינוביץ. הבעיה היא בהבדל הגדול שחל במצבו של העם היהודי בין העבר ולהווה. דברי ההגות והדרוש המופיעים בספרות הרבנית בעבר נכתבו כאשר עם ישראל היה בגולה, במצב של חוסר אונים, ותוקפנות יהודית לא הייתה כלל בגדר האפשר. לפיכך המקורות שהתייחסו למאבק בעמלק כאל סמל למאבק בכוח של רוע קוסמולוגי או כאל נרטיב המציין רוע אנושי במשמעות זו או אחרת, העתיקו את המלחמה בו מן המגרש הפיזי-מיליטריסטי – מגרש שבו עם ישראל לא היה נוכח כלל – אל התחום הרוחני שבו נודעה למאבק זה משמעות עבור היהודי. גם פרשנויות שאפשרו קונקרטיזציה של המונח עמלק היו בעלות ערך רק מבחינה רוחנית, ולא הכילו חומר נפץ כלשהו. לפרשנויות כאלה הייתה חשיבות רבה על רקע הסבל הרב, שהיה מנת חלקו של עם ישראל בימי גזרות ופורענויות שבהן ידע על בשרו את נחת זרועה של הרשעות שבעולם. הזיהוי של הצורר עם עמלק היה מעין הבעת מחאה כלפי הרוע האנושי, והקריאה 'עמלקי' כלפי הנוגש הנוצרי או הנאצי ביטאה זעם וכאב, אך לא ניתנה להיתרגם לשפת המעשה.

דא עקא, בזמננו, עם חזרת עם ישראל לעצמאות, כאשר יש בידי יהודים כוח פיזי וכלי נשק, הדבקת שם התואר 'עמלק' לנוכרים שונים באה מתוך עמדה של שליטה וכוח ושל יכולת למימוש הפוטנציאל התוקפני הגלום בה, ועל כן היא הרת סכנות. כל עוד עמלק היה מזוהה עם עם מסוים, כפי שראתה זאת התפיסה הגזעית, הגנאלוגית, לא היה מקום להחיל מושג זה על הערבים או על כל גורם עוין אחר, אך משאומצה התפיסה המופשטת, הכול חשופים לאפשרות שייחשבו עמלקים. אכן, חומר הנפץ שהמושג 'עמלק' טעון בו, איננו עוצר בשאלת היחס לגורמים עוינים, ותוויות של 'עמלקי' מודבקות כפעם בפעם אף כלפי יהודים. אולם תיוג יהודים כעמלקים מתבצע דווקא על ידי רבנים מהציבור החרדי לגווניו, ולא על ידי רבנים מהציונות הדתית, והעיסוק בנושא זה חורג מענייננו במאמר זה.

סיכום ואחרית דבר חינוכית

בחלקו הראשון של המאמר סקרנו את השיטות השונות בדבר מהותו ואפיוניו של עמלק בסוגות שונות של הפרשנות היהודית לדורותיה ובספרות ההלכה. הצבענו על חמש גישות: 1. עמלק כאויב המתנכר ומתאכזר לעם ישראל; 2. עמלק המונע מרצון למרד דתי-תאולוגי בה; 3. עמלק כהתגלמות פיזית של רוע שמימי מטפיזי; 4. עמלק כביטוי ליצר הרע; 5. עמלק כמייצג צורת חיים מיליטנטית המקדשת את המלחמה.

ראינו שבדורות שונים נטו לזהות את עמלק עם אומות שהתאכזרו לעם ישראל, אולם זיהוי זה לא מצא את דרכו לספרות ההלכה שהתקבלה בה הגישה המצמצמת ביחס לעמלק, והודגש שמדובר בעם קונקרטי שיצא מחלציו של עמלק נכד עשו.

על רקע סקירה זו בלטה היטב המגמה הרווחת בקרב רבנים מהציונות הדתית של העשורים האחרונים שבתרו בתפיסה מרחיבה של המושג 'עמלק', המאפשרת החלתו על עמים שאינם עמלקים בייחוסם. רבנים אלה אימצו פה אחד את התפיסה שמהות הרוע של עמלק מתבטאת באיום הלאומי שלו על עם ישראל, ולא ברוע מבחינה דתית, מוסרית או אחרת. כמו כן הם בחרו לאמץ את שיטת רבני בית סולוביצ'יק, שכל אומה הרוצה בהשמדת עם ישראל ראויה להיחשב 'עמלק', ולשיטתם, מאבקם של מדינות ערב וארגוני הטרור נגד מדינת ישראל אינו נובע מסכסוך טריטוריאלי, המתמקד בזכות הריבונות, השליטה וההתיישבות בארץ ישראל, אלא מרצון להשמיד את ישראל, מאבק שהוא המשך לאנטישמיות העמלקית.

בהמשך לכך פירטו הרבנים שורה ארוכה של תכונות שליליות המאפיינות את עמלק, ואשר לדעתם מצויות בקרב האויב הערבי, כגון קרירות וספקנות, ליצנות, טומאה, ניצול הרחמנות של ישראל ועוד. הזיהוי של האויב הערבי עם עמלק מביא את הרבנים השונים למסקנות מעשיות באשר לדרכי ההתנהלות הראויים מצד מדינת ישראל כלפי הערבים. לדעתם, פרשת עמלק וההתנסויות ההיסטוריות המתוארות במקרא מלמדות שאין לסלוח לערבים, שיש להיאבק בהם מאבק חסר פשרות ושיש להעצים וללבות את השנאה כלפיהם.¹⁴⁵

בדברי רבים מהרבנים נראה כי הזיהוי של הערבים עם עמלק הוא ליטרלי ולא מטפורי, שהוא מתבסס על ניתוח של תכונות ולא על נתונים היסטוריים או ביולוגיים. בשימוש מטפורי במילה או בכינוי מתבצעת השאלה של תכונה אחת או מרכיב אחד מהגורם המשאיל אל הגורם השואל. כך, למשל כאשר אומרים כי ראובן הוא שועל, כוונתנו היא רק לכך שהוא ערמומי כשועל, אך פרט לנקודת דמיון זו, ראובן שונה משועל בכל דבר ועניין. לעומת זאת, בזיהוי שעורכים רבנים רבים בין עמלק ובין הערבים אין כוונתם לכך שהערבים ניחנים בתכונה מסוימת של עמלק בלבד, אלא שהם-הם המשכו של עמלק ההיסטורי. לאור זאת, גם היחס כלפיהם, הנגזר מהדימוי המקראי, תובע את תרגומו לפסים מעשיים ואינו מסתפק ברמה של הקסמה (סימבוליזציה) של המושגים המקראיים.

חשוב להדגיש שספרות הדרוש והמאמרים התורניים-פובליציסטיים הנכתבים בהשראת פרשת השבוע מפרנסים במודע ושלא במודע את עולמם של רבים בציבור הציוני-דתי, ונודעת להם השלכה משמעותית בתחום החינוך. בתחום זה, מטבע הדברים, רווח השימוש במגמת ההמשגה המופשטת של הנרטיב 'עמלק', שכן המורה והמחנך נדרשים תמיד לדעת להתמודד עם שאלות ותהיות של תלמידיהם בדבר טעמי המצוות והבנת הקוד האתי של המקרא. המשגה זו מתבצעת פעמים רבות מתוך זיקה והזדקקות לפרשת השבוע, כאשר הרבנים והמחנכים ממצים את הפוטנציאל שגלום בפרשה, ויוצרים חיבורים וקישורים בינה ובין אירועים ביטחוניים המתרחשים בישראל, חדשים לבקרים. בנדון דידן – מכשלה גדולה אורבת בפתח. הפרשנויות המסורתיות מהעבר הצביעו על ייחודו של האויב העמלקי מתוך מגמה להסביר מדוע רק כלפיו

145. חשוב להדגיש כי בצד הרבנים הרבים שצוטטו במאמר זה, אפשר למצוא רבנים בודדים בציונות הדתית שהביעו הסתייגות מגישה זו. כך הרב יובל שרלו, ראש ישיבת ההסדר ברעננה, כותב במפורש כי "צריך להזהר מאנלוגיות היסטוריות ישירות בין מצוות מחייט עמלק לבין המאבק בפלשתינאים בימינו". ראו מאמרם של שרלו ושרגאי (לעיל הערה 2).

יש לנהל מלחמת חרמה. פרשנויות אלה הופכות כיום לכלי שרת בידי הרבנים להצדקה של מלחמת חרמה באויב הערבי, החורגת אל מעבר לשיקולים ביטחוניים רציונליים, והשוואת את צידוקה מתפיסות תאולוגיות ואף מיסטיות. נעשית שם הרחבת המושג עמלק, ששורשיה בתחום העיוני-תאורטי ובשדה הפירוש והדרוש, שם הם ביטאו רגישות מוסרית ורצון להצדיק את הציווי המקראי על מחיית עמלק. אולם סעיפיה של הרחבה זו, הנעשית כיום בעולם הראלי ובמישור האופרטיבי, עלולות להצדיק פעולות אלימות ותוקפנות מרחיקת לכת.

זאת ועוד: כאשר חכמים בדורות עברו תייגו עמים מסוימים בתור עמלק, הדבר נעשה מתוך עמדה של חולשה ונחיתות, והיה בדבריהם חיזוק שהעניק פשר ואף פיצוי לתחושות התסכול והכאב של עם ישראל, אשר כמיעוט סבל מההתעמרות של אוכלוסיית הרוב הנכרית. כיום המצב שונה בתכלית, וכאשר מתפרשת המציאות הקונקרטית של העימות הישראלי-ערבי כהמשך ליריבות בין ישראל לעמלק – נעשה הדבר מעמדת כוח ובמצב, שניתן לתרגם בו את עקרונות המאבק בעמלק לפסים מעשיים. השימוש בתפיסות המופשטות, שמגמתן הייתה ליצור מורליזציה של המצווה למחות את עמלק, עלולות במעבר מן התפיסה האבסטרקטית של עמלק אל הבנתו הקונקרטית, להזין כוחות שליליים, להעצים קהות חושים מוסרית ולתת חרב בידם של קנאים במאבקם באזרחים המזוהים כאויבים.

לסיום, ראוי לציין שאין זה מחויב המציאות שפרשת עמלק תביא לידי מסקנות מסוג זה. במאמרים קודמים הראיתי כיצד אפשר לבצע אקטואליזציה של נושא זה, באופן שיוליך למסקנות מוסריות והומניות הנוגעות ליחס חיובי ומקרב כלפי הזר והאחר.¹⁴⁶ ראוי שגישה זו תאומץ בשיח הציבורי, והיא נכונה וחשובה, לדעתי, במיוחד בשדה החינוך.

146. ראו מאמרי: ר' לוביץ, 'עמלקים עליך ישראל', **מימד**, 9 (1997), עמ' 10-13; הנ"ל, 'מחייית עמלק - פרשנות, חינוך ומוסר', **שמעתיך**, לד, 130-129 (תשנ"ז), עמ' 143-148; הנ"ל, 'היחס לנכרי אשר בקרבנו וזכירת מעשה עמלק', **הצופה**, ז' אדר תשנ"ח.

מאמין ועובד ה' במשנת ר' חיים-חייקא מאמדור

תקציר

ר' חיים-חייקא מאמדור היה תלמידו של המגיד ממזריטש. הוא עצמו לא גדל בעולם החסידות, אלא בעולם הלמדנות הליטאית, והתקרב לחצרו של המגיד בהשפעת ר' אהרן מקרלין.

אחד הנושאים המעסיקים את הגותו הוא היחס שבין העולם הנוהג לפי חוקי הטבע ובין התערבות ה' במהלכו. העובדה שהקב"ה משנה עתים ומחליף את הזמנים, היינו, מחדש את העולם, נועדה לצורך בני האדם, כי אצל הקב"ה עצמו אין התחדשות. המחבר מטעים שְׁלוּ היינו חדורים בתחושה שהקב"ה מנהיג את העולם – לא היינו צריכים להתחדשות כלל. מה שאנו רואים בעולם המונהג על ידי פעילות טבעית, הוא רק לכאורה, אבל לאמיתו של דבר, הקב"ה הוא מי שמנהיג את הכול.

המחבר אינו מסתפק בכך שאנו צריכים להיות חדורי תחושה שהקב"ה ברא את הכל. אין זה מספיק שהדבר טבוע בתודעתנו, אלא עלינו להפנים רעיון זה כמכשיר להתקשרות עם הבורא. המחבר מעמידנו על כך שאנו צריכים לדעת שכל מעשינו בתפילה, בלימוד ובמעשים טובים גורמים השפעה ותענוג גדול בעולמות העליונים ונחת רוח לקב"ה. בעניין זה ר' חיים-חייקא מאמדור הולך בדרכו של רבו, המגיד ממזריטש, אולם בעוד שהמגיד ותלמידיו מלמדים שמעשי האדם גורמים תענוג לשכינה, שהיא הייצוג האלוקי בעולמו, או לעולמות העליונים בכללם – נוקט המחבר לשון קיצונית, באומרו שהתענוג הנגרם על ידי מעשי האדם הוא לעצמות האלוקית עצמה.

מילות מפתח: חיים; חסד; נסים; התחדשות; יראה; אהבה; מרכבה לשכינה; שתי חצורות כסף.

מבוא

ר' חיים-חייקא מאמדור היה תלמידו של המגיד ר' דב-בער ממזריטש. כאחרים בני דורו, הדור השלישי לחסידות – ר' חיים-חייקא עצמו לא גדל בעולם החסידות, שהיה עוד בראשית דרכו, אלא בעולם הלמדנות הליטאית. הוא הצטרף לחצרו של המגיד בהשפעת ר' אהרן מקרלין. לימים נעשה ר' חיים-חייקא לאחד מעמודי התווך של החסידות בגלילות ליטא, ובשל כך סבל רבות ממתנגדיו. ספרו "חיים וחסד"¹, שמאמר זה מבוסס עליו, היה טמון בכתב-יד כמאה שנים, ויצא לאור רק בשנת תרנ"א. מאמרנו מבוסס על המהדורה שיצאה לאור בירושלים בשנת תשע"ג.² ר' חיים-חייקא מאמדור לא זכה להימנות עם המפורסמים שבתלמידי המגיד, אבל העיון בכתביו מגלה כותב פורה, בעל-מחשבה וחדושים בתורת-החסידות, בעל התבטאות מקורית, ומן הראוי להקדיש לו דיון ועיון.

להלן דיון פרטני במה שנראה לנו כתורות ר' חיים-חייקא לעולמה ההגותי הייחודי של החסידות – בהתייחסותה למאמין ולעובד ה'.

לית אתר פנוי מניה

המחבר דוגל בתורת רבו – המגיד ממזריטש, שכתב: "מלוא כל הארץ כבודו ולית אתר פנוי מניה, ובכל מקום הוא אלוקות"³. הנוכחות האלוקית שרויה בעולם בכל פרטיו ומהלכיו. אמנם כיוון שהיא נמצאת בעולם בהסתר, אין היא ניכרת ואיננה מורגשת, ומה שמורגש זוהי פעילות הטבע. כך כותב גם בן דורו, ר' זאב מזיטומיר:

כי כלל זה נקוט בידך ואל ימוט מנגד עיניך אפילו כמעט רגע, שאין שום דבר בעולם שלא יהיה שם התלבשות

1. על ר' חיים-חייקא מאמדור – ראו מ' פייקא, 'המאבק על מגמת פניה של החסידות במחצית השנייה של המאה ה'ח': לקחים רעיוניים-היסטוריים מכתבי ר' חיים חייקא מאמדור', גלעד, יח (תשס"ב), עמ' פג-קכג, ובביליוגרפיה שם, עמ' פג הערה 1.

2. ר' חיים-חייקא מאמדור, **חיים וחסד**, ירושלים תשע"ג.

3. ר' דב בער ממזריטש, **מגיד דבריו ליעקב**, מהדורת ר' שץ-אופנהיימר, ירושלים תשל"ו, עמ' 240.

השכינה, השוכנת בתוכם להחיותם...⁴

גישתו של ר' זאב היא פנתאיסטית, הרואה אלוקות בכל,⁵ אולם ר' חיים-חייקא איננו מתייחס לרעיון ש"לית אתר פנוי מניה", כאל עובדת יסוד קוסמית בלבד, אלא מסיק ממנה מסקנות דתיות שיש להן השלכה לעבודת ה':

והנה בודאי (ש)אם היה האדם קשור תמיד בידיעתו שהחיות שלו מהבורא יתברך, שברא את כל ומחיה את הכל, בודאי לא היה מפריד שום דבר מהבורא יתברך שהכל שלו.⁶

לא די לדעת שהכל מאתו יתברך, אלא צריך להפנים זאת כתנאי להתקשרות עם הבורא. מי שהצליח להפנים את הרעיון שהבורא ברא את העולם והוא גם שריו בקרבו ומחיה אותו, הרי די בעובדה זו לקשר אותו עם בוראו.

המחשבה ש"לית אתר פנוי מניה" מעוררת שאלה קשה: אם מלוא כל הארץ כבודו, היכן יש מקום פנוי לעולם להיברא?

שאלה זו עמוקה מאד ונותנת ענין לנושא ה"צמצום" בקבלת האר"י, אולם כיוון שהמחבר איננו מרחיב על כך את הדיבור, אין זה מעניינו של מאמר זה.⁷ בנידון זה כותב ר' חיים-חייקא:

ולפעמים בא לאדם במחשבתו: איה אלקי עושי ישראל, ולהיפך – איה אני, שהרי לית אתר פנוי מניה, מלא כל הארץ כבודו. אבל האדם אינו בכלל יש ולא יחשוב על עצמו שהוא יש...⁸

השאלה מנוסחת באופן הנראה כאילו זו שאלה פיזית: אם מלוא כל הארץ כבודו, היכן יש מקום לאדם להיברא? אולם תשובת המחבר היא מטפיזית:

האדם צריך להתייחס אל עצמו כאל מי שאיננו בעולם כלל. נושא זה המכונה "התאיינות", תופס מקום נכבד במחשבת החסידות: אדם השרוי בתודעת עצמו, תוחם את עצמו בגבולות ה"אני" שלו. מי שה"אני" שלו עומד במרכז התעניינותו, מעמיד מלכות בשר ודם מול מלכות שמים; הוא מסתגר בתוך עצמו ומתנשא לחשוב "אני ואפסי עוד". מציאות זו מרחיקה את האדם מאלוקיו. רק במחיקת תודעת ה"אני" ובביטול ה"יש" והפיכת עצמו ל"אין" – יכול האדם לקרוע את המסכים, המבדילים בינו לבין אלוקיו, ולגלות בקרבו את האור האלוקי.⁹

יצוין עוד, שה"יש" הוא דבר הנתון בתוך מסגרת ויש לו גבולות, המהווים חיץ בינו לבין האלוקות, מה שאין כן ה"אין" שהוא נטול-גבולות ויכול להידבק בקב"ה ללא הגבלה. ההתאיינות וביטול המציאות מתרחשים בתודעתו ובמחשבתו של האדם. תודעת ישותו העצמית כגורם בעל משמעות חוצצת בין האדם לבין אלוקיו.¹⁰

נושא ה"יש" וה"אין" במחשבת החסידות נותן עניין לתורת אחדות ההפכים, המלמדת שכל דבר מגלם בעת ובעונה אחת – דבר והיפוכו. זאת כיוון שמול כל "יש" מצוי גם "אין", היינו, מול כל מציאות גשמית – מצויה מהותה האבסטרקטית, שהמציאות הגשמית היא לבושה. לפי זה אין שום דבר שכולו גשמי בלבד, ואין שום מציאות רוחנית שהיא כזו בלבד. כל הוויה מורכבת ממציאות גשמית נגלית, ומיסוד אלוקי המקנה לו את חיותו בהעלם. שני תחומים אלה מקיימים ביניהם יחס דיאלקטי, אשר במסגרתו יש לכל צד שאיפה הפוכה. הרצון האלוקי שואף להתגלות בגשמיות, בעוד ההוויה הגשמית שואפת אל מקורה האלוקי הנסתר.¹¹

דברי המחבר מצביעים על תהליך הפסיכולוגיזציה שעברה החסידות ביחסה לקבלה: החסידות העבירה את הדיונים התאוסופיים על אודות המתרחש בעולמות עליונים, בנושא זה, כפי שנידון בקבלה – אל המתרחש בתודעת האדם.¹² החסידות מיתנה את היסוד המאגי-המיסטי, והעבירה את מרכז הדיון לנפש האדם, כפי שאנו רואים בדברי ר' חיים-חייקא בקטע שלפנינו.

הקבלה שאלה: אם מלוא כל הארץ כבודו, היכן יש מקום לעולם להיברא,¹³ ואילו המחבר שואל, היכן יש מקום לאדם להיברא?

4. ר' זאב וולף מז'יטומיר, **אור המאיר**, ב, ירושלים תשנ"ה, עמ' סא. וראו עוד בספרי, **הגות בחסידות**, ירושלים תשע"ג, עמ' 96-98, ובביבליוגרפיה שם.
5. לנושא זה – ראו י' יעקבסון, **תורתה של החסידות**, תל-אביב תשמ"ו, עמ' 16.
6. חיים וחסד (לעיל הערה 2), עמ' רג.
7. לנושא זה ראו ר' שץ-אופנהיימר, **החסידות כמיסטיקה**, ירושלים תשמ"ח, עמ' 123; ר' אליאור, **תורת אחדות ההפכים**, ירושלים תשנ"ג, עמ' 90-91; צ' קויפמן, **בכל דרכיך דעהו**, רמת-גן תשס"ט, עמ' 72-77 ובספרי (לעיל הערה 3), עמ' 89, 109-110.
8. חיים וחסד (שם), עמ' לג.
9. ראו ה' צייטלין, **בפרס החסידות והקבלה**,² תל אביב תשכ"ה, עמ' 26; שץ-אופנהיימר (לעיל הערה 7), עמ' 21-31; יעקבסון (לעיל הערה 5), עמ' 30; הרב ע' אבן ישראל שטינזלץ, **ביאור תניא: שער היתדות והאמונה**, ירושלים תשנ"ג, עמ' 60-61.
10. ראו ר' אליאור, "בין התפשטות הגשמיות לבין התפשטות האהבה גם בגשמיות", ה' ברטל, ח' טורניאנסקי וע' מנדלסון (עורכים), **כמנהג אשכנז ופולין – ספר היובל לחנא שמרוק**, ירושלים תשנ"ג, עמ' 217; הנ"ל, "בין ה"יש" ל"אין" – עיון בתורת הצדיק של ר' יעקב יצחק, החוזה מלובלין", ר' אליאור, ישראל ברטל וח' שמרוק (עורכים), **צדיקים ואנשי מעשה: מחקרים בחסידות פולין**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 167-218.
11. ראו ר' אליאור, "אחדות ההפכים – ה"יש" וה"אין", **חירות על הלחות**, תל-אביב תש"ס, עמ' 139-149; הנ"ל, "יש" ו"אין" – דפוסי יסוד במחשבה החסידית, מ' אורון וע' גולדרייך (עורכים), **משואות: מחקרים בספרות הקבלה ובמחשבת ישראל מוקדשים לזכרו של פרופ' אפרים גוטליב**, ירושלים תשנ"ד, עמ' 53-74.
12. לנושא זה – ראו ר' אליאור, "הזיקה שבין קבלה לחסידות – רציפות ותמורה", **דברי הקונגרס העולמי למדעי היהדות**, 9, ג (תשמ"ה), עמ' 107-114; הנ"ל, "קבלת האר"י, שבתאות וחסידות: רציפות היסטורית, זיקה רוחנית וזהות נבדלת", ר' אליאור וי' דן (עורכים), **קולות רבים: ספר הזכרון לרבקה שץ-אופנהיימר** (מחקרי ירושלים במחשבת ישראל, י), ב, ירושלים תשנ"ו, עמ' 392; שץ-אופנהיימר (לעיל הערה 7), עמ' 104, 123.
13. ראו י' יעקבסון, **מקבלת האר"י עד לחסידות**,³ תל-אביב 1988, עמ' 25-28.

תשובת המחבר איננה מתייחסת להיבט הגאוגרפי-מרחבי, אלא אל המתרחש בנפש האדם – אל מחיקת תודעת ה"אני" – כמאפשרת לקיים את הקשר עם הקב"ה. לקביעה ש"לית אתר פנוי מניה" מצרף המחבר היבט השקפתי-מוסרי. הוא קובע שאם ה' נמצא בעולם בכל מקום, הרי הוא שורה גם בדברים טמאים, ומעניק להם את חיותו:

והנה הקב"ה נקרא לית אתר פנוי מניה. בכל העולם הוא מלא ואפילו בדברים הטמאים כביכול יש חיות. אך אין דבר יכול לטמאו ולטנפו... אך השי"ת צוה אותנו שלא להדבק לדברים הטמאים מחמת ששם הקליפה גסה מאד, ויש יראה שלא ישקע שם ח"ו... נמצא שהשי"ת הסתיר עצמיותו גם בתוך הדברים שאסור לנו לילך שם.¹⁴

כיוון שהקב"ה מצוי בעולם ומחייה בו כל הוויה וכל פעולה – נמצא שגם התחום הרע, המנוגד לרצון הבורא, יונק את חיותו מהבורא.

מקור חסידי היטיב לבטא זו בקצרה:

כשהרשע עושה עבירה, בשעת עשיית עבירה נותן לו השי"ת גם כן כח לעשות עבירה, דאי לאו הכי, הייתה יוצאת ממנו נשמתו בנשימה ראשונה קודם שעושה עבירה.¹⁵

התשובה על השאלה, מדוע הקב"ה מאפשר זאת, היא, שאם לא כן, תהיה התערבות בבחירה החופשית של האדם. אם כך, נשאל, אם ה' שורה גם בתוך הדברים הטמאים, מדוע עלינו להיבדל מהם, הרי שכונה בתוכם?

תשובתו היא, שהקב"ה נמצא בדברים הטמאים בהסתר, ואלו טומאתם גלויה. מי שאיננו נבדל מעולם הטומאה, עלול להיטמע ולשקוע בתוכו. אכן גם עולם הטומאה יונק את לשדו מכוחו של הבורא, אולם מתברר שאפשר להשתמש בכח האלוקי לדברים אנטי-אלוקיים, ועל האדם מוטל לנתב את דרכו לדרך הנאותה ולבחור בטוב.

יראה ואהבה

אחד הנושאים שחידשה החסידות הוא שינוי ושיפור בעבודת ה' של היהודי:

השנים שקדמו להתפתחות החסידות היו שנים של שיקום יהדות פולין אחרי פרעות ת"ח-ת"ט. תקופה זו הצטיינה בשקיעה מוסרית ודתית. רבנים נתמנו מטעם הפרנסים שחברו לשלטון הפולני: משרות נקנו בכסף גם על ידי מי שלא היה ראוי לכך.¹⁶ ר' חיים-חייקא מאמדור שחי בתקופה זו, מקדיש דיון ועיון בעבודת ה' בטהרה. ראש לכול, הוא מדגיש את הצורך בביטול תחושת ה"אני", היוצרת מסך מבדיל בין האדם לאלוקי:

צריך כל אדם להרגיל (את) עצמו בשפלות נגד כל אדם, ואז יכול לעבוד (את) השי"ת בשלימות. כי השפלות היא מידה ממדות השי"ת כביכול, שמשפיל את עצמו לפי מדרגתם...¹⁷

כלל גדול נוסף, מציין המחבר, בדבר האמונה בהשפעת מעשיו של האדם על העולם כולו: המחשבה האנושית המצומצמת רואה את מעשי האדם, לטוב או למוטב, כמשפיעים עליו ועל סביבתו הקרובה בלבד; ר' חיים-חייקא מרחיב את ההסתכלות, ומעמידנו על כך שמעשי האדם משפיעים על עולם ומלואו:

זה כלל גדול שצריך כל אדם להיות (=שתהיה) לו אמונה גדולה לזה, שמה שעושה מצוה, הן בלימוד והן בתפילה או שאר מצוות – צריך לאמונה גדולה, שהזה (=שעל ידי זה) המצוה או הלימוד או התפילה מתעורר תענוג גדול למעלה בעולמות העליונים, ועושה בזה המצוה נחת רוח ותענוג גדול להקב"ה ושכינתה. וזה צריך לכן בכל מצוה שעושה, ולכן צריך לעשותה בשמחה גדולה.¹⁸

הוא מטעים, שכיוון שהשפעת העשייה האנושית על העולם כולו אינה ניכרת, לכן צריך לשם כך אמונה. כאשר האדם חדור הכרה זו, היא אמורה למלא את לבו שמחה, שהוא עושה נחת רוח ליצרו.

הרעיון בדבר "עבודה צורך גבוה" – מצוי בחז"ל ובמקורות קבליים וחסידים. נסתפק בדוגמה אחת:

שצריך האדם לידע אף כי יש להקב"ה נחת רוח ממעשה בשר ודם, וכל העולמות תלויין בהתעוררות מעשים טובים מהתחתונים, שעל ידי זה מתגלה השגחתו יתברך... והיינו שהשי"ת עשה כן להיות נתלה דברים (=שהיו נתלים) עליונים במעשה המצוה, שעל ידי המעשה (=הגשמי) נפתח המשכה במה שלמעלה, ומשם יותר עד אליו ית' ממש.¹⁹

את הרעיון הזה היטיב לבאר גודמן:²⁰

בזרם המכונה במחקר "הקבלה התיאוסופית", הופכת מצוקתו של אלוקים למטרתו של האדם. תכלית האדם

14. חיים וחסד (לעיל הערה 2), עמ' קיט.

15. ספר רב ייבי, ניו יורק תשי"ד, לו ע"ג.

16. ראו ב"צ דינור, 'ראשית' של החסידות וסודותיה הסוציאליים והמשיחיים', במפנה הדורות, ירושלים תשל"ב, עמ' 86-121.

17. חיים וחסד (לעיל הערה 2), עמ' מא.

18. שם, עמ' רעז. וראו עוד שיין-אופנהיימר (לעיל הערה 7), עמ' 56, 66.

19. שפת אמת, וירא תרל"ב; ר' יוסף ג'יקטילה בספרו 'שערי אורה', ווארשא תרמ"ג, ירושלים תש"ך, עמ' 91 – מתאר באופן מרתק כיצד נעשה רעש בשמים כתוצאה ממעשי האדם.

20. מ' גודמן, 'סודותיו של מורה הנבוכים', אור יהודה תש"ע, עמ' 189.

מישראל היא להשיב לאלוהים את ההרמוניה האבודה. העולם, כביכול, התהפך, ומאז יותר משאלוקים גואל האדם, גואל האדם את אלוהים. על פי הקבלה, התורה מקפלת בתוכה רמזים על האלוהים ועל המשבר שבו היא נמצאת, אך גם מוסרת ביד האדם את כלי התיקון – את המצוות. ההלכה בלשון המקובלים היא צורך גבוה – מערכת של הנחיות שעל ידי ביצוען ניתן להביא לתיקון העולם העליון. העולם הקבלי מטיל אפוא, אחריות כבדה על כתפי מקיים המצוות. גורל היקום כולו תלוי באופן הנחת התפילין או בדרך שמירת השבת.

מדוע עבודת ה' נכונה גורמת נחת רוח למעלה?²¹

זאת כיוון שמטרת בריאת העולם הייתה, כדי שהקב"ה ייקרא מלך, והרי אין מלך בלא עם, לפיכך היה צורך בבריאה. זה גם מסביר מדוע עבודת ה' של בני אדם גורמת נחת רוח למעלה:

חייב אדם להסתכל בראיית השכל איך לעבוד את ה'... כי הבורא ב"ה ברא את העולם לכבודו, כדי להקרא מלך, ואין מלך בלא עם, וכדי לירא מפניו ולאהבה אותו. נמצא, בחינת היראה עלה (=עלתה) תחילה במחשבה, ואנו הולכים מתתא לעילא, היה ראוי להיות להיפך – אהבה תחילה ואחר כך היראה. אלא שהיה גלוי לפניו יתברך, וראה הקטנות השכל שבנו, שאין אנו יכולין לסבול את האור הגדול של אהבה, על כן היה יראה תחילה ואחר כך אהבה.²²

האהבה גורמת להשפעת אור רב. אם לא נכין את הכלים הנכונים לקלוט אור זה, לא נוכל לקולטו. הכנה זו היא היראה, ולכן היא קודמת לאהבה. גישה זו היא גישתו של המגיד ממזריטש, הכותב:

כי כבר נודע שתחילת המחשבה הייתה שאין מלך בלא עם, ועלה במחשבה שישראל יהיו לו לעם, ובשביל זה נבראו העולמות.²³

הרעיון העומד ביסוד המחשבה שהקב"ה זקוק לאדם, נעוץ ברצונו של הבורא לברוא עולם שהוא ימלוך עליו. כיוון שאין מלך בלא עם, נמצא, שהקב"ה זקוק, כביכול, לאדם לשם כך.

עוד מוטעם שגם העובדה שהאדם נברא כנשמה בתוך גוף גשמי, גורמת תענוג למעלה:

עיקר מה שהקב"ה שלח (את) הנשמה בהגוף השפל הזה, הוא זה כי אדרבה, כי מזה יש להקב"ה תענוג גדול מאד בזה. כי הנשמה (נמצאת) בכלי מלוכלך הנעשה מעפר, כי אין דבר גרוע מזה. ואף על פי כן, האדם נותן תמיד שבח והודאה להקב"ה, וזהו חידוש גדול. לכן יש להקב"ה מזה השבחים (=משבחים אלה) תענוג יותר מהעבודות ושבחים של המלאכים, כי עליהם אין חידוש, כי אין להם עבירות.²⁴

כאשר אדם נותן שבח לקב"ה, הרי הוא מוכיח בכך שהצליח להתעלות ולהתגבר על מכשולי הגוף הגשמי, וזה מה שגורם נחת רוח למעלה.

עד כה עסק ר' חיים-חייקא בתחום העקרוני הרעיוני של עבודת ה', אולם הוא נותן דעתו גם על ההיבטים המעשיים ועל ההדרכה העניינית בתחום זה: דרישה יסודית לכך היא "כלות הנפש, שיתאוה להבורא יתברך". לדעת המחבר, זה תהליך הדדי בין האדם לבורא:

שתכלית (ה)עבודה שאדם צריך לעבוד את הבורא יתברך, הוא שיהיה לו כלות הנפש, שיתאוה להבורא יתברך. ומחמת שהוא מתאוה להבורא יתברך, מסתמא הבורא יתברך מתאוה גם לו... נמצא (ש)מחמת שהם מתאווים זה לזה, כל המסכים שיש ביניהם, דהיינו, מחשבות זרות, הם נופלים. והיאך יכול לבוא למדריגה זו, מחמת שיועד שהחיות שלו מהבורא יתברך, וכל דבר יש לו חשקות (=חשק) לשורשו, והחיות הוא אחדות עם הבורא יתברך.²⁵

בדבריו אלה מודגש, שיש כאן איתערותא דלתתא, היינו, שהאדם מתקרב תחילה, וזה מעורר גם את העולמות העליונים ומביא לידי חיבור הדדי של האדם עם בוראו. תנאי הדרוש לעבודת ה' נכונה הוא, שלא יהיה שריו בעצבות הגורמת ייאוש ורפיון ידיים:

אל יפול אדם בעצבות על שאינו עובד (את) הש"י בשלימות השכל, כמו שרואה אחרים. וגם לא יחשוב בשעת עשיית המצוה בשכליות כלל, כי יותר טוב להיות תמים עם אלוהים ויעבוד (את) ה' בקטנות השכל, משיחשוב בשכליות, ויבוטל העובדא שדרך להיות מקירות לבו.²⁶

ר' חיים-חייקא מעמידנו על העדפת עבודת ה' בתמימות מאשר בשכליות, שכן העיון השכלי פוגם בעבודת השם הצריכה לנבוע מקירות-לבו. המחבר מסביר גם כיצד ניתן להעצים את הקשר בין העולמות:

21. ראו מ' אידל, קבלה: היבטים חדשים, תרגום א' בר-לבב, ירושלים תשנ"ג, עמ' 172-212; י' יעקבסון, בנתיבי גלויות וגאולות: תורת הגאולה של ר' מרדכי דאטו, ירושלים תשנ"ו, עמ' 114.

22. חיים וחסד (לעיל הערה 2), עמ' מג.

23. מגיד דבריו ליעקב (לעיל הערה 3), עמ' עט.

24. חיים וחסד (לעיל הערה 2), עמ' רעז; ב' לאו [חכמים] (אגדתא, קריאות בספרות האגדה), א: ימי בית שני, ירושלים תשס"ו, עמ' 182], כותב על גוף ונפש בהגותו של הלל הזקן: "אסתטיקה ויפוי הם חלק מעבודת ה'. הגוף אינו חלק נפרד מצלם אלוהים של האדם, וממילא אין לאדם שום תחום הנבדל מעבודת ה'".

25. שם, עמ' רנז.

26. שם, עמ' לו.

ואותם הענפים עצמן צריכין אנו לדבק בהם, דהיינו, במדת האהבה, לאהוב את הבורא יתברך, ומדת היראה לירא מלפניו יתברך... ואז נעשים הישראל כלים להשי"ת, שמשפיע בהם את השפע הקדוש ושורה בהם. וזהו מחמת שמחזירים (את) כל הטוב לשורשו. אבל אם ח"ו אין מחזירים (את) הטוב לשורשו, רק שנוטלים לעצמם להגוף (=שמדגישים את צורכי הגוף), הנה בזה ח"ו משפיע להקליפות.²⁷

על האדם להכין "כלים" לקליטת השפע השמימי השופע. דבר זה ייתכן כאשר מחזירים את כל הטוב לשורשו, היינו, כאשר עובדים את ה' באמת ובתמים, כולל העבודה בגשמיות. הטוב האלוקי והשפע האלוקי היורדים לעולמנו הם דרכי ביטוי להשגחה האלוקית השרויה בעולם ומפעילה אותו. הנוכחות האלוקית שרויה בעולמנו בהסתר. החזרת הטוב לשורשו – משמעה, גילוי הנוכחות האלוקית וחשיפתה לעין-כל, כלומר הוצאת ההשגחה האלוקית מחביונה אל תודעתם של כל באי עולם. המחבר מזכיר, שאם יטול האדם את השפע האלוקי לצורך גופו בלבד, הרי בכך הוא מפרנס את עולם הקליפות, שאין לו חיות משלו, והוא יונק מעולם הקדושה. נדגיש, שאין איסור ליהנות מהשפע האלוקי שבעולמנו, אלא שכל הנאתו צריכה להיות לא לצורך עצמו בלבד, אלא לצורך עבודת ה'.²⁸

דבקות

עניין הדבקות כדרך בעבודת ה', מוכר בעם ישראל מימים קדמונים. הרמב"ן כותב:

ויתכן שתכלול הדביקה, לומר, שתהיה זוכר את ה' ואהבתו תמיד, לא תיפרד מחשבתך ממנו בלכתך בדרך ובשכבך ובקומך, עד שיהיו דבריו עם בני אדם בפיו ובלשונו ולבו אינו עמהם, אבל הוא לפני ה'.²⁹

בני התקופה הקדישו עיון רב לנושא זה:

ר' דב-בער ממזריטש מעמידנו על היקפה של הדבקות: "כיוון שמלוא כל הארץ כבודו, לפיכך בכל מקום שאדם נמצא, שם ימצא את הדבקות".³⁰

ר' זאב מז'יטומיר: "והאמת כן הוא, כי מה לאדם לרדוף אחר זאת, ולבו חסור העיקר – דביקות א-ל חסור (=חסר, ריק), שזהו תכלית העבודה לדבק במידותיו יתברך באמת ובתמים".³¹

ר' אלימלך מליז'נסק קושר את הדבקות לעיסוק בתורה:

אבל אנחנו משיגים (את) השורש מצוה (=שורש המצווה) ומקורה, על ידי התורה הקדושה, כשאנו עוסקים בתורה הקדושה לשמה. והוא מחמת שהשי"י ברוב רחמיו דבר והכניס (את) הדבקות בהתורה הקדושה, ונתן לנו התעוררות הדבקות בהתורה.³²

בדונו בנושא דגן – ר' חיים-חייקא מאמדור מניח הנחת-יסוד שהדבקות היא בחירתו של האדם. אף על פי שאין הוא כותב זאת בפירוש, ניכר שכוונתו לומר שאין זה כל כך פשוט וברור, שאדם יבחר בדרך זו:

והנה לכך ברא הקב"ה שאר מידות באדם (יכולת) במדריגות תחתונות, כדי שיהיה באדם הבחירה לעזוב הכל ולהדבק בחיים הנצחיים, או שיגביה גם הגופניות להשי"ת, שהוא בחינת אדם.³³

עוד מעמידנו המחבר על הקשר שבין ההשגחה האלוקית ובין הדבקות:

הנה אצל הקב"ה יש כח השמע שמנהיג בה העולם... והנה בודאי הקב"ה משגיח תמיד על העולם בראייה ובהשגחה פרטית. ואין שייך אצל הקב"ה לשון שמיעה, מחמת שרואה בעיניו זה הדבר. אלא שהשמיעה צריך שלפעמים מסתלק ממנה הראייה וצריך לשמוע. וכן מי שאינו מחובר תמיד בהקב"ה, רק לפעמים, כך הקב"ה מתנהג עמו, שאין השגחתו עליו אלא לפרקים.³⁴

הוא מדגיש שההשגחה האלוקית יכולה להתחזק או להיחלש, בהתאם לדבקותו של האדם בקב"ה.³⁵ ההשגחה האלוקית מצויה תמיד, אולם עצמתה ביחס לאדם, תלויה בהתנהגותו: מי שאחזיק בקב"ה מתחזקת, הוא שואב אל עצמו עצמה גדולה יותר של השגחה, וכן להפך, מי שמתרחק מאלוהים, מרחיק בכך את ההשגחה האלוקית ממנו.

27. שם, עמ' ב.

28. ראו עוד מ' אידל, **החסידות – בין אקסטזה למאגיה**, תרגם ע' ידן, ירושלים תשס"א, עמ' 235.

29. פירוש רמב"ן לדברים יא, כב ד"ה ולדבקה בו.

30. מגיד דבריו ליעקב (לעיל הערה 3), עמ' 240. לנושא זה – ראו עוד שץ-אופנהיימר (לעיל הערה 7), עמ' 160-164.

31. ר' זאב מז'יטומיר, **אור המאיר**, א, ירושלים תש"ס, עמ' צו.

32. ר' אלימלך מליז'נסק, **נועם אלימלך**, ירושלים תש"ך, מג ע"א.

33. חיים וחסד (לעיל הערה 2), עמ' קיד.

34. שם, עמ' קכד.

35. נושא זה נידון בהרחבה על ידי הרמב"ם במורה נבוכים, ח"ג, פרקים יז, יח, נא. לנושא הדבקות – ראו עוד ג' שלום, 'דביקות או התקשרות אינטימית עם אלוהים בראשית החסידות [הלכה ומעשה]', **דברים בוגר**, ב, תל-אביב תשל"ה, עמ' 331; מ' פייקאוו, 'החסידות – תנועה חברתית-דתית בראי "הדביקות"', ד' אסף (עורך), **צדיק ועדה**, ירושלים תשס"א, עמ' 451; ר' שץ, 'אדם נוכח אלוהים ועולם במשנת בובר על החסידות', **מולד**, יט (תשכ"א), עמ' 596-609.

סוגיית הדבקות ולימוד התורה העסיקה את ראשי החסידות בתחילת דרכה:

ר' מנחם מפרמישלן, ממקורביו של הבעש"ט, כותב:

ועוד כלל אחד, שלא להרבות בלימוד מאד. כי בדורות הראשונים שהיה שכלם חזק... לא היו צריכים לטרוח (=להטריח) עצמם על היראה, שהיראה הייתה תמיד נגד פניהם, היו יכולים ללמוד הרבה. אבל אנו ששכלנו מעט, אם נתבטל מחשבותינו מן הדבקות השם יתברך ונלמוד הרבה, חס ושלוש נשכח יראת ה' מאתנו... לכן צריך למעט בלימוד ולחשוב תמיד בגדולת השם יתברך.³⁶

ר' משולם-פייביש הלר מזברז', מדור תלמידי המגיד ממזריטש, סבור אף הוא שהעיסוק בתורה אינו ערובה להשגת הדבקות, שכן יש לומדי תורה שהם בעלי ניאוף, ויש אף גוים שלומדים תורה.³⁷ ר' חיים-חייקא סבור שכאשר אדם לומד, מן הראוי שיעשה הפסקות מדי פעם בפעם, כדי להתמסר לדבקות:

גם בעת שהוא מדבר בענין העולם הזה, יחזיר תיכף מחשבתו לדבר הראשון בבורא יתברך... וצריך לזכך (את) הנשמה תחילה כדי שיהיה דבוק תמיד בעולם העליון בו יתברך. וכשלומד צריך לנוח מעט בכל שעה כדי לדבק עצמו בו יתברך. ובשעת הלימוד אף על פי שאי אפשר לדבק עצמו בו יתברך, מכל מקום צריך ללמוד, כי התורה מצמצת הנשמה והיא עץ חיים למחזיקים בה [משלי ג, יח]. אף על פי שיבוטל דביקותו בשעת הלימוד לית לן בה. ומכל מקום צריך ליישב בכל שעה ורגע הדבקות הבורא יתברך כמו שאמרנו לעיל.³⁸

דברים אלה תואמים את דבריו של ר' ברוך מקוסוב:

וכשהלומד צריך לנוח מעט בכל שורה כדי לדבק עצמו בו ית', ואף על פי כן צריך ללמוד. ואף על פי שבשעת הלימוד אי אפשר לדבק עצמו בו ית', שהתורה מצמצת נשמתו... ואם לא ילמוד יבוטל דביקותו.³⁹

לפנינו אפוא שתי גישות בתחום הדבקות והלימוד:

ר' מענדיל מפרמישלן סבור, שיש למעט בלימוד כדי להתמסר לדבקות. גם ר' משולם-פייביש מזברז' איננו סבור שהלימוד היא הדרך הנאותה להשגת הדבקות.

דרך דומה נוקט גם ר' חיים-חייקא מאמדור, אולם בהבדל ניכר: שני הראשונים מטעימים שאין הלימוד מביא לידי דבקות. זאת ועוד, הגם שאין הם דוחים את הלימוד, אין בדבריהם אמירות ערכיות עליו; הם אינם דוחים ואינם משבחים. לעומתם, ר' חיים-חייקא, הגם שאף הוא סבור, שאי אפשר להגיע לדבקות באמצעות הלימוד, הוא מקדיש מילים חמות לצורך בלימוד. הדרך היעילה להשגת הדבקות, לדעת המחבר, היא דרך קיום המצוות:

שמחמת התענוג של המצוה אנו מחוברים עם הבורא יתברך, אפילו בדבר הגשמי. ואדם אינו יכול להשיג את זה, אלא כשהוא עושה מצווה, הוא מחובר להבורא יתברך. ומחמת זה, הוא יכול להיות אפילו כשהוא בגשמיות יהיה גם כן מחובר להבורא יתברך, שהוא טועם את התענוג של הבורא יתברך. אבל אם אינו מתענג מהמצוה, אינו יכול להיות מחובר בדבר גשמי, אבל על כל פנים, צריך להיות חושק לעבוד את הבורא.⁴⁰

הדבקות, שהיא קשר ישיר ומתמיד עם הבורא, מושגת באמצעות קיום המצוות. נמצא שגם באמצעות דבר גשמי אפשר להשיג דבקות בה', אולם, מדגיש המחבר, כל זאת בתנאי שהמצוה נעשית בתענוג. נראה כי כוונתו לומר שהנאת המצווה שהיא דבר רוחני, מרוממת את המצווה הגשמית לדרגה רוחנית.

השכינה ומעמדה

השקפה חסידית שמקורה בבעש"ט מלמדת שבכל דבר גשמי ישנו כח אלוקי, שהוא אמיתת המציאות והקיום של אותו דבר. לפי השקפה זו, לא רק שהקב"ה הוא האל האחד והיחיד, אלא שהוא גם המציאות האמיתית האחת והיחידה. זאת משום שכל קיומו של העולם כולו הוא הכח האלוקי המהווה ומחיה אותו בכל רגע ורגע.⁴¹

אמר רבי שמואל בר נחמן: בשעה שברא הקב"ה את העולם, נתאוה שיהא לו דירה בתחתונים כמו שיש בעליונים. ברא את האדם וצווה אותו ואמר לו... ועבר על ציוויו... מיד סילק הקב"ה שכינתו לרקיע הראשון... עמד קין והרג להבל, מיד סילק שכינתו לרקיע שני...⁴²

36. ר' מנדיל מפרמישלן, ספר דרכי ישרים, הנהגות ישרות מהרב הצדיק רבי מענדיל מפרמישלן, צא, ניו יורק תשנ"ג, עמ' 3.

37. ר' משולם-פייביש הלר מזברז', יושר דברי אמת, ירושלים תשל"ד, עמ' ה.

38. חיים וחסד (לעיל הערה 2), עמ' רעג.

39. ר' ברוך מקוסוב, עמוד העבודה, טשערנוביץ תרי"ד, רכ ע"ב. וראו עוד א' ליבס, 'החינוך בחסידות על פי ר' ברוך מקוסוב', דעת, 45 (תש"ס), עמ' 84-85.

40. חיים וחסד (לעיל הערה 2), עמ' רנ. וראו עוד שץ-אופנהיימר (לעיל הערה 7), עמ' 24-25, וציטוט נוסף מדברי המחבר שם. ושם עמ' 158; ר' מרגולין, 'תפילה וקיום מצוות בדביקות בראשית החסידות', מקדש אדם, ירושלים תשס"ה, עמ' 288-342.

41. חסידות מבוארת – פירוש למאמרי אדמו"ר הזקן בעל התניא והשו"ע, כרך מועדים, ב, ברוקלין תשס"ה, עמ' קכ-קכא. וראו עוד אליאור (לעיל הערה 11), עמ' 101-103.

42. מדרש תנחומא, ירושלים תשל"ב, נשא טז. ראו עוד ר' יוסף גיקטיליא (לעיל הערה 19), עמ' 17-18.

השכינה היא הנוכחות האלוהית בעולם; היא הייצוג האלוהי בעולמנו, אולם בהיותה ישות רוחנית בעולם גשמי, היא נמצאת בו בגלות. באמצעות השכינה, המזוהה עם ספירת מלכות – הקב"ה שורה בעולם, מחייה אותו, מפעיל אותו ומשגיח עליו. אולם כשברא הקב"ה את עולמו, הוא השליט עליו את האדם, ונתן לו את יכולת הבחירה החופשית. יכולת הבחירה מאפשרת לו לנצל את הכוח האלוהי הטמון בו – כדי לבנות את העולם, לתקנו ולרוממו, או לְחַלּוֹפִין, לאפשר לו ליפול לידי כוחות הרע, ממלכת הסטרא אחרא. כוחות הסטרא אחרא חיים מכוחה של השכינה ויונקים את לשדה. התנהגות האדם לטוב או לרע, משפיעה על מעמדה של השכינה, האם תהיה במעמד של אם רחמנייה על ישראל, או, חלילה, תיהפך בעצמה לכוח דמוני.⁴³ האדם במעשיו הטובים מחזק את אחיזת השכינה בעולם, ואילו במעשיו הרעים הוא מפיל אותה לעולם הטומאה והקליפות.⁴⁴ בפרשת המשכן נאמר: "ועשו לי מקדש ושכנתי בתוכם" (שמות כה 2), היינו, בתוך עם ישראל. האדם יכול אפוא להיות מרכבה לשכינה, כפי שעולה מדברי ר' חיים-חייקא מאמדור:

לכתחילה צריך להאמין בהשייית עד שיזכה שיהא מרכבה לשכינה, ועל כן נפש אדם דוחה שבת. כי הנה כל אחד ואחד מישראל הוא מרכבה לשכינה. כיצד, הידים לְשָׁרוֹת בהן יראה ואהבה. והרגלים לשרות בהם רגילות. והברית הוא הקשר. והנה תחילה צריך האדם להיות לו אמונה ורגילות, ואחר כך ישרה עליו הקב"ה [את שכינתו].⁴⁵

גוף האדם כולו מהווה מרכבה לשכינה, כל איבר בהתאם לתכונתו. כל זאת, בתנאי שהאדם יאמין שכך הדבר. המחבר מתמודד עם השאלה, כיצד יכול הקב"ה להשרות את שכינתו הרוחנית, הקדושה, על אדם גשמי וחומרי:

כשאדם עוד עומד בגוף, אין הקב"ה יכול להשרות עליו שכינתו. אבל באמת הגוף גם כן בית להקב"ה. אלא מחמת שהוא מגושם, אין הקב"ה שורה עליו. וזהו פירוש הפסוק "עד אמצא מקום לה" [תהלים קלב 5]. אין הקב"ה יכול לשרות עליו, אלא אם כן מצא מקום לה. פירוש, שיבער הרע ממנו, ויכול לשרות עליו הקב"ה.⁴⁶

קדושתו של הגוף ויכולתו לשמש כמרכבה לשכינה מותנים בהתנהגות האדם, היכול לקדש במעשיו את הגוף, או להשאירו בגסות חומריותו. ההתמודדות עם השאלה, כיצד יכול הקב"ה להשרות את שכינתו הרוחנית על גוף גשמי, עולה מתוך ההשקפה החסידית, המבחינה בין המשמעות הכפולה של ההווה, אשר מצויים בה דבר והיפוכו: נגלה ונסתר, גשמי ורוחני, "יש" ו"אין", לבוש ומהות, יסוד גשמי נגלה ויסוד אלוהי נסתר. היסוד האלוהי הנסתר מחייה את היסוד הגשמי הנגלה, בלי שהדבר יורגש ובלי שייודע. היחס הדיאלקטי הקיים בתוך ההווה כפולה זו יוצר את המתח שבין עליונים ותחתונים ואף מנסה לגשר ביניהם.⁴⁷ ר' חיים-חייקא מאמדור מעמידנו על הצורך לקדש את הגוף הגשמי, באופן שההבחנה בין גשמי לרוחני תצטמצם, והתחום הרוחני יצליח להעלות ולרומם את החלק הגשמי.

בן דורו, ר' זאב מזייטומיר, שהיה אף הוא מתלמידיו של המגיד ממזריטש, כותב:

לכלתי היות שום דבר בעולם לערך גשמיותו הנראה נגד פניהם. כי אם שָׂאוּ מרום עיניכם, הינו בחינת הסתכלותכם ועיניכם, לראות רק אלוקות המלוּבש בכל דבר בעולם, כי אפס בלתי.⁴⁸

נראה כי הסתכלותו של ר' זאב מזייטומיר היא פנטאסיסטית, הרואה אלוקות בכול, גישה זו מטבעה, מצמצמת במידה מסויימת את תפקיד האדם בעולם, ואילו ר' חיים-חייקא מאמדור רואה גם את התחום הגשמי שבעולם ומטעים את הצורך להעלותו ולרוממו. דרך חשיבה זו מטילה על האדם אחריות רבה לגורל העולם. המחשבה בדבר הנוכחות האלוהית, היא השכינה בעולם, מובאת גם בדברי ר' חיים מוולוז'ין, תלמיד הגר"א:

מקובל בעולם המקובלים, שענין השכינה הנזכר בכל מקום, פירוש הפשוט של "שכינה", היינו, קביעת דירה – כמאמרם: "מיום שברא הקב"ה (את) עולמו, נתאוהו שיהא לו דירה בתחתונים כמו שיש בעליונים..."⁴⁹

המציאות נתפסת בחסידות בשני היבטים:

האחד ההיבט האלוהי, אשר לפיו אין למציאות הקונקרטי שום קיום אונטולוגי משלה, והיא רק בבואה של הקיום האלוהי.⁵⁰

השני ההיבט הארצי, הרואה את המציאות עצמה בעיני בשר, אך, לאמיתו של דבר, זו רק אשליה וקוצר ראייה של בני האדם, שכן המציאות היחידה בעולם היא מציאותו יתברך, בעוד שהעולם כולו הוא בבואתו.

43. ראו י' תשב'י, 'שכינה', **משנת הזוהר**, א, ירושלים תשי"ז, עמ' רכא-רכב.

44. לנושא זה ראו ג' שלום, 'השכינה', **פרקי יסוד בהבנת הקבלה וסמליה**, תרגם י' בן-שלמה, ירושלים תשמ"א, עמ' 269-277; הנ"ל, 'רעיון הגאולה בקבלה', **דברים בגו**, א, תל-אביב תשל"ה, עמ' 207-211; ב' זק, 'גלות ישראל וגלות השכינה', **בשערי הקבלה של רבי משה קורדוביור**, באר-שבע תשנ"ה, עמ' 251; קויפמן (לעיל הערה 7), עמ' 93-96; י' נבו, 'השכינה ועולמנו, יחסי הגומלין באור כתבי ראשוני החסידות', **הגות בחסידות**, ירושלים תשע"ג, עמ' 213-240.

45. חיים וחסד (לעיל הערה 2), עמ' פד.

46. שם, עמ' רמב.

47. ראו ר' אליאור, 'בין "התפשטות הגשמיות" לבין "התפשטות האהבה גם בגשמיות"', ד' אסף (עורך), **צדיק ועדה**, ירושלים תשס"א, עמ' 469-470.

48. אור המאיר (לעיל הערה 31), א, עמ' קצ. וראו עוד נבו (לעיל הערה 44), עמ' 213-240.

49. ר' חיים מוולוז'ין, **נפש החיים**, בני ברק תשמ"ט, עמ' קיד.

50. יעקבסון (לעיל הערה 5), עמ' 16, מציין שההנחה בדבר האימנציה האלוהית בעולם, קרובה מאוד לתפיסה הפנטאסיסטית המזוהה את ההווה הקוסמית עם המהות האלוהית.

כך מצאנו בדברי ר' אהרון מקרלין :

כי קדושתו של הקב"ה מתפשטת בכל העולם, מרום רקיע עד תהום ארעא... כי כולם חיים מחיות הקודש של הבורא ב"ה... כי באמת אין לך דבר קטן שבקטנים שלא נמצא בו חיות ואורו של הקב"ה... כי באמת החיות של הקב"ה אינו נפסק לרגע אחת, (אלא) רק הולכת ונובעת תמיד ונותנת חיים לכל אחד.⁵¹

ר' אהרון מקרלין דוגל בדעתו הפנתאיסטית של ר' זאב מז'יטומיר, אולם, לעומתם, ר' חיים-חייקא מאמדור איננו מסתפק בכך, אלא מתמודד עם השאלה, כיצד יכולה השכינה האלוהית לשרות בגוף גשמי, ובמיוחד בגוף האדם. המחבר מטעים את ההיבט האנושי של הנושא ואת הצורך של האדם להשתדל בעבודה על המידות ובחינוך עצמי כדי להשיג מטרה זו.

אדם מול בורא

כאשר גדולי החסידות מדברים על תפילה למען השכינה, תוכן תפילתם הוא לגאול את השכינה מגלותה בעולם, ולהחזירה לצור-מחצבתה. תוכן התפילה הוא שהקב"ה ימלא את חסרונה של השכינה.

כך מצאנו בדברי ר' יעקב-יוסף מפולנאה :

כי מכח השבירה ירדה (=ירדו) ניצוצי השכינה בתוך עומק הקליפות של מחשבות זרות, ועל ידי מלחמתו עם יצר הרע ומחשבותיו שהוא ירא וחרד אל צער נפילת ניצוצי השכינה בעומק הקליפות... ומעלה (את) ניצוצי השכינה דורון למלך מלכי המלכים, והכל על ידי תפילה.⁵²

מודגש בדבריו, שהאדם מעלה את ניצוצי השכינה דורון למלך מלכי המלכים.

גם ר' זאב מז'יטומיר דן בנושא :

תלמידי חכמים נקראים בנאים, על שם שעוסקים בבנינו של עולם, היא השכינה הנקראת עולם.⁵³

זהר האדם לבלתי ישים מגמתו ומחשבתו בהתחנן (=בתחנוניו) עבור צורך עצמו, כי אם... בהתאמצו עבור חסרון עליון... מפני שהקב"ה מתאוה לתפילתן של צדיקים.⁵⁴

ומה מאד העמיקו בדבריהם, שהקב"ה מתאוה לתפילתן של צדיקים, כיוונו אותן תפילות שהצדיקים מתפללים, בודאי אינם משימים לבם ונפשם לשאול מאתו יתברך חסרונם הגשמיים, כי אם כל עצמם וכוונתם להשלים חסרון עליון, ולתקון עולמות עליונים... ולהוציא את השכינה מהגלות... עיקר מגמתם לתקן במקום עליון, כי בכל צרתם של ישראל היא צער השכינה.⁵⁵

הוא מדגיש בדבריו שהאדם מתקן את חסרון השכינה ואף את חסרון העולמות העליונים.

בדרך דומה הולך גם ר' נחום-מנחם מטשרנוביל :

ונודע ממה שמבואר לעיל על הפסוק "השמים כסאי וגו'" [ישעיהו סו, א]. כי הקב"ה מסר (את) ההנהגה לישראל לתקן ההדום רגליו (=את הדום רגליו)... לברר מהם ניצוצות הקדושים ולקרב את עצמן לבורא... ומזה יתרחב תענוג הגדול בכל העולמות, על ידי שמתענג ה' יתברך כשמדבְּרִים פחותי הערך נעשין מרכבה לו יתברך. ועל ידי זה נעשה כסא העליון רם ונישא שלם בשלימות הגמור, על ידי שמחזירין למעלה הדברים הנפולים (=הנפולים).⁵⁶

באופן דומה כותב ר' נחום-מנחם : "כי אין לך דבר שאין בו ניצוצות הקדושות, וגדול התענוג שיש לו יתברך כשמביאין אצלו הניצוצות קדושים הנפולים".⁵⁷

מציטוטים אלו עולה כי ר' יעקב-יוסף מדבר על העלאת ניצוצות השכינה.

ר' זאב מז'יטומיר מדבר על האדם המתקן את קומת השכינה, ואף את העולמות העליונים.

ר' נחום-מנחם מדבר על התענוג הנגרם לקב"ה כאשר מעלים לפניו ניצוצות נפולים, אולם איש מהם איננו מדבר על האדם הגורם שלמות לקב"ה עצמו, כפי שכותב ר' חיים-חייקא מאמדור :

כתוב "עשה לך שתי חצוצרות כסף" (במדבר י 2). פירוש, כי אנו נקְרָא חצי-צורה. כי אין לך שלימות אלא עם השי"ת. והשי"ת כביכול נקרא חצי צורה, כי השלימות שלו גם כן על ידי ישראל. וזהו "עשה לך שתי חצוצרות", פירוש שתראה להבין שאתה בלא הקב"ה אינו [=אינך] כלום, ואז יכול להיות כסף, שתכסוף להקב"ה.⁵⁸

51. ר' אהרון מקרלין, בית אהרון, ירושלים תשס"ו, עמ' 99.

52. ר' יעקב-יוסף מפולנאה, תולדות יעקב יוסף, עמ' 59.

53. אור המאיר (לעיל הערה 31), א, עמ' יג.

54. שם, עמ' יח.

55. שם.

56. ר' נחום-מנחם מטשרנוביל, מאור עינים, ירושלים תשנ"ט, עמ' פה.

57. שם.

58. חיים וחסד (לעיל הערה 2), עמ' רכב.

נושא זה לקוח מדברי המגיד ממזריטש בספרו "מגיד דבריו ליעקב", סימן כד :

"עשה לך שתי חצוצרות כסף". פירוש שתי חצוצרות... כי האדם הוא רק דל"ת מ"ם והדיבור שורה בו, וכשמתדבק בהקב"ה שהוא אלוף של עולם, נעשה אדם... שהאדם הוא חצי צורה שהוא רק דם... אמנם כשמתדבקים יחד נעשה צורה שלימה.

הרעיון הוא שהאדם הוא בשר ודם עם נשמה אלוהית, אולם רק כאשר הוא פורש מהגשמיות ומתעלה, הוא מגשים את היותו אדם. יושם לב לכך שהמגיד מדבר רק על האדם שהוא חצי צורה, הצריך להתקרב אל הבורא כדי להשלים את עצמו. אין בדבריו שום רמז לתהליך מקביל הנעשה אצל הקב"ה, כפי שעולה מדברי תלמידו, ר' חיים-חייקא מאמדור. לא רק המגיד איננו מדבר על האדם הגורם שלימות כביכול לקב"ה, אלא אף בני-דורו האחרים המצוטטים בזה, המדברים על תיקון השכינה והעולמות העליונים ועל גרימת תענוג לקב"ה אינם מתבטאים בהתבטאות מרחיקת לכת, כפי שעושה ר' חיים-חייקא מאמדור.

השאלה המתבקשת היא, האם זו התבטאות יחידה אצלו, ומסתבר שלא. ר' חיים-חייקא כותב עוד :

וכל בקשתינו ויגיעתינו שאנו מבקשים מהשי"ת על השכינה שנפרדה משורשה. על כן אנו מבקשים מלפני השי"ת שיעלה אותה לשורשה, ואין כוונתנו חס ושלום לבקש על עצמנו, אלא בשביל השכינה. וכדי שיוגבהו כל הניצוצות... שנפלו בגשמיות. כי כביכול שנחסר ממנו, מהקב"ה ונפגם ממנו. על כן צריך להחזיר אליו כל הניצוצות הנ"ל. וכשיהיה ג'ל"ה לשכינה, יהיה ג'ל"ה לכל הניצוצות.⁵⁹

נשים לב לכך שבראשית דבריו מדבר המחבר על תפילה לה' שיעלה את השכינה לשורשה. משמע, הוא מבחין בין השכינה לבין הקב"ה. ואילו בהמשך דבריו הוא כותב על העלאת הניצוצות הקדושים שנחסרו כביכול מהקב"ה עצמו. משמע, מדבריו עולה, שיש מצבים שבהם האדם מסייע להשלמתו של הקב"ה עצמו, כאשר הוא מחזיר לקב"ה את הניצוצות שנפלו ונחסרו ממנו. התבטאות מעין זו לא מצאנו אצל בני דורו האחרים.

בשולי הדברים : העיון בנושא הנדון מעורר תמיהה גדולה, איך אפשר להלום את הרעיון שהקב"ה זקוק לאדם לצורך השלמתו? איך יעלה על הדעת, שהאדם הגשמי, יצור חולף, יוסיף משהו לקב"ה שהוא שלמות השלמות? נדגיש, שעל יכולתו של האדם להשפיע על הרבש"ע, כבר עמדו חז"ל :

"וילכו בלא כח לפני רודף" [איכה א, ו]. ר' יהודה בר' סימון בשם ר' לוי בר' טרפון : בזמן שישראל עושין רצונו של הקב"ה, מוסיפין כח בגבורה של מעלה, כמה דאת אמרת "ועתה יגדל נא כח ה'". ובזמן שאין עושין רצונו של הקב"ה – כביכול מתישין כח גדול של מעלן...⁶⁰

וכן מצאנו בזוהר :

בספרא דרב המנונא סבא אמרו : כל זמן שכנסת ישראל נמצאת עם הקב"ה, כביכול הקב"ה בשלימות... ולמדנו שאמר רבי שמעון : כל זמן שכנסת ישראל נמצאת עם הקב"ה, הקב"ה בשלימות, בחדוה, ברכות שורות בו ויוצאות ממנו לכל האחרים. וכל זמן שכנסת ישראל אינה נמצאת עם הקב"ה, כביכול ברכות נמנעות ממנו ומכל האחרים.⁶¹

אף בדברי ר' חיים מוולוז'ין מצאנו בנידון דידן :

בְּרָא הוּא יִתְבַּרְךְ אֶת הָאָדָם וְהַשְׁלִיטוֹ עַל רִבִּי רַבּוּן כּוּחוֹת וְעוֹלָמוֹת אֵין מִסְפָּר, וּמִסְרָם בִּידוֹ שִׁיחָא הוּא הַמְדַּבֵּר וְהַמְנַהֵיג אוֹתָם, עַל פִּי כָל פְּרָטִי תְנוּעוֹת מַעֲשֵׂיו וּדְבוּרָיו וּמַחֲשָׁבוֹתָיו וְכָל סְדְרֵי הַנְּהֻגוֹתָיו, הֵן לְטוֹב אוֹ לְהִיפֹךְ חֵס וְשָׁלוֹם. כִּי בַמַּעֲשֵׂיו וּדְבוּרָיו וּמַחֲשָׁבוֹתָיו הַטּוֹבִים הוּא מְקִיִּים וְנוֹתֵן כַּח בְּכֵמָה כּוּחוֹת וְעוֹלָמוֹת עֲלִיוֹנִים וְקְדוּשָׁה וְאוֹר... וּבַהִיפּוֹךְ חֵס וְשָׁלוֹם, עַל יְדֵי מַעֲשֵׂיו אוֹ דִּיבּוּרָיו וּמַחֲשָׁבוֹתָיו אֲשֶׁר לֹא טוֹבִים, הוּא מַהֲרֵס רַחֲמָנָא לִיצְלָן כַּמָּה כּוּחוֹת וְעוֹלָמוֹת עֲלִיוֹנִים וְקְדוּשָׁה לֹאֵין עֶרֶךְ וְשַׁעוֹר...⁶²

יכולתו של האדם להשפיע בעולמות עליונים באה לידי ביטוי גם בחסידות :

כשאנו בני ישראל על ידי כשרון מעשינו עובדתינו ופעולותינו הטובים, מחזירין רצון הבורא ב"ה (=ברוך הוא) למקומה הרמתה, כאשר עלה ברצונו הפשוט לבראות העולם, בשביל השעשוע והתענוג שציפה לקבל מנשמותיהם של הצדיקים.⁶³

לפי דברי ר' זאב מז'יטומיר, האדם בפעולותיו משפיע ישירות על הבורא ב"ה.

באופן דומה מתבטא גם ר' גדליה ב"ר יצחק מלוניץ מראשוני החסידות :

59. שם עמ' מז. מרגולין (לעיל הערה 40), עמ' 181-183, מביא דעות של חוקרים על אודות הפסוק "עשה לך שתי חצוצרות כסף" בדברי המגיד ממזריטש.

60. איכה רבה א, ג.

61. זוהר, ג, יז ע"א-ע"ב.

62. נפש החיים (לעיל הערה 49), פרק ג עמ' ד.

63. אור המאיר (לעיל הערה 31), א, עמ' שיח.

ועל דבר זה שמעתי בשם הבעש"ט זצוק"ל, על אומרם ז"ל תפילה צורך גבוה הוא. שביאר שכוונתם ז"ל, שענין התפילה נוגע כביכול להקב"ה. כי אפילו כשרשעי ישראל בצער, שכניה מה אומרת, קלני מראשי.⁶⁴ כי כוונתו בברית עולמו היה להטיב לנבראים... נמצא שענין התפילה הוא צורך גבוה, להיות נתקיים רצונו יתברך להטיב לנבראים.⁶⁵ היינו, כיוון שהקב"ה רוצה להטיב לנבראים, הוא זקוק להם כדי להטיב להם.

חוקרים נתנו דעתם על הרעיון שהאדם יכול לחזק או להחליש את האלוקות:
בנושא זה כותב אידל: "שוב נתפש החטא כמחליש את הכח האלוקי, ולעומתו, הערכיות הנובעת ככל הנראה מקיום המצוות, מוסיפה לכח האלוקי".⁶⁶
וכן כותב גודמן:

בזרם המכונה במחקר "הקבלה התיאוסופית", הופכת מצוקתו של אלוקים למטרתו של האדם. תכלית האדם מישראל היא להשיב לאלוקות את ההרמוניה האבודה. העולם כביכול התהפך. ומאז, יותר משאלוקים גואל את האדם, גואל האדם את אלוקים. על פי הקבלה, התורה מקפלת בתוכה רמזים על האלוקות ועל המשבר שבו היא נמצאת, אך גם מוסרת בידי האדם את כלי התיקון, את המצוות. ההלכה בלשון המקובלים היא צורך גבוה – מערכת של הנחיות שעל ידי ביצוען ניתן להביא לתיקון העולם העליון. העולם הקבלי מטיל אפוא, אחריות כבדה על כתפי מקיים המצוות. גורל היקום כולו תלוי באופן הנחת התפילין או בדרך שמירת השבת.⁶⁷

כאן עלינו לברר האם התבטאותו של ר' חיים-חייקא מאמדור היא קיצונית במיוחד וחורגת מהקונצנזוס היהודי המקובל בתחום הנידון.

לשם כך נחזור בקיצור על מגוון הדעות שהבאנו בעיונו:

בחז"ל מצינו שכשישראל עושים רצונו של מקום, מוסיפים כוח בגבורה של מעלה.

בזהר מצינו שכל זמן שכנסת ישראל נמצאת עם הקב"ה, הקב"ה בשלמות ובחדוה, וברכות שורות בו.

ר' זאב מזייטומיר מעמידנו על יכולתו של האדם לתקן במקום עליון.

ר' נחום-מנחם מטשרנוביל מדבר על גרימת תענוג גדול בכל העולמות, ועל כך שהקב"ה מתענג כאשר מדברים פחות-ערך נעשית מרכבה לו יתברך, ואילו ר' חיים מוולוז'ין מציין, שהקב"ה השליט את האדם על עולמות אין-מספר ומסרם בידו. במעשיו ובהתנהגותו הוא מקיים ונותן כוח בעולמות עליונים.

רוב הכותבים מדברים על יכולתו של האדם לתקן עולמות עליונים, אולם בדברי הזהר מצינו התבטאות הקרובה ביותר לזו של ר' חיים-חייקא מאמדור, ולפיה האדם מסייע לקב"ה עצמו. התבטאות הקרובה לזו של ר' חיים-חייקא, מצינו גם אצל גדולי החסידות, כמו ר' זאב מזייטומיר ור' גדליה מלונץ, ולפיהם האדם משפיע על האלוקות עצמה. נמצא שאין בדברי ר' חיים-חייקא חידוש ולא העזה שלא נאמרה כבר לפניו.

זאת ועוד, מקובל בחסידות לדבר על האדם המסייע לשכינה. בקבלה ובחסידות השכינה היא הספירה העשירית במערכת הספירות ומזוהה עם ספירת מלכות. היא הנוכחות האלוקית בעולמו.⁶⁸ התפילה המפורסמת "לשם יחוד קודשא בריך הוא ושכינתיה", מלמדת שהקב"ה ושכינתו הם שתי ישויות נפרדות. עם זאת, ההבחנה בין הקב"ה לשכינתו איננה חד-משמעית: במדרש מובא: "אמר רבי שמואל בר נחמן: בשעה שברא הקב"ה את העולם, נתאוהו שיהא לו דירה בתחתונים כמו שיש בעליונים".⁶⁹ אולם המדרש מוסיף, שכאשר חטא אדם הראשון, ואחר כך קין – סילק הקב"ה את שכינתו.

לפי מדרש זה, אין הבחנה בין הקב"ה לבין שכינתו. אולם במדרש אחר, מאוחר יותר, ההבחנה כבר ברורה:

בשעה שבקשו סנהדרין לְמָנוּתוּ [את שלמה המלך] עם שלושה מלכים וארבעה הדיוטות [שאינן להם חלק לעולם הבא], עמדה השכינה לפני הקב"ה ואמרה לפניו...⁷⁰

לפי שתי דוגמאות אלו אפשר להבין שכבר במדרשי חז"ל לא הייתה הבחנה ברורה בין הקב"ה לבין שכינתו. מותר לנו להסיק מכאן שאין בהתבטאותו של ר' חיים-חייקא מאמדור חידוש מהפכני נועז, באשר ייתכן שאף הוא מתכוון לשכינה, ולא למהות עצמה. גם הגמרא המפורסמת במסכת ברכות ז' ע"א על ר' ישמעאל שאמר לו הקב"ה: "ישמעאל בןי, ברכני", מלמדת על האדם המסייע לקב"ה בכבודו ובעצמו, דבר המחזק את הדעה, שלר' חיים-חייקא היה על מה לסמוך.

64. סנהדרין מו ע"א.

65. ר' גדליה ב"ר יצחק מלונץ, **תשובות חן**, ברדישוב תקע"ו, עמ' מט.

66. אידל (לעיל הערה 21), עמ' 174-175.

67. גודמן (לעיל הערה 20), עמ' 189.

68. ראו י' אביבי, 'הסטוריה צורך גבוה', מ' בר-אשר (עורך), **ספר היובל למרדכי ברויאר**, ב, ירושלים תשנ"ב, עמ' 710.

69. מדרש תנחומא (לעיל הערה 42), נשא טז, עמ' תרפח.

70. מדרש משלי כב, כט. ראו מ' חלמיש, "לשם יחוד" וגלגוליו בקבלה ובהלכה", **הקבלה: בתפילה בהלכה ובמנהג**, רמת-גן תש"ס, עמ' 45-70.

זאת ועוד, יש באלוקות פן נסתר ופן נגלה: הפן הנסתר, האין-סוף, הוא שלם ואיננו מבינים בו דבר. הפן הנגלה הוא עולם הספירות, שהן המידות אשר בהן מתגלה אלוקים בעולם. הקב"ה חפץ להתגלות בארץ, ועם ישראל משתתף במסע הזה, אבל אם עם ישראל לא ישתתף בכך, הרי ייוותר הא-ל כמלך בלא עם. זוהי אולי כוונתו של ר' חיים-חייקא מאמדור – באומרו שגם האלוקות היא חצי-צורה בלא האדם. אין כוונה לומר, שהמהות האלוקית חסרה, חלילה, אלא כיסא ה' איננו שלם. אם בני-אדם אינם מגלים את האלוקות בעולם והוא נשאר נעלם ונסתר, אז זה מצב של חצי-צורה, אבל זה במידות ולא בעצמות.⁷¹

נראה כי העיון ברעיונותיו של ר' חיים-חייקא מאמדור המובאים במאמרנו, מעלה כמה קווים האופייניים לדרך חשיבתו הדתית-החסידית. לשם כך ריכזנו כמה רעיונות העולים מתוך כתביו: המחשבה, שאין מקום הפנוי ממציאות הבורא – מעוררת תמיהה על אודות מקומו של האדם בעולם. על האדם לשאול את עצמו היכן אני בעולם, מהו מקומי ומהו תפקידי. תמיהה זו מביאה את המחבר לרעיון ההתאיינות, המחייב את עובד ה' לראות את עצמו כאֵין כלפי הקב"ה, וכשפל דרגה ביחס לכל אדם. כיוון שמלוא כל הארץ כבודו, הרי שהשכינה שורה בכל דבר, גם בתחומי הרע והטומאה. מסקנת הדברים היא שצריך לקדש תחומים אלה, ובמיוחד את גופו הגשמי של האדם, באופן שההבחנה בין גשמי לרוחני תצטמצם. דומה שהמחבר מייחס חשיבות רבה לגילוי מציאות ה' בעולם, לפרסום פעילותו של הבורא בעולמו ולהשגחתו הקבועה והמתמדת עליו. גילוי זה וידיעת עובדה זו – עומדים ביסודה של עבודת ה', שכן מציאות זו נסתרת ועל האדם מוטל לגלותה. עוד נראה כי בהשוואה לבני-דורו, המטעימים במיוחד את ההיבט הקוסמי ואת התחום האלוקי השרוי בעולם, מעסיקים את ר' חיים-חייקא עולמו והתנהגותו של האדם, דהיינו, איך משתלב האדם בהווה העולמית שהאלוקות מצויה בה. בדבריו מוטעמת העבודה העצמית שעל האדם לעשות כדי לשלב את עצמו בעולם האלוקי.

חמישה הם הנושאים המעסיקים את עיונו: לית אתר פנוי מניה, יראה ואהבה, דבקות, מעמד השכינה ואדם מול בוראו.

נספח: הבהרת מושגים

הנושאים הנידונים במאמר זה מגוונים. הסברנו אותם על פי דרכו של המחבר, אולם נראה לנו שיש מקום להוסיף עוד כמה הסברים לכל אחד מהנושאים הנידונים:

לית אתר פנוי מניה

לפי ההשקפה הקבלית, האלוקות היא טרנסצנדנטית, איננה חלק מהעולם, אלא משקיפה עליו מלמעלה, ומשגיחה עליו באמצעות עשר הספירות, שהן ישויות הממצעות בין הקב"ה ובין עולמו. הקב"ה קרוב לקוראיו מחד גיסא, אולם מאידך גיסא הוא גם מרוחק, שהרי הוא איננו בתוך העולם. לעומת זה, בחסידות האלוקות היא אימננטית, היא שרויה בעולמנו זה, בכל פרט מפרטיו ובכל תהליך מתהליכיו. נמצא, שהמחפש את האלוקות בדרך הקבלית – ימצאנה, אם כי היא מרוחקת. לעומת זאת, על פי החסידות, המבקש את האלוקות, ימצאנה קרובה ומצויה עמו ובתוכו. אמנם, הגם שהאלוקות מצויה בתוכו, אין היא גלויה, אלא נסתרת ונעלמת בתוך הטבע. מי שעניו אינן פקוחות ולבו חסר אמונה, איננו רואה את האלוקות, אלא את העולם הפועל לפי חוקי הטבע. החסידות מלמדת שתפקיד האדם הוא לגלות את האלוקות, לחשוף את מסתריה ולהאיר באמצעותה את העולם.

דבקות

לדעת ג' שלום,⁷² הנקודה המרכזית אשר סביבה סובבת גישתה המיוחדת של החסידות, היא רעיון ה"דבקות". אמנם אין זה חידושה של החסידות, והוא נזכר רבות בספרות הקבלה כאידאל הנעלה ביותר של החיים המיסטיים. הוא כותב:⁷³

בחסידות שוב אין הדבקות אידיאל רחוק שרק יחידי סגולה בעלי נשמה יתרה, משיגים אותו בסופה של הדרך. שוב אין זו המדריגה האחרונה בסולם העליה, כפי שסברו המקובלים, אלא הראשונה. הכל מתחיל בהחלטת האדם לדבוק באלוקים. דבקות זו היא נקודת המוצא ולא הסוף. כל אחד יכול להגשימה.

נראה לנו כי אפשר שלא לקבל את דעתו של הכותב. אף על פי שר' יוסף צרפתי⁷⁴ איננו נמנה עם חוגי החסידים, הוא שימש כאחד ממקורותיו של ר' יעקב-יוסף מפולנאה, ודבריו יכולים להעיד על המגמה החסידית. הוא כותב:

הנה אמת ונכון הדבר, שהשלימות והאושר היותר גדול שאפשר הנפש להשיג, הוא דבקותה עם הא-ל יתברך, שזה תכלית כל השלימות... וזה הדבקות סוברין הפילוסופים, לא יושג לכלל האומה, (אלא) רק לאיש היחיד השלם. ואפילו היחיד לא ישיג זה הדבקות כי אם אחר המות.

71. ר' אלעזר אזכרי [חרי"ם, ירושלים תשד"מ, עמ' מג-מד] מעמידנו על היבט אחר, לפיו אין האדם משנה שום דבר בבורא: "ואין סוף ב"ה... אין בו שינוי כלל. הא-לוק לא נוכל ליהם אליו שום שינוי כלל, ולכך לא נאמין שנתחדש לו שום חידוש... הוא קודם היות כל נמצא והוא אחר היות כל נמצא – קיים בלי שינוי וחידוש כלל. וכל אשר יתקרב אליו, יקבלו טובו... ואין השינוי בו ולא בהם מצדו, אלא בהם מצד התרחקם".

72. ג' שלום, 'דמותו ההסטורית של ר' ישראל בעל שם טוב', **דברים בגו**, ב, תל-אביב תשל"ה, עמ' 326-328.

73. שלום (לעיל הערה 35), שם.

74. ר' יוסף צרפתי, **יד יוסף**, אמסטרדם ת"ס, עמ' רכה.

לפי דעת זו הדבקות איננה התחלת הדרך, ואיננה תלויה בהחלטה בלבד, כי אם מושגת בסוף הדרך, ולאחר מאמץ והשתדלות רבים. גדולי הדורות, ואישי החסידות בתוכם, התלבטו בשאלת הדרכים להשגתה, איש-איש לפי הבנתו ונטיית לבו, אם באמצעות לימוד התורה, אם באמצעות התפילה המרוכזת, אם באמצעות הגות מתמדת בקב"ה, או באמצעי סיגופים. ריבוי הדעות מעיד על כך שאין דרך אחת להתקרב אל הבורא ולדבוק בו, והמעוניין בכך צריך למצוא את הדרך המתאימה לו ביותר.

השכינה

השכינה היא הממד האלוקי השורה בעולם, ובאמצעותה יכול האדם להתקשר אל הבורא, שהרי הוא החוליה המקשרת בין העולמות. הקב"ה הוא הממד הטנסצנדנטי, המרוחק והבלתי מושג, ואילו השכינה היא היסוד האימננטי, הקרוב, המקיים הכול. הייחוד בין שניהם, שנעשה על ידי האדם, בתורתו, בתפילתו ובמעשיו הטובים, הוא ייחוד קודשא ברוך הוא ושכינתיה. כל עולמנו הוא גילוי של האלוקות המסתתרת בחביונה.

גם בממלכת הרע יש גילוי של מציאות אלוקית, שהרי גם הרע יונק את כוחו מהאלוקות המחיה אותו. האדם קיבל את הייעוד לחשוף ולגלות חיות אלוקית זו, ולהעלות את המציאות כולה עמה. האדם זכה לחופש הבחירה לצורך הגשמת ייעודו. השכינה היא הממד האלוקי המצוי בעולמנו הגשמי. אף על פי שזו שליחות, הימצאותה של השכינה בעולם הגשמי, היא גלות בעבורה. זאת כיוון שהיא ישות שמימית המצויה בתוך עולם גשמי. השכינה נמצאת במצב של גלות בעולמנו, כאשר איש איננו מכיר בקיומה ובתפקידה בעולם. בהיותה שליחת האלוקות בעולם המייצגת את האלוקות, היא מקיימת ומפעילה כל דבר וכל תהליך בעולמנו, אולם פעילותה בעולם מתרחשת בהסתרה ובהעלם. השכינה מסתתרת בתוך הטבע המעלים אותה מעיני הבריות, אשר רואים עולם הפועל לפי חוקי הטבע, ואין ניכרת בו כל השפעה אלוקית. האדם דומה לשכינה בכך שאף בו יש נפש אלוקית השרויה בגוף גשמי. הוא יכול להשפיע על מעמדה של השכינה בעולמנו, על היותה שכוחה וזנוחה בגלותה, או על גילוייה בעולמנו וגאולתה. במעשיו הבחיריים הטובים מביא האדם לגאולת השכינה מגלותה בעולמנו, ולייחודה עם דודה. הוא מגלה את מציאותה בעולם וחושף אותה לעיני כול. הוא יכול גם להימנע מכך ולהשאיר את השכינה זנוחה בגלותה, נסתרת ובלתי נודעת. כדי שלא ייווצר מצב שהשכינה נשארת בגלותה – ראוי לו לאדם להתפלל על השכינה וגאולתה.

האדם מול בוראו

על נושא זה כתב ישעיהו תשבי:⁷⁵

תורת הקבלה טבועה בחותם של אנתרופוצנטריות. שלטונו [של האדם] אינו מצומצם בתחומי העולם הזה, אלא גם שלימות העולמות העליונים – והאלוקות בכלל – תלויה בו... כשם שהפעולות הרצויות של האדם משפיעות לטובה בתחתונים ובעליונים, כך גם מעשיו הרעים, מפריעים את שיווי המשקל ומביאים לידי הרס למעלה ולמטה.

להבהרת הנושא, נראה לנו להוסיף כאן שבאלוקות יש פן נסתר, הוא האין-סוף ברוך הוא, שהוא כליל השלמות ואין אנו מבינים בו דבר. יש פן נגלה שהוא עולם הספירות, שהן המידות שבהן הקב"ה מתגלה בעולם. הקב"ה חפץ להתגלות בעולם שלנו, ועם ישראל שותף לתהליך זה, שהרי אין מלך בלא עם. אם עם ישראל לא יגלה את הקב"ה בעולם, האלוקות תשאיר נסתרת ועלומה. בני-אדם יתייחסו לעולם כפועל על פי חוקי הטבע, ואיש לא יכיר בכך שהבורא הוא המקיים, המפעיל והמשגיח על עולמו, ואז יהיה כאן חיסרון.

בהשוואה בין החסידות לקבלה – אפשר לגלות שהקבלה עוסקת בתורת האלוקות. המקובל מעוניין להיכנס להיכלות, לעלות במעלות השמימיות ולגלות תהליכים שיש להם השפעות על עולמנו. לעומתה, החסידות היא תורת האדם:⁷⁶ היא חודרת לנבכי נפשו ומנסה לחשוף את התהליכים הפועלים עליה ובתוכה, את המאבקים הפנימיים המתחוללים בקרבה ואת השפעתם על האדם. נראה לנו שר' חיים-חייקא מאמדור, שיותר מאשר כותבים אחרים בני דורו – מתרכז באדם, בהתלבטויותיו ובמאבקי, ביכולתו להתגבר על מאוויי הגוף כדי להתקדם בעבודת השם.

75. י' תשבי, **תורת הרע והקליפה**, ירושלים תש"ך, עמ' צא.

76. ראו תשבי (שם); אליאור (לעיל הערה 12).

מגמות בהנחלת הזיכרון הקולקטיבי באמצעות מצוות תקיעת שופר בראש השנה לאורך הדורות*

תקציר

המאמר עוסק בשימור הזיכרון הציבורי-לאומי בעם ישראל במהלך הדורות, בזיקה למצוות תקיעת שופר בראש השנה, מתוך הנחה שהזיכרון הקולקטיבי משפיע על תודעתו, זהותו והתנהגותו היומיומית של כל יחיד כחלק באומה, ורבה חשיבותו.

המאמר מתרכז בספרות חז"ל לדורותיה ובמשנתם הפילוסופית של בעלי ההלכה ופרשני ימי הביניים: ר' משה בן מימון, ר' לוי בן גרשום ור' יצחק אברבנאל.

במאמר נחקרים מדרשיהם של תנאים ושל אמוראים, וביאוריהם של הפרשנים שצוינו לעיל, שנאמרו ונכתבו בהקשר למצוות תקיעת שופר בראש השנה. זאת כדי לבדוק אם צוינו או נרמזו בהם מגמות שונות המניעות את הצורך להנחיל את זיכרונה הקולקטיבי של בריאת העולם, ואם חלו תמורות במגמות ההנחלה.

מהממצאים שעלו מהטקסטים שהובאו מהירושלמי, מהבבלי ומפרשנותם של רמב"ן, רלב"ג ור"י אברבנאל עולה, שהמגמה העיקרית שהניעה את הרצון או הצורך לשמר ולהנחיל את זיכרונה הקולקטיבי של בריאת העולם באמצעות תקיעת שופר בראש השנה הייתה קבלת עול מלכות שמיים ועול מצוות.

למגמה זו נוספה, על פי פסיקתא דרב כהנא ודבריו של ר' ברכיה בספר ויקרא רבה – מגמה לעורר את האדם לחזרה בתשובה ולשפר מעשיו. אף מגמה זו עולה מדבריהם של פרשני ימי הביניים שצוינו לעיל.

מילות מפתח: זיכרון קולקטיבי; מצוות תקיעת שופר בראש השנה; בריאת העולם; המלכת האל; עקדת יצחק; קבלת עול מצוות; זיכרון אנושי; זיכרון אלוקי; חזרה בתשובה.

מבוא

לזיכרון חשיבות רבה. כבר במקרא מוזכר האדם משכחה מסוימת האורבת לפתחו¹ ועלולה לשבש את דרכו:

* המאמר מבוסס על חלק מהדיסרטציה "מגמות בהנחלת הזיכרון על פי מדרשי חז"ל ופרשנות פילוסופית של ימי הביניים", עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה, תשע"ב.

1. אף על פי דברי ר' אבהו בקהלת רבה פרשה א', י"ג, ד"ה "ונתתי את לבי לדרוש ולתור בחכמה": "זהו שיפוטה של תורה, שאדם למד תורה ושכחה".

רק השמר לך ושמר נפשך מאד, פן תשכח את הדברים אשר ראו עיניך, ופן יסורו מלבבך כל ימי חיך... (דברים ד 9).²

על פי התקבולת "היספר בקבר חסדך, אמונתך באבדון הַיָּדַע בחשך פלאך וצדקתך בארץ נשיה" (תהלים פח 12-13), משמעות המילה "אבדון" היא מוות.³ חיי הפרט במצב של שכחה (גמורה) – ערכם כמוות.

עם כל זאת, מן הראוי לציין שעל פי המקרא, וכן על פי ספרות חז"ל, הרי למרות הסכנה שבשכחה יש בה אף יתרונות:

על פי דברי רבקה ליעקב: "עד שוב אף אחיך ממך, ושכח את אשר עשית לו..." (בראשית כז 45), בזכות השכחה – הסליחה קלה יותר לביצוע.

על פי דברי חכמים בבבלי: "דין הוא... על המת שישתכח מן הלב",⁴ השכחה מאפשרת סלקציה החיונית לזיכרון לשם עיצובו מחדש, ומאפשרת להתמודד עם מצוקות ועצב בעקבות מאורעות קשים שחווה האדם, כגון מוות של קרוב.

על פי דברי רבנן בשם ר' יצחק ור' טוביה בשם ר' יצחק בקהלת רבה:

לטובתו אדם לִמַּד תורה ושוכח, שאילו היה אדם למד תורה ולא שכחה, היה מתעסק שתיים-שלוש שנים וחוזר ומתעסק במלאכתו, ולא היה משגיח בה לעולם כל ימיו...⁵

השכחה של הפרט גורמת לו להתמדה בלימוד ולשינון הנלמד. לא כן לגבי חייה של אומה:

מהמצווה "זכור את יום השבת לקדשו..." (שמות כ 7), שנועדה להנחלת זכר המלכת האל על העולם בבריאה,⁶ מהמצוות הרבות במקרא הקשורות בזכירת יציאת מצרים, כגון "זכור את אשר עשה לך עמלק..." (דברים כה 17), ומהעיסוק הרב במצוות מסוג זה בספרות חז"ל ובפרשנות הפילוסופית של ימי הביניים עולה, שלזיכרון ככלל, ולזיכרון הציבורי בפרט, יש ערך רב והוא נחוץ לקיומו של עם. הזיכרון נישא על ידי בני אנוש חיים מדור לדור, ואינו ניתן לניתוק מן ההקשר החברתי, מהשפה וממערכת הסמלים שעוצבה על ידי החברה במהלך הדורות.⁷

על פי השקפתה של זרובבל,⁸ הזיכרון הקיבוצי מעצב לעתים מאורעות מסוימים כציוני דרך סמליים של שינויים היסטוריים, ובעקבות השיג והשיח המתמיד בין העבר להווה מוענק לזיכרון

2. על פי דברי ר' יוחנן בבבלי, נדרים לח, ע"א: אפילו משה בתחילה "היה... לִמַּד תורה ומשכחה, עד שניתנה לו במתנה..." על פי המובא שם (תמורה טז, ע"א). על אודות שכחת יהושע "שלש מאות הלכות" בעקבות דבריו למשה "לא כך כתבת בי 'ומשרתו יהושע בן נון לא ימיש מתוך האהל'" (שמות לג 11), שנאמרו לשם הבהרה שאין לו ספקות. השכחה עשויה להיגרם כעונש על יהירות, למשל, ועל פי המובא שם על שכחת "שלש אלפים הלכות" או "אלף ושבע מאות קלין וחמורין וגוירות שוות ודקדוקי סופרים", בימי אבלו של משה, השכחה עלולה להיגרם אף עקב טראומה, כגון מוות (שם). (להרחבה בענין השכחה כעונש ליהירות עיין במסופר על אודות הלל בתוך פסחים סו, ע"ב).

3. כגון על פי ברייתא בבבלי, סנהדרין קיא, ע"א. בשם ר' אלעזר בר' יוסי 'המצטט' את דברי הקב"ה למשה על האבות "חבל על דאבדון..."

4. פסחים נד, ע"ב.

5. קהלת רבה פרשה א, פסקה י"ג.

6. "כי ששת ימים עשה ה' את השמים ואת הארץ... וינח ביום השביעי, על כן ברך ה' את יום השבת ויקדשהו" (שם, י).

7. ע' פונקנשטיין, **תדמית ותודעה היסטורית ביהדות ובסביבתה התרבותית**, תל-אביב 1991, עמ' 14-15.

8. י' זרובבל, 'מות הזיכרון וזיכרון המוות: מצדה והשוואה כמטפורות היסטוריות', **אלפים** 10 (1994), עמ' 42-67, וכן Y. Zerubavel, *Recovered Roots: Collective Memory and the Making of Israeli Tradition*, Chicago 1995, pp. 3-11, 235-237. להרחבה עיין שם ושם. כך גם י' ברטל, 'היסטוריה, זיכרון וחינוך: ישראל', בתוך מ' נאור (עורך), **צבא, זיכרון וזהות לאומית**, ירושלים תשס"ז, עמ' 161-170.

הקיבוצי כוח ונשמרת חיוניותו.

הזיכרון הקיבוצי אף מעוצב למען יצירת תודעה משותפת בעתיד⁹ בעזרת 'מחזות זיכרון'¹⁰, כגון מטבעות לשון, טקס, אנדרטה, הדגשים מכוונים ויעדים סמויים של מטרות החינוך וכיוצא בזה.¹¹

לדברי רודריגז ופורטייר¹², לא רק זאת, אלא שהזיכרון הקולקטיבי משמש אף כמגן אנושי בפני השמדה ואמצעי להשרדות.

הזיכרונות הקולקטיביים של עם ישראל המבוססים על התורה היו והם פועל יוצא מהאמונה באל ובחשיבותו של הצו האלוהי המוזכר בה, ולא השתנו במהלך הדורות, אך בשל תמורות אובייקטיביות (כגון חורבן בית המקדש השני) נוספו לעם ישראל זיכרונות קולקטיביים מאוחרים יותר.

קבלת עול מלכות שמים ועול מצוות

ממדרשיהם של תנאים ושל אמוראים ארץ ישראלים ובבליים, ומפרשנותם למקרא של בעלי ההלכה והפילוסופים: רמב"ן, רלב"ג ור"י אברבנאל (כמייצגים תקופות ותפיסות שונות בעם ישראל בימי הביניים), עולה שאחת המגמות של הנחלת זיכרונה הקולקטיבי של בריאת העולם והמלכת האל על עולמו הייתה קבלת עול מלכות שמים ועול מצוות.

מגמה זו מתבטאת כבר במקרא בכתוב "אשר לו הים והוא עשהו ויבשת ידיו יצרו ... כי הוא אלקינו ... היום אם בקלו תשמעו" (תהלים צה 5-7).

השאיפה לקבלת עולו של האל מתבטאת במידה רבה במצוות שנועדו להנחיל זיכרון של מאורעות בעברם של אבות האומה – כפרט, ובעברו של עם ישראל – ככלל, והיא נאמרת בפירוש כמטרת ההנחלה של זיכרון יציאת מצרים:

וזכרת כי עבד היית במצרים ושמרת ועשית את החקים האלה (דברים טז 12).

להלן אבקש לעמוד על תמורות שחלו במגמת זיכרון זו בהקשר למצוות תקיעת שופר בראש השנה ולחשוף את גורמיהן.

בספר ויקרא (כג 23-25) כתוב:

... בחדש השביעי באחד לחדש יהיה לכם שבתון זכרון תרועה מקרא קדש...

המצווה לחוג בא' בתשרי מוזכרת אף בבמדבר (כט 1-2):

ובחדש השביעי באחד לחדש מקרא קדש יהיה לכם ... יום תרועה יהיה לכם...

9. ג"ל מוסה, הנופלים בקרב: עיצובו מחדש של זכרון שתי מלחמות העולם, תרגם ע' שמיר, תל-אביב תשנ"ד, הקדמה.

10. מונה שטבע פייר נורה במבוא לספרו *Les Lieux de me'moire*, שתרגם ר' ספיבק, ופורסם בשמו תחת הכותרת 'בין זיכרון להיסטוריה: על הבעיה של המקום', זמנים, 45 (1993), עמ' 4-19.

11. כך עולה גם מדבריו של פונקנשטיין (לעיל הערה 7), עמ' 15-17, 29-30, וכן מדבריו של ברטל (לעיל הערה 8), עמ' 170.

12. J. Rodriguez and T. Fortier, *Cultural Memory: Resistance, Faith, and Identity*, Austin 2007, p. 8.

על פי הכתוב בספר ויקרא, מתקשרת התרועה באחד לחודש השביעי להנחלת זיכרון. אבהיר את משמעותה של התרועה ביום זה באמצעות מקורות מקראיים נוספים ובאמצעות דבריהם של תנאים.

כמו כן אבדוק על פי דבריהם של תנאים ושל אמוראים, מהי מגמת הנחלת הזיכרון הקשורה בקיום מצוה זו, ואם חלו במגמה זו תמורות, אנסה לחשוף את שורשיהן.

א. המהות

המילה "תרועה" משמשת במקרא הן ככינוי לקול המושמע בפה,¹³ והן לקול המושמע בכלי נגינה, כגון חצוצרות¹⁴ ושופר.

על פי התקבולות:

תקעו שופר בציון, הריעו בהר קדשי... כי בא יום ה' (יואל ב 1)

וכן עלה אלקים בתרועה, ה' בקול שופר (תהלים מז 6)

המילה 'תרועה' מרמזת על קול שופר.

ב. המשמעות

בספרא אמור פרשתא יא, ו נאמר בקשר לתרועה, שבני ישראל נצטוו עליה בראש השנה:

ומנין שהיא בשופר? ת"ל "והעברת שופר תרועה בחדש השביעי בעשור לחדש ביום הכפֿרים..." (ויקרא כה 9), ומה ת"ל ב'חדש השביעי'? הרי תרועת שביעית¹⁵ כזו. מה זו בשופר – אף תרועת ראש השנה בשופר.

על פי מקור זה, שעילתו היא המילים "בחדש השביעי", התקיעה בשופר בראש השנה נלמדת בגזרה שווה מענין היובל, אשר על פי הכתוב נאמר בו:

(...והעברת שופר תרועה בחדש השביעי בעשור לחדש) ביום הכפֿרים תעבירו שופר בכל ארצכם: וקדשתם את שנת החמישים שנה וקראתם דרוֹר בארץ לכל יִשְׁבִּיה (ל...יובל היא תהיה לכם) ושבִּתם איש אל אחוזתו ואיש אל משפחתו תִּשְׁבּוּ (ויקרא כה 9-10).

היא משמשת כאות להשתחררות מעבדות לבשר ודם.¹⁶

כמו כן בעקבות הנאמר בעניין שחרור עבד עברי ביובל:

... ויצא מעמך... ושב אל משפחתו ואל אחוזת אבתיו... כי לי בני ישראל עבדים, עבדי הם אשר הוצאתי אתם מארץ מצרים, אני ה' אלקיכם (ויקרא שם 41-55).

13. על פי הכתוב בהקשר למלחמת ישראל ביריחו: "ויריעו העם תרועה גדולה" (יהושע ו 20).

14. על פי הכתוב בהקשר של מלחמת הגנה בארץ-ישראל: "והרעתם בחצצרת" (במדבר י 9).

15. כלומר, תרועה שנוכחה לענין ראש השנה החל בחודש השביעי.

16. כלומר, אף על פי ששנת היובל מתחילה בא' בתשרי, כפי שיובהר להלן, הרי על פי דברי ר' ישמעאל בן ר' יוחנן בן ברוקה בבבלי, ראש השנה ח, ע"ב, העבדים משתחררים והשדות ששועבדו מחוזרים לבעליהם רק בא' בתשרי. כך אף על פי דבריו (שם), אשר לפיהם תקיעת שופר ביום הכיפורים שבשנת היובל משמשת סימן לכך ש'נפטרו עבדים לבתיהם ושדות חוזרות לבעליהן' (וכן על פי המקבילה שם, שבת קלא, ע"ב).

אולי אפשר לומר שכשם שהתקיעה ביוכל מסמלת חזרה לעבודת ה' לבדו, כך גם מסמלת זאת התקיעה בראש השנה.

אפשר אפוא להבין, שכפי שהתקיעה בשופר ב' בתשרי נועדה בעקיפין להזכיר לאדם את מלכותו של האל על כל בריותיו, אף התרועה בשופר בא' בתשרי (יום "זכרון תרועה"), נועדה להזכיר לו זאת.¹⁷ (אפשר לאשש הבנה זו על פי המסורת התנאית, המתבטאת בדברי ר' אליעזר (בן הורקנוס) בברייתא בבבלי:¹⁸ "בתשרי נברא העולם").¹⁹

בעקבות הבנה זו ראוי לשאול – מהי מגמתה של הזכרה זו, ומדוע, על פי דברי תנאים ואמוראים ועל פי פרשנותם של הוגי ימי הביניים – נקבעה דווקא לא' בתשרי (הנקרא בספרא "ראש השנה")?

1. ספרות חז"ל

במשנת ראש השנה א, א נאמר:

ארבעה ראשי שנים הם: באחד בניסן – ראש השנה למלכים...

באחד באלול – ראש השנה למעשר בהמה...

באחד בתשרי – ראש השנה לשנים ולשמיטין וליובלות...

ובאחד בשבט – ראש השנה לאילן...

כמו כן נאמר שם:

בארבעה פרקים העולם נדון: בפסח – על התבואה,

בעצרת – על פירות האילן,

בראש השנה כל באי העולם עוברין לפניו כבני מרון, שנאמר:

'הִיצִיר יחד לבם, המבין אל כל מעשיהם (תהלים לג 15),

ובחג (=סוכות) נדונין על המים.²⁰

17. כמו כן מובאת בבבלי, שם לד, ע"א דעה, אשר ממנה נלמד שהתרועה בראש השנה נעשית בשופר על סמך הכתוב "תקעו בחדש שופר, בכסה ליום חגנו" (תהלים פא 4). כלומר על פי דעה זו המילה "צֶסָה" מתפרשת ככיסוי, ולפיכך כוונת הפסוק היא שיש לתקוע בשופר ביום חג שחל בראשית החדש, אשר בו הירח נכסה מעיני בני אדם, כלומר בראש השנה. אך כיוון שהאסמכתא אינה מהתורה אלא מתהלים, אי אפשר לסמוך עליה את כוונת הכתוב במקרא.

18. בבלי, שם י, ע"ב–א, ע"א.

19. יש לציין שהמילים: "(שבחון) זכרון תרועה" (ויקרא כג 24), גם נתפרשו בירושלמי, ראש השנה נט, ע"ב (ד, א), בשם רב כהנא ובשם ר' לוי לעניין ההבדלים בין חובת התקיעה בשופר בראש השנה שחל בשבת ובין חובת התקיעה בשופר בראש השנה שחל בחול – על סמך מה שנעשה בהקשר לכך בבית המקדש השני. כמו כן, במשנת ראש השנה ד, א, מוזכרת תקנתו של רבן יוחנן בן זכאי להרחבת מקומות התקיעה בשופר בראש השנה שחל בשבת לאחר החורבן. להרחבה בהקשר למגמתו של ריב"ז בתקנתו זו עיינו בעבודת הדוקטור של פריש המוזכרת בתחילת הערות השוליים (*), עמ' 137–148.

20. משנת ראש השנה א, ב.

על משניות אלו שאלו האמוראים את השאלות הבאות:

א. מהו הבסיס לקביעה ש"באחד בתשרי – ראש השנה לשנים"?

ב. למה הכוונה בביטוי "בני מרון", ומהי מגמתו של המעבר של בני האדם לפני האל כבני מרון?

ניתוח תשובותיהם יביא לידי הבנת המגמה של הנחלת הזיכרון האצורה בקביעת המשנה "באחד בתשרי – ראש השנה לשנים", ולחשיפת התמורות שחלו בה וסיבותיהן.

א. הגמרא בירושלמי²¹ מסבירה את הקביעה "באחד בתשרי – ראש השנה לשנים", כדלהלן:

כתוב אחד אומר "יוחג האסיף בצאת השנה..." (שמות כג 16), וכתוב אחד אומר "יוחג האסיף תקופת השנה" (שם, לד 22).

אי זהו חֲדָשׁ שיש בו חג ותקופה ואסיף, ושנה יוצא בו... זה תשרי?

לפי הסבר זה, א' בתשרי הוא ראש השנה לשנים על יסוד הכתוב בספר ויקרא (כג 23-43),²² אשר לפיו ראש השנה חל בתחילת החודש השביעי, שחל בו גם חג האסיף (חג הסוכות). זה החודש היחיד בשנה שלא רק שחל בו אחד משלושת הרגלים, אלא שהוא אף סוף השנה החקלאית וגם תחילת השנה של מחזורי השמש והירח.²³

על פי דברי רב פפא (בשמו של רב חסדא),²⁴ קבעה המשנה שיש למנות שנים מא' בתשרי לעניין 'שטרות'.²⁵ כלומר, כוונתה לעניין קביעת התאריכים הנרשמים בשטרי חוב.²⁶

על פי דברי רב נחמן בר יצחק, קביעתה של המשנה שיש למנות שנים מא' בתשרי מבוססת על 'דין',²⁷ כלומר, על כך שהקביעה שופט ביום זה את כל הנבראים, וגוזר את אשר יארע להם במהלך השנה. רב נחמן בר יצחק מבסס את דבריו על הכתוב "ארץ אשר ה' אלקיך דָּרַשׁ אֹתָהּ תמיד. עיני ה' אלקיך בה) מרשית השנה ועד אחרית שנה" (דברים יא 12).

יוצא אפוא שעל פי תפיסתו (שאפשר לבסס אותה על הקשר הדברים במשנה), כוונת הכתוב היא ש"מראשית השנה נידון מה יהא בסופה".²⁸

21. ירושלמי, ראש השנה דף נו, ע"ד (א, ב).

22. "...בחדש השביעי באחד לחדש יהיה לכם שבתון זכרון תרועה... אך בחמשה עשר יום לחדש השביעי באספכם את תבואת הארץ תחגו את חג ה'..." (ויקרא כג 23-43).

23. מקבילה חלקית לדברים מובאת בבבלי, ראש השנה ח, ע"א, בשמו של רב חסדא, שביסס את דבריו על הסברו של ר' זירא, ולפיו קביעתה של המשנה "באחד בתשרי – ראש השנה לשנים" מבוססת על 'תקופה'.

23. בבבלי, ראש השנה ח, ע"א, נאמרים הדברים בשם רב פפא. אך לדברי נ' עמינח, עריכת מסכתות ביצה, ראש השנה ותענית בתלמוד הבבלי, תל-אביב תשמ"ו, עמ' 180-184, המסתמך, בין השאר, על הנאמר בבבלי עבודה זרה י, ע"א: "באחד בניסן – ראש השנה למלכים... אמר רב חסדא – לשטרות", ועל ההסבר לכך שם, רב חסדא הוא שאמרם.

25. בבלי, שם ח, ע"א.

26. דעה זו סותרת, לכאורה, את דבריו של רב חסדא במקום אחר (בבלי, ראש השנה ב, ע"א), אשר לפיהם כוונת המשנה בקביעה "באחד בניסן – ראש השנה למלכים" היא "לשטרות". אך על פי הסבר הגמרא (שם), כוונתו של ר' חסדא היתה "למלכי ישראל", כלומר, לשטרות, שתאריכיהם כתובים לפי מניין שנות מלכי ישראל, המתחיל על פי משנת ראש השנה א, א שהובאה לעיל בא' ניסן, ואילו כוונתו של רב פפא בשם רב חסדא הייתה לשטרות, שתאריכיהם כתובים לפי מניין שנותיהם של מלכי אומות העולם, שחל על פי דברי רב חסדא בבבלי, שם ג, ע"א, בא' בתשרי, שהוא, כאמור לעיל, ראש השנה לשנים.

27. בבלי, שם.

28. שם ח, ע"א.

כלומר, ביום זה גוזר האל את דינה של ארץ ישראל לשנה הקרובה.

הגמרא מבססת את דבריו, אשר לפיהם א' תשרי הוא תחילת השנה, על הכתוב:

תקעו בחדש שופר, בכסה ליום חגנו (תהלים פא 4).²⁹

כלומר, הגמרא מפרשת את המילה 'כָּסָה' – ככיסוי.³⁰

לפיכך עולה מהפסוקים, שיש לתקוע בשופר בחג (היחיד) החל ביום אשר בו הירח נסתר מן העין, היום הראשון בחודש תשרי, כלומר בראש השנה.³¹

בפסוק הבא בתהלים נאמר: **"כי חק לישראל הוא משפט לאלקי יעקב"**. הגמרא קושרת בין שני הפסוקים ומסיקה שהיום בחודש אשר בו מכוסה הירח ותוקעים בו בשופר, הוא יום דין.³²

כלומר, אפשר להבין שמדברי הירושלמי³³ עולה בעקיפין, שהתקיעה בשופר בראש השנה נועדה להזכיר לאדם כי ביום זה ה' ברא את העולם וקבע בו את חוקיו, ומדברי רב נחמן בר יצחק עולה שיום זה הוא יום דין. עתה ראוי לדון במגמתן של תזכורות אלו.

ב. בירושלמי³⁴ ובבבלי³⁵ מוצגות מספר דעות לגבי משמעותו של הביטוי **"בני מרון"** (במשנת ראש השנה א, ב, שהוזכרה לעיל). עיון השוואתי במקורות יביא לידי הבנת הקשר בין מעבר בני האדם בפני האל בראש השנה **"כבני מרון"**, ובין הזכרת מלכותו בעולם באמצעות התקיעה בשופר בראש השנה, וכך להבנת מגמתה של הזכרה זו:

תלמוד ירושלמי, ראש השנה נז, ע"ב (א, ג)	תלמוד בבלי, ראש השנה יח, ע"א
ר' אחא אמר: כהדין דירין.	"כבני אמרנא.
ורבנן אמרי: כהדא במגנימין. ³⁶ מה טעמא? היצר יחד לבם המבין אל כל מעשיהם (תהלים לג 15)."	ריש לקיש אמר: כמעלות בית מרון. ³⁷
	(אמר) רב יהודה אמר שמואל: כחילות של בית דוד."

29. שם, ע"א-ע"ב.

30. שלא כביאור אחר בגמרא (שם, סנהדרין צו, ע"ב): "אין כסא אלא זמן, שנאמר 'תקעו בחדש שופר' בכסה ליום חגנו" (תהלים, שם).

31. כך אף על פי דברי ר' אבהו שם, ביצה טז, ע"א, וכן על פי דברי ר' ברכיה הכהן בספר ויקרא רבה כט, ו.

32. בבלי, ראש השנה, שם.

33. וכן מדבריו של רב חסדא, שדרש כר' זירא בבבלי.

34. ירושלמי, ראש השנה נז, ע"ב (א, ג).

35. בבלי, ראש השנה יח, ע"א.

36. יש לציין שעל פי דברי ר' נתן בן יחיאל ('מגנימין', **ערוך השלם**², ה, עמ' 77), לא היתה ברורה לו משמעותה של מילה זו. כמו כן לא מצאתי לה ביאור במילונים מחקריים אחרים. אמנם על פי ביאור פני משה לירושלמי שם, ד"ה "כהדא במגנימין", הכוונה לכלי לחיזוי עתידות, אך לא מצאתי לדעה זו סימוכין, ואף לא אישוש אצל פרשנים אחרים.

37. על פי תיאורו של מקום זה בבבלי, עירובין כב, ע"ב, ועל פי מאפיינים דומים ל"מעלות בית חורון", שם, סנהדרין לב, ע"ב – הכוונה לדרך צרה הנמצאת בהרי יהודה. לדעת רוזנסון (י' רוזנסון, 'בני מרון – פרשנות ודרשנות במבחן ההקשר', י' הנשקה וס' רוזמרין (עורכות), **דעת לשון: מחקרים בלשון העברית לתקופותיה**, ירושלים תשס"ח, עמ' 39-58), ייתכן שהכוונה ב"מרון" ליישוב מירון, שהדרך אליו הררית וצרה, הנמצא במרחק לא רב ממקום מגוריו של ריש לקיש – טבריה. כלומר, על פי דבריו, המלה 'בני' נשמטה, כפי שקורה, לדעתו, בדרך כלל בספרות חז"ל, או שהומרה ב"בית". מכל מקום, גם על פי דעה זו כוונתו של ריש לקיש היתה למניית הברואים בזה אחר זה.

על פי דעתו של ר' אחא בירושלמי ועל פי הסתמא בבבלי, הכוונה, כנראה,³⁸ לכך שבני האדם עוברים לפני האל בראש השנה לשם משפט והחלטה על גורלם, ככבשים הנמנים על ידי הרועה ביציאתם מִפֶּתַח קֶטֶן שבדיר בזה אחר זה לשם מעשר. כך עולה אף מדברי חכמים בירושלמי ומדברי ריש לקיש בבבלי (שדימו), כנראה,³⁹ את מעבר הברואים בזה אחר זה לפני האל להולכים בדרך צרה שבה אין אפשרות לשניים ללכת זה בצד זה).

על פי דברי רב יהודה בשם שמואל בבבלי, המילה "מרון" מתפרשת מלשון מְרוֹת ואדנות, וכוונת הדברים, כנראה,⁴⁰ לכך שהאל מונה את ברואיו כמלך המונה את לגיונותיו לפני היציאה למלחמה.⁴¹ מכל מקום, לפי שתי הדעות, הביטוי "בני מרון" עניינו מנייה.

על פי דרשתו של ר' אחא בירושלמי ועל פי הסתמא בבבלי, הביטוי "בני מרון" מציג את ראש השנה כיום שבו ממוינים בני האדם לשבט או לחסד.

בעקבות צירוף האסמכתא שהובאה במשנה ("... המבין אל כל מעשיהם"), לדרשה השנייה שבירושלמי ('כהדא במגנימין'), נראה, שעניינה של המנייה גם על פי דעה זו הוא נתינת דין, כלומר, שהקב"ה זוכר את מעשיהם של בריותיו ושופט כל אדם על פי מעשיו.

על פי דרשתו של שמואל בבבלי, יש במנייה זו משום תזכורת למלכות ה' על בריותיו.⁴²

יש לציין שבכתוב "ושבת עד ה' אלקיך ושמעת בקלו... ושב ה' אלקיך את שבותך ורחמך..." (דברים ל 2-3), במקורות מקראיים נוספים,⁴³ בדברי רבי אליעזר בן יעקב במשנת אבות "תשובה ומעשים טובים – כתיב בפני הפרענות",⁴⁴ ובדברי ריש לקיש בבבלי "גדולה תשובה – שזדונות נעשות לו כזכויות",⁴⁵ מוזכרת גם אפשרות לשוב בתשובה ולצאת זכאים בדין, אך אפשרות זו אינה מוזכרת במשנה שלפנינו, אשר ממנה עולה, לכאורה, שגזר דינם של כל בני אנוש נחתם בראש השנה.⁴⁶

38. על פי ביאור רש"י לבבלי, שם ד"ה "בראש השנה כל באי עולם... כבני אמרנא". וכן על פי נתן בן יחיאל, 'אמר', **ערוך השלם**,² א, עמ' 126; הני"ל, 'בן מרון', **ערוך השלם**,² ב, עמ' 117.

39. על פי ביאורו של רש"י שם, ד"ה "כמעלות בית מרון", ועל פי ביאור קרבן העדה לירושלמי שם, ד"ה "במגנימין".

40. על פי ביאור רש"י לבבלי, שם ד"ה "כחילות של בית דוד". יש לציין שעל פי ביאורו של רס"ג לביטוי "מרון" (סעדיה בן יוסף הפיומי, **האגרון**, ירושלים תשכ"ט, עמ' 312), הכוונה לתהלוכה.

41. ביאור זה הועדף לענייננו על ידי נתן בן יחיאל ('נימורת', **ספר ערוך השלם**,² ה, עמ' 338), שאף ציין שמקור המילה "בנומרון" הוא בלשון הרומית – numerus (וכן בלשון היוונית – Nov'uepov).

42. שלושת הדימויים שבדרשות דלעיל נראים שונים זה מזה, אך אפשר לשער שעורך הבבלי הציג את הדימוי "כבני אמרנא" ראשון, והביא לאחריו את שני הדימויים האחרים (ולא סתר אף לא אחד מהם). מתוך ההיגיון שהמהרש"א עמד עליו בדבריו: 'כונו בזה על ג' כיתות בני אדם שהם צדיקין ורשעים ובינונים שנדונין בר"ה... 'כבני אמרנא' – נתכוון על כת הרשעים, כמו שהצאן נמנה לטבח... 'כמעלות בין חורון'... כת הבינוניים... נמנין במקום מיצוה מב' הצדיקין... אם להשמאל אם להימין'. 'כחילות של בית דוד' – נתכון לצדיקים... וטעמא... כדי שתהיה זכותן וזכות אבותן מסיעתן' (מהרש"א שם, ד"ה "כמעלות בית חורון..."). כלומר, בדברי מהרש"א, שהציב את שלושת הדימויים דלעיל כמשלימים זה את זה, נרמזת האפשרות לשוב בתשובה וכן זכות אבות.

43. כגון בהקשר לאנשי גינוה "וירא האלקים את מעשיהם כי שבו מדרם הרעה, וינחם האלקים על הרעה אשר דבר לעשות להם, ולא עשה" (יו"ג 10) ובדברי ירמיהו "שובו בני שובבים, ארפא משובותיכם" (ירמיהו ג 22).

44. אבות ד, יא.

45. בבלי, יומא פז, ע"ב.

46. כך הסיק רב על פי הירושלמי – "כולהם נידונין בראש השנה וגזר דינו של כל אחד מהן מתחתם בראש השנה" (ירושלמי, ראש השנה נו, ע"ב (א, ג)).

תמורות במגמה

הסתירה, לכאורה, שבין האפשרות לשוב בתשובה על פי מקורות אלו, לנרמזו במשנת ראש השנה א, ב, בדבר חתימה גזר הדין בראש השנה העסיקה את התנאים ר' מאיר ור' יהודה, שדבריהם הובאו בתוספתא:

הכל נידונין בראש השנה וגזר דינו מתחתם ביום הכיפורים, דברי ר' מאיר.

ר' יהודה אומר (משום ר' עקיבא):⁴⁷ הכל נידונין בראש השנה וגזר דינם של כל אחד ואחד נחתם בזמנו: בפסח – על התבואה, בעצרת – על פירות האילן, בחג – על המים, וגזר דינו של אדם נחתם ביום הכפרים.⁴⁸

בדברים אלה מתפרשת המילה 'נידון' (אשר אף המשנה נקטה) במשמעות משפט, ולא במשמעות גזר דין.

מדברי ר' יהודה (בר אלעאי) משום ר' עקיבא נלמד, שראש השנה הוא יום דין לא רק לאדם, אלא אף לתבואה, לפירות ולמים. אך חתימת הדין נעשית בארבעה זמנים: בפסח, בעצרת, בחג, וכן (לגבי רוב בני האדם) – ביום הכיפורים. כלומר, יש למעשה ארבעה שלבים בתהליך המשפטי, שכרוך בו גורלו של אדם.⁴⁹ כך אפשר שעולה אף מדברי משנת ראש השנה שהובאה לעיל,⁵⁰ שהביאה, כנראה, רק את עיקרי הדברים.

מכל מקום, מדברי התנאים בתוספתא עולה, שלאדם ניתנת אפשרות לשוב בתשובה במיוחד בין ראש השנה ליום הכיפורים. כך עולה גם מדברי דבי רבי ישמעאל המובאים בבבלי "אדם נידון בראש השנה, וגזר דין שלו נחתם ביום הכיפורים",⁵¹ ומהנאמר בפסיקתא דרב כהנא:

... ראש השנה זמן דיני נפשות הוא... ואם עשיתם תשובה לפני אני מקבל אתכם ואדון אתכם לכף זכות... אחתום גזר דין ביום הכפורים.⁵²

משמעותו של ראש השנה כיום דין עולה לא רק מהמשנה ומדברי תנאים בתוספתא, שהוזכרו לעיל, אלא אף מ"תקיעתא דרב"⁵³ המובאת בירושלמי:

זה היום תחילת מעשיך זיכרון ליום ראשון.

47. ההשלמה על פי מהדורת צוקרמנדל.

48. תוספתא (מהדורת ש' ליברמן, ניו יורק תשכ"ב), ראש השנה פרק א, יג. כמו כן מובאת שם דעתו של ר' יוסה, שלפיה "אדם נידון בכל יום...", אך דעה זו אינה עולה בקנה אחד עם דברי המשנה דלעיל.

49. כך עולה גם מהנאמר בפסיקתא דרב כהנא: "אמר הברוך הוא לישראל: בני, הוו יודעין שאני דן את העולם בד' פרקים האלו, בפסח של התבואה, בעצרת של פירות האילן, בראש השנה כל באי עולם יושבין לפניו כבני מרון, בחג נידונין על המים. הללו ג' פרקים יושב אני לדון דיני ממונות... אבל ראש השנה זמן דיני נפשות הוא... ואם עשיתם תשובה לפני אני מקבל אתכם ואדון אתכם לכף זכות, לפי ששערי שמים פתוחים... עד שלא אחתום גזר דין ביום הכפורים" (פסיקתא דרב כהנא², ב, מהדורת ד' מנדלבוים, ניו יורק תשמ"ז, נספח ז' עמ' 472).

50. משנת ראש השנה א', ב.

51. בבלי, ראש השנה ט"ז, ע"א.

52. פסיקתא דרב כהנא (לעיל הערה 49).

53. סדר תפילת מוסף שתיקן רב לראש השנה.

'(תקעו בחדש שופר, בכסה ליום חגנו), כי חק לישראל הוא משפט לאלקי יעקב' (תהלים פא 4-5). ועל המדינות בו יאמר אי זו לחרב ואי זו לשלום... ובריות בו יפקדו להזכירם לחיים ולמות.⁵⁴

מסדר תפילת המוסף, שרב תיקן לומר עם התקיעות בראש השנה, עולה לא רק ש"זכרון תרועה" משמעותו שהאל זוכר את מעשי בריותיו ודן אותם על פיהם,⁵⁵ אלא אף שתקיעת השופר בראש השנה נועדה להזכיר לבני אנוש את המלכתו של האל ביום זה⁵⁶ בבריאה, ואת השלטת חוקיו בעולם, זאת לשם הכרה בעליונותו ולשם קבלת עולו.

כלומר, יש כאן שילוב של זיכרון אנושי (קולקטיבי) של בריאת העולם והמלכתו של האל בו עם זיכרון אלוקי,⁵⁷ כפי שיובהר בהמשך.

בבבלי מובאים דברי ר' אבהו:

למה תוקעין בשופר של איל?

אמר הקדוש ברוך הוא: תקעו לפני בשופר של איל כדי שאזכור לכם עקידת יצחק בן אברהם, ומעלה אני עליכם כאילו עקדתם עצמכם לפני.⁵⁸

מדברי ר' אבהו, שעילתם הנוהג לתקוע דווקא בשופר של איל בראש השנה⁵⁹ עולה שמגמת הזכרתה של מלכות ה' על בריותיו באמצעות התקיעה בשופר היא תזכורת לאל הדין את ברואיו במידת הדין ללמד סנגוריה על ישראל בזכות אברהם שעמד בניסיון העקדה (ובסופו של דבר הקריב לה' איל במקום יצחק), ואולי אף בזכותו של יצחק שמסר את נפשו לדבר ה'.⁶⁰

כלומר, אף על פי שמפשט הכתוב "יהיה לכם זכרון תרועה" (ויקרא כג 24) מסתבר, שהזכירה לענייננו נועדה לאדם, הרי מדברי ר' אבהו עולה, שכוונת הכתוב היא לזיכרון אלוקי, שעניינו נתנית דעת של האל על זכויותיהם של האבות, כדי שזכויות אלו יסייעו לישראל בדין.

ייתכן שאפשר לבסס את דבריו של ר' אבהו על דברי ר' יוחנן רבו, המובאים בירושלמי על ידי ר' ביבי אבא, 'בשמו' של אברהם:

... יהי רצון מלפניך ה' אלקי, שבשעה שיהיו בניו של יצחק בני נכנסים לידי צרה ואין להם מי ילמד עליהם סנגוריא, אתה תהא מלמד עליהם סנגוריא... אַתָּה נזכר להם עקידתו של יצחק אביהם ומתמלא עליהם רחמים....⁶¹

54. ירושלמי, שם.

55. כפי שביאר רד"ל בויקרא רבה כט, א, ד"ה "אַתָּה סימן לבניך".

56. "יום גינוסא", על פי משנה, עבודה זרה א, ג.

57. אישוש לכך שהזיכרון נתפס בהקשר זה כזיכרון אלוקי – אפשר לראות כבר בדברי ר' אליעזר בן הורקנוס בבראשית רבה עג, א, "בראש השנה נפקדה שרה רחל ורחל", שהרי על פי הסבריהם של אמוראים לדבריו (שם, פסקאות ב' וד'), האל גאל את רחל מעקרותה בעקבות זכירתו אותה לטובה. כך נלמד אף לגבי שרה ורחל, על פי הסבר המובא בשם ר' אליעזר למקבילה לדבריו בבבלי, ראש השנה י, ע"ב-יא, ע"א. כך אפשר להבין אף לגבי הנאמר בהמשך לברייתא (שם), "בראש השנה יצא יוסף מבית האסורין" וכיו"ב.

58. בבלי, ראש השנה טז, ע"א.

59. אף על פי שעל פי ראש השנה ג, ב: "כל השופרות כשרין, חוץ משל פרה".

60. על פי ביאורו של רש"י לכתוב "יראה לו השם" (בראשית כב 8): "ואע"פ שהבין יצחק שהוא הולך לישחט וילכו שניהם יחדו" (שם) – בלב שוה".

61. ירושלמי, תענית סה, ע"ד (ב, ד).

ברוך זו נאמר בשם ר' לוי משום ר' חמא ברבי חנינא (בן דורו של ר' אבהו), בספר ויקרא רבה, בקשר לפסוק **"... אני ה' אלקיך... מדריךך בדרך תלך"** (ישעיהו מח 17):

משל לבן מלכים שהיה לו דין בפני אביו. אמר לו אביו – ואם אתה מבקש לזכות לפני בדין ביום הזה, מני נקולוגוס⁶² פלוני ואת זכי לפני בדין.

כך אמר הקב"ה לישראל: פני, אם אתם מבקשים לזכות לפני בדין ביום הזה תהיו מזכירין זכות אבות ואתם זוכין לפני בדין...⁶³

כלומר, גם על פי משל זה כוונת הכתוב **"יהיה לכם זכרון תרועה"** (ויקרא כג 24), היא להזכרות ולהזכרה המעוררים את הזיכרון האלוקי.

המאירי נתן פרשנות אחרת להזכרה של עקידת יצחק וביאר את דברי ר' אבהו כדלהלן:

עיקר המצוה... לתקוע בשופר של איל, כדי שיתעוררו מתוכו לעקידת יצחק, ויבחינו גבול אהבה ויראה עד היכן הוא מגיע... לפי שמחשבה טובה הקב"ה מצרפה למעשה.⁶⁴

פרשנות זו חשובה לענייננו, שכן לפי דבריו, התזכורת לאל משמעותה הזיכרות (קולקטיבית) אנושית במסירותו של אברהם לדבר ה', ובהסכמתו של יצחק להקריב את נפשו בשל רצון ה', ונכונות ללכת בדרכם. כלומר, אין בתקיעה בשופר משום תזכורת לאל, אלא משום רמז לבני האדם להזכור בציותם של האבות למצוותיו וללמוד ממעשיהם. על פי פירושו של המאירי, משמעותם של דברי ר' אבהו הוא, כי מידת רחמיו של הקב"ה על בני האדם נקבעת על פי נכונותם להקרבה על מזבח האמונה, ולפיכך התרועה בראש השנה מזכירה לאדם את הצורך באמונה ובנכונות להקרבה לשם קיום רצון ה'.

בפסיקתא דרב כהנא נאמר:

...אם יתקע שופר בעיר ועם לא יחרדו, אם תהיה רעה בעיר (וה' לא עשה) (עמוס ג 6). למדינה שהיתה משובשת⁶⁵ בגייסות,⁶⁶ והיה בה זקן אחד, והיה מזהיר לכל בני המדינה. כל מי שהיה שומע לו היה ניצול, וכל מי שלא היה שומע לו היו הגייסות באות והורגין אותו...

כך "אם יתקע שופר בעיר" – בראש השנה, "ועם לא יחרדו" – אילו ישראל. "אם תהיה רעה בעיר וה' לא עשה" – אין הקב"ה חפץ במיתתו של רשע... אלא "שובו מדרכיכם הרעים, ולמה תמותו בית ישראל" (יחזקאל לג 11)...⁶⁷

62. סניגור, על פי ערך 'נקולוגוס', ספר ערוך השלם², ה, עמ' 380, וערך 'דקליקוס', ספר ערוך השלם², ג, עמ' 125-126.

63. ויקרא רבה כט, ז.

64. מנחם בן שלמה המאירי, בית הבחירה על מסכת ראש השנה⁴, ירושלים תשל"ה, לגבי הבבלי שם, ד"ה "אף על פי שכל השופרות כשרים...".

65. לכוה, נמצאת במצב רע – על פי א' בן יהודה, 'שבש' (ב), מלון הלשון העברית הישנה והחדשה, 14, עמ' 6872, הערה 3.

66. גדודי צבא – 'גיס', הערוך, א, דף 34.

67. פסיקתא דרב כהנא (לעיל הערה 49), פרשת 'שובה' (פסקא כד), א, עמ' 347-348.

במשל זה השופר נמשל לחכם המתריע על סכנה מצד האויב, ולקחו הוא: הזכרת מלכות האל באמצעות התקיעה בשופר בראש השנה – מטרתה להפחיד את האדם, כדי לעורר אותו לשוב בתשובה ולקיים את המצוות.

ביאור דברי הנביא עמוס במשל שלא בדרך הפשט, הוא אישוש לדברי הנביא יחזקאל, אשר לפיהם אף על פי שה' שופט את ברואיו מלכתחילה במידת הדין, הוא מתרצה להם כשהם שבים בתשובה.

חיזוק נוסף להבנה זו יש בדרשתו הפילולוגית של ר' ברכיה בויקרא רבה, לגבי הפסוק "תקעו בחודש שופר" (תהלים פא 4):

... בחדש הזה תחדשו מעשיכם בשופר, בחדש הזה שפרו מעשיכם.

אמר להן הקב"ה לישראל: אם שיפרתם מעשיכם הריני נעשה לכם כשופר הזה. מה שופר זה מכניס בזו ומוציא בזו, כך אני עומד מכסא הדין ויושב על כסא רחמים, והופך לכם מדת הדין למדת רחמים...⁶⁸

גם על פי דרשה זו קול השופר נועד להזכיר לאדם החוטא את מלכותו של ה', ויגרום לו לקבל עליו את עולו ולשנות את דרכיו, ומתוך כך אף הקב"ה ישנה את דינו.⁶⁹

על פי שתי הדרשות האחרונות, עצם ה"תזכורת" לאל באמצעות התקיעה בשופר מגמתה איננה 'היזכרות' של ה' בזכויותיהם של האבות, אלא היזכרות של האדם במלכות ה' לשם קבלת עולו ועול מצוותיו, ואף לשם התעוררות לשוב בתשובה ולשפר את המעשים.

יוצא אפוא שיש כאן תפיסה הקושרת בין היזכרות האדם במלכות האל ובבריתו עמו (במעמד הר סיני), ובהתחייבותו לשמור את מצוותיו,⁷⁰ היזכרות באמונה של אברהם (ויצחק) באל ובמסירות הנפש לדבריו (כפי שהתבטאו בעקדת יצחק), האמורות לגרום לחזרה בתשובה ולשיפור המעשים ובין רחמיו של ה' על ישראל מתוך זיכרון זכויותיהם של האבות וזיכרון בריתו עם ישראל.⁷¹

על פי תפיסה זו קיים קשר תמידי בין הזיכרון האנושי לזיכרון האלוהי, אלא שכדי לעורר את הקשר צריך להריע בקרן של איל, המזכירה את עקדת יצחק ואת מעמד הר סיני, כדי להזכיר לאדם לשוב מחטאיו ולנהוג על פי רצון האל, כדי שהאל ירצה להיזכר בזכויותיהם של האבות ובבריתו עם ישראל ולרחמם.

2. פרשנות פילוסופית של ימי הביניים

בביאורו לויקרא כג 24, ד"ה "זכרון תרועה" – אומר רמב"ן:

... 'זכרון תרועה' כמו 'יום תרועה' יהיה לכם (במדבר כט 1).

יאמר שנריע ביום הזה ויהיה לנו לזכרון לפני השם... מפני שהוא בחדשו של יום הכיפורים...

68. ויקרא רבה כט, ו.

69. כך עולה אף מביאורו של רד"ל שם, ד"ה "שופר זה מכניס בזו ומוציא בזו" – "מכניס מן המצר ומוציא לרחבה".

70. "כל אשר דבר ה' נעשה" (שמות יט 8).

71. "(ושמרתם את בריתי) והייתם לי סגלה מכל העמים" (שם, ה).

בראש השנה ישב לכסא שופט צדק ואחרי כן בעשרת הימים ישא לפשע עבדיו...
אם כן 'יום תרועה יהיה לכם' – שיהיה היום לתרועה לנו, וכן 'זכרון תרועה מקרא קדש',
(ויקרא שם), שיהיה בזכרון התרועה... והנה הוא יום הדין ברחמים....

על פי ביאור זה, שסיבתו אי-בהירות למי מתייחס הביטוי "זכרון תרועה" – התרועה קשורה
בזיכרון אלוהי, כלומר, התרועה בראש השנה מסמלת שה' נזכר במעשיהם של בני ישראל, ועל פי
מעשים אלו הוא שופט אותם בראש השנה.

כמו כן נרמזת כאן האפשרות לשיפור המעשים, ובמיוחד בעשרת ימי תשובה.
להלן אדון בשאלה: כיצד, על פי תפיסתו של רמב"ן, מתקשרת התרועה להנחלת זיכרון אנושי
ומהי מגמתה?

בהמשך דבריו שם אומר רמב"ן:

ומפני זה הזכיר הכתוב (את) התרועה. שכבר קבלה ביד רבותינו 'וכל ישראל רואים...
(ואת קול השופר... וירא העם...) (שמות כ 14)... אבל התקיעה היא הזכרון והיא השופר,
והתרועה – כשמה... ולפיכך אמר 'ביום תרועה' (תהלים פט 16), כי 'בצדקה ירמו'...
והנה זה מבואר כי הכל תלוי בתשובה, אלא בראש השנה מתייחד במידת הדין ומנהיג (את)
עולמו, וביום הכיפורים – במידת הרחמים. והוא מאמרם 'מלך יושב על כסא דין'...⁷² וגם
יש בזה אות בשמים שֶׁהַחֲדָשׁ הזה מזלו מאזנים, כי בו 'פֶּלֶס ומאזני משפט לה' (משלי טז
11).

כלומר, על פי דבריו אלה, מגמת התקיעה בשופר היא גם שהאדם ייזכר במלכות ה' ובהתחלת
משפטו לברואיו ביום זה, (עניין שאפשר לאשש אותו על פי דברי רמב"ן גם באמצעות
אסטרולוגיה). כל זאת, כדי שהאדם יירא מהאל וידבק בו (כבראשונה),⁷³ ישוב בתשובה ויקבל
עליו את המצוות.

ברוח זו אף דבריו של רלב"ג בביאורו לויקרא (כג 23-24),⁷⁴ ד"ה "בחדש השביעי... זכרון
תרועה...":

מזה המקום יתבאר שהתרועה על הצר הצור⁷⁵ יהיה אחריה עינוי נפש... (לפי שבעשור
לחודש הזה יהיה יום הכיפורים...). הנה הקדימה התורה לעורר (את) האנשים על
התשובה והשֶׁבֶר הלב והפְּנֵעוּ מראש החדש הזה. והוא מבואר שהתקיעה בשופר נותנת

72. דברי חכמים בבבלי, ראש השנה לב, ע"ב, בקשר למלכות ה' על הגויים, למשל על סמך הפסוק "ה' מלך ירגזו עמים...", (תהלים צט),
ועל ישראל, למשל על סמך הכתוב "ה' צבאות יגן עליהם..." (זכריה ט 15).

73. על פי רמב"ן הידיעה נרמזת על דבקות באל, כלומר – התקרבות אליו. כמו כן, על פי ביאורו של רמב"ן לבראשית ב 17, ד"ה "ביום
אכלך ממנו מות תמות", היה האדם הראשון בתחילה במצב נצחי של דבקות ברצון האלוהי והועבר בשל חטאו ממצב של מעל לחוק
למצב של מתחת לחוק – לקיום מצוות התורה. מצב זה הוא זיכרון למצב הראשוני והמצוות אמורות לסייע לאדם להתעלות ולדבוק באל
כבתחילה (ח' פדיה, הרמב"ן: התעלות, זמן מחזורי וטקסט קדוש, תל-אביב תשס"ג, עמ' 133, 286-287).

74. חמישה חומשי תורה עם פירוש רש"י ועם ביאור רבינו לוי בן גרשום (רלב"ג), ג, מהדורת ב' ברנר וא' פריימן, מעלה אדומים
תשס"ו.

75. על פי במדבר י 9 – תרועה בחצוצרות עם בוא מלחמה בארץ ישראל, שמטרתה הערה לתפילה ולתשובה, על מנת להיוושע.

חרדה בלב... ובוזה מבוא (=אפשרות, מקום) לְהַפְנֵעַ הנפש הבהמית...⁷⁶, ולזה אמר בו 'תרועה'....

כלומר, על פי דברי רלב"ג, מטרתה של המצווה להריע בשופר בראש השנה היא להפחיד את האדם מהמשפט הצפוי לו, ולגרום לו להשפיל את רוחו, לא להיכנע ליצר, לשוב מחטאיו ולקיים את המצוות.

בביאורו לויקרא (כג 23-32) ד"ה **"וידבר ה' אל משה בחדש השביעי"** – אומר ר"י אברבנאל:⁷⁷

...וזה ענין מצות 'יום תרועה' (במדבר כט 1), שציווה שיתקעו ויריעו בשופר המורה על הדרור והחרות, כאלו הם בני חורין מההוראות השממיות,⁷⁸ ושלכן הוא אלקינו ואין עוד אחר... רוצה לומר, שהחסד הזה מיוחד לאומה ולא ישתתף אותה אחרת. כי עם היות דין ראש השנה כולל לכל בני אדם, הנה תרופת התרועה והתשובה להנצל מהדין ההוא השממי (צ"ל השממי) נתיחדה [=יחדה] לישראל.

על פי דבריו של ר"י אברבנאל, שיסודם הדגשת הכתוב: **"...יהיה לכם שבתון זכרון תרועה"** (ויקרא כג 24), מטרת התרועה בראש השנה היא הכרה בהשגחתו של האל על ישראל כנגד דין העולם, הנקבע (על פי הבנתו של ר"י אברבנאל), על פי תנועתם של השמש, הירח וגלגל המזלות.⁷⁹ כמו כן עולה מדבריו שמגמת התקיעה והתרועה בשופר היא רמז לישראל לשוב בתשובה ולקבל עליהם את עול מלכותו של האל (בלבד) כדי שיזכו להשגחתו.

המגמה לקבלת עול מלכותו של האל מבוססת, על פי דבריו שם, **"הבחינה החמישית"**,⁸⁰ על קבלה כזו בזמן קדום יותר:

כדי לזכור (=להזכיר) להם יום מתן תורה, שהיה שם קול שופר חזק מאד (שמות יט 16). באותו מעמד (ובו) נתיחדו להנהגתו יתברך ונעשו חפשים ונקיים מההוראות השממיות (צ"ל השממיות), וכמו שאמר יוהייתם לי סגלה מכל העמים... (שמות יט 5).

כלומר, מגמתה של המצווה לתקוע בשופר בראש השנה היא להנחיל את זכר קבלתם של ישראל עליהם את עול מלכותו של האל במעמד הר סיני לשם חיקויה.

בדבריו של ר"י אברבנאל, אשר בהם מודגש ייחודו של עם ישראל על פני הגויים, אפשר לזהות נימה פולמוסית. אפשר לשער שנימה זו מכוונת כנגד טענת הנצרות מאז היווצרותה, שלפיה

76. הנפש היצרית, החושנית והמפעילה המצויה אצל כל חי (לעומת נפש מדברת או משפלת המצויה בבני אדם בלבד). כלומר, תאוות להנאות חומריות (על פי י' קלצ'קין, 'בְּקָמִי', **אוצר המונחים הפילוסופיים**, א, עמ' 81; הנ"ל, 'נפש', **אוצר המונחים הפילוסופיים**, ב, עמ' 57-60).

77. **פירוש התורה לרבינו יצחק אברבנאל**, ג, מהדורת א' שוולנד, ירושלים תשס"ה, עמ' 258.

78. גזרת גרמי השמים ('גופות השמים') על העולם, הנקבעת על פי תנועתם בטבע (לפי י' קלצ'קין, 'הוראה', **אוצר המונחים הפילוסופיים**, א, עמ' 164).

79. שהרי על פי דבריו שם, על סמך הנאמר על "צבא השמים" בדברים ד 19: "... אשר חלק ה' אלקיך אתם לכל העמים תחת כל השמים", ועל עם ישראל (שם, כ): "ואתכם לקח ה'... להיות לו לעם נחלה..." – 'אין הנהגת הגרמים השממיים על האומה הישראלית כהנהגתם על שאר האומות'. בעקבות זאת (על פי דבריו שם), "נתחייבו (ישראל לבדם) בתורה ובמצוות... ונתיחדו [=יחדו] מקריהם וענייניהם משוב ועד רע אל ההשגחה האלקית, והיא תבטל פעמים רבות (את) ההוראה השממית בכללה".

80. הטעם למצוות תקיעת שופר בראש השנה, שם, עמ' 259.

הקב"ה עזב את עם ישראל, "ישראל שבבשר", אשר עמו כרת את "הברית הישנה", וכתת את "הברית החדשה" עם "ישראל שברוח" הנוצרים.

כמו כן אפשר אולי לשער שהמניע להדגשה זו הייתה כוונתו של ר"י אברבנאל להתמודד עם תופעת המרות הדת של יהודים בדורו, שהאמינו שאימוץ ערכי התרבות של הסביבה ישמש אמצעי לקבלתם לחברת הרוב.⁸¹

סיכום

הזיכרון, שהוא ערך מרכזי בכל עת, משמר את העבר ויש לו חלק בעיצוב ההווה ואף העתיד.

השימור הוא השלשלת המחברת בין בני הדורות הקודמים לבני הדורות הבאים.

במאמרי זה, העוסק בשימור הזיכרון הציבורי-לאומי בעם ישראל חקרתי את מדרשיהם של תנאים ושל אמוראים, ואת ביאוריהם של בעלי ההלכה והפילוסופים: רמב"ן, רלב"ג ור"י אברבנאל, שנאמרו ושנכתבו בקשר למצוות תקיעת שופר בראש השנה, כדי לבדוק אם צוינו או נרמזו בהם מגמות שונות, המניעות את הצורך להנחיל את זיכרונה הקולקטיבי של בריאת העולם (באמצעות ריטואל הכרוך בקיום המצווה שצוינה לעיל), ואם חלו תמורות במגמות ההנחלה.

מהממצאים שעלו מהטקסטים שהובאו מהירושלמי, מהבבלי, ומפרשנותם של רמב"ן, רלב"ג ור"י אברבנאל עולה, שהמגמה העיקרית שהניעה את הרצון או הצורך לשמר ולהנחיל את זיכרונה הקולקטיבי של בריאת העולם (שהיא ראייה למלכותו של הקב"ה ולהנהגתו את העולם), באמצעות תקיעת שופר בראש השנה, הייתה קבלת עול מלכות שמים ועול מצוות.

למגמה זו נוספה, על פי פסיקתא דרב כהנא ודבריו של ר' ברכיה בויקרא רבה, מגמה לעורר את האדם לחזרה בתשובה ולשיפור מעשיו.

תמורה זו נשמרה אצל פרשני ימי הביניים שצוינו לעיל.

במבט כולל על התמורה ועל הגורמים לה אפשר לומר, שהתמורה לא נבעה מנסיבות מדיניות, כלכליות או חברתיות שונות, ששררו בתקופותיהם של החכמים בארץ ישראל ובבבל, ואף לא מנסיבות מעין אלה, ששררו בתקופותיהם של הפרשנים שדבריהם הובאו לעיל.

התמורה נבעה, כנראה, מכוונה לקשור רעיונית בין מהותו של ראש השנה כיום דין (כפי שעולה מדבריהם של אמוראים לגבי קביעת המשנה "באחד לתשרי – ראש השנה לשנים",⁸² ו"בראש

81. הסבר נרחב ראו אצל ר' בן-שלום, **מול תרבות נוצרית**, ירושלים תשס"ז, עמ' 360-370. עיינו גם בדיון שנערך בהשערה זו במאמרי 'מגמות בהנחלת הזיכרון הקולקטיבי שבחג הפסח לאורך הדורות', **שאנן**, כ (תשע"ה), עמ' 156-159. יש לציין, שעל פי ביאורו של ר"י אברבנאל לוויקרא כג 23-32, "הבחנה השישית" (שם שם) – קול השופר נועד אף "לזכור (=להזכיר) קבוץ גלויות בזמן העתיד לבא...". כלומר, להזכיר אף את הבטחתו של האל לגאול את ישראל מהגלות (הכתובה, למשל, בישעיהו כו 13), שקיומה תלוי גם באמונתם של ישראל באל ובקבלתם עליהם את עול מצוותיו. מכל מקום, על פי דבריו שם, בראש השנה: "... ה' שוקל... עוונותיו של כל איש מישראל כנגד זכויותיו. ואם רובו עוונות, יעזבוהו למקרה הטבע מהוראת השמים הכללית, ולא תדבק בו ההשגחה הפרטית...". לכן (בהמשך לדבריו שברישא), יש לשוב בתשובה במיוחד ב"עשרה ימים מראש השנה ליום כיפורים", כדי שבוים זה יתבטלו גזירות המערכת – "הגזירות המנגדות" (כאמור לעיל). אפשר להניח שיעוד זה של קול השופר וכן ייעודו ל"זיכרון תחית המתים" (על פי דבריו שם "הבחנה השביעית" שם, שם), שמשמעותו אף היא אמונה ביכולתו של האל – הובעו על ידי ר"י אברבנאל גם על רקע היותו בן דור הגירוש, שהיה נקודת שיא בהחרבתן האכזרית של קהילות רבות בספרד ובפורטוגל, וגם לערעור ולפגיעה באמונתם של רבים מתוכן כדי לנחם את הנותרים (כולל האנוסים) לאחר הפרעות, ולנטוע בהם תקווה ואמונה בישועת ה'.

82. ראש השנה א, א.

השנה כל באי העולם עוברין לפניו כבני מרון⁸³, ובין האפשרות לשוב בתשובה ולצאת זכאים בדין, על פי הכתוב במקרא⁸⁴ (ועל פי דברי תנאים)⁸⁵ ובין מהותו של יום הכיפורים על פי המקרא⁸⁶ (ועל פי דברי תנאים)⁸⁷ כיום כפרת עוונות. אפשר לשער שהרקע לתמורה זו בדבריו של ר"י אברבנאל היו גם המרות הדת הרבות של היהודים בדורו. יהי רצון שזנכה כולנו לעורר זיכרוננו ולחדש מעשינו בשופר ובכל עת, ובמהרה תיהפך לנו ולכל ישראל מידת הדין למידת הרחמים.

83. שם, ב.

84. "ושבת עד ה' אלקיך ושמעת בקלו... ושב ה' אלקיך את שבותך ורחמך" (דברים ל 2-3).

85. כגון "תשובה מכפרת על עברות קלות, על עשה ולא תעשה, ועל החמורות היא תולה עד שיבוא יום הכפורים וכפר" (יומא ח, ה).

86. "... כי יום כפרים הוא לכפר עליכם לפני ה' אלקיכם" (ויקרא כג 28).

87. יומא, שם.

מניין יהודים – מארק שאגאל

תקציר

מארק שאגאל (משה סגל, 1887-1985), נולד ב"שטעטל" היהודית בעיירה ליוזנה הסמוכה לעיר המחוז ויטבסק – רוסיה הלבנה אז. כבן למשפחה יהודית חסידית מצא, למרבה הפלא, את דרכו אל עולם הציור, כשהוא מבלה את רוב ימיו בבירת האוונגרד – פריס. היקף נושאו רחב ונע מחיי היום-יום בעיירה היהודית, דרך הכפר הנכרי, חיי האישיים ונושאים כלליים כמהפכה הבולשביקית, בעלי חיים, דמויות יהודיות ועד נושא האהבה על זוויותיו השונות.

שאגאל זכה למוניטין של אמן בין-לאומי, אולם בלי עולמו הציורי העוסק ביהדות לא היה זוכה לתהילה זו.

מאמר זה מבקש להציג "מניין" – עשר דמויות יהודיות אופייניות ב"שטעטל", ובאותה עת ייחודיות וכל דמות שונה מרעותה, גם אם לעתים דומות הן במאפייניהן החיצוניים. באמצעות גלריה זו מתעד האמן את קורות היהודים וגורלם, כשהוא פרש ב"שפה השאגאלית" המופקת מסמך מקורי, רווי דמיון, המצאה ומהפכות סגנונית. במניין אנושי-יהודי, ארכיטיפי, סימבולי ואף טרנסצנדנטלי זה, מפנה הוא גב לסטיגמות ולסטראוטיפים פופולריים בתיאור יהודים באמנות.

מילות מפתח: מארק שאגאל; מניין יהודים; ארכיטיפי; סימבולי; ויטבסק; "שטעטל"; קוביזם; סוריאליזם; אקספרסיוניזם; פוביזם.

מבוא

מארק שאגאל (1887-1985) (במקור – משה סגל), הוא גדול הציירים היהודיים בעידן המודרני והבולט מביניהם. באמנותו יצר שאגאל עולם קסום של מציאות ופנטזיה. הוא אינו רק אמן פולקלוריסטי המתאר את התרבות וההווי היהודיים; ציוריו משקפים את החיים, האופי, ההיסטוריה וייחודיות הגורל והקיום היהודי במזרח אירופה. יצירותיו רוויות רעיונות רעננים מלאי הומור, מסתורין ונוסטלגיה, משיקות לעל-טבעי ואף נוגעות בו. בציוריו הוא משלב מספר סגנונות וביניהם ריאליזם, אקספרסיוניזם, פוביזם, מופשט, קוביזם וסוריאליזם, היוצרים תמהיל מודרני, מפתיע ומקורי. אוצר ציורי זה הוא פרי דמיונו הפורה נטול הגבולות והמוסכמות, שיצר שפה ויזואלית ייחודית לו מבחינת חלל,¹ זמן וצבע, אשר יש לו משמעות

* נילי לאופרט, עורכת המאמר, תרגמה לעברית את הציטוטים המופיעים להלן.

סימבולית אוניברסלית ואישית חשובה במכלול יצירתו. רוב דמויות היהודים שהוא "מתעד" מזהות באמצעות אביזר או סממן יהודי טיפוסי, כגון תווי-פנים, זקן ופאות, טלית ותפילין, טלית קטן או ספר תורה. גדולתו של שאגאל מתבטאת בין השאר בהימנעותו מקטגוריזציה, הכללה פשטנית או סטיגמה. גלריית הדמויות היהודיות שהוא מצייר מגוונת וקשורה בקבוצה אתנית. זו אינה סטראוטיפית אלא אינדיווידואלית וארכיטיפית בעת ובעונה אחת.

מקובל לתאר יהודים מתפללים, רוקדים, חוגגים, ומבעד למנסרה אנטישמית – אף פלווים בריבית. שכיח פחות לתרגם לצבעים וצורות את הגורל היהודי המלווה את העם מקדמת דנא. מארק שאגאל תיאר קשת ענפה של דמויות שחיו ב"שטעטל" היהודית. הוא עסק לא רק ב"צילום" הדמות, המראה, האישיות או האופי, אלא חדר לגורל האיש של כל אחד ואחת. אמנותו הספוגה בהיכרות אינטימית עם עמו על תרבותו, מנהגיו ואורחות-חיו הניבה תיאור עשיר של טיפוסים, המספק מארג אנושי מרתק והמציג את החיים היהודיים על עושרם ומצוקתם קבל עם. הוא משקף את הרוח האנושית היהודית והאוניברסלית הנוגעת בכל אדם, בכל מקום ובכל זמן.²

מטרתו של מאמר זה היא להציג "מניין" – עשר דמויות יהודיות שונות מה"שטעטל", על משלח ידן המגוון, אופן התמודדותן עם מועקות היום-יום והמצוקות הקיומיות, שנכפו עליהן עקב המציאות ההיסטורית-פוליטית. מניין דמויות זה תואר במכחולו של שאגאל שפרש לפניו, באמצעות עשרה ציורים שונים, פסיפס תיעודי ואמנותי מקורי. פסיפס זה יגלה לעיני המתבונן, בצבעים ססגוניים ותוססים, נוף יהודי אנושי-סימבולי, ארכיטיפי, ולעתים טרנסצנדנטי, ספוג במהפכנות סגנונית מודרנית.

לציור **מעל ויטבסק**³ (*Over Vitebsk – 1914*), יש מספר גרסאות, ובכולן מופיעה דמותו של הרוכל היהודי – ה"לופטמענטש" – "איש האוויר" – הנוהג לנדוד מעיר לעיר למכור את מרכולתו לפרנסתו, כדמות מרחפת מעל בתי הכפר המושלג. עיסוק זה רווח בין היהודים ב"שטעטל" כאחד מהמקצועות שהורשו לעסוק בהם. בהקשר זה זכורה דמותו של הרוכל היהודי מתוך סיפורו של ש"י עגנון "האדונית והרוכל", אשר מגולמות בה מציאות ואלגוריה כאחת. היהודי בציור הוא בעל זקן, כובע ומעיל אופייני ארוך. הוא נושא על גבו חבילה חומה – ה"פעקלע" –

1. "מירה פרידמן מצביעה על איקונות רוסיות כמקור השראה לתכונות העיצוביות והציוריות של שאגאל ובמיוחד לשימוש בצבע: 'גם מוצא שורשי צבעיו זוהרים הוא מהמסורת האמנותית הצבעונית הרוסית'. גם אם הצבעים ששאגאל השתמש בהם בליטוגרפיה *התרנגול האדום 1952*, הם פשוטים, הרי הם זוהרים ועזים. פרידמן אמרה ש'שמחת הצבע... מזכירה איקונות אלו'." – ראו A. Geiger, 'Marc Chagall, Le Coq Rouge', M. Schlitt et al., *Elusive Imprints: Translating the Unseen in the Twentieth Century*, Carlisle, Pennsylvania 2010, p. 22.
2. "היהודים השאגאליים הם סימבוליים, דמויות טרנסצנדנטליות משום שהן גם אירוניות ומודרניות, מעוותות בשל ניגוד חד – כל אחת היא שילוב של צורות מעוגלות ומשוננות, קווים מחודדים, צורות גאומטריות – ומוגדרות באמצעות צבע ססגוני המעניק לכל ציור את הגוון המיוחד שלו." – ראו J. Wulfschlagel, *Chagall: A Biography*, New York 2008, p. 188.
3. "...אנשים נטולי עבודה יצרנית וחיים 'על אוויר' כמו 'באוויר', ללא קרקע תחת רגליהם, שלא כאומה נורמלית המושרשת באדמתה. דימוי זה של ביקורת עצמית של קיום הגלות היהודית, שירת את הציונים ואת הסוציאליסטים היהודים כאחת, שרצו לשנות את היחס של האנשים לאדמה או לעבודה יצרנית, ואת מבנה המעמדות של היהודים. שאגאל קיבל זאת כעובדה, וכפופוליסט הדגיש את היופי והעוצמה בקיום יהודי זה... דמות זאת כוללת את הדימוי הנוצרי האנטישמי של היהודי הנווד או הנצחי... קרוב לוודאי שדימוי זה מושפע מגירושם של מיליון יהודים 'בתוך 24 שעות' מאזורי הגבול בתקופת מלחמת העולם הראשונה, שרבים מהם הציפו את ויטבסק בשנים 1914-1915." – ראו B. Harshav, *Marc Chagall and His Times*, Stanford 2004, p. 61.

המכילה, קרוב לוודאי, דברי סדקית ומסמלת את הדלות וצרות הצרות והקשיים האישיים והכלליים של היהודי בגולה. החבילה כה מרכזית בחיי היהודי, עד כי הפכה לחלק מגופו – מעין גבנון בל יינתק. זו מכבידה עליו וגורמת להטיית גופו ולהסתיעותו במקל הליכה. המציאות שהוא מנסה לנטוש אומרת רדיפות, אפליה, קור פיזי חד ודוקר, הנובע מהשלג הנערס והמכסה את גגות בתי הכפר והגדרות החדות והדוקרניות אף הן. את היהודי אופפת תחושת זרות וניכור המשודרת מתוך "עיני הכנסייה" האקספרסיביות – החלונות – הצופות בו בעוונות.



Over Vitebsk, oil on cardboard (28 x 36.5 in), Toronto, Ayala and Sam Zacks Collection 1914.

היהודי, שדימויו השלילי כ"לופטמענטש" נולד בספרות האידיש אצל מנדלי מוכר ספרים ושלוש עליכם – מסמל את הניתוק, התלישות, היעדר המולדת והשורשים, אך גם את הכוח – ריחופו הרוחני. בריחופו זה מעל המציאות הדוחה והדוחקת מפנה היהודי את גבו לכנסייה ולבניינה הרשמיים של העיר ומצליח להתעלות מעל הגגות, הצריחים ומועקות החיים, להגביה עוף ולהתרחק מהן. בריכוז וברצינות הניבטים מפניו הוא שם פעמיו אל אוויר הרקיע הפיוטי. כאן מודגם שאגאל את העצמה הפנימית של היהודי ויכולתו לשרוד בכל מצב ותנאי.

בציור **מוכר העיתונים** (*The Newspaper Vendor – 1914*), השמים אדומים כצבע דם ולהבות אש, כצבע גחלים לוחשות בטרם תכבינה ותהפוכנה לאפר; הבתים סביב בדומה לכביש, שחורים כפיח והרקע הכהה סימן הוא לבאות ולעתיד ויטבסק. ראוי לציין, כי מוכר העיתונים נמצא באותו מקום ברחוב, אשר בו צויר ה"לופטמענטש" בציור **מעל ויטבסק**. הלבן השליט בציור הקודם והשחור השליט בציור זה מראים על מצב זהה קשה מנשוא, אשר בו נתונים היהודים

ב-1914 בזמן שפורצת מלחמת העולם הראשונה. עצב מאפיל על העיר הריקה, אשר בה מהלך מוכר העיתונים.



The Newspaper Vendor, oil on canvas (98 x 78.5 cm), Paris, Musée National d'Art Moderne, Centre Georges Pompidou 1914.

דמותו המעוצבת בסגנון ראליסטי, מזוקנת וחרושת קמטים; הבעתו מלאת תוגה וסבל וכתמי הירוק על בגדו – מראים על חולי, ונדמה כי הוא על סף בכי. שאגאל עצמו התייחס לצבע הירוק: "הייתי תחת הרושם שהאיש הזקן היה ירוק, וייתכן כי צללית מלבי נפלה עליו".⁴

תכולת התיק התלוי על כתפיו כוללת עיתונים יומיים המדווחים על ההתרחשויות העדכניות הזורעות דיכאון. אווירה זו מתעצמת בסיוע העיוות הצבעוני האקספרסיוניסטי המדגיש את תלאות העתים, ובעזרת העיתונים הגאומטריים המעוצבים בסגנון קוביסטי הדנים בשבר ההיסטורי. העיתונים הבהירים עם הכיתוב החסר של שמותיהם באידיש ובלועזית: "להבה קטנה", "מומענט" ו"גאזט" מונחים בתיק בצורה המעוררת אסוציאציה למצבות בבית קברות המטות לנפול העתיד האורב מעבר לפינה. הכיתוב הקטוע בחלקו, השבור או הנעדר כליל מרמז על השלכות

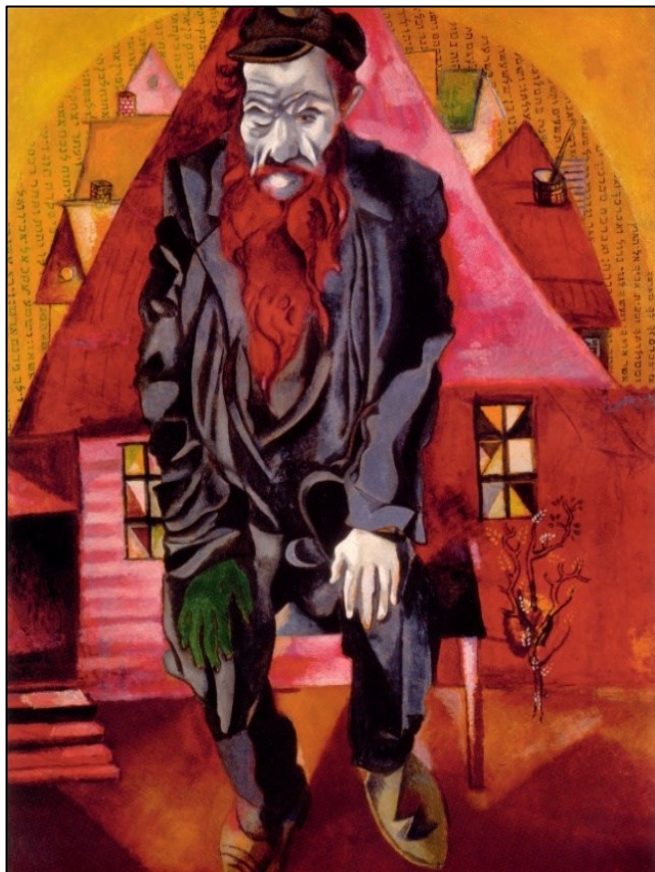
החורבן העתידי. המועקה העמוקה החרוטה בפניו של מוכר העיתונים, נובעת, ככל הנראה, מ"תפקידו" – מפיץ החדשות – מבשר הרעות.

בחזיתו של בית טיפוסי ב"שטעטל" – התופס את מרביתו של הציור כשמאחוריו מציצים בתים דומים משני צדי הגג המשופע והמחודד כתזכורת וכאות לבתי העיירה היהודית בכלל – ממוקם יהודי ספק עומד ספק יושב **בהיהודי באדום**⁵ (*The Jew in Bright Red* – 1914). דמותו ממלאת את הציור לכל אורכו כשהיא מאפילה אף על גודלו של הבית. על הרקע האחורי הצהוב השמשי –

4. וולשלגר (לעיל הערה 2), עמ' 188.

5. "האיש עייף, מנודה ומעורר את רחמינו. נווד זקן זה הוא חכם, נביא... מוקף בעולם מחשבותיו. הוא קושר את ההווה עם סיפורי התנ"ך... לאיש כוח פנימי שמשנה אותו מבחינה חיצונית. גופו עצום, כמעט כמו עמק, פניו מעוותות תחת משקל מחשבותיו. זקנו האדום הוא כמו לבה, זרם רעשני..." – ראו A. Kamensky, *Chagall: The Russian Years 1907-1922*, London 1989, p. 217.

צבע הרוחניות המיסטית – מתוחה כחילה קשת צהובה החובקת את היהודי וה"שטעטל" מקצה לקצה. על הקשת כתב שאגאל כסופר סת"ם פסוקים הלקוחים ממספר פרקים בספר בראשית. האמן יצר רצף תוכני חדש המשרת את הציור. מעידים על כך קסת הדיו וכלי הכתיבה, הממוקמים על אחד הגגות כמקבילה לארובות בצד השני. מבראשית יב 1 ציטט את הציור הידוע לאברהם: "לך לך מארצך וממולדתך ומבית אביך..." – ה"גירוש" הראשון שבעקבותיו קיבל אברהם על עצמו את המונותאיזם, ועמו מופיעה גם ההבטחה: "ואעשך לגוי גדול" (בראשית יב 2). בהמשך מופיעה מצוות ברית המילה ואברהם, ישמעאל וכל בני ביתו מלים



The Jew in Bright Red, oil on cardboard (80.6 x 100 cm), St. Petersburg, State-Russian Museum 1914.

עצמם. בחציה השני של הקשת מתוארת עקרותה של רבקה. סיפורו של יעקב, ההולך לפדן ארם בבורחו מפני עשו, למצוא לו אישה שלא מבנות כנען – מופיע בבראשית כח.

פסוקים אלה המקיפים את היהודי כרקע לחיי היום-יום הם בעלי משמעות עמוקה, מעשית וסמלית ומשמשים אבן יסוד בהיסטוריה ובגורל היהודי מאז ועד היום.

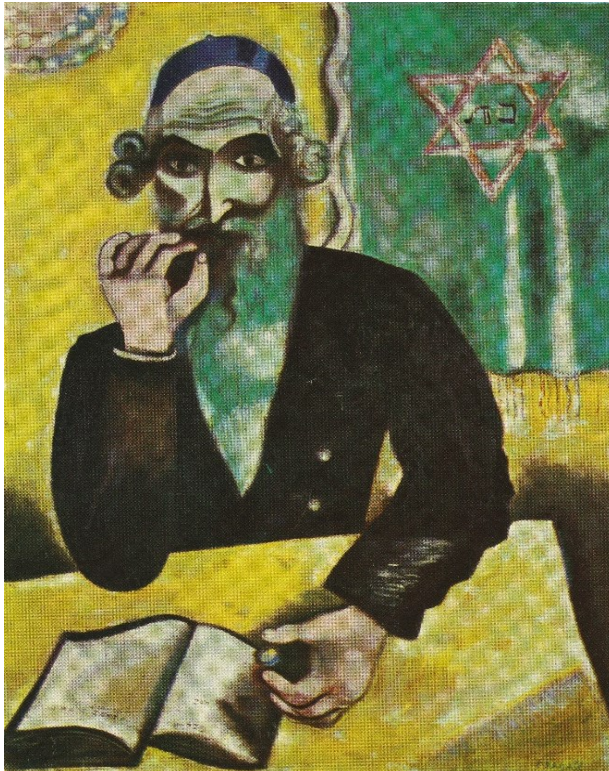
ביצירה זו מובעת הזדהות מיוחדת של האמן עם עמו וגורלו. שאגאל נוקט צעד נועז בשותלו בין פסוקי התורה את שמו העברי: משה סגל. פעולה זו מעידה על אחדות הגורל עם אחיו בני עמו, שהוא חש בשובו מפריז אל ויטבסק. בחוזרו לעיריתו נושא הוא את בלה לאישה ונולדת בתם אידה – סיפור המקביל לקורות את יצחק ורבקה וכמופיע בפסוקים על הקשת הצהובה; הגורל האישי פוגש בגורל היהודי.⁶ בגדו הירוק של

היהודי, כף ידו הירוקה, פניו חרושי הקמטים ועינו העצומה למחצה – יוצרים עיוות ומביעים סבל; ידו הלבנה, הנעל הבהירה ועינו הפקוחה וכן גם השמש ופריחת העץ המלבלב – משדרות

6. "ייתכן כי החלק האחרון הוא כהד חוזר לשובו של שאגאל מצרפת לוויטבסק, נישואיו ביולי 1915 והריגה של בלה." – B. Harshav, *Marc Chagall and the Lost Jewish World*, New York 2006, p. 122 ראו

תקווה. פאותיו הפרועות מראות על יהודי אדוק קשה יום וגורל. צדו השמאלי נדמה כְּיָשׁוּב על שרפרף, בעוד הימני "עומד" לקום – רמז לחוסר הקבע והיציבות ולמוכנותו לנוס מפני האש. הדמות בבגדה הגלי חסר המנוח מבטאת חוסר שקט ובעירה.

זקנו האדום והסוער כלהבות אש מנהל דיאלוג צבעוני עם האדום העז הפוביסטי ברקע ומשדר ייאוש. פניו בלבן ואפור-ירוק מעוותות ומשדרות חוסר טבעיות ואף חולי, עצב עמוק וסבל.



A Pinch of Snuff, oil on canvas (90 x 128 cm), Private Collection 1912.

היהודי באדום המורכב ממציאות ומרוחניות, מהחיובי ומהשלילי הוא חוליה בשרשרת מאז אברהם אבינו. לרוב מופיעים עמי העולם כמניע וכסיבה לגירוש, לפוגרומים ולפרעות, ואילו בציור זה מציג שאגאל את מקור הגורל היהודי כסיבה הפנימית ה"גנטית" לקורות אותו. הוא מתאר את הפרה-דטרמיניזם התנ"כי הקובע את גורל היהודי. משחר ההיסטוריה צועדים הטרגי והאופטימי יד ביד.

לציור **מסיני הטבק**⁷ (*A Pinch of Snuff*) יש שלוש גרסאות שצייר האמן בשניים קלים בין השנים 1912-1924. ביצירה מ-1912 מתאר שאגאל יהודי, קרוב לוודאי, רב בעל מבט פראי-דמוני משהו, היושב בבית הכנסת מאחורי שולחן צהוב ומהקיר שמאחוריו מציץ חלק של נברשת / מנורה / פמוט ומאחוריו בצדו האחר פרוכת עליה מגן דוד ובתוכו האותיות ס"ת – ספר תורה.⁸ היהודי מוקף בקדושה וברוחניות. אל מול אלה בולטת

7. "חוקר שאגאל נוסף עוסק בשתי גרסאות של *מְסִינֵי הַטֶּבֶק* המבוססות על הקריאה המניחה שבאחת ישנו כיתוב של "היים" – "הי" ובשניה "מוות" – מת, אך למעשה הכיתוב על שמלת התורה – פירושו "הי" ולא "הי", "סת" ולא "מת". אפילו מומחים באמנות יהודית טועים בצורה דומה." – ראו B. Harshav, *The Polyphony of Jewish Culture*, Stanford 2007, p. 238.

8. "מאחורי היהודי, מימין, פרוכת ירוקה ומשמאלו מציצה מנורה תלויה – ספק נברשת ספק מנורת מקדש. במרכז הפרוכת מגן דוד שבמרכזו שתי אותיות: בגרסה מ-1912 האותיות ס"ת או מ"ת ובגרסאות האחרות, אחת מ-1912 גם היא ואחת מ-1924 – האותיות ה"י או ח"י. אם האותיות הן ס"ת וה"י כוונתן כמובן ל"ספר תורה" ול"הכל יודוך" (או "השם יתברך" אבל אם האותיות הן מ"ת וח"י יקושר הציור לסיפורו של י"ל פרץ "בְּשֵׁל רִיחוֹ שֶׁל טֶבֶק", שבו מסופר על השטן המפתה את הרבי מחלם לחטוא בערב שבת. מופתיותו של הרב גוברת על כל הפיתויים, אבל לא על פיתוי הרוחת הטבק (שגרמה לו להרחיק לכת ולצאת מתחום השבת). – ראו ג' עפרת, *השיבה אל השטטעל*, ירושלים תשע"א, עמ' 263.

הבעתו המוזרה. פאותיו פרועות ומתנופפות לשני צדיו, אפו עקום, זקנו ירוק, קמטי הבעה עמוקים בולטים על מצחו. ידו הימנית הפוכה ושני העמודים שלפניו כתובים במהופך אף הם, כפי שמופיע גם שמו של האמן בלועזית בפינה הימנית. הסנפת טבק היתה מנהג מוכר. הדבר מוזכר בספרו של שאגאל, חיי, כמנהג השגור גם על אביו.⁹

נדמה כי שאגאל ביקש לבקר את מסניף הטבק על כי צרך כמות מוגזמת שגרמה לטשטוש ובלבול החושים.¹⁰ ביצירה זו שזורה נימה קריקטורלית שאינה שכיחה אצל שאגאל.

מוטיב חוזר ביצירת שאגאל הוא הכנר על הגג המוזכר לראשונה ב-1908 בציורים: **האיש המת** (*The Dead Man*) ו**בהכנר היושב** (*The Seated Violinist*). מקצוע הכליזמר הוא אחד העיסוקים המרכזיים ב"שטעטל" בהיות הנגן עד ומלווה את האירועים השמחים של החיים בניגונים חסידיים עליזים, ובנוגים – את הלוויות. הכליזמר עטור, בדרך כלל, זקן ופאות ולבוש בטלית קטן, במעיל הארוך המסורתי, חובש קסקט אופייני ואוחז בכינור שלעיתים "בוכה ומייבב כקול האדם". התייחסותו של שאגאל אל הכליזמר נובעת, כנראה, מחלומו להיות זמר, כנר או רקדן. אכן, הוא למד זמרה מחזן, קיבל שיעורים בכינור ורקד בחתונות.¹¹

הניגון החסידי בתמהיל הלחנים העצובים והשמחים המרכיבים אותו מביע כמיהה לעבר המפואר ותקווה לגאולה מקשיי החיים בגולה. הוא מבוסס, לרוב, על צליל אחד ממושך, ובשירה הוא מכיל מילה יחידה או הברות חסרות משמעות, הבאות להביע לפני האלהים רגש "עדין מדי או אינטימי מדי מכדי שיוכל להיות מובע באמירה מילולית רגילה".¹² היה זה הבעל שם-טוב שהתייחס לראשונה, באופן זה, לניגונים החסידיים – גישה שהמשיכו לתלמידיו, ובמיוחד רבי שניאור-זלמן מלאדי, מייסד תנועת חב"ד. תנועה זו שהייתה פופולרית באזור ויטבסק ושאליה השתייכה משפחת שאגאל – הקדישה תשומת לב מיוחדת לקשר בין מוסיקה לאקסטזה.

מקור נוסף ששימש בעבור שאגאל ערוץ חיבור אל הכינור, הניגון והמוסיקה היה דודו נח:

הדוד נח מנגן בכנור – הוא שכל היום מוביל את הפרות לרפת, קושר את רגליהן ומושך אותן, הוא מנגן עכשיו את שירו של הרב.¹³

שאגאל איחד את עבודתו הפיזית הקשה של הדוד כסוחר בהמות עם נגינתו בכינור. שילוב כזה בין עבודה פיזית ותחומים רגשיים רוחניים קיבל עידוד מתנועת חב"ד. חסיד טיפוסי בתנועה החב"דית שאף לאיחוד עם האל באמצעות ביצוע מושלם של משימות בעולם החומרי וקיום חוקי הדת והמצוות.¹⁴

9. "ביום הכיפורים נראה לי אבא כמו הנביא אלישע. פניו היו צהובות מהרגיל, צבע חום אדמדם לאחר דמעות. הוא בכה בשקט ובמקומות הנכונים. ללא כל הבעה מוגזמת. לעתים השמיע קול כבי "אה, אה", כשהוא פונה לשכניו בבקשו לשמור על השקט בעת התפילה, או לבקש מהם קמצוץ של טבק." – ראו וולשלגר (לעיל הערה 2), עמ' 43. ראו גם מ' שאגאל, חיי, תרגום מ' לוי, תל-אביב תשל"ח.

10. "המילה "מת" שעל הפרוכת מרמזת לכה השטני בסיפור של פרץ – על כל פנים אם ב"ח"י" ואם ב"מ"ת" מדובר, הפרוכת מבשרת גורל." – ראו S. Compton, *Chagall*, London 1985, p. 175.

11. M. Chagall, *My Life*, London 1957, pp. 34-35.

12. 'The Hasidic Niggun', *Encyclopaedia Judaica*², 12, p. 676.

13. שאגאל (לעיל הערה 11), עמ' 25.

14. "לאור האינסופי, נתפשת המציאות כ'בגד' או 'צינור' של הנוכחות האלהית. כתוצאה מכך, ניבטת השקפת עולם המבחינה

קיימות שתי נשמות (SOULS) המרכיבות את המוח (MIND) האנושי: הנשמה החייתית והנשמה האלהית. הראשונה מייצגת את הנטייה הארצית-גשמית הגלויה, ואילו השנייה את הנטייה להתרומם אל המהות האלהית הנסתרת.¹⁵

ייתכן ששני סיפורים משכו את לבו של שאגאל אל הכינור: האחד – כינורו של רוטשילד לאנטון צ'קוב והשני – עלי כינור¹⁶ – סיפורו האוטוביוגרפי של שלום עליכם.



The Green Violinist, oil on canvas (108.6 x 198 cm), New York, The Solomon R. Guggenheim Museum 1924.

בסיפור הראשון – הכינור, שנחשב לכלי יהודי, משמש נקודת חיבור בין יעקב גיבור הסיפור לרוטשילד היהודי. דווקא הגוי הגס והקמצן משאיר ליהודי העני ירושה חומרית – כינור, וירושה רוחנית – מנגינה נוגעת ללב, שמתנגנת בכפר גם אחרי מותו של יעקב. בכך ניסה הוא לתקן את העוול שגרם לרוטשילד ולבקש סליחתו על יחסו המחפיר כלפיו. זהו סיפור על החמצה המתאר יריבים שהפכו לידידים, אך באיחור שאינו ניתן לאיחור.

בסיפור השני הסופר מתאר את עצמו כילד ששאף ללמוד לנגן בכינור וגם החליט לבנותו בעצמו. בעייתו הייתה להשיג עץ ארוז הגדל רק בארץ ישראל. מורו לְמֻדוֹ על שלושת הכנרים הגדולים בהיסטוריה – תובל קין, דוד המלך ופגניני, שהעדיף לנגן לפני פשוטי העם, במסבאות או אפילו ביערות לפני החיות והציפורים ולא לפני מלכים ורוזנים.¹⁷

שלום עליכם תיאר את חווייתו כילד בהקשיבו לכינור:

שמעתי שירה, אנחה, בכי, יבבה, דיבור, שאגה – כל מיני רעשים מוזרים שטרם שמעתי כמותם. צלילים מתוקים כדבש, חלקים כשמן, המשיכו לזרום הישר לתוך לבי. נפשי נסקה הרחק, הרחק לתוך עולם אחר, לתוך גן

במשמעות דואלית בקיום כלו – המציאות נתפשת, בו-זמנית, כמהות אלהית וביטוי פיזי, כפנים רוחני וחיצוניות גשמית, כאחדות אלהית וריבוי גופני... התשתית החסידית לעבודת הבורא הנה ההנחה כי מהות אלהית נמצאת בשורשה של כל תופעה – פיזית ורוחנית – ושמעבר למציאות החיצונית נמצאת האמת החבויה והנסתרת שלה. " – ראו R. Elior, *The Paradoxical Ascent to God: The Kabbalistic Theosophy of Habad Hasidism*, trans. J.M. Green, Albany 1993, pp. 13-14

15. אליאור (שם), עמ' 33-34.

16. Sholem Aleykhem, *Jewish Children*, trans. H. Berman, New York 1922.

17. שלום עליכם (שם), עמ' 107.

עדן של צליל טהור.¹⁸

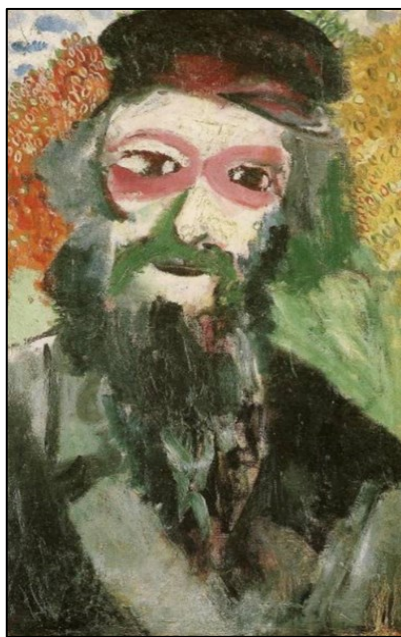
בדומה לו תיאר גם שאגאל את שחוה בעת שהאזין לרטט מיתרי כינורו של הדוד נח כשנישא לעולמות אחרים:

...ראשי מרחף בקלות סביב החדר, תקרה שקופה. עננים וכוכבים כחולים חודרים פנימה יחד עם ניחוחות השדות, האורווה והדרכים...¹⁹

הכנר הירוק (*The Green Violinist* – 1924) הוא אחד ממספר ציורים העוסקים בנושא, המעלה על נס את השגרה, המנוסה ממנה וההתעלות עליה שחוה הכליזמר.

ממדי דמותו הם חסרי פרופורציה ביחס לסביבה, והוא ממלא את הציור בעומדו על גגות בתי העיירה הקוביסטיים המחוודים. תחת רגליו מתוארת מציאות שגרתית חסרת דמיון ומעוף – בתים קווים בגוני חום-אפור כנעליו השונות זו מזו כמו גם מכנסיו. אף שולי מעילו חדים ומצביעים כלפי מטה. פניו וידו הימנית ירוקות ומסמלות את המציאות, היונק והעץ הערום הקר.

הנגן מרוכז בנגינתו ובמוסיקה הבוקעת ממיתרי כינורו הכתום-צהוב – הצבעים המיסטיים. זהו הנגון היהודי שמקורו במוסיקה העממית, ובזו של הרועים המרגשת והמרוממת את נפשו של הכליזמר ומעלה אותו לספירות של אקסטזה. התעלות ניכרת בפניו האומרות היסחפות על כנפי הדמיון והתלהבות נטולת גבולות. על להט ומצב פנימי אקסטטי זה מעידים פיו המעוות ועיניו כמו פאותיו הפרועות המתעופפות לצדדים. סוגה מוסיקלית זו מספרת על הגורל היהודי, כשצלילי הכינור בוקעים והלחנים זורמים בשמחה או במלנכוליה רווית סבל. הכלי בקולו האנושי מפיך מתוך מיתריו תפילה, תחינה ואנחה היוצאות הישר מן הלב, והשומעים – נשימתם נעתקת, לבם מוצף ברגש ודמעותיהם זולגות.



Father, oil on canvas (44.2 x 80 cm),
Paris, Centre Pompidou 1911.

בזכות המוסיקה וההשראה חווה הכליזמר טרנספורמציה: המציאות החדה והקווית למטה הופכת למעוגלת למעלה – כובעו המנוגד בצורתו העגולה לקצות מעילו והעננים המנוגדים לגגות. ממעל מרחף מלאך או מוזה בסגול כמעילו הלא שגרתי של הכליזמר בסגול העז – צבע הפיוטיות והיצירה. ידו הלבנה של הכנר מעידה, אף היא, על הספירות הרוחניות. המוסיקה בדומה לאמנויות האחרות יוצרת את הקתרזיס. ב-1910

18. שם, עמ' 114.

19. שאגאל (לעיל הערה 11), עמ' 17-18.

צייר שאגאל את היצירה **אבא** (Father) בסגנון פוביסטי עז מבע. ²¹

קרוב לוודאי כי זהו אביו של הצייר המייצג גם את האב היהודי הטיפוסי בעל הזקן והפאות, כובע הקסקט והמקטורן הכהה – כדרכם של יהודים אורתודוקסים. עיניו הא-סימטריות, הכחות, הגדולות במיוחד והלא ריאליסטיות בולטות ונתונות בשני עיגולים ורודים היוצרים "מסכה" אדמדמה שמקורה בפגעי הגיל, בעייפות וביגע רב. ²² בהשכימו קום כל בוקר בשש בדרכו לבית התפילה ובשובו עייף להכין את התה והסיגריות ליום המחרת – נרדם אביו בשעת ארוחת הערב. ²³ העיניים הטרוטות ולובן פניו הבוהק, הפוביסטי, מדגישים את הסבל העמוק הניבט מהן. גם שפמו הירוק מצביע על קדרות וצער. ²⁴ האדום והצהוב משני צדי ראשו הרומזים על שדות זרועי פרחים, מדגישים אף הם את אותו לובן חולני. ²⁵ באמצעות היסודות האקספרסיביים – העיוות הקווי והצבעוניות הפראית, הארכת הדמות, גודל העיניים וצורתן – טבע שאגאל דמות אב מיוסר המייצגת את הסבל היהודי הקיומי.

האם אי פעם ראיתם בציורים פלורנטיניים את אחד מאותם אנשים שזקנם לעולם אינו מטופח, בעלי עיניים חומות ובאותה עת אפורות כאפר וצבע עור של אוקר שרוף ופניהם חרוצות וחרושות קמטים? זהו אבי [...] הוא היה כָּנֶר שניצת ובאותו הרגע כבתה להבתו. ניחוחו היה ניחוח השינה [...] אבי לא היה פקיד אלא פועל במשך שלושים ושתיים שנים. הוא הרים חביות כבדות ולבי נחמץ ככעך טורקי בראותי אותו מרים את אותן משקולות ובוחש את הדגים המלוחים בידיו הקפואות [...] בבגדיו מוכתמי השמן ספוגי העמל [...] הוא היה מגיע הביתה גבוה ורזה. הערב נכנס אתו. ²⁶

אל מול אמו שהייתה מעשית וערנית, הציג שאגאל, לרוב, את אביו כאדם דתי, רציני ומהורהר, שלעיתים נדירות פנה אל ילדיו – להוציא מקרים שציטט בהם טקסט דתי. שאגאל היה קרוב במיוחד לאמו, עובדה שבאה לידי ביטוי גם בציוריו. עם אביו היה הקשר מרוחק, ועדות לכך היא הופעתו של האב בדמות עמוד תאורה מהלך בציור **בין הערביים** (Between Darkness and Light, 1938-1943), בעוד אמו מתוארת שם כתרגולת העוטפת את צאצאה בחמימות וברכות. ²⁷

20. "הצגה אקספרסיבית של חיי העמל של אביו. לפניו המתוחות והמודאגות חזות רצינית של אדם שבילה עשורים רבים וקשים של עבודה במפעל לדגים מלוחים... השעמום והאפרוריות בחייו של אביו נטולי הצבע." – ראו S. Tumarkin Goodman (ed.), *Marc Chagall: Early Works from Russian Collections*, New York 2001, p. 16.

21. "זוהי תמונה פראית מלאה בכוחות ראשוניים. שאגאל מצייר ללא-מעצורים את העצמים בצבעים המתאימים לרושם שהוא רוצה להביע: למשל, השפם בירוק כהה בפנים הצבועות במשיחות מכחול עבות והאישונים הכבדים בארגמן זוהר. הכובע השחור בולט על רקע השיחים הירוקים-צהובים החרדליים ואלה הכתומים האדומים." – ראו F. Meyer, *Marc Chagall: Life and Work*, New York 1964, p. 100.

22. "כל דבר בהקשר לאבי נראה עצוב ומלא חידתיות. אדם בלתי נגיש. תמיד עייף, תמיד מודאג." – ראו שאגאל (לעיל הערה 11), עמ' 30.

23. וולשלגר (לעיל הערה 2), עמ' 22.

24. "שפמו נע מעלה מטה כבאבל." – ראו שאגאל (לעיל הערה 11), עמ' 30.

25. "ניכרת המלנכוליה הרכה שהייתה חלק מאופיו (מתצלום ביום נישואיו 1886). לא ארך הזמן והוא הפך כפוף ומותש באופן קבוע, מובס עקב עבודתו הקשה ומשפחתו הגדולה." – ראו וולשלגר (לעיל הערה 2), עמ' 14.

26. שאגאל (לעיל הערה 11), עמ' 11-12.

27. "כשפחדתי מאוד, קראה לי אמי. זה היה המקלט הטוב ביותר [...] היא היתה מלאה ושדיה שמנמנים ככריות. רכות גופה, מגיל ומלידות, סבלה עקב חייה כאם, מתיקות חלומותיה, רגליה השמנות בעלות תכונות של גומי [...] באמצע ליד התנור,



The Cattle Dealer, oil on canvas (96 x 200 cm), Kunststhal Basel 1912.

דמותו של העגלון היהודי ב"שטעטל" – זה המתפרנס ממכירה או שחיטה של בהמות בשוק או ביריד המקומי²⁸ – עומדת במרכז של היצירה **סוחר הבהמות** (*The Cattle Dealer* – 1912). הנושא מתקשר לזכרונותיו של האמן מימי נסיעותיו כילד עם דודו נח אל היריד. כדרכו של שאגאל מתוארים זכרונותיו מימי ילדותו כמו מבעד לעיניו של הילד מארק. במיוחד מתבטא הדבר באופן ציורו את העגלה הפשוטה מאוד למראה והגלגלים ה"ילדותיים". הסוחר בעל הפנים וכף היד הכהות מסמל את היהודי, המעשי והארצי הנלחם את מלחמת הקיום היומיומית – בניגוד ליהודי הגלותי הטיפוסי הנתפס לרוב כחיוור וחלש. העגלון בציור מצטייר כבעל כוחות פיזיים ויכולת התמודדות עם המציאות הקשה והמאמצת עקב מקצועו. יהדותו נרמזת על ידי כובע הקסקט האופייני והטלית קטן הפרושה במעין קפלונים לבנים כתיק בחזית בגדו. לזיהוי הפן היהודי מוסיפים הפסים שעל צדי העול, המזכירים את אלה של ה"טלית" על הראש והגב של הסוסה, כשתלתלי הרעמה המשתפלים ממנה מייצגים, אף הם, את גדיליה. על כן, הסוסה מסמלת את עם ישראל העוטה טלית – טוהר ורוחניות.

הסוחר נע קדימה עם פמלייתו ובו בזמן מפנה ראשו לאחור. גם האישה המתקדמת הנושאת יונק על כתפיה מביטה לאותו כיוון מפחד האירועים המאיימים והמתרגשים לבוא, המסתמלים ברקע הלילה הכהה או שמה מתוך געגועים אל אשר השאירו במולדתם.

דמות פעילה זו על משלח ידה מאפיינת את היהודי העושה לפרנסתו ואת הנדודים, הארעיות, המנוסה מפוגרומים וההימלטות מפרעות, אשר עליהם מעיד השימוש הנרחב באדום לגווניו המציף את הציור כולו. אלה שזורים בתקווה לשרוד – זו המפעמת בלבבות במהלך החיים האי-רציונליים. תקווה זו מסתמלת בסוסה הלבנה בעלת העין הגדולה המואנשת, המעוברת בעלת

[...] עמידתה ישרה ומלאת גאווה; נוכחותו המוקטנת של אביו מחזקת את חשיבותה של אמו; היא מונומנטלית, חיה, ומפזרת חום כתנור הישן הגדול לידו היא עומדת, ואביו חלש ונסמך. – ראו וולשלגר (לעיל הערה 2), עמ' 21.

28. "אבל שכחתי להזכירך, דוד נח. נהגתי לנסוע לכפרים אתך לחפש בקר". כמה מאושר הייתי כשהוא הסכים לקחתני עמו לכפרים בעגלתו הרעועה. – ראו הרשב (לעיל הערה 3), עמ' 101.

הבטן השקופה – סימן לחיים חדשים והמשכיות, גם אם זו תפגוש בסכנות ופורענויות המרומזות בצבע האדום המשווה על בטנה. נימה פלאית עוטפת את הציור, ושיאה הוא היעדר הרתמות והמושכות אשר מנקודת ראות ראליסטית משמשים אמצעי החיבור בין הסוחר ועגלתו לסוסה. פרט זה, לא זו בלבד שאינו מפחית מהקשר בין השניים – בין הסוחר היהודי לעם ישראל – אלא אף מעצים אותו, שהרי אין כלל צורך ב"אביזרים חיצוניים" לקיום קשר זה. החיבור הנפשי חזק מכול והוא המאחד את כל הנוכחים בפמליה לגורל אחד.



Remembrance, pencil and gouache (22.2 x 31.8 cm), New York, The Solomon R. Guggenheim Museum 1914

היזירה מזכרת (Remembrance – 1914)
משקפת את התקופה שבה הצרת צעדים, לקיחת בני ערובה וגירושן של 189 קהילות יהודיות מהאימפריה הרוסית, גליציה ובוקובינה, הייתה המדיניות המקובלת. אנטישמיות הצבא הרוסי הייתה גלויה לכול וכללה בין השאר האשמות של חוסר נאמנות מצד האוכלוסייה היהודית, שיתוף פעולה עם האויב וריגול – תוך השלטת אימה ופחד על אוכלוסייה זו והכנעתה. הצבא הרוסי "פתר" את בעיית היהודים שחיו בגליציה הכבושה על ידי גירושם, והשתמש באמצעים מדכאים לטיהור השטח מנוכחותם הבלתי רצויה.²⁹

על רקע בהיר ומופשט נע ונד יהודי בעל זקן ופאות, חרוש קמטי גיל, יגע וגעגועים. עם פרוץ מלחמת העולם הראשונה הוא נודד כפוף תחת נטל מסע זכרונותיו הצרורים בביתו המסורתי שהעמיס על גבו, לבו ומוחו. בפתח עומדת דמות נשית, שהיא חלק מאותו אוצר רגשי. הבית הוא מטונימיה לעולם שהשאיר מאחור כשאת ה"משא" הנוסטלגי לא זנח: זכרונות המשפחה, ההיסטוריה, החוויות המרגשות והרגעים המיוחדים; משא זה מלווה אותו בכל

אשר ילך. היהודי חווה בו בזמן ייאוש ותקווה המסתמלים ביד ובנעל כהות ובאלו הבהירות. החבל הכרוך סביב הבית העלול להישמט ולהתרסק כשהוא רווי בזכרונותיו רופף. על כן שומר היהודי על ביתו רווי הנוסטלגיה כעל בבת עינו, בעזרת ידו הנמצאת במצב של מחווה רגשית

29. הרשב (לעיל הערה 3), עמ' 98.

ואמירת תודה למקום מושבו שנאלץ לנטוש, כנראה לעד.³⁰

בבדידות (Solitude – 1933-1934) – ציור המייצג את התקופה שעלו בה הנאצים לשלטון,³¹ על רקע אווירתה וחללה הקודרים של ויטבסק, עירת ילדותו של הצייר – יושב על הקרקע יהודי בעל פאות וזקן שחור, מהורהר ומודאג עד ייאוש בתנוחה מלנכולית.³² היהודי מרגיש זר ובלתי רצוי, כפי שחש שאגאל בצרפת באותה תקופה בזמן שבישרו לו תחושותיו רעות באשר לעתיד להתרחש.



Solitude, oil on canvas (96 x 158 cm), Tel Aviv, Tel Aviv Museum 1933-1934

30. "שאגאל השתמש בשלושה סמלים בסיסיים לתאר יהודי נמלט [...] הראשון הוא זה של היהודי הנודד, השני של היהודי הנושא את ספר התורה והשלישי של האם והילד. לעתים הוא שילב את שלושתם." – ראו M. O'Kane, 'The Flight into Egypt: Icon of Refuge for the H(a)unted', M. O'Kane (ed.), *Borders, Boundaries and the Bible*, London 2002, p. 50.

31. "במכתב ששלח לחברו מאיר דיזנגוף, ראש עיריית תל אביב, בשנת 1934 הוא כתב: '...המהומה הפוליטית, הרדיפות של ההיטלריסטים, אלה יכולים למחוק את גופנו (אנו רגילים לכך), אך רוחנו רעננה ובלתי חדירה, כפי שתמיד הייתה וכפי שתמיד תהיה'." – ראו הרשב (לעיל הערה 3), עמ' 436-437.

32. "רובד נוסף של משמעות מוסף לציור זה כאשר המקור ידוע: ספרו של ג'ורג' ג'ון (Geertgen tot Sint Jan) **ג'ון הקדוש בטבע הפראי**, יושב ג'ון בדיוק באותה תנוחה, מלווה בסמלו, טלה לבן – ההשראה לפרה הלבנה המנחמת של שאגאל. ללא ספק ראה שאגאל את הציור [...] בשימוש בציור שחש כי ייצג את התרבות הגרמנית כמקור לכדידות, הוא גרם להזדהות בין אותה תרבות ובין מורשתו היהודית; בדיוק באותו זמן שהוא חש בו, כי היהדות אימה על ידי נוצרים גרמניים. בזמן שזהות זו הצביעה על חוסר-הגיון באידאולוגיה שמאחורי איום זה, לא הפחית הדבר בשום צורה את הבידוד חסר התקווה של הקרבן העתידי." – ראו Z. Amishai Meisels, *Depiction and Interpretation*, Oxford 1933, p. 22.

טלית לבנה – על רקע המעיל השחור המסורתי – עוטפת אותו בקדושה כבתוך בועה ומעניקה לו מחסה, המסוכך עליו מפני הרדיפות, הגירוש, הנדודים והאסונות. אלה רובצים לפתחו ומרומזים בסערת העננים השחורים, התלולים מעל ה"שטעטל" והעיר על בתיה וצריחי כנסיותיה.³³ סכנות אלו משמשות תבנית חוזרת לפרעות שהיו גורלו של העם היהודי בכל ההיסטוריה, וחששותיו ודאגותיו של היהודי בבדידות נטועים ברקע התקופה, שהרי הדי השואה והצורך הנאצי כבר עומדים ותלויים בחללו של עולם.³⁴

הציור מבטא את רגשות שאגאל ורבים מבני עמו באירופה, כאשר החוקים האנטישמיים הפכו את חייהם לבלתי צפויים, וגרמו להם להימלט מארצותיהם על מיטלטליהם. עם פרוץ מלחמת העולם השנייה כבר היו כ-110,000 פליטים יהודיים פזורים ברחבי אירופה.³⁵

דאגתה התהומית של הדמות הבודדה בציור גלומה בשפת גופו: היד התומכת בראשו – תנוחה העוברת כחוט השני באמנות כתבנית איקונוגרפית,³⁶ מאז שהנביא ירמיהו קונן על חורבנה של ירושלים (1630 לרמברנדט). למרות הקשר האיקונוגרפי, שונה במהותו הרגע שעוסקים בו שני האמנים: בניגוד לירמיהו המתאבל על העבר – חרד היהודי השאגאלי מפני העתיד והחורבן המתרגש לבוא.³⁷

בניגוד למצב השכיח שבו נכפו על היהודים הפרדה, הסתגרות וניתוק מהחברה – נדמה כי בציור זה ניתנה הבחירה בידי היהודי והוא העדיף להתבדל מן העולם החיצון בשל אמונתו הדתית ובעזרתה. אין כאן כל עדות לגורם חיצוני הכופה את הבדידות על עמנו בשנת 1933. גם אם דמותו של ירמיהו המקונן מצויה בתשתית הווייתו של האיש הספון בטליתו, הרי שבאותה תקופה על אף היות הגזירות ומוראות השואה מהדהדות באופק, עדיין היו קיימות אפשרויות לשינוי המצב ואף למילוט. יהודי זה אינו נחלץ לעזרת עצמו, אלא שם מבטחו בישועה שתגיע ממעל. הוא הסובל אך הסביל מכדי להחליט על שינוי מצבו וגורלו. אותה טלית מגוננת אף מבודדת אותו ומונעת את חשיפתו לאפשרויות ההצלה המקיפות אותו. בציור נרמז כי אילו לא

33. "היהודי ממוקם על רקע המחבר בין בתיה הקטנים של ויטבסק ובין הכנסיות בעלות הכיפות הירוקות עם המגדלים הגותיים של כנסייה צרפתית או גרמנית. כך, גורל היהודי מופיע אל מול רקע מזרח ומערב אירופה: נדמה, שהוא נזרק משתייהן – פליט המבכה את מר גורלו אך אינו מסוגל להימלט." – ראו עמישי מייסלס (שם).

34. "למעשה, עם ציור כמו *בדידות* – מתחילה להופיע בעבודתו אווירה נבואית רוחנית שלילית כאילו משהו בתוכו היה רגיש להתפתחויות שמכל הכיוונים סללו את הדרך לטרגדיה העתידה להתרחש כעבור שש שנים." – ראו J. J. Sweeney, *Marc Chagall*, reprint ed., New York 1969, p. 60.

35. הרשב (לעיל הערה 3), עמ' 61.

36. "כדי ליצור איקונוגרפיה המתאימה למצב החדש, השתמש שאגאל במודלים המוכרים הן מהאמנות היהודית והן מהאמנות הלא יהודית. כפי שנראה להלן, שימוש כזה עשו גם אמנים יהודים אחרים. מטרתם הייתה ליצור שפה חזותית חדשה אך מוכרת שתבטא את דאגתם ותעלה את מודעות הציבור לסכנות שעומדות בפתח." – ראו מ' ריינר, 'המשכיות האיקונוגרפיה היהודית': ציורים של הגירה ממזרח אירופה, של פרעות ושל גירוש כדגמים לאמנות השואה, **בשביל הזיכרון**, 3 (תשס"ט), עמ' 34.

37. שאגאל אייר את ספרה של אשתו, **נרות דולקים** (B. Chagall, *Burning lights*, New York 1946) ועיטר את הפרק על תשעה באב ברישום הדומה מאוד לציור בדידות. הפרק מסתיים במילים: "איכה ישבה בדד" – מילות הפתיחה של מגילת איכה המיוחסת לנביא ירמיהו. "...כמו גם התמונה 'בדידות' מתארים את ירמיהו האבל המקונן על ירושלים שחרבה, אם כי גם ברישום ניכרים בברור צריחי הכנסיות של ויטבסק, שכן בדומה לרבות מדמויות התנ"ך שלו תאר שאגאל גם את ירמיהו כיהודי בן העיירה על רקע עיר מולדתו הוא, ויטבסק." – ראו מ' פרידמן, 'הנביא ירמיהו ביצירתו של שאגאל', **כעת**, 1 (תשע"ד), עמ' 133.

היה מסתגר בד' אמותיו, ולו פתח במעט את טליתו – הוא היה מאפשר יצירת קשר עם הפרה³⁸ – סמל לדמות הנשית ביצירתו של שאגאל – שעניה האנושית הנוגה והבעתה העגומה דומה לשלו וצבעה הלבן מקביל לצבע טליתו. קרניה הצהובות – צבע המיסטיקה – מקבילות לידיעות ספר התורה – רכושו היחיד שהוא חובק. כמו כן היה פוגש בכינור – כלי נשמה יהודי טיפוסי – הצמוד לפרה בהקבלה לצמידות התורה אליו – כלי, שצליליו היו מנחמים ומרוממים את נפשו. לו התיר מעט את הטלית ולו הפנה ראשו כלפי מעלה היה אף מבחין במלאך הלבן, שפתח "צוהר" תקווה כחול בים הקדרות השחור.

היהודי המתפלל³⁹ – הרב⁴⁰ (*The Jew in Prayer – 1923*) היא יצירה דרמטית, המציגה דמות יהודי אורתודוקסי אופייני, עוטה טלית ותפילין ברגע פרטי עמוק ורציני, שבו הוא משוחח עם בוראו. הרב מבטא את תמצית הקיום היהודי, הכולל שבת, חגים, מנהגים, מסורת ותפילה,⁴¹ שהם אחד ממוקדי חייו של היהודי המאמין וחלק משגרת יומו. התפילה היא אחת מהמצוות שהיהודי מחויב בהן וגם תוצאת צורך נפשי-אישי כשיחה בין האדם לבוראו – היכולה להתקיים גם בשירה, ניגון וריקוד – שבה שופך הוא את לבו, מתחנן על גורלו ומביע את דבקותו באל. פניו של האיש מחולקות, מוארות ומוצללות בעת ובעונה אחת, כזקנו השחור הזורע כתם לבן. אף טליתו שסועה ומשוננת ועליה פסים שחורים ואלכסוניים המתנגשים אלה באלה. רצועות התפילין⁴² שעל ידו מקבילות לפסי הטלית. בחלל הכהה שמאחורי הרב נוצרים כתמי שחור ואור גאומטריים המקבילים לטלית, לצורת התפילין ולהבעה הקוביסטית שעל פני הרב. כראוי לסגנון הקוביסטי האנליטי הממעיט בשימוש בצבעים – טבל שאגאל יצירה זו בשחור-לבן כצבעי הטלית במציאות. גאומטריות ומונוכרומטיות אלו יוצרות ריכוז, רצינות ומיקוד המדגישים את עומק התפילה. הרב מתלבט.⁴³ ייתכן שסוגיות הרוח גורל כשכר ועונש ותלות האדם באל בעת מצוקה מעיקות עליו ומשתקפות בפניו המורכבות מניגודים חזקים וחלקים "שבורים ומפורקים". מבטו

38. "עיון באוצר האגדות של המדרש היהודי המפרש את מגילת איכה מבהיר צירוף מוזר זה של האבל על חורבן ירושלים והגירוש ממנה ביחד עם הפרה העליונה. במדרש (איכה רבה א, טו) מסופרת אגדה על יהודי שחרש במחרשה רתומה לפרה ביום שבו נכנס האויב לעיר והחריב את בית המקדש. לפתע הפילה הפרה עצמה לארץ וסירבה להמשיך ולחרוש. לכשהכה אותה שמע קול האומר שהפרה צועקת על חורבן הבית ועל המקדש שנשרף. לאחר זמן מה עמדה הפרה על רגליה ורקדה ושמחה, והקול בישר לו שבשעה זו נולד המשיח. נראה ששאגאל הכיר מדרש זה שיש בו מן הנחמה על החורבן והוא תיאר את הפרה השמחה ורוקדת כמנגנת." – ראו פרידמן (שם), עמ' 134.

39. "נציין שיהודים עם תפילין הם תופעה נדירה למדי גם ביצירת שאגאל. הציור הנדון מ-1914 וציור שמן קטן משנים 1912-1913 שנוצר עוד בפריז הם מופעי התפילין הבולטים של הצייר היהודי שציוריו מאכלסים כידוע בהמוני יהודי עיריה חרדיים." – ראו עפרת (לעיל הערה 8), עמ' 241.

40. "כפי ששאגאל מספר בחיי, הדוגמנים שלו היו מקבצי נדבות וזקנים או רבנים חסידיים עוברי אורה." – ראו שאגאל (לעיל הערה 21), עמ' 221.

41. "במבט ראשון התפילה שייכת לעולם הקסום, שבו חש האדם חוסר אונים ואת ישועותו הוא מבקש מאת האלהים שאליו הוא מתפלל. בתפישה המסורתית, התפילה היא עמידה לפני האל ומתארת חוויה קיומית שבה האל הוא המענה היחיד לצרכיו ולמצוקותיו של האדם." – ראו א' שגיא, 'פצוץ תפילה – תפילה לאחר "מות האל"', **מקור ראשון**, 22.7.2011.

42. "רצועות התפילין השחורות מכורכות ברבסקה לוליינית על בשר אמת הזורע. הקוביה הקטנה של המצח יוצרת קו ישר הנוגד את הצל המתעקל לשמאל; שחור לעומת לבן, ריבוע לעומת סלסול עקלתון – הכל מתלכד ליצור מתכונת מפעמה והרמונית להפליא." – ראו ס' אלכסנדר, **שאגאל**, א, תרגמה ש' קדם, תל-אביב 1990, עמ' 158.

43. "ניגודים והקשרים של צבע נמצאים בתשתית המאפיינים הפסיכולוגיים של הדמות." – ראו A. Kamensky, *Chagall, The Russian Years 1907-1922*, London 1989, p. 217.



The Jew in Prayer, oil on canvas (88.9 x 116.9 cm), Chicago, The Art Institute of Chicago 1923.

שלוח אל המרחקים והוא עוטה הוד והדר הנובעים מדתו ואמונתו.⁴⁴

היהודי המתפלל הוא מעין הד לזכרונותיו של מארק שאגאל מבית-הכנסת כילד יחד עם אביו ואמו:

קיבלתי על עצמי לעזור לחזן ובימים הנוראים. כל באי בית הכנסת שמעו את מתח מיתרי קול הסופרנו שלי [...]. באותם ימים העירו אותי באחת או שתיים בלילה ועשיתי דרכי בריצה לעבר בית הכנסת כדי לשיר [...]. אבי מוצא את הסידורים עבור אמי לפני צאתו ומצביע על העמודים: 'ואז, מכאן עד שם'. הוא מתיישב ליד השלחן ובעזרת עיפרון מדגיש בקווים את העמודים הנבחרים. בפינה אחת הוא כותב: 'התחילי פה'. ליד קטע מסוים הוא מציין: 'בכי'. במקום אחר: 'הקשיבי לחזן'. ואמא הלכה לבית הכנסת, כשהיא בטוחה שלא תזיל דמעות לשווא,

אלא רק במקומות הנכונים. בראותה את 'בכי' מתקרב, היא הייתה מתחילה להזיל דמעות קדושות, כמו שאר הנשים שיהלומים זעירים ניגרו, טיפה אחר טיפה, כשהם מתגלגלים על העמודים [...] אבא – כולו בלבן נראה כנביא אליהו [...] הוא בכה בשקט ובמקומות הנכונים [...] לפעמים פנה לשכניו וביקש 'שקט' בעת התפילה או קמצוץ של טבק. אין בפי מלים לתאר את שעות תפילת הערב. באותה שעה, נדמה היה כי בית הכנסת היה מלא בקדושים [...] לחישות קולותיהם מתגנבות לתיבה, שדלתותיה הקטנות לעתים גלויות, לעתים חבויות. אני נחנק. איני זע.⁴⁵

44. "הרב נמצא בדרגה הגבוהה ביותר של מושלמות לה מוסיפה הטלית – בגאומטריה הרחבה והמוקפדת שלה, עם הפסים ולובנה הבוהק – איכות מרשימה ומונומנטלית [...] התפילין הצמודות למצה ולזרוע ברצועות עור, לא רק שאינם מסיטים את תשומת-לבנו, אלא מהווים חלק אינטגרלי מרצינות השלם. ההופעה הכללית ולא הפרטים היא זו השובה את לבנו." – J. Cassou, *Chagall*, trans. A. Jaffa, New York 1965, pp. 66-67.

45. שאגאל (לעיל הערה 11), עמ' 44-43.

סיכום

המאמר מתאר "מניין" יהודים רב-גוני מתוך הגלריה הענפה והאותנטית של מארק שאגאל, הצייר היהודי הגדול בכל הזמנים. האמן פורש מניפה צבעונית, המתעדת את הטיפוסים השונים ב'שטעטל' היהודית על מקצועותיהם, אורחות חייהם, מצבם הכלכלי, החברתי והקיומי מתוך זכרונותיו המהווים את מעיין יצירתו.

בשונה מהגישה הציורית המקובלת המתייחסת ליהודים מזווית פולקלוריסטית – שואף שאגאל לתת ביטוי לרוח ולגורל היהודיים של עם התנ"ך הנושא על גבו מורשת עתיקת יומין. זאת הוא עושה מתוך ראייה נוסטלגית בעזרת מכחול הקסם שלו – בהמציאו שפה אמנותית חדשה אשר באמצעותה הוא מנציח את היהודי מתוך היכרות אינטימית עמו כבן לאותו עם. כל דמות מתוך המקבץ, בצד היותה אישית-פרטית וחוליה בפסיפס כולו, היא גם דמות ארכיטיפית יהודית שאינה סטראוטיפית. אין ספק כי למרקם היהודי המוגש למתבונן יש אף היבט אוניברסלי כיוון שעם נושאים כגון מלחמה, גירוש, געגועים, סבל, כאב וצער מזדהה כל בן אנוש באשר הוא. מניין יהודי שאגאלי זה, אשר בדומה לנופיו הראליסטים והסימבוליים עוצב על בסיס שורשי דתו ותרבותו יוצר תמהיל של מציאות ופנטסיה, המורכב מעיוותים של צבע, מחוסר פרופורציה וממיקומן של הדמויות בחללים בלתי צפויים. שפה "שאגאלית" זו בעלת היסודות האוטוביוגרפיים מתאפשרת גם הודות לאופן שבו שוזר האמן את הסגנונות המודרניים עם סגנונו האישי, השנון, ההומוריסטי, המפוכח והנוסטלגי-פיוטי. אם כן, מקבץ יהודים זה מייצג את גאונותו של הצייר, החושף את מהות הגורל היהודי דווקא בהפנותו את גבו לסגנון הפיגורטיבי המדויק ובפנייתו אל אמצעי עיוות המשתנים מציור לציור. וכך אם היה זה על גדות נהר הדווינה, הסיין או ההדסון, מציפים את בדיו חיים יהודיים תוססים שהתוודע אליהם בתחנות חייו השונות.

דפוסי-התמודדות של נשים ישראליות עם קונפליקטים בשיח עם בני-זוגן, כפי שהם משתקפים ברומנים של א"ב יהושע

לעדי,
שתומך בי לאורך כל הדרך.

תקציר

במאמר זה אציג שלושה סוגים של התמודדות נשים ישראליות עם קונפליקטים בשיח עם בני זוגן, כפי שמייצגות שלוש נשים המופיעות ברומנים של א"ב יהושע: חגית – ברומן **הכלה המשחררת** (2001), גרושת הממונה – ברומן **שליחותו של הממונה על משאבי אנוש** (2004) ודניאלה – ברומן **אש ידידותית** (2007).

רחים ובונומה הציגו מודל של חמישה דפוסי התמודדות עם קונפליקטים: אינטגרציה, הימנעות, ויתור, פשרה ומאבק. לדעתי, שלושה מהם באים לידי ביטוי ברומנים אלו: ויתור, פשרה ומאבק. הדמויות נעות על הציר שביניהם; זאת לפי אופיין ולפי המצבים ונושאי השיח השונים ומתוך שימוש בנורמות התנהגות חוזרות.

את הסיטואציות ניתחתי באמצעות כלי הניתוח שהציע באחטין: מטפורות האינטרנציה ומטפורת המחווה.

מצאתי, שלכל אחת מהגיבורות יש סגנון התמודדות שונה מתוך קשת הסגנונות המאפיינת את הנשים בראשית המאה ה-21: דניאלה נעה בהתמודדותה עם בעלה בין ויתור לפשרה; חגית נוקטת דפוס שבין פשרה למאבק ומנסה לשמור על נישואיה, ואילו הגרושה, המתעבת את הממונה – קרובה יותר לדפוס המאבק: היא התנתקה ממנו גרשית ופזיזת, אך מדי פעם בפעם מתפשרת אותו לטובת בתם המשותפת.

מילות מפתח: שיח נשים; מגדר; זוגיות; התמודדות נשים עם קונפליקטים; שיח בין בני-זוג; מטפורת אינטרנציה; מטפורת מחווה; א"ב יהושע; באחטין; רחים ובונומה; הכלה המשחררת; שליחותו של הממונה על משאבי אנוש; אש ידידותית.

מבוא

במאמר זה אבחן דפוסי התמודדות של נשים ישראליות עם קונפליקטים בשיח עם בני-זוגן, כפי שהם משתקפים בשלושה מן הרומנים של א"ב יהושע (הרומנים פורסמו אחרי שנת 2000). מדובר בדמויות נשים מן הרומנים: **אש ידידותית**, **הכלה המשחררת** ו**שליחותו של הממונה על משאבי אנוש**. הדמויות מייצגות נשים במשפחה הישראלית העירונית הבורגנית ואת מערך היחסים הזוגי המכונן אותה.

* המאמר נכתב כחלק מחובות הפוסט-דוקטורט באוניברסיטת בן גוריון בהדרכת ד"ר בתיה שמעוני.

במחקר זה איעזר בשיטת המיון של דפוסי התמודדות עם קונפליקטים שהציעו רחים ובנומה (Rahim, 1983; Rahim & Bonoma, 1979). כדי לנתח את השיח השתמשתי בכלים שהציע מיכאיל מיכאלוביץ' באחטין (1975-1895): מטפורות אינטונציה (ראו וייס, 2009). באחטין טען, כי מאחר שהשיח בחיי היום-יום אינו עומד בפני עצמו אלא מושפע מן החיים – מן הראוי לנתחו בכלים מתחום המחקר הסוציולוגי (Bakhtin, 1998).

1. התאוריה של רחים ובנומה בנושא ההתמודדות עם קונפליקטים

בנישואין, כבכל מערכת יחסים אינטימית – קיימים נושאים שאינם מוסכמים על בני-הזוג ומעוררים קונפליקטים ביניהם. אחד הגורמים האפשריים לקונפליקטים הוא השוני בסגנונות התקשורת, בערכים התרבותיים, בנורמות ההתנהגות ובניסיון החיים שלהם (Cahn, 1992).

רחים ובנומה (Rahim & Bonoma, 1979) הציעו שאלון שנועד לבחון דפוסי התמודדות עם קונפליקטים בעבודה. ריצ'רדסון, פילקינגטון ואטלי (Richardson, Pilkington, & Utley, 1988) מצאו, שהשאלון מתאים גם לקונפליקטים ביחסים בין-אישיים, ובמחקרים שונים שימש השאלון לקונפליקטים בין בני-זוג (קוליק וחבושה-מורגנשטרן, 2009; קירשטיין, 2001).

בבסיס התפיסה של רחים ובנומה יש חמישה דפוסי התמודדות עם קונפליקטים: (1) דפוס **האינטגרציה** מתבטא בשינוף פעולה, בפתירות, בחילופי מידע ובחקירה משותפת – כל זאת כדי להגיע לפתרון מקובל על שני הצדדים; (2) דפוס **ההימנעות** מתבטא בהדחקה ובנסיגה; (3) דפוס **הווייתור** מאופיין בהקרבה עצמית ובמוטיבציה לסיפוק הזולת; (4) דפוס **המאבק** מתבטא בהתנהגות כוחנית ובתפיסה לוחמנית של מנצחים-מפסידים; (5) דפוס **הפשרה** מאופיין באיזון הדאגה בין עצמי לאחר.¹

במאמר זה אדגים באמצעות ניתוח סיטואציות וניתוח השיח הנשי דפוסים מגוונים של התמודדות עם קונפליקטים בין בני-זוג ברומנים של א"ב יהושע. בכל רומן ניתחתי שלושה אירועים שבהם התרחשו קונפליקטים כאלה, ואת דרכי התמודדותה של הגיבורה בתוך המערכת הזוגית.

2. הגישה התאורטית של באחטין

לדברי באחטין, כיוון שהשיח המילולי במציאות נובע ממצב מעשי חוץ מילולי, ויש לו קשר ישיר לחיים עצמם, אי אפשר לנתק את השיח מן החיים – מן ההקשר החוץ מילולי. הקשר זה הוא ההופך את המילה לדיבור בעל משמעות בעבור המאזין. הניתוח הסוציולוגי מתחיל בבדיקה בלשנית, אבל נמשך בבדיקתם של יסודות מילוליים אחרים: הטעמה, צליל ואינטונציה, המבהירים או רומזים לקורא על מה שמעבר לגבולות המילולי. לניתוח ההתבטאויות בחיי היום-יום באחטין מציע את מטפורת האינטונציה, שהיא פעילה ואובייקטיבית, ובאמצעותה מבטא הדובר את מצבו הנפשי ואת קשריו עם הסביבה החברתית.

1. ליאת קוליק וחגית חבושה-מורגנשטרן בדקו את דפוסי ההתמודדות של נשים בשלוש השנים הראשונות לנישואיהן ומצאו, שהן משתמשות בעיקר בדפוסים "רכים", שאין בהם סכנה למערכת הזוגית (קוליק וחבושה-מורגנשטרן, 2009).

2.1 האינטונציה

באחטין טוען, שכאשר אנו מנתחים שיח, עלינו לשים לב לא רק לחלק הממומש במילים, אלא גם למה שנלכד בהן מבחינת האינטונציה. לדעתו, שיפוט ערכי בא לידי ביטוי הטהור ביותר באינטונציה. זו יוצרת קשר הדוק בין השיח המילולי להקשר החוץ מילולי. אינטונציה אמתית וחייה מעלה את השיח המילולי אל מעבר לגבול המילולי (Bakhtin, 1998, p. 477).

2.1.1 הדיבור הדו-קולי

כשהדובר חוזר מילה במילה על טענות שהוצגו לפניו, והמילים נשמעות זרות משום שהוא מוסיף לדבריו אמצעי ביטוי, כגון ספק, כעס, אירוניה, גיחוך או לעג – זהו דיבור דו-קולי. בעזרת אמצעי זה יוצר הדובר עמדה חדשה התואמת את דעתו.

הסופר משתמש בסוג דיבור זה אם באמצעות שאלה, אם באמצעות אמירות משוחזרות (יום-יומיות או אידאולוגיות) ואם באמצעות סוגות המוכנסות לתוכו, כגון יומנים, וידויים וכדומה.

2.1.2 הווידי הספרותי כמיקרו-דיאלוג

על פי באחטין (1989)² הווידי הוא בעל אופי דיאלוגי. קיימים קווי דמיון בין המודל הספרותי ובין המקור הדתי, עם זאת, המודל הספרותי מעצב ומשכלל כמה מהיבטי המודל הדתי, עד שהוא מתרחק ממנו מרחק רב ומוסיף יסודות שאינם מהותיים כל עיקר לווידי הדתי.

את הווידי האישי מכנה באחטין Icherzählung (באחטין, 1978, עמ' 230). כבר מהמשפט הראשון בווידי זה, מתפתל הגיבור ומתפלמס עם עצמו פולמוס פנימי דרוך בלחץ הדיבור הדו-קולי. נעימת דיבורו של המתוודה משתנה (רחמים, כעס), ובאמצעותה הוא מציג את אישיותו השלילית.

הווידי האופייני כיום הוא הווידי הספונטני-וולונטרי (נוה 1988, עמ' 8), ומקורו בצורך פנימי, במועקה, בפחד או בתחושת אשמה. בשל דחיפות הווידי – כל מועד נראה מתאים לכך. לעתים אין הדובר ער למשמעות המלאה של דבריו. המתוודה בוחן את מעשיו לפי ערכי המוסר שלו ושל החברה. מלבד המידע על החטא יכול להופיע בווידי עוד מידע על המתוודה.

המאזין לווידי אינו כבול לאתיקה או לשמירת הפרטיות. המתוודה מבקש את הבנתו של המאזין לווידי, אך עלול להישאר בבדידותו, אם הנמען יתנכר אליו בשל הווידי.

2.1.3 אינטונציה של שאלה

על פי מחקרים סוציולוגיים, האינטונציה של שאלה רווחת בשיח הנשי. רובין לאקוף (Lakoff, 1975, pp. 45-80) מצאה, שנשים נוטות לשלב אינטונציה של שאלה גם במשפטים שאינם שאלות מפורשות. היא הראתה, שנשים משתמשות יותר מגברים ב"שאלות נספחות": שאלה נספחת היא מעין נוסח ביניים בין הצהרה לשאלה; והיא מבטאת הנחה ומבקשת אישור. שתי מטרות אפשריות לשאלה כזאת: אפשרות אחת היא שלדוברת יש דעה על המצב, והיא מנסה

2. באחטין הדגים זאת על ספרו של דוסטויבסקי **כתבים מן המרתף**.

למשוך את המאזין להצטרף לדעתה; האפשרות האחרת: יש לה דעה, אבל היא חוששת להצהיר עליה.

הצגת ההצהרה בנוסח של שאלה מאפשרת להסכים עם כל תשובה של המאזין וכך להימנע מוויכוח.

גם גינט הולמס (Holmes, 1984, pp. 47-62) חקרה את נושא השאלות הנספחות. היא חילקה אותן לשני סוגים: 1. שאלות מכוונות **דובר** – בשאלות אלה מובע חוסר ביטחון של הדובר באמירתו שלו: הוא מבקש מבן שיחו לאשר את אמירתו; 2. שאלות מכוונות **נמען** – שתפקידן הראשוני הוא רגשי – לבטא את יחסו של הדובר אל הנמען ולעודדו.

הולמס אינה מסכימה עם טענתה של לאקוף שהשאלות הנספחות מביעות הסננות. לדבריה, נשים שואלות שאלות נספחות יותר מגברים, משום שהן מבקשות לקשור שיחה או לקדמה, או משום שהמידע חסר להן, והן אינן חוששות להודות בכך. מכאן, שבשיח נשי אפשר לצפות להרבה **שאלות מכוונות נמען**.

2.1.4 דרכי שתיקות והשתקות

דניס קורזון (2007) סיווגה את השתיקה **לארבעה סוגים**:

א. **שתיקה בשיחה** – כאשר הנמען אינו משתתף בשיחה. שתיקה זו יכולה להתפרש כפעולת דיבור, כגון טיעון, בקשה או הודאה.

ב. **שתיקה תמטית** – כאשר אדם מדבר על מגוון נושאים, אך שותק במכוון רק כאשר השיחה נסבה על נושא מסוים.

ג. **שתיקה טקסטואלית** – שתיקה, שיוזם הדובר או הכותב באינטראקציה חברתית. השותק קורא או מדקלם טקסט ספציפי בשקט במסגרת ההקשר המוגדרת של השיח.

ד. **שתיקה מצבית** – שתיקה של קבוצת בני אדם, שאינם קוראים ואינם מדקלמים טקסט. שתיקה זו אופיינית בטקסי זיכרון שבהם המשתתפים שותקים במשך דקת דומייה.

לדעתי, לסוגי השתיקות יש להוסיף עוד שניים:

ה. **שתיקה והשתקה** – באה לידי ביטוי באמירה או בניתוק שיחה, לדוגמה ניתוק שיחת טלפון במחאה על דברים שאמר בן-השיח, מה שמביא לידי השתקתו.

ו. **שתיקה באמצעות קטיעת דיבור** – שלוש נקודות במהלך שיח המביעות שתיקה בדיבור. שתיקה זו יכולה לבטא התחמקות ממסירת מידע, קושי לבקש עזרה או חשש של המוען מחולשתו.³

3. באהטין (1989) כתב על השימוש באמצעי זה ברומנים של דוסטויבסקי והורה על מטרותיו האפשריות על פי הנסיבות: התלבטות, חרטה על אמירה או טענה לא מוצדקת.

3. סוגי התקשרות של נשים ברומנים של א"ב יהושע

בחלק זה אבחן שלוש דמויות של נשים מן הרומנים **אש ידידותית**, **הכלה המשחררת** ו**שליחות של הממונה על משאבי אנוש** באמצעות הכלים שהצגתי בחלק התאורטי.

טווח הגילים של שלוש הנשים הוא 35-60, שלושתן אימהות, והנושאים המעסיקים אותן קשורים למשפחה. גרושת הממונה היא הצעירה ביותר, ובתה – תלמידת תיכון; השופטת חגית – בניה משרתים בצבא או לאחר השחרור מן השירות, והמבוגרת שבהן היא דניאלה, אם וסבתא לשני נכדים. שלושתן מתגוררות בערים (חיפה, תל-אביב וירושלים), הן נשים עצמאיות ושותפות בפרנסת המשפחה.

רומנים אלו מציגים נורמות מגוונות של שיח ושל התנהגות, המאפיינות את הזוגיות במשפחה הישראלית, וברבים מן הדיאלוגים ניתן לנשים מקום מרכזי. לכל גיבורה יש סגנון התמודדות אופייני, וביחד הן מייצגות טווח רחב של דרכי התמודדות עם קונפליקטים תוך-זוגיים של האישה הישראלית ברומנים של א"ב יהושע.

3.1 בין ויתור לפשרה: סגנון ההתקשרות של דניאלה מן הרומן "אש ידידותית"

דניאלה (כמעט בת שישים) היא אשתו של אמוץ, אם לשניים וסבתא לשניים, מורה לאנגלית בבית ספר תיכון. אמוץ מנהל עסק משפחתי להתקנת מעליות. דניאלה חיה חיי שגרה בורגניים בתל אביב. אחותה הבכורה, שולי, נפטרה שנה לפני התרחשות האירועים ברומן, ודניאלה החליטה לטוס לבדה לאפריקה כדי להתמודד עם האבדן ולהעלות זיכרונות עם גיסה, ירמי.

בשיחת הפחדה בשדה התעופה לפני הטיסה אמוץ דואג לאשתו הנוסעת בגפה, ותוך כדי כך הוא מבטא שתלטנות. הוא מבקש ממנה להישאר בשדה התעופה בחניית הביניים פן תסתבך. דניאלה מבטאת עמדה מנוגדת לעמדת בעלה ועושה זאת בדרכים מגוונות בשיח עמו: היא חוזרת על דבריו בנימה ביקורתית ובאינטונציה של שאלה: "אבל למה להסתבך?" וכשבעלה מציע לה להתמקם בקפיטריה, היא מתרעמת בדו-קוליות באמצעות שאלה וסותרת את דבריו: "קפיטריה נחמדה? על מה אתה מדבר? מקום מדכא" (עמ' 9). אך בסופו של דבר, היא נכנעת לרצונו ואינה יוצאת מהשדה. התנהגותה זו מייצגת את הצד הוותרני באישיותה.

אמוץ טוען שהוא פועל מתוך אהבה, ודניאלה חוזרת על דבריו באירוניה: "מה כאן אהבה ומה שליטה עוד יהיה צריך פעם להחליט..." (עמ' 10). היא חוזרת על המילה "אהבה" בדו-קוליות ומערערת על דבריו, ועם זאת, משאירה את המשפט פתוח לפרשנות, אינה נוקטת עמדה חד-משמעית ואינה מתעמתת עם בעלה. בכך משתקף אופייה הפשרני.

אמצעי נוסף האופייני לשיח של דניאלה הוא דרכים מגוונות של **שתיקה** וגם **השתקה**. היא קוטעת את דבריה ואינה קובעת עובדות ברורות, אלא משאירה משפטים פתוחים. בעת הפרדה בשדה התעופה היא מציגה תיאור של שדה התעופה בטונזניה המנוגד לתיאורו של בעלה, אבל היא עושה זאת בהיסוס: "ואני זוכרת דרכים ריקות... תנועה דלילה..." (עמ' 10).

דניאלה קוטעת את דבריה וגם משתיקה את אמוץ, כשהיא מנסה להתחמק משיחה מביכה בשדה התעופה בנושא מגע מיני: "ש... ש..." היא מבקשת מבעלה בעדינות 'תיזהר... שומעים אותך...' (עמ' 10). כדי להימנע מהמשך השיחה המביכה היא מציעה פשרה ומבטיחה לבעלה: "טוב..." היא מהססת, 'נראה... נשתדל... ובשבוע הבא נפצה את עצמנו על מה שהחמצנו... כי

מה אתה חושב, שאני לא מתוסכלת כמוך? שלי אין תשובה, ואפילו אמיתית?... (עמ' 10-11).
בשיחת הטלפון מאפריקה מתלונן אמוץ על ילדיהם, אולם דניאלה מגוננת עליהם. הוא חוקר את דניאלה על תנאי ההורות במחנה של ירמי, אך היא מתחמקת בדרכים שונות כדי שלא ידאג. דניאלה משתמשת בתדירות גבוהה בדו-קוליות כדי להציג עמדה מנוגדת לעמדתו. אמוץ מתלונן על שנופר "באה אתמול הביתה עם ידיד" (עמ' 129), ודניאלה עונה "לא חשוב. חשוב שהיא באה". כשהוא מדווח בלקונויות שבנם מורן נעצר, דניאלה חוזרת על דבריו בשאלה המביעה דאגה: "מעצר אמת?"

גם על כלתו מתלונן אמוץ שהוא "משתגע ממנה". דניאלה נוזפת בו שלא יתערב ומשתמשת באוצר המילים שלו: "תשתגע בשקט ולעצמך" (עמ' 130).

אמוץ נוכח לדעת שאשתו אינה תומכת בו, ולכן הוא מתגרה בה וקושר את התנהגותו של הבן להתנהגותה: "והוא היה בטוח, כמוך, שכל העולם ייפול לרגליו". דניאלה מופתעת מגישתו ומתריסה בדו-קוליות בנעימת שאלה: "כל העולם נופל לרגליו?"

דניאלה משתמשת בשתיקה באמצעות קטיעת דיבורה. היא מספרת לבעלה על ההורות באפריקה, אך כשהיא מבינה שהיא מדאיגה אותו, היא קוטעת את דבריה (עמ' 128) ומשתמשת בשתיקה תמטית כדי לדחות את בקשתו שתפרט: "לא, לא עכשיו" (עמ' 128-129). גם כשהוא מנסה לקבל מידע על ירמי (עמ' 129), היא מבטיחה לספר הכול בהמשך. לקראת סיום השיחה מבקש אמוץ לדבר עם ירמי כדי לבקש שישגיח עליה (עמ' 130), אבל דניאלה משתיקה אותו באמצעות ניתוק שיחת הטלפון. למרות ניתוק השיחה מתרשם הקורא, שלא נעשה צעד חד-צדדי, ושהשיחה הסתיימה כמקובל.

השאלות החוזרות של דניאלה תומכות בשתיקה התמטית המאפיינת אותה. בשיחתם היא חוזרת שלוש פעמים על בקשתה "אבל תגיד מה קורה עם הילדים" (עמ' 129). שאלותיה משלבות מילות שאלה, אך אינן מסתיימות בסימני שאלה, אולי משום שהיא שואלת כדי להתחמק משיחה, ולא כדי לקבל מידע.

עם שוב דניאלה לארץ מסיע אותה אמוץ משדה התעופה. הוא חש בריחוקה ומגיב בהתאם לכך. בתחילת הפגישה הוא פונה אליה: "זהו? הוא ספק שואל ספק מסכם" (עמ' 367), והיא עונה לו בדו-קוליות בנעימה של הסכמה וגם של סיכום לקוני: "זהו, היא מאשרת".

דניאלה משתמשת בשתיקה בשיחה, כאשר אמוץ מסביר שלא הצטרף לנסיעתה משום שקיבל את דעתה (עמ' 368). הוא מבקש שתספר על הנסיעה, והיא משתמשת בשתיקה תמטית ואומרת: "עוד מעט. קודם אתה" (עמ' 369).

דניאלה שומרת על שתיקה תמטית ומתחמקת מלספר על עצמה באמצעות שאלות חוזרות על המשפחה: "תגיד מילה על הנכדים" (עמ' 369) ובאמצעות חזרה (שלוש פעמים) על המשפט: "אז באמת עשית חיים כשלא הייתי" (עמ' 371). אמוץ מנסה לפתות את אשתו, שנעדרה שבוע, אבל היא מתחמקת ממגע מיני מחשש שיראה את הסימנים שעל גופה וחוזרת על ביטוי הזמן שלו בדו-קוליות: "עכשיו אני עוד לא לגמרי כאן. תחכה לי" (עמ' 372).

כאשר דניאלה שואלת האם התגעגע, אמוץ משיב: "לא נשאר לי זמן לגעגועים". על כך דניאלה מגיבה בכנות: "ולי דווקא היה זמן להתגעגע". כאן הדו-קוליות מבטאת עלבון.

אמוץ שואל על הביקור באפריקה: "יומה עשית את?" הוא מתבדח, "מוות?", ואילו היא מתנגדת לגישתו ההומוריסטית וטוענת בדו-קוליות: "אני נלחמתי במוות", היא אומרת בטון רציני

(עמ' 371). דניאלה קיוותה שהמפגש עם המוות יעזור לה להתחבר לחיים האמתיים. דניאלה מתחילה להתוודות וידי **ספונטני**. אמוץ מאזין ומנסה להבין את המניע לכעסה: "אבל מה קרה שם? למה טעית שנשעת לבד?" (עמ' 368). לרגע נראה, שהיא עומדת לספר לו על מה שקרה בינה לבין גיסה, ירמי, אבל אז היא חוזרת בה מכוונתה להתוודות. לדעתי, אין דניאלה מתוודה, משום שהיא חוששת שאמוץ יאשים אותה בייזום הנסיעה וכך יתעורר סכסוך משפחתי, וכן משום שהיא מתקשה להתמודד עם רגשות האשמה. ראינו אפוא שסוג ההתקשרות של דניאלה מצוי בתחום שבין ויתור לפשרה. אמנם מהתנהגותה לאורך הרומן ניכר שהיא מתנגדת לגישתו הפטרונית של בעלה: למרות התנגדותו היא טסה לבדה ומסרבת לאפשר לו לשוחח עם ירמי, אבל היא גם מוותרת ונשארת בשדה התעופה כפי שהבטיחה לו. מיקומה על הציר שבין ויתור לפשרה בא לידי ביטוי גם בדיבורה הדו-קולי – כדי למתוח ביקורת עקיפה על בעלה, בשתיקותיה התמטיות בכל הנוגע לעצמה, לעומת מעורבותה והגנתה על ילדיה מפני ביקורתו של בעלה, בחזרתיה ובוידויה הקטוע. אמנם עם שובה של דניאלה מאפריקה ניכר בה כי הגיעה לתובנות חדשות על חייה, וכי מעתה יש בה "נגיעות" של מאבק. אך לדעתי, המסתמכת על סיום הרומן בדואט, דניאלה לא תשבור את הסטטוס-קוו, אלא תתביית בתוך פרק זמן קצר ותחזור לדפוס התנהגותה הקודמים, וגם מערכת היחסים בין השניים תחזור לקדמותה.

3.2 בין פשרה למאבק: סגנון ההתקשרות של חגית מן הרומן "הכלה המשחררת"

חגית היא שופטת ונשואה ליוחנן ריבלין, מרצה וחוקר באוניברסיטת חיפה. לזוג יש שני בנים. ריבלין – הרגיש והמעורב בחיי בניו – מתקשה להשלים עם גירושי בנו הבכור, עופר. חגית ויוחנן רואים מנקודות מבט שונות נושאים כגון זוגיות, סודיות וחדירה לתחום הפרט.

בתחילת הרומן מתקיים שיח בין חגית ליוחנן בחתונת הסטודנטית סמאהר בכפרה. ריבלין מעוניין להקדים את שובם הביתה, אך אשתו נהנית ורוצה להישאר עוד זמן מה ולטעום מהקינוחים. בנוכחות זרים ומרצים מהחוג היא פונה אליו בחיתוך דיבור מצווה ותכליתי: "התאוששת קצת. היא לא שואלת, אלא קובעת" (עמ' 14) ומצווה עליו לשבת (עמ' 14-15).

בשיחת הטלפון שריבלין יוזם מירושלים כשהוא נוסע לאסוף את אחותה של חגית משדה התעופה הוא מדווח על האיחור בנחיתה, על מצבו של טדסקי ועל מותו של המחותר. חגית מודעת לרגישותו של בעלה ולגישתו, שכל האמצעים כשרים כדי לסייע לבנו עופר (המתקשה להתאושש מגירושיו), ועם זאת היא דוגלת בקנאות בשמירת הפרטיות של בניהם, ולכן מתנגדת לביקור התנחומים של בעלה בפנסיון בירושלים.

בשיחתם חגית כועסת על שבעלה נסע לירושלים ולא המתין לה. היא ברורה ותכליתית ומצווה עליו פעמיים לבקר אצל אחותו: "צא לדרך, רעיה תחכה לך" (עמ' 46).

לאורך כל השיחה משתמשת חגית בדו-קוליות כדי לבקש מידע ולהביע אירוניה וחוסר אמון בדברי בעלה (עמ' 45-48). השיחה מידרדרת, כשהיא משתמשת במטפורה גסה, אבל מיד היא מכירה בטעותה, ולכן קוטעת את דבריה תוך כדי דיבור: "הכול אצלך מין שפיכה מוקדמת כזאת..." (עמ' 46). בניסיון אחרון לשכנעו שלא ללכת לניחום האבלים של המחותר היא מציגה

טענה לא משכנעת ולכן קוטעת את דבריה: "גם לא יהיה מובן למה אתה מגיע לבד, בלעדך..." (עמ' 47).

חגית משתמשת ב**שתיקה** בשיחה. כשהיא מבינה שהפסידה בוויכוח, ובעלה הולך לנחם את האבלים בניגוד לרצונה, היא אומדת את הנזק: "עכשיו שתקה ה**שופט**, מנסה לרדת אל עומק כוונותיו של בעלה ולהבין את התמורה בשדה הקרב" (עמ' 48).

השיח בבית המשפט מתקיים כאשר ריבלין מתגייס לסייע לחגית לסדר את לשכתה (עמ' 300-304). במהלכו משתמשת חגית בדו-קוליות כדי לחקור את בעלה. היא נתלית בכל מילה שהוא אומר, וריבלין מנסה להתחמק בתשובותיו ומסתבך. החקירה מדגישה את דפוס המאבק, המבוסס על חוסר אמון בדבריו. היא חוזרת על דבריו כדי לערער עליהם, ומכל מילה שלו היא דולה מידע נוסף להמשך חקירתה.

השיחה הופכת לוויכוח אלים. כאשר ריבלין מצטדק ואומר: "יש לי זכות לדעה אחרת", אשתו מגיבה בדו-קוליות סרקסטית – היא מאשרת את דבריו, אך בנעימת ביקורת: "ודאי שיש לך זכות. אבל יש לך גם חובה להגיד לי שסיפרת. אני שותפה שלך, יש בינינו אמון" (עמ' 302). חגית חוזרת על טענת בעלה בשאלה רטורית ובזלזול: "אתה צריך לפחד? מי רוצה את הפחד שלך. במקום לאהוב אתה מפחד. מה יוצא לי מהפחד שלך? אתה מפחד כי כך אתה, פחדן" (עמ' 302). הדיבור הדו-קולי משמש אותה לערער, לזלזול, לשכנוע, לביקורת, לתמיכה, לתקיפה ולאיום.

ריבלין מתוודה לפני אשתו על ביקורו השני בפנסיון, אף שהוא מעריך שהיא לא תקבל זאת בהבנה. הוא בוחר להתוודות, אולי משום שבקשתה לשותפות כנה נוגעת ללבו, ואולי משום שהוא חושש שתשמע על כך ממשהו אחר. הוא מנסה להציג את הביקור הזה כאקראי ומתארו "בלשון קצרה, חסכונית", מתוך צנזורה עצמית קפדנית כדי שלא להפליל את עצמו (304).

כפי ששיער, אשתו זועמת על מעורבותו היתר שלו ומגיבה על הווידיאו בלימוות פיזית: "סוטר לך לפתע בכוח בפניו" (עמ' 305) ובאלימות מילולית: "אם אני רק אלחץ על אחד הלחצנים, מיד תבוא המשטרה..." (עמ' 305-306). היא גם מצהירה: "יש לי רצון להיפרד ממך לעולם" (עמ' 306). לבסוף היא חוטפת ומועכת את משקפיו.

לאחר האירוע האלים בבית המשפט ריבלין, המופתע מהתנהגותה האלימה, שומר על שתיקה. שתיקתו משפיעה על חגית וגורמת גם לה לשתוק, עד שהיא חשה שאיבדה שליטה ומפתיעה את בעלה בפיתוי מיני. הוא "מקבל את דין ההתפייסות המהירה הזאת, נטולת המילים" (עמ' 356). יזמה זו מביאה לידי סיום הסכסוך.

חגית מנסה לשמור על איזון בין ישרתה ובין מערכת יחסיה עם בעלה. בשל חילוקי הדעות דפוס ההתקשרות ביניהם מצוי בתחום שבין פשרה למאבק. הם מתפלמסים על נושאים, כגון אמון, פרטיות, נאמנות, משפחתיות וגבולות, וחגית אינה מוכנה להתפשר על עקרונותיה בנושאים אלה.

חגית חוזרת בדו-קוליות על דברי בעלה לעתים קרובות. הדו-קוליות משמשת אותה גם לקבלת מידע וגם למאבק. היא משתמשת בשאלות מכוונות נמען כדי לדלות מבעלה פרטים על התנהלותו.

מתוך הווידיאו והתגובה עליו אפשר ללמוד על מערכת היחסים בין ריבלין לאשתו. הוא חושש מביקורתה, ומאחר שניסתה למנוע את ביקורו הראשון בפנסיון, הוא נמנע מלספר לה על ביקורו השני שם. הוא יודע, שהתנהגותו אינה עולה בקנה אחד עם תפיסת עולמה, אבל היא מותאמת

לתפיסת עולמו, ותפיסה זו כוללת חיפוש אחר האמת.

חגית עצמאית ודעתנית, עולם ערכיה ברור, והיא נוהגת על פיו. עם זאת היא מעוניינת לשמור על מסגרת נישואיה, ולכן היא מוצאת דרך יצירתית שאינה אופיינית לה כדי ליישב את הסכסוך הזוגי.

3.3 סגנון ההתקשרות של הגרושה ברומן "שליחותו של הממונה על משאבי אנוש" – מאבק

הממונה על משאבי אנוש במפעל ירושלמי נשלח לאחת הרפובליקות שהתפוררו מברית-המועצות כדי ללוות לקבורה עובדת של המפעל שנהרגה בפיגוע בעיר. באמצעות העלילה אנו נחשפים למערכת יחסיו של הממונה עם גרושתו: הם מקיימים ביניהם קשר בשיחות טלפון. על טיב הקשר ועל הסיבה לפירוד ולגירושין אנו יודעים מעט מאוד, והמספר מציע את השערתו: "אפשר גם עקב נסיעותיו המרובות", והוא מוסיף: "האיבה שהצטברה בהיעדרו, הזדככה לרעל בנוכחותו, והפירוד בינו לבין אשתו – תחילה נפשי, אחר כך שכלי, ולבסוף אף מיני – כבר התגלגל מכוח עצמו" (עמ' 10-11). **השתיקה** היא כלי מרכזי במאבק שבין הממונה לגרושתו, והמספר מדווח על כך: "הוא יודע כמה סובלת בתו מן השתיקה האלימה שבין הוריה" (עמ' 64).

לזוג – בת יחידה, ולמענה מנסה הגרושה לשמור על מערכת יחסים נאותה. הממונה יוזם את רוב שיחות הטלפון עם גרושתו, ואלה קשורות לתיאום הסדר הראייה עם בתו. כיוון שהקשר בין בני הזוג מתקיים בטלפון, הוא מושתת על הדיבור בלבד.

בשיחת הטלפון, המתקיימת לאחר שיבוש פגישתו הקבועה של הממונה עם בתו, הוא מבקש מגרושתו לקבוע עם בתו פגישה חלופית. גרושתו מתעלמת מן הנסיבות ומסרבת. כבר מתחילת השיחה היא מתנהגת בגסות ובקוצר רוח. "מה אתה רוצה ממנה עכשיו?" (עמ' 114) היא אומרת ומגלגלת את האשמה אליו: "היום שלך היה אתמול, ואם סדרת לך מחליפה, זה עניינך, לא ענייני. לשתינו יש היום ומחר תכניות משותפות. תחכה לתורך בשבוע הבא" (עמ' 114). הממונה נעלב מקביעתה שהיעדרותו הייתה התחמקות, אך היא אינה מעוניינת לשמוע את דבריו וטורקת את השפופרת. בטריקה האלימה היא שותקת ומשתיקה את בעלה לשעבר. התנהגותה – תוקפנית, ותגובותיה מלמדות על חוסר עניין ועל חוסר מחויבות.

את השיחה השנייה, לפני נסיעתו לחו"ל פותח הממונה בתחינה מחשש מפני טריקה נוספת: "תקשיבי לי לפני שאת מנתקת" (עמ' 129). גם בשיחה זו הגרושה קצרת רוח, ורק לאחר שהוא מתחנן ומסכים עמה (בנושא המוות), היא מתפשרת ומסכימה לקבוע לו ולבתו פגישה קצרה בזמן קצוב.

השיחה מחו"ל מתקיימת לאחר שהממונה הורעל, והיא היחידה שאפשר לראות בה שיחה של ממש. כשהממונה מספר לגרושתו על הרעלתו הוא מתוודה: הוא מרגיש אשם, שכן קלות דעתו היא שהביאה עליו את הצרה הזאת. תחילה מאזינה לו הגרושה בסבלנות מרובה ומבקשת לשמוע פרטים על נסיעתו. היא משתמשת בשאלות מכוונות נמען כשהיא חשה שהוא במצוקה, ולמרות המתיחות ביניהם היא מקשיבה לו. שאלותיה מציגות פן של פשרה "מה יש לך? אתה חולה?... מי רצה להרעיל אותך? אז מה? עכשיו אתה כבר לא מורעל?" (עמ' 221). היא נזפת בו על התנהגותו חסרת האחריות ומוסיפה עצה מעשית: "עדיף שרק תשתה. אבל הרבה" (עמ' 221). בעת הזאת דפוס פעולתה – פשרני: היא מאזינה, תומכת, מביעה אהדה ומייעצת.

הגרשה משתמשת בדו-קוליות, המדגישה את הפער בין תפיסות עולמם, שהוא הרקע למאבקם. הממונה מודה לגרושתו על דאגתה לו, והיא חוזרת על דבריו באירוניה: "דואגת? לא. מרחמת". הוא חוזר על דבריה: "תודה לך שאת מרחמת עליי...", והיא לועגת: "קצת מרחמת. יותר מדי רחמים לא מגיע לך" (עמ' 221).

הגרשה קוטעת את דבריה (באמצעות שלוש נקודות) – כדי שלא להכביר מילים בנושא שאינה שולטת בו. היא סברה, שעליו למהר ולקבור את קרבן הפיגוע: "ואני חשבתי שאתה צריך למהר עם זה. כלומר..." (עמ' 222), אך כשהממונה מלגלג עליה ומרגיע אותה שאין צורך לדאוג לגווייה, היא נעשית שוב קצרת רוח ומשתיקה אותו בדו-קוליות: "אתה באמת חושב שאני דואגת לה, או חושבת עליה, או מדמיינת אותה? כל הסיפור הזה שלך לא נוגע לי" (עמ' 222), ובכעס רב היא חוזרת לדפוס המאבק: "לא, לא, מספיק. עד כאן. לא שוב ההתחכמויות הציניות הישנות. אני כבר מתחרטת ששאלתי, שבכלל הזכרתי את האישה הזאת... בוקר טוב" (עמ' 222). כאן תפקידה של הקטיעה בדיבור (שלוש הנקודות) היא לקצרו. עד מהרה היא מנתקת שוב את השיחה ומשתיקה את הממונה.

בהתנהגותה של גרושת הממונה ובאינטונציות שבדיבורה אנו רואים דפוס התקשרות המצוי בטווח שבין מאבק לפשרה, אבל קרוב יותר לדפוס המאבק, משום שאין היא חשה מחויבות כלפיו. הפשרות המעטות אינן נובעות אלא מרצונה שלא לפגוע בקשרים בינו ובין בתה. השיחה האחרונה מדגימה בתחילתה את דפוס הפשרה, ובסופה – את דפוס המאבק.

סיכום ומסקנות

במוקד שיחותיהן של הנשים ברומנים שלפנינו עומדים המשפחה, יחסים זוגיים והבדלים בגישות כלפי הילדים. מתוך חמשת דפוסי ההתמודדות עם קונפליקטים, על פי מיונם של רחים ובונומה (Rahim & Bonoma, 1979), מצאתי שלושה דפוסי ברומנים: **אש ידידותית, הכלה המשחררת ושליחותו של הממונה על משאבי האנוש**: ויתור, פשרה ומאבק. הדמויות הנשיות ברומנים אלו נעות על הציר שבין הדפוסי בהתאם לאופיין ולסיטואציות ומייצגות סוגי התקשרות שונים של נשים ישראליות.

במאמר זה ניתחתי את שלוש דמויות הנשים המייצגות טיפוסים שונים כהדגמה לדרך מיון פרקטית, וזאת באמצעות מטפורות האינטונציה שהציע באחטין: דו-קוליות, אינטונציה של שאלות, וידוי, שתירות והשתקות לסוגיהן.

גישתה של דניאלה במערכת הזוגית עם אמוץ מצויה בעיקר בטווח שבין ויתור לפשרה, וזו ניכרת בפעולותיה ובמטפורות האינטונציה: בויתוריה, בדיבורה הדו-קולי (שדרכו היא מותחת ביקורת על בעלה, אך נמנעת מלהתעמת אתו), בשתיקותיה, בחזרתיה ובוידויה הקטוע.

השופטת חגית, חוקרת מקצועית, משתמשת בדו-קוליות כדי לדלות פרטי מידע מבעלה ויורדת לחקר האמת ונאבקת בו כדי להגן על פרטיותם של בניה. היא מגיעה למצב של אלימות מילולית ופיזית. באישיותה היא דמות נאבקת, אבל מתוך דאגה לשימור נישואיה היא מחפשת דרכים לגישור. חגית פועלת אפוא בדפוס שבין פשרה למאבק, ואילו גרושת הממונה פועלת בעיקר בדפוס של מאבק. היא אינה מחויבת לו, אך למען בתם המשותפת היא נוטה לפשרה. למרות זאת, היא חוזרת אל דפוס המאבק עם כל חריגה קלה של הממונה מן ההסכם שנקבע או מן ההתנהגות או ההתבטאות הנראות לה ראויות.

רשימת מקורות

- באחטין, מ' (1978). **סוגיות הפואטיקה של דוסטויבסקי** (מ' בוסגנג, מתרגמת). תל-אביב: ספרית פועלים.
- באחטין, מ' (1989). **הדיבר ברומן** (א' אבנר, מתרגם). תל-אביב: ספרית פועלים.
- וייס, י' (2009). **השיח הנשי ב"החטא ועונשו" מאת דוסטויבסקי וב"מה שמייזי ידעה" מאת הנרי ג'יימס לאור מורשתו של באחטין** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- יהושע, א"ב (2001). **הכלה המשחררת**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- יהושע, א"ב (2004). **שליחותו של הממונה על משאבי אנוש**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- יהושע, א"ב (2007). **אש ידידותית**. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- נוה, ח' (1988). **סיפורת הווידוי: הז'אנר ובחינתו**. תל-אביב: פפירוס.
- קוליק, ל' וחבושה-מורגנשטרן, ח' (2009). דפוס התמודדות של נשים עם קונפליקטים תוך-זוגיים בתחילת הנישואין. **חברה ורווחה, כט(4)**, 399-429.
- קורזון, ד' (2007). דקת דומייה וסוגי שתיקה באינטראקציה חברתית. בתוך מ' אפרת (עורכת), **שתיקות: על מקומה של השתיקה בתרבות וביחסים בין-אישיים** (עמ' 83-94). תל-אביב: רסלינג.
- קירשטיין, ש' (2001). **יחסים רומנטיים אצל מתבגרים והדרכים לפתרון בעיות ביחסים אלו** (עבודת מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- Bakhtin, M. (1998). Discourse in life and discourse in art. In R. C. Davis & R. Schleifer (Eds.), *Contemporary literary criticism* (4th ed., pp. 471-488). New York: Longman.
- Cahn, D. D. (1992). *Conflict in intimate relationships*. New York: Guilford Press.
- Holmes, J. (1984). Hedging your bets and sitting on the fence: Some evidence for hedges as support structures. *Te Reo*, 27, 47-62.
- Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. New York: Harper & Row.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26, 368-376.
- Rahim, M. A., & Bonoma, V. T. (1979). Managing organizational conflicts: A model for diagnostics and intervention. *Psychological Reports*, 44, 1323-1344.
- Richardson, D. R., Pilkington, C. J., & Utley, M. E. (1988). Is conflict stimulating? Sensation seekers' responses to interpersonal conflict. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 596-603.

“עצבות לא ברורה המרחפת מעל לכל”* – השפעתו של היעדר הורי מהמרחב המשפחתי ודרכי עיצובו ברומן ‘דור המדבר’ של רנה ליטוין

תקציר

הספרות מרבה לעסוק בעיצוב התא המשפחתי ובהשפעתם של ההורים על ילדם כסמכות פוזיטיבית, ולעתים אף כדמות מעוררת השראה, מכוננת ומשפיעה, הנושאת בעול חינכו ומלווה אותו כמתבגר. כך היא נוהגת אף באשר לנרטיבים אשר בהם לפרקים אין ההורה נוכח במרחבים שבהם מתנהל ילדו, יהיו הסיבות אשר יהיו. ההנחה היא כי היעדר ארעי של אחד מן ההורים או היעדר פרמננטי שלו מהמרחב המשפחתי עשוי או עלול להשפיע על עיצובו של הילד הגדל במרחב זה, וכן על בחירותיו ועל דרכי פעולתו, בין במישור הנפשי-פנימי ובין ברובד החיצוני-התנהגותי. הרומן האוטוביוגרפי **דור המדבר** של רנה ליטוין (1939-2012) עוסק בחוויית היעדרותה של האם מן התא המשפחתי, שמנה זוג הורים וזוג אחיות: רנה ואחותה הצעירה ממנה לאחר עלייתם למדינת ישראל. לפיכך, במאמר זה נבחן את השפעתו של היעדר ההורי ואת דרכי עיצובו. בחינת נושא היעדר האם מן המרחב המשפחתי למשך פרק זמן מתמשך מעלה כי בד בבד עם תחושות הקדרות והעצב השוררות בקרב בני המשפחה, עולה בידם לקיים מסגרת של חיי שגרה נאותה המאופיינת בביצוע מטלות שגרתיות. שני ההורים מעורים בסדר היום של בנותיהם וברשמים השונים, הגם שאינם נוכחים לצדן בעקביות במרחב המשפחתי. פן מיוחד יש להשפעת ההיעדר ההורי על הגיבורה בפנייה המקצועית, שבה היא בוחרת בבגרותה. זאת – הודות לקשר המכתבים בינה לבין הוריה, שהוא אמנם אמצעי קשר טכני, אך דומה כי הוריה של הגיבורה משכילים לנצלו ככלי, המשמש תחליף ופיצוי לנוכחות ההורית.

מילות מפתח: רינה ליטוין; ביוגרפיה; מספרת-גיבורה; מרחב משפחתי; היעדר הורי; הורות; הגירה (עלייה).

* ר' ליטוין, **דור המדבר: פרוזה אוטוביוגרפית**, בני ברק תש"ע, עמ' 95. אבקש להקדיש מאמר זה לזכרה של הסופרת והמתרגמת, רנה ליטוין, שנעזה בנימי הלב.

מבוא

עיצוב התא המשפחתי והשפעתם של ההורים הנוכחים במרחב זה על ילדיהם הוא אחד הנושאים שבאים לידי ביטוי באמנות – בכלל, ובספרות – בפרט. ההורים הנחשבים בדרך כלל כבעלי סמכות פוזיטיבית, ולעתים אף כדמויות מעוררות השראה, מכוננות ומשפיעות – נושאים בעול החינוך של ילדיהם ומלווים את ילדם המתבגר בצעדיו השונים. אחת מצורותיו של התא המשפחתי משקפת סיטואציות שבהן נעדר ההורה מן המרחבים אשר בהם מתנהל ילדו.¹ דמויות מתבגרות ומתבגרות, החווים היעדר של אחד מן ההורים או של שניהם גם יחד מסיבות שונות, הוא נושא מוכר בכלל בספרות העולמית.² בספרות העברית בולט הנרטיב המתאר את ההיעדר ההורי ביצירות רבות הנחשבות לקנוניות, בעיקר לאחר מות אחד מההורים או שניהם. ביצירות, כמו בנובלה 'בדמי ימיה' של שמואל-יוסף עגנון,³ ברומן 'סיפור פשוט' של עגנון,⁴ ברומנים 'מיכאל שלי'⁵ ו'סיפור על אהבה וחושך'⁶ של עמוס עוז, ברומן 'פריחה פראית' של אהרון אפלפלד,⁷ וכן ביצירות רבות אחרות, מתואר הנושא מנקודת מבט נטולת הומור הקרובה

1. לאפיון המתבגר מבחינה פסיכולוגית – ראו למשל, ח' גינות, **בין הורים לבני העשרה**, ת"א תשנ"ה, עמ' 39-19; ע' כ"ץ, **אוף, גוזל: יחסי הורים ומתבגרים**, תל-אביב תשנ"ט. לדיון ספרותי נרחב זה בדמות המתבגר בספרות העברית החדשה – ראו למשל, ע' מצוב-כהן, **מפגש תרבויות בעולמם של מתבגרים**, תל-אביב תשע"ג. מסקנה עיקרית שעולה בספר זה היא כי המושג "מתבגר" מתייחס לאדם בכל שלב ועשור במהלך חייו. בגיל העשרה באות לידי ביטוי חריף או מוקצן חוויות, שהמתבגר מגיב עליהן תגובה ברורה, לכאן או לכאן, תגובה מילולית מעשית או במרחבי עולמו הפנימי. ראו מצוב-כהן (שם), עמ' 15-17.
2. רומנים, הדנים בהיעדרם של ההורים ממרחבו של הילד הם, למשל, **הרפתקאותיו של תום סויר והרפתקאותיו של הקלברי פין** של מארק טוויין, **אבא ארך רגליים** של ג'ון וובסטר, **האסופית** של לואי-מוד מונטגומרי. **אליס בארץ הפלאות** של לואיס קרול, **אורה הכפולה** של אריך קסטנר, **הסיפור שאינו נגמר** של מיכאל אנדה ועוד. ובכלל, נראה, כי ביצירות קלאסיות העוסקות בנושא זה – מובלט המאפיין הקומי על גווניו, והוא מסייע לתאר מצבים משעשעים בחיי הגיבור או הגיבורה, כאילו נגזרים מהיעדר ההורה בקרבת ילדו. למשל, בספרה של אסטרד לינגרן מופיעה בילבי, גיבורה היתומה מאמה ושאינה יודעת היכן אביה, מתאפשר לבילבי לצאת למסע הרפתקאות שבו היא בעלת החירות לסדר יומה ונושאת באחריות לשלומה. כך מקבלת סוגיית ההיעדר ההורי ביצירה זו נופך קליל, הומוריסטי והרפתקני, ומאפייניה הטרגיים והפרובלמטיים שסיטואציה זו מייצרת – מוצנעים (אולי או גם בשל העובדה, שהספר מיועד לילדים וההיעדר ההורי בפרט הוא המסייע לעצב דמות המשוחררת מכל מסגרת חינוכית). אחדות מיצירות אלו מאופיינות בהומור או בחומרי פנטסיה השזורים בנרטיב או בשניהם, כאשר נראה, כי מטרתם של אמצעים רטוריים אלו היא לרכך את הסיטואציה המתוארת של היעדר הורי כדי לקרב את הנמען, הילד והמתבגר לטקסט ללא רתיעה. נראה, כי בספרות המיועדת למבוגרים הנושא מעוצב בלי כחל וסרק כדי לשקף נרטיב ריאליסטי ככל האפשר. כך, למשל, הרומנים הקלאסיים **דייוויד קופרפילד** ו**אוליבר טוויסט** של צ'רלס דיקנס מתארים את התמודדותו של הגיבור הצעיר היתום במצבים השונים בחייו (צ' דיקנס, **דייוויד קופרפילד**, תרגם מ' הרפן, תל-אביב תשכ"ו; צ' דיקנס, **הרפתקאותיו של אוליבר טוויסט**, או, **התקדמותו של ילד הקהילה**, תרגם ט' לאופר, תל-אביב תשס"ט). גם הרומן המודרני **התפסן בשדה השיפון** של ג'י די סלינג'ר רווי בהומור לסוגיו השונים, כמו סרקזם, הומור שחור ועוד (J.D. Salinger, *The Catcher in the Rye*, London 1951). ההומור ברומן משמש כלי לעיצוב תחושות הבדידות והעצב שחווה הגיבור הולדן בתקופת התבגרותו בפנימייה יוקרתית לבנים המרוחקת מבית הוריו. לצורות ההומור – ראו למשל, ש' ברנהולץ, 'עיצובים סאטיריים כפונקציה של תמורות בתפיסת ערכים בספרות הישראלית', א, עבודת דוקטור, רמת-גן תשמ"ה, עמ' 72.
3. הבת תרצה שהתייתמה מאמה – טוה קשרים חברתיים עם מעגל החברים הקרוב של האם: עם אהוב נעוריה עקביה-מזל שלא נישאה לו, ועם חברתה הקרובה של האם ואשת-סודה, מינשטי, שהכירה את סיפור אהבתה הבלתי ממומש של האם לעקביה-מזל. תרצה מממשת הלכה למעשה, את כמיהתה של אמה המנוחה לעקביה-מזל – ראו ש"י עגנון, **על כפות המנעול** (כל סיפוריו של שמואל יוסף עגנון, 3), ירושלים תשל"ח, עמ' ה-נד.
4. בלומה היתומה מאב – מצייתת לאמה השוכבת על ערש דווי והולכת להתגורר אצל קרובה המבוססים, מתוך תקווה שיסייעו לה להתקיים. למרות הקשיים שהיא חווה במשפחת קרובה היא איננה מבטאת אותם, לא בדיבורים ולא במעשים. הצטינות לצוותא האם, שנמסרה לה בעל פה על ערש דווי, היא המכתבה את מהלכיה ואת מקומה בחברה היהודית שבעיר שבוש – ראו עגנון (שם), עמ' נה-רעב.
5. ברומן זה בולטת דמותה של חנה גונן, שמעשיה בעלילה הם חריגים, וייתכן כי חלקם נעוצים בחוסר הוֹרֵי בבגרותה; אביה של הגיבורה חנה גונן נפטר בהיותה בת שלוש-עשרה, ובבגרותה היא מתמודדת עם קשיים בתפיסת המציאות במרחב האישי כאישה צעירה נשואה וכן במרחב הציבורי מול האחר – ראו ע' עוז, **מיכאל שלי**, תל-אביב תשכ"ח.
6. ברומן אוטוביוגרפי זה מוגלל עוז את סיפור חייו, ובכללו את מותה של אמו בהיותו נער צעיר. לאחר מותה עובר עמוס קלויזנר (המחליף את שם משפחתו לעוז) לקיבוץ חולדה, הרחק מאביו, שזמן קצר לאחר שהתאלמן הקים משפחה חדשה – ראו ע' עוז, **סיפור על אהבה וחושך**, ירושלים תשס"ב.
7. רומן זה מתאר את חייהם של אח ואחות המתגוררים במקום מחבוא, הנסתר מעיניה של סביבה ערלית עוינת. בדידותם וניתוקם ממסגרת הורית ומשפחתית מקרבים ביניהם ופותחים פתח להתעלמות מאיסורים חברתיים ומוסריים – ראו א' אפלפלד, **פריחה פראית**, ירושלים תשס"ג.

לממשות.⁸

חוקרת הספרות חנה נוח שעומדת על עיצובה של המשפחה בספרות העברית, מציינת את המרחב המשפחתי כגורם מכונן, המתפקד כמוסד חברתי המחויב כלפי החברה בביצוע תפקידיו הפנים-משפחתיים. "המשפחה משמשת כעין יחידת ייצור ותחזוקה קטנה של אזרחים בוגרים ונאותים עבור הקהילה הגדולה שבה היא מתקיימת".⁹ בעוד שבספרות הילדים מעוצב מרחב זה כחיובי, אידאלי ושלם, המתפקד היטב כמסד תמיכה והזנה לילד הגדל בו, שבו נוכחות דמויות נוספות חיוניות: אב, אם, אח או אחות או שניהם, ולעתים גם סבא וסבתא, הרי "במעבר... אל ספרות ואל טקסטים למבוגרים מתגלה שבר נורא: המשפחות שהספרות הקנונית היפה נדרשת אליהן אינן תמיד מאושרות".¹⁰ מחקר הספרות הפונה למרחב משפחתי, שבו קיים היעדר הורי עקב מוות של אחד מן ההורים – מתמקד בעיקר ביצירות ספרות שחוויות המוות והשכול עומדת במרכזן.

נושא היעדר ההורי בא לידי ביטוי ייחודי ברומן מן הספרות העברית החדשה, **דור המדבר** של רנה ליטוין.¹¹ ליטוין (1939-2012), מתרגמת ומסאית – עוסקת ברומן אוטוביוגרפי זה בחוויות היעדרותה של אמה מן התא המשפחתי, שמנה זוג הורים וזוג אחיות: רנה ואחותה הצעירה ממנה – לאחר עלייתם למדינת ישראל.

ההנחה מתחום הפסיכולוגיה היא כי היעדר ארעי של אחד מן ההורים מן המרחב המשפחתי או היעדר פרמננטי ממנו, עשוי או עלול להשפיע על עיצובו של הילד, על בחירותיו ועל דרכי פעולתו, בין ברובד הנפשי-פנימי, ובין ברובד החברתי-החיצוני, במרחב הביתי ובמרחב הציבורי. כיצד משפיעה היעדרותה של האם מן המרחב המשפחתי על הדמויות המתוארות שבו; על שתי הבנות הנמצאות בעיצומה של תקופת התבגרותן, על האב ועל הסבתא?

במאמר שלפנינו נבדוק את השפעתו של היעדר ההורי הארעי, הזמני, על הדמויות השונות הפועלות במרחב המשפחתי ב**דור המדבר** ואת דרכי העיצוב שלו.

רקע תאורטי

חשיבותה של הסמכות ההורית במרחב המשפחתי על פי מדע הפסיכולוגיה

המשמעויות הגלומות בסטטוס ההורי מושתתות על הימצאותו של אדם בוגר בעל אחריות מוסרית ופרגמטית כלפי ישות צעירה ממנו או כזו המוגדרת על פי חוק כקטינה. חשיבותה של הסמכות ההורית ותרומתה לעיצוב אישיותו ועולמו של ילדו מוטעמת באין-ספור מחקרים

8. ברומן **מוטל בן פייסי החזון** של שלום עליכם שבו מגולל המספר הגיבור, מוטל, צעיר כבן שש המתייתם מאביו, את סיפור חייו בעיירה היהודית של מזרח-אירופה ובמסע נדודיו לאמריקה – מסופר נרטיב היתמות מנקודת-מבט משועשעת ואופטימית. מוטל שב ומציין "טוב לי – אני יתום" מפני שלדעתו, יתמותו מזכה אותו ביחס של רחמים וחמלה מהבריות (למשל, עמ' 23, 26). ברם, מדבריו אמו, המציינת בכל הזדמנות בפני הבריות כי "הוא יתום! יתום מסכן!" – משתמע כי ילד יתום ראוי לחסדי החברה ולהתחשבותה בו, אף אם הפר מחוקיה (למשל, שם, עמ' 36). דבריה של האם משווים לעניין הומור, מפני שהיא משתמשת בעובדת יתמותו של בנה בכל אירוע של מצוקה או של קונפליקט, כדי לעורר אמפתיה בקרב אלו המלינים על בנה. עם זאת, כאמור, השימוש בנתון זה מצביע על הבנתה של האם, כי ילד יתום מאב הוא חסר הגנה ולכן ראוי למחילה ולרחמים – ראו ש' עליכם, **כתבי שלום עליכם**, ד: סיפורי מוטל בן פייסי החזון, תרגם י"ד ברקוביץ, תל-אביב תשנ"ט.

9. ח' נוח, 'לב הבית, לב האור, דיוקן המשפחה בספרות העברית החדשה', א' קליינברג (עורך), **על אהבת אם ומורא אב: מבט אחר על המשפחה**, תל-אביב תשס"ד, עמ' 108.

10. נוח (שם), עמ' 123. נוח מונה מבנים של תאים משפחתיים אפשריים בהיבט החוויתי ובהיבט הסוציולוגי, המצביעים על פירוק המבנה הקלסי המשפחתי ושואלת האם צרכני התרבות הם "סרבני נחמה כפיייתיים, הראויים במיתוס המשפחה סוג של אופיום להמונים?" – ראו נוח (שם), עמ' 172.

11. ר' ליטוין, **דור המדבר: פרומה אוטוביוגרפית**, בני ברק תש"ע.

מתחום מדעי ההתנהגות ובספרי הדרכה המיועדים להורים למחנכים לילדים בגיל הרך.¹² פרוכטר-פרי, למשל, רואה בהורים אחראים לשלומם הפיזי של ילדם מרגע היווצרותו, כאשר האם ההרה נדרשת לשמור על בריאות תקינה כדי לסייע להתפתחות תקינה של העובר,¹³ ושניהם גם יחד מסומנים כמחנכיו הבלעדיים מרגע הולדתו. הוא קובע כי אחת ממשימותיהם העיקריות של ההורים היא חינוך ילדם, כך, "...לאהוב את העבודה, את החיים ואת הבריות".¹⁴ הפסיכולוגים, תרצה יואלס ואבי שגיא, עוסקים בהיעדר של אחד ההורים בשל פרידה או גירוש וטוענים כי "מחקרים בתחום מראים את חשיבותם של שני ההורים להתפתחות הילד, ועל פיהם יש להדגיש את טיפוח זכות הילד לשני הוריו. אנו מבינים כיום יותר ויותר כי אי-מימוש זכות זו הוא גורם סיכון התפתחותי לילד".¹⁵

הפסיכולוג הקליני, שאול סולברג, עומד על כך שהורים אחראים במידה רבה לתהליך החברות של ילדם. בין סוכני החברות השונים המצויים בקהילה חברתית להורים יש תפקיד ראשון במעלה.¹⁶ סולברג טוען כי "במהלך החברות פועלים כמה תהליכים נפשיים: הזדהות הילד עם הוריו, השפעת ההורים על הילד כדמות לחיקוי, והשפעתם של דפוסים שונים של התנהגות ההורים".¹⁷

באשר לתפקידה של האם בחיי ילדה נטען, כי "אהבת האם והטיפול האימהי החלו להיתפס כתנאים הכרחיים להתפתחותם של ילדים נורמליים".¹⁸ באשר לתפקידו של האב במשפחה רוב החוקרים שותפים לדעה שתפקידו מכריע בהיבט החינוכי.¹⁹ וכן בעיצוב הזהות של ילדיו משני המינים.²⁰ הסוציולוגית מתת אדר-בונים מוצאת כי בעידן המודרני מתחולל שינוי בדימוי החברתי של האבות: הם מעורבים בטיפול ילדיהם, האינטראקציה ביניהם ובין ילדיהם גבוהה יותר מבעבר, והם מעורבים יותר בגירויים האינטלקטואלי של ילדיהם.²¹

באשר לקשר שבין אם לבתה מציין הפסיכולוג, עלי כ"ץ, כי קשר זה הוא "...אחת המערכות המורכבות ביותר, וביטוי בגיל ההתבגרות הוא מסובך ורב-פנים." "כ"ץ תולה את הסביבות שבקשר זה בביקורתיות של הבת כלפי האם: מצד אחד, קשר כזה עשוי להועיל לחוויות פרידה עתידיות, אך מצד שני, קשר כזה עלול להיות הרסני "...בתהליך עיצוב הדימוי העצמי הנשי".²² הבת מבקשת להתנתק מאמה ולפתח אישיות משלה, אך הדבר תלוי באיכות הקשר שבין השתיים. יש אמהות שרואות בבנותיהן בבואה שלהן, ולכן הן מצפות מהבת להגשים את מאווייהן שלא התגשמו. הבת, מצדה, יכולה לפעול בניגוד לציפיות האם, להגשים מאוויים

12. לדוגמה פ' דודסון, **המקצוע: הורים**, תרגמה ש' ריפין, חיפה תשל"א; ת' גורדון, **הורות יעילה: מדריך מעשי להורים**, תרגמה נ' לוינסון, תל-אביב תשנ"ו; ח' גינת, **בין הורים לבני עשרה**, תל-אביב תשכ"ט. הנחת-היסוד בספרי הדרכה אלו ובאחרים היא, כי ההורים הם המקור הראשוני הסמכותי הנמצא בקרבתו של הילד, וכי עליהם מוטלת חובת חינוכו של ילדם בהיותם המשען הראשוני והמהותי בסיפוק צרכיו הבסיסיים של הילד, בעיצוב דמותו ובחיזוק דימויו העצמי. טקסטים אלו מדגישים את היות הורה סוכן חברות ראשון במעלה, המתווך בין ילדו לסביבתו החברתית.
13. א' פרוכטר-פרי, **ילדך: מלידה עד התבגרות, המדריך החדש לאם הצעירה**, תל-אביב תשל"ד, עמ' 8.
14. פרוכטר-פרי (שם), עמ' 268.
15. ת' יואלס וא' שגיא-שורץ, "אמא, אבא, ומה איתי, אני זקוק לשניכם": עובדות, מיתוסים ותקוות בהסדרי הורים במקרים של גירושין, **דין ודברים**, ו' (תשע"ב), עמ' 404.
16. ש' סולברג, **פסיכולוגיה של הילד והמתבגר: מבוא לפסיכולוגיה ההתפתחותית**,² ירושלים תשס"ז, עמ' 225-226.
17. סולברג (שם), עמ' 228. פיתוח והרחבה שלו על התהליך – ראו שם, עמ' 229-230.
18. שם, עמ' 412.
19. שם, עמ' 471.
20. תפקיד זה ניכר בתשומת-הלב שהוא מעניק לה, בעידוד ההתנהגות 'הנשית' ובחידת ההתנהגות 'הגברית' שלה – ראו ר' פסטרנק, **המשפחה החד-הורית בישראל**, תל-אביב תשמ"ט, עמ' 41.
21. מ' אדר-בונים, **משפחות בראייה סוציולוגית ואנתרופולוגית**, רעננה תשס"ח, עמ' 393. אפשר להסתייג מקביעתה, אך היא מתבססת על מחקרים קודמים, כמו של האנתרופולוג בולבי שהעלה, לדבריה, טענה דומה ב-1952.
22. ע' כ"ץ, אופ', גזול: **יחסי הורים ומתבגרים**, תל-אביב תשנ"ט, עמ' 220.

משלה, "...ולממש כמיהות שלא הצליחה האם לממש".²³ עדנה כצנלסון, מומחית בפסיכולוגיה חינוכית-קלינית, מציינת בעניין חיקוי הילד את הוריו, את אחת מתאוריות האישיות החשובות, הטוענת כי "בכל אדם מבוגר שולטות שלוש רשויות: הילד שבו, ההורה שבו והמבוגר שבו. כלומר, קול ההורים ממשיך להיות מיוצג באישיותנו ובמצבים שונים אנו קשובים לקול הפנימי של ההורה המבקר, המשבח או המתווה דרך".²⁴ מדע הפסיכולוגיה נותן חשיבות מרובה לתפקידם של האב והאם בטיפול בילדם ובחינוכו (אף על פי שיש הבדלים בטיפול של השניים בילדם ובמשכי הזמן המוקדשים לו, הרי יש עדיפות לאם על האב בעניין זה). כצנלסון מציינת כי ההורים "אחראים לסיפוק צרכיו הפיזיולוגיים והפסיכופיזיולוגיים של התינוק".²⁵ היא דנה בשאלה "מהי הורות טובה", הנוגעת לנושא איכות הקשר בין ילד להוריו, ומציינת מספר מרכיבים בתשובתה: תשומת הלב שמעניקים ההורים לילדם מאשרת את קיומו, קבלתו על ידי האנשים הקרובים אליו ועל ידי הסביבה האנושית הקרובה אליו, הערכה והוקרה שהם הבסיס לבניית הביטחון העצמי של הילד והפגנת רגש של חיבה ואהבה בדרכים שונות.²⁶ גם רחל פסטרנק עומדת על תרומת ההורים כיחידה "ללימוד התפקידים החברתיים של הילדים הגדלים... ולעיצוב התנהגותם החברתית".²⁷ את תרומותיה של המשפחה הדו-הורית להתפתחותו וגדילתו של הילד היא מסבירה לפי שתי גישות חקר מרכזיות בנושא זה: הפסיכודינמית והאינסטרומנטלית. הגישה **הפסיכודינמית** מתמקדת בתרומתם של שני ההורים, ביחד ולחוד, לבניית זהותו המינית של ילדם. לטענת פסטרנק, לתרומה זו יש השלכה על תפקוד הילד בהיבט החברתי, שכן, ההורים כיחידה הורית אחת ישפיעו על הסתגלותו החברתית של ילדם ועל בניית יחסי גומלין חיוביים שלו בחברה.²⁸ הגישה **האינסטרומנטלית** מתמקדת במשאבים שמעניקים ההורים לילדיהם: החומריים, החברתיים והאינטלקטואליים. שתי הגישות מצדדות בחשיבותו של התא המשפחתי הנורמטיבי ומכירות בתרומתו "לתהליכי ההתפתחות והקברות של הילד".²⁹

עמדות פסיכולוגיסטיות באשר לחוסר הורי

רביב וכצנלסון משייכים את הביטויים השונים של היעדר אחד ההורים ממרחבו של הילד לנושא של משבר ושינוי בחייו של הילד, כמו למשל, מחלה של אחד מבני המשפחה, מותו של אדם מן המעגל המשפחתי הקרוב, משבר משפחתי, כמו סכסוך בין ההורים, גירושין, בעיה כלכלית חמורה, נסיעה לחוץ לארץ של אחד ההורים או יציאה למילואים.³⁰ תופעות של חוסר הורי עלולות להשפיע על המתבגר באופנים שונים בתחומי החיים השונים במודע ושלא במודע. רביב וכצנלסון מונים שורה של תופעות, מהן הנחשבות נורמליות, אף בקרב מתבגרים שלא גילו סימני מתח ו'מרדנות' בשלבים המוקדמים בהתבגרותם: גילוי סימני

23. כ"ץ (שם), שם. הוא מציין כי בקשר מורכב זה מעורבים רגשות של כעס בקרב האם והבת, וכן רגשות של קנאה עמוקה מצדה של האם בבתה. לאפיון זה לא אתייחס במחקר זה, משום שאינו רלוונטי לעניינים העולים ברומן ביחסי האם עם שתי בנותיה.

24. ע' כצנלסון, **הורים וילדים ומה שביניהם**, רמת-גן תשנ"ח, עמ' 42.

25. כצנלסון (שם), עמ' 48.

26. שם, עמ' 48-49.

27. פסטרנק (לעיל הערה 20), עמ' 40.

28. שם, עמ' 87.

29. שם, עמ' 88.

30. ע' רביב וע' כצנלסון, **משבר ושינוי בחיי הילד ומשפחתו**, מהדורה מחודשת ומעודכנת, תל-אביב תשס"ג, עמ' 18-19.

מרדנות, קשיי ריכוז בלימודים, צורך אינטנסיבי בפעילות חברתית ומורת רוח מן ה'אני' העצמי; מהן אף תופעות הנחשבות חריגות: חוסר יכולת ליצור קשר עם חברים, התבודדות והסתגרות או להפך – בילוי מופרז עם חברים על חשבון הלימודים, פעילות משפחתית, קריאה וכדומה, חוסר תיאבון קיצוני, התנהגות ילדותית ולעומת זאת דימוי עצמי ירוד, איבוד עניין בכל פעילות ועוד.³¹

עיצוב ההיעדר ההורי ברומן דור המדבר של רנה ליטוין:³²

ממשפחה מורחבת למשפחה מצומצמת

חוויית המסע של משפחתה של המספרת, רנה (ג'וי),³³ מתוארת בתחילת הרומן, שעיקרה עזיבתה של המספרת את מקום מגוריהם בטיינטון שבסין. המשפחה כוללת את בני משפחתה המורחבת, את אמה, את אחותה, אינה, ואת סבה וסבתה, הורי אמה. זוהי תחילתה של דרך, שלאורכה תיאלץ המספרת להתמודד עם חוויית ההיעדר ההורי, ולהגיב בהתאם לכך על אופיו של הנתק מהוריה או מאחד מהם, ובהתאם לנסיבות.

דברי ההסבר של האם לבנותיה, כאשר אביהן נאלץ להישאר באופן זמני בטיינטון כדי לטפל בענייני הרכוש והבית, נחקקים בזיכרונה של המספרת כהיגד המבטא את האילוץ הקיומי לעזיבתם את ביתם: "לפני שהקומוניסטים מגיעים, אמרה אמא."³⁴ לאחר עזיבתם את המושבה הרוסית שבה התגוררו מאז שנולדה חווה המספרת לראשונה את היעדרו של אביה מהמרחב המשפחתי. היא מציינת כי הוא אינו נוכח בסיטואציית העזיבה, משום שהיה עליו להישאר כדי למכור את הבית שבו התגוררו. בתגובתה על דברי ההסבר של אמה, מביעה רנה את רחשיה באשר לחוויית עזיבת עיר הולדתה ולרצונה שאביה יסיים את מטלת מכירת הבית. "...עוד מעט נגיע וגם אבא יבוא",³⁵ והמשפחה תתאחד. על פי הבנתה כילדה קטנה, נראה כי היא קיבלה את הסברה של האם לפשר היעדרו הזמני של האב.

בשהותם בשנחאי מתגוררת משפחת ליטוין אצל "הדודה אלה", אחותו של האב, הנשואה לגרישה ואם לבת, ג'ודי. רנה מציינת כי בתקופת שהותם אצל הדודה בילו שתי המשפחות זו במחיצת זו. בהגיעה לארץ מצטרפת משפחת ליטוין ליתר בני המשפחה שכבר מתגוררים בה, וליזמן מה היא מתגוררת בביתם של הדוד צבי והדודה אסתר "ושילה, הבת דודה של אמא",³⁶ בביתם של דודה חנה בעלה, צבי ובנם סוליק. לבסוף, עוברת משפחת ליטוין להתגורר בדירה משלה בחיפה, ושם מוצא האב עבודה. אפשר לראות כי עד למעבר לביתם הפרטי הייתה משפחת ליטוין מוקפת על פי רוב בבני המשפחה המורחבת, ששימשו להם כמשענת תומכת ומסייעת בסין ובשלבי הקליטה הראשוניים בישראל.³⁷

31. רביב וכצנלסון (שם), שם.

32. ליטוין (לעיל הערה 11).

33. את שם הולדתה ג'וי החליף הקונסול הישראלי בשנחאי, תחנת-ביניים שאליה מגיעה משפחתה של רנה בדרך לישראל: "אלה לא שמות עבריים, אמר. 'מעתה יקראו לאינה – יוספה, ולך – רנה." ראו שם, עמ' 11 (הכתוב החסר בשם 'רנה' הוא במקור. ע.מ.כ.).

34. ליטוין (שם), עמ' 9.

35. שם, שם.

36. שם, עמ' 13.

37. ראו למשל שם, עמ' 17-18.

היעדרה של האם מחייהן של בנותיה והשפעתו עליהן

המספרת רנה (ג'וי)

סיפור עלייתה ארצה של משפחת ליטוין הפותח את הרומן הולך ונדחק, ואת תיאור חבלי הקליטה של רנה ואחותה מחליף עניין מחלתה של האם. זה תובע את אשפוז הממושך בבית חולים שאינו מצוי בקרבת מקום מגוריהם, ב"בית לוינשטיין ברמתיים, שבאותם ימים היה בית מרפא לחולי שחפת".³⁸ היעדרה של אם המספרת מעולמה בהיותה ילדה, מתבגרת ואישה צעירה הוא משמעותי על רקע האפשרות האחרת, הרצויה: נוכחותה בחיי הבת ובחיי השגרה המתנהלים בבית המשפחה ובסביבה חברתית מוכרת. הגיבורה המתבגרת, רנה, מספרת בהרחבה על היעדרה של האם מן המרחב המשפחתי מפאת מחלתה, ועל חסרונה מהבית לפרקי זמן ארוכים. עובדה זו קוטעת רצף של שגרה מתמשכת ויוצרת תחושות של מועקה בקרב המספרת וגם אצל אחותה. היעדרה של האם מעמיק את ההבדל בין שגרת החיים במרחב המשפחתי, שהייתה נהוגה לפני אשפוז והייתה מאופיינת באווירה של שמחה ואופטימיות. בראייה רטרוספקטיבית, מודה המספרת הבוגרת, שידעה כילדה כי מצבה הבריאותי של האם היה מעורער זמן רב עוד בטרם אושפזה. לדבריה, לחלק מן הגורמים למחלתה יש קשר לסביבת המגורים ולתחושה שליוותה את האם, "...עצבות לא ברורה המרחפת מעל לכול".³⁹

רנה מונה בפירוט את החפצים שלקחה עמה האם לאשפוז בבית המרפא לחולים בשחפת: "את הפנקסים הקטנים עם השירים... את מחברת היומן שלה, ואת בודהה הקטן..."⁴⁰. אבחנתה בפרטים אלו עשויה ללמד על חושיה החדים עם עזיבת האם ועל הקרבה פיזית שלה לאמה במרחב הביתי. עם השינוי שחל הם מסמנים את העתקתה של האם למקום אחר ומדגישים את חסרונה ההורי והתרבותי שיונח במרחב הביתי.

לפריטים אלה יש אף משמעות מהותית בעיני הבת: הם משמשים אותה כסמלי ייצוג של השפעתה המכוננת של אמה רחבת האופקים עליה. כן הם מרמזים על בחירתה של רנה בעיסוקה בחייה הבוגרים סופרת, מסאית ומתרגמת. בכך מעמיקה הזיקה והקרבה בין הבת לאם, בייחוד כשזו האחרונה נעדרת מן הבית לפרק זמן ארוך. כלומר, מקורן של הזיקות בין האם לבתה והדמיון בין בחירותיהן הם מעבר למרחב הפיזי ולהימצאות בו. פריטים אלו יכולים גם לרמוז על המעבר הקיצוני מחיים משפחתיים במסגרת קונבנציונלית-מסורתית תקינה שבה נוכחים זוג ההורים למעבר למסגרת חסרה שבה מתנתקת אם המשפחה לזמן ארוך מן המרחב שבו נמצאת משפחתה. היא בוחרת לקחת עמה פריטים המייצגים את אישיותה ואת עולמה התרבותי-רוחני בהיותה כותבת ואוהבת ספרות.

קשר המכתבים בין השתיים משמש חוליה מכוננת במרחב המשפחתי שסדריו הופרו; הודות לו נשמר הקשר האישי והחם ביניהן. האם מביעה במכתביה את רגשות אהבתה במילים משפת מולדתה: "אינצ'קה, מויה ליובימיה!"⁴¹ כמבקשת לשמר את הקרבה הפיזית לבתה האהובה. נושאי הכתיבה ביניהן הם אמנם מגוונים, אך דנים בעיקר בסדר היום במרחב המשפחתי-ביתי ובדיווח פרטני של סדר יומן של רנה ושל אחותה. כך משתפת רנה את אמה באירועים שהשפיעו עליה:

38. שם, עמ' 96.

39. שם, עמ' 95.

40. שם, עמ' 96.

41. את תרגום הביטוי מביאה בהערות שוליים רנה המספרת, שהיא, כאמור, מתרגמת במקצועה: "מתוקה שלי" (רוסית).

הייתה לי היום בעיה קטנה בבית הספר... כשהייתה לנו הבחינה שכחתי הכל והלכתי ואמרתי למנהל שאני לא יכולה לכתוב את הבחינה. המורה אמר לי לא לדאוג... הרגשתי כל כך רע בגלל זה והמכתב שלך ניחם אותי כל כך!⁴²

מקרה זה משקף את השפעת היעדרה של האם, הגורם במידה זו או אחרת לקושי שמכביד על תפקודה של רנה כתלמידה, את דרכי התמודדותה עמו (משתפת את המנהל ברגשותיה) ואת רגשות האהבה הכנים כלפי אמה. אמנם האם איננה נוכחת בקרבת בתה באירוע זה, אך מכתבה הוא בעיני רנה תחליף מבורך ואקוויולנטי לידה המנחמת. מכתבה של האם לבתה מעיד אף הוא על אהבתה וחושף את מודעותה לחסרונה ולהיעדרותה מהמרחב של בנותיה:

הייתי רוצה לראות אותך, אהובה שלי... Let us pray God, שיהיו לי חדשות טובות מהרופא, ואז אבקש ממנו לנסוע הביתה לכבוד טקס הסיום, לראות אותך מקבלת את התעודה שלך.⁴³

תוכן מכתבה נוגע לעולמה של בתה ולמעשיה, ובכך הוא משמש אמצעי להענקת תשומת הלב האימהית לרנה באופן אינטימי וקרוב. ההתכתבות ביניהן היא אמצעי לעיצוב ההיעדר ההורי: הוא מייצג את הנתק הפיזי ביניהן, ובד בבד הוא מבליט את הקשר המיוחד בין השתיים.

בחינת יחסי הקרבה בין האם ובין המספרת, בתה הבכורה

השדה התרבותי-ספרותי מסתמן כעניין מהותי ביחסי האם ובתה. הוא מנכיח את הימצאותה של האם בעולמה התרבותי של בתה, מסמן את השפעתה הבולטת של האם על בתה ומקרב בין השתיים הודות למילה הכתובה, כלומר, הודות לקשר המכתבים ביניהן. רנה שבה ומציינת כי אמה ניחנה בכישרון כתיבה, ובנוסף על כך היא שולטת בשפות שונות; היא קוראת ספרים בשפות שונות ונוהגת, למשל, לקרוא שירה, מסוגלת לדקלם בעל פה טקסטים שיריים (דבר המלמד על תחביב משמעותי של האם, המלווה אותה בחייה ויש לו השפעה על בנותיה). רנה, הבקיא בהעדפות התרבותיות-ספרותיות של אמה מציינת, כי אמה אהבה שירים של פושקין, צ'וקובסקי ולרמונטוב "וחרוזים חביבים של סופרות ילדים אופנתיות".⁴⁴

יתר על כן, כבר בגיל צעיר היא מבחינה כי לידיעותיה הספרותיות של אמה יש השפעה עליה וכי העניקה לה חינוך תרבותי על פי טעמה; למשל, "תערובת מזהירה – פושקין, צ'וקובסקי, לרמונטוב..."⁴⁵ היא מספרת על אודות אירוע שבו היה עליה להופיע לפני קהל בהיותה בת שש שנים ולדקלם שיר שאותו בחרה אמה. השיר שכתרתו 'האם' – מספר על אודות ילד עצוב ויתום, המסיח את סבלו לאמו שאיננה ושואל את נפשו להתאחד עמה: "ילדות עגומה גורלי ממררת/ אספוני זרים בגחמת שגיונם/... גדלתי בודד... גדלתי זנוח/ ילדון מפוחד וחולה".⁴⁶ בעת הקראת השיר זלגו דמעות מעיניה והיא חשה אמפתיה עם דמות הילד. אף לאחר שתמה ההופעה המשיכה תחושת האמפתיה לפעפע בה; היא מספרת כי "הוא גר בתוכי כל הערב, הוא ממלא את

42. שם, עמ' 100.

43. שם, עמ' 102.

44. שם, עמ' 144. מעניין לציין, כי גם עמוס עוז כותב זאת בהרחבה על יחסיו עם אמו ברומן סיפור על אהבה וחושך. למרות אבדן אמו כשהיה נער צעיר, הוא זוקף לזכותה את עיסוקו כסופר וכאיש-רוח.

45. שם, שם.

46. שם, עמ' 147-156. בהערת-שוליים מציינת רנה ליטין כי זהו שירו של סמיון יקובלביץ' נאדסון, "האם", 1886. הערת-השוליים של רנה כמחברת וכמתרגמת – 'מתכתב' עם המקורות התרבותיים של אמה ומרמזת על פנייה אליהם בבגרותה.

חזי בצער ובגעגועים לא מוסברים...".⁴⁷ עם זאת, כלפי חוץ הפגינה הסתייגות מנושא השיר ולא ששה להופיע לפני הקהל ולדקלם את הטקסט הארוך. בסיום ההופעה מבטאת רנה מורת רוח משמחתה של האם ומגאוותה על הופעתה המוצלחת לפני הקהל הרב. בחירתו של השיר הוא אמצעי דידקטי מעודן של האם (ניתכן שלא במודע), להכין את בתה לתרחישים שונים בחיים שעניינם פרדה זמנית או תמידית בין הורה לילדו.

ואמנם בראייה רטרופקטיבית, אפשר לומר שנושאו הוא כרמז מְטרים לתקופת היתמות הזמנית של רנה ושל אחותה מאמן.

בפרק מספר 5, "הטיטות של אמא" – הפורש בהרחבה את תשתיות תרבותה הספרותיות של האם⁴⁸ – מביאה המספרת פרטים על אודות פנקסים שהיו שייכים לאמה, ובהם נהגה להעתיק שירים ברוסית, באנגלית ובספרדית משל משוררים רוסיים, שאת חלקם הכירה אישית: כך, למשל, "היו שם שירים משל גומליוב, יסנין, קוזמין, אחמטובה, בלמונט... וגם שירים של משוררים רוסיים... בנוסף היו גם ספרי שירה עם הקדשות של הכותבים עצמם...". בנוסף על כך רנה מציינת כי ברגעי דעיכתה של האם החולה בבית החולים מדקלמת אמה שוב ושוב שירים של המשורר האהוב עליה, גומליוב.⁴⁹

באמצעות הציטוט ובדקלומים שמדקלמת האם בשעותיה האחרונות – וכך אף בכתיבתה של הבת, המספרת על עולמה התרבותי של אמה – מובעת הערכה של העקרונות החווייתיים והאסתטיים שבטקסט. כמו כן מובעת הזדהות של האם עם תוכן הטקסטים, כיוון ששימשו מקור רוחני בעל משמעות בעיניה, כשנשענה עליהם בשנות חוליה ובשנות חייה בארץ שבה לא נקלטה. בעיני רנה בתה הייתה בהם תשתית ידע בעלת חשיבות מכריעה באשר לעתידה – עיסוקה המקצועי בחייה הבוגרים; כלומר, כישרונה של האם והעיסוק האורייני באו לידי ביטוי דומיננטי ומרכזי בעולמה של בתה, המספרת רנה ליטוין, העוסקת בבגרותה בתרגום ספרות יפה, הזוכה להערכה רבה מאנשי מקצוע ומקהל הקוראים. עניין זה, שהספר **דור המדבר** הוא מייצגו, משמש חוט מקשר בין האם לבתה. בניגוד להיעדרותה הגשמית של האם מן הבית, הזיקה הרוחנית והתרבותית ביניהן אינה ניתקת והיא משמשת מסד מהותי בחייה המקצועיים והתרבותיים של רנה ליטוין.⁵⁰

אירוע אחר המעיד על תחושת ההיעדר של האם מעולמה של בתה התרחש בעת ביקורן אצל הנזירות במנזר "סנט ג'וזף", שבו התחנכה האם בילדותה. רנה מתארת את לבביותה של אם המנזר, Mother Joannice, שנראתה בעיניה כאפופת הילה של קדושה, מתארת את לבושה הצחור ואת יחסה הלבבי והאינטימי אל אמה. שתייהן, האם ואם המנזר, יוצאות לזמן מה מאולם התפילות ופורשות לשיחה אישית. אם המנזר מתוארת כדמות ארכיטיפית, שמימית, כזו שאיננה פוסלת את האחר ואיננה מטילה בו דופי. בסיטואציה זו רואה המספרת את אמה באור מיוחד, ותוהה באשר לשייכותה התאולוגית לאחר המפגש שהייתה בו: "מהו אלוהים של אמא? ... אמא שלי היא מין יהודי-נוצרייה".⁵¹ ההתרחקות מן המוכר, מן העולם היהודי, והקרבה לסממנים רליגיוזיים של הנצרות מעניקה לחוויית הביקור במנזר נופך של ריחוק ומסתורין וזה צובע את דמות האם באור דומה שיש בו מן המסתורין. נוספת לכך שיחה בין האם לבתה על אמונה ועל

47. שם, עמ' 148.

48. שם, עמ' 141-181.

49. שם, עמ' 176.

50. לפרטים על אודות המחברת-מספרת רנה ליטוין כמתרגמת בעלת-שם – ראו למשל <http://he.wikipedia.org/wiki>.

51. שם, עמ' 149.

עקרונות מוסר המלווים את האם בחייה, שבעקבותיה הבת מהרהרת על כל עיקרון ומעמידה אותו לבחינה מחודשת, שאינה מפחיתה מהערכתה את החינוך האחר שזכתה לו אמה.

השפעת היעדרות האם על סדר יומה של רנה

האם, האחראית בימים כתקנם לניהולו של הבית ולתחזוקתו השוטפת, איננה יכולה לפקח על הנעשה בו בהיעדרה. לסיטואציה זו יש היבטים חיוביים: רנה ואחותה, יוספה, לומדות לנהל את משק הבית ונושאות באחריות השוטפת למטלות השונות שבו: "על הניקיון בגינה...על נייר הטואלט...שכל המסרקים יהיו נקיים...שכל הברזים יהיו סגורים אחרי המקלחת..." וכיוצא בזה.⁵² העניין מתבצע בהנחייתו של האב, הנוטל חלק פעיל בחינוך הבנות ובהשגחה עליהן: הוא מבקש מהן שיערכו ביניהן חוזה כתוב שבו יפורטו חובותיהן ב'רחל בתך הקטנה'.⁵³ על פי הרשימה המפרטת את המטלות אפשר לראות, כי אלו אינן תובעות מאמץ פיזי ואינן מקשות על סדר היום של רנה ושל יוספה כתלמידות בהיותן תלמידות; נהפוך הוא, המטלות מאופיינות בזיקה ישירה למרחב הפרטי והאינטימי שלהן, ותורמות להרגשה נעימה וחיובית שלהן. כך הימצאות נייר טואלט בשירותים, ניקיון המסרקים, תליית המגבות על מתלה וניקיון החדר הפרטי של המספרת על ידה. בעריכת החוזה יש משום רצון להמשיך ולקיים את אוירת השגרה המשפחתית שהייתה נהוגה בימים כתקנם, שבהם נכחה האם במרחב הביתי. המסמך הכתוב והמסודר משמש בולם מעודן ותרבותי, המושתת על ערכים חינוכיים, שעשוי למנוע מתח אפשרי ואי-הסכמות, שעלולים להיווצר בין ההורה היחיד הנמצא בבית, האב, לבנותיו. עוד מלמד החוזה על התייחסותו של האב לבנות כאל בוגרות ובעלות אחריות. בהיבט האמוציונלי יש בקיומו של חוזה זה משאלת לב של רצון לשלוט באירועי השגרה הטכניים המתקיימים במרחב הביתי. זאת בניגוד לאירועי החיים שלהם אין לבני המשפחה, ככל האדם, יכולת שליטה בכל האמור במהלך מחלתה של האם ובהחלמתה. בתקופת היעדרותה של האם מתרחש אירוע נוסף בחייה של רנה, שתורם לתחושותיה הכבדות, ומדגיש בעקיפין את יחסה החיובי לסמכות ההורית:

באחד הימים נכנס המנהל ספיר והודיע לנו על מותו של המורה, שלום, מהתקף לב פתאומי. הוטל עלינו לכתוב חיבור על הנושא 'מותו של מורה'. ישבתי נטועה על מקומי... בכיתי ללא קול וכתבתי... כשסיימתי מחקתי את הכותרת ורשמתי במקומה: 'מורה אינו מת' ויצאתי מהר מן הכיתה.⁵⁴

תגובתה הסוערת מבטאת את ההערכה שרכשה למורה, שלום, שהיה גם מחנכה, ואת מקומו השגור והמבורך בעולמה שהתערער במרחב המשפחתי.⁵⁵ בכלליות אפשר לומר כי מחנך משמש במידה רבה כפונקציית הורית בצד הפונקציות ההוריות הביולוגיות. במקרה זה מזכירה פונקציית המחנך את מרחביה התרבותיים והעשירים של האם ואת רצונה להנחילם לבתה.

52. שם, עמ' 96-97.

53. כבר לפני מחלתה של האם מספרת רנה על הרגליו הקפדניים של אביה: "אבא שלנו מאוד מסודר. הוא שיטתי ורושם בפנקס כל מלה חדשה שהוא קולט... הכתב של אבא זוויתי ונחרץ..." – ראו שם, עמ' 24.

54. ליטוין (לעיל הערה 11), עמ' 106.

55. רנה מרבה להזכיר את המורה שלום, את תגובותיו על חיבוריה ואת השיח ביניהם. ראו למשל, שם, עמ' 27-29. זאת ועוד, שמו של הרומן הוא בבחינת ארמוז מקראי מספר **במדבר** לב 13. כמו כן בפתחו של הרומן מצוטט הפסוק "וַיִּנָּעַם בַּמִּדְבָּר אַרְבָּעִים שָׁנָה עַד-תּוֹם כָּל-הָדוֹר..." (לפסוק המקראי יש המשך, אך ליטוין בוחרת בחלק הראשון של הפסוק ההולם את מצבם של הוריה כעולים שלא נקלטו במדינת ישראל. נעסוק בעניין זה בהמשך המאמר). מקורו המקראי של שם הרומן והשימוש בציטוט הפסוק מקראי הם ביטויי הוקרה עמוקה למורה שלום. הם מעידים על נוכחותו התרבותית המכוננת בחייה של רנה, על השפעתו של הרומן על ההנחלה (שכן במרחב המשפחתי ספגה בעיקר מתרבות עולם והזיקה למורשת היהודית אינה נזכרת).

באופן דומה נוהג המחנך לקיים שיח ערני עם רנה לאחר בדיקת חיבוריה. מותו ממחיש את הפחדים הקיימים בקרבה באשר לגורלה של אמה החולה, ולפיכך המשפט שאותו היא מנסחת בחיבורה מבטא התרסה כנגד המציאות המרה שהיא מסרבת להסכין עמה.⁵⁶

היעדר הורי מהמרחב של המספרת בבגרותה

אשר לקשר בין ההורים לרנה בבגרותה היא מציינת כי לאחר שנים, עם שחרורה של האם מבית החולים בפעם השנייה,⁵⁷ עברו הוריה להתגורר בקולומביה עם אחותה הקטנה, בעוד שהיא לבדה נשארת להתגורר בישראל ומתכוננת לגיוסה לצה”ל. אירוע עזיבתם של ההורים חל בשנתה האחרונה בתיכון: ”בעוד שהמזוודות נארזות, אני לומדת לבחינות בגרות, ואיני נותנת דעתי על כלום.”⁵⁸

מדבריה משתמעת נחישות להתמקד בלימודיה ולהדחיק את חוויית ההיעדרות ההורית הקרבה, שתהיה בפעם זו מתוך בחירתם של ההורים ולא כאילוץ מחייב. לאחר שנים רבות מוצאת רנה מכתב שכתבה לה אמה בסמוך לעזיבתם את הארץ. במכתב מנסה האם להסביר כי זו נובעת מחוסר הסתגלותם לארץ (שלה ושל אביה של המספרת): ”אבל בהגיעם נערמו בפניהם מכשולים גדולים: קשיים כלכליים, חולי, חוסר סיפוק בעבודה.” הטקסט במכתב כתוב בגוף שלישי, כסיפור בדיוני על זוג עולים שנתקלים בקשיים צפויים (היקלטות) ובלתי צפויים (מחלת האם). הריחוק שנוקטת האם במכתבה הוא דרך מעודנת להביע את כאבה הרב בגלל המציאות שהכתובה, לטענתה, את עזיבתה ואת התרחקותה מביתה האהובה. מעניין עוד להדגיש כי האם אינה מציינת את עניין מחלתה הממושכת והיעדרותה מן המרחב המשפחתי כאחת מהסיבות לעזיבתה. זאת בניגוד לרנה, שרואה בתקופת אשפוזיה של האם ומחלתה אירוע מכונן בחיי המשפחה ומקדישה לכך מקום נרחב ברומן זה.

האם נותנת את דעתה על העובדה שבתה נשארת בארץ ומציינת כי ”הילדות הרגישו טוב לאין ערוך מהוריהן: הן למדו את השפה, רכשו חברים והרגישו שהן שייכות, מה שאין כן ההורים... לבסוף, עזבו ההורים את ארצם ונדדו לארץ רחוקה. בתם הגדולה נשארה מרחוק.”⁵⁹

על פרק זמן זה אין רנה מתעכבת, אך היא מציינת כי אמה הרבתה לטייל ”מנסה להסתגל, אבל לא מכה שורש, מתעגעת תמיד למקום שעזבה מקרוב.”⁶⁰ היגד זה חושף את תחושת האמפתיה שהיא מגלה כלפי אמה, כמי שעברה מארץ הולדת לארץ מולדת, ומאחר שבזו האחרונה נשתבש סדר היום המשפחתי בעטייה של המחלה (ייתכן שהוא הגורם לחוסר הסתגלותה), נודדת אמה בעולם.

באחת מנסיעותיה של הגיבורה לחוץ לארץ היא פוגשת את הוריה בשדה התעופה, וכשהתרחקו ממקום עמידתה הם נראו בעיניה מבוגרים ומודאגים. בינה לבניה היא מקווה שיחזרו להתגורר בישראל, ברם הם דוחים את החזרה ארצה שוב ושוב. על פי פרטים אלו שהיא מציינת, אפשר ללמוד כי היא מצרה על ריחוקם של ההורים ממנה, אם כי שוב אין היא מוסרת פרטים על

56. במכתב ששולחת האם לבתה היא מציינת כי סופר לה שחיבורה של רנה זכה לציון לשבח והוקרא בחדר-המורים. האם שאינה מתייחסת להקשר התמטי של החיבור למצבה הרפואי, משתמשת בהישגה של בתה כדי לעודדה: ”אז את רואה, בתי היקרה, כמה אושר ובריאות את מוסיפה לי! אני בטוחה שאחלים מהר...” שם, שם.

57. האם מאושפזת בפעם השנייה לפרק זמן של שישה חודשים, ובמהלכם היא עוברת ניתוח שמביא לשיפור ניכר במצבה. ראו ליטוין (לעיל הערה 11), עמ' 177.

58. שם, עמ' 177.

59. שם, עמ' 178.

60. ליטוין (לעיל הערה 11), עמ' 179.

עמדתה בעניין. אף על פי שדומה כי המרחק מהם אינו מפר את סדר יומה או מעיב עליו, ואף על פי שהיא נמנעת מהבעת עמדה או תחושה, ניכר צערה על היעדרם מקרבתה.

השפעת היעדרה של האם על אחותה של המספרת, יוספה (אינה)

האם נוהגת לכתוב מכתבים גם ליוספה, בת התשע, ובהם היא מכנה את בתה בשמות החיבה שלה, משתמשת בביטויים מלשון הרוסית המבטאים את אהבתה:

אינצ'יקה היקרה והאהובה שלי! תודה על מכתבך, סולנישקו...⁶¹ אבא אמר לי שהיית מצוננת... אני מקווה שהכל עבר ושאת מרגישה טוב... מויה ליובימיה. אני מרגישה טוב, סלאבה בוגו.⁶²

בשימוש במילות חיבה בשפת אמה מבקשים להנכיח את השיח הלשוני הכפול המקובל בביתה של משפחה מהגרת. לפיכך השימוש בשפה הזרה הוא אמצעי הנכחה של האם במרחב המשפחתי, אף שאיננה נמצאת בו והוא תורם להרגשת הקרבה בין האם לבתה. הקשר הקרוב בין האחיות – המעמיק עם אשפוזן של האם – בא לידי ביטוי במכתבים ששולחת יוספה לרנה, ושבהם היא מספרת לה על מעשיה בחופשה. כך כשרנה נמצאת במחנה קיץ ומדווחת לה על פרטי השגרה שלה כילדה: "לרנה היקרה, מה שלומך, איך את מרגישה במחנה... אני יושנת במיטה שלך..."⁶³ על פי פרט שולי, לכאורה, שמציינת יוספה במכתבה, אפשר ללמוד על הקשר הקרוב בין השתיים, שיש בו משהו מהקשר ההורי שבין אם לבתה. יוספה מציינת שהיא ישנה במיטתה של אחותה – פרט שעשוי ללמד על ביטוי רגשות געגועים שהיא חשה כלפיה, ועל דרך ההתמודדות עמהם – בהיעדר ההורי הכפול שהיא חווה בו בזמן, בהיעדרה של רנה ובהיעדרה של האם.⁶⁴

במכתב אחר שהיא כותבת לרנה היא מציינת: "מה שלמך איך את מרגישה אני קבלתי מאבא מתנה... אני מרגישה מצוין אני כתבתי לאמא מכתב... הכל בבית בסדר."⁶⁵ נוסח זה מאופיין בדיווח עובדתי של הפעולות שביצעה יוספה. הדיווח עליהן משקף את תמימותה כילדה, ואף משקף את שאיפתה ליצור תמונה משפחתית נורמלית, שבה בני המשפחה עשויים לחוות בצוותא את האירועים המשפחתיים השונים. מעשה כתיבת המכתב של יוספה הוא מעשה חיקוי של מנהגה הקבוע של האם ושל רנה הנוהגות להתכתב ביניהן, ובכך נשמר הקשר האישי בין אם ובת.

השפעת היעדרותה של האם על חיי הנפש של בתה רנה

כלפי חוץ מפגינה רנה בגרות ומשמעת עצמית, ומקיימת יחד עם אחותה סדר יום המאפשר תפקוד נורמלי, הדומה לזה של יתר בני גילה: היא הולכת לבית הספר ולחוגים וכפי שמוסרת הגיבורה: "מִיתֵר הבחינות המשכנו בחיינו בבית הספר, בתנועה וברחוב, כרגיל. בחופשים נסענו למחנות, לים, התארחנו אצל קרובי משפחה, וכמובן נסענו לבקר את אמא."⁶⁶ אף על פי שהיא

61. בהערת-שוליים מציינת המחברת "שמש קטנה, צורת חיבה". שם, עמ' 102.

62. בהערה מס' 3 שם, עמ' 99, מתרגמת ליטוין את צמד המילים "מויה ליובימיה": "אהובה שלי". את צמד המילים "סלאבה בוגו" היא מתרגמת בהערה מס' 6: "השבה לאל" (רוסית). שם, עמ' 102.

63. שם, עמ' 103.

64. חיזוק לקשר ההורי שבין יוספה לאחותה רנה אפשר למצוא במכתב אחר של האם ליוספה, שבו היא כוללת את בתה הבכורה בקבוצת המבוגרים בעלי הסמכות ההורית, והיא מבקשת: "תשמעי בקול אבא, דודה סטרנה וג'ינקה" – ראו ליטוין (שם), עמ' 105.

65. שם, עמ' 103-104. שגיאת הכתיב הן במקור ומלמדות על גיליה הצעיר של יוספה, כנזכר, כבת תשע שנים.

66. שם, עמ' 97.

כוללת את ביקור אמה כאחת מהפעולות השגרתיות, נראה כי אשפוז הממושך של האם נותן את אותותיו בעולמה הפנימי, בתת-המודע, המשקף את תגובתה על ההיעדרות המתמשכת של אמה מהמרחב המוכר לה. כך, למשל, בלילות פוקד אותה חלום בעל מוטיבים החוזרים על עצמם שוב ושוב: היא חולמת כי היא מבקרת במרפאה לאחר שנסעה באוטובוס המגיע לדרך ללא מוצא. בבואה למרפאה מקבלת את פניה אחות חייכנית החושפת שיניים "מושלמות, זהות ולבנות לגמרי", וזו מודיעה למספרת כי הרופא "תכף ייכנס". האחות ניגשת להרתיח את המכשירים, ובקולה, שהוא קול דודתה של רנה, האומרת "כבר יש לנו הכול". רנה סוקרת את חדר הטיפול, המתואר נקי ומסודר וגדוש חפצים של "עולים" שהביאו אתם דברים ויכבר הסתדרו". היא מתעוררת מחלום זה בתחושת בעתה ומציינת כי לצערה היא חולמת אותו בשנתה גם בלילות אחרים. ניכר כי למראות בחלום ישנה זיקה למציאות חיה של המספרת, שחולי מתמשך מאפיין אותו והוא נותן את אותותיו בבני המשפחה.

בטי בת'רדס, מיסטיקנית והילרית, הטוענת כי החלום הוא כלי הולם להבנת בעיותיו של החולם ולכיוונוי ההתמודדות האפשריים,⁶⁷ מעניקה משמעות למושגים הבאים הנזכרים בחלום זה: נסיעה פירושה התקדמות לקראת גדילה ותודעה עצמית; אחות היא בעלת כישורי ריפוי ורצון להזין את האחר ולדאוג לו;⁶⁸ הצבע הלבן מסמל ישות דתית, הגנה ואמת;⁶⁹ שיניים עשויות לסמל ניסיון להתמודד עם אירוע חריג ולנסות לעכלו, להבינו בשלבים, אולם באותה מידה, שיניים בחלום עשויות אף לסמל את הקושי של היחיד לעכל אירוע או סיטואציה שחוה.⁷⁰ רופא הוא המרפא הפנימי בנפש החולם, והופעתו מרמזת ליכולת ריפוי עצמית של החולם ולרמזים שעשויים להדריך את החולם באשר להתנהלותו במרחב הממשי.⁷¹

הפסיכולוג יעקב בר-זוהר מסביר על פי טענתו של הול, כי "החלום הוא הזיה הפוקדת את החולם במהלך שנתו. הזיה זאת עשויה להיות דרמטית, מרגשת, מוזרה, מורכבת ומגובשת, אך החולם יכול להופיע גם כרסיסי חשיבה ודמיון המקבילים לאירועים שגרתיים". במרחב הפסיכולוגי, מסביר בר-זוהר, לא קיימת תופעה ספונטנית יותר מהחלום, שכן האדם החולם אינו קובע מתי יתחיל החלום, הוא אינו מחליט על עתוי הפסקתו, ואף על תכניו אין לו שליטה. הסיבות לחלימה הן שונות ומגוונות; חוקרים רבים בתחום החלימה מסכימים כי אחת הסיבות המרכזיות להתרחשות החלום היא הסיוע שהוא מעניק לחולם בהתמודדות עם בעיות ועם קונפליקטים המעסיקים אותו באופן מדי, או עם משימות הניצבות לפניו בטווח הארוך. גם יונג והול סבורים שהחלום הוא בבחינת אמת צרופה, נטולת תענועים ורמייה:

בכך מנוגד החלום לאותם מגעים חברתיים שגרתיים שבהם פועל האדם כשחקן המנסה להציג כלפי העולם דימויים מסוימים שעשויים לשרת אותו ולקדם את מטרותיו. ברם אליה וקוץ בה: האמת הצרופה הגנוזה בחלום מונחת לפנינו לעתים קרובות כחוויה סתומה ומתעתעת, העלולה לגרור את החוקר המנסה לפענח את החלום ללברינת של ערפל ואי-ודאות.⁷²

67. B. Bethards, *The Dream Book: Symbols for Self-Understanding*, Petaluma, CA 1996, p. 7.

68. בת'רדס (שם), עמ' 140.

69. שם, עמ' 188.

70. שם, עמ' 176.

71. שם, עמ' 97.

72. י' בר-זוהר, 'מתודולוגיות להענקת פשר לחלום של מורה על אודות עבודתה', מ' מונק ואחרים, *מסרים סמליים וגלויים בטקסט נרטיבי*, תל-אביב תשס"ג, עמ' 124.

נקודת מבטו של הול גורסת כי נושאים המעסיקים את האדם וקונפליקטים המטרידים אותו במהלך היום יבואו לידי ביטוי בחלומותיו. ואכן, לטענת בר-זוהר, ממצאי המחקריים של הול מלמדים כי אכן כך הדבר: "מעבר לכך, החלום... מביא לידי ביטוי ציורי-סמלי את החשיבה העקבית של החולם. הסמל המופיע בחלום אינו מיועד, לדעתו, להסתיר דחפים, משאלות או מחשבות." ההפך מכך: הוא מייצג בצורה המדויקת והברורה ביותר את מה שהאדם חושב. מכאן שיש לתפוס את החלום כחשיבה ציורית, המשקפת לחולם בצלילות ובדיוק את מחשבותיו, את מצוקותיו ואת תקוותיו. אין זה מפתיע אפוא, שמדיווחיו של הול עולה כי "הנבדקים מסוגלים לעתים קרובות לפרש את החלום גם ללא מערכת ענפה ונמשכת של אסוציאציות חופשיות". בר-זוהר מוסיף כי ממצאיו של הול מלמדים, שבמהלך הברגרות מופיעים תסריטים דומים בחלומותינו שנה אחר שנה. מכאן מסקנתו של הול כי אישיות החולם שומרת על יציבותה. לכן, על פי שיטתו, ניתוח סדרות של חלומות של אותו חולם וחשיפת דפוסים מסוימים השבים ומופיעים בחלומותיו, יעזרו לגלות את הבעיה הטורדת את מנוחתו.⁷³

על פי כיוונים תאורטיים אלו באשר למאפייני החולם והחלום, אפשר לומר כי הגיבורה מבקשת להיות אקטיבית בחלום כפי שהיא אקטיבית ופעילה במתכונת החיים המתקיימת במציאות, שבה האם החולה מאושפזת בבית חולים במשך זמן רב, כשלוש שנים. יש יסוד להניח כי הבת, המייחלת להבראתה של אמה, הייתה עושה כל מאמץ במרחב הממשי, למצוא דרך ולסייע להחלמתה של האם ולשובה הביתה. ואכן, חומרי החלום מייצגים את רצונה הממשי, שכן האוטובוס שבו נוסעת הגיבורה בחלום, מוביל אותה לדרך ללא מוצא. תמונה זו מקבילה למצב החרגי שעמו מתמודדת המשפחה – מחלת האם שגורמת להיעדרותה הבלתי צפויה מן הבית. האוטובוס המסמל בנסיעתו את מהלך החיים הזורם והדינמי עוצר במהלך הדרך, ועשוי לסמל את עצירת מסלול השגרה הסדיר של המשפחה המסיטה לעיסוק במחלתה הקשה של האם. פעולה זו מצוינת בחלום כעצירה בדרך ללא מוצא ואת אי-היכולת שלהם לרפא את האם. המשפחה מתכנסת בעניינה וניתקת ממסלול הנסיעה המונוטוני של החיים. העצירה מובילה את רנה למרפאה, שבה היא פוגשת בפונקציות האחראיות לריפוי השוהים בה.⁷⁴ כניסתה של הבת למקום הוא שיקוף ויזואלי להווייתה, כמי שמעייניה נתונים למצבה של האם המאושפזת.

הצבע הלבן הדומיננטי במתחם המרפאה, מדיה של האחות, שיניה הלבנות – מרמזים על הנתונים שקיבלה המספרת במרחב הממשי מפי אמה, ומסבירים את מצבה הרפואי בלי ניסיון להסתיר ממנה פרטים. גם צבע מדיה של אם המנזר שפגשה רנה בילדותה הוא לבן צהור.⁷⁵ הצבע אמנם מסמל ריחוק והיבדלות, ועם זאת, גם רוחניות גבוהה המעוררת עניין ורצון לחיקוי.

גם סיומו של החלום שנקטע מחזק זאת: בחלום הקטוע אין רמז למצבה העתידי של האם ושל משפחתה או של שתיהן. החלום מסתיים כשהמספרת עדיין נמצאת במרפאה, מקום שמסמל ריפוי וטיפול בחולה, שאליו מגיעים כל העת אנשים חולים. במרפאה היא מרגישה מאוימת על ידי האחות במדים הלבנים בעלת השיניים הצחות. האחות מייצגת את המרפאה ואת גורמי הרפואה, ועמידתה מצביעה על כוח ועל אחריותה לאם הנמצאת ברשותה כחולה. משמע, תפקידה כאם אינו רלוונטי בסיטואציה זו, היא נטולת סמכויות, ולמעשה, דמותה אינה מופיעה

73. בר-זוהר (שם), עמ' 136.

74. האוטובוס הנמצא במסלול נסיעה לכיוון יעד קונקרטי מזכיר במידת מה את מסלולו של עם ישראל במדבר, הוא דור המדבר, הנע לכיוון של מקום שיהיה עבורו מקום המנוחה והנחלה. מבחינה זו המספרת ואחותה הן "דור המדבר", המתמודדות עם קשיי הקליטה בארץ החדשה ומנסות להסתגל למקום. על קושי הקליטה מתווסף הקושי המתבטא במחלת האם והיעדרה מן הבית. זו מסמלת כהורה את פונקציית המנהיג הנבחר, שעמו קשוב למוצא פיו ואוהב אותו, אך אינו זוכה להביא את עמו לארץ המיוחלת. גם האם אינה זוכה ללוות את בנותיה בשנים קריטיות של עיצוב אישיות בגיל העשרה.

75. ראו לעיל עמ' 10.

בחלום. כמו כן הפרטים באשר למצבה הבריאותי של האם ולהבראתה נמצאים ברשות הסמכות הרפואית, שאותה מייצגות שיניה של האחות, בצבען ובכוחן. כפל הצבע הלבן אף במדי האחות עשוי להדגיש עניין זה. פרשנות נוספת שמציעה בת'רדס לצבע הלבן היא ביטוי לכמיהתה של הבת לרפא את אמה. החלום החוזר על עצמו וטורד את שנתה של רנה מרמז להיעדרה של האם, המעיק והמכביד. עם זאת, החלום החוזר על עצמו בסדר אירועים קבוע, מסייע לרנה להבין כי אף על פי שהיא מודעת למצבה של האם, אין לאל ידה לסייע לה, אלא בהמשך שגור של מילוי המטלות השונות בחייה בהיותה נערה – תלמידה, אחות, בת להוריה ונכדה.

בתרבות היהודית הצבע הלבן עלול לסמל מוות, למשל, צבע התכריכים. בחלום זה הוא עשוי לשקף את פחדיה ואת חששותיה של רנה באשר לחומרת מחלתה של אמה המסכנת את חייה. ולבסוף, בחלום עולים גם פרטים שאין להם, לכאורה, זיקה ישירה לאירוע אשפוזה של האם. כך, למשל, החפצים שהביאו אתם בני משפחתה מארץ הולדתם, הנמצאים בחדר המתואר בחלום. החפצים המוכרים למספרת מילדותה עשויים לייצג את השגרה המיוחדת ואת הציפייה ומשאלת הלב לחיי שגרה דומים שיתנהלו בארץ החדשה. האמירה "כבר יש לנו הכול" מדגישה מחד גיסא את התאקלמותה של המשפחה בארץ, ומאידך גיסא את ניגודו – היעדר האם ומחלתה שיוצר סיטואציה של 'אין' ושל חוסר רגשי. קולה של דודתה של הגיבורה הבוקע מדמותה של האחות בחלום, עשוי לבטא את הערכתה לדודתה לאמפתיה שהיא מגלה במציאות למצבה של האם. למילים יש משקל אקוויולנטי לרפואה ואולי אף למעלה מכך, יש להן סגולה נסית העשויה לרפא את האם, כי הרי "יש לנו הכול".

גם לעניין הלשוני בחלום יש משמעות שהיא בעלת זיקה לעמדתה של הגיבורה באשר לכוחן של המילים וליכולת ריפוי, והיא בחירתה בעיסוק המקצועי בשפות בברורות. במעשה התרגום משפה זרה אחת לשפה אחרת ישנה שאיפה של המתרגם להמחיש חוויה כמות שהיא, המתוארת ללא שינוי דרמטי באווירה ובטונים המופיעים בטקסט המקורי.⁷⁶ כך, בדומה לאמירתה של הדודה "יש לנו הכול" – הרי החפצים בחלום, בעלי כפל המשמעות, הם אם כן, המילים שבכוחן לנסוך בקורא תחושת עידוד, וכן לרפא את נפשה הכואבת של הגיבורה. עיסוקה של רנה בהיותה מתרגמת השולטת בטקסט בכלי הלשון העומדים לרשותה ובהטבעת חותמה על טקסט שנוצר בידי אחר, עשוי לרמז על כישורי התיקון שלה ויכולת שליטתה בטקסט, המציג אמנם מציאות מדומה, אך משמש בעבורה, כלי ריפוי. ייתכן שהעיסוק בתרגום נובע מתוך כמיהה לנסוך תחושות אמפתיה תרפויטיות בלבו של האחר, הקורא.

מודעות האם להיעדרה מעולמן של בנותיה

האם הנעדרת מכורח מחלתה מן הבית, מודעת להיעדרה שיכול להסב נזק לבנותיה המתבגרות. על כן, אף שמצבה הרפואי והנפשי המחמיר בעטיה של ההמתנה לניתוח שעליה להינתח, היא מקפידה לשמור על קשר רציף של מכתבים עמן.⁷⁷ באמצעות המכתבים מבקשת האם למלא את החלל שיוצר היעדרה מן הבית וממרחבי בנותיה המתבגרות ולייצר אלטרנטיבה הולמת לחוויה

76. על כך ראו, למשל, ר' ויסבורד, **לא על המילה לבדה: סוגיות יסוד בתרגום**, רעננה תשס"ז, עמ' 16. ויסבורד מציגת כי הגישה הקלסית של התרגום מצדדת בתרגום מילולי של הטקסט כדוגמת תרגום כתבי קודש. לפי אחד מחשובי המתרגמים העבריים בימי הביניים, יהודה אבן-תיבון, שציין במבוא לספר שתרגם של אבן פקודה – מתרגם אשר סטה מן המקור, הוסיף או גרע נחשב ל"חוטא למחבר המקור ולקוראיו". גישה מנוגדת לתרגום הובאה בתלמוד כמה מאות שנים קודם לכן "המתרגם פסוק כצורתו – הרי זה בדאי, והמוסיף עליו – הרי זה מחרף ומגדף (תלמוד בבלי, קידושין מט, א). שתי הגישות משקפות את מורכבותו של התרגום ואת מרחב העצמאות והיצירתיות המהותי שעומד לרשות המתרגם. ריבוי התפיסות של התרגום הספרותי מחזק את ההנחה בדבר שיקול-הדעת הרב העומד לרשות הגיבורה בתחום עיסוקה ועל הפנייה האוהדת והמסייעת לאחר, באמצעות הגשת טקסט תרבותי זר ושילובו במרחב של הקורא.

77. אמצעי תקשורת בלתי אמצעי המאפשר לכותב להתבטא בחופשיות וללא הפרעה מהמען.

האינטימיות, שעשויה הייתה להירקם בינה בהיותה אם לבתה במרחב המוכר והביתי. מאחר שאין באפשרותה להתערב בנעשה במרחב שבו היא איננה נמצאת, היא מאצילה מסמכותה כאם לבתה הבכורה וכותבת לה: "את כבר בת שש-עשרה ואני יכולה לסמוך עליך שתטפלי בעצמך ובאינקה..."⁷⁸ בהמשך מכתב זה ניכר צמצום המרחק בין האם לבת, המתבטא בשינוי הסטטוס של הבת בעיני האם. עובדה זו מקנה לבת חשיפה למידע מהותי שהאם מגלה ומאפשר לה להתכונן לעתיד: "אני כותבת לך עכשיו כלילדה גדולה, בתי וחברה שלי, ומה שאני כותבת לך מיועד רק לך."⁷⁹

במכתב אחר שממענת האם לרנה היא כותבת: "אני רוצה שאת, יקירתי, תעזרי לאבא שלא יהיה בודד כל כך וכל כך מריר, ואני יודעת שבמעט אהבה תוכלי לעשות זאת ואינצ'קה גם כן."⁸⁰ אפשר לומר שהאם מבקשת להאציל מסמכותה כבוגרת לבנותיה, ומבקשת מהן שתסייענה לה למלא את היעדרה במרחב הביתי, ושהן תהיינה משען מורלי לאב המתקשה, להרגשת האם, להשלים עם המצב.

במכתב זה ובאחרים מרבה האם להשתמש במילות החיבה "גיוינקה יקירתי"⁸¹, "גיוינקה היקרה והאהובה שלי"⁸², "God bless you" בתי האהובה"⁸³ כך אף באשר לבתה הקטנה שאותה היא מכנה "אינצ'קה". בשימוש בשמות חיבה אלו היא מרעיפה על בנותיה חיבה ויוצרת אינטימיות כהמשך לזו שהתקיימה בטרם אושפזה. האווירה האישית באה לידי ביטוי בתוכן המכתב, שהוא למעשה, וידוי גלוי לב וכן, שבו מציינת האם את מודעותה לריחוק מבנותיה בחיי היום יום ומתוודה, כי היא מודעת לתוצאות האפשריות בשל כך: "אני סובלת מאוד שאני רחוקה ממך ומאינצ'קה ולא רואה אתכם יומיום בחייך ובצמיחתך ולא יודעת את המחשבות שלך ואת הבעיות..."⁸⁴

לצד החיבה העמוקה והניסיון ליצור קרבה בין האם לבנותיה, אין האם חוששת להביע אי-שביעות רצון במכתביה, להוכיחן ולהעיר להן: "...אבא בא אליי וסיפר לי שאינצ'קה ישנה אצל חברה ואפילו לא באה לבקר אותו בשבת – אני מצטערת על כך מאוד ומתפלאה... ואני מקווה שהיא מצטערת באמת ולעולם לא תתנהג כך בעתיד."⁸⁵ גם דוגמה זו מרמזת כי באמצעות המכתב מבקשת האם ליצור מלאות משפחתית ככל האפשר, ועושה זאת על ידי שימוש בסמכותה ההורית לכל דבר ועניין.

דמות משנית כאמצעי להדגשת ההיעדר האימהי – סבתא נירה

האם החולה מנחה את בתה לקיים קשר עם אמה נירה, סבתא של המספרת. זו מתוארת כאישה מבוססת כלכלית המתגוררת בכרמל, במקום מגורים המתואר כשלו ומטופח, "בדירה של סבתא היו שטיחים סיניים לבנים ואגרטי חרסינה יפניים. היא הבהיקה מניקיון."⁸⁶ הסבתא אינה מרבה לבקר את נכדותיה בביתן. בתה החולה, אמא של רנה, מבקשת ממנה לבקר

78. שם, עמ' 120.

79. שם, שם.

80. שם, עמ' 126.

81. עמ' 118. על משמעות שמה ראו לעיל הערה 33.

82. שם, עמ' 120.

83. שם, עמ' 122.

84. שם, עמ' 126.

85. שם, עמ' 112.

86. שם, עמ' 64. נכדתה מספרת עליה שתקופת הכיבוש הסובייטי גזלה ממנה את בעלה הראשון, סבא יוסף, ואת חתנה, בעלה של בתה דינה. לאחר שנות דחק היא נישאה בשנית במדינת ישראל ליהודי אמריקני עשיר בעל רכוש "ופספורט אמריקני".

את הסבתא. על אף גילה הצעיר של רנה היא נוסעת באוטובוס עד לחיפה, ועושה כן כדי להשביע את רצונה של אמה. הסבתא שאיננה נוסעת גם לבתה החולה המאושפזת ברמתיים, הרחוק ממקום מגוריה בכרמל, מקיימת עמה קשר ומבטאת את דאגתה לשלומה באמצעות הכנת קרם שוקולד שמן, שהוא בעיניה תרופה בדוקה לטיפול במחלת השחפת. הקרם מיועד לבת החולה בלבד, והסבתא מקפידה כי איש לא יטעם ממנו. המספרת מעירה כי ”פעם נתפסתי מלקקת קרם מתוך מן הצנצנת... ”רוצחת!”... ”רוצחת אמך””, קראה הסבתא לנכדתה.⁸⁷ נראה כי אמירה דרמטית זו מבטאת את דאגתה לבתה החולה, ולכן קרם השוקולד נתפס כתרופה המיועדת לה בלבד. עם זאת, הסבתא אינה מגלה רגישות כלפי נכדותיה ואינה מנסה לפצותן על ההיעדר הממושך של אמן.

הסבתא מרבה לנסוע בעולם בחלוף השנים – עובדה שיש בה כדי לרמוז על יכולת הניידות ועל בריאותה התקינה. עצם אזכור מידע זה על ידי המספרת-נכדתה מרמז על נימה ביקורתית שלה כלפי סבתה. זו איננה נוסעת לבקר את בתה המאושפזת בבית החולים, ואת צנצנות השוקולד היא שולחת עם נכדתה הנאלצת להיטלטל באוטובוסים מחיפה עד לרמתיים. זו מציינת כי ”היו נחוצות לי שנים” כדי להבין את סבתה החרדה לבתה החולה, המבטאת את דאגתה לה בצעקות על נכדתה הטועמת מן השוקולד המיועד להבראתה.⁸⁸

מערכות היחסים בין אימהות לבנות ברומן זה בין הסבתא לבתה, אם המספרת, שמעוררות למשל, בציפייה ליחס חומל של הסבתא גם כלפי נכדותיה החוות היעדרות אס, וגם מערכת היחסים המתוארת בעיקר באמצעות התכתבות, בין המספרת לאמה – מאירות זו על זו ומעמידות לבחינה מחודשת ערכים נורמטיביים המקובעים כמובנים מאליהם בחברה המסורתית. הן משקפות דאגה ונכונות לסיוע ולעזרה, ועם זאת הן שונות זו מזו: מערכת היחסים בין הסבתא ניורה לבתה מסויגת במידת מה, אינה ורבלית ומתבטאת בעיקר במעשים, ואילו מערכת היחסים בין המספרת לאמה מאופיינת הן במעשים והן בשימוש בשיח ורבלי אמצעי (המכתב) ובלתי אמצעי. אלו מאפשרים פתיחות והבעת אמוציות, בכתב ובעל פה. לפיכך דמותה המשנית של הסבתא היא אמצעי המדגיש את היעדרה של האם ואת יכולתה של האחרונה לבטא רגש ואהבה לבנותיה הרחק מהמרחב המשפחתי.

האב – ההורה הנוכח – נפקד במרחב המשפחתי

כצנלסון ורביב טוענים כי אפשר לבחון את מידת התמודדותו של הילד במצב של משבר על פי הקריטריונים הבאים: מבנה אישיותו של הילד; עצמת המשבר וחריפותו; איכות הסיוע ומידת התמיכה שמקבל הילד מן הסובבים אותו.⁸⁹ על פי הפעולות שמתארת המספרת אפשר להתרשם כי היא דמות בוגרת ואחראית, המנסה להתמודד עם המציאות הכפויה עליה באופן רציונלי ובשיתוף פעולה עם שני הוריה באשר הם.

אפשר לומר כי הקריטריון השלישי שמצינים השניים מיושם במשפחתה של הגיבורה. אף על פי שבמשך היום נעדר האב מן הבית בשל עבודתו ולמרות היותו טרוד רגשית בשל מחלתה של אשתו – רנה ואחותה זוכות לסיוע ממנו, והוא עושה ככל יכולתו להיות בקרבתן. ואכן, היעדרה של האם לתקופה לא קצרה של ”קצת פחות משלוש שנים” משפיע אף על האב.

87. שם, עמ' 65.

88. שם, שם.

89. רביב וצנלסון (לעיל הערה 30), עמ' 29-30.

הוא נאלץ להיעדר מן הבית לפרקי זמן מטעמי פרנסה כדי "לשפר את שכרו ואת התפקיד".⁹⁰ מטלה נוספת שעסק בה הייתה חיפוש דירה אחרת למגורים, כיוון שהאם לא רצתה לחזור לדירה הקודמת בגלל זכרונות שליליים. מטלה זו גוזלת ממנו זמן רב והוא נעדר מן הבית גם לצורך זה. נרטיב זה מציג כפל היעדרות הורית, כצבת בצבת עשויה; היעדרות האב מושפעת במידה רבה מהיעדרותה הממושכת של האם ומסיבת היעדרותה.

לסיוע של סמכות בוגרת מקרבה ראשונה – יש לטענת הפסיכולוגיה חשיבות מן המעלה הראשונה: "האנשים המשפיעים ביותר על הילד הנתון במשבר הם הקשורים אליו על ידי קשרים ראשוניים של צרכיו הבסיסיים לאהבה, סמכות ותלות".⁹¹ כך, נוהג האב לכתוב לבתו הבכורה מכתבים ובהם הוא עוסק באופן פונקציונלי בנושאים שונים בעולמה. במכתב אליה הוא עומד על תפקידה בהיותה בוגרת המחליפה את מקום ההורים בהיעדרם, ומבקש את מעורבותה בהתאם לכך: "...אנו עוזבים את הקריה לתמיד... תיידעי את צבי כך שיוכל לסכם עם לנדסמן".⁹² הוא אף נותן את הדעת בהרחבה לעניינים שבינו לבניה בעולמה של בתו, ואף מבקש להעניק לה מניסיונו: "אני מקווה שחזרת לעשתונותיך והפסקת להשקיע מחשבה מוגזמת באותו גברבר קטן קומה, קצר רואי... בינינו, זה לא מוסיף לו כבוד להתעסק עם תלמידת בית ספר".⁹³ כן הוא מציין באופן ברור את מקומו בתור הורה מעודד המבקש להעביר מסרים ברורים לבתו, ומדברבן אותה לעסוק בעניינים פרגמטיים שהם שמירה על סדר היום במרחב המשפחתי: "1. תגמרי לארוז את הספרים 2. תרחצי את השטיח... 6. אל תבזזי את כוחותיך ואת מרצך על שטויות: את תזדקקי להם!" הטקסט הבנוי מסעיפים ממוספרים, נדמה כטכני ומשווה לתוכן אופי ענייני. ברם זה מבטא את רצונו של האב לשלוט בסדר האירועים, לפחות במכתבו שלו, וזאת בניגוד לממשות המתעתעת שבה לא בהכרח נשמרת החוקיות. גם במשפט של האב לבתו "אל תבזזי את כוחותיך..." – ניכרת דאגתו אליה.⁹⁴

במכתב אחר ששולח האב לרנה הוא מביע את התעניינותו בה, ומבקש ממנה לנהוג כהורה כלפיה אחותה תוך מודעותו לזכאותה למרחביה האישיים, וכך הוא כותב: "חלק ראשון: מה שלומך? איך את מרגישה איך... מצב הרוח?... חלק סופי: תעלי על כסא ותני נשיקה לאינה על המצח. אחר כך תרדי ותמשיכי בענייניך".⁹⁵ המכתב מלמד על היחסים הכנים בין האב לבתו ועל קשר הדוק ורציף עמו וזאת למרות היעדרותו לעתים קרובות מהבית. כן מרמז תוכנו על האחריות ההורית המוטלת עליה בהיעדר האם, ועל יחסה כלפי אחותה. בכך היא מקלה על אביה, הנאלץ לתפקד במשך זמן רב כאב חד-הורי ומקלה על תחושותיה של האם על כך שאינה בקרבת בנותיה.

המספרת מציינת כי אורח חייהן גם מחוץ למרחב הביתי לא השתנה: "מיתר הבחינות המשכנו בחיינו בבית הספר, בתנועה וברחוב... נסענו למחנות, לים... קרובי משפחה... נסענו לבקר את אמא". בדיווח זה יש משום תחושת גאווה על הסדר הנשמר ועל תיאורה של מסגרת המשפחתית המכבדת את עולמן של האחיות בהיותן נערות מתבגרות.⁹⁶ המסגרת המשפחתית נשמרת בעקביות הודות למעורבותו השגורה של האב בסדר יומן של בנותיו, המשמש מודל לחיקוי עבור רנה הנוהגת באחריות כלפי אחותה.

-
90. ליטוין (לעיל הערה 11), עמ' 96.
 91. רביב וכצנלסון (לעיל הערה 30), עמ' 32.
 92. ליטוין (לעיל הערה 11), עמ' 119.
 93. שם, שם.
 94. שם, עמ' 120.
 95. שם, עמ' 122.
 96. שם, עמ' 97.

סיכום

ההיעדר ההורי במרחב של ילדו הגורם לקיטוע של הרצף ההורי הסמכותי, עלול לתת בילד או בילדה את אותותיו. ההנחה הפסיכולוגיסטית היא כי ההיעדר ההורי בכל מקרה, הארעי או הקבוע, נכפה על הילד ומאלצו להתמודד עם המציאות. אפשר לומר כי היעדרותה של האם ברומן שלפנינו לפרק זמן ממושך והשלכותיו על בנותיה, רנה ויוספה, מעוצבת ברומן זה בייחודיות.

בשנים שלפני מחלתה של האם, נוכחות ההורים במרחביה של רנה (גיוי) ושל אחותה יוספה (אינה, אינקה), היא מבורכת ותורמת להן לתחושת ביטחון הנחוצה להן בתקופת העלייה לארץ-ישראל כעולות חדשות בארץ. בתקופה זו נכחו ההורים כגורמים מכוננים ומחזקים במעבר מארץ לארץ במסגרות החברתיות השונות. נוכחותם מפרה, מקדמת ונוטעת בבנות אהבה לתרבות ולרוח. עם אשפוז הממושך של האם חוות הגיבורה ואחותה תחושות של עצב ושפיפות רוח. גם היעדרותו של האב, הנושא בעול הפרנסה ונעדר מהבית בשעות היום, מכבידה ומעמיקה את תחושת החסר ההורי. רנה ויוספה מתגעגעות להורים ולאווירה במרחב המשפחתי השלם שידעו בעבר. אף ביקוריה של הסבתא, ניורה, מצד האם, בבית הגיבורה, מחזק את ההיעדר האימהי, ויחסה הנוקשה לנכדותיה מערער את תחושת הביטחון שהוריה של רנה טורחים להשרות בקרב בנותיהם.

בעניינים רבים שמעלה המספרת מופנה המוקד לאמה. היא איננה מעמידה את עולמה במוקד הנרטיב ואף ממעטת לעסוק בשאלת עמדתה של אמה כלפיה. את הקרבה לאמה היא מוצאת בדרך הפואטית, על ידי חיקוי דרכיה התרבותיות של האם: בקריאה בספרות האהובה על אמה, בשירה של משוררים אהובים עליה וטקסטים שליקטה האם וכתבה במחברתה.

בהיותה אישה בוגרת שהקימה משפחה משלה, מצרה המספרת על כך שהוריה לא נשארו במרחב שבו גדלה. עניין ההיעדר ההורי מטריד אותה, אך היא איננה נותנת לכך ביטוי בולט וגלוי, אלא מינורי ומאופק. דומה שהיא מכבדת את בחירתם של הוריה להתגורר מחוץ לישראל בשנים המאוחרות בחייהם. בכל תקופה מתוארת (תקופת אשפוז האם ותקופת נדודי ההורים בעולם ועזיבת הארץ) – אין בדבריה דברי כיבושים או טרוניה כלפי הוריה, שהתרחקו מהמרחב הביתי שבנו. היא איננה שופטת אותם בשום דרך, גלויה או סמויה.

רנה איננה משתפת את אחותה הצעירה ממנה במצוקותיה הפנימיות-אמוציונליות שהיא חווה בעקבות אשפוז האם. אפשר לומר שהסתכלותה היא בוגרת והורית, שכן היא נוקטת בדרך זו כדי שלא לפגוע באחותה ולאפשר לה סדר יום תקין ככל האפשר.

בעיניה, ההיעדר ההורי והנתק מהאם אינם מכשלה בבחירותיה בהמשך חייה. נהפוך הוא, היא זוקפת לזכותה של אמה את ידיעותיה והישיגיה כאישה בוגרת.⁹⁷

אפשר לראות כי ניסיונה של הבת-המספרת לנמק את היעדרותם של ההורים מן הבית בשנות התבגרותה שלה ושל אחותה, בולט ועשוי ללמד על עמדתה כלפי חשיבותו של התא המשפחתי השלם. בפתחות הרומן מוצגת משפחתה כיחידה מלוכדת, מגובשת, שאוהבת את הפרטים שבה – זוג הורים ושתי בנות. המשך הרומן מפרט את השבר שנוצר בעקבות ההיעדרות הכפויה של האם ושל האב, תוך ניסיון מקיף של המספרת להבין את ההיעדר ההורי, להסבירו ולתמוך בו. סיפורה אינו מאופיין בהתמרמרות או בביטויים ביקורתיים כלפי החוסר ההורי. נהפוך הוא, המספרת הבוגרת מביעה רגשות אהבה, הוקרה וגעגועים להוריה שכבר הלכו לעולמם.

97. בדומה לתחושותיו של עוז כלפי אמו וראו לעיל הערה מס' 49.

היעדרותם של ההורים בנעוריה מנומקת מכורח המציאות: של האב בשל פרנסת המשפחה ושל האם בשל מחלתה. לכן, הגם שהוריה נעדרים מן המסגרת המשפחתית, הם מצליחים להטביע חותם משמעותי ומכוון בעולם התוכן של בנותיהם, שעסקו בבגרותן בתחומי דעת דומים לשל הוריהן. אהבת הספר והתרבות שהונחלה על ידי ההורים תופסת חלק מהותי בעולמן: הבת, העוסקת בתרגום, כותבת אף פרוזה, את סיפור חייה שלה הנקרא: **דור המדבר: פרוזה אוטוביוגרפית**, ובסופו של הרומן היא בוחרת להביא שורות מיומנה של אמה שתרגמה מספרדית.⁹⁸ שמו של הרומן, המציין את הסוגה שהבת השתמשה בו, הז'אנר האוטוביוגרפי, מעמיד בלב היחסים בין ההורים לבנות את המרחב האורייני שהוא אמצעי להידוק הקשר ולהשלמת פערים וחסכים, אשר נוצרו בשל היעדרותם הכפויה של ההורים מעולמן של הבנות. אפשר לומר, כי בעיסוקה של רנה ליטוין כמתרגמת וכיוצרת בחייה הבוגרים, היא ממשיכה לקיים קשר עם הוריה, ואף שהלכו לעולמם, הרי הם ומורשתם התרבותית, הם המסד והטפחות לתפיסה הארס-פואטית שבעולמה.

הגישה האינסטרומנטלית שציינה פסטרנק, מתמקדת במשאבים שמעניקים ההורים לילדיהם: החומריים, החברתיים והאינטלקטואליים, התורמים לתהליכי ההתפתחות וההבדלות של הילד. ניכר כי תשתיות התרבות שהנחילה לה אמה – עולם הפרוזה והשירה העשיר שהפגינה במכתביה שנכתבו בבית החולים – הן מסד מכוון לחייה הבוגרים של רנה, ובאות לידי ביטוי בתחומי עיסוקיה בהיותה מתרגמת וסופרת.

98. שם, עמ' 181.

קשיים בוויסות החושי ואומנות הדאדא

תקציר

במאמר זה אסביר את קשייהם של הילדים עם בעיות בוויסות החושי, אתאר את אומנות ה'דאדא' ואנסה לקשור בין שני העולמות.

בהיותי מרפאה בעיסוק חלק נכבד מתפקידי הוא לעזור לילדים החווים קשיים בוויסות החושי שלהם אשר מתבטאים ברגישות יתר או בתת-רגישות לגירויים שונים. התנהגויותיהם נתפסות בקרב אנשי החינוך כ"פעילות יתר" או כקשיים בקשב ובריכוז. בהשתלמות בעין הוד מצאתי עצמי נעה במקומי בחוסר נוחות ומכסה את אוזני בשתי ידי. הצלילים של חריטת קווים בזכוכית, המגע של פסלים ממתכת חלודה והתיפוף הרועם הכניסו אותי לאי שקט ולרצון לסלק את הגירוי המטריד.

ראיתי בכך הזדמנות להדגים למורות את מה שחווים הילדים הללו וכיצד תגובותינו לחוסר הנעימות בסדנאות דומות להתנהגותם בכיתה מחד גיסא, ומאידך גיסא כיצד אפשר להשתמש בגירויים העצמתיים כדי להשביע את 'רעבונם' של הילדים עם התת-רגישות לחוויות.

מילות מפתח: עיבוד חושי; ליקוי בוויסות חושי; פרופיל סנסורי; דיאטה סנסורית; דאדאיזם.

עיבוד חושי

'תחושה' היא הדרך שבה אנחנו קולטים במוח מידע מהסביבה באמצעות החושים ואיברי הגוף הפנימיים. כל הגירויים הנקלטים עוברים למערכת העצבים המרכזית, המפקחת על כל תפקודי הגוף, ההתנהגות והלמידה. תהליך פענוח הגירויים במוח מאפשר את התגובה שלנו לגירוי. יש שבע מערכות תחושה: טעם, ריח, ראייה, שמיעה, מגע שטחי ('מישושי'), יציבה ושיווי משקל ותחושה עמוקה (הידע שלנו על מנח איברי הגוף שלנו בחלל). התפקיד העיקרי של התחושה הוא לקיים תקשורת עם העולם החיצוני ועם פנים הגוף בשלושה תחומים: אספקת מידע, אזהרה מפני סכנות והנחלת חוויות אסתטיות (לויאן-אלול וכרמון, 2008; קרנוביץ, 2007).

עיבוד חושי הוא התהליך הנוירולוגי של ארגון המידע שאנו קולטים מגופנו ומן העולם סביבנו לשם שימוש בחיי היומיום. העיבוד החושי הוא דינמי, בלתי פוסק ומעגלי. הוא מתרחש במוח, בחוט השדרה ובמערכת העצבים. כאשר מוחנו מעבד תחושות ביעילות אנו מגיבים אוטומטית

בתגובות סתגלניות העוזרות לנו להשתלט על סביבתנו. כאשר אנו מרגישים בטוחים ואיננו צריכים להשקיע את כל מאמצינו בהישרדות, אנו יכולים להשתמש בחושינו לצורך העיסוקים האנושיים היומיומיים כתנועה, למידה, משחק, עבודה והנאה ממערכות יחסים עם אחרים. העיבוד החושי כולל קליטה, איתור, אינטגרציה, ויסות, הבחנה, תגובות הקשורות ליציבה (שיווי משקל) ותכנון תנועה. תהליכים אלה הם בו-זמניים (דאן, 2010; האן-מרקוביץ, 1993).

לכל ילד יש דחף פנימי להתנסויות חושיות שממריץ אותו ליטול חלק פעיל בחוויות המקדמות את העיבוד החושי. הוא חוקר את הסביבה, מנסה פעילויות חדשות ושואף לפגוש אתגרים מורכבים יותר ויותר. ההשתלטות על כל אתגר חדש גורמת לו לתחושת הצלחה, וכל הצלחה מעניקה לו ביטחון עצמי לפרוץ קדימה (Ayres, 1974).

קשיים בויסות חושי

הפרעה בויסות חושי היא תת-אבחנה של ליקוי בעיבוד החושי (Sensory Processing Disorder – SPD) הכוללת שלוש תת-אבחנות: ליקוי באבחנה חושית (Sensory Discrimination Disorder), ליקוי מוטורי על רקע קושי בעיבוד מידע חושי (Sensory Based Motor Disorder) והפרעת ויסות חושי (Sensory Modulation Disorder) (ארון, 2012; Miller et al., 2005; בתוך גל, 2008).

הליקוי מופיע בקרב 5%-16.5% מהאוכלוסייה הטיפוסית של ילדים בגיל הגן ובית הספר בדרגות חומרה שונות. בקרב אוכלוסיות של ילדים עם מוגבלויות שונות (כגון תסמונת קשיי קשב וריכוז, רצף האוטיזם, הפרעות רגשיות, מוגבלות שכלית התפתחותית) השכיחות נעה בין 40%-90%. התייעוד המחקרי מורה כי ההפרעה נמשכת לאורך החיים, אך לא נבדקה שכיחות הופעתה בקרב מבוגרים (יוכמן, טבקמן, בוני, גל ופרוש, 2015).

אנשים עם הפרעה בויסות חושי מתקשים לווסת את העצמה ואת אופי התגובות ההתנהגותיות לגרייה חושית בהתאם לדרישות הפעילות והסביבה. זה נובע מקושי באופן שבו המוח קולט ומארגן מידע חושי ועושה בו שימוש, דבר הגורם לבעיות באינטראקציה יעילה עם הסביבה היומיומית. ליקוי בויסות חושי מאופיין בחוסר יכולת לווסת ולארגן את הרמה, העצמה והמהות של התגובות לקלט חושי בדרך מדורגת ומסתגלת. התנהגותם של הילדים עם קשיים בויסות חושי נראית לנו פרובוקטיבית, וקוראת תיגר על הכללים הנהוגים במערכת החינוך בפרט ובחברה בכלל. הם חווים את העולם כחסר היגיון. לכל אחד מהילדים פרופיל אישי סנסורי והתנהגותי (אמונס ומק'קנדר, 2008; Miller, Fuller, & Roetenberg, 2014).

ההפרעה יכולה להתבטא במערכת חוש אחת או בכמה מערכות חוש, וכוללת שלושה תת-סוגים היכולים להופיע לחוד או בצירופים שונים:

א. תגובתיות יתר לגירוי חושי (הגנתיות סנסורית) – (Sensory Over Responsivity): ליקוי ביכולת לווסת את הרמה, העצמה והמהות של התגובות לקלט חושי באופן מדורג ומסתגל. רגישות יתר נחשבת לליקוי השכיח ביותר מבין הליקויים הסנסוריים. רגישות יתר היא אוסף של תסמינים, שהם תוצאה של תגובת הגנה או תגובה שלילית לגירוי לא מווסת המתפרש על ידי המערכת כבעל עצמה רבה מדי. תגובותיהם של ילדים אלה לתחושות מתחילות במהירות, בעצמה גבוהה ונמשכות זמן רב יותר מאשר אצל ילדים בעלי רגישות חושית רגילה באותם תנאים. תגובותיהם בולטות במיוחד כאשר הגירוי אינו צפוי. ניתן למצוא רגישות יתר במערכת חוש אחת או בכמה מערכות חוש אצל אותו הילד. עם זאת, הקושי הוא בתפקוד

המערכת התחושתית בכללותה ולא קושי מבודד בתת-מערכת זו או אחרת. רגישויות יכולות להשתנות לאורך היום ומיום ליום. יש קשת רחבה של תגובות לגירויים התחושתיים. ילדים יכולים לנסות להימנע מהתנסויות תחושתיות מסוימות עקב סלידה או רתיעה מהן. באופן כללי, לילדים עם רגישות יתר לתחושה יש קשיים במעברים ושינויים בלתי צפויים. הם מחפשים שליטה בסביבות הסנסוריות שבהן הם נמצאים ועשויים להעדיף חזרתיות והיעדר שינויים או שינוי המתרחש בקצב איטי וצפוי. הם יכולים להיות גם כפייתיים ודורשי שלמות.

ב. תת-תגובתיות חושית – (Sensory Under Responsivity): זו התנהגות המאופיינת ב'רישום לקוי' משום שילדים אלה לא מבחינים או 'רושמים' את המידע התחושתית הנכנס. הם ילדים שקטים ופסיביים, מתעלמים או אינם מגיבים לגירויים בעלי עצמה אופיינית בסביבתם. הם נראים מכונסים בעצמם, אדישים או מנומנמים, וקשה ליצור אתם קשר. נראה שחסר להם הדחף הפנימי לחקר וחקירה מוטורית, כפי שיש לרוב הילדים, והם אינם מבחינים באפשרויות לפעולה הנמצאות בסביבתם. הם זקוקים לקלט בולט ובעל עצמה רבה כדי להיות מעורבים באופן פעיל בסביבה.

ג. חיפוש חושי – (Sensory Seeking Craving): ילדים עם תבנית זו מחפשים באופן אקטיבי או משתוקקים לגרייה סנסורית ונראה שיש להם דחף בלתי ניתן למילוי לקלט סנסורי במגוון ערוצים. הם נוטים להיות בתנועה מתמדת, מתנגשים, נתקלים וקופצים, מאזינים למוסיקה וטלוויזיה בעצמות גבוהות, עשויים לחפש התנסויות של טעם או ריח בעלות עצמה גדולה. למרות החיפוש המתמיד הם מתקשים לספק את הצורך שלהם בגרייה מתמדת והתנהגותם עלולה להיות בלתי מאורגנת. החיפוש המתמיד עלול לפגוע ביכולתם לשמור על קשב לצורך למידה. דעתם עלולה להיות מוסחת בשל הדחף לנסות להשיג גירוי תחושתית נוסף במקום להתמקד במשימות (קרנוביץ, 2007; Miller, Cermak, Lane, Anzalone, & Koomar 2004).

הערכה והתערבות

במקרים שבהם ההפרעה פוגעת באיכות החיים ובהשתתפותו של האדם בחיי היומיום בתחומי העיסוק השונים יבוצע תהליך הערכה והתערבות בהפרעה, המבוססים, בין השאר, על המודל האקולוגי של ויסות חושי (The Ecological Model of SMD). המודל הזה מניח, כי התפקוד של אנשים עם SMD מושפע מן האינטגרציה הדינמית בין האדם ובין הסביבה שבה הוא מתפקד (סביבה פיזית, תרבותית, חברתית), וכי תפקוד תקין מתאפשר רק כשיש הלימה בין הפרופיל החושי-רגשי-קשבי של האדם ובין סביבתו (Miller, Reisman, McIntosh & Simon, 2001), בתוך יומיומי ואחרים, 2015). הטיפול בריפוי בעיסוק מותאם הן לאדם עצמו (מבחינת העיסוקים שאותם הוא צריך ורוצה לבצע, תפקידיו, ערכיו, העדפותיו, עצמותיו ומגבלותיו), והן לסביבתו והקשריו (סביבה חברתית, פיזית, הקשרים תרבותיים, אישיים ווירטואליים). יש להתייחס גם להקשר הטמפורלי – ממדי הזמן בביצוע העיסוקי, כגון שלבי חיים, זמן ביום, זמן בשנה, משך הזמן (ילון-חיימוביץ, נוטה ומזור, 2006).

השלבים של ההערכה והטיפול בקשיים בויסות סנסורי הם:

1. הגדרת ה'פרופיל הסנסורי' של הילד – ניתוח מעמיק של המאפיינים החושיים הייחודיים שלו והאופן שבו ההפרעה בויסות החושי משפיעה על העיסוקים ועל הפעילויות שעליו

לבצע, על השגרות וההרגלים ועל איכות חייו. ההערכה נעשית בעזרת תצפיות בסביבות שונות, שאלונים סטנדרטיים וראיונות עם הילד או המבוגר, מוריו, הוריו או בן זוגו (Dunn, 2006). בסיום התהליך מתקבל מידע על פרופיל התגובתיות לגרייה החושית של האדם ועל המאפיינים החושיים של הסביבות האנושיות והלא-אנושיות שבהן הוא מתפקד (יוכמן ואחרים, 2015).

2. הערכת הסביבה הסנסורית של הילד – בדיקת הגירויים התחושתיים השונים בסביבתו של הילד והבוגר – בבית, בגן או בבית הספר, במגרש המשחקים, בסביבת העבודה ועוד. דוגמאות למשתנים שנבדקים:

סדר היום והמסגרת: האם הסביבה צפויה ועקבית דיה? האם היא צפויה ועקבית מדיי? האם נדרשים מעברים רבים בין פעילות לפעילות? האם יש גיוון בפעילויות (ישיבה, פעילות גופנית, למידה, מנוחה)?

כמות הפעילויות הסנסוריות: האם הן מספיקות? מגוונות? יש בהן אפשרויות בחירה? יש יותר מדיי אפשרויות המביאות לבלבול ועירור יתר?

רמת הגירוי: האם רמת הגירוי גבוהה מדיי או נמוכה מדיי עבור המערכת הסנסורית של הילד?

גירויים חזותיים: האם הצבעים חזקים מדיי? רגועים מדיי? מתאימים לדרגת העוררות של הילד?

סוג התאורה: אורות ניאון? נורות של וואט נמוך? תאורה טבעית? חשוך מדיי? אור שמש בהיר מדיי?

גירויים שמיעתיים: קולות רמים מדיי? האם ניתן להפסיק הפעלת מכשירים? להשתמש באטמים? להיכנס לחדר שקט? האם המוסיקה רמה? האם היא רכה? כיצד מגיב הילד לקצב ולמלודיה?

גירויים למערכת המגע השטחית: אילו מרקמים יש בסביבה (רהיטים, שטיחים)? כיצד מגיב הילד אליהם?

גירויים ארומטיים: האם יש ריחות לא נעימים בסביבה (מטבח, שירותים)?

3. התערבות: תהליך ההתערבות יכול להיעשות באופן פרטני עם האדם, באופן קבוצתי ו/או באמצעות מתן מידע, הדרכה וייעוץ לאדם, משפחתו ולאנשים אחרים בסביבות חייו (כגון צוות חינוכי, צוות עבודה), הן במרפאה והן בסביבת החיים הטבעית. גישות ההתערבות השונות נועדו לשפר את ההלימה בין האדם, העיסוק וסביבת החיים כדי לקדם את ההשתתפות. יש שלושה תחומי התערבות מרכזיים: שינוי באדם, שינוי בסביבה ושינוי בעיסוק.

א. שינוי באדם יכול להתבצע באמצעות בניית 'דיאטה סנסורית' המתאימה לו בהתחשב בהעדפותיו, קשייו ויחסי הגומלין עם הסביבה המשפחתית והתעסוקתית/כיתתית. דיאטה סנסורית היא תכנית מעשית הכוללת פעילויות ו/או חוויות סנסוריות יומיומיות הנדרשות לאדם או שיש לנטרל אותן. פעילויות אלו מותאמות לצרכים הספציפיים שלו

על מנת לשמור על איזון סנסורי ולאפשר תפקוד מסתגל (Miller, Anzalone, Lane, 2007, Cermak, & Osten).

ב. שינוי הסביבה כולל סביבה פיזית-חושית, אנושית ומוסדית, למשל התאמת נורות תאורה, בידוד אקוסטי, התאמת סוג בדים ובגדים, החלפת מקום ישיבה באולם/כיתה/ מסעדה (ארד, 2008).

ג. שינוי בעיסוק יתבצע כדי להתאים את סביבת העבודה ודרישות התפקיד למאפיינים התחושתיים של האדם ועל מנת לקדם מימוש פוטנציאל אישי ברמת ההישגים ובתפוקה (יוכמן ואחרים, 2015).

לאחר שניתחתי את הקשיים שבהם נתקלים אנשים עם הפרעה בויסות חושי והשפעתם על תחומי העיסוק וההשתתפות שלהם, והצעתי דרכים להתערבות, אעבור לתאר את אמנות הדאדא וכיצד היא משפיעה על ערוצים תחושתיים שונים.

הדאדאיזם

הדאדאיזם הוא זרם אמנותי-תרבותי אוונגרדי שנוסד בציריך בשנת 1916 ופעל עד שנת 1922-1923. לאמנות המסורתית יש כללים של קומפוזיציה, פרספקטיבה, שימוש באמצעים ובחומרים מקובלים ונושאים מוגדרים. מלחמת העולם הראשונה יצרה לראשונה התייחסות חדשה בקרב האמנים: החברה המערבית נעשתה 'ישק האגרוף' שכנגדו הטיחו האמנים את תסכולם ואת זעמם. הם דגלו בתפיסת עולם ניהיליסטית, שוללת כול: את ערכי החברה הבורגנית (שנתפסו כמסכה שקרית שעוטים הפוליטיקאים לצורכיהם) ואת האמנות באשר היא נוצרת. התפיסה הרווחת הייתה, כי אם האמנות היא ראי החברה, הרי שחברה המובילה את עצמה במו ידיה לאובדנה, אינה ראויה לאמנות.

תופעת הדאדא הייתה השקפת עולם, לא סגנון ולא אסכולה אמנותית. עוד לפני פרוץ מלחמת העולם הראשונה שיקפה יצירתם של אמנים, שחשו בשבר החברתי הממשמש ובא, שבר באמנות המסורתית. מרסל דושאן ופרנסיס פיקאביה נחשבים למבשרי הדאדא ויצירתם 'אומצה' בידי אמנים המכונים דאדאיסטים בשל היותה פרובוקטיבית וקוראת תיגר על מסורת האמנות באשר היא (הדס, 2002).

בקרב רוב האמנים ה'דאדאיסטים' התערערה תחושת הביטחון והמלחמה רק חידדה והעצימה את חוסר השקט ואת תחושת חוסר הסיפוק שאפיינה את הרגשתם ביחס לקיים בכלל ולאמנות בפרט. לכן יש לראות ביצירתם של מבשרי הדאדא קשר ישיר לאמני הדאדא, משהגדירו אלה לעצמם במה תטפל יצירתם וכיצד תתבטא בפני הציבור.

האמנים הדאדאיסטים חשו צורך בניתוק מוחלט מן החברה, המשטר, הדת, המדינה והאמנות. הם עשו זאת תוך כדי שבירת כל המוסכמות שהיו מקובלות, ובראש ובראשונה בשלילת ערכי התרבות הקיימים ושלילת המסורת האמנותית הממוסדת באשר היא. הם חשו גועל ודחייה כלפי החברה ורצו לזעזע בכל מחיר (הדס, 2002).

הפילוסופיה והאמנות המסורתית נראו לאמנים הדאדאיסטים כחלק אינטגרלי מן הרציונליזם החברתי של הבורגנות, עד כי אין עוד בכוח ליצור דבר-מה חדש, שיוכל לבטא את מחאתו של דור המלחמה נוכח המציאות. במקום שמציאות זו תשתק את האמנים, הם החליטו לפנות

לאבסורד, לחוסר ההיגיון, לפרימיטיביזם – לכל מה שנראה בעיניהם סתמי ובלתי טעון בערכי המסורת שבזו לה. אך למרבית האירוניה, הציירים והמשוררים הדאדאיסטים קראו למוטט את החברה והאמנות שפעלו בתוכה. מוזרה עוד יותר העובדה שב'חברה' עצמה ניכרו סימנים מזוכיסטיים של 'חיבוק' הדאדאיסטים, ויצירותיהם נחשבו בעיניה 'לאמנות' למרות הכול (עמוסי וירון, 1992).

תנועת הדאדא קמה כאמור ב-1916 בציריך שבשווייץ הניטרלית בידי קבוצת משוררים וציירים שגלו מארצותיהם. הם קראו לפעילותם היצירתית 'דאדא' וכתבו מנשר (מניפסט) שגובשו בו רעיונות היצירה הדאדאיסטית, הניהיליסטית. על פי הדאדא, ההיגיון והסיבתיות אכזבו ככלים לניהול תקין ורציונלי של העולם, ולכן יש לברוא את העולם מחדש, ללא סדר והיגיון אלא באקראי, מתוך תקווה אוטופית לעולם טוב יותר ללא מלחמות.

עם תום המלחמה חזרו חלקם לארצותיהם וחלקם עברו למקומות חדשים, בעיקר לפריס. בהשראת אנשי הגרעין המייסד של הקבוצה קמו בברלין, בקלן, בהאנובר ובפריס קבוצות דאדאיסטיות, אף כי לא היה ביניהן מכנה משותף סגנוני – לא בציור, לא במוסיקה, לא בשירה ולא בספרות. המשותף לכולם הייתה הסלידה העמוקה מן החברה והצורך ביצירה מנוכרת בעליל לכל מה שקשור במסורת שבאו ממנה, יצירה שתבסס על אבסורד, על ניכור ועל חוסר ההיגיון מוחלט (הדס, 2002).

הדאדאיסטים פיתחו טכניקות אמנות חדשות ואלו הן:

1. **קולז'ים ותבליטים** העשויים מחומרים מסוגים שונים המסודרים באופן אקראי, ונועדו לערער את השיפוט האמנותי אסתטי שזוהה עם התרבות האירופית. מרסל ינקו יצר תבליטים עשויים מעץ בסגנון קוביסטי מופשט, ציורים אקספרסיביים המשולבים בקולז'ים וכן סדרה של ציורים בסגנון השואב מהקוביזם ומהפוטוריזם שתיארו את אירועי הדאדא. הקולז' הוא מדיה אמנותית שבה נעשה שימוש בפיסות עיתון, נייר, אריג או כל חומר אחר ליצירת תמונה דו-ממדית (עמוסי וירון, 1992).
2. טכניקה אמנותית דומה לקולז', שבה יוצרים אובייקט תלת-ממדי מחיבור של חפצים שונים היא **האסמבלז'.** זה האחרון יכול לתפקד כפסל חופשי בחלל או כתבליט.
3. אחת התרומות הססגוניות המשמעותיות של תנועת הדאדא בגרמניה הייתה המצאת טכניקת ה**פוטומונטז'.** הטכניקה כללה שימוש בדימויים מצולמים בנוסף למגוון חומרים ואמצעים נוספים שכבר היו בשימוש בטכניקת הקולז'.
4. בניו יורק פיתח דושאן את מושג ה'**Ready made**', שיצר סוג חדש של יחסים בין האמן לקהלו. ה'**Ready made**', בהיותו אובייקט תעשייתי חסר ייחוד, מקבל את מעמדו כיצירת אמנות מתוקף אופן הבחירה של האמן בו ומאופן שילובו ביצירה. בכך מערער ה-'**Ready made**' בצורה רדיקלית את האמנות, ערכיה ודרך שיפוט. השימוש בחפצים 'לאמנות', כשהם מנותקים מההקשר השימושי והמקורי שלהם, מרחיב בצורה יסודית את החשיבה המקובלת על אודות 'מהי אמנות'. לעתים נעשים בחפץ התאמות ושינויים (הדס, 2002).
5. בתחום ה**שירה** יצרו הדאדאיסטים שירה פונטית חסרת מובן, הכוללת הברות חסרות משמעות ושירה סימולטנית, שבה אנשים ספורים מקריאים טקסטים שונים בו-זמנית

במעין קקופוניה (מצלול). חברי הקבוצה הוציאו כמה מגזינים שבהם הופיעה, בין השאר, 'שירה לטריסטיט', שהיא שירה אדיוגרפית כתובה המבוססת על טקסט כתוב על הדף בתוך יצירת קומפוזיציה ציורית. זה פיתוח של השירה הפונטית אשר, על פי הדאדאיזם, רואה את האותיות המשמשות את היחידות הבסיסיות של השירה כעדיפות על המילים היוצרות משמעות. שירה זו נכתבה בצורה גרפית והתייחדה בשימוש בגופנים מרובים ושונים בשיר אחד ובמבנה שורות חריג. חריגה זו מכללי הכתיבה הובילה אל אותו ניהיליזם שאליו שאפו האמנים.

6. **במופעים** שנערכו בקברט וולטר בציריך בשנים 1915-1916 הוקראו שירים שכתבו המשוררים, הושמעה מוסיקה ייחודית, בדרך כלל מוסיקה **ברויטיסטיט**. מוסיקה זו היא רעש הנובע משימוש בכלים שאינם כלי נגינה מסורתיים, כגון תיבות, מברשות, מקלות ומטאטאים, תוך כדי צריחת הברות חסרות פשר. היה גם מי שהקיש בנעל על קלידי הפסנתר והפיק רעש מחריש אוזניים שאינו מזכיר במאומה נגינה בפסנתר. הוצגו מחזות אוונגרדים ומופעי מחול 'פרימיטיביים' תוך שימוש במסכות קרטון גרוטסקיות, שבהם כיכבה סופי טאובר כרקדנית. המחזות הללו נערכו, בדרך כלל, בדרך פרובוקטיבית, תוך ניגוח הקהל ומתוך רצון לעוררו מקיפאון. הקהל לא נותר פסיבי, לעתים קילל בזעם וזרק חפצים על הבמה, אך לעתים גם צחק ונהנה מהסטירה ששמע, שכל מטרתה לצחוק ולבוז לו. ההופעות כללו חידושים בתחום התפאורה, התלבושות והמשחק והם מעין תקדים ל'הפנינג' ול'מיצג' המאוחרים יותר (הדס, 2002).

לכמה מניסיונות השירה הדאדאיסטית, המוסיקה והאמנות הפלסטית, יש מקורות בזרמים ובתנועות שקדמו לדאדא. השפעת הקוביזם על השירה הדאדאיסטית ניכרה בשיר סימולטני שקראו שלושה אנשים בה בעת בשלוש שפות: צרפתית, רומנית וגרמנית. בתחום ה'מופעי', ההשפעה הישירה באה מן הפוטוריזם האיטלקי שערך ערבי מופע פרובוקטיביים במילנו, בתחילתה של פעילות הקבוצה הפוטוריסטית בעיר. גם בתחום המוסיקה ניכרת השפעה פוטוריסטית ממוסיקת הרעש שניסח לואיג'י רוסולו במניפסט מיוחד (הרשב, 2001). שירת הברות חסרות פשר וצרחות צורמות אוזן הושפעו מכתבתו של מארינטי. המניפסט הדאדאיסטי שניסח טריסטאן צארה ב-1918 משתמש בהצהרות שוללות כול. הוא כתוב בטון מחוצף ואגרסיבי, מהלל את פירוק כל הישן והריסתו ומזכיר את נוסח מניפסט היסוד הפוטוריסטי של מארינטי (הרשב, 2001).

לאחר שהסברתי את קשייהם של הילדים עם בעיות בוויסות החושי ותיאיתי את אמנות ה'דאדא', תוך הדגשת אמצעי הביטוי הרב-ערוצים שלה (חזותיים, קוליים, חומרים ומרקמים שונים ועוד), אנסה לקשור בין שני העולמות.

דיון: קשיים בוויסות חושי ודאדאיזם

המוח האנושי מחפש איזון והנאה. מוח שלא מקבל די גירויים נמצא באי-שקט ומרגיש מחסור, ולעומתו מוח שמוצף ביותר מדי גירויים מנסה להימלט מהם. הגירויים למוח מגיעים מערוצים שונים והאמנות נקלטת בעיקר בערוץ החזותי והשמיעתי. רוב יצירות האמנות מחפשות את ההרמוניה – מלוויה נעימה, שילוב צבעים וצורות רגועים – ולכן רובנו אוהבים עבודות אמנות, אם בתערוכות ואם בהופעות מסוגים שונים. בסרטים, מחזות זמר ואופרות אנחנו מחפשים

את השילוב של התנועה, הצבעים, התלבושות, עיצוב הבמה, הקולות והלחנים. המטרה של אמני הדאדא הייתה לשבור את הכללים, לזעזע ולהכניס אי-שקט. האמנות הזו לא הובנה ולא הייתה אהובה משום שפעלה בניגוד לנטיות המוח האנושי למצוא איזון ושלווה. כשקוראים את תיאור אמנות ה'דאדא' ואת תיאור חוויותיהם של הילדים עם הקשיים בויסות החושי והתנהגותם, רואים שיש ביטויים החוזרים על עצמם: פרובוקטיביים, רעש, קקפונייה, קולות הנובעים מכלים שאינם כלי נגינה מסורתיים, צריחת הברות חסרות פשר, סלידה עמוקה, גועל, דחייה, עולם חדש ללא סדר והיגיון, ניכור וחוסר היגיון מוחלט, בריאת שימוש חדש לחפצים המנותק מהשימוש המקורי שלהם, שימוש בגופנים מרובים, מבנה שורות חריג, מניפסט מנוסח בטון מחוצף ואגרסיבי.

לנוכח זאת, ניתן לקשר בין אמנות ה'דאדא' לבין הילדים עם הקשיים בויסות החושי בשני מישורים עיקריים:

א. הבנת תחושותיהם והתנהגויותיהם של הילדים לשם קבלתם בחברה ובכיתה.

ב. טיפול בילדים עם תת-תגובתיות לגירויים.

א. **הבנת תחושותיהם והתנהגויותיהם לשם קבלתם בחברה ובכיתה:** אמני הדאדא יצרו יצירות עצמיות שבאו לערער על המצב הקיים ולשנות את העולם. היצירות הופנו למגוון חושים, בעיקר לראייה, לשמיעה למישוש ולתנועה. נוכל להבין טוב יותר מה חווים הילדים עם רגישות היתר בחיי היומיום שלהם כשנאזין, נצפה או נמשש את העבודות של אמני הדאדא. הגירויים הם בלתי צפויים, הסדר בלתי מקובל, העצמה גבוהה, הבלבול רב, קיים קושי להבין ולצפות את הסביבה. אנחנו נכנסים לאי-שקט, זזים באי-נוחות, מתנגדים, אוטמים את אוזנינו, עוצמים את עינינו, לעתים צועקים ודוחפים ומנסים להעלים את הגירוי הצורמני והמציק – כפי שעושים הילדים עם רגישות היתר במערכות התחושה השונות.

אמני ה'דאדא' רצו לזעזע, להיות פרובוקטיביים, להיות ה'ילדים הרעים' בתקופתם. ההתנהגות של הילדים עם רגישות היתר, המנסים להעלים את הגירוי המאיים והלא נעים היא דומה – הם זזים כל הזמן, מחפשים תנוחה נוחה יותר, תוקפים ומעליבים את מי שמתקרב אליהם, ונכנסים להתקפי זעם כשעומס הגירויים בלתי נסבל. המשפחה, החברה ומערכת החינוך מתייחסות אליהם כאל ילדים בעייתיים – כפי שהתייחסו לאמני ה'דאדא'. הדאדאיזם סבר שיש לברוא את העולם מחדש, ללא סדר והיגיון – באקראי, מתוך תקווה אוטופית לעולם טוב יותר ללא מלחמות. הילדים עם הקשיים בויסות החושי חווים עולם לא מובן, מאיים, ללא סדר והיגיון. אם נבין שהתנהגותם מונעת מחרדה, חוסר מציאת סדר והיגיון בעולם הסובב אותם בגלל חשש מהגירויים ה'תוקפים' אותם, ולא מרצון להתנגד או 'להרגיז', יהיה לנו קל יותר להבין אותם ולקבל אותם.

ב. **טיפול בילדים עם תת-תגובתיות לגירויים (Sensory Under Responsivity):** כפי שצוין, הקבוצה הזו מתחלקת לשני 'טיפוסים':

1. **בעלי רישום נמוך:** אלו ילדים שלא מבחינים או 'רושמים' את המידע התחושי הנכנס. הם שקטים ופסיביים, לא מגיבים לגירויים בעלי עצמה אופיינית בסביבתם. הם נראים מכונסים בעצמם, אדישים או מנומנמים וקשה ליצור אתם קשר. הם זקוקים לקלט בולט ובעל עצמה רבה כדי להיות מעורבים באופן פעיל בסביבה.

2. **חיפוש חושי (Sensory Seeking Craving):** ילדים עם תבנית זו מחפשים גירויים באופן אקטיבי או משתוקקים לגרייה סנסורית, ונראה שיש להם דחף שלא ניתן למילוי לקלט סנסורי במגוון ערוצים. הם נוטים להיות בתנועה מתמדת, מתנגשים, נתקלים וקופצים, מאזינים למוסיקה וטלוויזיה בעצמות גבוהות, עשויים לחפש התנסויות של טעם או ריח בעלות עצמה גדולה. למרות החיפוש המתמיד הם מתקשים לספק את הצורך שלהם בגרייה מתמדת והתנהגותם עלולה להיות לא מאורגנת (קרנוביץ, 2007; Miller et al., 2004). ניתן להשתמש ביצירות מזרם הדאדא לטיפול בילדים עם הרישום הסנסורי הנמוך (תת-רגישות או חיפוש גירויים) כדי להעצים את הגירויים שהם נתקלים בהם ולחדור דרך 'קליפתם', תוך שילובן ב'דיאטה הסנסורית'.

מטרות הדיאטה הסנסורית בקרב כל הילדים עם הקשיים בעיבוד החושי הן:

1. ליצור השפעה אינטנסיבית של גירויים מווסתים על המערכת הסנסורית באופן שיעודדו אותה לווסת את עצמה באופן יעיל יותר, בהדרגה.
2. להעלות את המודעות של הילד לצרכים שלו ולאפשר לו לפעול עצמאית כדי לסייע לעצמו במצבים של חוסר איזון.
3. לתת לאנשים המשמעותיים בסביבה של הילד כלים שיאפשרו לו להגיע לאיזון ולעודד אותו לעצמאות.

לכאורה, יש ניגוד בין המטרות של אמנות הדאדא – לזעזע, להכניס ל'אי-שקט' – ובין מטרות הטיפול בילדים עם קשיים בעיבוד החושי – להגיע לאיזון ולוויסות. אולם נוכל לגייס את הגירויים העצמתיים בערוצים השונים: החזותי, השמיעתי, המישושי (טקטילי), להפגת המוח הלא מאוזן של הילדים עם תת-הרגישות ודווקא על ידי כך להוביל אותם לאיזון.

בערוץ השמיעתי נוכל להשמיע להם קולות רמים, צורמים, בלתי צפויים, מוסיקה פוטוריסטית (מוסיקת רעש), הפקת רעש שנובע משימוש בכלים שאינם כלי נגינה מסורתיים, כגון תיבות, מברשות, מקלות ומטאטאים, תוך צריחת הברות חסרות פשר.

בערוץ החזותי: נציג בפניהם יצירות המורכבות מגושי צבע חזקים, בולטים ולא הרמוניים.

בערוץ המישושי: נאפשר חקירה של יצירות או קולז'ים העשויים מחומרים שונים בעלי מרקם גס – צמר פלדה, ספוגיות ניקיון (סקוטש), נייר זכוכית, נייר עיתון ועץ. הילדים עם תת-הרגישות יקלטו את הגירויים וישתתפו בנעשה בסביבתם – בכיתה או בבית. הילדים ה'מחפשים' יקבלו גירויים עצמתיים שימלאו את הצורך העז שלהם לחוש, ויאפשרו להם להתמקד בלמידה, יצירת קשרים חברתיים או משחק.

סיכום

במאמר זה תיארתי את המאפיינים של הילדים עם הקשיים בויסות החושי, התנהגותם והטיפול בהם. בהמשך סקרתי את התפתחות הדאדאיזם, הגורמים הסביבתיים פוליטיים והתפיסות האמנותיות שהשפיעו עליו, המאפיינים שלו בתחומי היצירה השונים ותגובת הקהל ליצירות של אסכולה זו.

ניסיתי להיעזר ב'דאדאיזם' כדי להסביר את תחושת הילדים עם רגישות היתר בחושים השונים

ולהראות כיצד שימוש ביצירות מאסכולה זו יכול לעזור לילדים עם תת-רגישות תחושתית ולסייע לשלבם בכיתה בצורה מיטבית.

קשיים בוויסות החושי משפיעים על כל ההיבטים של חיי הילדים הללו ומופיעים בקרב 5%-16.5% מהאוכלוסייה הטיפוסית של ילדים בגיל הגן ובית הספר, בדרגות חומרה שונות, ומשתמע מכך שבכל כיתה לומדים כשלושה ילדים עם קשיים כאלה. הבנת עולמם של הילדים הללו וטיפול בהם יאפשרו להם להגיע לאיכות חיים טובה יותר, לממש את הפוטנציאל האישי שלהם ולהשתלב טוב יותר בכל המסגרות – במשפחה, בלימודים, בעבודה, בחברה ובקהילה.

רשימת מקורות

- אמונס, פ"ג ומק'קנדר, אנדרסון, ל' (2008). **לקויות סנסוריות** (ד' איזנברג, מתרגמת). קרית ביאליק: אח.
- ארד, א' (2008). ויסות תחושתית בשגרת היום של ילדים על הספקטרום האוטיסטי. בתוך ל"ר יעקב וא' לבון (עורכות), **הרצאות נבחרות על אוטיזם** (עמ' 10-21). תל-אביב: אי.אל.אף. ליגות בע"מ.
- ארון, א' (2012). **ילד רגיש מאוד: לעזור לילדינו לצמוח כשהעולם מציף אותם** (י' ברלב, מתרגמת). רמת-גן: פוקס.
- יוכמן, א', טבקמן, מ', בוני, א', גל, ע' ופרוש, ש' (2015). ריפוי בעיסוק בקרב אוכלוסייה עם הפרעות ויסות חושי SMD (sensory modulation disorder) לאורך החיים. **IJOT: כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 12-7, 1, 24.
- גל, ע' (2008). הפרעות סנסוריות בקרב ילדים על הספקטרום האוטיסטי. בתוך ל"ר יעקב וא' לבון (עורכות), **הרצאות נבחרות על אוטיזם** (עמ' 1-9). תל-אביב: אי.אל.אף. ליגות בע"מ.
- דאן, ו' (2010). **לחיות דרך החושים: להבין את החושים שלכם** (י' דלסקי-כהן, מתרגמת). קרית ביאליק: אח.
- האן-מרקוביץ, ג' (1993). **ילד, מה הוא צריך**. תל-אביב: אחיאסף.
- הדס, נ' (2002). **עיונים באמנות המאה העשרים**. תל-אביב: אורט ישראל.
- הרשב, ב' (עורך). (2001). **מאניפסטים של מודרניזם** (מהדורה שנייה, מורחבת ומתוקנת). ירושלים: כרמל.
- ילון-חיימוביץ, ש', נוטה, א' ומזור, נ' (עורכות). (2006). **מרחב ותהליך העשייה המקצועית בריפוי בעיסוק בישראל**. תל-אביב: עמותה ישראלית לריפוי בעיסוק.
- עמוסי, ר' וירון, א' (עורכות). (1992). **דאדא וסוריאליזם בצרפת: אנתולוגיה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- לויאן-אלול, נ' וכרמון, ס' (2008). **חושים ומפגשים בתנועה**. תל-אביב: ליאור.
- קרנוביץ, ק"ס (2007). **הילד הלא מתואם** (ל' ברקת, מתרגמת). חיפה: אמציה.
- Ayres, A. J. (1973). *Sensory integration and learning disorders*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Dunn, W. (2006). *Sensory profile school companion*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Miller, L. J., Anzalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S. A., & Osten, E. T. (2007). Concept evolution in sensory integration: A proposed nosology for diagnosis. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 135-140.
- Miller, L. J., Cermak, S. A., Lane, S., Anzalone, M. E., & Koomar, J. A. (2004). Position statement on terminology related to sensory integration dysfunction. *S. I. Focus magazine*, Summer, 6-8.
- Miller, L. J., Fuller, D. S., & Roetenberg, J. (2014). *Sensational kids: Hope and help for children with sensory processing disorder* (rev. ed.). New York: A Perigee Book.

'תחילת נעילה':¹ על זיכרון ושכחה – יצירת אמנות כטקסט ויזואלי פרשני ורב-ממדי

כלל לא היינו מבחינים בחיוניותה,
אילו נשארה מאורליה בלא כל שינוי;
ובכל אופן יתרונה של המטרופולין כמוקד משיכה
הוא בכך שדרך כל מה שהיא כיום
אפשר שוב להגות – בגעגועים – במה שהיא הייתה פעם
(איטלו קאלווינו)²

תקציר

במאמר אני מציגה את יצירת האמנות (מיצב) 'תחילת נעילה' (1994), מתארת אותה ומגדירה אותה מחדש כטקסט ויזואלי פרשני רב-ממדי. באמצעות תהליך פרשני המבוסס על גישות פרשנות אינטרטקסטואליות אני מבקשת להראות כיצד חולץ מתוך היצירה הנושא המרכזי שהיא עוסקת בו, אשר היה מונח ברבדים הסמויים העמוקים של היצירה, ולא כנושא שמוצהר מלכתחילה כתוכנה וכנושאה.

החלק הראשון של המאמר מסביר את מעמדי המיוחד בפעילות זו – כחוקרת ביצירה, וכיוצרת חקירה, כאשר אני מעלה בקצרה מספר סוגיות הנוגעות לסובייקטיביות של חוקר איכותני ושל יוצר החוקר את יצירתו שלו. אני מפנה לעבודת הדוקטור שלי, אשר עוסקת בכך בהרחבה, ולמאמרים נוספים שלי, אשר בהם אני דנה בנושא ומביאה תשובות. לאחר התמודדות עם שאלה עקרונית זו, אני מציגה את היצירה, מפרקת אותה למרכיבי השונים, הפיזיים, החזותיים, והמילוליים, מתארת את היצירה, את תהליכי העבודה וההשתנות, מציגה מונחים ומושגים משדה האמנות אשר נקשרים ליצירה ורואה בכל אלה מאגר נתונים, המשמשים אותי כאבני דרך בניתוח היצירה ובהבניית משמעויות העומק שלה.

אני משתמשת בחזות החיצונית של היצירה וטוענת, שאלה הם רמזים גלויים, המספרים את הסיפור הסמוי של היצירה, היינו 'זיכרון'. באמצעות רמזים גלויים אלה אני חושפת את הרבדים הפנימיים של היצירה, שאכן עוסקת באופן משמעותי ביותר בנושא זיכרון. בין לבין אני מסבירה בהתאם למתבקש, חלק מהתפיסות ומאמצעי הניתוח המאפיינים את הגישה האינטרטקסטואלית, ובעזרת ערכים אלה מגיעה אל יסודות העומק של היצירה.

במאמר זה אני מבקשת לתת ביטוי משמעותי ליצירת אמנות שעוסקת בזיכרון וליצור עוד ממד לשרשרת הזיכרונות המלווים אותה או נגזרים ממנה, להציג תהליך של קריאה פרשנית, אשר בה יוצר יכול להיות החוקר של יצירתו, ולעבור ממצב של יצירה

1. צמד המילים 'תחילת נעילה' לקוח מתוך שם היצירה, אשר בה עוסק המאמר.

2. א' קאלווינו, הערים הסמויות מעין, תרגם גאיו שילוני, תל-אביב 1997, עמ' 33.

תוצר אמנות (טקסט ויזואלי) – ליצירת טקסט פרשני (מילולי). גישה זו מרחיבה את האפשרויות בתחום המתודולוגיה בפרדיגמה האיכותנית בסוגה של 'מחקר מבוסס אמנות', לשבור קונבנציות ולהראות דרכים נוספות של התבוננות חוקרת רב-תחומית.

מילות מפתח: אינטרטקסטואליות; מחקר עצמי; זיכרון; 'חפץ מן המוכן' (readymade); דאדאיזם; 'דלות החומר'; מִיָּצֵב; מִיָּצֵג; טקסט ויזואלי פרשני; מחקר מבוסס-אמנות; אמנות עכשווית; תערוכת מחאה; כריטיאן בולטנסקי; נורית צדכונים; נוריתארט; שימור ושחזור.

חלק א': לחקור ביצירה – ליצור בחקירה

המיוחד ליצירה האמנותית הוא, שאת היסוד הסובייקטיבי ביותר של היצירה היא מעלה לדרגה אובייקטיבית.³

המיצב⁴ שנקרא 'תחילת נעילה' (1994) – הוא יצירת האמנות אשר אעסוק בה במאמר זה. ברצוני להראות כיצד נושא הזיכרון (הזיכרון, הנצחה, שכחה, שימור ושחזור) מוטמע בה. בכוונתי לעמוד ממרחק, להתבונן ביצירה זמן רב לאחר שבוצעה, להתייחס אליה כאל טקסט פרשני, ולהראות כיצד ניתן למצוא בה תכנים ומשמעויות, אף על פי שבתהליך היצירה הם לא הוכרו כמוקד התוכן שלה. במהלך הקריאה הפרשנית שאני מציגה במאמר זה אטען שיצירה זו עוסקת בזיכרון.

במאמר זה אני מציגה עצמי כיוצרת וכחוקרת (יוצרת החוקרת את יצירתה שלה). ככל תפקידים זה מעצם טבעו מעלה מספר שאלות, כגון האם אפשר שחוקר יחקור את יצירתו שלו? האם זה מקובל בעולם המחקר? האם זה אפשרי במובן המתודולוגי? היש בזה יתרון, ומהו?

אדגיש, שבשאלות מסוג זה ואחרות – בבחינת מעניין לעניין באותו עניין – עסקתי באופן מעמיק ויסודי בעבודת הדוקטור שלי,⁵ אשר גם בה נטלתי על עצמי ככל תפקידים בבחינת 'יצירה – חקירה, חקירה – כיצירה (חקירת יצירה)'.⁶

בעבודת הדוקטור אני מציגה את השאלות "הקשות" ומעלה סדרה של נימוקים מתחום הספרות המחקרית, ההגות הפילוסופית והפסיכולוגית ומתחומי האמנות, ובונה 'כתב-הגנה' משכנע, שהוא בבחינת הכשרת הקרקע לקראת היציאה למסע המחקרי. המסלול המחקרי שצעדתי בו

3. ר' טרס-צוקרמן, **מעולם האמנות**, ירושלים 1990, עמ' 27.

4. מיצב באמנות הוא סוג של פסל, שנוגע לחלל אשר בו הוא מוצב. המושג הגיע לעולם הפיסול במאה ה-20, ומקורו בכוונת הפסל (האמן) 'להציב', להעמיד או להתקין (to install) אותו. ישנם מיצבים שמועדים לעמידה בחלל פתוח או בחלל סגור, על פי בחירת האמן. חלק מן המיצבים בנויים לתצוגה בחלל ספציפי (Site specific) – כמו, למשל, מבחינת מידות או משמעות סמלית-רעיונית באתר, והלקם יכולים להתנייד בין מקומות. המיצב מבקש את הצופה להרוג מהרגלי הצפייה המוכרים לו מן הפסל המסורתי. שם הצפייה פרונטלית ובמהלכה, כאשר הצופה מתבונן בפסל, הוא מקיף את הפסל, ואילו המיצב שובר מערכת יחסים זו ומעודד את הצופה להתקרב אליו, להסתובב בינותיו ולהיות חלק ממנו.

5. N. Cederbourn, "Self-Portrait" – A Study of the 'Self': A Quest for the Creation and the Development of the 'Self' through a 'Chain of Observations', Doctoral dissertation, Anglia Ruskin University, 2009.

6. בעבודת הדוקטור אני מייצרת תהליכי שרשרת אשר הוגדרו שם כ'מחקר על מחקר' (שרשרת ההתבוננויות). אני עוסקת בחקירה באמצעות תהליכי יצירה אמנותיים. ציורי דיוקן עצמי שאותם אני יוצרת למטרת החקירה. זה השלב, שבו אני עוסקת למעשה ב'מחקר עצמי'. לאחר מכן אלה מוגדרים כ'טקסטים ויזואליים', שאותם אני חוקרת בכלים אקדמיים ובשילוב של שיטות מחקר ושיטות ניתוח. המחקר הוא מפרדיגמה איכותנית בסוגה של 'מחקר מבוסס אמנות', אשר משיק בין השאר למחקר פעולה, לחקר מקרה, למחקר הרמנויטי, תאוריה מעוגנת בשדה גישה פרשנית אינטרטקסטואלית. כל אלה מאפשרים לי ליצור מעברים מ'חוקרת עצמי' המייצרת תוצרים – לחוקרת טקסט.

מציג מעברים, מתפקיד היוצרת (כחוקרת ‘עצמי’) – לתפקיד החוקרת (חוקרת היצירה), תוך התבוננות בחומרים הפיזיים (תוצרי היצירה), אשר עומדים בפני עצמם כאוטונומיים כשירים למבט חוקר של כל צופה באשר הוא – כפי שגם אהרנצוויג מציין זאת.⁸

בעבודת הדוקטור⁹ אני דנה גם בשאלת הסובייקטיביות, אשר כבר קיבלה מעמד חדש בשדה המחקר, בגישות מחקריות מתחום הפרדיגמה האיכותנית,¹⁰ ומביאה זאת כסימוכין לאופן ההתנהלות שלי במחקר. אני ממשיכה לעסוק ולדון בסוגיה זו ביתר הרחבה גם במאמרים אחרים שפרסמתי, ואשר גם שם האובייקט שנחקר על ידי הוא גם האובייקט שנוצר על ידי.¹¹ אני מרחיבה את הדיון ומציגה הנחת עבודה האומרת שהפעילות האמנותית (תהליך היצירה) הוא סוג של חקירה. בהתייחס לכל האמור לעיל אני מציגה את שיטת הניתוח שעיצבתי, אשר מתבססת על שיטות מופרות, משלבת ביניהן, ובכך גם מרחיבה את הכלים המתודולוגיים של מחקר מסוגת ‘מחקר מבוסס אמנות’ (research based art).¹²

אני רואה את עצמי כחוקרת כבר בשלב אשר בו אני פועלת כאמנית יוצרת. הפילוסוף מוריס מרלו-פונטי מסביר, שפעולת הציור היא החקירה הפנומנולוגית¹³ בה”א הידיעה. לאמן, לדבריו, יש יכולת ייחודית לראות את מה שנעלם מעיניהם של אחרים, לחשוף את ‘הסמוי המצוי במעבה הדברים הגלויים’¹⁴ ולהציגם כפרשנות על העולם. זאת חקירה.

אני מבקשת ליצור הבחנה בין אופן התפקוד והפעילות שלי כאמנית יוצרת ובין הפעילות שאותה אני מקיימת, כאשר אני ניצבת מול התוצר המוגמר ובוחרת אותו בעין חוקרת ומדעית. אלה הן שתי צורות של חקירה ויצירת פרשנות, וכל אחת מהן מתנהלת בשדה אחר ובשפה אחרת. הנחת העבודה שלי היא, שהתוצר האמנותי שהוא עצמו פרי של תהליך חקרני, הוא פרשני, במובן של מפרש ומתפרש.¹⁵ בשדה האמנות יש לו קיום כיחידה אוטונומית העומדת בפני עצמה, ואילו בשדה ההרמנויטיקה והחקירה הוא טקסט טעון קריאה. במילים אחרות, עיני החוקרת רואות אותו כחסר ותובעות ממני רמה נוספת של חקירה ופענוח.¹⁶

חשוב להדגיש, שהפעילות שאני מבקשת להציג במאמר זה, ובכללה – חקירה מדעית, ניתוח

7. ‘עצמי’ גם במובן של חוקר העוסק בחקירת תוצריו וגם במובן של ה‘עצמי’ הפסיכולוגי כפי שזה מתואר שם בעבודת הדוקטור.
8. אהרנצוויג מדגיש, שעם סיום היצירה מעמדו של היוצר הוא כמעמדו של כל צופה אחר, הם נפרדים זה מזה, והיוצר יכול להתבונן ביצירתו ככל צופה אחר. ראו A. Ehrenzweig, *The hidden order of art*, London 1967.
9. הפרק ‘Chapter 1: The Artist/Researcher Declaration’ עוסק כולו בנושא זה – ראו צדרכובים (לעיל הערה 5), עמ’ 19-1.
10. אלה הן סוגות במחקר האיכותני שמתמקדות בסובייקטיביות של החוקר, כאשר החוקר מעורב בחקירה: לעתים הוא מרכז החקירה ולעתים הוא המפתח ליצירת הפרשנות. סוגות אלה עוסקות גם בתחום המחקרי שנקרא ‘מחקר מבוסס אמנות’, ‘אוטואתנוגרפיה’, ‘מחקר עצמי’, ‘מחקר פעולה’, ‘מחקר היוריסטי’ – ראו ד’ לוי (עורכת), **מחקר פעולה: הלכה ומעשה – זיקות פילוסופיות ומתודולוגיות בין מחקר פעולה לבין פרדיגמת המחקר האיכותני**, תל-אביב, 2006; ב’ צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני**, אור יהודה 2002; C. Ellis, *The Ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*, Walnut Creek, CA 2004.
11. N. Cederbom, ‘Portrait: “When drawing himself he grants form to his self” – Creating a self-portrait as an interpretative process in art based research’, *Can*, 14 (2010), 34-36.
12. ראו לעיל צדרכובים (לעיל הערה 5), עמ’ 88-59, וכן גם הערה 10.
13. ראו מ’ מרלו-פונטי, **העין והרוח**, תרגם ע’ דורפמן, תל-אביב, 2004.
14. שם, עמ’ 29-81.
15. כפי שמנסחת זאת לורנד – ראו ר’ לורנד, **על טבעה של האמנות**, תל-אביב, 1991, עמ’ 194.
16. במחקר, בעבודת הדוקטור, אני מתארת זאת במונח ‘שרשרת ההתבוננויות’ ומבססת את כל הפעילות המחקרית על הנחת עבודה זו.

ופרשנות – אינה כלל הכרחית באשר ליצירה אמנותית. יצירת אמנות יכולה לעמוד בזכות עצמה כפי שהיא, ובדרך זו לומר את דברה. תהליך הקריאה שאני מציעה כאן הוא אפשרות, אך כאשר אני בוחרת באפשרות זו, עליה להיות מעוגנת בתהליכים מובחנים, בדוקים, מובנים ומוכחים. יצירת אמנות מגלמת מיזוג בין אינטואיציה והיגיון, כפי שטוענת טרס צוקרמן,¹⁷ והאופן שבו היא מתהווה מונחה על ידי סוג של 'כורח פנימי'¹⁸ כפי שאומר קאנדינסקי. אותו כורח פנימי שואב מידע/רעיונות/חוויית ממעמקי עולמו הפנימי של היוצר (תת-המודע), ומעלה אותם כשהם עטויים מסכה (השפות הוויזואלית והמילולית הן סמל),¹⁹ ולכן הם מופיעים כשהם גלויים וסמויים כאחת. הם **מתגלים** (ויזואלית) על ידי האמצעים הוויזואליים ששפת האמנות מספקת, אך לא **נחשפים** (תכניתית), ולפיכך הם מוגדרים כחסיים ואניגמטיים.²⁰

המחקר האיכותני מכיר בעמדה הסובייקטיבית של החוקר. מוסכם עליו שזהו ממד בלתי נמנע, והוא אף מוצא בו יתרון יחסי שיש עמו ערך מוסף ותרומה חשובה לידע. סוגות מחקריות כמו **'מחקר עצמי'**, **'מחקר היוריסטי'**, **'מחקר אוטואתנוגרפי'** ו**'מחקר מבוסס אמנות'** – פתחו דלת רחבה לחוקר כסובייקט, אשר באמצעותו ביקשתי להיכנס כחוקרת ואף לדחוק בעוד מספר צעדים את גבולות הממד הסובייקטיבי.

מול גישות אלה המנוסחות ומנומקות באופן ראוי מעיב תמיד צלו של הנימוס. יש שיטענו, שיאין זה מנומס לדון בשאלת המעורבות האישית של החוקר עם הדימוי.²¹ אני מפנה את הקורא לעיין ברשימה זו, ומבקשת לציין – תוך הזדהות עם הדברים הנאמרים שם – שלא בענייני נימוס עסקינן, אלא בעמדה שנטלתי על עצמי כסוג של דרך ואמירה, ואת זאת אוכיח בהמשך, כפי שכבר עשיתי במקרים קודמים.

תהליך הסימביוזה בין האמן ליצירתו²² תקף רק לזמן היצירה. עם סיום היצירה מתחיל תהליך ההיפרדות. היצירה אכן מכילה חלקים גדולים משל העצמי של היוצר, אבל התוצר המוגמר הוא אובייקט חף מכל פניות. ויש שהוא נושא עמו תכנים, ומספר סיפור שאפילו היוצר עצמו, במקרה זה אנוכי, לא ידע אותו; זו חידתו, זה קסמו ובזה גם כוחו.

חוקרים משווים בין יצירת אמנות ובין חלום:²³ בהמשך ובהקשר לכך אבקש לומר, שכשם שחלום הוא סוג של מכתב שמופנה ממך אליך – כך גם היצירה מבחינת יוצרה. אומר רב חסדא במסכת ברכות 'חלום שלא נפתר – כאיגרת שלא נקראה'.²⁴ בהמשך לכך אומר אמרסון,²⁵ 'אדם

17. ראו טרס-צוקרמן (לעיל הערה 3).

18. כפי שמתארת זאת בספרה ומצטטת ג' בלס בספרה וסילי קנדינסקי – שפת הציור: על בעיות צבע וקומפוזיציה, תל-אביב 2002, עמ' 57.

19. כפי שטוען לאקאן – אצל ר' גולן, אהבת הפסיכואנליזה: מנבים בתרבות בעקבות פרויד ולאקאן, תל-אביב 2002.

20. פ' נוי, הפסיכואנליזה של האמנות והיצירות, תל-אביב 1999.

21. ראו מאמרה של אילת זהר: 'לא מנומס לדון בשאלת המעורבות האישית של החוקר עם הדימוי', ערב רב, 22.1.2014, מתוך <http://erev-rav.com/archives/27724>. הריאיון התקיים עם פרופ' נורמן ברייסון – היסטוריון של האמנות – שהיה המנחה שלה בדוקטורט בבית הספר לאמנות סלייד בלונדון. השיחה התקיימה ביוני 2003 וארכה כשלוש שעות, הוקלדה ושוקלדה.

22. כפי שאני מתארת ומסבירה במאמר זה: "The Polyphony of the Face – The Portrait of the 'Self'", *Articles: Creative Research and Art*, II(2), pp. 53-56. N. Cederbom, "Different World through Each Face".

23. ה' שיינפלד, החלום כראי הנפש, תל-אביב 1994.

24. 'חלמא דלא מפשר – כאגרתא דלא מקריא' (רב חסדא בתוך ברכות נה, א).

25. כפי שמצוטט בהקדשה בספרו של א' פרום, השפה שנשכחה, תרגם וערך י' רוזר, ירושלים 1951.

מוכשר פותר את חלומותיו כדי להכיר את עצמו: אם לא את פרטיהם, אזי לפחות את טיבם. יצירת האמנות היא עבורי זירת פעילות, אשר בה אני פועלת ממקום חשיבה אחר, בדרך חשיבה אחרת, ובה שפת האמנות משמשת בעבורי כמו גם בכלל – כלי, פה וצינור לעולמות תוכן פנימיים. כאשר הושלמה היצירה, היא נתפסת בעיניי כמסמך טעון וסתום כמדע חרישי, המעביר ליצירת האמנות את הצורות של דברים הנותרים חתומים.²⁶ המקום הזה של יהדברים החתומים הופך אותה להיות מרוחקת, זרה משהו, כזאת שגם אני עצמי אוכל לפנות אליה בשאלה חוקרת, ולנסות לחשוף את אשר היא מכילה, כמו גם אולי ליצור אותה מחדש בדרך פרשנית ולחשוף אפילו בפניה את תכניה המוצפנים.

היצירה (המיצב – ‘תחילת נעילה’) הנדונה במאמר זה – נוצרה לפני כעשרים שנה. כיום אני מבקשת להתבונן בה פרשנית כטקסט ויזואלי וטוענת, שלבד מן הסיפור האישי, שכנראה היה מקור ההשראה, יש לה ממד כללי ואוניברסלי. בהמשך אטען ובכך גם אסכם, שתהליך הקריאה הפרשני שהתבצע ביצירה זו – מציג ערך מוסף חשוב ביותר ביחס לתהליכי קריאה פרשניים אינטרטקסטואליים.

על יצירה ניתן לומר שכאשר נחשפים תוכני עומק בעת התהליך הפרשני, עולה ומתברר שהיצירה מכילה יותר מאשר התוכן האישי של יוצרה; היא הופכת להיות סמל ויחושפת את הנעלה או המיוחד שבדברים.²⁷ בכור ההיתוך של סצנת היצירה ולידתה הופכים התכנים האישיים, באמצעות המעבר לשפת היצירה והסמל לתכנים טעונים בעלי מסר ומשמעות אוניברסליים. ההתבוננות ביצירה ממרחק של עשרים שנה – מאפשרת לחשוף את תכניה הסמויים ולהראות כיצד תוכן אישי יכול להיות פלטפורמה לאמירה כללית רחבה ותרומה לשיח התרבותי.

הפעולה המחקרית שעליה אני מבקשת להצביע כאן אינה תופעה מקובלת בתחום האמנות וגם לא בתחום המחקר. העמידה שלי בתווך כחוקרת ביצירה וכחוקרת את היצירה – מציעה פעילות ייחודית, אשר יש בה עניין גם בשדה המתודולוגיה בתחום שמוגדר כמחקר מבוסס אמנות, וגם בשדה האמנות בבחינת מבט-על ממקום אחר. באמצעות גישה זו אני מבקשת לשבור במידה מסוימת, כמה קונבנציות, ולהציע מבט אחר כשהוא מבוסס, מנומק ותרומתו – בצדו.

החלק השני של המאמר יציג את היצירה/מיצב ‘תחילת נעילה’, אשר מוגדר כאן גם כטקסט ויזואלי – כדי לערוך בו קריאה פרשנית.

26. כך תיאר המשורר רילקה את יצירתו של רודן, ואנו משתמשים בכך כאמירה נכונה לכלל יצירות האמנות. ראו R.M. Rilke, *Auguste Rodin*, trad. de M. Betz, Paris 1928, p. 150.

27. טרס-צוקרמן (לעיל הערה 3), עמ' 20.

חלק ב' : המיצב – 'תחילת נעילה'

'הדימוי מכתוב שאר צירופים'²⁸



איור 1 – המיצב – 'תחילת נעילה' (נורית צדכונים 1994)

ב.1: תיאור היצירה ותהליכי ההפקה

המיצב 'תחילת נעילה' (1994),²⁹ הוצג לראשונה בתערוכה הקבוצתית 'עמדה בעימות', באודיטוריום בחיפה במסגרת אירועי 'ארט פוקוס'.³⁰ בשנת 2011 הוא נחשף שנית והוצג בגלריה המרכזית בתל אביב, בתערוכה הקבוצתית 'מחאה'. בימים אלה הוא מוצג בגלריה/סטודיו נוריתארט בקריית מוצקין בתערוכת היחיד 'וכפיה תמכו פלך'.

תיאור המיצב

שידת מדפים ללא גב (200×90), מעובדת בשכבת צבע לבן במרקם גס של חומר. על המדפים מונחים 30 בקבוקי פלסטיק שקופים, זהים בצורתם ובגודלם, ומכילים חומר גרוס שהופק מציורים. על כל בקבוק מוטבעת פתקית ובה צילום של הציור הגרוס ורשימת פרטים כדלקמן: שם הציור, תאריך הציור ותאריך הגריסה. מול הארונית, ניצב מבנה מעץ אשר מזכיר

בחזותו תיבת תפילה ועליה מונח 'ספר-אמן'/'ספר אובייקטי'.³¹

הסבר למיצב

החומר הגרוס אשר נמצא בתוך הבקבוקים השקופים הופק מציורים. היינו, החומר הגרוס הוא ציורים גרוסים. ציורים אלה היו בעבר גוף של כ-20 עבודות מתוך תערוכת היחיד שנקראה 'כן, לא, שחור, לבן' (1990).³² בתערוכה – ציורי קיר גדולים (200×200) על קרטון תעשייתי עבה, מציורים בצבעי שחור לבן בלבד. התערוכה נוצרה בהשראת 100 שירים שנכתבו על ידי מיד



איור 2 – פרט מתוך המיצב 'תחילת נעילה' (נורית צדכונים, 1994)

28. ראו שירה של וולך 'איפה כל ההבעות שאבדו', בתוך 'וולך, צורות, תל-אביב 1985, עמ' 72.

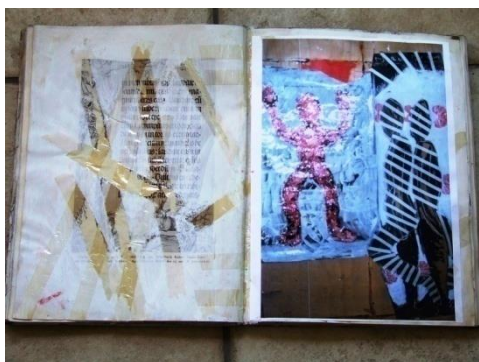
29. המיצב מוצג ומתואר לפרטיו במלל, בתמונות ובסרטונים באתר נורית-ארט: הסטודיו ליצירה ומחקר, תערוכות/ תערוכות קבוצתיות/ תחילת נעילה מתוך www.nuritart.co.il.

30. 'ארט פוקוס' (באנגלית: Art Focus) הוא פרויקט אמנות ישראלי שמופק על ידי הקרן לירושלים, ומטרתו היא חשיפת האמנות הפלסטית הישראלית בפני שוק האמנות הבינלאומי. הפרויקט החל את פעילותו בשנת 1994, והוא מתנהל כמעין ביאנלה או טריאנלה בינלאומית לאמנות.

31. ספר אמן – ספר אובייקט, זו יצירת אמנות שהנושא שלה הוא ספר.

32. התערוכה בשלמותה מתוארת במלל, בתמונות, ובסרטונים באתר נורית-ארט: הסטודיו ליצירה ומחקר, תערוכות/ תערוכות יחיד/ כן, לא, שחור, לבן מתוך www.nuritart.co.il.

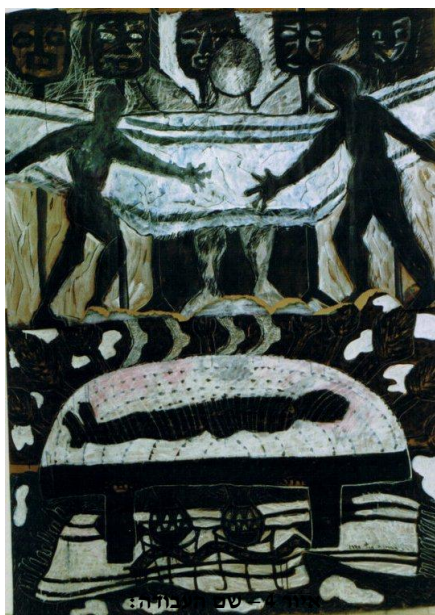
עם סיום תהליך ארוך של ציור קיר, שביצעתי על-פי הזמנה ברשות הרבים (היכל התרבות בנהרייה 1990). התערוכה 'כן, לא, שחור, לבן' זכתה לחשיפה גדולה, הוצגה במספר מקומות בארץ, נכתבו עליה ביקורות טובות ולאחר מכן נגנזה לעשרים שנה.



איור 3 – פרט מתוך 'ספר אובייקט – שחזור ושימור' (נורית צדרבוים, 1994)

המפגש החוקר שלי כיום עם ה'טקסט' (המיצב) חושף תכנים, רעיונות ומשמעויות, אשר אין ביניהם, לכאורה, כל קשר עם כוונת 'המחבר' בזמן אמת. זו, בעצם, הנחת היסוד שלי ואותה אני מבקשת להוכיח במאמר זה. לפיכך אחשוף כאן עובדות, המספרות את סיפור היצירה בזמן הפקתה.

התערוכה – כפי שנוצרה בשנת 1990 – מבטאת ומתארת בדרכה שיח תוך אישי בנושאים אישיים וקריטיים שעולים מתוך מפגש של יוצר/ת עם החיים באמנות ואמנות החיים. באחד מיומני מתואר המעבר החד מציור הקיר אל סצנת הציור בסטודיו:



שניים אוחזין ועקידת יצחק
(נורית צדרבוים, 1990)

מציור הקיר הצבעוני ברשות הרבים לאינטימיות של הסטודיו, מעבודה מוחצנת לעבודה אישית ונזירית [...] הרווח והמעבר ממצב אחד למצב האחר התמלא בחודש של כתיבה אינטנסיבית של שירים. השירים הם המאגר שהטעין אותי וממנו יצאתי לציורים. הציורים לא איירו את השירה אלא היו המשך שלה. פשוט מעבר משפה לשפה...³³

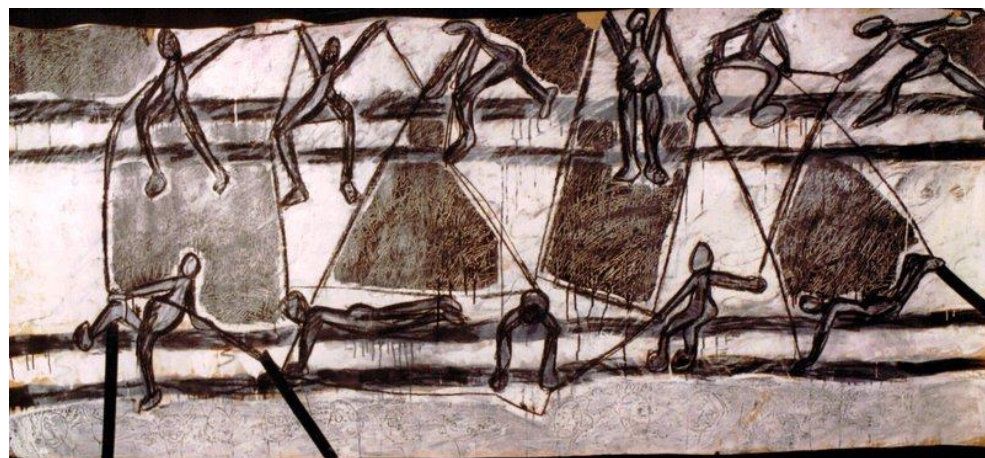
השמות של הציורים היו למשל 'שְׁנִים אוחזין ועקדה תצחק', 'טלית שְׂכוּלָה', 'מגדל מעט', 'הפסלים של תרח והפסלים שלי בסעודה האחרונה', 'מנגן לי על מיתרים'³⁴ ועוד.

33. 'נ' צדרבוים, יומני עבודה, 8.8.1994.

34. אלה הם חלק משמות היצירות שהוצגו בתערוכת היחיד 'כן, לא, שחור, לבן' (1990) ואשר נגרסו ונשמרו כחומר גרוס במיצב 'תחילת נעילה' (ראו לעיל הערה 32).



איור 5 – שם העבודה: הפסלים שלי והפסלים של תרח בסעודה האחרונה (נורית צדכובים, 1990)



איור 6 – שם העבודה: טלית שכולה (נורית צדכובים, 1990)

בשנת 1994, מתקיים מפגש מחודש עם היצירות כאשר עליי לפתוח אותן למטרת צילום. מפגש זה לאחר ארבע שנים מוביל להחלטה לגרוס אותן. תהליך הגריסה הופך להיות מסע וטקס. וכך עולים הדברים מתוך יומן העבודה:

שנתון "jke" – תשע"ז – כרך כב



איוֹר 7 – תיעוד: תהליך חיתוך העבודות
(נורית צדרבוים, 1994)

השנה היא 1994, ארבע שנים לאחר שיצרתי את התערוכה 'כן, לא, שחור, לבן'. אני יוצאת למסע הגריסה. אני מתבוננת ביצירות ורואה אותן כחומר אחד שעומד להפוך להיות חומר אחר, או במילים אחרות צורה אחת שתהפוך לצורה אחרת. הצורך שלי הוא לצמצם את התערוכה, להפוך אותה לגרעין של מה שהיא הייתה, לשמור אותה בדרך אחרת [...] המפגש המחדש עם היצירות גורם לי לחשוב שייתכן שעלי להמשיך לעבוד עליהן. לפתע הן נראו לי כמו עבודות תשתית שמחכות לשלב הצבע. לא ציורים, חשבתי אז לעצמי, פוטנציאל לציורים [...] אני רואה כבר לפני את היסטוריית העבר שלהם. אני מחליטה לגרוס [...] בהנחה ובמחשבה שתהליך היצירה הוא ממילא מחזורי ואינסופי.³⁵

המחשבה המתוארת בציטוט זה הובילה לתכנון אקט הגריסה לפרטיו. אקט הגריסה נתפס כיצירת אמנות בפני עצמה – היינו 'מיצג'.³⁶

המיצג – תהליך הגריסה מתנהל כטקס, והוא מאופיין במספר שלבים החוזרים על עצמם:³⁷

1. חשיפה ופרדה; 2. חיתוך; 3. גריסה; 4. דחיסה ונעילה; 5. תיעוד ורישום.
- שלבים אלה חוזרים על עצמם עם כל ציור וציור. התהליך צולם ותועד בכל שלב, וממנו הופקו תמונות, סרטונים וספר אמן/ספר אובייקט'. החומר הגרוס נארז ונדחס אל תוך בקבוקי פלסטיק שקופים (בקבוקי 'קולה קולה'), ועל כל בקבוק מודבקת תווית שהיא צילום הציור שהיה.

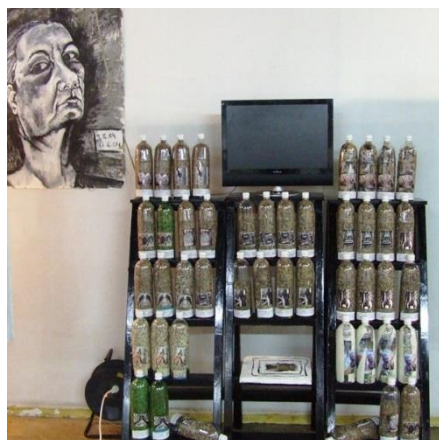
35. מתוך 'צדרבוים, יומני עבודה אישיים, 10.8.1994.

36. מיצג הוא מופע המשלב צורות מדיה שונות מתחום אמנות הבמה, כגון תאטרון ומחול לבין תחומים באמנות החזותית כגון פיסול, קולנוע וכדומה. המיצג התפתח במקביל לאמנות הפלסטית במחצית השנייה של המאה ה-20 ונחלק ממנה. פעמים רבות נתפש המיצג כביטוי של אוונגרד אמנותי המערב בין התחומים השונים ללא היררכיה. מונח זה 'מיצג' נטבע על-ידי ד"ר גדעון עפרת כתרגום למונח הלועזי – Performance Art – בשנת 1976. רוז-לי גולדברג מסבירה בספרה, שמיצג הוא דרך לפנייה ישירה אל ציבור רחב, ובו בזמן – מטרתו היא לערער ולזעזע את הקהל, מתוך רצון להעלות את המודעות למושג 'אמנות' ולקשר שלו אל תרבות – ראו R. Goldberg, Performance Art: From Futurism to Present, London 1988.

37. הסרטון מתאר את תהליך הגריסה – <http://www.youtube.com/watch?v=bnww6FWPRks>



איור 8 – פרט – הציור הגרוס בתוך בקבוק
(פרט מתוך המיצב) (נורית צדכונים, 1994)



איור 9 – תצוגה מחודשת של המיצב
בתערוכה 'מחאה' (נורית צדכונים, 2011)

בשנת 2011 המיצב חוזר לקדמת הבמה ומוצג בתערוכה הקבוצתית 'מחאה'³⁸ בגלריה המרכזית בתל אביב. הפעם הבקבוקים מוצגים בסדר שונה. הם מונחים על שלבים של מבנה דמוי סולם וצבעו שחור (בהבדל מהארגונית בשנת 1990 שהייתה לבנה). בתוך המיצב משולב מסך ועליו מוקרן סרטון המתאר את תהליך הגריסה, ויספר אובייקט מוצב בין הבקבוקים.

תוצרי לוואי – 'קליעות וכליאה' – ארבעה ציורים שרדו את הגריסה של שנת 1990 (בכוונה תחילה). בשנת 2012 אני שבה לצייר עליהם, והפעם – בעבודת צבע (במקור הם בצבעי שחור-לבן). בתוך הציור אני משלבת וקולעת בטכניקת השתי והערב רצועות שנותרו כשרידים מהציורים שיעלו לגריסה. לגוף עבודות זה אני קוראת 'קליעה וכליאות'

בדרך זאת כל עבודה שעברה תהליך עיבוד לצבע שחוזרה, שוקמה ואף התמלאה והעמיקה. תהליך הקליעה והכליאה הפך אותה להיות סוג של מָקָל רב-שכבתי. בדומה לבקבוקים שבהם מוכל חומר גרוס של ציורים שנתמעטו – הרי שהציור הופך להיות מָקָל לציורים שהתווספו.

שני התוצרים: אלה משנת 1990 (בבקבוקים) ואלה משנת 2012, אשר נוצרו מאותו מקור (התערוכה 'כן, לא, שחור, לבן') – נושאים בתוכם סוג של סוד גלוי כסמוי.

בשנת 2016 אני בונה בסטודיו מיצב 'תלוי מקום' (sight specific) – סדרה של כמה מיצבי קיר. על הקיר בין גופי עבודות שונים, אשר מעוצבים זה ליד זה בצפיפות גדולה ומכוונת, בפרוייקט שנקרא 'צפופים לרווחה' עוברים הבקבוקים לתצוגה חדשה ואחרת כשהם מונחים בתוך מגירות. המגירות אינן מתפקדות במובן המקובל של מגירה בשידה, אלא הופכות להיות סוג של מדף/תא; הבקבוקים הם חלק ממיצב קיר אשר כולל אוסף יצירות

38. ראו פרסום ותיאור התערוכה באתר ARTBEAT: אמנות ישראלית פועמת, מתוך <http://www.artbeat.co.il/Exhibition.php?ind=957#.WCF9oC197ox>



איור 10 – שם העבודה (לאחר חידוש ושינוי):
מסיכה, או בובה על חוט (נורית צדרבוים, 2012)

(רישומים, ציורים, תחריטים וקולז'ים) משנים קודמות. המיצב נקרא 'הקיר זוכר'.³⁹

עד כאן תיאור היצירה ומסעה לאורך זמן. לקראת התהליך הפרשני – היצירה על כל שלביה והסוגות שהיא מייצגת – תיקרא 'טקסט ויזואלי רב-ממדי'.

ב.2 : היצירה – כטקסט ויזואלי

כפי שצינתי בראש דבריי, עיון מחודש בתוצרים ובתהליך ממרחק של זמן ומפוזיציה אחרת – מלמד וחושף שהיצירה עוסקת ב'זיכרון'. מידע זה מתגלה ומתגבש, והוא נמצא נכון, אף-על-פי שבשום שלב של היצירה לא נאמר שזה נושא היצירה ושזו הייתה כוונת היוצר.

הנחת העבודה שלי כאן אומרת, שכל סיפור הוא, למעשה, ארגון נתונים לצורה אחת, בשעה שנתונים אלה בדיוק יכולים להתארגן מחדש לסיפור אחר.⁴⁰

הנחת עבודה נוספת מעוגנת ברעיון שנקרא 'תפיסת המקרה',⁴¹ המדברת על בחירות שאמן מבצע

באינטואיטיביות, אך אלה מונחות על ידי סוג של בחירה פנימית היודעת את עצמה.

עיון מחודש ביומני העבודה מעיד על כך שבתהליך היצירה 'זיכרון' ו'הנצחה' לא היו נושא היצירה. להלן ציטוט מתוך היומן :

39. גילוי נאות, כמו שגם חשוב לציין, שמיצב הקיר 'הקיר זוכר' נבנה לאחר שנכתב מאמר זה (מאמר זה נכתב בשנת 2014, ורק עתה הוא הועבר לפרסום).

40. גישה זו עומדת בבסיס הקריאה הפרשנית האינטרטקסטואלית, כפי שמתארת זאת א' אלקד-להמן, **הקסם שבקשר: אינטרטקסט, קריאה ופיתוח חשיבה**, תל-אביב תשס"ו.

41. רינהרט מציגה דיון השואל ובוחר את הסיטואציה אשר בה מצביע האמן על דבר מסוים או בוחר חומר מסוים. האם זה מקרי? האם זה מכוון? עד כמה זה סובייקטיבי ואילו כוחות אחרים מנחים אותו בתהליך היצירה ובבחירות שהוא מבצע. ראו ט' רינהרט, **מקובצים למדונה: יצוג וסובייקט באמנות המאה העשרים**, תל-אביב 2000.

מה שמעסיק אותי, כאמנית, הוא כיצד לבצע את הרעיון שלי באופן הנכון והטוב ביותר, כיצד לתת ביטוי ויזואלי למחשבה. עכשיו אני מכוונת אמנות [...] הסוגיות שמעסיקות אותי הן איך להביא לידי ביטוי ויזואלי את ה'מה'. אני יודעת שפג ותם זמן של יצירות אלה, אני רוצה אוויר ורווח בסטודיו. אני רוצה להפוך אותן עצמן ליצירת אמנות אחרת...⁴²

מתוך יומני העבודה עולה, שתהליך הגריסה עסק ביצירה גופה, בשפת האמנות ובפתרון בעיות הקשורות לתחום החזותי והאסתטי. כך מתקבלת ההחלטה לגרוס. להלן עדות נוספת מתוך היום:

צד אחר שלי יודע, בעמימות שיש משמעות עומק פסיכולוגית לתהליך זה. אבל לא, אינני מנסה להבין או לפרש זאת. הרי הכול נפש, וכרגע אין זה מעניין אותי ה'למה', מעניין אותי לתת לנפשי את מה שהיא מבקשת. ברגעים אלה היצירה היא שמעניינת אותי. היצירה שקיימת, היצירה שעומדת להיעלם, והיצירה שתיוולד מתוך ההיעלמות. אני חדורת רעיון ונחושה לבצע; הרעיון תובע ממני למצוא דרכים על מנת ליישם אותו ולהעבירו ממחשבה לצורה. הבחירות שלי בחומרים, ההחלטה לגרוס, תהליך הגריסה, שם היצירה, צורת ההצבה – כל אלה הם בעיני חלק אינטגרלי מתהליך היצירה, כמו גם יצירה בפני עצמה (מיצג).⁴³

השאלות שנשאלות במקרים מסוג זה הן הבאות: האם 'אקט הבחירה', אשר בו האמן משתמש בחומרים, בסמלים, בטכניקה ובחפצים, הוא מקרי? האם האמן אינו אחראי לבחירות ופועל באופן אינטואיטיבי? ושאלה הבחירה מתוכננת ומחושבת? האם יש לאמן שליטה על הבחירה, או שמא הבחירה היא שמכתיבה את עצמה לאמן?

הנחת העבודה, שאני מבקשת להציג אומרת, ש'אקט הבחירה' שהאמן מבצע יושב על קו התפר בין הידוע ללא ידוע. גישה זו פירושה, שגם כאשר הבחירה נראית כספונטנית ואקראית היא סובייקטיבית ואיננה לגמרי יד המקרה. גם כאשר היוצר אינו פועל באופן מודע מובהק, הבחירות שהוא מבצע מונעות על ידי חוקיות פנימית היודעת את עצמה. ריינהרט מסבירה, שזו ידיעה פנימית מובנת שתוכל לדעת את עצמה אם אכן תלך בדרך המקרה, משום ש'רק אמנות שתלך בדרך המקרה תגלה את החוקיות האמתית, האלטרנטיבית של הדברים'.⁴⁴ זה מה שמאפיין ומייחד את שפת האמנות; המקריות והשחרור מאפשרים לחוקיות פנימית זו להתגלות במבנים שלה ובתכנים שהם נושאים עמם.

כיוצרת שבאה לקרוא את יצירתה, או כסובייקט שבוחן אובייקט שנוצר על ידו, אני מגיעה לשדה החקר בהנחה, שהבחירות שנעשו על ידי בשלב היצירה היו בחירות בלתי מודעות, מצד אחד, אך בו בזמן בעלות משמעות עומק, שאותן אפשר יהיה לחשוף באמצעות חקירה וקריאה פרשנית, מצד שני. גישה זו מסתמכת גם על גישות פרשניות האומרות, שכל טקסט מייצג יותר מכוונתו המודעת של המחבר, שמתארגנת מתוך התהליך הספונטני והמקרי של היצירה, כפי

42. מתוך 'צדרכובים, יומן העבודה, 10.8.1994.

43. שם.

44. ריינהרט (לעיל הערה 41), עמ' 74. במקום אחר ובלשון אחרת – טוען כך גם ו' קאנדינסקי, 'על הרוחני באמנות בייחוד בצורה', תרגם ש' שיחור, 'ירושלים תשמ"ד.

שמנסח זאת רונאלד בארט,⁴⁵ סיפור הזיכרון שמצוי ביצירה זו, אם כן, זקוק עתה לקורא הפרשן, שהרי 'ללא קורא אין טקסט',⁴⁶ כפי שמטעימה אזולאי.

כאשר שאלו את הפסלים מיכאלאנג'לו⁴⁷ וברניני⁴⁸ מהיכן הם מביאים את הרעיון שלהם לפסל, הם אמרו, שהרעיון כבר נמצא עמוק בגוש השיש שניצב מולם: כל שעליהם לעשות הוא להוריד את השכבות, לגלף את שכבות השיש המכסות על הרעיון, להפיל שכבה אחר שכבה ולחשוף את הרעיון (הפסל), אשר מונח כבר מוכן בתוך האבן. תהליך החשיפה שאני מבקשת להציג כאן דומה במידת מה לצורת חשיבה זו: תופעת 'הזיכרון' על דקויותיה השונים מצויים ביצירה זו, עתה עלי להוריד את המעטה, שלב-שלב ולחשוף זאת.

חלק ג: 'הזיכרון של הזיכרון' – מסע של יצירה 'בשביל' הזיכרון

פעמים רבות הזיכרון הוא ידיעה מופשטת של מה שהיה פעם.

זיכרון נערם על זיכרון, צל של צל,

עד שכבר אין יודעים מהו הזיכרון הטחור ומהו הזיכרון של הזיכרון.⁴⁹

1.1. זיכרון בְּחֻזָּתִי – בְּחֻסֹּת הזיכרון – בזכות הזיכרון

אגסי⁵⁰ טוען, **שכל יצירת אמנות היא זיכרון** בשל מאגר האינפורמציה שהיא אוצרת ובשל העובדה שהיא נוצרה בהווה למען העתיד; כלומר, היא דבר שהתבצע בהווה מסוים מתוך כוונות לעתיד. יצירת אמנות עוסקת בזיכרון – בהנחה, שהזיכרון הוא העתיד שאליו אנחנו שואפים. להוכחת דבריו מציג אגסי את עבודות הזיכרון המובהקות של אמן המיצבים, כריסטיאן בולטנסקי,⁵¹ אשר מציג את עצמו כאמן שמתייחס לזיכרון כאל כוח מגי, פורמלי ומושגי ורואה אותו כחלק בלתי נפרד מזרם התודעה הטבעי. אם כן יצירת אמנות, באשר היא – עוסקת בזיכרון מטבעה, ובולטנסקי הוא אחד האמנים המובהקים שעוסקים בזיכרון באופן מודע ומוצהר.

אמנות היא שפה, אשר מילות הדיבור שלה הן אמצעים אמנותיים וערכים חזותיים.⁵² מגדיר אותה כמטפורה המכילה סמלים. אין היא מדברת על הדבר עצמו, אלא מרחיקה ומסווה אותו.

45. ר' בארט, **מחשבות על הצילום**, תרגם ד' ניב, ירושלים 1980.

46. אזולאי, חוקרת אינטרסקסטואלית, טוענת, שהטקסט על מעמקיו, רבדיו ועומק משמעויותיו – זקוק לקורא הפרשן שיבוא ויחשוף את מסתוריו. בהמשך לגישות אינטרסקסטואליות ולגישתו של בארט 'מות המחבר' – היא מניחה ומצביעה על כך במחקריה שלטקסטים יש תת-מודע משלהם ושיח פנימי, שהיוצר לא תמיד מודע להם בפועל בזמן היצירה. כיוצרת וכחוקרת אני מבקשת לטעון ולהמשיך סברה זו ולומר, שיתכן שהיוצר הוא הכלי והצינור שתפקידו הוא להעביר את השיח הרב והעל-תרבותי שמתקיים בכל מקום כל הזמן – ראו א' אזולאי, **יצירה ביצירה עשויה: אינטרסקסטואליות ברומנים של עמוס עוז**, נתיבות תשס"ו, עמ' 25.

47. כפי שמופיע בספרו של א' סטון, **חיי מיכלאנג'לו**, תרגם ש' שניצר, תל-אביב תשל"ב.

48. כפי שמופיע בספרו של פ' פרנגה, **הפרינציפסטה**, תרגמה י' סימון, תל-אביב 2008.

49. י' רותם, **אהבתי כל כך**, תל-אביב 2000.

50. אגסי חקר וכתב על עבודתו של אמן הזיכרון כריסטיאן בולטנסקי, שבו נעסוק בהמשך. עיינו מ' אגסי, **הכד מטנסי: מבחר מאמרים על אמנים, אמנות והתבוננות, 1983-1997**, בעריכת נ' אביב, תל-אביב תשס"ח.

51. בולטנסקי – אמן צרפתי, פסל וצלם, אמן מייצבים – נולד בשנת 1944. הוא עוסק בשימור ושחזור של אירועי עבר משמעותיים.

52. נוי מתאר את האמנות כמטפורה שמכילה סמלים. אלה הם הסמלים שאל תוכם מתנקזים חומרים בלתי-מודעים. עיינו נוי (לעיל הערה 20).

לאקאן⁵³ מסביר שהשפה היא סמל וטוען, שתפקידה, לעורר את הזיכרון יותר מאשר להעביר אינפורמציה. מכאן ניתן להוסיף ולומר, שיצירת אמנות לא רק משמרת את הזיכרון ונוצרת למען הזיכרון, אלא גם מעוררת אותו.

במיצב 'תחילת נעילה' (אשר תואר למעלה) – ניתן לראות שהזיכרון עולה בהיבטיו השונים כמו להשכיח, להנציח, לשמר, לעורר, לייצר. במאמר הנוכחי אתייחס למושג זיכרון ולתופעת הזיכרון כאל מאגר, כאל פעולה, שעוסקת בשימור, באזכור, בעירור הזיכרון, באיסוף חומרים לשימור הזיכרון. בנוסף לכך קיימים זיכרון כהנצחה, זיכרון קולקטיבי, זיכרון חזותי, מצבת זיכרון וספר זיכרון.

על-פי ההגדרה המילונית הזיכרון הוא היכולת של האדם לאגור מידע, לשמר אותו ואחר כך להשתמש בו. בעידן המחשב, זיכרון הוא גם שטח אחסנה. אנו מבחינים בסוגים ובהקשרים שונים של זיכרון: זיכרון חזותי, זיכרון עדות, מצבות זיכרון וספר זיכרון. 'היזכרות' היא הדרך שבה מתחדש הזיכרון לאחר שנשכח. בהקשר של הזיכרון אנו מכירים גם את 'המזכרת', שהיא בדרך כלל חפץ, שיש בו כדי להזכיר משהו או משהו. אנו יודעים להבחין בין זיכרון אישי של האדם הפרטי ובין זיכרון קולקטיבי⁵⁴ מובנה שמועבר ומשותף לכלל החברה.

בכנס 'זיכרון אישי – זיכרון קולקטיבי', אומר פימנטל⁵⁵ שהזיכרון ניצב ביסוד חיינו, מאפשר אותם ומנהל אותם. לולא הזיכרון, על כל מנגנוני הרישום והאָפְּכוּב שלו, היו חיינו האישיים והציבוריים הופכים לגיהנום. פימנטל יוצר הבחנה בין הזיכרון ובין ה'זֶכֶר' שאותו הוא מכנה גם כ'הדָּבָר'. לדבריו הזיכרון לִזְכָּר מפרידה תהום כי אנחנו אולי זוכרים בשביל לחיות, אבל חיים בשביל הזֶכֶר. הזֶכֶר הזה, הוא הדבר שהיה שם ואשר אין לו שם. הדבר הוא לא מה שישנו, אלא מה שהיה, ואבד. זה הדבר שאנו מבקשים אחריו, חותרים אליו ללא לאות ומבקשים להחיותו – זיכרון כגעגוע.

לעומתו, אומר אגסי⁵⁶ – תוך התייחסות ליצירתו של כריסטיאן בולטנסקי (אשר בה אעסוק בהמשך) – ש'הזיכרון הוא העתיד ואנחנו שואפים להיות בעתיד הזה'.⁵⁷ בהקשר זה אומר, שכשם שהזיכרון יכול להיות סימן לגעגוע, כך הוא יכול להיות צפייה לעתיד. הקריאה הפרשנית של היצירה הנוכחית חושפת את הדיאלקטיקה הזאת:

האמנות היא שיוצרת מסגרת ומבנה מוחשי לאותו דבר שלא ניתן למימוש, אותו 'זֶכֶר', שלדעת פימנטל יש בו מן הגעגוע לילד המת שכל אחד נושא עמו, הילד שהוא היה. יצירת האמנות מבקשת להחיות את הזיכרון או את העבר, או לחלופין לעסוק בתהליכי תיקון העבר על מנת להשיג עתיד. יצירת אמנות כשפה, כפי שכבר צוין בנוגע לדבריו של לאקאן, מעוררת את הזיכרון,

53. לאקאן מתייחס לשפה המדוברת והוויזואלית כאל סמל וטוען שהיא מחיה וממיתה בו-זמנית. בשעה שהיא מצביעה על תכנים כל שהם, אין היא מוסרת את התוכן האמיתי, אלא רק מצביעה עליו כשהיא מנכיחה ומסתירה. עיינו גולן (לעיל הערה 19).

54. מונה שפוחת על ידי מוריס האלבובוס (Maurice Halbwachs) בשנות העשרים של המאה העשרים.

55. ד' פימנטל, 'מזיכרון הדברים אל זכר הדבר', היסטוריה ותיאוריה, 12 (2009), מתוך <http://bezalel.secured.co.il/zope/home/he/1235904947/1239602544>

56. אגסי, חוקר מבקר ופרשן אמנות, עסק רבות ביצירתו של בולטנסקי, אמן מייצבים שעיקר עניינו היה בזיכרון – ראו אגסי (לעיל הערה 50), עמ' 333.

57. אגסי מובא כאן בהקשר יצירתו של כריסטיאן בולטנסקי, אשר עוד נעסוק בו בהמשך. אמן זה מזוהה עם עיסוק אובססיבי בנושא הזיכרון.

כשם שהיא גם מייצגת את הכמיהה אליו ואל מה שהוא מייצג. לפי בולטנסקי (אמן זיכרון מובהק), אנו מנהלים שיח עם העתיד ויוצרים בעבורו זיכרון, והאובייקט האמנותי הופך להיות בית מחסה ומאגר לאותו זיכרון שנדלה והתעורר.

2.ג: ‘תחילת נעילה’ – לעורר לשמר ולייצר זיכרון

המפגש עם היצירה **‘תחילת נעילה’** ממרחק של שני עשורים חשף את סיפור הזיכרון אשר טמון בה, ולא רק מעצם היותה יצירת אמנות, אלא גם במהות הפרטית שלה עצמה.

עיון ראשון ביצירה מתמקד בנראות שלה והוא ברמת הפשט של הטקסט הוויזואלי. ניתן לזהות סממנים שמרמזים על ‘זיכרון’. ההנחה היא, שהדברים הגלויים הם, כנראה, קצהו של החוט, שיכול להוביל לתופעות נוספות שיחזקו הנחה זו ואף יתקפו אותה.

המייצב **‘תחילת נעילה’** הוא גוף של ידע, שמופיע ומתגלה בצורה אסתטית, פיזית וויזואלית. לצורך הקריאה הפרשנית אני מבקשת לפרק אותו לרכיביו: אני מבודדת את החומרים (הפיזיים והתוכניים) אשר מרכיבים אותו, בוחנת את המשמעות של כל אחד מהם, ולאחר מכן בונה אותם מחדש כגוף של תוכן מילולי, אשר מספר את הסיפור האחר והנוסף שמצוי ביצירה זו.

מתוך הנתונים שהוצגו בחלק ב'⁵⁸ נדלו ממצאים באמצעות הרמזים, אזכורים, ציטוטים ותכנים,⁵⁹ שחילקתי אותם לשלוש קטגוריות: ‘אמצעים אמנותיים’; ‘פעולות והתנהגות’; שמות וכותרות’.

האמצעים האמנותיים כוללים מושגים מתחום האמנות, סגנונות, ז'נרים, אובייקטים, תוצרים, אמנים, יצירות, מטפורות; **פעולות והתנהגות**: התהליך היצירתי; **שמות וכותרות**: אלה אשר ניתנו ליצירות.

האמצעים האמנותיים

המייצב **‘תחילת נעילה’** מוצג כגלוי וחשוף, ובו בזמן משדר סוג של סוד, בידול וחידה. הוא ערוך בקפידה, חזותו – משדרת אחסון ואֶכְכוּב, אשר בו ערוכים ומוצגים לראווה אובייקטים בסדר מובנה. אלה סממנים המדברים על זיכרון בבחינת שימור, מיון, קטלוג ותצוגה, כלומר, אופן התצוגה של המייצב מְדַבֵּר זיכרון.

כל אחד מפרטי היצירה: דימוי, אובייקט, אופן ההצבה הוא סמל. לדוגמה, הבקבוק מתפקד כאובייקט, שתפקידו להכיל ולהציג את התכולה (בשל השקיפות שלו). מעל כל זאת ובשל העובדה שהוא פריט הנוטל חלק בסצנה אמנותית, הוא הופך להיות חלק מהשפה, הוא אובייקט המשמש סמל. מכאן ניתן להבין, שהוא נושא אתו משמעויות מְעַבֵּר לתפקידו הברור והגלוי ובנוסף עליו.

הבקבוקים, כפי שגם נראה בהמשך – נושאים בגופם אמירה אמביוולנטית:

מצד אחד, הם חושפים בגלל היותם שקופים, ומצד שני, הם מסתירים, משום שאין אנו יודעים, ואין אנו מבינים מה באמת הם מכילים. הם כלליים, משום שהם זהים בצורתם ובו בזמן הם גם פרטיים, שהרי על כל בקבוק מצויה פתקית ועליה כיתוב ואיור שונים. הדימוי הזהה שמופיע

58. תיאור המייצב ותהליכי היצירה מקבילים לתהליך של הצגת הנתונים, כפי שנהוג במחקר איכותני.

59. אלה הם כלי ניתוח לקריאה פרשנית, שמאפיינים את הניתוח האינטרסנטואלי.

שוב ושוב, כחוזר על עצמו – מקביל למושג מתחום האמנות 'דגם החוזר על עצמו'.⁶⁰ הדגם החוזר על עצמו הוא סוג של אסתטיקה, סגנון וגם אמירה. מכאן ניתן להבין ולקרוא זאת כסוג של אמירה, שמבקשת לחזור על עצמה כמתעקשת להיחקק בזיכרון (נמשיך לדון בבקבוקים כחפץ וכמושג בהמשך).

הגישה הפרשנית האינטרטקסטואלית מצביעה על כך, שתמיד מתקיים שיח פנימי בין טקסטים.⁶¹ הקורא הפרשן, אשר מזהה את השיח הפנימי בין הטקסט הנקרא ובין טקסטים אחרים ומייצר את הגשר והקשר ביניהם – תורם להעמקת משמעות הטקסט הנקרא ואף מבהיר אותו כפי שמסבירה אזולאי.⁶²

צורות הקריאה הפרשנית האינטרטקסטואלית המוגדרת כ'אקסטרא-טקסטואלית' (Extratextual relations)⁶³ – מציעות לפענח טקסט באמצעות יחסים, שמתקיימים בין הטקסט הנקרא ובין מה שמחוצה לו, בין המחבר (היוצר) ובין מחברים אחרים, במקומות שונים ובזמנים מזמנים שונים. שיח טקסטואלי בקריאה פרשנית פוסט-סטרוקטורליסטית גורס, שאין ליצירה משמעות אחת בלבד, משום שהכול קשור ותלוי זה בזה בהקשר,⁶⁴ וכאשר מדובר בטקסטים ויזואליים (יצירות אמנות) הרי ש'אי אפשר לדבר יותר על מקוריות או על ייחודיותן של יצירת האמנות', משום ש'יצירות אמנות בתחומים שונים קשורות זו בזו, מעבדות ומפתחות זו את זו באופנים ובסגנונות שונים, וכל אובייקט אמנותי הוא בהכרח פסיפס (קונסטרוקט) של שברי-שברים של אמנות קיימת'.⁶⁵

ברוח גישה זו ובהתאם לה התגלו התכתבות ושיח בין המיצב 'תחילת נעילה' ובין אמן המיצבים החשוב, כריסטיאן בולטנסקי, וכמה מ'מייצגיו'.⁶⁶ בולטנסקי מנהל דיאלוג מתמיד בין זיכרון אישי ובין הנצחה קולקטיבית, כפי שמתאר זאת אגסי.⁶⁷ עיון בעבודותיו של בולטנסקי מעלה – גם במבט ראשון וגם בחקר פנימי – קווים משותפים בין היוצרים ליצירות, היינו בין היצירה 'תחילת נעילה', ובין יצירותיו (אשר יוזכרו בהמשך).

להלן – מקבילות אחדות:

המיצב 'תחילת נעילה' מתאר בחזותו סיטואציה של ארכוב, שימור, מיון וקטלוג. אגסי מתאר את המיצב הבולטנסקאי ואומר, שהוא 'כמו מוזיאלי, כמו ארכיוני, כמו-מחסני, כמו-

60. דגם החוזר על עצמו הנו מוטיב צורני, שחוזר על עצמו ברצף על כל מרחב היצירה. תופעה זו מאפיינת אמנויות דקורטיביות, והיא מופיעה באמנות שימושית, ובעיקר – באמנות המזרח.

61. ג'וליה קריסטבה, החוקרת האינטרטקסטואלית, טוענת, שטקסטים משוחחים ביניהם, גם אם הקורא הפרשן אינו חושף ומזהה זאת. בתרבות קיים שיח טקסטואלי חוצה זמנים, גבולות ותחומים ומתקיים בין תופעות יוצרים ויצירותיהם. בכל טקסט מוטמעים טקסטים קודמים וגם טרנספורמציה שלהם. ראו, T. Gora, (trans. J. Kristeva, *Desire in language: A semiotic approach to literature and art* (trans. T. Gora, A. Jardin and L. S. Roudiez), New York 1980.

62. אזולאי (לעיל הערה 50).

63. G. Genette, *Palimpsests: Literature in the second degree* (trans. C. Newman and C. Doubinsky), Lincoln 1997.

64. אלקד-להמן (לעיל הערה 40).

65. שם, עמ' 39. וכן גם אצל ד' גורביץ, פוסטמודרניזם: תרבות וספרות בסוף המאה ה-20, תל-אביב תשנ"ז.

66. חשוב לציין כבר בשלב זה של הדיון, שבזמן שעסקתי ביצירת המיצב – לא הכרתי את עבודתו של בולטנסקי, וכפי שיובר בהמשך, המיצב הנ"ל נוצר עוד לפני המיצב של בולטנסקי שאותו אתאר בהמשך. המשותף והחשוב לעניינו כאן הוא, שבולטנסקי הוא אמן שעוסק בזיכרון באופן מוצהר כמו גם בארכוב, שימור ושחזור. הקשר בין יצירתי ובין יצירתו של בולטנסקי נחשף כאן בתהליך הקריאה הפרשנית.

67. אגסי חקר את עבודתו של בולטנסקי ופרסם מאמרים על עבודתו. ראו אגסי (לעיל הערה 50).

שיווקי...⁶⁸

תכונה משותפת נוספת היא תופעת המחזור:

ביצירה ‘תחילת נעילה’ נגרסו ציורים והפכו להיות חומר הגלם ליצירה החדשה – המיצג והמיצב. כלומר, הציורים שנגרסו הופיעו שוב, בדרך אחרת: תחילה הם היו אובייקטים משתתפים במיצג, ואחר כך הם הופיעו במיצב. על המיצב של בולטנסקי אומר אגסי ש’הפך להיות שדה, שבו פריטים יחידניים הופכים לחומר גלם ממוחזר’.⁶⁹ במיצב ‘תחילת נעילה’ פריטים יחידניים – ציורים נגרסו, איבדו את זהותם הפרטית והפכו להיות ‘חומר גלם ממוחזר’, שהעלים את הזיכרון החד-פעמי של כל יצירה. כך החוויה הפרטית של כל ציור הפכה להיות משהו כללי אחיד ואניגמטי. פעולה זו מתארת דיאלוג דו-קוטבי ומצב דואלי, שיש בו העלמה, מחד גיסא, והנצחה, מאידך גיסא: מחיקה – מצד אחד, והקמת סוג של אנדרטה – מצד שני. תיאור העבודה של בולטנסקי – תוך שהוא ההצבעה על הדומה – שופך אור על המיצב ‘תחילת נעילה’ (בהמשך אשוב לבולטנסקי לחיזוק נקודה זו).

המיצב ‘תחילת נעילה’ פועל כסוג של ‘אתר זיכרון’ – כמו שגם כל אחד מרכיביו מדבר זיכרון: שידה (ארונית/ספרייה), בקבוקים, חומר גרוס, פתקים/מדבקות, צילומים, ספר אובייקט. רכיבים אלה מתקשרים למושגים מתחום האמנות ולערכים בשפת האמנות: ‘רדי-מייד’ (readymade), ‘דלות החומר’, ‘ספר אמן’, ‘צילום’, ‘קולז’ ועוד’. כל אחד מהמושגים ומהמערכים הללו – עוסק במישרין ובעקיפין בזיכרון. להלן אציג כמה מהם:

הבקבוקים והארונית – ‘רדי-מייד’ – הבקבוקים, אשר הוזכרו כבר למעלה כדוגמה – משמשים מִקָּל לחומר הגרוס, והארונית משמשת להצבה ולתצוגה. הארון והבקבוק הם ‘חפצים מוכנים’, מוכרים ושימושיים, אשר יובאו אל היצירה הנוכחית למטרה מסוימת. יחד עם נוכחותם הספציפית ביצירה הם שומרים על זהותם המקורית – כחפצים מזוהים ובעלי תפקידים ידועים. הם הפכו להיות חלק מהיצירה; אפשר לומר ‘זהו בקבוק’ ו‘זה ארון’, ובו בזמן הם גם מיצב שנקרא ‘תחילת נעילה’. השימוש בחפץ קיים כחומר ליצירה חדשה נקרא ומוגדר באמנות במונח ‘רדי-מייד’ (Readymade)⁷⁰:

לכאורה, נראה, שהארונית נבחרה כדי לשמש בסיס להנחת המִקָּל. היא המקום שמאפשר לערוך מעין תערוכה מחודשת ושונה לעבודות מהתערוכה ‘כן, לא, שחור, לבן’. תצוגה זו היא תמצית מרוכזת ומרומזת של התערוכה הקודמת, כלומר, היא אותה תערוכה מבחינה תכניתית, אבל חזותה הפיזית שונה.

ציטוט מתוך יומן העבודה מסביר את תפקיד הארונית: ‘חיפשתי מתקן שעליו אוכל להציב את

68. שם, עמ' 350.

69. שם, עמ' 351.

70. מונח שנטבע על ידי האמן מרסל דושאן. הכוונה היא לחפץ מוכן שעבר טרנספורמציה; החפץ הושאל להיות מרכיב ביצירת אמנות חדשה, או משמש כחומר ליצירה חדשה (ראה האסלה במוזיאון של מרסל דושאן). ‘רדי-מייד’ – מעצם טבעו – כבר מקדם זיכרון, שהרי הוא מגיע אל היצירה החדשה, כשהוא נושא עמו את הזיכרון החזותי והתוכני של מה שהוא היה בעברו. ‘רדי-מייד’ הוא משרת את היצירה החדשה במשמעות כפולה, שמציגה אותו כמה שהוא הפך להיות וכמה שהוא היה.

הבקבוקים שמכילים את החומר הגרוס.⁷¹

זו דוגמה נוספת לכך שבמהלך היצירה היה חיפוש אחר פתרונות טכניים – עיצוביים ואסתטיים. תהליך החשיבה המודע עסק בשאלות שנוגעות לאמנות, אך בו בזמן, אקט הבחירה הפנימי שעולה מתוך ההכרה הלא מודעת עסק בשאלות תוכן פנימיות, כפי שמתברר כאן, בקריאה החוזרת. הקריאה חושפת, שהשימוש ב'ארון' הוא לא רק פתרון טכני. הוא 'חפץ מן המוכן' (readymade), שהתאים לדרישות של שפת האמנות ועיצוב המיצב, אך בו בזמן הוא טעון ורב-משמעי.

אם כן מהם עוד – ה'ארונית' וה'בקבוקים', מעבר להיותם אובייקטים פונקציונליים, אשר סייעו בשימור החומר הגרוס ובתצוגתו?

'הארון'

מתוך ההתייחסות לארון כאל סמל ניתן ללמוד, שהוא מייצג את המונח והמושג זיכרון באופנים מרובים. המילה 'ארון' מייצרת שרשרת של אסוציאציות טעונות, כמו: 'ארון מתים', 'ארון ספרים', 'ארון קודש', 'ארון לתצוגה', ארון הברית, ואפילו את המונח 'יציאה מהארון'. בשל קוצר היריעה – לא ניתן להרחיב ולפענח את המשמעות הנגזרת של כל אחד מצמד מילים אלה, אך הקורא יכול למצוא את ההקשרים הישירים או העקיפים, שעולים ממנו ומתחברים למושג 'זיכרון'.

הבקבוקים

הם מונחים בסדר מובנה, מכילים חומר גרוס ובלתי מזוהה, וגם הם נושאים משמעויות עומק. הם מתגלים כיותר מאשר חפצים פונקציונליים שהתאימו ל'דרישות' הפיזיות של היצירה. המראה שלהם משדר סיטואציה של שימור. הם סדורים וערוכים כמשהו שנשאר ונשמר למזכרת. כְּמִקְלִים הם נתפסים כמאגר. השקיפות שלהם משדרת מסר דואלי (כפי שצינתי למעלה) ומייצגים את הדיאלקטיקה ביצירה זו ואת השאלות: האם היצירה עוסקת ב'לזכור' או ב'לשכוח'? ב'למחוק' או ב'להנציח'? ב'לחשוף' או ב'להסתיר'?

כל אלה הם נושאים שנוגעים בזיכרון מנקודות מבט שונות.

גם הבקבוקים הם 'חפץ מן המוכן': הם יובאו ליצירה כדי לתפקד כחומר וככלי, אך בו בזמן חזותם המקורית נשמרת. אלה הם בקבוקי 'קוקה קולה', אשר צרובים בזיכרון הקולקטיבי כבעלי זהות מותגית.

מתוך יומן-העבודה ניתן להבין מדוע דווקא הם נבחרו: **'בחרתי בבקבוקי 'קוקה קולה' משום שהם שקופים, משום שהם נוחים לעבודה, שהרי ניתן להסיר את הבסיס שלהם ולקבל מפתח גדול, ואחר כך לשוב ולאטום אותו. הם מצויים בשפע, הם זמינים וקלים'**.⁷² זו דוגמה נוספת, המצביעה על כך שבמהלך העבודה נבחרו, באופן מודע, חומרים שנמצאו נכונים ביחס לצרכים שהיו קשורים לאמנות ולעיצוב, ואילו תהליך הבחירה הלא מודע גייס חומרים טעונים ורבי-משמעות.

71. מתוך 'צדכונים, יומן העבודה', 12.10.1994.

72. שם.

בקבוקי ה'קוקה קולה' 'מתכתבים' עם הזרם האמנותי שנקרא 'דלות החומר' (Arte povera).⁷³ יש כאן שימוש בחומר זול ודל, שמקורו בעולם התעשייה ואשר מזוהה עם צרכנות, עם חוש הקצף ותרבות ההמון. בקבוק ה'קוקה קולה', אשר מצא את עצמו כחפץ וכחומר ביצירת אמנות מקורית – מסמל ומייצג זרמים ותפישות תרבותיות אחרות וחדשות: תרבות ההמונים, איבוד המקוריות ומגלם את היחס ליצירות מקור קנוניות במה שמתואר כ'עידן השעתוק הטכני' על ידי וולטר בנימין.⁷⁴ זוהרה של יצירת האמנות החד-פעמית הועם בעידן השעתוק הטכני, טוען בנימין, היחס הפולחני אליה השתנה בשל העובדה שניתן להעתיק ולשכפל כל דבר.

השימוש בבקבוקי 'קוקה קולה' מְדַבֵּר בדרך עקיפה על אמנות, על ערכים שפקעו, על שבר, על רצון להרוס את העבר כדי לבנות עליו או באמצעותו דבר חדש ואחר. המיצב הוא החדש האחר: זוהי, לכאורה, יצירת אמנות שעומדת בפני עצמה, ועם זאת, היא מכילה חפצים ופריטים, אשר בהם שום דבר הוא לא מה שהיה, אלא רק הזיכרון שלו. הארון אינו מה שהיה, הבקבוק אינו מה שהיה, הציור אינו מה שהיה, הצילום אינו מה שהיה (אלא הדפסה שלו והפיתו לפתקית) וגם הספר 'ספר אובייקט' (שעוד אעסוק בו בהמשך) אינו מה שהיה. למעשה, כמו הזיכרון עצמו, שהוא אינו מה שהיה, אלא מה שנשאר מהדבר שהיה, מה שמזכיר אותו.

במיצב יש לכך ביטוי: כל יצירה שהייתה חד-פעמית נגרסה, איבדה את ייחודיותה והפכה להיות חומר גרוס אחיד. תהליך הגריסה והשימוש בחומרי צריכה מתכלים והמוניים (בקבוקי 'קוקה קולה') מבטלים את היחס הפולחני ליצירה. לא סוגדים למקור (גורסים), אלא הופכים את היצירה מאחת יחידה וחד-פעמית ליצירה כללית בלתי מזוהה. בו בזמן ובהיפוך היא הופכת שוב להיות יצירה מקורית חד-פעמית – מיצב. שוב עולה הדיון דיאלקטי בין הניגודים – בין למחוק, לשכוח, לצמצם ולמְזַעֵר, ובין לזכור, לשמר, להנציח, לייחד. קיים אפוא רצף פעולות על ציר הזיכרון.

מצד אחד, יש כאן ויתור, אין סגידה ויחס פולחני ליצירה, ומצד שני, מתנהל טקס גריסה מוקפד, שיש לו שלבים מוגדרים וכללים, הוא מצולם ומתועד – מיצג. אנו רואים את אותה הנגדה לבטל ולהשכיח או לזכור ולהנציח. אמנם היצירות איבדו את הייחודיות שלהן והפכו להיות מיצירה לחומר וליצירה אחרת – המקור הושמד, אבל בו בזמן הוא גם נשמר והונצח. היצירות צולמו לפני הגריסה, כל התהליך תועד. נותרו צילומים ופתקים – סוג של זיכרון, ואלה הפכו להיות חומר יצירה לאובייקט נוסף, עוד רכיב במיצב, 'ספר אובייקט' (הוא יתואר לפרטי בהמשך). היצירה עוברת תהליך של התכלות – כשלב מקדים להתחדשות ושינוי (אם תרצו ירידה לצורך עליה), או תהליך דואלי מנוגד שבו בזמן שהוא מבקש למחוק ולהשכיח, הוא משחזר, משמר ומנציח, או במילים אחרות: מוחק זהות של עבר ומשתמש בה ליצירת עתיד. גם שם היצירה 'תחילת נעילה' – מתאים לכך.

על פי דיאלקטיקה זו ניתן לומר, שהיא עוברת תהליכים של מחיקה מהזיכרון ומשתמרת על מנת להיווצר מחדש. היא מכילה את אותה דיאלקטיקה שהוזכרה למעלה, משמשת כזכר, נוצרת למען העתיד ומעוררת את הזיכרון. המיצב משמש כאנדרטת זיכרון ומספר על היצירה שהייתה; כלומר, מצביע על נוכחותה, כאילו היא סוג של 'יד זיכרון' בלי להציג אותה (את היצירה) עצמה.

73. סגנון אמנותי, שבו חומרי היצירה שבהם השתמש האמן הם חומרים פשוטים, זניחים, מתכלים, חסרי 'הילה' אמנותית.

74. ראו 'בנימין, יצירת האמנות בעידן השעתוק הטכני', תרגם ש' ברמן, תל-אביב תשמ"ג.

מעין מצבת זיכרון. רוצה לומר שגם כאשר התערוכה שהייתה נראית כבר אחרת, היא משמרת את מה שהיא הייתה, ומאפשרת לחדור אל 'תאי זיכרון' אחרים שמשמרים אותה. ביומני העבודה נמצא תיאור של תהליך הגריסה:

בחרתי יצירות מתוך תערוכת היחיד שלי, תערוכה חשובה ונחשבת. לא אחת שאלו אותי, אם לא חבל לי על היצירות, ותשובתי האחת הייתה, שאין לי חפץ – בחפץ. אינני סוגדת לחפץ. ממילא, מה שהיה הוא שיהיה. אין לי צורך לסגוד ליצירת אמנות, אזכור אותה בדרך אחרת⁷⁵ ... 'היצירות האלה אמרו את שלהן, עשו את שלהן, וממילא אף אחד לא צריך אותן יותר, גם אני לא; אני מעדיפה ליצור מִיָּצֵג, גם זו יצירת אמנות, ואחר כך מִיָּצֵב, גם זו יצירת אמנות. אני מעדיפה את התהליך, ובכל שלב אני עושה אמנות, מצלמת ומתעדת. אני לא רק עושה אמנות, אני מתווכחת עם אמנות באמצעות אמנות.⁷⁶

תהליך הגריסה שמתגלה כמופע של השחתה, השימוש בחומרים מקטגוריית 'דלות החומר', העבודה בתוך ספר אמנות ישן (הדבר יוסבר בהמשך) – מאפיינים את עידן המודרניזם בתרבות ובאמנות, המתבטא בניתוח פרות קדושות, בחילון הקודש ובריוד הפתוס. מתנהל כאן דיון בין מותר – לאסור, בין גבוה – לנמוך, בין זיכרון – לשכחה, בין פרטי – לכללי, בין גלוי – לסמוי, בין הרס – לבנייה. כל זה נרמז כבר בשם התערוכה, שצוירה נגרסו 'כן', לא, שחור, לבן, ואחר כך יושם הלכה למעשה במיצג ובמיצב – 'תחילת נעילה'. המיצב מרכז את כל אלה בנוכחות היציבה המאורגנת הנקייה שלו – אתר זיכרון לשיח תוך אישי, כמו שהוא גם מצביע על שיח אוניברסלי.

דלות החומר, דאדאיזם, מודרניזם, תרבות ההמונים, רדי-מייד, שכפול ושעתוק אלה הם מושגים וערכים מתחום האמנות, שכל אחד מהם נושא משמעות. כל אחד מהמושגים הללו עולה מתוך התערוכה/המיצב/המיצג אשר לפנינו, ולכן הוא גם משמש כסוג של רמז, קוד או מפתח לפענוח משמעות העומק של היצירה. ניתן לומר, שמושגים אלה אשר חולצו מתוך היצירה במהלך קריאתה – מתארים ומרמזים על שיח תוך-אישי של היוצרת. ברוח לאקאן ניתן לומר, שאלה הגיחו כסמל על מנת לעורר את הזיכרון.⁷⁷ זיכרון התכנים האישיים שהיו, ככל הנראה, הדחף ליצירה – תורגמו לשפת האמנות, ובדרך זו המשמעות שלהם נסקה מהרובד האישי אל המרחב האוניברסלי.

הבקבוק כבקבוק – מתפקד כסמל לא רק בשיוך שלו למוצר מסוים, או בהקשר הדואלי שלו (שהוזכר למעלה), או בתפקידו הפונקציונלי ביצירה, וגם לא רק כחפץ מן המוכן. נוסף לכל אלה, הוא גם טעון בשרשרת של קונטציות ואסוציאציות:

אחת האסוציאציות, שנקשרות למראה הזה שבו חומר גרוס דחוס אל תוכו ונשמר – מהדהדת בתרבויות, שבהן שורפים את גופת המת ומשמרים את אפרו. פעולה זו היא הן סוג של זיכרון ומזכרת, והן של הרחקה ומחיקה. החומר הגרוס כמו אפרו של המת הם סוג של רליקיה

75. נ' צדכובים, **יומני עבודה**, 8.10.1994.

76. נ' צדכובים, **יומני עבודה**, 14.10.1994. כדאי לשים לב גם כאן, שבשום מקום ביומני אינני מדברת על הצורך או על הרצון להקים זכר למשהו, ליצור סמל שידבר זיכרון.

77. זה המקום שבו אפשר להרחיב את הדיון למשמעות האישית והפסיכולוגית שעוסקת בשיח התוך-אישי של היצירה. די להזכיר זאת כאן, אך לא כאן המקום לעסוק בזה.

(relique) – שריד, שארית, משקע, או מזכרת. משמעות זו מצטרפת לקונוטציה ולמשמעות הרחבה של ‘הארון’ (ארון מתים), ויחד הם יוצרים משמעות יותר עמוקה ומחוזקת למושגים זָכָר וזיכרון, הנצחה של דבר, שייתכן שהוא מת, ויש עמו גם סוג של געגוע, ואולי – גם כאב. ניתן להניח, שיש כאן עיסוק ממשי במוות ובשכול אשר קשורים הן לזיכרון האישי וגם הן לזיכרון הקולקטיבי – כפי שיובן בהמשך. החיבור בין שני אובייקטים אלה (הבקבוק והארון) והמשמעות המשותפת שנגזרת מהם – מתארים את תופעת ה‘עיבוי’ (condensation).⁷⁸ העיבוי הוא תופעה שמצויה גם בתהליך החלימה, והוא גם אחד מכלי הפרשנות האינטרסטרקסטואליים. מכאן ניתן להסיק, שהמסרים הפנימיים ההכרחיים, אלה היודעים את עצמם, השתמשו בכל אפשרות יצירתית כדי להיאמר.

המושגים והערכים: ‘דלות החומר’, ‘חומרים מתכלים’, ‘רדי-מייד’, אחסון חפצים העלמתם ונעילתם – מחזירים את הדיון לבולטנסקי ולכמה מהמיצבים שיצר. אחד מהם – שבו אני רוצה לדון – נקרא בשם ‘הפועלים האבודים’ (1995).⁷⁹

בשנת 1995 יצר בולטנסקי חדר זיכרון ארכיוני לפועלים החיים והמתים שבשנת 1982 פוטרו מהמפעל שבו הם עבדו. המיצב ממוקם במרתף⁸⁰ ומורכב מקופסאות קרטון המונחות בשורות על מדפי אלומיניום. בחזית כל קופסה מודבקת תווית לבנה אשר עליה רשום שמו של הפועל המפוטרי. הקופסאות מכילות את חפציו האישיים של הפועל המפוטרי. בולטנסקי שאף ליצור במרתף מעין ארכיון שיבטא זיקה בין השמות, העבר, ההווה, המקום והנסיבות, ושישמש מעין תא זיכרון לקהילה שהייתה ושוב אינה קיימת, מקום ותוצר, אשר תוך כדי העלמה והדחיקת הזיכרון הוא משמש כחדר זיכרון. כך הוא מדחיק זיכרון – במקום לחשוף אותו.

בשני המיצבים: ‘תחילת נעילה’ (הנוכחי) ו‘הפועלים האבודים’ (של בולטנסקי) – מופיעים כלים דלים (בקבוקים וארגזים) המכילים משהו שאין יודעים מהו. אצל בולטנסקי הקופסאות מכילות אלפי מסמכים וצילומים, כל קופסה משמרת חפצים שהם זיכרונות של אדם פרטי אחד. ב‘תחילת נעילה’ כל בקבוק מכיל יצירה פרטית אחת, יצירה שיש לה שם, סיפור והיסטוריה. פריטים אלה מוצגים, לכאורה, אך, למעשה, הם נסתרים מעיני הצופה ומתקיימים **בפועל אך רק בזיכרון האינטימי של האמן**. מיצבים אלה מעלים מספר מצבים של זיכרון: זיכרון האובייקטים של מה שהם היו, הזיכרון של האמן, המזכרת שהם משמשים מעצם קיומם ונוכחותם, והמסר העמוק שטמון בהם הן ברמה האישית והן ברמה האוניברסלית.

שני המיצבים עוסקים בזיכרון ובשכחה. בולטנסקי פועל באופן חתרני: מצד אחד, הוא אוסף בתשומת לב רבה ורגישה חומרים אישיים, מרכז אותם לתוך קופסה אישית וחותר אותה – כמו רוצה לומר, שהאדם שמדובר עליו נשכח (פוטרי מעבודתו), כלומר יש שם משהו, והוא, למעשה, כלום. הנוכחות המוסתרת, האין והיש. הווה אומר, זו עובדה מצערת שבמידה מסוימת רצוי וכדאי לשכוח, או במילים אחרות – ‘לזכור לשכוח’, אבל יש ליצור פעולה, שתעורר את הזיכרון –

78. העיבוי הוא מושג שמתאר את אחד המאפיינים של מנגנון החשיבה היצירתית אצל נוי (לעיל הערה 20).

79. גילוי נאות – את המיצב הנ"ל יצר בולטנסקי שנה לאחר יצירת המיצב שלי ‘תחילת נעילה’ שנוצר בשנת 1994. מכאן ניתן להבין שיצירתי את המיצב לפני בולטנסקי, ואין כאן תופעה של חיקוי או השפעה כל שהיא של האמן עליי ועל יצירתי. אלה הן שתי עבודות שצמחו בחלקים שונים של העולם, בזמנים שונים. לדעתי, עובדה זו חשובה והיא נימוק וחיוק משמעותי לכך שהעבודה ‘תחילת נעילה’ עוסקת בזיכרון – דבר שאני מבקשת לומר עליה בדיעבד.

80. מרתף כוכי במבנה שנקרא ‘דין קלאף’ (Dean Clough) בהאליפקס, יורקשייר.

בבחינת לזכור את הנשכח, ולשכוח את זכר הטעם המר; היש מעיד על האין.

שני המיצבים שמוצגים כאן בדיון נוצרו בזמנים שונים, במקומות שונים בעולם, על ידי אמנים שונים, והנה מתקיים ביניהם שיח. הגישה האינטרטיקטואלית בוחנת טקסטים, כשהם עומדים כאובייקטים עצמאיים, אוטונומיים שאינם תלויי מחבר, מקום, זמן ותחום. השיח הטקסטואלי שנחשף כאן מספר סיפור על זיכרון, כאשר המפגש עם עבודתו של בולטנסקי מסייע לחשוף את סיפור הזיכרון שמוטמע, מובלע ומבעבע במיצב 'תחילת נעילה'.

גם פעולת הצילום שיש לה חלק חשוב במיצב 'תחילת נעילה' – מהדהדת לזיכרון. צילום הוא 'נִשְׁאָא' של זיכרון,⁸¹ שהרי זו פעולה, אשר מלכתחילה נעשית על מנת לשמר ולתעד. הצילומים הם תוצר פיזי חזותי, שמנציח את ההווה והופך להיות עבר שמטרתו לשרת את העתיד. הוא זיכרון, הוא מזכרת, הוא מאגר, הוא סיפור ויזואלי. אקט הצילום נלווה לטקס הגריסה – המיצב – כחלק משמעותי ובלתי-נפרד. הצוירים מצולמים לפני הגריסה, במהלך הגריסה ובכל שלבי הביניים. צילומים אלה הופכים להיות גם מה שהם עצמם וגם חומר ליצירה נוספת, גם הם סוג של 'רדי-מייד'. גם הם בחלקם, נגזרים, משתנים מודבקים ומעובדים – מה שאומר שגם הם יושבים על רצף הניגודים בין לשכוח, לשנות, לעוות, להרוס, ובין ליצור, לבנות לזכור ולהזכיר. פעולת הצילום אשר משולבת כאן, יחד עם עבודת הכנת המיצב – מהדהדת שוב למיצבים של בולטנסקי אשר מבסס את מרבית עבודותיו על צילום. בעבורו הצילום הוא סוג של שריד, משחק של רוח רפאים – נוכחות והיעדר.

'ספר אובייקט'⁸² – אחד הרכיבים במיצב הונח על תיבה לפני הארון. הספר הוא אובייקט אמנותי, שנוצר בתוך התהליך עצמו והתפתח מתוך דחף וצורך פנימי לזכור, לשמור, לתעד, כפי שגם עולה מתוך הכתוב ביומן העבודה. הספר שנוצר והתווסף ליצירה כחלק ממנה, וכחלק שעומד בפני עצמו – מבטא את המאבק: בעוד יד ימין חותכת, גורסת, משמידה כל זכר – והרי יד שמאל אוספת, מצלמת, מדביקה, ומתעדת; זו רוצה לכלות ולמחוק – וזו נזעקת לאחוז ולהציל. במקום שבו נגזרה עליהם כלִיה – שם הם החלו צמיחה מחודשת.

פעילות זו משדרת מסר כפול: נפלה החלטה להשמיד את התערוכה 'כן, לא, שחור, לבן', אך מסתבר, שכשמה – כן היא; כן, ולא. בעוד שנראה, לכאורה, שהיא תימחק מהזיכרון לעולמי-עוד, היא, למעשה, מצולמת, מתועדת ונשמרת בזיכרון החזותי, וברוח עידן השעתוק הטכני, אשר בו החשיבות של המקור עומעמה משהו – הרי שבכל רגע אפשר להחיות את היצירה ואת הזיכרון ולהדפיס אותה מחדש מתוך הצילומים. לא הִשְׁכָּחָה כאן שלמה ומושלמת, וכמוה – הזיכרון. יחד עם זאת, הרצונות הסותרים והפעולות הסותרות – יצרו תמהיל מרתק שיש בו מעין ההתחדשות.

הספר – גם הוא 'חפץ מן המוכן' (readymade): זהו ספר אמנות ישן שהפך להיות אובייקט אמנותי ונקרא בז'רגון המקצועי 'ספר אובייקט'. גם הוא מהדהד למושגים, הלוקחים משדה אמנות ולז'נרים מוכרים: 'דלות החומר', 'כתב ודימוי', 'ספר אמן' ולזרם האמנותי 'דאדאיזם'.

81. ר' דיראן, 'המצב הצרפתי', נ' פרץ ות' איטון (אוצרי התערוכה), **צילום ומעבר לו: ביטויים חדשים בצרפת**, ירושלים 1995.

82. 'ספר אמן' אינו ספר שמדבר על אמנות או על אמנים, אלא יצירת אמנות בפני עצמה. בקטגוריית 'ספר אמן' ישנם כמה סוגים. בין השאר, זו יכולה להיות יצירה שעוסקת בנושא ספר ונראית כאובייקט 'ספר'. זו יכולה להיות יצירה; שהספר מופיע בה 'רדי-מייד' וכחלק מהיצירה; הספר יכול להיות חומר להפקת היצירה. במקרה הנוכחי מדובר ב'ספר' שהפך להיות אובייקט אמנותי. ראו נ' צדכונים, "ספר-אובייקט" – דיוקן של אמן: תהליך של יצירה וחקירת ה"עצמי" במחקר פרשני מבוסס-אמנות, א' הוס ואחרים (עורכות), **ליצור מחקר, לחקור יצירה: שימוש בדימויים במחקר חברתי בישראל**, באר-שבע תשע"ב, עמ' 248-221.

כל אחד מהמושגים מרחיב את המשמעות של האובייקט ביצירה הכוללת וביחס למושג זיכרון, שמשוקע בה הן בהיבט האישי והן בהקשר לזיכרון הקולקטיבי. בנוסף, כאובייקט וכרכיב ביצירה – גם הוא מטפורה וסמל.

במיצב הנוכחי המשמעות של ה‘ספר אובייקט’ נגזרת תחילה מצורת ההצבה שלו. הוא מונח על תיבה מוגבהת המוצבת מלפני הארון. הצבה זו מהדהדת לתופעה שצורבה בזיכרון היהודי הקולקטיבי – עמוד תפילה לפני ארון הקודש ועליו מונח סידור. אסוציאציה זו מתחזקת, כאשר שם המיצב הוא ‘תחילת נעילה’, המהדהד על דרך הקונוטציה, העיבוי והאסוציאציה⁸³ לזיכרון יהודי קולקטיבי נוסף, לתפילת יום הכפורים ‘תפילת נעילה’. מכאן אנו מבינים, שבנוסף למשמעות הישירה של צמד מילים אוקסימורוניות אלה ‘תחילה ונעילה’, הן נושאות משמעות עומק נוספת אשר מגיעה אלינו על דרך הרמיזה. צמד המילים: ‘תפילת נעילה’ – נשמע על דרך הצליל, החיבור בין המילים, ואלה תורמים להבנת עומק השיח בהקשרים של זיכרון.

יש מפרשים, שתפילה זו נקראת ‘נעילה’ – כאזכור ממשי לכך שנעלו את שערי בית המקדש ביום כיפור בסיום סדר העבודה, מעט לפני סיום הצום. באופן אלגורי הטעם למילה נעילה – מבטא את הרגעים האחרונים לפני נעילת שערי שמים, כלומר אלה הם הרגעים האחרונים – בבחינת הזדמנות אחרונה לבקש שהתפילות תתקבלנה יותר מהרגיל. באופן סמלי בעדות אשכנז נוהגים לפתות את דלתות ארון הקודש במהלך כל תפילת נעילה. הפתיחה של ארון הקודש מסמלת את שערי הרקיע אשר עדיין פתוחים.

ההקשר היהודי, שעולה מתוך הכותרת (השם) שניתן למיצב – מצביע באופן גלוי על סוג של תפילה, כמיהה, אולי בקשה, ואולי – גם חרטה. משהו ביצירה אומר ומבקש לזכור לשכוח, או לזכור את הנשכח. לפנינו סוג של בקשה ותפילה, אשר אולי מנהל שיח של היצירה והיוצר עם בוראו. המיצב, כידוע, הפך להיות מיצב לאחר תהליך יצירה שהוגדר גם כמיצג. המיצג מסמל ומתאר פולחן אשר בו יצירות מסוימות הוקרבו (נגרסו). מעבר לעובדה שיש כאן פעולות שמזכירות פעולות עבר – ניתן להניח שיש כאן דיאלוג אישי פנימי שגם הוא נוגע בזיכרון.⁸⁴

צמד המילים שהעלו את זיכרון ‘יום הכיפורים’ מהדהד גם לזיכרון הכאוב של מלחמת יום הכיפורים⁸⁵ (המוות שנרמז באפר/בקבוקים/ארון). גורל הציורים שנגרסו מתהדהד עם התפילה הנישאת ביום הכיפורים ונשמע כמו “מי ייגרס ומי יישאר”⁸⁶. תיבת התפילה שעליה סידור המוצבת מול ארון הקודש – מקבילה לתיבה, שעומדת מול ארון הבקבוקים ועליה מונח ‘ספר אובייקט’. הכוונה הייתה ליצור מיצב מוקפד ומעוצב; התוצאה – סיפור מורכב על זיכרון ושכחה, זכר ומזכרת, הרס ובנייה, מוות וחיים.

83. מונחים שהם מתוך ארגז הכלים של הקריאה הפרשנית האינטרסנטואלית.

84. זאת בהנחה שפרקטיקות שמיושמות בתהליכי יצירה ובפעילות פיזית של יצירה הן מטפורה לתהליכים נפשיים פנימיים, כפי שמצוין אצל נוי (לעיל הערות 20, 52, 78) ואצל צדרבוים (לעיל הערה 5).

85. גילוי נאות: הזיכרון של מלחמת יום הכפורים הוא חלק בלתי נפרד מהוויית החיים שלי כיוצרת וכמי ששייכת למשפחת השכול בארץ. פרט זה מוסיף להבנת ממד הזיכרון שטבוע בעבודה זו, אך הוא יכול היה להיות מובן גם בהקשר של הזיכרון הקולקטיבי והמשמעות החזקה שיש ליום הכיפורים גם לכלל הצבור.

86. כמו בתפילת יום הכיפורים ‘ונתנה תוקף’: “מי ברעב ומי בצמא, מי ימות ומי יחיה...” וכדומה.

עיון מעמיק בתוך 'ספר אובייקט' מצביע גם על תופעת ה'פלימפסט'.⁸⁷

הספר במקור הוא ספר אמנות ישן שנאסף בשוק עתיקות (כלומר גם הוא הובא ליצירה כ'חפץ מן המוכן'). הוא משמש כמצע וכחומר ליצירה. עצם השימוש בספר, והכתיבה בו תוך כדי הגריסה והאיסוף – מתפקד כמו יומן, היינו 'ספר זיכרונות'. ניתן לזהות, שישנם דפים שנצבעו בצבע לבן כדי שאפשר יהיה לכתוב עליהם, לצייר או להדביק. אבל טבעו של הלבן שהוא שקוף במידה מסוימת, ולכן הוא פועל בו זמנית כשקוף, וממנו מבצבצות אותיות ותמונות מקוריות של הספר. כך הוא בו זמנית, מצד אחד, משקף את הטקסטים הישנים, ומצד שני, הוא נקי דיו כדי שאפשר יהיה להעלות עליו דברים חדשים ואחרים. פעולה זו שוב מבליטה את הדיאלקטיקה שבין לכסות ולהסתיר (להשכיח) ובין לגלות, להשאיר, (להנציח). גם כאן ניתן לראות את תופעת הגילוי והכיסוי בו זמנית.⁸⁸

הספר נוצר כדי לשמור ולזכור, ולשם כך יש להשמיד את הזיכרון הפרטי שלו. תופעת הפלימפסט יוצרת מצב, אשר בו מה שהיה – נשאר ונשמר במידה מסוימת, כמו שגם התאפשר בו-בזמן לייצר את החדש, את מה שיהיה. גם במקרה הזה כמו במקרה של הציורים שהפכו להיות חומר גרוס, וצילומים שהפכו להיות חומרי יצירה בתוך הספר – כך הספר עצמו מביא עמו מטענים משלו ואלה הופכים להיות חלק מהיצירה החדשה.

העיון במיצב של בולטנסקי חושף שגם בעבודתו מופיע 'ספר אובייקט'. בולטנסקי שילב ביצירתו 'ספר אובייקט', שיצר כאקט זיכרון לפועלים שעבדו במפעל והציב אותו בדומה לאופן ההצבה המתואר במיצב 'תחילת נעילה'. כל פעולותיו של בולטנסקי מכוונות זיכרון, כפי שצינתי למעלה. הוא בוחר חומרים, יוצר מבנים ומיצבים, משתמש בצילומים-סיפורים וחפצים, שנמצאו דומים במובנים רבים לחומרים שמרכיבים את המיצב 'תחילת נעילה'. המשותף והדומה בין המיצבים ברוח המשוואה המתמטית אומר, שאם המיצבים על כל מה שיש בהם – דומים ושווים, גם המשמעות שלהם דומה ושווה. בולטנסקי ומיצביו השלימו את הנעלם שהיה במיצב 'תחילת נעילה'.

הקריאה הפרשנית האינטרטקסטואלית עוסקת גם ב'כותרות ושמות'.⁸⁹ הכותרות והשמות שמצויים במיצב – בין אם אלה שמות העבודות שנגרסו ואשר רשומות על פתקית בחזית הבקבוק, ובין אם זה שם המיצב עצמו – הם הקטגוריה השלישית, שאפשר לגזור ממנה את משמעויות העומק של היצירה.

ביומני העבודה נכתב:

באופן מוזר ובלתי ברור, השמות ליצירות נקבעו תוך כדי עבודה, כמו מגיעים אליי באופן ספונטני, נמסרים לי ונטבעים כחלק מהעבודה. אינני מחפשת שמות, אינני מנסה

87. מגילת קלף כתובה, בדרך כלל מימי הביניים, שנחק או גורד ממנה הכתוב הקדום, ונכתב תחתיו טקסט חדש. הכתוב הנוסף נכתב אם משום חיסכון ומחסור במגילות קלף, ואם משום הקשר בין מה שנכתב בעבר ובין מה שנכתב מאוחר. ייתכן שעל גבי הכתוב הקדום נכתב רובד חדש יותר של פרשנות או הרחבה. בהשאלה, פלימפסט הוא סמל לכתוב רב-רובדי, רב-שכבתי, שבו החדש מתרבר על הקדום, וגם להפך – מגילה מחוקה, שהמקור נחקק ממנה על ידי כתובים חדשים.

88. כמו הבקבוקים השקופים שמגלים את תוכנם אך אינם מסגירים מהו – כמו השפה, לפי לאקאן, 'שִׁמְחָה וממיתה בו בזמן'.

89. הקריאה הפרשנית האינטרטקסטואלית מציעה גם סוג של קריאה 'שנקראת' 'אקסטר-טקסטואלית' לפי ג'נטי, והיא מתייחסת, בין השאר, לשמות ולכותרות של הטקסטים. עיינו בספרו (לעיל הערה 63).

לתת שמות שיתאימו למשהו. אני יוצרת, והשם מגיע, ומרגע שהוא הגיע, ידוע לי שזהו שם העבודה.⁹⁰

שמות היצירות,⁹¹ מתכתבים עם טקסטים מוכרים שמוטמעים בזיכרון הקולקטיבי, בתרבות ובזיכרון הפרטי. שמותיהן של היצירות שנגרסו רשומים על פתקית אשר מודבקת בחזית כל בקבוק. הפתקית ועליה השם – מזכירה ומאזכרת את היצירות שהיו, כמו שהן גם נוגעות בזיכרון הקולקטיבי ובמשמעויות שנגזרות משמות אלה. שמות היצירות נבנו מציטוטים מתוך המקורות: ‘שניים אוחזין ועקידה תצחק’, ‘למה צחקה מיכל’, ‘בעצב תלדי...’ ועוד. השימוש בציטוט כחלק ממשפט בתוך כותרת חדשה גם הוא סוג של ‘רדי-מייד’ – דבר, שמחזק את תופעת הזיכרון שביצירה זו, משום ש‘רדי-מייד’ במהותו מבוסס על זיכרון, שהרי ‘החפץ המוכן’ (בין הוא אובייקט ובין הוא מונח מילולי) הוא מגיע כדבר, שזוכר את עצמו, מחד גיסא, ומשתמש במאגר הזיכרון הזה כחומר ליצירה החדשה, מאידך גיסא.

תופעה נוספת ואחרונה שאציג כאן לשם סיום הוא ‘טקס הגריסה’, שהוא יצירה בפני עצמה ומוגדר כ‘מיצג’. הטקס עצמו עוסק בהרס והכחדה, אך בו-בזמן הוא גם מתועד, מצולם ומונצח. הוא מזכיר וזוכר את הדברים שנגזרים עליהם להימחק ולהיעלם. ‘מיצג’ בכלל ובפרט כאן – מתואר כסוג של טקס כמעט פולחני, ואילו טקס נקשר לפעולות, שיש בהן ממין המשחק והחגיגות.⁹² חוקרים כורכים יחד את תופעת המשחק/ הריטואל/ הטקס והאמנות ומסבירים, שטקס נתפס כחלק מריטואל וכדרך ליצירת **מיתוס**.⁹³ באומן⁹⁴ מסביר, שהיכולת של אדם להיות בטקס חווייתי, להתייחס באופן סימבולי לפעילות הטקסית, ולשחק תפקיד בטקס הוא תהליך של יצירת מיתוס. סגל⁹⁵ מסביר, שמיתוס הוא סיפור, שנוצר מתוך ריטואל שנוצר מתוך הדחף העמוק הטבוע באדם משחר קיומו האנושי להבין את העולם, את פשר החווייתו, ולקבע **זאת בזיכרון**. כלומר, כדי שיתקיים הקשר בין זיכרון ובין מיתוס – יש צורך בטקס. מכאן ניתן להסיק וללמוד, שגם פעולת הגריסה שנעשתה על מנת למחוק זכר וזיכרון, והוגדרה במהלך היצירה כפעילות אמנותית – היינו מיצג – נתפסה כסוג של טקס והפכה להיות חלק מיצירת מיתוס שייקבע בזיכרון.

סיכום

היצירה המתוארת במאמר זה, ככל יצירת אמנות – מתפקדת כמפרשת וכמתפרשת.⁹⁶ היצירה – ככל יצירה – נוצרה והתפתחה מתוך ההתבוננות במציאות פנימית וחיזונית. התוצר הסופי ‘המיצג’ הוא התוצר האמנותי שהוא פרשנות למציאויות אלה. היצירה האמנותית כדרכה –

90. מתוך ב' צדבריים, **יומני עבודה**, 15.10.1994.

91. בנוסף לשם המיזב שנקרא ‘תחילת נעילה’ – אפשר לראות את שמות היצירות שנגרסו: “שניים אוחזין ועקידה תצחק”, טלית שפוליה, ‘מגדל מעט’, ‘למה צחקה’ ועוד.

92. ד"ר ויניקוט, **משחק ומציאות**, תרגם י' מילוא, תל-אביב תשנ"ו.

93. י' הויזינגהן, **האדם המשחק: על מקור התרבות במשחק**, תרגם ש' מוהליבר, ירושלים 1998.

94. א' באומן, ‘טקסים ומשחקים ליצירת החול המקודש’, א' פרוני (עורכת), **המשחק: מבט מהפסיכואנליזה וממקום אחר**, תל-אביב 2002, עמ' 162-152.

95. ר' סגל, **תיאוריות של מיתוס**, תרגמה ת' אילון-אורטל, תל-אביב 2007.

96. יש לציין, כפי שנאמר בתחילת המאמר, שלא כל יצירת אמנות מתפרשת, ולא כל יוצר חוקר ומפרש את יצירתו. היותה מתפרשת מצביע על הפוטנציאל שטמון בה להיות כזאת.

גלויה וסמויה בו בזמן. החלקים הגלויים חשופים לעין כל רואה, והחלקים הסמויים הם הפוטנציאל הפרשני שטמון בכל יצירה/טקסט, ואלה נחשפו כאן בתהליך קריאה פרשני.

בקריאה הפרשנית כאן, המטרה בשלב ראשון הייתה לפרק את היצירה למרכיביה, לבחון אותם אחד לאחד, להבין את המשמעות שהם נושאים – בהנחה שכל מרכיב (פיזי או מילולי) הוא סמל ומטפורה. לאחר מכן צריך ליצור מתוכם הקשרים נוספים וחדשים, לחבר בין תופעות, יוצרים, מושגים ומונחים וליצור פרשנות מילולית, אשר מספרת את סיפור העומק של היצירה. **סיפור העומק שנחשף כאן הוא סיפור על זיכרון.**

עתה, לאחר שעולה מוטיב הזיכרון שמשוקע בעבודה מתברר, שלא זהו סיפור היצירה. היצירה אכן מדברת על זיכרון בכל היבט אפשרי, מבקשת לזכור, מזכירה, משמרת, משכיחה, מוחקת, מעוררת זיכרון, מתנהגת כאתר הנצחה; אכן זיכרון מכל היבט. בנקודה זו אני מבקשת לטעון, שגילוי זה הוא רק המפתח שניתן לקרוא ומזמין אותנו לחשוף את הסיפור, שהיוצרת רוצה אולי לזכור או לשכוח, או אולי – גם לזכור וגם לשכוח.

הגילוי המשמעותי שעולה מניתוח היצירה, האומר שיצירה זו מדברת על זיכרון – מולידה ומעוררת שאלות חדשות ואחרות. אם כן מהו? ואם נבקש להעמיק חקור, נרצה אולי לדעת – מדוע? ועוד. כשהזיכרון מופיע כאן בעבודה כמושג מופשט, הוא אולי זועק ממנה לכל עבר, ואולי זועק שיש כאן סיפור. הזיכרון – שזה עתה עלה כמי שחקוק ביצירה – הופך עתה להיות עוד רמז או סמל, שהוא 'בבחינת רציחתו של הדבר' – שומה על הדבר להיעלם כדי שהמילה תתקיים. מרגע שלדבר ניתן שם, הוא איננו.⁹⁷ הנחת האצבע על הדבר, שהוא, למעשה, מילה (זיכרון) – מאיינת את הדבר עצמו: יש לו שם, השם מכסה עליו ומחפה עליו; הוא לא מספר מהו. הוא רק אומר מה זה. סביר להניח, שכדי לחלץ עתה את סיפור הזיכרון לפרטיו ולהבין מדוע הסיפור יושב על הרצף שבין רצון לשכוח ולהשכיח ובין לזכור להזכיר – יש להמשיך ולחקור בדרך אחרת, אך היא לא מענייננו כאן. ניתן לומר, שהגירוי הפנימי והלא מודע, שהוביל ליצירה הגיע ממקום אישי, אך המעבר שלו מרשות היחיד האחת אל רשות היחיד האחרת של היצירה האוטונומית והחשיפה שלו ברשות הרבים, הפכה אותו לבעל ערך במובן האוניברסלי. כאן ביקשתי לעסוק בממד הכללי והאוניברסלי.

קנדינסקי מדבר על 'עקרון ההכרחיות הפנימית' של הצורך ושל שפת האמנות.⁹⁸ ההכרחיות הפנימית מבוססת על שלושה שלבים שיש ביניהם קשר מובנה. הממד האישי של האמן, הממד החברתי-תקופתי והממד האוניברסלי. תהליך הקריאה שהצעת כאן – קהל מהיוטי היוצרת של המיצב וקלה בהיותי זו שמבצעת את הקריאה הפרשנית – אני מבקשת להראות כיצד שלושה יסודות אלה מתקיימים ביצירה ובתהליכי הקריאה.

יחד עם המסקנות והתובנות שעולות מתהליך מחקר זה – עולות גם שאלות שייתכן שהחשיבות

97. ראו לאקאן בתוך א' ואנייה, **לאקאן**, תרגם ע' סקברר, תל-אביב 2003, עמ' 25.

98. קנדינסקי מציג שלושה טעמים מיסטיים שמעצבים את ה'הכרחיות הפנימית': (א) הטעם האישי, והוא הצורך של האמן להביע את המשהו שמייחד אותו אישית והוא יסוד האישיות; (ב) אמן, בן דורו, שעליו להביע את מה שמאפיין את דורו (לשון הדור ולשון האומה – כל עוד היא מתקיימת); (ג) על האמן – בתורת שמש האמנות – להביע משהו המיוחד לאמנות בכללותה (היסוד הטהור של האמנות העוברת את כל בני האדם – הממד האוניברסלי). שלושה יסודות אלה הכרחיים וקשורים זה בזה, אך גדולתה של היצירה מתבטאת ביכולת בסופו של דבר, במרחב ובזמן להינתן מהיסודות הראשוניים המקומיים והאישיים. אלה הם היסודות הסובייקטיביים, אשר בהם מבקשת התקופה לבטא את עצמה ממש כמו האמן. קנדינסקי מדגיש שרק החירות האישית של האמן, המעורבות הרגשית שלו, הקשר שלו לתרבות ולתקופה הם שמובילים אותו ליצור דבר שאחר כך יוכל לעמוד מנותק מהם ובעל כוח משל עצמו. עיינו בספרו של קנדינסקי (לעיל הערה 44), עמ' 61-64.

שלחן היא בעצם העלאת השאלה. האם יוצר יכול לחקור את יצירתו? האם חקירת יצירתו מעלה תרומה כלשהי? למי? מהי התרומה האישית שיש ליוצר בחקירת יצירתו?

החשיבות של מאמר זה ושל תהליך הקריאה הפרשני מתבטאת בכך שהוא מדגים ומציג כיצד אפשר ליחקור יצירה, וכיצד אפשר לראות ביצירה מאגר בלתי נדלה של תכנים אישיים ואוניברסליים. יצירה חזותית בין היא ציור או מיצב או מיצג היא תופעה גלויה שנושאת עמה בו בזמן הרבה מן הנסתר; באמצעות אמנות היא מדברת על העולם ועל האדם, ובאמצעות האדם (היוצר או החוקר או שניהם) – על העולם. היא מתכתבת עם התכנים של עצמה בתהליכים של חוץ ופנים, ומתכתבת עם תרבויות, עם סגנונות, עם מושגים ועם יוצרים. זיהוי תכני ההתכתבות – חושף את מעמקה.

מתוך עיון וקריאה ביצירה זו עולה, שהיא עברה גלגולים ותהליכים שונים: היא החלה כמי שמכריזה על עצמה שהיא מסתיימת – בבחינת ‘תם הפרק’ (‘תחילת נעילה’). הייתה תערוכה, היא נגרסת, היא הופכת להיות דבר אחר מונצח, מתועד, בבחינת יד זיכרון, אך בו בזמן היא מעידה על עצמה שבזמן שהיא נעילה, היא גם התחלה. באופן מחזורי היא נועלת שלב, והוא משמש פתיחה והתחלה לשלב הבא – גלגולו של זיכרון.

מיומנויות הוראה ולמידה פעילה (active learning) בין ההנחיה האקדמית להרצאה הפרונטלית בקורסים בין-תחומיים בתנ"ך

תקציר

מחקר זה בוחן את מידת שביעות רצון של סטודנטיות במכללה דתית לבנות, המכללה האקדמית שאנן, מהוראת קורס של למידה פעילה לעומת מידת שביעות רצון מלמידה פרונטלית בקורסים לתנ"ך. נבחנו שביעות הרצון מאסטרטגיות הלמידה, מאופן ההוראה, מרמת הידע שנרכש, מלמידת מיומנויות חדשות ומאווירת הלמידה בקורס. נוסף על כך, בדקנו במחקר זה אם הושגו מטרות הקורס שהוצבו מלכתחילה. לבסוף נבחן קשר בין מוטיבציה כללית ללמידה ובין שביעות רצון מקורס בשיטת הלמידה הפעילה.

השערות המחקר היו כי יימצא קשר בין שביעות רצון הנבדקות מלמידה פעילה ובין כל אחד מרכיבי שביעות הרצון שהוצגו לעיל. המשתנים נבחנו באמצעות שיטת המחקר הכמותית ובאמצעות שיטת המחקר האיכותנית.

במחקר זה נמצאה שביעות רצון גבוהה ומובהקת מלמידה פעילה באשר למרכיבים של אסטרטגיות למידה, אופן ההוראה, מיומנויות חדשות שנלמדו ומאווירת הלמידה בקורס. באשר למרכיבים של רמת הידע ומיומנויות ההוראה ניכרת העדפה מסוימת של הסטודנטיות ללמידה פרונטלית, המאפשרת שליטה טובה יותר בכיתת הלומדים ואשר עשויה להיות מאורגנת יותר ובעלת ערך רב יותר להקניית ידע מקיף, מסודר ומובנה.

מסקנות המחקר הציגו את תרומתה של הלמידה הפעילה בקורסים לתנ"ך. עם זאת, הלמידה הפרונטלית חשובה גם היא במאפיינים שונים של הלמידה. ממסקנות המחקר עולה כי יש לאפשר היכרות עם מתודת הלמידה הפעילה בהוראת תנ"ך נוסף על הלמידה הפרונטלית, ולאפשר שיקול דעת לגבי אחוזי הלמידה הפעילה והפרונטלית שישולבו בקורסים. זאת כדי לאפשר היכרות עם אסטרטגיות למידה שונות ומגוונות ויצירת חוויית למידה משמעותית לתלמידים ולסטודנטים באשר הם.

מילות מפתח: הוראת תנ"ך; למידה פעילה; למידה בין-תחומית; הוראה בין-תחומית; הכשרת מורים.

מבוא

בעקבות ההתפתחות הטכנולוגית במאה העשרים ואחת והנגישות לחומרי למידה בעידן הדיגיטלי, מראה המחקר החינוכי בעשורים האחרונים, כי יש בעייתיות במודל ההוראה המסורתי המתמקד בעיקר בהעברת ידע מהמורה לתלמידיו (סלומון, 2000). מחקרים אחדים מתארים את מגבלותיה של ההוראה המסורתית המבוססת על הרצאה פרונטלית (Hake, 1998; Fullan, 2008).

השינוי העצום באופן נגישותו של הידע מעלה שאלות באשר לערכו של תואר האקדמי ולאיוכות הלמידה המתקיימת במוסדות להשכלה הגבוהה, כאשר ההוראה ממשיכה להיות ממוקדת בהעברת ידע (Stage, Muller, Kinzie, & Simmons, 1998). פעמים רבות סטודנטים תוהים מה הערך של נוכחות בשיעורים, כאשר הם חשים שהחומר הלימודי קיים באתרי הקורס ובאתרי האינטרנט (דוידוביץ, 2004). אולם מטרת ההוראה אינה רכישת ידע בלבד, אלא הכשרת הלומד להשתמש בידע הנרכש לצורך יישום בעיות בחיים הממשיים באמצעות התנסות מעשית. לקביעה זו שותפים חוקרים רבים, החל מג'ון דיואי, פיאז'ה, רוג'רס, בלום ורבים נוספים.

בעקבות זאת גובשו בעשורים האחרונים בארצות הברית שיטות של למידה פעילה באמצעות מיומנויות שונות, כגון קריאה, כתיבה, דיונים ועוד (פונדק, יעקובזון, טולדנו-קטעי ורוזנר, 2008). הרבה מחקרים מעידים על יתרונות רבים בשיטות אלו, המסייעות בזכירת החומר הנלמד ובהבנתו, בפיתוח יכולת ניתוח ביקורתית וכן האפשרות ליישם את החומר הנלמד במצבים חדשים (בנור ומלר, 2007). עם זאת, למרות המחקרים המעידים על הצלחתן של שיטות הלמידה הפעילה במוסדות להשכלה גבוהה, מעדיפים מרצים רבים להמשיך ללמד בשיטות ההוראה המסורתית למרות חסרונותיהן הרבים. פעמים רבות דרכי ההוראה והלמידה במוסדות להשכלה גבוהה אינן מאפשרות יצירת ידע והבנה משמעותית (ליבמן, 2013). מכל האמור לעיל עולה, כי למידה פעילה מציבה אתגר בפני מערכת ההשכלה הגבוהה ומחייבת שינוי בתפקיד המרצה, בדרכי ההוראה, הלמידה וההערכה.

מחקר זה בא לבחון את תרומתו של יישום מיומנויות למידה פעילה בקורסים ייחודיים לתנ"ך במכללת שאנן, מכללה אקדמית לחינוך, זה כעשור. קורסים אלו נוצרו לאחר פנייה של מנהלים מבתי ספר שונים אל המכללה בבקשה להתייחס לקושי החמור של תלמידים בבתי הספר "להתחבר" ולאהוב את לימודי התנ"ך באופן ההוראה המסורתי.

על רקע זה גובשו שני קורסים בתנ"ך בעלי אופי בין-תחומי בתוכניהם, העושים שימוש במיומנויות שונות של למידה פעילה. זאת מתוך תקווה, כי הלמידה הבין-תחומית בשילוב השימוש במיומנויות אלו אכן תגביר את האהבה והחיבור למקצוע חשוב זה (הורוביץ, פריד, ביגמן ווקר, 2008; פריד, הורוביץ וביגמן, 2007). לאורך השנים נערכו שינויים, נוספו מטרות וכלים מגוונים נוספים של למידה פעילה.

בתוך כך התעורר הצורך ב"מחקר פעולה" שילווה את הפרויקט ויבחן אם המתודות שנבחרו אכן משיגות את התוצאות המקוות. במחקר זה בחרנו להתמקד בשיטת הלמידה הפעילה (ולאו דווקא בתכנים הבין-תחומיים), והוא בחן אם נמצאו הבדלים בין שיטת הלמידה הפעילה ובין שיטת ההוראה המסורתית-הפרונטלית בקורסים האחרים במכללה על פי מספר מדדים: שביעות רצון מרמת הידע, שביעות הרצון ממיומנויות חדשות שנרכשו, שביעות הרצון מאסטרטגיות הלמידה, שביעות הרצון מאופן ההוראה ושביעות הרצון מאווירת הלמידה

בקורס. כמו כן נבחן האם ועד כמה תרמה הבחירה במיומנויות למידה פעילה למימוש מטרות הקורס. נוסף על כך, נבדק קשר בין מוטיבציה כללית ובין שביעות רצון מהלמידה הפעילה. המדדים נבחרו על פי מטרות הלמידה בהשכלה הגבוהה שעיקרן רכישת ידע בתחום הדעת ויכולת יישומו במצבים חדשים. רכישת ידע היא בסיס הן באופן ההוראה המסורתי והן בלמידה הפעילה. יכולת יישום ידע נרכש במצבים חדשים נותנת מענה על מטרות ההשכלה הגבוהה במאה העשרים ואחת (בנור ומלר, 2007). לאור מטרות אלו נבחרו מדדי שביעות הרצון מרמת הידע, מאסטרטגיות הלמידה וממיומנויות למידה שנרכשו. למדדים אלו נוספו מדדים של שביעות הרצון מאופן ההוראה ואווירת הלימוד, שאינם קשורים באופן ישיר לתוצרי הלמידה, אך משפיעים בוודאות על איכות הלמידה.

למידה פעילה

למידה פעילה מוגדרת בדרך כלל כשיטת הוראה שבה שותפים התלמידים בתהליך הלמידה. בניגוד לשיטת הלמידה הפרונטלית, שבה ההוראה מוטלת על המורה, הרי למידה פעילה היא תהליך למידה אינדוקטיבי ממוקד תלמיד, הגורם לתלמידים לעסוק בפעילות משמעותית ובעלת עומק (Johnson & Gardner, 1989).

פרינס (Prince, 2004) במאמר הסוקר את ספרות המחקר בתחום למידה פעילה טוען, כי קשה להגדיר באופן מדויק ומקיף מהי למידה פעילה, אך בכל אופן אפשר להגדיר מאפיינים כלליים: ההגדרה הכללית ביותר ללמידה פעילה היא שיטת הוראה שבה התלמידים שותפים בתהליך הלמידה. הגדרה זו יכולה לכלול פעילויות מסורתיות כגון שיעורי בית, ואילו למידה פעילה נוגעת לפעילות המתבצעת בכיתה. כמו כן בתוך הגדרה זו הוא כולל גם את הלמידה השיתופית אשר מאופיינת בעבודה בקבוצות קטנות ולמידת חקר, שבה המרצה מציג בתחילת השיעור את הבעיות, והתלמידים עובדים במהלך השיעור כדי למצוא פתרון.

בנור ומלר (2007) טוענים כי למידה פעילה נעה על הסקלה באשר לרמת המעורבות של המרצה בלמידה: בקצה אחד נמצאת למידה לפי בעיות, המכוונת על ידי הלומד ואשר לא מתקיימת בה הרצאה; בתווך נמצאות שיטות הוראה המשלבות סימולציות וקבוצות דיון קטנות; בקצה השני נמצאת למידה פעילה, שאינה דורשת שינוי מבני בתכנית הלימודים המסורתית, והיא מאופיינת בשילוב דיון בהרצאה לקבוצה גדולה באמצעות שאילת שאלות ושימוש בחשיבה ברמה גבוהה.

מאות מחקרים שהתפרסמו מראים על תרומתה החשובה של הלמידה הפעילה בזכירת החומר לאורך זמן, בהבנת החומר הנלמד, באופן הניתוח הביקורתי וביכולת יישום החומר הנלמד במצבים חדשים. כמו כן נמצאו עמדות חיוביות של הסטודנטים באשר ללמידה, מוטיבציה גדולה יותר וביצועים טובים יותר בבחינה הסופית של הקורס (אלוני, 2014; בנור ומלר, 2008; ליבמן, 2013; פונדק ואחרים, 2008; Brown, 1991; Bonwell & Eison, 2000; Beichner et al., 2014; Dori, 2003; Hake, 1998; Louise & Heidi, 2009; Nie et al., 2013; Shieh, 2012; Zapatero, Maheshwari & Chen, 2012; Zhibanova et al., 2010).

לאור מחקרים אלו, בעשרות השנים האחרונות גוברת הקריאה של מנהיגים מתחום החינוך בהשכלה הגבוהה בארצות הברית ליישום מיומנויות למידה פעילה במהלך השיעור (Bonwell & Eison, 1991).

לפחות בשלושה מוסדות להשכלה גבוהה בישראל – מכללת אורט בראודה, מכללת כנרת ואוניברסיטת חיפה – נעשה מאמץ רב להכניס את שיטת הלמידה הפעילה (פונדק, הרשקוביץ, שחם ווייזר-ביטון, 2009). חוקרים רבים דנו בדרכים שבהן אפשר לשלב למידה פעילה במוסדות להשכלה גבוהה. בדיוניהם עלו הצעות לשילוב הלמידה בצורת שיתוף ועירוב של הסטודנטים באורח פעיל בתהליך הלמידה על ידי הכנסת שינוי בהרצאה המסורתית באפשרויות מגוונות: שילוב למידה פעילה על ידי הדגמות קצרות, תרגילי כתיבה, דיון במהלך השיעור ועבודה בקבוצות קטנות (Bonwell & Eison, 1991), הפסקת ההרצאה למשך שתי דקות בערך פעמים אחדות במהלך השיעור כדי לאפשר לסטודנטים לעיין בסיכומי השיעור (Stuart & Rutherford, 1978). כמו כן, אפשר להפסיק את ההרצאה מדי פעם בפעם כדי לאפשר לסטודנטים לסכם את מה שהם זוכרים. לאחר מכן אפשר לעבוד בקבוצות קטנות כדי להבהיר, לארגן את החומר ולהעמיק בו (Kelly & Holmes, 1979).

לשם יישום מיומנויות למידה פעילה אף בכיתות גדולות נדרש המרצה לרמת ידע ובקיאיות בשיטות לעריכת דיון כדי לאפשר דיון אפקטיבי ומועיל. נוסף על כך על המרצה ליצור אווירת כיתה נעימה ומקבלת שתעודד את הסטודנטים להשתתף. שיטות נוספות ללמידה פעילה הן: מתן משימות כתיבה בשיעור, שימוש באמצעי המחשה חזותיים (שיש בהם הפעלה של חוש נוסף), עיסוק בחקר מקרים או בפתרון בעיות במהלך השיעור, ויכוחים בין תלמידים (debates), שימוש בדרמה, משחקי תפקידים, סימולציות ומטלה ללימוד חלקים מן החומר במליאה – רפרטים (Frederick, 1987).

יש התופסים את הלמידה הפעילה במוסדות להשכלה גבוהה כשינוי גדול מדי לעומת ההוראה המסורתית. לדברי בק (2014), לעתים קרובות נושא ההעדפה ללמידה פעילה מאופיין בשונות גבוהה בין אנשי סגל באקדמיה. מצד אחד יש התומכים בשיטה זו, לרוב אנשי סגל המחפשים חלופות לשיטות הוראה מסורתיות, ומצד אחר של המתרס יש אנשי סגל הרואים בלמידה הפעילה מין אפנה חולפת וספקנים לגבי אופייה המקצועי-אקדמי של שיטת הוראה זו.

ליבמן (2013) טוענת, כי שיטת ההוראה הפעילה מתאימה יותר לסטודנטים מתארים מתקדמים או שנמצאים לקראת סיום לימודי התואר שלהם. הסיבה להעדפה זו נעוצה לדבריה בעובדה, כי סטודנט בתחילת דרכו האקדמית נדרש ללמוד ידע רב על תחום הדעת שלו כדי שיוכל להבין את בסיס התחום. רק לאחר רכישת בסיס ידע בתחום הדעת הוא ייטיב לחשוב על הלמידה בדרך הלמידה הפעילה.

בונוול ואייסון (Bonwell & Eison, 1991) וכן פונדק ורוזנר (2006) מנו מספר סיבות המונעות ממרצים באקדמיה ליישם שיטות של למידה פעילה:

שינוי שיטות ההוראה דורש מהמרצים להשקיע יותר בהכנת חומרי למידה; למידה פעילה מזמנת התמודדות עם מצבים בלתי צפויים; אימוץ שיטת הוראה חדשה עלול להביא את המורה לאבדן שליטה, וכך למנוע את השגת תוצאות הלמידה המקוות. נוסף לכך שינוי שיטת ההוראה עלול להיתפס כהודאה בחוסר יעילותה של השיטה הישנה.

עוד סיבה היא מרכיב ההערכה העיקרי הנשען על מבחן הסיום, ואילו תהליכים המתרחשים במהלך הסמסטר, כגון ביצוע מטלות, התמודדות עם פתרון בעיות, יצירתיות ומחויבות לעבודת צוות – זוכים לחלק קטן בציון. חלק מחברי הסגל של המכללה מלמדים גם במוסד להשכלה גבוהה הנוקט גישה מסורתית, ואינם מעוניינים ללמד אותו קורס בשתי שיטות הוראה שונות.

מלבד קשיי המרצים להתרגל לשינוי שבלמידה פעילה, הסטודנטים עצמם מצפים לרוב מהמרצה שיניח להם להיות פסיביים. כך הם מקבלים את כל הידע מהמרצה, ובינתיים הם עובדים במחשב האישי שלהם על עבודות של קורסים אחרים, שולחים מסרונים ועורכים מטלות נוספות. לבסוף הם משננים את הנלמד ומתכווננים לבחינת הסיום.

למידה פעילה במסגרת הקורסים לתנ"ך במכללת שאנן

רקע כללי

ראשיתם של הקורסים בשנת תשס"ד בעקבות חוסר שביעות רצון של הסטודנטיות, מחד גיסא, ושל המורים המאמנים בבתי הספר מאידך גיסא. הסטודנטיות שחוו בראשית לימודיהן במכללה בעיקר קורסי מבוא, חסרו את הפן הרגשי והערכי בלימודיהן, ואילו המורים המאמנים חיפשו דרכים להאחיב את מקצוע התנ"ך על תלמידיהם. כדי לענות על שני אתגרים אלה הוחלט לקיים במכללת שאנן קורס בין-תחומי בתנ"ך שנושא עקדת יצחק. הקורס נועד לבוגרות שנה א'. לאחר שנה התקיים קורס בנושא צדק חברתי לבוגרות שנה ב'. צוות הפרויקט כלל מרצים לתנ"ך, מדרש, לשון, ספרות, אמנות, מוזיקה ועוד. צוות זה פיתח יחד את שני הקורסים ועבד כצוות החל בשלב הלמידה וכלה בביצוע הקורסים, כל אחד במשך ארבעה ימי לימוד רצופים.

במשך השנים חלו שינויים שונים במבנה הקורסים, בהיקף שיעורי התנ"ך והסדנאות, במיקום הסדנאות לעומת השיעורים. המסגרת של לימוד מרוכז בארבעה ימים נשמרה, אך שילוב הסדנאות בתחומי האמנויות שבאו להעמיק את המסר הנלמד, נערך בזמנים שונים מזמני הלימוד. חלק מהקבוצה השתתף בסדנה לפני הלימוד, וחלק אחריו – בהתאם לאילוצים מנהליים. בחירת היחידות המקראיות הנלמדות השתנתה אף היא במשך השנים, והצוות השתנה לפי שינויים שחלו בצוות ההתמחות במכללה ועל פי צורכי הקורס (הורוביץ, 2011).

מטרות הקורסים, כפי שנוסחו בראשית דרכם (הורוביץ, 2011):

- א. התנסות בתהליכי למידה – הוראה חווייתיים ומעמיקים של הסוגיות.
- ב. הבנת משמעותה של למידה – הוראה בין-תחומית.
- ג. הכרת דרכי הוראה שתחבבנה את לימוד המקרא על לומדים צעירים.
- ד. הכרת מודלים שיטתיים של למידה לקראת הוראה ברמת לומד מבוגר (סטודנט) וברמת לומד צעיר.

בהיערכות המחודשת להוראת הקורס בשנת הלימודים תשע"ה, כעשור לאחר תחילתו של הפרויקט, היה על צוות ההיגוי להתמודד עם שני נתונים חדשים: האחד, בבחינה מחודשת של כלל תכנית הלימודים למתמחים בתנ"ך במכללה עלתה דרישה להגדלת מספר שעות התנ"ך בקורס עד לכדי שני שלישים ממנו. השני, המשובים העלו תמונת מצב שלפיה סטודנטיות רבות לא הצליחו לקשר בין הלימוד של פרקי המקרא לפעילות בסדנאות. חלה שחיקה מסוימת בהצלחת הקורס לעמוד במטרות שהוצבו. הצוות נדרש, אם כן, לתכנן מחדש את הקורס כך שיכיל כמעט כפליים שיעורי תנ"ך, ובהתאמה יצטמצם מקומן של הסדנאות. נוסף לכך ניתנה תשומת לב מיוחדת לתיווך הקשרים שבין היחידות המקראיות והמסרים שלהן למסרים שעלו בסדנאות. הגדלת מספר שעות התנ"ך הכתיבה את הגדלת צוות המרצים השותף. עתה נוספו

מרצים רבים שלא היו שותפים לפיתוח הקורס ולא הכירו אותו בשלמותו. צוות ההיגוי נדרש להתייחס לעניין זה, והשקיע רבות בתיווך הקשרים והחקשר הכללי למרצי הקורס כולם, זאת מתוך הבנה שרק מרצה שמבין את ההקשר של הקורס כולו יוכל להעביר את המסר המתבקש לסטודנטיות. הוחלט להעמיק את השימוש במתודות של למידה פעילה לא רק בסדנאות האמנותיות אלא גם בשיעורי התנ"ך, וכל המרצים הונחו לשלב מתודות אלה בשיעורים. עוד שינוי משמעותי היה שהוחלט להחליף את הקורס בנושא עקדת יצחק בקורס אחר בנושא "מעגלי אחווה" (ראה פירוט להלן).

נוסף על כך הוגדרו מחדש מטרות הקורסים, ונוצרו המשגות חדשות, בעיקר סביב תהליכי הרפורמות של למידה משמעותית שהתרחשו בתקופה זו בהנחיית משרד החינוך (מדינת ישראל. משרד החינוך, 2016).

מטרות הקורסים

המטרות כפי שהוגדרו מחדש הן:

- 1) הבנת המושג למידה משמעותית.
- 2) הכרת דרכי הוראה מגוונות להעמקת הידע והחיבור לנלמד.
- 3) התנסות בתהליכי למידה משמעותית של סוגיות בתנ"ך על ידי שימוש במתודות של למידה פעילה.
- 4) גזירת משמעות ערכית מתוך לימוד תנ"ך.
- 5) הפנמת הערכים הנלמדים בקורס כערכים רגשיים ומעשיים.
- 6) מציאת המקום בחיים שבו אפשר לבטא וליישם את הערך.
- 7) יישום המתודות הנלמדות בהכנת מערכי הוראה למסלול הרלוונטי.

מבנה הקורסים

במחקר זה בחנו את שני הקורסים, "צדק צדק תרדוף", הבוחן את סוגיות המוסר המקראי ו"מעגלי אחווה" הבוחן קשרים ושותפויות בתנ"ך.

קורס "צדק צדק תרדוף"

רקע

קורס "צדק צדק" בוחן את סוגיית המוסר והצדק החברתי במקרא בזיקה קיומית לנושאים חברתיים אקטואליים, להתנהלות אישית וחברתית רגישה ומעורבת, וכן שם דגש ביישום התכנים למורה כמנהיג ומוביל בכיתה.

בקורס ניתן דגש במאפיין העיקרי של צדק חברתי, בין חסד ומשפט.

נושאי המשנה בקורס הם:

מוסר אנושי לעומת מוסר אלוהי.

בין חוק לחסד – מקומה של האמפתיה (חסד).

בין חוק לחסד – מקומם של גבולות (משפט).

דילמות מוסריות: התמודדות עם דילמות מוסריות חברתיות עכשוויות תוך הסתייעות בטקסטים מהתנ"ך.

תכנית קורס "צדק צדק תרדוף" כפי שבוצעה בשנה"ל תשע"ה:

היום הראשון עסק בנושא מוסר אנושי ומוסר אלוקי. נערכה פעילות פתיחה לכל תלמידות הקורס. לאחר מכן הן התחלקו לשתי קבוצות. כל קבוצה למדה שני שיעורי תנ"ך (בנושא קין והבל [בראשית ד'] ועיר הנידחת [דברים יג]) והשתתפה בסדנה בנושא מוסר אנושי ומוסר אלוקי. בסופו של היום נערך מפגש מליאה שבו הועלו החוויות מהיום וחודדו המסרים המשותפים לסדנה ולשיעורים. הדגש בסדנה היה בצד הרגשי שבנושא המקראי.

היום השני עמד בסימן בין חוק לחסד – מקומה של האמפתיה. באופן דומה ליום הראשון, הפתיחה והסיכום של היום נערכו במליאה, וביניהם נערכו שני שיעורי תנ"ך (ויקרא יט, ספר יונה) וסדנת אמנות. מטרתו של הסיכום במליאה הייתה ליצור את הקשרים בין הנושאים שנלמדו ביחידות השונות, וכן להמשיג לסטודנטיות מונחים שונים בלמידה בין-תחומית.

במרכז היום השלישי עמדו הגבולות שבחוק. הסטודנטיות למדו על מנהיגותו של משה, ועל בסיס הלימוד השתתפו בסדנה דיסקטית שמטרתה הקניית כלים להוראה בין-תחומית. הסדנאות חולקו על פי השתייכות למסלולי ההכשרה (הגיל הרך, יסודי וחינוך מיוחד), ומטרתן הייתה מתן כלים להוראה בין-תחומית.

היום הרביעי והאחרון של הקורס עסק בדילמות מוסריות עכשוויות. נלמדו שני סיפורים מקראיים, שעקבותיהם נערך דיון שהבליט את הזיקה והרלוונטיות לדילמות עכשוויות: ברכות יצחק לבניו (בראשית כז), פרשיית הגבעונים (יהושע ט). בסימו של היום נערכה הפעלת תאטרון פלייבק (שהוכן במקביל ללימוד על ידי קבוצה נבחרת של סטודנטיות). אחריו – שיחת סיכום ומשוב בעל פה.

קורס "מעגלי אחווה"

רקע

קורס "מעגלי אחווה" בוחן את המילה אח בתנ"ך המבטאת מגוון רחב של קשרים – אח ביולוגי, חבר, קרוב משפחה, קבוצת שייכות.

הסינתיזה של המקורות המגוונים הביאה לידי תובנה שהאחוה היא ערך-על בתנ"ך, והאמירה העקרונית היא שיש אחריות על האחר כאילו היה אח, ומערכות יחסים מצריכות פעולות וגם רגש. אמירה עקרונית נוספת היא הצורך לשלב בין מצוות שבין אדם למקום ומצוות שבין אדם לחברו ולראותן כמכלול שלם, ולא כתחומים נפרדים בחינוך.

תכנית קורס "מעגלי אחווה" כפי שבוצעה ערב שנה"ל תשע"ה

הקורס נפתח בסרטון המסכם את אירועי הקיץ הקשה של שנת תשע"ד (2014): המבצעים "שובו אחים" ו"צוק איתן". מתוך חוויה קשה זו נערך דיון על משמעות האחוה בתוך עם ישראל. לאחר מכן התקיים שיעור הסוקר מובנים שונים של אחווה בתנ"ך. מושג זה בתנ"ך מתייחס לאחים ביולוגיים, לקרובי משפחה, לקבוצת שייכות, לחברים, לעם ישראל, לאדום כעם שהוא אח עבורנו ואף לכלל האנושות. חוץ המסר המרכזי של לקיחת אחריות ברמות שונות על מעגלי

השייכות השונים בחיינו – אחווה היא מחויבות מעשית אך נובעת מרגש השייכות. מסר זה עבר תהליך הפנמתי בקבוצות דיון קטנות.

היום השני התמקד ב"גבולות האחוה" – עד היכן מגיעה אחריות אדם על אחיו?

מצוות האחוה בדברים טו היו מגדלור שיש לשאוף אליו, אולם הסיפור הקשה של פילגש בגבעה היה מקרה מבחן לאחוה שאיננה ראויה. בסדנה נידון נושא זה מההיבט הפוליטי של קשיי האחוה בין ימין לשמאל בחברה הישראלית. סדנאות תנועה ואמנות נתנו ביטוי יצירתי לדילמות אלו.

היום השלישי עמד בסימן האחוה הקרובה. נלמדו שני סיפורי אחים – יחסי רחל ולאה ויחסי דוד ויונתן, ולאחר הלימוד התקיימה סדנה אישית מאוד של התבוננות עצמית במשפחה של כל אחת ואחת. היום נחתם בסדנה דידקטית שעסקה בדרכי הוראה משמעותיות.

היום הרביעי עסק באחוה – במשמעותה הנשגבת של השפעתה על הרובד הרוחני של חיי עם ישראל. הלימוד עסק בנחמיה פרק ה שבו מושמת האחוה כבסיס לבניין חומות ירושלים, וכן נלמדו היבטי האחוה במשכן שבו הכרובים "פניהם איש אל אחיו" – כתנאי להשראת שכינה.

הוקדש זמן למימוש האחוה בארבעה תחומים שונים: הבנות התחלקו לארבע קבוצות ויצאו להתנדב במקומות שונים.

דרכי הוראה

מאפיין ייחודי של הקורסים הוא לימוד מרובה אינטליגנציות. רוב הלימוד הוא לימוד תנ"כי בגישה הספרותית כמקובל בכל קורס מקראי במכללה. בלימוד זה באות לידי ביטוי האינטליגנציות הלשונית והלוגית-מתמטית.

אל הלימוד הטקסטואלי נוספו סדנאות של שית, אמנות ותנועה, וכן שירים וסרטונים. בסדנאות נידונו הערכים שעלו מתוך התנ"ך בעזרת אינטליגנציות מגוונות:

האינטליגנציה הבין-אישית שימשה להבנת הרגשת אישי התנ"ך; בעזרת האינטליגנציה התוך-אישית בחנו הלומדות את עצמן כלומדי תנ"ך, הנפגשים עם סיפורים מורכבים וקשים מחד גיסא, ומרוממי נפש מאידך גיסא, והתבוננו על מה שמתרחש בחייהן. האינטליגנציה התנועתית-גופנית באה לידי ביטוי בסדנת מחול, ושירים שהושמעו ונותחו עוררו את האינטליגנציה המוזיקלית (ראה נספח א – מיומנויות למידה פעילה בקורסים).

מצד מנחי הקורסים הוקדש מאמץ רב כדי שתיווצר סינרגיה בין המרכיבים השונים, כך למידה, הפנמה ומעשה ישולבו זה בזה ויעצימו זה את זה.

ההערכה בקורסים

ההערכה לקורס משקפת את מהות הקורס – שילוב של למידה, הפנמה ודידקטיקה. נערך מבחן עיוני על פרקי התנ"ך שנלמדו. הסטודנטיות כתבו רפלקציה על התהליך האישי שחוו בקורס, וכן הציעו פעילות בין-תחומית בנושא שקשור לקורס הנלמד.

תיאור המחקר

המחקר נערך בקרב 72 סטודנטיות ממכללת שאנן מתוך כ-120 סטודנטיות שהשתתפו בקורסים בסתיו תשע"ה. המחקר שבוצע מתבסס על פרדיגמה מחקרית של שיטות מעורבות mixed-

(methods paradigm) המשלבת שיטות כמותיות ואיכותניות לניתוח הנתונים שנאספו באמצעות כלים מגוונים (Piano & Creswell, 2011). ההנחה הבסיסית היא שהשימוש המשלב את שתי השיטות, כמותית ואיכותנית, מספק הבנה טובה יותר של הבעיה הנחקרת, ושאלון המחקר מאשר כל שיטה בנפרד (Brewer & Hunter, 1989). (ראה נספח ב – שאלות המחקר וכלי איסוף הנתונים).

כלי המחקר הכמותי

המחקר הכמותי התבסס על שאלון הכולל היגדים המאפיינים את מדדי שביעות הרצון השונים. כמו כן בחן השאלון את הקשר בין מוטיבציה כללית ובין שביעות רצון מאסטרטגיות למידה פעילה (ראה נספח ג – כלי המחקר הכמותי).

כלי המחקר האיכותני

ראיונות עומק

וראינו שבע סטודנטיות משני הקורסים ובהן סטודנטיות שזו ההתנסות הראשונה שלהן בקורס בין-תחומי המיישם שיטות של למידה פעילה, וסטודנטיות שהתנסו שנה קודם לכן בקורס דומה. הראיונות נערכו מספר חודשים לאחר סיום הקורס על ידי רכזי הקורסים וארכו כארבעים וחמש דקות כל ראיון.

בריאיון עלו סוגיות רקע וסוגיות אישיות עם סוגיות הקשורות בשאלות המחקר באופן ישיר. המרואיינות נתבקשו לתאר את הרקע הדתי שהן מגיעות ממנו, את הסיבות לבחירת מקום הלימודים, את בחירת המסלול ואת חוויית הלימודים הכללית במכללה ובלימודי התנ"ך בפרט. נוסף על כך עמדו שאלות המחקר שעליהן התבסס המחקר הכמותי ברקע השיח בזמן הראיון. כמו כן ניתן דגש ביישום המתודות שנלמדו בעבודה המעשית בשדה.

אנו מוצאות ששיטת המחקר האיכותני מתאימה למחקר זה כיוון שהוא שם דגש בתהליך, והוא מאפשר התבוננות עומק שמחדדת ומסבירה היטב את הממצאים הכמותיים.

משובים

כלי מחקר נוסף הוא ניתוח שאלוני המשוב לקורס. המשובים ניתנו בסיומו של הקורס, ולא נבנו מלכתחילה לצורך המחקר. השאלות אינן עונות במישרין על שאלות המחקר, אך יש בהן להוסיף מידע חשוב וזווית הסתכלות נוספת המעשירה את המידע העולה מן הראיונות. כמו כן המשובים משלימים את הראיונות מכיוון שהם נערכו מיד בסיומו של הקורס, כאשר חוויית הלימוד הייתה טרייה, בעוד הראיונות נערכו כמה חודשים מאוחר יותר כדי שיוכלו לתת תמונה נוספת על ההשפעה לאורך זמן ועל יכולת היישום בשדה (בשלב זה, בעבודה המעשית).

ניתוח החומר מן המשובים התייחס לשאלות שמתוכן עלה מידע שנוגע ישירות לשאלות המחקר. שאלוני המשוב נותחו גם הם בשיטת הקטגוריזציה (שקדי, 2003) ושולבו עם החומר שעלה בראיונות. השימוש במשובים היה במקומות שנמצא בהם כי החומר העולה מן הראיונות אינו נותן תמונה רחבה דיה.

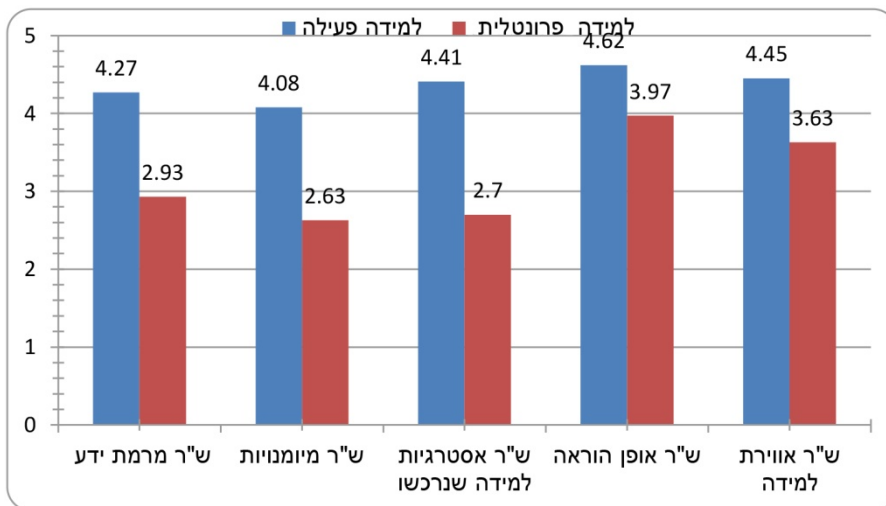
השערות המחקר הכמותי

השערות המחקר מבוססות על הספרות המחקרית ועל הנתונים שעלו מן המחקר האיכותני. שיערנו כי רמת הידע, המיומנויות, אסטרטגיות הלמידה, שביעות הרצון ומימוש מטרות הקורס יהיו גבוהים בקורסים הבין-תחומיים שבהם נעשה שימוש בלמידה פעילה – לעומת קורסים שבהם נעשה שימוש בהוראה פרונטלית. כמו כן שיערנו כי יימצא קשר חיובי בין מוטיבציה ובין שביעות רצון מאסטרטגיות למידה שנרכשו, אופן ההוראה והאווירה בקורס בלמידה פעילה.

ממצאים

במחקר הכמותי נמצאה העדפה ללמידה פעילה על פני ההוראה הפרונטלית בכל המדדים, אם כי יש לדייק במידת ההעדפה על פי המדדים השונים. בעוד שבשלושה מתוך חמשת המדדים שנבדקו (אסטרטגיות למידה, מיומנויות הוראה ורמת ידע) נמצאה העדפה גורפת עם פער גדול לטובת הלמידה הפעילה, הרי שבשני המדדים האחרים (אופן ההוראה ואווירת הלמידה) נמצא פער אך אינו גורף (גרף 1).

(הקיצור ש"ר בגרף משמעו: שביעות רצון).



גרף 1: השוואת ההבדלים בין מדדי שביעות הרצון של למידה פעילה ללמידה פרונטלית

גם במחקר האיכותני נמצאה העדפה ברורה ללמידה פעילה, ונמצא כי השימוש במתודות אלו תרם במידה ניכרת להגשמת מטרות הקורס, אך עם זאת, עלו סוגיות ותובנות נוספות שלא נלקחו בחשבון בהשערות המחקר, והן שמעניקות תמונה מורכבת של הנתונים בשני היבטים עיקריים: האחד – באשר להבנת תהליכי עומק של למידה פעילה, והשני – באשר להבנת החסרונות של למידה פעילה והדגשת יתרונותיה ותרומתה של הלמידה הפרונטלית.

להלן תוצאות המחקר על פי המדדים השונים:

שביעות רצון מאסטרטגיות למידה

נמצא כי קיים אפקט עיקרי לסוג הלמידה ($0.56=F_{(1,69)}=88.57, p<0.001$, Partial Eta Square), לפיכך רמת שביעות הרצון מאסטרטגיות למידה שנרכשו מלמידה פעילה ($0.77=M=4.41$, SD) גבוהה במידה ניכרת מרמת שביעות הרצון מאסטרטגיות למידה שנרכשו מלמידה פרונטלית ($1.16=M=2.70$ SD).

בתחום שביעות הרצון מאסטרטגיות הלמידה שנרכשו נמצא כי קיים אפקט עיקרי לסוג הלמידה ($0.56=F_{(1,69)}=88.57, p<0.001$, Partial Eta Square); רמת שביעות הרצון מאסטרטגיות למידה שנרכשו מלמידה פעילה ($0.77=M=4.41$, SD) גבוהה במידה ניכרת מרמת שביעות הרצון מאסטרטגיות למידה שנרכשו מלמידה פרונטלית ($1.16=M=2.70$, SD).

בממצא האיכותני אפשר להבחין כי יש חלוקה בתוך הראיונות לשלושה תחומים שבהם באה לידי ביטוי שביעות הרצון מאסטרטגיות הלמידה:

שביעות רצון כללית מחוויית הלמידה בקורס עלתה בבירור מכל המרואיינות בדומה לתמונה שעלתה מהמשובים שניתנו בסיומו של הקורס. שביעות הרצון באה לידי ביטוי בתיאורים רבים ומגוונים בדברי הסטודנטיות:

"מהנה", "משמעותי", "כיפי", "חוויה", "מאוד מעניין", "מעצים".

אפשר לחלק את התגובות לשני סוגים:

הנאה אישית

זו הייתה אווירה כזאת, אני לא יודעת איך להסביר, יותר כיפית, מהנה, חווייתית, ההרגשה הייתה, אני מאוד נהנית.

עניין לימודי

הלימוד היה מאוד מעניין... הוא חידש לנו דברים שלא תיארונו לעצמנו בכלל... הוא חידש לנו המון דברים שלא חשבנו עליהם בכלל.

שביעות רצון מהשילוב בין ידע להפנמה

מבנה הקורס תוכן כך שכל נושא יועבר בשלב הראשון באופן קוגניטיבי שיהיה בסיס להפנמה.

בריאיון נשאלו הסטודנטיות על יכולתן לקשר בין שני החלקים:

למרות שבהתחלה אתה לא יודע על מה הולכים לדבר, בסוף אתה מבין את זה ואתה מבין איך זה מתקשר לעניין.

חוץ מזה שמדברים כל היום אותו דבר, ובסופו של דבר יש פה תהליך של להגיע להפנמה.

הסדנאות שדרגו בטוח את התוכן, כי למשל אם לא הייתי זוכרת שיעור מסוים שמורה אחד העביר, אז הייתי נזכרת בסדנה. הסדנה זה מקשר לי לשיעור, כי הם ממש היו חופפות. אז זה כאילו החומר הופנם בשני דרכים. (השגיאות כאן ובציטוטים שיבואו בהמשך במקור. מ"ד ומ"ש)

שביעות רצון מהגיוון והעושר באסטרטגיות הלמידה

שביעות הרצון באה לידי ביטוי בתיאורים שונים המביעים את תחושת הגיוון והעושר בשימוש באסטרטגיות הלמידה:

המרצים, גיוון של המרצים, היה הרבה גיוון, כל פעם נושא אחר.
אהבתי את זה שהם הביאו כל אחד משהו שונה.
מה שיש בקורס הבינתחומי זה נושא אחד מהרבה היבטים, בעיקר מהרבה כיוונים.
להציג דבר אחד ובאופנים שונים. פעם באומנות, פעם ב... זה.

עם זאת מציינות הסטודנטיות את התרומה והערך המוסף של הגיוון והעושר למטרת הלמידה:
יש מלא דרכים להעביר את זה בצורה יותר רחבה ויותר מעניינת, משמעותית, לא להעביר ככה את החומר.
זה ריתק אותי יותר.
זה נושא אחד מהרבה היבטים, איפה זה לחיים שלי.

שביעות רצון מאופן ההוראה

בשביעות הרצון מאופן ההוראה נמצא כי יש אפקט עיקרי לסוג הלמידה ($F_{(1,68)}=71.41, p<0.001$), ולכן רמת שביעות הרצון מאופן ההוראה מלמידה פעילה ($M=4.62, SD=0.47$) גבוהה במידה ניכרת מרמת שביעות הרצון מאופן ההוראה מלמידה פרונטלית ($M=3.97, SD=0.64$).

את הקורסים העביר צוות מרצים שלא כמו קורס רגיל שיש בו מרצה בודד. בהקשר זה הסטודנטיות התייחסו לכמה עניינים בראיונות:

עבודת הצוות כדוגמה אישית (מודלינג) להוראה

כמה סטודנטיות ציינו במפורש את היותם של מנחי הקורס דגם לעבודת צוות טובה ונכונה, ואף ראו בה את אחד הגורמים להצלחת הקורס:

הנחיית הקורס לימדה אותי על שיתוף פעולה, למדתי אותו מהשיתוף שהוקרן מצד המרצים, בינם לבין עצמם. זו לדעתי אחת הסיבות להצלחה של הקורס.
למדתי מהנחיית הקורס... עבודת הצוות של הרכזים הם ניהלו את הקורס יחד, וכל אחד ידע את תפקידו ואחריותו....
ראו את שיתוף הפעולה... שהיה הרבה עבודה מאחורי זה.

התיאום בין המרצים השונים ובין התכנים שנלמדו אצל כל אחד

בקורס שיש בו מספר רב של מרצים יש חשש שלא יהיה תיאום ביניהם, או לחלופין, שהסטודנטים ייכשלו בהבנת התמונה השלמה של הקורס. בקורסים אלה נעשה מאמץ מיוחד כדי לקשר את הנלמד והנעשה בכל חלקי הקורס, דבר שבא לידי ביטוי גם באמירותיהן של הסטודנטיות:

ההתאספות לסיכום הייתה נהדרת, ודרשה ממנו לחבר ולאסוף את כל המידע שאגרנו במהלך היום.
תמיד היה לי את ההקשר בין הקורסים, בין היחידות.

ריבוי המרצים כגורם מעורר עניין

הקורסים הנדונים ניתנו כקורסים מרוכזים במשך ארבעה ימים. באינטנסיביות כזו קשה לסטודנט להאזין למרצה יחיד במשך כל הקורס. סטודנטיות אחדות התייחסו להיבט הזה: כשזה מורה אחת לאורך כל היום זה כבר... גם לה קשה לראות אותנו וגם לנו קשה לראות אותה כל הזמן, כאילו לשמוע אותו קול אותם טונים כל הזמן, כמה היא כבר יכולה להיות יצירתית, אבל כשזה מרצים שונים, זה יותר מגוון גם לך. את יותר נהנית. במקום לראות מרצה אחד, כל אחד הביא את האני שלו.
אופן ההנחיה היה מעניין, כיוון שהיה מגוון של מרצים וכל אחד שונה מקודמו, ומכל אחד היה ניתן לראות זוויות ראייה שונות ושיטות העברה ולימוד שונות.

שביעות רצון מרמת הידע

נמצא כי יש אפקט עיקרי לסוג הלמידה ($F_{(1,69)}=91.42, p<0.001$, Partial Eta Square), ולפיכך רמת שביעות הרצון מרמת הידע מלמידה פעילה ($M=4.27, SD=0.64$) גבוהה במידה ניכרת מרמת שביעות הרצון מרמת הידע מלמידה פרונטלית ($M=2.93, SD=0.95$). עם זאת, ניכרת העדפה להוראה פרונטלית מכיוון שלמידה זו עשויה להיות טובה יותר להעברת ידע מובנה, מסודר ונוח.

בנושא זה הממצא האיכותני מעמיד תמונה מורכבת יותר ממה שעלה בממצא הכמותי. נמצא כי הסטודנטיות תופסות את הלמידה הפרונטלית כלמידה שמקנה ידע, לעומת הלמידה הפעילה שמקנה חוויה ומסרים.

נמצאו שתי גישות עיקריות בקרב הסטודנטיות:

(א) סטודנטיות שהעידו על כך שרמת הידע בקורס הבין-תחומי שבו הייתה למידה פעילה הייתה גבוהה יותר כפי שבא לידי ביטוי באמירה:

כשיש לי את המשהו הבינתחומי הזה, נשארים איתי יותר מסרים.

(ב) סטודנטיות שתפסו את הלמידה הפעילה כפחותה ברמת הידע לעומת למידה פרונטלית. בדבריהן הייתה הבחנה בין לימוד כדי "לצבור מידע", ללמוד "חומר", לבין הלמידה הפעילה שמקנה מסרים:

בתור לומדת זה (הלמידה הפרונטלית. מ"ד ומ"ש) עוזר לי לזכור. זה מאוד מובנה, היא כותבת המון על הלוח, אני אוהבת את זה.

נראה שאכן יש מקום ללמידה פרונטלית כבסיס ללמידה הפעילה. בשלב הראשון יש להקנות ידע ללומד, ובשלב השני אפשר ליישם מיומנויות של למידה פעילה, שיסייעו להפנים את החומר הנלמד באמצעות פעילות וחוויה. זאת בהתאם לטקסונומיה של בלום.

שביעות רצון מרכישת מיומנויות חדשות

נמצא כי יש אפקט עיקרי לסוג הלמידה ($F_{(1,69)}=157.90$, $p<0.001$, Partial Eta Square), ולכן רמת שביעות הרצון ממיומנויות חדשות שנרכשו מלמידה פעילה ($M=4.08$, $SD=0.43$) גבוהה במידה ניכרת מרמת שביעות הרצון ממיומנויות חדשות שנרכשו מלמידה פרונטלית ($M=2.63$, $SD=0.80$). משתתפי המחקר רכשו מיומנויות הוראה שונות שנרכשו בעיקר באמצעות למידת חיקוי של צוות המרצים, תחלופת המרצים ועבודת הצוות ביניהם.

הממצא האיכותני תואם את הממצא הכמותי, אך מעלה ממד נוסף של התמודדות עם אתגר היישום של ההוראה הפעילה בשדה.

אחת מיחידות הלימוד בקורס הוקדשה לעיבוד דידקטי של היחידה הנלמדת, והיישום של הנלמד בא לידי ביטוי במטלת הסיום של הקורס שבה התבקשו הסטודנטיות להציע שיעור בלמידה פעילה. מיומנות זו אף הוגדרה כאחת ממטרות הקורס (ראו לעיל עמ' 6 מטרה מספר 7, בפרק מטרות הקורסים). אפשרות נוספת ליישום היא בעבודה המעשית. עריכת המחקר כמה חודשים לאחר סיום הקורס אפשרה לבחון את יישום המיומנויות שנלמדו בשדה. ואכן, הסטודנטיות דיווחו על הכנסת מיומנויות של למידה פעילה לשיעוריהן בעבודה המעשית בעקבות ההתנסות במטלת הסיום של הקורס:

העניין הזה של המטלה מאוד עזר לי לדעת איך לכתוב מערך שיעור.

אני כן אשקול להכניס משהו בין-תחומי, בגלל שהתנסיתי בזה.

ואף אמירה מלאה ביטחון:

אם אני מלמדת תורה... אז אני לא מלמדת ככה יבש, כי אין, לא, לא מעבירה ככה.

עם זאת, הסטודנטיות העלו גם את האתגר שביישום המיומנויות, ואת הצורך לצבור ניסיון וביטחון עצמי בשיטת הוראה כזו שנתפסת כסיכון:

הרבה פעמים בתור מורה את מפחדת... האם אני אסתכן ברעש וזה, ועד שהם יקלטו, וככל שאת עושה את זה יותר... אני מרגישה שאני כן מוכנה נפשית לקחת את הסיכון לעשות זה בכיתה.

שביעות רצון מאווירת הלמידה

נמצא כי יש אפקט עיקרי לסוג הלמידה ($F_{(1,67)}=37.13$, $p<0.001$, Partial Eta Square), ולכן רמת שביעות הרצון מאווירת הלמידה מלמידה פעילה ($M=4.45$, $SD=0.97$) גבוהה במידה ניכרת מרמת שביעות הרצון מאווירת הלמידה מלמידה פרונטלית ($M=3.63$, $SD=0.90$).

הממצא האיכותני תואם את הממצא הכמותי – שביעות הרצון שנובעת מהאווירה בקורס הייתה גבוהה, והסטודנטיות תיארו אווירה נעימה ואף מיוחדת:

אני זוכרת מה היה שונה באווירה הלימודית... רוב הבנות לא ישבו עם מחברת פתוחה, ישבו הקשיבו, חשבו, רגע, מה היא אומרת? איך זה נוגע ב? מה זה בעצם אומר?

יותר כיפית, מהנה, חווייתית... אני מאוד נהנית.

כולן השתתפו.

אני מאוד נהנית בשיעור, השתתפנו, היינו חלק מזה, לא הכתיבו לנו.

אני חושבת שכשיושבים בצורת ח' או בצורה מעגל, אז יותר יצר קירבה, התעניינות, את רוצה כל הזמן להביע את דעתך.

בתחילת הקורסים הוצבו כללי משמעת נוקשים וברורים. הסטודנטיות עברו שינוי באשר לשביעות רצון מכללים אלה. אף על פי שהיה אפשר לחשוב שהצבת גבולות עלולה להעכיר את אווירת הקורס, הרי בסופו של דבר התגלה כי דווקא אלה סייעו לאווירה הטובה בעיני רוב הסטודנטיות:

ביום הראשון... הכל נשמע מאיים ונוקשה מאוד. אך ככל שהתקדם הקורס הבנתי עד כמה הגבולות שהוצבו עזרו מאוד ללמידה איכותית... הייתה הנאה גדולה מהקורס.

אני זוכרת שהיו כללים מאוד נוקשים... היו לזה חסרונות של נוחות, אבל היו בזה גם יתרונות לדעתי... שחוויתי מה זאת מסגרת, מה אני דורשת מהתלמידים.

זכיתי להתמקד יותר בשיעורים.

בהתחלה חשבתי שהכללים נוקשים... אך בהיבט לאחר... כללי הקורס נכונים ומועילים לדעתי.

נוצר רושם של רצינות בקורס.

למדתי מכך שגבולות עוזרים ללמידה.

סטודנטיות אחדות ציינו שלמרות המסגרת הנוקשה הורגשה גם אמפתיה מצד הצוות:

אמנם הייתה נוקשות... אך ראו שהייתה גם הבנה.

הצבת הגבולות... הייתה מאוד מכובדת ועניינית, מה גם שזה לא נאמר בתוקפנות.

(ש)כדאי ואפשרי להיות כך... מתחשב ומקשיב לתלמידים ובזמנית להקפיד על כללים ומשמעת.

שתי סטודנטיות ציינו מקרה אחד שבו לא הייתה התחשבות, והסתייגו מעט מהגבולות המחמירים שהוצבו:

הייתה אווירה מאוד מקבלת וטובה בקורס, אך נושא הגבולות מדי פעם הרס אותה.

כמובן שצריך גבולות, אך יש אפשרות להתפשר מעט.

השגת מטרות הקורס

נמצאה שביעות רצון מדרך ההוראה של למידה פעילה בהתאמה למטרות הקורס.

לצורך בדיקת ההשערה אם מטרות הקורס הושגו בשימוש בלמידה פעילה נבחנה תרומת הלמידה הפעילה לכל אחת ממטרות הקורס שהוצבו.

הבנת המושג למידה משמעותית

המושג למידה משמעותית מורכב משלושה היבטים: רלוונטיות, ערך ומעורבות פעילה (אלוני, 2014). בראיונות שנערכו לא נשאלה שאלה ישירה שבחנה את הבנת המושג, אך היו התייחסויות רבות למרכיבים אלה על ידי הסטודנטיות – התייחסויות המעידות על הבנת המושג למידה משמעותית והפנמתו.

להלן פירוט ההיבטים של למידה משמעותית לפי אלוני עם ממצאי המחקר האיכותני:

רלוונטיות

היה שם הרבה סיפורים אישיים, הרבה קישור לחיים.
תורה עם משהו שקשור לעולם שלנו.

ערך

כל נושא שהיא תעביר, יש ערכים.
כל הקורס היה לו משמעות אישית ערכית.

מעורבות פעילה

אבל בחרתם בנושא מסוים, גם לימדת את הנושא וגם הרחבתם דרך פעילויות, דרך
כיוונים חווייתיים.
השתתפנו, היינו חלק מזה, לא הכתיבו לנו.
הרבה עבודה שלנו.
כולן השתתפו. זה לא קורה בקורסים.

הכרת דרכי הוראה מגוונות להעמקת הידע והחיבור לנלמד

מטרה זו הושגה במלואה. פירוט המחקר האיכותני להשגת מטרת קורס זו מצויה בשאלת
המחקר הראשונה, שבחנה את מידת שביעות הרצון של הסטודנטיות מאסטרטגיות הלמידה
(ראו לעיל עמ' 11).

התנסות בתהליכי למידה משמעותית של סוגיות בתנ"ך

מטרה זו התחלקה לשלוש מטרות משנה, שבכל אחת מהן אפשר למצוא התייחסות בדברי
הסטודנטיות, המעידה על תרומה משמעותית של הלמידה הפעילה למימוש מטרות אלו.

גזירת משמעות ערכית מתוך לימוד תנ"ך

כי זה (למידה בין-תחומית) הופך את זה לאנושי, רוב הקורסים בתנ"ך הופכים את
הדמויות לאנושיות, למובנות.

מה התנ"ך ניסה ללמד אותנו היום, עכשיו מה אנחנו יכולים לקחת מזה?

מה את רוצה? היית רוצה עוד קורסים בתנ"ך שיהיו ברמה שלך, ברלוונטיות לחיים
שלך? כן. במוסריות, באנושיות, בדברים כאלה.

יש לי עקרונות, שהתלמידים לא צריכים להסתכל על הדמויות התנכ"יות כלא-
אנושיות, כמשהו שהוא פלאי ולא נתפס, שייקחו מהם דברים אנושיים ואז אפשר
ללמוד מהן יותר טוב.

...זה גם משהו לחיים שלנו.... תורה זה דרך חיים, הילדים צריך להעביר להם את זה,
ככה לכוון אותם, שיבינו בסופו של דבר שתורה זה המהות שלנו לחיים, זה הדף
הוראות. איך עושים את זה? בעזרת כל האמצעים האלה...

הפנמת הערכים הנלמדים בקורס כערכים רגשיים ומעשיים

...אני חושבת שסטודנטית, לפני שהיא באה להוראה, היא צריכה להבין, שכל נושא שהיא תעביר, יש ערכים, תמיד יש איזה ערך איזה מסר....

כל שיעור – היה לו משמעות ... כל הקורס היה לו משמעות אישית ערכית, יצאנו עם מסר....

כן, כי גם בשיעורים הפרונטליים (של הקורס הבין-תחומי), כי עדיין זה לא היה פרונטלי לגמרי, זה היה פרונטלי, אבל עם הרבה שאלות עמוקות, הרבה שאלות של... גם היו הרבה תובנות, בלי שום קשר, שאנחנו הבאנו בעצמנו, באמת, אני מאוד נהנית בשיעור, השתתפנו, היינו חלק מזה, לא הכתיבו לנו. הרגשתי שזה בונה אותי, את ההבנה שלי, התפיסה שלי.

מציאת המקום בחיים שבו אפשר לבטא וליישם את הערך

אם תגיד לי על מה שלמדנו בקורס הבין-תחומי, אני אגיד לך עכשיו איך זה משליך לי לחיים הפרטיים שלי.

...זה גם משהו לחיים שלנו....תורה זה דרך חיים...

...הדגשתם שצריך... וקישור לחיי היום יום. ובתורה אנחנו עושים את זה המון, אבל בעברית, לא כל כך, די מדלגים על זה ונגיד עשיתי איזה שיעור בעברית להעביר, אני חושבת על סיום על קישור לחיי היום יום של התלמיד, משהו קליל, זה גם קצר מבחינת הזמן, וגם קליל כי התלמידות משתפות פעולה.

יישום המתודות הנלמדות בהכנת מערכי הוראה למסלול הרלוונטי

מטרה לימודית זו עוסקת בשאלת המחקר הרביעית שבחנה את מידת שביעות הרצון של הסטודנטיות ממיומנויות הוראה שנרכשו (ראו להלן עמ' 18).

בשאלת מחקר זו לא נערך ניתוח כמותי מכיוון שלא היה בסיס להשוואה עם קורסים אחרים פרונטליים מקבילים בעלי מטרות זהות.

מוטיבציה ושביעות רצון

בקשר שבין רמת המוטיבציה לשביעות הרצון נמצא קשר חיובי חלש מובהק ($r(72)=0.23$, $p>0.05$), לפיכך ככל שרמת המוטיבציה של המשתתף מדווחת כגבוהה יותר, כך רמת שביעות הרצון הכללית המדווחת עולה בהתאם לכך. לא נמצא קשר מובהק בין מוטיבציה לשביעות רצון מאופן ההוראה.

דיון

במחקר זה נבחנה שביעות הרצון של סטודנטיות לחינוך במכללה דתית לבנות מקורס של למידה פעילה בהשוואה לשביעות רצון מקורסים של הוראה פרונטלית במדדים שונים (רמת הידע, רמת המיומנות, אסטרטגיות למידה, אופן ההוראה והאווירה בקורס). כמו כן נבדקה יעילות השימוש במתודות של למידה פעילה ביחס למטרות הקורס.

כפי שצינו לעיל, עם היתרונות הללו, הממצא האיכותני מעניק אבחנות נוספות באשר לתהליכי עומק של למידה פעילה, ולעתים אף מסייג את ההעדפה הברורה של הסטודנטיות את ההוראה הפעילה, ומדגיש את תרומתה של הלמידה הפרונטלית ואת יתרונותיה. ממצאים אלו נמצאו בעיקר באשר לשביעות הרצון במדדים הבאים:

שביעות רצון מרמת הידע

לדין של הסטודנטיות, למידה פעילה יעילה פחות כאשר מדובר ברכישת ידע חדש. ממצאי המחקר עולה כי למידה פרונטלית נחוות כלמידה יעילה יותר מבחינת הקניית ידע אקדמי, לעומת למידה פעילה המקנה חוויה ומסרים. הצורך לבנות בסיס של ידע ולאחר מכן לבצע את ההתנסויות נמצא בספרות המחקרית.

ליבמן (2013) טוענת, כי שיטת ההוראה הפעילה מתאימה יותר לסטודנטים מתארים מתקדמים או הנמצאים לקראת סיום לימודי התואר שלהם. הסיבה להעדפה זו נעוצה לדבריה בעובדה, כי סטודנט בתחילת דרכו מבקש לבסס ולהרחיב את תחום הדעת שלו, ורק לאחר מכן יעשה שימוש בלמידה פעילה על מנת להעמיק ולהתנסות.

שביעות רצון מאסטרטגיות הלמידה

נוסף לממצאים המצביעים על שביעות רצון מאסטרטגיות הלמידה, מעלות הסטודנטיות את האתגר והקושי ביישום מיומנויות אלו, הבאים לידי ביטוי בחשש להעביר שיעור. ככל שפעילות התלמידים עולה, כך פוחתת שליטת המורה, ומכאן עולה החשש לאבדן השליטה בשיעור. זאת ועוד, עלה הצורך לצבור ניסיון וביטחון עצמי בשיטת הוראה זו. סטודנטיות או מורות חדשות יתקשו ביישום מתודות אלו ויעדיפו את הלמידה הפרונטלית שעשויה לאפשר שליטה מיטבית בכיתה.

נקודה זו שהועלתה על ידי הסטודנטיות תואמת את התהליך שעברנו אנו, מנחי הקורס במהלך שנות הוראתו. בד בבד עם ההבנה שיש יתרונות רבים ללמידה פעילה – עלה הצורך המוגבר בשמירה על מסגרת משמעת הדוקה ומחייבת. גם אנחנו חשנו שלמידה פעילה מקשה על שליטה בכיתה, ולמעשה, ללא שליטה בכיתה התוצרים של הלמידה הפעילה עלולים להיות נמוכים יותר מאלה של הלמידה הפרונטלית, המאפשרת שליטה גדולה יותר במה שמתרחש בכיתה. כך לאורך השנים הלכה המסגרת והתהדקה, ובהתאמה השתפרה רמת הלמידה בקורס.

קושי מעין זה ביישום המתודות של למידה פעילה נזכר תדיר בספרות המקצועית. יש חוקרים המציינים את החשש ששמירת הסדר בכיתה תופר בשיטת הלמידה הפעילה, וכי הסטודנטים לא ישתתפו בשיעור או שיבצעו את המשימות כלאחר יד ולא על מנת להפעיל חשיבה מעמיקה (Felder & Brent, 1996).

פונדק ורוזנר (2006) מציינים כי ישנם קשיים רבים בשיטת ההוראה הפעילה, ואולם הקושי הגדול ביותר לדעתם הוא שאיש הסגל המפעיל שיטות של למידה פעילה מסתכן, שהסטודנטים

לא ישתתפו או שהסטודנטים יבצעו את המשימות כדי לצאת ידי חובה במקום להפעיל חשיבה ברמה גבוהה. נדגיש שמחקר זה מתמקד בסטודנטיות המתכשרות להוראה, וראוי לערוך מחקר המשך מנקודת מבטם של המרצים שמשתתפים בקורסים אלה.

שביעות רצון מאופן ההוראה

כאשר באים לבחון שביעות רצון מאופן ההוראה, נראה לעתים כי הסטודנטים יעדיפו יחס רך ודרישות משמעת נמוכות. בראיונות הגדירה סטודנטית את המצב במילים: "חסרון של נוחות", וציינה שלמרות חוסר הנוחות, לכאורה, יש עדיפות לגבולות ברורים, שגורמים בסופו של דבר ללמידה רצינית. נראה מדברי הסטודנטיות, שבתחילת הקורס הן חשו התנגדות ראשונית ובמובן מסוים התנגדות זו גרמה לחוסר שביעות רצון מאופן ההוראה.

בהיותנו מרצים ומחנכים במכללה להוראה היה לנו חשוב לתת לסטודנטיות דוגמה אישית (modeling, דיגום) לתהליך המשמעותי הזה, ולכן במהלך הקורס שילבנו יחידות של רפלקציה על אופן ההוראה, כדי לאפשר להן לצפות על התהליך ולהבין שהמסגרת, בסופו של דבר, מאפשרת למידה רצינית ומשמעותית יותר.

אפשר לומר כי כאשר באים להחיל למידה פעילה, צפויה התנגדות ראשונית ושביעות רצון נמוכה מאופן ההוראה, וזו תלך ותעלה במהלך הלמידה, כאשר הסטודנט יפנים שכללי המשמעת תורמים ללמידה. עוד אפשר לומר, כי ההקפדה על כללי המשמעת היא חלק מהדוגמה האישית ללמידה פעילה.

למעשה, מדובר על שלבים בהתפתחות קבוצה שאפשר למצוא בספרות המקצועית:

זיו ובהרב (2011) מתארים שלבים בהתפתחות קבוצה. **בשלב הראשון**, המכונה "שלב הקבוצה המדומה", מנסים החברים להכיר ולתקשר זה עם זה, והם מצפים שהמנחה יספק פתרונות לבעיות. **בשלב השני** שהם מכנים "השלב התוקפני-שלילי" – הוא שלב אשר בו החברים בקבוצה חווים מתח ועלולים להגיב בעוינות ובתוקפנות על הנורמות של הקבוצה והמנחה. **בשלב השלישי והרביעי** האווירה בקבוצה הופכת לנינוחה, ויש קבלה רבה יותר בין החברים ובין עצמם, ובשלב זה הקבוצה מוכנה לפעילות יעילה ויצירתית, ואין תלות במנחה שנתפס כדמות שמטרתה הושטת עזרה.

לאחר שהוצגו היתרונות והחסרונות של כל אחת מהשיטות, נתייחס להבדלים בין מדדי שביעות הרצון המשווים בין למידה פרונטלית ללמידה פעילה.

מבחינת ההבדלים בין מדדי שביעות הרצון, המשווים בין למידה פרונטלית ללמידה פעילה נראה, כי במדדי שביעות הרצון מרמת הידע, ממיומנויות הוראה ומאסטרטגיות למידה נמצא פער גדול יחסית בין למידה פרונטלית ללמידה פעילה. לעומת זאת, ממדדי שביעות הרצון מהאווירה בקורס ומאופן ההוראה נמצא פער קטן יותר. הסבר אפשרי לכך הוא ששביעות הרצון במדדים אלה היא גבוהה למדי במכללה, וכן שאותם מרצים שמלמדים בקורסים הבין-תחומיים הם פעילים המוכרים לסטודנטיות מהקורסים השגרתיים במשך השנה.

אם זו נכונה, אפשר להסיק כי כאשר המרצה יודע את החומר אך גם אמפתי ובעל יכולת ליצירת אווירה נעימה בקורס והוראה איכותית, יחוו הסטודנטים שלו את אופן ההוראה ואת האווירה כנעימה ללא קשר לסגנון ההוראה.

עד כה דנו בתוצאות ההשוואה בין למידה פעילה ללמידה פרונטלית. כאמור, נוסף לבדיקת תרומתן של מתודות למידה פעילה, נבדקה במחקר גם מידת התאמת השימוש במתודות אלו להשגת מטרות הקורס. מתוצאות המחקר נראה, כי מטרות אלה הושגו באמצעות ה'חיבור האישי' שחשו הסטודנטיות ודרך מציאת ערך ורלוונטיות לחיים שלהן. הסטודנטיות הדגישו שהן הרגישו חלק מתהליך ולא שהכתיבו להן מה לחשוב.

כידוע מנתוני ההרשמה ללימודי ההשכלה הגבוהה יש ירידה דרסטית בביקוש למדעי הרוח בכלל ולחוגי התנ"ך בפרט. כמו כן הדימוי הנמוך של הוראת התנ"ך חלחל במערכת החינוך (שנוולד, 2001). במאמרה בעיתון "הארץ" טוענת פרופ' יאירה אמית (2004), כי השאלה מדוע תלמידינו אינם אוהבים ללמוד תנ"ך, או מי ממאיס עליהם את תחום הלימוד הזה – עולה חדשות לבקרים כבר מראשית המאה העשרים. אמית מגיעה למסקנה, שקשה מאוד עד בלתי אפשרי לגרום לתלמידים לאהוב את התנ"ך, ובשל כך הלמידה צריכה להגיע מתוך הבנת החשיבות שלו, או עדיף שלא ללמוד כלל. תקוותנו היא שמחקר זה יקדם את ההבנה שלמידה פעילה יכולה לסייע בעניין זה, ואכן יכולה לקדם את האהבה למקצוע.

מחקר זה בחן אוכלוסיית מחקר מסוימת ותחום לימודים מסוים. בחינה זו הניבה את תוצאות המחקר המשמעותיות, ועם זאת, יש מספר מגבלות למחקר:

אוכלוסיית המחקר

במחקר זה נבחנו גורמים מסוימים באוכלוסייה מסוימת, ומכאן מגבלה ראשונה שלו. המחקר בחן יחס של שביעות רצון מקורסים במכללה לחינוך אשר אוכלוסיית תלמידיה היא נשים דתיות. יש בסיס להאמין כי מחקר זהה על אוכלוסייה אחרת, דוגמת גברים במקום נשים, או סטודנטים חילוניים במקום דתיים יאופיין בתוצאות שונות מאלה שהתקבלו. יש לזכור כי מדובר בקורס ללימודי תנ"ך – קורס שבאופיו עשוי להיות שונה במידת שביעות הרצון בין אוכלוסייה חילונית לאוכלוסייה דתית.

במחקר המשך יש לבחון את השפעת הקורס להוראת תנ"ך בלמידה פעילה על סטודנטים גברים וכן לבחון את מידת התאמתו ואת מידת שביעות הרצון של המדדים שנבחנו לעיל בקרב אוכלוסיית מחקר שונה, דוגמת סטודנטים חילוניים. יש להניח כי הוראת התנ"ך תהא "מעצימה" או "חוויתית" או "מרגשת" פחות (כדברי הסטודנטיות במחקר זה) לאוכלוסיית מחקר חילונית.

שנת לימוד

המחקר בחן את שביעות רצון של סטודנטיות בשנים ב' וג'. יש להניח ששנים אלה הן שנים מעצבות ומוקדמות בלמידת התואר ולרכישת ביטחון וידע במהלך הקריירה האקדמית של אדם. כפי שנכתב לעיל במאמרם של בונוול ואייסון (Bonwell & Eison, 1991), אוכלוסיית מחקר של סטודנטיות בוגרות יותר עשויה להביא לידי תוצאות מחקר שונות באשר לשביעות רצון ממתודה של למידה פעילה.

תחום לימודים

מחקר זה עסק בבחינת שביעות רצון של סטודנטיות לחינוך שלמדו קורס של למידה פעילה במקצוע התנ"ך. מקצוע התנ"ך הוא תחום מסוים מאוד של העברה והקניית ידע לפרחי הוראה.

יש להניח כי מקצוע אחר שיילמד יהא טוב יותר במתודות הלמידה הפרונטלית.

יחס המרצים

מחקר זה בחן את שביעות הרצון של סטודנטיות מקורס של למידה פעילה, ואולם לא נלקחה בחשבון האפשרות לבחון את יחסם של המרצים לקורס, את התמודדותם עם בעיות משמעת אם היו ואת יחסם אל חוקי הקורס ואכיפתם. יש להניח כי מרצים המלמדים קורס פרונטלי נוסף לקורס זה יחוו את מתודת הלמידה הפעילה כשונה או אחרת, ויש להניח כי דעתם עליה באשר לשליטה על קבוצת הלימוד, ארגון העברת הידע וטיב ההוראה שלהם עשויה להיות מוטת לכיוון אחר של שביעות רצון מתהליך שעברו בקורס.

מבנה הקורס

מבנה הקורס היה ייחודי בכך שמדובר בקורס מרוכז של ארבעה ימים בהשוואה לשאר הקורסים במכללה שהם שנתיים, וכן מדובר על צוות מגוון של מרצים בהשוואה להוראה פרונטלית שבה יש מרצה אחד בלבד.

סיכום

מממצאי המחקר אפשר להסיק כי הלמידה הפעילה אכן חיונית באופנים שונים, אולם עדיין לא נס לחה של גישת הלמידה הפרונטלית.

אפשר להגדיר זאת כך: במובנים מסוימים הלמידה הפרונטלית היא בסיס חיוני שעליו צריכה להתבסס הלמידה הפעילה. מבחינת רכישת הידע הבסיסי נראה כי הלמידה הפרונטלית עדיפה, אך לצורך העמקת הנלמד לרבדים נוספים נדרשת הלמידה הפעילה. כך גם לצורך רכישת הניסיון בהוראה. נראה כי לצורך רכישת הביטחון – עדיף להתחיל קודם בהוראה פרונטלית עד ליצירת שליטה במתרחש בכיתה, ולאחר מכן צריך בהדרגה להתחיל ולהשתמש בכלי למידה פעילה שיש בהם ערך רב ללמידה כפי הנראה מממצאי המחקר.

את המבנה ההדרגתי שתואר אפשר לראות באמצעות התאוריה של ויגוצקי (2000), המסתמכת על המושג "הפנמה", כאשר הלומד מתחיל את דרכו בכמיהה לרכוש ידע: לאחריה מתנסה הלומד באופן אקטיבי בחוויה של פתרון בעיות: בתחילה בנוכחות המומחה, ולאחר מכן בכוחות עצמו.

מסקנת המחקר היא שמומלץ להכניס לכל מכללה להוראה קורסים בלמידה פעילה, כדי שמורים לעתיד יוכלו להכיר את האפשרות ליצור חוויית למידה משמעותית לתלמידיהם ולהכיר אסטרטגיות למידה שונות ומגוונות. יש לאפשר למורה או למנחה הקורס להכיר לעומק את הלמידה הפעילה בנוסף על הלמידה הפרונטלית, ולהשתמש בשיקול דעת בהתאם לצורכי הקורס ונושאו, ובהתאם לרמת הידע והביטחון של המרצה באשר לאחוזי הלמידה הפעילה והפרונטלית שישולבו בקורסים. יש מקום לעריכת מחקרי המשך, ובין השאר מנקודת מבטם של המרצים המשתתפים בקורסים אלה.

רשימת מקורות

- אורט, מ' וזילברמן, מ' (2011). **מיומנויות הנחיה לקבוצות**. קרית ביאליק: אח.
- אלוני, נ' (2014). **הבניית התנסויות משמעותיות בחינוך ובלמידה: קווים מנחים לאנשי חינוך והוראה**. אוהרז מתוך <http://www.smkb.ac.il/Data/Uploads/Meaningful-learning.pdf>
- אמית, י' (2004, 20 בינואר). לימוד תנ"ך – סיפור שאין בו אהבה. **הארץ**. אוהרז מתוך <http://www.haaretz.co.il/literature/1.940215>
- בוזגלו, א' (2010). **הכשרת מורים לחינוך מוסרי במכללות לחינוך בישראל** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- בנור, ד' ומלר, צ' (2007). למידה פעילה: מדידת השפעה ארוכת טווח של סדנאות להכשרת מורים. **על הגובה**, 6, 12-7.
- בק, ש' (2014). **בשבילי ההכשרה להוראה: מבט פילוסופי על הכשרת מורים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- דוידוביץ, נ' (2004). **גמגומות ההתפתחות של המכללות האזוריות והשלכותיהן על מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל** (עבודת דוקטור). אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.
- הורוביץ, ט' (2011). **התנ"ך כמאור וכמראה**. חיפה: שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך.
- הורוביץ, ט', פריד, ט', ביגמן, ז' ווקר, צ' (2008). **התנסות בלימוד בין-תחומי של סוגיות מקראיות – התרומה להוראת המקרא**. **שאנן**, יג, 168-197.
- ויגוצקי, ל' (2000). חינוך והתפתחות שכלית. **חינוך החשיבה**, 19, 55-56.
- זיו, י' ובהרב י' (2011). **מסע קבוצתי: המדריך למנחה קבוצות**. ישראל: חמו"ל.
- זיפרט, ת' (2004). **תחושת שייכות להקלה בלמידה מקוונת**. תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- ליבמן, צ' (2013). קונסטרוקטיביזם בחינוך. בתוך צ' ליבמן (עורכת), **ללמוד, להבין, לדעת: מסע בנתיבי ההוראה הקונסטרוקטיביסטית** (עמ' 13-54). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- מדינת ישראל. משרד החינוך. (2016). **למידה משמעותית**. אוהרז מתוך <http://cms.education.gov.il/educationcms/units/lemidamashmautit/Default.htm>
- סלומון, ג' (2000). **טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע**. חיפה: אוניברסיטת חיפה, זמורה ביתן.
- פונדק, ד' ורוזנר, ש' (2006). התמודדות חברי סגל עם אתגר הלמידה הפעילה. **על הגובה**, 5, 4-7.
- פונדק, ד', יעקובזון, פ', טולדנו-קטעי, ד' ורוזנר, ש' (2008). כיצד מאמצים למידה פעילה? **על הגובה**, 7, 18-21.
- פונדק, ד', הרשקוביץ, א', שחם, מ' ווייזר-ביטון, ר' (2009). עמדות מרצים באקדמיה ביחס ללמידה פעילה. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי וי' יאיר (עורכים), **ספר כנס צ"י למחקרי טכנולוגיות למידה 2009: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי** (112-119). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- פריד, ט', הורוביץ, ט' וביגמן, ז' (2007). "אל תשלח ידך אל הנער" (בראשית כ"ב, 12) – סוגיה מקראית במבט בין-תחומי. בתוך ד' זיסנרין (עורך), **חידושים והתחדשות בחינוך היהודי** (עמ' 261-300). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית-הספר לחינוך ע"ש חיים וגואן קונסטנטין.
- שנוולד, מ' (2011). לימוד תנ"ך – משבר ותיקונו. **לימודים**, 1, אוהרז מתוך http://www.daat.ac.il/daat/ktav_et/maamar.asp?ktav=2&id=1150
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.
- שר, ש' והרץ-לזרוביץ, ר' (1978). **שיתוף פעולה ותקשורת בבית הספר**. ירושלים: שוקן.
- Beichner, R. J., Saul, J. M., Abbott, D. S., Morse, J. J., Deardorff, D., Allain, R. J., ... & Risley, J. S. (2007). The student-centered activities for large enrollment undergraduate programs (SCALE-UP) project. *Research-based reform of university physics*, 1(1), 2-39.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED340272)
- Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multi method research: A synthesis of styles*. London: Sage.
- Brown, A. L. (2014). Implementing active learning in an online teacher education course. *American Journal of Distance Education*, 28(3), 170-182.
- Dori, Y. J. (2003). From nationwide standardized testing to school-based alternative embedded assessment in israel: Students' performance in the — matriculation 2000 project. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(1), 34-52.
- Felder, R. M., & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student — Centered instruction. *College Teaching*, 44(2), 43-47.
- Frederick, P. J. (1987). Student involvement: Active learning in large classes. *New Directions for Teaching and Learning*, 32, 45-56.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. California: Jossey Bass.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement vs. traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics course. *American Journal of Physics*, 66, 64-74.
- Johnston, J., & Gardner, S. (1989). *The electronic classroom in higher education: A case for change*. Ann Arbor: Univ. of Michigan,

מיומנויות הוראה ולמידה פעילה (active learning)

- National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Kelly, B. W., & Holmes, J. (1979). The guided lecture procedure. *Journal of Reading*, 22(7), 602-604.
- Louise, J., & Heidi, M. (2009). Constructing a discourse of inquiry: Findings from a five-year ethnography at one elementary school. *Teachers College Record*, 111(7), 1583-1618.
- Nie, Y., Tan, G. H., Liao, A. K., Lau, S., & Chua, B. L. (2013). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction, *Educational Research for Policy and Practice*, 12(1), 67-77.
- Piano, V. L., & Creswell, J. W. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Shieh, R. S. (2012). The impact of Technology-Enabled Active Learning (TEAL) implementation on student learning and teachers' teaching in a high school context, *Computers & Education*, 59(2), 206-214.
- Stage, F., Muller, P., Kinzie, J., & Simmons, A. (1998). *Creating learning centered classrooms. What does learning theory have to say?* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 26). Washington, DC: George Washington Univ., Graduate School of Education and Human Development, ERIC Clearinghouse on Higher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED422778)
- Stuart, J., & Rutherford, R. J. D. (1978). Medical student concentration during lectures. *The lancet*, 312(8088), 514-516.
- Zapatero, E. G., Maheshwari, S. K., & Chen, J. (2012). Effectiveness of active learning environment: Should testing methods be modified? *Academy of Educational Leadership Journal*, 16(4), 101-114.
- Zhbanova, K. S., Rule, A. C., Montgomery, S. E., & Nielsen, L. E. (2010). Defining the difference: Comparing integrated and traditional single-subject lessons. *Early Childhood Education Journal*, 38(4), 251-258.

נספח א - מיומנויות למידה פעילה בקורסים

להלן טבלה המסכמת את סוגי יחידות הלימוד ומיומנויות ההוראה שהועברו בקורסים. יש לציין שבקורס השתתף צוות של מרצים. המספרים השונים של הסטודנטיות נובעים מהעובדה שבסדנאות וביחידות המתודיות התחלקה הקבוצה הגדולה לקבוצות קטנות.

מיומנויות בהוראה	מס' המנחים	מטרת היחידה	מס' המשתתפים	סוג היחידה
- הבאת כתבות אקטואליות ואמצעים ויזואליים - דיון	2	לעורר עניין שכלי ורגשי לקראת למידת עומק	53	יחידת פתיחה לנושא הקורס
- צפייה מונחית בסרט - דיון	2	לעורר עניין שכלי ורגשי	53	יחידת פתיחה לנושא
- הרצאה פרונטלית - שילוב טקסט בעל היבט אקטואלי ודיון	1	הקניית ידע קישור הנושא להיבטים רגשיים ואקטואליים	27	הרצאה ודיון על נושא מהתנ"ך
- עבודה עצמית מול דף התבוננות אישית - דיון בזוגות - דיון קבוצתי	1	עיבוד הנושא הנלמד ביחידה התנכ"ית ונתינת היבט קיומי רחב יותר	עד 15	סדנת הפנמה
- הדגמת אימון אישי על הנושא - אימון זוגי - דיון	1	עיבוד הנושא הנלמד ביחידה התנכ"ית ונתינת היבט קיומי רחב יותר	עד 15	סדנת הפנמה באימון (chaoching)
- תרגיל באמנות המפנים את הנושא - דיון	1	עיבוד הנושא הנלמד ביחידה התנכ"ית ונתינת היבט קיומי רחב יותר	עד 15	סדנת הפנמה באומנות
- תרגיל במוסיקה המפנים את הנושא - דיון	1	עיבוד הנושא הנלמד ביחידה התנכ"ית ונתינת היבט קיומי רחב יותר	עד 15	סדנת הפנמה במוסיקה
- עבודה מול שאלון רפלקציה - דיון	2	- מודעות והבנת תהליך הלמידה	53	יחידת רפלקציה על התהליך
- ניתוח יחידות שנלמדו - הדגמה	1	- הבנת השלבים בלמידה משמעותית - הגדרת מיומנויות שניתן להיעזר בהן	עד 20	הדרכה פדגוגית
- יציאה מהמכללה להתנדבות		יישום הנושא על ידי עשייה ומעורבות חברתית		יציאה להתנדבות

נספח ב - שאלות המחקר וכלי איסוף הנתונים

טבלה זו מארגנת את סגנונות איסוף הנתונים שנערכו במחקר זה (שאלונים כמותיים, ראיון עומק חצי מובנה ומשוב).

שאלת המחקר	כלי איסוף הנתונים
האם ובאיזו מידה נמצאו הבדלים בין הוראה אקדמית פרונטלית ללמידה פעילה ברמת הידע?	שאלון כמותי ראיונות
האם ובאיזו מידה נמצאו הבדלים בין הוראה אקדמית פרונטלית ללמידה פעילה במיומנויות חדשות שנרכשו?	שאלון כמותי ראיונות
האם ובאיזו מידה נמצאו הבדלים בין הוראה אקדמית פרונטלית ללמידה פעילה בשביעות הרצון מאסטרטגיות הלמידה?	שאלון כמותי ראיונות משוב
האם ובאיזו מידה נמצאו הבדלים בין הוראה אקדמית פרונטלית ללמידה פעילה בשביעות הרצון מאופן ההוראה?	שאלון כמותי ראיונות משוב
האם ובאיזו מידה נמצאו הבדלים בין הוראה אקדמית פרונטלית ללמידה פעילה בשביעות הרצון מאווירת הלמידה בקורס?	שאלון כמותי ראיונות משוב
התנסות בתהליכי למידה הוראה חווייתיים ומעמיקים של סוגיות בתנ"ך	ראיונות משוב

נספח ג – כלי המחקר הכמותי

כלי המחקר הכמותי כללו שני שאלונים כמותיים :

1. שאלון שביעות הרצון מאסטרטגיות הלמידה שהוצגו בקורס המורכב משאלונים אחרים שעברו התאמה לצורכי המחקר. השאלון מורכב משלושה חלקים :

חלקו הראשון עבר עיבוד מתוך "שאלון עמדות ותפיסות בקשר להוראה שיתופית". שאלון עמדות כלפי יעילות ההוראה בקבוצות קטנות של שרן והרץ-לזרוביץ' (1978). השאלון במקור הועבר לפני תחילת המחקר ולאחר סיום המחקר. השאלון המקורי שכלל 57 פרטים קוצר ל-12 פרטים והותאם לצורכי השאלון. כמו כן במחקר זה הועבר השאלון לאחר סיום הקורס ולכן הוא משמש, למעשה, מדד לשביעות רצון מאסטרטגיות הלמידה השונות שנעשה בהם שימוש בקורס. השאלון במקורו מתייחס להוראה שיתופית בקבוצות קטנות, ובמחקר זה הוסב לשאלון על מיומנויות למידה בקבוצה בעלת אופי של סדנה.

חלקו השני של השאלון הורכב מפרטים נוספים המתייחסים לייחודיות המיומנויות שנעשה בהם שימוש במחקר זה.

בסיום השאלון נוספו מספר פרטים שנלקחו מתוך השאלון "שאלון אסטרטגיות קונסטרוקטיביסטיות" מתוך מחקרו של ד"ר אהרון בוזגלו (2010). השאלון במקור כלל 15 פרטים וקוצר לשמונה פרטים בהתאם לצורכי השאלון.

2. שאלון שביעות רצון מרמת ההנחיה בקורס

השאלון מורכב משלושה חלקים :

החלק הראשון נלקח מתוך "שאלון להערכת מנחה" של היחידה להערכה אקדמית באוניברסיטת אריאל. השאלון מיועד להערכת הנחיה בפרויקט בלימודי אדריכלות, והוא עבר התאמה לסוג ההנחיה בקורס הבין-תחומי.

לשאלון נוספו פרטים מתאימים מתוך השאלון "מדד כיתה כקבוצה" (classroom community scale (CSS)). השאלון נלקח מתוך מחקר של ד"ר תמי זייפרט (2004) מסמינר הקיבוצים בנושא "תחושת שייכות לקהילה בלמידה מקוונת". השאלון המקורי כולל 20 פרטים, והוא קוצר ל-11 פרטים בהתאם לצורכי השאלון.

השאלון בוחן את תחושת השייכות לקהילה לומדת והוסב למטרת המחקר למדד שביעות רצון מרמת ההנחיה; זאת מכיוון שחלק חשוב ומשמעותי מתפקידו של מנחה הוא ליצור תחושת שייכות ופתיחות בקבוצה.

החלק השלישי של שאלון זה כולל פרטים הבודקים באופן ספציפי מיומנויות הנחיה; הפרטים מעובדים מתוך ספרם של אורט וזילברמן (2011).

השאלון

שלום רב,

שאלון זה מופנה אלייך במסגרת מחקר על הקורסים הבין-תחומיים שהתקיימו בתחילת שנת הלימודים הנוכחית. מטרתנו היא לחקור את יעילות הקורס והמיומנויות הייחודיות הנלמדות בו, על מנת ללמוד לעומק את הנושא, וכן על מנת להמשיך ולשכלל את איכות הקורס בעתיד. נודה לך אם תשתפי עמנו פעולה ותסמני בעיגול את התשובות המשקפות את דעתך בלבד. שימי לב, לשאלות אלו אין תשובות נכונות או בלתי נכונות. השאלון הוא אנונימי ופרסום הנתונים לא יאפשר זיהויך בעתיד.

תודה על שיתוף הפעולה,

ד"ר מיכל דל, מרים שיפרוביץ' ויהודה טרופר

1. פרטים אישיים (נא להקיף בעיגול):

שנת לידה: _____

שנת לימודים במכללה: א. ראשונה ב. שנייה ג. שלישית ד. רביעית
 לומדת במסלול: א. גיל הרך ב. חינוך מיוחד ג. יסודי ד. על יסודי
 בוגרת תיכון: א. ממלכתי (חילוני) ב. תיכון ממלכתי-דתי ג. אולפנה ד. חרדי
 מצב משפחתי: א. נשואה אם לילדים ב. נשואה ג. רווקה
 הקורס בו השתתפת: א. "צדק צדק" ב. אחר
 האם זה הקורס הבין-תחומי הראשון שהשתתפת בו? א. כן ב. לא

2. שאלון מוטיבציה ללימודים ומסוגלות עצמית (נא צייני ב-x 5 – מסכימה מאוד

1 – מתנגדת מאוד)

היגדים	1	2	3	4	5
אני מעדיפה שהחומר הלימוד יהווה אתגר עבורי כדי שאוכל ללמוד דברים חדשים					
הדבר שמביא לי את מרב הסיפוק בלימודים הוא הניסיון להבין את החומר בצורה המעמיקה ביותר האפשרית					
קבלת ציון גבוה בקורסים היא הדבר שמביא לי את מרב הסיפוק					
אני רוצה להצליח בלימודי, משום שחשוב לי להראות את יכולתי למשפחתי, לחברי, או לאחרים					
תמיד אוכל לפתור בעיות קשות אם אשתדל מספיק חזק					
אם מישחו מתנגד לי, אוכל למצוא אמצעים ודרכים להשיג מה שאני רוצה					
קל לי לדבוק במטרותיי ולהשיג אותן					
הודות לתושייה שלי, שהרי אני יודעת כיצד להתמודד עם מצבים בלתי-צפויים					

1	2	3	4	5	היגדים
					אני יכולה למצוא פתרון כמעט לכל בעיה, אם אני משקיעה מאמצים בכך.
					אני מסוגלת להישאר רגועה נוכח קשיים, משום שאני נשענת על כישורי ההתמודדות שלי
					כאשר אני עומדת בפני בעיה, אני בד"כ חושבת על מספר רעיונות להתמודד אתה
					כאשר אני בצרה, אני בד"כ חושבת מה אפשר לעשות.
					לא משנה מה עומד לקרות, אני בדרך כלל מסוגלת להסתדר עם זה

3. שאלון שביעות רצון מאסטרטגיות הלמידה בקורס

1	2	3	4	5	היגדים
					השתתפות בלמידה בין-תחומית מפתחת אצל התלמידים הרגלים חברתיים רצויים
					כשלומדים בצורה בין-תחומית, אין התלמידים הטובים מתקדמים כפי יכולתם
					ההוראה בצורה בין-תחומית יוצרת אצל התלמיד מוטיבציה גבוהה בנושא הנלמד
					כשלומדים בשיטה בין-תחומית המשלבת למידה בסדנאות, ההישגים הלימודיים עולים
					תלמידים רבים מעדיפים ללמוד בעצמם או יחד עם תלמידים אחרים כשהתערבות המרצה קטנה ככל האפשר
					הוראה בין תחומית מאפשרת למורה ליצור קשר אישי טוב יותר עם התלמידים
					תלמידים לומדים דברים חשובים מחבריהם לכיתה ולא רק מהמורה
					ההשתתפות בלמידה בין-תחומית מאפשרת לכולם להשתתף ולהתבטא חשוב יותר להתנסות במיומנויות חדשות בהוראה מאשר להספיק חומר למידה בין-תחומית היא משעממת
					הלימוד הבין-תחומי מגביר את האהבה למקצוע
					הלימוד הבין-תחומי מפתח את הלומד להיות אדם טוב יותר
					הלימוד הבין-תחומי רלוונטי יותר לחיים
					הלימוד הבין-תחומי מעודד לחשיבה עצמאית
					הדרך הנכונה ללמידה היא רק בסדנאות
					התובנות העולות בלמידה בין-תחומית לא יכולות להילמד בשיעור רגיל
					למידה בין-תחומית מפתחת מיומנויות חדשות בהוראה
					לימוד בין-תחומי נותן כלים להוראה משמעותית
					בזכות הקורס – ההוראה שלי תהיה טובה יותר
					הסדנה עזרה לי להעמיק את מה שנלמד בשיעור
					יחידות הפתיחה של הקורס גרמו לי עניין לקראת הלימוד

					אני חושבת שאוכל ליישם את מה שלמדתי בקורס בעבודתי כמורה
					במהלך הקורס רכשתי ידע בהוראה בין-תחומית
					למידה בין-תחומית הופכת את לימוד התנ"ך לחווייתי ומעמיק
					יש לשלב אתגרים, סימולציות או פעילויות אחרות במהלך השיעורים
					מרצה צריך לשקף לסטודנטים את דרכי החשיבה שלהם מתוך הדברים שהם מעלים בכיתה
					במהלך הקורס עברתי שינוי באופן החשיבה שלי על למידה בין-תחומית
					למידה בין-תחומית מסייעת בזכירת החומר הנלמד

4. שאלון שביעות רצון מאסטרטגיות הלמידה בקורסים פרונטליים

1	2	3	4	5	היגדים
					השתתפות בשיעורים פרונטליים מפתחת אצל התלמידים הרגלים חברתיים רצויים
					כשלומדים בצורה פרונטלית, אין התלמידים הטובים מתקדמים כפי יכולתם
					ההוראה בצורה פרונטלית יוצרת אצל התלמיד מוטיבציה גבוהה בנושא הנלמד
					כשלומדים בצורה פרונטלית, ההישגים הלימודיים עולים
					תלמידים רבים מעדיפים שליטה מוחלטת של המורה בשיעור
					הוראה פרונטלית מאפשרת למורה ליצור קשר אישי טוב יותר עם התלמידים
					מעניין אותי לשמוע רק מה שיש למורה להגיד
					הוראה פרונטלית מאפשרת לכל התלמידים להשתתף ולהתבטא
					חשוב יותר להספיק חומר מאשר לנסות שיטות הוראה חדשות
					למידה פרונטלית היא משעממת
					הלימוד הפרונטלי מגביר את האהבה למקצוע
					למידה בקורסים פרונטלים מסייעת בזכירת החומר הנלמד
					הלימוד בצורה פרונטלית רלוונטי יותר לחיים
					הלימוד בקורסים פרונטלים מעודד לחשיבה עצמאית
					הדרך הנכונה ללמידה היא רק באמצעות שיעורים פרונטליים
					למידה בקורסים פרונטלים מפתחת מיומנויות חדשות בהוראה
					אין לשלב אתגרים, סימולציות או פעילויות אחרות במהלך השיעורים
					אין מתפקידו של המרצה לשקף לסטודנטים את דרכי החשיבה שלהם מתוך הדברים שהם מעלים בכיתה

5. שביעות רצון מרמת ההוראה, הנחיה והאווירה בקורס הבין-תחומי

1	2	3	4	5	היגדים
					המרצים/ המנחים גילו בקיאות בחומר הרלוונטי
					המרצים/ המנחים ביטאו באופן בהיר תפיסות, רעיונות והשקפות
					המרצים/ המנחים התייחסו לקורס באופן אחראי והגיעו לכל השיעורים בזמן
					המרצים/ המנחים יצרו אווירת למידה נעימה
					המרצים/ המנחים ליוו את הקורס והתמצאו בו בכל שלביו
					המרצים/ המנחים גילו ערנות לקשיים של הסטודנטיות במהלך הקורס
					המרצים/ המנחים דרשו דרישות ברורות ועקביות
					המרצים/ המנחים גילו סובלנות לדעותיי ורעיונותיי
					המרצים/ המנחים גילו הכלה, הקשבה ואמפתיה
					המרצים/ המנחים התייחסו במהלך ההוראה למה שמתרחש בקבוצה
					המרצים/ המנחים עודדו השתתפות של כלל הסטודנטיות
					המרצים/ המנחים שיקפו מה שנאמר בקבוצה בצורה ברורה
					בקורס היתה אווירה נעימה, מקבלת ופתוחה
					חשתי נוחות לחשוף פערים בהבנה שלי
					חשתי במהלך הקורס בחדוות למידה
					הרגשתי בנוח לבטא קשיים בקורס
					הרגשתי שהקורס מעודד את הרצון ללמוד
					חשתי בנוח להיחשף באופן אישי
					חשתי אמון בשאר המשתתפים בקורס

6. דרגי באופן כללי את רמת ההוראה והאווירה בקורסים הפרונטלים במכללה

1	2	3	4	5	היגדים
					בקיאות בחומר הרלוונטי
					ביטוי באופן בהיר תפיסות, רעיונות והשקפות
					התייחסות לתפקיד ההוראה באופן אחראי והגעה לכל השיעורים בזמן
					יצירת אווירת למידה נעימה
					המרצים ליוו את הקורס והתמצאו בו בכל שלביו
					ערנות לקשיים של הסטודנטיות במהלך הקורס
					דרישות המרצים היו ברורות ועקביות
					גילוי סובלנות לדעות ורעיונות
					הוראה הכוללת הכלה, הקשבה ואמפתיה
					התייחסות במהלך ההוראה למה שמתרחש בקבוצה
					עידוד השתתפות של כלל הסטודנטיות
					שיקוף מה שנאמר בקבוצה בצורה ברורה
					בקורסים קיימת אווירה נעימה, מקבלת ופתוחה
					אני חשה נוחות לחשוף פערים בהבנה שלי

					אני חשה במהלך הקורס בחדוות למידה
					אני מרגישה בנוח לבטא קשיים בקורסים
					אני מרגישה שהקורסים הפרונטלים מעודדים את הרצון ללמוד
					אני חשה בנוח להיחשף באופן אישי
					אני חשה אמון בשאר המשתתפים בקורסים

שקילות בפתרון משוואות, מערכת משוואות ואי-שוויונות (חלק ב')

תקציר

תחומי מתמטיקה שונים מחייבים פתרון של משוואות, מערכת משוואות ואי-שוויונות. הצורך הזה בולט במספר קורסי הכשרה של פרחי הוראת מתמטיקה, לדוגמה: פתרון מערכת משוואות באלגברה לינארית או מערכת אי-שוויונות בתכנון לינארי ועוד. הדרך המקובלת להתמודדות עם מערכות אלו, היא מעבר למערכות פשוטות יותר, אך בעלות אותם הפתרונות. בחלק א של הנושא הוצגו כמה "מוקשים", שקיימים "מתחת לפני השטח", ואשר גורמים לקבלת פתרון שגוי של משוואה. כדי להתגבר על הסכנה של קבלת פתרונות שגויים למשוואות, נוסחו כללים המתבססים על הוכחות מתמטיות, ומהווים מעין "תורת השקילות" של המשוואות.

במאמר הנוכחי הוכנה "תורת השקילות" עבור מערכת משוואות ועבור מערכת אי-שוויונות בלווי דוגמאות המאפשרות הטמעת הכללים.

הנושא מלווה בצורה אקדמית ומיועד למורי מתמטיקה בחינוך העל-יסודי כדי להבין ולהעמיק את הידע שלהם בנושא.

מילות מפתח: תחום הגדרה; שקילות משוואות; מערכות של משוואות ואי-שוויונות.

מבוא

בחלק א של המאמר חקרנו דרכים המביאות מהמשוואה הנתונה למשוואה שקולה לה, אך יותר פשוטה לפתרון. התברר שדרכים מקובלות ואפילו שימוש בזהויות יכולים להביא לידי פתרון שגוי. נוסחו כללים המתבססים על הוכחות מתמטיות כדי להתמודד עם הנושא. נרחיב את התאוריה עבור מערכות של משוואות, אי-שוויונות ומערכות של אי-שוויונות.

1. מערכות של משוואות

נתבונן בקבוצת n משוואות עם k נעלמים:

$$F_1^{(n)} = F_2^{(n)}, \dots, F_1^{(2)} = F_2^{(2)} \quad ; \quad F_1^{(1)}(x_1, \dots, x_k) = F_2^{(1)}(x_1, \dots, x_k)$$

1.1 הגדרה

נקרא קבוצת המשוואות בשם **מערכת משוואות (וגם)**, אם נחפש את כל קבוצות ערכי הנעלמים, המקיימות את כל המשוואות בקבוצה.

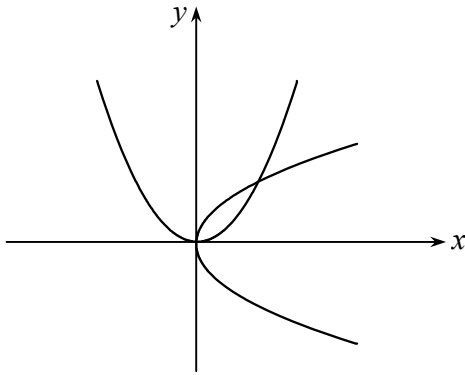
לערכי הנעלמים נקרא **פתרונות** של המערכת (נסמן $\{F\}$). את קבוצת הפתרונות נסמן ב- $M_{\{F\}}$.

1.2 הגדרה

נקרא קבוצת משוואות בשם **סט משוואות** (מערכת משוואות או), אם נחפש את כל קבוצות ערכי הנעלמים, המקיימים לפחות אחת מהמשוואות בקבוצה (נסמן $[F]$).

את קבוצת הפתרונות נסמן ב- $M[F]$.

לדוגמה:



$$\begin{cases} y = x^2 \\ y^2 = x \end{cases} \text{ למערכת המשוואות:}$$

יש שני פתרונות: $(0,0)$ ו- $(1,1)$.

קל לראות זאת בשרטוט:

$$\begin{cases} y = x^2 \\ y^2 = x \end{cases} \text{ לסט המשוואות:}$$

הפתרון הוא שיעורי כל הנקודות בשתי הפרבולות.

1.3 הגדרה

שתי מערכות (סטים) של משוואות ייקראו **שקולות**, אם כל הפתרונות שלהן מתלכדים.

משפט 1.1

תהי פונקציה $F(x_1, \dots, x_k)$ מפורקת למכפלה $F = F_1 \cdot F_2 \cdot \dots \cdot F_n$,

כאשר תחום ההגדרה של כל הגורמים מתלכד עם תחום ההגדרה של הפונקציה F .

המשוואה $F(x_1, \dots, x_k) = 0$ שקולה למערכת (סט) המשוואות:

$$\begin{cases} F_1 = 0 \\ F_2 = 0 \\ \dots \\ F_n = 0 \end{cases}$$

המשפט קל להוכחה.

דוגמה 1.1:

$$\begin{aligned} x^3 - x &= 0 \\ x(x-1)(x+1) &= 0 \end{aligned}$$

המשוואה שקולה לסט המשוואות:

$$\begin{cases} x = 0 \\ x - 1 = 0 \\ x + 1 = 0 \end{cases}$$

והפתרונות הם 0, -1 ו-1.

במקרים שלא לכל F_i תחום ההגדרה (להלן ת"ה) מתלכד עם תחום ההגדרה של F , צריכים לבטל פתרונות הלא שייכים לת"ה של F .

דוגמה 1.2

$$\begin{cases} x = 0 \\ \sqrt{x-1} = 0 \end{cases} \Leftrightarrow x\sqrt{x-1} = 0$$

למשוואה השנייה ת"ה $x \geq 1$, לכן יש רק פתרון אחד והוא $x = 1$.

דוגמה 1.3

$$\begin{cases} \sin x = 0 \\ \operatorname{ctg} x = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \sin x \cdot \operatorname{ctg} x = 0$$

הפתרונות של המשוואה הראשונה לא שייכים לתחום ההגדרה של המשוואה השנייה, לכן לוקחים בחשבון רק את קבוצת הפתרונות $x = \frac{\pi}{2} + \pi k$.

מסקנה

השימוש במשפט 1.1 בלי בדיקת תחום ההגדרה יכול להביא לפתרונות זרים.

הערה

לנוחיות הכתיבה, נעביר את כל המשוואות במערכת "וגם" ובמערכת "או" לצורה:
 $F_i(x_1, x_2, \dots, x_k) = 0$ (צד ימין הוא 0).

משפט 1.2

נתבונן במערכת משוואות $\{F\}$, המורכבת מהמשוואות:

$$\begin{aligned} \{F\} \quad & F_1(x_1, \dots, x_k) = 0, F_2(x_1, \dots, x_k) = 0, \dots, \\ & F_s(x_1, \dots, x_k) = 0, \dots, F_n(x_1, \dots, x_k) = 0 \\ & (1 < s < n) \end{aligned}$$

נתבונן במערכות חלקיות: $\{F'\} \quad F_1(x_1, \dots, x_k) = 0, \dots, F_{s-1}(x_1, \dots, x_k) = 0$

$$\{F''\} \quad F_s(x_1, \dots, x_k) = 0, \dots, F_n(x_1, \dots, x_k) = 0$$

אם $M_{\{F''\}}, M_{\{F'\}}, M_{\{F\}}$ קבוצות כל הפתרונות של כל אחת מהמערכות, אז מתקיים:
 $M_{\{F\}} = M_{\{F'\}} \cap M_{\{F''\}}$

הוכחה

אם $(a_1, \dots, a_k) \in M_{\{F\}}$, אז $\{F\}$ פתרון של מערכת $\{F\}$,

אז $(a_1, \dots, a_k)$ הוא פתרון של כל משוואה מ- $\{F\}$,

ולכן פתרון של $\{F'\}$ וגם של $\{F''\}$,

אז $(a_1, \dots, a_k) \in M_{\{F'\}} \cap M_{\{F''\}}$.

$$(1.1) \quad M_{\{F\}} \subseteq M_{\{F'\}} \cap M_{\{F''\}} \quad \text{מכאן:}$$

להפך, אם $(b_1, \dots, b_k) \in M_{\{F'\}} \cap M_{\{F''\}}$, אז $(b_1, \dots, b_k) \in M_{\{F\}}$

וגם $(b_1, \dots, b_k) \in M_{\{F''\}}$. וא.א. $(b_1, \dots, b_k)$ הוא פתרון

של כל משוואה ב- $\{F'\}$ וגם של כל משוואה ב- $\{F''\}$, לכן גם של כל משוואה ב- $\{F\}$.

$$(1.2) \quad M_{\{F'\}} \cap M_{\{F''\}} \subseteq M_{\{F\}} \quad \text{לכן, } (b_1, \dots, b_k) \in M_{\{F\}} \text{ ומכאן:}$$

מ- (1.1) ו- (1.2) נובעת נכונות המשפט.

משפט 1.3

נתבונן במערכת $\{F\}$ המחולקת כמו במשפט 1.2, ובמערכת $\{G\}$ $G_1 = 0, \dots, G_r = 0$

השקולה למערכת $\{F'\} : \{G\} \sim \{F'\}$. אז מתקיים: $M_{\{F\}} = M_{\{G\}} \cap M_{\{F''\}}$

במילים אחרות, אפשר להחליף חלק מהמערכת הנתונה במערכת השקולה לאותו החלק.

ההוכחה טריוויאלית.

משפט 1.4

הבסיס לשיטת ההצבה בפתרון מערכת "וגם"

נתונה מערכת $\{F\}$ $F_1(x_1, \dots, x_k) = 0, \dots, F_n(x_1, \dots, x_k) = 0$

אם באחת המשוואות, למשל במשוואה ה- Π -ית, אפשר לבטא את אחד הנעלמים, למשל x_k ,

בעזרת נעלמים אחרים, וא.א. $x_k = \varphi_i(x_1, \dots, x_{k-1})$, $(1 \leq i \leq r)$

אז המערכת $\{F\}$ שקולה לסט (מערכת "או") של Γ מערכות "וגם":

$$[\{F\}] \sim \left[\begin{array}{l} \{F^{(1)}\} \left\{ \begin{array}{l} F_1(x_1, \dots, x_{k-1}, \varphi_1(x_1, \dots, x_{k-1})) = 0 \\ \dots \\ F_{n-1}(x_1, \dots, x_{k-1}, \varphi_1(x_1, \dots, x_{k-1})) = 0 \\ x_k = \varphi_1(x_1, \dots, x_{k-1}) \end{array} \right. \\ \{F^{(2)}\} \left\{ \begin{array}{l} F_1(x_1, \dots, x_{k-1}, \varphi_2(x_1, \dots, x_{k-1})) = 0 \\ \dots \\ F_{n-1}(x_1, \dots, x_{k-1}, \varphi_2(x_1, \dots, x_{k-1})) = 0 \\ x_k = \varphi_2(x_1, \dots, x_{k-1}) \end{array} \right. \\ \dots \\ \{F^{(r)}\} \left\{ \begin{array}{l} F_1(x_1, \dots, x_{k-1}, \varphi_r(x_1, \dots, x_{k-1})) = 0 \\ \dots \\ F_{n-1}(x_1, \dots, x_{k-1}, \varphi_r(x_1, \dots, x_{k-1})) = 0 \\ x_k = \varphi_r(x_1, \dots, x_{k-1}) \end{array} \right. \end{array} \right.$$

נסמן: $[\{F\}] = [\{F^{(1)}\}, \dots, \{F^{(r)}\}]$. צריכים להוכיח כי $[\{F\}] \sim [\{F\}]$.

לפני ההוכחה ניתן דוגמאות:

1.4 דוגמה

$$(1.3) \quad \begin{cases} x - 2y + 3z - 9 = 0 \\ 2x + y - z + 1 = 0 \\ -3x + 2y + 3z - 1 = 0 \end{cases}$$

מהמשוואה הראשונה נובע $x = 2y - 3z + 9$, ו.א. $x = \varphi(y, z) = 2y - 3z + 9$.

במקום המשוואה הראשונה רושמים ביטוי $x = \varphi(y, z)$, ובשתי המשוואות האחרות

מציבים במקום x את $\varphi(y, z)$:

$$\begin{cases} x = 2y - 3z + 9 \\ 2(2y - 3z + 9) + y - z + 1 = 0 \\ -3(2y - 3z + 9) + 2y + 3z - 1 = 0 \end{cases}$$

אחרי פישוט :

$$(1.4) \quad \begin{cases} x = 2y - 3z + 9 \\ 5y - 7z + 19 = 0 \\ -y + 3z - 7 = 0 \end{cases}$$

המערכת (1.4) שקולה למערכת (1.3) ופשוט יותר לפתור אותה.

הפתרון הוא $(1, -1, 2)$.

דוגמה 1.5

$$\{F\} \quad \begin{cases} x^2 + y^2 - 10 = 0 & (F_1) \\ y^2 - xy - 2x^2 = 0 & (F_2) \end{cases}$$

ממשוואה (F_2) מבודדים את y : $y = \frac{x \pm \sqrt{x^2 + 8x^2}}{2} = \frac{x \pm 3x}{2}$.

קיבלנו שתי פונקציות :

$$y = \varphi_1(x) = 2x$$

$$y = \varphi_2(x) = -x$$

לכן המערכת $\{F\}$ שקולה לסט של שתי מערכות משוואות :

$$\{F\} \sim \begin{cases} F^{(1)} \begin{cases} x^2 + (2x)^2 - 10 = 0 \\ y = 2x \end{cases} \\ F^{(2)} \begin{cases} x^2 + (-x)^2 - 10 = 0 \\ y = -x \end{cases} \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} \begin{cases} 5x^2 = 10 \\ y = 2x \end{cases} & (\sqrt{2}, 2\sqrt{2}), (-\sqrt{2}, -2\sqrt{2}) \\ \begin{cases} 2x^2 = 10 \\ y = -x \end{cases} & (\sqrt{5}, -\sqrt{5}), (-\sqrt{5}, \sqrt{5}) \end{cases} \Rightarrow$$

למערכת המקורית ארבעה פתרונות.

הוכחה של משפט 1.4

יהי $(a_1, \dots, a_k) \in M_{\{F\}}$. אז, $(a_1, \dots, a_k)$ הוא גם פתרון של המשוואה הי-ית.

לפי ההנחה, אפשר לבטא את a_k בעזרת $(a_1, \dots, a_{k-1})$:

$$a_k = \varphi_j(a_1, \dots, a_{k-1}) \text{ עבור } j \text{ איזשהו.}$$

לכן $(a_1, \dots, a_k) \in M_{\{F^{(j)}\}}$, אז הפתרון של כל הסט $[F]$ הוא

$$(1.5) \quad M_{\{F\}} \subseteq M_{[F]}$$

להפך, יהי $(b_1, \dots, b_k) \in M_{[F]}$, ו.א. $(b_1, \dots, b_k)$ הוא פתרון של לפחות אחת המשוואות $\{F^{(i)}\}, 1 \leq i \leq r$, ו.א.:

$$\begin{cases} F_1(b_1, \dots, b_{k-1}, \varphi_i(b_1, \dots, b_{k-1})) = 0 \\ \dots \\ F_{n-1}(b_1, \dots, b_{k-1}, \varphi_i(b_1, \dots, b_{k-1})) = 0 \\ b_k = \varphi_i(b_1, \dots, b_{k-1}) \end{cases}$$

מהשוויון האחרון נובע כי $F_n(b_1, \dots, b_{k-1}, b_k) = 0$.

אם נציב בשאר המשוואות במקום $\varphi_i(b_1, \dots, b_{k-1})$ את ערך b_k השווה לו, נקבל כי

$$(1.6) \quad M_{[F]} \subseteq M_{\{F\}} : \{F\} \text{ הוא פתרון של } [F] \\ \text{מ- (1.5) ו- (1.6) נובע: } \{F\} \sim [F].$$

משפט 1.5

הבסיס לשיטות השוואה מקדמים בפתרון מערכת "וגם"

נתונה המערכת: $F_1(x_1, \dots, x_k) = 0, \dots, F_n(x_1, \dots, x_k) = 0$

אם לאחת המשוואות, נניח למשוואה ה- Π -ית, נוסיף צירוף לינארי של המשוואות האחרות, ו.א.

$\{F'\}$ $\alpha_1 F_1 + \alpha_2 F_2 + \dots + \alpha_{n-1} F_{n-1}$ (מספרים) $\alpha_1, \dots, \alpha_{n-1}$ אז נקבל מערכת $\{F'\}$ השקולה ל- $\{F\}$.

הוכחה

נסמן את המשוואה החדשה ב- F'_n .

$$(1.7) \quad F'_n = F_n + \alpha_1 F_1 + \alpha_2 F_2 + \dots + \alpha_{n-1} F_{n-1}$$

$$\{F'\} \quad F_1(x_1, \dots, x_k) = 0, \dots, F_{n-1}(x_1, \dots, x_k) = 0, F'_n(x_1, \dots, x_k) = 0$$

אם $(a_1, \dots, a_k) \in M_{\{F\}}$ ואז $F_i(a_1, \dots, a_k) = 0, 1 \leq i \leq n$
ואז $F'_n(a_1, \dots, a_k) = 0$.א.י. $(a_1, \dots, a_k) \in M_{\{F'\}}$.

הוכחנו כי $M_{\{F\}} \subseteq M_{\{F'\}}$ (1.8)

אם $(b_1, \dots, b_k) \in M_{\{F'\}}$ אז:

$$F_1(b_1, \dots, b_k) = 0, \dots, F_{n-1}(b_1, \dots, b_k) = 0, F'_n(b_1, \dots, b_k) = 0$$

מהשוויון (1.7) נובע כי גם $F_n(b_1, \dots, b_k) = 0$.א.י. $(b_1, \dots, b_k) \in M_{\{F\}}$.

הוכחנו כי $M_{\{F\}} \subseteq M_{\{F'\}}$ שיחד עם (1.8) מוכיח את המשפט.

דוגמה 1.6

$$\{F\} \quad \begin{cases} x^2 + y - 1 = 0 & F_1 \\ x + y^2 - 1 = 0 & F_2 \end{cases}$$

נחסר את המשוואה השנייה מהמשוואה הראשונה:

$$\{F'\} \quad \begin{cases} x^2 - y^2 - (x - y) = 0 & F_1 - F_2 = F'_1 \\ x + y^2 + 1 = 0 & F_2 \end{cases}$$

לפי המשפט, $\{F\} \sim \{F'\}$.

מהמשוואה F'_1 : $(x - y)(x + y - 1) = 0$

$$y = \varphi_2(x) = 1 - x \quad y = \varphi_1(x) = x$$

לפי משפט 1.4, $\{F'\}$ שקולה לסט (מערכת "או") של שתי מערכות "וגם":

$$\left[\begin{cases} y = x \\ x + x^2 - 1 = 0 \end{cases} \right] \quad \left[\begin{cases} y = 1 - x \\ x + (1 - x)^2 - 1 = 0 \end{cases} \right]$$

דוגמה 1.7

$$\{F\} \quad \begin{cases} x^2 + y^2 = 25 & E_1 \\ xy = 12 & E_2 \end{cases}$$

בונים $E'_1 = E_1 - 2E_2$:

$$\{F'\} \quad \begin{cases} (x - y)^2 = 1 & E'_1 \\ xy = 12 & E_2 \end{cases}$$

מהמשוואה $E'_1 : x = \varphi_1(y) = y + 1$ או $x = \varphi_2(y) = y - 1$.

והמערכת $\{F'\}$, לפי משפט 1.4, שקולה לסט (מערכת "או") של מערכות "וגם"

$$\left[\begin{cases} x = y + 1 \\ (y + 1)y = 12 \end{cases} \right. \\ \left[\begin{cases} x = y - 1 \\ (y - 1)y = 12 \end{cases} \right.$$

דוגמה 1.8

$$\{F\} \quad \begin{cases} x - 2y + 3z - 9 = 0 & E_1 \\ 2x + y - z + 1 = 0 & E_2 \\ -3x + 2y + 3z - 1 = 0 & E_3 \end{cases}$$

בונים : $E'_1 = E_1 + 3E_2$, $E'_3 = E_3 + 3E_2$.

נקבל מערכת שקולה :

$$\{F'\} \quad \begin{cases} 7x + y - 6 = 0 & E'_1 \\ 2x + y - z + 1 = 0 & E_2 \\ 3x + 5y + 2 = 0 & E'_3 \end{cases} \Rightarrow \{F''\} \quad \begin{cases} 7x + y - 6 = 0 & E'_1 \\ 2x + y - z + 1 = 0 & E_2 \\ -32x + 32 = 0 & E''_3 = E'_3 - 5E'_1 \end{cases}$$

נקבל פתרון יחיד : $(1, -1, 2)$.

2. תורת השקילות של אי-שוויונות

נתבונן בשתי פונקציות $F_1(x_1, x_2, \dots, x_k)$ עם תחום הגדרה D_1 ו- $F_2(x_1, x_2, \dots, x_k)$ עם תחום הגדרה D_2 . D_1 ו- D_2 תחומים במרחב R^k .

2.1 הגדרה

הביטוי:

$$(*) \quad F_1(x_1, x_2, \dots, x_k) > F_2(x_1, x_2, \dots, x_k)$$

נקרא אי-שוויון עם k נעלמים.

k -יה סדורה $(a_1, a_2, \dots, a_k)$ נקראת קבוצת ערכים מותרים לאי-שוויון, אם $(a_1, a_2, \dots, a_k) \in D_1$ וגם $(a_1, a_2, \dots, a_k) \in D_2$.

התחום המורכב מקבוצות הערכים המותרים הוא החיתוך $D = D_1 \cap D_2$, ונהוג לקרוא לו תחום ההגדרה של אי-השוויון.

2.2 הגדרה

k -יה סדורה $(a_1, a_2, \dots, a_k) \in D$ נקראת פתרון של אי-השוויון

אם מתקיים $(F) \quad F_1(a_1, a_2, \dots, a_k) > F_2(a_1, a_2, \dots, a_k)$.

נסמן את קבוצת הפתרונות של אי-השוויון ב- M_F .

הערה: הכלל שנקבע לאי-שוויון בצורה $(*)$ מתאים גם לאי-שוויונות:

$$F_1(x_1, x_2, \dots, x_k) < F_2(x_1, x_2, \dots, x_k)$$

$$F_1(x_1, x_2, \dots, x_k) \leq F_2(x_1, x_2, \dots, x_k)$$

$$F_1(x_1, x_2, \dots, x_k) \geq F_2(x_1, x_2, \dots, x_k)$$

באופן דומה למשוואות (מוגילבסקי, 2014), מציגים מושגים: שקילות של אי-שוויונות, מסקנה מאי-שוויון, מערכת אי-שוויונות (וגם) וסט אי-שוויונות (מערכת או). גם חלק מהמשפטים הדומים לאלה למשוואות נביא ללא הוכחה.

פעולות שאינן מפרות שקילות (Kreynin, 1994)

משפט 2.1

אם פונקציה $\varphi(x_1, x_2, \dots, x_k)$ מוגדרת בכל תחום ההגדרה של אי-השוויון:

$$(F) \quad F_1(x_1, \dots, x_k) > F_2(x_1, \dots, x_k)$$

אזי אי-השוויון שקול לאי-השוויון הבא:

$$(F + \varphi) \quad F_1(x_1, \dots, x_k) + \varphi(x_1, \dots, x_k) > F_2(x_1, \dots, x_k) + \varphi(x_1, \dots, x_k)$$

הערה: יש חשיבות רבה בתנאי כי $\varphi(x_1, \dots, x_k)$ מוגדרת לכל תחום ההגדרה של (F)

דוגמה: $(-\infty, \infty)$ תחום ההגדרה: $(F) \quad x^2 + 6 > 5x$

הפתרון הוא $M_F \quad x < 2$ או $x > 3$

נגדיר $\varphi(x) = \lg(x - 3)$ עם תחום הגדרה $x > 3$.

באי-השוויון $x^2 + 6 + \lg(x - 3) > 5x + \lg(x - 3)$ הפתרון הוא רק $x > 3$, כלומר האי-שוויון $(F + \varphi)$ אינו שקול ל- (F) כי תחום ההגדרה של φ אינו כולל את כל תחום ההגדרה של (F) .

מסקנה 2.1

אי-השוויון $F_2(x_1, \dots, x_k) > F_1(x_1, \dots, x_k) + \varphi(x_1, \dots, x_k)$

שקול לאי-השוויון $F_2(x_1, \dots, x_k) - \varphi(x_1, \dots, x_k) > F_1(x_1, \dots, x_k)$ כלומר ניתן להעביר מחוברים מצד לצד עם סימן הפוך.

מסקנה 2.2

כל אי-שוויון מהצורה $(*)$ אפשר להעביר לצורה $F(x_1, x_2, \dots, x_k) > 0$.

משפט 2.2

אם פונקציה $\varphi(x_1, \dots, x_k)$ מוגדרת וחיובית עבור כל תחום ההגדרה של (F) , אזי אי-השוויון

$$(\varphi F) \quad \varphi(x_1, \dots, x_k) \cdot F_1(x_1, \dots, x_k) > \varphi(x_1, \dots, x_k) \cdot F_2(x_1, \dots, x_k)$$

שקול לאי-השוויון (F) .

משפט 2.3

אם הפונקציה $\varphi(x_1, \dots, x_k)$ מוגדרת ושליטת עבור כל תחום ההגדרה של (F), אזי אי-השוויון

$$\varphi(x_1, \dots, x_k) \cdot F_1(x_1, \dots, x_k) < \varphi(x_1, \dots, x_k) \cdot F_2(x_1, \dots, x_k)$$

לאי-השוויון (F).

משפט 2.4

$$(F) \quad F_1(x_1, x_2, \dots, x_k) \cdot F_2(x_1, x_2, \dots, x_k) > 0$$

בתחום $D_F = D_{F_1} \cap D_{F_2}$ שקול לסט של שתי מערכות אי-השוויונות:

$$(G) \quad \begin{cases} \begin{cases} F_1(x_1, x_2, \dots, x_k) > 0 \\ F_2(x_1, x_2, \dots, x_k) > 0 \end{cases} & (\alpha) \\ \begin{cases} F_1(x_1, x_2, \dots, x_k) < 0 \\ F_2(x_1, x_2, \dots, x_k) < 0 \end{cases} & (\beta) \end{cases}$$

הוכחה

נניח כי $(a_1, a_2, \dots, a_k) \in M_F$, כלומר:

$$F_1(a_1, a_2, \dots, a_k) \cdot F_2(a_1, a_2, \dots, a_k) > 0$$

מכפלת שני מספרים היא חיובית אם ורק אם הגורמים הם בעלי סימן זהה.

אם שני הגורמים חיוביים, אז $(a_1, a_2, \dots, a_k)$ הוא פתרון של מערכת (α) .

אם שני הגורמים שליליים, אז $(a_1, a_2, \dots, a_k)$ הוא פתרון של מערכת (β) .

בשני המקרים זה פתרון של הסט $(G) : M_G$. $(a_1, a_2, \dots, a_k) \in M_G$.

אם, להפך, $(a_1, a_2, \dots, a_k) \in M_G$, אז $F_1(a_1, a_2, \dots, a_k) > 0$ או $F_1(a_1, a_2, \dots, a_k) < 0$.

ו- $F_2(a_1, a_2, \dots, a_k) > 0$ או $F_2(a_1, a_2, \dots, a_k) < 0$ מספרים בעלי סימן זהה, לכן מכפלתם חיובית,

$$(a_1, a_2, \dots, a_k) \in M_F$$

משפט 2.5

$$\frac{F(x_1, x_2, \dots, x_k)}{G(x_1, x_2, \dots, x_k)} > 0 \text{ אי-השוויון}$$

$$\text{שקול לאי-השוויון } F(x_1, x_2, \dots, x_k) \cdot G(x_1, x_2, \dots, x_k) > 0.$$

הוכחה

אי-השוויון השני מתקבל מאי-השוויון הראשון על ידי מכפלת שני הצדדים ב- $G^2(x_1, x_2, \dots, x_k)$, שהוא חיובי או אפס.

נקודות האפס של $G(x_1, x_2, \dots, x_k)$ אינן שייכות לפתרון של אי-השוויון השני, לכן לפי משפט 2.2 השקילות נשמרת.

$$\text{הערה: אי-השוויון } \frac{F(x_1, x_2, \dots, x_k)}{G(x_1, x_2, \dots, x_k)} \geq 0 \text{ שקול למערכת:}$$

$$\begin{cases} F(x_1, x_2, \dots, x_k) \cdot G(x_1, x_2, \dots, x_k) \geq 0 \\ G(x_1, x_2, \dots, x_k) \neq 0 \end{cases}$$

3. שיטות מיוחדות לפתרון אי-שוויונות

סוג 1

קל לראות שסימן הפונקציה:

$$(F) \quad \sqrt{F_1(x_1, x_2, \dots, x_k)} - \sqrt{F_2(x_1, x_2, \dots, x_k)}$$

$$F_1(x_1, x_2, \dots, x_k) - F_2(x_1, x_2, \dots, x_k) \quad \text{זוהי לסימן של}$$

בתחום ההגדרה של הפונקציה (F).

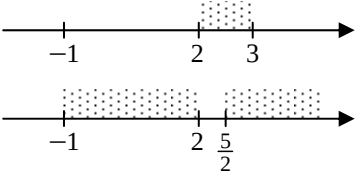
דוגמה 3.1

$$\text{אי-השוויון: } \sqrt{\frac{2x^2 - 3x - 5}{x - 2}} < \sqrt{x + 1} \quad \text{שקול למערכת:}$$

$$\begin{cases} \frac{2x^2 - 3x - 5}{x - 2} - (x + 1) < 0 \\ \frac{2x^2 - 3x - 5}{x - 2} \geq 0 \\ x + 1 \geq 0 \end{cases}$$

$$\begin{cases} \frac{x^2 - 2x - 3}{x - 2} < 0 \\ \frac{2x^2 - 3x - 5}{x - 2} \geq 0 \\ x + 1 \geq 0 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} \frac{(x - 3)(x + 1)}{x - 2} < 0 \\ \frac{(2x - 5)(x + 1)}{x - 2} \geq 0 \\ x + 1 \geq 0 \end{cases}$$

בגלל ש- $x + 1 \geq 0$, אפשר לפשט בתנאי זה את שני אי-השוויונות הראשונים:

$$\begin{cases} \frac{x - 3}{x - 2} < 0 \\ \frac{2x - 5}{x - 2} \geq 0 \\ x \geq -1 \end{cases}$$


$$2 < x < 3$$

$$-1 \leq x < 2 \text{ או } x > 2.5$$

והתשובה היא $2.5 \leq x < 3$.

סוג 2

סימן הפונקציה $|f(x)| - |g(x)|$ (F)

זהה לסימן של $f^2(x) - g^2(x)$ בתחום ההגדרה של הפונקציה (F).

דוגמה 3.2

אי-השוויון $|2x + 2| > |x + 5|$

שקול לאי-השוויון $(2x + 2)^2 - (x + 5)^2 < 0$.

$$4x^2 + 8x + 4 - x^2 - 10x - 25 < 0$$

$$3x^2 - 2x - 21 < 0$$

$$-2\frac{1}{3} < x < 3$$

סוג 3

(א) אי-השוויון $\sqrt{f(x)} < g(x)$ שקול למערכת אי-שוויונות:

$$\begin{cases} f(x) < g^2(x) \\ g(x) > 0 \end{cases}$$

בתחום ההגדרה של אי-השוויון המקורי.

(ב) אי-השוויון $\sqrt{f(x)} > g(x)$ שקול לסט:

$$\begin{cases} f(x) > g^2(x) \\ g(x) \geq 0 \\ g(x) < 0 \end{cases}$$

בתחום ההגדרה של אי-השוויון המקורי.

דוגמה 3.3

אי-השוויון $\sqrt{7+x} < 7-2x$ שקול למערכת:

$$\begin{cases} 7+x < (7-2x)^2 \\ 7+x \geq 0 \\ 7-2x > 0 \end{cases}$$

$$\begin{cases} (4x-21)(x-2) > 0 \\ x \geq 7, x < -3.5 \end{cases}$$

התשובה היא $-7 \leq x < 2$.

דוגמה 3.4

אי-השוויון $\sqrt{7+x} > 7-2x$ שקול לסט:

$$\left[\begin{cases} 7+x > (7-2x)^2 \\ 7+x \geq 0 \\ 7-2x \geq 0 \end{cases} \right. \\ \left[\begin{cases} 7+x \geq 0 \\ 7-2x < 0 \end{cases} \right.$$

הפתרון של המערכת הראשונה הוא $2 < x \leq 3.5$.

הפתרון של המערכת השנייה הוא $x > 3.5$.

לכן הפתרון הכללי הוא $x > 2$.

סוג 4

הסימן של $a^{f(x)} - a^{g(x)}$ (E_1) זהה לסימן של $(a-1) \cdot [f(x) - g(x)]$ בתחום ההגדרה של (E_1) , וגם הסימן של $a(x)^{f(x)} - a(x)^{g(x)}$ (E_2) זהה לסימן של $[a(x)-1] \cdot [f(x) - g(x)]$ בתחום ההגדרה של (E_2) .

דוגמה 3.5

אי-שוויון $(3^x - 1) \cdot (2^{x^2} - 16) \geq 0$ שקול לאי-שוויון: $(x-0) \cdot (x^2 - 4) \geq 0$.
לפי שיטת הנחש, הפתרון הוא: $x \geq 2$ או $-2 \leq x \leq 0$.

דוגמה 3.6

אי-שוויון: $(3x+1)^{\left|\frac{4x-6}{2x-1}\right|} - (3x+1)^3 < 0$ שקול למערכת אי-שוויונות:

$$\left\{ \begin{array}{l} (3x+1-1) \left[\left| \frac{4x-6}{2x-1} \right| - 3 \right] < 0 \\ 3x+1 > 0 \quad 3x+1 \neq 1 \\ 2x-1 \neq 0 \end{array} \right.$$

$$\begin{cases} x \cdot \left[\frac{(4x-6)^2}{(2x-1)^2} - 9 \right] < 0 \\ x < -\frac{1}{3}, x \neq \frac{1}{2}, x \neq 0 \end{cases}$$

$$x \cdot (16x^2 - 48x + 36 - 36x^2 + 36x - 9) < 0$$

$$x \cdot (-20x^2 - 12x + 27) < 0$$

$$x \cdot (2x+3)(9-10x) < 0$$

לפי שיטת הנחש בתחום ההגדרה, הפתרון הוא $x > \frac{9}{10}$ או $-\frac{1}{3} < x < 0$.

סוג 5

סימן הפונקציה $(F_1) \log_a f(x) - \log_a g(x)$

זהה לסימן הפונקציה $(a-1) \cdot [f(x) - g(x)]$ בתחום ההגדרה של (F_1) , וגם סימן

הפונקציה $(F_2) \log_{a(x)} f(x) - \log_{a(x)} g(x)$ זהה לסימן הפונקציה

$[a(x)-1] \cdot [f(x) - g(x)]$ בתחום ההגדרה של (F_2) .

דוגמה 3.7

אי-השוויון $\frac{\log_{0.2}(3x+1) + \log_5(x-1)}{\log_{0.2}(x+5)} \geq 1$ שקול למערכת:

$$\begin{cases} \frac{\log_{0.2}(3x+1) - \log_{0.2}(x-1) - \log_{0.2}(x+5)}{\log_{0.2}(x+5)} \geq 0 \\ 3x+1 > 0 \\ x-1 > 0 \\ x+5 > 0 \\ x+5 \neq 1 \end{cases}$$

$$\begin{cases} \frac{\log_{0.2}(3x+1) - \log_{0.2}(x-1)(x+5)}{\log_{0.2}(x+5)} \geq 0 \\ x > 1 \end{cases}$$

ולמערכת :

$$\begin{cases} \frac{(0.2-1)[3x+1-(x^2+4x-5)]}{(0.2-1)[(x+5)-1]} \geq 0 \\ x > 1 \end{cases}$$

$$\begin{cases} \frac{-x^2-x+6}{x+4} \geq 0 \\ x > 1 \end{cases}$$

לפי שיטת הנחש, התשובה היא $1 < x \leq 2$.

דוגמה 3.8

אי-השוויון $\log_{(10-x^2)} \left(\frac{16x}{5} - x^2 \right) < 1$ שקול למערכת :

$$\begin{cases} (10-x^2-1) \cdot \left[\left(\frac{16x}{5} - x^2 \right) - (10-x^2) \right] < 0 \\ 10-x^2 > 0 \\ 10-x^2 \neq 1 \\ \frac{16x}{5} - x^2 > 0 \end{cases}$$

$$\begin{cases} (9-x^2)(16x-50) < 0 \\ -\sqrt{10} < x < \sqrt{10} \\ x \neq \pm 3 \\ 0 < x < 3.2 \end{cases}$$

$$\begin{cases} (3+x)(3-x)(16x-50) < 0 \\ 0 < x < \sqrt{10}, x \neq 3 \end{cases}$$

הפתרון הוא $\frac{25}{8} < x < \sqrt{10}$ או $0 < x < 3$.

הערה: אי אפשר להכניס את כל הסוגים של אי-שוויונות לתורה אחת.

בפתרון תרגילים יש לקחת בחשבון תכונות של פונקציות שנמצאות במשוואות ובאי-שוויונות. השיטות המוצגות במאמר עוזרות לשיפור סגנון החשיבה אנליטית.

4. מערכות של אי-שוויונות

4.1 משפט

אם נחליף סדר אי-שוויונות במערכת, נקבל המערכת השקולה לנתונה.

4.2 משפט

אם נחליף אחד מאי-השוויונות במערכת באי-השוויון השקול לו, נקבל מערכת שקולה למערכת הנתונה.

ההוכחה של שני המשפטים היא טריוויאלית.

4.3 משפט

נתבונן במערכת אי-שוויונות $\{F\}$:

$$\{F\} \quad F_1(x_1, \dots, x_k) < 0, F_2(x_1, \dots, x_k) < 0, \dots, \\ F_s(x_1, \dots, x_k) < 0, \dots, F_n(x_1, \dots, x_k) < 0 \quad 1 < s < n$$

נתבונן במערכות חלקיות:

$$\{F'\} \quad F_1(x_1, \dots, x_k) < 0, \dots, F_{s-1}(x_1, \dots, x_k) < 0$$

$$\{F''\} \quad F_s(x_1, \dots, x_k) < 0, \dots, F_n(x_1, \dots, x_k) < 0$$

אם $M_{\{F''\}}, M_{\{F'\}}, M_{\{F\}}$ קבוצות כל הפתרונות של כל אחת מהמערכות, אזי מתקיים:
 $M_{\{F\}} = M_{\{F'\}} \cap M_{\{F''\}}$

ההוכחה זהה להוכחת משפט 1.2.

4.4 משפט

נתבונן במערכת אי-שוויונות $\{F\}$ כפי שנתונה במשפט 4.3.

אם לאחד אי-השוויונות, נניח לאי-השוויון ה- Π , נוסיף צירוף לינארי של אי-השוויונות האחרים, כלומר:

$F_n + \alpha_1 F_1 + \alpha_2 F_2 + \dots + \alpha_{n-1} F_{n-1} < 0$ (מספרים $\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_{n-1}$), אזי נקבל מערכת $\{F'\}$ שהיא מסקנה מהמערכת $\{F\}$.

הוכחה

נסמן את אי-השוויון החדש ב- F'_n : $F'_n = F_n + \alpha_1 F_1 + \alpha_2 F_2 + \dots + \alpha_{n-1} F_{n-1}$
 $\{F'\} \quad F_1(x_1, \dots, x_k) < 0, \dots, F_{n-1}(x_1, \dots, x_k) < 0, F'_n(x_1, \dots, x_k) < 0$

אם $(a_1, \dots, a_k) \in M_{\{F\}}$, אז $F_i(x_1, \dots, x_k) < 0$ ($1 \leq i \leq n$), ואז $(a_1, \dots, a_k) \in M_{\{F'\}}$, כלומר $F'_n(a_1, \dots, a_k) < 0$.
 ההפך אינו תמיד נכון.

משקל גדול במתמטיקה ובמיוחד בכלכלה במערכת אי-שוויונות לינאריים עם הרבה נעלמים (Heller, 1963).

אפשר לסדר מערכת של m אי-שוויונות לינאריים עם n נעלמים $x_1, x_2, \dots, x_n$ כך:

$$(4.1) \quad \begin{cases} a_{11}x_1 + a_{12}x_2 + \dots + a_{1n}x_n \leq b_1 \\ a_{21}x_1 + a_{22}x_2 + \dots + a_{2n}x_n \leq b_2 \\ \dots \dots \dots \\ a_{m1}x_1 + a_{m2}x_2 + \dots + a_{mn}x_n \leq b_m \end{cases}$$

בבית הספר לומדים את המערכת עבור שני משתנים בקורס "תכנון לינארי".

מערכת של m משוואות עם n נעלמים היא הבסיס לפתרון בעיות תכנון בתעשייה, כאשר הנעלמים הם התוצרת של מפעל, המקדמים a_{ij} הם המשאבים הדרושים לייצור יחידת מוצר אחת, ו- b_i , כמות המשאבים המותרת.

בתכנון לינארי מקובל להחליף את המערכת (4.1) במערכת m משוואות עם $n + m$ נעלמים:

$$(4.2) \quad \begin{cases} a_{11}x_1 + a_{12}x_2 + \dots + a_{1n}x_n + x_{n+1} & = b_1 \\ a_{21}x_1 + a_{22}x_2 + \dots + a_{2n}x_n & + x_{n+2} + \dots & = b_2 \\ \dots \dots \dots & & \\ a_{m1}x_1 + a_{m2}x_2 + \dots + a_{mn}x_n & \dots + x_{n+m} & = b_m \end{cases}$$

כאשר הנעלמים $x_{n+1}, x_{n+2}, \dots, x_{n+m}$ הם אי-שליליים:

$$x_{n+1} \geq 0, x_{n+2} \geq 0, \dots, x_{n+m} \geq 0$$

דוגמה

בחווה מגדלים 3 גידולים חקלאיים. סך היבול מגידולים אלה צריך להיות לפחות 17,000 ק"ג, ולשירות החווה עומדים 18,500 מ"ק מים. הוצאות העסק לא צריכות לעלות על 42,000 ש"ח.

לגידול א' נדרשים 200 מ"ק מים לדונם ו-800 ש"ח לדונם של הוצאות,

לגידול ב' נדרשים 500 מ"ק מים לדונם ו-500 ש"ח לדונם של הוצאות,

לגידול ג' נדרשים 350 מ"ק מים לדונם ו-700 ש"ח לדונם של הוצאות.

מגידול א' מקבלים יבול של 400 ק"ג לדונם,

מגידול ב' מקבלים יבול של 300 ק"ג לדונם,

מגידול ג' מקבלים יבול של 200 ק"ג לדונם.

נשאלת השאלה: כיצד יש לארגן את המזרע?

פתרון

נסמן ב- x_1 את מספר הדונם עבור גידול א', ב- x_2 את מספר הדונם עבור גידול ב', וב- x_3 את מספר הדונם עבור גידול ג'.

נבנה מערכת אילוצים:

$$\begin{cases} 200x_1 + 500x_2 + 350x_3 \leq 18,500 \\ 800x_1 + 500x_2 + 700x_3 \leq 42,000 \\ 400x_1 + 300x_2 + 200x_3 \geq 17,000 \end{cases}$$

נסדר את המערכת בצורה (4.1) (נחלק את כל המקדמים ב-100):

$$\begin{cases} 2x_1 + 5x_2 + 3.5x_3 \leq 185 \\ 8x_1 + 5x_2 + 7x_3 \leq 420 \\ -4x_1 - 3x_2 - 2x_3 \leq -170 \end{cases}$$

כעת נסדר את המערכת בצורה (4.2) :

$$\begin{cases} 2x_1 + 5x_2 + 3.5x_3 + x_4 & \leq 185 \\ 8x_1 + 5x_2 + 7x_3 & + x_5 \leq 420 \\ -4x_1 - 3x_2 - 2x_3 & + x_6 \leq -170 \\ x_4 \geq 0, x_5 \geq 0, x_6 \geq 0 \end{cases}$$

אם נציב במקום x_4 , x_5 , x_6 מספרים חיוביים, נקבל מערכת משוואות. בין הפתרונות, לפי תוכן הבעיה, מתאימים רק x_1 , x_2 , x_3 אי-שליליים (שטח בדונמים).

סיכום

בשל החשיבות הרבה של הנושא במרבית תחומי המתמטיקה המאמר ממשיך את הדיון על שקילות בפתרון משוואות, שהתחיל במאמר קודם (מוגילבסקי, 2014), ומרחיב את היריעה עבור אי-שוויונות ומערכת (וגם) וסטים (או) של משוואות ואי-שוויונות. הוצגו משפטים המאפשרים לעבור למערכות פשוטות יותר מבלי לאבד פתרונות או הכנסת פתרונות שגויים. לכל משפט הובאה הוכחה וכן דוגמה המבהירה את השימוש של המשפט. הדוגמאות הקיפו סוגים שונים של משוואות ואי-שוויונים אלגבריים וכן דוגמה אחת מתחום הטריגונומטריה. המאמר מיועד להרחבת אופק הראייה של סטודנטים ומורים למתמטיקה בתחום האלגברה ויש בו את ההדגשים המתאימים עליהם יש להקפיד בהוראת המקצוע.

רשימת מקורות

- מוגילבסקי, ר' (2014). שקילות בפתרון משוואות, מערכות משוואות ואי-שוויונים (חלק א). **שאנן**, 20, 314-358.
- Heller, I. (1963). On a class of equivalent systems of linear inequalities. *Pacific Journal of Mathematics*, 13(4), 1209-1227.
- Krein, Y. L. (1994). *Equivalence transformations for sets of equations and inequalities*. Russia.

תכונות נסתרות של משולש שווה-צלעות – גילוי בשילוב כלי טכנולוגי

תקציר

למשולש שווה-צלעות קיימות כמה תכונות מוכרות. במסגרת מחקר מעמיק המלווה בחקר דינמי – נמצאו עוד שש עשרה תכונות מפתיעות, שחלקן הגדול אינו מוכר. תהליך החקר המלווה בכלי הטכנולוגי עסק בשאלות חקר, כגון "מה אם לא?", "מה אם עוד?". כל תכונה מלווה בהוכחה מתמטית פורמלית כנדרש – תוך שימוש בכלים מתמטיים מגוונים, המזמנים שילוב בין נושאי המתמטיקה האחרים. במאמר שולבו כמה יישומונים, המאפשרים לקוראי המאמר להתנסות בחלק דינמי של התכונות המפתיעות.

מילות מפתח: מקומות גאומטריים; שימור ושינוי; חקר דינמי ממוחשב.

הקדמה

אחת המטרות של למידת גאומטריה אוקלידית היא לזמן לתלמידים היכרות עם תחום מובנה, כאשר הגאומטריה היא עולם התוכן, אשר באמצעותו אפשר ללמוד מהו מבנה היסק, הכולל פיתוח מיומנויות חשיבה והנמקה המבוססות על שימוש מושכל ומדויק בהגדרות, בטענות ובמשפטים.

Student should enter high school understanding the properties of, and relationship among, basic geometric objects. This knowledge can be extended and applied in various ways. Students should become increasingly able to use deductive reasoning to establish or refute conjectures and should be able to use established knowledge to deduce information about other situations (NCTM, 2000, p. 310).

הוראת גאומטריה בבית הספר העל-יסודי כוללת למידה של אוסף מוגבל של משפטים, אשר משלבים התלמידים בתהליך פתרון בעיות חישוב ובעיות הוכחה גאומטריות. השימוש החוזר ונשנה באותם משפטים עשוי להוביל את התלמידים לחשוב, כי אוסף מוגבל זה של משפטים הוא סופי ואין אפשרות להרחיבו, ולכן הם אינם יורדים לעומקה של המתמטיקה כמדע המתפתח ללא הפסקה.

פסקין ופלסקין (2008) ממשיכות את למידת הגאומטריה לסיור באתר העשיר בפריטים ובחפצים מעניינים, אך ה"מבקרים" בו לא רק שלא נחשפים לקיומם, אלא הם אף יוצאים מהאתר, כשהם משוכנעים שמסלול הסיור שבו טיילו הוא כל האתר, וכי אסור לסטות מהמסלול.

קיימת חשיבות רבה לתהליכי חקר וגילוי של אובייקטים גאומטריים המזמנים ללומד את הבנת המושג בהדרגה ואף מביאים להרחבה ולהעמקה של הידע המתמטי של אותו לומד (דוד, 2006). יש לעצב את חשיבת הלומד באמצעות חשיפה לסוגי הוכחות מגוונות, המובאות בדרכים אחרות. במאמר הנוכחי נציג עוד תכונות לא מוכרות של משולש שווה-צלעות, שהתקבלו לאחר תהליך חקר שביצענו בשילוב תכנה גאומטרית דינמית (Geogebra), אשר אפשר לשלב ולהציג כפעילות חקר בהוראת גאומטריה הן לתלמידים בסביבת הכיתה, לפרחי הוראה בתהליך הכשרתם והן למורים מנוסים במהלך השתלמות. התכונות התגלו במהלך הוראת סטודנטים במכללות להוראה במסגרת הוראת קורסים למיניהם, כולל קורסים המשלבים את הכלי הטכנולוגי בהוראת גאומטריה.

שימוש בטכנולוגיה ממוחשבת

מחקרים בחינוך מחפשים דרכים לשפר את איכות ההוראה והלמידה, ומתוך כך הם מתמקדים גם בשילוב הטכנולוגיה בהוראה. הכלי הטכנולוגי מאפשר לבנות ולהציג אובייקטים מתמטיים באופן דינמי – תוך כדי מתן משוב למשתמש במהלך פתרון בעיות (Alakoç, 2003; Martinovic & Manizade, 2013). למידה המשלבת שימוש בתכנה דינמית, מאפשרת ללומדים לגלות תופעות מתמטיות, מודלים מתמטיים, ייצוגים מגוונים, הכללות וקשרים בין תיאורים גרפיים בלויית מושגים מתמטיים (Wiest, 2001).

אחד הקשיים הקיימים אצל הלומדים בלימוד גאומטריה אוקלידית הוא הבנת ההכללה של תכונות משותפות לאוסף של אובייקטים מתמטיים. בלמידה באמצעות כלי טכנולוגי – הלומדים יכולים לתאר טוב יותר מושגים וקשרים מתמטיים בהשוואה להוראה שאינה משלבת כלי טכנולוגי. הלומדים משיגים הבנה טובה יותר של מושגים מופשטים אלה והם מונגשים עם רעיונות מתמטיים ברמה גבוהה (Hohenwarter, Hohenwarter, & Lavicza, 2008).

התכונות של משולש שווה-צלעות המוצגות במאמר הנוכחי משמשות קרקע פורייה למשימות החקר המתאימות לשילוב בהוראת הנושא בקרב סטודנטים ומורים בפועל – כחלק מהתכנית להכשרתם לקראת הוראת המקצוע וכן לצורך העמקת הידע המתמטי של מורים בפועל. את הפעילויות המוצגות אפשר ללוות באמצעות שימוש בתכנה דינמית (D.G.S), הנקראת במאמר זה Geogebra.

השימוש בתכנה דינמית מסייע לתלמידים לפתור בעיות באמצעות למידה מדוגמאות. התלמידים מסיקים מהדוגמאות את ההליכים המהותיים, עוקבים אחרי התכונות הקריטיות של המושג, מפנימים אותן ומיישמים אותן בהמשך בפתרון בעיות חדשות. יכולתו של המחשב ליצור במהירות דוגמאות רבות ומגוונות, לשמר ולשחזר הליכים ולספק משוב איכותי ולא רק שיפוטי – מספקת ללומד מידע על המושג המתמטי המשמש בסיס להכללות והשערות הדורשות הוכחה (Chazan, 1993; Dreyfus & Hadas, 1996; Hanna, 2000; Laborde, 2000; Wiest, 2001).

It was clear, early on, that the computer offered the possibility of mathematical experimentation along visual, numerical, and symbolic/algebraic and logical lines; it offered the possibility of "mechanical" or "automatic" proof, and the possibility of the discovery or generation of new theorems (Davis, 1995, p. 209).

תלמידים החווים תהליכי הוראה המשלבים טכנולוגיה – נמצאו כיותר מתעניינים בלמידת מתמטיקה ואף הראו שיפור בביצועים שלהם (NCTM, 2010).

שיפור דרכי ההוראה צריך לכלול, בין השאר, הגשה של משימות חדשניות על-ידי שילוב של דרכי הוראה קיימות וכן פריצה לדרכי הוראה חדשניות יותר (Herbst & Chazan, 2012). שילוב הכלי הטכנולוגי בהוראת גאומטריה מאפשר סביבה פדגוגית חדשנית, המאפשרת פריצה לדרכי הוראה חדשניות המציגות את עולם התוכן באופן דינמי המאפשר גילוי של תכונות נסתרות.

הגילוי של טכנולוגיות חדשות בעשורים האחרונים, המציגות את האלגברה, את הגאומטריה ואת האנליזה באופן ויזואלי וגרפי, ובעיקר הגאומטריה הדינמית – מעמידות את המורה שוב בחזית של סביבה פדגוגית חדשנית. הטכנולוגיה מאפשרת להגיש את התוכן באופן אבסולוטי פחות ומזמנת אפשרויות גילוי וחקר (Goodchild & Sriraman, 2012; Moreno & Shriraman, 2005).

משולש שווה-צלעות

לפי הגדרתו, משולש שווה-צלעות הוא משולש בעל שלוש צלעות באורך שווה. מתוך הגדרה זו נובעת התכונה שגם זוויותיו שוות וכל אחת מהן בת 60° .

לכאורה, כשמתבוננים במשולש שווה-צלעות, הוא מקרין ייחודיות פשוטה בהשוואה לשאר סוגי המשולשים: שוני הצלעות, שווי-השוקיים, ישרי-הזווית, חדי-הזווית וקהי-הזווית. מתברר, שלא כך הוא המצב. למשולש שווה-צלעות ישנן תכונות ייחודיות רבות מאוד שרובן מוכרות לעוסקים בגאומטריה אוקלידית. ככל שמעמיקים לחקור מתגלות עוד תכונות, חלקן מפתיעות, ולא היו מוכרות לנו.

גילוי התכונות התבצע בהצגת רעיונות ובדיקת נכונותם על-ידי שילוב בין כלים מתמטיים מגוונים מתוך שימוש במשפטים מוכרים. התכונות האחרות "החדשות", התגלו במהלך קורסים מתקדמים לפרחי הוראה במתמטיקה לחינוך העל-יסודי. הקורסים היו בעיות נבחרות בגאומטריה אוקלידית, אסטרטגיות לפתרון בעיות במתמטיקה, שילוב תחומים במתמטיקה וסמינריון מתמטי מחקרי.

לפני שתוצגנה התכונות "האחרות", נזכיר את רוב התכונות והדברים הידועים בהקשר למשולש שווה-צלעות:

- * חוצה הזווית, התיכון והגבה, היוצאים כולם מאותו קדקוד – מתלכדים זה עם זה ועם האנך האמצעי של הצלע מול הקדקוד.
- * כל חוצי-הזוויות, התיכונים, הגבהים והאנכים האמצעיים של המשולש – נחתכים בנקודה אחת.
- * נקודת החיתוך שלהם היא הן מרכז המעגל החוסם את המשולש והן מרכז המעגל החסום

במשולש.

* שלושת התיכונים של המשולש מחלקים אותו לשישה משולשים חופפים (תכונה זו נכונה גם לשאר הקווים: חוצי-זוויות, גבהים וכדומה). חשוב גם לציין, שבמשולש כלשהו מתקבלים שישה משולשים שווי-שטח שאינם חופפים.

* כשמחברים את עקבות הגבהים על צלעות המשולש, מתקבלים ארבעה משולשים שווי-צלעות חופפים.

* שטחו של משולש שווה-צלעות הוא $\frac{a^2\sqrt{3}}{4}$, כאשר a מסמן את אורך צלע המשולש.

* ערכו של רדיוס המעגל החוסם את המשולש הוא $R = \frac{a\sqrt{3}}{3}$, ורדיוס המעגל החסום הוא מחצית ערכו של רדיוס המעגל החוסם ($r = \frac{1}{2}R$).

* סכום המרחקים של נקודה כלשהי במשולש שווה-צלעות מצלעות המשולש הוא קבוע ושווה לגובה h של המשולש ($h = \frac{a\sqrt{3}}{2}$).

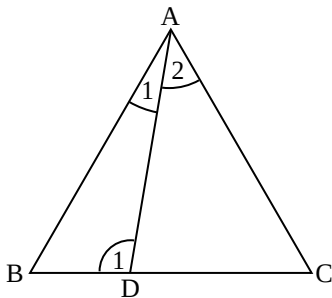
כמו כן ידועים קשרים בין צלעות של משולשים וכן קשרים בין זוויות של משולשים, שאם אכן הם מתקיימים, אז המשולש הוא שווה-צלעות.
להלן כמה דוגמאות של קשרים אלו:

* אם במשולש $\gamma = 60^\circ$ וגם $\sin \alpha \cdot \sin \beta = \frac{3}{4}$, אז המשולש הוא שווה-צלעות.

* אם במשולש הצלעות מקיימות את הקשר $a^2 - ab + b^2 = c^2$ וזוויותיו – את הקשר $\sin \alpha \cdot \sin \beta = \frac{3}{4}$, אזי המשולש הוא שווה-צלעות.

* אם במשולש הזוויות מקיימות את הקשר $\cos(\alpha - \beta) \cos(\alpha - \gamma) \cos(\beta - \gamma) = 1$, אזי המשולש הוא שווה-צלעות.

ככל שמתבוננים יותר במשולש שווה-צלעות ומפעילים חשיבה רב-כיוונית, אפשר לגלות תכונות וקשרים אחרים. התהליך של החקר והגילוי תורם בצורה משמעותית להשבחת החינוך המתמטי, הן של פרחי הוראה והן של תלמידי החינוך העל-יסודי.



איור 1

תכונות נסתרות של משולש שווה-צלעות

תכונה 1

נתון משולש שווה-צלעות $\triangle ABC$.

D היא נקודה כלשהי על BC (ראה איור 1).

אזי קיים:

$$AD > BD, DC$$

$$AD < AB$$

יישומון 1: הוכן יישומון המדגים את אי-השוויון בין אורכי קטעים במשולש שווה-צלעות

Links 1: <http://tube.geogebra.org/m/2804121>

<https://www.geogebra.org/apps/?id=kzLwaGXm>

הוכחה

$$\angle D_1 > \angle B = 60^\circ, \text{ לכן, } \angle D_1 > \angle C = 60^\circ$$

מכאן, $AB > AD$ כי במשולש $\triangle ABD$ מול הזווית הגדולה נמצאת הצלע הגדולה.

כל אחת מהזוויות $\angle A_1$ ו- $\angle A_2$ קטנה מ- 60° .

לכן במשולש $\triangle ABD$, $BD < AD$ כי $\angle B > \angle A_1$,

ובמשולש $\triangle ADC$, $DC < AD$ כי $\angle C > \angle A_2$.

תכונה 2

נתון משולש שווה-צלעות $\triangle ABC$.

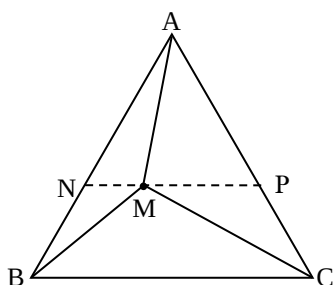
הנקודה M נקודה פנימית כלשהי (ראה איור 2).

אזי:

AM, BM, CM הם קטעים המקיימים את אי-השוויון של המשולש (כלומר

$$AM + CM > BM, AM + BM > CM,$$

$$(BM + CM > AM)$$



איור 2

יישומון 2: הוכן יישומון המדגים שאורכי הקטעים הנוצרים מחיבור נקודה כלשהי בתוך משולש שווה-צלעות אל דקדודי המשולש, מקיימים את אי-שוויון המשולש.

Links 2: <http://ggbtu.be/m2804279>

<https://www.geogebra.org/apps/?id=exgeUmug>

הוכחות

דרך I

דרך הנקודה M מעבירים מקביל לצלע BC, החותך את AB ואת AC בנקודות N ו-P באיור 2.
ברור ש- $MB+MC > BC$ (סכום שתי צלעות במשולש).
לפי תכונה 1, $NP > AM$ (כי משולש $\triangle ANP$ הוא משולש שווה-צלעות).
כמו כן, ברור ש- $BC > NP$, וכולן $BM+MC > AM$.

דרך II

בונים $\angle A_1 = \angle A_2$ כנראה באיור 3.

על קרן הזווית A_2 מקצים קטע $AQ=AM$.

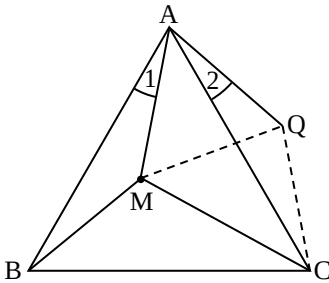
ברור ש- $\angle AMQ = 60^\circ$, ולכן משולש $\triangle AMQ$

הוא שווה-צלעות, כלומר $MQ=AM=AQ$.

מתקיים: $\triangle ABM \cong \triangle ACQ$ (לפי צ.ז.צ),

לכן במשולש $\triangle MQC$ אורכי הצלעות:

$QC=BM$, $QM=AM$ ו- CM מקיימות את אי-השוויון של המשולש.



איור 3

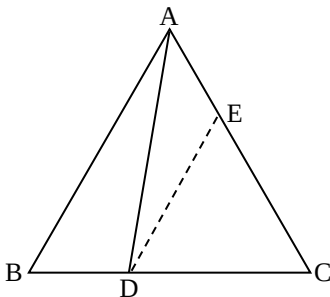
תכונה 3

נתון משולש שווה-צלעות $\triangle ABC$.

D היא נקודה כלשהי על הצלע BC (ראה איור 4).

אזי:

מהקטעים AD, BD ו-DC אפשר לבנות משולש שאחת מזוויותיו היא 120° .



איור 4

הוכחה

מעבירים DE מקביל ל-AB.

ברור, שמשולש $\triangle DEC$ הוא שווה-צלעות ולכן $DC=DE$.

הטרפז AEDB הוא טרפז שווה-שוקיים, ולכן $BD=AE$.

מכאן נובע שאורכי הצלעות של המשולש $\triangle AED$ הם הקטעים: AD, BD ו-CD.

במשולש $\triangle AED$ הזווית $\angle AED = 120^\circ$ (זווית צמודה לזווית של 60°), ובכך הוכחה התכונה.

תכונה 4

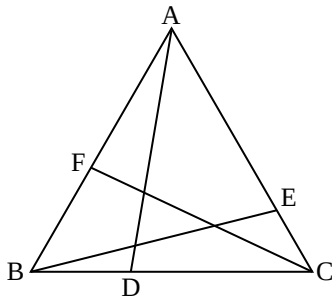
נתון משולש שווה-צלעות $\triangle ABC$.

הנקודות D, E, F ממוקמות במקומות כלשהם

על הצלעות BC, AC, AB בהתאמה (ראה איור 5).

אזי:

אורכי הקטעים: AD, BE, CF מקיימים את אי-השוויון של המשולש, והמשולש שאפשר לבנות מהם הוא חד-זוויות.



איור 5

הוכחה

די להוכיח, ללא פגיעה בכלליות, ש- $AD^2 + CF^2 > BE^2$, כי אם אכן זה מתקיים, אז ברור שמתקיים $AD + CF > BE$.

מסמנים ב- a וב- h את אורך הצלע והגובה של המשולש $\triangle ABC$ ($h = \frac{a\sqrt{3}}{2}$).

$$a^2 > AD^2 \geq h^2 = \frac{3a^2}{4} \quad \text{לפי תכונה 1:}$$

$$a^2 > CF^2 \geq h^2 = \frac{3a^2}{4}$$

$$a^2 > BE^2 \geq h^2 = \frac{3a^2}{4}$$

מחברים את שני האי-שוויונים הראשונים, ובהתייחס לאי-שוויון השלישי – מקבלים:

$$AD^2 + CF^2 \geq 2h^2 = \frac{3}{2}a^2 > BE^2$$

$$AD^2 + BE^2 > CF^2 \quad \text{באותה הדרך מקבלים:}$$

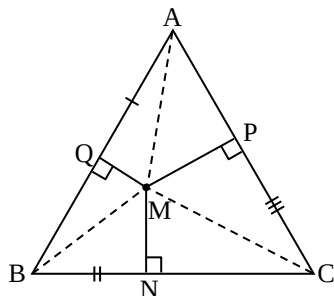
$$CF^2 + BE^2 > AD^2$$

ההוכחה שהמשולש שצלעותיו הן הקטעים AD, BE, CF הוא חד-זוויות, מתקבלת משימוש

$$\text{במשפט הקוסינוסים שלפיו: } \cos \alpha = \frac{\ell^2 + c^2 - a^2}{2\ell c}.$$

כאשר $\ell^2 + c^2 > a^2$, אזי $\cos \alpha > 0$, ולכן $\alpha < 90^\circ$, וכך גם לשאר הזוויות של המשולש.

תכונה 5



איור 6

נתון משולש שווה-צלעות $\triangle ABC$.

M היא נקודה כלשהי בתוך המשולש, וממנה הורדו גבהים לצלעות המשולש (ראה איור 6).

מסמנים ב-N, P ו-Q את נקודות החיתוך של הגבהים על צלעות המשולש.

יש להוכיח שקיים: $AQ + BN + CP = \frac{3}{2}a$

כלומר, יש להוכיח שללא תלות במיקום הנקודה M סכום הקטעים הנ"ל שווה למחצית היקף המשולש.

יישומון 3: הוכן יישומון המדגים שהגבהים לצלעות מנקודה כלשהי במשולש שווה-צלעות יוצרים על צלעות המשולש סכום קטעים קבוע השווה למחצית היקף המשולש.

Links 3: <http://ggbtu.be/m2804329>

<https://www.geogebra.org/apps/?id=hA4KszYB>

הוכחה

לפי משפט פיתגורס במשולשים $\triangle AQM$ ו- $\triangle BQM$:

$$OM^2 = AM^2 - AQ^2 = BM^2 - BQ^2 \Rightarrow AM^2 - BM^2 = AQ^2 - BQ^2$$

באותו אופן, עבור שני הזוגות האחרים של המשולשים, מקבלים:

$$BM^2 - MC^2 = BN^2 - NC^2$$

$$MC^2 - AM^2 = PC^2 - AP^2$$

כשמחברים את האגפים של שלוש המשוואות, מקבלים:

$$AQ^2 + BN^2 + PC^2 = BQ^2 + NC^2 + AP^2$$

על-ידי ביטוי הקטעים BQ, NC ו-AP באמצעות הצלע a של המשולש – מקבלים:

$$3a^2 - 2a(AQ + BN + PC) = 0$$

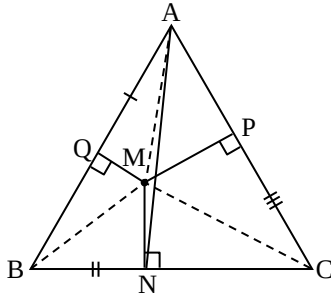
או, $AQ + BN + PC = \frac{3}{2}a$, או במילים, מחצית היקף המשולש.

תכונה 6

בהינתן אותם הנתונים שמופיעים בתכונה 5, אזי קיים:

$$2(MN+MP+QM) \leq AM+BM+CM$$

והשוויון מתקיים כאשר הנקודה M היא נקודת-המפגש של הגבהים במשולש.



איור 7

הוכחה

$$(1) \quad AM+MN \geq AN \geq h$$

ברור ש:

באותה הדרך אפשר להגיע גם לקשרים:

$$(2) \quad CM+MQ \geq h$$

$$(3) \quad BM+MP \geq h$$

על-ידי חיבור קשרים (1)-(3) מקבלים:

$$(AM+BM+CM) + \underbrace{(MN+MQ+MP)}_h \geq 3h$$

על-פי התכונה הידועה שסכום מרחק נקודה כלשהי במשולש שווה-צלעות המשולש הוא גודל קבוע, השווה לגובה המשולש, דהיינו, $MN+MQ+MP=h$, מקבלים: $AM+BM+CM \geq 2h$, ולכן, $AM+BM+CM \geq 2(MN+MP+MQ)$.

תכונה 7

בהינתן אותם הנתונים שמופיעים בתכונה 6, אזי הגדלים $CM \cdot MQ$, $BM \cdot MP$, $AM \cdot MN$ מקיימים את אי-השוויון של המשולש.

הוכחה

בשלב הראשון מוכיחים את הטענה הטריגונומטרית הבאה:

אם הזוויות α , β ו- γ מקיימות את $\alpha, \beta, \gamma < 180^\circ$ וכן ש- $\alpha + \beta + \gamma = 360^\circ$

אזי הגדלים $\sin \alpha$, $\sin \beta$, $\sin \gamma$ מקיימים את אי-השוויון של המשולש.

הוכחת הטענה הטריגונומטרית

אם α_1 , β_1 , γ_1 הן זוויות של משולש שצלעותיו הן a , b ו- c בהתאמה, הרי שלפי משפט

הסינוסים, מתקיים: $a=2R \sin \alpha_1$, $b=2R \sin \beta_1$, $c=2R \sin \gamma_1$.

היות שאורכי הצלעות a , b ו- c מקיימים את אי-השוויון של המשולש, אזי גם $\sin \alpha_1$, $\sin \beta_1$, $\sin \gamma_1$ מקיימים את אי-השוויון של המשולש.

כשמסמנים: $\alpha=180^\circ-\alpha_1$, $\beta=180^\circ-\beta_1$, $\gamma=180^\circ-\gamma_1$, אזי מתקיים:

$$\sin \alpha = \sin \alpha_1, \sin \beta = \sin \beta_1, \sin \gamma = \sin \gamma_1 \text{ וגם } \alpha + \beta + \gamma = 360^\circ.$$

מכאן ברור, שגם $\sin \alpha$, $\sin \beta$, $\sin \gamma$ מקיימים את אי-השוויון של המשולש.

הוכחת הטענה

מכפילים את כל אחת מהמכפלות $AM \cdot MN$, $BM \cdot MP$, $CM \cdot MQ$ ב- $\frac{a}{2}$ ומקבלים:

$$AM \cdot MN \cdot \frac{a}{2} = AM \cdot \frac{MN \cdot a}{2} = AM \cdot S_{\Delta BMC} = \frac{AM \cdot BM \cdot CM}{2} \cdot \sin \angle BMC$$

$$BM \cdot MP \cdot \frac{a}{2} = BM \cdot S_{\Delta AMC} = \frac{AM \cdot BM \cdot CM}{2} \cdot \sin \angle AMC$$

$$CM \cdot MQ \cdot \frac{a}{2} = CM \cdot S_{\Delta AMB} = \frac{AM \cdot BM \cdot CM}{2} \cdot \sin \angle AMB$$

בכל אחת משלוש המכפלות האחרונות ישנו גורם משותף מוכפל בסינוס זווית.

כיוון שהוכח ש- $\sin \angle BMC$, $\sin \angle AMC$, $\sin \angle AMB$ מקיימים את אי-השוויון של המשולש, לכן ברור שגם הגדלים $AM \cdot MN$, $BM \cdot MP$, $CM \cdot MQ$ מקיימים את אי-השוויון של המשולש.

תכונה 8

באותם הנתונים שמופיעים בתכונה 6, אזי קיים:

$$\frac{AM}{QP} = \frac{BM}{QN} = \frac{CM}{PN}$$

במילים אחרות, יש להוכיח שהמשולש ΔQNP דומה למשולש שאפשר לבנות מהקטעים בעלי האורכים: AM , BM , CM .

הוכחה

המרובע $AQMP$ הוא בר-חסימה במעגל אשר בו AM יהיה קוטר.

לפי משפט הסינוסים במשולשים ΔAQP מקבלים: $QP = AM \cdot \sin 60^\circ$ (1)

ממשיכים כך לגבי המרובעים BQMN ו-CPMN ומקבלים באותה הדרך :

$$(2) \quad QN = BM \cdot \sin 60^\circ$$

$$(3) \quad PN = CM \cdot \sin 60^\circ$$

$$\frac{AM}{QP} = \frac{BM}{QN} = \frac{CM}{PN} = \frac{1}{\sin 60^\circ} : \text{מקבלים (1)-(3) משלושת הקשרים}$$

תכונה 9

$$S_{\Delta QPN} \leq \frac{1}{4} S_{\Delta ABC} : \text{אזי קיים, בתכונה 6, שמופיעים}$$

הוכחה

בשלב הראשון נוכיח אי-השוויון הזהותי הבא :

$$(1) \quad (x + y + z)^2 \geq 3xy + 3xz + 3yz$$

למטרה זו מוכיחים תחילה, שקיים אי-השוויון הזהותי הבא :

$$(2) \quad x^2 + y^2 + z^2 \geq xy + yz + xz$$

ההוכחה מסתמכת על חיבור שלושה אי-שוויונים ידועים :

$$(x - y)^2 \geq 0 \quad (\text{כי}) \quad x^2 + y^2 \geq 2xy$$

$$y^2 + z^2 \geq 2yz$$

$$x^2 + z^2 \geq 2xz$$

הוכחת אי-שוויון (1)

$$(x + y + z)^2 = x^2 + y^2 + z^2 + 2xy + 2yz + 2xz : \text{לפי פתיחת סוגריים}$$

$$(x + y + z)^2 \geq 3xy + 3yz + 3xz : \text{מקבלים (2) אי-שוויון}$$

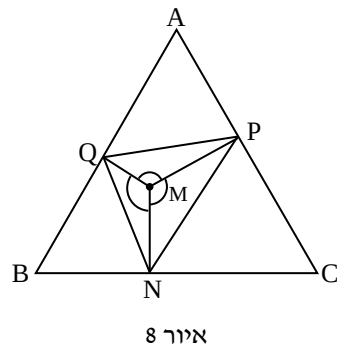
מסמנים את המרחקים מהנקודה M לצלעות :

$$MN = x$$

$$MP = y$$

$$QM = z$$

על-פי התכונה שכבר הוזכרה : $h = x + y + z$ גובה המשולש, ומכאן :



$$h^2 = (x + y + z)^2 \geq 3(xy + yz + xz) = 3 \left[\frac{2 S_{\Delta QMN}}{\sin 120^\circ} + \frac{2 S_{\Delta MDN}}{\sin 120^\circ} + \frac{2 S_{\Delta QMP}}{\sin 120^\circ} \right] =$$

$$= \frac{6 S_{\Delta QMN}}{\sin 120^\circ} = \frac{12}{\sqrt{3}} S_{\Delta QNP}$$

$$S_{\Delta QNP} \leq \frac{\sqrt{3}}{12} h^2 \quad \text{או:}$$

ידוע שהביטוי לשטח משולש שווה-צלעות באמצעות הגובה h הוא:

$$S_{\Delta ABC} = \frac{h^2}{\sqrt{3}} \Rightarrow h^2 = \sqrt{3} S_{\Delta ABC}$$

ומכאן, על-ידי הצבה באי-השוויון שהתקבל:

$$S_{\Delta QNP} \leq \frac{1}{4} S_{\Delta ABC}$$

המקסימום של שטח המשולש ΔQNP מתקבל כאשר $x=y=z$,

כלומר הנקודה M היא נקודת-המפגש של גובהי-המשולש, חוצי-הזוויות של המשולש ותיכוני המשולש.

תכונה 10

לא ייתכן, שקדקודי משולש שווה-צלעות יהיו נקודות סריג של מערכת צירים קרטזית (נקודת סריג היא נקודה, ששני השיעורים שלה הם מספרים שלמים).

הוכחה

ההוכחה תינתן בדרך השלילה.

אם אורך צלע המשולש הוא a , הרי ששטחו $\frac{a^2 \sqrt{3}}{4}$.

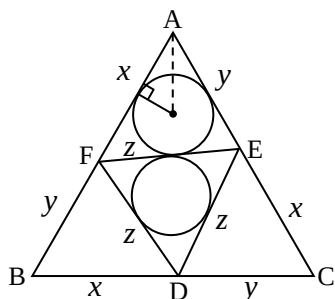
אם הנקודות A ו- B נקודות סריג, אז ברור ש- a^2 הוא מספר שלם, על-פי משפט פיתגורס. אבל אם גם C היא נקודת סריג, אזי שטח המשולש הוא מספר שלם או מחצית מספר שלם, וזאת לפי הנוסחה לחישוב שטח משולש במערכת צירים:

$$S = \pm \frac{1}{2} \begin{vmatrix} x_A & y_A & 1 \\ x_B & y_B & 1 \\ x_C & y_C & 1 \end{vmatrix}$$

לכן מתחייב שהביטוי לשטח $\frac{a^2 \sqrt{3}}{4}$ יהיה רציונלי.

במקרה זה נוצרת סתירה כי $\sqrt{3}$ הוא מספר אי-רציונלי.

תכונה 11



איור 9

נתון משולש שווה-צלעות $\triangle ABC$ שעל צלעותיו: AB, BC ,
 CA סומנו הנקודות: E, D, F בהתאמה.
 מיקום הנקודות על הצלעות מבוסס על העובדה
 ש- $AF=BD=CE$ (ראה איור 9).

יהיו: $r_{\triangle ABC}, r_{\triangle DEF}, r_{\triangle AFE}$

הרדיוסים של המעגלים החסומים במשולשים:

$\triangle ABC, \triangle DEF, \triangle AFE$ בהתאמה.

אזי קיים: $r_{\triangle AFE} + r_{\triangle DEF} = r_{\triangle ABC}$.

יישומון 4: הוכן יישומון המדגים את הקשר בין הרדיוסים של המעגלים החסומים.

Links 4: <http://ggbtu.be/m2804353>

<https://www.geogebra.org/apps/?id=gH9o5BmD>

הוכחה

מסמנים: $AF=BD=CE=x$

$$BF=DC=EA=y$$

$$EF=FD=DE=z$$

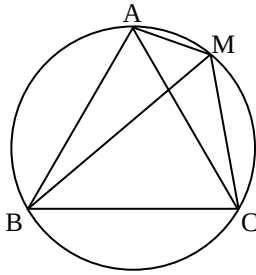
$$(1) \quad r_{\triangle AFE} = \frac{x+y-z}{2} \cdot \tan 30^\circ \quad \text{על-פי הסימון, אפשר לרשום:}$$

$$(2) \quad r_{\triangle DEF} = \frac{z}{2} \cdot \tan 30^\circ$$

$$(3) \quad r_{\triangle ABC} = \frac{x+y}{2} \cdot \tan 30^\circ$$

ועל-ידי חיבור הקשרים (1) ו-(2) מקבלים את קשר (3).

תכונה 12



איור 10

נתון משולש שווה-צלעות $\triangle ABC$ בעל צלע באורך a החסום במעגל.

הנקודה M היא נקודה כלשהי על היקף המעגל (על הקשת הקטנה AC כנראה באיור 10).

אזי קיים:

$$AM + CM = BM \quad (\text{א})$$

$$MA^2 + MB^2 + MC^2 = 2a^2 \quad (\text{ב})$$

הוכחות

סעיף א

לפי משפט תלמי, במרובע $AMCB$ קיים: $AM \cdot BC + MC \cdot AB = MB \cdot AC$.

אבל $AB = BC = CA = a$, ולכן: $AM + CM = MB$.

סעיף ב

$\angle AMC = 120^\circ$, לפי מרובע חסום במעגל, ועל-כן על-פי משפט הקוסינוסים במשולש $\triangle AMC$ קיים:

$$AM^2 + MC^2 + AM \cdot MC = a^2$$

לפי המסקנה של סעיף א של התכונה, מקבלים:

$$AM^2 + MC^2 + AM \cdot (MB - MA) = a^2$$

$$AM^2 + MC^2 + MC \cdot (MB - MC) = a^2 \quad \text{וגם:}$$

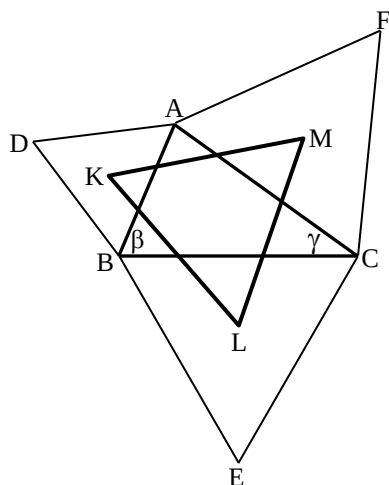
כשמחברים את שני האגפים, מקבלים:

$$MC^2 + AM \cdot MB + AM^2 + MC \cdot MB = 2a^2$$

$$MC^2 + AM^2 + MB \cdot \underbrace{(AM + MC)}_{MB} = 2a^2 \quad \text{או:}$$

$$MA^2 + MB^2 + MC^2 = 2a^2 \quad \text{ולכן:}$$

תכונה 13



איור 11

על צלעותיו של משולש $\triangle ABC$ נבנו משולשים שוי-צלעות, כך שכל אחד מהם הוא מחוץ למשולש הנתון (ראה איור 11).

אזי קיים:

מרכזי המעגלים החוסמים את שלושת המשולשים האלה, הם קדקודים של משולש שווה-צלעות.

גילוי תכונה זו מיוחס לקיסר נפוליון שהיה ידוע כחובב מתמטיקה.

הוכחה

שלושת המשולשים שוי-הצלעות הם: $\triangle CAF$,

$\triangle ABD$ ו- $\triangle CBE$ ומרכזיהם בהתאמה L, M ו- K .

לפי שהנקודות L ו- K הן מרכזי המשולשים, נובע:

$$CBL = ABK = 30^\circ, \quad BL = \frac{a}{\sqrt{3}}, \quad BK = \frac{c}{\sqrt{3}}, \quad CM = \frac{b}{\sqrt{3}}$$

לפי משפט הקוסינוסים במשולש $\triangle BKL$ מקבלים:

$$\begin{aligned} KL^2 &= BK^2 + BL^2 - 2 \cdot BK \cdot BL \cdot \cos(\beta + 60^\circ) = \\ &= \frac{c^2}{3} + \frac{a^2}{3} - \frac{2ac}{3} \cdot \cos(\beta + 60^\circ) \end{aligned}$$

באופן דומה, על-פי משולש $\triangle CML$ מקבלים:

$$ML^2 = \frac{a^2}{3} + \frac{b^2}{3} - \frac{2ab}{3} \cdot \cos(\gamma + 60^\circ)$$

יש להוכיח ש- $KL^2 = ML^2$.

נשאר להוכיח את השוויון: $c^2 - 2ac \cdot \cos(\beta + 60^\circ) = b^2 - 2ab \cdot \cos(\gamma + 60^\circ)$

$$c^2 - b^2 = 2a[c \cdot \cos(\beta + 60^\circ) - b \cdot \cos(\gamma + 60^\circ)] \quad \text{או:}$$

על-ידי השימוש במשפט הסינוסים – מקבלים:

$$a = 2R \sin \alpha, \quad b = 2R \sin \beta, \quad c = 2R \sin \gamma$$

יש להוכיח את השוויון הבא:

$$\sin^2 \gamma - \sin^2 \beta = 2 \sin \alpha [\sin \gamma \cos(\beta + 60^\circ) - \sin \beta \cos(\gamma + 60^\circ)]$$

על-ידי השימוש בזהות הטריגונומטרית: $\sin^2 \gamma - \sin^2 \beta = \sin(\gamma + \beta) \cdot \sin(\gamma - \beta)$

ועל-ידי השימוש בזהות במשולש: $\sin \alpha = \sin(\gamma + \beta)$

נשאר להוכיח: $\sin(\gamma - \beta) = 2[\sin \gamma \cos(\beta + 60^\circ) - \sin \beta \cos(\gamma + 60^\circ)]$

מטפלים באגף ימין על-ידי שימוש בנוסחת המעבר ממכפלה לסכום ומקבלים:

$$\begin{aligned} & 2 \cdot \frac{1}{2} [\sin(\gamma + \beta + 60^\circ) + \sin(\gamma - \beta - 60^\circ) - \sin(\beta + \gamma + 60^\circ) - \sin(\beta - \gamma - 60^\circ)] = \\ & = \sin(\gamma - \beta - 60^\circ) - \sin(\beta - \gamma - 60^\circ) = 2 \sin(\gamma - \beta) \cos(-60^\circ) = \\ & = \sin(\gamma - \beta) \Rightarrow KL = LM \end{aligned}$$

באופן דומה מוכיחים ש- $KL = KM$, ועל-כן המשולש $\triangle KLM$ הוא משולש שווה-צלעות.

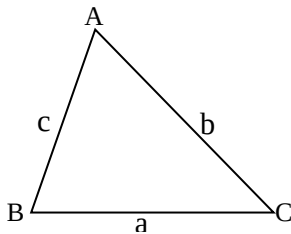
הקדמה לתכונה 14

תכניות-הלימודים במתמטיקה של החינוך העל-יסודי ברוב המוחלט של בתי-הספר מאפשרות פתרון בעיות קיצון עם משתנה אחד בלבד. לעומת זאת, השימוש בתכונת הסדר באי-שוויונים של הממוצעים, מאפשר לפתור בעיות, אשר בהן מספר המשתנים גדול מאחד, ובמקרה של משתנה אחד – השגת הפתרון מתאפשרת ללא שימוש בחשבון דיפרנציאלי.

תכונה 14

בהינתן משולש כלשהו בעל היקף קבוע השווה ל- $2p$, המשולש בעל השטח הגדול ביותר הוא משולש שווה-צלעות וערך שטחו

$$\text{שווה ל-} \frac{p^2}{\sqrt{27}}.$$



איור 12

הוכחה

לצורך ההוכחה, משתמשים באי-שוויון שבין הממוצע החשבוני לממוצע ההנדסי של n מספרים חיוביים:

$$\sqrt[n]{a_1 \cdot a_2 \cdot \dots \cdot a_n} \leq \frac{a_1 + a_2 + \dots + a_n}{n}$$

לפי נוסחת הרון לחישוב שטח משולש כלשהו, $S = \sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}$,

כאשר a, b, c הן צלעות המשולש (ראה איור 12 בתכונה 14) ו- p הוא מחצית היקף המשולש.

המספרים $p-a, p-b, p-c$ הם שלושה מספרים חיוביים, ולכן לפי אי-השוויון בין הממוצעים מתקיים:

$$\sqrt[3]{(p-a)(p-b)(p-c)} \leq \frac{(p-a) + (p-b) + (p-c)}{3} = \frac{3p - 2p}{3} = \frac{p}{3}$$

$$(p-a)(p-b)(p-c) \leq \frac{p^3}{27} \quad \text{או בצורה,}$$

$$S = \sqrt{p} \cdot \sqrt{(p-a)(p-b)(p-c)} \leq \sqrt{p \cdot \frac{p^3}{27}} = \frac{p^2}{\sqrt{27}} \quad \text{ומכאן:}$$

שוויון מתקיים רק כאשר שלושת המספרים החיוביים שווים: $p-a=p-b=p-c$,

זאת אומרת $a=b=c$, כלומר המשולש הוא משולש שווה-צלעות.

תכונה 15

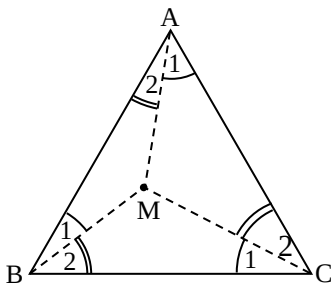
נתון משולש שווה-צלעות $\triangle ABC$ ובו נקודה פנימית כלשהי שאיננה נקודת המפגש של חוצי-זוויות המשולש.

מסמנים את הזוויות שנוצרות בשלושת הקדקודים, כנראה באיור 13.

קיימת התכונה הבאה:

לפחות, אחת מן הזוויות $\angle C_1, \angle B_1, \angle A_1$ קטנה מ- 30° ;

לפחות, אחת מן הזוויות $\angle C_1, \angle B_1, \angle A_1$ גדולה מ- 30° .



איור 13

הוכחה

להוכחת התכונה מוכיחים תחילה את הטענה הבאה, שהיא למעשה ההצגה הטריגונומטרית של משפט צ'בה.

$$(1) \sin \angle A_1 \cdot \sin \angle B_1 \cdot \sin \angle C_1 = \sin \angle A_2 \cdot \sin \angle B_2 \cdot \sin \angle C_2$$

על-ידי שימוש במשפט הסינוסים בכל אחד מהמשולשים שנוצרו על-ידי חיבור הנקודה M עם קדקודי המשולש, מקבלים:

$$\frac{AM}{MB} = \frac{\sin \angle B_1}{\sin \angle A_2} \quad \text{במשולש } \triangle AMB \text{ קיים:}$$

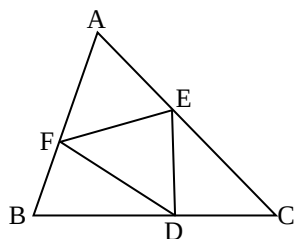
$$\frac{MB}{MC} = \frac{\sin \angle C_1}{\sin \angle B_2} \quad \text{במשולש } \triangle BMC \text{ קיים:}$$

$$\frac{MC}{MA} = \frac{\sin \angle A_1}{\sin \angle C_2} \quad \text{במשולש } \triangle CMA \text{ קיים:}$$

על-ידי הכפלת שלושת הקשרים האחרונים, מקבלים: $\frac{\sin \angle A_1 \cdot \sin \angle B_1 \cdot \sin \angle C_1}{\sin \angle A_2 \cdot \sin \angle B_2 \cdot \sin \angle C_2} = 1$ בכך התקבלה ההוכחה של הטענה.

לכן, אם כל אחת מהזוויות $\angle A_1, \angle B_1, \angle C_1$ גדולות מ- 30° , הדבר מחייב שכל אחת מהזוויות $\angle A_2, \angle B_2, \angle C_2$ תהייה קטנות מ- 90° וקשר (1) לא מתקיים. באותו אופן, אם להפך: כל אחת מהזוויות $\angle A_1, \angle B_1, \angle C_1$ כולן קטנות מ- 30° , אזי הדבר מחייב שכל אחת מהזוויות $\angle A_2, \angle B_2, \angle C_2$ תהייה גדולות מ- 30° , ושוב קשר (1) לא מתקיים.

תכונה 16



איור 14

נתון משולש שווה-צלעות $\triangle ABC$ ונקודות כלשהן E, D ו- F על צלעות המשולש BC, AC ו- AB בהתאמה.

הנקודות והקטעים המחברים אותן – מחלקים את המשולש לארבעה משולשים (ראה איור 14).

מסמנים: π – מכפלת צלעות המשולש

P – סכום צלעות המשולש

S – שטח המשולש

Σ^2 – סכום ריבועי צלעות המשולש

אז קיימים אי-השוויונים הבאים:

$$P_{\triangle DEF} \geq \min\{P_{\triangle AFE}, P_{\triangle ECD}, P_{\triangle BDF}\} \quad (\text{א})$$

$$\pi_{\triangle DEF} \geq \min\{\pi_{\triangle AFE}, \pi_{\triangle ECD}, \pi_{\triangle BDF}\} \quad (\text{ב})$$

$$\Sigma_{\triangle DEF}^2 \geq \min\{\Sigma_{\triangle AFE}^2, \Sigma_{\triangle ECD}^2, \Sigma_{\triangle BDF}^2\} \quad (\text{ג})$$

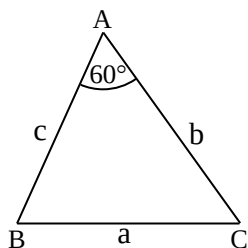
$$S_{\triangle DEF} \geq \min\{S_{\triangle AFE}, S_{\triangle ECD}, S_{\triangle BDF}\} \quad (\text{ד})$$

המשמעות היא לדוגמה, שבעת חלוקת משולש שווה-צלעות לארבעה משולשים, כנראה באיור 14, ההסתברות שהמשולש האמצעי יהיה בעל ההיקף הקטן ביותר היא 0.

הוכחה

משפט עזר

במשולש $\triangle ABC$ שבו $A=60^\circ$ (ראו איור 15), קיימים הקשרים הבאים:



איור 15

$$\frac{b^2 + c^2}{2} \leq a^2 \quad (1)$$

$$a^2 \geq bc \quad (2)$$

$$a \geq \frac{b+c}{2} \quad (3)$$

הוכחת הקשרים של משפט העזר

לפי משפט הקוסינוסים, קיים:

$$a^2 = b^2 + c^2 - bc \Rightarrow b^2 + c^2 = a^2 + bc \leq a^2 + \frac{b^2 + c^2}{2}$$

(לפי האי-שוויון בין הממוצע ההנדסי לבין ממוצע הריבועים).

$$\frac{b^2 + c^2}{2} \leq a^2 \quad \text{על-ידי העברת אגפים – מקבלים את קשר (1):}$$

$$\frac{b^2 + c^2}{2} \geq bc \quad \text{לפי האי-שוויון בין הממוצעים, מתקיים:}$$

$$a^2 \geq bc \quad \text{ולכן על-פי קשר (1) מקבלים את קשר (2):}$$

$$4a^2 \geq 2b^2 + 2c^2 \geq (b+c)^2 \quad \text{לפי קשר (1), מתקיים: } \frac{b^2 + c^2}{2} \leq a^2, \text{ ומכאן נובע:}$$

$$a \geq \frac{b+c}{2} \quad \text{ולכן על-ידי הוצאת שורש מקבלים את קשר (3):}$$

הוכחת תכונה א

לפי קשר (3) שבמשפט העזר, אפשר לרשום:

$$2EF \geq AF + AE \quad \text{מחברים } EF \text{ לשני האגפים}$$

$$2DF \geq BF + BD \quad \text{מחברים } DF \text{ לשני האגפים}$$

$$2ED \geq DC + EC \quad \text{מחברים } DE \text{ לשני האגפים}$$

לאחר חיבור הביטויים לשני האגפים, מחברים את שלושת הקשרים ומתקבל:

$$EF + DF + DE = P_{\triangle DEF} \geq \frac{P_{\triangle AEF} + P_{\triangle BDF} + P_{\triangle DCE}}{3}$$

ובכך הוכחה תכונה א.

הוכחת תכונה ב

לפי קשר (2) שבמשפט העזר, אפשר לרשום:

$$AF \cdot AE \leq FE^2, \quad \text{מכפילים את שני האגפים ב-} EF$$

$$AF \cdot BD \leq FD^2, \quad \text{מכפילים את שני האגפים ב-} FD$$

$$DC \cdot EC \leq ED^2, \quad \text{מכפילים את שני האגפים ב-} EF$$

לאחר הכפלת כל אי-שוויון בביטוי המתאים, והכפלתם זה בזה – מקבלים:

$$\pi_{\triangle DEF}^3 \geq \pi_{\triangle AFE} \cdot \pi_{\triangle ECD} \cdot \pi_{\triangle BDF}$$

ובכך הוכחה תכונה ב.

הוכחת תכונה ג

לפי קשר (1) במשפט העזר, מקבלים:

$$2FE^2 \geq AF^2 + AE^2$$

$$2FD^2 \geq BF^2 + BD^2$$

$$2ED^2 \geq CD^2 + CE^2$$

מחברים את שלושת האי-שוויונים ומקבלים:

$$2(FE^2 + FD^2 + ED^2) \geq AF^2 + AE^2 + BF^2 + BD^2 + CD^2 + CE^2$$

מוסיפים לשני האגפים של אי-השוויון האחרון את $\sum_{\triangle DEF}^2$, כלומר את הביטוי

$$FE^2 + FD^2 + ED^2$$

$$\sum_{\triangle DEF}^2 \geq \frac{\sum_{\triangle AEF}^2 + \sum_{\triangle BDF}^2 + \sum_{\triangle DCE}^2}{3} : \text{מקבלים:}$$

ובכך הוכחה תכונה ג.

הוכחת תכונה ד

ברור שהזווית הגדולה ביותר של משולש $\triangle DEF$ גדולה או שווה ל- 60° .

נניח שהזווית FDE היא הזווית הגדולה ביותר.

מחלקים את ההוכחה לשני מקרים:

$$60^\circ \leq \angle FDE \leq 120^\circ : \text{מקרה I}$$

$$\angle FDE > 120^\circ : \text{מקרה II}$$

הוכחה למקרה I

במקרה זה, $\sin \angle FDE \geq \sin 60^\circ$, ואפשר לרשום את אי-השוויונים הבאים:

$$\text{כבר הוכח} \begin{cases} FD^2 \geq BF \cdot BD \\ ED^2 \geq DC \cdot DE \end{cases}$$

$$\sin^2 \angle FDE \geq \sin 60^\circ$$

על-ידי הכפלת האגפים של שלושת האי-שוויונים בכל צד, מקבלים:

$$S_{\triangle ABC}^2 \geq S_{\triangle BDF} \cdot S_{\triangle DEC}$$

$$S_{\triangle DEF} \geq \min\{S_{\triangle BDF}, S_{\triangle DEC}\} \quad \text{לכן, ברור שמתקיים:}$$

ובכך הוכחנו תכונה ד למקרה I.

II הוכחה למקרה

כאשר $\angle FDE > 150^\circ$, אזי אפשר להחליף את אי-השוויון השלישי של מקרה I באי-השוויון

$$\text{הבא: } \sin^2 \angle FDE \geq \sin \angle DFE \cdot \sin \angle FDE$$

(בהסתמך על כך שבתחום $0^\circ < \alpha < 90^\circ$ פונקציית הסינוס היא פונקציה עולה).

ושוב על-ידי הכפלת שלושת האי-שוויונים זה בזה מקבלים את ההוכחה.

כיווני חקירה בהמשך לתכונות מיוחדות במשולש שווה-צלעות

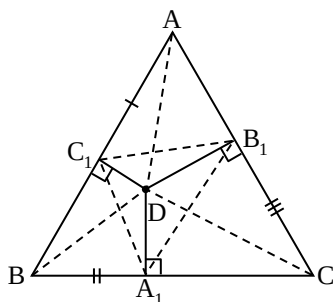
א. כיוון החקירה – העמסת נתון ("מה אם עוד?")

מהו המקום הגאומטרי של נקודות D כלשהי בתוך משולש שווה-צלעות, אם $AD^2 = BD^2 + CD^2$ (כלומר, המשולש יהיה משולש ישר-זווית בעל יתר AD)?

כזכור לפי תכונה ב, אם D נקודה פנימית במשולש שווה-צלעות, אזי הקטעים AD, BD, CB מקיימים את אי-השוויון של המשולש.

פתרון

מנקודה D מורידים אנכים לצלעות המשולש, ונוצר משולש $\triangle A_1B_1C_1$ הנקרא בשם משולש פֶּדְלִי (ראה איור 16).



איור 16

במשולש זה קיים: $B_1C_1 = AD \cdot \sin 60^\circ$, משום שהמרובע AB_1DC_1 הוא מרובע בר-חסימה במעגל שקוטרו AD .

באותו אופן מקבלים: $A_1B_1 = CD \cdot \sin 60^\circ$.

ו- $A_1C_1 = BD \cdot \sin 60^\circ$.

מכאן, בשל הפרופורציה מקבלים שהמשולש שנוצר על-ידי הקטעים AD , BD , CD , דומה למשולש $\Delta A_1B_1C_1$.

לפי ש- AD צריך להיות היתר במשולש שצלעותיו: AD , BD , CD , לכן במשולש הדומה לו $\Delta A_1B_1C_1$ דרוש שיתקיים: $\angle B_1A_1C_1 = 90^\circ$.

המרובעים A_1DB_1C ו- A_1DC_1B הם בני-חסימה במעגל, ועל-כן מתקיים:

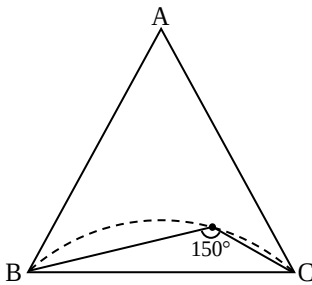
$$\angle B_1A_1C_1 = \angle DBC_1 + \angle DCB_1 = 90^\circ$$

לכן המרובע הקעור $BDCA$, הזווית הפנימית שלו $\angle BDC = 360^\circ - 90^\circ - 60^\circ = 210^\circ$ – הזווית הפנימית של המרובע $BDCA$.

מחישוב זה נובע $\angle BDC = 150^\circ$ – הזווית של משולש ΔBDC .

מכאן עבור המשולש ישר-הזווית $\Delta A_1B_1C_1$ (עם היתר B_1C_1), גם המשולש שצלעותיו AD , BD ו- CD (עם היתר AD), יהיה ישר-זווית.

מכאן המסקנה: המקום הגאומטרי של הנקודה D היא קשת המעגל שממנה רואים את הקטע BC בזווית של 150° , כנראה באיור 17.



איור 17

ב. כיוון החקירה – החלפת נתון ("מה אם לא?")
(Walter & Brown, 1969)

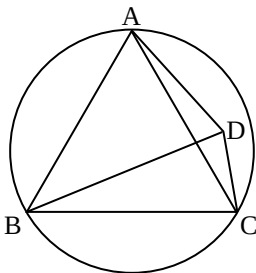
אם הנקודה D היא מחוץ למשולש, האם הקטעים AD , BD ו- CD מקיימים את אי-השוויון של המשולש?

התשובה

הקטעים AD , BD ו- CD מקיימים את אי-השוויון של המשולש, כאשר הנקודה D אינה על המעגל החוסם את המשולש ΔABC (ראה איור 18).

הוכחה

לפי משפט תלמי, בכל מרובע מתקיים: $AD \cdot BC + AB \cdot DC \geq AC \cdot BD$.



איור 18

השוויון מתקיים כאשר הנקודה D נמצאת על המעגל.

כיוון שמשולש $\triangle ABC$ הוא שווה-צלעות, הרי שלפי משפט תלמי, $AD+DC \geq BD$.

לכן רק כאשר הנקודה D איננה על המעגל החוסם את המשולש, מקיימים הקטעים AD, BC ו-CD את אי-השוויון של המשולש.

עוד שאלות בהקשר לכיוון חקירה זה

1. מה קורה אם הנקודה D נמצאת על הצלע BC (בתוך המשולש)?
התשובה המפתיעה היא: הקטעים AD, BD ו-DC יוצרים משולש, שאחת מזוויותיו היא בת 120° (תכונה ד).
2. מה קורה אם הנקודה D נמצאת על המשך הצלע BC (מחוץ למשולש)?
התשובה המפתיעה היא: הקטעים AD, BD ו-DC יוצרים משולש, שאחת מזוויותיו היא בת 60° .

ג. כיוון החקירה – הכללה ("מה אם לא?")

בעיה 1

הנקודה D היא נקודה פנימית במשולש כלשהו.

יש להוכיח, כי $AD \cdot BC + BD \cdot AC > CD \cdot AB$.

כלומר, יש להוכיח, שהגדלים: $AD \cdot BC$, $BD \cdot AC$

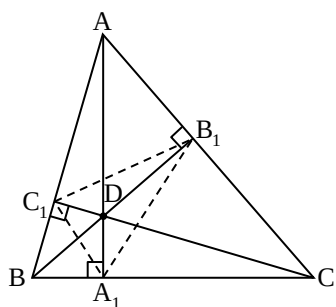
ו- $CD \cdot AB$ מקיימים את אי-השוויון של המשולש.

או בניסוח אחר: לאחר שימוש במשפט הסינוסים, יש

להוכיח, שהגדלים $AD \cdot \sin \angle A$, $BD \cdot \sin \angle B$,

ו- $CD \cdot \sin \angle C$ מקיימים את אי-השוויון של המשולש.

ברור, שהוכחת המקרה היא הכללה של המקרה במשולש שווה-צלעות (תכונה 7).



איור 19

הוכחה

כמו במשימת חקר א, מורידים מהנקודה D אנכים לצלעות המשולש, ומתקבל משולש $\triangle A_1B_1C_1$ (ראה איור 19) בעל צלעות שאורכיהן:

$$B_1C_1 = AD \cdot \sin \angle A, \quad A_1C_1 = BD \cdot \sin \angle B, \quad A_1B_1 = CD \cdot \sin \angle C$$

מכאן המשולש $\triangle A_1B_1C_1$ דומה למשולש שאורכי צלעותיו הם $AD \cdot BC$, $BD \cdot AC$, $CD \cdot AB$.

הערה

אפשר להוכיח, ש- $BDC - A = C_1 A_1 B_1$, ולכן אם דורשים שהקטעים:

יוצרים משולש ישר-זווית, מקבלים שהנקודה D נמצאת על קשת מעגל שממנה רואים את הקטע BC בזווית $90^\circ + \angle A$, ולמעשה, מתקבלת הכללה למשולש שווה-צלעות.

בעיה 2

במשולש כלשהו $\triangle ABC$, הנקודה D נמצאת על הצלע BC.

אזי, הקטעים: $AD \cdot \sin \angle A$, $BD \cdot \sin \angle B$, $CD \cdot \sin \angle C$ יוצרים משולש שאחת מזוויותיו היא $180^\circ - \angle A$.

הוכחה

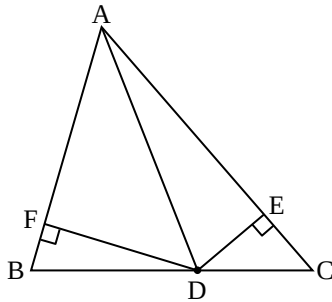
מהנקודה D מורידים אנכים לצלעות AB ו-AC כנראה באיור 20.

הוכחנו במשימת חקר א שהמשולש $\triangle DEF$ דומה למשולש שצלעותיו:

$$AD \cdot \sin \angle A, BD \cdot \sin \angle B, CD \cdot \sin \angle C$$

ועל-כן ברור שמתקיים: $\angle FDE = 180^\circ - \angle A$.

גם לגבי בעיה זו אפשר לשאול "מה אם עוד?", אז הנה עוד תוספת.



איור 20

אם $\angle A = 90^\circ$, אזי הקטעים: $AD \cdot \sin \angle A$, $BD \cdot \sin \angle B$, $CD \cdot \sin \angle C$ הם צלעות של משולש ישר-זווית $\triangle DEF$. לכן מתקיים:

$$AD^2 \cdot \sin^2 \angle A = BD^2 \cdot \sin^2 \angle B + CD^2 \cdot \sin^2 \angle C$$

ועל-ידי שימוש במשפט הסינוסים מקבלים:

$$\frac{AD^2 \cdot BC^2}{4R^2} = \frac{BD^2 \cdot AC^2}{4R^2} + \frac{CD^2 \cdot AB^2}{4R^2}$$

$$AD^2 \cdot BC^2 = BD^2 \cdot AC^2 + CD^2 \cdot AB^2$$

או:

הקשר האחרון הוא ניסוח אלטרנטיבי למשפט פיתגורס.

סיכום

במסגרת המאמר הנוכחי הוצגו תכונות לא-מוכרות מגוונות של משולש שווה-צלעות, אשר גילינו במהלך הוראת סטודנטים וכן בשילוב עבודה עם תכנה גאומטרית דינמית.

את אוסף התכונות שהוצגו ואת הוכחתן אפשר לשלב במהלך ההוראה – כמשימת חקר על משולש שווה-צלעות. תהליך ההוכחה של התכונות הנ"ל מִזְמֵן קישור בין נושאי המתמטיקה המגוונים: גאומטריה אוקלידית, טריגונומטריה, אלגברה ועוד.

חשיפת הלומדים (תלמידים, פרחי הוראה ומורים בפועל) לגילוי תכונות אלו – יסייע להרחבה ולהבנה של הקשרים הלוגיים בין הרכיבים למיניהם (הרשקוביץ, 1991, 1992).

אוסף התכונות שהוצגו במאמר הנוכחי – עשוי לשמש תוכן מאתגר למורים למתמטיקה ולִזְמֵן להם הזדהות עם תחושת התלמיד בכיתה במהלך הוכחות טענות ומשפטים המוכרים לעוסקים בהוראה.

מקצת המשימות שהוצגו במהלך המאמר – נחקרו בשלב ראשון באמצעות תכנת גאומטריה דינמית, אשר באמצעותה יכולנו לזהות ולראות הלכה למעשה את נכונות הטענה באופן דינמי – במהלך גרירה של נקודות ויצירת אוסף גדול של מקרים פרטיים, אשר אפשר להעלות מהם את ההשערה לגבי התכונה. העבודה עם תכנה גאומטרית דינמית גם בסביבת הוראת פרחי הוראה ו/או תלמידים – מִזְמֵנת ללומד הבנה טובה ומעמיקה יותר של המושגים במהלך תהליך בנייתם, ובעיקר לזהות הכללות שחלקן אף מפתיעות. שילוב אוסף התכונות של משולש שווה-צלעות שהוצגו במאמר – יאפשר לראות את המתמטיקה כתחום פתוח, מסקרן ומפתיע. הלומדים עשויים להיות מופתעים מהאפשרות להמשיך ולחקור צורה גאומטרית מוכרת, שהיה נדמה שתכונותיה כוללות מספר סופי של טענות ומשפטים. שילובן של הפתעות מתמטיות בתהליך ההוראה ממלא תפקיד חיוני לצורך הצגת התכנים המתמטיים באופן מסקרן, דינמי ומעורר-חשיבה (Movshovits-Hadar, 1988).

מרטינוביק ומניזאדי (Martinovic & Manizade, 2013) מתארות את תרומת התכנה הדינמית – כחלק מתהליך פדגוגי חוזר ונשנה: Reflexive pedagogy in action. מבין התפקידים השונים של התכנה הדינמית הן בוחרות להדגיש את תפקיד התכנה הדינמית כשותף (partner) בתהליך הלמידה.

התפקיד המשמעותי של התכנה הדינמית כשותף בתהליך הלמידה נכון גם למורי-מורים וחוקרים והוא ניכר גם בתהליכי בנייה וחקר של אובייקטים גאומטריים. במהלך תהליך גילוי התכונות של משולש שווה-צלעות מצאנו את הכלי הטכנולוגי כשותף משמעותי לצורך ניסוי, תהייה ובדיקת השערות לקראת תהליך ההוכחה המתמטית.

סטופל ובן-חיים (Stupel & Ben-Chaim, 2013) הציעו את המושג "הוכחה למחצה" בעבודה עם

הכלי הטכנולוגי – במהלך גרירה של נקודות ואובייקטים אחרים, זיהוי תכונה משמרת, הכללה ועוד. פעולת הגרירה מאפשרת מבט דינמי על אובייקטים מתמטיים, זיהוי תכונות ויחסים ביניהם הנשארים קבועים במהלך יצירת אוסף רב של דוגמות פרטיות וקבלת השערות (de Villiers, 1998). ההוראה בסביבה טכנולוגית מציבה בפני המורים ומורי המורים אתגר פדגוגי בהצגת חשיבותה ונחיצותה של ההוכחה המתמטית לצורך הכללה, כלומר לדאוג להבהיר לסטודנטים, כי אי אפשר להסתפק ב"הוכחה למחצה", הנשענת על זיהוי תופעות והכללות תוך כדי עבודה עם הכלי הטכנולוגי, אלא להדגיש את מקומה של ההוכחה המתמטית התקפה לכל אינסוף המקרים הפרטיים.

משימה מתמטית המזמנת הכללה היא משימה מעצימה (powerful task), החושפת את הלומד לתהליך למידה מורכב ולחשיבה מתמטית ופדגוגית מקשרת (Krainer, 1993). תהליכי ההבנה של האובייקטים באמצעות התכנה הדינמית ותהליכי ההכללה המתמטית לגבי תכונותיו של משולש שווה-צלעות – הדגישו את הקישור בין נושאי מתמטיקה אחרים. חשיפת הלומדים לקשרים מעין אלו מזמנת את ראיית המתמטיקה כמדע מקושר ולא כאוסף בדיד של נושאים המנותקים זה מזה (House & Coxford, 1995; NCTM, 2000).

תכונותיו של משולש שווה-צלעות המוצגות לאורך המאמר – ניתנות להגשה כמשימות חקר ועשויות להיות חומר גלם למורי-מורים למתמטיקה לצורך פיתוח והעמקה של הידע המתמטי של פרחי הוראה. הן רלוונטיות לשילוב הן בסביבת הוראת סטודנטים/מורים והן בסביבת הכיתה, ומתוך כך הן עשויות לעורר את פרחי-ההוראה ואת המורים לשיתוף פעולה, להפתעה, לרפלקסיה על הידע המתמטי שלהם תוך כדי אינטראקציה בשילוב האתגרים שהמשימה מציבה בפניהם (Zaslavsky, 2007, 2008).

מקורות

- דוד, ח' (2006). ז.צ.ז. (מול הקטנה בין השתיים) – הזדמנות לקישוריות. **על"ה**, 36, 21-15.
- הרשקוביץ, ר' (1991). אספקטים קוגניטיביים בהוראה ובלמידה של גאומטריה (חלק א'). **על"ה**, 9, 34-28.
- הרשקוביץ, ר' (1992). אספקטים קוגניטיביים בהוראה ובלמידה של גאומטריה (חלק ב'). **על"ה**, 10, 27-20.
- פסקין, ד' ופלקסין, א' (2008). חפיפת משולשים, התנאים המספיקים והתנאים שאינם מספיקים. **על"ה**, 39, 43-37.
- Alakoç, Z. (2003). Technological modern teaching approaches in mathematics teaching. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 2(1), 1303-6521.
- Chazan, D. (1993). Students microcomputer-aided explanation in geometry. In S. I. Brown & M. I. Walter (Eds.), **Problem posing: Reflection and application** (pp. 289-299). Hillsdale, N J: Lawrence Erlbaum.
- Davis, P. J. (1995). The rise, fall, and possible transfiguration of triangle geometry: A mini-history. **American Mathematical Monthly**, 102(3), 204-214.
- de Villiers, M. (1998). An alternative approach to proof in dynamic geometry. In R. Lehrer & D. Chazan (Eds.), **Designing learning environment for developing understanding of geometry and space** (pp. 369-393). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dreyfus, T., & Hadas, N. (1996). Proof as answer to the question why. **Zentralblatt für Didaktik der Mathematik**, 28(1), 1-5.
- Goodchild, S., & Sriraman, B. (2012). Revisiting the didactic triangle: From the particular to the general. **ZDM**,

- 44(5), 581-585.
- Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. **Educational Studies in Mathematics**, 44(1), 5-23.
- Herbst, P., & Chazan, D. (2012). On the instructional triangle and sources of justification for actions in mathematics teaching. **ZDM**, 44, 601-612.
- Hohenwarter, J., Hohenwarter, M., & Lavicza, Z. (2008). Introducing dynamic mathematics software to secondary school teachers: The case of Geogebra. **Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching**, 28(2), 135-146.
- House, P. A., & Coxford, A. F. (Eds.). (1995). **Connecting mathematics across the curriculum**. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Krainer, K. (1993). Powerful tasks: A contribution to a high level of acting and reflecting in mathematics instruction. **Educational Studies in Mathematics**, 24(1), 65-93.
- Laborde, C. (2000). Dynamic geometry environment as a source of rich learning contexts for the complex activity of providing. **Educational Studies in Mathematics**, 44(1), 151-161.
- Martinovic, D., & Manizade, A. G. (2013). Technology as a partner in geometry classrooms. **The Electronic Journal of Mathematics and Technology**, 8(2). Retrieved from <https://php.radford.edu/~ejmt/>
- Moreno, L., & Sriraman, B. (2005). Structural stability and dynamic geometry: Some ideas on situated proofs. **ZMD**, 37(3), 130-139.
- Movshovits-Hadar, N. (1988). School mathematics theorems – an endless source of surprise. **For the Learning of Mathematics**, 8(3), 34-40.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). **Principles and standards for school mathematics**. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2010). **Principles and standards for school mathematics**. Reston, VA: Author.
- Stupel, M., & Ben-Chaim, D. (2013). One problem, multiple solutions: How multiple proofs can connect several areas of mathematics. **Far East Journal of Mathematical Education**, 11(2), 129-161.
- Walter, M. I., & Brown, S. I. (1969). What if not? **Mathematics Teaching**, 46, 38-45.
- Wiest, L. R. (2001). The role of computers in mathematics teaching and learning. **Computers in the Schools**, 17(1-2), 41-55.
- Zaslavsky, O. (2007). Mathematics-related tasks, teacher education, and teacher educators: The dynamics associated with tasks in mathematics teacher education. **Journal for Mathematics Teacher Education**, 10(4), 433-440.
- Zaslavsky, O. (2008). Meeting the challenges of mathematics teacher education through design and use of tasks that facilitate teacher learning. In B. Jaworski & T. Wood (Eds.), **The mathematics teacher educator as a developing professional** (pp. 93-114). Rotterdam: Sense Publishers.

רות סגל, משה סטופל ואבי סיגלר

תכונות הכרחיות ומספיקות של טרפז הקשורות לאנכים היוצאים מנקודת חיתוך האלכסונים לשוקיים

תקציר

מוצגים ארבעה משפטים חדשים, כולל ההוכחות שלהן, הקשורים להורדת אנכים לשוקי הטרפז מנקודת החיתוך של האלכסונים. שניים מהמשפטים הם למעשה סימני זיהוי של טרפז. כמו כן ישנה התייחסות לבעיה אם המשפט ההפוך גם הוא נכון, וכן מובאות תכונות גאומטריות שונות הנובעות מהמשפטים.

מילות מפתח: תכונות מיוחדות בטרפז; סימני טרפז; המרובע השלם; רביעייה הרמונית.

הקדמה

תכונות שונות של קטעים, זוויות, משולשים ועוד הנוצרים בטרפז בשל העברת קווים או בניות מסוימות, ידועות כבר שנים רבות. למרות זאת, הצורה ממשיכה לרתק את העוסקים בחקר הגאומטריה שמעת לעת מגלים בה תכונות בלתי מוכרות או קשרים אלגבריים ונוסחאות בין קטעים, אלכסונים וצלעות הטרפז, ובפרט שהטרפז הוא מקרה פרטי של מרובע.

התכונה של משפט שטיינר לטרפז (נקודות האמצע של בסיסי הטרפז, נקודת מפגש האלכסונים נקודת חיתוך המשכי השוקיים – נמצאות על ישר אחד), אפשרה ביצוע בניות מסוימות בעזרת סרגל בלבד (פרייברט, סטופל וחריר, 2008; Stupel & Ben-Chaim, 2013; Stupel, Oxman & Sigler, 2014). פיתוח נוסחאות אלגבריות בדרכים אחרות לקטעים בטרפז אפשר לחשב אורכים שונים בדרך מקוצרת (פרייברט, 2006, 2014; Joseffsson, 2013; Oxman & Fraivert & Stupel, 2014; Stupel, 2014).

במאמר זה תוצגנה, בצורה של משפטים, תכונות של ישרים היוצאים מנקודת החיתוך של אלכסוני הטרפז ומאונכים לשוקיים (משפטים 1 ו-3).

באשר לישרים אלו ייתנו סימנים לזיהוי טרפזים לפי נתונים מסוימים המבוססים על הוכחת המשפטים ההפוכים (למשפטים 1 ו-3), שבנתונים מסוימים המשפט ההפוך אינו נכון, אבל בתוספת נתונים אחרים המשפט ההפוך יהיה נכון, אך ההוכחה שלו תהיה מורכבת יותר. המאמר מיועד למורי מתמטיקה בפועל ולסטודנטים בשלבי ההכשרה להוראת המקצוע, הן

להעשרה והן לחקר של בעיות בתחום גאומטריית המישור, כמו כן פעילות זו מאפשרת יצירת בעיות חדשות.

משפט 1

נתון טרפז כלשהו ABCD, שבו הנקודה E היא נקודת החיתוך של האלכסונים והנקודות I ו-J הן נקודות האמצע של הבסיסים AB ו-DC בהתאמה.

הקטע EM מאונך לשוק BC ($EM \perp BC$) כנראה באיור 1.

ולכן הקטע ME חוצה את הזווית $\angle IMJ$.

הוכחה

סימון: $AB=a$, $CD=b$.

בניית עזר: בונים את האנכים IX ו-JY לשוק BC (כנראה באיור 1).

משתמשים בתכונות ידועות בטרפז:

(1) הנקודה E נמצאת על הישר IJ המחבר את נקודות האמצע של הבסיסים (לפי משפט שטיינר לטרפזים).

$$\frac{IB}{JC} = \frac{IE}{EJ} = \frac{a}{b} \quad (2)$$

המשולשים $\triangle IBX$ ו- $\triangle JCY$ דומים על פי משפט ז.ז. ולכן מתקיים: (*) $\frac{IX}{JY} = \frac{IB}{JC} = \frac{a}{b}$.

בטרפז IXYJ הקטע EM מקביל לבסיסיו IX ו-JY. לכן מתקיים: (**) $\frac{IE}{EJ} = \frac{XM}{MY}$.

מתוך הקשרים (*) ו- (**) נובע ש- $\frac{XM}{MY} = \frac{a}{b}$.

במשולשים ישרי-הזווית $\triangle IXM$ ו- $\triangle JYM$ כפי שקיבלנו: $\frac{IX}{JY} = \frac{XM}{MY} = \frac{a}{b}$,

ולכן המשולשים הללו דומים ובהם: $\angle M_3 = \angle M_4$.

מכאן נובע, ש- $\angle M_1 = \angle M_2$ ($\angle M_1 = 90^\circ - \angle M_3$, $\angle M_2 = 90^\circ - \angle M_4$).

זאת אומרת שהקטע ME חוצה את $\angle IMJ$.

להלן קישור ליישומון המאפשר חקר דינמי של המשפט: <http://tube.geogebra.org/m/1464701>

שאלה

האם הטענה ההפוכה גם היא נכונה?

כלומר נתון $ABCD$ מרובע קמור כלשהו, E נקודת חיתוך אלכסוניו, EM מאונך לצלע BC ($EM \perp BC$), הקטע ME חוצה את הזווית $\angle IMJ$ (I ו- J נקודות האמצע של הצלעות AB ו- CD בהתאמה), האם הטענה שהמרובע $ABCD$ הוא טרפז, נכונה או איננה נכונה?

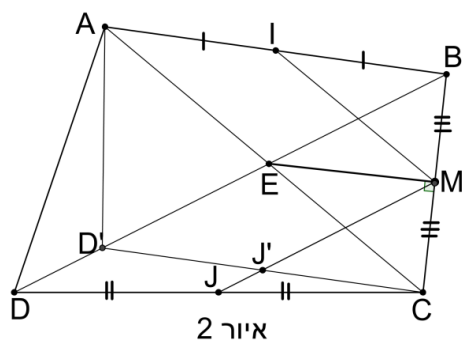
התשובה

הטענה ההפוכה **איננה נכונה**, ואת ההוכחה לכך תיתן דוגמה של מרובע שאינו טרפז ואשר מקיים את התנאים של הטענה הנ"ל.

הפרכת הטענה (על ידי דוגמה נגדית)

נתון $ABCD$ מרובע קמור מיוחד שבו $AB \parallel CD$, והישר המחבר את נקודת חיתוך האלכסונים E עם הנקודה M , נקודת האמצע של הצלע BC , מאונך לצלע זו ($EM \perp BC, BM = MC$). אזי הקטע EM חוצה את הזווית $\angle IMJ$, כאשר הנקודות I ו- J הן נקודות אמצע של הצלעות AB ו- DC בהתאמה. כלומר יש להוכיח שהקטע EM חוצה את הזווית $\angle IMJ$.

הוכחה



בונים CD' מקביל ל- AB (הנקודה D' היא נקודה על האלכסון BD). הנקודה E היא גם נקודת חיתוך האלכסונים בטרפז $ABCD'$. מסמנים ב- J' את נקודת החיתוך של הקטעים JM ו- CD' .

JM הוא קטע אמצעים במשולש $\triangle BCD$, ועל כן הנקודה J' היא נקודת האמצע של הקטע CD' , כנראה באיור 2. לכן על פי משפט 1, האנך EM לשוק BC של הטרפז $ABCD'$ הוא חוצה הזווית

$\angle IMJ'$ (כאשר I ו- J' הן נקודות האמצע של הצלעות AB ו- CD').

לכן ME חוצה זווית $\angle IMJ$ במרובע $ABCD$ שאינו טרפז.

הערה

את משפט 1 אפשר להוכיח בדרך אחרת (פרייברט, 2014, עמ' 398-399).

על פי משפט שטיינר לטרפז על כך שהנקודות I, E, J ו- F נמצאות על קו ישר ($AI = IB, DJ = JC$)

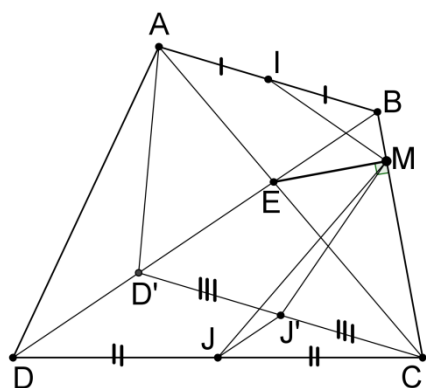
משתי הפרופורציות נובע כי $\frac{MJ}{JN} = \frac{MV}{VN}$, ומכאן נובע ש-JV הוא חוצה זווית $\angle MJN$.

כלומר חוצי הזוויות נפגשים על האלכסון MN של המרובע.

תכונה 3

מפרופורציה (*) נובעת תכונה נוספת של המרובע IMJN:

המכפלה של אורכי זוג אחד של צלעות נגדיות שווה למכפלת אורכי הזוג השני של הצלעות הנגדיות.



איור 4

משפט 2 (סימן לזיהוי טרפז)

אם יהיה ABCD מרובע קמור שבו $AD \parallel BC$,

E נקודת חיתוך אלכסוני, EM אנך לצלע BC,

אך איננו אנך אמצעי לצלע זו ($BM \neq MC$),

הנקודות I ו-J אמצעי הצלעות AB ו-CD בהתאמה

ו-ME חוצה זווית $\angle IMJ$, כנראה באיור 4, אזי

$AB \parallel CD$, כלומר המרובע ABCD הוא טרפז.

הוכחה בדרך השלילה (איור 4):

נניח, ש- $AB \not\parallel CD$. בונים CD' מקביל ל-AB

(הנקודה D' נמצאת על האלכסון BD). מסמנים ב-

J' את נקודת האמצע של הקטע CD' .

בטרפז $ABCD'$ מתקיימים כל התנאים של משפט 1, לכן הקטע EM הוא חוצה זווית $\angle IMJ'$.

מכאן נובע ש- $\angle EMJ = \angle EMJ'$, כלומר הקרניים JM ו- $J'M$ מתלכדות, והנקודה J' שייכת לקטע

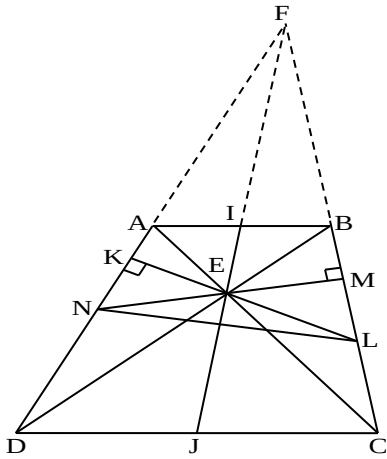
JM. הקטע JJ' הוא קטע אמצעים במשולש $\triangle CDD'$, ולכן הקטע JJ' מקביל לישר BD' . המשך

הקטע JJ' צריך לחתוך את הצלע BC בנקודת האמצע שלה. זוהי הנקודה M, כיוון שהוכח ש- J'

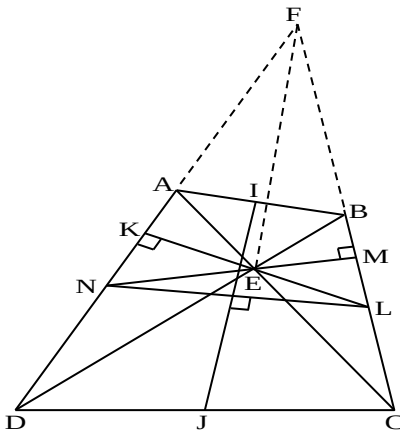
שייכת לקטע JM. כלומר קיבלנו שהנקודה M היא אמצע הצלע BC – בסתירה לנתון

ש- $BM \neq MC$. לכן, $AB \parallel CD$ והמרובע ABCD הוא טרפז.

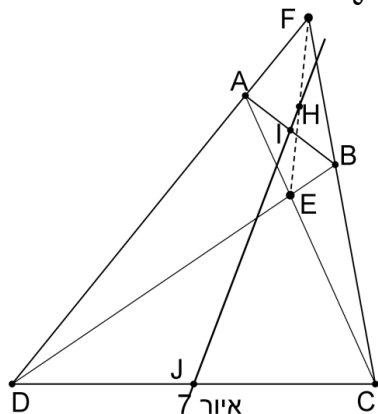
משפט 3



איור 5



איור 6



איור 7

נתון $ABCD$ טרפז ($AB \parallel CD$). E נקודת החיתוך של אלכסוניו.

הקטע MN עובר דרך הנקודה E ומאונך לצלע BC בנקודה M שעליה (הנקודה N על הצלע AD).

הקטע KL עובר גם הוא דרך הנקודה E ומאונך לצלע AD בנקודה K שעליה (הנקודה L על הצלע BC), כנראה באיור 5, אזי הקטעים IJ ו- NL מאונכים זה לזה.

הוכחה

המשכי שוקי הטרפז AD ו- BC נחתכים בנקודה F . על פי משפט שטיינר לטרפז, הנקודות F, I, E, J נמצאות על קו ישר. במשולש $\triangle NFL$ הנקודה E היא נקודת

חיתוך הגבהים NM ו- KL . לכן הישר העובר דרך הנקודות F ו- E הוא הגובה השלישי של המשולש, כלומר $FE \perp NL$, ומכאן $NL \perp IJ$. גם הטענה ההפוכה נכונה, ותובא לה הוכחה במשפט הבא.

משפט 4 (סימן לזיהוי טרפז)

נתון $ABCD$ מרובע קמור שבו $AD \parallel BC$, הנקודה E היא נקודת חיתוך אלכסוניו, הקטע MN עובר דרך הנקודה E ומאונך לצלע BC , הקטע KL עובר דרך הנקודה E ומאונך לצלע AD . הנקודות I ו- J הן נקודות האמצע של הצלעות AB ו- CD בהתאמה. נתון $IJ \perp NL$ כנראה באיור 6. אז המרובע $ABCD$ הוא טרפז.

להוכחת משפט 4 נשתמש במשפט העזר הבא:

משפט עזר:

נתון מרובע $ABCD$ שצלעותיו הנגדיות

אינן מקבילות ($AB \not\parallel CD$, $BC \not\parallel AD$).

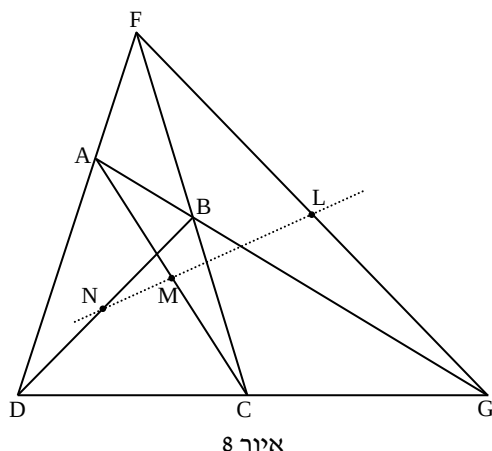
הנקודה E היא נקודת חיתוך האלכסונים, הנקודה F היא נקודת חיתוך של משכי הצלעות AD ו- BC , הנקודות I ו- J הן נקודות האמצע של

הצלעות AB ו-CD בהתאמה כנראה באיור 7, אז הנקודות E ו-F נמצאות משני צדי הישר המחבר את הנקודות I ו-J.

בהוכחת משפט עזר נשתמש במושג "מרובע שלם" ובתכונותיו (Hadamard, 2005, para. 145).

הגדרה:

המרובע השלם הוא צורה שמתקבלת ממרובע רגיל כלשהו, אם נמשיך את צלעותיו הנגדיות עד נקודות החיתוך שלהן. המרובע השלם מכיל שישה קדקודים, אשר נגדיים זה לזה בזוגות (ובפרט, שתי נקודות החיתוך הנוספות שהתקבלו מהוות זוג אחד של קדקודים נגדיים). הישר העובר דרך שני קדקודים נגדיים נקרא אלכסון של מרובע שלם.



לדוגמה, באיור 8 מתואר מרובע שלם ABCDFG המתקבל מהמרובע ABCD על ידי המשכת הצלעות הנגדיות שלו עד נקודות חיתוך F ו-G. הישרים AC, BD ו-FG הם אלכסוני המרובע השלם.

הוכחת משפט העזר מסתמכת על משפט המיוחס למנלאוס (Hadamard, 2005, para. 194): **במרובע שלם, אמצעי האלכסונים נמצאים על קו ישר.**

במרובע השלם ABCDFG הנקודות L, M, N הן אמצעי האלכסונים AC, BD, FG בהתאמה. לכן הן נמצאות על אותו קו ישר, כנראה באיור 8. בהתייחס לאיור 6, האלכסונים של המרובע השלם AFBECD הם AB, DC, EF, ונקודות האמצע של האלכסונים הללו הן H, J, I בהתאמה. לכן ברור שהישר IJ חוצה את האלכסון EF, ולכן הנקודות E ו-F הן בשני צדדים שונים של הישר.

הוכחת משפט 4

נוכיח שבהתחשב בשאר הנתונים, בלתי אפשרי ש- $AB \parallel CD$.

הנקודה E היא נקודת חיתוך הגבהים NM ו-KL במשולש $\triangle FLN$ (כנראה באיור 6).

לכן על הישר FE מונח הגובה השלישי של המשולש, ועל כן הוא מאונך ל-NL. לפי הנתונים גם הישר IJ מאונך ל-NL. לכן $EF \parallel IJ$. לפי משפט העזר הנ"ל, הנקודות E ו-F נמצאות משני צדי הישר IJ. לכן EF ו-IJ נחתכים. נוצרה סתירה, ולכן $AB \parallel CD$ והמרובע ABCD הוא טרפז.

סיכום

- במאמר זה הוצגו (בצורה של משפט והוכחה שלו) ארבע התכונות החדשות של טרפז אקראי:
1. האנך לשוק של טרפז היוצא מנקודת חיתוך אלכסוניו, הוא חוצה זווית ששוקיה יוצאות מבסיס האנך ועוברות דרך אמצעי הבסיסים של הטרפז.
 2. (סימן של טרפז). אם אנך לצלע של מרובע קמור היוצא מנקודת חיתוך אלכסוניו, אינו אנך אמצעי לצלע זו, אך הוא גם חוצה את הזווית ששוקיה יוצאות מבסיס האנך ועוברות דרך אמצעי שתי הצלעות הסמוכות לצלע זו, אז המרובע הוא טרפז.
 3. אם שתי נקודות החיתוך של הישרים שמאונכים לשוקי הטרפז ועוברים דרך נקודת חיתוך אלכסוניו, הן לא קדקודי הזוויות הישרות, אז הקטע המחבר את הנקודות הוא קטע שמאונך לקטע האמצעים של בסיסי הטרפז.
 4. (סימן של טרפז). אם שני ישרים המאונכים לזוג צלעות נגדיות של מרובע קמור והעוברים דרך נקודת חיתוך אלכסוניו, חותכים את הצלעות בשתי נקודות שאינן קדקודי הזוויות הישרות, כך שהקטע המחבר את הנקודות הללו מאונך לקטע האמצעים של שתי הצלעות הנגדיות האחרות, אז המרובע הוא טרפז.
- הוצגו דוגמאות ליישום התכונות בפתרון בעיות אחרות:
- א. יישום תכונות 1 ו-3 בהוכחת תכונות 2 ו-4.
 - ב. שלוש מסקנות הנובעות מתכונה 2.
- אנו מניחים שאפשר ליישם את התכונות לעיל בפתרון בעיות ידועות בהנדסת המישור וביצירת בעיות חדשות.

רשימת מקורות

- פרייברט, ד' (2006). אלגברה של טרפז אקראי: מערכת נוסחאות ויישומה להתרת בעיות גיאומטריות בדרך אלגברית. **תלפיות**, 13-14, 339-350.
- פרייברט, ד' (2014). חקירה של תמונות מצב גאומטריות בתהליך ספירלי של אינדוקצייה ודוקצייה. **שאנן**, 20, 397-405.
- פרייברט, ד', סטופל, מ' וחריר, ש' (2008). כיצד נבנה אנך לישר: **על"ה**, 39, 27-33.
- Fraivert, D., & Stupel, M. (2014). Development and implementation of algebraic formulas for calculation in trapezoids. In *The book of the international conference "Mathematical education: Current state and future perspectives". Dedicated to the 95th anniversary of Prof. A. A. Stolyar* (pp. 287-296). A. Kuleshov University' Mogilev, Beloruse State.
- Hadamard, J. (2005). *Leçons de géométrie élémentaire*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Library.
- Josefsson, M. (2013). Characterizations of trapezoids. *Forum Geometricorum*, 13, 23-35.
- Oxman, V., & Stupel, M. (2014). Vector algebra as a tool for developing formulas in the trapezoid. *Far East journal of Mathematical Sciences*, 88(2), 241-256.
- Stupel, M., & Ben-Chaim, D. (2013). A fascinating application of Steiner's theorem for trapezoids: Geometric constructions using straightedge alone. *Australian Senior Mathematics Journal*, 27(2), 6-24.
- Stupel, M., Oxman, V., & Sigler, A. (2014). More on geometrical constructions of a tangent to a circle with a straightedge only. *The Electronic Journal of Mathematics and Technology*, 8(1), 17-30.

- Share, D. L., & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 1-57.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 5(1), 1-22.
- Stanovich, K. E. (1985). Explaining the variance in reading ability in terms of psychological processes: What have we learned? *Annals of Dyslexia*, 36, 67-96.
- Stuart, M., Masterson, J. K., & Dixon, M. (2000). Spongelike acquisition of sight vocabulary in beginning readers. *Journal of Research in Reading*, 23, 12-27.
- Vaughn, S., Mathes, P., Linan-Thompson, S., & Francis, D. (2005). Teaching English language learners at risk for reading disabilities to read in English or Spanish: putting research into practice. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 58-67.
- Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psycholinguistics Bulletin*, 131(1), 3-29.

- Goldfus, C. (2012). Knowledge foundations for beginning reading teachers in EFL. *Annals of Dyslexia*, 62, 204-221.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teaching knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ846522.pdf>
- Johnston, R. S., & Watson, J. (1997). Developing reading, spelling and phonemic awareness skills in primary school children. *Reading*, 31(2), 37-40.
- Joshi, R. M., & Carreker, S. (2009). Spelling: Development, assessment and instruction. In G. Reid (Ed.), *The Routledge companion to dyslexia* (pp. 113-125). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Joshi, R. M., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M. E., Ocker-Dean, E., & Smith, D. L. (2009). Why elementary teachers may be inadequately prepared to teach reading. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 392-402.
- Joshi, R. M., Treiman, R., Carreker, S., & Moats, L. C. (2008-2009). How words cast their spell: Spelling is an integral part of the language, not a matter of memorization. *American Educator*, 42, 6-16.
- Kahn-Horwitz, J. (2015). 'Organizing the mess in my mind': EFL teachers' perceptions and knowledge of English orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28, 611-631.
- Kahn-Horwitz, J. (2016). Providing English foreign language teachers with content knowledge to facilitate decoding and spelling acquisition: A longitudinal perspective. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 147-170.
- Lerner, J. (1989). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lesaux, N. K., & Siegel, L. S. (2003). The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology*, 39(6), 1005-1019.
- Lieberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulation phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Manyak, P. C., & Bauer, E. B. (2008). Explicit code and comprehension instruction for English learners. *The Reading Teacher*, 6(5), 432-434.
- McNeill, B., & Kirk, C. (2014). Theoretical beliefs and instructional practices used for teaching spelling in elementary school. *Reading and Writing*, 27, 535-534.
- Medwell, J. (2002). *Primary English: Theory and practice* (2nd ed.). Exeter: Learning Matters.
- Mesmer, H. E., & Griffith, P. L. (2005). Everybody's selling it –But just what is explicit, systematic phonics instruction? *The Reading Teacher*, 59(4), 366-376.
- Moats, L. C. (1994). The Missing Foundation in Teacher Education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, 44, 81-104.
- Moats, L. C. (2000). *Whole language lives on: the illusion of 'balanced' instruction*. Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Foundation.
- Moats, L. C. (2014). What teachers don't know and why they aren't learning it: Addressing the need for content and pedagogy in teacher education. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19, 75-92.
- Moats, L. C., & Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 23-45.
- Moats, L. C., & Lyon, R. (1996). Wanted: Teachers with knowledge of language. *Topics of language disorders*, 16(2), 73-86.
- National Reading Panel (NRP). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (Report of the subgroups). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health Development. Retrieved from <http://www.nidh.nih.gov/publications/nrp/findings.htm>
- Phelps, G., & Schilling, S. (2004). Developing measures of content knowledge for teaching reading. *The Elementary School Journal*, 105(1), 31-48.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., Seidenberg, M. S. (2001). How psychology science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31-74.

References

- Adams, M. J. (2003). Alphabetic anxiety and explicit, systematic phonics instruction: A cognitive science perspective. In S. B. Neuman & D. K. Dickson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 66-80). New York: The Guilford Press.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning; mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., & Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of pre-service and in-service educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 51, 97-120.
- Caravolas, M., Kessler, B., Hulme, C., & Snowling, M. (2005). Effects of orthographic consistency, frequency, and letter knowledge of children's vowel spelling development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 307-321.
- Carroll, J., Gillon, G. T., & McNeill, B. C. (2013). Explicit phonological knowledge of educational professionals. *Asia Pacific Journal of Speech, Language and Hearing*, 15, 231-244.
- Cassar, M., Treiman, R., Moats, L., Cury Pollo, T., & Kessler, B. (2005). How do the spellings of children with dyslexia compare with those of non-dyslexic children? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18, 27-49.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw- Hill.
- Chall, J. S. (1997). Are reading methods changing again. *Annals of Dyslexia*, 47, 257-264.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112.
- Ehri, L. C. (1991). Learning to read and spell words. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 57-73). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology Monograph Series II*, 1, 7-28.
- Ehri, L. C. (2004). Teaching phonemic awareness and phonics. In P. McCordle, & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 153-186). Baltimore, Md.: Brookes Publishing.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Ehri, L. C., & Roberts, T. (2006). The roots of learning to read and write: Acquisition of letters and phonemic awareness. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early research* (Vol. 2, pp. 113-131). New York: The Guilford Press.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Valeska Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eskey, D. E. (1992). Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. In P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (4th ed., pp. 93-100). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fielding-Barnsley, R. (2010). Australian pre-service teachers' knowledge of phonemic awareness and phonics in the process of learning to read. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 15(1), 99-110.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Garet, M., Cronen, S., Eaton, M., Kurki, A., Ludwig, M., Jones, W., . . . Sztajnberg, L. (2008). *The impact of two professional development interventions on early reading instruction and achievement* (NCEE 2008-4030). Washington, D.C.: National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Geva, E., & Siegel, L. S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(1-2), 1-30.

3. Which word is an example of the spelling rule: no original words in English end with the letter /i/.
- a) pie b) play c) toy **d) try** e) high
4. Which word is an example of the spelling rule: in words with a vowel-consonant-e pattern (VCe), the vowel frequently has the long sound while the e is silent.
- please b) mouse **c) flute** d) cheese e) cable

Section III: Terminology

1. A Multisensory approach to reading emphasizes:
- a) sight as much as possible.
b) memory as much as possible.
c) **the use of as many senses as possible.**
d) touch as much as possible.
2. Phonics is the application of _____ to the teaching of reading.
- a) morphology
b) phonology
c) syntax
d) whole language
3. The smallest unit of sound represented in print is a:
- a) morpheme
b) syllable
c) phoneme
d) grapheme
4. The smallest sound -bearing unit or a basic sound of speech is a;
- a) phoneme**
b) syllable
c) grapheme
d) morpheme
5. Phonemic awareness is the
- a) conscious awareness of orthography.
b) conscious awareness of morphemes.
c) **conscious awareness that words are made up of segments of sound** represented by letters.
d) conscious awareness of whole language.

12. Which word contains a vowel digraph

- a) soil b) amazing c) nappy d) cape **e) boat**

13. A word with an open syllable is

- a) hike **b) go** c) spend d) butter e) it

14. A word with a closed syllable is

- a) throw b) see c) why d) cow **e) win**

15. If *kly* were a word, the letter *y* would sound like the

- a) *e* in peel b) *e* in set c) *i* in in **d) i in isle** e) *y* in baby

16. Phoneme Counting

Count the number of speech sounds or phonemes that you perceive in each of the following spoken words. Remember, the speech sounds may not be equivalent to the letters. For example, the word "spoke" has four phonemes: /s/, /p/, /o-e/, /k/.

Write the number of phonemes on the line.

drill ___4___

sing ___4___

says ___3___

shook ___3___

mix ___4___

shrimp ___5___

sawed ___3___

quack ___4___

know ___2___

17. Syllable Counting

Count the number of syllables that you perceive in each of the following words. For example, the word "higher" has 2 syllables, the word "threat" has one and the word "physician" has 3.

lighten ___2___

shirt ___1___

coil ___1___

banana ___3___

talked ___1___

international ___5___

Part II: Spelling Rules

1. A nonsense word that does not follow English spelling patterns is

- a) thease **b) boyn** c) squite d) drow

2. Which word is an example of the spelling rule: when two vowels are written together the long sound of the first vowel is the only sound pronounced. (When two vowels go walking the first does the talking).

- a) boil b) slit **c) fail** d) dame e) crow

Appendix 1: Knowledge Questionnaire

Roffman 2005

Based on Phonics Quiz (Lerner, 1989) and Informal Survey of Linguistic Knowledge (Moats, 1994).

Part I: Phonics Quiz

Choose the correct answer.

1. Which of the following words begins with a consonant sound?
a) **piano** b) apple c) event ytd) out e) unite
2. A combination of two or three consonants pronounced so that each letter keeps its own identity is called a
a) consonant b) vowel pair c) schwa d) diphthong e) **consonant blend**
3. A word with a consonant digraph is
a) stare b) blend c) send d) strict e) **chest**
4. A *soft c* is in the word
a) cone b) cape c) chide d) chimpanzee e) **centre**
5. A *hard g* is in the word
a) general b) **go** c) gin d) ridge e) giant
6. Which word contains a long vowel sound?
a) story b) send c) hall d) **cream** e) open
7. If *aik* were a word, the letter *a* would probably sound like the *a* in
a) black b) **make** c) again d) coat e) call
8. Which word contains a short vowel sound
a) great b) cart c) clip d) saw e) mail
9. A vowel sound represented by the alphabet letter name of the vowel is a
a) short vowel b) **long vowel** c) diphthong d) digraph e) schwa
10. An example of the schwa sound is found in
a) **hidden** b) morpheme c) stopping d) preview e) grouping
11. A diphthong is in the word
a) coat b) **boil** c) battle d) retarded e) slate

seen at the post test stage. It was important for her to know that the material was taught thoroughly and retained as well as possible.

Conclusions and Implications

Knowledge is the basis of any PD process and serves as a spring board to other areas of impact. The teachers' lack of knowledge led to student failure, resulting in the teachers' personal feelings of negative self-efficacy. This research confirmed that knowledge can be acquired and internalized. Ehri (2002, 2005) and Adam's (2003) theories served as the theoretical basis for the content knowledge that the EFL teachers acquired. The application of consolidated knowledge into practice may result in more effective teaching in the classroom and the teachers' feelings of positive self-efficacy. It is clear that knowledge should be a key area of impact in any model of PD.

The professional profile of EFL teachers in Israel is composed of different cultural and ethnic groups such as Jews, Arabs, Druze, Christians etc. However, the teacher training is uniform and complies with the requirements laid down by the English Inspectorate and Ministry of Education. Therefore, I believe the results of the given questionnaire reflect a realistic picture of the standard of content knowledge required to teach beginning reading.

Developers of PD programs for EFL teachers or other areas must incorporate relevant content knowledge related to the subject that will be taught. This will assure the desired changes in practices and beliefs and bring about effective instruction. Moreover, relevant content knowledge should not only be a part of PD programs but integral to (EFL) teacher training because it is a prerequisite to skilful teaching.

Terminology

The teachers' knowledge of terminology related to phonics also improved significantly from 56.6% to 73.0%. During the program the teachers were frequently exposed to the terminology. Phonemic awareness was taught from both a theoretical and practical point of view. Geva and Siegel (2000) found that in addition to letter names, phonemic awareness is a basic essential pre-reading requirement in EFL or L2. Furthermore, the method of reading instruction taught was phonics as opposed to global approaches that had been used in the past. Both phonemic awareness and phonics should be taught intensively when the reading program has been adapted to the needs of the EFL novice reader (Manyak & Bauer, 2008). The concepts of grapheme and phoneme were used all the time since the association between them forms the basis to decoding. The novice reader must be able to match graphemes to phonemes and then to blend the sounds into words. This is an integral part of word recognition (Ehri, 2005). The EMPI program applies a multisensory approach and it was also demonstrated and emphasized frequently during the program. An explicit multisensory approach to intervention should be used to teach novice EFL readers (Lesaux & Siegel, 2003; Vaughn, Mathes, Linan-Thompson, & Francis, 2005).

As a result of the process of PD, teachers underwent an improvement in their acquisition of knowledge in most content areas. This enables them to begin teaching reading instruction effectively.

Limitations

Validity of the Knowledge Questionnaire: As it may be recalled from the methodology chapter, the researcher based the content of **the Questionnaire #1 on two** other existing questionnaires: the Phonics Quiz (Lerner, 1989) and the Informal Survey of Linguistic Knowledge (Moats, 1994). The original questions were either retained or slightly changed, assessing the same concepts. Relevant examples were used, that differed from the original ones. The questionnaire was piloted with an EFL teacher and several past students. In retrospect, questions #7 and #15 should be removed because the answers were obvious. Other questions assessing phonemic awareness and the ability to manipulate sounds in words should be added, such as: "what is the third speech sound in the word 'vision' ", as well as questions related to morphology.

The dual role of researcher and lecturer:

In this research the researcher took on a dual role of both researcher and teacher.

The role of the researcher could have impacted on the lecturer. The researcher was aware of the fact that this knowledge, covered in the questionnaires, was lacking and maybe subconsciously placed more emphasis on the related issues so that improvement could be

words into syllables is a stage in the acquisition of phonological awareness, and beginner readers are able to manipulate spoken units that are bigger than phonemes (Lieberman, Shankweiler, Fischer, & Carter, 1974). Teachers intuitively knew how to break words into syllables, but needed additional knowledge about breaking multisyllabic words into separate syllables. According to Ehri and McCormick (1998) students need to recognize vowel nuclei and then be able to pronounce each vowel together with the adjacent consonants so that they are read as separate syllables. They were taught to recognize different kinds of syllables, and were shown how to apply this skill to decoding longer words. This was an innovation of the program and area of knowledge which they had never been taught in the past.

Spelling Rules

Knowledge of spelling rules showed very little improvement and proved to be the weakest area of knowledge. Spelling received the lowest score in the beginning (38.4%), and although it increased significantly, it was still the lowest at the end (45.2%). The Israeli school system does not provide explicit instruction in spelling and teachers do not know how to teach it systematically. Therefore, the weak results did not come as a surprise.

“...spelling instruction underpins reading success by creating an awareness of the sounds that make up words and the letters that spell those sounds” (Joshi, Treiman, Carreker, & Moats, 2008-2009, p. 6). Despite this fact, research has shown that teachers lack the linguistic knowledge and skills in L1 that are needed for focused, systematic language focused reading and spelling instruction (Moats & Lyon, 1996; Bos, Mather, Dickson, Podhajski, & Chard, 2001). The ability to spell (encoding) reinforces decoding and strengthens the awareness of spelling patterns and spelling sound relationships which are needed for reading and writing (Adams, 2003). As part of pre-service and in-service training knowledgeable teacher trainers should provide intensive instruction in spelling since (Joshi et al., 2009; McNeill & Kirk, 2014) it is a critical component of literacy acquisition (Joshi & Carreker, 2009). Despite the fact that time was devoted to the teaching of spelling the results reflected only a minor improvement.

In the past spelling rules were not taught to pupils in school or to in-service or pre-service teachers and very little attention was given to the teaching of spelling according to sound patterns. Instead, students were expected to learn vocabulary words according to themes such as animals, food or parts of the body, by memorizing the letter sequences. Visual memorization of words is not an effective way for learning how to spell (Caravolas, Kessler, Hulme, & Snowling, 2005; Cassar, Treiman, Moats, Cury Pollo, & Kessler, 2005). In the future, longer time should be devoted to the teaching of spelling and perhaps other ways of teaching spelling should be designed.

them to incorporate syllable division into their teaching repertoires so that they could enable their students to decode multisyllabic words. Consolidated – alphabetic readers use larger chunks of letters such as syllables when they read (Ehri, 2005).

Phoneme Counting

Knowledge of phoneme counting was quite low at the beginning (48.7%) and increased significantly (61.0%). The post test score was not as high as the result for terminology or phonics, but better than the score for spelling. Pre-school children and novice readers in Grade 1 who master phonemic awareness and are able to count the number of phonemes in a word will learn how to read (Ehri et al., 2001; NRP, 2000). Therefore, phonological awareness, particularly phonemic awareness, is an important pre-requisite for beginning reading. Sight word recognition is reinforced by the ability to analyse the phonemic structure of words and to connect it to the grapheme phoneme correspondences (Ehri, 1992; Stuart, Masterson, & Dixon, 2000). Teachers had to learn to count phonemes in words. They needed to be able to do this so that they could understand how to teach phonemic awareness properly. For example, the word *mix* has 4 sounds. Only 14.4% knew this at the pre-test level but there was an improvement to 40%. The understanding that the letter x has two sounds was a new concept for the teachers. This was a totally new area of knowledge that the teachers had to internalize, since they had been using a whole language approach with a major emphasis on global reading. In the opinion of the researcher the teachers did not show enough improvement in this area. It is uncertain whether the teachers had internalized the importance of this area of knowledge and whether they would incorporate it effectively into their teaching practices. Focused attention should be placed on phonemic awareness in the future.

As phonemic awareness is “*the ability to focus on and manipulate phonemes in spoken words*” (Ehri, 2002, p. 111), it is a prerequisite to reading. An important innovation of the program was heightening the understanding of the importance of phonemic awareness. Success in reading and spelling is boosted if children consolidate phonemic awareness before the commencement of formal reading instruction (Lundberg, Frost, & Petersen, 1988). Teachers had to learn to count the correct number of phonemes in words. This was a skill they had never been exposed to in the past. They needed to be able to do this so that they could understand how to teach phonemic awareness properly. For example, the word *mix* has 4 sounds. Only 14.4% knew this at the pre – test level but there was an improvement to 40%. The understanding that the letter x has two sounds was a new concept for the teachers. Although a significant improvement was noted in this area, more work is needed.

Syllable Counting

Most teachers (72.9%) were familiar with the ability to count the number of syllables in a word, and still, a significant, though slight improvement to 79.4%, was evident. Breaking

teachers could not identify the schwa sound even though the word comes from Hebrew and is the sound of one of the vowels. 22.5% of participants could recognize it in the beginning and 50.0% understood the term in the end. Improvement in their knowledge can be noted here, and more is needed.

Knowledge of Vowels

Prior to the program most teachers knew that the English alphabet was made of vowels and consonants and recognized their grapheme representations. The additional knowledge that they acquired during the program was the terminology of short and long vowels and a deeper understanding of the different variations of long vowels and their complexity, particularly for spelling. They were able to recognize a long vowel in a written word and showed improvement in this area (72.7%- 83.5%). However at the pre-test stage only 33.3% were aware of the fact that the long vowel sound is the same as the name of the letter, which improved to 60.3% at the post test stage. The names of letters help reinforce the sounds and provide cues for word identification (Ehri, 1991; Ehri & Roberts, 2006).

The teachers were also unfamiliar with concept of a vowel digraph (for example **-ai-, -ee- -oa-, -ea-**). At the pre-test stage 13.7% recognized a word with this combination which improved to 48.3 % after the post test. Due to the complexity of the English orthography this content area is difficult to master. When children learn to identify sound patterns in words they connect them to letter patterns thereby strengthening their insights into spelling (Medwell, 2002). The teachers realized the complexity of vowel digraphs and the need to emphasize them since they are an integral part of the reading system but complicate spelling.

Differentiation between Syllables

Knowledge of syllable differentiation was moderate at the pre-test (63.9%) and improved remarkably (87.0%). Many children find reading longer words difficult and they must be taught to break words into recognizable chunks. For that purpose, the teaching of phonics places an emphasis on the differentiation of syllables. According to Ehri's Phase Theory of Sight Word Reading (2005) during the consolidated alphabetic phase the reader learns to read orthographic patterns that recur in words and how to pronounce them. The student is taught to break multisyllabic words down into syllables and to recognize common affixes. Therefore, teachers need knowledge of syllable division so that their students can be taught to apply this skill (Carroll, Gillon, & McNeill, 2013). In the past this basic tool had been overlooked and pupils were expected to decode longer words intuitively or to guess. This led to the emergence of "non-readers" who never moved beyond one syllable words. Teachers did not discern between open and closed syllables and consolidated this knowledge during the PD program. 52.7 % of the respondents knew what an open syllable was but showed improvement by the end of the program when 84.5 answered correctly. The program taught

Components of Phonics Instruction

Concepts of Phonics

The greatest increase in knowledge was seen in the area of concepts of phonics which is the basis to the application of a phonics approach to reading (the results went from 49.9 % to 72.1 %). Phonics instruction develops good word recognition skills (Borko, 2004; Chall, 1997; NRP, 2000) and is supported by research (Adams, 2003; Chall, 1967; Ehri, 2004; Johnston & Watson, 1997; Moats, 2000). The teachers learned to differentiate and name the orthographic patterns and to understand the logic behind the order in which they should be taught. Phonics is the preferred method for teaching beginning reading in EFL (Eskey, 1992) and knowledge of concepts of phonics is essential for this purpose.

Significant changes were noted in areas that had not been part of the teachers' knowledge prior to the participation in the program. They were unaware of a definition of the terminology related to phonics, and they were unable to recognize an example which represented a particular concept. For example, the term **blends** was a new concept and an increase from 43.5 % who answered correctly at pre-test to 87.1% at post-test was noted. Three other questions also showed meaningful improvement. They include recognition of a **diphthong**, a word with a vowel or consonant **digraph** the definition of a **long vowel sound** and **the schwa sound**, as described below.

Diphthongs: Only 15% of the teachers were aware of the concept in the pre-test compared with 51.7 % by the end of the program. This result did not surprise the researcher, and better knowledge is still required beyond the 51.7%. During Grade 4 not all the basic 44 sounds are taught. In Grade 5 teachers presume that children can read and almost no time is given to the teaching of complicated sound patterns such as diphthongs. The children are never taught these issues explicitly and are expected to become proficient readers without sufficient exposure or practice, According to Stanovich (1985) children need guided instruction at the initial stages of learning to read.

Vowel and consonant digraphs: The respondents also lacked understanding of the concept of a digraph. Only 13.7% initially recognized a word with a vowel digraph and 16.3% were able to pick out a word with a consonant digraph. By the end, 48.3% were able to recognize vowel digraphs and 57.8% consonant digraphs. These are sound patterns that are taught by teachers in the field, but nevertheless they lacked basic recognition and understanding. The post test showed significant improvement, yet, still, better knowledge is needed. Ehri (2005) recommends explicit instruction which is taught systematically so that word recognition will be strengthened. About half to 60% of the teachers had acquired the knowledge to perform this important task.

The Schwa sound: Another example finding was the fact that teachers were unaware of the schwa sound (an unaccented syllable such as the first syllable in the word "**about**"). The

highest scores were found for syllable count, knowledge of vowels and differentiation between syllables, and lowest scores were found for spelling rules.

Summary of results of the research question

Results showed a significant increase in knowledge in all content areas. No differences were found between the groups at the beginning of the program. That is, despite the fact that some were pre-service teachers and others were in-service teachers, knowledge was quite narrow. Significant increases were noted in all content areas, as well as in the total knowledge score, at the end of the program. The highest increases were in concepts of phonics, differentiation between syllables and terminology, and the lowest were in syllable count, spelling rules and knowledge of vowels. Knowledge of spelling rules did not improve enough and remained low.

Discussion

Change in Knowledge

Content knowledge is the first component of the process of PD that has to be consolidated. A pre- test and post- test were administered to the full spectrum of EFL teachers ranging from second year pre-service students to experienced in-service teachers. The aim of the questionnaire was to determine whether the respondents' content areas of knowledge (concepts of phonics, knowledge of vowels, differentiation between syllables, phoneme count, syllable count, spelling rules, and terminology) improved at the end of the program. A comparison between the results of pre-test and post-test shows that there was a meaningful increase in all the content areas as well as in the total knowledge score.

Understanding of content knowledge is a basic requirement for teaching a subject (Shulman, 1987). Pre-test results showed that both pre-service and in-service teachers were not familiar enough with terminology related to phonics reading instruction. They also lacked an understanding of the progression of sound combinations needed to teach beginning reading. Phonics enables the reader to decode unknown words, to internalize spelling patterns and to accelerate fluency (Mesmer & Griffith, 2005). Therefore, teachers need to have basic understanding of special features of the English language such as phonemes, spelling patterns in order to teach reading and spelling (Moats, 2000).

The teachers participated in a program of 56 academic hours which taught a systematic phonics approach to beginning reading. In all the areas their content knowledge improved. As the result of the process of PD the teachers had a solid basis to begin the teaching of phonics either individually or in their regular classrooms.

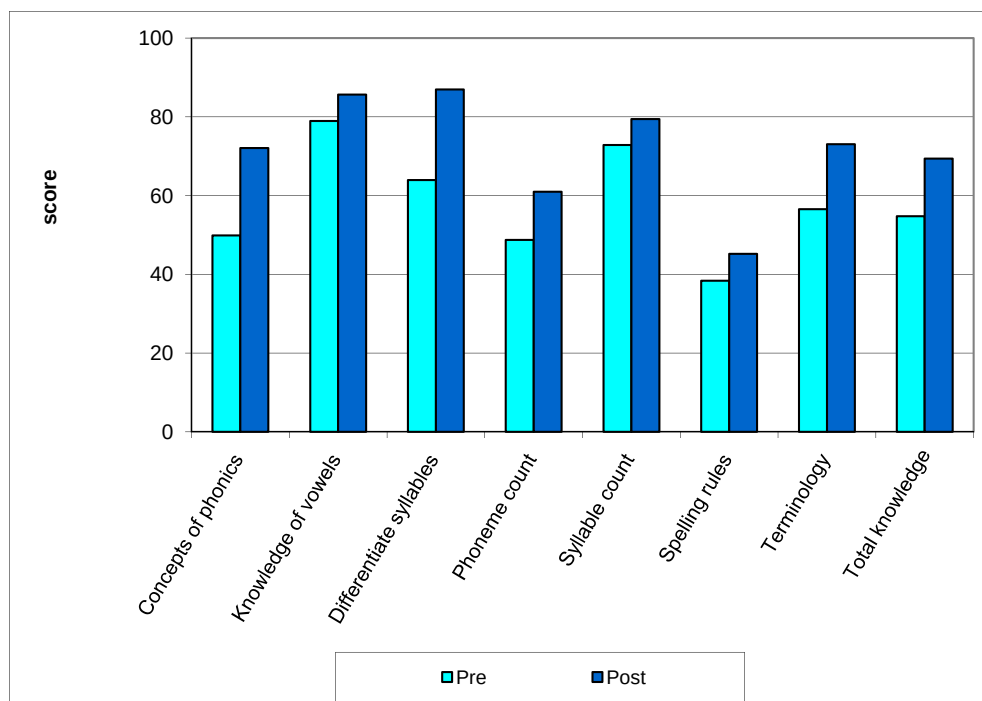


Figure 1: Teachers' Knowledge by Time

Rank ordering of knowledge

Rank ordering the knowledge in the content areas was conducted with two repeated measures MANOVA. That is, scores of knowledge in the seven content areas were rank ordered at pre- and at post-test. Rank ordering the scores was found significant at both times: for pre-test $F(6,840)=46.55$, $p<.001$ $\eta^2=.25$, and for post-test $F(6,684)=55.95$, $p<.001$, $\eta^2=.33$.

At pre-test scores for knowledge of vowels were the highest, higher than the scores for syllable count. These were higher than the scores for differentiation between syllables and terminology, which in turn were higher than scores for concepts of phonics and phoneme count. The lowest scores were achieved for spelling rules.

At post-test scores for differentiation between syllables and knowledge of vowels were the highest, higher than the scores for syllable count. These were higher than scores for terminology and concepts of phonics, which in turn were higher than the scores for phoneme count. Lowest were the scores for spelling rules.

It is interesting to note that although knowledge is significantly higher at post-test than at pre-test, the order of knowledge by content areas remained rather similar. In other words,

Table 2
Means and standard deviations of knowledge by content area and differences by time
(N=255)

	Pre-test (N=140)	Post-test (N=115)	Difference
	M (SD)	M (SD)	F(1,253) (η^2)
Concepts of phonics	49.87 (15.97)	72.09 (18.91)	103.50*** (.29)
Knowledge of vowels	78.93 (28.17)	85.65 (23.66)	4.15* (.02)
Differentiation between syllables	63.93 (37.49)	86.96 (28.93)	19.13*** (.10)
Phoneme count	48.73 (24.52)	60.97 (23.33)	16.42*** (.06)
Syllable count	72.86 (24.51)	79.42 (20.86)	5.17* (.02)
Spelling rules	38.39 (23.88)	45.22 (28.47)	4.34* (.02)
Terminology	56.57 (26.92)	73.04 (23.40)	26.56*** (.10)
Total knowledge score	54.77 (13.21)	69.41 (14.35)	73.51*** (.22)

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

For content areas: $F(7, 247) = 17.08$, $p < .001$, $\eta^2 = .33$

The table shows significant differences in all content areas, as well as in the total score. The participating teachers have significantly increased their knowledge level in all content areas. It may be noticed that the highest differences are in concepts of phonics, the total knowledge score, differentiation between syllables and terminology, while the lowest differences are in syllable count, spelling rules and knowledge of vowels. Graph 1 demonstrates the change in knowledge.

The total pre-test knowledge score was 55 (of 100) which is low. It increased to about 70. Lowest was knowledge of spelling, which remained low. Low too were concepts of phonics, knowledge of phoneme count and terminology but they increased significantly. Relatively high were knowledge of vowels and syllable count, and both increased. In the end spelling was still low, yet knowledge in all other areas was at least at the level of 60 points (on average), and ranging up to 87.

the various content areas were calculated with Cronbach's alpha (α). Multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to assess pre-test group differences in the content areas of knowledge and a univariate analysis of variance (ANOVA) was used for the total knowledge score. Another multivariate analysis of variance (MANOVA) was used to test pre-post differences in the content areas of knowledge, and a univariate analysis of variance (ANOVA) was used for the total knowledge score. Further, knowledge in the different content areas was rank ordered with two repeated measures MANOVAs- for pre and post-tests, with post hoc paired comparisons.

Ethical Considerations

Before the Knowledge Questionnaire was administered the participants signed a Form of Consent allowing the researcher to use the data for research purposes. They were assured that their responses would not affect their grades for the course in any way and that confidentiality would be adhered to. Furthermore, it was not compulsory to submit the questionnaire on completion.

Research Findings

Knowledge is a basic component of the process of PD and is central in the conceptual framework of this research.

The results showed (see table 2) that teachers lacked the knowledge needed to teach beginning reading (at pre-test). The possibility of success was low and they needed to undergo a process of PD that would consolidate their basic knowledge from the outset.

The research question focused on the teachers' knowledge of phonics and the extent to which it changed during the program. As it may be recalled the knowledge questionnaire was filled out prior to the program and after its end by teachers in eight groups. No significant differences were found among the groups at the pre- test level in the content areas.

Main Analyses

The change in knowledge came about as a result of participation in the EMPI program. Table 2 presents pre-post differences, i.e., change in knowledge, in the various content areas. In addition, knowledge is rank ordered by content area, and inter-correlations between the content areas are examined.

Pre-post differences in knowledge

Pre-post differences were examined with a multivariate analysis of variance for the content areas, and a univariate analysis of variance for the total knowledge score. Means and standard deviations by time, as well the F tests are presented in Table 2.

For example:

17. Syllable Counting

Count the number of syllables that you perceive in each of the following words.

lighten_____ (2) shirt_____ (1) banana _____ (3) international____ (5)

Part II of the questionnaire deals with the category of **spelling rules (orthography)**, and contains four multiple choice questions (Part II: questions 1-4, $\alpha = .33$). Each question defines a basic spelling rule. The low internal consistency reflects the fact that knowledge of some items was not indicative of knowledge of others.

The student has to identify an example of the rule from the four possibilities which are provided.

For example:

2. Which word is an example of the spelling rule: when two vowels are written together the long sound of the first vowel is the only sound pronounced. (When two vowels go walking the first does the talking.)

a) boil b) slit c) fail d) dame e) mouse

Part III deals with the category of **reading terminology**, and contains five multiple choice questions (Part III: questions 1-5, $\alpha = .59$) related to the basic terminology that is connected to the teaching of reading. This is the type of terminology a teacher should be familiar with in order to teach. This internal consistency is the minimum required.

For example:

2. Phonics is the application of _____ to the teaching of reading.

a) morphology b) phonology c) syntax d) whole language

Internal consistency for the total knowledge score, of the whole questionnaire, was good: $\alpha = .82$.

Research procedures

The knowledge questionnaire was administered to the full spectrum of EFL teachers ranging from pre-service students through to veteran in-service teachers who were participating in the program. It was administered anonymously as pre-test and as post-test in order to determine the level of the participants' content knowledge related to the teaching of beginning reading. Responding to it took about 30 minutes.

Analysis

The Knowledge Questionnaire was analysed by means of quantitative statistical analysis comparing pre and post- test knowledge. First, internal consistencies for the items composing

1. A word with a consonant digraph is

- a) stare b) blend c) send d) strict e) chest

Knowledge of vowels (Questions 7; 15)

The purpose of these two questions was to determine if the respondent could recognize phoneme grapheme correspondences.

For example:

7. If *aik* were a word, the letter *a* would probably sound like the *a* in

- a) black b) make c) again d) coat e) call

Differentiation between syllables (Questions 13; 14)

The purpose of these two questions was to see if the respondent was able to recognize and differentiate between open and closed syllables.

For example:

13. A word with an open syllable is

- a) hike b) go c) spend d) butter e) it

Phoneme counting (Question #16)

This question included nine words which had to be broken down into phonemes. The aim was to determine whether teachers of reading had insights into phonemic awareness. If they were unable to carry out this activity they would not be in a position to provide phonemic awareness instruction which is an important prerequisite to reading.

For example:

16. Phoneme Counting

Count the number of speech sounds or phonemes that you perceive in each of the following spoken words. Write the number of phonemes on the line.

drill____(4) sing____(3) shook____(3) know____(2)

Syllable counting (Question #17)

This question included six words which had to be broken down into syllables. The aim was to determine knowledge of the concept of syllable division. Syllable conventions are necessary for decoding and spelling words, particularly as the texts being read become more sophisticated. This enables the pupil to read multi-syllabic words fluently. If a teacher lacks this knowledge, he/she will not be able to explain how to decode longer words. The pupil will have difficulties decoding and spelling words of two or more syllables and good comprehension will not be achieved.

content knowledge, and the standard of knowledge related to the structure of written and spoken language which is needed for the instruction of beginning reading, that existed in the field. Second, the purpose was to assess change in knowledge as a result of the EMPI program.

The questionnaire is based theoretically on Ehri (2002, 2005) and Adams (2003) who emphasize the importance of the application of phonological and orthographic knowledge to the explicit teaching of beginning reading.

In light of these theories, questions in the questionnaire were adapted from the Phonics Quiz (Lerner, 1989) and the Informal Survey of Linguistic Knowledge (Moats, 1994), both of which focus on the structure of written and spoken language structure. The researcher either kept the original wording of the questions and changed the examples to fit the students' world, or assessed the same concepts and changed the wording using adapted examples. Once the questionnaire was compiled an expert opinion was obtained regarding its contents, and it was piloted with several teachers who were past students in the program.

The questionnaire was made up of 39 items, pertaining to seven content areas, and organized in three sections which checked the standard of the content knowledge related to reading and spelling. All questions had forced choice responses, of which one was correct and others were wrong. **Part I** (questions 1-17) checked teacher knowledge of phonics, composed of five areas: concepts of phonics (questions 1-6, 8-12, $\alpha = .67$), knowledge of vowels (questions 7, 15, $r = .01$, non-significant), differentiation between syllables (questions 13, 14, $r = .37$, $p < .001$), phoneme counting (question 16, $\alpha = .66$), and syllable counting (question 17, $\alpha = .61$). The correlation for knowledge of vowels is low, reflecting the fact that knowledge of one item was not indicative of knowledge of the other item. Other correlations and internal consistencies are within the acceptable range.

Students were expected to recognize examples of basic terms needed for the teaching of beginning reading. Moats (1994, p. 81) refers to it as "The missing foundation in teacher education". Once this knowledge is internalized and understood teachers will be able to teach phonics and deal with the difficulties faced by a wide range of readers particularly those at risk.

The five areas of Part I were:

Concepts of phonics (Questions 1-6 and 8-12)

These questions evaluated knowledge of phonics, and students were asked to recognize examples of basic terms needed for the teaching of beginning reading. For example:

In-service teachers

The in-service teachers were teachers who were participating in courses related to dyslexia being given at the college within the framework of professional development. They all had a minimum experience of three years teaching EFL in the field. Some were junior high school teachers who were looking for practical solutions to the non-readers in their classes. Most of the teachers were not native speakers of English but were proficient in reading and writing.

Sample of students in EMPI program

Data were collected over 5 years with eight classes.

Overall, there were 147 students at pre-test and 116 at post- test, from eight groups of students, as shown in Table 1. Pre-test groups included 12 to 31 students, averaging at 18.38 per group (SD=6.37), and post-tests groups included 6 to 25 students, averaging at 14.50 per group (SD=5.63). Details by group and time are provided in Table 1.

Table 1
Distribution of students by group and time (N=263 questionnaires)

Group	Pre test (N=147)		Post test (N=116)		Total	
	N	%	N	%	N	%
1	31	21.1	6	5.2	37	14.1
2	17	11.6	15	12.9	32	12.2
3	12	8.2	11	9.5	23	8.7
4	17	11.6	16	13.8	33	12.5
5	13	8.8	11	9.5	24	9.1
6	14	9.5	14	12.1	28	10.7
7	24	16.3	25	21.5	49	18.6
8	19	12.9	18	15.5	37	14.1
Total	147	100.0	116	100.0	263	100.0

It should be noted that except for group no. 1, post-test groups were similar in size to pre-test groups ($Z=1.73$, n.s.). Group no. 1, however, was smaller at post-test than at pre-test.

Instruments

Knowledge questionnaire

The purpose of the knowledge questionnaire (appendix 1.) was twofold: first, to test the knowledge of both teachers and students in order to develop a picture of the standard of

recognition and spelling (Goldfus, 2012; Phelps & Schilling, 2004; Kahn-Horwitz, 2015; Kahn-Horwitz, 2016; McNeill & Kirk, 2014). A reader must be taught to make a connection between the letters in the spelling and the sounds of the pronunciation (Ehri, 2005). These skills are the basis for accurate and fluent reading that enables the reader to comprehend the print (Adams, 2003; Ehri, 2005; Share & Stanovich, 1995; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky, & Seidenberg, 2001). Without this important knowledge it will be difficult to teach novice readers efficiently and to prevent reading failure in the future.

The following research question was addressed:

Which aspects of the teachers' knowledge changed during the program and to what extent?

Methods

Design

A quantitative study was carried out using a questionnaire to test teachers' knowledge

Participants

A total of 147 participants took part in pre- testing quantitative part of the study.

The population of this research consists of pre-service EFL teachers and in-service EFL teachers in Israel. Pre-service teachers and in-service teachers were sampled from two academic colleges in the north of Israel. The participants in the research reflect the continuum of EFL teachers in Israel. They range from pre-service student teachers still in training at the local Teachers Training Colleges through to veteran teachers with a minimum of three years of experience in the field to teachers about to go on pension.

Pre-service teachers

The pre-service teachers were students at the colleges who were participating in courses to complete their B.Ed. degree and were studying in either second, third or fourth year. Another small group was adult academics who were retraining to become English teachers. They were participating in an intensive two year course to obtain a teaching certificate recognized by the Ministry of Education which enables them to go into the field and teach EFL. The majority were female (90%), usually 20-30 years old. The group included both students who were L1 Arabic or L1 Hebrew speakers. It also included several students who were native speakers of English, Russian and Spanish.

the structure of the English language which was taught over a number of sessions. According to Garet et al. (2008) increased content knowledge leads to changes in practices when incorporated in a professional development program. Acquisition of knowledge was the foundation for the change from negative to positive self-efficacy that these teachers underwent.

In order to teach beginning reading effectively it is necessary for teachers to consolidate a basic knowledge and understanding of the structure of the English language (Fielding-Barnsley, 2010; Moats & Foorman, 2003). Content knowledge is knowledge of subject matter (Shulman, 1987), and is the prerequisite to skilful teaching. Teachers need to acquire a basis of theoretical subject matter related to the subject they teach (Moats, 2014). Therefore the acquisition of knowledge is a basic requirement of professional development (PD) According to Guskey (1986, p. 6) PD “... *can expand knowledge and skills, contribute to their (teachers) growth and enhance their effectiveness with students*”. It acts as “*the essential mechanism for deepening content knowledge and developing teaching practices*” (Desimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002, p. 81).

The questionnaire on the teachers' knowledge of the English language examined their knowledge of different areas. In order to teach beginning reading they need to recognize basic concepts of phonics and to differentiate between long and short vowels. They have to be able to understand the importance and recognize different kinds of syllables within a word and be able to count them. Since phonemic awareness is an indicator of a child's ability to learn to read (Ziegler & Goswami, 2005) a section on phoneme counting was included. All of these aspects of professional knowledge are essential for teaching beginning reading in EFL. Finally teachers were asked about their understanding of basic terminology related to phonics. The researcher hypothesized that teachers' knowledge was not up to standard in these different areas and needed to be taught. The pre-test questionnaire showed this to be correct.

Literature review

High quality professional development targets the professional growth of the individual teacher and provides access to different kinds of knowledge which change their teaching (Borko, 2004; Garet et al., 2008; Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005). Shulman (1987) identified the acquisition of different types of knowledge as being necessary for the development of expert teaching. Teachers must be provided with the knowledge of their subject matter (content knowledge) and how to teach it (pedagogical content knowledge) so that they will be enabled and know how to improve the learning outcomes of their pupils.

EFL elementary school teachers need to consolidate this knowledge because it serves as a basis for the teaching of systematic explicit phonics which brings about strong word

Do they know or don't they know? Insights into the knowledge of English foreign language reading teachers

Abstract

English foreign language teachers need basic content knowledge of the structure of the English language in order to teach beginning reading efficiently. The content knowledge was tested with a pre-test and post-test questionnaire given to pre-service and in-service teachers and was analysed by means of quantitative statistics. The results showed an overall improvement in the different areas of knowledge. Spelling did not improve enough and remained low. Application of this knowledge enables better understanding of the phonics approach to reading.

Keywords: *English foreign language (EFL) teachers; content knowledge; beginning reading; spelling, phonics.*

Introduction

Shulman (1986) says: “Those who can, do. Those who understand, teach” (p. 14).

Over the past fifteen years teachers of beginning reading in English as a foreign language found that far too many children were not mastering the basic requirements for efficient decoding and disproportionate numbers were turning into "non-readers" when they reached junior high school. Due to the fact that during their teacher training they were not given enough instruction on how to teach basic decoding they were desperate to find guidance. Their feelings of frustration and negative self-efficacy led them to look for solutions to their problems. Therefore they took an independent decision to participate in the course for beginning reading for dyslexic and at risk readers in the hope that this would improve the overall situation. They were taught how to apply an Explicit Multisensory Intervention Program (EMPI) which gave them the knowledge and practices which they could adopt in their classrooms. The course was given as part of a professional development program for both pre-service and in-service teachers. The first part of the course included knowledge of

- As well as numerous hints drawn from the Hebrew Bible: the paradisiacal nature of his father's zoo (p. 14);
- The practice of naming the plants (p. 12), reminiscent of Adam's actions in *Genesis* 2:20;
- Mentioning the creation of the world in seven days (p. 57); Pi's lengthy dwelling on animal taming (pp. 43-44, 164-166), in accordance with the commandment to "rule over every living creature" in *Genesis* 1:28;
- Comparing the lifeboat and its inhabitants to Noah's ark (p. 120), and himself (when killing animals for food) to Cain (p. 183). A possible case of Cainian fratricide surfaces in the intentionally confused and confabulated account of the killing of a person whom Pi addresses as "brother".

Martel did not name the cargo ship whimsically, or just to pay lip service to one more religion through the use of a single Hebrew word. He left plenty of breadcrumbs (or perhaps Ariadne's thread would serve here as a better metaphor) for us to follow and thus to give serious thought to the mystical significance of *tsimtsum*. Pi's apparent disregard of Judaism serves as an overarching example of "Presence through Absence".

References

- Bell, R., & Bell, K. (2014). *The Zimzum of love: A new way of understanding marriage*. New York: Harper Collins.
- Bronner, L. L. (2011). *Journey to heaven: Exploring Jewish views of the Afterlife*. Jerusalem: Urim.
- Freeman, T. (2012). *What is Tsimtsum? Presence through absence*. Retrieved from http://www.chabad.org/library/article_cdo/aid/2047206/jewish/Tsimtsum.htm
- Kramer-Moore, D., & Moore, M. (2002). *Life imitates art: Encounters between family therapy and literature*. New York, NY: Solomon Press.
- Martel, Y. (2002). *Life of Pi*. Edinburgh: Canongate Books.
- Sanders, D. (2012). *Life of Pi*. Retrieved from <http://www.kabbalahexperience.com/?s=tsimtsum>
- Scholem, G. (2000). *Die jüdische Mystik in ihren Hauptströmungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wheelwright, P. (1962). *Metaphor and reality*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

description for this complicated idea, lodged at the heart of Jewish mysticism:

For something to exist that wasn't God, God had to contract or withdraw from a certain space so that something else, something other than God, could exist and thrive in that space. And the word they used for this divine contraction is zimzum.

The Bells went on to suggest that in a good marriage the partners create space for each other, and that "this zimzuming unleashes energy and creates space that didn't exist before, generating the flow that is the lifeblood of marriage". Freeman (2012) went further by finding a connection between the hero's name and tsimtsum: "Much like the irrational number pi, the primal tsimtsum transforms an infinite circle into a measured line". This notion finds twofold support in Martel's text. Once he acquires his nickname (having been named by his father Piscine, in honor of a French swimming pool), Pi acknowledges that "in that elusive, irrational number with which scientists try to understand the universe, I found refuge" (p. 24). Later on, when holding forth about the merits of Buddhism, Pi describes the relationship between the individual soul and the world soul as "The finite within the infinite, the infinite within the finite" (pp. 48-49).

As explained in the author's above comment, Pi's youthful pan-religious quest did not include Judaism: He quenched his thirst for spiritual experiences by participating in Hindu, Muslim, and Christian ceremonies (pp. 49-50). But he later obliquely corrected this lacuna: On the first page of the book we learn that the adult Pi, who attended the University of Toronto, wrote his fourth year thesis on "the cosmogony theory of Isaac Luria, the great sixteenth century Kabbalist from Safed" (p. 3). Hidden behind this seemingly unimportant bit of information a diligent reader will find that no other than Isaac Luria introduced the concept of tsimtsum into Jewish mysticism (see Scholem, 2000, p. 286). A further important concept in Luria's creation myth concerns exile.

To Luria, *galut* [exile] was a metaphor for the entire world and the Jews, who lived in physical exile, stood as a symbol of the human exile from a righteous world (Bronner, 2011, p. 141).

This notion finds its reflection in the two exiles Pi suffers: His expulsion first from his zoo-paradise, then from his beloved India.

Several additional intrusions of Judaism in the book include.

- Pi's introducing himself to someone in Montreal as "I am who I am", thus appropriating one of the most sacred, as well as mystical utterances of the Hebrew God, given in answer when Moses asked for his name in *Exodus* 3:14 (p. 20);
- A reference to Jesus as "that troublesome rabbi of long ago" (p. 56);
- A teasing remark by his brother Ravi, concerning Pi's attraction to different religions: "Have you found time yet to get the end of your pecker cut off and become a Jew?" (p. 70);

Tsimtsum in Yann Martel's "Life of Pi"

Abstract

Tsimtsum is the name of the ship that went down with Martel's protagonist in his book *"The life of Pi"*. Apart from mentioning that this is a Hebrew word, the author gives only vague hints about the function of *"tsimtsum"* in Jewish mysticism and its relationship to the novel's plot.

Keywords: *Tsimtsum; HaAri; Kabala; Life of Pi; presence through absence.*

Yann Martel's "Life of Pi" has been an enormous success: The book won the Booker Prize, has sold millions of copies, has been translated into 41 languages. It has been adapted to both the screen (winning four Oscars) and the stage. Its author (Martel, 2002), explained the name he chose to call the Japanese ship whose sinking precedes Pi's 227-day-long adventure in a life boat:

I wanted a representative scoop of religions in the book – Hindu, Christian, Islam. I would have loved to have Pi be a Jew, too, but there are no synagogues in Pondicherry (where the family was from in India). So I chose *Tsimtsum* as the name of the Japanese cargo boat because, although it sounds Japanese, it is a Hebrew word (Sanders, 2012).

Did Martel know the profound significance of the word he chose? Does he have fit readers (in the Miltonian sense, see Wheelwright, 1962, p. 44, as well as Kramer-Moore & Moore, 2002, p. 25)? Most of the books' reviewers certainly have not even commented on it. The word's literal denotation has to do with contraction, constriction or reduction (including the algebraic reducing of complex fractures). Its Kabbalistic origin, however, has far reaching mystical connotations: It has connections to the concept of exile, to "presence through absence", to the creation of the world. Rob & Kristen Bell (2014) have provided a simple

SHAANAN



RELIGIOUS TEACHERS COLLEGE, HAIFA
COLLEGE ANNUAL, 2016

volume 22

December 2016