

כתב עת רב תחומי לעיון ומחקר

שאנו



שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה
תשס"א

מכללת

שאנן

הוצאה לאור

ISSN 0793-7016

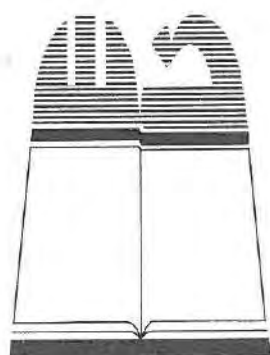
כתובת המערכת: מכללת "שאנן" ת.ד. 44907 חיפה 31448

© כל הזכויות שמורות

תשס"א

כתב עת רב תחומי לעיון ומחקר

שאנו



שנתון המכללה האקדמית הדתית לחינוך, חיפה
תשס"א

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

העורכת: המערכת:	הנה כוכבא דר' ניסן אררט דר' טליה הורוביץ דר' ערן לויזון אסף מילי	עריכה לשונית – עברית: סימה יודוביץ אסף מילי
		עריכה לשונית – אנגלית: דר' אליוט סימון
		תרגום תקצירים: מיכל קור
		עיצוב גרפי והדפסה: תמי יהושע
מועצת המערכת:	פרופ' מרים בן פרץ פרופ' דניאל הרשקוביץ פרופ' יואל וולטרס פרופ' רב לגדאו דר' אליוט סימון	

נוהל הגשת כתבי היד לשנתון "שאנן"

לידיעת החוקרים המבקשים לפרסם את מחקריהם בשנתון "שאנן" – כתב-עת רב-תחומי לעיון ומחקר, ייתקבלו מאמרים בשפה העברית ובשפה האנגלית. למאמרים יש להוסיף תקצירים של עד 300 מילים. למאמרים בשפה העברית יש להוסיף גם תקציר באנגלית. למאמרים בשפה האנגלית יש להוסיף תקציר בשפה העברית. כמו כן יש להוסיף עד 5 תאריכים (Key words). אין למסור מאמר שפורסם במקום אחר או שכבר נתפרסם.

יש להגיש את המאמר בשלושה עותקים (אין להגיש מקור) בצירוף דיסקט. המאמרים יודפסו 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.

התקצירים, בעברית ובאנגלית, יופיעו במרוכז.

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

הדיסקט יכלול שני קבצים:

א. המאמר (אם המאמר ארוך מאוד יש לחלקו לשני קבצים).

ב. הערות שוליים.

מאמרים שלא יתקבלו לפרסום יוחזרו לכותביהם.

מאמרים שיש להכניס בהם שינויים יוחזרו למחבריהם לתיקון.

תיקונים סגנוניים ייעשו על-ידי עורכי הלשון של המערכת.

לאחר הדפסת השנתון יקבלו המחברים תדפיסי מאמריהם.

תאריך אחרון להגשת המאמרים – ר"ח ניסן בכל שנה.

מאמרים שיתקבלו לאחר המועד הנ"ל יועברו, אחרי שיפוט, לשנתון הבא.

תוכן העניינים

4	כללי כתיבת מאמרים לשנתון	
7	עם השנתון	ד"ר ערן לויזון
11	יהושע 'הגיבור' - איש-הרוח' - 'השופט-המושיע'	ד"ר ניסן אררט
29	סיפור 'איש-האל-קים מיהודה' כדומה	חנה מנדלמן
39	הערות למשמעות מושג 'הקדושה'	פרופ' דב לנדאו
67	המושגים נפש ונשמה במחשבת ישראל	ד"ר יהושפט גבו
85	היחס במקורות חז"ל ללימודים כלליים - סקירה ועיון	אלכס גליקסברג
97	דמותו של רוד המלך בשירה העברית של אורי צבי גרינברג	ד"ר טלי הורוביץ
107	מקומם של של מזמורי תהלים בשירה העברית של אורי צבי גרינברג	ד"ר טלי הורוביץ
117	שירת השבחה בספרד ובתימן - עיון משווה	מירה שטרית
131	בין מעשיה שמיטתית לסיפורי ילדים - על גלגולה של 'סיגודלה'	ד"ר אריאלה קרסני
	התפתחות תהליכי חשיבה מטה-קוגניטיביים של פרחי-הוראה	שרה כ"ץ
159	בקורס 'הערכת ההוראה', במכללה	
	אנטומיה של שלטון - יחסה של הפקידות המנדטורית ליישוב היהודי	ד"ר יצחק ציטרין
191	ומשקלה בקביעת המדיניות הבריטית בארץ-ישראל בשנות ה-20 וה-30	
209	ד"ר רחל מוגילבסקי וד"ר משה סטופל פתרון בעיות בהגדרת מישור על-ידי שימוש בטרנספורמציות	
235	תקצירים בעברית	
E5	תוכן באנגלית	
E7	גבי שושני	
	איינסדאקציות בין רכישת שפה לאובדן שפה בקרב דוברי שפות רבות	
	כל מה שאני רואה זאת אישה, אישה ורחם	רות סמואל-טננהולץ
E43	'שיר בוקר' של סילביה פלד דרך עיניה של פרשנית פמיניסטית	
E53	תקצירים באנגלית	

כותבי המאמרים לפי סדר אלף-ביתי:

ד"ר ניסן ארנס	חוקר מקרא. מרצה למקרא במכללת "שאנן".
אלכס גליקסברג	מרצה לתושב"ע במכללת "שאנן".
ד"ר עליה הורוביץ	חוקרת ספרות. מרצה לספרות במכללת "שאנן".
רות טגנהולץ	מרצה לאנגלית במכללת "שאנן".
פרופ' דב לגדאן	חוקר ספרות. חבר ב"חבר הנאמנים" – מכללת "שאנן".
ד"ר רחל מוגילבסקי	מרצה למתמטיקה במכללת "שאנן".
חנה מנדלמן	סטודנטית השנה השלישית.
ד"ר יהושפט נבו	חוקר מקרא. מרצה למקרא במכללת "שאנן".
ד"ר משה סטופל	מרצה וראש החוג למתמטיקה במכללת "שאנן".
ד"ר יצחק ציטרין	חוקר ומרצה להיסטוריה במכללת "שאנן".
ד"ר אריאלה קרסני	חוקרת ספרות. מרצה לספרות במכללת "שאנן".
גבי שושני	מרצה לאנגלית במכללת "שאנן".
מירה שטרית	מוכירה אקדמית ומרצה לספרות במכללת "שאנן".

הערה: אופן הרישום הביבליוגרפי על-פי המקובל בריסציפלינות השונות.

בשלהי שנת הלימודים תשס"א זכתה מכללת שאנן להכרה אקדמית מלאה מהמועצה להשכלה גבוהה בישראל. לאחר מהלך אקדמיזציה שנמשך מספר שנים ואשר כלל את כל המסלולים וההתמחויות, קיבלה המכללה היתר אקדמי ולאחרונה, כאמור, הוכר מעמדה כמוסד אקדמי הרשאי להעניק תואר B.Ed.

עם זאת, ראוי לציין, כי עם כל ההערכה והחשיבות של המעמד האקדמי, המכללה הינה מוסד חינוכי-תורני-ציוני שתפקידו להכשיר מורים מחנכים ואסור שהאוריינטציה האקדמית, עם כל חשיבותה, תאפיל על הפעילות החינוכית והפרדוגית.

שנתון המכללה יוצא בקביעות מידי שנה, מאז שנת תשנ"ה. ההדים החיוביים מקוראים ומגורמים באקדמיה מוכיחים את ערכו ורמתו. כל המאמרים עוברים קריאה ושפטיה על-ידי שני שופטים ובמקרה של חילוקי דיעות נמסר המאמר לקורא - שופט שלישי. שנתון ח' יעבור שינוי נוסף: הוקמה מועצת מערכת אקדמית חיצונית, כנדרש מכתב עת שפטי. עם הוצאתו לאור של שנתון זה מסיימת הגב' חנה כוכבא את תפקידה כעורכת השנתון. חנה פורשת לגמלאות אחרי עשרות שנים של פעילות חינוכית-אקדמית מבורכת ואנו מודים לה ומברכים אותה. לקראת הכנת השנתון הבא ייכנס דר' ניסן אררט לתפקיד העורך. איחולינו להצלחה מלאה.

במאמר הפותח את השנתון מתייחס דר' ניסן אררט לדמותו של יהושע בן-נון. המנהיג שעמד בראש העם בתקופת הכיבוש וההתנחלות של עם ישראל בתום מסע ארבעים השנים במדבר, נחשב בדרך כלל כמנהיג ומצביא צבאי. המאמר מבקש להבליט את אישיותו של יהושע דווקא כאיש רוח, שופט, נביא ומחוקק, כמי שמהווה דמות מופת לכל השופטים - המושיעים שבאו אחריו.

חנה מנדלמן עוסקת במאמרה באפיזודה מראשית ימי מלכותו של ירובעם בן נבט מלך ישראל. איש האלקים מיהודה נשלח אל התגיגה אשר ביה המלך מלבו. מסכת האירועים מוצגת כדרמה המדגישה ומשקפת את הלבטים והרגשות של גיבוריה - המלך ירובעם, איש האלקים והנביא הזקן ובנו מבית אל. חנה, סטודנטית השנה השלישית במכללה כתבה את המאמר במסגרת הקורס "הדרמה במקרא".

"קדושה" הוא אחד המושגים בהם משתמשים בני אדם לעיתים קרובות מבלי שיוכלו להסביר את מהותם או להבין את המשמעות שלהם.

פרופ' רב לנדאו מציג מספר דרכים להבנת מושג הקדושה - חיפוש משמעות המושג בפסוקי המקרא, פירוש המילה דרך בדיקת אופני הפרשנות של המילונים ושל חז"ל, בדיקת יחס ההלכה למושג "קדושה" כדרך לחשיפת משמעותו ובדיקת משמעויות המושג לפי הרצף האנליטי של תכונותיו. בחלק האחרון של המאמר עומד המחבר על המשמעות הייחודית של מושג הקדושה לאדם הדתי.

"נפש" ו"גשמה" הם צמד מושגים נוסף אשר משמעותם ובמיוחד ההבחנה ביניהם אינה פשוטה. דר' יהושפט נבו בוחן את המושגים החל מהמשמעויות השונות בפסוקי המקרא דרך כתבי חכמינו מן המאות ה-11 עד ה-15. פרק נכבד במאמר מוקדש למשמעות מושג הנפש כפי שהוא בא לידי ביטוי בקבלה.

שאלת היחס הראוי בחינוך בין לימוד התורה ושאר לימודי הקודש ובין לימודי החול, מעסיקה את חכמינו במשך למעלה מאלפיים שנה. אלכס גליקסברג סוקר במאמרו מגוון מקורות חז"ל מתקופת התנאים ועד הגאונים העוסקים בברור סוגיה זו. מתברר כי קיימת הבחנה אצל חז"ל בין תחומי לימוד בהם קיים חשש של מינות ופגיעה בסמכות החכמים לבין תחומי לימוד ומקצועות בהם לא קיים חשש כזה ואשר עשויים אף לתרום לרווחה ולקיום האדם היהודי.

דוד המלך, דמות מרכזית בהוויית החיים הלאומית וההיסטורית של האומה היהודית תופש מקום חשוב גם על בימת שירתו של אורי צבי גרינברג. דר' טליה הורוביץ מדגישה במאמרה כי אישיותו של דוד כבשה את לבו של המשורר הן כאדם פרטי והן כמנהיג ומושיע את עמו. על רקע שואת יהדות אירופה ותקומתה של מדינת ישראל "מגוייס" המלך דוד כדי להביע באמצעותו את השקפת עולמו ומשנתו המדינית והציונית של אצ"ג.

אך לא רק דוד המלך כאישיות פרטית וכמנהיג האומה תופש מקום בשירתו של אורי צבי גרינברג. גם לשירתו של דוד - מזמורי תהלים, מקום בשירתו של אצ"ג, כפי שעולה מחיבורה של דר' טליה הורוביץ. מזמורי תהלים משמשים כמסד להבעת חוויותיו האישיות של המשורר כמו גם ככלי לביטוי מחשבותיו על אלוהים ואדם ולהבעת גישתו ההיסטורית-הלאומית.

מאמרה של מירה שטרית עוסק בשירת השבח בספרד ובתימן במאות ה-11-12. שירת השבח מבטאת רקמת יחסים שנוצרה בין יהודים עשירים ובעלי מעמד שהיו פטרונים תומכים של משוררי התקופה. קשר התלות בין אמנים ואנשי רוח לבין תומכים עשירים התפתח במקומות רבים באירופה גם במאות המאוחרות יותר. המאמר מצביע על ההשפעה של שירת השבח הספרדית על זו התימנית ולמרות הבדלים הנובעים מאופי החברה היהודית ומידת פתיחותה לחברה הכללית בשתי הארצות, ברור כי קיימת זיקה בין השירה הספרדית לתימנית.

דר' אריאלה קרסני בוחנת במאמרה שבע גרסאות לסיפור סינדרלה, שתי גרסאות בסיס מסוף המאה ה-17 וראשית המאה ה-19 וחמש גרסאות בנות זמננו. המחברת מסבירה את השינויים שחלו במעבר בין הגרסאות השונות כנובעים מהנורמות החברתיות והחינוכיות המשקפות כל תקופה. המאמר עומד גם על ההיבטים הדידקטיים-החינוכיים הבאים לידי ביטוי בשינויים המוזכרים תוך התייחסות לתרומתם להכשרת גננות ומורות לגיל הרך.

מחקרה של שרה כ"ץ בנושא התפתחות תהליכי חשיבה מטה-קוגניטיביים אצל סטודנטיות מתכשרות להוראה נערך במסגרת קורס בנושא "הערכת ההוראה" המתקיים במכללה. מגמת המחקר הייתה לשנות את דפוסי החשיבה של הסטודנטיות תוך גיסיון לפתח יכולת חשיבה רפלקטיבית כולל פיתוח המודעות לעצם ההתפתחות של יכולת זו. כמו כן נבנה במהלך המחקר מחוון אנליטי להערכת תהליכי החשיבה של פרחי ההוראה מתוך רפלקציה על הערכת ההוראה.

המאמר על יחסה של הפקידות המנדטורית כלפי היישוב היהודי בארץ-ישראל בשנות ה-20 וה-30 של המאה העשרים היא פרי מחקר היסטורי שנערך על-ידי דר' יצחק ציטרין. מתברר כי הסחף במדיניות הבריטית בשנות ה-30 נבע מיחס חשדני ומתנכר של הפקידות הבריטית כלפי היישוב היהודי, משינוי המדיניות של ממשלת בריטניה לעומת שנות ה-20 ומאחוז גבוה של פקידות ממוצא ערבי ששרתו את שלטון המנדט.

דר' משה סטופל ודר' רחל מוגילבסקי מציגים שימוש בטרנספורמציות לפתרון בעיות בהנדסת המישור. יכולת לפתור בעיות הנדסיות על-ידי שימוש בטרנספורמציות מצביעה על ראייה הנדסית שחשיבותה בביצוע פעולות מתמטיות תוך הבנת התהליכים. במאמר מוצגות עשרות בעיות בסוגים שונים של טרנספורמציות, רובן, בעיות בנייה.

שני מאמרים באנגלית חותמים את השנתון.

גבי שושני בדיקה במחקרה קבוצה של מורים עולים לאנגלית, רובם מחבר העמים, שהשתתפו בקורס התאמה למורים עולים במכללה. מורים אלה נדרשו לפתח רמת תקשורת טובה בעברית שהייתה עבור כולם שפה חדשה, בצד שיפור מיומנותם ויכולתם המתודית בשפה האנגלית. נראה כי הרצון לשמר את שפת האם בצד הצורך לשפר את יכולתם באנגלית במקביל לרכישת שפה זרה נוספת – עברית, אכן יוצרת קושי.

רות טנגהולץ עורכת ניתוח ספרותי של "שיר בוקר" מאת המשוררת האמריקאית סילביה פלח. האשה והאם הטרייה בשיר מפתחת בתחילה יחס מתנכר ופסיבי לרך הנולד אך יחס זה משתנה לקראת סופו של השיר. לשיר נתנת פרשנות פמיניסטית.

קריאה מהנה

ג'ר' דין לוי

מנהל המכללה

יהושע 'הגיבור'

- 'איש-הרוח' - 'השופט-המושיע'

ההצעה העקרונית

מסכת הדמויות הססגונית שבספרי-התורה מציירת שניים מן האישים המרכזיים - אברהם ומשה - כדמות 'גיבור-מלחמה'. על-פי השקפת-העולם של המקרא: מי שיוצא להושיע את עמו בצו-אלוהי מפורש, הרי הוא פועל מתוך אמונה, כי מעבר לעשייתו 'האנושית' מצויה ישועה אלוהית פלאית.¹ כך אברהם 'נשיא האלהים', במסעו צפונה, יוצא להושיע את לוט "אחיו" ומשיב את שבי-סדום מיד שוביהם (בראשית י"ד-ט"ו);² וכן משה 'שליח האלהים', במסעו דרומה כמצביא, מושיע את עמו ומצילו מיד רודפהו המצרי (שמות י"ב-ט"ו).³ הצגת פן זה של 'הכוח' ב'איש הרוח' - אברהם או משה - מעצימה את דמותם הייחודית של שני אישים 'בחירי-אל' אלה.

לעומתם, יהושע - "משרת משה" ושר-צבאו; ולאחר-מכן מי שכבש את ארץ כנען - מוצג דווקא בהבלטת פן 'איש הרוח', השופט-המנהיג הנבואי,⁴ יתר על היותו 'איש הכוח', המצביא-הלוחם הכובש. עניין זה, כבר מצוין בספרי-התורה: אף שיהושע היה, למעשה, המוציא והמביא את ישראל בכל המלחמות שנקרו על דרכו, מאז מעבר ים-סוף ועד למעבר הירדן, אין הוא נקרא בשם המוציא לפועל, אלא בהתנגשות עם עמלק;⁵ לא במלחמה עם מדין⁶ ולא ברצף האירועים המלחמתיים בעבר-הירדן-המזרחי למן הר שעיר, הגלעד ועד הבשן.⁷ בשעה שיהושע מוצג כיוורשו של משה אין כל אזכור לתיפקודו כשר-צבא. בקטעים המובאים להלן מתואר יהושע כרועה נאמן, אשר ברוח חכמה ינהיג את העם אל הארץ המובטחת ובאומץ לב ינחילנה לשבטי ישראל. במלחמה הצפויה - ד' יהיה עמו, בהשמידו את הגויים מעל פניו:

במדבר כ"ז, סז-כג

וידבר משה אל ד' לאמר: יפקד ד' אלהי הרוחת לכל בשר איש על העדה, אשר יצא לפנייהם ואשר יבא לפנייהם ואשר יוציאם ואשר יביאם. ולא תהיה עדת ד' כצאן אשר אין להם רעה. ויאמר ד' אל משה: קח לך את יהושע בן נון איש אשר רוח בו, וסמכת את ידך עליו, והעמדת אתו לפני אלעזר הכהן ולפני כל העדה - וצויתיה אתו לעיניהם. ונתת מהודך עליו - למען ישמעו כל עדת בני ישראל. ולפני אלעזר הכהן יעמד ושאל לו במשפט האורים לפני ד'. על פיו יצאו ועל פיו יבאו הוא וכל בני ישראל אתו וכל העדה.

דברים א', לח

יהושע בן נון העמד לפניך הוא יבא שמה - אתו חזק כי הוא ינחילנה את ישראל.

ג', כח

וצו את יהושע וחזקהו ואמצהו - כי הוא יעבר לפני העם הזה והוא ינחיל אותם את הארץ אשר תראה.

תאריכים: מקרא, היסטוריוגרפיה מקראית, גיאוגרפיה מקראית, טקטיקה ואסטרטגיה.

ל"א, ז-ח, כג

ויקרא משה ליהושע ויאמר אליו לעיני כל ישראל: חזק ואמץ, כי אתה תבוא את העם הזה אל הארץ אשר נשבע ד' לאבתם לתת להם, ואתה תנחילנה אותם. וד' הוא ההלך לפניך, הוא יהיה עמך, לא ירפך ולא יעזבך. לא תירא ולא תחת - - -

ויצו את יהושע בן נון ויאמר: חזק ואמץ כי אתה תביא את בני ישראל אל הארץ אשר נשבעתי להם - ואנכי אהיה עמך.

ל"ד, ט

ויהושע בן נון מלא רוח חכמה, כי סמך משה את ידיו עליו, וישמעו אליו בני ישראל ויעשו כאשר צוה ד' את משה.

מן האופן שמחבר ספר יהושע נזקק לביטויים המודגשים בקטעים המובאים לעיל ניתן ללמוד על מגמתו לבנות את דמותו של יהושע - 'הגיבור' דווקא כ'איש-הרוח' - השופט-המושיע-המוריש-המנחיל - כפי שנצטיירה דמותו בתורה; ולא כ'איש-הכוח' - המצביא-הלוחם האסטרטג-הטקטיקן - כפי שנצטיירה דמותו בספרות ההיסטוריוגרפית בת התקופה.

זיקה זו בולטת באופן שבו שמחבר ספר יהושע שיבץ בפרשת הפתיחה (א', א-ט), מילות-מפתח הנטולות מפרשת מינוי יהושע כיורש למשה (דברים ל"א, א-ח) שהבאנו לעיל. הפרשה כשלעצמה נותנת לנו את תוכנית החיבור כולו;⁸ וממנה ניתן להבין כיצד תצטייר דמותו של יהושע 'הגיבור' כ ש ו פ ט - מנהיג נבואי, עושה דבר-ד', ומי שד' עמו:

חלק ראשון: מעבר הירדן (פרקים א'-ה')

א', ב: משה עבדי מת. ועתה קום עבר את הירדן הזה וכל העם הזה אל הארץ אשר אנכי נתן להם לבני ישראל.⁹

חלק שני: כיבוש הארץ (פרקים ו'-י"ב)

א', ג-ה: כל המקום אשר תדרך כף רגלכם בו לכם נתתיו - כאשר דברתי אל משה,¹⁰ מהמדבר והלבנון הזה ועד הנהר הגדול נהר פרת - כל ארץ החתים ועד הים הגדול מבוא השמש - יהיה גבולכם. לא יתיצב איש לפניך כל ימי חיך. כאשר הייתי עם משה אהיה עמך לא ארפך ולא אעזבך.

חלק שלישי: הנחלת הארץ לעם (פרקים י"ג-כ"ב)

א', ו: חזק ואמץ כי אתה תנחיל את העם הזה את הארץ אשר נשבעתי לאבותם לתת להם.

חלק רביעי: הצוואה לעם (פרקים כ"ג-כ"ד)

א', ז-ט: רק חזק ואמץ מאד לשמר לעשות ככל התורה אשר צוך משה עבדי... לא ימוש ספר התורה הזה מפידך...¹¹ כי אז תצליח את דרכך ואז תשכיל. הלא צויתך חזק ואמץ אל תערך ואל תחת, כי עמך ד' בכל אשר תלך.

בפתיחת העריכה החדשה של הדברים (יהושע א', א-ט) - אל מול תוארו של יהושע היורש "משרת משה" - חזר המחבר והבליט את תוארו של משה כ"עבד-ד'¹², דהיינו, "עבד-מלך" - שר -¹³ מקביל אל התואר: "שר צבא ד'¹⁴, עבד-ד', לתואר זה זכה משה לאחר הניצחון המדהים על פרעה וחילו במעבר-ים-סוף: "ויאמינו בד' ובמשה עבדו"¹⁵. לתואר ייחודי זה, המציין אמונה של העם בד' ובשליחו הנאמן, יזכה יהושע (בלבד)¹⁶ רק לאחר שיעמוד בכל המשימות שהוצבו לפניו בפרשת הפתיחה. וכך, רק בסיום הספר (כ"ד, כט) נאמר:

וימת יהושע בן נון עבד ד' בן מאה ועשר שנים.

ספר יהושע מבקש, בעריכה זו, לצייר את יהושע כמי שהולך ומשתחרר מתלותו ("משרת משה") במנהיג הגדול - עדי הגיעו, שלב אחר שלב, אל עצמאותו המלאה ("עבד ד'").

ואכן, בתום מעבר הירדן, רואה הכתוב אל נכון לציין (ד', יד):

ביום ההוא גדל ד' את יהושע בעיני כל ישראל - ויראו אתו כאשר יראו את משה כל ימי חייו. ויקת הכתוב לאמור במעבר ים סוף ברורה (שמות י"ד, לא):

ויראו העם את ד' ויאמינו בד' ובמשה עבדו.

בטקס בהר עיבל שוב מציין הכתוב (ח', לג, לה):

וכל ישראל ... עמדים מזה ומזה ... כאשר צוה משה עבד ד' לבדך את העם ישראל בראשנה...¹⁷.

לא היה דבר מכל אשר צוה משה אשר לא קרא יהושע נגד כל קהל ישראל והנשים והטף והגר ההלך בקרבם. וכן נאמר בתום כיבוש הארץ (י"א, טו):

כאשר צוה ה' את משה עבדו כן צוה משה את יהושע וכן עשה יהושע. לא הסיר דבר מכל אשר צוה ד' את משה.

רק בכתוב העובר מן הכיבוש אל ההנחלה משתחרר יהושע מן הזיקה למשה (י"א, כג):

(אמנם) ויקח יהושע את כל הארץ ככל אשר דבר ד' אל משה (אולם) ויתנה יהושע לנחלה לישראל כמחלקתם לשבטיהם.

וכך, ללא כל אזכור למשה, נאמר בסיום פרקי הכיבוש וההנחלה (כ"א, מא-מח):

ויתן ד' לישראל את כל הארץ אשר נשבע לתת לאבותם וירשוה וישבו בה... לא נפל דבר מכל הדבר הטוב אשר דבר ד' אל בית ישראל, הכל בא.

בסיום הספר (פרקים כ"ג-כ"ד) מוצג יהושע - בדומה למשה עבד-ד' - כנביא לכל דבר; וכך בצוואתו (פרק כ"ג) מבטיח יהושע (פסוקים ד-ו; טו-טז):

ראו הפלתי לכם את הגוים הנשוארים האלה בנחלה לשבטיכם ... וד' אלהיכם הוא יהדפם מפניכם והוריש אתם מלפניכם וירשתם את ארצם כאשר דבר ד' אלהיכם לכם.

(זאת בתנאי:) וחזקתם מאד לשמר ולעשות את כל הכתוב בספר תורת משה.

(מוסיף ומזהיר:) ... הכל באו לכם - לא נפל ממנו דבר אחד - והיה כאשר בא עליכם כל הדבר הטוב אשר

דבר ד' אלהיכם אליכם, כן יביא ד' עליכם את כל הדבר הרע ... בעברכם את ברית ד' אלהיכם ... ועבדתם אלהים אחרים והשתחיתם להם - וחרה אף ד' בכם ואבדתם מהרה מעל הארץ הטובה אשר נתן לכם". חזרה, כמעט מילולית, על דברי משה בפרשת "והיה אם שמע" (דברים י"א, טז-יז).

בפרק הסיום (פרק כ"ד) - שלא כסדר האירועים - קושר המחבר את מעמד הברית בשכם - בתום הליך הנחלת הארץ לשבטים - עם האמור לעיל בצוואתו: "בעברכם את ברית ד' אלהיכם". נראה כי בהציבו, במכוון, את טקס הברית בשכם, בסיום הספר, מבקש המחבר יותר מאשר לרמוז על דמיון האירועים אל טקס הברית שלאחר מעמד הר סיני (שמות כ"ד), מופע, שבו מתגלה משה כמחוקק - 'איש הרוח' דווקא. נראה כי בדמות נביא מעין זו, מבקש המחבר לצייר את יהושע בטקס הברית בשכם שבארץ כנען (פסוקים כב-כו).

ויאמר יהושע אל העם עדים אתם בכם כי אתם בחרתם לכם את ד' לעבד אתו (לבדו). ויאמרו: עדים. ועתה הסירו את אלהי הנכר אשר בקרבכם והטו את לבבכם אל ד' אלהי ישראל.¹⁸ ויאמרו העם אל יהושע: את ד' אלהינו נעבד ובקלו נשמע.¹⁹

ויכרת יהושע ברית לעם ביום ההוא - וישם לו חק ומשפט בשכם.²⁰ ויכתב יהושע את הדברים האלה בספר תורת אלהים (משלו). ויקח אבן גדולה ויקמה שם תחת האלה אשר במקדש ד'.²¹

העיון המפורט

עיון מפורט בספר יהושע יאשר את שנראה לנו כדמות 'הגיבור' שמחבר הספר ביקש לצייר: 'איש-רוח' יותר מאשר 'איש-כוח'; שופט-מנהיג, נביא-מחוקק ולא דווקא מצביא-לוחם, אסטרטג-טקטיקן. יהושע, כ'גיבור' מעין זה, אמור להצטייר כדמות-מופת לכל השופטים-המושיעים שיופיעו בישראל עד לימיו של שאול.

לפיכך, אין לצפות כי מחבר ספר יהושע יתן לנו את תוכניתו האסטרטגית של יהושע או את שיקוליו הטקטיים כיצד יגבר על המערכת המבוצרת של ערי ארץ כנען.²² אדרבא: הצלחותיו הצבאיות עוסות בדרך כלל הילה גיסית-אלוהית; ואילו כשלונותיו, הנזקפים לטעויות אנוש, אמורים להביא את יהושע ליראת-אלהים.²³

מעבר הירדן

בפתיחה "לסיפורי-יהושע" מציג המחבר את מעבר-הירדן כמבחנו הראשון של יהושע בתור מנהיג, יורש למשה; והוא ממוקד בנכונותם של שניים וחצי השבטים להיות חלוצים לפני העם, כהבטחתם למשה (א' טז-יח):

ויענו את יהושע לאמר: כל אשר צויתנו נעשה ואל כל אשר תשלחנו נלך. ככל אשר שמענו אל משה כן נשמע אליך. רק יהיה ד' אלהיך עמך כאשר היה עם משה. כל איש אשר ימרה את פיך ולא ישמע את דבריך לכל אשר תצוונו יומת. רק חזק ואמן!

מעבר הירדן מוצג כמעשה נס-אלוהי – אף שאפשר לבארו בדרך הטבע²⁴ (ג', טו-טז; ד', יא-יד): וכבוא נשאי הארון עד הירדן – ורגלי הכהנים נשאי הארון (אך) נטבלו בקצה המים – (ומכיון ש) הירדן מלא על כל גדותיו כל ימי הקציר (לפיכך) ויעמדו המים הירדים מלמעלה קמו נד אחד²⁵ – הרחק מאד באדם העיר אשר מצד צרתן²⁶ – (שעל-כן) (המים) והירדים על (=אל) ים הערבה, ים המלח, תמו נכרתו. והעם עברו (ביבשה) נגד יריחו...

ויהי כאשר תם כל העם לעבר – ויעבר ארון ד' והכהנים לפני העם – ויעברו (בתוכו) בני ראובן בני גד וחצי שבט המנשה חמשים לפני בני ישראל כאשר דבר אליהם משה... ביום ההוא גדל ד' את יהושע בעיני כל ישראל ויראו אתו כאשר יראו את משה כל ימי חייו.²⁷

זאת ועוד: יהושע – בצו אלוהי – מקים שתים-עשרה אבנים בגלגל, אחר העלייה מן הירדן,²⁸ כדי לפרסם את הנס (ד', כב-כד): והודעתם את בניכם לאמר: ביבשה עבר ישראל את הירדן הזה (כאשר הוביש ד' אלהיכם את מי הירדן מפניכם עד עברכם. כאשר עשה ד' אלהיכם לים סוף אשר הוביש מפנינו עד עברנו. למען דעת כל עמי הארץ את יד ד' כי חזקה היא למען יראתכם את ד' אלהיכם כל הימים.

כיבוש יריחו והעי

הישג זה של יהושע שר-צבא-ד', במעבר הירדן, מעמיד בצל את הישגו של יהושע שר-הצבא, השולח מרגלים אל יריחו (פסוק כד): ויאמרו אל יהושע כי נתן ד' בידנו את כל הארץ וגם נמגו כל ישבי הארץ מפנינו.

עימות זה מושג על-ידי הפרדת סיפור שליחת המרגלים ליריחו מסיפור כיבוש העיר. בדרך זו מנותק גם הקשר האפשרי לביאור מפלת חומת יריחו בדרך הטבע: כאשר בחסות הפגנת-הכוח הרעשנית, בעת הקפת החומה, מצליחים הישראלים לחפור את חומת העיר תחת החלון המסומן של בית רחב ומשפחתה – מי שזכו לחסדי יהושע עם כיבוש יריחו.

את ההדרכה לכיבוש העיר בדרך נס מקבל יהושע מפיו "איש"- "שר צבא ד'" (ה', יג-טו) – אפשר דמוי משה²⁹ המדריכהו (ו', ב-ה) והוא פועל (טז-יז):

ויאמר (מלאך) ד' (הוא "האיש") – אל יהושע ראה נתתי בידך את יריחו ואת מלכה גבורי החיל וסבתם את העיר... יריעו כל העם תרועה גדולה – ונפלה חומת העיר תחתיה ועלו העם איש נגדו... ויאמר יהושע אל העם הריעו – כי נתן ד' לכם את העיר; והיתה העיר חרם היא וכל אשר בה לד'.

המעילה בחרם מבארת, בסמוך (פרק ז'), על שום מה נכשל יהושע שר-הצבא בניסיון לכבוש את העי.³⁰ הפעם, אימוץ מוטעה של הערכת המרגלים הביא למפלה (ז', ה-ט).

ויעלו מן העם שמה כשלשת אלפים איש וינסו לפני אנשי העי. ויכו מהם אנשי העי כשלשים וששה איש. וירדפום (מ)לפני השער עד השברים (אולי: השברים). ויכום במורד. וימס לבב העם ויהי למים.

ויקרא יהושע שמלתיו ויפל על פניו ארצה לפני ארון ד'... ויאמר יהושע: אהה א' ד' למה העברת העביר את העם הזה את הירדן לתת אתנו ביד האמרי להאבידנו... מה אמר אחרי אשר הפך ישראל ערף לפני איביו. וישמעו הכנעני וכל ישרי הארץ ונסבו עלינו והכריתו את שמנו מן הארץ - ומה תעשה לשמך הגדול. יהושע - כמשה - מתפלל למען העם כ'נביא';³¹ ופועל בצדק, ביד חזקה, כשופט-מנהיג, לביעור תופעת הביזה (ז', כה-כו):

ויאמר יהושע: מה עכרתנו - יעכרך ד' ביום הזה. וירגמו אתו (לבדו) כל ישראל אבן; וישרפו אתם (בעלי-החיים) באש ויסקלו אתם באבנים. ויקימו עליו (בלבד) גל אבנים גדול עד היום הזה.

רק עתה (פרק ח') יוצא יהושע, בעידוד ד', לקרב מתוכנן היטב, מבחינה טקטית, על העי (א-ב):²³ ויאמר ד' אל יהושע אל תירא ואל תחתו קח עמך את כל עם המלחמה³³ וקום עלה העי. ראה נתתי בידך את מלך העי... שים לך ארב לעיר מאחריה.

מכאן ואילך פועל יהושע ביוזמתו, והוראותיו מתוארות במפורט (ג-ח):

...ויבחר יהושע שלשים אלף איש גבורי חיל (על מנת ש) וישלחם (למארב - מבעוד) לילה. ויצו אתם לאמר: ראו אתם ארבים לעיר מאחרי (מערב) העיר... ואני וכל העם אשר אתי נקרב אל העיר... ונסנו לפניהם. ואתם תקמו מהאורב (=מהמארב; ונגשתם אל העיר - עפ"י העי) ... כתפשכם את העיר תציתו את העיר באש (לאות) כדבר ד' תעשו ראו צויתי אתכם.

גם הביצוע מתואר בפרוטרוט (ט-יז):

וישלחם יהושע וילכו אל המארב... וילן יהושע בלילה ההוא בתוך העם [קרי: העמק]. וישכם יהושע בבקר ויפקד את העם... ויבאו נגד העיר (במזרח). ויחנו מצפון לעי - והגיא בינו ובין העי - (לאחר ש) ויקח כחמשת אלפים איש וישם אותם אורב (נוסף) בין בית אל ובין העי מים לעיר. וישימו העם את כל המחנה - אשר [קרי: ראשו] מצפון לעיר ואת עקבו (האורב) מים לעיר. וילך [קרי: וילן] יהושע בלילה ההוא (השני) בתוך העמק. ויהי כראות מלך העי (את המחנה) וימהרו וישכמו (ביום השלישי) ויצאו אנשי העיר לקראת ישראל למלחמה הוא וכל עמו למועד (מפגש הכוחות) לפני הערבה - והוא לא ידע כי אורב לו מאחרי העיר. וינגעו (קרב-מגע) יהושע וכל ישראל לפניהם. וינסו (כמתוכנן) (אל עבר) דרך המדבר. ויזעקו כל העם אשר בעיר לרדף אחריהם... ויעזבו את העיר פתוחה וירדפו אחרי ישראל.

בנקודה קריטית זו מערב המחבר את יד ההשגחה העליונה, אף שהשימוש בכידון (חרב-המגל)³⁴ כדי לאותת לאורב, מסתבר בדרך הטבע (יח):

ויאמר ד' אל יהושע נטה בכידון אשר בידך אל העי כי בידך אתננה. ויט יהושע בכידון אשר בידו אל העיר.

מכאן ואילך התיאור אובייקטיבי (יט-כב):

והאורב קם מהרה ממקומו וירצו, בנסות ידו (האות של יהושע), ויבאו העיר וילכדוה. וימהרו ויציתו את העיר באש (כאות ליהושע)... ויהושע וכל ישראל ראו כי לכד הארב את העיר וכי עלה עשן העיר - וישבו (לאחור)³⁵ לקראתם - והיו לישראל בתוך אלה מזה ואלה מזה. ויכו אותם עד בלתי השאיר לו שריד ופליט. ובדומה למשה במלחמת עמלק³⁶ מציין המחבר (כו):

ויהושע לא השיב ידו אשר נסה בכידון עד אשר החרים את כל ישבי העי.

הר עיבל

עתה, משעבר את הירדן, ואחר שקבע את מחנהו בגלגל והציב את ראש-הגשר מיריחו אל העי, מקיים יהושע את הצו למשה (דברים י"א, כו-לב):

... והיה כי יבאך ד' אלהיך אל הארץ אשר אתה בא לרשתה ונתת את הברכה על הר גרזים ואת הקללה על הר עיבל - הלא המה בעבר הירדן אחרי דרך מבוא השמש בארץ הכנעני הישב בערבה - מול הגלגל אצל אלוני מרה. כי אתם עברים את הירדן... ושמרתם לעשות את כל החקים ואת כל המשפטים אשר אנכי נתן לפניכם היום.

שני ההרים - על פי מסורת קדומה³⁷ - אפשר ויהיו מזוהים עם ערק-אל-מסטב (שני מצוקים המתמשכים מעל עין אל-עוג'יה) כעשרה ק"מ מן הגלגל;³⁸ "מול הגלגל" שבסמוך לשפך נחל עוג'יה אל הירדן; "אצל אלוני מרה", שבמעלה הנחל, בכיוון עמק שלה³⁹. אזור זה אכן היה בשליטת יהושע לאחר כיבוש יריחו והעי (יהושע ח' ל-לה):

אז יבנה יהושע מזבח לד' אלהי ישראל בהר עיבל... ויעלו עליו עלות לד' ויזבחו שלמים (לאחר ש): ויכתב שם על האבנים⁴⁰ את משנה תורת משה... וכל ישראל עמדים מזה ומזה לארון... חציו אל מול הר גרזים והחציו אל מול הר עיבל, כאשר צוה משה עבד ד' לבדך את העם ישראל בראשנה. ואחרי כן קרא את כל דברי התורה הברכה והקללה ככל הכתוב בספר התורה...

גבעון

תוכניתו האסטרטגית של יהושע - לתקוע טריז בין הגוש ההררי הדרומי ובין הגוש ההררי המרכזי - הייתה ברורה ליושבי הארץ, כלשון הכתוב (ט', א-ב):

ויהי כשמע⁴¹ כל המלכים אשר בעבר הירדן: בהר ובשפלה ובכל חוף הים הגדול... ויתקבצו יחדו להלחם עם יהושע ועם ישראל פה אחד.

פירוט הדברים יבוא בסמוך: פתיחה במעשה העורמה של הגבעונים, אשר תוצאותיו - הברית עם יהושע - הביאו להקמת הקואליציה הדרומית של מלכי האמורי. והנה, אף שמבחינה צבאית ברית זו עם הגבעונים העניקה ליהושע הישג אסטרטגי ממדרגה ראשונה - שליטה בצומת ראשי במרכז הארץ - מחבר ספר יהושע מציג את האירוע ככשלון אישי של המצביא ושל נשיאי העדה (א', יד):

ויקחו האנשים (יהושע והנשיאים) מצידם⁴² (ניצודו... ונפלו בפח מכיוון ש) ואת פי ד' לא שאלו. ויעש להם יהושע שלום, ויכרת להם ברית לחיותם, וישבעו להם נשיאי העדה.

ואכן, השמועה על ברית מסוכנת זו עוררה את מלך ירושלים לכונן את 'ברית' חמשת מלכי האמורי בדרום (י', א-ה):

... עלו אלי ועזרני ונכה את גבעון, כי השלימה את יהושע ואת בני ישראל. ויאספו ויעלו... הם וכל מחניהם ויחנו על גבעון וילחמו עליה.

הגבעונים, על-פי 'הברית', פונים לעזרת יהושע והוא - במידת החסד ובמידת הצדק - נענה. יצויין, שטרם פירוט תוכניתו הטקטית של יהושע - לתקוף, בהפתעה, עם שחר - מוצא המחבר להבליט את המעורבות האלוהית (ח-ט):

ויאמר ד' אל יהושע אל תירא מהם, כי בידך נתתים, לא יעמד איש מהם בפניך. - ויבא אליהם יהושע פתאום (כי) כל הלילה עלה מן הגלגל.

ואמנם בתיאור המרדף,⁴³ בהמשך, משלב המחבר פעולה אלוהית ניסית (י-יד):
ויהם ד' לפני ישראל. ויכם (יהושע) מכה גדולה בגבעון. וירדפם דרך מעלה בית חורן ויכם עד עזקה ועד מקדה.

ויהי בנסם מפני ישראל, הם במורד בית חורן, וד' השליך עליהם אבנים גדולות מן השמים עד עזקה. וימתו רבים אשר מתו באבני הברד מאשר הרגו בני ישראל בחרב. אז ידבר יהושע לד' ביום תת ד' את האמרי לפני בני ישראל. ויאמר לעיני ישראל: שמש בגבעון דום... ויעמד השמש בחצי השמים ולא אץ לבוא יום תמים. התפעלות המחבר מן הנס שנעשה ליהושע באה לידי ביטוי במשפט המסיים מטעמו (יד):
ולא היה כיום ההוא, לפניו ואחריו, לשמע ד' בקול איש - כי ד' נלחם לישראל.

מכאן ואילך מתוארות פעולות יהושע לשבירת כוח האמורים בעריהם - עד שובו "אל המחנה הגלגלה" - באמצעות הפועל "ויכה", המתאים לכידון כחרב הכאה. ואילו בסיכום נוספה ההערה על העזרה האלוהית (מ-מג):

ויכה יהושע את הארץ, ההר והנגב והשפלה והאשדות, ואת כל מלכיהם... ויכם יהושע מקדש ברנע ועד עזה ואת כל ארץ גשן ועד גבעון. - ואת כל המלכים האלה ואת ארצם לכד יהושע פעם אחת, כי ד' אלהי ישראל נלחם לישראל.

וישב יהושע וכל ישראל עמו אל המחנה הגלגלה.

אין המחבר מספר לנו את שאירע בין מלחמת יהושע בדרום (פרק י') ובין מלחמתו בצפון (פרק י"א). מן המובא בפרק המסכם את מלחמות יהושע (פרק י"ב) אנו למדים, כי בינתיים השלים יהושע את שליטתו בהר המרכזי (פסוקים טז-יח, כד):

מלך בית אל אחד. מלך תפוח אחד. מלך חפר אחד. מלך אפק אחד. מלך לטרון אחד... מלך תרצה אחד.

חצור

המלחמה בצפון מוצגת, גם היא, כיזומה מטעם מלך חצור. ושוב, לפני שתינתן התגובה הטקטית של יהושע, מקדים המחבר ומספר לנו על העידוד האלוהי למצביא; וגם בתיאור הקצר של הקרב מובלטת העזרה האלוהית (י"א, א-ט):

ויהי כשמע יבין מלך חצור וישלח... ואל המלכים אשר מצפון:⁴⁴ בהר ובערבה נגב כנרות ובשפלה ובנפות דור מים... ויועדו כל המלכים האלה ויבאו ויחנו יחדו אל מי מרום להלחם עם ישראל. - ויאמר ד' אל יהושע אל תירא מפניהם, כי מחר כעת הזאת אנכי נתן את כלם חללים לפני ישראל - את סוסייהם תעקר ואת מרכבתיהם תשרף באש.

ויבא יהושע וכל עם המלחמה עמו עליהם על מי מרום פתאום - ויפלו בהם. ויתנם ד' ביד ישראל ויכום

וירדפום עד צידון רבה ועד משרפות מים ועד בקעות מצפה מזרחה...
כמו אחרי המרדף במלחמה בדרום, גם אחרי המרדף בצפון⁴⁵ "מכה" יהושע (יב):
ואת כל ערי המלכים האלה ואת כל מלכיהם לכד יהושע ויכם לפי חרב, החרים אותם, כאשר צוה משה עבד ד'.
על זיקה זו של יהושע למשה עבד-ד' חוזר, בהדגשה, המחבר בסיום העניין (טו):
כאשר צוה ד' את משה עבדו כן צוה משה את יהושע; וכן עשה יהושע - לא הסיר דבר מכל אשר צוה
ד' את משה.

אמנם בסיכום מעשה המלחמה, בסמוך, מכבב יהושע בלבד (טז-יח):
ויקח יהושע את כל הארץ הזאת: ההר ואת כל הנגב... ואת השפלה ואת הערבה ואת הר ישראל ושפלתה -
מן ההר החלק העלה שעיר ועד בעל גד בבקעת הלבנון תחת הר חרמון - ואת כל מלכיהם לכד ויכם וימיתם.
ימים רבים עשה יהושע את כל המלכים האלה מלחמה.

מעמד בלבדי דומה ניתן ליהושע, בהמשך, במעבר מן הכיבוש אל מעשה ההנחלה (כג):
ויקח יהושע את כל הארץ, ככל אשר דבר ד' אל משה, ויתנה יהושע לנחלה לישראל כמחלקתם לשבטיהם.
והארץ שקטה ממלחמה.

הנחלת הארץ לעם

בפתח החלק השלישי של החיבור משתחרר יהושע כליל מן הזיקה אל משה והוא מוצג כנביא לכל דבר:
ד' מצווהו, עתה, להפיל בנחלה את כל הארץ-המובטחת - אף שהורשת "הארץ-הנשארת" נדחית
לעתיד-נבואי (י"ג, א-ו):
ויהושע זקן בא בימים. ויאמר ד' אליו: אתה זקנתה באת בימים והארץ נשארה הרבה מאד לרשתה. זאת הארץ
הנשארת:

כל גלילות הפלשתים וכל הגשורי⁴⁶
[מן השיחור אשר על-פני מצרים ועד גבול עקרון]
צפונה לכנעני תחשב.
[חמשת סרני פלשתים: העזתי והאשדודי האשקלוני הגתי והעקרוני]
והעזים מתימן;

כל ארץ הכנעני ומער(ב)ה⁴⁷
[אשר לצידנים עד אפקה עד גבול האמרי]
והארץ הגבלי וכל הלבנון מזרח השמש
[מבעל גד תחת הר חרמון עד לבוא חמת]
כל ישבי ההר
[מן הלבנון עד משרפת מים]
כל צידנים
אנכי אורישם מפני בני ישראל⁴⁸ -

רק הפלה לישראל בנחלה כאשר צויתך. ועתה חלק את הארץ הזאת בנחלה לתשעה השבטים וחצי השבט המנשה.

ואכן, לאחר ציון מפורט של הנחלות שנתן משה לשניים וחצי השבטים בעבר הירדן מזרחה, מפורטות, בשני שלבים, הנחלות שחילק יהושע בצדק לתשעה וחצי השבטים: שלב ראשון, בגלגל, הנחלות לשני השבטים הגדולים יהודה ויוסף (פרקים י"ד-י"ז); ולאחר מכן, בשלה, הנחלות ליתר השבטים (י"ח-י"ט).

יצוין, כי לפני מתן הנחלות ללויים בצדק (פרק כ"א) מקדים המחבר ומדגיש: הקדשת ערי המקלט נעשתה על פי דבר ד'; ולפיכך נקט בלשון המיוחדת למשה, בלבד, בתורה. (כ', א) וידבר ד' אל יהושע לאמר, יהושע 'נביא' כמשה.⁴⁹

החלק השלישי של החיבור מסתיים בדברי הפתיחה - ההבטחה הנבואית ליהושע (י"ג, ו): אנכי אורישם מפני בני ישראל - ובהרחבה (כ"א, מא-מג):

ויתן ד' לישראל את כל הארץ אשר נשבע לתת לאבותם וירשוה וישבו בה. וינח ד' להם מסביב ככל אשר נשבע לאבותם - ולא עמד איש בפניהם מכל איביהם, את כל איביהם נתן ד' בידם, לא נפל דבר מכל הדבר הטוב אשר דבר ד' אל בית ישראל - הכל בא.

הדברים האחרונים - בלשון נבואית מכלילה - מתייחסים ומתקשרים אל דברי ההבטחה האלוהית ליהושע בפתיחת החיבור (א', ג, ה, ו):

כל מקום אשר תדרך כף רגלכם בו לכם נתתיו ... לא יתיצב איש לפניך....
כי אתה תנחיל את העם הזה את הארץ אשר נשבעתי לאבותם לתת להם.

הצוואה

החלק הרביעי של החיבור סוגר מעגל, בפותחו במעשה-החסד ובמעשה-הצדק של יהושע לשניים וחצי השבטים, הנזכרים בפתיחה לחיבורו (א', יב-יח):

... עד אשר יניח ד' לאחיכם ככם ... ושבתם לארץ ירשתכם...

ויענו את יהושע לאמר: כל אשר צויתנו נעשה...

וזאת לשון הדברים בכאן (כ"ב, א-ה):

אז יקרא יהושע לראובני ולגדי ולחצי מטה מנשה...

ותשמעו בקולי לכל אשר צויתי אתכם...

ועתה הניח ד' אלהיכם לאחיכם כאשר דבר לכם. ועתה פנו ולכו לכם לאהליכם...

רק שמרו מאד לעשות את המצוה ואת התורה אשר צוה אתכם משה עבד ד' - לאהבה את ד' ... ולעבדו בכל לבבכם ובכל נפשכם.

צוואה אחרונה זו לשניים וחצי השבטים - לאהבה את ד' ולעבדו לבדו, בלא שיתוף "אלהים אחרים"

בדרך כל שהיא⁵⁰ - עומדת במרכז שתי הצוואות הנבואיות, לכל ישראל, החותמות את החיבור. הראשונה פותחת אף היא בהזמנת יהושע (כ"ג, א-טז):

... ויקרא יהושע לכל ישראל ... ראו הפלתי לכם את הגוים הנשארים האלה בנחלה לשבטיכם ... וד' אלהיכם הוא י ה ד פ פ מ מפניכם, והוריש אתם מלפניכם, וירשתם את ארצם כאשר דבר ד' אלהיכם לכם (בתנאי ש) וחזקתם מאד לשמר ולעשות את כל הכתוב בספר תורת משה ... לבלתי בוא בגוים האלה... ובשם אלהיהם לא תזכירו ולא תשביעו ולא תעבדום ולא תשתחוו להם. (אלא) כי (אכן) בד' אלהיכם תדבקו... לאהבה את ד' אלהיכם...

והנה אנכי הולך היום בדרך כל הארץ - וידעתם בכל לבבכם ובכל נפשכם ... לא נפל ממנו דבר אחד... כן יבא ד' עליכם את כל הדבר הרע ... בעברכם את ברית ד' אלהיכם ... ועבדתם אלהים אחרים ... וחרה אף ד' בכם ואבדתם מהרה מעל הארץ הטובה אשר נתן לכם.

הצוואה הנבואית נקשרת אף היא לפתיחת החיבור (א', ז):

רק חזק ואמץ מאד לשמר לעשות ככל התורה אשר צוך משה עבדי אל תסור ממנו ימין ושמאל. בתוכנה הצוואה שבה ומתייחסת אל דברי משה - לאורך כל ספר דברים - באזהרה מפני עבודת "אלהים אחרים" תחת הדבקות בד' לבדו. היסוד הנבואי שבצוואה בא לידי ביטוי בפורענות העתידית. האזכור "ברית ד' אלהיכם" קושר צוואה זו אל הצוואה הנבואית, המסיימת את החיבור במעמד טקסי של ברית, מעין הברית שלאחר מעמד הר סיני. יהושע מכנס עתה את העם, עדיין בתוקף מעמדו כמצביא. גם במרכז צוואה זו עומדת התחייבותו של העם לעבוד את ד' לבדו (כ"ד, א-כו):

ויאסף יהושע את כל שבטי ישראל שכמה⁵¹ ויקרא לוקני ישראל ולראשיו ולשפטיו ולשטריו - ויתיצבו לפני האלהים.⁵² ויאמר יהושע... בעבר הנהר ישבו אבותיכם... ויעבדו אלהים אחרים. ואקח את אביכם את אברהם... ואשלח את משה... ואוציא את אבותיכם ממצרים... ותעבדו את הירדן... ואתן לכם ארץ אשר לא יגעת בה וערים אשר לא בניתם - ותשב בהם...

ועתה ידאו את ד' ועבדו אתו בתמים ובאמת (לבדו)⁵³ - והסידו את אלהים (אחרים) אשר עבדו אבותיהם בעבר הנהר ובמצרים - ועבדו את ד' (לבדו) ואם רע בעיניכם לעבד את ד' (לבדו) - בחרו לכם היום את מי תעבדון אם את אלהים (אחרים) אשר עבדו אבותיכם אשר בעבר הנהר ואם את אלהי האמרי אשר אתם יושבים בארצם - ואנכי וביתי נעבד את ד' (לבדו).

ויען העם ויאמר חלילה לנו מעזב את ד' לעבד אלהים אחרים - כי (אם) ד' אלהינו הוא המעלה אתנו ואת אבותינו מארץ מצרים... ויגרש ד' את כל העמים ואת האמרי ישב הארץ מפנינו - גם (אכן) אנחנו נעבד את ד' (לבדו) כי הוא אלהינו.

ויאמר יהושע אל העם: לא תוכלו לעבד את ד' (בשיתוף) - כי אלהים קדשים הוא: אל קנא הוא - לא ישא לפשעכם ולחטאותיכם. כי (כאשר) תעזבו את ד' ועבדתם אלהי נכר (= אלהים אחרים) - ושב והרע לכם... ויאמר העם אל יהושע: לא (נעבד בשיתוף) - כי (אם) את ד' נעבד (לבדו)

ויאמר יהושע אל העם: עדים אתם בכם כי אתם בחרתם לכם את ד' לעבד אתו (לבדו). ויאמר: עדים ועתה הסירו את אלהי הנכר (אלהים אחרים) אשר בקרבכם והטו את לבבכם אל ד' אלהי ישראל (לבדו)!

ויאמרו העם אל יהושע את ד' אלהינו (לבדו) נעבד ובקולו נשמע. ויכרת יהושע ברית לעם ביום ההוא. (ואחרי ש) וישם לו חק ומשפט בשכם - ויכתב יהושע את הדברים האלה בספר תורת אלהים (משלו). ויקח אבן

גדולה ויקמה שם תחת האלה אשר במקדש ד'.
 ויאמר יהושע אל כל העם: הנה האבן הזאת תהיה בנו לעדה כי היא שמעה את כל אמרי ד' אשר דבר
 עמנו. והיתה בכם לעדה פן תכחשון באלהיכם.
 וישלח יהושע את העם איש לנחלתו.

יהושע מוצג במעמד זה, תחילה, כנביא המוסר את "אמרי-ד'": הבחירה בדכם - לעבוד "אלהים
 אחרים" ולשאת בתוצאות או לעבוד, כנדרש, את ד' לבדו. לאחר מכן מוצג יהושע בדמות משה שלאחר
 מעמד הר-סיני (שמות כ"ד): כורת ברית וכותב בספר. בהמשך מוסיף יהושע ומתרה בעם מפני הפרת
 הדברים בעתיד.
 יהושע מצטייר אפוא, בחלק האחרון של החיבור, כ'איש רוח'⁴⁵ - נביא מחוקק ושופט; ולפיכך זוכה
 "משרת משה", בסופו של החיבור, לתואר "עבד-ד'", המציין רק את משה בפתיחה לספר (כ"ד, כט):
 ויהי אחר הדברים האלה וימת יהושע בן נון עבד ד' בן מאה ועשר שנים ויקברו אותו בגבול נחלתו בתמנת
 סרח...

סיום

יהושע הלוחם-הכובש, 'איש-הכוח' - שהיה לנביא-שופט, 'איש-הרוח' - אכן שימש דמות-מופת
 כאיש-חסד וכאיש-צדק לכל השופטים-המושיעים שקמו לישראל עד מות שמואל. כך גם דוד, הלוחם-
 הכובש, 'איש-הרוח', שימש דמות-מופת לכל המלכים שמלכו בישראל עד החורבן וגם לאחר מכן.

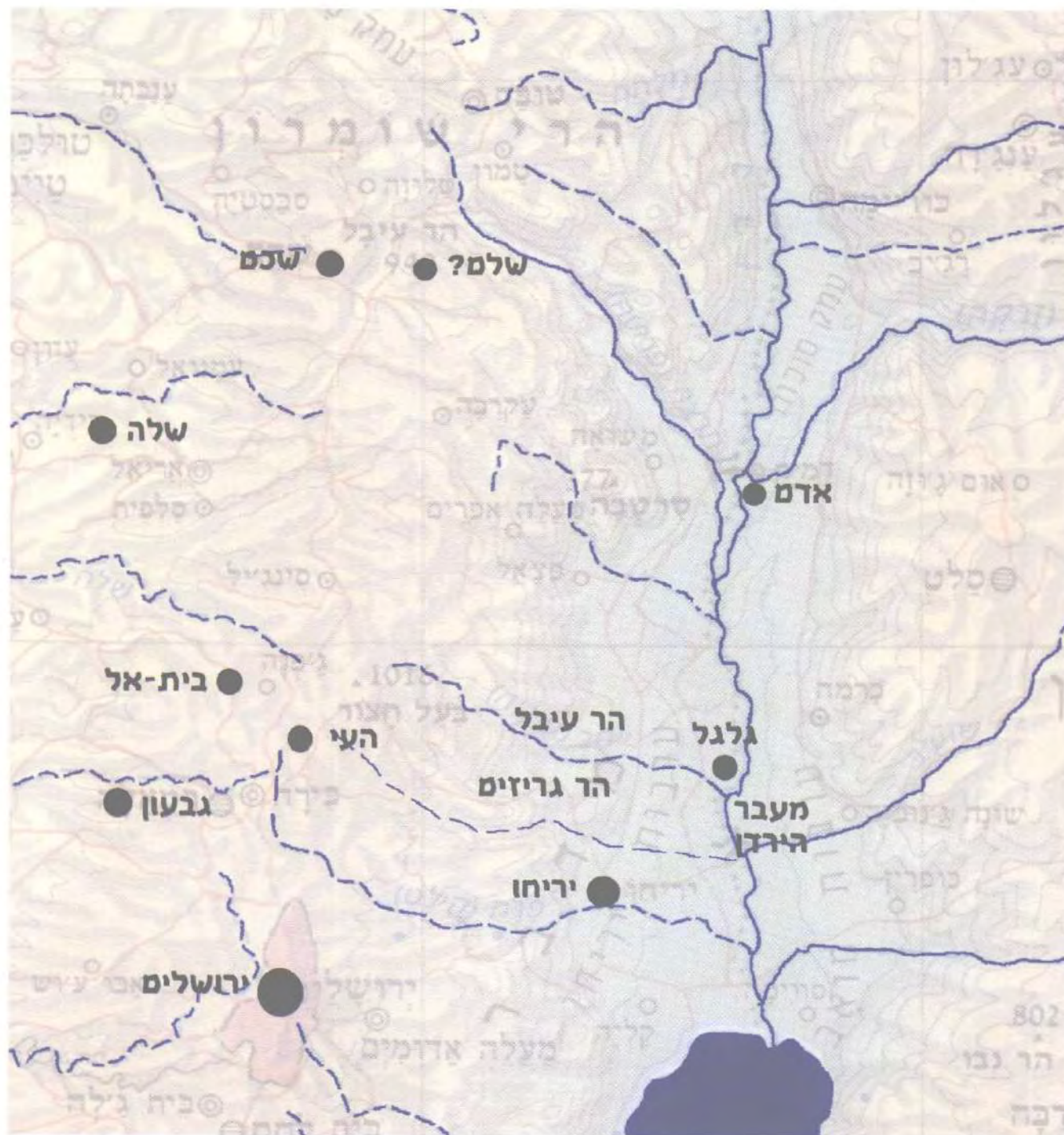
הערות ומראי מקומות

1. ראה ניסן אררט, "משה 'הגיבור' - המציא המושיע את עמו", **שאנן, שנתון המכלל הדתי לחדוץ, חיפה, תשנ"ט**, כסלו תש"ס נובמבר 1999, עמ' 23-24.
2. ראה ניסן אררט, "סיפור המלחמה של אברהם העברי", **בית מקרא, ניסן-סיון תשנ"ז**, עמ' 219-229.
3. ראה הערה 1, **שם**, עמ' 29-33.
4. ראה יחזקאל קויפמן, **ספר יהושע**, ירושלים 1966, עמ' 64: "תיאור יהושע כמנהיג תיאוקרטי נבואי (ההדגשה במקור) הוא לא עיטור חיצוני ולא המצאה דמיונית אלא הוא ענין היסטורי-ריאלי מאד". וראה "דמותו של יהושע", שמואל אחיטוב, **יהושע** (מקרא לישראל), תל-אביב ירושלים, תשנ"ו 1995, עמ' 37-39.
5. שמות י"ז, ח-יג.
6. ראה יעקב ליכט, **פירוש על ספר במדבר** [כב-לו], ירושלים, תשנ"ה. ס' 164 עמ' 112: "לפיכך אין בעל הפרשה טורח לספר לנו את פרטיה של המלחמה עצמה, כגון מי היה המפקד וגו'".
7. דברים פרקים ב'-ג'.
8. ראה קויפמן, **שם**, עמ' 89.
9. השווה דברים ג', כח כמובא לעיל.
10. השווה **שם**, י"א, כד: "כל המקום אשר תדרך כף רגלכם בו לכם יהיה. מן הנהר נהר פרת ועד הים האחרון יהיה גבולכם. לא יתיצב איש בפניכם וגו'".
11. השווה **שם**, י"ז, יח-כ: "... וכתב לו את משנה התורה הזאת על ספר מלפני הכהנים הלויים - והיתה עמו וקרא בו כל ימי חייו וגו'".
12. יהושע א', א, ב, יג, טו, עשר פעמים נזכר שמו של משה בפרק זה.

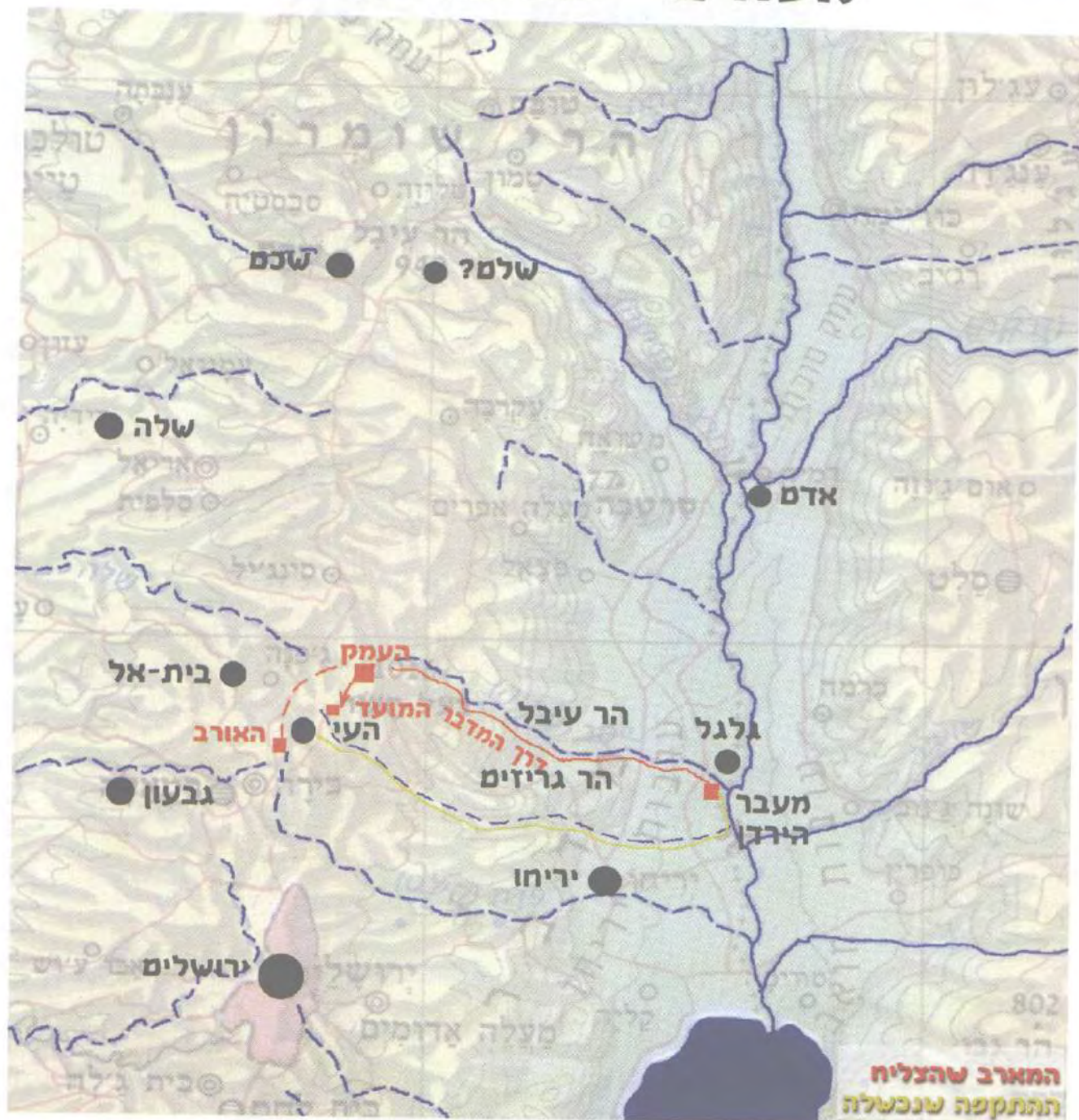
13. ראה **דעת מקרא, יהושע**, ירושלים תש"ל, עמ' ב' הערה 2 בסופה: "ו'עבד מלך' עניינו שר (השווה החותמות ל: 'עבד מלך... פלוני', מימי הבית הראשון). וראה שמ"א כ"ג, ט; שמ"ב ט"ו, לד; י"ח, כס; מל"א י"א, כו; מל"ב כ"ב, יב; כ"ה, ח; דבה"ב י"ג, י; ל"ד, כ.
14. כתואר "האיש" המתגלה ליהושע ב'חזון נבואי', בריחו: יהושע ה', יג-טו.
15. שמות י"ד, לא.
16. התואר "עבד ד'" ניתן, במקרא, למשה וליהושע בלבד.
17. השווה דברים פרק כ"ז.
18. השווה בראשית ל"ה, ב; שמ"א ז', ג. "אלהי הנכר" - עצמים מקודשים, כמו תרפים, שעבדום בצד עבודת ד'. מכאן המקבילה: אלהי נכר = אלהים אחרים.
19. השווה שמות כ"ד, ז: "ויאמרו: כל אשר דבר ד' נעשה ונשמע".
20. השווה שמות ט"ו, כד; שמ"א ל"י, כה.
21. השווה שמות כ"ד, ד: "ויכתב משה את כל דברי ד'". ראה ניסן אדרט, "כל המצוה אשר אנכי מצוה אתכם היום" - מהי? כל דברי התורה הזאת' (דברים כ"ז, א, ג) - מהם? **שאנן**, שנתון המכללה הדתית לחינוך חיפה, תמוז תשנ"ז, עמ' 18: "ויכתב משה את כל דברי ד'" על אבני המצבה; בדומה למעשה יהושע כאן: "ויקח אבן גדולה וגו'".
22. ראה קויפמן, שם, עמ' 61-62; 65-66.
23. שם, שם, עמ' 66-67.
24. באביב, בעת הפשרת השלגים בחרמון, הירדן שוטף וסוחף. לא פעם שוליו הרכים מתמוטטים וסותמים את זרימת הנהר - למשך כמה שעות - עד שהוא פורץ ויוצר פיתול חדש.
על מעבר-הירדן באום-שורט ראה מפה 1. וראה נספח: "שלם" שהיא "שלה".
25. השווה שמות ט"ו, ח: "נצבו כמו נד נזלים".
26. ראה מפה 1. סתימת הירדן הייתה ליד גשר אדם; ובמשך שעות לא זרמו מים אל ים המלח. באותה עת עברו בני ישראל בחרבה, במעבר אום-שורט, אל עבר הגלגל.
27. כהבטחתו לעיל ג', ז: "היום הזה אתל גדלך בעיני כל ישראל וגו'". והשווה שמות י"ד, לא: "ויראו העם את ד' ויאמינו בד' ובמשה עבדו".
28. למקומה המשווער בחרבת-אל-עוג'ה א-תחתא ראה מפה 1. וראה נספח: "שלם" שהיא "שלה".
29. השווה את הכתוב בשמות ג', ה: "של נעליך מעל רגליך" אל יהושע ה', טו.
30. ראה מפה 2 ההתקפה על העי שנכשלה.
31. ראה יוחנן מופס, "בין דין לרחמים: תפילתן של נביאים", **תורה נדרשת**, תל אביב, תשמ"ד, עמ' 39-87.
32. ראה מפה 2 ההתקפה על העי שהצליחה.
33. מכאן כל "עם" בטקסט בעל אופי צבאי אינו אלא עם-המלחמה. ראה לעיל ז', ב-ג: "אל יעל כל העם ... ויעלו מן העם כשלשת אלפים איש. וראה שמ"ב ט"ו, יב: "והעם הולך ורב את אבשלום; שם, יז: "ויצא המלך וכל העם (הנאמנים) ברגליו".
34. ראה צבי רדי וחיים רבין, **המלחמה החדשה לתנ"ך**, ירושלים, 1989 עמ' 235. ראה אחיטוב, שם, עמ' 136-137. וראה יגאל ידין, **תורת המלחמה בארצות המקרא**, רמת גן, 1963, עמ' 137.
35. השווה בראשית י"ד, ז - שינוי כיוון מדרום לצפון; שמות י"ד, ב - שינוי כיוון ממזרח למערב. ראה מפה 2.
36. השווה שמות י"ז, יא-יב: "ויהי ידיו אמונה עד בא השמש". מבחינה טקסטית, לאחר מתן האות בכידון לאורב, לא היה צורך בנטיית ידו של יהושע.
37. דעת ר' אליעזר בירושלמי סוטה ז', ג ובספרי לדברים י"א, ל. ראה נספח: "שלם" שהיא "שלה". וכן מצויים הר עיבל וגרזים ליד עין אלישע, בקרבת ידיחו, במפת מידבא. ראה קויפמן, שם, עמ' 130-132.
38. ראה מפה 1.
39. ראה נספח "שלם" שהיא "שלה".

40. ראה הערה 21 לעיל. במקביל לשנים-עשר אבני המצבה של משה נוטל יהושע שנים-עשר אבנים ממקום מעבר-הירדן.
41. השווה לעיל פתיחת פרק ה', א: "ויהי כשמע כל מלכי האמרי אשר בעבר הירדן ימה וגו'". וראה פתיחת פרק י', א ופרק י"א, א בסמוך.
42. הביטוי "מצידם" אפשר מתייחס לכתוב (י"ב): "זה לחמנו חם הצטידנו" - כלומר לקחו ממאכלם שיבש - וקשה. לנו נראה כביטוי מטאפורי - השווה בראשית כ"ה, כח: "ויאהב יצחק את עשו כי ציד בפיו".
43. ראה מפה 3.
44. ראה הערה 41. בפרק ט', א לא צוין "אשר מדרום".
45. ראה מפה 3.
46. הביטוי "כל" מאפיין את התעודה הקדומה. התוספות המבארות של המחבר ניתנו, להלן, בסוגריים.
47. כך נראה להשלים על-פי: צפונה ומתימן לעיל ומזרח שמש להלן. והשווה שופטים ב', לג.
48. בשופטים ב', כא נתבטלה הבטחה זו וניתן טעם לדבר.
49. ראה **דעת מקרא**, יהושע, עמ' קפ"ט.
50. גם לא "מזבח" - גלעד - בגלילות הירדן.
51. מעניינת גרסת תרגום השבעים: "אל שלם" - היא שלה על-פי השערתנו - ראה נספח.
52. הביטוי מאשש את גרסת השבעים: לפני ארון האלהים שבמשכן שלה. ואפשר לפני ארון האלהים שהוצב במקדש ד' שבשכם, כמתואר להלן כ"ד, כו: "ויקח אבן ויקמה שם תחת האלה אשר במקדש ד'".
53. השווה המקבילה בשמ"א ז', ג-ד: "הסירו את אלהי הנכר מתוכם, והעשתרות, והכינו לבבכם אל ד' ועבדו לבדו ויעבדו את ד' לבדו".
54. הארה משלימה לדמות זו של יהושע מצויה בסוף מאמרו של ישראל רוזנסון, "סיפור הכישלון בעי והמסגרת של יהושע א-יא", **בית מקרא**, טבת-אדר ב' תשנ"ז, עמ' 137-154. גישה אחרת ל"דמותו של יהושע ה'מייסד" - התגבשות המסורת, ראה משה ויינפלד, **מיהושע עד יאשיהו**, ירושלים, תשנ"ב, עמ' 40-42.

מפה 1 - הכניסה לארץ



מפה 2 - המלחמה על העי



מפה 3 - המלחמה בדרום ובצפון



סיפור "איש האל-קים מיהודה" כדרמה

הקדמה

בעבודה זו ייבחן הסיפור המקראי "איש האל-קים מיהודה" (מל"א פרק י"ג) מנקודת מבטה של הדרמה: האם סיפור זה הוא דרמה? כיצד באים עקרונות הדרמה לידי ביטוי בסיפור זה? כיצד עוזרים עקרונות הדרמה להבנת הסיפור טוב יותר?

הסיפור על איש האל-קים, שעבר על דברי הנבואה, הוא דרמתי, רצוף קונפליקטים, מתח – וסופו כשלון ידוע מראש. אין בו מקום לרחמנות מיותרת או לנסיבות מקילות. לא בכך עוסקת הדרמה. מי שיחפש כאן "התחשבות בנסיבות מקילות", הרי איש האל-קים חטא בלא יודעין – ימצא שאין הדרמה עוסקת בנסיבות המקילות. הדרמה מבטאת את מערכת הערכים שביסוד השקפת העולם הדתית של החברה בה נוצרה.¹

סיפור איש האל-קים מיהודה (מלכים א', י"ג) כדרמה

הרקע לעלילת הדרמה נתון בפרק הקודם – פילוג הממלכה. ירבעם בן נבט זוכה, בחסות נביאי ה', לקבל מלכות על עשרה שבטים. אולם בשל אינטרסים מדיניים, בונה ירבעם עגלים, בודה חג מלבו, ומזמין את כל עם ישראל לעלות לרגל, לחגוג את החג שבדה. פרק זה הסתיים במשפט – "ויעש חג לבני ישראל, ויעל על המזבח, להקטיר" (מל"א י"ב, 33).

התפאורה חצויה לאורכה לשתי יחידות. המחצית העליונה, הנראית כרחוקה יותר, נראית כך – ברקע מרחוק, ציור של נוף הררי מבוותר, טַרְסוֹת, אדמת הרי בית-א-ל. עצי זית בין הטרסות, נראים מרחוק. חלקות אדמה מעובדות, רצועות-ירק לאורך הטרסות, המשתרעות בקווים התואמים את הטופוגרפיה ההררית של המקום. קצת מעל קו האמצע של התפאורה, מצטיירת הדרך הראשית, הפונה צפונה, לירושלים. הדרך מתפצלת לצומת דמוי-מזלג, ומשם לשתי דרכים ראשיות. משמאל, קצת מתחת לקו הרקיע, מצוירת דמות קטנה של אריה. אולם דמותו, המוצמדת לתפאורה, ואינה חלק ממנה, ברורה ומדויקת, ורבת הוד, בניגוד לשור, שדמותו טושטשה. במחציתה התחתונה של התפאורה, המון אדם (אין מבחינים בהבדל בין שני חלקי התפאורה). ממש בחלק העליון של התפאורה – שמים צבועים בצבע כחול עז, שמש גדולה ויוקדת. עיגולי-אור בהיר מקיפים את השמש, הממחישים את החום הרב שמפיצה השמש.

משני צידי הבמה ניצבים, אנשי מקהלה לבושים בבגדים רחבים, לבנים. במרכז הבמה ניצב מזבח גדול, בגובה שני מטר, ומדרגות מוליכות אליו. לפני המזבח, על כן בגובה מטר, ניצבת דמות חיה לא-מוגדרת, על ארבע רגליים. אין לה ראש (וזאת משתי סיבות: גם כיוון

שאסור, מן התורה, לעשות דמות פסל, וגם כדי לבטא את סלידתנו מן הדמות. אבל כיוון שאין דרמה, הצגה, בלי אמצעי המחשה ותפאורה, הפסל יוצג כאן כחפץ מאיים, נטול ראש ומבע. שתי קרניו יוצאות היישר מצווארו, וצבעו עז, זהוב, בוהק.

מערכה ראשונה: נבואת איש הא-לקים בבית א-ל, שנשלח במצוות ה'.

תמונה א' (י"ג, 2-3): נבואת איש הא-לקים. על הרס המזבח: ונתן ... מופת ... הנה המזבח נקרע ונשפך הדשן אשר עליו.

המסך נפתח.

המקהלה שרה בקול חרישי:

"ויעש שני עגלי זהב ... ויאמר להם: הנה א-לקיך ישראל, אשר העלוך מארץ מצרים ... וישם את האחד בבית א-ל ... ויעש חג לבני ישראל, ויעל על המזבח, להקטיר ... מקדמת הבמה, מצד ימין, מגיע ירבעם, המלך. בגדיו - בצבע אדום עז, למותניו - חגורת-עור רחבה, חומה, ובה תחובה חרב בנדן. המלך עולה לאיטו במדרגות, למזבח. מצד שמאל מקדמת הבמה מגיע כהן ראשון, בגדיו לבנים, נושא לפיד בוער. המלך נוטל ממנו את הלפיד, ומציבו בפינה השמאלית-אחורית של המזבח. עגל-הזהב מואר, באור האש הבוהקת. ירבעם ניצב, זקוף, על המזח, מרים יד באיטיות. נשמע קול תיפוף, תחילה שקט, אחר הולך ומתגבר. מן הפינה הימנית-אחורית של הבמה מגיע בצעדי און במלוא הביטחון ובמלוא הכוח (מגיע מרחוק) אדם זר. קול התיפוף נמשך. (בקול נרגש) והנה איש א-לקים בא מיהודה...

קריין:

תיפוף סוער:

איש הא-לקים:

הולך, מגיע אל לפני המזבח, מצדו הימני של המזבח. אחר עומד כשפניו אל הקהל וגבו אל המזבח. ברגע זה נפסק התיפוף. (בקול רם, דרמטי, נוקב) מזבח, מזבח! הנה בן נולד לבית דוד, יאשיהו שמו. וזבח עליך את כהני הבמות המקטירים עליך, ועצמות אדם ישרפו עליך! ... זה המופת אשר דיבר ה': הנה המזבח נקרע, ונשפך הדשן אשר עליו.

האיש קורא:

תמונה ב' (5-4): יד המלך יבשה והמזבח נקרע. כמופת לאמיתותה של הנבואה:

מושיט ידו באופן דרמטי - תפשוהו!

נשמע קול תיפוף מהיר. ואז המזבח, בחלק שעליו לא ניצב המלך, נקרע, והדשן נשפך. המלך נשאר עומד וידו קפואה באוויר. פניו מתעוותות מחמת אימה.

המלך:

תמונה ג' (9-6):

איש הא-לקים מסרב להיעתר לחזמנת המלך - כי כן ציוה אותי בדבר ה' לאמר: "לא תאכל... ולא תשוב בדרך אשר הלכת"

המלך:

(אל איש הא-לקים) (בקול מתחנן) חל נא את פני ה' א-לקיך, והתפלל בעדי, ותשב ידי אלי.

איש הא-לקים:

(עוצם עיניו, מכווץ גבות-עיניו).

המלך:

איש האל-לקים:

תמונה ד' (10):

א-ל.

איש האל-לקים עובר את קדמת הבמה, עובר לחלק השמאלי-האחורי של הבמה. המסך נסגר.

הערה: הסיפור בנוי כדרמה. יסודות של דרמה המצויים במערכה זו:

1. אירוע, המוצג כדרמה, מצומצם ומוגדר, נבחר מתוך סיפור ארוך, אשר מגולל כל שאירע מעבר למה שמועלה על הבמה.
 2. העלילה (סיפור המעשה) המוצגת על הבמה, התפתחותה בהווה, לעיני הצופים, בלא התערבות המחזאי.
 3. אפיון הדמויות, על-פי התנהגותן מעשיהן ואורח דיבורן.
 4. המחזה הדרמטי משקף את הלבטים, את הרגשות, או את הרצונות של הגיבורים.
 5. לדיאלוג בדרמה תפקיד מרכזי: הוא מגלה את המתחולל בנפשם של הגיבורים. המחזאי שם את השקפת עולמו בפי הגיבורים, שבאה לידי ביטוי בדיאלוג. כמו כן, יש בדיאלוג כדי לקדם את העלילה. במערכות הבאות, מקבל הדיאלוג חשיבות יתר, כפי שנראה בהמשך.
- ישנם יסודות נוספים של הדרמה במערכות הסיפור, ונעמוד עליהם בהמשך.

מערכה שנייה (י"ג, 11-22): איש האל-לקים שב לבית א-ל ומפר את דבר ה':

תמונה א' (י"ג, 11-13): הנביא הזקן יוצא בעקבות איש האל-לקים (אחרי בנו): "ויספר לו את כל

המעשה אשר עשה איש האל-לקים היום בבית א-ל."

המסך נפתח:

חלקה העליון של התפאורה נשאר ללא שינוי - נוף הררי, מבוטר, תלול, הדרך העולה מבית א-ל לירושלים. טרסות, קטעי-שדות מעובדים לאורך קווי-הטרסות. מטעי זיתים. חלקה התחתון של התפאורה הוחלף - המחצית הימנית-תחתונה של הבמה, מראה חלק פנימי של בית מתקופת התנ"ך - דרך חלון קמור, מסומן בקשת-אבנים גדולה, נראה "חדר האורחים" - כריות-עור גדולות לישיבה, במרכז מונח מגש-נחושת ערבי גדול, עליו "פינג'אן" וכוסות קטנות. לידו קערת פירות - ענבים ותאנים. המחצית השנייה, השמאלית-תחתונה של התפאורה - דרך הררית, עצי אלה.

כאשר עולה המסך: מתגלה לעיני הצופים הנביא הזקן יושב ישיבה מזרחית בביתו.

קול הקריין נשמע, מאחורי הבמה: ונביא אחד יושב בבית א-ל.

בן ראשון של הנביא הזקן: שלום לך אבי. אבי, היום נפל דבר גדול אצל מזבח ירבעם המלך. בא איש א-לקים ...

הנביא הזקן: ספר נא לי, ספר לי, בני, אל תפיל דבר...

שני בנים נוספים נכנסים יחד הביתה,² ומספרים בהתרגשות:

אבינו, אבינו הלא שמעת מה קרה אצל המזבח? בא איש א-לקים, וינבא על חורבן מזבח המלך. וכה אמר האיש: הנה ימים באים, ויקם מלך חדש לבית דוד, הוא ישרוף את עצמות הכהנים הזובחים על המזבח אשר בנה ירבעם בבית א-ל. ויצו המלך על שריו, לתפוש את איש הא-לקים, ותיבש יד המלך ... ויקרע המזבח, והדשן נשפך ...

איש הא-לקים:

(בהתרגשות) חיבשו לי את החמור, ואלכה לראות מיהו איש א-לקים זה, ובמה כוחו גדול, עד שהמלך נכנע לו. ואנכי נביא חצר כבר שנים רבות, ומדוע מעולם לא הומינני מלך לביתו? שמא ארוכות שערותיו, כשמשון? או שמא צם ימים רבים, כאלהו? אני מוכרח לשמוע מה יספר האיש, ובמה כוחו גדול. אבי, כה אמר איש הא-לקים, כי לא יבוא לבית המלך, ירבעם, גם אם יתן לו את חצי ביתו, כי כן ציוה עליו ה', לא לאכול ולא לשתות ולא לשוב בדרך שבה הלך.

הבן הראשון:

כך אמר איש הא-לקים? גם אני נביא הייתי. נביא לכל דורש. כל חיי יעצתי עצות טובות לאנשים. מה בכך אם לא יקפיד למלא במדויק אחר ההוראות? חיבשו לי, בני, את החמור. עלי להשיב לפה את איש הא-לקים.

הנביא הזקן:

הבנים חובשים עבור אביהם את החמור. הם מראים לאביהם את הדרך שבה הלך האיש. תיפוף התופים נשמע ברקע, תחילה חרישי מאוד, כאשר הזקן יוצא לדרך (צד שמאל של הבמה) רכוב על חמורו לחפש את איש הא-לקים. התיפוף הולך וגובר בהדרגה.

תמונה ב' (14-18): הנביא הזקן מצליח להערים על איש הא-לקים:

"ומלאך דיבר אלי בדבר ה' לאמר: השיבהו אתך אל ביתך"

התיפוף נמשך לאורך התמונה כולה, תחילה חרישי, לסירוגין, ובהדרגה הולך וגובר, עד סוף התמונה. הנביא הזקן מגיע ורואה את איש הא-לקים יושב תחת האלה.

האשה הוא איש הא-לקים אשר באת מיהודה?

הנביא הזקן:

(נראה שמח) אני.

איש הא-לקים:

לך אתי הביתה, ואכול לחם.

הנביא הזקן:

(בקול נחרץ) לא אוכל לשוב אתך, ולבוא אתך, ולא אוכל לחם, ולא אשתה אתך מים במקום הזה, כי דבר אלי בדבר ה': לא תאכל לחם, ולא תשתה שם מים, ולא תשוב ללכת בדרך אשר הלכת בה.

איש הא-לקים:

(בקול פייסני, ידידותי) גם אני נביא כמוך, ומלאך דבר אלי בדבר ה' לאמר: השיבהו אתך אל ביתך, ויאכל לחם.

הנביא הזקן:

התיפוף סואן וקצבי.

המקהלה שרה: כיחש לו, כיחש לו, כיחש לו.

תמונה ג' (י"ג, 19): **איש האלקים שב, עם הנביא הזקן אל בית א-ל: ויאכל לחם בביתו, וישת מים.**

איש הא-לקים עולה על חמורו של הנביא הזקן. הם רוכבים יחד ימינה, אל ביתו של הזקן. התיפוף נפסק בבת אחת, כאשר הם נכנסים אל בית הזקן. איש הא-לקים והנביא הזקן, מתיישבים זה מול זה, בשיכול רגליים, על הכריות בבית הזקן. בניו של הזקן מגישים לפניהם כד מים וחצי ככר לחם גדול. הם בוצעים מהלחם, ושותים מהמים.

המקהלה שרה: הם יושבים, הם שותים, המים צוננים והלחם כה טרי ... לפתע נשמע מרחוק מעין רעם רחוק, עמום. המקהלה משתתקת.

תמונה ד' (20-22): **דבר ה' על מותו הצפוי של איש הא-לקים (למיז): יען כי מרית פי ה' ... לא תבוא נבלתך אל קבר אבותיך.**

איש הא-לקים שמט את ראשו. הוא נראה כאילו נרדם. ואז דווקא הנביא הזקן קם ממקומו, ונראה כמקשיב. קול חזק, רועם, נשמע, מכיוון תקרת האולם: ויהי דבר א-לקים אל הנביא הזקן אשר השיבו: איש הא-לקים מרים ראשו, יושב, פניו מבוהלות, עושה ביד אחת תנועה כאילו מנסה להגן בידו על פניו.

הנביא הזקן פונה אל איש הא-לקים, ידיו נשואות כלפי מעלה, קולו חזק, רועם: יען כי מרית פי ה', ולא שמרת את המצוה אשר צווך ה' אל-קך, ותשב, ותאכל לחם, ותשת מים במקום אשר דבר אליך אל תאכל לחם ואל תשת מים - לא תבוא נבלתך אל קבר אבותיך.

הנביא הזקן שומע את הבשורה הנוראה, סופק כפיו, מתיישב וטומן ראשו בכפיו. הם מחרישים רגע.

תמונה ה' (23): **איש הא-לקים מסיים את סעודתו והולך. "דחבוש לו החמור"**

איש הא-לקים ממשיך לסעוד, מתעטף בשתיקה, נמנע מלדבר. הנביא הזקן: קח נא בבקשה ממך, את החמור. איש הא-לקים עולה על החמור ורוכב, בלא להיפרד לשלום.

דיון מסכם למערכה שנייה

במערכה זו בולט אחד המאפיינים של הדרמה - המחזאי אינו מביע דעה. את דעתו הוא שם בפי השחקנים במחזה. בכל זאת עולות מספר שאלות, במיוחד במערכה זו. השאלה המעניינת ביותר: האם

הנביא הזקן הוא נביא אמת? מה היו מניעיו של הנביא הזקן? האם הוא היה מודע לכך שהוא גורם למותו של איש-הא-לקים? וכיצד הסכימו בניו של הנביא הזקן לעזור לו? (האם הם היו שותפים לפשע?) מי הוא הנביא שקיבל את הנבואה על מותו של איש-הא-לקים? האם הדברים שקרו הנם צודקים? כיוון שהמחזאי נמנע מלתת תשובות ישירות, נאלץ לחפש תשובות בין השורות, על-פי עיצוב הדמויות, ועל-פי דבריהן והתנהגותן בעתיד.

לשאלה: מי הוא נביא אמת? מקריאה ראשונה של הסיפור, נראה שעצם כינויו כנביא, מגדירו כנביא אמת. בנושא זה נחלקו הדעות. הפרשנות המסורתית: התרגום הארמי, רש"י (י"א), ורד"ק (י"ח) רואים אותו כנביא שקר. חוקרים מודרניים: סמט³ סבור כך, ומסביר שהכינוי "נביא" מקובל בתנ"ך הן לנביאי אמת והן לנביאי שקר. לעומתם, אברבנאל בדעה שהוא נביא אמת. (רצה לעזור לו), ורדיגר⁴, שותפה לדעתו. היא לומדת מן העובדה, כי נביא זקן וידוע לא השתתף בחגיגה בבית א-ל, כי הוא היה נביא אמת. חיפשתי בפסוק עצמו רמז: הפסוק בו מציג את עצמו הנביא הזקן (פס' 18). לפסוק זה מבנה בן שני חלקים, ובסופו חיווי, רמז. הרמז ניתן, בפסוק זה, מחוץ לקבוצת השחקנים, על-ידי קריין או מקהלה, בהערה: כיחש לו:

חלק א': ויאמר לו: גם אני נביא כמוך.

חלק ב': ומלאך דבר אלי בדבר ה': השיבהו אתך אל ביתך, ויאכל לחם וישת מים.

כחש לו.

המילים החותמות את הפסוק: "כחש לו", האם הן מתייחסות רק לסוף הפסוק, להזמנה לאכול, או לכל הפסוק, כולל גם את המשפט: "גם אני נביא כמוך"? ניתן להבין זאת בשתי הדרכים, אני העדפתי להבין זאת כך: המילים "כחש לו" מתייחסות גם לתחילת הפסוק. יתרון נוסף לשיטה זו הוא, כי קל יותר לומר שהנביא הזקן, נביא שקר, לא היה בקיא בדינים ובמצוות, ומתוך קלות דעת הכשיל את איש-הא-לקים. אם נפרש שהנביא הזקן היה נביא אמת, הרי המסקנה היא, שנביא אמת, אדם שעמד בסוד ה', הטעה בזדון את חברו, והכשילו בעבירה שעונשה מוות בידי שמים, כנביא שעבר על דברי נבואה. הסבר זה קשה. משתי סיבות אלו, ובעיקר בגלל הסיבה הראשונה, עדות הסקסט, שהיא נדירה וחשובה בדרמה, בחרתי בפירוש שהנביא הזקן הוא נביא שקר.

שאלה נוספת חשובה להבנת הסיפור היא: מי מקבל את הנבואה בדבר מותו של איש-הא-לקים? גם כאן, בקריאה ראשונה נראה כי איש-הא-לקים עצמו מקבל את הנבואה. המפרשים: רש"י ורד"ק מפרשים כי דווקא הנביא הזקן, שהיה נביא שקר עד עתה, הוא זה שמקבל את הנבואה המרה. וכן חלוקים בעניין זה, חוקרים מודרניים. את הפתרון נחפש בפס' 20-22:

ויהי דבר ה' אל הנביא אשר השיבו

ויקרא (הנביא הזקן) אל איש-הא-לקים ...

ולא שמרת אל המצוה אשר צוה ה' א-לקיך

ותאכל ... ותשת ... במקום אשר דבר אליך: אל תאכל ...

הן מדברי הקריין הנסתר והן מדברי מקבל הנבואה, המזכיר את ה' בגוף נסתר, ולא בגוף נוכח, (במקומות המודגשים בקו), ניתן לראות כי איש-הא-לקים מקבל את הבשורה על מותו דרך מתווך, אדם נוסף, הוא הנביא הזקן, שהיה עד עתה נביא שקר. נמצא שהדיאלוג מקדם את הבנת העלילה, ותורם לאופיו הדרמטי של המסופר. ונמצא שהכרת מאפייני הדרמה, עזרה לנו להבין טוב יותר את הסיפור.

מאפיין נוסף של דרמה, עלילה המתפתחת, מן הסיבוך לשיא המחייב פתרון על דרך ההתרה. במערכה זו יש אפקט המגביר את המתח בשיאו, מעצים את ההפתעה: הפסקה באמצע פסוק (פס' 20). בעוד השניים יושבים לסעוד בשלווה, יש הפסקה להגברת המתח, לפני הופעת דבר ה', המבשר על האסון המתקרב. ניסיתי לתת ביטוי לאות מבשר רעות זה במחזה, באמצעות שירת המקהלה, שרומזת שלא הכל כה שליו, וכן באמצעות הרעם, שמקדים את הופעת דבר ה'. הנה כך השתמשתי באמצעים אלה להכרת מאפייני הדרמה, להבנת הסיפור, ולעיצובו כמחזה.

מערכה שלישית (י"ג, 23-32): מותו הפלאי של איש האל-קים.

תמונה א' (23-25): **הבשורה לנביא הזקן על מות איש האל-קים:**

המסך עולה: וידאו את את הנבלה משלכת בדרך, ואת האריה עומד אצל הנבלה. תפאורה של הרי בית א-ל. תמונת האריה המשקיף מרחוק, הוסרה. פרט לכך, התפאורה בפרק זה זהה לתפאורה בפרק הקודם. בפינה הימנית, בחלק התחתון של התפאורה, ביתו של הנביא הזקן.

בצד השמאלי של הבמה, איש האל-קים מוטל על הרצפה (בובה ממולאת בצמר גפן). דמות אריה עשויה מדיקט. תווי הגוף מצוירים בבירור. צבעו זהב. ממול לאריה, ניצבת דמות חמור, עשויה מדיקט. ביניהן מוטלת גופתו של איש האל-קים.

אנשים עוברים הלך ושוב, במרכז הבמה, מקדמת הבמה לאחוריה, מביטים בפחד ובתדהמה על המראה הפלאי.

הנביא הזקן, המכונה כעת, "הנביא אשר השיבו מן הדרך", יוצא מביתו. אלמוני עובר על-ידו.

הנביא הזקן: מה הרבר אשר כל העיר מדברת בו? מה המראה הנורא שכולם סיפרו? (לבושו חלוק לבן ארוך, פסים לרוחבו, בשוליים – "גאלאביה") הוא אבי הנביא, א-לקים יאריך ימיו, ראיתי מחזה רב הוד ופלא: ראיתי נבלת אדם מונחת בדרך. מצד אחד לגופה, רובץ אריה גדול ונורא, אריה רב הוד. ומצד האחר לנבלה – חמור רובץ.

הנביא הזקן (בצער): איש האל-לקים הוא, אשר מרה את פי ה', ויתנהו ה' לאריה, וישברהו, וימיתהו, כדבר ה' אשר דיבר לו.

המקהלה: אתה אשם, אתה אשם, אתה אשם...

תמונה ב' (26-27): **הנביא הזקן חש אשמה על מות איש האל-קים.**

"ידבר אל בניו לאמר: חבשו לי את החמור"

הנביא הזקן נכנס לביתו. בניו בבית. קמים לקראתו, כשהוא נכנס. הוא פונה אל בניו: חבשו לי את החמור.

הבנים: חובשים את החמור.

הנביא הזקן יוצא לדרך, רכוב על חמור.
המקהלה: אתה אשם, אתה אשם.
תיפוף תופים, הולך וגובר, בעוצמה, עד שהנביא מגיע ורואה:

תמונה ג' (28-29): הנביא הזקן נדהם מן המראה הפלאי.

"וישא את נבלת איש הא-לקים וניחחו על החמור ושיבהו"

הנביא הזקן מגיע אל המקום שבו עומדות החיות אצל נבלת איש הא-לקים. הנביא פורש כפיו לשמים (המקהלה והתופים משתתקים).

וקורא: ראו את דבר הפלא הגדול הזה. גופת איש הא-לקים, אשר מרה את פי ה'. ראו כמה טוב ה' ומיטיב ה' לעושי רצונו בכל עת. ראו כמה נורא העונש, לממרי פיו. ראו כי האריה והחמור עומדים יחד בדרך, לא אכל האריה את הנבלה, ולא שבר את החמור! ראו כמה נוראים מעשי ה'.

הנביא הזקן עובר בין החמור והאריה, מרים את נבלת איש הא-לקים, מניחה על החמור, הולך ברגל בעצמו, מחזיק בנבלה, וחוזר "אל מול עירו", מול ביתו במרכז הבמה.

תמונה ד' (29-32): הנביא הזקן סופד לאיש האל-קים:

וינח את נבלתו בקברו ויספדו עליו: הוי, אחי!

הנביא מסיר בזהירות את הגופה מעל החמור, מניחה בתוך מלכך המסומן על הבמה, הקבר. וסופד: הוי, אחי! ... הוי, אחי! ... הוי, אחי! הולך וסובב סביב לגופה, וקורא בקול, ובוכה וזועק: אחי, אחי!

בניו מצטרפים אליו, אחד-אחד, וקוראים בקול גדול אף הם: הוי, אחי! ... הוי, אחי! מצטרפים אנשים נוספים, עומדים מאחורי הגופה. וכולם ביחד, בקול עצוב, שקט, חד-גוני סופדים: הוי, אחי!

סיום (31-32): הנביא הזקן מאשר את נבואת איש הא-לקים:

כי היה יהיה הדבר אשר קרא ה', על המזבח בבית א-ל.

המקהלה משמיעה מנגינה שקטה, ללא מילים. אחר כך נשמע קול תיפוף:
הנביא הזקן: (בקול מצווה) בני, מצווה אני עליכם. האזינו, בני, לאמרתי. במותי, וקברתם אותי בקבר אשר איש הא-לקים קבור בו. אצל עצמותיו הניחו את עצמותי. כי היה יהיה הדבר אשר קרא בדבר ה' על המזבח אשר בבית אל, ועל כל בתי הבמות, אשר בהרי שומרון.

חתימה:

קריין: (קול נסתר מאחורי הבמה) אחר הדברים האלה לא שב ירבעם מדרכו הרעה. וישב ויעש מקצות העם כהני במות. ויהי בדבר הזה לחטאת בית ירבעם ולהכחיד ולהשמיד מעל פני האדמה.

דרכי העיצוב:

דרמה זו הנה בעלת מבנה אפיזודי, כשכן:

- א. הסיפור בנוי מרצף של אפיזודות.
- ב. האירועים ממוקמים בכמה מקומות, בכל העיר ומחוצה לעיר.
- ג. הסצינות מועמדות זו לצד זו, ללא קשר סיבתי ביניהן.

שאלה חשובה ואחרונה: מהו מוסר ההשכל שניתן להפיק מן הסיפור. הרי בסיפור זה, האיש הטוב והגיבור מת בטרם עת. ואילו המחטיא, המסית – יצא ללא עונש. שוב, יוקל עלינו להבין מהו המסר, אם נזכור שזוהי דרמה, שבה משתקפת מערכת ערכים דטרמיניסטית, שביסוד השקפת העולם של כותב הדרמה. וכן, בדרמה האדם מתמודד עם גורלו – הגזרה האלקית. גם כאן, מתמודד איש האל-לקים עם הרוע, נסיונות ההסתה והפיתוי, ולבסוף נכשל, כיוון שהחברה סביבו כל כך מושחתת, כל כך שקועה בעבודה זרה, עד כי אין אפשרות להינצל. הנביא הזקן, עד שפגש באיש האלקים והפך בעצמו לנביא, לא שיער שיש חיי אמת, צרופים מתאוות, וקרובים אל ה'. בעיר שכאלה הם תושביה, בתקופה שאלה הם אנשיה, אי אפשר לצאת נקי מחטא. לכן, אולי, הלך הנלמד מהסיפור הוא: אל תיכנס לעיר שבה כולם חוטאים.

בספר מלכים ב' מסכם הנביא, מחבר הספר, את תקופת ממלכת ישראל, עלייתה ונפילתה: "כי קרע ישראל מעל מעל בית דוד ... וילכו בני ישראל בכל חטאות ירבעם אשר עשה ... עד אשר הסיר ה' את ישראל מעל פניו, כאשר דיבר ביד כל עבדיו הנביאים" (מל"ב י"ז, 23-21) כלומר, השקפת המחבר היא כי דבר ה' יקום לעולם, ודבר נביא שדיבר על-פי ה', יתגשם בהכרח. וממלכת ישראל קמה על פי ה', ונפלה על פי ה', כי לא הייתה לה זכות קיום מבחינת מחבר הספר. זהו הדטרמיניזם המשתקף בספר מלכים, ובא לידי ביטוי בדרמה.

הערות ומראי מקומות

1. אררט, ניסן. **הדרמה במקרא**, ירושלים, תשנ"ז, עמ' 3-11.
2. אררט, ניסן. נביא-ומלך אמת-וחסד בספר מלכים, **שדה חמ"ד**, תשרי-חשוון תשמ"ח, עמ' 30-31.
3. כך מפרש הרד"ק בפס' י"א, בדיבור המתחיל: "ויספרם": בן אחד מספר, הגיעו יתר הבנים וסיפרו אותו מעשה. סמט, א' (תשמ"ח). גדול הוא קידוש ה' מחילולי ה': מל"א י"ג – הסיפור ופירושו. **מגדים – כתב עת לענייני מקרא, ו'**, עמ' 55-85.
4. ורדיגר, ת'. "ושבתם וראיתם בין צדיק לרשע" תגובה למאמרו של סמט. **מגדים – כתב עת לענייני מקרא**, עמ' 95-103.

הערות למשמעות מושג ה"קדושה"

המושגים קדושה או קדוש אינם נתפשים כמהויות מוגדרות בשכל האנושי. בהתאם לעובדה זו משתמש המקרא במושגים אלה בלי לקבוע להם את גדרם המדויק. למעשה גם אנו משתמשים במושגים הללו כאילו אנו יודעים את משמעותם, אך לאמיתו של דבר איננו מבינים אותם. אנחנו מקדשים אישה, עושים קידוש, אומרים קדושה וקדיש, ומתנהגים כאילו אנו מבינים את המושגים הללו. בדומה לכך גם המושגים טומאה וטהרה, והמושג נשגב, קשה ביותר להסביר את מהותם או את משמעויותיהם. המושג נשגב אפילו אין לו כנראה ביטוי המבטא את ניגודו. המושג "היתול" שהלל ברזל משתמש בו¹ כניגוד ל"נשגב", אינו הולם כל-כך את המצב, כי "היתולי" הוא ניגודו של "רציני". על-אף האמור, אוהב האדם המודרני להעמיד פנים, כאילו הוא מסוגל להתייחס למושגים אלו יחס רציונאלי, ולכן הוא מנסה להחיל עליהם הסברים שכלתניים. גישה זו משבשת, כמובן, לגמרי את הבנת מהותם המדויקת, ואת מיקומם המדויק של מושגים אלה ברצף של המושגים האירציונאליים.²

כדי להסיר את הערפל מן המושג קדוש, נוהגים להחיל אותו על המוסרי. העושים כך באים להבהיר, ונמצאים מערפלים. אמנם יש לפעמים שהקדוש הוא מוסרי, אבל המוסרי לא בהכרח הוא קדוש. לתת הלוואה או אפילו צדקה לאדם נזקק הוא ודאי מעשה מוסרי, אבל עדיין אין זה מאפיין קדושה. אם כן, המוסרי אינו ממצה את המקודש, ויש דברים מוסריים רבים שאינם קדושים כלל ועיקר. אכן, גם המושג "מוסר" אינו מוגדר כראוי מפני שהוא נתפס בצורה שונה בתרבויות שונות. לכן, כמו שטהור אינו נקי, וטמא אינו מלוכלך כך אין קשר ברור בין מקודש למוסרי. מושגים אלה יותר משהם מבטאים מציאות ריאלית מוחשית, מייצגים הם ממד אנושי רגשי ואירציונאלי. נוסף להיותו של המוסר יחסי, הוא מפוקפק גם מפני שעצם קיומו האימננטי הבלתי תלוי מוטל בספק. אדם הגדל מראשית ילדותו בין זאבים, יהיה אדם זאב, וקשה לראות אותו מפתח תכונות הנחשבות מוסריות. לנפש האנושית יש לכל היותר פוטנציאל, מין יכולת או מין אפשרות לקלוט התייחסות מוסרית, אבל קשה לדבר אצלו על תכונה מוסרית המובנית לתוככי הנשמה. מלבד זה, אין גם לראות בכל התכונות ובכל הפעולות המנוגדות לחייתיות תכונות מוסריות, כי יש שאדם עושה מעשה הנראה כמוסרי מתוך אינטרסים תועלתניים בלבד.

ואולי אפשר לראות בהבדל זה בין המהותי לפוטנציאלי את אחד ההבדלים שבין אלוקים לאדם. אצל האלוקים המהויות של הקודש, של הצדק, של האמת, של המוסר וכו' הן חלק אינטגראלי של ההווה האלוקית. זהו צלמו של האלוקים, שלפי הרמב"ם, ב"מורה נבוכים", איננו תבניתו הנראית, אלא מהותו הפנימית. לעומת זאת, האדם שנברא בצלם – "צלם" פירושו שיש באדם היכולת או הפוטנציאל לקלוט תכונות אלוקיות אחדות – אינו קדוש לכתחילה, ואינו התגלמות האמת והצדק מעיקרו ומתחילתו, ועליו לעמול קשה בחינוך עצמו כדי להגיע לדרגה מעין זו.

תאריכים: מקרא, חז"ל, הלכה, פילוסופיה.

במבט ראשון נראות שתי הצורות של השורש ק.ד.ש, המילה "קודש" והמילה "קדוש" או "קדושה", כאילו הן היינו הך. אף-על-פי-כן כל המעיין בקונקורדנציה מגלה, כי ברוב רובן (למעלה מ-80%) של המקרים משמשת המילה "קודש" למקום, לזמן, לכלים ולבעלי חיים, כגון "קודש" הוא לה' או "אדמת קודש", או "קודש קודשים" (שהוא מקום), וכן שבת-"קודש" ו"מקרא-קודש". לעומת זאת, המילה "קדוש", על-אף כל היוצאים מן הכלל מתייחסת ברוב רובם של מקומות הופעתה לאלוקים או לבני אדם. וכך אנו מוצאים "קדוש אני ה' אלוקיכם", וכן "קדוש קדוש קדוש ה' צבאות", וגם "כל ימי נזרו קדוש הוא לה'", או איש אלוקים "קדוש", או "קדושים תהיו כי קדוש אני ה' אלוקיכם". נוסף לכך, המילים "קודש" ו"קדושה" הן שמות, בשעה שקדוש הוא תואר השם.

על אף הבדלים אלה, לצורכנו התכניים והמהותיים הנדרשים לא לווריאציות הדקות של הפירוש, אלא לגרעין המשמעותי של המילה או של המושג, נתעלם מהבדלי המשמעות הזעירים שבניאנסים, ונשתמש בווריאציות השונות של המושג "קדוש" כבעלי משמעות זהה. בדומה לזה אנו לא נמנע, על-אף כל הקשיים המרובים והמהותיים להגיע לפשר מלא, מוסמך, ומקובל של המושג "קדוש", לנסות מחדש להבהיר לעצמנו לפחות במידה צנועה תוך הימנעות מרבית מכל רציונאליזציה יתרה, את משמעות המושג "קדושה". נשתדל לעשות דבר זה עד היכן שידנו מגעת, תוך הכרה בעובדה, שהסברינו יישארו תמיד רחוקים משלמות.

מירצאה אליאד³ מצביע על כך שיש זמן פיזי-הומוגני, הזורם ללא שינויים או ללא נקודות ייחודיות המצטיינות במשהו ייחודי ובמשהו שונה מן הרגיל. בזמן הזה נראה הכל תמיד אותו דבר. כך נתפס הזמן כסתמי וכחסר כל משמעות אנושית אצל פגועי מוח, אצל אנשים החיים מחוץ למסגרת תרבותית כלשהי, ואצל בעלי החיים. לפי המסקנה שאנו יכולים להסיק מתפיסה זו של מירצאה אליאד, גורמת החילוניות, ובמיוחד זו הפוסטמודרנית-הניהיליסטית, השואפת לבטל את הנקודות הייחודיות הדתיות או התרבותיות שבזמן ובמקום, לדיהומניזציה מוחלטת שלהם.

אצל בני אדם החיים בתרבות, המרסנת, מארגנת ומעדנת לא רק את הטבע החומרי של העולם, אלא גם את הטבע של האדם, הזמן והמקום אינם הומוגניים לעולם. אצל האחרונים יש הדגשים מיוחדים, ויש הצטיינות בזמן ובמקום. הזמן כאן נחלק לחטיבות שביניהן גבולות המציינים שינויים. כך יש שבוע ויש שבת, כך יש גם חודש ויש ראש חודש, וכך יש גם שנה ויש ראש השנה. אצל היהודים יש גם יחידות גדולות יותר כשנת השמיטה כל שנה שביעית, וכשנת היובל כל חמישים שנה. בדומה לכך, גם במקום יש מקומות היסטוריים כתל-חי, מקומות מקודשים ככותל המערבי או כקבר של צדיק וכד'. הוא הדין בכלים מקודשים, כגון ספרי קודש, תפילין, מזוזה וכד'. מכאן ברור, שלמקודש תפקיד מרכזי במניעת ההומוגניות של הזמנים, של המקומות ושל הכלים, והעברתם מן התחום הסתמי, ההומוגני החד-גוני והבהמי, אל התחום האנושי-התרבותי שיש בו ציונים ותחנות, ההופכים אותו לרב-גוני ולרב-ממדי.

כדי לנסות להתקרב למהותן של המילים קודש, קדוש ומקודש ולמשמעויותיהן, יש לשאול שלש שאלות.

א. מהם הדברים בכתובים ובריאליה שמקורותינו רואים אותם בחזקת "קדוש"?

ב. מהן התכונות המהותיות של המושג "קדוש"?

ג. מהן הדרכים שיש בהן כדי להוביל אותנו לגילוי תכונות הקדוש מזה, ולהרכבת רשימה של הדברים המקודשים מזה?

במישור העקרוני-הכוללני נראה לנו שיש כמה דרכים היכולות לעזור לנו למצוא את הפירוש הנכון של

כל מילה. נראה שדרכים אלו אפשר להחילן, על אף הקשיים שהערפול גרמן, גם על המילה או על המושג "קדוש".

א. הדרך הראשונה: בדיקת המושג "קדושה" וחיפוש משמעויותיו השונות בפסוקי המקרא.

בבדיקת מאות פסוקים שמצויה בהם המילה "קדוש" נמצאו קטגוריות רבות למדי, ועם זאת בשום אופן אין לראות בהן אפיון מלא ומספק. המקרא אינו שואף לבניית תיאוריה מלאה, אלא מציין תכונות לפי הנסיבות ואינו חושש שלא יצייר מפה שלמה. כך גם יחסם של חז"ל, שאף הם אינם פילוסופים, ואינם מקפידים על שלמותו של הבסיס התיאורטי למושגים שהם משתמשים בהם. ייתכן, על-אף שאין לנו הוכחה מוחצת לדבר, שלדעתם אין כל בסיס תיאורטי מוצק למושגים קדושה, טומאה או לנשגב, ואף לא לאמונות ואפילו לא למצוות. ועתה נעיין נא בפסוקים שבמדגם הבא.

הקדוש הוא מורם: "רם ונישא שוכן עד וקדוש שמו: (ישעיהו נ"ז, 15).

"ותשא מרום עיניך על קדוש ישראל (מלכים ב' י"ט, 22).

הקדוש הוא בלתי נתפס: "ואל מי תדמיוני ... יאמר קדוש: (ישעיה מ', 25).

"אל נערץ בסוד קדושים רבה": (תהלים פ"ט, 8).

הקדוש הוא נורא: "גדול ונורא קדוש הוא: (תהלים צ"ט, 3).

"קדוש ונורא שמו: (תהלים קי"א, 9).

הקדוש הוא לוחט: "אור ישראל לאש וקדושו ללהבה": (ישעיה י', 17).

הקדוש הוא צדיק: "והאל הקדוש נקדש בצדקה": (ישעיה ה', 16).

הקדוש הוא בחיר ה': אשר יבחר ה' הוא הקדוש: (במדבר ט"ז, 7).

=====

הקב"ה הוא קדוש: "כי קדוש אני: (ויקרא י"א, 5-44), (י"ט, 2), (כ', 26), (כ"א, 8).

"קדוש קדוש קדוש ה' צבאות": (ישעיהו ו', 3).

"כי אני ה' קדוש בישראל": (יחזקאל ל"ט, 7).

בקרבי אקדש": (ויקרא י', 3).

הנזיר הוא קדוש: "כל ימי נזרו קדוש הוא לה': (במדבר ו', 8).

עם ישראל הוא קדוש: "עם קדוש אתה לה' אלקיך": (דברים ז', 6), (י"ד, 2), (י"ד, 21).

"ממלכת כהנים וגוי קדוש": (שמות י"ט, 6).

"המעלה אתכם מארץ מצרים להיות לכם לאלהים והייתם קדשים כי קדוש

אני": (ויקרא י"א, 45).

"כי איש אלקים קדוש הוא": (מלכים ב' ד', 9).

"וקראת לשבת ענג לקדוש ה' מכבד": (ישעיה נ"ח, 13). "שבת-קדש לה' מחר": (שמות ט"ז, 23). "וביום השביעי שבת שבתון מקרא קדש": (ויקרא כ"ג, 3).

"אלה מועדי ה' מקראי קדש": (ויקרא כ"ג, 4).

"כי יובל הוא קדש תהיה לכם": (ויקרא כ"ה, 12).

"ואחר יאכל מן הקדשים": (ויקרא כ"ב, 7). "ומן הקדשים יאכל": (ויקרא כ"א, 22).

"השקיפה ממעון קדשך מן השמים": (דברים כ"ו, 15).

"לשבת בירושלים עיר הקדש": (נחמיה י"א, 1).

"וכפר את-מקדש הקדש": (ויקרא ט"ז, 33). "והביאותים אל הר קדשי": (ישעיה נ"ו, 7). "טמאו את היכל קדשך": (תהלים ע"ט, 1).

"חמסו תורתי ויחללו קדשי": (יחזקאל כ"ב, 26).

הנביא הוא קדוש:

השבת היא קדושה:

המועדים הם קדוש:

היובל הוא קדוש:

הקרבנות הם קדוש:

השמים הם קדושים:

ירושלים היא קדושה:

בית המקדש הוא קדוש:

התורה היא קדושה:

שש הקביעות הראשונות שברשימה דלעיל מגלות את התכונות העיקריות של המקודש. תכונות אלו הן הרוממות, המסתורין, הנורא, הלהט, הצדקות והבחירה של ה'. מן התכונות הללו, הנובעות מן הקביעות דלעיל, משתמע שיש בקדושה יסוד של "להיות נבדל" מכל שאר תופעות העולם המצויות בתחום החולין. רוב התכונות הללו של הקדושה כלולות, כמובן, בין אותן תכונות יסוד שלקטנו ממקורות שונים, ומהם מאוחרים יותר, והשתדלנו לבנותן כשלמות הנשענת על אדני ההיגיון. מכל מקום, בעיקרן נגזרות רוב התכונות הנוספות הללו משש התכונות שנמצאו לנו מסריקת מספר גדול, הגם שאינו שלם, של פסוקי המקרא. נשתדל לדון בתכונות הללו בשלבים הבאים של דיוננו.

יתר הפסוקים שברשימה דלעיל מונים אחת לאחת את הפרטים ומראים לנו מה הם הדברים שנחשבים מקודשים לפי פסוקי המקרא. המסקנות מפסוקים אלה כמעט זהות למה שמצאנו בשש הקביעות הראשונות. הקב"ה, הנזיר, הנביא, השבת, המועדים והיובל וברומה להם השמים, ירושלים והמקדש וכמובן גם התורה, כולם מורמים ואף נבדלים מן המציאות החילונית היום-יומית. מצד אחר הקב"ה, הנביא והנבואה וכן השמיים הנם בלתי נתפסים בשכל האנושי. הקב"ה, וכן בחיר ה' וגם הנביא והצדיק, התורה והמקדש על סמליהם, נחשבים ביהדות כרודפי הצדק והיושר. כך מתברר שיש עקביות רבה, הגם שאין לדבר על יוניפורמיות מוחלטת, בכל מה שנוגע לתכונות של המקודש, כפי שמתגלה בפסוקי המקרא. עוד מתברר שהמקודש נחלק לשלוש קטגוריות עיקריות. האחת כוללת את הזמן, את המקום ואת החפצים הקדושים, מהותן ותכונותיהן. השנייה עוסקת באדם הקדוש, מהותו ותכונותיו. לחלוקה זו חשיבות מכרעת לגבי כל עיון בנושא, ועליה לשמש נר תמיד לרגלי המעיין. במיוחד חשובה חלוקה זו למי

שמבקש להגדיר את המושג הנידון. הקטגוריה השלישית היא קדושתו של הקב"ה, אך היא חורגת מן התחום האנושי, ועל-כן גם מתחום עיסוקנו במאמר זה.

מתוך עיון במהותם של הדברים המקודשים, ומתוך עיון בפסוקים ובפירושיהם ובעיקר בתורה שבעל-פה, אפשר להסיק מסקנות לגבי תכונות המאפיינות את הקדושה. בגלל שכיחותו של מושג הקדושה בתורה, יש כאן מקום לעיונים כדי כתיבת ספר שלם. ואולם דבר אחד בולט בדברים כבר בראשית כל עיון. אין ספק שכל היסודות הנחשבים בתורה לקדושים שייכים באופן זה או אחר לתחום האלוהי המטאפיזי, או קשורים אליו. מכאן אפשר להסיק מסקנה חד-משמעית לגבי האופי המטאפיזי של נושא דיוננו. דבר זה ראוי הוא שייזכר, וישמש כקו מנחה לכל אורך העיון במהותו של הקדוש.

יש עוד כמובן רשימה ארוכה של דברים הנחשבים במקרא לקדושים. הצד השווה בין כולם הוא, כי מאז מתן תורה ועד עצם היום הזה, לא חל כל שינוי בעצם קדושתם, וכולם עומדים במעמדם הראשון. אפשר שבדיקה יסודית של הדברים במחקר רב היקף, יכולה להראות שיש מין היררכיה, מין הדרגתיות ב"קדוש", ולפיכך קדושת המקדש, דרגת קדושתו הוא למעלה מדרגת הקדושה של העיר ירושלים. כן ידוע שלירושלים ולמקדש דרגת קדושה העולה על זו של כל ארץ ישראל. מה שברור הוא, שמעולם לא קרה שאת מדרגות אלה ירדה במעמדה. גם דברים שנתחללו על-ידי כוחות זרים ואלימים, הם אמנם מחוללים, אבל אין הם מבטלים את קדושתם היסודית והמהותית. הגה המקדש ומקומו נתחללו, ואף-על-פי-כן אין קדושתם בטלה לגמרי, ואיש מאתנו, הואיל ואנו כולנו בחזקת טמאים, אינו רשאי להיכנס למקום המקדש שבהר הבית. אפשר להחיל על ענייננו את הכללים הנוהגים לגבי חלק מנושאי הקדושה באופן מפורש. אין ספק שחל כאן העיקרון של "מעלין בקודש ואין מורידין", וכמוהו אף העיקרון החל על גזרות חז"ל, שלפיו גם אם בטל הטעם אין הגזרה בטלה (מאליה) – עד שיבטלה בית דין במפורש. העולה מן הדברים הוא, כי גם אם חלים שינויים כלשהם במציאות או אפילו בדבר הקדוש עצמו, השינויים הם איטיים ומזעריים ואינם משנים את עצם המהות המקודשת.

הסקנו כאן ממבחר קטן של פסוקים מסקנות על קצה המזלג בדבר מהותה של הקדושה. ואולם עיוננו לא יהיה שלם כל עוד לא נבדוק מהן התכונות של הקדושה שמצאו פרשנינו בפסוקים, וכיצד הם הבינו את ייחודו, את אופיו ואת מהותו של המקודש.

ב. הדרך השנייה: בדיקת אופני הפרשנות של המילונים ושל חכמינו הקדמונים והאחרונים.

עתה יש לשאול כיצד מפרשים מילה במילון, בלקסיקון או בקונקורדנציה. למרבה הצער, כל הספרים החשובים הללו מאופיינים בחוסר דיוק ובפרשנות חלקית או לקויה בחסר. יש לנו לפחות שמונה דרכים עיקריות, וראוי היה שמילון רציני המכבד עצמו ישתמש בכולן או לפחות ברובן האפשרי, לגבי כל מילה מתפרשת. למרבה הצער, אין המילונים נוהגים כן, ולעיתים הם מסתפקים בשתיים או בשלוש מן הדרכים, ואף בהן אין הם מדייקים דיוק מלא. הדרכים האפשריות לפרש את המילה הן כדלקמן. 1. במילה מקבילה. 2. בשלילת הניגוד. 3. בתרגום לשפה אחרת. 4. על-פי הקונטקסט הקרוב. (כולל שימוש במשפט מדגים) 5. על-פי הקונטקסט המקיף. 6. על-פי הקונטקסטים הרחוקים. 7. על-פי הסבר ארוך ומפורט. 8. באמצעות הגדרה.

נרגים עתה את הדרכים הללו אחת אחת בהתייחסן למילה קדושה.

1. הדרך הקלה לפרש מילה היא לתת את המילה המקבילה לה. הקונקורדנציה של אבן שושן מביאה פירוש למילה קדוש את המילים: נעלה, נשגב, צדיק וטהור. אולם אף לא אחת מן המילים הללו כשהן בנפרד, וגם לא כולן יחד, אינן מבהירות את המהות הפנימית של המילה קדוש. יש אמנם דמיון כלשהו בין המילים הללו למילה קדוש, אבל אין הן זהות לה בשום אופן. למעשה אין בשום שפה מילים המקבילות באמת עד כדי חפיפה בין שתי המשמעויות המדויקות של שתי מילים הנחשבות סינונימים. לכן המילונים לסינונימים של כל השפות מסבירות בעיקר את הבדלי המהות הסמנטיים שבין המילים המקבילות, או את ההבדלים שבשימוש התחבירי שלהן. המילה טהור, עם כל הדמיון שיש לה למילה קדוש אין היא זהה לה, ודאי שאין היא חופפת אותה במשמעותה. המילה טהור על אף שאין היא זהה לבקי, היא ניתנת להגדרה כניקיון רוחני, ואילו המילה קדוש עניינה אספקט רוחני מיוחד מתחום הרוממות והשגב הדתיים. המילים "נבדל", "שונה" ו"אחר" שמביאים מילונים שונים כפירוש למילה קדוש מצויים בתחום הארצי, שעה שקדוש קשור באופן בלעדי לתחום המטאפיזי, והיא מין מציאות שונה מכל המציאויות, מין מציאות שונה ומיוחדת, לא ארצית ואירציונאלית. אפילו המילה "נפעם" מכוונת בעיקרה כלפי העולם הארצי, והיא יכולה לכל היותר לשמש כתכונה מתכונותיה של הקדושה, ולא כזהה לה. אפילו במקרים שבהם שפה קולטת שתי מילים חופפות ממש משתי שפות שונות, החפיפה מחזיקה מעמד רק באופן זמני, ועם חלוף הזמן חלה דיפרנציאציה (מין הבחנה) בין המילים, עד שכל אחת מהן משרתת נימה אחרת, או דרגה אחרת, כפי שקרה למילה המקראית "ילד" ולמילה המשנאית "תינוק", שהיו זהות בראשיתן, אך עם הזמן הן נעשו נבדלות ושונות זו מזו.

2. דרך שנייה לפרש את המילה קדוש היא באמצעות ניגודה, והצגתה כהיפוכו של מושג אחר. אם חילוני הוא הניגוד של קדוש, נוכל להציג את הקדוש כהיפוכו של החילוני. ברור שהמושג קדוש אינו היפוכו של המושג נמיכות-רוח, כי היפוכו של המושג של נמיכות-רוח הוא נשגב. קדוש גם אינו היפוכו של רשע, כי היפוכו של רשע הוא צדיק, והוא גם אינו היפוכו של טמא, כי היפוכו של טמא הוא טהור, על אף הדמיון שבין המילים נשגב, צדיק, וטהור למילה קדוש ועל אף שהפכיהן נדמים גם כהיפוכו של קדוש, רק המילה חולין היא היפוכו המדויק של מושג הקדושה. מה שאברהם אבינו אומר לקב"ה (בבראשית י"ח, 25), "חלילה לך מעשות כדבר הזה להמית צדיק עם רשע...." וכו' מפרש רש"י "חולין הוא לך", ומשמע, שמעשה כזה נוגד את קדושתך.

3. הדרך השלישית לפרש את המילה קדוש היא לתת את תרגומה ללועזית. המילים Heilige בגרמנית, Holy באנגלית, 'Saint או Sacre' בצרפתית הן בעלות משמעות זהה למילה קדוש פחות או יותר. עם כל זה ל"קדוש" בעברית יש קונוטציה של מובדל, מופרש, שמור, מיועד ומוקדש לשם משהו או למענו, וגם מן הבחינה הסמנטית המשמעות של "היום הקדוש", שהוא מיועד לכפרת עוונות ולהיטהרות, שונה לגמרי מן המשמעות של Holyday שפירושו באנגלית חג רגיל או אפילו חופשה רגילה בלבד. יש כמובן תרגומים שאינם שווים כלל למילה המתפרשת, כמו למשל המילה Martyr המתפרשת אצל הנוצרים כקדוש מעונה שהקריבו אותו, או שהוא הקריב את עצמו, והקרבה זו גורמת לקדושתו. אף על-פי שיש אצלנו "קידוש השם" לא פחות מאשר אצל הנוצרים, מילה חופפת ל-Martyr אין לנו, והמילונים האנגלי והצרפתי מתרגמים אותה לעברית כ"קדוש מעונה", כ"מקריב

עצמו", כ"נהרג על קידוש השם" או כקרוב מעונה, כקדוש וכד'. ברור אמנם, כי כל הנהרגים על קידוש ה' הם קדושים, אבל לא מותם יוצר את הקדושה, אלא נכונותם למות היא תוצאה של קדושתם. ומכל מקום ספק רב הוא אם הביטוי "מת על קידוש השם" חופף את המילה הלועזית מרטיר.

4. הדרך הרביעית לפרש את המילה קדוש היא לגלות את משמעותה המדויקת דרך שימושה בקונטקסט הסמוך או הצמוד, הקרוב ביותר אל המילה. כך מצאנו בספר ויקרא פרק י"ט פסוק 2, ... "קדשים תהיו כי קדוש אני ה' אלקיכם". ומיד אחר כך בפסוק 3 נאמר "איש אמו ואביו תיראו ואת שבתתי תשמרו אני ה' אלקיכם". לפי הקונטקסט הקרוב כאן נראה שמי שיש לו מורא אב, והוא שומר את השבת (ולפי ההמשך גם "אל תפנו אל האלילים" וכו'), הוא מגיע לדרגה של קדושה. לעומת זאת, פירוש של רש"י האומר בד"ה "קדושים תהיו: היו פרושים מן העריות" אמנם נשען על הקונטקסט הקרוב, אבל המצוי לפני המילה ומובא לקראת סוף פרשת "אחרי מות". נראה כי לפי שיקול דעתו של רש"י ההימנעות מן העריות משפיע יותר על רוממות הנפש האנושית מן המצוות המנויות לאחר הביטוי "קדושים תהיו".

לא פחות היגיון אפשר למצוא בתפיסה הרואה את הקדושה בהימנעות ממשכב זכור, ממשכב בהמה כמנהג הגויים בארץ כנען שהקב"ה משלחם מארץ ישראל מפני בני ישראל. הפסוקים בעניינים אלה באים ממש בסוף פרשת "אחרי מות" (פרק י"ח), והם צמודים ממש לתביעה "קדשים תהיו" הבאה בראש פרשת "קדשים" (בראשית פרק י"ח). עוד יש להוסיף שכבר בפרשת "שמיני" מצאנו כתוב פעמיים זה אחר זה, "והייתם קדשים כי קדוש אני". שם באים הדברים בצמידות לציווי להימנע ממאכלות אסורים המטמאים ומשקצים את הנפש.

לשם הדגמת משמעותה של מילה נוהגים לפעמים המילונים להציג אותה בתוך פסוק או בתוך פסוקים מן המקורות. פעמים מציגים מילה לשם חידוד משמעותה, או לשם הבהרת הבדלים דקים במשמעותה כפי שזו מצטיירת בקונטקסטים ממקורות שונים ומתקופות שונות. דרך זו חשובה במיוחד כאשר מדובר במילים (שמות או פעלים) שהמושא שלהן (הכלי או הפעולה) השתנה במהלך הזמן. רבי יוסף קארו כתב בהלכות מגילה שבשולחן ערוך כי "מנהג כל ישראל שהקורא קורא ופושט כאיגרת להראות הנס וכשיגמור חוזר וכורכה כולה ומברך". על-פי הקונטקסט ברור שבמילה כריכה הוא מתכוון לגלילה, מה שאין כן במשפט: "משפחתנו הייתה משפחה של כורכי ספרים, והיו לנו מכונות לחיתוך, לקשירה ולהדבקה". במשפט האחרון ברור שמדובר בו בדרכי הכריכה של הספרים בימינו. ראינו כאן, כי בשעה שאין לו לפרשן או למילונאי פסוק מן המקורות, יש והוא מחבר בעצמו משפטים להדגמת משמעותה של המילה.

אם מצאנו כדלעיל, כמה קונטקסטים קרובים שונים זה מזה, יש להניח שכל אחד מהם משפיע על משמעות המושג. יש גם להניח שקיימת אפשרות להגדרת המשמעות על-ידי קונטקסט מקיף יותר. אם כן, מתברר על-פי הקשר בין הקונטקסטים הקרובים לדרישה "קדושים תהיו", שהקדושה נובעת מדברים רבים ומגוונים, שהאדם מונע עצמו מהם.

5. הדרך החמישית לפרש את המילה קדוש על-פי הקונטקסט המקיף, הכולל את כל הקונטקסטים הצמודים ואף את הקונטקסט של התורה כולה, ולא רק את עניין העריות. האברבנאל, ר"מ אלשיך והעמק דבר רואים את הקדושה בהימנעות ממעשי ארץ מצרים וממעשי ארץ כנען. אמנם יש

לפירוש זה יסוד בקונטקסט הקרוב, אבל הוא נסמך גם על דברים המצויים בתורה כולה, המשמשת קונטקסט מקיף למושג קדוש. ונראים הדברים, שהרי פרשת קדושים מצויה בערך באמצע ספר התורה, כאשר שניים וחצי ספרים באים לפניה ושניים וחצי לאחריה.

6. הדרך השישית של פירוש המילה קדוש על-פי קונטקסט רחב ורחוק ביותר. דרך זו סומכת על ספרות חז"ל הרחוקה הן בזמן והן במקום מדברי התורה, ורק על-ידי מבט מקיף מאוד אפשר לראות בה קונטקסט לפסוק "קדושים תהיו". הרמב"ן כותב כי: "בתורת כהנים ראיתי סתם 'פרושים תהיו' בלי להזכיר עריות" (דהיינו פרושים מן הכול), אלא בדברים מקיפים יותר אפילו בדברים שהתורה התירה, כגון "הביאה באשתו ואכילת הבשר והיין, שלא יהיו תלמידי חכמים מצויין אצל נשותיהן כתרנגולים ולא יהיה נבל ברשות התורה". רבי משה אלשיך וכמוהו דון יצחק אברבנל מסכימים גם לתפיסה זו של הסתמכות על קונטקסט רחוק. רבי משה אלשיך אומר: "ויפרוש מענייני העולם הזה כקדמוניו הקדושים", ודון יצחק אברבנאל אומר: אף-על-פי שהתרתי לכם המשגל עם הנשים ואכילת הבשר ושתיית היין ושאר העינוגים ... אל תהיו בסובאי יין בזוללי בשר למו, אבל תהיו קדושים, רוצה לומר, פרושים מן החמריות". רבי נפתלי צבי יהודה ברלין בעל "העמק דבר" מסכים עם קודמיו: "להיות פרוש ממותרות הרבה אפילו במותר".

רבי יצחק עראמה בעל עקדת יצחק כתב, שיש בתאווה "שלושה פנים: אסור, מותר, מוכרח". יש אדם שאינו מתחשב באיש, ושטוף בכל תאוותיו, גם באסור. ויש מן הפילוסופים [ומן הנוצרים] המסגפים עצמם גם במה שנחזין לאדם ומוכרח, וזה 'חטא על הנפש' (במדבר ו', 11), ורש"י מעיר שלא נוהר מטומאת המת, רבי אלעזר הקפר אומר "שציער עצמו מן היין". ומוסיף בעל העקדה כי: "אמנם המתקדשים עצמם הוא מהדרך השני וכמו שאמר קדש עצמך במותר לך" (יבמות כ', ע"א). גמרא זו מובאת גם על-ידי ה"כלי יקר", ולפי התפיסות הללו מי שמוותר על המותר לו ייקרא קדוש. והרב שמשון רפאל הירש הרחיק עדותו לדברים רחוקים וכלליים מאוד שקשה למצאם בכתובים: "קדושים תהיו = פרושים תהיו. קדושה: להיות מוכן ומזומן לכל מעשה טוב מתוך שנפשו חדורה מוסריות צרופה" ... "שליטת האדם בעצמו היא האמונה העליונה" ... "ישעבד לעצמו כל כוחותיו וכשרונותיו לעשות את רצון ה'".

הרמב"ן מפרש על-פי הקונטקסט מתוך מדרש הלכה, האברבנאל סומך על המציאות החומרית של בני האדם, בעל "עקדת יצחק" מסתמך על מנהגי הנוצרים, ורבי שמשון רפאל הירש נשען על תורת המוסר. כל אלה הם כמובן קונטקסטים רחבים ורחוקים ביותר, ועם זה הם משמשים את הפרשנים לשם הבהרת המשמעות של המילה קדוש. כל הפירושים הבונים על ההיקפים של הקונטקסטים השונים התורניים או האנושיים, נתגלו כסומכים על ההנחה שיש זהות כלשהי בין הקדושה למוסר. על אף שאין כל הכרח בדבר, גם ההסבר וגם ההגדרה הודגמו במסקנות מוסריות. ואולם על בסיס הקונטקסט הרחב, אפשר להגיע גם למסקנות הפוכות. נראה שכל הפרשנים שהבאנו התעלמו מרצון או שלא מרצון מפן נוסף של הנושא כפי שהוא בא בתורה ואצל חז"ל. אפילו רש"י אינו מזכיר צד זה של המסקנה לעניין הקדושה, אלא לעניין נזיר בלבד, ורק כפירוש שני לביטוי "מאשר חטא על הנפש" בדברי רבי אליעזר הקפר שעוד נביא להלן.

ואולם, תפיסה דומה מצאנו גם בדברי ר' יונתן אייבשיץ בספרו "תפארת יהונתן" (במאה השמונה עשרה) בפרשת קדושים: "הרמב"ן בדרשת 'קדושים תהיו' קדש עצמך במותר לך" - אמנם כבר

פרשתי כי להחמיר יותר מתוך התורה הוא אפשרות רחוקה, כי כבר כתב יוספון בן גוריון (יוסף פלאוויוס) בספרו לרומיים שהיו בבית שני אנשים שהיו שוכנים ביערים מתבודדים וממש לא אכלו רק פרי עצי היער והיו נזירים מכל ענייני העולם, אבל הפרושים לא נחה דעתם בהם כלל וכלל, כי עובד ה' השלם צריך להיות דבריו ועסקיו נח לה' ולבריות ולא להפריע נימוס יישוב העולם וחברת בני אדם והנהגת המדינה, ואילו היו כולם נזירים כאלה לא נתקיים נימוס וסדר הטבע וכלה העולם ויאבד קשר האומה ועל זה רמזו חז"ל: יפה תורה עם דרך ארץ, ולכן כל הפרישות שיעשה האדם תהיה על זה הסוג, שיש אפשרות שתקיים אותה כל האומה, אבל הפרישות שאפשרית רק ליחיד ולא לאומה בכללה זה אינו בגדר השלמות, ודברים כאלה הרחיקו חכמי ישראל: וזהו כוונת המדרש "פרשה זו נאמרה בהקהל" כי הקדושה במותר לך תהיה רק מה ששייך בהקהל".

תואם לדעה זו מה שכתוב בתורה אצל נזיר "וכפר עליו מאשר חטא על הנפש" (במדבר ו', 11), ואומר רש"י ז"ל שחטא הנזיר הוא: "שלא נזהר מטומאת המת, רבי אלעזר הקפר אומר שציער עצמו מן היין". ומעין זה אמרו בשם רב "עתיד אדם ליתן דין וחשבון על כל שראתה עינו ולא אכל" (ירושלמי קידושין פ"ד סוף הלכה יב). מתברר, שעניין "קדש עצמך במותר לך" איננו חד-משמעי, וכך גם לא נתברר חד-משמעית אם "קדושה" עניינה קיום של המצוות או שמא עניינה מכוון למצב אישי עמוק יותר אפילו מעניין המצוות או מן העניין המוסרי.

7. הדרך השביעית משמשת בעיקר כאשר כל הדרכים האחרות חסומות או שאינן מדויקות, וכאשר מדובר בנושא מופשט, וגם ההגדרה הנה קשה ביותר. דרך זו היא דרך ההסברה, והיא כבר הודגמה ע"י פירוש של הרמב"ן, שהאריך בהסבריו, וכן עשו בעל העקדה וגם הרש"ר הירש. בהסבר משתמש הפרשן בניתוח הנושא לחלקיו, בהדגמות בהוכחות וכד'. ועיין שוב בסעיף 6. מן הראוי לציין, שטאטולוגיה – אמירת תוכן הסקסט במילים שונות ופשוטות – אינה יכולה להיחשב כהסבר. רבים מכותבי הספרים והפירושים של ימינו נוהגים בשיטה זו. הנה אחד מהם כותב בפירושו על תהילים פרק ג כדלקמן. ה' מה רבו צרי, רבים קמים עלי: (הו' מה רבו צוררי רבים מתקוממים עלי). רבים אומרים לנפשי אין ישועתה לו באלוקים סלה: (רבים אומרים על נפשי כי לעולם לא יושיע לי אלוקים). ובכן בחזרות מן הסוג הזה, לא זו בלבד שאין בהן כל הבהרה או כל הסבר ואף לא כל פירוש למה שנאמר ממילא בפסוק, אלא שאפילו תוספת כלשהו לנאמר כבר אין בהן. טאטולוגיה (כדוגמת הפירוש שהבאנו כאן) לועגת לראציו ולכל אינטליגנציה, על-ידי שהיא מעמידה פנים כאילו היא אומרת משהו משלה, בשעה שאין היא מוסיפה דבר על מה שכבר נאמר ממילא. אין כאן אלא שימוש במילים פשוטות ללא יופי, שאינן ברורות יותר מן המקור.

לעומת זאת, בעל עקדת יצחק אינו חוזר על הנאמר בפסוק ממילא, אלא מצביע על שלושה אופנים בתאוות האדם שההימנעות משניים שבהם אינה רצויה ואינה מועילה ואף אינה מובילה אל המטרה. דבר זה יקרה רק בהימנעות מן האופן השלישי, הלא הוא ההימנעות ממה שמותר לו לאדם להתאוות לו ולהנות ממנו. דרך אגב מבהיר בעל העקדה מי רגיל לנהוג לפי שתי הדרכים השליליות, וכיצד הם פועלים. לפנינו הסבר מעולה, שהמילה קדוש אפילו אינה מוזכרת בו.

8. הדרך השמינית היא החשובה בדרכי הפירוש, הלא היא ההגדרה. להגדיר דבר מה פירושו למקם אותו כפרט בתוך הכלל שאליו הוא משתייך, ולאחר מכן לציין במה הוא מתייחד משאר הפרטים המצויים באותו כלל. הכיסא (פרט), למשל, הוא רהיט (כלל) הבנוי לוח או משטח ישיבה, שמעליהם ניצבת

משענת (התייחדות משאר הפרטים), והוא משמש לישיבה (התייחדות נוספת). דרך זו של הגדרה הנה קשה מאוד לפירוש מושגים מופשטים או רוחניים, ואין פלא שמחברי מילונים רבים מתחמקים לעיתים מן השימוש בדרך הסבר זו.

ננסה לתת כאן הגדרה ראשונית, חלקית וזמנית, על-פי מה שראינו עד עתה, למושג הקדושה שאנו דנים בו. הקדושה היא מהות נשגבה ונורא הוד, ספוגה טהרה, צדק ומוסר, והיא נתפסת כנבדלת מן הרשע, מן הטומאה ומן הלא מוסרי. לכן נחשבת הקדושה קשורה לקיום המצוות ולהימנעות מאיסורים, או אפילו להימנעות מדברים מותרים. כל היסודות הללו מצויים כמובן בתחום הדתי-הטרנסצנדנטי. גם אם יש במקודש רמזים לרגשות, כגון הרגשת תלות, ייעוד, התעלות חגיגית, וגם אם יש בה תודה, אמון, אהבה, כניעה וענווה אירציונאליים, עקרונות אלה נובעים בעיקרם מגישותינו העיוניות ומדיעותינו הפילוסופיות. הבעיה העומדת לפנינו היא, שרוב חלקיה המבוססים של ההגדרה הזו משמשים גם לשם ציון המוסרי והטוב החברתי. ואולם הקדושה המקורית היא לכל היותר מין חוויה ממשית של היפעמות, של רוממות, של התעלות חגיגית, של מסירות, ושל תחושת תלות וייעוד דתיים-רליגיוזיים דווקא, שאינם מובחנים כיסודות רציונאליים. הקדושה המקורית הראשונית היא הקדושה מינוס הנעלה הרציונאלי, מינוס הייחוד המוסרי, מינוס הטוב הפרטי או החברתי, מינוס ערכי התרבות הנורמטיביים. הקדוש המקורי הוא אינו מוסר, לא הבעת תודה רגילה, לא אמון, לא אהבה, לא ביטחון, לא כניעה ולא ענווה במשמעם הפשוט והרגיל, עם זאת הוא כולל את כולם מבחינת הייחוד הדתי המקודש המפעים את הרגשות. יש כאן רגש של תלות, אבל לא של שעבוד, כי נשאר לו לאדם הרצון החופשי. כל התכונות המהותיות של "הקדוש" מצויות אך ורק באופנים הדתיים שלהן. בדומה לחוויה האסתטית, כך גם בחווית הקדושה אין מרגישים כל יסוד מוחשי, או כל יסוד של המציאות הממשית, ולכן מצויה הקדושה כולה בתחום הרוחני בלבד.

ג. הדרך השלישית: בדיקת יחס ההלכה אל מושג ה"קדושה", כדרך לחשוף משמעותו.

כדי לברר באופן כללי את יחסה של ההלכה אל עניין הקדושה, אל קדושת השם, אל קדושתו של אדם, אל קדושתו של מקום (בית מקדש), אל קדושתו של זמן (שבת, יום הכפורים וכו') ואל קדושתו של חפץ (תפילין, מזוזות וכו'), וכן כדי להגיע להבחנות ברורות בין קדושת הקרבנות לקדושת שביעית ולקדושת ספר תורה, תפילין, מזוזה, בית כנסת וכד' ולמצוא את המכנה המשותף להם, צריך אדם להיות למדן מופלג, ובקי בכל מכמני ההלכה ותחומיה השונים, וכן באגדה, בראשונים ובאחרונים. לשם מיצוי הנושא הרחב הזה יש כמובן לכתוב ספר לימוד רב-היקף, וספק רב, אם אדם אחד יכול להתגבר על מלאכה זו, אלא אם-כן הוא כאחד הגדולים אשר היו מעולם.

ועם כל זה, הואיל ופטור בלא כלום אי-אפשר, ובשום אופן אין להתעלם מקיומו של תחום מרכזי וחשוב זה, חייב אני לפחות לרמוז רמזים אחדים ככל האפשר אף לנושא זה. הדבר נחוץ, כדי לא לפגום בשלמות נושא הקדושה שבלי האספקט ההלכתי יישאר לקוי בחסר.

מובן שההלכה אינה עוסקת בצד העיוני פילוסופי של הקדושה, והיא מצטמצמת בקביעת אורח חיים, ולכן כל עיקרה הוא להורות לנו כיצד לנהוג בקדושות השונות למיניהן ולדרגותיהן. מובן שהוראות אלה מאפשרות לנו להסיק מסקנות לגבי התייחסותה של ההלכה אל נושא דיוננו. נטפל כאן בתחומים

עיקריים אחרים בלבד. כעיקרון נוכל לומר שההלכה אוסרת לעשות שינויים בדברים המקודשים. האיסורים חלים בעיקר על שינויים של הפחתת ערכם של הדברים המקודשים, כאשר כל שינוי, אפילו מן המועט למרובה או מן הקולא לחומרא נחשב תמיד הפחתת ערך. כל שינוי גורם הפסד כלשהו לדבר המשתנה, ולכן לא יעשה מתמרים דבש, או מתפוחים יין אף-על-פי שהוא משביחם, ולכן גם לא יבשל פרי, שכרגיל נאכל חי, אף-על-פי שמבושל הוא טעים ובריא יותר. אם יש איסור לגבי שינויים, קל-וחומר שאסור להפחית (לקלקל) לגמרי דברים שבקדושה, ואף אסור לשנות את מקומם (להקריב מחוץ לירושלים וכד'), אסור לשנות שייכותם (לשנות בעלות על-ידי מסחר), ואף אסור להשתמש בהם שלא כשימושם הרגיל וכד'.

ראוי אולי שנתחיל בשמות של הקב"ה ובתחליפי שמותיו. מעל לכל עומד שם ההוויה בן ארבע האותיות שהוא המקודש ביותר. שם זה אין הוגים (מבטאים) אותו, אין כותבים אותו אפילו בדברי תורה, אלא לצורך כתיבת ספרי קודש בלבד, ובשום מקרה אין מוחקים אותו. (בעניין מחיקה במחשב הדברים אינם ברורים די הצורך, מפני שבמחשב לכתחילה אין לכתיבה קיום מוחשי-ממשי). שם ההוויה והשמות אל, אלקים, אלוקה, שדי וצבאות הם השמות שאינם נמחקים. לעומתם ישנם הכינויים, כגון הגדול, הגיבור והנורא וכיוצא בהם שאין בהם קדושה, והם נמחקים אף לצורך תיקונם. סופרי סת"ם שכתבו את שם ההוויה נהגו לטבול במקווה טהרה בטרם כתבו את השם, ונהגו לומר: "הריני כותב לשם קדושת ה' ולשם קדושת ספר תורה של משה וישראל". אין להפסיק בדיבור או במעשה אחר בשעת כתיבת השם, ואפילו מלך ישראל שואל בשלומו לא יפסיק. שימוש מפורש בשמות בא רק לשם תפילה או לשם לימוד ולשם שבועה. המשתמש בשם השם שלא לצורך עובר על "לא תשא את שם ה' אלוקך לשוא", ועל-כן אין חוזרים שנית על שם השם בשירה ובפזמון, ואפילו ספק ברכות להקל, כדי שלא יבטא את שם השם לשוא.

עם הזמן התפשטה קדושת השמות אף לכינויים, עד שהחלו לנהוג בקדושה כלפי מקצתם, וחיפשו תחליפים לתחליפים. כך אומרים לאבל: "המקום" ינחם אתכם עם שאר אבלי ציון וירושלים. ושאלו במדרש: "מפני מה נקרא שמו 'מקום'? מפני שהוא מקומו של עולם" (בר"ר ס"ח ח'). כך אמרו: "לפי שאין גבהות לפני המקום" בר"ר י', וכן "המקום יפקדך לשלום" (שבת י"ב:), וכן "עושה רצונו של מקום" (סיפרי גשוא פ"י כ"ב). אף הכינוי מקום התחלף עם הזמן בכינוי "קדוש", שהרי מצאנו במקום "המקום ברוך הוא" שכתבו "הקדוש ברוך הוא". נראה כי הכינוי מקום מצומצם לעולם, ולכן אולי עדיף יותר לומר במקומו "שמים" הכולל תחום רחב הרבה יותר. וכך מצאנו: "מן השמים ירחמוך" וגם "אבינו שבשמים", וגם "מורא שמים" (אבות א-ב), "עול מלכות שמים" (ברכות ב' משנה ב'), וגם הביטויים "שם שמים", "כבוד שמים", "דין שמים", "קדשי שמים" וכו'. לאחר מכן בא במקום שמים המונח "גבוה", כגון: "ממון גבוה", או "גבוה מעל גבוה" וכו'.

ונראים דברי א"א אורבך הסבור שהתהליכים הללו הם מדרכי הלשון, והכינויים הללו הם מטונימיה במקום "אלוקי המקום" או "אלוקי השמים וכד' ואולם הסבר זה אינו מתיישב עם הפסוק "השמים מספרים כבוד אל" (תהלים י"ט, 2) שבו המונח שמים דנוטטיבי ויש להבינו כמשמעו, כשם של הספירה הכחולה העוטפת את העולם. ואולם מה שנאמר "זה שמי לעלם" (שמות כ"ב, ח) נכתב חסר, "עלם" בלא וו, ומלמד שאין אומרים אותו, אלא בכינוי (שמ"ר ג). לעניין זה מקביל יפה גם מה שאמרו חז"ל בשם הקב"ה: "הכל בראתי זוגות, אבל כבודי יחיד ומיוחד בעולם".⁵ ולסיכום, נראה כי לשם הקב"ה ולכבודו

יש איזה ייחוד מסוים או ספציפיות שאין דומה להם, ועל-כן נוהגים בהם קדושה יתרה. מסתבר שתהליכי ההרחקה מקדושת השמות, הם הגבלות ככל ההגבלות, בדומה להגבלה שלא לנגוע בהר סיני או בספר תורה. גם האיסור למחוק את שם השם הכתוב, או את חלקו יש בו דמיון לאיסורים שלא להפסיד או להפחית מדברים שבקדושה.

מן ההגבלות על השימוש בשם השם נגזרות ההגבלות על ספר התורה. רוב ההגבלות הללו קשורות לעניין השמות, עד שאין נוגעים בקלף של הספר בידיים, אלא על-ידי עטיפה של בד, וגם אין להחזיקו ביד בלי עטיפה. (לעיתים עוטפים אותו בטלית, בנוסף לשמלה שעליו, ואצל הספרדים גם מעבירים רצועה ארוכה של בד דקיק לכל אורכו של הקלף, כדי שלא יצטרכו לנגוע בקלף עצמו). אין מוציאים את הספר מארון הקודש, אלא לצורך הקריאה בלבד, וכאשר מוציאים אותו לזמן ארוך, להקפות של שמחת תורה, שמים במקומו נר דלוק בארון. את העור לכתיבת ספר תורה צריך להכין לשמה ולשם קדושה, ויש מחמירים שלא לכתוב על קלף שהוכן לכתיבת ספר תורה, לא תפילין ולא מזוזות, כי קדושתן פחותה, ואין מורידין בקודש. עם זאת, יכול אדם להתנות תנאי – רק אם יישאר לו קלף ישתמש לכתיבת תפילין ומזוזות. שיעור היריעות 3-9 דפים, ואורכן אינו פחות משישה טפחים כגודל לוחות הברית. הדף מכיל מ"ב שיטין כמספר מסעות בני ישראל, ויכול להגיע עד שישים שיטין כנגד שישים ריבוא יוצאי מצרים.

מלבד ההגבלות הרבות והדיוקים המדוקדקים יש גם הדרגתיות בקדושה, כגון עשר (או אחת-עשרה) הקדושות של ארץ-ישראל, כשהמעולה בהן היא קודש הקדשים (בכורות ב', ח). גם בקרבנות יש הדרגתיות מן התודות לשלמים, לחטאות ולאשמים. ההבחנה הברורה היא בין קדשי קדשים לקדושים קלים. קדשי קדשים (חטאות הציבור וחטאות היחיד, העולה והאשם) מוגבלים במקום שחיתתם שהוא בצפון, והם נאכלים לפני מן הקלעים, רק לזכרי כהונה ורק בטהרה ואפילו מתנה אחת (אם לא ניתנה) מעכבת. כיוצא בהם מתנות כהונה, על אף שהן קדשים קלים נאכלים רק לכהן, ואפילו ספק בכורות לא ייאכל על-ידי הבעלים, אלא ירעה עד שיסתאב וייפסל, ורק אז ייאכל להדיוטות (בכורות ב', ח). לעומת זאת, קדשים קלים (תודות, שלמים, מעשר בהמה פסח ועוד) שחיתתן בכל מקום בעזרה, ונאכלים בכל העיר, לכל אדם. הפסח נאכל רק למנויו ואף זמן אכילתו צומצם ללילה אחד עד חצות. כל קרבן שנפל בו פגם או חסר ממנו חלק, נפסל. (ואפילו בית כנסת אסור להפחית מחללו, אף שקדושתו פחותה משל קרבן). כל הקרבנות מן הצאן ומן הבקר נפסלים על-ידי מום וחייבים להיות תמימים, אין לשנות את יעדם מקדושה אחת לקדושה אחרת, ודאי שאין למעול בהם על מנת לחללם, ואין לשנות מזמן אכילתם, ואינם לסחורה, ואם נמכרו תופסים דמיהם, ואף התמורה הכספית שלהם קודש.

גם בקדושת שביעית נאמרו בו הגבלות הרבה, ורב הדמיון ביניהן להגבלות שמצאנו ביחס לקדושת הקרבנות. ואף-על-פי-כן שונה קדושה זו מקדושת הקרבנות. כאן מדובר בפירות שהם הפקר גמור, והם גם נאכלים בטומאה, וכל ישראל שותפים באכילתם ואין הם מיועדים לכהנים בלבד. במקרים מסוימים אפילו מאכילים אותם לנכרי הסמוך לשולחנו של יהודי, ופירות המיועדים לבהמה מאכילים לבהמה. לכל פרי נקבע ייעוד, ורק לשנות ייעודו אסור. עם זאת, יש פירות שביעית שאסורים באכילה לגמרי, כגון איסורי ספיחין, אבל נראה שדבר זה הוא משום גזירה שיבואו לזרוע בשביעית ויאמרו ספיחין הם, ולא משום עצם קדושתם של הפירות. בגין עצם קדושתם הם מותרים באכילה מדאורייתא, שהרי נאמר

בהם לאכלה. הקושי הגדול להתמצא בהלכות הקשורות בקדושת שביעית נובע מריבוי הגורמים המשפיעים על דיניהם, כהגבלות המקום, כהגבלות הזמן, כהגבלות פרסונליות של הבעלות, וכהגבלות שנועדו למנוע את ביזוים של הפירות.

אם כן, קדושת שביעית חלה רק על פירות הארץ, ואינה חלה על פירות חוצה לארץ. לכן תלויה קדושת שביעית בכל החילוקים הנוגעים לקדושת ארץ ישראל, והדבר תלוי בכך אם השטחים נכבשו בידי יהושע, בידי דוד, או בידי עולי בבל וכד'. קדושה ראשונה בטלה עם החורבן, ועולי בבל קידשו בקדושה שנייה, שהיא גם לעתיד לבוא, רק את מקומות מושבותם. לכן דרום הערבה ובכלל השטחים דרומה מאשקלון אינם נחשבים בהלכה ככלולים בגבולות הארץ לעניין שמיטה. יש אפילו חילוקי דעות בנוגע לסוריה ובנוגע לעבר הירדן. כל המחלוקות הנוגעות לקדושת הארץ משפיעות אפוא אף על קדושת שביעית. באשר למגבלות הזמן יש הסבורים שקדושת שביעית נוהגת רק כאשר היוכל נוהג. מבחינת הזמן מובן שקדושת שביעית חלה רק על גידולי שביעית. ואולם גם עניין זה הנו בעייתי ביותר, כי זמן גידולו של כל אחד מן הפירות הוא שונה משל חברו, וכך נחשבים פירות שונים כמקודשים בזמנים שונים זה מזה. פירות הגינה נחשבים כפירות שביעית "בתר לקיטה" והם קדושים מראש השנה, הגם שיש סוברים כי פירות שרוב גידולם בשישית אין קדושה נוהגת בהם.

לעומת זאת, פירות האילן שנחשבים כפירות שביעית בתר חניטה, יש מהם שהם מתקדשים רק לקראת אמצע השנה השביעית או לקראת סופה, אבל הם עומדים בקדושתם עד אמצע השנה השמינית. גם לבעלות השפעה רבה על התקדשותם של הפירות. יש הסבורים כי פירות של נכרי על-אף שגדלו בארץ ישראל אין בהם קדושה, ויש אחרים הסבורים שהם כן מקודשים. מכאן ברור, כי בלי אינפורמציה מדויקת על כל הפרמטרים שהזכרנו קשה מאוד לקבוע אם הפירות שלפנינו מקודשים הם או לאו. ההלכה אינה מסבירה לנו את מהותה הפילוסופית של שום קדושה, ועל כן כמובן גם לא את מהותה הייחודית של קדושת שביעית, ובמקום זאת, היא מלמדת אותנו כיצד לנהוג בדברים המקודשים. כפי שכבר רמזנו, יש בעניין זה דמיון רב בין קדושת הקרבנות לקדושת שביעית.

חכמים קבעו שפירות שביעית הם לאכילה, ומכלל הן למדו והסיקו מסקנה לגבי הלאו, ואמרו שפירות שביעית אינם לסחורה. נראה שלדעתם, וכך נראים הדברים גם בימינו, שמלבד מה שאין אדם יכול למכור דבר שהוא הפקר ושייך לכל אדם, יש בעשיית מסחר בדבר שהוא מצווה משום פחיתות כבוד לאותה מצווה, ואולי יש לדבר זה השלכות אף לגבי מכירת המצוות הנהוגה באחרים מבתי הכנסת. מכל מקום, אם נמכרו פירות שביעית, הרי שדמיהם נתפסו והם מקודשים, ואין להם שימוש לחולין. ברור לכל, שאם הפחתת ערך שאינה נראית לעין על-ידי שימוש במסחר אסורה, הפחתה ממש בגוף הפירות, על-ידי הפסד של חלקם או של כולם לא כל שכן. כמו שאסור להטיל מום בקרבן כדי שייפסל, אלא "יראה עד שיסתאב", כך פירות שביעית שאינם נאכלים, מניחים אותם בצד עד שיתעפשו ויפיגו קדושתם מאליהם. כך מוסבר גם מדוע אסור לתת פירות שביעית לנכרי, שהרי יש בזה פחיתות רוחנית, ואולי ישתמש בהם לצורכי עבודה זרה. וכך אסור גם להוציאם לחוץ לארץ, ואסור להאכילם לכלב, אם אין אלו פירות המיועדים במיוחד לכלבים. אפילו בעל הבית עצמו אסור לו לגרום לפירות שביעית כל פחיתות, ואם נהגו לאכלם חי אסור לאכלם מבושל, ואם נהגו לאכלם מבושל אסור לאכלם חי. התפיסה העקרונית הן לגבי קרבנות והן לגבי פירות שביעית ואף לגבי דברים רבים אחרים שבקדושה היא, שכל שינוי יש בו הפחתת ערך, ומשמע שיש בו הפסד כלשהו, ועל-כן חל לגביו איסור. מתוך הדמיון הקיים

בין קדושת הקרבנות לקדושת פירות שביעית, על-אף שקדושת פירות שביעית פחותה בהיותה חלה על פרי שהוא הפקר ואינו שייך לאיש, ובהיות פירות שביעית נאכלים בטומאה ולכל יהודי, ועם כל זה נוהגות בהם כל ההגבלות שמנינו תחילה, ברור לחלוטין יחס ההלכה לדברים שבקדושה. עוד ברור מכל האמור, שהשאיפה אל עולם הקדושה, שנתקבלה בימינו על לבם של רבים מבני הנוער, ואף-על לב רבים משלומי אמוני ישראל המבוגרים, מצאה לה כר נרחב לבוא על סיפוקה במסגרת דקדוקי המצוות ודיוקיהם כפי שמצאנום בפרטי פרטיה של מצוות שביעית. נראה לי שיש בהסבר זה כדי ללמד את המפקקים, שלא כל החומרות הנוהגות בימינו הם קפריזות של אנשים, ולא כל החומרות נוהגות רק כדי לפאר בפני הרבים את עושיהם.

השאיפה לחיי קדושה, שמגמתה לקיים את הפסוק "קדושים תהיו" השפיעה גם על הלשון העברית הנקראת לאורך היסטוריה ארוכה בשם לשון הקודש. כפועל יוצא משאיפה זו נוצרה בשפה מערכת שלמה של מושגים הקשורים במקודש, והמכונים בשמות הגזורים מן השורש ק.ד.ש. כל התחדשות במערכת הדתית הקודמת זוכה להקדשה. יש כאן מעין ייחוד של דברים למטרה ספציפית מראשיתם. מקדשים אצלנו קרקע שנתייחדה לבית עלמין, מקדשים את החודש (בדרך המיטונימית של קידוש הלבנה), מקדשים את השבת ואת הימים הטובים על-ידי קידוש (מכריזים על קדושת היום), ומקדשים אישה (מכריזים עליה שהיא מיוחדת לאיש פלוני בלבד) על-ידי קידושין. בניגוד לזמנים שאנו מקדשים בתחילתם אנו מקדשים את השם תדיר, כאשר אנו אומרים ב-קידוש מספר פעמים ביום "קדוש קדוש קדוש ה' צבאות מלא כל הארץ כבודו", ובדומה לכך אנו אומרים קדיש, ומקדשים את שם ה' אף כאשר אנו אבלים על מת, וקשה לנו לקבל את הדין בשבח והודיה לשמו יתברך. כל אלה הם כמובן רק מקצת המגבלות ורק מקצת העקרונות שההלכה קובעת ביחס לדברים המקודשים. הטקסיות הרבה, ההגבלות, הדיוק בפרטים, ההקפדה על העקרונות, השמירה על ההדרגתיות ועל ההיררכיה המדויקת, האיסור לשנות את ערך המקודש, והאיסור לשנות את מקומו, את שימוש, את בעליו או לפגום בשלמותו - כל אלה מעידים על גישה עקבית של היחס לעולם הקדושה. בדרך זו מסדירה ההלכה את ההתנהגות שלנו כלפי הדברים שנחשבים לה מקודשים. היחס המדוקדק יוצר יחס של כבוד ושל יראה, ואף יחס של הערצה כלפי העולם המקודש. ההלכה קובעת מה מכובד ומה אינו מכובד, מה נעשה מתוך כבוד, ומה בדרך של ביזיון, מה קדוש ומה פיגול, ושום דבר אינו מוטל בספק או גורם ללבטים. ההחלטיות הזאת היא שמעניקה לקדושה את יציבותה, את ערכה ואת כבודה לפני בני האדם. ההלכה זוכה במגמותיה אלה, לתמיכה מסיבית ולחיווק רב על-ידי מערכת שלמה של מנהגים, המלמדים אותנו לנהוג כבוד בדברים המקודשים. אפילו סידור או חומש שנפלו, לא רק מרימים אותם, אלא גם מנקים ומנשקים אותם דרך חיבה ודרך כבוד. תפילין שנפלו לארץ צמים עליהם, וכן נוהגים לנשק את המזוזה, את הפרוכת ואת שמלת ספר התורה על אף שלא נאמר מפורשות בהלכה. מסתבר, שההלכה הבינה יפה מה טיב היחסים שיש לדרוש מן האדם כלפי עולם הקדושה.

אמנם זה המקום לעסוק גם בגישת הקבלה אל הקדושה, אלא שסבור אני, כי מוטב להשאיר משימה זו בידי של מומחה מובהק בתחום זה, ובידי אדם המוצא את דרכו בבטחה בשביליו. הלוואי שתהיה בדברי כאן הבהרה חלקית לפחות למושג "קדושה" בדרכים הכבושות של הנגלה, בלי לעסוק בנסתרות. אסמוך בזה על הפסוק האומר כי: "הנסתרת לה' אלוהינו והנגלת לנו ולבנינו עד-עולם לעשות את-כל-דברי התורה הזאת" (דברים כ"ט, 28).

ד. הדרך הרביעית: בדיקת משמעות המושג "קדושה" לפי רצף אנליטי של תכונותיו.

חשוב להדגיש, שיש בכוחה של דרך זו לאפשר את שחרור הקדוש מן הרציונאליזציה המעמידה את עיקר הקדושה על המוסרי. נציין ונסביר כאן בקיצור ארבע עשרה תכונות עיקריות של המקודש:

1. קבוע שמתקשה מאוד להשתנות.
 2. טקסי המדייק בפרטים בקפדנות.
 3. מצוי במציאות נבדלת ושונה מן המציאות הרגילה, ואף חוקיותה שונה מן החוקיות שבמציאות.
 4. הקדוש הנבדל מוגן על-ידי סייגים מהשפעות, מפגיעות ומסטיות.
 5. תחושת נבראות ונבדלות טרנסצנדנטית.
 6. תחושת תלות רגשית-רוחנית.
 7. תחושת ייעוד במגמה של התרחבות ושל התפשטות.
 8. התפעמות מן העולם ומן הכוחות המפעילים אותו.
 9. תחושה של נוכחות אלוקים.
 10. מחובר לתחום הרוחני-הטרנסצנדנטי תוך שחרור מעולם החומר.
 11. תחושת רוממות ותגיגות.
 12. ההוד, השגב והתגיגות מעורבים בענווה ובפשטות וכד', או הפרדוקסאליות שבקדושה.
 13. תחושה של צורך להודות.
 14. תחושה בלתי אמצעית של הרליגיוזי או הנומיני.
- מסיבות דידקטיות נתתי כאן תחילה את הדברים בניסוח מקוצר של רשימה. עתה נרחיב מעט את הדברים, אבל ראוי לנו לדעת מראש, כי יסוד הקדושה הוא אלוקי ובלתי נתפס, ועל-ידי כך הוא מלמדנו להשלים עם מגבלתנו ועם חוסר הבנתנו.

קבוע שמתקשה מאוד להשתנות

הקדוש הוא העל-זמני, ועל כן אין לזמן כל שליטה בו. הקדוש הוא נצחי, שאינו תלוי בזמן, ועל כן אין הוא משתנה לא לימין ולא לשמאל, אין הוא נוטה לסגת ואין הוא מתקדם עם הזמן, ודאי שאין הוא נוטה לאבד מקדושתו או מרוממותו, בחינת "מעלין בקודש ואין מורידין". השינוי היחיד שיכול לחול בו, הוא תוספת קדושה. זה שינוי יחיד ואין בלתי. לכן נקבע ש"זאת התורה לא תהא מוחלפת, ולא תהא תורה אחרת מאת הבורא וכו'". אף לא עיקר מעיקרי החוקים שבחוקי התורה אינו נתון לשינוי, ואינו זקוק לשינוי. התורה ניתנה בכללות, שהם מעין עקרונות הקיימים תתקצ"ת דורות לפני בריאת העולם, והם יתקיימו לאחריו. עיקר שבת אינו משתנה, וכך לא חל שינוי בעיקר של כשרות, בעיקר של מילה, בעיקר של כיבוד אב, בעיקר של רצח, של ניאוף, של גנבת אדם ודומיהם. מה שנראה לנו כאילו יש מעין שינוי בפרטי הדינים או בפרטי המנהגים, וגם שם אין זה שינוי בדינים אלא בנסיבות, כי בנסיבות שונות הדין שונה לכתחילה. אפילו בדברים, כגון קרבנות, עבדות, טומאה וכד' לא השתנה דבר. מצוות אלו פשוט אינן מתקיימות בגין הנסיבות, אבל הן מצויות תמיד בדברי התורה ללא שינוי. אפילו דינים שנעקפים או שנוהגים בהם הערמה אינם נמחקים, אלא עומדים על עמדם. על-אף שחכמים זכו מכוח סמכותם לעקור דבר מן התורה, עקירתם אינה עקירה, אלא מין עצירה של הפרקטיקה תוך שמירת

העיקרון, ומתוך ציפיה ליום שבו אפשר יהיה לחדש את הפרקטיקה, אולי בצורה חדשה לפי נסיבות הזמן, אך על בסיס העיקרון הישן, שלא בוטל ולא נשתנה מעולם.

תקנות, כגון פרוזבול או התיר עסקא הם לאמיתו של דבר מעין הימנעות מלאכוף קיומה של מצווה כדי לקיים את מטרתה של אותה מצווה עצמה ויחד עמה לקיים גם מצווה או מצוות אחרות. מטרתו של איסור ריבית היא להעניק לנזקקים הלוואות נוחות. ואולם, כאשר הלווים נצלו את המצווה, לוו כספים בלא ריבית ועשו בהם עסקים עד שהתעשרו, ולא הזדרזו לשלם חובותיהם, והמלווים יצאו בהפסד, תיקנו חכמים התיר עסקא, כדי לאפשר ללווים לקבל הלוואות בלא ריבית, אלא בדרך של שותפות. כך נתקיימה המצווה לעזור לוולת, כך התקיימה גם מצוות ריבית, וכך יכלו גם העניים להיעזר בהלוואות הנחוצות להם ביותר. לתנודות הללו בדרך קיומן של המצוות קראו חוקרים ידועים בשם "התפתחות ההלכה", (ולא עקרונותיה), אך יש חוקרים אחרים שקראו לתנודות אלו בשם המתון יותר – "השתלשלות ההלכה".

ועם זאת, חייבים להודות שאפילו תנודות אלו הפקיעו בעיני בני אדם רבים הרבה מקדושתה המקורית והמוחלטת של המצווה. מסיבה זו ההקפדה של רבים בענייני כשרות וחומרותיה רבה יותר מהקפדתם ומזהירותם בפרטי הדינים של התיר עסקא. (ור"ל).

ומכל מקום, יפה הרגישו דווקא החילונים, שקשה להם מאוד לנהוג על-פי ההלכה, כי היא אינה מתפתחת לפי רוח הזמן, עד שהיא נראית להם "מאובנת". ואולם דווקא שמירה קפדנית זו של העקרונות היא המאפיינת את הקדוש ואת הקדושה, והם שיוצרים את ההערכה כלפי קדושתה של התורה. לעומת זאת, החוקים החכמים ביותר של העולם החילוני, שבו בני אדם יוצרים חוקים ומבטלים אותם חדשים לבקרים, גם אם מדובר בחוקי יסוד, כגון בחירה ישירה של ראש ממשלה, או מספרם של השרים וכד', וגם אם יהיו אלה חוקים גערצים, וגם אם הציבור יילחם למענם ברעש גדול, הם לעולם לא יוכלו להתקבל בציבור כמקודשים. מי שטוען למשל ששלטון החוק בשבילו הוא מקודש, אינו מבין לא את מהות הקדוש, ולא את המהות הרב-פנית-החילונית של החוק. אפילו חוקי היסוד, שמכל מקום הם יציבים יותר מן החוקים הרגילים, אינם טוענים לדרגת קדושה. מה שנעשה בידי אדם, ויכול להתבטל בידי אדם, אין לו כל מעמד בספירות של הקדושה. והנה זה שנים אנו שומעים על התלהמות מצד אנשים ידועים בעניין שלטון החוק, אך מתוך הבנה אינטואיטיבית אין הם מדברים כלל על קדושתו.

טקסי המדיק בפרטים בקפדנות.

יותר מכל תחומי התרבות דבק המקודש בסדרי פעולה קבועים שאינם משתנים, או שהם משתנים באופן שהמתבונן הרגיל אינו מבחין בשינויים. משמעות הדבר היא, שהמקודש בנוי על טקסים בכל פרטי הפרוצדורה, ורק עין חדה וקצת מרושעת של החוקר הקפדן מסוגלת להבחין בשינויים הקטנים והזניחים, שחלים בפרוצדורה במשך ההיסטוריה במעבר מתקופה לתקופה, או בשינויים לאורך ולרוחב המקום שחלים בה במעבר בין התחומין. הטקסיות הקשוחה הזאת מורגשת בבירור בהקרבת הקרבנות ובעבודת יום הכיפורים של הכהן הגדול, המצויים בשיא השיאים של הקדושה. אמנם ראה יוהן הויזינגה את הטקס כיסוד מוסד של התרבות הן בחיים האזרחיים והן בחיי הצבא והספורט, אבל רק בממד הקדושה רואים בסטייה מפרטי הטקס גורם שעשוי לגרור עונש של מיתה בידי שמים. מירציאה אליאד בספרו "המקודש והחילוני"⁶ מזכיר את ההקפדה היתרה בפרטים בהכנת המשכן; "ועשו לי מקדש ושכנתי בתוכם. ככל

אשר אני מראה אותך את תבנית המשכן ואת תבנית כל כליו כן תעשו" (שמות כ"ה, 8-9). נראה כי אין צורך להכביר מילים על העובדה שטקסיות זו ודיוקים אלה בפרטים הנם מיסודותיו של המקודש.

מצוי במציאות נבדלת ושונה מן המציאות הרגילה. ובחוקיות שונה מן החוקיות שבמציאות
כמו בחלום, כמו במשחק, כמו באמנות, כמו בצבא, כמו בדת וכמו במיתוס, כך גם במקודש שולטת מציאות השונה במהותה ובחוקיותה מן המציאות הממשית שבה אנו חיים את חיינו. יוהן הויזינגה מראה בספרו "הומו לודנס"⁷ שבמשחק, באמנות ובטקסים אסור לעשות דברים שבחיי היום-יום אין בהם כל רע. במשחק הכדורגל אסור לשחקנים לנגוע בכדור בד. ולעומת זאת, בכדור-סל אסור להם לנגוע ברגל; ובמשחק השח יש לסוס, לרץ ולצריח דרכי התקדמות שאין להם דבר עם המציאות הממשית. מובן שדומים לאלה הכללים גם בטקסים הצבאיים. בטקסים הדתיים המקודשים, וכן במיתוס הופך יסוד זה, המצוי במציאות נבדלת, לקיצוני ביותר.

הקדוש הנבדל מוגן על-ידי סייגים מהשמעות. מפגיעות ומסטריות.
בגלל חוקי הדיוק בפרטים, ובגלל החוקים השונים מחוקי החיים הממשיים נוצר צורך להגן על הדיוק כדי שלא לסטות ממנו ולא לפגוע בו, ועל כן עלינו לעשות סייג לתורה, ולאסור דברים שמן הדין הם מותרים. כבר במשנה הראשונה שבש"ס אנו מוצאים שקריאת שמע מצוותה עד שיעלה עמוד השחר, וחכמים אומרים עד חצות. והמשנה מסיימת את העניין בהכללה ואומרת כי: "כל מה שאמרו חכמים עד חצות, מצוותן עד שיעלה עמוד השחר". המשנה שואלת על קביעה זו: "אם כן למה אמרו חכמים עד חצות? כדי להרחיק את האדם מן העברה". סייגים מעין אלו נהגו בעיקר במצוות שנחשבו קדושים במיוחד, כגון: שבת ומועדים ויום הכיפורים, הכניסה למתחם של בית המקדש וכדומה. מטרת הסייגים הללו הייתה למנוע ממצוות אלו כל אפשרות להתחלל.

תחושת נבראות ונבדלות טרנסצנדנטית

רודולף אוטו בניסיונו להגדיר את הקדושה מצא שהיא מעין תערובת של רגשות שיש בהם משום רגש התודה על כל הטוב שזכינו בו יען היותנו נבראים וקיימים עלי אדמות. תחושת הנבראות גורמת לאדם להרגיש עצמו בא לעולם שלא בכוח עצמו ושלא בזכות עצמו, והוא חש בכל רגע חייו שאין לו קיום, אלא אך ורק בגין חסדי ה' ורצונו להעניק לו חיים, ולפנות לו מקום מרחב מחיה. מכאן, שהיבראותו של אדם וקיומו עלי אדמות יוצרים מעין יחס של תלות בינו ובין בוראו. תחושת הנבדלות יוצרת כאן הרגשה של יציאה מתחומי העולם הזה לתחומי העולם האחר, העולם שמעבר להוויתנו. יש כאן מעבר מן העולם הניסיוני של הטבע אל העולם שאי אפשר להתנסות בו. יש כאן מעבר מתחום החומר אל תחום הרוח והצורה, מעבר מן העולם המודע אל העולם הלא מודע, ומעולם התודעה הסובייקטיבי אל העולם האובייקטיבי שמחוץ לתודעה.

תחושת תלות רגשית-רוחנית.

מהרגשת הנבראות נובעת אפוא מין הרגשת תלות, שאינה דווקא תלות פיזית בלעדית, אלא מעין תלות רוחנית ונפשית במי שאמר והיה העולם, בחינת בידך אפקיד רוחי בעת אישן ואעירה. מובן שיש כאן לעיתים גם הרגשת תלות פיזית ממש, במיוחד נוכח מחלות וייסורים הבאים על האדם, ויותר מהם נוכח העמידה מול המוות, שבה מצטיירת תלות זו בתערובת של תימהון ותדהמה מול הבלתי ידוע והבלתי מובן. לא התלות הפיזית קובעת כאן את השפעתה על האדם, אלא זו הרוחנית, והיא מתקיימת בכל מצב ואינה תלויה ביחסים חיצוניים, אלא בתחושה הפנימית, האינטואיטיבית, הבלתי אמצעית והבלתי מתפשרת של האדם. תחושה זו, כמו כל שאר התחושות הדומות, היא חלק אינטגרלי של מהות האדם באשר הוא אדם.

תחושת ייעוד במגמה של התרחבות ושל התפשטות.

לפי מה שראינו בבדיקת פסוקי המקרא: הנביא, הצדיק, הנזיר, ובדומה להם השבת, המועדים, היוכל, הקרבנות ומעל לכולם המקדש והתורה – כל אלה מכריזים על ייעודם הברור והחד-משמעי, והם מאשרים את היותם של הדברים המקודשים בעלי ייעוד. הזמנים והמקומות המקודשים המבטלים את החד-גוניות ואת הסתמיות של החיים, מעניקים להתבוננות האנושית כיוון ומטרה אי שם בזמן עתיד, ובמקום המשתרע לפנינו. כך מציבים לפנינו הזמנים והמקומות המקודשים מטרות שהן לרוב רוחניות. אין כל אפשרות לחוש קדושה כל עוד רגשות האדם סתמיים ואין להם כל תכלית וכל ייעוד. כבר הצו הראשון בעניין הקדושה אומר לנו: "קדושים תהיו כי קדוש אני" וכו'. אם כן, יש בקדושה מין ניסיון להגשים את מלכות ה', או להשליט את תכונות הבורא עלי אדמות.

ניסיון זה הוא כפי הנראה הגורם למגמה שבקדושה להתרחב ולהתפשט. כשם שהיקום מתרחב ומתפשט ללא הפסק בכיוון האינסוף, כך שואפת גם הקדושה להתרחבות מתמדת. ואולם הקדושה מתרחבת לשני כיוונים בעת ובעונה אחת. היא שואפת אל ההיקף מזה, ואל המרכז ואל הפנים מזה. אופי זה של המקודש מסביר את הדקדוק במצוות, את הסייגים ואת החומרות, הנהוגים אצל אנשים השואפים אל הקדושה, בגופי ההלכות. בני אדם הדבקים בשאיפה אל הקדושה מחפשים בלי הרף את השלמות הנובעת מהקפדה יתרה בפרטי פרטיהן של ההלכות. ההתנגדויות המסיביות למגמות אלה, אינן מוכיחות מתינות, אלא להיפך, הן מצביעות על קיצוניות בדבקות בשיטה הישנה השוקטת על השמרים, או סתם חוסר הבנה במהותו הפנימית של המקודש. היצמדות זו אל הישן, אל הסטטי ואל מה שאינו מתרחב, לא זו בלבד שאינו מקרב אותנו אל המקודש, אלא להיפך, הוא מרחיק אותנו ממנו, ומקרב אותנו אל השגרת, אל הסתמי ואל החולין.

נוסף לכך, חש בעל הייעוד תחושה של שליחות לקיים את ייעודו אפילו במחיר חייו. בעל הייעוד הוא אדם הרואה את ערכיו ואת ייעודו כחשובים עד שראוי וכדאי לאדם למות למענם. אם כן, לפנינו אדם המוכן למות למען דבר שהוא מאמין בו, ולמען זאת הוא חי. לעומתו האדם החי בשגרתו ובסתמי, כל מאווי ממוקדים בעצם החיים בלבד, ואין בעולמו שום ערך שראוי למות למענו, ועל-כן, כמובן, אין לו גם שום דבר שלמענו כדאי לחיות. אדם כזה, החי בשגרה ובסתמי אינו מסוגל לחוש כל תכלית לחייו עלי אדמות.

התרחבות זו של המקודש ותכליותיו-שאיפותיו המכוונות אל השלמות הרוחנית, ואל הדרגות הנעלות

ביותר של הנשגב משתקפות יפה במשנה "כלים" פרק א, משניות ו-ט, העוסקות בעשר הקדושות של ארץ ישראל, שהן קבועות זו למעלה מזו, והדברים סוכמו "בד החזקה" של הרמב"ם חלק ח ב"הלכות בית הבחירה". הקדושות הן: 1. של ארץ ישראל. 2. של עיירות מוקפות חומה מימי יהושע בן נון. 3. לפנים מחומת ירושלים. 4. הר-הבית. 5. החיל. 6. עזרת נשים. 7. עזרת ישראל. 8. עזרת הכהנים. 9. בין האולם ולמזבח. 10. ההיכל. 11. קדש הקדשים. על-אף האמור: "עשר קדושות הן", נראה לפי משנה זו, שמדובר באחת עשרה קדושות, ואפשר שקדושת ארץ-ישראל היא שונה ואינה נחשבת, כי היא נובעת מהבאת העומר. לעומתה שאר הקדושות באות בגלל נבדלותן, בגין האיסור על בני אדם שאינם מקודשים דיים לפי רמת הקדושה של המקום להימצא שם, משום כבוד השכינה. על-פי המשנה נראה בבירור, כי רמת הקדושה עולה לפי מידת ההתקרבות ליסוד האלוקי. "קדש הקדשים" הוא השיא של המקודש ביחס למקום, שרק האדם המקודש ביותר – הלא הוא הכהן הגדול, ורק בזמן המקודש ביותר – הלא הוא יום הכיפורים, ניתנה לו רשות להיכנס לשם. לפיכך "קדש הקדשים" הוא המקום המובדל ביותר והייחודי ביותר עלי אדמות, והוא משמש משכן לתורה, שהיא המקודשת, הרוחנית והנעלה ביותר מכל הכלים המקודשים שבעולם. דיבורו של אלוקים נשמע מן המקום המקודש ביותר ומעל לכלי המקודש ביותר, מבין שני הכרובים שעל ארון הברית המונח בקדש הקדשים. שיאה של הקדושה הוא אפוא טרנסצנדנטי, ושיא זה נובע מן הגילוי האלוקי הנעלה והנשגב. ההתקרבות אל גילוי זה הוא ייעודו של כל אדם מישראל, איש איש לפי מידתו, לפי רמתו ולפי יכולתו.

לאחר כתיבת דברים אלה, ולאחר שהם זכו לפרסום חלקי, העיר לי ידידי הרב נתן צולמן, שיש מאמר, פרי עטו של הרב בן-ציון פירר ז"ל מניר גלים⁸, המשווה בין הר-סיני להר המוריה. ואלה עיקרי דבריו הנוגעים לענייננו. כידוע לכול, הר סיני אינו נחשב קדוש. הגבלת העם והאיסור לעלות על ההר או לנגוע בו היו הגבולות זמניים בלבד, והיו בתוקף רק עד סיום מתן תורה. לאחר מכן רשאי העם לעלות, כפי שכתוב: "במשך היובל המה יעלו בהר" (שמות י"ט, 13). בדומה לכך "ים סוף". על-אף שהתרחש בו נס גדול [וכך גם מקומות רבים אחרים, כגון מקום הסנה, וכגון שילה שהיה מקום המשכן, ואף "שושן הבריה". כיוצא בהם, המקום שבו התגלה ה' לאברהם אבינו עליו השלום, שמיקומו נעלם מאתנו לחלוטין], אינו נחשב למקום קדוש כלל. באשר למקומות המקודשים קדושה לדורות טוען הרב פירר הרי הם אותם המקומות שנתקדשו לעתיד לבוא, ויש להם ייעוד או תפקיד בעתיד האומה. כך הדבר בהר המוריה שקדושתה אינה בגין קדושה ראשונה [כיבושי יהושע בן נון], אלא מפני שנתקדש קדושה שנייה [של עולי בבל] אף לעתיד לבוא.

לגבי הזמנים המקודשים אמר הרב פירר, כי גם במקרה שלהם פועלת בוודאות אותה שיטה. [והלא דבר הוא שמגילת תענית בטלה אחר החורבן]. לדעת הרב פירר, רק הזמנים שלהם ייעוד ותפקיד לעתיד זכו להתקדש, כגון שבתות וימים טובים שאנו מחויבים לקיימם ולשמרם תמיד. לכן קדושת שבת אינה מתקיימת בגין "מעשה בראשית" או בגין "יציאת מצרים", אלא בגלל תפקיד השבת בהווה ובעתיד, מפני שנאמר בו "ביני ובין בני ישראל אות היא לעולם". אף חג השבועות, הלא הוא זמן מתן תורתנו, קדושתה של התורה מתקיימת במצוות לימוד התורה שניתנה לדורות. ובכן לסיכום אפשר לומר, שהרב פירר מבחין בין מקומות וזמנים היסטוריים למקומות ולזמנים מקודשים. לפי תפיסתו, נובעת הקדושה של המקומות ושל הזמנים וכו', לא מנוסטלגיה לעבר, אלא ובעיקר מתוך ייעוד לעתיד.

התפעמות מן העולם ומן הכוחות המפעילים אותו.

תינוק מרגע לידתו מתבונן בעולם הסובב אותו, ויש אומרים שהוא לומד את העולם ואת מלואו. על בסיס זה טענו פסיכולוגים שילד לומד עד גיל שש, יותר ממה שהוא עתיד ללמוד לאחר מכן עד גיל שמונים. ידוע שהתינוק כל מה שהוא רואה הוא ראשוני, חדש, מפעים ואפילו מדהים. כך הייתה הסתכלותו של אדם הראשון בעולמו של הקב"ה שנגלה לו מיד לאחר בריאתו. באלף השנים שלאחר בריאת העולם ועד דורו של נח נתכהו החושים של בני אדם ויחסם אל העולם הפך לעניין שבשגרה. רבי יצחק עראמה בפירושו לתורה ששמו "עקדת יצחק", טוען בפרשת "נח", כי האדם שהסתגל לשגרת העולם והתרגל לראותו עומד לרשותו כמובן מאליו, נכחדה אצלו ההתפעלות מן הבריאה. הואיל ואין אדם מסוגל להבין את ערכה של שום תזה אם אין הוא מכיר את היפוכה – אנטייתזה, והואיל וההתפעמות מן העולם היא הנותנת לאדם את מהותו האנושית ובלעדיה אין הוא שונה מבעלי החיים, וכאילו אין הוא קיים בתור אדם, הייתה חובה על הקב"ה למחוק את העולם כדי להחזיר את האדם לממדיו האנושיים. כמובן, עם אובדן ההתפעמות פסקה קבלת עול מלכות שמים, והחמס והגול פשטו בעולם. רק מחיקת העולם ובנייתו מחדש היה בכוחן להחזיר לאדם את כשרון ההתפעמות, ולהשיבו למעמדו הקודם כנזר הבריאה.

תחושה של נוכחות אלוקים.

ג'ימס בספרו "החוויה הדתית לסוגיה" טוען לקיומה של חוויה המתגלה אצל אנשים בעלי מבנה נפשי מיוחד, והם חשים אינטואיטיבית, באופן פנימי ובלתי אמצעי, במציאותה של ישות על-חושית בקרבם. דומה שאין צורך כלל בעדויות שג'ימס מסתמך עליהן בטיעונו. כמעט כל אחד מאתנו יכול להעיד על עצם קיומה של חוויה זו. באשר לאישיות הקדושה, תחושה זו מתמדה אצלה ומהווה חלק אינטגרלי של אישיותה.

מחובר לתחום הרוחני-הטרנסצנדנטי תוך שחרור מעולם החומר.

הקדוש אינו קיים לא בתחום הסתמי ולא בתחום החילוני-הארצי. כל קיומו הוא בטרנסצנדנטי-האלוקי בלבד, ויש בו יסוד של שחרור מן החומרי ומן הארצי. כל הדיבורים על קדושה בתחומים אחרים הם פטפוט של התחזות או של הטעיה עצמית ואשליה. אדם חילוני אמיתי שאין לו כל נגיעה בדת, לעולם אינו יכול להרגיש קדושה. יחס הציבור החילוני "המשכיל והנאור" כלפי הדמוקרטיה, כלפי חופש הפרט, כלפי ההומניזם הליברלי הוא לכל היותר יחס של הערצה, שנימוקיה רציונאליים לרוב. ההערצה עשויה להיפך למיתית-אירציונאלית, אך לעולם אין היא מקודשת וטרנסצנדנטית.

תחושת רוממות וחגיגות.

עולמו של האדם הקדוש הוא עולם שמחוץ לשגרה, ואולי נכון יותר לומר שהוא מעל לשגרה. זה מין עולם שבו נהנה האדם ממצב שבו יש לו "יום יום חג", ובדומה לשבעת ימי החג של לאה גולדברג בשירה "משירי ארץ אהבתי", שרוי הקדוש במצב של רוממות הנפש ובמצב רוח של חג לה' היום. לאה גולדברג מתארת מצב זה בבית המובא להלן:

אך שבעה ימים הנרות ברוכים,
ושבעה ימים שלחנות ערוכים,
ושבעה ימים הלכבות פתוחים,
וכל קבצניך עומדים בתפילה,
וכל בנותיך חתן וכלה,
וכל קבצניך אדם.⁶

המשוררת מציגת כאן את מרב הסימנים החיצוניים והפנימיים המאפיינים את הרוממות החגיגית. לפנינו לא רק שולחנות ערוכים. יסוד מעין חומרי זה (שיש לו בהחלט גם אספקטים רוחניים של שולחן שבת וחג) הוא רק אחד הפרטים שבשיר. ברובו המכריע מעלה לפנינו שיר זה תמונה של "נרות ברוכים", של "לכבות פתוחים", של "עמידה בתפילה", של "חתן וכלה" ושל "אחוות אחים" בין קבצנים, שבדרך העולם הם קורעים זה את זה על כל שיר של מזון ועל כל פרוטה שחוקה. אווירת רוממות זו ומצב חגיגי זה בשירה של לאה גולדברג נמשכו שבוע בלבד, ואילו האיש הקדוש שרוי במצב רוח מרומם מתמיד ומתמשך. יש כאן כמובן גם משהו ממה שאנו מכירים אצל החסידים בתור הקשר שבין קרבת אלוקים לשמחת הלב, בחינת "עבדו את ה' בשמחה".

ההוד, השגב והחגיגות מעורבים בענווה ובפשטות וכד' או הפרדוקסליות שבקדושה.

מתוך הניגוד הפנימי שבין שגב לפשטות, ומתוך כל הניגודים האחרים שבמושג "קדושה" בעיקר אלה הסותרים זה את זה במשמעות מושג הקדושה, מובן שהקדושה בנויה גם על יסוד של מערכת רגשות פרדוקסאלית. לכאורה קשה מאוד להבין את המגמה הגלומה בדברי הקב"ה שאמר: "בקרבי אקדש" (ויקרא י', 3). וכי שני הכוהנים הללו, גם אם חטאו, חייבים למות כדי ששמו של הקב"ה יתקדש? וכי אין לו דרכים אחרות, נוחות ומובנות יותר לשם התקדשות? יש רבים וטובים המנסים לבאר את העניין בדרך ההרמוניה, אך לעניות דעתי נראה שהם מחטיאים את המטרה. אליבא דאמת ההיפך הוא הנכון, ולא קל לקבל את הדעה האומרת שאהרן הכהן הצדיק עליו את הדין. לפי רוח ימינו קל הרבה יותר לקבל את דברי האברבנל, שלדבריו, אהרן הכהן "לא היה בו הדבר עוד". עם זאת, לעניות דעתי נראה לי שכך אומר אהרן לפני הקב"ה: "ריבונו של עולם, אתה מנסה להכריעני בניסיון הנורא הזה כדי להראות לעולם ולעצמי את חולשתי ואת אפסותי. ובכן, ניסיון זה לא יועיל כלום. אני לא אשבר ולא אתרחק מכבוד שמך, אתה תדכאני, ואני אומר לך "על מנת כן", ומאמנתך לא אוזן, ומאהבתך לא אחדל. דרך פרדוקסאלית זו, היא אמונתו של אברהם אבינו, שעם נכונותו לבצע את העקדה הוא מסתבך בסתירה קשה בהבטחת הקב"ה שאמר לו "ביצחק יקרא לך זרע". אכן, זאת היא גם אמונת יצחק בנו, והיא דרכה של כל אמונה מקודשת, והיא עושה את האדם לקדוש. נראה שעל בסיס אמונה כזאת אצל אהרן הכהן נאמר עליו הפסוק "אשר יבחר ה' הוא הקדוש" (במדבר ט"ז, 7).

גם הניסיון היום-יומי מלמד שיש אמיתות רבות בחיי האדם המתגלות כפרדוקסים מעצם מהותן. אמיתות פרדוקסאליות כאלה אנו מוצאים בעיקר בתחום הרגשות. כמו שיש תערוכת של צבעים, כך יש גם תערוכת של רגשות. האהבה והשנאה משמשות בנו בערבוביה, עד שקשה מאוד להבחין ביניהן, והדבר מעיד על עצמו כאלף עדים, אפילו אצל האוהבים הלוהטים ביותר. התופעה קיימת גם במקרה של אהבת הורים או אהבת ילדים. נטלי סרוט בנסותה להסביר לנו את המטמורפוזה הפסיכולוגית של המושג

הביולוגי של הטרופיזם היא מביאה את הדברים הבאים מהספר "הזר" של אלבר קאמי ואומרת: "... סלמנקו הזקן, השונא ומענה את כלבו ובו בזמן אוהב אותו בעדנה עמוקה ונוגעת ללב". שורות אחדות לאחר מכן מצטטת נטלי סרוט את דברי גיבורו של קאמי: "כל היצורים הבריאים ייחלו במידה זו או אחרת למות אהוביהם".¹⁰ לפנינו מצב פרדוקסאלי ומזעזע, אך גם מהותי ביותר, עד שהוא יכול לשמש

דוגמה לפרדוקס שבקיומן של המהויות הפנימיות המורכבות והמלאות סתירות של העולם. רגשות מעורבים מסוג זה פיתחנו גם ביחס לכסף. עקרונית ותיאורטית הכול מסכימים למהותו ההרסנית של הכסף, ואף-על-פי-כן הכול נמשכים אליו ורוצים בו ביותר. אנו שואפים לרזות ועם זאת, אנו גם מבקשים ליהנות ממנעמי המטעמים הטובים. ואולם, כשם שבתערובת של צבעים אין התערובת מגלה מספר אמיתות כמספר מרכיבי התערובת, אלא נוצר צבע חדש שלו אמת אחת משלו בלבד, כך גם ברגשות, אין האמת נחלקת לפי כל רגש הפועל בהרכב, אלא נוצר רגש חדש מסובך ומסוכסך, דהיינו, רגש פרדוקסאלי. אין ספק שמערכת סבוכה זו תורמת תרומה נכבדה לאופי המעורפל של הקדושה שאנו דנים בה, ואשר הפרדוקס הוא אחד ממאפייניה.

להבדיל מן החולין, גם בתופעה הדתית של הקדושה מתגלה הרגשת הקרבה המוחלטת אל אלוקים מתוך תחושה של ריחוק הנובע מהכרת גדלותו ועוצמתו. פרדוקס דתי מפורסם זה מצאנו לו ביטוי בשירו של ר' יהודה הלוי:

יה, אנה אמצאך? מקומך נעלה ונעלם

ואנה לא אמצאך? כבודך מלא עולם

ובהנשאך עליהם על כס נשא ורם,

אתה קרוב אליהם מרוחם ומבשרם."

לפי האמור לעיל, יש פרדוקס שלפיו האמת היא לא באחת מן הדעות או באחת מן התפיסות המתנגשות זו בזו, אלא דווקא בצירופן, או בעירובן, לשון אחר, בסתירה ובהתנגשות שביניהן. כך מצאנו את הדבר בעולמנו הרגשי שבו שנאה ואהבה, רחמים ואכזריות וכד' משמשים בערבוביה. כך מתגלה גם בתחום האמונה הדתית, לפיה קרבת אלוקים וריחוקו יוצרים חוויה מעורבת אחת. כך הדבר לעיתים גם בתחום האמנות והשירה המייצגות מצבים דו ערכיים מעורבים זה בזה, כגון שמחה מהולה בעצב וכד', היוצרים יחד בתוך הסתירה הפרדוקסאלית את האמת האמנותית המורכבת. כך זה קורה לעיתים בעולם הרגשות של המיתוס, הדת, האמנות השירה וכו', וכך גם בעולם הרגשות שבנפש האנושית בסיטואציות היום-יומיות. כל זה אינו אומר, כמובן, שזה המצב גם בתחומי החשיבה הרציונאלית, ודאי שאין זה אומר שבעולם הרציונאלי יכולים כל אחד ואחד משני היגדים סותרים להתמוזג מיזוג שלם כדי לבטא שתי אמיתות החופפות עובדה יחידה אחת. נראה שאפשר לראות בדבר זה את אחד ההבדלים החשובים בין עולם הראציו לעולם הרגש.

היסוד הפרדוקסאלי מתגלה גם במשמעויות הסותרות של קדוש ושל קדשה. אמנם אין כאן התייחסות של שתי קביעות אל עובדה או אל אובייקט אחד, אלא של שתי קביעות אל שני אובייקטים נבדלים, אבל העובדה ששתי הקביעות נובעות משורש אחד (ק. ד. ש.) תוך ייחוסם לאובייקטים מנוגדים זה לזה יוצרת תחושה של פרדוקס. אמנם נראה שבתפיסה האלילית המקורית לא היה ניכר כל הבדל בין

התלהבות דתית בדרך של סיגוף להתלהבות דתית בדרך של פעילות סקסואלית, ושתייה נתפסו אצל העכו"ם כפעילויות מקודשות, אבל האדם הדתי המודרני רואה את הצירוף כפרדוקסאלי. אכן, גם אצלנו רואים את הפעילות הסקסואלית המותרת, המוסרית, הממוסדת, המרוסנת והמעודנת כפעילות מקודשת, ואף אנו היהודים קוראים לנישואין ולהתייחדות המינית הקשורה בהם בשם קידושין. ואולם בתפיסה היהודית המרוסנת, המוסרית, המעודנת והממוסדת אנו קוראים לנשים הלגיטימיות "מקודשות", ולאלו המיועדות להתייחדות מינית חופשית ופרועה בשם קדשות. על עניין זה העיר לי ידידי הרב שמואל אמיתי, שכפי הנראה המשמעות המקורית של השרש קדש. היא מיוחדת או ספציפית. אם אדם מקום זמן או חפץ מיוחדים למוסרי, לטהור ולטוב, כי אז הוא נקרא קדוש. ולעומת זאת, דבר המיוחד למה שאינו מוסרי, לטמא ולרע, הוא קרוי בשם קדש או קדשה. הבעיה המתעוררת בכל זאת בעניין שלפנינו נוגעת לטיבם האובייקטיבי של המושגים טהור טמא, וטוב ורע. בגין ריבוי הדעות בתקופתנו קשה מאוד להגיע להערכה מוסכמת. דווקא בגלל זה נראה, שאין לנו מנוס, ועלינו לסמוך, במה שנוגע להכרת הטוב והרע, על ההכרעה האלוקית הטרנסצנדנטית.

באלילות מתגלה היסוד הפרדוקסאלי גם בכך, שעובדי האלילים מייחסים חיים לחומרים דוממים או מתים, ודבר זה כמובן אירציונאלי ואפילו פרדוקסאלי. ואולם אף הדת המונותאיסטית המאמינה באל אחד מופשט, בלתי נראה, ובלתי נתפס בחושים האחרים, אף היא בנויה על היסוד הפרדוקסאלי, ולא רק על הניגוד של הקירוב והריחוק, אלא גם על היות האל בלתי נראה, תכונה העומדת ביחס פרדוקסאלי עם קיומו המוחלט והממשי, ועם העובדה שקיום כל היש המוחשי תלוי בקיומו של מופשט בלתי נתפס זה.

תחושה של צורך להודות ולהכיר בטובה.

כפי שכבר אמרנו, חייב אדם להכיר טובה על בריאתו, ואולם הוא חייב בכך לא רק על עצם היבראותו, אלא גם על חידוש החיים יום אחר יום, בהתאם לתפילה: "מודה אני לפניך מלך חי וקיים, שהחזרת בי נשמתי בחמלה רבה אמונתך". כן, יש כאן הודאה על כל צורכי הקיום, על ההשגחה, על הענקת התמיכה הנפשית, הרוחנית והחומרית. הזמן, המקום והחפץ הקדושים ממריצים את האדם להודות. בדומה לתופעה זו, יש לו לאדם הקדוש דחף פנימי המעורר אצלו תדיר הכרת טובה על טוב העולם, עד שהוא חש צורך מתמיד וטוטאלי להודות בחינת "כל עצמותי תאמרנה".

תחושה בלתי אמצעית של הרליגיוזי או הנומיניזי.

הנומיניזי הוא מין שכנוע פנימי טוטאלי שבו אני חש בקדושה בגלל שאני מאמין, ואם אני מאמין משמע שאני קיים, ולהיפך אם אני קיים, מאלץ אותי הדבר להאמין, ואף מחייב אותי לשאוף לקדושה; ואם אינני מאמין ואין בי כל קדושה גם קיומי מוטל בספק. כבר אמרנו בפתיחת דברינו כי, מירצאה אליאד¹² מציין, שהזמנים המקודשים (כמו גם המקומות המקודשים) שוברים את המונוטוניות החדגונית והסתמית, ויוצרים יחידות זמן ומקום ייחודיים ומקודשים, המעניקים לאדם התעלות רוחנית, הרגשת שגב ויראת הרוממות.

רודולף אוטו טוען¹³, שהשימוש שלנו בתואר "קדוש" הושאל לטוב, למוסרי, להגון, לישר ולאמיתי

המוחלטים, ואלה בעיקרם הם רציונאליים. לעומת זאת, ה"קדוש" המקורי, הראשוני הוא רגש החסר כל יסוד עיוני-רציונאלי, והוא קטגוריה נבדלת לחלוטין, ואין לנו כלל מילים כדי להגדירה. מדובר כאן בהלוך-רוח או במצב נפשי הקיים בבני אדם, שאינו ניתן לא להגדרה ולא להסבר. לכל היותר יכולים אנו להביא את האדם לכך, שיכיר בתוך עצמו את הלוך-הרוח או את המצב הנפשי הנדון. לפנינו תופעה אנושית נפשית של התפעמות ושל התעלות חגיגית, מין הרגשת שגב, מין הרגשה של להיות קשור ומחובר אל המופלא.

רודולף אוטו משתדל לתאר ולהסביר את הקטגוריה המיוחדת הזאת של הקדושה, שהוא קורא לה "נומינוזי" (שלדבריו זו היא תחושת קדושה מקורית, ראשונית ואירציונאלית לחלוטין, בלי כל קשר לטוב ולמוסרי האנושיים), בעיקר על-ידי שלילת התחושות שתחושה נומינוסית זו נראית דומה להן. לפיכך, הוא טוען שהנומינוזי אינו נובע לא מן הפחד, לא מהרגשת חרדה, לא מרגש תלות פיזית-ממשית, לא מתחושת אפסות מוחלטת, גם לא מאמון מוחלט, לא מאהבה גורפת, לא מהרגשת ביטחון ולא מהערצה במובנה המקובל. משום כך מסכם רודולף אוטו וטוען, שמדובר ב"... רגש היבראות - זהו רגש החידלון של כל נברא השוקע וכלה באפסותו העצמית, אל מול ומעבר לבריאה כולה". ואולם רודולף אוטו מרגיש גם בחולשתו של ניסיון הסבר זה וטוען, שאין בו תרומה מספיקה להבהרה המושגית (העיונית) של עניין הקדושה שהוא מבקש להסביר. מסיבה זו הוא גם דוחה את עיקר תפיסתו של וייליס ג'יימס¹, ומקבל ממנו רק את הטענה שהחוויה הדתית או הקדושה היא תחושה של נוכחות אובייקטיבית, החזקה הרבה יותר מן התחושות הפסיכולוגיות המקובלות.

ברור שיש בתפיסה המתוארת כאן ביטוי מורכב למדי של התופעה, ויש בו אפילו משהו מתפיסת רבי יצחק עראמה, על הכרחיות המבול למען שמירת האנושי שבאנושות. בגין שגרת החיים חדלו בני דור המבול להתפעם מן החידוש והקדושה שבעולם, ורק מחיקת כל הנברא וחידושו יכלו להחזיר להם את רגש ההתפעלות. ואולי כך גם לגבי ההבדל שאנו נוטים לראות בין המילה העברית פחד (שהוא חשש מעשי ורציונאלי מאסון הולך ומתקרב) ובין המילה יראה, שיש בה נוסף לחשש כלשהו, גם מתחושת העמידה מתוך התפעמות ומתוך תדהמה, מול הרוממות והשגב, בחינת יראת ה' הרוומית.

חשיבות התימהון האנושי גדולה כל כך ביהדות, עד שהוא נחשב כמאפיין המיוחד את האדם משאר היצורים, וכבסיס למוסר האדם ולריסונו התרבותי, יצריו ודחפיו. שלב ראשון הוא התימהון והשאלה, שלב שני הוא היראה, שלב שלישי הוא הריסון התרבותי והמוסרי, ושלב רביעי הוא הריסון הדתי - הלוא הוא הקדושה. אם העולם מאבד את כוחו המתמיה והמדדהים, אם נפש האדם מקבלת את העולם בלא תמיהה, ומתנהגת על-פי שגרה, נעלמת הסיבה המסובבת את התפתחות המוסר, ואז משתלטים על העולם האלימות, הגזל והחמס, ואלה מוליכים אפילו לרצח. נראה כי כך יש להבין את דברי אברהם אבינו אל שרה בדרתם אל ארץ פלישתים. "ויאמר אברהם אל שרה אשתו, אחותי היא, וישלח אבימלך מלך גרר ויקח את שרה" (בראשית כ', 2).

ועוד נאמר שם, "ויאמר אבימלך אל אברהם, מה ראית כי עשית את הדבר הזה. ויאמר אברהם כי אמרתי, רק אין יראת אלוקים במקום הזה, והרגוני על דבר אשתי" (שם, שם, פסוקים 10-11). כפי שאברהם מכיר את יושבי ארץ ישראל דאז, כאנשים החיים את שגרת יומם בסתמיות ובלא יראת אלוקים, בלי התרוממות הנפש ובלי כל רגש של קדושה, קשה לו לסמוך על הגינותם ועל מוסריותם, ועל כן חשודים הם בעיניו אפילו ברצח.

כאמור, הקדושה מבדילה, מייחדת, מרוממת ומננים, מקומות, כלים ואנשים, ומשפיעה עלינו רגשות חגיגיים ונעלים כלפיהם. באופן זה היא נלחמת בעוצמה רבה ביסודות השגתיים והסתמיים שבחיי בני אדם. הרוממות וההתעלות מן השגתי ומן הסתמי מבליטות את מותר האדם מן הבהמה ומשאר בעלי החיים, מן הצמחים ומן הדומם המצויים בזמנם, במקומם ובמהותם בשגרה המטמטמת של הסתמי, המשתקפת בבהירות ובבירור במבטן של הפרות שברפת. דומה כי המשמעויות הרגשיות המודעות, שבני אדם רבים נוטים לייחס אותן לבעלי חיים, כגון כלבים, הן יותר פרויקציה של תודעתנו שלנו מאשר ביטוי מהותי לתודעת בעלי החיים הנידונים. למרבה הצער, יצר החילון המודרני גם אצל בני אדם רבים משתקף בעולם שגתי וסתמי שהתנער במידה רבה מאוד ממותר האדם.

סיכום ומסקנות

על-פי כל ההסברים במאמר זה נוכל לנסות ולהגדיר את המושג "קדוש" בשלושת המשפטים הבאים: הקב"ה, אדם קדוש, מקום קדוש, זמן קדוש, או חפץ קדוש - יש בהם משהו המסוגל לעורר אצל האדם את התימהון ואת התדהמה מול הבורא והבריאה, את האהבה ואת הכניעה ביחס לרליגיוזי והמטאפיזי הקבועים, הטקסיים, המדייקים בפרטים, הנבדלים לעצמם בעיקר מן הסתמי ומן החומרי, ומוקפים מערכת הגנה נגד כל שינוי מבחוץ. הם גם מעוררים תחושה של נבראות, של תלות רוחנית, של ייעוד, של רוממות, חגיגות, הוד ושגב המעורבים בתשוקה להודיה, בענווה ובפשטות. אם כן, איש קדוש הוא אדם שקלט את כל היסודות הללו, הפנים אותם, נכנע להם, ועשה אותם חלק אינטגרלי של אישיותו במידה כזו, שהן מתגלות בכל מעשה ממשיו, ובכל גילוי מגילוי.

ובכן עשיתי את המעשה הנועז, וכתבתי כאן מעין הגדרה שהיא ברורה לכאורה. עם כל זה אני מקווה שכל קוראי מבינים, שהדברים יישארו עדיין רחוקים מלהיות ברורים. אך בכל זאת נוכל להסיק מן הדברים שנאמרו כאן כמה מסקנות מועילות.

כדי לרדת לסוף מהותה של הקדושה, יש להבין שוב ושוב, כי מצד אחד מצויים בה כל האיכויות שנמנו כאן במאמר זה, אבל כולן משמשות בה לא במשמעותן הרגילה, המקובלת והרציונאלית, אלא במשמעות הראשונית, הרגשית, האירציונאלית והרליגיוזית שלהן. הצורך הפסיכולוגי שלנו לראות את העולם כולו, ובתוכו גם את הרליגיוזי ואת המקודש כאיכויות רציונאליות, הורס לחלוטין את מהותו האמיתית של הקדוש. ההתחכמויות בדרך הרציונאליזציה לא היו קיימות לא אצל אברהם אבינו ולא אצל יצחק אבינו, לכל אורך העלילה של העקדה. הן גם לא היו קיימות אצל הדמויות הדתיות הגדולות של תקופות עברו והן גם אינן קיימות אצל האדם הדתי-החרדי האמיתי של ימינו. אדם זה עומד ביום הכיפורים בהרגשה שהוא עומד ממש כנידון לפני שופטיו, והוא מתמזג לחלוטין עם הסיטואציה של בית משפט שבה הוא חייב לתת את הדין על מעשיו ועל מחדליו "כאן ועכשיו". הניסיון לרציונאליזציה של מעמד זה הורס לגמרי את ערכו המהותי ואת ערכו החוויתי, ולכן הוא פסול מלכתחילה. יש ברציונאליזציה משום שימוש בכלי, שאינו הולם את האמת הייחודית של הנידון. ייתכן שהניסיון לרציונאליזציה כזאת היה מונח בבסיס חטאו של אדם הראשון ביחס לצו האלוהי הבלתי מובן לו, וייתכן שיש משהו מעין זה בבסיס תפיסתו של איוב, וזה מה שעורר עליו את הרוגז של חבריו. גם אצל איש מאה שערים המצוי של ימינו, וכמוהו אצל כל אדם המזדהה באופן מוחלט עם דתיותו, אין דואליות רגשית-רציונאלית כזאת קיימת. אפשר שגם אצל האדם הדתי האמיתי והכן, הקדושה פינתה חלק ממקומה וחלק מזמנה, ובהם

היא מניחה לאדם לעסוק בעולם החולין של חיי יום יום, ולטפל בהם בכלים רציונאליים. ואולם במקרה של התנגשות חזיתית בין העולם החילוני לעולם הדתי בתודעתו של אדם דתי-חרדי כזה, תהיה תמיד יד העולם הדתי על העליונה. על-אף שהעולם הדתי, בניגוד למיתוס, משאיר מקום לרציונאלי, הוא שומר בידיו את המושכות, והוא קובע את כמות הזמן ואת כמות המקום שהוא מפנה לתחומים האחרים. מי שקיבל על עצמו את חובות האמונה והדת מתוך בחירה חופשית מוחלטת, או אפילו מתוך בחירה שלאחר הרגלים כפויים, שוב אינו יכול לשנות ולהעדיף את תביעת העולם החילוני, שהרי הוא הורס לחלוטין את מעמדו הדתי, והוא הופך להיות חילוני. מעשה כזה יהיה אצלו מין חיסול עצמי, או מין התאבדות רוחנית. הקדושה בתחום הדתי על כל תביעותיה, גוברת על כל כוח אחר הבא מבחוץ. עולם החוץ, כגון בית המשפט החילוני הדין לפי הדין יכול בעזרת המשטרה או בעזרת כוח אלים אחר או בעזרת הפחד, מכוח סמכותו, לגבור על אספקטים חיצוניים של הקדושה, אבל לעולם אין הוא מסוגל לגבור על דברים מהותיים שבלב, ועל-כן בעיני האיש הדתי ובעולמו הרגשי, המקודש, לעולם גובר על הכול.

המאפיין את האדם הדתי המודרני שהוא יודע לחיות בשני העולמות גם יחד. בעיסוקיו היום-יומיים, כל עוד אין הם באים להתנגשות חזיתית בעולם הקדושה, הוא רציונאלי במלוא מובן המילה, ולעומת זאת בעיסוקיו הדתיים הוא נשאר אירציונאלי לחלוטין. אלו שתי מלכודות שאינן נוגעות זו בזו כמלוא הנימה. נראה שהרצון האלוקי דורש מאיוב ואף מאתנו לקבל את עולם הקדושה על אף ההרהורים הרציונאליים שלנו, ובלי כל עיכוב מצדם. האדם החילוני משלה את עצמו שהוא נקי לגמרי מן העולם האירציונאלי, והוא מנסה לחיות את חייו בתחום הרציונאלי בלבד. הוא מתעלם מן העובדה שבאמת בנוי האדם שתי רשויות, הרגשי מזה והשכלי, הרציונאלי מזה, התעלמות זו, והחיים בסיטואציה חלקית של הממד האנושי גורמים, שהאדם החילוני שבחר ברציו, אינו מסוגל לעולם להבין את עולמו הפנימי הרגשי והאירציונאלי של האדם הדתי, ואף לא את העולם הרוחני שבו נתונה השליטה בידי היסודות של הקדוש או של הקדושה.

למרבה הצער, אין האדם החילוני מבין אף לא את ההבדל בין העולם הדתי והקדוש לעולם המיתי. בעולם הדתי יש נוכחות מתמדת של העולם הרציונאלי בין בתערובת עם הדתי המקודש, ובין בנפרד במקום ובזמן, שהדתי המקודש מפנה לטובת עסקי החולין ההכרחיים, הנזקקים בהכרח לטיפול רציונאלי. שילוב שתי צורות שונות אלו של העולם הרציונאלי והעולם הדתי המקודש, הן המבדילות בין הדת למיתוס. המיתוס אינו קולט את הרציונאלי לא כחלק בתערובת עם המיתי, ולא כגורם בזמן ובמקום שנתפנו לשם כך על-ידי המקודש. מכאן יוצא, שבמיתוס אין לרציונאלי כל מעמד. עם אדם החי במיתוס אין אדם מן היישוב יכול להידבר לעולם, גם אם הלה מעמיד פנים כאילו הוא מצוי במישור הרציונאלי. האדם המיתי פעמים שהוא מעמיד פנים גם בפני עצמו, אבל אין זאת אלא אשליה, והוא ספוג תפיסות אירציונאליות שהן לפעמים פנטסטיות, בלי כל יכולת להשתחרר מהן, ובלי כל רווח פנוי בעולמו המיתי. מסיבה זו קשה גם לנהל הידברות פוליטית עם בני אדם החיים במיתוס. הם יכולים רק להיכנע או למרוד או לדחות, אבל לעולם אין הם משתכנעים בתקפותם של טיעונים לוגיים רציונאליים. מה שחמור ביותר הוא, שגישה, עמדה, או שיטת חשיבה זו אינה נפסקת על נקלה, והיא עוברת מדור לדור ומאב לבן. אפילו באירופה המודרנית רבות הדוגמאות לכך, שעמים החיים במובלעת, רואים עצמם נבדלים מיתר האוכלוסיה, אפילו לאחר מאות שנים של מיזוג אינטנסיבי. ההפרדה התרבותית-לשונית של אנשי אלזס מן העם הצרפתי, היא נוקבת לא פחות מן ההפרדה של הוולונים מן הבלגים.

שבתוכם הם חיים. לכן כל הדיבורים על מדינות דו-לאומיות כפתרון פוליטי נוח ומניח את הדעת, אינם אלא חלומות של אנשים תמימים, אמנם חיים במיתוס המודרני, אבל מיתוס הספוג יסודות אירציונאליים על אודות הדמוקרטיה, השוויון, הפלורליזם, ההומניזם והליברליזם. התפוררותה של רוסיה הסובייטית מוכיחה, שמהותם ועוצמתם של המטענים התרבותיים המפרידים בין עמים לא הובנה כראוי על-ידי ראשי השלטון הפוליטי ברוסיה. הפוליטיקאים הם ככל האדם, ואין הם לומדים מניסיון העבר גם לא במקומות אחרים ברחבי העולם.

נוטים לחשוב, כי עם עבור עשרות או מאות שנים הניגודים מעט מעט הולכים ונשחקים, עד שלבסוף הם נעלמים. באלזס, למשל, על-אף כל הניגודים, אנו עדים להשלמה ידועה ולחיי שלווה המתנהלים על מי מנוחות בין התושבים ממוצא גרמני לאלה שמוצאם ושפתם צרפתיים. ואולם גם בסרביה היה לנו רושם דומה, עד שלפתע לקראת סוף האלף עלו וצפו שוב כל הניגודים החריפים ביותר, ואלה גרמו שנאה תהומית שהובילה לרצח אכזרי, לאונס ולגירוש של עשרות אלפי בני אדם. אנו לעולם איננו יכולים לשער מראש היכן עומדת להתפרץ החיה המיתית בכל אכזריותה. על-אף הפחד המטופש מעט של חילונים רבים, דת, כמו הדת היהודית, שעברה תהליך של דמיתולוגיזציה, אינה גורמת לבדה התפרצות כזאת. הבעיה הגדולה היא, שהמיתוס הוא בחינת "לפתח חטאת רובץ", והוא אורב לדת, ללאומיות, אך גם לתנועות סוציאליסטיות, ואפילו להומניזם, לליברליזם ולדמוקרטיה. לכן, ההתפרצות המיתית חסרת הרסן אפשרית בדיוק באותה מידה הן בתחום הדתי והלאומי והן בתחום הסוציאליסטי, ואפילו בתחום הדמוקרטי-ליברלי המתחזה כהומני. עיקרו של דבר הוא, שגם העולם המודרני חי על פסגה של הר געש אנושי מיתולוגי מאיים. רק השיבה אל עיקרי היסודות של הקדושה הדתית הלא מיתית יכולה לשמש תחליף מרסן, מארגן ומעדן, ועל-כן תחליף תרבותי, שיש בכוחו לרסן את איומי המיתוס על עולמנו המיוסר.

הערות ומראי מקומות

1. בספרו **על "השיר והדש"**, חלק ב', עקד.
2. על הערפול של מושג "הקדושה" ראה: רוג'ר קיו, **"האדם והמקדש"** (צרפתית), גלימר, עמ' 37-70.
3. בספרו **על הקדוש ועל הודלוני** (גרמנית), רובולט, עמ' 40-55.
4. ועיין **אמונות ודעות של חז"ל**, מאגנס, ירושלים, עמ' 53-58.
5. דב"ר ב', **ילקוט שמעוני**, ואתחנן ו'.
6. (גרמנית), רוהוולט, המבורג, עמ' 36.
7. **האדם המשותק**, מוסד ביאליק, ירושלים.
8. בספרו **ליום תגיבו**, פלדהיים, ירושלים, תשל"ו, עמ' 169-171.
9. לאה גולדברג, **מוקדם ומאוחר**, ספרית פועלים, מרחביה, עמ' 222 [בלי תאריך].
10. נטלי סרוט, **עידן והושד**, הקבץ המאוחד, ת"א, תשל"ב, עמ' 21.
11. ת. שירמן, **השיחה העברית בספר ובפרובנס**, מוסד ביאליק ודביר, ת"א-י"ם, 1960, חלק ב', עמ' 524.
12. בספרו **על הקדוש ועל הודלוני** (גרמנית), רובולט, שם, שם.
13. בספרו **"הקדושה"**, בתרגום אנגלי, אוניברסיטת אוקספורד, שם, שם.
14. בספרו, **חוויה ודתית לסוגיה**, מוסד ביאליק, ירושלים, תשי"ט, עמ' 41.

המושגים נפש ונשמה במחשבת ישראל

המושגים "נפש" ו"נשמה" טעונים משמעויות שונות, והם פושטים משמעות ולובשים משמעות בהתאם לתקופה ולהשקפותיה. על כך ברצוני להתחקות במאמר זה. במקרא אנו מוצאים את המושג "נפש" במשמעים שונים:

כינוי לאדם:

"כל נפש בניו ובנותיו" (בראשית מ"ו, ט"ו) "ויהי כל נפש יוצאי ירך יעקב שבעים נפש" (שמות א', ה'). "ונפש כי תחטא" (ויקרא ה', א).

"נפש כי תמעל מעל" (שם ט"ו). "וכהן כי יקנה נפש" (ויקרא כ"ב, יא).

כינוי לבעלי החיים:

"תוצא הארץ נפש חיה למינה" (בראשית א', כד).

"אחד נפש מחמש המאות מן האדם ומן הבקר ומן החמורים ומן הצאן" (במדבר ל"א, כח).

כינוי לחיים עצמם:

"אך בשר בנפשו דמו לא תאכלו" (בראשית ט', ד).

"ויאמר לא נכנו נפש" (בראשית ל"ז, כא). "כי הדם הוא הנפש ולא תאכל הנפש עם הבשר" (דברים י"ב, כג). "פן יטרף כאריה נפשי" (תהלים ז', ג).

כינוי לרצון, לשאיפה:

"אם יש את נפשכם לקבר את מתי מלפני" (בראשית כ"ג, ח).

"אל תתנני בנפש צרי" (תהלים כ"ז, יב). "קויתי ה' קוטה נפשי" (שם ק"ל, ה).

כינוי למחשבה:

"אל תדמי בנפשך להמלט בית המלך" (אסתר ד', ג).

המהות הפנימית של האדם:

"בה' תהלל נפשי" (תהילים ל"ד, ג).

"צמאה נפשי לאלקים לאל חי" (שם מ"ב, ג)

הוא הדין למושג "נשמה", שאף לו משמעויות שונות במקרא.

כינוי לבני אדם:

"לא תחיה כל נשמה" (דברים כ' טז). "לא נותר כל נשמה" (יהושע י"א, יא).

"כל הנשמה תהלל יה" (תהלים ק"מ, ו).

המשמעות של חיים:

כי כל עוד נשמתי בי (איוב כ"ז, ג) "ונשמה לא נשארה בו" (דניאל, י' יז).

תאריכים: נפש, רוח, נשמה, ספירות, עולם קטן, צ'אקרות.

א. המושגים בדברי הפילוסופים היהודיים ביה"ב

רבי יהודה הלוי (ספרד - המאה ה-11)

ריה"ל איננו נזקק למושגים "נפש" ו"נשמה" באופן ישיר, אולם בסוף המאמר הראשון בכוזרי, בדונו בהשארות הנפש, הוא כותב: "כי היו העם מאמינים בימי הנביאים, כי הנפשות נשארות אחר כלות הגופות, ועל כן היו שואלים המתים. ופתיחת תפילתנו, שידעו אותה הנשים והקטנים, כל שכן החכמים - "אלוקי, נשמה שנתת בי טהורה וכו'".

ריה"ל איננו מבדיל בין נפש לנשמה. שני המושגים הללו מכוונים לתחום הרוחני, הנשאר מן האדם אחרי כלות הגוף.

רבנו בחיי אבן מקדה (ספרד - המאה ה-11)

בספרו חובות הלבבות, שער אהבת ה', פרק א' - כותב רבנו בחיי: "אבל מה עניין האהבה באלוקים? היא כלות הנפש ונטותה בעצמה אל הבורא, כדי שתדבק באורו העליון. והוא, שהנפש עצם פשוט רוחני, נוטה אל הדומה לה מהאישים הרוחניים ומתרחקת בטבעה - מאשר הוא כנגדה מן הגופות העבות... וכשתרגיש הנפש בעניין, שיוסיף לה אור בעצמה וכוח בנפשה, תטה במזימתה אליו ותדבק בו במחשבתה ותעבירהו ברעיוניה ומתאוה אליו וכוספת לו, וזאת תכלית האהבה הזכה... וכאשר תבין גודל יכולתו ועוצם מעלתו, תכרע ותשתחוה לו בראיה ופחד ואימה מעצמתו וגדולתו.

ולא תסור מזה, עד אשר יבטיחנה הבורא יתעלה וישקיט פחדה ומוראה. ואז תשוקה כוס האהבה באלוקים ותתבודד בו ליחד לבבה לו ולאהבה אותו ולבטוח עליו ולכסוף לו..."

רבנו בחיי מציין, שהנפש היא ישות רוחנית, ולפיכך היא נמשכת אל הישויות הרוחניות כמותה ומתרחקת מן הגוף השונה ממנה.

האהבה באלוקים תושג, לפי רבנו בחיי, על-ידי עיון בנפש פנימה. הנפש היא אפוא התחום הרוחני שבאדם, חלק אלוה ממעל, צלם אלוהים.

יושם לב לכך, שהפירוש "מרפא לנפש" על אתר - משתמש לחלופין במושגים: נפש ונשמה - באמרו: "הלא הגוף בלא נשמה היא כאבן דומם, וכי הנשמה יש לה תאוות הגופניות, ואמר, שבאמת הנפש היא עצם פשוט רוחני וכו', ואין לה שום תאוות הבהמות..." לאמר, לפי רבנו בחיי, על דעת מפרשו "מרפא לנפש", אין הבחנה בין המושגים "נפש" ו"נשמה" ושניהם משמשים כאחד - לציון הישות רוחנית הדומה לבוראה.

הרמב"ם (ספרד - המאה ה-12)

הרמב"ם פותח את פרק א' בשמונה פרקים בדיון בחלקי-הנפש: "דע, שנפש האדם - אחת, ויש לה פעולות רבות חלוקות, יקראון קצת הפעולות ההן - נפשות. וייחשב בעבור זה, שיש לאדם נפשות רבות".

הרמב"ם מונה חמישה חלקים בנפש, והם: הוזה, הוא הנקרא צומח, והמרגיש והמחמה והמתעורר והשכלי. הרמב"ם מטעים, שלא מדובר רק בנפש האדם, אלא אף בנפש בעלי החיים: "כי כח המזון שיוזן בו האדם אינו ככח המזון, שיוזן בו הסוס והחמור, כי האדם ניוזן בחלק הוזה מן הנפש האנושית, והחמור ניוזן בחלק

הזן מן הנפש החמורית". הרמב"ם מציין, שהמילה "ניזון" משותפת להזנת האדם ובעלי החיים, אבל בפועל – כל אחד ניזון על-פי דרכו ותכונותיו המיוחדות. וכן החלק "המרגיש": הביטוי "מרגיש" משותף לאדם ולבעלי החיים, אולם כל אחד ואחד מרגיש בהתאם לחלק המרגיש של נפשו. הרמב"ם מפרט ומסביר, שהחלק הזן כולל את הכוח המושך והמחזיק והמעכל והרוחה למותרות, והמגדל והמוליד בדומה, והמבדיל הליחות.

החלק המרגיש כולל את חמשת החושים: ראייה, שמיעה, טעם, ריח ומישוש. החלק המדמה הוא הכוח, אשר יזכור רישומי המוחשים אחרי העלמם מקרבת החושים. הכוח המדמה מדמיין גם דברים שאינם מציאותיים, כמו ספינת ברזל רצה באוויר. "החלק המתעורר הוא הכוח אשר בו ישתוקק האדם לדבר אחד או ימאסו, ומה הכוח יבוא (האדם) אל פעולות בקשת הדבר (כלומר ישתדל להשיגו), והבריחה ממנו ובחירת דבר אחר, או התרחק ממנו, והכעס והרצון והפחד והגבורה והאכזריות והרחמנות והאהבה והשנאה... והחלק השכלי הוא הכוח הנמצא לאדם אשר בו ישכיל.. ובו יקנה החכמות ובו יבדיל בין המגונה והנאה מן הפעולות..."

הרב יצחק שילת¹ מציין, שיש לברר, אם בגוף האדם פועלת נפש אחת בלבד, או שמא נתונות בו נפשות רבות, שכל אחת מהן פנימית ואינה מתחלקת. אמנם הרמב"ם מדבר על נפשות רבות הפועלות באדם, אולם קובע בנחרצות, שנפש האדם אחת היא, היינו כל הכוחות הפועלים באדם, לרבות כוחות החיים, שדוגמתם מצויים אצל בעלי החיים, הם כוחותיה של הנפש האנושית האחת. עוד קובע הרב שילת, ששני הכוחות האחרונים מחמשת כוחות הנפש: הכוח המתעורר והכוח השכלי הם שדה המערכה העיקרי של עבודת האדם. הכוח המתעורר הוא הפועל את רוב הפעולות הרצוניות. במה בוחר האדם, האם במה ששכלו מורה לו כי הוא טוב, או במה שהאינסטינקטים הטבעיים שבו דוחפים אליו?

אין ספק, כי שני הגורמים יחד פועלים על הכוח המתעורר. עבודת החינוך המוסרי, היא עבודת הפיכת הכוח השכלי לגורם הדומיננטי בהשפעה על הכוח המתעורר, עשייתו לכוח השולט על האינסטינקטים, המכוון אותם ואף מעצב אותם. הכוח השכלי הוא מותר האדם מן הבהמה, כפי שהגדיר הרמב"ם² "השלמות הגדולה המיוחדת באדם ... ובה נתעצם" (=גהיה מה שאנו), והוא הכוח המדבר, רצוני לומר השכל... אשר זה הענין לא ימצא באחד ממיני בעלי החיים זולתו". כוונת הדברים היא, שהכוח המתעורר והכוח השכלי, שהם חלקים מחלקי הנפש שהיא אחת, הם התחומים, שבהם מתבצעת עבודת השם.

בשני כוחות אלו מצויים ההתלבטויות המוסריות, החינוך העצמי וההשתלטות על מידות רעות, היינו התחום של מותר האדם מן הבהמה, התחום של צלם אלוקים.

ה"נפש" היא אפוא ביטוי או כינוי לתחום נרחב: היא כוללת את החיים עצמם, את מה שנותן לגוף את חיוניותו. בתחום זה דומה האדם לבעלי החיים. אולם שני חלקי הנפש: המתעורר והשכלי – כוללים ממד נעלה יותר של מותר האדם מן הבהמה. הכוח המתעורר כולל מידות ותכונות – כמו כעס, שנאה, קנאה, רחמים, אהבה וכו', ואילו הכוח השכלי כולל את יכולת החשיבה וההבנה, כלומר את הפעילות השכלית, שבאמצעותה האדם עובד על עצמו ומכוון את מידותיו לדרך הטוב.

במורה נבוכים (א', מ"א) מציין הרמב"ם, ש"נפש" הוא שם משותף. "הוא שם הנפש החיה הכוללת לכל מרגיש, אשר בו נפש חיה", כלומר שם משותף לאדם ולבעלי החיים. "והוא גם כן שם הדם: ולא תאכל הנפש עם הבשר" (דברים י"ב, כג), והוא גם כן שם הנפש המדברת, כלומר צורת האדם: "חי ה', אשר

עשה לנו את הנפש הזאת" (ירמיהו ל"ח, טז) והוא שם הדבר הנשאר מן האדם אחר המוות: "והיתה נפש אדוני צרורה בצרור החיים" (שמ"א כ"ה, כט) והוא שם הרצון: "לאסור שריו בנפשו" (תהילים ק"ה, ה) כלומר ברצונו, וכמוהו "אל תתנני בנפש צרי" (תהילים כ"ז, יב), כלומר אל תסגירני ברצונם". את הפרק הקודם, פרק מ', מקדיש הרמב"ם למושג "רוח" וקובע, שהוא שם משתתף, "הוא שם האויר... ורוח אלוקים מרחפת" (בראשית א', ב'). והוא גם כן שם הרוח המנשבת: "ורוח הקדים גשא את הארבה" (שמות י', י"ג). והוא גם כן שם הרוח החיונית: "רוח הולך ולא ישוב" (תהילים ע"ח, ל"ט). "אשר בו רוח חיים" (בראשית ו', יז). והוא גם כן שם הדבר, הנשאר מן האדם אחר המוות, אשר לא ישיגהו ההפסד: "והרוח תשוב אל האלקים אשר נתנה" (קהלת י"ב, יז) "והוא גם כן השפע השכלי האלוקי, אשר ישפיע על הנביאים ויתנבאו בו".

יושם לב לכך שבשני המושגים: "נפש" ו"רוח" – קובע הרמב"ם, ששניהם מופיעים במשמעות של הדבר הנשאר מן האדם אחר המוות, היינו פרט לשימושים השונים של הביטויים הללו ומשמעויותיהם השונות, בתחום זה של כינוי למה שנשאר אחר המוות הם זהים, ואין הרמב"ם מבדיל ביניהם.³ ב"מורה נבוכים" ג', כז, מעמיד הרמב"ם את הנפש מול הגוף: "כוונת כלל התורה שני דברים והם תיקון הנפש ותיקון הגוף. אמנם תיקון הנפש הוא, שינתנו להמון דעות אמיתיות כפי יכולתם... ודע, ששתי הכוונות האלה, האחת מהן בלא ספק קודמת במעלה, והוא תיקון הנפש, נתינת הדעות האמיתיות. והשנית קודמת בטבע ובזמן, ר"ל תיקון הגוף... ומבואר הוא, שזה השלמות האחרון – אין בו מעשים ולא מידות, ואמנם הוא דעות לבד".

לפי השקפת הרמב"ם, "נפש" הוא מושג רב משמעי, משותף לעניינים שונים, החל מהתחום הנמוך, החיוני, הקיים גם בבעלי החיים, ועד לתחום הנעלה של "הנפש" – כמיצגת את צלם אלוקים שבאדם, את מותר האדם מן הבהמה.

בהלכות יסודי התורה (ד', ח) מבאר הרמב"ם את הדברים ביתר פירוט: "נפש כל בשר היא צורתו, שנתן לו האל, והדעת היתרה, המצויה בנפשו של אדם – היא צורת האדם השלם בדעתו".⁴ באמרו, ש"הנפש היא צורת הגוף" – מתכוון הרמב"ם לכך שהנפש מקנה לאדם את מהותו המיוחדת, את היותו יצור אנושי. מהות זו – אומר הרמב"ם – בקבלו את גישת האריסטוטלים – היא הפעילות השכלית. באמצעות הפעילות השכלית, שהיא עיקרה של הנפש, מגיע האדם לדבקות עם הבורא⁵ ואף זוכה להישארות הנפש. הרעיון בא לידי ביטוי בתמציתיות בדברי הרמב"ם: "וישים תכליתו תכלית האדם מאשר הוא אדם, והוא ציור המושכלות, לא זולת זה, אשר החזק והנכבד שבהן – השגת השם והמלאכים... ואלו האנשים הם עם ה' תמיד, והם אשר נאמר להם "אלוקים אתם ובני עליון כלכם" (תהילים, פ"ב, ו), וזהו המבוקש מן האדם, ר"ל שזאת היא תכליתו".⁶

ר' חסדאי קרשקש (ספרד – המאה ה-14).

ר' חסדאי קרשקש מקדיש דיון להשארת הנפש.⁷ הוא פותח את הרצאתו בקביעה "שהנפש, אשר תישאר אחר המוות, תישאר נצחית בטבע, עומדת בעצמה בלתי משתנה... ואמרנו תישאר נצחית בטבע למה שאין לה סיבות ההפסד בעצמה..." לאמר הנפש היא נצחית, כיוון שהיא ישות רותנית עצמאית, ולפיכך אין חלים עליה כל אותן הסיבות הגורמות כיליון לגוף.

ר' חסדאי קרשקש מוכיח את עובדת הישארות הנפש מפסוקי המקרא, כגון: בתנך נאמר "ואיננו, כי

לקח אותו אלקים" (בראשית ה', כד), כאילו לקחו וסלקו למחיצת מלאכיו, וכן באליהו נאמר "היום הזה ה' לוקח את אדוניך מעל ראשך" (מל"ב ב', ה), וכן באביגיל נאמר "והיתה נפש אדוני צרורה בצרור החיים את ה' אלקיך" (שמ"א כ"ה, כט) ועוד ועוד.

ואף מבחינה הגיונית הדבר מוכח, שכן איך אפשר לדבר על שכר ועונש רוחניים שהם העיקר, אם לא מניחים קיום הישארות הנפש.

לפיכך לא ייתכן, שהנפש מאבדת את אישיותה, וכן לא ייתכן, שכל הנפשות הופכות להיות לנפש אחת, ואף לא ייתכן, שכל הנפשות מתאחדות בשכל הפועל. פרט להוכחות הנ"ל, מצטט קרשקש גם ממאמרי חז"ל, בבידון כגון "מלמד, שכל אחד ואחד עושה לו הקב"ה חופה לפי כבודו"⁸.

בעיקר סותר ר' חסדאי קרשקש את תורת הנפש של אריסטו, שלפיה יש קיום נצחי רק לשכל הנקנה. אין האושר לדעת קרשקש, מצוי בהשכלה, בחלק המשכיל של הנפש, אלא בתחום הרגשי שלה, ואת נצחיותה היא קונה הודות לדבקותה באלקים.⁹

המשותף לכל בעלי המחשבה בימי הביניים על המושג "נפש" הוא, שכולם מדברים עליה כעל ישות רוחנית נצחית, הנשארת קיימת גם לאחר כלות הגוף.

רבנו בחיי מוסיף על כך ממד נוסף: לפיו גם בימי חיי האדם – מתאוות נפשו להיחלץ מכבלי הגוף ולהתמזג מחדש עם העולם העליון שחוצבה ממנו.

היבט אחר שמציג הרמב"ם הוא הרעיון, שהמושג "נפש" הוא שם משותף, הכולל כוחות חיים שחלקם מצוי גם בבעלי החיים וחלקם מיוחדים לאדם בלבד.

יושם לב לכך, שהבחנה מתודולוגית בין המושגים: נפש, רוח ונשמה – איננה מצויה בכתבי חכמי ימי הביניים הקדומים, הדנים אך ורק במושג "נפש" וממעטים להזדקק לשני המושגים הנוספים. הבחנה ברורה בין שלושת המרכיבים: נפש, רוח ונשמה – מצויה בקבלה ואצל אלה שהולכים בעקבותיה, כפי שנראה בהמשך.

ר' יצחק עראמה (ספרד המאה ה-15)

ר' יצחק עראמה מושפע בגישתו מהקבלה, שהתפשטה בפרובנס ובספרד החל מהמאה ה-11.¹⁰

ר' יצחק עראמה טוען, שדעות הפילוסופים גרמו למבוכה, הן פילוסופים נכרים והן "מתפלספים מאומתנו" (כגון הרלב"ג בספרו "מלחמות השם"). עראמה מצטט פילוסוף יווני בשם תמיסטיוס, הסבור שהנפש היא "עצם נבדל עומד בעצמו ובלתי הווה עמו (עם הגוף), אלא מתחבר אליו בקשר מציאות בהוויתו", היינו קיומה של הנפש קודם לקיום הגוף.

עראמה שואל על כך:

1. כיצד חודרת הנפש לגוף?

2. איך לתאר את קיומה של הנפש, לפני שנכנסה לגוף האדם?

לכך ייתכנו שני מצבים:

I הנפש הייתה מחוץ לגוף האדם, ועם היות הגוף נעתקה ממקומה לשכון בתוך גופו.

II הנפש הייתה מלכתחילה טמונה בחומר, אשר גוף האדם נוצר ממנו.

לדעת עראמה, שתי האפשרויות אינן סבירות:

לפי ההסבר הראשון, שהנפש נעתקה ממקומה – איך ייתכן, שנפש, שהיא ישות רוחנית, תיעתק

ממקומה, הרי תנועה מצוייה בדבר גשמי בלבד.

לפי ההסבר השני, שהנפש הייתה מלכתחילה טמונה בחומר, שהגוף נתהווה ממנו, זה מחייב "שיהיו כל החמרים ההווים והנפסדים בעלי שכל אנושי".

שאלות נוספות שואל עראמה:

3. מדוע נשלחה הנפש אל הגוף, שהוא חומר נאלח ונתעב?

4. מהי תכלית רדתה אל הגוף, ומדוע תיענש הנפש על חטאי הגוף?

5. כיצד תהיה נבדלת נפש אחת מחברתה, שהרי אם הנפש היא עצם רוחני נבדל, שאיננו מרכב מחומר וצורה - כיצד נבדלת נפש אחת מחברתה, והרי הבדלה מצויה רק בחומר?

6. אם הנפש קיימת לפני היות הגוף, נמצא, שיש בשמים אוצרות של נפשות, ואם מהות כל הנפשות - אחת היא (היינו מקורן אחד), מדוע תזכנה חלק מהן לחיי עולם בהיותן ניתנות לעם בעל אמונה, וחלק תהיינה לדראון עולם, בהיותן ניתנות לעמים, שלא ראו אור האמונה כלל, כמו הכושים?

כיוון שעראמה סבור, שעל שאלות אלו אין תשובות, הרי הוא דוחה את דעתו של תמיסטיוס.

הדיעה השנייה שמביא עראמה, הוא דעתו של אלכסנדר וסיעתו: לפיה הנפש היא "כוח והכנה בלבד, הווה בהיות הגוף ומתחדשת בחידושו" (כלומר הנפש נוצרת עם הגוף). אולם לפי דיעה זו, אין בכלל מקום להישארות הנפש אחר כלות הגוף. עראמה מבאר, שאלכסנדר והרוגלים בהשקפתו - הסבירו, שיש להבחין בין שני היבטים של הנפש: הנפש - כשכל כוחני בלבד, כוח והכנה לקבל שלמויות נוספות, לבין השכל הנקבה, הוא השכל היוצא מן הכוח אל הפועל על-ידי רכישת מושכלות.

אולם בהשקפה זו יש סכנה לדעת עראמה. כנגד הדיעה, שהשלמות העליונה של האדם היא השלמות השכלית, ורק אדם הקונה מושכלות ומוציא את שכלו מהכוח אל הפועל, זוכה להישארות הנפש¹⁰, יש לטעון, שלא כל אדם זוכה לשלמות שכלית כזו, ואם כן תהיה הישארות הנפש - נחלתם של בודדים בלבד. יתר על כן, אין כל ערך לקיום המצוות, ורוב בני ישראל יצאו מכלל הזוכים להישארות הנפש. דעתו של ר' יצחק עראמה: הוא הולך בדרכו של הזוהר בנושא תורת הנפש, המחלק את נפש האדם לשלושה חלקים: "נפש, רוח ונשמה".

"הנפש" הוא כינוי לנפש האנושית, כשהיא בתחילת ענינה, בבחינת "כוח והכנה בלבד... הכנה לקבל שלמויות אחרות". כאשר הנפש האנושית משתמשת בכוח הבחירה שלה כדי לבחור בטוב, "תתחדש עליה כדמות הווייה רוחנית" ויושפע על הנפש "רוח ממרום". הרוח שהושפעה מן האלוקים "מתעצמת" (היינו מתאחדת) עם הנפש, ובאמצעותה נהפכה הנפש מכוח גופני "לעצם רוחני נבדל בלתי נפסד בהפסד הגוף כלל, מה שלא היה אפשרי בנפש כפי שהייתה בראשונה".

עראמה מטעים, שאין להתפלל על בריאה שברא אלוקים, כי היא יותר קרובה אל השכל מן האמונה של ההמון, שהנפש היא עצם רוחני "ברואה ועומדת מששת ימי בראשית". התהליך הזה יימשך, כאשר הנפש שנתעצמה ברוח תעלה אל מעלת החסידות והדבקות וההענווה, ותפליג בעיון בהשגת האמיתות האלוקיות ותבזה להבלי העולם הזה, ותימלא כולה כוסף ותשוקה ואהבה אל הא-ל. אז ישפיע עליה הא-ל שפע שני "שפע יותר נכבד רוחני, ובשיעור גדול ועצום מן הראשון", והיא הנשמה, אשר באמצעותה יעלה האדם אל מעלת הנבואה. עראמה מציין, שדעתו זו קרובה לדעתם של המקובלים: "רבותינו בעלי הקבלה יראה

מאד מהם, שמחזיקים הדרך הזה, כי הם אשר שמו שמות בארץ לחלקי נפש האדם: נפש ורוח ונשמה... ואמרו, שהנפש היא אשר תימצא עם האדם בתחילת עניינו בהיותו על התכונה הראשונה... ואחר בואו... בדרכי התורה והמצוה... תנח עליו הרוח... וכשיוסיף... התשוקה לעלות ולראות פני אלוקים, תבוא בו הנשמה, שהיא השלמה במדרגות".

עראמה מביא את דברי הזוהר: "זכאה חולקהון דצדיקיה דכלא אתקשר דא בדא, נפש-ברוח, ורוח-בנשמה, ונשמה-בקב"ה, אשתכח דנפש צרורה בצרור החיים"¹¹. יודגש, שיש הבדל חשוב בין תורת הזוהר לבין גישתו של ר' יצחק עראמה - הבדל, שעראמה לא העמידנו עליו: בניגוד לעראמה - מאמין בעל הזוהר בקיומן הקודם של הנפשות¹², נפשות, הקיימות במציאותן הנבדלת מאז ששת ימי בראשית.

אשר לנפשות שלא נתעצמו או לנפשות הרשעים, סבור עראמה, שהנפש איננה נצחית מטבע מהותה. יש בה רק הכוחניות להיות לעצם רוחני נבדל ונצחי, והישארותה תלויה במעשי האדם ובהתנהגותו: כי אם ייטיב, נשארה נפשו הישארות עצמי נבדל, ואם לא היטיב... שתאבד ולא תישאר כלל¹³. ולאחר שעסקו בהשקפתו של ר' יצחק עראמה המושפע מהקבלה, נעבור לדיון בנפש לפי הקבלה עצמה.

ב. הנפש בקבלה

כדי להבין את רעיון הנפש בקבלה: יש לעיין קודם בנושא עשר הספירות. אנו, כבני אדם, מבחינים בין מה שהבורא יתברך יכול לעשות לבין מה שהוא עשה בפועל. יכולתו של הבורא היא בלתי מוגבלת, אולם לצורך הבריאה של העולם - הגביל הבורא את עצמו למה שהוא רצה לברוא בפועל. יכולתו הבלתי מוגבלת של הבורא נקראת בפי המקובלים "אין סוף", ואילו לבחינה זו של הגבלת הבורא את עצמו - קוראים המקובלים "ספירות". הרצון האלוקי המוגבל (על-ידי הבורא עצמו), קרי הספירות הן חלק מעצמות הבורא יתברך, לפני שנתהוו העולמות, ובאמצעותן הוא בא לידי גילוי עם תהליך הבריאה.

הקבלה מתארת את השפע הא-לוקי השופע לעולם - כמואצל מאת הבורא באמצעות עשר הספירות, שהן המידות, שבאמצעותן מתגלה אלוקים לעולם. עשר הספירות הן כוחות או כלים אנרגטיים, שבאמצעותם פועל הבורא בעולם, ובאמצעותם הוא משפיע מטובו לעולם. הבורא יתברך, רצה שרצונו הפועל בעולם יתגלה באמצעות עשר מידות, שהן כתר, חוכמה, בינה, חסד, גבורה, תפארת, נצח, הוד, יסוד, מלכות. הספירות הן גילוי רצונו של הקב"ה בעולם. לפיכך כאשר רוצה הקב"ה לגלות את מידת חסדו, הוא פועל באמצעות ספירת החסד; כשהוא רוצה לגלות את מידת גבורתו, הוא פועל באמצעות ספירת גבורה.

החסד הוא, שלכל פעולה בעולם (כגון פעולת החסד או הגבורה) - יש שורש רוחני בעולמות העליונים. השורשים הללו הם אורות שמקורם באין סוף. הספירות הן הכלים, שבאמצעותם מתפשט אור האין-סוף, כלומר הן כלים לגילוי הרצון האלוקי. כל פעולה בעולמנו קשורה לאחת מעשר הספירות. נמצא, שהספירות הן כלים לגילוי הרצון האלוקי, והן נאצלו מהבורא לצורך בריאת העולם¹⁴. התיבה "ספירה" - משמעה: ספר = גבול, או סיפור כמו "השמים מספרים כבוד אל" (תהלים י"ט, ב), או מלשון ספיר - קרינת זיו ה'.

עוד יש לומר עליהן, שהן כלים, מעין קולטי אנרגיה עצומים, אשר נוצרו כדי לקלוט את אנרגיית העל, השופעת מהאין סוף ומואצלת עליהם. משמעות מושג "ההאצלה" היא ביטוי לזרימת שפע האל מהמקור העליון כלפי עולמנו. אנרגיה זו זרמה לתוך "הכלים" והפיחה בהם חיים מעצמות האלקים. לכל ספירה יש שם המייצג את תכונותיה וייעודה, וכיוון שהיא מייצגת ממד מסוים מעצמות הא-ל, ניתן לה אחד משמות האלקים. כל ספירה, פרט לספירת כתר, העומדת בראש אילן הספירות, הינה במעמד של מקבלת אנרגיה מהספירות שמעליה ובמעמד של נותנת אנרגיה לספירות שמתחתיה.¹⁵

פירוט הספירות

ספירות המחשבה: כתר, חכמה, בינה.

ספירת **כתר** היא ספירת הרצון הא-לוקי להוות ולהחיות כל דבר. ספירת כתר היא האצילות הראשונה או הגילוי הראשון או ההארה הראשונה, שהוציא הבורא יתברך בתהליך גילוי רצונו בעולם. ספירת כתר היא כמו כתרו של מלך, שהיא עטרה לראשו ואיננה חלק מגופו. לפיכך ספירת כתר איננה חלק מהספירות אלא מצויה מעליהן. היא נקראת "אין" – להורות לנו, שהרצון האלוקי נעלם מאתנו ואיננו מתגלה בפעולות הבורא יתברך, ולכן במופלא ממך אל תחקור.

ספירת **חכמה** – לאחר התעוררות הרצון, שבא לידי ביטוי ב"כתר", מתנוצץ במוח רעיון כללי איך לממש את הרעיון ולהוציאו לפועל. לדוגמה, אדם רוצה לבנות בית. הרצון הזה כלול בכתר. בשלב הבא מתגבש במוח הרעיון איך צריך הבית להיראות. זה כלול בספירת חכמה.

החכמה קשורה ברעיון הכללי ללא פרטים. הפרטים המתגלים שייכים כבר לספירת בינה. החכמה היא הברקה, רעיון כללי, אבל כיצד לממש אותו – צריך התבוננות. באמצעות ה"בינה" מתבונן האדם ברעיון ובפרטיו, מה ניתן לבצע ומה לא.¹⁶

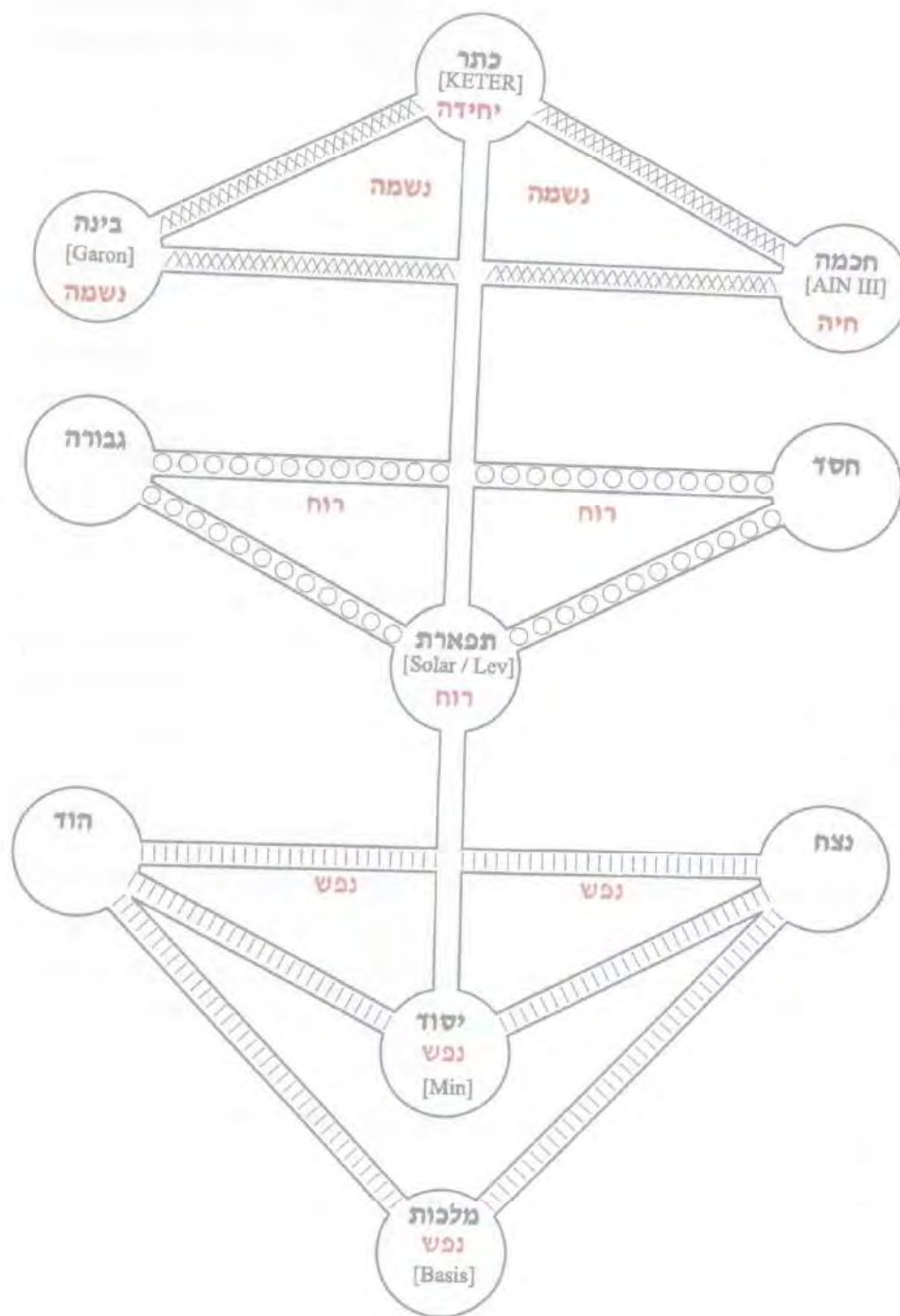
ספירת **חסד** – ספירה זו, הרביעית, מסמלת את אנרגיית האהבה. הכינויים "חסד" או "גדולה" הוענקו לה בשל שפע האור, המוקרן ממנה לעבר הבריאה כולה.

ספירת **גבורה** – ספירה חמישית זו התהוותה במקביל לספירת חסד על בסיס אותו עקרון של הזכרי והנקבי שביחסי הספירות: חכמה ובינה. ספירת גבורה משמשת כבלם לפרץ האור הנובע מספירת חסד ומצמצמת את שפעתו. היא מכונה גם "דין" – במובן הגבלה בחוק ומשפט, וכן מכונה "גבורה" בגלל העצמה הנגדית, שהייתה נחוצה כדי להגדיל ולשלוט בפרץ אנרגיית האור.

ספירת **תפארת** היא המתווכת בין הכוחות המנוגדים שבספירות שקדמו לה, ומופקדת על האיזון ביניהם ועל יצירת ההרמוניה. שמה גובע ממעמדה היחודי, שכן היא מפארת את מערך הספירות של האנרגיה הא-לוקית. היא מכונה גם "רחמים" בשל מידת הרחמים האנרגטית, הנדרשת לשם השכנת שלום והרמוניה בין הכוחות המנוגדים המתנקזים אליה. ספירת תפארת נמצאת בציר המרכזי של הספירות, מוצבת במאונך לספירת כתר ומשמשת כעין כתר בזעיר אנפין לספירות שמתחתיה. היא מתווכת בין מידת החסד מימין לבין מידת הדין משמאל, לפיכך היא מכונה גם "משפט".

הספירות **נצח והוד** – ספירת נצח מקבילה בתכונותיה לשפעת ספירת חסד, הניצבת במאונך לה ומשמשת לה בבואה אנרגטית, ואילו ספירת הוד מקבילה בתכונותיה לספירת דין, הניצבת במאונך לה ומשמשת לה כראי.

שאיפתה של ספירת נצח היא להקרין את נצחיות האנרגיה שהואצלה אליה מספירת תפארת בלא גבול,



בעוד שספירת הוד משמשת לה בלם וגורם מאזן. ספירת יסוד – בה שוכנת אנרגית השלום וההרמוניה. היא ממתינה בפסיביות לברואים שיתכוונו אליה, יפתחו את ערוץ הקליטה שלהם – כדי לעוררה ולמשוך מהאנרגיה האצורה בה כלפי מטה. הנבראים יוכלו להקרין חזרה כלפי מעלה מהאור שהוקרן עליהם, ובכך יוכלו לעורר את כוחות היצירה שבין "הצדיק" ("צדיק יסוד עולם" – משלי י', כה), שהיא כינוי לספירת יסוד, לבין ה"שכינה" שהיא ספירת מלכות, המתבטאים באופו סמלי ב"זיווג הקדוש".

ספירת מלכות

במסגרת תלוות הכוחות האנרגטיים בספירות לזכריים ונקביים – מכונה ספירת מלכות בכינוי "שכינה", ובה מוצאים הכוחות הנקביים את מלוא ביטויים. השכינה היא הנוכחות הנקבית של האל-

בעולם, והיא מלווה את עם ישראל בכל תלאותיו. היא "הכלה" שבשיר השירים ומשולה ל"כנסת ישראל".

ספירת מלכות מדומה למבוע או למקווה מים חיים, שהחיים זורמים אליו בשקיקה מספירת יסוד, והברואים לוגמים ממנה על-פי צרכיהם.

שתי הספירות: יסוד הזכרית ומלכות בהיבטה הנקבי (השכינה) – מוצגות כזוג כוחות אנרגטיים אלוקיים, כש"יסוד" מובחן כמשפיע ובו טמון כוח "הרצון לתת", ואילו השני – "שכינה", הוא המושפע, ובו מצוי כוח הרצון לקבל.

בהזכירנו את עניין עשר הספירות - אנו נדרשים לדמות האדם, הנחשב לעולם קטן, אשר בדמותו מסומלות עשר הספירות המקבילות לחלקי הנפש¹⁷.

האדם עולם קטן

ספר הזוהר מתאר את האדם - כבבואה של עשר הספירות, האדם נחשב לעולם קטן, כפי שמשמע מהמשנה בסנהדרין ל"ז, ע"א: "כל המקיים נפש אחת - מעלה עליו הכתוב כאילו קיים עולם מלא", לפי שיטת האר"י, שלוש הספירות הראשונות מסמלות את הראש.

הגולגולת, המקיפה את המוח, מקבילה ל**כתר**. בתוך הגולגולת מצוי **מוח ימין** המקביל ל**חכמה**, ו**מוח שמאל** המקביל ל**בינה**.

יד ימין היא **חסד**, ו**יד שמאל** - **גבורה**. **הגוף שבין שתי הידים** מקביל לספירת **תפארת**. **רגל ימין** היא **נצח**, ו**רגל שמאל** - **הוד**.

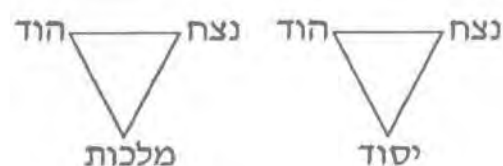
האיבר הזכרי הוא **יסוד**, והאיבר הנקבי הוא **מלכות**.

בין האדם לבין "עולם האצילות" שהיא מערכת הספירות - זורמת אנרגיה דו-כיוונית. האדם בעולם איננו פסיבי לנוכח כוחות - העל הזורמים אל העולם. האדם בעולם - פעיל ודינמי.

הוא לא רק מושפע מהבריאה, אלא משפיע עליה. על הפסוק שבפרשת הבריאה "אשר ברא אלוקים לעשות" (בר' ב', ג) - אומר הזוהר, שהפעל "לעשות" מתייחס לאדם. אלקים ברא את העולם, והאדם עושה בו ומעצב אותו. גישה זו מציגה את האדם כבעל צמצמה, שיש עמה אחריות רבה: התנהגותו של האדם בעולם גורמת לירידת השפע האלוקי או, חלילה, מונעת את ירידתו.

נשמת האדם היא צלם אלוקים, חלק א-לוי ממעל, והיא דומה לבראה. פועלים בה אותם היסודות, שפועלים בעולם האצילות האלוקי. זאת - כיוון שנשמת האדם היא יחידה אנרגטית רוחנית נצחית, שמקורה באנרגיה העל השמימית, וייעודה הוא להפעיל את האדם.

אילן הספירות, כפי שמשקף בנפש האדם וכביטוי לאישיותו, מתואר במבנה של שלושה משולשים, והוא כולל את שלושת חלקי הנפש, נפש, רוח ונשמה. המשולש המייצג את הנפש מורכב משני משולשים, שהם:



המשולש המייצג את הרוח מורכב מהספירות:



משולשים אלו – קדקודם מופנה כלפי מטה, כיוון שהאנרגיה שבהם יורדת מלמעלה כלפי מטה, כלפי עולם החומר.



המשולש העליון מכיוון כלפי מעלה, כיוון שהוא מסמל את עולם האידאות. האנרגיה ברובד זה מכוונת לעבר האידאה העליונה, כלפי שורש הנשמה וחיבורה עם העולמות העליונים. משולש זה מסמל את הראש, והוא שייך לתחום הרוחני האידאי. רק החל מהמשולש של חסד, גבורה תפארת – מקבלות הספירות כיוון מעשי של פעילות.

נפש

שני המשולשים התחתונים מתייחסים לנפש. הם מייצגים את תחום העשייה בעולם, כשם שהנפש מייצגת את הבסיס הפיזיולוגי-ביולוגי, שחולש על התחום הקיומי שבאדם.

רוח

המשולש שקדקודו בתפארת מתייחס לרוח. הרוח משמשת כחוליה מקשרת ומתווכת. היא משפיעה על הנפש מהאור המואצל עליה, ומעוררת באדם את הרצון ללמוד ולהעמיק בנושאים שכליים.

נשמה

היא הדרגה העליונה של הקיום הרוחני ומתייחסת למשולש, שקדקודו בספירת כתר. זהו התחום האנרגטי, המשתוקק להבין את סוד התכנית השמימית בעולם, ומעורר באדם את הרצון להתקרב למפגש עם המהות האלוקית.¹⁸

לפי שיטת האר"י, הדרגה הנמוכה ביותר היא רמת הנפש, שמקורה בקדקוד המשולש התחתון, בספירת מלכות. הנפש מושכת אנרגיה מספירת יסוד, שהיא מקור החיות בקוסמוס. "רוח" מייצגת אנרגיה של חיות מרובד שמיימי גבוה יותר, המעניק רצון להתעלות רוחנית. לפי זה, לא בכל יצור מצויה "רוח". "הנשמה" היא אנרגיה רוחנית, המדורגת בפסגת הקיום. היא נעלה מעל רוח ונפש, כיוון שמוצאה מספירת בינה, היונקת שפע מספירת חכמה שעליה.

ספירת חכמה משמשת מקור לאנרגיה רוחנית מיוחדת המכונה "חיה". במערך הספירות השמימיות ניצבות חכמה ובינה בקו אופקי – בשל יחסי הגומלין האנרגטיים שביניהן. שתיהן מייצגות כוחות מנוגדים משלימים. "חכמה" מייצגת את הפן הזכרי הימני, שנותן אנרגיה חיובית פעילה, שהיא גם מקור לאנרגית "חיה", ואילו "בינה", שהיא מקור לאנרגיית "נשמה", מייצגת את הצד השמאלי הנקבי הסביל. "חיה" ו"נשמה" הן צמד אנרגיות רוחניות מצמרת הספירות השמימיות, שמעליהן ניצבת "יחידה", שהיא אנרגיה רוחנית, המייצגת לפי שיטת האר"י, את כליל השלמות שביצירה האלוקית. אין היא מצריכה שום תיקון, שינוי או שיפור, כיוון שהיא נובעת ישירות מספירת "כתר". אנרגית "יחידה" משמשת בשליחות האלקים – כמשיח גואל, או כגשר בין האנרגיות האחרות לבין ה"אין סוף".¹⁹

ג. הספירות ומערכת הציאקרות

עיגולים ויושר: מהו תהליך הבריאה לפי הקבלה? אם הבורא הוא אין-סוף, הרי הוא ממלא את החלל כולו, ואיך אפוא יש מקום לעולם העומד להיברא? היכן ימוקם עולם זה? תשובת הקבלה היא, שה"אין-סוף" צמצם את עצמו, באופן שנוצר חלל רוחני ריק המכונה "טהירו", ולתוך חלל זה נברא העולם. תהליך הצמצום של האין-סוף הוא נסיגה אנרגטית-רוחנית, שהתבצעה בתנועת איסוף מעגלית, שיצרה את החלל. אולם לתוך "הצמצום", החלל הריק, הבזיקה קרן אור מתוך האין-סוף – מעין קו אנרגטי ישר שפילח את החלל. "עיגולים" ו"יושר" הם שני מושגים, שמציינים שתי בחינות בהווייתן של הספירות. לפי קבלת האר"י, אלו שני אופני יסוד של האצלת אור האין-סוף, ולמעשה, שני תהליכי יסוד בבנין העולמות. ה"עיגולים" וה"יושר" הם עקרונות צורניים, גיאומטריים של האצלת האין-סוף את אורו לתוך חלל הצמצום. פעולת הצמצום בקבלת האר"י נתפסת כתהליך ממשי, ולא רק כמשל. גם העקרונות הגיאומטריים הם ריאליים. התהוותם של העולמות השונים היא פעולת אינטראקציה בין שני העקרונות של "עיגולים" ו"יושר". ה"עיגולים" הם היסודות, וה"יושר" מפעיל אותם, כי בלעדי ה"יושר" הם היו נשארים סטטיים – סבילים. הוא מוציא אותם מן הכוח אל הפועל, אבל הוא גם זקוק להם כדי לפעול, שהרי רק באמצעותם הוא יכול לפעול. ה"יושר" מזוהה עם ספירת "יסוד", וה"עיגולים" – עם ספירת "מלכות". בכך מתגלה אופיו האקטיבי של ה"יושר" לעומת אופיים הפסיבי של ה"עיגולים".

לפי שיטת הרמח"ל (קל"ח פתחי חכמה), ה"עיגולים" וה"יושר" מייצגים השגחה כללית והשגחה פרטית: ההשגחה הכללית מאופיינת בעיגול, כי היא מקיפה את הכל, ואילו ההשגחה הפרטית מאופיינת ביושר, שהוא מכוון ישירות אל הפרט.

ר' יצחק חבר²⁰ על-פי שיטת האר"י, מזוהה את ה"עיגולים" עם ה"נפש", ואת ה"יושר" – עם ה"רוח". מדרגתן של אומות העולם היא מדרגת ה"נפש", ואילו מעלת עם-ישראל היא מעלת ה"רוח". הבחנה זו חלה גם על היחס שבין ארץ ישראל לשאר הארצות: על כל הארצות יש השגחה כללית בחינת "עיגולים", בעוד שעל ארץ ישראל יש השגחה פרטית ישירה²¹.

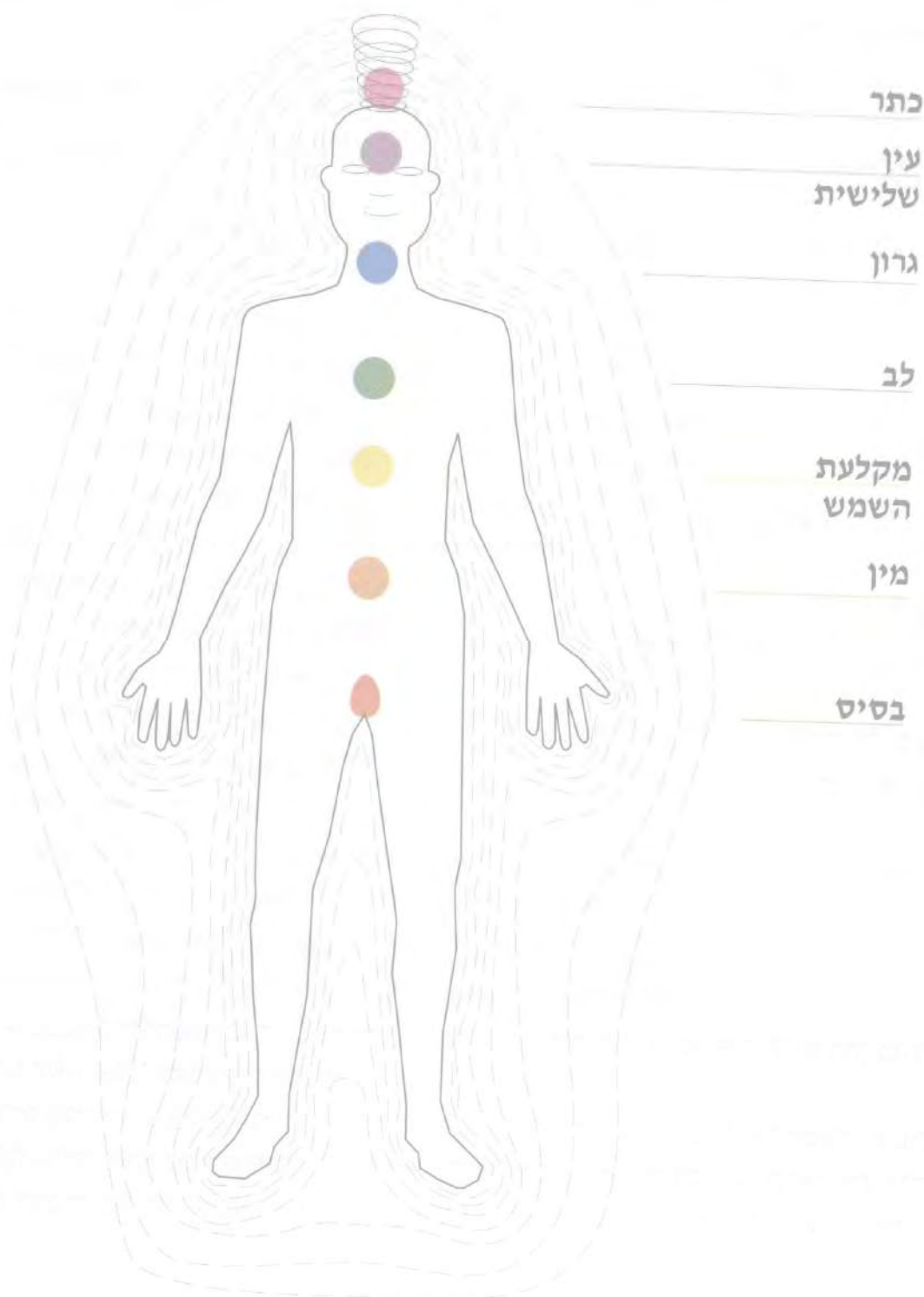
לפי ר' יצחק חבר, עקרונות ה"עיגולים" וה"יושר" מוצאים את ביטויים המלא במישור ההיסטורי. לדעתו, ההיסטוריה האנושית עד בואו של אברהם עומדת בסימן "עיגולים" בלבד, כיוון שזהו העיקרון של הנהגת אומות העולם, אבל עם הופעת אברהם – מתחיל לפעול בעולם עקרון ה"יושר", שהוא עיקרון, המדריך את השגחת עם-ישראל. ר' יצחק כותב²²: "לכן בעת שהיו ישראל עושים רצונו של מקום, הם נתונים 'עליון על גויי הארץ', לפי שהיה מאיר מאוד בחינת 'יושר' שלהם באור הפנים העליון, אבל על-ידי שקלקלו מעשיהם נתעלם האור הגדול הזה ומושגחים בסתר פנים ב'יושר' ודקדוק עצום ובדין גמור. זה גורם, שהחיצוניות מתגבר יותר על הפנימיות, וישראל הם בגלותא".

הוא הדין גם להבחנה שבין הנהגה טבעית, שמיוצגת על-ידי "עיגולים", שכן הטבע זורם במעגליות – לבין הנהגה ניסית, שהיא קו ישר, השובר את הטבע ומבטל אותו.

במחשבת הרב קוק²³, היושר הוא עיקרון, עיקרי בהוויה, והעיגוליות טפלה לו, משום שה"עיגולים" מייצגים את חוקי הטבע, שהם אינדיפרנטיים להבחנות ערכיות, ומה שנותן להם את הערך הסגולי הוא ה"יושר". ה"יושר" הוא אפוא ההתערבות האלוקית בטבע הזורם, והתערבות זו, שהיא שילוב ה"יושר" ב"עיגול", עשויה לגרום לעילוי של הטבע. רק הנס והטבע לא רק שאינם מנוגדים זה לזה כי אם

מאוחדים באחדות עליונה²⁴.

לפי האמור לעיל, רעיון ה"עיגולים" וה"יושר" חובק זרועות עולם, למן הבריאה – ועד תהליך הגאולה. אם נבוא לסכם את נושא ה"עיגולים" וה"יושר", ניווכח, שעניינם חובק תחומים רבים – החל מהבריאה עצמה ועד ההשגחה על העולם. תהליך ה"הצמצום" של ה"האין-סוף", שיאפשר את בריאת העולם, התבצע בתנועה מעגלית, כשלתוך החלל שנוצר חדרה קרן אור מן ה"האין-סוף". הרי לנו מציאותם של "עיגולים" ו"יושר" ביסוד הבריאה. גם השגחת הבורא על עולמו נותנת עניין ל"עיגולים" ו"יושר": שכן ההשגחה הכללית והטבעית מאופינת ב"עיגולים", ואילו הכללית והטבעית מאופיינת בעיגולים, בעוד שההשגחה



הפרטית והניסית מאופיינת ב"יושר". גם ההבדלים בין ישראל לעמים ובין ארץ ישראל ליתר הארצות - מעוצבים ומתבצעים באמצעות "עיגולים" ו"יושר".

הקשר של נושא זה לעשר הספירות, ודרך - למבנה נפש האדם, כפי שתואר בפרק "האדם עולם קטן", בא לידי ביטוי בתיאור, אשר לפיו קרן האור נעה מהאין-סוף ויצרה בתנועתה הדו-כיוונית שני קווים מנוגדים: האחד - בדמות "יושר", והשני - בדמות "עיגולים" (ראה תרשים מצורף). ההאצלה הראשונה של אנרגית האור יצרה עשרה עיגולים בדמות עשר הספירות, המייצגות את דרגות הנפש של "אדם קדמון", ורק אחר כך התהווה הקו הישר, המתווה את דרגותיו הרוחניות.

יש גם תיאור אחר, אשר לפיו "ספירות העיגולים" מייצגות את המצב שלפני שבירת הכלים קולטי אנרגית הא-ל, אשר חלקן קרס תחת שפע האור שהואצל לעברן. שלוש הספירות העליונות (כתר, חכמה, בינה) - נפגמו, אך עמדו בעומס האנרגטי שהואצל לתוכן, ואילו שבע הספירות התחתונות נשברו. "ספירות היושר" הן הספירות שתוקצו, חוזקו ועובו, כדי שיוכלו לעמוד בעומס האנרגטי האדיר המואצל לעברן "מהאין-סוף". בסופו של תהליך התיקון נמצא בכל אחת מהספירות שילוב של "עיגולים" ושל "יושר"²⁵.

עוד עמנו לדון בנושא "הצ'אקרות", הנותן עניין למחשבת הרפואה הסינית, אולם דמיונו למערכת הספירות - מקנה לו מקום חשוב בעיוננו זה.

האדם נתפס כשלמות אחת הכוללת שלושה מרכיבים: הגוף הפיזי, הנפשי והרוחני.

הגוף הפיזי הוא החומר, הבנוי מולקולות כימיות, הבונות את הגוף.

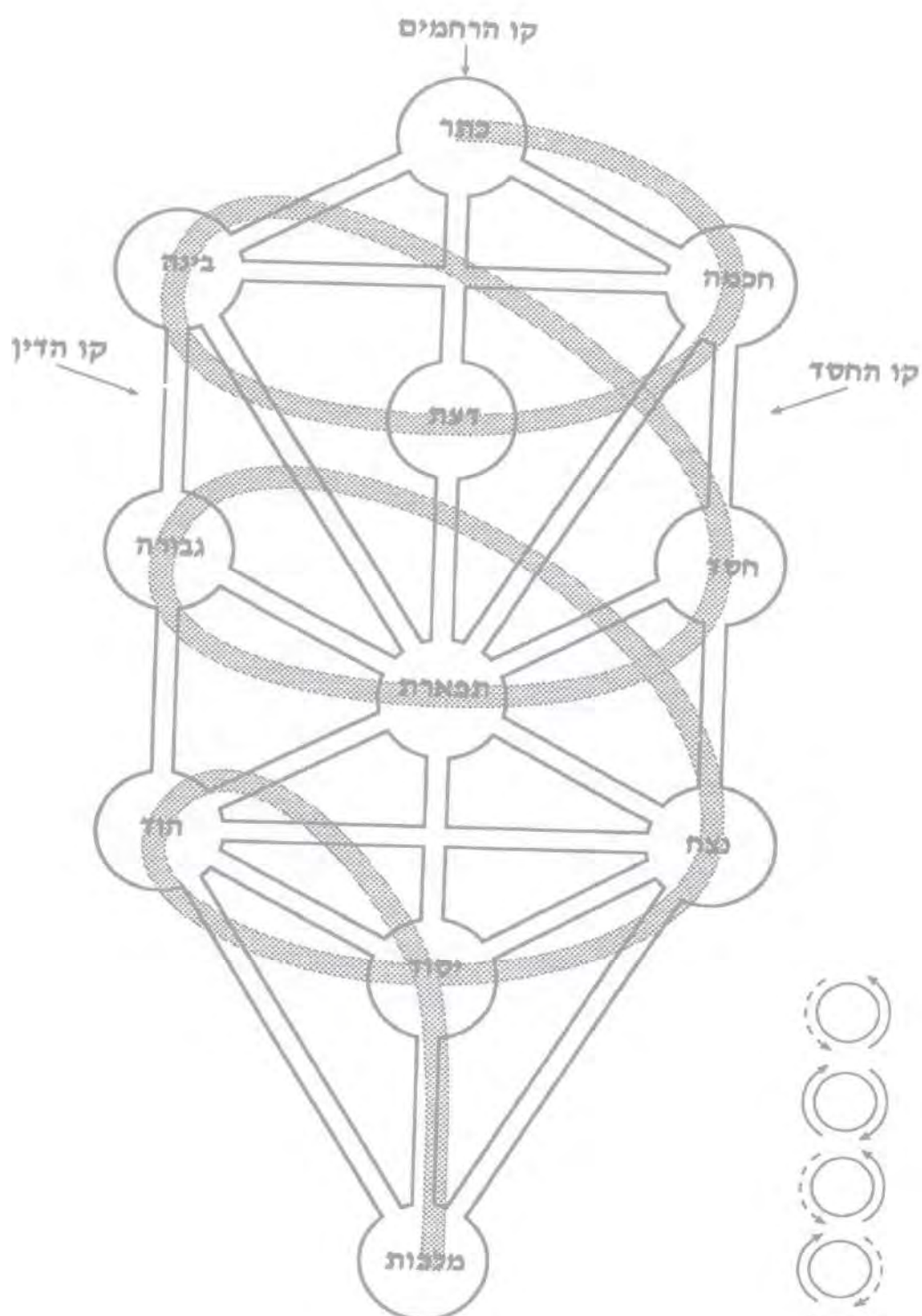
התחום הנפשי קשור ברגשות כמו סבל, כאב, צער, רחמים, דאגה, שמחה, אהבה וכו'.

התחום הרוחני הוא מרכיב אנרגטי, שאם אין שמים לב אליו, אין מרגישים בקיומו.

הגוף החי הוא חומר, אשר לפי המחשבה הסינית מוקף בגופים אנרגטיים, שאינם נראים בעין רגילה. לישויות אלו, שהן על גבול הפיזי והרוחני, יש שבעה מרכיבים אנרגטיים, המכונים מקלעות או צ'אקרות. צ'אקרה בסנסקריט (= אם השפות ההודיות) הוא גלגל של אור, גלגל אנרגטי. באדם קיימים שבעה מרכזי אנרגיה ראשיים, ועוד שניים שמעליו, שניתנים לחישה על-ידי מי שמודע לכך והתאמן בכך. הצ'אקרה היא מעין גנרטור של קרינה, אלקטרומגנטית. על-ידי הפעילות של הצ'אקרות נוצר שדה אלקטרומגנטי. לכל צ'אקרה יש תדר משלה, המזוהה עם צבע מסוים בעל אותו אורך גל. כאשר שדות אלקטרומגנטיים אלה מתחברים לשדות האלקטרומגנטיים של צ'אקרות אחרות, הם יוצרים יחד את "ההילה", שהיא מעטפת קרינה, המקיפה את הגוף.

הצ'אקרות ממוקמות במרכז הגוף לאורך עמוד השדרה. לכל צ'אקרה יש אספקט מיוחד של קיום פיזי, נפשי, אינטלקטואלי, יצירתי ורוחני. כאשר הצ'אקרות מאוזנות, יש זרימת אנרגיה בתנועה סיבובית ללא עיכוב וללא חסימות. הצ'אקרות מחזקות את הגוף הפיזי, הנפשי והרוחני. על-פי הבנת תפקידי הצ'אקרות המיוחדים - ניתן לעזור אותן לפעולה באמצעות תרגול ודמיון מודרך. האנרגיות הרוחניות אינן קיימות במבנים תחושתיים, ולכן בדרך כלל אין מרגישים בקיומן. אפשר לחוש בהן במצבי רגיעה בטבע, וניתן לאזן אותן באמצעים שונים²⁶.

שבעה מוקדים אנרגטיים אלו בתורה הסינית - מקבילים במדויק אל מיקומן של הספירות בדמותו של "אדם קדמון". (כפי שראינו, שמערכת הספירות ניתנת להבנה כמצויה בסדר, התואם את אברי האדם). 1. צ'אקרת הבסיס מקבילה לספירת "מלכות" (בשורש עמוד השדרה ואחראית לתחום הפיזי, התזונתי



התרוממות ספירלית במעלות הספירות

האנרגיה הקונדוליאנית עולה במעלה חוט השדרה הישר בתנועה ספירלית מעגלית. היא מקבילה לעשר הספירות המואצלות בעיגולים קונצנטריים ובסדר קווי ישר.



וההישרדותי).

2. צ'אקרת המין מקבילה לספירת "יסוד" (מתחת לטבור וחולשת על הפריון).
 - 3-4. מקלעת השמש והלב קשורה לספירת "תפארת".
 5. צ'אקרת הגרון מקבילה לספירת "בינה" וחולשת על התחום המילולי.
 6. צ'אקרת העין השלישית מקבילה לספירת "חכמה" ושולטת בחשיבה.
 7. צ'אקרת ה"כתר" מקבילה לספירת "כתר" ואחראית לשאיפה הרוחנית להתעלות.
- לפי השקפת הרפואה הסינית, סביב הצ'אקרות זורמת אנרגיה קונדוליאנית, המקיפה בתנועה ספירלית את הצ'אקרות. האנרגיה עולה מצ'אקרת הבסיס כלפי מעלה בתנועה ספירלית וחוזרת בכיוון הנגדי. זוהי אנרגיית החיים²⁷.

סיכום

נושא הנפש בקבלה מצריך עיון רב ואיננו קל להבנה. ננסה לסכם בלשון ברורה את אשר כתבנו עד כה ולקשר בין הקצוות.

עשר הספירות הן עשר מידות של גילוי רצונו של הקב"ה בעולם. באמצעות כלים אלה מאציל הבורא אל עולמנו מהשגחתו ומטובו. כיוון שהאדם נחשב לעולם קטן, וכל נפש אנושית נחשבת לעולם מלא, עשו אותו המקובלים למייצג את עשר הספירות, כשכל איבר בגופו מייצג ספירה מסוימת. נשמת האדם היא צלם אלקים, חלק אלוה ממעל. האדם פעיל בעולם במידה המזכירה את בוראו. לפיכך חילקו המקובלים את מערכת הספירות לשלושה משולשים, המקבילים לשלושת חלקי נפש האדם: נפש, רוח ונשמה. התיאור של "עיגולים" ו"יושר" שהוספנו לעיוננו – מבטא את שני אופני האצלת אור האין-סוף עולמנו, המבטאים דרכי השגחה שונות, כגון השגחה כללית ופרטית, אומות העולם וישראל ועוד. הקשר של נושא זה לענייננו מתבטא בכך שהוא מבאר את דרכי האצלה של השפע האלוקי אל עולמנו מלמעלה למטה.

לעומת זאת, נושא הצ'אקרות, המובא בסוף דברינו, מתאר תנועה סיבובית מלמעלה-למטה ומלמטה-למעלה. הוא מתקשר לענייננו בכך, שלפי התאוריה סביב הצ'אקרות זורמת אנרגיה בתנועה לולינית, העולה ומקיפה את הצ'אקרות במעגל מלמטה – למעלה, ויורדת בכיוון הנגדי במורד כלפי מטה. התיאור מתקשר לנושא הנידון שלנו בדרך סמלית: זרימת האנרגיה במעלה הצ'אקרות ובמורדו – מסמלת את אנרגיית החיים. האדם, שבגופו זורמת אנרגיה זו (ויושם אל לב שהצ'אקרות מתוארות כישויות על גבול הגופני והרוחני), דומה לבוראו. מחד גיסא, הוא מושפע מההשגחה האלוקית, הזורמת אליו דרך עשר הספירות, אבל מאידך גיסא, הוא גם משפיע במעשיו על העולמות העליונים, היינו האדם מתקשר אל העולמות העליונים בתנועה דו-כיוונית של שפע, היורד מלמעלה למטה, ושל השפעה אנושית העולה מלמטה למעלה – כדוגמת תנועת האנרגיה הקונדוליאנית הזורמת במעלה ובמורד של הצ'אקרות.

הערות ומראי מקומות

1. הקדמות הרמב"ם למשנה, ירושלים תשנ"ו, עמ' רס"ב, רס"ד, רא'.
2. **מורה נבוכים, חלק א', פרק ב'.**
3. להשקפתו של הרמב"ם יש יסודות בגישה האריסטוטלית. חיבור "על מהות הנפש", שנתחבר במאה ה-11 או ה-12, מבחין בין הנפש השכלית, שמקורה בעולם העליון, הנכנסת לגוף מן החוץ, לבין הנפשות הפחותות (בדרגתן): הנפש החיונית והנפש הצמחית המתלווה אליה, כאשר היא מתחברת עם הגוף. כל תפקידה של הנפש השכלית היא להשתחרר מכבלי החושניות, לעלות בתורה לעולם השמימי ולהעלות אתה את יתר חלק הנפש הגופניים. זיכוכ זה מושג על-ידי השלטת שלטון השכל על שאר חלקי הנפש.
4. וראה גם בהלכות תשובה, ח', ג.
5. ראה **מורה נבוכים ג', י"ז-י"ח.**
6. **שם, ג', ח.**
7. בספרו **אור ה', מאמר ג', כלל ב', פרקים א-ב.**
8. **נבא בתרא, ע"ה, ע"א.**
9. ראה ש.ב. אורבך, **עמודי המחשבה הישראלית, חלק שלישי**, משנתו הפלוסופית של ר' חסדאי קרשקש, ירושלים, תשכ"א, עמ' 359-360.
- י"י גוטמן, הפלוסופיה של היהדות, ירושלים, תשכ"ג, עמ' 215.
10. ראה **מורה נבוכים, ג', י"ז-י"ח.**
11. **זהר ויקרא, אחרי מות, ע"א, ע"ב.**
12. G. SOLEH MAJOR TRENDS IN JEWISH MYSTICISM JERUSALEM, 1941, pp. 235-239
13. הפרק על ר' יצחק עראמה לקוח מספרה של שרה הלר-וילנסקי, **ר' יצחק עראמה ומשנתו הפילוסופית**, ירושלים ותל אביב, תשל"ז, עמ' 137-141.
14. מתוך י"א בר-לב, **ידיד נפש, מבוא לתורת הקבלה**, פתח תקוה, תשמ"ז, עמ' 64-65.
15. מתוך י' אריכא, **קבלה באור בזהר**, תל אביב, 1996, עמ' 87-90.
16. **ידיד נפש, עמ' 71-74.**
17. **קבלה באור בזהר, עמ' 103-121.**
18. וראה גם **נעם אלימלך לר' אלימלך מליזנסקי**, פרשת ויצא, ד"ה "וישא יעקב רגליו".
- הרב ע. שטיינזלץ בספרו **באור תניא, ח"א**, ירושלים 1989, עמ' 55, כותב: המושגים נפש ונשמה אינם מושגים זהים, אולם בלשון המקרא השימוש במונחים של נפש, רוח ונשמה אינו עקבי. פעמים שיש להם משמעות זהה וכללית, ופעמים משמעויות מוגדרות ונבדלות. אולם בספרי הקבלה יש לכל אחד מהם משמעויות מדויקת ונבדלת לעצמה. למונח "נפש" יש משמעויות גם פרטיות וגם כללית. "נפש" במשמעות הכללית היא ההווה הרוחנית, שמחיה את האדם. (ולא רק האדם אלא כל נברא)... הנפש היא כוח החיים לעומת הגוף, שהוא מושא החיים. בין דרגות הנפש של האדם יש גם "נפש" במשמעות הפרטית, שהיא דרגת הנפש הקרובה ביותר אל הגוף. זה שמחיה אותו באופן ישיר. אותו חלק שבנפש המתחבר אל החומרי, הוא הנקרא בפרטות "נפש" (ויש דרגות נוספות שהן רוח, נשמה חיה, יחידה). כל אחת מהדרגות נקראת "נפש", כי היא אופן של נפש, של כוח חיים רוחני, המחיה את הגוף. וצריך להבחין בין נפש בשימוש הכללי ובין נפש במשמעות הפרטית המדויקת שלה.
19. מתוך **קבלה באור בזהר, עמ' 148-152.**
20. **פתחי שער, נתיב עיגולים ויושר, פרק ג', תל אביב, תשכ"ד.**
21. ראה כוזרי ב', ל"ב; י' גוטמן, **הפילוסופיה של היהדות**, ירושלים, תשי"ג, עמ' 120-121. רמב"ן לויקרא י"ח, כב.
22. **פתחי שער, עמ' י' ע"ב - י' ע"א.**
23. **אורות הקדש, חלק ג', עמ' ל"ג.**
24. מתוך מאמרו של מ. פכטר, עיגולים ויושר - לתולדותיה של אידיאה, **דעת, י"ח**, (תשמ"ז), עמ' 59-90.
25. **קבלה באור בזהר, עמ' 46.**

26. פ. בר סלע, **הצ'אקרות והבלוסות האנדוקריניות**, רפלקסולוגיה מקראה, מכללת רידמן, 1999, עמ' 186-193.
27. **קבלה באור בזיר**, עמ' 114.

היחס במקורות חז"ל ללימודים כלליים

סקירה ועיון

מבוא

מאמר זה מציג לפני המחנך הדתי מגוון ממקורות חז"ל (מהתנאים עד לגאונים), העוסקים בבירור הסוגיה הערכית של יחס חז"ל ללימודים כלליים (=לימודי חול), וכן בירור היחס הראוי שבין לימוד התורה וענפיה לבין לימוד החכמות החיצוניות לסוגיהן – סוגיה, שנדונה זה דורות רבים. לא נעסוק במקורות מאוחרים מתקופת הגאונים.

מעיון במקורות אלה עולה, שהמושג "לימודים כלליים" אינו עשוי יריעה אחת בתורתם של חז"ל. חז"ל יצרו אבחנה בין תחומי הדעת הכלליים. חלקם נאסרו באופן חד-משמעי, חלקם נאסרו במקום מסוים או בזמן מסוים (או בשניהם), חלקם, הותר לחלוטין או הוגדר כחיוני לקיום החיים, לביסוס האמונה ולידיעתה של התורה.

1. לימוד "אומנות" או "מלאכה"

"תני רבי ישמעאל: ובחרת בחיים – זו אומנות"¹.

הציווי של התורה ו"בחרת בחיים"² בצורתו המורחבת כולל גם את העיסוק באומנות. עיסוק זה דורש לימוד והתמחות מקצועית על-מנת שנעשה מלאכתנו היטב. ר' ישמעאל נאמן לשיטתו, כשמיישב את הסתירה בין שני הפסוקים: "לא ימוש ספר התורה הזה מפידך"³, כנגד "ואספת דגנך תירושך ויצהרך"⁴ וטוען: "הנהג בהן מנהג דרך ארץ". בפולמוס זה הוא חולק על שיטת רשב"י הסובר: "תורה – מה תהא עליה?". בהמשך הסוגיה מסכם אבי ואומר: "הרבה עשו כר' ישמעאל – ועלתה בידך, כרשב"י – ולא עלתה בידך"⁵.

חז"ל הטילו חיוב על האב ללמד את בנו אומנות⁶, ואף התירו בשבת למנות את האומן המלמד. מינוי זה נחשב ל"חפצי שמים" המותר בשבת, ואינו נחשב "כחפצי חול" האסורים בשבת⁷.

יתרה מכך, לשיטת רבי יהודה בר אילעי, אם האדם לא מלמד את בנו אומנות, כאילו לימדו לסטות⁸. חובת לימוד מלאכה והעיסוק בה – מקבלת בחז"ל ממד אידאי של לכתחילה. "היה רבי אליעזר אומר: גדולה היא מלאכה, שכשם שנצטוו ישראל על השבת – כך נצטוו על המלאכה שנאמר: ששת ימים תעבוד ועשית כל מלאכתך"⁹, וכן: "... כל תורה שאין עמה מלאכה – סופה בטילה וגוררת עוון"¹⁰, וכן: "אם אין תורה, אין דרך ארץ, אם אין דרך ארץ, אין תורה"¹¹, וכן: "שוליא דנגרי-חיותא היא דלמדיה"¹² (=לימוד מלאכת הנגרות נחשב לצורך קיום החיים, ולכן יש להחשיב לימוד זה כמצווה). שמעיה הגדיל לומר: "אהוב את המלאכה..."¹³ – המלאכה צריכה להיות אהובה ואיננה עניין של כורח

תאריכים: לימודים כלליים, אומנות, לשון יוונית, חכמה יוונית, ספרים חיצוניים, מדעי הטבע, היגיון.

חיים בלבד.

העולה מן המקורות הוא, שחז"ל ראו בלימוד אומנות לשם עיסוק בה, דבר לגיטימי – ומלכתחילה – המאפשר את קיום האדם. לא נמצאו מקורות, השוללים באופן מוחלט לימוד ועיסוק באומנות, להוציא את דעתו של רבי נהוראי: "מניח אני כל אומנות שבעולם, ואיני מלמד את בני אלא תורה"¹⁴. ההנמקה לדבריו היא, שרבי נהוראי העיר הערה אישית על בנו, שהיה מוכשר ביותר בלימוד תורה באופן בולט¹⁵.

פירוש אחר, שדבריו משלימים את הרישא של המשנה, שחובת האב ללמד את בנו מלאכה נקיה וקלה באופן עראי, אבל לימוד תורה צריך להיות לימוד של קבע – כאומר: מניח אני קביעות של כל אומנות, ואני מלמדו תורה – בקביעות, ואומנות – עראי¹⁶. פרשנות אחרת לדבריו יוצרת אבחנה בין ארץ-ישראל לבבל – "הא לן והא להו": בבבל הניח ר' נהוראי כל אומנות שבעולם, אבל בארץ-ישראל יש עניין רוחני לעיסוק באומנות¹⁷. פרשנויות אלו לדברי רבי נהוראי מצטרפות למקורות נוספים, המבקשים לשמור על האיזון שבין לימוד תורה לבין לימוד המלאכה והעיסוק בה¹⁸.

2. לימוד לשון יוונית ושפות זרות אחרות

חז"ל לא שללו את לימוד השפה היוונית כשפה זרה, אף-על-פי שבתקופות מסוימות ראו בשפה זו אמצעי להתקרבות לעולם ההלניסטי. אנו מוצאים עדויות מתקופת המשנה והתלמוד על לימוד ושימוש בה בקרב ההנהגה ואף בקרב ההמון היהודי¹⁹. בדרך כלל שימשה השפה עניין פונקציונאלי בחיי היומיום בחברה היהודית בארץ-ישראל, עד כדי כך שהשפה היוונית חדרה גם לבית הכנסת במסגרת הדרשות²⁰ ונוסחי התפילה²¹, וכן חדרה לתרגומים של ספרי התנ"ך²².

חכמי הסנהדרין נדרשו לדעת גם את השפה היוונית על-מנת שיוכלו להתמנות כדיינים בסנהדרין: "אמר ר' יוחנן: אין מושיבין בסנהדרין אלא בעלי קומה... ויודעים בשבעים לשון, שלא תהא סנהדרין שומעת מפי המתורגמן"²³. כמו-כן אנו מוצאים, שרבי אליעזר ורבי יהושע שלטו בשפה היוונית, עד כדי כך שהם הדריכו את עקילס הגר, בשעה שתרגם את התורה לפני רבי אליעזר ולפני רבי יהושע ואמרו לו: "יפיפית מבני אדם"²⁴.

רבי יונתן (המאה ה-3 לסה"נ) משבח את סגולותיה של הלשון היוונית לא רק כשפת דיבור, אלא אף כשפת הספרות והשירה: "זמר" – בלשונו של רבי יונתן²⁵. רק אדם, שהכיר היטב את הסגנון הספרותי היווני, יכול היה לחוות דעתו על הלשון היוונית.

רבי יהודה הנשיא מתנגד לשימוש בשפה הארמית, אבל מצדד בשפה היוונית: "בארץ ישראל – לשון סורסי (=ארמית) – למה? אלא אי (=או) לשון הקודש, אי לשון יוונית"²⁶. עדות מפורשת על לימוד אינטנסיבי של שפה זרה – אנו מוצאים בתקופת הגאונים במאווה העשירית והאחת עשרה.

"משמיה דרב האי גאון – איתמר: מותר ללמד תינוקות של בית-הכנסת אגב לימוד התורה – כתב ערבי וחשבונות, אבל שלא עם התורה – אינו נכון"²⁷. יש לדייק מלשון הגאון, שאינו מחייב את לימוד השפה הערבית, אלא מתיר. מ"מ הישיבה בבבל – בין דוברי הערבית – עוררה את הצורך בלימודה. נראה, שחז"ל לא התנגדו ללימוד שפה זרה. ידיעת שפה זרה נחוצה, בשעה שאתה יושב בקרב דובריה.

כמו-כן ראו חז"ל בשפה זרה אמצעי אמנותי, שאיננו בעל השפעה מהותית-אמונית, כמו יכולת ההשפעה השלילית של החכמה היוונית, כדברי התלמוד הבבלי: "לשון יווני - לחוד, חכמת יוונית - לחוד"²⁶.

3. לימוד "חכמה יוונית"

ביטוי לשלילת לימוד חכמה יוונית אנו מוצאים בהוראות הבאות:
"שלא ילמד אדם את בנו חכמה יוונית"²⁹, וכן: "ארור אדם, שילמד לבנו חכמה יוונית"³⁰.
משני מקורות אלו ברור לחלוטין, שחז"ל שללו לימוד חכמה יוונית לדור הצעיר.
חשוב לעיין בנימוקים לאיסור העולים מהמקורות הבאים:

"שאלו את רבי יהושע: מהו שילמד אדם את בנו יוונית? ענה להם: ילמדנו, בשעה שהוא לא יום ולא לילה. דכתיב: והגית בו יומם ולילה"³¹.

במקום אחר אנו מוצאים: "שאל בן דמא, בן אחותו של רבי ישמעאל את רבי ישמעאל: כגון אני, שלמדתי כל התורה כולה, מהו ללמוד חכמה יוונית? קרא עליו המקרא הזה: לא ימוש ספר התורה... והגית בו יומם ולילה. צא ובדוק שעה, שאינה לא מן היום ולא מן הלילה, ולמוד בה חכמה יוונית"³².
הנימוק הראשון, העולה משני מקורות אלו (מהתלמוד הבבלי ומהתלמוד הירושלמי) הוא, שחז"ל חששו מביטול תורה, משום שיש חיוב לעסוק בה יומם ולילה³³.

התלמוד הירושלמי מנמק נימוק שני בשם ר' יוחנן: "מפני המסורות" (מלשינים), כלומר כדי שלא יהא מכיר בלשונם ועל-ידי כך יתרגל לשהות במחיצת המלכות ו"ימסור" להם יהודים.

נימוק שלישי לאיסור לימוד חכמה יוונית אנו מוצאים בדרשה על הפסוק: "ולא תתורו אחרי לבבכם ואחרי עיניכם" (במ' ט"ו, לט). חז"ל דורשים פסוק זה באומרים: "ולא תתורו אחרי לבבכם - זוהי מינות"³⁴, כלומר יש חשש לערעור האמונה ולאובדנה, אם מעיינים ולומדים השקפה דתית זרה הנוגדת ליהדות, באופן המושך את הלב והשכל לדרך מינות.

נימוק רביעי לאיסור לימוד חכמה יוונית הוא סכנת עזיבת התורה והמצוות. רב האי גאון טוען, שמי שיסיר לבו מלימוד תורה ויתעסק בפילוסופיה - יסיר מעליו אט-אט עול תורה ויראת שמים, עד שלא יחוש לעזיבת התורה והתפילה³⁵. כלומר קיים חשש לא רק לביטול לימוד תורה ו/או לערעור האמונה וכפירה ח"ו, אלא אף לעזיבת התורה והמצוות באופן מעשי ממש.

לעומת זאת, אנו מוצאים מקורות, המתארים לימוד חכמה יוונית:
רבן שמעון בן גמליאל מעיד על אביו הנשיא, רבן גמליאל (המאה ה-1 לסה"נ): "אלף ילדים היו בבית אבא: חמש מאוד מהם למדו תורה, וחמש מאות למדו חכמה יוונית"³⁶. וכן: "ג' רבדים התיירו לבית רבי: שיהו רואין במראה, ושיהו מספרין קומי (=תספורת יוונית) ושילמדו את בניהן יוונית, שהיו זקוקין למלכות"³⁷.

ציטוטים אלו מתייחסים לקרובים למלכות מבית הנשיאות, אולם קשה להאמין, שיחס זה לתרבות היוונית היה גחלת בית הנשיאות בלבד. ליברמן³⁸ טוען, שחכמי ארץ ישראל, בעלי ההשכלה הכללית, הכירו את הסגנון, המהלך בחוגי התרבות של אותו הזמן, והיו מסוגלים להוכיח את מעלת היהדות בדרכים ובשיטות, שהיו רווחות בקרב אנשי התרבות. נמצאנו למדים, שבית הנשיא ובית ראש הישיבה בקיסרין היו גורמים פנימיים, שסייעו להפצת התרבות היוונית בקרב המון העם היהודי, שניסה לחקות את בני המעמד הגבוה - מעמד החכמים.

גישה מחקרית זו מתארת את מציאות החיים באותה תקופה, שלא נראתה בעיני חז"ל מלכתחילה. שהרי אי אפשר להתעלם מההיתר המוזכר לעיל, שניתן לקרובים למלכות ולבית הנשיאות בלבד ללימוד חכמה יוונית, על-מנת למצוא חן בעיני השלטונות³⁹ או כדי שיוכלו להציל נפשות מישראל⁴⁰. אלון מסיק מהמקורות, שאמנם רק לבני המעמד הגבוה הותר לעסוק בחכמה יוונית⁴¹ – בניגוד לגישה המחקרית שהוזכרה לעיל.

ראוי לציין, שיש המתירים לנשים ללמוד חכמה יוונית, מפני "שהוא תכשיט לה", כלומר שבח ותפארת לה⁴², ולא חוששים למוסרת למלכות, מה עוד שנשים אינן מצוות על ביטול תורה כאנשים⁴³. לסיכום, חז"ל החמירו עם המון העם בלימוד חכמה יוונית, ולא מנעו מהמנהיגים ומהנשים ללמוד תרבות זרה זו. לעומת זאת, לימוד השפה היוונית כשפה זרה וכשפת מדינה הותר לכל שדרות העם – מהמנהיגים ועד להדיוטות.

4. לימוד "בספרים חיצוניים" – ספרי מינות

התייחסות חז"ל ל"ספרים החיצוניים" מתגלה לנו בדבריו של רבי עקיבא: "הקורא בספרים החיצוניים – אין לו חלק לעולם הבא"⁴⁴. בהמשך, אומר רב יוסף, שהאיסור חל אף על ספר בן-סירא⁴⁵. מקורות אלו מופיעים בתלמוד הבבלי. גם בתלמוד הירושלמי מופיע איסור בשמו של ר' עקיבא על לימוד בספר בן סירא וספר בן לענה⁴⁶.

הביטוי "ספרים חיצוניים" – משמעותו: ספרים, שיש בהם חשש לכפירה או ספרים שהוסיפום הנוצרים לתנ"ך ואמרו עליהם, שנאמרו ברוח הקודש, או ספרים, שיש בהם ערעור על הסמכות הפרשנית והמדרשית של חז"ל.

מכאן, שישנו איסור ללמוד בספרים, שאינם כתובים על-ידי חכמי ישראל ואינם קשורים באופן לגיטימי לספרי התנ"ך, "לספרים הפנימיים", כיוון שיש בהם צד של מינות וסטייה מדרך המסורת, עד כדי כך שאף הקורא בהם אין לו חלק לעולם הבא, כפי שאמרנו למעלה.

המעניין הוא, שאין שלילה מוחלטת של ספר בן סירא: ישנם קטעים, שניתן לדרוש אותם בבית המדרש⁴⁷, וכן האמוראים השתמשו בו וציטטו ממנו בכמה מקומות בתלמודים⁴⁸. הגאונים נתנו לגיטימציה לתופעה זו – באומרם, שדרך חכמים לדרוש לשונם של הדיוטות, ומותר ללמוד מן הספר דברי מוסר והתבוננות יפים⁴⁹.

ייתכן לומר, שריבוי המקורות בתלמוד הבבלי, המעיד על השימוש בספר בן סירא, וכן הלגיטימציה שמעניקים לכך הגאונים – לעומת מיעוט השימוש בספר בן סירא בתלמוד הירושלמי – מצביע על מגמות שונות בשני המקומות: בארץ-ישראל – עקב רדיפות השמד וערעור מעמדם של חז"ל בגלל המינים – היה צורך לחזקם ולמנוע את העם מעיסוק בספרים חיצוניים, ואילו בבבל לא חששו להשתמש בספר בן סירא עקב מצבה הרוחני האיתן של יהדות בבל, שהתעצם במשך הזמן.

העמקה נוספת במקורות מגלה לפנינו פן נוסף: פן זה קשור לאסטרטגית הלימוד, כפי שבאה לידי ביטוי בדבריו של רבי אלעזר: "הוי שקוד ללמוד תורה, ודע מה שתשיב לאפיקורס"⁵⁰. על הפסוק "... לא תלמד לעשות כתועבות הגויים ההם"⁵¹, אומר הספרי שם: "לא תלמד לעשות: לעשות – אי אתה לומד, אבל אתה לומד להבין ולהורות"⁵². משמע, שיש צד להתיר לימוד ספרות חיצונית על-מנת לדעת מה להשיב למינים.

כמו כן מתארים חז"ל את לימודי המינות של ר' מאיר: "רימון מצא, תוכו – אכל, קליפתו – זרק"⁵³.

הוזה אומר: לצורך התמודדות עם המינים ניתן ללמוד לימוד סלקטיבי ב"ספרים החיצוניים" – בניגוד לאיסור, שהובא בראש פסקה זו. מעניין שבמשך הזמן אנו מוצאים שהלימוד "בספרים חיצוניים" הותר, גם אם "אדם רוצה להזהיר אחרים וגם את עצמו מלתעות בדברי לקח" וגם בזה יש "ודע מה שתשיב לאפיקורס"⁵⁴.

5. לימוד "מדעי-הטבע"

יחסם של חז"ל למדעי-הטבע שונה מיחסם ללימוד לשון יוונית או ללימוד חכמה יוונית, וכן שונה מיחסם ללימוד בספרים חיצוניים.

תחום זה נחלק לשתי קטגוריות: מדע הביולוגיה והבוטניקה ומדע האסטרונומיה.

5.א. מדעי הביולוגיה והבוטניקה

בתחומי דעת אלו – כבר התורה דורשת מאתנו להיות בקיאים, בשעה שאנו צריכים להחליט ש"כל אשר לו סנפיר וקשקשת במים – אותו תאכלו"⁵⁵. אין לפנינו בתורה רשימת דגים טהורים וטמאים, כמו שיש בבעלי החיים האחרים הטהורים או אשר אינם טהורים. התורה מטילה עלינו את האחריות ללימוד מדעי, המגדיר את המושגים: קשקשים וסנפירים.

עדויות רבות ומגוונות על עיסוק במדעי הטבע – אנו מוצאים בתקופת האמוראים: רב, ראשון אמוראי – בבבלי (המאה ה-3 לסה"נ), למד שמונה עשר חודש אצל רועה בהמה – כדי לדעת, איזה מום עובר ואיזה מום קבוע – דבר, הדרוש לעניין קדושת בכור בהמה⁵⁶. תלמידי רבי ישמעאל ניתחו גופת עברין שנידון למיתה – כדי לברר שאלה בענייני טומאה וטהרה⁵⁷. יתר על כן, חז"ל מבכרים דעת חוקרים זרים על זו של חוקרים יהודיים. להלן דוגמאות:

התלמוד מטיל ספק בדעתם של חכמים ונותן אמון בדעת חוקרים זרים בשאלה מה המרחק של יניקת הירקות באדמה לגבי איסור כלאיים. אמון זה נתן להם בגלל בקיאותם וידיעותיהם הרבות בחקלאות⁵⁸. כמו כן אנו מוצאים, שחלוקתה של ארץ-ישראל לעניין מצוות ביעור פירות שביעית מבוססת על ההנחה, שאין חיות משנות את מקום מגוריהן. חכמים מביאים כראיה ניסוי מתוחכם של קיסר רומי לביסוס הנחה זו⁵⁹.

5.ב. מדע האסטרונומיה

מימרות שונות של ראשוני האמוראים בבבלי מדגישות את חשיבות מדע האסטרונומיה. מדע זה הוגדר כמצווה ממש⁶⁰ ומתבסס על הפסוק: "ושמרתם ועשיתם, כי היא חכמתכם ובינתכם לעיני העמים"⁶¹.

על דרך השלילה אמרו חז"ל, מי שיודע להשתמש במדע האסטרונומיה ולא עושה כן הוא מגונה⁶², שנאמר: "ואת פועל ה' – לא יביטו ומעשה ידיו – לא ראו"⁶³.

שמואל, מראשוני האמוראים בבבלי, זכה לכינוי "שמואל ירחינאה" מפאת היותו בקיא גדול במדע

זה⁶⁴. כמו כן היה ידוע בקרב האמוראים כבר-סמכא בסודות העיבור והלוח העברי, ונתבקש לפתור בעיות במדע זה⁶⁵.

שמואל העיד על עצמו כבקיא באסטרונומיה: "נהירין לי שבילי דשמיא כשבילי דנהרדעא"⁶⁶, וכך מופיע גם בתלמוד הירושלמי⁶⁷.

שמואל הסתייע במדע זה לצורך חישובים שונים בלוח העברי, בעיבור השנה ובתקופותיה. על-פי עדותו, הוא עסק בתחום כבעיסוק טפל לחלוטין. הוא עשה זאת, בשעה שהתפנה מלימוד תורה והלך לבית-המים⁶⁸, הוא לא התייחס לתחום זה כאל מדע, שמטרתו לקבוע את גורל האדם (= אסטרוולוגיה), שהרי גורל האדם נתון בידיו והוא יכול לשנות מזלו לטובה⁶⁹. מסופר ששמואל סידר לוח עברי לשישים שנה ושלחו מבבל לר' יוחנן, שישב בארץ-ישראל⁷⁰.

מסתבר, שלימוד מדע זה היה לצורך קביעתו של הלוח העברי, ולא למטרה אחרת, אמוראי בבל ראו בלימוד אסטרונומיה ערך חשוב, ולכן מי שלא עסק בזה – גונה⁶⁰. לימוד תחומים אלה התבסס על מקראות כדי לתת תוקף לדבריהם.

ייתכן לומר, שחכמי בבל, ובמיוחד – שמואל, רצו להגיע למיומנות גדולה במדע זה כדי לקיים את הקהילה בבבל באופן עצמאי בלי להיות קשורים למרכז הרוחני בארץ-ישראל ההולך ומתדלדל. שאלת קביעת המועדות והלוח העברי מאפיינת את המתח הרוחני-שלטוני, שהיה קיים בין אמוראי ארץ-ישראל לאמוראי בבל: ניסיונו של שמואל ואמוראי בבל להכין לוח עברי משלהם התפרש על-ידי אמוראי ארץ-ישראל כניתוק מזיקתם למרכז הארץ-ישראלי ולשלטון הנשיאות שם. ניסיון זה נראה בעיניהם כהמשך למעשה התנא חנניה אחיינו של ר' יהושע, שעבר את השנים בחו"ל⁷¹. המעניין הוא, שלאחר מותו של שמואל נשבו בנותיו בהיכבש נהרדעא עירו, ואמוראי ארץ-ישראל ראו זאת כעונש על חטאו של שמואל אביהן שניסה להתנתק מהמרכז הארץ ישראלי על-ידי חיבור לוח עברי עצמאי לבני בבל⁷².

6. לימוד "הגיון" לדור הצעיר

על מיטת חוליו משיא ר' אליעזר לתלמידיו עצות טובות, וביניהן: "מנעו בניכם מן ההגיון"⁷³. משמעותה של המילה "הגיון" בחז"ל איננה ברורה: מצד אחד – משמעותה: הגות ועומק מחשבתי, כפי שבא לידי ביטוי בלשון חכמים "לעולם ילמד אדם תורה ואחר-כך יהגה"⁷⁴ ובביטויים "הגיון תורה" או "הגיון בפיהם" במשנת ר' אליעזר⁷⁵ שמשמעותם: עיון ולימוד אינטנסיבי. מצד שני – משמעותה: קריאה ללא עיון מעמיק – כמאמרו של ר' עקיבא "להגיון – ניתנו, ליגיעה לא ניתנו"⁷⁶.

השאלה הנשאלת היא מהו תחום הדעת, שהתנא ר' אליעזר דו בו? בכתבי הגאונים ישנה הגדרה לתחום דעת זה:

רב צמח גאון מסביר, שיש למנוע מהבנים להגות במקראות, שהם נוטים למינות⁷⁷. אולם לרב האי גאון מיחסים פירוש אחר למושג זה: חכמת הדיבור, דיאלקטיקה, לוגיקה. אין פירוש זה קשור כלל ללימוד מקרא⁷⁸.

פירושים נוספים ניתנו לעצתו של ר' אליעזר, אולם אין הם קשורים לתקופת חז"ל שמאמרנו עוסק בה. כמו כן אין הם קשורים ללימודים כלליים⁷⁹.

מסקנת דברינו היא, שהפירוש היחידי הרלוונטי לענייננו הוא הפירוש, המיוחס לרב האי גאון, שמדבר על חכמה השכל – לוגיקה, הבאה לידי ביטוי גם בחכמת הדיבור. מדוע יש למנוע מבנינו לימוד חכמת החשיבה וחכמת הדיבור? יש לומר, שבאותה תקופה הזהיר התנא ר' אליעזר, הידוע כקפדן ובעל הלכה קדומה ושמרנית⁸⁰, מפני מינות וסטייה מהדרך הפרושית. תורת הלוגיקה הייתה מבוא לחכמת הפילוסופיה של היוונים, ואם ילמדו הבנים חכמת ההיגיון, לפני שירו צמאון שכלם בלימודי הקודש, יש בכך סכנה לטשטוש המסורת והאמונה היהודית. אם נקבל פירוש זה, ייתכן לומר, שלימוד לוגיקה לדור הבוגר, שאמונתו מבוססת וכרסו מלאה בש"ס ופוסקים, אינו אמור להוות בעיה חינוכית-דתית. לסיכום, עצתו של ר' אליעזר: "מנעו בניכם מן ההיגיון" – על דרך הפירוש המיוחס לר' האי גאון – עשויה בהחלט להתאים לתפיסת עולמו של התנא ר' אליעזר, כפי שעולה ממקורות אחרים⁸¹, ובמיוחד – כשמדובר בחינוך הדור הצעיר. אין אזהרה בצוואתו של ר' אליעזר לדור הבוגר, וניתן להסיק, שלימוד היגיון לגביו – מותר.

סוף דבר

מעיוננו במקורות חז"ל – מתבררים לנו תחומי-הדעת המגוונים, המקופלים במושג לימודים כלליים. לכל תחום דעת – התייחסו חז"ל בנפרד ובהתאם לנסיבות של זמן ושל מקום. חכמות כלליות, שהיה בהן חשש למינות ולפרישה מדרך המסורת ופגיעה בסמכותם של חכמים, נאסרו על-ידי חז"ל, והיתר לימודן הוא מצומצם, וגם אם הותר – לצורכי מצווה ולגדולים הותר, ולא לקטנים. חכמות אלו כלולות על-ידינו כיום בתחום "מדעי הרוח". לעומת זאת, לימוד אומנות ומלאכה, לימוד שפה זרה ולימוד מדעי הטבע – הוגדרו על-ידי חז"ל כחיוביים, כיוון שתורמים לחיי הקיום הפיזי של היהודי – תוך חיזוק אמונתו בבורא עולם. אבחנתנו מוצאת את ביטויה בלשונם של חז"ל בהיגד הבא: "אם יאמר לך אדם: יש חכמה בגויים – תאמין, יש תורה בגויים – אל תאמין"⁸². כוונת חז"ל במאמר זה הוא להבדיל ולהבחין בין חלק ממדעי-הרוח הנקראים "תורה" – לבין מדעי-הטבע הנקראים "חכמה".

אנו נדרשים גם למסקנות חינוכיות: שילוב לימודים כלליים עם לימודי הקודש – אינו חדש. שילוב זה – שורשיו עמוקים ומסועפים בתולדות החינוך והלימוד של עם-ישראל כבר מימי חז"ל בארץ-ישראל ובתפוצות – על דרך מאמר חז"ל: "יפה תלמוד תורה עם דרך ארץ, שיגיעת שניהם משכחת עוון"⁸³. תועלתו תהא רבה מאוד אם נפיק מן השילוב את המירב מבחינה ערכית-דתית – תוך שימת לב ערכית לקשיים אמוניים, העשויים לעלות משילוב זה. קשיים אלו יכולים לשמש מנוף חינוכי-תורני להתמודדות מערכת החינוך הממלכתית דתית עם עולם המדע והמחקר המודרני. חשוב להדגיש את העיקרון הבא: החכמות הכלליות, המותרות במקורות חז"ל, נלוות וטפלות הן ביחס ללימוד התורה וענפיה. לימודים כלליים אלו "משלימים" את לימוד התורה בראיית המציאות וניתוחה לחיזוק האמונה היהודית – תוך שימוש בכלים מדעיים מתקדמים.

מערכת החינוך הממלכתית-דתית חרתה על דגלה את דברי החכם מכל אדם: "בכל דרכיך דעהו, והוא יישר ארחותיך"⁸⁴, לאמור: גם הלימודים הקרויים כלליים הם מסילות להכרת פעולתו של הבורא

בעולם היצירה והעשייה, וכן: "פתיחותו של החמ"ד להשכלה כללית אינה צריכה לשבש את חתירתנו לעיצובו של תלמיד מאמין ושומר מצוות. יתר על כן, המדע וההשכלה הכללית שאנו מקנים לתלמידינו ימשו כרוקחות וכטבחות בעבודתנו בחינוך לאמונה וקיום מצוות"⁸⁵. תפילתנו הוא, שהמלמד תורה לעמו ישראל יתן בלבנו בינה להבין להשכיל לשמוע ללמוד וללמד, תוך גיבוש השקפה חינוכית המושתתת על היסודות האיתנים של דברי חז"ל.

הערות ומראי מקומות

1. **תלמוד ירושלמי**, מסכת פאה, פרק א', הלכה א'.
2. דברים ל', יט.
3. יהושע א', ח.
4. דברים י"א, יד.
5. **תלמוד בבלי**, ברכות ל"ה ע"ב.
6. **תלמוד בבלי**, קידושין כ"ט ע"א ולי' ע"ב.
7. **תלמוד בבלי**, שבת ק"ג ע"א, וכן **שולחן ערוך**, אורח-חיים, סימן ש"ו, סעיף ז'.
8. **תוספתא**, קידושין, פרק א', הלכה י"א, וכן **תלמוד בבלי**, קידושין כ"ט ע"ב.
9. **אבות דרבי נתן**, פרק כ"א (נוסח ב').
10. **אבות**, פרק ב', משנה ב', וכך גם נפסק להלכה למעשה: **משנת תורה לרמב"ם**, הלכות דעות, ה', יא, וכן **שו"ע**, אורח חיים, קנ"ו, א.
11. **אבות**, פרק ג', משנה י"ז. עיין שם בפירושיהם של הרמב"ם ורע"ב על התועלת והחשיבות שבמיוזגם.
12. **תלמוד בבלי**, מכות ח' ע"ב.
13. **אבות**, פרק א', משנה י'. עיין שם בפירושיהם של רע"ב ותו"ט - אפילו יש לו במה להתפרנס, חייב לעסוק במלאכה, שלא יבא לידי שעמום, ולכן נאמר: "אהוב".
14. קידושין, פרק ד', משנה י"ד.
15. ראה דבריו של ה"פני יהושע" על **תלמוד בבלי**, קידושין פ"ב ע"ב.
16. ראה דבריו של המהרש"א שם.
17. ראה דבריו של החת"ס בחידושו על הש"ס סוכה ל"ו ע"א.
18. **תלמוד בבלי**, ברכות ל"ה ע"ב.
19. אנו מסתמכים גם על עדויות ארכיאולוגיות, שהתגלו במערות קבורה בבית שערים. שם גילו כתובות ביוונית, שמספרן עלה על מספר הכתובות בעברית ובארמית. המערות נחקרו על-ידי מספר רב של חוקרים, וביניהם הפרופסורים: שובה, מזר ואביגד. מחקריהם פורסמו על-ידי החברה לחקירת ארץ-ישראל ועתיקותיה בשיתוף עם מוסד ביאליק בבית **שערים**, כרך ב' (תשכ"ז), וכרך ג' (תשל"ב). ראה עוד בספרו של הרב שלמה גורן: **מועדי ישראל**, הוצאת האידרא רבא ומסורה לעם, ירושלים, תשנ"ז, עמ' 139-148. שם כותב המחבר על תפוצתה הרחבה של השפה היוונית בימי החשמונאים.
20. **תלמוד ירושלמי**, ראש השנה, פרק א', הלכה ג'.
21. **תלמוד ירושלמי**, סוטה, פרק ז', הלכה א', וכן **תלמוד ירושלמי**, שבועות, פרק ג', הלכה י'.
22. מגילה, פרק א', משנה ח'.
23. **תלמוד בבלי**, סנהדרין י"ז ע"א.
24. **תלמוד ירושלמי**, מגילה א', הלכה ט' עפ"י תה" מ"ה, ג.
25. **תלמוד ירושלמי**, מגילה, פרק א', הלכה י"א.
26. **תלמוד בבלי**, סוטה מ"ט ע"ב.

27. ר' יהודה אלברצלוני, **ספר העיתים**, מהדורת שיר קראקא, תרס"ג, עמ' קע"ה.
28. **תלמוד בבלי**, סוטה מ"ט ע"ב.
29. **תלמוד בבלי**, סוטה, פרק ט', משנה י"ד.
30. **תלמוד בבלי**, סוטה מ"ט ע"ב, וכן בבא קמא פ"ב ע"ב, וכן מנחות ס"ד ע"ב. יש הרואים בלשון "ארור" הוראה קדומה ולא מחייבת לפני האיסור והגזירה "שלא ילמד אדם את בנו חכמה יוונית" (תוספות ד"ה ואסור לאדם – תלמוד בבלי, ב"ק פ"ה ע"ב), ויש המייחסים את שני המקורות לאותה תקופה (רש"י).
31. **תלמוד ירושלמי**, פאה, פרק א', הלכה א'. יש הטוענים, ש"יוונית" כאן היא "חכמה יוונית" – לימוד התרבות היוונית בכללה על שפתה הספרותית, שיש לה קשר לעבודה זרה ולשאר דברים הנוגדים את היהדות, ויש הגורסים "חכמה יוונית" במקום "יוונית", ראה בהרחבה בפירושו של הרב עדין שטיינזלץ ("שיטות") שם.
32. **תלמוד בבלי**, מנחות צ"ט, ע"ב וע' תוספות ד"ה ארור אדם שם דף ס"ד ע"ב.
33. אומנם ר"ש בר נחמני בשם ר' יונתן פירש את הפסוק לא כציווי אלא כהבטחה ובדיקה, ואף אם קרא ק"ש שחרית וערבית קיים "לא ימוש ספר התורה הזה מפ"ך" וגו'. עיין במקור בהערה הקודמת.
34. **תלמוד בבלי**, ברכות י"ב ע"ב.
35. כתבי הרמב"ן, כרך א' מהדורת הרב ח"ד שעוועל, **איגרת יסרם אענה**, עמ' ש"נ, מוסד הרב קוק, ירושלים, תשכ"ג, עמ' ש"נ.
36. **תלמוד בבלי**, סוטה מ"ט ע"ב.
37. **תלמוד ירושלמי**, עבודה זרה, פרק ב', הלכה ב', וכן **תלמוד ירושלמי**, שבת, פרק ו', הלכה א'.
38. פרופ' ש. ליברמן, **יוונית ויוונית בארץ ישראל**, עמ' 225-227, מוסד ביאליק, ירושלים, תשכ"ג, עמ' 225-227.
39. פירוש "בית הבודדה" על קידושין (המאירי), מהדורת שלזינגר, ירושלים, דף כ"ט.
40. **תלמוד ירושלמי**, שבת, פרק ו', הלכה א' (עיין על אתר בפירושו של "קרבן העדה").
41. פרופ' ג. אלון, **מחקרים בתולדות ישראל**, הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל-אביב, תשי"ז, כרך שני, עמ' 248-277.
42. אמנם בהמשך הסוגיה שם מפקפק ר' שמעון בר אבא, אם ר' יוחנן נתן היתר כזה מימיו.
43. **תלמוד ירושלמי**, פאה פ"א, ה"א ותלמוד ירושלמי, סוטה, פ"ט, ה"ו.
44. **תלמוד בבלי**, סנהדרין צ' ע"א.
45. **תלמוד בבלי**, סנהדרין ק' ע"ב.
46. **תלמוד ירושלמי**, סנהדרין, פרק א' הלכה א'. וע' בדברי ליברמן (הערה 38 לעיל) עמ' 230-231 והערה 55.
47. **תלמוד בבלי**, סנהדרין ק', ע"ב.
48. **בתלמוד תבבלי** – עיין ברכות דף מ"ח ע"א, עירובין ס"ה ע"א, חגיגה י"ג ע"א, יבמות ס"ג ע"ב, כתובות ק"י ע"ב, בבא בתרא צ"ח ע"ב וקמ"ו ע"א, סנהדרין ק' ע"ב, נידה ט"ז ע"ב.
49. **בתלמוד הירושלמי** – עיין ברכות פ"ז, ה"ב, חגיגה פ"ב, ה"א, נזיר פ"ה, ה"ג.
50. רב האי גאון **אוצר הנאונים** למסכת ברכות מהדורת ב"מ לוין ירושלים, תשל"ו דף מ"ח ע"א.
51. **אבות**, פרק ב', משנה י"ד.
52. דברים י"ח, ט.
53. וכן **בתלמוד תבבלי**, שבת ע"ה ע"א.
54. **תלמוד בבלי**, מסכת חגיגה ט"ו ע"ב.
55. **אגרת שו"ת** מאת הרב א"י בלוך זצ"ל, פורסם ברבעון **המעין**, ג', תשל"ו, עמ' 1-6.
56. ויקרא י"א, ט.
57. **תלמוד בבלי**, סנהדרין ה' ע"ב.
58. **תלמוד בבלי**, בכורות מ"ה ע"א.
59. **תלמוד בבלי**, שבת פ"ה, ע"א.
60. **תלמוד ירושלמי**, שביעית, פרק ט', הלכה ב'.

60. **תלמוד בבלי**, שבת ע"ה ע"א. עיין עוד בבה"ג עשה ק"ה, וכן בסמ"ג, עשין מ"ז, וכן בסמ"ק ק"ג, שפנו מדע זה במנין המצוות.
61. דברים ד', ו.
62. **תלמוד בבלי**, שבת ע"ה ע"א.
63. ישעיהו ה', יב.
64. **תלמוד בבלי**, בבא מציעא פ"ה ע"ב.
65. **תלמוד בבלי**, ראש השנה כ' ע"ב.
66. **תלמוד בבלי**, ברכות נ"ח ע"ב.
67. ברכות, פרק ט', הלכה ב'.
68. **מדרש רבה**, דברים, פרשת ח' (ניצבים) פסקה ו', וכן עיין בפירוש ה"תוספות", תענית ז' ע"א ד"ה אף דברי תורה: שם מוסברות המילים "בעידן דנפקא למיא, פירוש: להטיל מים".
69. **תלמוד בבלי**, שבת קנ"ו ע"ב.
70. **תלמוד בבלי**, חולין צ"ה ע"ב.
71. **תלמוד בבלי**, ברכות ס"ג ע"א.
72. **תלמוד ירושלמי**, כתובות, פרק ב', הלכה ו'.
73. **תלמוד בבלי**, ברכות כ"ח ע"ב. עיין עוד במסכת דרך ארץ רבא, פרק ג'. שם בדפוס מופיע בשם ר"א בן עזריה, אולם לא מוזכר "מנעו בניכם מן ההיגיון", וצריך עיון.
74. **תלמוד בבלי**, עבודה זרה י"ט ע"א, וכן ברכות ס"ג ע"ב, עירובין כ"א ע"ב.
75. **תלמוד ירושלמי**, סנהדרין, פרק י', הלכה א'.
76. פרקי דר' אליעזר, מהדורת מ' היגר, פרק ל"א, ד"ה "ששה נקראו בשמותן", וכן פרק י"ח, ד"ה "עשרה דברים נבראו". עיין עוד במדרש תנאים לדברים, מהדורת ד"צ הופמן, ברלין 1908 לפרק ה', יד (עמ' 22). שם מופיע הצירוף "הגיון תורה ותפילה" שכנראה משמעותו: קריאה והגיה בלבד.
77. ספר **יוחסין השלם**, ר' אברהם זכות מהדורת פיליפובסקי, לונדון, תרי"ז, עמ' 124.
78. **אוצר הבאונים**, ברכות, עמ' 39, מהדורת ב"מ לוין, ירושלים, תשל"ו, עמ' 39.
79. עיין בפירושו של רש"י **בתלמוד הבבלי**, ברכות, דף כ"ח ע"ב. וכן בספר **השרון** לרבי נתן מרומי בערך: הג, וכן ברשב"ם בפירושו לבראשית ל"ו, ב, וכן בראב"ע בספרו **יסוד מורא**, מהדורת בן-מנחם, תשל"ל, דף י"ד, עמ' א', וכן בפירושו של רבי שמואל ב"ר יהודה אבן תימן בחיבורו **פירוש המילות החדות**, מהדורת י. אבן שמואל, עמ' 43-44, תש"ו, ירושלים, וכן בפירושו של הרב עדין שטיינזלץ **לתלמוד הבבלי**, ברכות כ"ח ע"ב, הוא טוען, שישנה סכנת סילוף בלימוד מקרא כפשוטו, ולכן בהמשך מבקש רבי אליעזר להושיב את הבנים בין ברכי תלמידי חכמים.
80. **תוספתא**, יבמות, מהדורת צוקרמאנדל, פרק ג', הלכה ד', ירושלים, תשכ"ג, וכן **תלמוד בבלי**, יומא ס"ו ע"ב, סוכה כ"ז ע"ב וכ"ח ע"א, תענית כ"ה ע"ב, בבא מציעא נ"ט ע"ב, וכן בבא קמא פ"ד ע"א. ועיין עוד אצל הסוברים, שאזהרתו של רבי אליעזר מתאימה לשיטתו שלא לחדש מסבת עצמו, אלא אם כן קיבלה מרבתי. א. היימן **תולדות תנאים ואמוראים**, ירושלים, תשכ"ד, כרך א', עמ' 174, וכן במאמרו של הרב ר. קצנבלסגן המובא בספר **אמונה דת ומדע**, מהדורה ב', ירושלים, משרד החינוך והתרבות, תשל"ג עמ' י"א-כ"ג. הנ"ל טוען שמחמת השפעת הנצרות ואי קבלת התושב"ע זייפו הנוצרים את הבנת התנ"ך כהבנתם בניגוד למסורת, ועיינו במקרא באופן ביקורתי-שלילי – דבר המהווה סכנה לדור הצעיר. דבר זה עולה בקנה אחד עם גישתו השמרנית-מסורתית של רבי אליעזר – כפי שאמרנו. ועיין עוד בהרחבה על גישתו השמרנית והמחמירה של רבי אליעזר, בספריו של מו"ר הרב פרופ' י. ד. גילת ז"ל: **משנתו של רבי אליעזר בן הורקנוס ומקומה בתולדות תולדות**, תשכ"ב, דביר, ת"א, וכן **פרקים בהשתלשלות תולדות**, תשנ"ב, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן, עמ' 60-61, 67-68, 73-83, 99-97.
81. עיין עוד במאמרו של הרב מרדכי ברויאר, המובא בספר זכרון לרב ד"ר דוד אוקס ז"ל, **מכתם לדוד**, הוצאת אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן, תשל"ח, עמ' 242-261. שם טוען הנ"ל, כי ריבוי הפירושים על מאמרו של רבי אליעזר שיקף את הגישות השונות ללימוד המקרא ולעיסוק בחוכמות כלליות במרוצת הדורות ובמרכזים היהודיים

השונים שלאחר תקופת חז"ל, שבה אין מאמר זה עוסק. ואכמ"ל.

82. איכה רבא, פרשה ב', פסקה י"ז.

83. אבות, פרק ב, משנה ב'.

84. משלי ג', ו.

85. מתוך: **קווים מנחים למדיניות החינוך הממלכתי-דתית**, מינהל החינוך הדתי, משרד החינוך, ירושלים, ה'תשנ"ג, עמ' 14, 25, 26. ראה עוד בחוברת **מבנה לימודים ועקרונות הנדאה בביה"ס הממ"ד**, מינהל החינוך הדתי, משרד החינוך, ירושלים, ה'תשנ"ז, עמ' 11-12. דיון מורחב באידאה חינוכית זו בחינוך הממ"ד - ראה בספרו של פרופ' משה ארנד: **חינוך יהודי בחברה פתוחה - ציוני דרך**, אוניברסיטת בר אילן, מהדורה חדשה ה'תש"ס, פרק ה', עמ' 134-136, ובהערות השולים שם. גם בפרוזה לא נגרע המתח החינוכי שבו עוסק מאמרנו. ראה, למשל, בספרו של הרב חיים סבתו: **אמת מארץ תצמח**, הוצאת ספרי חמד, ידיעות אחרונות, ה'תשנ"ז. שם מתאר המחבר את המתח הקיים בין חובת לימוד תורה לבין לימוד לימודים כלליים בחברה דתית שמרנית, ובמיוחד בעמ' 61-74.

דמותו של דוד המלך

בשירה העברית של אורי צבי גרינברג

מבוא

פנים רבות לדוד המקראי: רועה צאן, מנגן, רע, בעל, אוהב נשים, מלך, לוחם, כובש, אב לבנים יורשי דרך ולבנים מורדים, ועל-פי מסורת ישראל גם "נעים זמירות", בעל תהלים¹. מטרת החיבור כפולה. מבקש הוא לבדוק איזה צד באישיותו של דוד כבש את אורי צבי גרינברג (להלן: אצ"ג) ומנסה לתת טעם לבחירתו.

1. מלך לוחם וכובש

עיון בכתביו² מגלה, שדוד נתפס בעיקר כאישיות מלכותית לוחמת, כובשת ומרחיבת גבולות. ב"שיר החלום הנעלה"³ מתגלה דוד בהיכל השלישי, מוקף שלטי גיבורים ומצודות "וחיל מצב ישראֵל צופה נילוס ופֶרֶת", היינו, בעל עוצמה צבאית, אסטרטגית וגבולות טבעיים מובטחים מקדם. ב"מקהלה ב': שיר אלי אדמות"⁴ מסמן דוד הכובש האוחז חרב בידו, דרך-חיים ליורשיו: "וּכְמִתְכַּנֵּת דָּוִד נֶעֱשׂ חֶרֶב: לְכָרֶת בָּהּ בְּרִיתוֹת / עִם עַמִּים, הַחַיִּים עַל אֶתֶם עַל חֶרֶבָם וְעַל שִׁיר. / וְאֲשֶׁר יִתְנַפֵּל אֶל גִּזְעָנוּ – בְּחֶרֶב בְּדָבִיר". לעם נורמלי, אליבא דאצ"ג, שלושה קדקדים. את – לגוף (למחיה), שיר, היינו, חזון – לנפש ולנשמה וחרב – לביטחון ולהגנה.

ב"שיר ליום התגלות"⁵ עומד דוד בראש מסע כיבוש, כקודמו יהושוע, וכבאים אחריו, "מִלְכֵי יְהוּדָה וְיִשְׂרָאֵל צָדִי יִצְאֵי הַנְּעֻלָּה".

דוד מצטרף אל גלריית דמויות לוחמות כשמעון, לוי, יהודה, יוסף, בנימין, דן, זבולון, "יוֹצְאֵי מִצְרַיִם הוֹלְכֵי בָּיִם אֶל חֲרוֹת", יהושוע בן נון ו"חִילָיו הַכּוֹבָשִׁים וּפְנִיָּהֶם אֶרֶץ וְזִקְנָם נַחֲשֶׁת" ב"חזון גלעד לשבטי ישראל"⁶. "ארד" – לסימן נחרצות. "נחושת" – לזיהוי צבע השיער של דוד, האדמוני, המעיד גם על צבעה של גלימת מלכות.

ב"ברוך מרחיב גבול"⁷ מוצגת מלכות דוד העתידית כבעלת גבולות טבעיים ומגינים של הרים, ימים ונהרות: "וּכְמִתְכַּנֵּת אֶרְצוֹ וּמִזֶּג אֲוִיר מְרֻחָבּוּ / תִּהְיֶה מֵהוּת עַם ... זוֹ מַמְלַכְתְּ דָּוִד, לֹא שְׂאוּל". שאול המלך, ההולך אחר ליבו, נתפס, בשירה זו, כהיפוכו של לוחם עובר עם.

צירוף של מלכות וחרב מצוי גם בשיר השלישי במחרוזת הבלדית הקינתית, "על פני הר הבית", המתהפכת למנחמת גם באמצעות דוד, המטיל אימה על ערבים: "וְהוּא מְטִיל בִּינֵיהֶם.. / עֲטָרָה נוֹצֶצֶת בְּרֹאשׁוֹ, חֶרֶב שְׁלוּפָה בְּיָדוֹ"⁸.

חרב היא ביטוי כללי בשירת אצ"ג למכלול של אמצעי מגן. בשיר "פרק מספר מלכים" נמצא גיוונים שלה: "מִגֵּן צִי וְצָבָא וְכָלִי רָקֵב: כַּח בְּצוּעַ עָלֵי אֶרֶץ רַבָּה"⁹. אצ"ג מתמודד בשיר זה חזיתית עם "משפט המלך" הידוע של שמואל¹⁰.

תאריכים: מטאפיזי; סמל; סוגה; קינה; בלדה

וכי תשובו אל הארץ לרשתה, שימו עליכם מלך.

...

ואם יקום שוב קרבכם השופט המתנשא בעם

ואף אם נביא הוא כשמואל

ואמר לכם דברו-לען בכתוב בספר שמואל:

זה יהיה משפט המלך אשר ימלך עליכם וכו'

ענו לו כאשר ענו לו המוֹנִי הָעָם:

לא כי אם מלך יהיה עלינו

...

ושמו לא יהיה עוד שואל: שואל מן העם, כי אם בחיר.

שימו עליכם שרים אצילים שהם בחירי העם ולא נבחריו,

...

אם תרבים משרה צל-תמיד על שחם אויב, בינתם מעלה דגלכם על בִּמְתִי צר.

אם רעיונם מִסֵּד על אדני חוֹזֵן ועד סלם הקולות מעלה רוֹחֵם:

אות כי גם הם מזרע המלך דוד.

שמואל ביקש להפחיד את העם בתארו את הרכש המלכותי של המלך העתידי, אצ"ג מאשר את הצורך ברכש זה: "הכל הכל למלככם; / התפרקו מתכשיטים ותנום לו, כי בפארו פארכם. / היו עניים והוא עשיר על כס ארצכם; / כי בעשורו עשורכם ושקלו זתב. / את מיטב בניהם מתכתכם ואריגכם לחמכם ויניגכם - לצבאו; / כי בתקפו תקפכם".

דברים אלה התפרסמו בכ"ח בשבט תש"ד. כה סמוך לחיסולם של שלטונות טוטליטריים, שהמיטו שואה על העולם. כה סמוך לקומה של מדינת ישראל הדימוקרטית. איזו העזה נדרשת מאדם החי בעולם דימוקרטי, רפובליקני, או קומוניסטי, המתיימר להיות שוויוני, לאמץ דמותו של מלך, אולם "מלכו של אצ"ג" אינו עריץ. הוא נבון דעת ובעל "אנה הַדַּעַת". העם מתבקש להעלות יבולו אל אסמי המלך, המשמש כ"כספת": "והיה ברבות העשור בארץ, בואו אל מלככם לאמר: / מידי נאמניך בא העשור הזה באסמיה; / עתה תן לנו חלק כחלק ונברך על העשור". איש המאה העשרים ואחת לא יאמין שהמלך ייעתר לבקשת חלוקת היבול, לא כן המשורר. לטעמו "המלך יצו לתת חלק כחלק לבל יהיה דה נכלם קרבכם / באשר חרש זרע ואסף גם הוא". לכן מברך העם את המלך בחתימת השיר: "ושם מלכנו יגון ... אמן".

אין זה חוֹזֵן אוטופי בלתי אפשרי. כך נהג דוד ההיסטורי בפועל. הוא לא נישל את היושבים על הכלים: "כי כחלק היורד במלחמה וכחלק היושב על הכלים יחדיו יחלוקו: ויהי מהיום ההוא ומעלה וישימה לחק ולמשפט לישראל עד היום הזה" (שמ"א ל', כ"ד-כ"ה).

אי אפשר לו, למלך, לפי תפיסת המשורר, בלא חרב. לכן מבקשת האם המתה מבנה, בבלדה, "קדש קדשים", שכשיראה את חרב דוד, ייגע בה "ובא בה מעזה"¹¹.

סממני מלכות קודמים, לטעמו של אצ"ג, לסממני פולחן דתי: "הבאלה צל הוד של ימי בית דוד / הָמָן אלו יקום עוד מצביא ושליט, / ארגמן ושריון תחת קדש טלית?"²¹, שואל המשורר בנימה אירונית,

בחינת "אם אין קמח אין תורה".

בשיר נוסף, ששמו מעיד על בשורתו, "דבר השיר למציא על חרבו", מופיעים דוד, שלמה, אברהם ומשה כמייצגי מהות "חרבית" (של חרב) ותביעת המשורר היא: "שוב על חרב חדה... שוב בגדודים"¹³. מעניין לשים לב להיפוך שעושה אצ"ג במהלך חייו של דוד, שהפך, כידוע, מרועה צאן למלך וממחלל לאוחז חרב. לטעמו של אורי צבי, חייו של עם מחייבים אסטרטגיה הפוכה. אחיזה בחרב, שמגמתה כיבוש, קודמת לשלוות רועים, שמסמנת התנחלות. "עד אשר יירש עם את שער אויביו בְּהָלוֹ / וְשָׁב הָרוּעָה, וְשָׁם שׁוֹב בְּשַׁפְתָּיו הָלִילוּ"¹⁴. הציטוט, הלקוח משיר שהתפרסם ב"ב בטבת תש"י, מתווסף לעדויות, שהזכרו לעיל, על קדימויות בסדר היום המדיני של אצ"ג בשנותיה הראשונות של המדינה. חליל, המבטא מתיקות ("ואם במתיקות - / מגרפות מן ההיכל וּחְלִילֵי דָּוִד הַמֶּלֶךְ הָרוּעָה מִן הָרוּעִים -" ¹⁵), אינו יכול להישמע בהיעדר שלוה.

2. מלך אהוב ושנוא

בדרך כלל מוצג דוד המלך כדמות אהובה בשירת אורי צבי. אליה נכספים, אותה מחקים, האני השר ובני בריתו, אך קמו לו גם מתנגדים: "בְּלָבוֹת רוּעֵי-יִשְׂרָאֵל מֵת הַמֶּלֶךְ דָּוִד: / תָּם נֶגוֹן דּוֹרוֹת יִשְׂרָאֵל לְהִיכָל-הָר-הַמּוֹר"¹⁶. מלחמת ששת הימים עוררה, למשל, התייחסות עוינת לדוד:

וְהִי בְּהִקִּיץ-אֲדִיר-נֶגַהּ בְּמִשְׁבְּצַת זָהָב מְשֻׁשָׁה
שֶׁשֶׁת יָמִים וְלֵילוֹת .. וּבִיּוֹם הַשְּׂבִיעִי, בְּעָמֹד
עַל בְּמַתִּי אוֹיְבָיו צָבָא-פְּדוּת אָדָם לְלָבוֹשׁוֹ (גוֹן גּוֹאֲלוֹ)
לְפָלֵא עֵינֵי הַגּוֹיִם וְלַעֲיִנִּי כָּל בְּנֵי יִשְׂרָאֵל,
עָלוּ מֵעֵמֶק הַסּוּטִים, שָׁכַל בְּהָרוֹת דְּמִינוּ דּוֹר דּוֹר
לֹא יָכְלוּ לְהַצִּיפּוֹ וּלְסַתְּמוֹ - :

דָּתָן וְאַבְרָם, שָׁבַע בֶּן בְּקָרִי וְשִׁמְעִי בֶן גֵּרָא
סִנְבַּלְט וּמִרְעִי אֲחִיתָפֶל הַכֹּפִי, מִדֵּי דּוֹר עַדִּי דּוֹר

...

אֶפְלִים לְלִבָּם תִּיהוּדִי: הֵמָּר לָהֶם יְהִי.
עֵינֵיהֶם עֲשֵׂנוֹת עֵת עֵינֵינוּ נוֹצְצוֹת..
מִמַּעַפְרֵי עָפָר בְּמִלְכָּם וּבְאוֹתָם הַקּוֹלוֹת מְגֻרָן:
אֵין לָנוּ חֶלֶק בְּדָוִד וְלֹא נִחְלָה בְּבֶן יִשִּׁי
אִישׁ לֹאֲהֲלִיו יִשְׂרָאֵל!¹⁷

כאז במקרא כן עתה, עם תום המלחמה, לא נשתנתה הצהרת אי האימון במדינה המשוחררת. בעלי הנס אינם מכירים בנסם.

גם בשיר, "נפשי דרכי עזו"¹⁸ מציצים מעמק הסוטים "חרובי-ריסים תלושי ברית תִּיהוּדִים הַפְּרָאִים / שְׁאִין לָהֶם חֶלֶק בְּדָוִד". וכן בשיר, "המנהמים בעברית"¹⁹: "הַמְּנַהֲמִים בְּעִבְרִית כְּלָפִי אֶרֶץ הַמִּרְיָה: / צְרוּ

ערו עד היסוד בהו / אין לנו חלק בְּדוֹד וּבְמִלְכוֹת שֶׁהִגִּיעָה שְׁעָתָהּ / הם אינם סרים לִלְלָה לְבֵיתָם אֲכֹלִי חֶרֶטָה / וְאִינֶם נִחְנָקִים בְּאֶחֱתָפֶל אֲפִילוּ בְּחִלּוֹם חֵיל". "ערו ערו עד היסוד בה" – משפטם של בני אדום, אויבי ישראל, שביקשו לכולתם (תהלים קל"ז, פס' ז'), אויבים מבחוץ, הפך למשפטם של אויבים מבית. לכל דור ה"סוטים" שלו. ולא באה מלחמת ששת הימים ותגובת המשורר על תוצאותיה אלא כדוגמה בלבד.

בעיטה ממין זה גורמת לדוד המטאפיזי לייאוש זמני. כך ב"שיר אוכל אש" מוכיח האני-השר את העם: "אך אתם מאסֶתֶם חֲלָקְכֶם בְּדוֹד, / אֲזִי סָגַר מִלֶּכְכֶּם אֶת עֵינָיו וְנָרַם – –²⁰. ומשום כך הפכה חרבו חלודה²¹.

עד כאן הפן הייצוגי, הלאומי, הקיבוצי, העל-זמני של דוד המלך.

3. דוד כדמות אנושית

לדוד גם פן אנושי, פרטי. פעמים אחדות הוא מוזכר בהקשר לאחת מנשותיו, בת שבע. ב"שירים בשולי שמים"²² משמשים דוד ובת שבע ואברהם ושרה משל לזוג אוהבים: "כְּאַבְרָהָם וְשָׂרָה בְּאַלּוֹנֵי מִמְרָא / לִפְנֵי הַבְּשׂוּרָה הִיקָרָה (בשורת הולדת יצחק) וּבְכָדוֹד וּבַת שָׁבַע בְּבֵית הַמִּלְכוֹת / בְּחַבְתָּ לִלְלָה רֵאשׁוֹן...". אל שני הזוגות המקראיים מצטרפים אביו ואמו של הדובר השר, "קְדוּשִׁים בְּמַעַרְבַּע עַל הַיָּם", היינו שנרצחו במלחמת העולם השנייה. כל הנשים במערכת המשולשת הזו הן אסרטיביות, יוזמות: "אֲמִי ... רָתַמְתָּ רֶכֶב נְדוּד לְקִסְפָּה (לשון כוסף): / לִפִּי דִלֶּקֶת הַלֵּב יָדַע כֹּל יִשָּׂה גַם לָלֶךְ / בְּרִגְלֶיהָ מִמָּשַׁע עַל הַיָּם:", כלומר לממש את הבלתי ניתן, לכאורה, למימוש. האבות פחות אסרטיביים: "הִרְבֵּה כֹסֶף-אֶלְדָּמִי תִּיהָ בְּאָבִי, / אֲבָל רֶכֶב הַנְּדוּד לֹא עָמַד לַעֲת כֹּסֶף / סְמוּךְ לְבֵיתוֹ... / לָכֵן הוּא יָדַע דוּמְיָה / וְאַהֲבָה-בְּעֵינָיו כְּנַפֵּי צְפָרִים. / – בְּרִצּוֹתָן לַעֲוֹף, הֵן צְפוּת לָהֶן ... כֶּה". אולם ההקבלה התקיימה רק בכוח, כי בפועל זכו רק הזוגות המקראיים לממש את עצמם. הורי המשורר לא זכו: "עֲכָשׁוּ – גַּם אֲמִי כְּאָבִי: קְדוּשֵׁי דוּמְיָה", היינו מתים.

דוד ובת שבע הם אפוא משל, בשיר זה, לזוגיות אנטימית ממומשת.

בשיר אחר, השישי במחרוזת בת שבעה שירים, "אותות בנגיחה לכל המצפים"²³, נוגע אצ"ג בהערכת המעשה של דוד ובת שבע. את בת שבע הוא מברך בברכתה של דבורה הנביאה ליעל אשת חבר הקיני: "תִּבְרַךְ מְנָשִׁים בַּת שָׁבַע פְּרִמִּית לְחִיקוֹ שֶׁל הַמֶּלֶךְ דָּוִד". "כרמית" מלשון כרם, באסוציאציה ל"כרמי עין גדי", מקום מפגש האוהבים במגילת "שיר השירים", ובאסוציאציה נוספת ל"יין, משקה האוהבים. יחסו אל דוד אמביוולנטי. מחד גיסא הוא מצדיק את עונשו, "כִּדְיִן דָּם תַּתַּת דָּם" על "בְּכִי אוֹרֶיָה הַחֲתִי" [מעניין, אצ"ג אינו מזכיר את מות בנה של בת שבע כעונש על חטאו של דוד אלא את מותו של אבשלום (– בְּנֵי בְנֵי אֲבִשְׁלֹום יָכָה הַמֶּלֶךְ בְּקוֹל.)]. אולי מפני שמוות זה נראה לו כמתאים יותר, בחינת בגידה תחת בגידה. מאידך גיסא, הוא שר שיר מזמור לדוד, "הַמְּנַצֵּחַ בְּשִׁירוֹ וּבְחֶרְבּוֹ". סיבתה של זכאות זו נותרת עלומה בשיר²⁴. מכל מקום, אהבתם של דוד ובת שבע אינה נחשבת כפגומה בעיניו. להיפך, היא משל לאהבה מושלמת: "שִׁיר אֶהְבֵּת דָּוִד לְבַת שָׁבַע הוּא שִׁיר הַשִּׁירִים אֲשֶׁר לְשִׁלְמָה בֶּן דָּוִד"²⁵.

דוד מוזכר גם מצד קשריו הרעועים עם בניו, כך, למשל, בשיר "חכם בלילו"²⁶ נדרש המשורר לאבשלום ולכאב הנורא שהיסיב לאביו: "מִדְּוֵי מֶלֶךְ בְּלִילָה לִבְנוֹ אֲבִשְׁלֹום / כָּכָל אֶב לְדָמִי בְנוֹ". ודוק. אבדן הבן

מעיק עליו, לא מעשהו.

הדברים נידונים בהקשר אוניברסלי, קהלתי. דין דוד האיש כדין כל אב שכול, תהא הסיבה אשר תהא.

4. ירחי דוד

אצ"ג מרבה להזכיר את יורשיו הרוחניים של דוד, ביניהם "תלוי וגבירול ועזרא ונגיד / ... גבורי המחתרת גרדום וכלאים: / מקמי השיר תיפס נגר פרא כובש. / כי המה יורשים לדוד ולרשת באים / באונם-רענן את הר-אבותם-השדוד".²⁷ נאמנות לחזון, לשיר, היא המאחדת את נציגי הזמנים השונים. כולם כדור יפי קומה, עזי נפש, בהירים, עיני נשרים ונמרים, "קרואי בת געגועינו ומקמינה ... / ...נכונים לכבש ולרשת / יותר שטח מכל פלשת"²⁸.

מן הדין לציין, שאצ"ג נמנע מלתאר קווי דמות חיצוניים של דוד, למעט צבע השיער. רק בשיר "צהר בענן", ממנו נלקח הציטוט לעיל, מוזכר יפי הקומה של דוד ויורשיו, ובהחלט ייתכן שכוונתו ליופי מטפורי, שיותר משהוא מתכוון לחיצוניות, הרי הוא מעיד על פנימיות. באותו שיר נמצא פרטים מזהים מעטים נוספים כ"נער יפה-תאר, ראשו כתרם פז, תלילו בפיו"²⁹.

כל היורשים מצטרפים אל שלשלת זהב, שראשיתה ביהושע, שופטים, שאול ודוד והמשכה במלכים, מצביאים, גיבורים, יוגבים, יורדי ים, חוצי סטרטופירות ומדלגי כוכבים ובתוכם גם האני השר: "הנה נוגע אני בטבעות השלשלת"³⁰.

השלשלת מורכבת מכל מה שיכול להעמיד מדינה על רגליה. אל השלשלת הזאת מצרף האני השר גם את בנו "בני, בניו גשה אלי ואשקה, שראשך נמלא טל, שראשך כתרם פז, גין ונקד מלכנו דוד"³¹. לא לחינם בחר המשורר לתאר את "בנו" בלשונו הפיוטית של בעל שיר השירים. מבקש הוא לראות בבנו שלו ממשיך שושלת, כיורש שהעמיד דוד. ואולי נאחו בראש האדום גם בגין שערו שלו, שהיה, כידוע, אדום.

5. דוד במחוזות זרים

אצ"ג קושר את דמותו של משיח-בן-דוד בדמותו של משיח הנצרות, ישו. במחרוזת השירים, "במערב", בשיר "המענה", הלקוח משירתו המוקדמת של אורי צבי ב"אימה גדולה וירח", מתואר הצלוב "תלוי באמצע העולם וצופה / עד סוף כל הדורות, / בסופו של עולם, / וגדולים געגועיו לארץ ישראל / והוא ישוב לארץ ישראל בטלית, שהיתה על כתפיו בעמדו לצליבה. / הוא יעלה למועד / גאלת העולם / בסוף כל הדורות, / במנוחה העולה, וגור-בן-דוד / על ראשו הקדוש"³². בהעזה בלתי רגילה הופך המשורר את משיח הנצרות ליהודי עטור בטלית ומחזיר אותו לשורשיו היהודיים. מיותר לציין, שאצ"ג אינו נמשך אחר הדמות הנוצרית אלא אחר הלהט המשיחי שאפיין את האיש.

ואולי, נאמן המשורר לרוחו של ישעיהו הנביא שניבא: "והלכו עמים רבים ואמרו לכו ונעלה אל הר ה' אל בית אלהי יעקב ... כי מציון תצא תורה ודבר ה' מירושלים" (ב', ג'). ובאותה רוח ניבא שבימי חוטר מגוע ישי תימלא "הארץ דעה את ה', כמים לים מכסים" י"א, ט'). עיון במחרוזת יבהיר, שאין עתיד לאירופה הנוצרית: "הן תגוע אירופה בין מסגרי ישו: / בא זמן

למזרחי"³³. בין כך ובין כך, המשורר אינו סוגד למלכות נוצרים אלא ממיר את הוויתה בהוויה יהודית.

6. סיכום ביניים

דוד בשירת אצ"ג הוא בראש ובראשונה דמות ייצוגית, סמלית, סמלה של מלכות כובשת, מרחיבת גבול, נועזת, עשויה לבלי חת, משיח, מושא לכיסופים על-ידי אוהביו ומושא לשנאה על-ידי שונאיו. מאידך גיסא, חושף המשורר את צדו האנושי, הפרטי, הקשור בזוגיות ובהורות. ושני אלה מולידים את יורשיו, בני דמותו, היוצרים יחדיו שלשלת זהב.

7. התבוננות בשירים שדוד במרכזם או בכותרתם

אע"פ שדוד נזכר בשירים רבים כל כך בשירתו של אצ"ג, שהתפרסמו בתקופות שונות, החל משנות העשרים של המאה הקודמת וכלה בשנות השבעים שלה, רק שני שירים מזכירים את שמו בכותרתם ואחד מוקדש לו, אף כי אין הוא נזכר בכותרתו. כולם נכתבו ונתפרסמו בין השנים תש"ז-תשי"ב, סמוך לקום המדינה ומיד לאחר קומה. ואכן לכולם עניין בגיבוש תפיסה מדינית-ציונית-חזונית.

7.1. התבוננות בדמותו של דוד בשיר "צהר בענן"

השיר התפרסם לראשונה בי"א בטבת תש"ז (3.1.1947) ב"הארץ". אחרי-כן מצא מקומו ב"רחובות הנהר ספר האיליות והכח" ולאחריו בכרך השישי של כל כתבי אצ"ג (עמ' 111-116 ומשם הציטוטים). כשמו כן הוא. מן הענן הכבד נפתח צוהר מנחם, כצוהר ממנו שלח נח את העורב ואת היונה, כדי לבדוק הקלו המים. "ענן" הוא, בראש ובראשונה, משל למבול – שואת-אירופה, ו"צוהר" – משל לשורדיו. סוגת השיר היא קינה המתהפכת ל"כוח". המוטו בן ארבעת הטורים מיטיב לבטא את כפילות הפנים של הסוגה: "מי זאת הטובעת (=לציון קינה) / ומי זאת הנשקפת" (לציון "כוח", נחמה ותקווה).

על רקע מוראות השואה {"שלא יכלה שום לשון לבטאם, אלא בילל ובבכי, בעינים קמות וצוית- / הקרן.. שאחריו – דומיה ואינות." (עמ' 111)} ועל רקע עליבות המנהיגות היהודית {"אלופי העצה גבוכים. אולת – חותמת-הפנים. / גליונות העת – אספלניות ... ואותיות – פגרי זבובים." (עמ' 113)}, בחינת "צמוד ענן עומד עליהם" (עמ' 112) – לא כעמוד הענן, שהגן על העם במדבר, אלא עמוד חוסם תקווה, אוטם חזון – עולה דמותו של דוד.

ואני צהר קרעתי בזה הענן,
רוֹאֶה מעבר מזה: דרך-שחרית המופת אל קדם ימי
קרוצה ומגבבת צד האפק הנזיר –
ותרוצת מלה בדמי..

שעת שחרית וגלגל החמה מסלקים את הענן וביום של חג, "חג ההתגלות", מתגלה דוד.

בדרך המופת צועד נער יפה-תאר
ראשו כתם פז, נוהג צאנו אל מרעה
ללחך עשב יהלומי ...
ולשתות מימי שחרית ...
וחלילו בפיו.
השמש יוצאת לקראתו והוא בעולה אליה
הלך וצלה ...
ועוד טל צנת לילה ירחית בשערו.
- הנער דוד?
- הנער דוד.
וארי-משכים-שחר עומד בהר הר
ונשקף על הכל .. כבוד פני מלך הנוף - - (שם)

צבע השיער של דוד, צבע החמה, צבע העשב המבהיק כיהלום וצבע רעמת הארי - כולם בגווני פז ארגמני - מצטרפים לצבעה המוזהב של מלכות: "כבוד פני מלך הנוף".
האני השר מצרף את עצמו אל אברהם, אל מלכי ישראל ואל דמויות אבותיו ואבות אבותיהם, המאמינים כי "מלכם חי וקיים עוד ... / הוא דוד, לא אחר" (עמ' 114). תפיסתם גיאוגרפית-חזונית: "הר המור הוא הרם. / דמות יערם: הלכנו. / אספקלר הנדרות - תירדן." (שם). יורשי דוד, בני דמותו, "נכונים להאביב מדבריות: / להעסיס סלעים: / להלביש שני ערית צרים: / ולהרגין גופי דומיות: / נכונים לכבש ולרשת: / יותר שטח מכל פלשת - -" (עמ' 115).
מנין העוצמה המתחדשת? מברא עמיקתא היא עולה: "הן צד-סוף שתינו כל התרעלות. / וצד קץ כל פחד באנו." (שם). מנקודת שפל נמוכה, שאין נמוכה ממנה, מזנק האני השר, בן בנו של דוד המלך לפסגת המלוכה.

יש מעבר מזה, הללניה!
זה מעבר ליאוש, הללניה!
ושם אין יאוש עוד ... הללניה!
כי מעבר ללילה אין ליל - -

דוד אינו אדם פרטי בבבלדה-חזיונית זו. הוא אבי בני מלכות, שעתידיים להקים מלכות חדשה על אף "ליל הלילות" (עמ' 116).

7.2. התבוננות בדמותו של דוד בשיר: "בקר מלכנו דוד"

שיר זה, אשר נכתב בא' מרחשון תש"י ונתפרסם לראשונה בי' בשבט באותה שנה³⁵ ואחרי-כן בספר העמודים³⁶, הוא שיר קצר. בניגוד לשיר "צהר הענן", המחזיק שישה עמודים ובם עשרים ותשעה בתי שיר, מכיל השיר "בקר מלכנו דוד" ארבעה בתים בלבד, כמעט סימטריים. שני הבתים

הראשונים בני חמישה טורים כל אחד ושני האחרונים בני שבעה טורים כל אחד. החריזה אחידה בחלק הראשון של השיר ומשתנה מעט בבית האחרון (א ב א ב ב : ג ד ג ד ד : ה ו ה ו ו ז : ח ט ט י ט י י). התמונה היא תמונת קבר, אך הקבור בו איננו מת. הוא רק גם. תנומתו זמנית: "דוד מלך ישראל חי וקיים" / במקום הנבנה מצל פני תימו.

גם שיר זה הוא קינה. סביב הקבר צומחים קוצים, כחוח ושית במקום "הדס ארוך גפן וזית". אבל, עת יקיץ המלך משנתו, ידום כל כאב: "כי כאן מלוא אשר משוש גבה לב". שני בתי השיר הראשונים מתארים מצב נתון, של תוגה. שני הבתים האחרונים מתארים מצב עתידי, של שמחה. נמיכותו של הקבר תוחלף בגובהו של לב מאושר. יום יבוא ואבלי המלך ישובו "ברכב אש ובכשיל וכלף". היינו בכלי זין, שחשיבותם בהיערכות מדינית צוינה לעיל. גם בשיר זה דוד מהווה סמל למלכות ישראל השלישית.

7.3. התבוננות בדמותו של דוד בשיר: "שיר: המלך דוד הנביא"

השיר הבלדי, שנכתב בכ"ט בתמוז תש"ח, התפרסם לראשונה בתמוז תשי"ב³⁷ ואחרי-כן ב"ספר העמודים"³⁸. גם הוא קצר, בן ארבעה בתים בלבד, הראשון בן שישה טורים ושלושת האחרים בני ארבעה טורים כל אחד.

שני דוברים בשיר: האני השר ונמענו, המלך דוד. האני השר תמה מדוע גדודי ישראל אינם נלחמים. עד מהרה הוא למד, שאויביו מבית המה, "יהודים". / עינים לגי ולא הרה קוראים". גם אינם מקשיבים לנביא "האחד הנקרו" / השופט בחוצות ופוסק פסק דין". את תיסכולו הוא משמיע למלך דוד הקבור. המלך מסיק את מסקנותיו. אין הוא מתייחס, אולם נאלץ לדום, עד שתתחלפנה משמרות ההנהגה היהודית.

ועונה קול המלך דוד מקברו:
שוב אדם דומיה עד מן גי חולות ים
יעלו צבאות אוהבי הקרי
וכפרו את צוון השרון במלוא דם - -

בסוגת הבלדה חי ומת משמשים בערבוביה. על כן אפשרית בה תגובה חיה של איש קבור. דוד אינו יכול להושיע עם המונהג על-ידי מנהיגות, שאינה מעונינת בתשועה. "חולות הים" ומחוזות "השרון" הם שמות נרדפים לכל נעדרי החזון, המכונים בשירים אחרים, שהוזכרו לעיל, "סוטים". "הרים", לעומת זאת הם משל לנכספי מלכות ולכמהי אדנות. להם, לאנשי ההר מייחל ומצפה המלך דוד.

8. חתימה

לדוד פנים זהות בשלושת השירים. הוא מייצג ישות מלכותית בעלת אתגרי כיבוש והתרחבות. אולם ישות זו אינה פועלת בכל תנאי. אויבים מבית מחזירים אותה אל קברה. אוהבים מבית נושאים אותה אל על.

אצ"ג "מגייס" את דוד לצורך חידוד משנתו הציונית המדינית. על כן הוא מבליט בעיקר את כוח האדנות האוחזת בחרב. אולם, יש לזכור, החרב אינה יעד סופי של עם השב אל מחוזות קדומים. החרב היא תנאי לישיבתו במ לבטח. וכשישב לבטח תיהפך לאת, או למזמרה, כחזון הנביא³⁹ וכחזון המשורר-החווה:

אֲנִי מִתְפַּלֵּל לָאֱלֹהִים בְּכָל-נֶטֶף-בֵּי-דָם:
שִׁמְעִיט אֶת הַזֶּמֶן אֲשֶׁר בּוֹ עַל חֶרְבָנוּ נִתְּיָה,
כְּדִי שִׁיעֲרֵנוּ - לֹאִם בְּגוֹפִיו - יַעֲבֹה
(אַחֲרֵי שָׂרְבוּ בּוֹ כּוֹרֶתִיו)
וּמִשֶּׁק בְּנָפִי רָגָנִים בְּמִלּוֹא צְמֻרוֹתָיו..

(*"פרקים בתורת המדינה"*, כרך ז', עמ' 78)

הערות ומראי מקומות

1. קבלה ברורה כזאת נמסרה במפורש לראשונה באגדת חז"ל: "משה נתן חמישה חומשי תורה לישראל ודוד נתן חמישה ספרים שבתהלים לישראל" (שוחר טוב א', ב'). ייחוסו של הספר לדוד הושפע כמובן מקורות חיו. בעל דברי הימים ייחס לו את השירה הפולחנית (דה"ב כ"ג, יח). שמו כרוך בשבעים ושלושה מזמורים, אבל קיימות דעות שונות בעניין זהות מחבר המזמורים. ראה נ"מ סרנה. תהלים, ס' **תהלים, אנציקלופדיה מקראית, ח'**, 1982, עמ' 444-448.
2. כל הציטוטים להלן מתוך אורי צבי גרינברג, **כל כתביו** (שלושה עשר כרכים, שיצאו לאור בשנים 1990-1998), ירושלים, מוסד ביאליק.
3. כרך ז', עמ' 38.
4. כרך ה', עמ' 82.
5. כרך ז', עמ' 42.
6. כרך ה', עמ' 148.
7. כרך ז', עמ' 27.
8. כרך ז', עמ' 54.
9. כרך ז', עמ' 178.
10. שם"א ח', יא-יח.
11. כרך ו', עמ' 144.
12. כרך ה', עמ' 23.
13. כרך י"א, עמ' 62.
14. ב"שיר לפני המסות, כרך ז', עמ' 171.
15. כרך י"ג, עמ' 21.
16. כרך ז', עמ' 52.
17. בשיר "השכל הטוב והשכל העצוב", כרך י"א, עמ' 105.
18. כרך י"א, עמ' 135.
19. כרך י"א, עמ' 136.
20. כרך ז', עמ' 155.

21. כרך ה', עמ' 71.
22. כרך ו', עמ' 15.
23. כרך י', עמ' 173-174.
24. כמו בפרשנות הענפה והמגוונת בעניין ראה סקירה ודיון בסוגיה זו אצל יעקב מדין, מגילת בת שבע, **מגדים, יית-יט**, תשנ"ג, עמ' 67-147 וכן איתמר ורהפטיג, פרשת דוד ובת שבע, תגובה למאמרו של י' מדין, **מגדים, כ"ב**, תשנ"ד, עמ' 88-92.
25. זהו פירוש מעניין לעניין זיהוי "גיבורי" מגילת שיר השירים. אמנם, ספק אם התכוון המשורר לגעת בזיהוי הגיבורים. מכל מקום לא נמצא כמותו בין בפירושים המקובלים. ראה בעניין זה, למשל, במבוא לשיר השירים שכתבו מיכאל פוקס ויעקב קליין, אופיו המיוחד של שיר השירים והפירושים השונים שניתנו לו במשך הדורות, **שיר השירים, עולם ותב"ך**, 1994, עמ' 12-14. ואע"פ שלא נמצא כפירוש הזה ניתן לשקול אותו בכובד ראש, שהרי שלמה מתייחס לאמו ומזכיר את אמרותיה בנושאי ויוגין, למשל, בספר משלי. ראה בעניין זה פירושו של יהודה קיל למשלי ל"א, א', ספר משלי, תנ"ך עם פירוש דעת מקרא, ירושלים, מוסד הרב קוק, תשמ"ד.
26. כרך י"ג, עמ' 73.
27. כרך ז', עמ' 55.
28. כרך ו', עמ' 115.
29. שם, עמ' 112.
30. שם, עמ' 115.
31. מתוך "שיר הפסחים באזני הבן", כרך י"א, עמ' 25.
32. כרך א', עמ' 46.
33. שם, עמ' 44.
34. בראשית ו', ט"ו; ח, ז, ח.
35. **בסלם**, שנה ראשונה, גיליון י'.
36. כרך ז', עמ' 125.
37. **בסלם**, שנה רביעית, גיליון ג' (ל"ט).
38. כרך ז', עמ' 184.
39. ישעיהו ב', ד: "וכתתו חרבותם לאתים וחניתותיהם למזמרות לא ישא גוי אל גוי חרב ולא ילמדו עוד מלחמה".

מקומם של מזמורי תהלים בשירה העברית של אורי צבי גרינברג

מבוא

זיקתו של אצ"ג למסרי המקרא ולבשורותיו, לאירועיו, לדמויותיו וללשונותיו, כבר אינה צריכה ראיה. חוקרי שירתו עסקו בכך לרוב. מקום מיוחד תופסים בשירתו מזמורי תהלים, שלכתחילה נדרשו לשעתם ולדורות.² ממילא מובנת קרבתו אליהם. חיבורנו מבקש לבדוק את אופי הזיקה של שירת אורי צבי גרינברג העברית למזמורי תהלים. האם זו זיקה ישרה או הפוכה, רבה או מעטה, גלויה או סמויה, הנוטה היא לסוגות מסוימות מספר תהלים, אם לאו.

1. מקום הופעתם של מזמורי תהלים

אצ"ג שואל את כתובות המזמורים לציון שמות שיריו. כך, למשל, שמה של המחרוזת התשיעית ב"כלב בית" הוא "מזמור לבני קרח"³, הפותחת ומסיימת בצירוף "מזמור לבני קרח". דוגמה נוספת היא המחרוזת "למנצח מזמור שיר"⁴, המכילה חמישה שירים. אבל, בדרך כלל, משובצת תשתית תהלים בגוף השירים באופן בולט או בצמצום.

דוגמה לשימוש בולט נמצא ב"שיר גזע אברהם"⁵, הראשון במחרוזת פתוחה בת ארבעה שירים. השיר מבחין בין שני מיני אדם: יהודים וגויים. לדעתו, נושאי התרבות עלי אדמות הם יהודים. כל האחרים הם עובדי אלילים, המתהדרים בנוצות של תרבות, אולם זו זרה למהותם: "דָּמָם פֶּה קוֹרָא אֱלִי אֱלִילִם הַקֶּדְמוֹן: / וְהִמָּה שָׁבִים אֱלִי שְׁבִילֵי הַקְדוּמִים / מְכַסֵּי הָאָזוֹב". כאשר הם זקוקים לביטויי תרבות, "הם אֵלֵינוּ בָּאִים – אֶל הַבָּאָר הַעֲבְרִית: / כִּי אֵף תִּפְלֶה-יְחִידָה-מִשְׁלָהֶם אֵין בְּפִיהֶם: / לֹא בָחַג עַם וְלֹא בְּאֶבֶל עַם: / לֹא בְיוֹם כְּתָר מְלָכָם וְלֹא בְיוֹם גְּבוּרָתוֹ: / לֹא בְיוֹם גְּבוּרָתוֹ וְלֹא לְפָנַי מִסַּע קָרֵב / עַל יִבְשֶׁת וַיִּם: / אֶל תִּפְלוֹת מִשְׁלָנוּ, / מִמְּלָכְנוּ דוֹד, / בָּאוֹת הַשָּׁפְתִים / בְּמִקְהֵלוֹת עַם.. / סֵלָה וְהַלְלוּהָ וְאָמֵן". האני השר רומז לסוגות ידועות בתהלים⁶, כגון מזמורי קינה ("אבל עם"), מזמורי מלך ("כתר מלכם"), מזמורי לאום ("יום גבורות") ומזמורי תודה ("חג עם"). גם הסיומות, "סלה והללויה ואמן" מאפיינות רבים ממזמורי תהלים.

שימוש נרחב נוסף בתשתית תהלים ובאותו נושא נמצא ב"שיר הפנים הקדוש" / אחינו כל בית ישראל". השיר ארוך מקודמו ומפתח את סוגיית יחסי יהודים-גויים. זהו מעין שיר אשכבה ליהדות שהוכחדה, אולם בו בזמן זהו שיר החייאתו מחדש, למגינת ליבם של מכחידיה. האני השר משוכנע, שאומללות היהודים זמנית ושלבדן הגויים מובטח. מחד גיסא, "שָׁלָנוּ הִיא מֶלֶת הַנֶּצֶח בִּיקוּם". מאידך גיסא, "אֵלוּ

תאריכים: זיקה (ישרה והפוכה, גלויה וסמויה); אירוניה; תשתית

עמים הרודים עוד היום.. אמן ואמן: / באשר הם שולטים, שם ימוגו יהיו-לא-הם-אשר-הם⁷. הסיבה העיקרית לשנאת הגויים קשורה בתלותם בתרבות היהודית ובחקותם אותה:

שְׁכַסְדָּר עֲבוֹדַת כְּהֻנִּים בְּמִקְדָּשׁ יִשְׂרָאֵל;
בְּנִגְיַת הָעוֹגֵב וְתַהֲלִים לְמַלְכּוֹ נָדָד,
הִנְהִיגוּ גוֹיִים וּמִלְכָּם בְּהִיכָל-תַּפְלָתָם:
לְיוֹם הַכְתָּרָה וּלְיוֹם אֲשַׁכְּבָה וּלְיוֹם דִּין
הַכִּינּוּנוֹ לָהֶם אִמְרֵי שֹׁפָר מֵאֵז לְתַמִּיד;
וְלֹא עָלְתָה בָּם תַּפְלָה עֲרֵבָה, לוֹלֵא חֵן שִׁפְתָּנוּ;
וְלֹא יָדְעוּ כְּסוּפִים אֶל מַעְבָּר כְּבִרְת אֲדָמָתָם,
הַפּוֹרַחַת מִזֶּה וּמִזֶּה לְגִנְהָם - -
וּמִנּוֹרַת הַמָּאוֹר שֶׁהִדְלַקְנוּ בְּבֵית-הָר-הַמֵּר,
הִיא הִיא שְׂדוּלָתָה לָהֶם בְּהִיכָל וּבִקְתָּהּ:
וְלוֹ כְּבִתָּה לָהֶם זֶה - וְהַחֲשִׁיכָה בַּפֶּשֶׁם, כְּנִפְשׁוֹ
שֶׁל זֶקֶנָם הַקָּדְמוֹן וּכְנִפְשׁ חַיָּה בִּיעֲרָם - -
וְאֵת זֶה הֵם יוֹדְעִים .. אֵת זֶה הֵם יוֹדְעִים!
אֵיךְ לֹא יִשְׁטְמוּנוּ גוֹיִים הָרוּדִים?⁸

אזכורים מצומצמים מצויים לרוב בשירת אורי צבי, לכן נסתפק בדוגמה אחת מאפיינת. בשיר "בשבח השיר המורד" משמש הצירוף "מזמור לדוד", בסיפא של השיר, ביטוי כללי לכל מזמורי תהלים ואולי לכל תפילות ישראל: "לצמד בפשטות בבית כנסת עם כל ישראל / ולומר עם כלם ברב כח: מזמור לְדָוִד"⁹.

2. זיקה ישירה למזמורי תהלים בשירתו הלאומית של אצ"ג

בדרך כלל נאמן המשורר, המשבח ממזמורי תהלים, לרוח המקור, בעיקר בשיריו הלאומיים-קיבוציים-חזוניים, המתארים יציאה ממצב בלתי-אפשרי, קינתי, אבדני, פסימי אל מצב הפוך, מרומם, אופטימי (כלשון המשורר: מאיליה אל כוח). למשל, בשיר "גנוזות על התליה", ששמו מעיד על תכניו, מחיך המובל אל עץ התלייה. התליין נדהם: "מטכר! אָלֵי מָה אַתָּה מְחַיֶּה?", הוא שואל, ומשיב לו העלם "אֶן מְחַמֶּה", כלומר אינו כועס, אינו ממורמר, אף שהוא יודע שהתליין יביא עליו את מותו: "אֲנִי מְחַיֶּה לְדוֹרוֹת הַבָּאִים!". תשובה מיסטית כזו אין התליין מסוגל להבין, "אֵין מְרַגֵּשׁ הַתְּלִין / כִּי לְבֵית הַמִּקְדָּשׁ הִפֵּךְ בֵּית הַקְּלָאִים - - / מְזֻמּוֹר לְדָוִד יָם צִפּוֹ הַגָּלִין"¹⁰. קידוש השם על מזבח עתיד חדש, הקרבת חי-רגע למען חי-עולם אינם נתפסים על-ידי מוציא להורג, שאינו יהודי ולמרבית הפלא גם לא על-ידי יהודים לא מעטים. להיפך: "בְּלִילָה הִהוּא נָם נוֹמָז כָּל הָלָאִם / לְמִשְׁפָּחָתוֹ..לֹא הִגִּיעַ הָלוֹם / דְּבִר הָעֵלָם לְפָנֵי הַתְּלִיָה בְּקִהִיר"¹¹. העלם משתייך לחבורת הנבחרים, שהאני-השר גם הוא חלק ממנה, כמתואר בקבצי השירה למיניהם. דבריו נתפסים כדברי נבואה: "הוא דְּבִר דְּבִרָו כְּנִבְיָא, קוֹל בְּהִיר / שְׁמַעְתִּי בְּלִילָה הִהוּא, וְזֶה שִׁיר / לְזִמְרָא אֲדִיר בְּמִקְהֵלוֹת הַדְּבִיר - -"¹², רמז לשירת הלויים במקדש. דוגמה נוספת נמצא ב"שיר הפנים הקדוש / אחינו כל בית ישראל", בו משמשים מזמורי תהלים כמסד

לבית חדש שיוקם ליהודים בציון. נושא הדגל הוא אברהם אבינו, "הקרב אל-עוגב-אדירים-אלהי, עומד-רם ומגן / נגונים מסיני, / נגונים לדוד, ונגון לצתיד" - ¹³. תשתית תהלים משמשת אפוא בשירת אצ"ג הלאומית סמל למלכות ישראל השלישית. נוסף דוגמה אחת לביטוס הטיעון. בשיר: "חזון גלעד לשבטי ישראל" מוצגים זה לצדו של זה גלעד לזכרם של נספים וחזון לכבודם של שורדים, שיזכו להקים מלכות שלישית, מלווה במזמורי דוד: "אתם, יקירינו הקדושים וטהורים .. בְּנֵי אֲבֹרָהֶם, בְּנֵי מֹשֶׁה וְדָוִד - / וְאַנְחֵנוּ! - הַחַיִּים אַחֲרֵיכֶם, / הָאוֹמְרִים לְהַמְשִׁיךְ: צִדִּי הַגִּיעָנוּ לְשִׁכְרָה בִּירוּשָׁלַיִם, ... וּנְבִיאָנוּ וּמְשׁוֹרְרֵנוּ הַקְּדוֹשִׁים" ¹⁴.

3. זיקה אירונית למזמורי תהלים בשירתו הלאומית של אצ"ג

לעיתים משתמש המשורר בשם השיר, השאול מכתובת מזמורי תהלים, באופן אירוני, הגובל בסרקסטי. למשל, ב"שיר מזמור לבני קרח" אין הצירוף "בני קרח" כינוי ללויים, המשמשים בקודש, אלא שם תואר לנעדרי חזון, הגורמים לשירת האני-השר להפוך מפיוט ליללה. אין הם מעוניינים בשירתו. לו דיבר אליהם, היה שכרו "אך לעג, לא פדות", לכן עדיף, כדבריו, שיהדק היטב את שיניו, יעשן וישתוק ¹⁵. עניינם בענייני שעה, לכל היותר. סוגדים הם לכסף. הנה תיאור סרקסטי של "מטה הארגון של בני קרח": "ובבית המטה לבני קרח בעיר: / שֶׁלֹמֶן הַבְּתִיבָה בְּלָבֹדוֹ תִּירָק. / וְהַלְבֹד הָהוּא בָּלֵב שְׁחֹר הַשֶּׁלֶחַן / בְּאַסְפָּלְגִית צֶל מִכָּה אֶפְלָה - - / אֲמָנָם כִּי כֵן. / אוֹתוֹ הַמְדָּבָר מִימֹת הַמְדָּבָרוֹ / אוֹתָן הַמְזֻמּוֹת מִימֹת הַמְדָּבָרוֹ / אוֹתָם הַפְּנִים וְהַעֲצִינִים הָהֵן / אֵךְ מֹשֶׁה הָאִישׁ פֹּה אֵינָנוּ... לָכֵן / כּוֹרֵץ הָעַם הַקָּטָן, הַנְּבוֹה, / לְרַגְלֵי בְנֵי קֶרַח, בְּבִדּוֹר הַמְדָּבָר. / וְעָגַל הַכֶּסֶף חֲזוֹנָם הַחֵם" ¹⁶. המשורר מחזירנו אל אבי-בני-קרח, המורד הגדול, שקינא במשה ובאהרן, ושלא נמצאה לו תקנה אלא בבליעת האדמה אותו ואת עדתו הרשעה. אצ"ג מציג את קרח בשיר בדיוק כפי שהוא מוצג במקרא, אבל הצירוף "מזמור לבני קרח" אינו לקוח מהחומש. מקורו בתהלים ושם בני קרח אינם מורדים! אם כך, כוונתו של המשורר בהחלט אירונית. המשורר אינו נכנע כמובן לבני קרח. לו רצה, יכול היה להיות "כפִּיטָן הַלּוֹעֵז: / שְׂכֹר, חוֹלֵגֵן, מְשֻׁבָּח, דוֹן וְזֹאֵן. / אֵךְ הַרְרֵי בֵין מִגְבִּירוֹל צִדִּי: / לֹא פִיטָן בְּטִי"ת, כִּי מִשְׁרָשׁ: תָּן - / פִּיתָן... / מְזֻמֹּר לְבְנֵי קֶרַח... לָהֶם הָרִי טוֹבוֹ" ¹⁷. זו חתימתו של השיר, הספוגה באירוניה כואבת, בחינת צדיק ורע לו, רשע וטוב לו.

אירוניה ממין אחר נמצא בנספח ל"הגברות העולה". השיר "בתוך אספקלריה שמו" ¹⁸, מתאר את מצבה הנורא של ארץ ישראל. עניות נוראה, שטח קטן, אנשים מעטים, נמל דל אניות (רק שלוש), "וְהַמְּכָאוֹב - צֶדַע עֹמֵק הַסְּחֻסִּים!". שיר זה מסתיים בשלוש מילים: "מְזֻמֹּר לְדָוִד בְּבָצוֹת". זו המסקנה העולה מהשוואת עברה המפואר של הארץ להווה האומלל בו היא נתונה בהווה השירי. זה עידן של "שבירת כלים", או, נוסח אחר: "וְאֵלֶיהוּ אֵינָנוּ נִפְגָּשׁ בְּדֶרֶךְ - -". הרישא של השיר: "אַסְפָּקְלָרְיָה נִפְלְאָה לְדוֹרוֹת", כמו הסיפא: מזמור לדוד בבצות", מעידות על תחושה אירונית חריפה.

4. מזמורי תהלים בשירתו הפרסונלית של אצ"ג

פנים כפולים לאני-השר הגרינברגי, משורר של לאום ומשורר פרטי, אישי, אינטימי, ופרקי תהלים משרתים את שני הפנים. ב"משתה גלמודים בהאי עולם" מגולל המשורר חוויות - מלחמה והתפקדות

של חיילים, כפועל יוצא מהשפעותיה, כגון השתכרות עד אובדן חושים ("שֶׁלַח יָדְךָ אֶל הַכּוֹס / כִּי לִכְךָ בָּאנוּ: צִלְיָה בַעֲמֶק הַיָּא: שְׁעָה שֶׁל מָנוֹס"). הימצאות בתחושה של סחי ומאוס מזכירה לו את ימי ילדותו, אשר מומחשים באמצעות הירמוות למזמורי תהלים: "מִבֵּית אָבִי מִבֵּין נִימִי הַנָּבֵל לְמִלְכֵי דָוִד בְּאוֹתִיּוֹת פִּי / לְהַגִּיד בַּבֶּקֶר חֲסִדְךָ וְאַמוֹנָתְךָ בְּלִילוֹת / לְפִתְאֹם - ... הוֹבִילָנִי לְבֵית הַיֵּין / חֲבָרִי בְּצֶבֶא הַנֶּכֶר"¹⁹. אותיות פיו של ילד פועט מזכירות את מזמור ח', ג': "מִפִּי עוֹלָלִים וְיוֹנָקִים יִסְדַּת עוֹז" ו"להגיד בבקר" מקורו בתהלים צ"ב, ג', שהוא מזמור שיר ליום השבת. לא לחינם נזכר המשורר דווקא במזמור זה, שהרי את יום השבת מאפיין יין קידוש. השוואת יין-קדושה ליין תרעלה מעוררת באני-השר תחושה של הימצאות "בְּקֶרֶקַע הַתְּהוֹם", של אובדן-תום ושל "פְּרָצוֹף נִצְוָה".

גם במחרוזת "אדם במרחקי מעמקים" מתוארת ילדות אידיאלית במונחי תהלים: "מִצֵּל לְמִבְּאוֹת הַבְּתִים כְּחִלִּי סִיד / שֶׁנֶּלְתוּתֵיהֶם כִּינּוּרִיּוֹת לְמַעַע"²⁰. בית הילדות מדומה ל"עוֹגֵב שְׁהִי מְרוֹנֵן", אחד מיני כלים רבים שמוזכרים בתהלים²². באותה מחרוזת משמש ים לתיאור ימי הווה קשים ואילו חצר אלוקים, לציון ילדות מאושרת: "בְּאֵתִי בָּיִם יְמוֹתֵי וְלִילֵי וְאֵין קוֹל מְשֻׁדָּה רְחוּקִי. / בְּחֻצְרוֹת אֱלֹהֵינוּ יִפְרִיחוּ"²³, כפסוק מתהלים צ"ב, י"ד: "שְׁתוּלִים בְּבֵית ה', בְּחֻצְרוֹת אֱלֹהֵינוּ יִפְרִיחוּ".

פרקי תהלים מלווים גם את השירה, הנוגעת בסופיות חייו של האדם. חידלון פירושו, בין השאר, גם אובדן חשק מכל סוג, בתוכו אובדן התלהבות, אובדן ערגה או כיסופים, יהא היעד אשר יהא: "וְאֵין הַיָּצֵר מִסִּית וְאֵין קִנְאָת הַחֶלֶק / בְּמוֹשֵׁב גְּבָרִים בְּדִבְקוֹת לִבָּבוֹת / בְּלִי מִנִּים וְעָגֵב"²⁴. כנגד "הללוהו" בכלי נגינה מגוונים, בתוכם גם מינים וגם עוגב שבתהלים ק"נ, שר הדובר שירת-אינות. לילות מכאוב, שאחריהם שחר, שספק אם הוא מבטיח דבר, מפויטים גם הם במונחי תהלים: "וְיִהְיֶה לִלִּל שְׁכֻחַ וְיִהְיֶה בֶּקֶר, וְשֹׁמֵר אֶעֱיָרָה כִּינּוֹר בְּחַי עוֹד!", כתהלים נ"ז, ט' וכתהלים ק"ח, ג'.

לעיתים ניכרת נימה אירונית בזיקה לתהלים. כנגד "שאו שערים ראשיכם והנשאו פתחי עולם ויבוא מלך הכבוד" (תהלים כ"ד, ז', ט'), היינו, תהליך של פתיחה, מתאר האני-השר מהלך חיי אדם כתהליך קבוע של סגירת שערים: "אֲנִי נִדְחָפִים ... וְאֶחָדֵנוּ / שׁוֹב אֶל שְׁעָרָי: וְכָל שְׁעָרָי שֶׁנִּפְתַּח אֲנִי לְכַנְיָסָה מִבְּחוּץ נִסְגְּרָא אֶחָדֵנוּ לְצִמִּיתוֹת, וְאֵין כָּח בְּיָדֵנוּ לְפִתְחוֹ שׁוֹב. / כִּי אֵין בְּחַיִּי הָאָדָם הַיּ לְבַלְתִּי שְׁעָרִים, כְּנִיסוֹת וִיצִיאוֹת חוּץ"²⁵.

בשיר "מורא אהיה אשר אהיה" מתמודד אצ"ג חזיתית עם מזמור כ"ז בתהלים. כנגד "כי אבי ואמי עזבוני וה' יאספני" (פס' י'), המבטא ביטחון מלא באלוים, מזהיר המשורר: "אָבִי וְאִמִּי עֲזָבוּנִי בְּתֵבֶל הַרְחֵק מֵאֵד / וְהָאֱלֹהִים יָכוֹל יֶאֱסָפֵנִי לֹא אֶל חֵיק חֵם מִבְּשָׂר, / אֲלֹא לְעֶפֶר, כִּי אֵינוּ בָר חֵיק מִבְּשָׂר הָאֱלֹהִים - "²⁶. הגנת האלוים אוטופית. בדידות האדם - ודאית.

גם בשיר "עצב הגות אחרית"²⁷ נושף אצ"ג בערפו של מזמור תהלים אופטימי. כנגד "אשתך כגפן פריה בירכתי ביתך, בניך כשתילי זיתים סביב לשלחנך: הנה כי כן יברך גבר ירא ה'" (פס' ג', ד'), נמצא בשיר תיאור הפוך:

- - בְּמִקְרָא שְׁתִּילֵי זֵיתִיו וִיפֹת תֹּאֵר בְּשִׁלְכָתָהּ.
מֵאֵד מֵאֵד גִּלְמוֹד יִגּוֹעַ אָדָם לְתֵהוֹם תַּחְתָּיו
וְשְׁתִּילֵי זֵיתִיו וִיפֹת תֹּאֵר נֹגֶת צֵיץ, מִעֵץ עָרֵב בְּנִבְעֵיו,
לֹא יִפְחִיתוּ אֶף טֶפֶה מִמְּלֹא יָם מוֹת שְׁהִיעֵיו.

אינות האדם, סופיות חייו – עובדה הם. כל השאר, כולל האידיליה המוצגת בתהלים – עורבא פרת.

סוגיית אנוש ואלוקים במובנה הרחב, האוניברסלי, נדרשת אף היא לתשתית תהלים. תלות אדם באלוקיו היא תופעה מוכרת. אורי צבי מציג תופעה הפוכה, של תלות האלוקים באדם, ולצורך המחשה הוא נעזר בלשון המזמורים:

אֶכֶן אֲמֵן! הָרְבוּ תַּפְלָה בְּקוֹל מְנַעִים בְּזִמְר וּכְלֵי נִגּוֹן שְׁחָרִית וְעֶרְבִית.
הָאֵל הַכֹּל יָכוֹל לְמַלּוֹא עוֹלָמוֹ זָקוֹק מְאֹד לְסַעַד יִשְׁוֹתוֹ
לְמַרְאֵה אָדָם טָבֵל לְמַעַנּוֹ לְשְׁחָרִית וְעֶלְיָה פוֹרֵשׁ זְרוּעוֹת בְּשָׁר
וּמְנַעִים קוֹל תַּפְלָה אֵלָיו וְאִם בְּלוֹי עוֹגֵב וּכְלֵי נִימִים.

...

כִּי הוּא זָקוֹק מְאֹד לְתַפְלָתָהּ בְּגִיָּא, פֶּה בְּגִיָּא, קָטָן גּוֹף²⁸

"עוגב וכלי נימים" הם כלי זמרה, הנזכרים בתהלים ק"נ, ד'. כלי ניגון של שחר ושל ערב נזכרים ברבים ממזמורי תהלים. אורי צבי מרבה, אגב, להזכיר כלי נגינה, כגיתית²⁹, כמגרפה³⁰, כנבל³¹ ויותר מכול כעוגב, שעל שמו הוא מכנה את עצמו "עוגבר"³².

אורי צבי נזקק לכלי ניגון גם בבואו לתאר את נצחיותו של אלוהים מול חדלונו של אדם: "בְּאַחַד הַהָרִים עוֹמֵד / בְּעָמֹד עֵנָן הַמְּנַגֵּן-הָאֱלֹהִים / עַל כְּלָיו אַחֲרֵי שְׂכָל כְּלֵי-נִגּוֹן בְּגִיָּא נָדָם". כלי הניגון אינו עומד אפוא עבור עצמו בלבד, אלא מייצג יישות ומהות מטאפיזית נצחית.

מקום מיוחד תופס כלי הנגינה בבלדה אוניברסלית, נטולת זמן ומקום, בעלת גוון מיסטי – "מעשה בסוס ורוכבו" – שמה. מתוארים בה יחסים בין "רוכב אש", היינו איש נבחר, מורם מעם לבין סוס, בעל תכונות אדם ולמעלה מהן, "סוס אלהי". "רוכב האש" מוצג כבעליו של כינור, שהוא משל לייצור, לאתגר, למשימה ולדרך חיים. תיאורו של הכינור מזכיר את כינורות תהלים: "וְהַכִּנּוֹר בְּבֵיתוֹ עָרוֹה מִיִּתְרִים / שָׁבוּ זָר לֹא נָגַע / הִמָּתִין לְבֹאוֹ מְנַצֵּר בְּנִרְתִּיק / יֵשׁ הִרְהֵר: זֶה גִלְגּוֹל כְּנוֹרוֹ שֶׁל דָּוִד"³³.

הבלדה מתמקדת בחשיפת הפער הקיים בין הצבת אתגר לבין היכולת לממשו, בין ציפיות שיוצרת אהבה גדולה, לבין אכזבות בגין מות מושא האהבה ומות עוברה. כוחו של אדם מתגלה כאפסי נוכח תופעות, שאין לו שליטה עליהן. ואם זה גורלו של "רוכב אש" מה יגידו בני תמותה, המהלכים על קרקע מוצקה?!

הסוס מצטרף אל שאר המתים, ולמרבת הפלא מתגלה בו חיות אחרי מותו. הוא מצליח להרחיק מעל גוויתו עוף המנקר את עיניו, לאחר שכל גופו נאכל על-ידי דורסים אחרים. "שִׁינִי נִתְּגֵלוֹ וְחִרְקִי: הִנֵּיחוּ עֵינִי לְרֵאִיהֶן! / וְעֵינִי צוֹפוֹת אֶל רוֹכְבוֹ עַד יָקוּם מִנְּשִׁיָּה". מי הן הדמויות? מה הן מסמלות? מה משמעות הכינור? הרובד הגלוי ומחזור השירה, בו משובץ השיר³⁴ יעדיפו פרשנות אוניברסלית, שנרמזה לעיל. אף כי ניתן להציע גם משמעויות לאומיות, אך אלה חורגות מגבולותיו של חיבור זה.

5. ממכלול אל מסוים

עד כה התבוננו במקומם של מזמורי תהלים בשירת אורי צבי באופן כללי. מעניין להתבונן בהתמודדותו

עם מזמורים מסוימים בתהלים. נזכיר שלושה: מזמור קל"ז, מזמור כ"ג ומזמור קי"ד.

5.1 מזמור קל"ז

אצ"ג מתייחס פעמים אחדות למזמור הקינה הידוע, "על נהרות בבל". כך, למשל, על רקע מלחמת ששת הימים נמצא: "על ערבים בתוכה תלינו כינורותינו ... והנה הם - - : למנצח מזמור לך צרוכים"³⁵. מלחמת ששת הימים הפכה את קצרת היגון שבתהלים לקצרת פלא וגם. המכים הפכו למוכים, "לאטם יורדים, מזנבים, כלו הם מפסידי קרב". הכינור מנגן מחדש.

גימה אחרת, כואבת, שונה לחלוטין מנימת השמחה, שחוללה מלחמת ששת הימים, נמצא בשיר "המנהמים בעברית", בו ממיר אצ"ג את אויבי ישראל מבחוץ, בני אדום שבתהלים, באויבים מבית, המכונים על ידו "סוטים", "המנהמים בעברית כלפי ארץ המרעה: / צרו צרו עד היסוד פהו / אין לנו חלק בך ובמלכות שהגיעה שעתה / הם אינם סרים לילה לביתם אכולי חרטה / ואינם נחנקים באחיתפל, אפילו בחלום חילו"³⁶.

השיר "בנשאי ידי אל הדביר"³⁷ מתייחס, רובו ככולו, לתהלים קל"ז. גולת אירופה מדומה בו לגולת בבל: "בחשך של חצות אני בוכה מעל נהרות בבל. אני זוכר את חם-בכיי מאז ילדותי אל נהר / ואת פני בני בית אבי ואמי ו-גולי היהודים / על נהרות בבל. זה הרחק מקל משג מרחק ובכי בתוך גולים / אשר נגסו את אליוני אצבעותם לבל / יוכלו לצו שובים לפרט על כינורותיהם / ואין דומה לזה הבכי מאז עלי נהרות בבל / על משכבי / באורשלים-אל-קודש בחצות הליל שלי פה".

תהלים קל"ז מסתיים בקריאת נקמה ובתחושה של כאב בלתי נלאה: "אשרי שיאחו ונפץ את עולליך אל הסלע". לא כן השיר. הוא מסתיים בקריאת נחמה:

לשחרית אעטה אור בשלמה לפי ופי
לנוטה שמים פריעה:
מזמור לך צרו למנצח לך.

אצ"ג כורך מין בשאינו מינו: פרק קינה (קל"ז) בפרק תודה (ק"ד, ב': "ברכי נפשי... עטה-אור כשלמה נוטה שמים כיריעה"), על מנת לצאת מאיליה אל כוח, כדרכו בקינותיו בדרך כלל³⁸. תהלים קל"ז משובץ אפוא בשירת אצ"ג באופן ישר והפוך. המשורר עושה בו כבשלו.

5.2 מזמור כ"ג

בשיר "ערב מזה מערבים" מתאר המשורר חלום בהקיץ, בו ממריאות יונים, המאוימות ע"י סכינים. האני-השר נפחד עד מוות, בודק אם בני ביתו שלמים ומתעשת, כדובר-השר בתהלים: "כָּנָגַל תִּסְלַע מִצְלִי עֲבָרְנִי זָרָם מִזְמוֹר שִׁיר: / לֹא אֵיכָא רַע לְבֵיתִי זֶה, אֱלֹהֵי אֲבִי"³⁹. השיר נחתם במראה של מקדש, נגוהות בהיכל, איל אדום לצידו של כוהן, אשר שר: "מִזְמוֹר שִׁיר תִּנְכַּת תְּבִית לִידִידִי"⁴⁰. השיר חותם בכתובת, בה פותח מזמור כ"ג: "מִזְמוֹר לְדָוִד". האיל, הנרמז בסיפא של השיר, נטול גם הוא מן המזמור: "ה' רועי" ו"בנאות דשא ירביצני" שייכים ל"עולמו" של האיל. הסכינים, המאיימות על היונים, רומזות לגיא צלמות שבמזמור. ובשתי היצירות, בשיר ובמזמור מוחלפת האימה בנחמה.

אצ"ג נדרש למזמור זה גם בחתימת השיר השביעי במחרוזת "בהאי עלמא ובהאי ארעא": "גם פי אלה בגיא צלמות לא איכא רע. וגם לקרב אני גכון / רוננים הבשר והדם – וזה למנצח מזמור צרה האדם"⁴¹.

דבקות אדם באלוקיו משותפת אפוא למזמורי תהלים ולשיר של אורי צבי.

5.3 מזמור קי"ד

מזמור זה משמש כתשתית למחרוזת "דברים בעתם כגשמים בעתם", הלקוחה מהמחזור "בחותם הגורל הגזעי". השיר התפרסם בי"ט באב תשט"ז (27.7.1956), ערב מלחמת סיני. בלעג מר מבקר המשורר את התערבות מנהיגי העולם בענייניה של ישראל: "לֹא דוֹשׁוּרְדֵּן וְלֹא אוֹרְדֵּן, לֹא נִהַר הַגּוֹיִים שֶׁל אֶסְלָם וְנִצְרוֹת / כִּי נִהַר הָעֵבְרִים: תִּירְדֵּן: זֶה גֵּאוֹן תִּירְדֵּן / הַחֹמֶר בְּגָאוֹת הַתַּנְ"ךְ מִמִּתִּיקוֹת חֲכָלִילִי תִילְדוֹת / ... וּמִן זֶמֶר חֲזֵה הַגְּבוּרָה הָעֵבְרִית מִקְדָּמוֹת / מָהָה וּמָהָה עַל גְּדוֹתֵינוּ"⁴². הירדן הוא נהר עברי. "אבותיו של זה מניו יורק ושל זה דמן שווד / לא עברו בְּמִקְלָם וּבְחֶרֶם אֱלוֹ-מַיִם-יִירְדֵּן"⁴³. תולדות הנהר כרוכות בתולדות העם היהודי ואבותיו. שורדי ארבעים שנות מדבר עברו בו עד מתניים וגם עד צוואר. בהקשר זה מצטט האני-השר מתהלים קי"ד:

אֲזַן רִקְדּוֹ הַהָרִים פְּאִילִים וּגְבָעוֹת כְּבִנֵּי צֶאֱן
הוּא מֶה לֶךְ תֵּיִם כִּי תִנּוּס? תִּירְדֵּן תִּסַּב לְאַחֲרָי?⁴⁴

מזמור תהלים מתייחס לנס קריעת ים-סוף. שירו של אצ"ג – לזיהוי הבעלות על הכנרת והירדן, ששיוכה ליהודים אינו טעון הוכחה, לדידו של השר: "תִּירְדֵּן הוּא שְׁלָנוּ, לֹא שֶׁל הַמֶּךְ שִׁילָד, לֹא שֶׁל אֲחֵרִים"⁴⁵. מעניין, זמנים מתחלפים, דורות משתנים והוויכוחים על הבעלות על חלקי הארץ הזאת לעולם עומדים. מה שהיה הוא, כנראה, מה שיהיה. כדין הירדן כן דין הכנרת: "לֹא יִמָּת

אֶסְלֵם וְלֹא יִמָּת נְצֻרוֹת / הִיא: כְּנָרֶת .. שְׁלִיו⁴⁵.

מזמור תהלים רק רומז למהות זרה, גויית, שישראל זכו להיחלץ ממנה ("בצאת ישראל ממצרים, בית יעקב מעם לעז"). אצ"ג מרחיב ומפרט את המהות הזאת. מזמור תהלים מתמקד באירוע הנסי, המשורר חרד מהתוצאה⁴⁶.

6. חתימה

מזמורי תהלים מהווים מסד רב-גוני לשירת אצ"ג. השימוש במ ישר והפוך, עמום או גלוי, אבל ומנחם, אישי ולאומי, של עבר ושל עתיד ובעיקר של עתיד דמוי עבר, ביטוי לכך נמצא, למשל, בשיר "אחרית דבר"⁴⁷, החותם את המחרוזת ההגותית הפתוחה, "ארבעה שירי בינה", אשר מתאים לחתימת דיון, גם על-פי שמו:

אֲשֶׁר יִהְיֶה בְּעֵתִיד, כְּבֵר הָיָה לְפָנִים.
וְאֲשֶׁר לֹא הָיָה, לֹא יִהְיֶה לְעוֹלָם.
עַל כֵּן אֶבְטַח בְּעֵתִיד, כִּי שְׂוִיתִי אֶת דָּמוֹת
הַעֶבֶר לְפָנֵי: זֶה מִרְאָה וְנִגּוּן.
סֵלָה וְהַלְלוּהָ וְאָמֵן - -

הערות ומראי מקומות

1. מכאן ואילך: אצ"ג.
2. ראה מדרש תהלים, ראש מזמור י"ח: "ר' יודן אומר בשם ר' יהודה, כל שאמר דוד בספרו כנגדו וכנגד כל ישראל וכנגד כל העתים אמרו". אמנם אמת זו אינה מאפיינת את מזמורי תהלים בלבד. גם על הנבואות אמרו חז"ל, שכל נבואה שהוצרכה לשעתה ולא הוצרכה לדורות לא נכתבה וכל נבואה שנכתבה, הוצרכה לשעתה ולדורות (מגילה, י"ד, ע"א) קבלה ברורה כזאת נמסרה במפורש לראשונה באגדת חז"ל: "משה נתן חמישה חומשי תורה לישראל ודוד נתן חמישה ספרים שבתהלים לישראל" (שוחר טוב, א', ב').
3. אורי צבי גרינברג, **כל כתביו**, כרך ב', ירושלים, מוסד ביאליק, 1991, עמ' 102-105. כל הציטוטים, להלן, מהוצאה זו, ולהלן יצוין שם הכרך ומס' העמודים בלבד.
4. כרך י"א, עמ' 19-26.
5. **רעובת הנדר, ספר האיליות הזכת**, כרך ה', עמ' 33-34.
6. הסיווג השיטתי אינו קשית מאחר שמזמורים רבים ניתנים לפירושים שונים ומייצגים תערובת של סוגים. לכן נוכל למצוא שיטות מיון שונות, לדוגמה ראה נ"מ סרנה, סוגי המזמורים ותוכניהם, תהלים, ספר תהלים, **אנציקלופדיה מקראית, ח'**, 1982, עמ' 450-454.
7. כרך ה', עמ' 175.
8. שם, עמ' 171.
9. כרך ז', עמ' 111.
10. שם, עמ' 174.
11. שם, עמ' 175.
12. שם, שם.

13. כרך ה', עמ' 176.
14. כרך ה', עמ' 151.
15. כרך ב', עמ' 102.
16. שם, עמ' 104.
17. שם, עמ' 105.
18. כרך א', עמ' 169.
19. כרך י', עמ' 87.
20. כרך י', עמ' 126.
22. השווה תהלים ק"ג, ד': "הללוהו במנים ועגב",
23. שם, עמ' 130.
24. כרך י', עמ' 89.
25. כרך י"ג, עמ' 98.
26. כרך י"ג, עמ' 110.
27. כרך י"ג, עמ' 125.
28. כרך י', עמ' 99. זהו, אגב, נושא ידוע כבר בשירתו המוקדמת של אצ"ג. בשירו "עם אלי הנפח", בספר אנקראון על קטב העצבון נמצא: "ועירם אדבר עם אלי: עבדת בפרך. / עתה בא לילה: תן - שנינו ננוח", כרך א', עמ' 124.
29. כרך י"ג, עמ' 20.
30. שם, עמ' 21.
31. כרך י', עמ' 87.
32. "שיר העוגב", כרך ו', עמ' 25 ו"שיר על העוגב שנדם", כרך ח', עמ' 49.
33. כרך י', עמ' 108.
34. "בהאי עלמא ובהאי ארעא", כרך י', עמ' 61-174.
35. כרך י"א, עמ' 100-101.
36. כרך י"א, עמ' 136.
37. כרך י"א, עמ' 188.
38. ראה אצל טליה הורוביץ, איליה וכח - שני צדי מטבע הקינה, הקינה בשירת אורי צבי גרינברג, חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", הוגש לסנט של אוניברסיטת בר אילן, תש"ן, עמ' 213-228.
39. כרך י"א, עמ' 162.
40. כרך י', עמ' 75.
41. כרך י"א, עמ' 27.
42. שם, עמ' 28.
43. שם, שם.
44. שם, השיר השלם, עמ' 27-30.
45. שם, שם.
46. לאצ"ג עמדה דומה לבעלות על סיני. ראה בהמשך המחרוזת "נצנה שער לסיני", שם, עמ' 29-30. מעניין מה היה אומר, לו חי היום, כשסיני כבר איננה בידינו ועל הבעלות על מקורות המים של הירדן והכנרת מתקיים ויכוח נוקב.
47. כרך ה', עמ' 37.

שירת השבח בספרד ובתימן - עיון משווה

הקדמה

המאמר, העוסק בעיוני השוואה בין שני שירי שבת: של ר' שלמה אבן גבירול ושל ר' אברהם בן חלפון הראשון במשוררי שירת החול בתימן, פותח בתיאור קצר של הרקע להתפתחותה של שירת השבח בספרד האנדלוסית ובציון מאפייני הסוגה.

בהמשך מושווים מבנים, קונבנציות, מוטיבים ומאפיינים רטוריים כמשקל, חריזה, דימויים, אלוזיות וכיוצא בהם. כן מושווים אמצעי ביטוי ותפיסה של שני המשוררים, כל אחד במרחב הזמן והמקום שלו. בסיום המאמר, התייחסתי אל השפעת השירה האנדלוסית על שירת תימן והזיקה בין שתי התרבויות, והתנאים הסוציו-אקונומיים כבונים חיי רוח במרחבים גיאוגרפיים שונים והמסקנות המתבקשות לגבי היווצרות התנאים לשירת החול בתימן.

הרקע להיווצרות שירת השבח בספרד האנדלוסית

קיומה של חברה חצרנית בתקופת "תור הזהב", שראשיתו באמצע המאה העשירית וסופו באמצע המאה השתים-עשרה, יצרה שכבה של יהודים בעלי ממון ומעמד, שמילאו תפקידים חשובים בחצר המושלים הערביים.

העידון ורוח החילון של החצר הערבית דבקו ביהודים אלה, שהיוו שכבה דקה בחברה היהודית ויצרו רצון לפתח, בחברה ובתרבות היהודית, סגנון וערכים אסתטיים על-פי דגם החברה החצרנית הערבית. תוצר של שאיפה זו הוא הנדבן היהודי שאינו משמש כמממן גרידא, כי אם מהווה את לב לבה של תרבות חברתית חדשה. ניתן לומר כי תולדות השירה ותולדות התרבות כרוכות זו בזו, היות שתנאים סוציו-אקונומיים מסוימים אפשרו את התפתחותו של תהליך רוחני. העולם החצרני, על כל ההיבטים החברתיים שקיים, יצר תנאים בהם עלו ופרחו שירה ושעשועי לשון מסוגננים על-פי אמות מידה שונות מאשר היו עד אז.

הנדבן היהודי אשר נתן את אישורו לכל עבודה ספרותית ומדעית אפשר את קיום ערכיה הגבוהים של תרבות מתפתחת ומשגשגת.¹

המשורר, אשר נתמך על-ידי הנדיב, גמל לו בשירי תהילה, וזו היתה צורה מקובלת של הבעת תודה. ישראל לוין, בפרק על שירי השבח בספרו 'מעיל תשבץ'², רואה בשירי השבח טכסיות המבטאת נימוס חברתי ומדגיש את יחסי הגומלין אשר נוצרו בין הנדיב לבין איש חסותו, ובעקבותיהם זכה הנדיב לפרסום ומעמדו החברתי עלה בעקבות תמיכתו במשורר.

כך החלה עולה ופורחת שירת השבח והידידות (אלמדה), אשר תפסה מקום עיקרי בכלל סוגות השירה הספרדית.

סוגיה אשר העסיקה רבות חוקרים ואף את המשוררים עצמם, נגעה לעניין ההפרזה המעידה על חוסר הכנות שבשירה. חלקם ציינו אותה לגנאי וחלקם טענו כי ההגזמה היא מטבעו של השיר.

ר' משה בן עזרא עסק בכך רבות בספרו שירת ישראל³ ובפרק 'התשובה על השאלה הששית' הוא מציין: "הדבר היותר טוב הוא היותר נאמן" (עמ' צז) מלבד בנוגע לשירה שכן אמרו: "מיטב השיר כזבו" (עמ' צח). לטענתו, שיר שאין בו כזבים יחדל להיות שיר, והוא מסתמך בדבריו על הקוראן ועל דברי המשוררים הערביים הקדמונים. לדבריו אחד החכמים אמר (ואין הוא מציין למי הכוונה): "המשורר הוא כמצייר; הצורה האמנותית היפה היא רק לעינים ואינה אמיתית". (עמ' ק).

שירי השבח אינם מבטאים אך ורק את תלותו של המשורר באיש חסדו. שירי ידידות נוצרו מתוך תחושה אמיתית וכנה כלפי הנדיב שטיפח את כשרונו האמנותי של היוצר.

דוגמה אופיינית למערכת יחסים, שיצרה קשר מיוחד בין נדיב למשורר, לקוחה מתולדות חייו של ר' שלמה אבן גבירול (1021-1055 לערך)⁴, לפיה קשריו עם השר היהודי יקותיאל בן-יצחק אבן-חסאן היטיבו את מצבו, היות שהשר הנדיב ידע להעריך את שיריו של אבן גבירול ואף את מחקריו, שעסקו בשאלות החומר והצורה ויסודו של העולם ויוצרו. מזלו הטוב של אבן גבירול לא שפר עליו לאורך זמן, לאחר שמיטיבו נכלא והוצא להורג (1039).

בחלק משירי הידידות בולט היסוד האפיסטולרי, שהיה מקובל בהתכתבות השירית.

נוהג זה יצר רקמת יחסים, שהתאפיינה בדברי שבח ששיבתו משוררים לא רק את פטרוניהם כי אם גם את כשרון הכתיבה של עמיתיהם.⁵ הנדיבות, החכמה וכשרון הכתיבה (כאשר מדובר במושך בעט) הם הנושאים המרכזיים בשירת השבח.

מגמת שירי השבח היא אישית, היות שהמשורר פונה אל נדיב מסויים ספציפי, עם זאת, אין המשורר מזהה עצמו בקשר ישיר אל הנדיב ולכן התיאורים הם כלליים, אך גם מופלגים ומופרזים. האמירות הכלליות מתקבלות כמוסכמות על-ידי הכול.

לסיכום פרק זה ניתן לומר, כי התלות של היוצר בנדיבותו של איש חסדו הביאה להתפתחות ופריחת שיר השבח, אך ככל שהנדיב היה תקיף ובעל עוצמה, כך גברה תלותו של המשורר לא רק בתמיכתו כי אם גם בתהפוכות רוחו של פטרונו, ונוצר מצב שרק מעטים מהמשוררים יכלו לשמור על חופש וחירות היצירה.⁶

הסוגה

הנדיבות, החכמה וכשרון הכתיבה הם הנושאים החשובים ביותר, כאמור, בשירת השבח (אלמדה) העברית, שנעשתה הסוג השגרתית ביותר. שם השר או הנדיב היו נזכרים בדרך כלל בגוף השיר ולעיתים בכתובת שבראש השיר. גם נסיבות כתיבת השיר צוינו בכתובת, והיות שהיו דורשים רבים לשירה, הוציא המשורר מוטיבין למהולל גם מעבר לגבולות מקום מושבו.

זיהוי השיר מתאפשר בוודאות על-פי 'גרעין' השיר. התהילה בדרך כלל היא סתמית ומופיעה ב'גרעין' אשר נקשר אל הפתיחה על-ידי 'בית מעבר', באמצעים סגנוניים השונים ממשורר אחד למשנהו, והכינוי שניתן לכך היה 'יפי ההתחלצות'.⁷

ה'גרעין' מצוי כמעט בכל שיר שבת, אך מאחר שהשיגרה התבלטה בעיקר בתחום הציורים וההגזמות ניתן היה לעיתים להחליף 'גרעין' אחד במשנהו כמעט ללא הבדל.⁸

הנדיב מוצג תמיד כאדם אידיאלי ונעלה על-פני הסביבה. האמצעים הרטוריים הם המבליטים את הניגוד בין המהולל לשאר בני האדם.

המוטיבים המקובלים בשירת השבת עושים שימוש בגרמי השמים ובסודות הלקוחים מן הטבע כמו: גשם, עננים, ים ומים.

הנדיב מתואר לעיתים כמי שכפותיו עננים וחסדו כגשם, והווריאציות על נושא המים, שהיה בדרך כלל נושא קבוע, רבות מאוד ובאו לידי ביטוי בציור כמות הגשם, גודל הים, פעילות העננים והשפעתם על סביבתו של המהולל.

משוררי ספרד (הערביים), אשר היו שבויים במסגרת חדגוניות התיאור והקונבנציה, ניסו להכניס שינוי או חידוש בשירתם, אך למעשה עסקו בחיקוי והוסיפו הגזמות עד לקיצוניות. אנו מוצאים הפלגה קיצונית גם אצל המשוררים העבריים ואף אצל הגדולים שבהם.

דימוי המים משרת לרוב את שני הצדדים, הן את תיאור הנדיב והן את הנזקקים לו - הצמאים לחסדיו. ציור הנדיב המשפיע מאורו על סביבתו הוא מוטיב נוסף בו משתמש המשורר להשוות את המהולל לגרמי השמים.

אורכם של שירי השבת משתנה. שירים קצרים מאד ושירים באורך בינוני התאפיינו במספר מועט של מוטיבים, באחדות פנימית ונצמדו מן ההתחלה לנושא השבת, אך ישנם גם שירים ארוכים מאוד כדוגמת הקצידות⁹ הקלאסיות.

בשירים הארוכים ישנן כמה חטיבות משנה והעיקרית בהן היא, כמובן, חטיבת השבת. בשירים אלה לא תמיד מזכירים בתחילה את האיש המהולל, ורבים מהם מתחילים בפתחה שעניינה שיר חשק או נושא אחר.

ר' משה בן עזרא מונה בספרו 'שירת ישראל' עשרים שערים העוסקים בשמירת חוקי כתיבת השיר.¹⁰ בשערים שמונה-עשר ותשעה-עשר הוא מציין, כי ישנם משוררים המקשטים את הפתיחה לשיריהם בדברי אהבה, שאינם נוגעים לעצם העניין שאליו התכוונו.¹¹ פתיחות מעין אלו יצרו קושי בזיהוי השיר כשיר שבת.

בשירים מורכבים וארוכים ישנה גם חטיבה 'אישית' המצטרפת ל'גרעין' ושונה בעמדותיה מן החטיבה הסתמית. בחטיבה זו מציג עצמו הדובר בלשון 'אני' ופונה אל הנדיב בלשון 'אתה' והיא עשויה לכלול דברי ידידות, נאמנות, צער על פרידה וכד'. על כל פנים, מדובר כאן בהתייחסות סובייקטיבית של המשורר אל איש חסדו.

בסיום שיר השבת באה לרוב חטיבת 'ההקדשה', שהיא נוסחה קבועה של התפארות, התרפסות או הצהרה המקדישה את השיר למהולל. ההתפארות משרתת את האינטרסים של המשורר המעלה בדברי שבח מופלגים את יצירתו על נס, ומרומם אותה על-פני כל יצירה אחרת. אמנם המשורר מציין, כי בשירו הוא ביטא אך קצת מגדולתו של הנדיב, אולם רצונו לרמוז כי לא ניתן להוסיף על-פני הדברים.

הסיום מתאפיין בדרך כלל בפנייה ישירה אל המהולל ועוברת לדיבור בלשון נוכח.

ביטויי החיבה מרובים ולקוחים מסוגת שירי החשק. ההקדשה המסיימת את השיר שונה ממשורר למשנהו באמצעים הסגנוניים שבה, וגם היא מלווה לעיתים בדברי שבח לשיר עצמו.

השיר 'ואת יונה מאת ר' שלמה אבן גבירול

ואת יונה¹²

(לכבוד יקותיאל אבן חסאן)

ואת יונה חבצלת שרונים / ושוליה מלאים פעמונים,
 ורמוגי מעיליה זהובות / אשר ידמו מעילי אהרנים,
 ועת צאתה לעמתי אדמה / הליכתה כשמש במעונים.
 שבי פה, יעלת-החן, לנגדי / והעירי לדודה השלונים.
 5 קחי התף והנבל ושירי / בנגונה עלי עשור ומנים
 וקומי הללי דודה בחירה / יקותיאל, נשיא שרים ורוזנים,
 מאור עולם, יסוד אדגי מכוניו, / ועמודי מרומים בו נכונים,
 אשר כל רוזנים אליו מיתלים / ולדברו מקוים כל סגנים,
 אשר ידרש - עדי יגע - בקפצם / כאב ידרש מצא טרף לבנים,
 10 אשר פיהו לכל-אדם בשורה / ונדבתו יקרה מפנינים.
 ברוחו חן ובלבבו נדבה / ושפתותיו בכל צת נאמנים.
 גביר דומה כשחק על אדמה / וגם בפיו להמטיר כעננים:
 בהעצרים - ימותון הנפשות, / וימלאון - בהמטירם - רגנים.
 ימלא אל מהרה משאלותיו / ויהיו משאלותי לו נתונים!

מבנה השיר

השיר נכתב על-ידי ר' שלמה אבן גבירול לכבודו של ר' יקותיאל אבן חסאן, פטרונו ומיטיבו.¹³ זהו שיר קצר יחסית, בן 14 בתים, ערוך בתבנית ה'קצידה'.¹⁴ פתיחת השיר היא לירית וניתן לזהות בה את הגזאל (ע'זאל בערבית) שבעיקרו הוא שיר אהבה, בעל זיקה לעולם החצרני ולשירת החשק העברית.¹⁵ מן הראוי להבהיר מדוע שיר שבח פותח בשיר חשק.

משוררי ספרד ירשו את חוקיה ודרכיה הקפדניות של שירת המדבר הערבית, אשר שיר האהבה היווה את חלקה הראשון. דוד ילין מציין בספרו 'תורת השירה הספרדית' את החוקיות הנוקשה של השירה הערבית¹⁶ ומדגיש בפרק העוסק ב'תפארת המעבר', כי המשוררים העבריים נהגו כדוגמת המשוררים הערביים ובשירי התהילה לא נגשו ישירות לשבח המהולל כדי ליצור עניין אצל קהל שומעיהם. בנוסף לכך, פתיחה בדברי חנופה הינה ישירה מדי ואולי אף בוטה, כך ששיר החשק בפתיחה שירת את מטרותיהם. גם שימוש באמצעי סגנוני של מעבר מנושא לנושא בצורה מעודנת העיד על כשרונו של המשורר.¹⁷ המשקל בשיר הוא המרובה: יתד ושתי תנועות, יתד ושתי תנועות, יתד ותנועה. השיר מורכב מטורים של דלת וסוגר והחרוז המבריק¹⁸ הוא בעל סיומת 'נים' בכל ה'סוגרים'.

השיר בן ארבעה חלקים: א. הפתיחה בת חמישה בתים.

ב. בית המעבר בבית השישי.

ג. הגרעין - דברי שבח כלליים - שבועה בתים
ד. החתימה - בית שמיני.

א. הפתיחה

הדובר פונה אל נערה, אותה הוא מכנה בכינויים שונים: "יונה", "תבצלת", ו"יעלת-החן". הנערה מתוארת מעמדה של קרבה. המשורר מתאר את מיקומה כלפיו "ועת צאתך לעמתי" וגם מרשה לעצמו לפנות אליה בבקשות: "שבי פה, יעלת-החן, לנגדי", "העירי לדודך הששונים" (4), "קחי התף והנבל ושירי" (5) "וקומי הללי..." (6). פניותיו של הדובר אל הנערה מעידות על הקשר העמוק השורר בין שניהם, המתיר לו לפנות אליה בדרישות.

יש בחמש השורות הראשונות המתייחסות אל הנערה הן מן הקונבנציה של שירת החשק האנדלוסית והן הרמזים מקראיים.

בשירת החשק האנדלוסית תיאורי החשוקה הם מוחשיים יותר, כשחלקי הגוף (עיניים, לחיים) מעידים על יופיה. בהרבה מאד שירים מתואר סבלו של האוהב. האהובה היא הפכפכת ומשחקת ברגשותיו של האוהב, אם כי מוצגת כדמות אידיאלית.

בשיר 'ואת יונה' תיאור הנערה הוא ערסילאי, אין פירוט של חלקי גוף ופנים ואין כאן תיאור סבלו של האוהב. ניתן לאפיין את הפתיחה כמעין שיר חשק. הנערה אינה מוחשית, אך פירוט רב מובא בתיאורי פריטי לבושה ואופן תנועתה במרחב. התיאור מלווה בהרמזים מקראיים רבים, חלקם לקוח משיר השירים וחלקם ממקורות מקראיים אחרים.

הדובר פונה אל הנערה בכנותו אותה יונה - שיה"ש ב', י"ד (יונתי בחגוי הסלע) וחבצלת שרונים - שיה"ש ב', א' (אני חבצלת השרון).

פירוט לבושה של הנערה "ושולך מלאים פעמונים, ורמוני מעילך זהובות..." שולח אותנו אל שמות כ"ח, לג "ועשית על-שוליו רמני תכלת וארגמן ותולעת שני על-שוליו סביב ופעמני זהב בתוכם סביב..." ואל שמות ל"ט, כד-כו "ויעשו על-שולי המעיל רמוני תכלת וארגמן ותולעת שני משור: ויעשו פעמני זהב טהור ויתנו את-הפעמונים בתוך הרמנים על-שולי המעיל סביב בתוך הרמנים", הרי הם תיאור בגדי אהרן הכהן הגדול ובניו.

אופן הילוכה של הנערה אינו לקוח מהעולם הארצי, המוחשי. כמוה כשמש "במעונים", הרמז המפנה אותנו לספר דברים כ"ו, טו "השקיפה ממעון קדשך מן-השמים..."

הנערה מיטיבה לשיר ולנגן על כמה כלי נגינה, ביניהם: התוף והנבל וכן "בנגונך עלי עשור ומנים" (ש' 5). כאשר נעיין בתהילים צ"ב, ד נמצא את העשור: "עלי-עשור ועלי-נבל עלי הגיון בכנור..." ואת המנים נמצא בתהילים מ"ה, ט: "מר-ואהללות קציעות כל-בגדתיך מן-היכלי שן מני (=מנים) שמחוך".

ב. בית המעבר

בשורה הששית, בדלת, פונה הדובר אל הנערה לקום ולהלל את דודה בחירה, ובסוגר הוא מציין בפירוש, כי כוונתו ליקותיאל, נשיא שרים ורוזנים, ומכאן ואילך הוא עובר אל גרעין השיר ומהלל את נדיבו, נושא שיר השבת.

השורה השישית מהווה 'בית מעבר', ובה אנו רואים כיצד פתר המשורר באופן אלגנטי את המעבר,

שלעיתים הוא פרובלמטי, אל הגרעין. ר' שלמה איבן גבירול נהג בדרך כלל לציין את תחילתו של בית המעבר ב-ו' החיבור, וגם בשיר זה מתחיל בית המעבר באותו אופן "וקומי הללי דודך בחירך...". המילה 'דוד' מופיעה פעמיים בשיר, כל פעם בהקשר אחר. בשורה 4 מופיע הביטוי "והעירי לדודך הששונים" והכוונה כאן אל המשורר שכן הוא אומר לנערה "שבי פה, יעלת-החן, לנגדי...". בשורה 6 הוא מבקש מהנערה להלל את דודה בחירה את יקותיאל. כיצד ניישב סתירה זו? עיון חוזר בשיר מרמז על אפשרות נוספת של פרשנות, כי דמות הנערה היא 'בת-השיר' של המשורר. כפי שצוין כבר, הנערה אינה מוחשית בניגוד למקובל בשירי החשק ובפתיחות של ה'קצידות'. הקשר העמוק בין הנערה ובין הדובר, הערסילאיות שבתיאור דמותה והקונוטציות המקראיות המרמזות על רוחניות גבוהה וקדושה נותנים מקום להנחת, כי אמנם הכוונה היא אל בת-השיר אשר דודה הוא המשורר, אך הוא מעניק אותה ברוחב לב ליקותיאל ותפקידה הוא להללו ולשבחו. גם הקונוטציות לשיר השירים והשימוש בביטויים כמו: יונה, יעלת חן וכינויו של יקותיאל כדודה של הנערה, מרמזים אל רובד רוחני כדוגמת יחסי עם-ישראל וכנסת ישראל. על כל פנים, יש כאן הגבהה של מערכת יחסים, שמושלכת על הערכת המשורר את מהוללו.

ג. 'גרעין השיר'

ה'גרעין' הוא כללי כמקובל, ואנו יכולים לגלות כאן קונבנציות הנהוגות בשירת שבח באמצעות ביטויים כדוגמת: מאור עולם, כשחק על אדמה, כפיו להמטיר כעננים, תיאור הנדיבות במונחים של אבני חן וכמובן התלות בחסדיו של הנדיב. גם ב'גרעין' יש הרמזים מקראיים – יסוד אדני מכוניו, ביטוי הנסמך על משלי י', כה: "וצדיק יסוד עולם".

ההרמזים המקראיים בשיר נועדו להפגין הערכה גבוהה ויראת כבוד. הן התיאור המתייחס לנערה והן תיאור הנדיב מתייחסים להיררכיה גבוהה ביהדות – כהן גדול וצדיק. המטאפורות עצמן "מאור עולם" (ש' ז), "כשחק על אדמה" (ש' 12), ו"כפיו להמטיר כעננים" (ש' 12) מגביהים את דמותו מעל בני האדם אשר מתגמדים לנוכח גרמי השמים ותופעות הטבע. יקותיאל מתואר כראש לשרים ורוזנים, אשר רמי מעלה מייחלים למוצא פיו. מעבר לתכונות הנדיבות ותכונות אנושיות של מוסריות, טוב לב וחינניות אופיו, קיימות בו תכונות, שהן בגדר העל-אנושי, שכן בכוחו להחיות וביכולתו להמית. יקותיאל כמוהו כעננים הממטירים גשמי ברכה ומחיים כל נפש ובהעצרו יגרמו למות כל חי.

ד. החתימה

השורה האחרונה – החתימה עוסקת באפשרויות אחדות:

א. האל ימלא את משאלותיו של הנדיב, על-פי ה'דלת' שבבית האחרון.

ב. משאלותיו של המשורר תהיינה מסורות בידיו של הנדיב (כאן אנו שמים לב לאמירה האישית המופיעה בשיר).

ג. משאלותיו של המשורר תהיינה בידי האל ותתגשמה.

מאחר שמערכת היחסים בין המשורר ואיש חסדו היתה ידועה כטובה, נראה כי הפירוש השני הוא

המתאים ביותר לכוונת המשורר, אם כי נכון גם להניח, כי יש כאן כוונה כפולה הכוללת גם את אפשרות ג'.

משקל וחריזה

מן הראוי להצביע על פן מקורי בשיר זה, שמבחינות אחרות הוא קונבנציונאלי לחלוטין. כידוע, המשקל המרובה בנוי משלושה עמודים של יתד ושתי תנועות. המשוררים היהודים קיצרו את העמוד השלישי ליתד ותנועה, וכאן נראה כי ר' אבן גבירול השתמש בעמוד שלישי מקוצר, "כופף" את מבנה השיר והשתמש בצורות ריבוי שאינן מקובלות: שרונים, אהרונים, מעונים, וגם נתונים (בית אחרון).

קרוב לוודאי, שהסיבה לכך היא השימוש בחרוז המברח 'נים', שיש לו צליל נעים ומוסיקלי. השימוש האונומטופיאי¹⁹ מזכיר את המנים, כלי הנגינה העתיק שהמשורר מציין בשירו (ש' 5), וכך נוצרת זרימה הרמונית לאורך כל השיר. בשורה האחרונה, שהיא חשובה מאד, היות שהיא סוגרת את השיר ומותירה את הרושם האחרון, מופיע 'קישוט החזרה'²⁰ 'משאלותיו' - 'משאלותי' המייפה את הבית כהקבלה משלימה מבחינה רעיונית.

השיר 'יונות אהבים' מאת ר' אברהם בן חלמן

יונות אהבים

(שבח לנדיב)

יונות אֶהֱבִים	מִתְעוֹפְפִים כְּעֻבִּים:
רוֹעוֹת כְּגָנִים	בֵּין זֵהָרִי שׁוֹשְׁנִים
הוֹגוֹת רְגָנִים	יָקְרוּ מֵאֵד כְּפָנִינִים
דוֹבֵב [ש'] גִּים	שִׁירָם, בָּעֵת כִּי עוֹנִים
5 וּבָעֵת עָרְבִים	אוֹרָן כְּמוֹ כּוֹכְבִים:
לָבָם יְסוֹבֵב	עַל מִשְׁכְּנוֹת הָרוֹעִים
פִּיהֶם יְנוֹבֵב	לְשֹׁאֹל לְכָל נוֹדְעִים
אֵיהָ מְשׁוֹבֵב	רוּחוֹת בְּיָגוֹן תּוֹעִים
כָּל הַנְּדִיבִים	לְדָבָר עֲצָתוֹ שְׂבִים:
10 עַל מִי נְתִיבוֹת	תִּרְתָּם יְפוֹת עֵינִים
נִתְּנוּ תְּשׁוּבוֹת	לְרִמּוֹז בְּעַפְּצֵימִים
עַל עוֹ לְקִבּוֹת	יוֹסֵף נְקִי כְּפִים

המו ולא נושבים:	לו הקרבים
נמצא ללב כל דורש משנה וכבוד יורש ובצעד תבונות חורש שמחה ללב נעצבים:	גן שעשועים 15 יפה ונעים תמים בדרעים מרפא כאבים
על קו אמונה העמיד כל נפרדי לב העמיד נרנן בוצעם השמיד מליו, ועת פרביבים:	אהל יקרו טל מאמרו 20 ובחץ דברו כי עת שביבים
רוצה בתם כלבבו לדרה צפר מרובו חזק דבר מחשבו לו סוד אנוש מקריבים:	לבות גבוכים קלו גסיכים הבהיל מלכים 25 כי הקרובים
שלום בתוך אהליו תמיד מחופף עליו דור דור נעים מהלליו לעד יהו נכתבים:	האל יצוה חסדו ישוה עד כי יתוה ועלי כתבים

מבנה השיר

השיר הוא בעל מבנה מעין אזורי, בראשו יש חרוזות מדריך בת טור אחד. החרוזות הן מרובעות טורים.²¹ צלעית ראשונה בעלת חרוז חוזר ב-3 טורים. צלעית שנייה בעלת חרוז חוזר ב-3 טורים. החריוזה החוזרת לאורך כל השיר מצויה בטור הרביעי בצלעית הראשונה והשנייה. הפתיחה (שישה טורים ראשונים) מתארת את היונים, וראינו זאת גם בשירו של ר' שלמה אבן גבירול, אך המעבר אל דמותו של הנדיב הוא פחות אלגנטי, שכן הוא מתפרש על-פני טורים 7-11, בניגוד לבית המעבר המופיע בשירו של רשב"ג בטור השישי. המשורר פונה אל היונים, אשר מטבען הן נעות ונדות ולכן קל להן למצוא את המהלל: "פיהם ינובב לשאול לכל נודעים (7) ... על מי נתיבות תרתם יפות עינים" (10), וזהו הפתרון שלו לעבור אל תכני השיר שנושאו הוא בעצם שבת לידיד.

השוואה

1. מוטיבים שווים

'יונה', הנערה בשירו של ר' שלמה אבן גבירול היא ערטילאית למרות התיאורים של מלבושיה. ההרמוזים ללבוש הכהן הגדול מקנים ל'יונה' פן של רוחניות. כינוייה לקוחים משיר השירים, וגם אם המשורר התייחס אל דמות נשית, כמקובל בשירה הערבית, אין תיאור פיזי של ממש בשירו של רשב"ג. גם בשירו של ר' אברהם בן חלפון אין המחשה ברורה של היונים בדמויות של נערות למרות השימוש בדימויים: "יקרו מאד כפנינים" (3) "אורן כמו כוכבים" (5), והשימוש בהאנשה: "רועות בגנים" (2) "הוגות רגנים" (3).

תיאור היונים בשירו של ר' אברהם בן חלפון 'יונות אהבים' אינו מתייחס בבירור אל אספקט נשי אלא בנגיעה עדינה בלבד.

פתיחת השיר 'יונות אהבים' עמוסה במוטיבים הלקוחים משיר השירים אך גם ממקורות מקראיים נוספים: "מתעופפים כעבים" (1) ישעיהו ס', ח: "מי אלה כאב תעופינה וכיונים אל-ארבתיהם". "הוגות" (3) ישעיהו נ"ט, יא: "וכיונים הגה נהגה". "יקרו מאד כפנינים" (3) משלי ג, טו: יקרה היא מפנינים וכל-חפצך לא ישוו-בה". וכן הלאה לאורך השיר.

גם שירו של רשב"ג נשען על המקורות והפתיחה מפנה את הנמען, בראש וראשונה, אל שיר השירים.

תכונותיו התרומיות של הנדיב עולות על המקובל בקרב סביבתו. המהולל נחן בעוז לב "עז לבבות" (12), בנקיון כפים "יוסף נקי כפים" (12), ביכולתו להשכין שלום "כל נפרדי לב הצמיד" (19) ולהקנות שמחה לנעצבים בסביבתו "שמחה ללב נעצבים" (17).

יכולת הנדיב לרפא "מרפא כאבים" (17) ולהכרית "נרגן בזעם השמיד" (20), דומה מאוד ליכולת הנדיב להחיות ולהמית, בשירו של רשב"ג.

ר' אברהם בן חלפון מאמץ את הקונבנציה המתארת את הנדיב כמרעיף טל ומטר ובעל יכולת להשתמש בכוחות הטבע: "טל מאמרו כל נפרדי לב הצמיד" (19), "כי עת שביבים מליו, עת כרביבים" (21). תכונותיו המוסריות של הנדיב בשירו של רשב"ג "ברוחו חן ובלבבו נדבה ושפתותיו בכל עת נאמנים" (21-22), מופיעות גם בשירו של ר' אברהם בן חלפון במשמעויות דומות: "יפה ונעים" (15) "תמים בדעים" (16) "בתום כלבבו" (22) "על קן אמונה העמיד" (18).

בשירו של ר' אברהם בן חלפון, הנדיב הוא ראש לנסיכים ומלכים:

"קלו נסיכים לדרוך עפר מרכבו

הבהיל מלכים חזק דבר מחשבו" (23, 24)

גם הנדיב בשירו של ר' שלמה אבן גבירול הוא: "נשיא שרים ורוזנים" (6) "אשר כל רוזנים אליו מיחלים / ולדברו מקוים כל סגנים".

שני המשוררים מייחסים למהולליהם תכונות של אל עליון ומחזקים את אמירותיהם באמצעות הרמזים מקראיים. בשירו של רשב"ג, הנדיב הוא "מאור עולם, יסוד אדני מכוניו" (7) משלי י', כה: "וצדיק יסוד עולם", ובשירו של ר' אברהם בן חלפון מגלים מלאכי שמים למהולל את רוזי בני-אנוש:

"כי הכרובים לו סוד אנוש מקריבים" (25), ובמקום אחר: "עד כי יחיה דור דור נעים מהלליו" (28), ככתוב בתהלים קמה, ד: "דור דור ישבח מעשיך וגבורתיך יגידו".

שם הנדיב מופיע בשני השירים אך פעם אחת בלבד, ודברי השבח הכלליים ב'גרעין' דומים מאוד. המבדיל ביניהם הוא אופן בטויו האישי של כל משורר וסוג השירה הקובע את הריתמוס הפנימי של השיר.

האיחולים בחתימת שני השירים דומים – מילוי משאלות הנדיב (ר' שלמה אבן-גבירול), הגנת האל שיעניק לו שלוה (ר' אברהם בן חלפון).

2. שימוש בהרמזים

אברהם בן חלפון משתמש הרבה מאוד בהרמזים מקראיים. בודדים הם הטורים שעומדים בפני עצמם ואינם נשענים על פסוקי המקרא. (טורים: 4, 5, 9, 11, 21, 22). בשירו של ר' שלמה אבן גבירול יש פחות הרמזים מקראיים, ויותר מן הקונבנציה המקובלת של שירת שבח חילונית. אמנם שירו של ר' אברהם בן חלפון הוא שיר חול, אך שירת תימן בכללה היא שירה דתית לאומית ושירת החול היא בבחינת מיעוט מבוטל, ולכן נסמכת שירתו של ר' אברהם בן חלפון על מקור קודשו של עם ישראל.

3. אמין הדובר

הדובר בשירו של ר' שלמה אבן גבירול הוא הרבה יותר אישי, וניתן להבחין בכך בפתיחה ובסיום. פנייתו אל היונה היא בנוסח של 'את ואני'. תיאור היונה הוא מוחשי הרבה יותר מאשר אצל ר' אברהם בן חלפון, ומובא מכמה אספקטים: לבושה, הילוכה ונגינתה.

בסיום השיר, מביע ר' שלמה אבן גבירול גם את תקוותיו האישיות. שירו של אברהם בן חלפון אינו אישי. אין בו אף לא התייחסות אחת של הדובר, שמצביעה על קשר ויחס אישי אל המהולל. אמרותיו הן חיצוניות לחלוטין ונמסרות מתוך עמדת ריחוק. יחסו אינו מבטא תלות, וקרוב לוודאי שמדובר כאן בקשר של ידידות והערכה רבה.

החתימה של השיר מורחבת אך אין בה כל ביטוי לתקווה אישית, עניין המחזק את הדעה, כי הקשר בין המשורר למהולל פחות תלתי.

4. שימוש רטורי

מבחינה רטורית ומשום שמבנה השירים אינו זהה, חריזתו של ר' אברהם בן חלפון מגוונת יותר. המשורר התימני משתמש באלמנטים חדשניים באמצעות הפיכת צורת הריבוי של 'יונה' ממין זכר לנקבה – 'יונות'. בצלעית השנייה של המדריך השימוש הוא במין זכר רבים "יונות אהבים מתעופפים כעבים", בעוד שבטורים 2, 3 בצלעית הראשונה הוא משתמש בלשון נקבה לצורת הרבים – "רועות", "הוגות". חידושים גילינו גם אצל ר' שלמה אבן גבירול בהשתמשו בלשון ריבוי לגבי צורות שמקובל כי תבואנה בלשון יחיד: שרון, מעון. השם אהרן המופיע בריבוי הוא חריג. כל אלה מתאימים להערותיו של ראובן צור, אשר מנסה להבהיר בספרו "עיונים בשירה העברית בימי הביניים"²² את תופעות החריגה מהכתיבה הקונבנציונאלית ומוצא כי הפתרון האלגנטי היה נחלתם של גדולי המשוררים מתקופת ימי-הביניים. ראובן צור מדגיש, כי משוררים כמו ר' יהודה הלוי, או ר' אבן גבירול הפכו את המשפטים לגמישים יותר על-ידי סטייה מן המבנה התכליתי המדוד של המשפט. אמנם, מציין כותב המאמר, כי המשוררים

לא הפרו את הנוהג התחבירי, אך אנו נזכרנו בסטייה תחבירית בשיר 'ואת היונה' וגם בשירו של ר' אברהם בן חלפון 'יונות אהבים'.

סיום

על-פי מחקרים שנעשו²³, ידוע לנו על כתבי-יד שהגיעו מספרד לתימן, וכיום ברור כי השירה התימנית ניזונה משירת ספרד. גם מתוך ההשוואה במאמר זה עולה, כי קיימים מוטיבים משותפים לשתי השירות וניתן בפירוש להצביע על השפעה של שירת ספרד על השירה התימנית, לפחות לגבי סוגת שירת השבח החילונית.

שירת ספרד החצרנית כללה סוגות רבות ולעומת זאת, למרות השפעת השירה העברית הספרדית, שקווים ברורים ממנה אנו מגלים בשירו של ר' אברהם בן חלפון, לא התפתחו בשירה התימנית סוגות, כמו שירי יין ומשתאות, שירי ידידות וקניות כדוגמת אלה שבשירה הספרדית. אחד הגורמים לכך היא העובדה כי בתימן לא התפתחה כל שירה חצרנית.

י. טובי, בספרו 'שירי אברהם בן חלפון', מגדיר את קהילת עדן במאה הי"ג כ"קהילת סוחרים מובהקת"²⁴. אמנם נציגים מהקהילה שימשו במשרות בכירות, אך מעט מאוד היו מקורבים לשלטון ואותה שכבה אמידה לא ניהלה חיי חצר כדוגמת חיי החצר שבספרד. גם לא היתה כל זיקה או רצון לחקות את אורח החיים המוסלמי.

הקהילה שמרה על סגירות כלפי זרים, ולכן התפתחות שירת החול הייתה מאוד מצומצמת. צורה ותבנית נלקחו מן השירה הספרדית, אך בדברים שבתוכן נטתה השירה מן החול אל הקודש.

ר' אברהם בן חלפון ידוע כנראה כמשורר היחיד בתימן בתקופת ימי-הביניים שכתב שירי חול, אך שירת החול שלו לא העזה להתנתק, ולו חלקית, מהמקורות המקראיים ולשקף פן אישי שלו כמשורר. ר' אברהם בן חלפון לא היה יכול להעז ולפרוץ קדימה בשירתו ולהביע בעוצמה את עצמו, כשהוא חי ופועל בתוך מסגרות של שירה, שהיא ברובה שירה דתית-לאומית.

שירו של ר' שלמה אבן גבירול 'ואת היונה', כמו שירים רבים אחרים שלו, מחובר בטבורו אל המקורות, אך שירתו הרבה יותר חילונית במהותה, ונובעת מתוך הסביבה בה הוא חי ויצר, ולכן גם משקפת היטב לא רק את הקונבנציות המקובלות בשירת השבח כי אם גם את השפעת השירה הערבית החילונית.

תלותם של משוררי ספרד בנדיבים ברורה ומודגשת בשירתם. חתימת שירו של ר' שלמה אבן גבירול מבטאת את ציפייתו לתמורה באופן די מודגש: "ויהיו משאלותי לו נתונים".

בתימן לא הייתה תלות בין המשורר למהולל, כפי שהייתה בספרד, והשירה שחברה נועדה בעיקר למסגרות חברתיות, כמו סעודות בשבתות, במועדים ובטכסים חברתיים. שירת השבח בתימן משקפת הבעה של רגשות ידידות והערכה נטולי כל הקשר תומרי.

הערות ומראי מקום

1. לצורך כתיבת הרקע להיווצרות שירת השבח בספרד האנדלוסית נעזרתי במאמרו של וייס יוסף 'תרבות חצרנית ושירה חצרנית', הכינוס העולמי למדעי היהדות, תשי"ב.
2. לוין, ישראל. **מעיל תשבץ - הטונים השונים של שירת החול העברית בספרד**, תל-אביב, תשנ"ה, פרק שלישי: שירי השבח (אלמדה) עמ' 77-149.

3. אבן עזרא, משה. **ספר שירת ישראל**, הוצאת שטיבל, ליפסיה, תרפ"ד, יוצא לאור בשיתוף עם "מצחק" הוצאת ספרים ירושלים, תשכ"ז.
4. קיימות דוגמאות נוספות רבות ליחסי גומלין בין נדיב לאיש חסותו ואשר באו לידי ביטוי בשירי השבת, כמו היחסים בין מנחם אבן-סרוק והמדינאי חסדאי אבן-שפרוט בשלב מוקדם של התפתחות השירה העברית בספרד (אם כי יחסים אלו הסתיימו כאשר סר חינו של מנחם בעיני השר והוא הושלך לכלא). מערכת היחסים שבין ר' טדרוס אבולעפיה ופטרונו השר יצחק בן-צדוק, הגיבה שירי שבת רבים. שבת הנדיבות מופיע בשירתו של דונש בן-לברט בשבחו את חסדאי אבן-שפרוט ועוד רבות הדוגמאות הידועות.
5. שבת כשרון הכתיבה בא לידי ביטוי נרחב בשירת השבת העברית בספרד. ידועים שירים של משוררים, כמו ר' שלמה אבן גבירול לכבוד ר' שמואל הנגיד לאחר שהנגיד כתב את שירו "אלוה עוז ואל קנא ונורא" או שירו של ר' יהודה הלוי "עמדו עמודו" העוסק בשבת שירו של ר' משה אבן-עזרא ועוד. קיימות דוגמאות רבות נוספות לשירה המהללת את כשרון הכתיבה.
6. בפרק המתאר את התפתחות שירת השבת נעזרתי בספרו של ישראל לוי **מעיל תשבץ**, הפרק על שירי השבת. עמ' 149-77.
7. **שם**, עמ' קצג, קצד. ר' משה בן עזרא מדגים 'התחלצות' בשיריהם של הנגיד, ור' שלמה אבן גבירול ומציין כי ההתחלצות מעניין לעניין אינה קיימת במקרא, כך שיש לבקש דוגמאות מן המשוררים המאוחרים. ישראל לוי טוען בפרק על שירי השבת בספרו **מעיל תשבץ** כי המשוררים העבאסיים "העלו את הקישוט של ההתחלצות לדרגה רמה של חשיבות, שיכלולו, עידונו והרבו את צורותיו ודרכי ארגונו" (עמ' 129).
8. ראה: פגיס, דן, **חיזו ומסורת בשירת החול**, בית הוצאה כתר ירושלים בע"מ, 1976. בפרק העוסק במעמד המשורר החצרני ובשירתו, מציין פגיס כי תיאורי הנדיב היו רצופים ציורי התרפסות שנלקחו משירת השבת הערבית, עמ' 18.
9. קצידה - שיר שקול אחד חרוזי, בשירה הערבית הקלאסית. ההגדרה לקוחה מ**לקסיקון מונחים ספרותיים** לעזריאל אוכמני, כרך ב' עמ' 242. עפ"י אוכמני, הקצידה נכתבה כדי לשבח מנהיג או שבט ולעיתים לצורך גינוי, (קצד בערבית - מטרה, כוונה). הקצידה מחולקת לשלושה חלקים: א. פתיחה לירית - נאסיב. ב. גוף השיר שהוא הקצד - החלק העיקרי. ג. החתימה.
10. שירת ישראל, שם, עמ' קנח-רו.
11. **שם**, עמ' קצ. בשערים שמונה-עשר ותשעה-עשר דן רמב"ע ביפי ההתחלה ויפי ההתחלצות שניתן גם לכנות בשם 'המעבד'.
12. השיר לקוח מתוך: **השירה העברית בספרד ובמרוכאנס**, מבחר שירים וסיפורים מחורזים ערוכים ומבארים בידי חיים שירמן, ספר ראשון, חלק א', עמ' 195.
13. ר' משה בן עזרא מתייחס בספרו **שירת ישראל** אל מערכת היחסים שנוצרה בין ר' שלמה אבן גבירול לבין ר' יקותיאל אבן חסאן וטוען כי "בכל מקום שהמשורר הזה הלל את אבן חסאן הצליח מאוד בדבריו והתרומם למעלה גדולה. הסיבה לכך פשוטה, משום שמצא חומר יפה ונעים לשירו ושכר לעמלו..." (שם, עמ' קצד).
14. ראה הערה 9.
15. הג'זאל - שיר חשק, שהתפתח מן ה'נסיב' המדברי הערבי הקדום, והוא שיר אהבה של אוהב מיסור. פריחתו של הג'זאל (שפרושו צביה), בתקופה העבאסית. בשירה העברית מופיע מוטיב הצביה בשירת החשק, וראה מאמרו של צבי מלאכי בפרק 'הערות שונות על הקצידה': הג'זל וכו', בספרו **טוגיות בספרות העברית של ימי הביניים**, עמ' 122.
16. ראה: ילין, **תורת השירה הספרדית**, עמ' 16. "ענין המשקל הוא יותר חשוב מהחרוז, כי בשעה שהחרוז הוא ענין של הברה אחת בלבדה בכל הבית, היא הברתו האחרונה, מסדר המשקל את הבית כלו בכל הברותיו וקושרתו לכללים וחוקים שאי אפשר לו להשתחרר מהם".
17. **שם**, עמ' 74.
18. "חרוז מברית" - בא לציין הימצאות חרוז אחד בסופי בתי השיר לכל אורכו. עפ"י יוסף דגה, **הפואטיקה של שירת הקודש הספרדית ביה"ב**, עמ' 56.
19. אונומאטופיה - שימוש במילים, שבצלילן חיקוי לקולות שבתופעות הטבע או שברעשים שונים. עפ"י ע. אוכמני **תכנים וצורות**, עמ' 23.

20. קישוט החזרה – עפ"י יוסף דגה בספרו **הפואטיקה של שירת הקודש הספרדית בימי הביניים** (עמ' 72-73). החזרה היא אחת מאבני היסוד בפיוט הספרדי ורמב"ע מקדיש לקישוטים את השער השמיני בספרו **שירת ישראל**.
21. שיר האזור (המוושת) הוא תוצר של השירה הערבית האנדלוסית, ובתפקידו המקורי הוא שיר חצרני-אריסטוקראטי. זהו שיר סטרופי, המתולק למחרוזות סימטריות מצד תכניו ומערכות חרוזיו. מחרוזתו מתולקת לשני חלקים לא סימטריים: הענף (גוף הסטרופה) והאזור. הרבה משירי האזור מתחילים באזור פתחה: המדריך. אזור החיתום נקרא 'כרג'ה' (יציאה). שירי האזור שקולים לפי השיטה הכמותית (יתדות ותנועות) והסור נחלק לשתי צלעיות או יותר ובו גם חרוזים פנימיים. השירה העברית בספרד פיתחה דגם קרוב הידוע בתור הדגם המעין-אזורי. בדגם זה, האזור הבא בסופי המחרוזות והנושא את החרוז הקבוע, אינו אלא סור אחד בלבד. לשיר המעין-אזורי תכונות יחודיות נוספות. ניתן לעמוד ביתר דיוק על ההבדלים בין שיר האזור ושיר המעין אזורי מתוך עיון במאמרו של עזרא פליישר 'תחנות בהתפתחות שיר-האזור העברי' בתוך: **מחקרים בספרות עם ישראל ובתרבות תימן**, עמ' 111-116.
22. בהמשך, קובע ראובן צור כי השינוי הפך לאיכות והאמצעים הטכניים היו לשירה. **שם**, עמ' 127.
23. ראה: י. טובי **שירי אברהם בן חלפון**, עמ' 23-25. הכותב מציין את ספרו של ר' נתנאל בירב פיומי 'בסתאן אלעקול', שנכתב בשנת 1165 בו הוא מתייחס אל יצירותיהם של ר' שלמה בן גבירול ושל ר' יהודה הלוי וגם אל יצירותיהם של משוררים ערביים שונים. כמו"כ נזכרים יוצרים תימניים נוספים שהושפעו משירת ספרד.
24. י. טובי, **שם**, עמ' 60.

ביבליוגרפיה

- אבן עזרא, משה בן יעקב. **ספר שירת ישראל**, (מתרגם לעברית עם מבוא והערות מאת בן-ציון הלפר, הוצאת אברהם יוסף שטיבל, ליפסיה, תרפ"ד), ירושלים, מצחף, תשכ"ז.
- אוכמני, עזריאל. **תכנים וצורות לקסיקון מונחים ספרותיים**, ספרית הפועלים, הוצאת הקבוץ הארצי, תשל"ט, כרך שני.
- דגה, יוסף. **הפואטיקה של שירת הקודש הספרדית בימי הביניים**, חיפה, המכון למחקר משווה עברית-ערבית, תשנ"ט.
- וייס, יוסף. **תרבות הערבית ושירה הערבית**, הכינוס העולמי למדעי היהדות, תשי"ב.
- טובי, יוסף. **שירי אברהם בן חלפון**, תל אביב, אפיקים, תשנ"א.
- טובי, יוסף, חיקוי ומקור בשירתם של יהודי תימן, בתוך: **פעמים, ב'**, תשל"ט.
- ילין, דוד. **תורת השירה הספרדית**, ירושלים, מאגנס, תשל"ב.
- לוי, ישראל. **מעיל תשבץ – הסוגים השונים של שירת החול העברית בספרד**, תל-אביב, הקבוץ המאוחד, תשנ"ה.
- מלאכי, צבי. **סוגיות בספרות העברית של ימי הביניים**, תל-אביב, גופך, תשל"א.
- פגיס, דן. **חינוך ומסורת בשירת-החול**, ירושלים, כתר, 1976.
- פליישר, עזרא. תחנות בהתפתחות שיר-האזור העברי, בתוך: **מחקרים בספרות עם ישראל ובתרבות תימן**, רמת גן, אוניברסיטת בר-אילן, 1991.
- צור, ראובן. **עיונים בשירה העברית בימי הביניים**, תל אביב, דגה, (אין שנה).
- שירמן, חיים. **השירה העברית בספרד ובפרובאנס**, ירושלים-תל-אביב, מוסד ביאליק ודביר, ספר ראשון, חלק א', תשל"א.

בין מעשייה שמיעתית לסיפור ילדים - על גלגוליה של "סינדרלה"

א. מבוא

סיפורי "סינדרלה", שהופיעו בעשרים השנים האחרונות ושעדיין מתפרסמים חדשים לבקרים, מבוססים בדרך כלל על שתי גרסאות בסיס - של פרו (צרפת, 1697) ושל האחים גרים (גרמניה, 1819), אולם מעטים מאוד הסיפורים הנאמנים להם באופן מוחלט. בדרך כלל הם עברו שינויים, ולעיתים ניתן לזהות בהם מרכיבים משני המקורות גם יחד. כיוון שספרות הילדים היא תחום אינטרדיסציפלינרי, הרי אמות המידה המכוונות את מעבדי הסיפורים הן שונות - ספרותית, חינוכית או פסיכולוגית.

אף שהאחים גרים פעלו בתקופה, שטרם נתקיימה בה האבחנה בין שתי המערכות הספרותיות - של מבוגרים ושל ילדים - ניכרת אצלם הבנה לגבי הצורך בהתאמת המעשיות לילדים. במבוא למהדורה הראשונה, קאסל, 3 ביולי 1819, הם מציינים, כי הקפידו להשמיט כל ביטוי, שאינו מתאים לגיל הילדות, וכי סיפורי המעשיות המופיעים בספר רוויים בטוהר ילדות. עם זאת הם מדגישים כי לא הסתירו יחסים ומצבים המאפיינים את המציאות היום-יומית, שבתוכה נוצרו המעשיות.¹

רק כאשר הופנמה התפיסה כי הילדים הם בעלי ישות משלהם, החלו להיכתב ספרים לילדים או הופיעו עיבודים, שהותאמו לגילים השונים. עד אז היו הילדים סמוכים על שולחן הספרות למבוגרים וניזונו בעיקר מהספרות העממית. כשהילד הוכר כנמען של יצירות ספרותיות, החלה להתפתח ספרות, שהתאפיינה בקשרים וביחסי גומלין עם הספרות הקיימות: היפה והעממית. המעבר ממערכת למערכת כרוך בהתאמת היצירה לקבוצות הגילים השונות של הילדים, והתאמה זו כוונה בדרך כלל על-ידי נורמות, שנבעו מגורמים חינוכיים-אידאולוגיים. פעולתן של נורמות אלה עשויה לגרום לעיתים לשינויים בטקסט המעובד בהשוואה לטקסט המקורי, ואלה עשויים להיות משמעותיים בפרשנות הטקסט.² דינמיקה זו מצביעה על חיוניותה של היצירה העממית השומרת על תבניתה ועם זאת הולכת ומתחדשת. השינויים והאלתורים נעשו אפוא בלא לפגוע במסגרת הסיפורית, ביסוד הקבוע העובר במסורת הסיפור מדור לדור והרווח במקומות שונים ובתרבויות שונות, לכן היא גם נוטה לאוניברסליות.³

באחת מהרצאותי בנושא המעשייה סיפרה לי סטודנטית, שבעקבות הדיון בסיום האכזרי של הסיפור "אשנפוטל" (נערת האפר, לכלוכית), על-פי גרסתם של האחים גרים, שאלה את אימה ממוצא גרמני, מדוע השמיטה את הסוף האכזרי, כשסיפרה את הסיפור לה ולאחותה בילדותן. השיבה האם, כי באופן טבעי חשבה, שאכזריות כזו אינה מתאימה לילדים קטנים, ולכן העדיפה סוף שמח.

ומספרת סיפרה לי, כי זה שלושה דורות היא מספרת לבניה ולנכדיה את סיפור "העז ושבעת הגדיים", ואין דומה סיפור אחד למשנהו, כפי שאין ילד אחד דומה לחברו.

תאריכים: ספרות עממית, ספרות ילדים, סינדרלה, עיבודים, מסרנים, הכשרת מורים, חינוך.

הסיפורים, שסופרו בעל-פה בעדות ישראל, משמשים עד היום גורם חשוב בחינוך ההמונים ובשימור המורשה התרבותית-עממית של עם ישראל⁴. סיפורי העם השמיעתיים עובדו אפוא באופן ספונטני על-ידי המספר תוך כדי ההיגוד הסיפורי אם על-ידי קיצורם בעקבות קוצר רוחם של השומעים הצעירים⁵, ואם על-ידי הדגשת מרכיבים מסוימים בעלילה הסיפורית או באמצעות שילוב מאפיינים ביצועיים מתאימים בדרכי הגשת הסיפור – תנועות המלוות את ההתרחשות העלילתית: פני המספר המביעות רגשות של שנאה, אהבה, שמחה או הפתעה; נקישות באמצעות תנועות הידיים והרגליים הבאות להמחיש את ההתרחשויות בטקסט; שימוש בקול המספר כדי להדגיש מרכיבים מסוימים או לסטטשם: הרמת קול, לחישה, המהום, שתיקה ובהתאמת השפה לשפת ילדים – צלילים, חזרות וחריזה⁶.

יעדי המאמר (השאלות הנדונות במאמר):

במאמר נדונות זוויות הראייה השונות של מספרי המעשיות המשתנות מגרסה לגרסה והבאות לידי ביטוי בעמדת המספר ובמטרותיו, בהתייחסותו לתופעות המוות והאלימות שבגרסאות ובהבנתו את הרעיון המוסרי המופק מהמעשייה.

המאמר בא לבחון את מהותו של השוני הבא לידי ביטוי בזוויות הראייה של המעבדים, וכן את הגורמים לשינויים שהתרחשו במעבר מגרסאות הבסיס לעיבודים השונים.

המאמר בא לבדוק את ההיבטים הדידקטיים-חינוכיים המשתקפים בשינויים המוזכרים תוך התייחסות לגמעיניהם, הילדים בגיל הרך, ותוך התייחסות לתרומתם להכשרת מורים כחומר לימודי רב-תחומי. המאמר בא לבדוק את תרומתה של תופעת המקבילות על מאפייניה להוראת סיפורי עם.

כלי המחקר

לצורך המחקר בחרתי במדגם בן שבעה סיפורים: שתי גרסאות בסיס, שלוש גרסאות כתובות ומעובדות, גרסה רביעית בעל-פה, כפי שסופרה על-ידי גננת לילדי גן, וגרסה חמישית בעל-פה, שנמסרה לי על-ידי תלמידה. תקצירי הגרסאות יובאו להלן.

שיטת המחקר

השיטה המרכזית שבה השתמשתי לצורך המחקר היא ההשוואה שנעשתה בשלושה מישורים:

1. מספר הסימנים הלשוניים ביצירות.
2. הקבוצ והמשתנה בגרסאות השונות.
3. זוויות ראייה שננקטו על-ידי המעבדים לצורך עיבודיהם.

תקצירי הגרסאות

1. (A) פרו, צ'. (1997). (מתרגם: זילברשייד, א.). לכלוכית או נעל הזכוכית הקטנה, המסתורין של שלגיה וסינדרלה, תל-אביב: צ'ריקובר.

אציל נשא אישה ולה שתי בנות גאוותניות ורעות כמותה. בת האציל הייתה עדינה וטובת לב כאימה המנוחה. האם החורגת התנכלה לבת האציל מיד לאחר הנישואין והפכה אותה למשרתת. הילדה נשאה את סבלה בשקט ולא סיפרה לאביה, הנכנע לאשתו, אודות המתרחש. יום אחד ערך המלך

משתה והזמין את כל אנשי הייחוס ובהם גם את שתי בנות האם החורגת. התכונה הייתה רבה, ואף לכלוכית סייעה לאחיותיה החורגות. לכלוכית רצתה ללכת לנשף אולם נשארה בבית בוכיה. והנה הופיעה פיה וסייעה לה להגיע בכרכרה מהודרת לנשף אולם הזהירה אותה לעזוב את הנשף בחצות. לכלוכית קצרה הצלחה רבה בנשף, והנסיך התאהב בה והרעיף עליה תשומת לב רבה, אך כששמעה את השעון מצלצל שתיים-עשרה, עזבה את האולם. כך קרה גם למחרת, והפעם רץ אחריה הנסיך אולם לא השיגה רק מצא את הנעל, שנשמטה מרגלה. כשחזרו האחיות מן הנשף, הן סיפרו לכלוכית אודות הנערה היפה, שנמלטה בחצות ושמטה את נעלה, וכי בן המלך התאהב בה נואשות. בן המלך הודיע, שיישא לאישה את זו שרגלה תתאים לנעל שמצא. כל בנות הממלכה מדרו את הנעל, אך לשוא. האציל הגיע לבית לכלוכית, אולם הנעל לא התאימה גם לרגליהן של שתי האחיות. כשהאציל מדד לכלוכית את הנעל נכנסה הרגל ללא קושי. הפתעתם של הנוכחים גדלה, כשהוציאה לכלוכית את הנעל השנייה מכיסה. הפיה הכתה בשרביטה, ובגדיה של סינדרלה הפכו מפוארים. אז הבינו כולם, שזו הנערה מן הנשף. האחיות והאם ביקשו ממנה סליחה, והיא סלחה. לכלוכית נלקחה לארמון ונישאה לנסיך ואף דאגה לנישואי האחיות החורגות, שכה התנכלו לה.

2. (B) אחים גרים. (1994). (מתרגם: לוי) לכלוכית, מעשיות, האוסף המלא, תל-אביב: ספרית פועלים. כשהרגישה, שקיצה קרב, קראה האישה לבתה וציוותה עליה להיות טובה ויראת שמים. היא הבטיחה לשמור עליה מן השמים. הנערה הלכה יום יום לקבר אימה. עם בוא האביב נשא לו האב אשה, ולה שתי בנות יפות אולם רעות. שלוש הנשים התנכלו לכלוכית, לקחו ממנה את בגדיה והלבישו אותה כמשרתת, העבירו אותה בפרך והלינו אותה ליד התנור. כשהאב נסע לעסקיו, הוא הבטיח להביא לכולן מתנות, וללכלוכית הביא ענף עץ אגוז. היא שתלה את הענף על קבר אימה, והענף גדל והיה לעץ גדול וחזק, וציפורים קיננו בו. המלך הכריז על נשף והזמין את כל העלמות היפות, כדי שבנו יבחר לו בת זוג. האחיות החורגות מתכוננות לנשף, וסינדרלה עוזרת להן, אך אין מרשים לה להשתתף בנשף. לאחר שהיא מבקשת ובוכה, מבטיחה לה האם, שתלך לנשף אחרי שתמלא כמה משימות קשות ביותר. הציפורים על העץ עוזרות לסינדרלה במילוי המשימות, אולם האם החורגת אינה עומדת בהבטחתה. סינדרלה בוכה על קבר אימה, והנה יורדת מן העץ שמלה נפלאה וזוג נעלי זהב, ולכלוכית הולכת לנשף. בן המלך לא הניח לה לרגע, וגם כשרצתה לחזור הביתה לא הרפה ממנה, אולם היא הצליחה לחמוק ממנו. כך קרה גם בשני ערבי הנשף הבאים, ובחצות הלילה של הערב השלישי חמקה לכלוכית מהנשף כה מהר, עד שאחת מנעליה נשמטה מרגלה. בבואו לבית לכלוכית מדד בן המלך לשתי הבנות את הנעל, אך היא לא התאימה. בעצת האם חתכה כל אחת בתורה חלק מרגלה, כדי שהנעל תתאים, אולם הציפורים שעל העץ גילו את התרמית והתריעו עליה בפני המלך. כשמדד בן המלך את הנעל לכלוכית, הכיר אותה מיד. הוא נשא אותה לאישה בארמון, והאחיות הרעות קיבלו את עונשן – הציפורים ניקרו את עיניהן.

3. (C) די-נור ר. (1995). (מעבדת). סינדרלה, תל-אביב: כנרת. אלמן נושא לאישה אלמנה, כדי שתטפל בבתו. לאחר זמן קצר הוא מת, והיתומה הופכת למשרתת של האם והאחיות החורגות. בארמון עורך המלך נשף ומזמין את נערות הממלכה, כדי שבנו הנסיך

יבחר לו בת זוג. האם ובנותיה מתכוננות לנשף אולם אוסרות על הגיבורה להצטרף אליהן. ידידיה של סינדרלה, העכברים הקטנים, מכינים לה שמלה, וסינדרלה רוצה ללבשה וללכת גם כן לנשף, אבל האם ואחיותיה קורעות מעליה את השמלה, וסינדרלה פורצת בבכי מר. לפתע מופיעה הפיה הטובה, ובעזרת שרביטה היא דואגת למרכבה, לשמלת נשף ולנעלי זכוכית, ומזהירה את סינדרלה כי הקסם יפוג בחצות הלילה, ולכן עליה לחזור לפני כן לביתה. הנסיך מוקסם מהגיבורה ורוקד רק אתה, אולם בחצות עוזבת סינדרלה בבהלה את הארמון ובדרכה נשמטת נעלה. הנסיך שולח שליחים לחפש את בעלת הנעל, וכשהם מגיעים לבית סינדרלה, מורדות האחיות בכוח רב את הנעל, עד שזו נשברת. סינדרלה מוציאה את הנעל השנייה, שעליה שמרה מאז הנשף, מורדת אותה, והנה היא מתאימה להפליא. הנסיך נושא אותה לאישה, וכולם מאושרים.

4. (D) אחים גרים. (1996). (מתרגמת ומעבדת: בינה אופק). סינדרלה, תל-אביב: עופרים.

לפני מותה אומרת האם לבתה להיות טובה וחביבה ומבטיחה להשגיח עליה מלמעלה. האלמן מתחתן עם אלמנה ולה שתי בנות, המקנאות באחותן החורגת. הן לוקחות ממנה את בגדיה היפים, מעבירות אותה כמשרתת ודוחקות אותה למטבח. האב נוסע ליריד ומביא לבנות מתנות. לסינדרלה הוא מביא קוץ, שאותו היא שותלת על קבר אימה. הקוץ הופך לעץ וציפורים מקננות בו. המלך מכריז על נשף ומזמין את בנות הממלכה הצעירות, כדי שבנו יבחר לו בת זוג. האחיות החורגות מתכוננות, וסינדרלה עוזרת להן, אך לה אין מרשים להשתתף בנשף. לאחר שהיא מבקשת ובוכה, מבטיחה לה האם, שתלך לנשף, בתנאי שתמלא את המשימות הקשות, שהיא מטילה עליה. הציפורים שעל העץ עוזרות לסינדרלה במילוי המשימות, ולמרות זאת אין האם החורגת מקיימת את הבטחתה. סינדרלה יושבת על קבר אימה ובוכה, והנה מן העץ יורדים שמלה נפלאה וזוג נעלי זהב. סינדרלה מתלבשת וממהרת לארמון. הנסיך מוקסם ממנה ומבלה בחברתה כל הערב. עם סיום הנשף חומקת ממנו סינדרלה הביתה, ובן המלך אינו מוצא אותה. כך קורה גם בנשף השני. הנסיך ממהר אחריה לבקש את ידה, אולם היא שוב חומקת ממנו. גם בנשף השלישי עוזרות לה הציפורים להגיע לנשף, והיא מצליחה לחמוק מן הארמון בסופו. איש אינו מצליח למצוא אותה, אבל את הנעל שנשמטה מרגלה מוצאים ומביאים לנסיך. למחרת עובר משרת מבית לבית ומודד את הנעל לרגלי הנערות, אולם אין היא מתאימה אף לאחת מהן. האחיות החורגות מנסות כל אחת בתורה לרמות את הנסיך, כשהוא מודד להן את הנעל, אולם הציפורים מגלות את התרמית. למרות הניסיון להסתיר את סינדרלה מפני הנסיך דורש המשרת למדוד לה את הנעל, ואמנם הנעל מתאימה. הנסיך מזהה את הנערה היפה. ביום החתונה של סינדרלה עם הנסיך מבקשות האחיות להשתתף בחגיגה, אולם הן בורחות בבהלה.

5. (E) וולט דיסני. (חש"ד). (מתרגמת: שולמית לפיד). סינדרלה, תל-אביב, יבנה.

סינדרלה גרה עם אימה החורגת ושתי אחיותיה החורגות המרושעות. הן הכריחו את הגיבורה לעשות את כל עבודות הבית. הנסיך עורך נשף גדול, וכל נערות הממלכה הוזמנו. סינדרלה רוצה אף היא להצטרף אל אחיותיה, אולם הן חושבות רק על עצמן ומאיצות בסינדרלה להכין להן את השמלות המפוארות, לסרק אותן ולקשט אותן, ולא נשאר לה די זמן להתכונן לנשף. הכרכרה מגיעה, האחיות יוצאות לנשף, וסינדרלה יוצאת אל הגן בוכיה. לפתע מופיעה זקנה קטנה וחביבה. הפיה הטובה

הופכת דלעת למרכבה, עכברים לסוסים, כלב למשרת, סוס זקן לרכב; ואת סינדרלה היא מלבישה בשמלה יפהפיה ומנעילה אותה בסנדלי זכוכית זעירים. היא מזהירה את סינדרלה לחזור הביתה לפני חצות הלילה, שכן בשעה זו יפוג הקסם. הנשף נהדר, והבנות נהדרות, אך יפה מכל היא סינדרלה. הנסיך מבלה אתה במשך כל הערב, אולם כשהשעון מתחיל לצלצל שעת חצות, היא קופצת ממקומה ובורחת, ותוך כדי ריצה על המדרגות נשמט מרגלה אחד מסנדליה. למחרת מודיע הנסיך, כי יישא לאישה את הנערה, שהסנדל מתאים לרגלה, ושליחו הדוכס עבר מבית לבית, וסנדל הזכוכית בידו. אולם לא נמצאה הנערה המתאימה. סינדרלה נעולה בחדרה, שכן האם החורגת אינה מרשה לה לצאת מהחדר. ידידיה העכברים גונבים את המפתח ומכניסים אותו מתחת לדלת חדרה. סינדרלה פותחת את הדלת ומופיעה, בדיוק כשהדוכס עומד ללכת, וכשהוא מודד לה את הסנדל, הוא מתאים לה ככפפה, והנסיך מתחתן אתה.

6. (F) גננת (1968). סינדרלה, חיפה, נמסר בעל-פה.

סינדרלה גרה עם אם חורגת ושתי אחיות חורגות המעבירות אותה קשה. הנסיך עורך נשף ומזמין את כל הנערות, כי הוא מבקש לבחור מבינהן רעיה. האחיות מתכוננות לנשף ומלגלגות על סינדרלה, שרוצה גם כן להשתתף בו. הן כופות על סינדרלה לעזור להן בהכנות לקראת הנשף, וסינדרלה אינה יכולה להתכונן בעצמה. הן נוסעות מקושטות לנשף, וסינדרלה העצובה יוצאת לגן בוכיה. לפתע מופיעה פייה, ועוזרת לה בלבוש יפה ובמרכבה, אולם מזהירה את סינדרלה לחזור הביתה לפני שעת חצות הלילה. סינדרלה נכנסת לאולם הנשף בארמון המלך, והנסיך מתאהב בה ומחליט, שרק אתה הוא יתחתן. הוא רוקד עם סינדרלה במשך כל הערב, אך כשמתחיל הפעמון לצלצל שעת חצות, היא בורחת מהאולם, והנסיך אחריה. את סינדרלה הוא לא מצליח לעצור, אבל את הנעל שנשמטה מרגלה הוא מוצא. למחרת עובר הדוכס מבית לבית כדי למדוד את הנעל לכל הנערות וגם לבית האם החורגת הוא מגיע. הנעל אינה מתאימה לרגליהן של האחיות, וסינדרלה איננה – האם החורגת סגרה אותה באחד החדרים, ידידיה העכברים דואגים שהמפתח יגיע אליה, והיא יוצאת מן החדר מלוכלכת ומוזנחת אל הדוכס. הנעל מתאימה לרגלה, והיא נלקחת לארמון. שם נערכת חתונתה.

7. (G) תלמידה (1998). סינדרלה, חיפה, נמסר בעל-פה.

סינדרלה גרה עם אמה החורגת ושתי אחיותיה החורגות. האם החורגת היא אישה חכמה מאוד. היא מספרת לבנותיה את סיפור "סינדרלה", גם לה יש שתי בנות ובת חורגת, והיא לא רוצה, שסינדרלה תעמוד בדרכן של בנותיה. היא מחליטה להתנהג באופן הפוך להתנהגותה של האם "סינדרלה". היא מכריחה את בנותיה לעבוד בבית, ואינה מאפשרת להן זמן פנוי למשחקים או למנוחה. את סינדרלה היא מעודדת לצפות בטלוויזיה, לאכול, לישון, לערוך קניות, למדוד שמלות, ואינה נותנת לה לעשות כלום בבית. סינדרלה מתרגלת לאורח חיים זה. היא משמינה, נעשית עצלה ואינה מוכנה לעזור לאחיותיה בעבודה. היא צורחת על אחיותיה ופוקדת עליהן, והאם מרוצה. כולם אוהבים את שתי האחיות החרוצות, הצנועות, המנומסות והאוהבות לעזור לכולם, ואת סינדרלה אין איש אוהב, כי היא מתנשאת על כולם ולא עוזרת לאיש. יום אחד מופיעה פייה ואומרת לסינדרלה, שהיא צריכה להתחיל להשתנות – לעבוד, לרזות, לעזור לאחיות ולהיות חביבה לכולם. סינדרלה

מתחצפת אל הפיה ומגרשת אותה. ולעומת זאת, האחיות הפוגשות את הפיה רוצות לעזור לה. הפיה חושבת בליבה, שהאם החורגת מגדלת בנות יפות וטובות על חשבונה של סינדרלה. המלך עורך נשף בארמון, והאם החורגת דואגת שכל שלוש הבנות תלכנה מהודרות לנשף. שתי בנותיה חמודות ומושכות את אהדת כולם, אולם סינדרלה דוחה את כולם בהתנהגותה. הנסיך וחברו מתאהבים באחיות, מתחתנים אתן וחיים באושר בארמון. רק סינדרלה נשארת לבד. יום אחד היא מחליטה להשתנות – אבל זה כבר סיפור אחר.

ב. השוואת חמש הגרסאות המעובדות לשתי גרסאות הבסיס – פרו וגרים

מאז ומתמיד העבירו מספרים-מסרנים את סיפוריהם מדור לדור ושינו אותם בהתאם למתרחש בסביבתם. אחריהם באו מעבדים והתאימו את הסיפורים לקבוצות גיל שונות לפי רמות חינוכיות ואידאולוגיות המקובלות בחברתם. המעשיות הכתובות הגיעו אל הילדים בדרך כלל בצורה מעובדת, ומעשיות בעל-פה, שיועדו לילדים, הותאמו לגילי הנמענים תוך כדי האירוע ההיגודי. אפשר לומר, שרק סיפורים מעטים כווננו מלכתחילה לילדים.⁷

המעשייה מורכבת אפוא משני סוגי יסודות: (א) יסודות הקבע, שהם מרכיבי הסיפור העובדים מדור לדור, מגרסה לגרסה ומעבוד לעיבוד וכוללים את התבנית הסיפורית, שהיא קבוצה ואוניברסלית. (ב) יסודות התמורה, שהם חלק מתהליכי היצירה העממית המשקפים את הדינמיות של סיפור העם ומטביעים בו חותם של זהות לקבוצה כלשהי. הם המביאים לידי ביטוי את דרכי ההסתגלות של הסיפור למקום גיאוגרפי, לקבוצה אתנית ולאוכלוסיות יעד מסוימות דרך סגנון, לשון ובאמצעות מאפיינים תוכניים וערכיים.⁸

תופעה מפליאה זו של השתמרות התבניות של המעשיות על מאפייניהן הייחודיים במאות גרסאות במשך מאות שנים ויותר עוררה עניין רב בחוקרים. החוקר אנדרסון מציג שלושה חוקי יסוד המנסים להסביר את תופעת המסורת שבעל-פה (Anderson, 1923):

1. השמירה על התבנית המסורתית: המאזין השומע גרסה חדשה מפי המסרן מאמץ רק את זו שמכבדת את המרכיבים הבסיסיים המקובלים והמסורתיים של המעשייה.

2. התחדשות הגרסאות: כאשר המסרנים מחדשים מרכיבים מסוימים בגרסאות מוכרות, והם מתקבלים באהדה על-ידי המאזינים, סביר להניח, שהגרסה החדשה תדחק את הישנה. הווה אומר, היא לא תבוא במקומה אלא תתייצב לצדה כגרסה בעלת חיות משלה.

3. תפוצתן של גרסאות: המעשיות עוברות ממקום למקום ואין צורך שהמספרים ינועו עמן. כך נוצרו כמה גרסאות לסיפור אחד, והשינויים בהן מאפיינים לא רק את המקום ואת הזמן, שהיוו רקע לגרסה החדשה, אלא גם את תהליך היצירה של המספר, אשר מבקש להשאיר את חותמו על סיפורו. הוא מטביע את חותמו ביצירה באמצעות המרכיבים החשובים ביותר בעיניו, והסיפור ממשיך להתגלגל הלאה הלאה אל תוך ממד הזמן, ובהיותו נתון לחוק הזמן הוא חייב להשתנות כל העת.

באחת העבודות שהגישה תלמידה, היא התייחסה לנושא המקבילות מבחינה ספרותית ומבחינה רידקטית: כל אלה הם סיפורי ילדות, שליוו את הורינו, אותנו, ולבטח יגיעו גם לילדינו על-פי הגרסה שאנו שמענו. או אולי יוצרו עד אז גרסאות חדשות, שיהיו בעלי אותו בסיס סיפורי ומאופיינים בעיצובים חדשים. נראה בעיני כגילוי, שכל סיפור מחביא בתוכו אוצר המתגלה מדי פעם מחדש לעורך או מעבד

אחר, המוצא גרסה חדשה, ששומרת על קווי המתאר של העלילה הכל כך מוכרת לנו והכל כך ברורה, וצובע אותה בצבעים חדשים המוסיפים עניין לסיפור ועושר רב לילדים וגם לנו המבוגרים המספרים. אפשרות זאת של מצבור גרסאות לעלילה אחת מעצבת ילדים בעלי ראייה מקיפה יותר, נחשפים למקורות שונים, ולא מקובעים למקור אחד. והיא מוסיפה ואומרת: סבתא שלי אמרה, אם היא הייתה מספרת את הסיפור לילד קטן, כנראה שהייתה משנה חלק מהפרטים ומוסיפה היבטים המתאימים לילדים.⁹

תלמידה אחרת התייחסה לגרסאות השונות של הסיפור בעל-פה: [...] מראה שהיצירה 'חיה', שאוהבים אותה, לכן מספרים אותה. היא ניתנת להיבטים שונים, סגנונות שונים, שפות שונות, עדות שונות. ניתן לספר אותה למבוגרים ולילדים. המספר יכול להתאימה להשקפותיו, לדעותיו. הוא מגמיש את היצירה לצרכיו ולמאוייו.¹⁰

באופן דומה כותבת אחרת: בפעם הראשונה נחשפתי לרעיון, שלכל מעשייה בעצם יש גרסאות רבות כל כך ושונות. הבנתי שאותו סיפור יכול לפנות לקהל מבוגר ובשנויים ניתן להתאימו גם לילדים. אין ספק, שכמורה לעתיד אצטרך להתאים את הסיפור לקהל היעד שלי. ומהסיפור בעל-פה הבנתי, שאפשר אפילו להגמיש סיפור על מנת להגיע בסופו ללקח, למוסר השכל, שאני רוצה להעביר. מסתבר, שמעשייה היא אחת הדרכים היפות והפשוטות להגיע אל הילד, ואפשר ליצור באמצעותה גירויים רבים: שימוש בתמונות, בלשון, בחריזה ואפיון הדמויות על מנת להשיג מטרות דידקטיות.¹¹ ותלמידה נוספת כותבת: בחיפוש נוסחים כתובים גיליתי שיש הרבה גרסאות לסיפור. ישנם מתרגמים שונים וכל אחד כותב בדרכו. בחיפוש אחר נוסח בעל-פה גיליתי דבר מפתיע: הרבה אנשים מכירים את הסיפור שלגיה, אמנם לא לפרטיו, אך את הרעיון, ואת המסגרת של הסיפור כולם הכירו. בנוסחים יש סגנון כתיבה שונה, יש והשפה גבוהה ועשירה באוצר מילים רב ויש שפה יום-יומית וקלה. יש שסיפרו בקצרה ויש בהרחבה, אך למרות השוניים הקיימים בין הגרסאות, הרי התבנית, אכן הבניין נשארה זהה והיא ממשיכה להשתלשל מדור לדור. היצירה "חיה" וזורמת עם השנים והדורות [...]¹²

כדי להמחיש את הדינמיקה המתוארת לעיל אערוך השוואה בין שתי גרסאות הבסיס לגרסאות המעובדות, אעקוב אחר הקבוע והמשתנה בטקסטים הסיפוריים ואחר זוויות הראייה, שנקטו המספרים. ארבע מבין הגרסאות הנדונות הן עיבודים לגרסאות הבסיס של פרו ושל האחים גרים, אולם הגרסה החמישית שונה מהם לחלוטין ולכן אף חורגת מהתבנית הבסיסית המשותפת.

כפי שנאמר לעיל, אערוך את ההשוואה בין הגרסאות באמצעות שלושה מישורים:

1. מספר הסימנים הלשוניים ביצירות.
2. הקבוע והמשתנה בגרסאות השונות.
3. זוויות ראייה שנקטו על-ידי המעבדים לצורך עיבודיהם.

ב. 1. מספר הסימנים הלשוניים ביצירות יוצגו בטבלה א' על-פי תבנית הסיפור המורכבת מפונקציות, המשמשות בסיס קבוע לכל גרסאות המעשייה. בטבלה יוצגו מספר הסימנים הלשוניים הנוגעים לפונקציות השונות של הגרסאות המעובדות (C; D; E; F; G) ושל גרסאות הבסיס (A; B), ובאמצעותם תתקבל תמונה כוללת המשקפת את היקף החומר באשר לפונקציות השונות בגרסאות הבסיס ובעיבודים. נראה כי הרחבתה של פונקציה, צמצומה או השמטתה משקפות את יחסו של המספר למרכיב זה.

טבלה א': מספר הסימנים הלשוניים במבחן המעשיות

הפונקציות	A	B	C	D	E	F	G
ההתנכלות	390	237	205	255	90	112	-
העזרה	325	328	100	200	165	154	-
המפגש	295	218	76	96	45	105	-
מבחן הדיבור	205	335	114	112	150	128	-
נישואין	26	24	23	35	11	33	-

ב.2. הקבוע והמשתנה בגרסאות השונות: טבלה ב' מתארת את הפונקציות בגרסאות השונות וכך משקפת את הדינמיקה הסיפורית והערכית בכל יצירה ויצירה.

טבלה ב': הקבוע והמשתנה בגרסאות השונות

	פרו (A)	גרים (B)	די גור (C)	אופק (D)	לפיד (E)	גנת (F)	תלמידה (G)
החיות	נישואי אציל עם יהודה שבנותיה יהדות	מות האם ואפיון הבת כיראת שמים וסובת לב	תכונותיה של הגיבורה ומצבה כיתומה	מות האם ואפיון הבת כיראת שמים וסובת לב	בבית האם החורגת	בבית האם החורגת	בבית האם החורגת
התנכלות לגיבורה	הטלת עבדות הבית הבזויות ביותר על לבלוכית	הורדה ממעמד רם למטבח; משימות בלתי אפשריות	התעללות בנערה והפיכתה לעוזרת	הורדה ממעמד רם למטבח; משימות בלתי אפשריות	התעללות בנערה והפיכתה לעוזרת	התעללות בנערה והפיכתה לעוזרת	פינוק הגיבורה
עזרה על-טבעית	עזרת הסנדקית - הקפה	עזרת יוני הבית וכל עוף השמים	קפה טובה	עזרת יוני הבית וכל עוף השמים	פיה - זקנה קטנה וחביבה	פיה טובה	דחיית הקפה
מפגש עם הנסיך	כיבוש הנסיך	כיבוש הנסיך	כיבוש הנסיך	כיבוש הנסיך	כיבוש הנסיך	כיבוש הנסיך	כיבוש הנסיך
מבחן הדיבור	התאמת הנעל שנשמטה	התאמת הנעל שנשמטה	התאמת הנעל שנשמטה	התאמת הנעל שנשמטה	באמצעות הנעל שנשמטה	באמצעות הנעל שנשמטה	התנהגות מעוררת שאט נפש
נישואין	עם הנסיך	עם הנסיך	עם הנסיך	עם הנסיך	עם הנסיך	עם הנסיך	לא מתקיימים
סיום	התכונות שהעניקו הפיות לגיבורה	האחיות החורגות נענשות	נישואי הנסיך ושמחת המלך	האחיות החורגות נענשות	חיי האושר של בני הזוג	חיי האושר של בני הזוג	בידוד

ב.3. זוויות הראייה בגרסאות השונות יביאו לידי ביטוי את השקפת עולמם של המספרים ואת יחסם לנמעניהם.

עמדת המספר ויחסו לקהל קוראיו/שומעיו

עמדת המספר באה לידי ביטוי בגרסאות ובעיבודים השונים באמצעות הטון, שהוא מעביר את הסיפור לנמעניו. מעבדי הגרסאות, שפנו לילדים, השמיטו בדרך כלל את המרכיבים, שיצרו מרקם סיפורי מתוחכם בעל אופי דו-משמעי, והעדיפו סיפורים פשוטים הן מבחינה לשונית, והן מבחינה תוכנית. עם זאת מסתמן הבדל רב בשימוש בטון בסיפורים השונים: המספר יכול לפנות אל נמעניו באופן אישי וכך ליצור אווירה אינטימית של אמון, להבהיר פרטים לא ברורים מתוך קרבה, שתבטא בטון שוויוני ולא מתנשא. הוא יכול גם להתרחק מקוראיו, לעמוד כמורה מול תלמידיו, להרביץ בהם תורה ולפנות אליהם בטון דידקטי וסמכותי.

גרסת פרו

בגרסת פרו הסיטואציה של המספר היא מיוחדת בהשוואה לכל יתר הגרסאות. הגם שזוהי מעשייה, שנמעניה אמורים להיות ילדים ופשוטי עם, אין פרו פונה אליהם אלא דווקא למבוגרים, בני המעמד הגבוה, שהנאתם ממעשיות העם מהווה ביטוי להתרפקות על מקורות עממיים. פנייה דו-משמעית זו מסבירה את הטון הלגלגני, שאותו נוקט המספר: היה היה פעם איש אציל, שנשא בנישואים שניים את האישה הגאוותנית ביותר, שהייתה אי פעם. לאישה היו שתי בנות שדמו לה בכל דבר. לבעל הייתה בת צעירה מנישואיו הקודמים, שהייתה מופת של עדינות וטוב לב. היא ירשה תכונות אלו מאימה, שהייתה האדם הטוב ביותר עלי אדמות (זילברשייד, 1998: 194). המספר מצייר קריקטורה – קווי הציור שלו מוגזמים למדי ותוך כדי כך הוא קורץ לנמעניו ומעיר הערות לגלגניות. ההערות מופנות הן לגברים והן לנשים, אולם המספר משתעשע בעיקר כשמדובר בנשים: הילדה המסכנה נשאה את סבלה באורך רוח ולא הרהיבה בנפשה להתלונן בפני אביה, כי הייתה ננופת בוודאי על-ידו. עד כאן נשמע המספר מהימן, כשהוא מתאר את המתח הרב הקיים בין הבת לאם החורגת ואת אי רצונו של האב להחריף את היחסים בהתערבותו, והוא מסיים את המשפט בהערה: משום שאשתו משלה בו לחלוטין (שם, שם). כזו היא גם הערתו בעניין עזרתה של סינדרלה לאחיותיה: אישה אחרת הייתה מסרקת אותן שלא כהלכה, אבל לכלוכית הייתה בעלת אופי טוב, והיא סירקה אותן באופן מושלם (שם, 195), או בעניין הנשים המחקות כל אופנה חדשה: וכל הנשים בחנו בתשומת לב מרובה את תסרוקתה ואת בגדיה, כדי שתוכלנה ביום המחרת להנות מאותם הדברים, בתנאי כמובן שתמצאנה בגדים כה יפים ובעלי מלאכה כה מוכשרים (שם, שם). אין הוא נמנע מלגלג גם על ה"זקנים האשמאיים": המלך עצמו, אף כי היה זקן, לא חדל מלהתבונן בה [...] (שם, שם). לאורך כל הסיפור הוא יוצר את התחושה, כי הסיפור מופנה למצויים במישור שמעל לנמענים המקוריים. ההערות המושחלות מערערות את מהימנותו של המספר ומדגישות את העובדה, שהמספר היודע-כל אינו מסתפק ביכולות שניתנו בידו, אלא הוא לוקח חרות לעצמו לבקר ולשפוט את דמויותיו ואת מעשיהן בלי צדק ובלי יושר אלא מתוך התנשאות ולגלוג. לפיכך, טבעי אפוא, שסיים את סיפורו לא באופן חינוכי ומוסרי – אי הענשתן של הראויות לעונש אלא באופן מפתיע ביותר: לכלוכית אשר הייתה טובת לב, כשם שהייתה טובת מראה, שיכנה את שתי אחיותיה בארמון וחיתנה אותן; ובאותו היום עצמו (שם, 199).

מוסר ההשכל מוצג בסוף הסיפור בשני קטעים נפרדים, שאין להם קשר לעלילה. כמו בסיפור הרי גם בקטעים מופיעה נימה כביכול נאיבית, שבעזרתה בא המספר ללמד את נמעניו מוסר השכל, אולם היא

מסתברת כמתנשאת, ולכן מרחיקה את נמעניה. הקטע הראשון של מוסר ההשכל עוסק בשינוי שחל בדמותה של סינדרלה, אולם אין המספר מתייחס אל הגיבורה כלל וכלל אלא מסכם את תכונותיה כאופייניות ל"מין הנשי" באופן כללי: היופי הוא למין הנשי אוצר בלום. פנייתו פטרונית מאוד – מתנות אלו, יפותי, מן היופי נשגבות – ומאולצת: החסד וטוב הלב הם אכן מתנת פיות, בחסרונם נמוט, עימם כוח לבו וחירות.

הקטע השני, "מוסר השכל נוסף", בא כהשוואה לראשון ועוסק בתכונות הראויות, שנתברכו בהן הגברים דווקא: מעלה גדולה היא מנת חלקנו, אם תבונה ועוז הם סגולות נפשנו. הקשר בין קטע זה לסיפור מלאכותי: למען אושרך לא יועילו כל המכמנים, אם לא יעמדו לך, בבוא שעתם, עזרת סנדקיות ותמיכתם של סנדקים.

יש להדגיש, כי אין בקטעים אלה כל התייחסות מוסרית למערכת הטוב והרע או לשכר ועונש, רק מעין-הסקת מסקנות כוללת ולא רלוונטית.

גרסת האחים גרים

בניגוד לגרסת פרו, שיש בה דו-משמעיות הגוררות התייחסות לגלגנית ומתנשאת הן לגבי הדמויות במעשייה והן לגבי המסגרת האידיאלית שלה, מדגישים האחים גרים במבוא לספרם, שיצא לאור בשנת 1819, כי הוא אמור להיות גם "ספר חינוך". הם מודים כי: "במהדורה החדשה על כל פנים השמטנו בהקפדה כל ביטוי שאיננו הולם את גיל הילדות" (גרים, 1994: 588), וגישה מוצהרת זו על תמימות הילד וטהרתו באה לידי ביטוי בולט בטון, שהם שמים בפי מספריהם.

פרו מרבה להשתמש בלשון עקיפה וכך מתרחק מההתרחשויות, או מרבה לבנות משפטים מורכבים, המתאימים יותר ללשון הכתב, ואינם מקובלים בלשון ילדים: היה היה פעם איש אציל, שנשא בנישואים שניים, את האישה הגאוותנית והיהירה ביותר שהייתה אי פעם (זילברשייד, 1998: 130). שלא כגרסת פרו, הרי במרקם הסגנוני של גרים ניתן לזהות יסודות מן הסיפור שבעל-פה. מספרו של גרים מרבה בדיאלוגים לאורך כל הסיפור ומשיח לפי תומו, וכך יוצר אווירה אותנטית של מסירה. אף מבנה המשפטים בדרך כלל פשוט או מחובר ומוגש באמצעות משפטים קצרים המתאימים לשפה מדוברת ובעיקר לשפתו של הילד: אז נכנסו בחלון המטבח שתי יוננים צחורות, אחריהן יוני הבר ולבסוף נקהלו בצפצוף ובאו כל עוף השמים ונחתו ליד האפר (שם, 77). סממנים צורניים אלה מקרבים את הילד אל העלילה ויוצרים בו אמפטיה כלפי הגיבורה. בהיצמד לקביעה, כי הסיפור צריך להיות סיפור חינוכי, מדגישים האחים גרים את ההיבט הדידקטי, שהוא לעיתים בעל גוון דתי: ילדה חביבה, הישארי יראת שמים וטובת-לב והאל הטוב יעמוד תמיד לצדך; אני אביט בך מהשמים ואהיה אתך. שלא כמו בגרסת פרו, שיש בה מגמה ליישר קצוות, לטשטש את הניגודים החריפים בין הגיבורה הטובה לדמויות – הנגד על-ידי התנהגותה הסלחנית "הנוצרית" של הגיבורה, הרי בגרסת גרים מודגשת הקוטביות שבין הדמויות: הציפורים חושפות את רמייתן של שתי האחיות המתחזות לכלות אמיתיות, ובסופו של הסיפור הן מענישות את האחיות ומנקרות את עיניהן. גרסה זו מייחסת אפוא חשיבות רבה למוסר ההשכל כחלק מהתהליך החינוכי של לימוד לקח הסוגר את מעגל הסיפור.

עיבוד – רימונה די-נור

בגרסתה של רמונה די נור (C) מגיח המספר כבר מלכתחילה, כי נמעניו הילדים מוגבלים בידיעותיהם, ולכן יש להסביר להם כל פרט מעורפל, ואז יעשירו ההסברים את ידיעותיהם בתחומים שונים ויתרמו להעשרת לשונם. הסיפור אינו קולח, ומרובים בו תחנות, שבהן מוצא המספר לנכון להסביר ולהבהיר, להוסיף פרטים או להשמיטם: היה הייתה ילדה יפה וטובת לב. אהובה על כולם, ושמה סינדרלה. סינדרלה הייתה יתומה מאם. היא גרה עם אביה, שאהב אותה ודאג לכל צרכיה. הוא ידע שבתו זקוקה לאם ועל כן נשא לאשה אלמנה ולה שתי בנות. המשפט האחרון הוא כולו של המעבדת, שכן בגרסאות אחרות, דעתו של האב הפוכה: לא, בתי. אינני רוצה להתחתן. לא טוב הדבר. עכשיו הן אומרות שהן אוהבות אותך, אבל אחר-כך ... (אלכסנדר, תשמ"ט: 81).

היעלמותו הפתאומית של האב מן הסיפור מופיעה אמנם בכל הגרסאות, אך אינה מטופלת באופן ברור. די נור מסבירה: כעבור זמן לא רב מת גם האב, וסינדרלה נותרה לבדה עם משפחתה החדשה: אם חורגת אכזרית ושתי אחיות חורגות מכוערות וקנאיות.

אפשר לומר, שהקו המנחה את המעבדת הוא ההנחה, שהקורא הצעיר מוגבל בידיעתו ויש ללמדו, ולכן אף הטון בסיפורה הוא סמכותי ואינו משאיר, ולו גם פרט אחד, בלא לחשוף את "האמת" שמאחוריו. התיאורים ה"מסבירים" האלה שוברים את שלמות העלילה, משהים אותה ואינם תורמים להבנת הילד. ילד קולט סיפור לא באופן אינטלקטואלי אלא באופן רגשי-התרשמותי,¹³ והמעבד יצירה כתובה או מספר-מסרן חייבים לשים את הדגש על תמונות ציוריות, מוחשיות, קצרות ומתחלפות כדי למשוך את תשומת לבו של הילד ולרתק אותו לעלילה. בשבירת הרצף המהיר של אירועי העלילה והשהיית למטרות הסבריות או חינוכיות הופך המספר הכל-יודע גם לכל-יכול המשקיף על-פני ההתרחשויות, שופט אותן לפי הנורמות האידיאליות שלו ומשתלט על הסיפור המיועד לילדים. כך מתגבש הטון החינוכי-המתנשא המתרחק מן הילד.

וייתכן, שקיימת סיבה נוספת לסטיות מרצף העלילה, אשר גובעת מהעובדה, שהמעבדת משכתבת את הטקסט על-פי קודים של מרכיבי ההפקה של סרט, ובמרכזם המצלמה: מעברים מהירים מתמונה לתמונה – מבית סינדרלה למפגש בארמון בין המלך ליועצו, ומשם היא נודדת לפינה מסוימת בבית ומתמקדת בה; ובינתיים בסודי סודות, הכינו ידידיה הקטנים של סינדרלה הפתעה לחברתם האהובה.

דווקא בנושא התחביר מתאימה המעבדת את הלשון לרמת הנמען – היא מפשטת את מבנה המשפט, הופכת את המשפטים המורכבים למשפטים מאוחדים ומשלבת דיאלוגים רבים בסיפור¹⁴. אולם כפי שנאמר, אין העלילה קולחת, יש סטיות רבות מן ההתרחשויות העלילתיות אל תיאורים סטטיים, שאינם מקדמים את העלילה. התוצאה – משתנה הדינמיקה, ואמצעים המשמשים להבטחת העניין בסיפור: פתיחה מרתקת, סיום בעל מסר דידקטי, שאלות רטוריות, חזרות ומשחקי מילים – אינם מופיעים בו. אף הניגודים – הקיטוב בין טוב ורע והאווירה האלימה של המעשייה איבדו כאן מעוצמתם. נראה לי, כי הסברי היתר ההגיוניים והריאליסטים של המספרת הכל-יודעת וכן הסקת המסקנות לא רק שברו את שלמות העלילה אלא גם טשטשו את אוירת הסוד והקהו את דוק הקסם, שעל-פני הסיפור, נוצר אפוא ריחוק בין המספר לנמעניו, והתארכה הדרך בין הדמויות הפועלות לנמעני הסיפור.

סופו של הסיפור אינו בא ללמד את השומע לקח או להביא אותו להסקת מסקנות, אלא סוגר את המעגל המשתקף ב"Happy End": כל פעמוני הממלכה צלצלו לכבוד נישואי הנסיך וסינדרלה. לא היו מאושרים מהם, וכמובן לא היה מאושר מן המלך שסוף סוף נמצאה כלה לבנו.

דיסני – לפיד מתרגמת

אף הגרסה E היא תרגום מהטקסט של וולט דיסני, השייך למדיום הקולנוע. זו גרסה מקוצרת, שהושמטו בה פרטים רבים בהשוואה לגרסת הבסיס.

המספר הכל-יודע מזדהה לחלוטין עם הגיבורה ומספר את הסיפור מנקודת מבטה. סיפור העלילה קולח ברצף ומלווה בדיאלוגים. צורת הגשה זו נובעת, כנראה, ממערכת סימנים שונה, שמקורה במדיום הקולנועי. ז'אנר זה בא לידי ביטוי במראה ובצליל: באמצעות עין המצלמה העוקבת אחר הגיבורה לאורך כל הסיפור; על-ידי השמעת קולה תדיר בדיאלוגים או בהשמעת קולות מסתוריים, כמו אותו לחש הנלחש בהנפת השרביט: "סלגה דולה, מנצ'יקה בולה, בידי בידי בוז" או השעון המצלצל שעת חצות: "דינג-דונג! דינג-דונג!"

פנייתה של המספרת אל נמעניה ברגעי שיא ומתח: "והיכן הייתה סינדרלה – תשאלו" או "האמנם לא תוכל להתייצב לפני הדוכס?" יוצרת קרבה בין המספר לנמען ומחקה את הסיטואציה האינטימית שבה מספר המבוגר – אבא, אימא, סבא או סבתא – לילד סיפור או משוחח אתו. עם זאת הקרבה בין מוען לנמען עלולה ליצור מצב, שבו יכוון המספר את נמענו להבין את הטקסט, כפי שהוא מבין אותו: "כמובן, שהסנדל התאים ב-ד-יוקו! הרי הוא היה הסנדל שלה!"

המספר הוא בעמדה מועדפת על-פני הילד, אולם לא בגלל נחיתותו של הילד אלא בגלל היותו מלכתחילה יודע-כל. אין הוא מתנשא אלא הוא מלמד ומדריך, ולכן הטון סמכותי. הטקסט הותאם לילדים, שעדיין אינם יודעים קרוא וכתוב וניזונים רק מהקראה המלווה בניגודים שבין טוב לרע.¹⁵ אין אפיזודות מסבירות או מתארות, והמספר המזדהה עם הגיבורה מכוון את נמעניו להזדהות כזו. אין בסיום המעשייה לקח. המעבדת המתרגמת מסתפקת בסוף האופייני לסרטי הילדים: "הדוכס היה מרוצה מאוד. סוף סוף נגמר החיפוש הממושך שלו! וכך נישאה סינדרלה לנסיך יורש-העצר ושניהם חיו באושר שנים רבות." למרות הסוף הטוב, הוא משאיר סימני שאלה רבים לגבי דינן של האם והאחיות.

האווירה השלווה המאפיינת את סיום הסיפור אינה נובעת מתחושה של סיפוק, כי הנה הוחזר הסדר על כנו, אלא משביעות רצון, שהגיבורה המעונה זכתה להצלחה ולאושר. עם זאת, נשארים סימני שאלה לגבי גורלן של האם והאחיות החורגות.

גרסה הגננת

גרסה F היא ייחודית בהשוואה לכל היצירות, שהוצגו עד עתה, בהיותה מבוצעת בעל-פה על-ידי המספרת הגננת במקום ובזמן מסוימים ולפני שומעים מסוימים.¹⁶ שיתוף הפעולה בין כל הגורמים, שנכחו בעת הסיפור, יצרו סיטואציה מיוחדת במינה: "אירוע היגודי".¹⁷

אירוע זה ניזון ממרכיבים בסיסיים וקבועים המאפיינים את הסיפור בעל-פה ומהשתתפותם של קהל ילדי הגן, שהיו מרכיב חשוב ב"אירוע", כיוון שהיו מעורבים מאוד בתהליך העלילה. תודות למעורבותם נוצרה דינמיקה בעלת שני רבדים: (א) השתלשלות העלילה לוותה בשאלותיהם ובהערותיהם של הילדים; (ב) ההשלכות שמרכיבי הסיפור יצרו על עולמם של הילדים הופנמו.¹⁸

במשפט הפתיחה הדגישה הגננת: עכשיו אספר לכם את הסיפור, שאמא שלי סיפרה לי, כשהייתי ילדה קטנה. אמא שלי לא סיפרה את הסיפור מתוך הספר. היא סיפרה לי אותו בעל-פה, ולכן גם אני רוצה לספר לכם אותו בעל-פה.

העובדה שהגננת סיפרה את הסיפור ולא הקריאה אותו, יצרה בינה לבין הילדים קשר עין רצוף,

וסיטואציה זו השפיעה על הדינמיקה, שהתפתחה ביניהם תוך כדי הסיפור. הדיאלוגים הרבים בסיפור לא רק החיו אותו והביאו לשיתוף פעולה בין המספר לשומעיו, אלא הפכו את הסיפור להצגה מרתקת ובה שחקנים וקהל.

מעמדה של המספרת כגננת מחד גיסא, וכיודעת-כל מאידך גיסא, הקנו לה כמובן יתרון על-פני הילדים. היא הסבירה נקודות, שנראו לה מעורפלות, באמצעות דיאלוג עם הילדים תוך כדי הסיפור, וכך נמנעה מהשהיית העלילה: יום אחד הגיע מכתב מהארמון. זאת הייתה הזמנה לנשף בארמון, והיא הופנתה לכל הנערות.

הגננת: מה אתם חושבים, ילדים, למה הזמינו אותן לנשף?

ילד: הנסיך רצה להתחתן.

הגננת: נכון, הנסיך הגיע לגיל המתאים ורצה לחפש לו נערה. הוא רצה שכל הנערות יבואו לארמון

המלך, הוא יתבונן בהן, ישוחח אתן ויבחר ויחליט, מי תהיה אשתו.

בשאלותיה ניכרת מגמה לכוון את הילד: אתם חושבים שהן היו יפות?

הילדים: לא!

הגננת: הן היו נחמדות? היו אחיות טובות?

הילדים: לא! הן היו רעות, כי נתנו לה לעשות את כל עבודות הבית.

גננת: הן לא התחשבו בה בכלל. ומה אתה חושב נדב (פונה לאחד הילדים) איך הרגישה סינדרלה?

נדב: שלא נותנים לה כבוד.

גננת: נכון.

הגננת מבהירה סיטואציות לא ברורות באמצעות דיאלוג פינג-פונג – שאלה-תשובה, המשתלב כחלק בלתי נפרד ממסגרת העלילה. נכון, שהמילה "ילדים", המלווה את פניותיה ושאלותיה, יוצרת טון דידקטי מכוון אך לא מתנשא. למרות היותה יודעת-כל, אין היא נשמעת שלמה עם עצמה: אני חושבת, ילדים, שהוא היה מאוד חכם [...] אני גם חושבת, ילדים, שבאותו הרגע הוא החליט.

שיתופם של הילדים באי-דיעתה ובמחשבותיה קרב אותם והפך אותם לשווים בניסיון להבין תמונות לא ברורות. לא נוצרה אפוא סיטואציה של גננת ידענית ומתנשאת מול ילדי גן בורים ונחותים, אלא שיתוף, שיש בו גוון של שוויוניות.

גם לשון הסיפור התאימה לדינמיקה הרב-קולית, שהתפתחה ב"אירוע" המתואר: אין המספרת מתנשאת בלשון גבוהה על שומעיה. הסיפור מסופר בלשון מדוברת יום-יומית ובעלת חיוניות מרובה. המספרת משלבת מילים ומשפטים הנהוגים בשפת היום-יום גם בפי הילדים: "גם לה היה כיף"; "הבגד שלה היה הכי יפה". בדרך כלל המשפטים קצרים, פשוטים, בעלי ציוריות רבה בשילוב אמרות מטפוריות מלשון היום-יום – "הלב שלו נשבר"; "הלב שלו התרחב"; "עיניו אורו".

יש לציין, שהמספרת השתמשה בקולה כאמצעי לרתק את הקהל שלה: נימת הקול עלתה וירדה, התחזקה ונחלשה. היא יצרה בכוונה תחילה הפסקות בסיפור וכך הגבירה את ציפיית שומעיה – הכל לפי התפתחות הסיפור. אף החזרות בסיפורה היוו אמצעי להעלאת המתח:

ואני אפילו לא יודע מי היא! אפילו לא יודע מה שמה! רק אותה אני רוצה. רק אתה אני רוצה להתחתן! אף שהסיפור לא הסתיים באופן דידקטי – שכר לטובים ועונש לרעים – לא הטריד הדבר אף ילד. הם

הסתפקו בסוף הטוב ולא שאלו שאלות.

גרסה בעל-פה של תלמידה

בכל הגרסאות של "סינדרלה" מצויה התבנית המוזכרת לעיל והיא מהווה את גרעין הסיפור, מרכיבי חוזרים על עצמם במלואם או כמעט במלואם, אולם לא כן הדבר בגרסה G. אין זו מעשייה, גם לא אגדה. אין מסופרים בה ניסים או נפלאות, אין גיבורה משועבדת ואין נסיך גואל. יש אם חורגת, שתי בנות חורגות ויתומה, סינדרלה. הנסיך עורך נישף, וסינדרלה ואחיותיה החורגות מוזמנות לנישף ומשתתפות בו, ואין סינדרלה זקוקה עוד לעזרת הפיה. כשמעזה הפיה הטובה להציע את עזרתה לסינדרלה, היא נדחית על ידה בשתי ידיים.

זה סיפור דו-משמעי הפונה הן למבוגרים והן לילדים. בפנותו למבוגרים אפשר לראותו כפארודיה על "הטוב והרע", כפי שמשתקף ב"סינדרלה" המקורית: על יחסן הבלתי נסבל של האם החורגת ובנותיה לסינדרלה החרוצה והסובלנית, המקבלת בסלחנות יחס זה ומצפה לעתיד טוב יותר. מוצג בגרסה ללא כחל ושרק עולם נטול חסד ומשולל מעורבות מאגית – הפיה בעולם זה היא חיוורת וחסרת כוח. המספרת – אימה של מסרנית הסיפור – רצינית מאוד באינטרפרטציה החינוכית החדשה, שהיא נותנת לסיפור, אולם אי אפשר שלא לחוש את הצחקוקים ואת הלגלוג הקיימים ברקע. טון הדיבור שלה מלווה אמנם בגוון רידקטי חינוכי, אולם חוט של לגלוג שזור בו: "האם החורגת שלה הייתה אשה חכמה מאוד והיא הקריאה לא פעם לבנותיה את סיפור סינדרלה. יום אחד היא ישבה וחשבה לעצמה: גם לי יש שתי בנות ובת חורגת, אבל אני לא רוצה, שיום אחד היא תעמוד בדרכן של בנותי. אז מה עלי לעשות?" המטרה המוצהרת, שלשמה מספרת האם את הסיפור היא חינוכית, וכל הסיפור הוא יישום הלקח שנלמד מ"סינדרלה" המוכרת מגרסאות הבסיס.

השוני בין סיפור זה ל"סינדרלה" הידוע נעוץ כבר במשפט הפותח: במאה שלנו, לא רחוק מהבית שלי ושלך חייתה ילדה אחת ושמה סינדרלה. פתיחה זו מציגה מצב שונה לחלוטין מזה שהופיע בסיפור הקדום – הוא היפוכה של סיטואציה, המתרחשת כאן ועכשיו. המאפיינים של המעשייה – אל-זמן ואל-מקום, הסוד, והקסם נמחקים מלכתחילה במחי יד, ובמקומם משתלטות אמות המידה של כסף והצלחה. דינמיקה של היפוך קיימת גם לאורך העלילה – היפוך ההתרחשויות, היפוך חלוקת התפקידים במשפחה והיפוך התפיסה החינוכית. המרכיב העלילתי היחיד, שאינו זוכה ל"היפוך", הוא התפיסה הרואה בהתנהגותה של סינדרלה – בחריצותה, בפעלתנותה, בסובלנותה וביחסה הטוב לסביבתה למרות השפלתה ובדידותה – אמצעי להכרת ערך עצמה והכנה לקראת היציאה מן השעבוד אל החופש. זה הגרעין שסביבו סובבים הסיפורים העתיק והמודרני. המספרת מתייחסת אל סינדרלה הקונבנציונאלית כאל דגם חינוכי, ובעקבות תפיסתה החינוכית היא מייצגת לבנותיה עבודה קשה ותנאי חיים נחותים מתוך תקווה, שאלה יעדנו אותן ויכינו אותן לקראת העתיד.

גם בתפיסת "האם החורגת" לא חל "שינוי" – האם החורגת המודרנית לא למדה לקח מהיחס המפלה של האם החורגת העתיקה כלפי סינדרלה: בסיפור המקורי היא השפילה את סינדרלה והעבירה אותה כדי לספק את מטרותיה, ובסיפור המודרני היא משתמשת בה באופן ציני כדי לספק את מטרותיה – חינוך בנותיה. הווה אומר, האם החורגת המודרנית מפנקת את סינדרלה לא מתוך טוב לב והתחשבות במצבה הטראומטי, אלא בהתאם לתוכנית מגובשת מראש, שכוונתה להיטיב עם בנותיה ולהרע לסינדרלה. היא לוקחת אותה לנישף יחד עם בנותיה, מלבישה אותה ומסרקת אותה, כפי שהיא עושה לבנותיה, וזאת לא

כדי לשמח את היתומה, אלא כדי שיבחרו בבנותיה המחונכות והממושמצות וידחו את סינדרלה החצופה והלא מושכת. הפיה קולטת את העוול שנעשה לגיבורה: הבנות האלה טובות לב וחרוצות מאוד, יפות ונחמדות, האישה הזאת גידלה לעצמה בנות נפלאות. חבל שעשתה זאת על חשבונה של סינדרלה [...]. אולם לפיה אין תפקיד בסיפור ואין לה עוד כוח על-טבעי - היא חסרת אונים. הטון של המספרת אינו מתנשא או פטרוני. אין המספרת מסבירה את דבריה או את כוונותיה אלא מלמדת, מדריכה ומכוונת.

ואלה עיקרי דבריה של התלמידה המסרנית על האם המספרת, על הסיפור ועל השומעים: הסיבה לשינויים הרבים בסיפורה של אמי בהשוואה לגרסאות האחרות הוא רצונה להראות לי, שהאם החורגת, כפי שהיא מוצגת בגרסאות, עשתה בעצם טובה גדולה ל"סינדרלה". היא רצתה להצביע על הלקח שנלמד מהיצירה המוכרת: כמה חשוב לעבוד, להיות חביבה, חמודה וחרוצה. את הגמול על העבודה מקבלים תמיד, ואין צורך שפיה טובה תעשה זאת. אמי העבירה את המעשייה לזמננו, למאה שלנו, כדי שאוכל להסיק את המסקנה, כי עלי לסמוך רק על עצמי - על מעשי ועל התנהגותי - ולא לצפות לאיזו פיה, שתעשה במקומי את העבודה או לאיזה נסיך שיעזור לי.

2. תפיסת המוות בחמש הגרסאות המעובדות בהשוואה לגרסות הבסיס

כפי שנאמר, סופרו הגרסאות או נכתבו בהשפעת אילוצים מערכתיים שונים: חברתיים, תרבותיים, חינוכיים וכד'. לפי נחום גוטמן " [...]. עם ילד אפשר לדבר על כל דבר, על מוות ועל חיים, ועל נצח ועל גבורה, ועל שפלות ועל אנשים מכוערים [...]. מתוך אמונה גדולה שילד באמת מבין הכל. [...]. מותר וצריך לדבר על הכל [...]" (1970, 13), אולם מעבריה השונים של המעשייה שלנו אינם חושבים כן. עיון בטבלה ב' (עמ' 138) על הקבוצה ועל המשתנה בגרסאות ובעיבודים השונים מלמד אותנו, כי רק שתי גרסאות, של גרים ושל אופק (עיבוד על-פי גרסת גרים), עוסקות במוות האם, המהווה גורם חיוני בהתפתחות העלילה.

זוג החוקרים האמריקנים סאדקר (Sadker, 1977) מתייחסים להתעלמותם של מחברים ומספרים בספרות ילדים מנושא המוות ומנסים להבין את התופעה. לדעתם, יש מספר גורמים, שהשפיעו על התעלמות זו: (א) התפישה, שספרות ילדים חייבת להיות אופטימית, שיש לחנך ילדים ולהשרות עליהם תחושה של ביטחון ויציבות, ולכן חשוב לסיים את הסיפור ב-Happy end; (ב) מגמות דתיות, שהשפיעו על מחברים ומספרים, אשר לא ראו במוות סופיות אלא שיבה אל המקור האלוקי; (ג) אי הידיעה, כיצד להתמודד עם נושא המוות.

בניגוד לגישה זו הרי בגרמניה עסקה ספרות הילדים רבות בנושא המוות וראתה בו מרכיב חשוב במסגרת של שכר ועונש.¹⁹

המוות מצטייר בעיני ילדים כגורם זר, רחוק ואפוף מסתורין. הילד פוגש במוות מגיל צעיר ביותר - אם זה מוות טבעי של סבא זקן ואם מוות אלים בתאונת דרכים או מותו של קרוב ואהוב במלחמה. למרות חשיפתו הרבה של הילד למוות, נחשמת לפניו הדרך עקב איסור כלשהו בלתי כתוב, לשאול ולקבל הסבר או מידע בנושא. המבוגרים מעדיפים לגונן על הילדים מפני נושאים מדכאים בחיים במקום לסייע להם לרכוש כלים, שיעזרו להם וידריכו אותם להתמודד עם נושאים כאלה. שהרי ההתעלמות מהנושא מצד המחנכים לא תשכיח מהילדים את התעניינותם בו.

לקוראי הסיפור או לשומעיו יש מידע מציאותי על המוות, אולם הוא בלתי מבוקר ובלתי מובן, והילד המודע לנושא המוות, אינו מניח למסתורין המקיף את הנושא בלא לחקור אותו, זמן רב לפני שהוא מבין את משמעותו (להד, אילון, 1995: 59).

בגרסת פרו (A) (וילברשייד, 1998: 194) מתואר אסון מותה של האם בעקיפין: היה היה פעם איש אציל, שנשא, בנישואים שניים, את האישה הגאווה והיהירה ביותר שהייתה אי פעם. המספר בורח מנושא המוות, מדלג על האסון של הגיבורה ומנחית עליה את האישה החדשה – האם החורגת.

האחים גרים אינם חוששים, מיד בפתיחת סיפורם, לתאר אישה על ערש דווי באמצעות ביטויים העוסקים בחווית המוות – קיצה קרב; נפטרה. הם מתייחסים להשקפת העולם הדתית, המאמינה שהאם המתה משגיחה על ילדה מהשמים: אשתו של איש עשיר חלתה וכאשר הרגישה שקצה קרב, קראה לבתה הקטנה היחידה אל מיטתה ואמרה: 'ילדה חביבה, הישארי יראת שמים וטובת לב והאל יעמוד תמיד לצורך; אני אביט בכ מהשמים ואהיה אתך.' היא עצמה עיניה ונפטרה. החוויה הקשה של מות האם וההתייחסות משאירים את הגיבורה חסרת אונים, מה גם שאין לה עם מי לחלוק את כאבה, שכן האב אינו בנמצא. לכלוכית תופסת מהר מאוד, שהאב מצפה ממנה לאחר מות האם – להסתיר את צערה. המילה *secret* באה מצורת העבר של הפועל הלטיני *secerere*, שפירושו לקרוע, לחצות או להפריד, ותחושת האובדן משתקפת אצל גיבורה זו בהיבדלות ובהתבודדות.²⁰ לכלוכית מסתגלת לאווירת הנכאים שסביבה ומפנימה את רגשותיה: הנערה הלכה יום-יום אל קבר אמה ובכתה, והייתה טובה ויראת שמים. מותה של האם הוא מהחוויות הקשות ביותר שאדם חווה. הפרידה ממנה היא מיידית ואכזרית ואילו ההינתקות הנפשית היא תהליך ממושך וכואב. תהליך זה – והוא כולל גם ילדים – הוא הכרחי, שכן הילד חייב להגיע לפרידה רגשית מהאדם הקרוב לו ולהסתגל לחיות בלעדיו. למבוגר נודעת חשיבות רבה בתהליך פרידה זה, בתהליך האבל ובבניית מציאות חדשה עבור הילד (סמילנסקי, 1981). אין המעשייה סוטה מרצף אירועיה כדי לתאר רגשות; המספר משאיר פער, והנמען חייב להשלימו בדמיונו. הבה ננסה להבין מה קורה לגיבורה בסיפור קדום זה באמצעות מקרה, שאירע לפני שנים אחדות ונכתב בידי רובין היגנס, פסיכיאטר ילדים יועץ, המתאר ילד, שאמו מתה עליו: הבדידות שלתוכה נקלע הילד ואי היכולת לחלוק את הצער עם איש הביאה אותו להסתגר בתוך עצמו ולהיות שרוי באבל בלי אפשרות להתגבר עליו. רובין היגנס מתאר מצב דומה מאוד למצבה של סינדרלה, תוך שהוא מתייחס בעיקר לתגובתו של הילד ולמצבו הנפשי שהדרדר בעקבותיו. אפשר לומר, שהיגנס השלים את הפערים, שהותירו המספרים והמעבדים בהיבט הפסיכולוגי של "סינדרלה":

"ג'סטין היה בן שבע כאשר אמו נפטרה. תגובתו המיידית הייתה להסתגר בתוך עצמו, להפסיק לדבר בכלל ולעזוב את שולחן האוכל מוקדם ככל האפשר, כמעט בלי לאכול. בפגישתו הראשונה אתי הוא התיישב ליד החלון וצפה החוצה [...] מדי פעם היה משמיע אנחה ממושכת, אך רוב הזמן ישבנו יחד שותקים, כיוון שמבחינה מסוימת, שנינו ידענו על מה העצב. כשהוקל לו קמעה [...] אז הוא החל לדבר. רק אבא, כך אמר, היה בבית עכשיו; אבא והאישה החדשה הזאת, שקוראים לה דודה אתל, שג'סטין לא יכול היה לסבול. היא תמיד דיברה על אלוקים ועל ישו (המשפחה הייתה קתולית), ואיך הם אהבו את בני האדם. ג'סטין לא האמין עוד באלוקים ולא בישו. הם שקרנים וצבועים כמו האשה הזאת, אתל. בעצם, הוא לא האמין עוד בשום דבר; לא היה מעוניין בשום דבר" (צרי, 1994: 16).

גרסתה של בינה אופק (D), הנאמנה למקור גרים, שומרת על כל חלקי הפתיחה, אבל היא מתאימה את

הסגנון לנמעניה הצעירים, מקרבת אותם להתרחשויות ומשתפת אותם בחווית המוות. למשל, את הביטוי המשמש בלשון גבוהה "הרגישה שקצה קרב" היא ממירה ב"סופי קרוב", ובמקום לתת בפי המספר את תיאור רגשותיה של האם הגוססת, כפי שעשה זאת גרים: וכאשר הרגישה שקצה קרב (לוי, 1994: 76), שמה אופק את המילים בפי האם הפונה אל בתה ברגע נורא: בתי היקרה, סופי קרוב (אופק, 1996: 6).

המעבדת מתייחסת למוות באופן טבעי וישיר: לפני מותה אמרה האישה לבתה: 'בתי היקרה, סופי קרוב ואני מבקשת ממך שתהיי תמיד טובה וחביבה. אני מבטיחה לך שאשגיח עליך מלמעלה ואהיה המלאך השומר שלך' (אופק, 1996: 7). היא המירה את המילים המרמזות לעניין המוות (גרים) "קצי קרב" במילים המשמשות בלשון יום-יומית "סופי קרוב" והוסיפה במפורש את המילה הברורה "לפני מותה". המוות נתפס בסיפור זה כמצב של מעבר ממהות למהות: עזיבת העולם הזה כדי להסתופף בצלו של האל. אולם בעוד שאצל גרים אומרת האם: אני אהיה אתך, משתמשת אופק בביטוי המדגיש את ההגנה עליה: אני אשגיח עליך. בשני הסיפורים זהה התנהגותה של סינדרלה לאחר מות האם: הנערה הלכה יום יום אל קבר אמה ובכתה (גרים). ואצל אופק: כל יום הייתה בוכה על קבר אמה. בשתי הגרסאות מוצגת אפוא חווית המוות כמעבר מהעולם הזה אל השמיים: אני אביט בך מהשמיים ואהיה אתך (גרים). ואצל אופק: אני מבטיחה לך שאשגיח עליך מלמעלה ואהיה המלאך השומר שלך. גישה זו נתפסת על-ידי פסיכולוגים כתשובה בלתי ישירה ואף מזיקה לילד, שכן אין היא מודה בהכרחיותו של המוות כסופי ובלתי הפיך,²¹ ויש בה משום הטעייה וטיפול אשליה. יש לעזור לילד להתמודד עם המוות בדרך טבעית: ילד שאחד מהוריו מת, חייב לקבל את עובדת המוות הן מבחינה קוגניטיבית הן מבחינה אמוציונאלית, כשהקבלה האמוציונאלית תלויה בקוגניטיבית. דבר מהותי התרחש בחיי הילד, והילד צריך לקבל עובדה זו ולהתחיל לגבש לעצמו עולם חדש בלי ההורה המת (סמילנסקי, 1981: 99).

בשתי הגרסאות דלעיל מוצג תהליך ההשתחררות מן האם המתה כשלב העוזר לסינדרלה להתמודד עם האלימות, שמפעילה כלפיה האם החורגת, ובאופן זה להשתחרר גם מעולה של האם החורגת. כלומר, האם המתה מסייעת לגיבורה להסתגל לא רק למציאות החדשה, שנוצרה עם מותה – יתמות, חוסר אונים ואובדן הביטחון – אלא אף להתמודד עם סיטואציה שנכפתה עליה – התעללות והשפלה מצד אם חורגת ובנותיה.

במעשייה נתפס המוות כבלתי סופי, וקיימת האמונה שהאדם שב אל העולם הארצי כדי לסיים את תפקידיו. אימה של סינדרלה חוזרת אליה בלבוש של עץ כדי לסייע לה לעלות על הדרך לחיים מלאים ושלווים, והרי היא הבטיחה בצוואתה "אני אהיה אתך" (גרים), ו"אני אשגיח עליך" (אופק). השגחתה של האם על סינדרלה מתבצעת בגרסאות המוזכרות באמצעות העץ שעל קברה: "כאשר לא נותר איש בבית, הלכה לכלוכית לקבר אימה מתחת לעץ האגוז, וקראה:

עץ שלי, רעד והתנדנד

עלי זהב וכסף נא הורד." (לוי, 1994: 199)

בחלקן הגדול של הגרסאות אין מות האם מוזכר באופן ישיר. בגרסת די-נור (D) מתייחסת המספרת למצבה של הילדה כיתומה: "סינדרלה הייתה יתומה מאם. היא גרה עם אביה, שאהב אותה ודאג לכל צרכיה. הוא ידע שבתו זקוקה לאם, ועל כן נשא לאשה אלמנה ולה שתי בנות." מותו של האב בא להסביר את היעלמותו מן הסיפור: "כעבור זמן לא רב מת גם האב". הזכרת שני אירועי מוות – של אם

ושל אב – אמורה להשליט אווירת נכאים בסיפור, אולם הפתיחה יוצרת דווקא מצב תחילי רגוע ושליח המנוגד מאוד למתרחש.

אף עיבודה של לפיד (E) פותח במצב של כמעט אידיליה: לפני שנים רבות, הרחק-הרחק מעבר לים, הייתה ילדה יפה וטובה ושמה סינדרלה. היא גרה יחד עם אימה החורגת. הימצאותה של אם חורגת מצביעה על טראומה שנגרמה ממוות, אולם לאורך כל הסיפור אין כל רמז למות האם ולנישואי האב עם האם החורגת, אף שמות האם הוא הגורם לסיטואציה האלימה, שבה מוצאת עצמה הגיבורה.²²

גם גרסת הגננת (F) פותחת בנימה שלווה: לפני הרבה שנים, בארץ רחוקה, הייתה ילדה ושמה היה סינדרלה. ומיד נוספת אינפורמציה כמו בגרסה E: סינדרלה גרה עם האמא החורגת שלה ושתי האחיות החורגות. המספרת אינה מתייחסת לנושא היתמות, ייתכן שאין היא רוצה לסטות מסיפור העלילה, ואולי אין היא רוצה להתמודד עם נושא המוות. היא מתייחסת להתרחשויות הקשות הפוקדות את הנערה בעקבות מות האם כחלק מרצף העלילה.

מות האם, תחושת היתמות והופעת האם החורגת מדגישים את האלימות הקיומית, שלתוכה נקלעה הגיבורה. אלה סוללים את הדרך להינתקותה מאימה הטבעית ומן החיים הנוחים והטובים במשפחה ולהתגלגלותה לעולמה של האם החורגת – עולם מנוכר ומעוות.

גרסה G פותחת בהתעלמות מוחלטת ממות האם ומנישואי האב: במאה שלנו, לא רחוק מביתי או מביתך הייתה ילדה אחת ושמה סינדרלה. היא גרה יחד עם אימה החורגת ושתי אחיותיה החורגות. אווירת הפתיחה רחוקה מלהיות שלווה, שכן במקום להעביר את השומעים להוויה, שאין הזמן שולט בה או להרחיק אותם לארץ רחוקה, משליכה אותם המספרת אל המציאות של כאן ועכשיו: המאה שלנו, לא רחוק מביתי או מביתך. המציאות משתקפת באמצעות הסממנים העשויים לאפיין נערה בתקופה זו: סינדרלה שכבה יום יום מול הטלוויזיה. אכלה וישנה, מדדה שמלות, עשתה קניות, לא למדה. המספרת מדלגת על החוויה הקשה, שחוותה הנערה במות אימה ומזכירה את יתמותה ואת אובדנה בדרך מיוחדת: וכשהיה לה נורא משעמם, והיא רצתה לעשות משהו, האם החורגת עצרה אותה באומרה: 'חסר לי, שבבית שלי יתומה מסכנה תעבוד! לך לנח מתוקה. גם ככה קשה לך'. גם סינדרלה עצמה מודעת למצב ה"יתמות" שלה, בדרך שחינכה אותה האם החורגת: אם אחיותיה היו אומרות לה: 'בואי אתנו לכבס', היא הגיבה בצעקה: 'השתגעתי! אני לכבס? אני מסכנה כל כך! בלי אמא גדלתי, ואתן מכריחות אותי לכבס! תתביישו!

כפי שנאמר, גרסה זו היא בסימן של היפוך: המספרת הופכת את כל הסיטואציות העלילתיות על-פיהן ויוצרת פארודיה על היחסים שבין הגיבורה לבין האם החורגת ובנותיה.

3. ההתייחסות לאלימות בעיבודים לעומת גרסות הבסיס²³

היסוד האלים נטוע ביסוד המעשייה: גיבורים חזקים ורעים מתעמרים בטובים ובחלשים. מכשפות, שדים ורוחות גודעים ידיים ומביאים כליה על בני אדם, והזאב אורב לגדיים ולילדה. אפלטון בספרו "פוליטיאה" רואה במעשיות יסוד לא חינוכי, שכן הן גורמות לילד נזק שקשה לתקנו.²⁴ אחרים ראו במעשיות גורמי פחד, סכנה ואכזריות.²⁵ כבר בתקופתם של האחים גרים הייתה ביקורת לגבי היסודות האכזריים השכיחים כל כך ביצירותיהם, והראיה שהאחים מציינים במבוא להוצאה משנת 1819, כי הקפידו להשמיט קטעים אכזריים במיוחד מתוך התחשבות בנמעניהם הצעירים. ביקורת רבה כלפי סיפורי גרים בלטה לאחר

מלחמת העולם השנייה, כשניסו לתלות את אכזריותם של הגרמנים במעשיות ילדותם, ובעקבות זאת הגבילו את השימוש במעשיות בספרי הלימוד.²⁶

במעשייה קיימים טוב ורע, ולרע כוח משיכה משלו, כשם שקורה בחיי היום יום הסובבים את הילד וגם בפנימיותו, שהרי שניות זו היא הבסיס להתמודדותו של הילד עם בעיות קיום. לעיתים קרובות ידו של הרע על העליונה, אולם בדרך כלל הטוב מנצח. אין ניצחון זה מסמן את שיאה של המעשייה מבחינת הבחנתו המוסרית של הילד כי אם את את הודהותו עם מצוקותיו של הגיבור ומאבקו ברע.²⁷ ליסודות האכזריים במעשיות יש השפעה כפולה על הילד: הם מהווים אמצעי ספרותי פואטי המרתק את הילד השומע את הסיפור וכן אמצעי פסיכולוגי בגלגלם אותו ממצב של משקיף על האירועים לחלק מהם.

סינדרלה נקלעת לאלימות מיד עם מות האם: היא נעקרת מחיקה של אם אוהבת ואמיתית ומוצאת עצמה בעולמה של אם חורגת. זה מול זה עומדים שני עולמות: האם החורגת המשקפת את המעוות והמזויף שבחיים לעומת האם המתה, שהייתה התגלמותם של הטוב והיושר. לא בכדי רואים המספרים בשתי אימהות אלה שני הפכים: טוב ורע, הרמוני ומעוות, אמיתי ומזויף. הגיבורה עומדת בפני סכנה מאיימת: ניתוק מהעולם הטוב והיקלעות לעולם מנוכר, שהכל השתבש בו. אין לאם החדשה כל רגשות כלפי הגיבורה - היא שונאת אותה, מקנאה בא ומוצאת דרך לפרוק רגשות שליליים אלה בהשפלתה ובהתעללות בה. כך נלכדת הגיבורה בשני מעגלי אלימות: האלימות הקיומית המשתקפת במות האם ואלימות יצרית הבאה לידי ביטוי ביחסה של האם החורגת אליה. ההתעללות בסינדרלה הופכת להיות אובססיה אצל האם החורגת, היא מפרה את שיווי משקלה ודוחפת אותה להתאכזרות בלתי מובנת כלפיה. רגשות של קנאה, שנאה ונקמנות מעוררים את האם למעשים הרסניים - רצון להשתלט על הבת השנואה ולשעבדה (Fromm, 1975). השתלטות יצרים אלה על האם החורגת בולטת בסיפורנו בפונקציה "ההתנכלות לגיבורה", שהיא המרכיב המרכזי במעשייה זו ובה נטוע הקונפליקט.

כבר מתחילת הסיפור שוררת אווירה רוויה ביסודות של אלימות, כשהגיבורה ניתקת מאימה באופן פתאומי ומוחלט ומוצאת עצמה בידי שלוש נשים עוינות. חוסר האיזון בתמונה זו מוחרף נוכח הניגודים הקיצוניים שבין שני המחנות: נערה "טובה ויראת שמים" (גרים); "מופת של עדינות וטוב לה" (פרו); "טובה וחביבה" (אופק); "ילדה יפה וטובת לב אהובה על כולם" (דינור), ומולה עומדות "בנותיה [...]" נבזיות ושחורות בלבן" (גרים); "התגלה אופיה הרע של האם החורגת [...]" בנותיה מאוסות" (פרו); "אם חורגת אכזרית ושתי אחיות חורגות מכוערות וקנאיות" (דינור); "שתי בנות יפהפיות אבל רעות לב" (אופק); "האם והאחיות המרושעות" (לפיד).

אין ספק, שכאשר הגיבורה הטובה והמעונה עומדת מול דמויות הנגר הרעות, האהובות והמועדפות, מתקבלת תמונה מעוותת, שאי אפשר להשלים עמה, והתחושה היא, שהיא חייבת לבוא לידי תיקון. הגרסאות בכתב לא ויתרו על תמונה בסיסית זו, המסתירה מאחוריה כוחות ויצרים סוערים וטומנת בחובה זרעי הרס, המוצאים את ביטויים בהשפלת הנערה. כך נחשפים רגשותיה האנטי-אימהיים של האם החורגת כלפי הגיבורה. גרים מסתפקים באמירה: "לבית החורגת האומללה היו אלה ימים קשים". פרו מדגיש את האמוציות השליליות של האם - "היא לא יכלה לשאת את מעלותיה" - הדוחפים אותה למעשייה האכזריים והבלתי הגיוניים.

בעיבודים לילדים אפשר לראות שינוי: המעבדים מייחסים את הקנאה לבנות החורגות. נראה לי, כי

העמדתן של נעורות בנות גיל דומה אלו מול אלו מרככת את התמונה האלימה, שכן קנאה בין בנות היא תופעה טבעית: "קנאו בבתו של האיש, שהייתה יפהפיה וטובת לב" (אופק); "ושתי אחיות חורגות מכוערות וקנאיות" (דינור).

היצרים האנושיים מערערים אצל האם והאחיות את האיזון הנפשי והופכים לאובססיה – למטרה מרכזית בחייהן, ולכן אין פלא, שהם מלווים במעשים אכזריים כלפי הגיבורה.

מהנתונים הלשוניים בטבלה א', (עמ' 138) אפשר ללמוד, כי במרכיב "ההתנכלות לגיבורה" לא חסכו בדרך כלל המספרים והמעבדים מילים. עם זאת מתייחס אליה כל מספר מזווית ראייה שונה.

פרו מתאר את השפלתה של הגיבורה מבחינה פיזית: "היא הטילה עליה את עבודות הבית הבזויות ביותר. היא זו שהדיחה את הכלים ושטפה את המדרגות, והיא זו שצחצחה את חדרה של הגבירה ואת חדריהן של שתי בנותיה העלמות" (זילברשייד, 1998: 194). הן מעבדות אותה, מלגלות עליה ולמרות זאת קיים בין הנערות דיאלוג: הן מתייעצות אתה בנושא התלבשויות והתסרוקת. סינדרלה עוזרת להן ואינה שומרת להן טינה, והמספר אף מביע דעתו בעניין בהערה של דרך-אגב: "אישה אחרת הייתה מסרקת אותן שלא כהלכה, אבל לכלוכית הייתה בעלת אופי טוב, והיא סירקה אותן באופן מושלם" (שם, 195).

לעומת זאת, בגרסת גרים מתוארת השפלתה של סינדרלה כמסכת של עינויים פיזיים ונפשיים, שהולכים ומסלימים. לוקחים בה חלק פעיל האם החורגת ובנותיה, כפי שהמספר מתאר אותן: "יפות וצחורות למראה אך נבזיות ושחורות בלבן" (גרים, 1994: 76). השלב הראשון במסכת זו היא תפיסת מקומה של הגיבורה כבת לאב עשיר ודחיקתה ממעמדה המיוחס. שלב זה, שבא לידי ביטוי בהסרת השמלות היפות מעל גופה של סינדרלה והלבשתה בחלוק אפור וישן מלווה במזו ובגלגול: "הביטו, הביטו בנסיכה הגאה, כמה היא מפוארת!" (שם, שם). השלב השני בא לידי ביטוי בהפיכתה לשפחה: "היה עליה לעבוד קשה מבוקר עד ערב, לקום לפני הזריחה, לשאת מים, להבעיר אש, לבשל ולכבס" (שם, שם), והשלב האחרון מאופיין כהתעללות נפשית ופיזית כאחד: "ונוסף על כל אלה, הציקו לה האחיות ככל שאפשר להעלות על הדעת, לעגו לה ושפכו לה את העדשים והאפונים לאפר, כך שהיה עליה לשבת ולברור אותם מחדש" (שם, שם). האם החורגת מבטיחה לכלוכית, כי תאפשר לה ללכת לנשף, אם תברור עדשים מתוך האפר במשך שעותיים, אולם כאשר הגיבורה מבצעת את העבודה, היא אומרת: "לא לכלוכית, אין לך בגדים ולא תוכלי לרקוד: רק יצחקו לך" (שם, 77). לאחר אכזבה זו חוזרת ומבטיחה האם לאפשר לה להשתתף בנשף, אם תקצר בשעה את זמן ברירת העדשים מתוך האפר, ולמרות ביצוע מושלם של העבודה היא חוזרת וחוטפת סטירת לחי: "כל זה לא יעזור לך. את לא באה אתנו כי אין לך בגדים ולא תוכלי לרקוד, ואנחנו נצטרך להתבייש בגללך" (שם, 78). מסכת עינויים זו משקפת את מצבה של האם הנשלטת על-ידי תאוה אחת – להציק, להכאיב ולהשפיל את הגיבורה.

אף המעבדת אופק בגרסתה (D) מתארת את השפלתה של סינדרלה בשלבים, כשכל שלב נעשה חריף ומעליב מקודמו. בשלב הראשון נדחקת סינדרלה ממעמדה, כשנשללת ממנה הזכות "לשבת אתנו בסלון ולא לעשות כלום שתלך לעבוד במטבח" (אופק, 1996: 8) בגדיה היפים נלקחים ממנה, והיא הופכת מטרה ללעג ולקלס: "תביטו על הנסיכה היפהפיה, תראו איך היא לבושה!" (שם, 10) יש לציין, כי המעבדת מלווה כל שלב בהסברים. למשל, את ההתעללות בגיבורה היא מסבירה: "הבנות של האשה קנאו בבתו של האיש, שהייתה יפהפיה וטובת לב" (שם, 8). ובגרסת גרים מסביר המספר: ומאחר

שנראתה תמיד מאובקת ומלוכלכת, קראו לה לכלוכית (גרים, 1994: 76), על כך מוסיפה המעבדת ומרחיבה: הנערה נעשתה מלוכלכת ומכסה כלה אפר, לכן קראו לה האחיות החורגות בשם סינדרלה, שבשפה הגרמנית פירושו אפרורית (אופק, 1996: 11). הסברים אלה משתלבים ברצף העלילה, ואין המעבדת משהה לשם כך את אירועיה. כמו בגרסת גרים גם בעיבוד זה לובשת השפלתה של סינדרלה אופי מפלצתי בתמונת האפונים הנזרקים אל האפר ובהבטחה החוזרת ונשנית של האם לאפשר לה ללכת לנשף, אם תצליח לברור אותם, אולם לא רק שאין היא טורחת לקיים את הבטחותיה, אלא גם מטיחה: **מה אתך, סינדרלה? איך את יכולה ללכת אם אין לך מה ללבוש, אין לך מה לנעל, את מלוכלכת ולא מחונכת, וסתם תעשי לנו בושות? לא, לא תלכי (שם, 18) (ההדגשה שלי – א.ק.)**. ציטוט זה מרחיב את דברי האם החורגת שבגרסת גרים: "ואנחנו נצטרך להתבייש בגללך" (גרים, 1994: 78), בשתי דרכים: (א) היא מסבירה את הגורמים לבושה: "מלוכלכת, לא מחונכת וכו'"; (ב) היא ממירה את צורת הדיבור הנורמטיבי בביטוי שגור בשפת ילדים: "תעשי לנו בושות". כך היא משיגה שתי מטרות: היא נאמנה לטקסט של גרים ומקרבת את הילדים אל ההתרחשויות באמצעות שפה המוכרת להם.

אף בגרסה C מודגשת ההתעללות בגיבורה כהתנהגות אגרסיבית.²⁸ עצם נוכחותה מעוררת מצד האם החורגת "האכזרית" ושתי האחיות החורגות ה"מכוערות וקנאיות" את הרצון לפגוע בה ולהרע לה. עוינות זו באה לידי ביטוי בתוקפנות ובאלימות: שלושתן הטילו על סינדרלה את כל עבודות הבית הקשות. הן פקדו עליה לטאטא ולשטוף, לכבס ולנקות, לבשל ולהגיש מבקר עד ערב (די-נור, 1995: 2). וכסינדרלה לובשת את השמלה, שהכינו עבורה חברה העכברים הקטנים, האחיות מתנפלות עליה ובאכזריות תולשות ממנה את הקישוטים והסרטים. משמלתה של סינדרלה לא נותרו אלא קרעים (שם, 8).

בגרסת לפיד (E) עובר לאורך כל הסיפור מוטיב העבודה הקשה: סינדרלה בישלה ואפתה, ניקתה וצחצחה ולא היה לה פנאי למשחקים ולשעשועים (לפיד, חש"ד: 3). מוטיב זה משקף את יחסן האלים של האם והאחיות כלפי הגיבורה: האם והאחיות היו מרושעות והכריחו את סינדרלה לעשות את כל עבודות הבית (שם, 2). שלא כמו בגרסאות הקודמות הרי בגרסה זו אין סינדרלה חשה מושפלת או כנועה, אלא מחזירה מלחמה שורה, וכשהאחיות צווחות עליה ופוקדות עליה להזדרז, אין היא נבהלת ועונה: 'גם אני צריכה להתכונן', אמרה סינדרלה, 'הרי גם אני מוזמנת לנשף?' (שם, 4). הן אף אינן אוסרות עליה ללכת לנשף, כפי שראינו זאת בגרסאות לעיל, רק יוצרות סיטואציה, שאינה מאפשרת לה ללכת. עם זאת סינדרלה אומרת את המילה האחרונה: 'סינדרלה שכמותך?' קראו האחיות החורגות, 'בבגדים כאלה תלכי לנשף?' 'לא', ענתה סינדרלה, 'כך לא אוכל ללכת' (שם, 6).

הגגנת בסיפורה (F) מדלגת על התיאור המעוות של יחסי הכוחות, אינה מתייחסת לאפיון של הגיבורה ודמויות הנגד; ולעומת זאת, מאירה את הגיבורה כמו בגרסה הקודמת כדמות שאינה נכנעת או מושפלת. בפתחה לסיפור היא מציינת, כי "לא היה לה טוב. היא לא הייתה מאושרת בכלל. אמא שלה והאחיות שלה לא התנהגו אליה יפה. הן נתנו לה לעשות את כל עבודות הבית ולא התנהגו אליה בכבוד".

הגגנת המספרת מתייחסת לגיבורה בלבד. אין היא מעמידה את הגיבורה מול דמויות הנגד, ואין היא מתייחסת לאמוציות השולטות על האם. אין היא מסבירה את הסיבה להתנהגות אכזרית זו כלפי הגיבורה, ונראה שאין הילדים מוטרדים ממנה. (למעשה, התפלאתי מאוד מדוע, אולם בהמשך הבנתי, שמלכתחילה מזהים הילדים את האם והאחיות החורגות כנשים רעות, ומעשיהן אפוא אינם מפתיעים עוד – א.ק.).

כששאלה הגננת: הן היו נחמדות? אחיות טובות? ענו הילדים: לא! הן היו רעות, כי נתנו לה לעשות את כל עבודות הבית. הווה אומר, הגורם להתעללות היה ברור להם, ברגע ששמעו את המושג "אם חורגת".

גננת: הן לא התחשבו בה בכלל. ומה אתה חושב נדב? (פונה לאחד הילדים) איך הרגישה סינדרלה?
נדב: שלא נותנים לה כבוד.

גננת: נכון. שלא נותנים לה כבוד ולא מתחשבים בה בכלל. איך היא הרגישה ילדים, פה, בתוך הלב?

ילדים: עצוב.

גננת: היא הייתה עצובה מאוד מאוד. היא יצאה אל הגן, הסתובבה בין העצים ובכתה. כל כך רע היה לה. כל כך עצוב בלב.

ההתנכלות בגיבורה עוררה אצל הילדים אמפטיה והובילה להזדהות מלאה עמה.

כמו בגרסה הקודמת גם כאן אין סינדרלה "העוזרת" חשה מושפלת, כנועה או נחותה מאחיותיה, וכשמתקבלת ההזמנה לנשף בארמון היא אומרת בהחלטיות: "גם אני מוזמנת. הזמינו את כל הנערות. גם אני נערה. גם אני מוזמנת." נכון, שבסופו של דבר עבודתה כ"עוזרת" מסכלת את תוכניותיה, אולם לא תחושת נחיתות או אוזלת יד עושים זאת: "סינדרלה לא הספיקה להתכונן בעצמה. ואז כשבאה המרכבה מהארמון לאסוף אותן, אמרה לאחיותיה: 'בגללכן לא הספקתי להתכונן. איך אני אבוא לנשף? כך אני אבוא לנשף?'" אין ביטויים של התרסה אלה מתאימים לנערה המדוכאה והמשועבדת, שפגשו בגרסות גרים ואופק.

בגרסה G מתהפכת הקערה על-פיה. התנהגותה של האם היא הגורם, היא התוצאה והיא הלקח: יום אחד היא יושבת וחשבה לעצמה: גם לי יש שתי בנות ובת חורגת, ואני לא רוצה, שיום אחד היא תעמוד בדרכן של בנותי. אם כך מה עלי לעשות? היא חשבה וחשבה, עד שהחליטה לעשות הכל הפוך. מסינדרלה לא נדרש לעשות דבר: היא שכבה כל היום מול הטלוויזיה, אכלה וישנה, מדדה שמלות, ערכה קניות, לא למדה. לעומת זאת: האם הכריחה את בנותיה לעשות את כל עבודות הבית: לבשל ולנקות, לכבס וכו'. לבנותיה לא היה רגע פנוי לא למשחקים ולא למנוחה. סיפור זה סובב סביב ציר אחד – ניסיון חינוכי. המספרת שיעבדה את כל הפונקציות הסיפוריות למטרותיה ושינתה אותן לפי צרכיה. בעצם הצגת הסיפור בראי עקום השתלבו בו יסודות של לעג ואירוניה.

האלימות מגיעה לשיאה בסיום הסיפור תוך הניסיון למנוע מסינדרלה את "מבחן הזיהוי". בעוד שבחמש הגרסאות A; E; C; F: מצליחה סינדרלה, על אף המכשולים שמערימה בפניה האם החורגת, למדוד את הנעל ולהינשא על גלי אהבתו של הנסיך לארמון, הרי בגרסאות גרים ואופק האלימות ממוצית עד תומה בשתי תמונות אכזריות ונוטפות דם.

תמונה ראשונה מתרכזת ב"מבחן הזיהוי": האם בשתי הגרסאות מנסה למשוך בחוטים לאורך כל הדרך ולקבוע את גורלן של בנותיה. כשהאחות הבכירה אינה מצליחה להכניס את הבוהן לנעל המבחן, מגישה לה האם סכין ואומרת: כרתי את הבוהן, כשתהיי מלכה, לא תצטרכי עוד ללכת ברגל (גרים, 1994: 79), והנערה כורתת את הבוהן, דוחפת את הרגל ומתגברת על הכאב. בגרסה D מפריעה גם כן הבוהן הארוכה לבת הראשונה אולם פתרונה של האם מעודן יותר: 'אין דבר', אמרה לה האם, 'תתעלמי מהכאב. בין כה וכה, אם תהיי מלכה, לא תצטרכי ללכת הרבה' (אופק, 1996: 29). תהליך זה חוזר בדייקנות, גם כשהבת

השנייה מודדת את הנצל.

לכאורה, מצליחה האם החורגת להוביל את האירועים כרצונה, אולם הן בגרסת גרים והן בגרסת אופק מפנות הציפורים, הניחנות בהבחנה חדה בין טוב לרע, את תשומת לבו של הנסיך לכלה המדומה, המרמה:

גרו, גרו, גרם, / בנצל יש דם, / הנצל מדי קטנה / בבית יושבת הכלה הנכונה! (גרים, 1994: 80)
ואצל אופק: טעות חמורה, זאת לא הכלה, / הנצל קטנה והרגל גדולה! (אופק, 1996: 30)
התמונה השנייה מתמקדת בחתונתה של סינדרלה. בעוד שבגרסאות האחרות מסתפקים המספרים בסוף הרמוני של החזרת הסדר אל מקומו עם גאולתה של הגיבורה מחיי השפלה ונסיקתה אל על בנישואיה, ואינם מזכירים כלל את המשפילות והמענות, הרי בגרסת גרים ואופק החזרת הסדר אל כנו היא בעלת אופי שונה. הסיום אצל גרים הוא אכזרי לאין שיעור: והלכו אנשי פמלית הכלה לכנסייה, הבכורה מימין והצעירה משמאל. אז ניקרו היונים לכל אחת מהן עין אחת. אחר כך כשיצאו מהכנסייה, הייתה הבכירה לשמאלה והצעירה לימינה; אז ניקרו להן היונים את העין השנייה (גרים, 1994: 81). זהו סיום דידקטי וחד-משמעי: כך נענשו המתעללות על בוגדותן ורשעותן, והיו עיוורות כל ימי חייהן (גרים, 1994: 81).

אמנם המעבדת אופק אימצה את התמונה הקשה, שלפיה האחיות מתייצבות מימין ומשמאל לכלה, והציפורים מגיעות, אולם היא ויתרה על האקט האכזרי של ניקור שתי העיניים: ביום החתונה ביקשו האחיות הרעות לבוא ולהשתתף בשמחתה של סינדרלה. הן התייצבו ליד הכלה, אחת מימין ואחת משמאל, אבל אז הגיעו שתי הצפרים הלבנות והתחילו לנקר אותן והן נאלצו לברוח מהר הביתה (אופק, 1996: 35). סיום זה אינו חד-משמעי ומעורר שאלות, למשל: את מה ניקרו הציפורים? מה בדיוק קרה? האם הן נענשו? אין בסופה של גרסה זו פתרון, וממילא אין בה סגירת מעגל והחזרת הסדר אל כנו, כפי שקיים בגרסת גרים.

הצגתי אפוא דרכים שונות לסיום סיפורה של לכלוכית, וכולן סוגרות מעגל ומחזירות את הסדר אל כנו. יש הרואים את החזרת הסדר באושרה האישי של הגיבורה, ויש הרואים כי הסדר חוזר אל כנו בהענשת עושי הרע. בשני המקרים אין הצלחתה או כשלונה של הגיבורה מעוגנים במערכת של עקרונות מוסריים, הם מעין תגובות א-מוסריות המתייחסות לבחינה המעשית ביחסים הבין-אישיים.

3. תפיסת המוסר בגרסאות הנדונות

במעשייה קיימים טוב ורע, ולרע כוח משיכה משלו, כמו שקורה בחיי היום-יום הסובבים את הילד וכפי שמתרחש בפנימיותו, שהרי שניות זו היא הבסיס להתמודדותו של הילד עם בעיות קיום. לעיתים קרובות ידו של הרע על העליונה אולם בדרך כלל הטוב מנצח. אין ניצחון זה מהווה את שיאה של המעשייה מבחינת הבחנתו המוסרית של הילד, אלא את הזדהותו עם מצוקותיו של הגיבור ועם מאבקו ברע – אלה משקפים אצל הילד את הבעיה המוסרית ואת המאבק לפתרונה.²⁹

בהשפעת היהדות והנצרות ההתייחסות למוסר בחברה המערבית היא כאל מרכיב הכרחי בכל אמונה ובכל פילוסופיה העוסקות במהותו של האדם, אולם לפי טיילור, אין העמים הפרימיטיביים קושרים בין ישויות על-טבעיות לבין מוסר (Tylor, 1958: 11-17). הדואליזם של טוב ורע מוכר כבר מימי קדם: אין הוא תיאוריה של עקרונות מוסריים מופשטים, רק תיאוריה של גורמים המשפיעים על יחסי בני אדם

במשפחתו ובסביבתו (שם ב': 402). הרע בחברה פרימיטיבית נתפס כתופעה דמונית ומעורר שאלה מעשית ולא מוסרית – כיצד ניתן להתגבר עליו? הרע הוא כוח שמאיים על האדם מבחוץ ויש להילחם בו או לברוח מפניו, אולם אין לאדם כל אחריות כלפיו. הנטייה האנושית-חברתית לשפיטה מוסרית, ולעומתה הנטייה האישית לתגובות א-מוסריות מתאזנות במעשייה באמצעות מערכת פרימיטיבית המענישה את הרע.³⁰ בהיצמדם לקביעה, כי הסיפור צריך להיות סיפור חינוכי, מדגישים האחים גרים את ההיבט הדידקטי, שהוא לעיתים בעל גוון דתי: ילדה חביבה, הישארי יראת שמים וטובת-לב, והאל הטוב יעמוד תמיד לצדך; אני אביט בך מהשמים ואהיה אתך. הטוב והרע באים לידי ביטוי באמצעות העמדת הגיבורה הטובה מול דמויות הנגד הרעות כסיטואציה העוברת כחוט השני לאורך היצירה, וכן באמצעות הציפורים שניחנו בסגולה להבדיל בין אמת לשקר ובחוש להצביע על הרעים.³¹ הציפורים חושפות את רמייתן של שתי האחיות המתחזות לכלות אמיתיות, ובסופו של הסיפור הן מענישות את האחיות ומנקרות את עיניהן. בגרסה זו מיוחסת חשיבות רבה למוסר ההשכל כחלק מהתהליך החינוכי של לימוד לקח. עם זאת, אין עונשן של האחיות מוצג כמרכיב הכרחי במערכת המוסרית, אלא כהתגברות על הרע המאיים מבחוץ. מערכת זו משקפת אפוא את נטייתם האישית הא-מוסרית של גיבורי המעשייה. היא אמנם מענישה את הרע³², אולם רחוקה מאוד מהמוסר המערבי, שבמרכזו עומדים הערכים של שכר ועונש. לעומת גישתם הברורה של גרים הרי אצל פרו יש ניסיון לטשטש את ההבדלים בין טוב לרע. המספר מבקר ושופט את דמויותיו ואת מעשיהן מתוך התנשאות ולגלוג. לפיכך, מטבע הדברים, שמספר כזה לא יסיים את סיפורו באופן חינוכי ומוסרי – בהענשת הראויות לעונש, אלא באופן מפתיע ביותר: לכלוכית, אשר הייתה טובת לב, כשם שהייתה טובת מראה, שיכנה את שתי אחיותיה בארמון וחיתנה אותן באותו היום עצמו (זילברשייד, 1998: 199).

שלוש הגרסאות המעובדות (F;E;C) מסיימות את הסיפור בסגירת מעגל המשתקף באושרה האישי של הגיבורה, ובכך הוחזר אמנם הסדר על כנו ביצירה, אולם לא ניתן מענה לשאלת העונש לאחיות ולאם המתעללות. לעומת זאת, בגרסה D, שעובדה על-ידי בינה אופק, מסתיים הסיפור ללא סגירת מעגל כלל וללא מתן עונש לרעים. אמנם מצוין, כי "הגיעו שתי הצפרים הלבנות והתחילו לנקר אותן והן נאלצו לברוח מהר הביתה" (אופק, 1996: 35), אולם אין סיום זה מבהיר אלא סותם ומשאיר שאלות פתוחות רבות כמצוין לעיל. גרסה G מעמידה במרכז את שאלת הטוב והרע. המספרת משקיפה על ההתרחשויות בסיפור הקונבנציונאלי מלמעלה והופכת את סיפורה לפרודיה על תפיסת הטוב והרע בסיפור הבסיס. עם זאת אין תפיסתה שונה מזו המקובלת במעשייה – היא מתייחסת לגורמים המשפיעים על יחסי בנותיה עם הסביבה (Tylor, 1958, II, 402), ומבחינה זו מתעוררת שאלה מעשית ולא מוסרית – כיצד ניתן להתגבר על הרע ככוח שמאיים על האדם מבחוץ. והתשובה פשוטה – יש להילחם בו או לברוח מפניו.

4. סיכום

אף שהספרות העממית כיום היא ספרות מודפסת בעיקרה, עדיין מספרים סיפורים בעל-פה.³³ בספרות ילדים רווחת התופעה של סיפור בעל-פה אם במסגרת המשפחה ואם במסגרת גן הילדים ובית הספר, ואפשר לומר, שספרות זו משמרת את הסיטואציה ההיגודית, שמאפיינת את הספרות העממית, אם כי בצורה שונה מכפי שהיא מופיעה ב"אירוע ההיגודי" הקונבנציונאלי, שבו מועבר הסיפור במשפחה או

בקהילה.

דינמיקה זו מייצרת מקבילות רבות ליצירה העממית, שהתחבבה על שומעיה, כשבכולן תבנית אחת וזוויות-ראייה שונות של מספרי המעשיות. מקורם של שינויים אלה, כפי שמסתבר מהמחקר המוצג במאמר, בקונבנציות ובנורמות אידיאיות-חברתיות וחינוכיות השולטות בחברה, שבה סופר הסיפור. תרומת המחקר להכשרת מורים: כשהסטודנטיות העריכו את האפשרויות החינוכיות הגלומות בחיזיונותיה של המעשייה כחומר חי ומשתנה, הן התייחסו לשני מעגלים: (א) לתרומה האישית, שהנושא העניק להן מבחינה אינטלקטואלית כמורות לעתיד; (ב) ליכולות החינוכיות, שהמפגש בין מספר לשומעים והאינטראקציה ביניהם פותח לפניהן.

על התרומה, שעניקה העבודה בנושא השוואת גרסאות של סיפור עם, אומרת סטודנטית: ראשית כאם, חשבתי שכבר לעולם לא אקרא לילדי סיפורים שבהם רמזים, כוונות ומחשבות, כפי שלמדתי, אך לאחר מחשבה נוספת, שבאה תוך כדי כתיבת העבודה, הבנתי שחשוב וכדאי לקרוא סיפורים כאלה כאם וכמחנכת לעתיד. אני חושבת, שחשוב להשאיר את התום שבסיפור ולאפשר לכל ילד לחוות קטרוזיס בשמיצת הסיפור. לי באופן אישי קרה דבר שלא היה קודם. אני קוראת סיפור ומסתכלת עליו אחרת. אני מחפשת את מה שבין השורות ואת מה שמאחורי כל עניין משמעותי בסיפור. אני מחפשת את הסמוי ולא מסתפקת בסיפור כפשוטו. לדעתי, כדאי ונחוץ, שכל מורה לפני שהיא קוראת בכיתה סיפור שיש בו מגמה מסוימת, תחקור ותלמד אודותיו, וכך הסיפור יהיה באמת משמעותי ובעל ערך.³⁴

ואחרת כותבת: חשתי שככל שאוסיף לעסוק בעולם המעשייה, כן יתגלו חידושים נוספים. דהיינו, נדמה שגם אם נעמיק בעולם המעשייה ונחתור אליו, לא נוכל לדעת אל-נכון מה מקור המעשייה, ותמיד יהיה ניתן לגלות חידושים כאלו או אחרים.

בעקבות העבודה נוכחתי לדעת, שככל שננתח את המעשייה, אין היא יכולה להימאס, אדרבה, היא מעוררת שאלות, מחשבות והשערות חדשות. לכן המעשייה נתפסת כמעין סוד, שאינו ניתן לפיצוח (בשלמות). ביכולתה ל"התאים עצמה" לכולם מבחינה סוציולוגית, תרבותית, היסטורית, דתית וכו'. התאמתה של המעשייה מהבחינות הללו תיעשה, בתנאי שיחולו שינויים במעשייה. מכאן אני למדה, שלמעשייה יסודות קבועים ויסודות המשתנים בהתאם לצרכים של קהל המאזינים. המעשייה היא אמצעי נהדר ויעיל לאחד משפחה, קבוצה וכו', בשל החוויה והאווירה הנעימה שהיא יוצרת. על כן מוטל תפקיד חשוב על מספר המעשייה מבחינת שימוש בשפת הגוף, אינטונציה וכו'. המעשייה מהווה בסיס וחלק בלתי נפרד מילדותנו, שהרי אני סבורה, שאין ילד שלא מכיר לפחות מעשייה אחת. אין הוא תמיד יודע, שהסיפור מכונה בשפה המקצועית הספרותית "מעשייה", אך בעצם רבים מאתנו לא מודעים להבדל שבין המעשייה לבין האגדה ולרוב מכנים את המעשיות "אגדות". המעשייה רוויה בקסמים, דמיון ומסרים, ומכאן, לדעתי, יופיה וייחודה, ולכן היא נשמרת לעד בהיותה בעלת חשיבות כה רבה.³⁵

ביבליוגרפיה

א. מקורות

- אופק, ב. (1996). (מתרגמת ומעבדת). **סינדרלה**, תל-אביב: עופרים.
 אלכסנדר, ת. (תשמ"ט). **שבעת אגוד המלא, מאוזן של אבא**, ירושלים: משגב.
 די-נור, ר. (1995). (מעבדת). **סינדרלה**, תל-אביב: כנרת.
 זילברשייד, א' (1998). (מתרגם). **לכלוכית או נעל הזוכית הקטנה**, תל-אביב: צ'ריקובר.
 לוי, ש. (1994). (מתרגם). **האחים גרים: מעשיות האוסף המלא**, תל-אביב: ספרית הפועלים.
 לפיד, ש. (חש"ד). (מתרגמת). **סינדרלה**, תל-אביב: יבנה.
 חושן, ש. (1998) (גננת). **סינדרלה**, חיפה.
 שמידובה, א. (1998). (סטודנטית). **סינדרלה**, חיפה.

ב. ביקורת ועיון

- אופק, א. (1988). **תנו להם ספרים**, תל-אביב: ספריית הפועלים.
 אלכסנדר, ת. (1993). **תנינת אללה, עד עצם היום הזה**, גבעתיים: עיריית גבעתיים.
 אפלסון. (תרגם: דינודרוק, ערך: רות, ח"י). (תשכ"ב). **ספר המדינה**, חיפה: בית הספר הריאלי.
 בטלהיים, ב. (1987). **קטמן של אגדות**, תל-אביב: רשפים.
 דנש, א. (1979). לקראת טיפולוגיה של עיבודי טקסטים ספרותיים, **הטפחות 28** (אפריל), עמ' 70-75.
 זילברשייד, א. (1998). **המסתורין של שלגיה וסינדרלה: מסע פורדאני אל נביתן של אגדות החלום**, תל-אביב: צ'ריקובר.
 גוי, ד. (1967). **שבעים סיפורים וסיפור מפי יהודי לוב**, חיפה.
 סמילנסקי, ש. (1981). **תמיסת המוות בעיני ילדים**, חיפה: הוצאת את.
 צרי, ש. (1991). (מתרגמת) **עולמו הפנימי של הילד הפגיע**, חיפה: הוצאת את.
 קרסני, א. (1999). **סינדרלה – בין סיפור של קורבן לאלימות לסיפור של הצלחה מסחררת, עיון ומוחקר במבשרת מורים 6**, חיפה: גורדון, מכללת גורדון לחינוך.
 מנחם רגב, (1972). והלוא הכל מתאווים לדעת מה יעשו המתים: **וה תבן**, עמ' 286-293.
 שביט, ז. (1996). **מעשה ילדות – מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
 שטרן, ד. (1986). **אלימות בעולם קסום**, רמת גן: בר-אילן.
 שנהר, ע. ובר-יצחק, ח. (1982) **סיפורי עם משלומי**, חיפה.
 שנהר, ע. (1986). **סיפורים משכב, המעשייה העממית לילד**, חיפה: אוניברסיטת חיפה.

Buss, A.H. (1961). *The Psychology of Aggression*, New York.

Fromm, E., (1975). *The Anatomy of Human Destructiveness*, Greenwich.

Georges, R. A. (1969). Towards an Understanding of Story Telling Events, *Journal of American Folklore*, LXXXII, pp. 313-328.

German Educational Reconstruction, Bulletin July-August, 1948.

Lindgren, A. (1978). A Small Chat With a Future Children's Book Author, *Bookbird*, Vol. 16, pp. 9-12.

Propp, V. (1972). Transformation in Fairy Tales in: Maranda (ed.) *Mythology*, Harmondsworth pp. 119-120.

Von Franz, M. L. (1974). *Shadow and Evil in Fairy Tales*, zurich.

הערות

1. ראה **האחים גרים** (מתרגם שמעון לוי) **האוסף המלא**, תל-אביב, 1994, עמ' 587-589.
2. על נושא העיבוד ראה שנברג גליה, "עגנון כסופר ילדים?", בתוך: **מעגלי קריאה**, 1995, עמ' 23-24.
3. ראה אלכסנדר תמר, "חנינת אללה", **עד עצם היום הזה**, 1987, גבעתיים, עמ' 109.
4. ראה נוי, 1967, עמ' 23.
5. ראה תמר אלכסנדר (עורכת) **עד עצם היום הזה**, גבעתיים, 1993, עמ' 60.
6. ראה שנהר, 1986, עמ' 18-20.
7. ראה נוי, 1967, עמ' 21-23.
8. ראה חזן רוקס, תשמ"ב, עמ' 129-137 וכן אלכסנדר, תשמ"ד, 85-106.
9. מדבריה של נחמה אברהם, 2000, שאנן.
10. כתבה יהודית קהלני, 2000, שאנן.
11. כתבה כרמית עדן, 2000, שאנן.
12. כתבה נחמה אברהם, 2000, שאנן.
13. אדיר כהן, "חיבת קריאה או חובת קריאה?", **עיונים בחינוך**, 3, ניסן תשל"ד, עמ' 13-26.
14. ראה דנש א', 1979: "לקראת טיפולוגיה של עיבודי טקסטים ספרותיים", **הספרות**, 28 (אפריל) עמ' 70-75. וכן ראה שביט זוהר, **מעשה ילדות – מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**, תל-אביב.
15. Lindgren, 1978, A Small Chat With A Future Childrens Book Author, *Bookbird*, Vol. 16: 9-12. וכן נורית זרחי, בתוך: אטלס 22.9.1989 ילד גדול: על ילדים ספרים ואנשים / לכתוב לילדים זה לתת להם כוח, **ידיעות אחרונות**, 7 ימים.
16. ה"אירוע ההיגודי" צולם בקלטת וידאו בשני שלבים: (א) הגננת קראה מתוך ספר; (ב) הגננת סיפרה את הסיפור בעל-פה.
17. על אפיו של המושג ראה:
- Georges, R. A. (1969). Towards an Understanding of Story Telling Events, *Journal of American Folklore*, LXXXII, pp. 313-328.
18. על כך ראה במאמרי: סינדרלה – בין סיפור של קרבן לאלימות לבין סיפור של הצלחה מסחררת, עיון ומחקר בהכשרת מורים, **מכללת גורדון לחינוך** 6, חיפה, 1999, עמ' 226-258.
19. על נושא זה ראה מאמרו של מנחם רגב, "והלוא הכול מתאווים לדעת מה יעשו המתים", **הד הנק**, 1972, עמ' 286-293.
20. צר, ש' (תרגום). **עולמו הפנימי של הילד המגיע**, הוצאת אח, קרית ביאליק, 1994.
21. ראה סמילנסקי, **תפיסת המוות בעיני ילדים**, 1981, הוצאת אח.
22. ראה הערה 19.
23. ראה שטרן, **אלימות בעולם קסום**, 1986, רמת גן: בר-אילן.
24. ראה **ספר המדינה**, אפלטון, תרגם דיזנדרוק, תשכ"ב עמ' 57-60.
25. ראה אופק, **תנו להם ספרים**, 1988, עמ' 83.
26. ראה German Educational Reconsstruction, *Bulletin* July-August, 1987, עמ' 12-13.
27. בסלהיים, **קסמן של אגדות**, 1987, עמ' 12-13.
28. Buss, A.H., *The Psychology of Aggression*, New York, 1961.
29. בסלהיים, 1987, עמ' 12-13.
30. ראה שטרן, 1986.
31. ראה: Von Franz, 1974, עמ' 43.

32. ראה שטרן, 1986, עמ' 154-155.
33. ראה דב נוי, **שבעים סיפורים וסיפור ממי יהודי לוב**, 1967, עמ' 21-23.
34. כתבה רונית דייני, 2000, שאנן.
35. כתבה אורנשטיין דורית, 1998, גורדון.

התפתחות תהליכי חשיבה מטה-קוגניטיביים של פרחי-הוראה בקורס "הערכת ההוראה" במכללה

רציונל ורקע תיאורטי

מהם הכישורים הנדרשים לתפקוד מוצלח בעידן הנוכחי?

הצלחה בלמידה ובביצוע אקדמי על סף המאה העשרים ואחת – תלויה במגוון מרכיבים אישיים, חברתיים-משפחתיים, הוראתיים וסביבתיים. בתוך זה נכללים תהליכי הכוונה עצמית, אשר לדעת חוקרים תורמים למוטיבציה אקדמית וללמידה (Schunk & Ertmer, 2000; Flavell, 1970, 1978a; Ponz, 1990). בין הכישורים הנדרשים לצורך תפקוד מוצלח בעידן, שבפתחו אנו נמצאים ניתן למנות כישורים לאיתור ולרכישה של ידע חדש באופן עצמאי, כישורים לעשיית שימוש בידע לפתרון בעיות, כישורים לבחירה מושכלת ולהערכה ביקורתית תוך גיבוש אמות-מידה במקרים, שבהם לא קיימות אמות מידה מוסכמות, כישורי תקשורת ושיתוף פעולה עם אחרים. ניתן לומר, כי לשם תפקוד מוצלח – נדרש אדם מסתגל, חושב, אוטונומי, לומד בעל הכוונה עצמית (בירנבוים, 2000).

מהי הכוונה עצמית בלמידה ומה נדרש מלומד בעל הכוונה עצמית?

הכוונה עצמית בלמידה (Self Regulated Learning) מתייחסת למידה, שבה הלומד פעיל באופן מטה-קוגניטיבי, באופן מוטיבציוני ובאופן התנהגותי בלמידתו (Zimmerman, 1986). הלומד יכול להיות בעל הכוונה עצמית בממדים שונים במידה שונה (Zimmerman, 1994). ההכוונה העצמית בלמידה מעידה על השתתפותו הפעילה של הלומד בתהליך הלמידה שלו, במחשבותיו, בהרגשותיו ובפעולות שנקט, כשכל אלה מתוכננות ומותאמות באופן שיטתי – להשגת המטרות, שהציב לעצמו בהתאם לצרכי הלמידה שלו ובהתאם למוטיבציה שלו (Zimmerman, 1989, 1990, 2000; Schunk, 1994).

להסבר המניעים והתהליכים המרכזיים ברכישת היכולת להכוונה עצמית בלמידה – הוצעו תיאוריות אחדות, שמקורן בפרספקטיבות פסיכולוגיות שונות. בבסיסן עומדת ההבנה, כי למידה איננה משהו שקורה ללומד אלא משהו שקורה על-ידי הלומד (Zimmerman, 1989; 1998). מהמחקרים בנושא עולה, כי לומד בעל הכוונה עצמית הוא בעל מוטיבציה פנימית גבוהה, המגלה התמדה רבה בביצוע משימה לימודית, בעל תושייה ויוזמה, סומך על עצמו, דבק במטרה, בעל מודעות עצמית גבוהה, יודע לתכנן ולנהל לוח-זמנים ללימודיו, חש מחויבות להצלחה, בעל תחושת מסוגלות אישית להשגת מטרותיו, מציב לעצמו מטרות למידה (learning goals) ומפקח על מחשבותיו והתנהגותיו

תאריכים: מטה-קוגניציה, רפלקסיה, הכוונה עצמית בלמידה.

על-מנת להשיגן, מייחס את הישגיו למאמצים, מסוגל להבנות את הסביבה הלימודית שלו באופן שתתאים לצרכיו ולחפש את הסיוע הנדרש לו, בעל אמציה גבוהה ובעל תחושת הישג (Schunk & Zimmerman, 1994).

בירנבוים (1997) חילקה את המיומנויות והכישורים הספציפיים, הנדרשים מלומד בעל הכוונה עצמית לחמש קטיגוריות: 1. כשירות קוגניטיבית 2. כשירות מטה-קוגניטיבית 3. מיומנויות ניהול משאבים 4. כשירות חברתית 5. איכויות אישיות.

תפקיד המטה-קוגניציה בהכוונה עצמית בלמידה

הכוונה עצמית דורשת בראש וראשונה כישורים מטה-קוגניטיביים גבוהים, המפקחים על הכישורים הקוגניטיביים ולכן מקדמת הישגים (Zimmerman & Schunk, 1988, 1990; Zimmerman & Ponz, 1989). מטה-קוגניציה מתייחסת ליכולת הלומד לחשוב על החשיבה שלו ולנווט את התהליכים הקוגניטיביים שלו.

בחקר המטה-קוגניציה מבחינים בשני רכיבים עיקריים:

א. ידע על הקוגניציה והכוונה ב. פיקוח על התהליכים הקוגניטיביים:

הידע על הקוגניציה מתייחס למה שאדם יודע ומאמין לגבי יכולות, תהליכים ומשאבים קוגניטיביים בהקשר של ביצוע של משימה קוגניטיבית ספציפית. יש המחלקים ידע זה לשלושה סוגים:

1. **ידע הצהרתי (Declarative Knowledge):** הכרת עצמו כלומד (ידע על מיומנויותיו, על כישוריו ועל יכולותיו כלומד) וכן הכרת אסטרטגיות פעולה מתאימות.

2. **ידע תהליכי (Procedural Knowledge):** ידיעה כיצד להשתמש באסטרטגיות למידה לביצוע משימה קוגניטיבית מסוימת.

3. **ידע מותנה (Conditional Knowledge):** ידיעת הזמן והסיבה של השימוש באסטרטגיות אלו. (Flavell, 1979).

הרכיב השני, הכוונת הקוגניציה, מתייחס לתהליכים, המפקחים על התהליכים הקוגניטיביים, כלומר מגוון ההחלטות, הפעולות והאסטרטגיות, שהלומד עושה במהלך העבודה במשימה. תהליכים אלה כוללים:

1. **תכנון:** הצבת מטרות והקצאת משאבים לפני הלמידה (בחירת האסטרטגיה, שתעזור בהבנת המשימה או הבעיה, תכנון מהלך הפעולה, בחירת אסטרטגיות מתאימות להוצאה לפועל של התכנית).

2. **ניהול מידע וטיפול בו:** מיומנויות ורצף של אסטרטגיות, שבהן נעשה שימוש תוך כדי הלימוד לצורך עיבוד מידע בצורה יעילה יותר (ארגון, הרחבה, מיקוד סלקטיבי).

3. **פיקוח על ההבנה (ניווט וויסות):** בדיקת יעילות התכנון והאסטרטגיות, שבהן נעשה שימוש במהלך הלמידה.

4. **תיקון ליקויים:** הפעלת אסטרטגיות לתיקון שגיאות בהבנה ובביצוע, או זניחה של אסטרטגיות ותכניות לא יעילות.

5. **הערכה:** ניתוח הביצוע והערכת יעילות האסטרטגיות בעקבות אירוע הלמידה.

נמצא כי פעילויות מטה-קוגניטיות אלו קשורות בביצוע מוצלח של משימות קוגניטיות מסוגים

שונים – כגון משימות של הבנה והבעה, משימות של תגובה פרשנית, עיבוד וייצור ידע, או פתרון בעיות (Brown & Inouye, 1987).

עוד נמצא, כי ביצועם של לומדים בעלי מודעות מטה-קוגניטיבית טוב יותר והם מצליחים בלימודים יותר מלומדים חסרי מודעות זו (Schunk & Zimmerman, 1994, 1998; Schunk & Ertmer, 2000). כן נטען, כי מודעות מטה-קוגניטיבית אינה תלויה ביכולת אינטלקטואלית ובידע קודם (בירנבוים, 1997).

פעילויות מטה-קוגניטיביות מהסוג שנוכר לעיל – מאפשרות ללומד להדריך באופן מודע ומכוון את מחשבותיו ואת תהליכי החשיבה שלו, ולפיכך מייחסים למטה-קוגניציה תפקיד מרכזי בלמידה תוך הכוונה עצמית.

הרפלקסיה – השלב העליון בסולם המטה-קוגניציה

הרפלקסיה, כמו הכרת אדם את עצמו כלומד, שימוש מושכל באסטרטגיות למידה, הערכת יעילות האסטרטגיה, הערכה עצמית ועוד – היא אחד הכישורים הספציפיים, המרכיבים את הכשירות המטה-קוגניטיבית (בירנבוים, 2000).

רפלקסיה היא חשיבה על חשיבה, או חשיבה חוזרת (Webster's Dictionary). דיבור רפלקטיבי הוא דיבור אגוצנטרי פנימי, המתווך בין מחשבה לפעולה. לפיכך הרפלקסיה היא עידוד החשיבה (Vygotsky, 1978).

דיבור אגוצנטרי זה הוא התהליך העיקרי בלמידה בעלת הכוונה עצמאית (Zivin, 1979). התהליך הרפלקטיבי הוא מעין דו-שיח של הלומד עם עצמו ועם מקורות הידע שלו. הרפלקטיביות שלו, היא ביקורת על תוכן המחשבה שלו, על בחינתה, על חתירה להשגת חידושים שיטילו ספק בפרשנותו הקודמת וייצרו באמצעותם פרשנות חדשה. כל זאת נעשה בתהליך מחזורי, בלתי פוסק (שריג, 1996, 1997). הרפלקסיה עוזרת ללומד לראות דברים שלא ראה קודם. ככל שרבות ההזדמנויות להפעילה, היא משפרת את החשיבה. אדם "מדבר", או "כותב" הוא אדם "חושב". כלי זה הופך את הלמידה לבעלת משמעות חשובה יותר. לא כל לומד נולד עם יכולת לעשות זאת. לכן, כשיטת הוראה, היא יכולה להיות אמצעי לאמן לומד להפעיל תהליכים גבוהים של הכוונה, וויסות ופקוח על הקוגניציה. באמצעות הרפלקסיה אנשים נעשים מודעים לביצועי החשיבה הרגילים שלהם ומקבלים את הפרספקטיבה הדרושה להם לצורך הכוונתם או אף לצורך עשיית שינוי קיצוני בהם (Swartz, 1989).

פרקינס וסוארץ (1992) סבורים, שישנם ארבעה שלבים של מטה-קוגניציה, שהעליון שבהם הוא השלב של הרפלקסיה. זהו שלב, שבו מוערכים ביצועי החשיבה באופן ביקורתי באופן, המאפשר שינוי יצירתי שלהם. זוהי חשיבה על חשיבה במובן העשיר ביותר: היא לא רק סיווג וכינוי, ואף לא רק הנחיה של חשיבה, אלא פעילות רפלקטיבית, אשר בה מתרחשת בחינה של החשיבה ויצירה מחודשת שלה. לדברי חוקרים אלה, השלב העליון בסולם המטה-קוגניציה מיוצג רק לעיתים נדירות בהוראה. לעיתים רחוקות מעודדים את הלומדים לחשוב על החשיבה שלהם באופן ביקורתי בהקשרים שונים, להעריך ולשנות אותה. העלאת הלומדים לשלב זה הוא אתגר מהותי של הוראת החשיבה. לומדים, המתארים את רצף חשיבתם בעקבות שיעור, שיחה, התנסות או סרט שצפו בו בשיעור – יחשבו תחילה על סיבות או ראיות אפשריות לדברים שקרו. ייתכן, שבתוספת עזרה מועטה, הרי כשיתבקשו לבצע השוואות, הם יוכלו

לדון בשאלות, אילו אופני חשיבה טובים יותר, מדוע ומתי. אירועים כאלה של הערכה ביקורתית של אופני חשיבה הם מקרים של חשיבה רפלקטיבית, השייכים לשלב העליון של סולם המטה-קוגניציה. פיתוחו של שלב זה אצל לומדים ניתן לביצוע, אך הוא תלוי בעיקר בהקצאת זמן ובהשקעת מאמץ לכך. פיתוח המטה-קוגניציה של הלומד, לדעת חוקרים אלה, הוא ממד חשוב בהוראת החשיבה, ופיתוח בחינה ביקורתית ושינוי יצירתי של ביצועי חשיבה הוא השלב החשוב ביותר של המטה-קוגניציה שיש לטפח.

הסביבה הלימודית המתאימה לטיפול הרפלקטי

הסביבה הלימודית, המתאימה לטיפול החשיבה הרפלקטיבית, צריכה להיות גמישה ובעלת יכולת לזמן ללומד חופש בחירה ואפשרות לפקח על תהליך למידתו. זו צריכה להיות סביבה, המעודדת הבניית ידע, מצבי למידה פתוחים, הנעה פנימית, יחסים דמוקרטיים ועבודת צוות (Zimmerman, 1994). זוהי סביבת תרבות ההל"ה (הוראה-למידה-הערכה) החלופית. שלושת מרכיבי התרבות הללו קשורים זה לזה, מהיותם מבוססים על אותה אפיסטמולוגיה ונגזרים מאותה תיאוריה. הם מזינים זה את זה בתהליך דינמי מתמשך, ולפיכך לא ניתן להתייחס לאחד מהם באופן בלתי תלוי באחרים (בירנבוים, 2000).

תרבות ההל"ה החלופית מעוגנת בעקרונות התפיסה הקונסטרוקטיביסטית, שעל-פיה הידע נבנה על-ידי הלומד – בהתבסס על האינטראקציה בין הידע הקודם והאמונות שלו לבין הסביבה או הרעיונות החדשים שהוא פוגש. השקפה זו דוחה את הרעיון, שידע הוא ישות בלתי-תלויה בידע. לכן ידע הוא דבר אישי סובייקטיבי וקשור באופן אינטימי ללומד.

על-פי האסכולה הקונסטרוקטיביסטית, הלומד מגיע לשליטה בחומר, כאשר הוא מפתח את המפה המושגית שלו לגבי תחום הידע. יצירת משמעות הופכת את הלימוד לקל יותר, כיוון שהלומד יודע היכן למקם את הדברים החדשים במסגרת המנטלית שיצר לעצמו. כמו-כן היא הופכת את הידע לשימושי, כיוון שיישום הוא חלק מהבנה (בירנבוים, 2000).

עקרונות התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית לגבי הלמידה – עומדים בבסיס הפדגוגיה המכונה "קונסטרוקטיביסטית".

פדגוגיה זו מדגישה את שליטתו ואחריותו של הלומד בהובלת תהליכי ההבניה ועיצוב הידע, המושגים והמיומנויות. כל זאת – בניגוד למצב, שבו המורה יוצק את הידע למוחו של התלמיד בשיטת המשפך. הלמידה היא תהליך של בניית משמעות מתוך ההתנסות הייחודית של הלומד, המתרגם נסיונות חיים בהתאם לאמונות ולמחשבות הייחודיות לו. הלמידה נתמכת על-ידי אינטראקציה חברתית ותקשורתית עם אחרים בסביבות שונות. פדגוגיה זו מניחה, שלומדים הם סקרנים מטבעם ונהנים ללמוד מתוך עניין, שהם מקשרים ידע חדש לידע קודם בדרכים משמעותיות ושאסטרטגיות מטה-קוגניטיביות עוזרות ללומדים לחשוב באופן יצירתי וביקורתי (Scott, Paris & Byrnes, 1989).

מטרות ההוראה על-פי הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית היא לעזור ללומד להרחיב את הבנתו המושגית, ולא לספק לו חוקים, לסייע לו להשתמש במה שהוא כבר יודע על-מנת להבין עניין חדש וליצור הזדמנויות ללמידה.

מצדדי הגישה הקונסטרוקטיביסטית מדגישים, כי כל לימוד מערב חשיבה. וחשיבה רפלקטיבית מופשטת היא אחד המאפיינים של ההוראה (Perkins & Swartz, 1992). הרפלקסיה נתפסת ככוח מניע בלמידה,

והכיתה היא קהילת שיח העוסקת בפעילות, ברפלקסיה ובשיחה. **ההערכה**, המבוססת על עקרונות למידה והוראה אלה, מכונה "הערכה חלופית" (Alternative Assessment), והיא מדגישה את שילוב ההערכה בהוראה. הבחינה אינה מנותקת מתהליך ההוראה בכיתה, אלא היא מזינה ומוליכה את תהליכי ההוראה-למידה, תוך שהיא מספקת ראיות לגבי חשיבת הלומד ולגבי מה הוא יודע ומסוגל לעשות בהקשר של חומר הלימוד. מעמדו ואחריותו של הלומד בתהליך ההערכה הוא מעמד של שותף, הלוקח חלק בקביעת הסטנדרטים להערכה ובהערכה של מידת התקדמותו בחומר הלימוד. הוא נדרש לרפלקסיה עצמית, כלומר למודעות לתהליך הלמידה שלו. הוא מקיים דיאלוג מתמיד עם המורה בנושא ההערכה ומשתתף בהערכת הישגי עמיתיו (בירנבוים, 2000). המעבר מתרבות ההל"ה המסורתית לתרבות ההל"ה האלטרנטיבית כולל שינוי בסביבת הלמידה, המתבטא במעבר למרחבי הוראה-למידה פתוחים, גמישים ומגוונים. ההוראה מכוונת לפתח יכולות מטה-קוגניטיביות אצל התלמיד – תוך אינטראקציה חברתית ובעזרת שימוש במשימות ביצוע מעוררות חשיבה. התלמיד איננו צרכן ידע, אלא יצרן ידע רפלקטיבי, השותף בהכוונת למידתו ובהערכת הישגיו. למידתו מאופיינת בהבנה אקטיבית וביצירת ידע חדש – תוך הטמעת התנסויות חדשות בסכמות הקוגניטיביות הקיימות והתאמתן על-פי הצורך.

הרפלקסיה במחקר הנוכחי מתבצעת בעזרת "מארגני חשיבה" – כלי עזר לטיפול החשיבה, הבנוי מסמלים מילוליים או גרפיים להנחית הרפלקסיה. מארגני חשיבה אלה, קיימים באופן פסיבי אצל כולנו. הבעיה היא, שאיננו מפעילים אותם די הצורך (Perkins & Swartz, 1992). חשיבה רפלקטיבית דורשת מאמץ רב. שיפור החשיבה – פירושו: תרגול החשיבה, הקדשת זמן לחשיבה, הרחבתה, הבהרתה, תרגול תשומת לב, דיוק וארגון החשיבה בשיטתיות. יש בה חשיבות לרצף, לגיוון, להשוואה, להנגדה, להכללה ולהעברה. כל אלה יבואו לביטוי בחשיבה הרפלקטיבית, שחשוב לפתחה בגיל צעיר, לפני שיתפתחו הרגלי חשיבה לקויים. לכן חשוב, שחשיפת התלמיד לסביבת-למידה, המכוונת לפיתוח יכולות מטה-קוגניטיביות – תיעשה כבר בגיל צעיר.

הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית רואה גם את המורה – כלומד, ולפיכך מה שחשוב לפתח ולטפח אצל התלמיד, חשוב לפני-כן לפתח ולטפח אצל המורה. מחקרים מראים, שאי אפשר לפתח אצל התלמיד הכוונה עצמית בלמידה, אם המורה איננו מכוון בעצמו את למידתו (כ"ץ, 2001; Bandura, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998; Zeldin & Pajares, 1999). פרחי הוראה בעבר היו חשופים – כלומדים, בעיקר לפדגוגיה המסורתית. לכן חיוני ביותר לחנכם להכוונה עצמית בלמידה תוך כדי תהליך הכשרתם. בתחילה הם צריכים לעבור שינוי אישי בתפיסת תרבות ההל"ה – כדי להכשירם ולהתאימם להוראה. בתי-הספר כבר נמצאים בתהליך של שינוי. בית-הספר שהם יעבדו בו יהיה סביבה לימודית שונה מזו שהורגלו לה בעבר. עליהם לפתח מודעות לתהליכי חשיבה אישיים אצל לומדים. ללא טיפוח חשיבה של מורים – אי אפשר יהיה לעצב חשיבה של תלמידים. מורים שלא יעשו כן – לא יתפתחו.

מטרות

מטרת המחקר העיקרית הייתה לשנות דפוסי חשיבה פדגוגית של סטודנטים פרחי הוראה ולנסות לפתח חשיבה רפלקטיבית בסביבה לימודית, המונחית על-ידי הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית, ותוך כדי כך-

לנסות להבין את תהליך התפתחות הרפלקסיה בהתרחשותה כדי לראות, כיצד מתפתחים תהליכי החשיבה המטה-קוגניטיבית אצל פרחי-ההוראה. מטרה נוספת הייתה לבנות כלי להערכת החשיבה המטה-קוגניטיבית שישמש סטודנטים, מורים ואנשי-חינוך.

שאלת המחקר

כיצד מתפתחים תהליכי חשיבה מטה-קוגניטיביים של סטודנטים להוראה – תוך כדי תהליך של אימון ברפלקסיה?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

כדי להבין לעומק את תהליך התפתחות החשיבה המטה-קוגניטיבית, שעלה מתוך משימות הרפלקסיה וכדי לבדוק אם יש התקדמות לכיוון של חשיבה מסדר גבוה – בחרנו במערך מחקר איכותי, המאפשר להגיע להבנה עמוקה של תהליכים, המתרחשים לאורך זמן בתנאים טבעיים-אותנטיים (Guba & Lincoln, 1981; Denzin & Lincoln, 1994).

אוכלוסיית המחקר

21 סטודנטיות לתואר ראשון בקורס "הערכת ההוראה" במכללה. אוכלוסייה מגוונת מבחינת גיל (23-40), מצב משפחתי ומוצא. 6 סטודנטיות עובדות בהוראה, מתוכן 4 מורות מנוסות, שעבדו כבר כמורות בארצות מוצאן; צרפת וחבר-העמים.

כלי המחקר

כלי המחקר היו:

- א. 231 עבודות רפלקסיה, שכתבו 21 הסטודנטיות בקורס במשך הסמסטר, עבודה אחת לשבוע.
- ב. "מארגני חשיבה" (Thinking Organizers): הנחיית עבודות הרפלקסיה נעשתה באמצעות שימוש במארגני חשיבה, שהם סמלים מילוליים או גרפיים, המנחים את החשיבה ומונעים מהאדם ללקות בליקויים השכיחים ביותר בחשיבתו: פזיזות, חד-ממדיות, ערפול ופיזור (Perkins & Swartz, 1992).
- דוגמאות למארגני החשיבה הם: סיעור מוחין, המצאת אפשרויות, בחירה, הוצאת עיקר מטפל, רשימת בעד ונגד, השוואה, הערכה וביקורת, שינוי יצירתי של ביצועי חשיבה, הכללה והעברה.
- ג. רשימות שדה.
- ד. תצפיות שנערכו במצבים שונים מגוונים במשך הסמסטר (Denzin & Lincoln, 1994).

מחלך

במסגרת הניסיון לשנות תחילה את דפוסי החשיבה הפרדגמטית היה צורך לתת לסטודנטיות בקורס זה ללמוד בסביבה לימודית, המונחית על-ידי פרדגמט קונסטרוקטיביסטית ולהתמקד בחשיבה על בחירה מושכלת של אלטרנטיבות הערכה. הקורס להערכה הוא קורס שנתי.

כאשר נוצרה המסגרת המתאימה, הושקע מאמץ רב - כדי לאמן את פרחי ההוראה להיות לומדים רפלקטיביים ולפתח חשיבה רפלקטיבית על-ידי מעורבותם במטלות רפלקסיה שבועיות. הטענה הייתה, שמעורבות זו תניע אותם להשקעת מאמץ ולניצול יעיל של שכלם - כדי לטפח חשיבה ברמה גבוהה (Perkins & Swartz, 1992). מארגני החשיבה גרו את החשיבה הרפלקטיבית.

בטיפוח הרפלקסיה יש חשיבות להקצאת זמן, לרצף ולגיוון (Perkins & Swartz, 1992). הזמן, שהוקצה לכתיבת הרפלקסיה, היה זמנו החופשי של הלומד. היה עליו לסיים משימת רפלקסיה אחת לשבוע. באופן כזה ניתן היה לומר, שטיפוח החשיבה היה יומיומי, כפי שממליצים חוקרים אלה. הרצף היה האימון המתמשך לאורך הסמסטר.

הגיוון התבטא בהתייחסות של משימת הרפלקסיה בכל פעם להתנסות אותנטית שוטפת אחרת (דיון, שיחה, בניית כלי, הרצאה, בבית או בשיעור במכללה).

הסטודנטיות הקדישו זמן ומאמץ רב לעניין. ניכרה שותפות של הסטודנטיות בהגברת המודעות לרמות החשיבה הגבוהות הנדרשות היום על-מנת לתפקד היטב בסביבות-חיים מורכבות. הורגשה נכונותן לאימוץ עמדות של אחריות אישית וקולקטיבית להישגים הנדרשים ולמגוון האמצעים, שעליהן להפעיל כדי לממש הישגים אלה, לפתח דמות מורה אוטונומי ולשפר את תהליכי ההל"ה.

התהליך החל מתחילת שנת הלימודים הנוכחית. הקורס להערכה הוא קורס שנתי, המחקר מביא את תוצאותיו לאחר סמסטר אחד. תוך כדי למידה והתפתחות - נעשה ניסיון להבין את תהליך הרפלקסיה בהתרחשותו.

משימות הרפלקסיה היו משימות מורכבות ובעלות אפשרויות תגובה מגוונות. כדי להעריך היה צורך בקריטריונים מוגדרים היטב על-מנת להבטיח שיפוט מהימן, הוגן ותקף. סוג זה של מטלות, המאפיינות את ההערכה החלופית, ניתן להעריך באמצעות מחוונים (בירנבוים, 1997).

על סמך ידע תיאורטי, התנסויות, ודיאלוגים קבוצתיים - נבנה מחוון כיתתי להערכת הרפלקסיה. תהליך בניית המחוון היה תהליך קשה. המחוון נבנה בעבודת צוות - בניווט המנחה, כאשר לפני הסטודנטיות היו מונחות כל העבודות. הסטודנטיות קראו, דנו וניתחו את כל עבודות הרפלקסיה, שהן וחברותיהן כתבו, וגובשו ממדים וקריטריונים להערכה. בשלב הבא התקיימו דיונים והשוואות סיווג ועידון של הקטיגוריות למחוון. זה היה תהליך לימודי חשוב, שבמהלכו הפנימו הסטודנטיות את הדרישות לרפלקסיה ולחשיבה גבוהה. אלה הנחו אותן בעבודתן ואפשרו בקרה וויסות של התהליך. לשם כך היה עליהן להעלות את חשיבתן לסדר גבוה יותר ולהשקיע מאמץ רב יותר - כדי לגתח את דברי חברותיהן באופן אובייקטיבי ואחראי.

המחוון שנבנה הוא מחוון אנליטי, המתייחס לממדים שונים של התגובה. לאחר תיאור הקריטריונים בכל ממד, מופיע פירוט נקודות הקבע בסולם 1-5, המתאר מה צריך להיות בעבודה, על-מנת שתתאים לרמת הביצוע המסויימת בכל ממד. הממדים משקפים את המאפיינים המרכזיים של התהליך הרפלקטיבי. קביעתם מתבססת על התיאוריות הקיימות בתחום החשיבה שהוזכרו לעיל.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה באמצעות ההשוואה המתמדת (Glaser & Strauss, 1967). זוהי שיטה של ניתוחי תוכן, שבאמצעותה מאתרים קטגוריות, ממיינים, מעדכנים ומעדנים אותן – תוך השוואות מתמידות. באמצעות הקטגוריות, שעלו מתוך הנתונים, ניתן לתאר פרופיל של התפתחות תתי-תהליכים במשך זמן מסוים. בהמשך המחקר, עוברת מערכת הקטגוריות שעלתה מתוך הנתונים, עדכונים ועידונים נוספים, עד שניתן למיין את כל הראיות שנאספו בתוך מספר סופי של קטגוריות עיקריות, שישמשו בסיס למיון (צבר-בן יהושע, 1990).

קביעת תקפות ניתוחי התוכן

קביעה זו נעשתה על-פי העקרונות הבאים:

- א. מערכת הקטגוריות נבדקה בהתאם למטרות המחקר.
 - ב. היא כללה כל פיסת מידע ברפלקסיה.
 - ג. כל פיסת מידע התאימה רק לקטגוריה אחת.
 - ד. הקטגוריות הן בלתי תלויות.
 - ה. כל תבחיני קטגוריה אחת נובעים מעקרון מיון אחד בלבד.
 - ו. למערכת הקטגוריות יש מהימנות פנימית וחיצונית, כל קטגוריה היא עקבית, וכל מערכת הקטגוריות יוצרת תמונה שלמה.
 - ז. המערכת ניתנת לשחזור (צבר-בן יהושע, 1990).
- לבדיקת תוקף ניתוח הנתונים – הוצא מדגם של עבודות לבדיקת מומחה נוסף. ההתאמה בינו לבין הקבוצה הייתה 90%.

ממצאים:

פרק הממצאים יציג תחילה את המחוון ואחר-כך את הממצאים – כראיות לממדים לפי נקודות הקבע שבמחוון:

ממצאים חלק א: מחרון אנליטי להערכת תהליכי חשיבה של פרחי הוראה מתוך רפלקסיה על הערכת ההוראה

ממצאים חלק א: מחרון אנליטי להערכת תהליכי חשיבה של פרחי הוראה מתוך רפלקסיה על הערכת ההוראה				
ממצאים חלק א: מחרון אנליטי להערכת תהליכי חשיבה של פרחי הוראה מתוך רפלקסיה על הערכת ההוראה	ממד	רמה גבוהה	רמה בינונית	רמה נמוכה
1. מודעות עצמית של לומד לתוכנית ההערכה (Declarative Knowledge) - מודעות להערכה, היכולת לחסום את הלמידה האישית מודעות למסוגלות / יכולת אישית.	ממד 1: מודעות עצמית של לומד לתוכנית ההערכה (Declarative Knowledge) - מודעות להערכה, היכולת לחסום את הלמידה האישית מודעות למסוגלות / יכולת אישית.	מודעות גבוהה לתוכנית ההערכה: מתייחס בבקורותיה למרכיבי הערכה החוסמים למידה, נותן תיאור מפורט של מה שהוא מסוגל לעשות על סמך התנסויות קודמות.	מודעות נמוכה להערכה: מתאר מרכיבי הערכה החוסמים למידה באופן פרקיני, מתייחס באופן כללי ליכולת.	התייחסות כללית או תיאורית להערכה, או התייחסות לאספקטים טכניים ולמרכיבים חיצוניים. התייחסות רלבנטית להערכה, אך אין מודעות עצמית להערכה.
2. מעקב וריטור (Monitoring)	ממד 2: ידע של אסטרטגיות הערכה (Procedural Knowledge of strategies) - התייחסות לאופן ההערכה ולתוצאה הסופית.	ידע ספציפי של אסטרטגיות אחדות ידועות או נלמדות של הערכה: מתייחס למטרות, מבין את כל השלבים ואת המצופה בתוצאה הסופית.	ידע ספציפי של אסטרטגיה אחת ידועה או נלמדת של הערכה: מתייחס למטרה אחת, מבין רק כמה מהשלבים או חלק מהמצופה ממנו בתוצאה הסופית.	ידע של אסטרטגיות הערכה פזיז למטרות, או יש ידע שטחי כללי של הערכה. יש הבנה לא נכונה של מטרות הערכה או של התוצאות הסופיות.
	ממד 3: ידע של שימוש נכון ומתאים באסטרטגיות הערכה (Conditional Knowledge of strategies) - שימוש באסטרטגיות מסיימות, מתן סיבות לבחירה באסטרטגיות אלה.	הלומד יודע באופן מדויק את השימוש הנכון והמתאים של יותר מאסטרטגיה אחת של הערכה ומצוין סיבות לבחירה באסטרטגיות אלה. הוא כותב בבקורותיו אסטרטגיות אפשריות.	ידע ספציפי מדויק של שימוש נכון ומתאים באסטרטגיה אחת של הערכה, עם נימוקים.	ידע שטחי של שימוש מתאים באסטרטגיות הערכה, או אין ידע כלל.
	ממד 4: היזכרות בהתנסויות קוגניטיביות ואפקטיביות קודמות של הערכה (Recalling previous assessment experiences) הזכרים בהתנסויות קוגניטיביות או אפקטיביות קודמות של הערכה או אפקטיביות קודמות של הערכה - תוך ניתוח סיבות להצלחה ולכישלון, התנסויות קוגניטיביות מודעות מתלוות לזיכרון אינטלקטואלי, הנכנסות ומשפיעות על מאגר הידע המטרי-קוגניטיבי.	חשיבה עצמוקנה על התנסויות קוגניטיביות או אפקטיביות קודמות - תוך שימוש בסיבות פנימיות להצלחה או לכישלון, כגון ידע ושימוש מתאים באסטרטגיות הערכה, מוטיבציה אישית (השקעת מאמץ, עניין, הקדשת זמן, התמדה, מצב חרדה, הקשבה וגילוי פתרונות, נקיטת יוזמה אישית, הערכה עצמית ואמונה בעצמו).	חשיבה עצמוקנה על התנסויות קוגניטיביות או אפקטיביות קודמות - תוך שימוש בסיבות פנימיות להצלחה או לכישלון כגון: ידע ושימוש מתאים של אסטרטגיות הערכה.	חשיבה שטחית על התנסויות קוגניטיביות או אפקטיביות קודמות של הערכה.

התפתחות תהליכי חשיבה מטה-קוגניטיביים של פרחי-הוראה בקורס "הערכת ההוראה" במכללה

רמה נמוכה	רמה בינונית	רמה גבוהה	ממד	
<p>אינו מצליח לאתר קושי/קשיים.</p>	<p>מזהה ומנסח קושי/ שקיים ומנסה להציע פתרונות בעצמו.</p>	<p>מזהה ומנסח קושי/קשיים באופן ברור ומתייחס לפתרונות שונים באופן עצמאי.</p>	<p>ממד 5: ניתוח חלופות הערכה, איחור קשיים ופתרונותיהם, איתור קשיים וניסוחם, התירחות לטוג פתרונות.</p>	
<p>השוואה כללית בלתי-ברורה, חוסר-הבחנה בין הלונטי לבין הבלתי-רלונטי, בין העיקר-לטפל.</p>	<p>השוואה או שקילה שטחית או בכיוון אחד – בטיאציה אחת או בהתנסויות וידע מאותו סוג. יש ראיות להבחנה בין מה שרלונטי להשוואה לבין מה שלא רלונטי להשוואה, ובין עיקר-לטפל. אין מיוג. במקום זאת – יש סיכום או משפטים מורעקים מתוך הטבלה ללא עיבוד.</p>	<p>השוואה ושקילה יסודית וספציפית של התנסויות וידע מסיטאציות שונות. הסיכומים מנוסחים במילים של התלמיד. חומר ממקורות שונים משולב ומסווג כהלכה. ישנן קטגוריות או ראשי פרקים, המאורגנים בסדר הגיוני על-פי חוט מקשר, שהסטרנט מביביר. הקשרים בין הרעיונות מודגשים, והידע החדש שנוצר בא לביטוי.</p>	<p>ממד 6: השוואה שקילה והגדרה של התנסויות קודמות (Comparing & Contrasting assessment experiences) השוואה, שקילה והגדרה של התנסויות קוגניטיביות ואפקטיביות קודמות של הערכה הן יוזמות לגיוס ההתקדמות בהשיבה.</p>	
<p>שיפוט אינטואיטיבי, שאינו מבוסס על תהליך חשיבה. אין חשיבה ביקורתית, הערכה או שיפוט. אין ניסוח מסקנה או שיפוט מנומקים שעלן מתוך ההשוואה, או שהמסקנה לא נובעת מתוך ההשוואה או מההלך של חשיבה. אין ציון של דבר שגלמר בעקבות ההשוואה. אין הצעות ענייניות לגבי שיפור מיומנויות הערכה ושימוש מתאים בהן, או לגבי העלאת רמת המוטיבציה. אם יש הצעות להמשך שיפוט, אלו הצעות טכניות בלבד, הנשענות על מרכיבים חיצוניים.</p>	<p>חשיבה, שאינה לוקחת בחשבון את כל ההיבטים האפשריים ואינה מפרקת ומעריכה את כל ההשוואות, או שיפוט מוסעה, שלוקח בחשבון היבט או כיוון אחד, או ניסוח של מסקנה, שאינה נובעת מההשוואה, או שנובעת ממנה באופן חלקי. יש המלצות ליישום, אך לרוב הן אינן מבוססות או מנומקות.</p>	<p>שיפוט מושכל כתוצאה מפעולות חשיבה ביקורתיות מעמיקות של השוואה, שקילה, ניתוח הערכה, הלוקח בחשבון מספר היבטים: יש ניסוח של מסקנה הנובעת מההשוואה עם פתרונות לקשיים. יש קשרים לוגיים ומסקנה/ות ברמה של הכללה לגבי הערכה בצירוף הצעות לשיפור ולהתאור לקחים שגלמר לעתיד.</p>	<p>ממד 7: שיפוט על סמך הערכה וביקורת מסקנות לגבי השוואה בין התנסויות קוגניטיביות ואפקטיביות שונות של הערכה.</p>	<p>3. הערכה ושיפוט (Evaluating & Judging)</p>

רמה גבוהה	רמה בינונית	רמה נמוכה	ממד	תכנון (Planning)
ניסוח ברור של מטרות של יחידה אחת, התייחסות להשלכות אישיות או לאספקט אחד נשל ומן או של מקום.	יש מטרות מעורפלות שיקדמו הערכה, או אין מטרות.	שפה רכה, מעורפלות ופשוטה. עדיין אין התבוננות אינטרוספקטיבית, מודעות עצמית מסה-קוגניטיבית, או ניסיון לשיקוף עצמי.	ממך 8: תכנון וקביעה של מטרות: שינוי יצירתי של ביצועי חשיבה בעקבות ידע והתנסויות. הידע וההתנסויות מורכבים למטרות של יוזמות קוגניטיביות ברורות ומפורטות, שיש בהן המרה בעיות, הערכות אפשרויות ופירוט של תכניות והשערות לשינוי יצירתי של ביצועי חשיבה בתחום הערכה.	4. תכנון (Planning)
שפה עשירה, מדויקת, מורכבת, רב-כיוונית ותקשורתית. הכותב מנחה את עצמו באמצעות חלוקה לפסקאות, או באמצעות שימוש בפתיחה ובסיום, ואפילו - באמצעות פנייה לקורא אפשרי כלשהו. יכולת התבוננות אינטרוספקטיבית, מודעות להתפתחות אישית, מודעות מסה-קוגניטיבית, קול אישי.	שפה רכה, לא מורכבת, לא תקשורתית, משפטים מעורפלים. יש מידה מסוימת של מודעות עצמית וניסיון לגלות את "עצמי", ואת מה שאני חושב.	שפה רכה, לא מורכבת, לא תקשורתית, משפטים מעורפלים. יש מידה מסוימת של מודעות עצמית וניסיון לגלות את "עצמי", ואת מה שאני חושב.	ממך 9: שימוש בשפת חשיבה המשקפת הפעלה מניפולציות חשיבתיות ברמות שונות (שוריא הפעלה תהליכים מסה-קוגניטיביים). ככל שהשפה מדויקת, רלוונטית, מורכבת, רב-כיוונית, תקשורתית (הכנת מנחה את עצמו, משתמש בפתיחה ובסיום, ואפילו - באמצעות פנייה לעצמו כקורא דמיני) ובעלת קול אישי - היא משקפת רמה מסה-קוגניטיבית גבוהה יותר של תהליכי חשיבה.	5. איכות השפה החשיבה (Planning)

ממצאים חלק ב: דוגמאות מהראיות לנקודות הקבע במחוקן, שעלו מתוך משימות הרפלקסיה

מקרא: 5 גבוה – השיג את היעד; 3 בינוני – מתקדם להשגת היעד; 1 נמוך – נמצא בתחילת הדרך; רפל': רפלקסיה; בסוגרים מופיעים לפי סדר: מספר הרפלקסיה ומספר הנבדק.

ממד 1: מודעות עצמית של לומד לתרבות ההערכה (Declarative Knowledge)

5 מודעות גבוהה לתרבות ההערכה מתבטאת בהתייחסות ביקורתית למרכיבי הערכה החוסמים למידה, או בתיאור מפורט של מה שהנבדק מסוגל לעשות על סמך התנסויות קודמות:

- "... היו שיעורים שבהם ישבתי והמורה שפך את החומר: הוא מקור הידע ... במבחן - אני צריכה ל"הקיא" את החומר, אז מה בודקים, אם הבנתי או אם אני יודעת ללמוד בע"פ. בכלל, אם הכל כתוב בספר לא יותר פשוט לפתוח אותו ולהעתיק או לעיין בו בשעת הצורך?!" (רפל' 5, 19)
- "כשלמדו על ימי הבריאה שאלה המורה למה נוצרו הכוכבים. התשובה הכוללת הייתה, להאיר בלילה עם הירח. רק ילד אחד אמר שהם משמשים גם כדי למצוא כיוונים אם אין מצפן ... המורה הופתעה והתקשתה להסביר לילדים האחרים את התשובה ... היא לא מצפה לתשובה כזו מילד בכיתה ב', אני לעומתה מצפה לתשובה כזו אולי אפילו מילד בגן." (רפל' 2, 19).

3 מודעות בינונית לתרבות ההערכה מתבטאת בתיאור מרכיבי הערכה החוסמים למידה באופן פרקטי ובהתייחסות כללית ליכולת:

- "המטרה שלי הייתה שהם יקבלו דף עבודה וינסו לפתור אותו ... זה לא היה מוצלח, התלמידים לא שתפו פעולה ... התיאשתי מהר מדי! יצאתי מתוסכלת. המדריכה הציעה לשנות את כל התכנון ועבורי זה היה חידוש ... אני מנסה לשנות גישה ... וזה קשה לעשות את השינוי הזה ... זהו תהליך שמתבשל בימים אלו ויהפוך להיות יותר מעשי בעתיד, בכל מקרה" (רפל' 4, 18).
- "נוכחתי לדעת שמורים רבים לא שינו את גישתם, יתכן שזהו הפחד משינוי וההרגל ... אני זקוקה לסיוע. אם אלמד בבי"ס שפועל כך אז אני מאמינה שאסתדר" (רפל' 2, 2).

1 מודעות נמוכה מתבטאת בהתייחסות כללית או תיאורטית להערכה, או בהתייחסות לאספקטים טכניים ולמרכיבים חיצוניים. ההתייחסות - רלוונטית להערכה, אך אין מודעות עצמית להערכה:

- "הערכה מתייחסת לחינוך כולו. היא זו שמכוונת את ההוראה-למידה" (רפל' 14, 1).

ממד 2: ידע של אסטרטגיות הערכה (Procedural Knowledge)

5 ברמה הגבוהה קיים ידע ספציפי של אסטרטגיות אחדות ידועות או נלמדות של הערכה: הנבדק מתייחס למטרות, מבין את כל השלבים ואת המצופה בתוצאה הסופית:

- "ברגע שאנחנו אומרים לתלמיד את המילה "מבחן" כבר נכנסים עוד גורמים לתמונה: לחץ, עצבנות, פחד וכו', לרוב הילדים זה מוזיק. אע"פ שיש לציין שגם צריך לחנך את הילד לעמוד לפעמים בתנאי לחץ ולדעת לתפקד בכל זאת. אבל אי אפשר תמיד למדוד את התלמיד נכונה בתנאים אלו בלבד ... **כשמעריכים באופן אישי**, לאחר השיעור, התלמיד מרגיש ביחס אישי, המורה מגלה מה התלמיד הבין טוב יותר וההערכה איננה פונקציה רק של ציונים במבחן..., נראה לי שאין הערכת הוראה גדולה מזו" (רפ' 2, 11).

3 ברמה הבינונית יש **ידע ספציפי של אסטרטגיה אחת** ידועה או נלמדת של הערכה. הנבדק מתייחס למטרה אחת, מבין רק כמה מהשלב או חלק מהמצופה ממנו בתוצאה הסופית:

- "במכללה אנו צריכים לכתוב **פורטפוליו** על שיעורים שצפינו או שהתנסינו בהם... אנו כותבות בצורה חופשית במה אפשר לתקן ואיך אפשר להעביר זאת אחרת. גם כשאנו מעבירות שיעור ורושמות אחכ' רפלקסיה, אז לדעתי זה באמת עוזר כשאנו מעבירות בכתב בקורת על עצמינו, על השיעור שלנו, כולל הבקורת שקבלנו מהמדריך הפדגוגי שצפה בנו, זו חלופה להערכה. אבל מצד שני, זה מתיש...." (רפ' 3, 9).

1 ברמה הנמוכה **אין ידע של אסטרטגיות הערכה** מלבד המסורתית, או יש ידע שטחי כללי של הערכה, הבנה לא נכונה של מטרת ההערכה או של התוצאות הסופיות:

- "במבחן ניתן לבדוק ידע ובקיאיות בחומר הנלמד ... הייתי משתמשת במבחן. אני לא מאמינה בעבודות. לדעתי ילד יכול לסכם נושא כשיעורי בית אך לא כמבחן ... **קשה לקבוע ידע של תלמיד בעבודה**. כיון שמונחים לפניו ספרי עזר ... ובמיוחד יש תלמידים שמעתיקים ממש את הכתוב בספר" (רפ' 8, 9).

ממד 3: ידע של שימוש נכון ומתאים באסטרטגיות הערכה (Conditional knowledge)

5 ברמה הגבוהה הלומד יודע באופן **ספציפי** מדויק את השימוש הנכון והמתאים של יותר מאסטרטגיה אחת של הערכה ומציין סיבות לבחירה באסטרטגיות אלה. הוא בוחן בביקורתיות אסטרטגיות אפשריות:

- "אחת הדרכים להערכת התלמיד היא **השתתפותו בכתה** ... בשיעור אחר שחקנו ... היא הייתה נבוכה ומבולבלת ולא ענתה לעניין. **החלטתי לברר בדרך אחרת**. בזמן שכל הכתה עבדה קראתי לה **וישבנו יחד** ... הראיתי לה תמונות השייכות לאוצר המילים שלמדנו ושמחתי לראות שהיא ידעה לשים את כולן. בשלב הבא ... גיליתי שהיא ידעה את רובן. ובשלב אחרון **וזהה גם את כרטיסי המילים** ... כשישבנו יחד היא נפתחה ונהנתה מזה שגיליתי שהיא יודעת ... אני חושבת שכאשר אני מעריכה תלמיד אני צריכה להתחשב באישיותו ... לעומת זאת, אני תוהה אם ניתן לוותר על מבחן במתכונת הרגילה, הרי זוהי גם הכנה לקראת עמידה בלחץ בעתיד" (רפ' 3, 7).

- "**כאשר מורה מעריך תלמיד עליו לקבוע קריטריונים** על פיהם הוא יעריך את התוצר הסופי ... חשוב שהתלמיד ידע על פי מה מעריכים אותו וחשוב שהמורה

יהיה מודע ליכולות ולקשיים שעשוי התלמיד להתקל בהם במטלה ספציפית ... **על המורה לאפשר מגוון של סגנונות הערכה ולהתאימם לתלמידים** ... בבחינה מסוג **שאלות רב-ברירה** היה דבר אחר..." (רפ' 5, 1).

- "...הייתי די מופתעת לראות שהיו מעט מאוד שאלות והתלמידים סיימו את המטלות די מהר. המורה "תקפה" את הנושא מזוויות שונות (**משחקים שונים, תרגילים**) ... המורה רשמה על הלוח את הקריטריונים שלה להערכה: תוכן, שימוש נכון בשפה, עיצוב הפוסטר. היא אף כתבה מה הניקוד שיינתן לכל קריטריון. כשצפיתי בשיעור, נזכרתי בדיון שדנו בשיעור שלך. דנו עד כמה זה חשוב שילד ידע מתי העבודה שלו טובה ומתי לא. מה מוטל עליו ולפי מה הוא מוערך. **התלמידות בכתה חשבו בתחילה שקריטריון עיצוב הפוסטר הוא החשוב ביותר והם דנו בעניין שהיות שזה שיעור אנגלית, יש חשיבות רבה הרבה יותר לשימוש נכון בשפה** ... המורה רשמה את הקריטריונים על הלוח, זהו דבר חשוב ומרכזי. תלמיד שמבצע מטלה צריך לדעת על מה לשים את הדגש, במה להתמקד. הוא לומד בעצמו לבדוק אם הוא עומד בקריטריונים או לא ואם פעל לפי ההוראות. שיטה זו אף מונעת אח"כ אכזבות ... אני שמחה מאוד שנחשפתי לגישה הזאת במהלך שיעור שצפיתי..." (רפ' 6, 14).

3 ברמה הבינונית הלומד **יודע באופן ספציפי** מדויק שימוש נכון ומתאים באסטרטגיה אחת של הערכה, עם נימוקים:

- "...הייתה תערוכה במסגרת שיעור טכנולוגיה ... הכינו דברים יפים ומעניינים ... אורות נדלקו וכבו, דברים זזו והשמיעו צלילים ... הגיעו מורים לטכנולוגיה מבתי"ס שונים. כל תלמיד עמד ליד עבודתו, הסביר וענה על שאלות שנשאל. זוהי דרך טובה להערכה. התלמיד עובד בקצב שלו על דבר שהוא מתחבר אליו, המורה יכולה לעקוב אחר התכנון שלו, השאלות שלו, החומר בו הוא נעזר, תהליכי החשיבה שלו והתוצר. בהצגת התוצר התלמיד מביע את היכולת שלו. הוא מראה לאחרים שהוא הבין את מה שלמד, ושיש מה לעשות עם החומר שלמד. **הערכת המורה היא מתחילת הכנת העבודה ועד ההסבר על התוצר**. היה תלמיד שבתערוכה התקלקל משהו במה שהכין והוא הסביר בפרוט מה הטעות שעשה. אילו לא היה יודע להסביר זה היה מוריד לו נקודות זכות אצל המורה. הערכת הקהל היא גם מרכיב בהערכה הכוללת. לדעתי זה פחות מלחיץ ממבחן. זה יותר מענין ויותר משקף את התלמיד. **התלמיד מעבד את החומר, מפתח את החשיבה, משתמש בחומר הלימוד לעינינים רלוונטים לו וזה מגביר את המוטיבציה להמשיך וללמוד אף מעבר לבית הספר**. (רפ' 3, 2).

- "נתבקשנו לערוך יומן אישי ... אני זוכרת שאז לראשונה גיליתי כמה אהובה עלי מלאכת הכתיבה. ישבתי במשך זמן בלתי מוגבל...ושמחתי לשתף בהן את מורתי. הכתיבה זרמה מאליה ... ההערות שקבלתי חיממו את הלב ... זה כלי חשוב ונהדר.

אפשר באמצעותו להעריך את יכולת ההבעה של התלמיד ואת חשיבתו ... יש כאן עידוד לחשיבה יוצרת ... המורה צריך להיות רגיש למה שהוא קורא. ניתן לראות תהליך התפתחותי של תלמידים לאורך הכתיבה. (רפ' 3, 14).

1 ברמה הנמוכה קיים ידע שטחי של שימוש מתאים באסטרטגיות הערכה, או אין ידע כלל: - "מחווה זה תהליך למידה, ז"א יש לי נקודות שעליהן אני צריכה לשים לב, זה כמו תרשים זרימה לתהליך לימודי" (רפ' 1, 8).

ממד 4: היזכרות בהתנסויות קוגניטיביות ואפקטיביות קודמות של הערכה

(Recalling previous assessment experiences)

5 ברמה הגבוהה ישנה חשיבה עמוקה על התנסויות קוגניטיביות ואפקטיביות קודמות אחדות של הערכה, תוך שימוש בסיבות פנימיות להצלחה או לכישלון. לדוגמה: ידע ושימוש מתאים באסטרטגיות הערכה, מוטיבציה אישית (השקעת מאמץ, עניין, הקדשת זמן, התמדה, מצבי חרדה), הקשבה וגילויי פתיחות, הערכה עצמית, נקיטת יוזמה אישית ואמונה בעצמי:

- "הסרט הזכיר לי התנסויות שהייתה לי עם תלמיד הישראקטיבי ... הוא סרב לשתף פעולה בשיעורי אנגלית נהג להפריע לחבריו. צפיה בו העלתה שהייתה לו תפיסה מהירה של אוצר מילים בעל פה. כשלימדתי שיר קצבי וסוחף, שמתי לב שהוא קלט את השיר המילים והמנגינה במהירות ... מאוחר יותר התברר לי שהוא אוהב מאוד מוסיקה ונוהג לשיר לעצמו לעיתים קרובות. מקרה נוסף - תלמיד שהתקשה באנגלית ונודע לי שהוא אוהב חיות. במהלך השנה הכתה כתבה בהנחייתי פרויקט בנושא חיות ... התלמיד שיתף פעולה בהתלהבות, נהנה ללמוד את אוצר המילים ונהנה לספר לי (כדי שאתרגם לו) כל מיני פרטים מענינים עליה. בסופו של דבר הוא הגיש עבודה להפתעתי..." (רפ' 2, 7).

3 ברמה הבינונית ישנה חשיבה עמוקה על התנסויות קוגניטיביות או אפקטיביות קודמות אחת תוך שימוש בסיבה פנימית להצלחה או לכישלון לדוגמה: ידע ושימוש מתאים באסטרטגיות הערכה:

- "...סבלתי מהמבחן האמריקאי ... למדתי היטב לבחינות, אך הציונים לא שקפו את הידע שלי, התשובות היו סגורות ומובנות והיו צריכות להתאים למה שהמורה רצתה. בדרך זו לא הייתה לי אפשרות לפתח תשובות משלי, הייתי צריכה לחפש תשובה נכונה אחת מתוך מספר תשובות מבלבלות השונות זו מזו רק במילה אחת..." (רפ' 4, 5).

- "...ערכתי 'מיפוי מושגים'. התחלתי בסיעור מוחין, כל תלמיד קבל 12 כרטיסיות הקשורות לנושא ... אחכ' התבקשו התלמידים לסדר את הכרטיסיות בקבוצות על-פי גורם מאחד בין כמה מושגים. אחכ' היה צורך למצוא קשרים בין מושגים שונים. מתוך הקשרים התלמידים היו צריכים להבין את הגורמים לנושא ... הם מצאו קשרים יפים.... קבלתי תחושה טובה שהם הפנימו את החומר, עלו רעיונות חדשים נעשה ניתוח והיו הבנות חדשות" (רפ' 3, 16).

מוטיבציה (השקעת מאמץ, עניין, הקדשת זמן, התמדה, מצבי חרדה):

- "מורה שהיה נוהג כל שיעור לערוך בוחן בעל פה על מה שנאמר בשיעור הקודם, זה היה החלק ה"סיוטי" של השיעור. עבור כל תלמיד ... כל אחד היה רועד "שרק לא יקרא את שמו" ... אני מאוד נבוכה במקרים כאלה, ... הייתי נתקפת במין פחד כזה, כל הגוף שלי היה רועד ובקולי ניתן היה לחוש ברעדה זו ... זה היה מצב מביך ומשפיל אם לא ידעת או טעית" (רפלי' 2, 9).

- (סטודנטית ששפת האם שלה צרפתית כתבה את משימות הרפלקסיה בשפה האנגלית):

- "I missed an important lecture ... The teacher asked me to come to her tutorial. I was surprised to see a group of MA and Ph.D students ... I was given my quiz, sat at the corner and started with it ... But their discussion was so interesting that I forgot about the quiz very soon. My teacher turned to me and took my worksheet, only half-ready. Sorry, I did not finish, I said ... I could not help listening ... The teacher said: and what is your opinion? ... I was surprised at myself, I had something to say. The teacher listened to me, then she took my worksheet and said that that was enough ... While leaving the room I heard her talking to somebody she said: A smart girl, next year I expect her to participate actively ... I was so grateful and motivated to work harder ... The teacher encouraged my curiosity in a very tactful and convincing way" (3, 4).

הקשבה וגילויי פתיחות, הערכה עצמית:

- "לא הבנו מדוע המדריכה הפדגוגית לא יכולה לשבת איתי בנפרד ולהעביר לי את הביקורת על השיעור ... במשך הזמן אולי התבגרנו. הבנו - עניין המשוב הוא ביקורת בונה. הבנתי את החשיבות העצומה שנתן המשוב להתפתחות הפרופסיונלית ... פיתחתי מנגנון פנימי של מודעות עצמית גבוהה. התחולל אצלי איזושהו מהפך מנערה שלא כל-כך מסכימה לקבל בקורת ... לנערה מודעת לעצמה, יותר גמישה ... הבנתי שכדי להתפתח מקצועית אני צריכה להיות מודעת לעצמי כל הזמן ולחשוב מדוע בחרתי בדרך זו ... בעצם הרפלקסיות גרמו לי ... להיות מודעת לתלמידים שלי, לצורה שהם מגיבים אלי ... המורה מעריך בצורה טובה יותר את ההוראה שלו... התלמידים יכולים לקחת אחריות על למידתם ולהיות עצמאים". (רפלי' 3, 12).

- "...נתקלתי לראשונה בתלמידים המעריכים את עצמם ... התלמידים יחד עם המורה קבעו קריטריונים וגם קבעו כמה נקודות לתת לכל חלק בדף העבודה. היה ממש כיף לראות את התלמידים עובדים ... בהתחלה חשבתי שזה לא ילך והתלמידים וודאי יוסיפו לעצמם נקודות. אך להפתעתי הם היו אוביקטיבים בהערכת עצמם, נהניתי לראות כי שיטת ההערכה הזו עובדת ... אני הייתי עושה ממש כמו המורה הזו ... אירוע זה הצליח כי התלמידים לקחו חלק פעיל בתהליך ההערכה, שהם

קבעו קריטריונים, היה חשוב להם להצליח ... היה מעניין לראות איך הם עבדו בשקט והשתדלו כל-כך. יש לציין שמדובר בכתה חלשה מאוד ... הערכה בצורה כזו גרמה להם להעלות את הדימוי העצמי שלהם, להיות אחראים ללמידתם ולרצות להצליח" (רפל' 6, 12).

נקיטת יוזמה אישית:

- "ארבעה פרקים חשובים בנביא ... כל שני תלמידים היו צריכים ללמוד פרק אחד, וללמד את הכתה בכל דרך שנראית להם ... תלמידים נעזרו במורה ... המורה למדה מזה המון. כת שהייתה שקטה מאוד נתגלתה כiodעת לצייר מאוד יפה ... רעיונות נוספים היו פשוט נפלאים, מקוריים שמורים יכולים ללמוד מהם ... כשנכנסתי לכתה חשבת: "המורה הזו מנסה להתנער מעבודה, מאחריות" שהתלמידים יעבדו קשה ... כשראיתי את התלמידים הבנתי שזו שטות. המורה עבדה יותר קשה לנתב את התלמידים, להדריך, להסביר ולתת מומנה המון. התוצאות היו טובות" (רפל' 3, 17).

אמונה בעצמי

- "במהלך כתה ח' נתנה לי המורה תחושה ש"אין לי את זה" במתימטיקה. תחושה זו ליוותה אותי יותר עד לבגרות ומאוחר יותר נאלצתי להשלים את הבגרות במתימטיקה והייתי אחת הטובות ... אין לי ספק שהציון שקבלתי בתיכון במתימטיקה הוא תוצאה של אותה תחושה שנתנה לי המורה מכתה ח'..." (רפל' 2, 15).

- 1 ברמה הנמוכה - חשיבה שטחית על התנסויות הערכה קוגניטיביות או אפקטיביות קודמות:
- "הזמנתי תלמידות לגשת ולפתור ... נוכחתי שאותה תלמידה שתכננתי לסווג ל-3 יחידות ידעה בצורה מעולה את החומר על הלוח. היא באה ופתרה בבטחון מלא" (רפל' 4, 3).

ממד 5: ניתוח חלופות הערכה, איתור קשיים ופתרונותיהם

5 ברמה הגבוהה, הלומד מזהה ומנסח קושי/קשיים באופן ברור ומתייחס לפתרונות שונים באופן עצמאי:

- "הרפלקסיה היא גורם שמכריח אנשים לחשוב ומפתחת מודעות עצמית. אצל הילדים זה חשוב באופן מיוחד כי המודעות העצמית מביאה את הלומדים לרמות גבוהות יותר של חשיבה ... אני מרגישה כי מאז שנדרשתי לכתוב רפלקסיות על שיעורים שהעברתי במסגרת העבודה המעשית, שלב תכנון השיעור הפך להיות מדויק ויסודי יותר. החשיבה הרפלקסיבית מהווה לדעתי, ציר שסביבו סובבת כל ההוראה והלמידה כיוון שהיא מאפשרת להבנות לעתיד על סמך העבר ... במקרה האחר, אני חושבת שההצלחה נבעה מתחושת הבטחון שהעניקה ההכנה של המורה שעשתה הכל להפחתת החרדה ... המסקנה שלי היא שכשתלמיד יודע

- לקראת מה הוא הולך, לא רק על מה להתכונן, אלא גם איך להתכונן, בטחונו העצמי עולה והסיכוי שלו להצליח גדל יותר" (רפ' 3, 15).
- "...מהי הצלחה, כיצד מודדים הצלחה ... כך קורה לעיתים ... כששתי אמהות מקבלות אותם נתונים על בנותיהם, האחת תצא מאושרת והשניה מאוכזבת ... מסתבר שהכל תלוי בזוית הראיה ממנה אנו צופים על מעשינו ועל תוצאותיהם ... החלק העיקרי הוא מהלך העשייה כולה ... הציפיות. הצלחה היא דבר סובייקטיבי ... המורים צריכים לוודא שציפינו ממנו בהתאם ליכולת שלו ... אצל תלמידים מסויימים קשה להם לדעת אם הם הבינו או לא. ועוד יותר קשה להם לנתח מדוע לא הבינו ... תלמידים כאלו נוחלים שוב ושוב כשלונות, עלינו להכשיר אותם לדעת מהן יכולותיהם, כך נכשיר אותם לחיים ... רק כשנלמד אנו ונלמד את תלמידינו איך מצפים, נדע מהי הצלחה. לעיתים מה שנחשב בעבורנו ככישלון אתמול, יחשב להצלחה היום" (רפ' 4, 6).
- "...כשצוות ההוראה גמיש ופתוח לחדשנות ניתן לנסות את התלקיט ... אני נותנת מטלות ביצוע ... אני מגלה לפתע שמבחן בעפ', עבודה בזוגות, דיון הם בעצם כלי הערכה ... אני מגלה שאני משתמשת בכל מיני כלי הערכה ... תלמידים מעדיפים מספר דרכי הערכה ... הם לא מרגישים בחרדה כי הם לא מרגישים שהם משתקפים ... כשהם עובדים בזוגות הם משלימים זה את זה..." (רפ' 9, 6).
- "היה לי מאוד נחמד לבוא ללוח פעמים רבות כדי לפתור תרגילים ... הערכה לא צריכה להיות רק ע"י מבחן ... המורה צריך להיות קשוב לקשיים של כל אחד. במבחן הוא לא יכול לקבל תמונה כוללת של מצב התלמיד ... אין ילדים טפשים, צריכים לדעת איך לכוון את החשיבה שלהם לכיוון שהם אוהבים ... בשיטת המורה הקטן, יתכן אפילו שילדים אחרים יבינו יותר טוב את השפה של תלמיד אחר משל המורה. המורה הוא שותף לצמיחה האישית של הילד... השיטות האלה מתאימות לי כי תמיד סבלתי מההערכה של המורים ... בכל פעם שנתנו לי הזדמנות להוכיח את עצמי בשיטת הערכה אחרת קבלנו (הם ואני) תוצאות טובות" (רפ' 9, 21).

- 3 ברמה הבינונית, הלומד מזהה ומנסח קושי/קשיים ומנסה להציע פתרונות בעצמו:
- "הצגת הנושא נעשתה בשילוב עם שותפה אשר סגנונה שונה משלי, התוצאה לא הייתה לגמרי זהה למה שהייתי מוציאה לבדי ... דעתי זו לא השתנתה משנה שעברה" (רפ' 3, 18).
- 1 ברמה הנמוכה, הלומד אינו מצליח לאתר קושי/קשיים:
- "משום שאין לי מספיק נסיון בהוראה בבי"ס ... המתאים לאישיותי זוהי דרך של לימוד פרונטלי..." (רפ' 9, 18).

ממד 6: השוואה, שקילה והנגדה של התנסויות הערכה קודמות

(Comparing and Contrasting assessment experiences)

5 ברמה הגבוהה, **השוואה** ושקילה יסודית וספציפית ומעמיקה של התנסויות וידע מסיטואציות שונות. הסיכומים מנוסחים במילים של התלמיד. חומר ממקורות שונים משולב וממוזג כהלכה. ישנן קטגוריות או ראשי פרקים, המאורגנים בסדר הגיוני על-פי חוט מקשר, שאותו הסטודנט מסביר. הקשרים בין הרעיונות מודגשים, והידע החדש שנוצר בא לביטוי:

- **השוואה** בין הערכה **כאמצעות משחק ומבחן בעל-פה** על-פי הקריטריונים הבאים: "מעורבות התלמיד בתכנון ההערכה, מעורבות המעריך תוך כדי הערכה, כלי ההערכה כאמצעי לרכישת ידע והעמקה בחומר, המיומנויות המתפתחות בעקבות השימוש בכלי ההערכה, המקום ושעת ההערכה, האווירה בזמן ההערכה, גמישות המעריך והמוערך, השפעת כלי ההערכה על הדימוי העצמי של התלמיד, כלי ההערכה כאינדיקטור לידע שרכש התלמיד והידע החדש שנוצר בעקבות השוואה. ... בתכנון **המשחק** ישנה מעורבות גדולה מצד התלמידים. יש להם מטרה שהוא יצליח והם לומדים ביסודיות ומפנימים את החומר ויזכרו אותו לטווח רחוק. לעומת זאת, התלמידים אינם מעורבים כלל בתכנונו של **מבחן סטנדרטי**. האווירה שנוצרת, במשחק מאתגרת ומעוררת מוטיבציה ... אני מאמינה שההערכה צריכה לגרום לכך שתלמידים ... ירחיבו אופקים, יוסיפו ידע חדש ... לאחר שתיארת שתי פעולות הערכה שונות בתכלית והשוותי ביניהן על-פי מספר נקודות, נראה לי שיש לשים לב למימדים שעלו כיון שחשוב מאוד שההערכה תתרום לתלמיד ... שהוא יהיה מעורב בתכנונה ... האווירה שיוצרת ההערכה חשובה גם היא כיון שיש לה כוח מניע ... לכן ההערכה יכולה להיות הזדמנות לרכישת ידע נוסף" (רפ' 6, 15).

3 ברמה הבינונית, **השוואה חלקית**. יש ראיות להבחנה בין מה שרלוונטי להשוואה לבין מה שלא רלוונטי להשוואה, ובין עיקר-לטפל. אין מיזוג, במקום זאת, יש סיכום או משפטים מועתקים מתוך הטבלה ללא עיבוד:

- "...בשני המקרים האחרונים ההערכה הצליחה ולעומת זאת במקרה הראשון לא. לדעתי שני גורמים מרכזיים: 1. החרדה ממבחן בכתב רגיל או משאלה של מורה 2. הנושא המוערך צריך להיות קרוב לעולמו של התלמיד ... לסיכום, החרדה ההנאה ותכנים הקשורים לעולמו הפנימי של הילד מעלים את המוטיבציה שלו" (רפ' 6, 7).

1 ברמה הנמוכה, חוסר הבחנה בין הרלוונטי לבין הבלתי רלוונטי, בין עיקר לטפל. **השוואה כללית שטחית** ובלתי ברורה:

- דוגמה להשוואה בין הערכה אישית בעפ' לבין הערכה כאמצעות משחק לפי הקריטריונים הבאים: "מה המורה מפיק מכך, מה התלמיד מפיק מכך". הסכום הוא חזרה על הכתוב בטבלה ללא עיבוד (רפ' 7, 9).

ממד 7: שיפוט על סמך הערכה ובקורת

5 ברמה הגבוהה, **שיפוט מושכל** – כתוצאה מפעולות חשיבה ביקורתיות מעמיקות של השוואה, שקילה, ניתוח והערכה – הלוקה בחשבון מספר היבטים: יש ניסוח של מסקנה הנובעת מההשוואה עם פתרונות לקשיים. יש קשרים לוגיים ומסקנה/ות – ברמה של הכללה לגבי הערכה, עם הצעות לשיפור ותיאור לקחים שגלמדו לעתיד:

- "מכאן – המורה עצמו ולא רק התלמיד זקוק לפתח את עצמו בכיוונים שונים, באופן אישי, ... אסור לסגור את התלמיד בפני עולמות אחרים ... כלומר לדעתי **אין מורה 'מושלם' אלא מורה 'משתלם'** ולא יהיה לו סיפוק אם לא יסדר לתלמידים את הפתיחות שהם זקוקים לה אם לא ימצא אותה אצל עצמו" (רפ"ל' 2, 18).

- "לפי טבלה זו, די ברור ששיטה ב' עולה על שיטה א'. בשיטה של מתן הקריטריונים נדרשת מהתלמיד הבנה ועל סמך זה יישום החומר ולא רק שינון החומר כפי שמתבקש בשיטה א'. בשיטה א' יתכן מצב בו יצליח התלמיד במשימתו מבלי שהבין דבר. כמו כן בשיטה ב' יש גם יצירתיות וגם פעולה ... **אני חושבת שנכתה חשוב לשלב בין שתי הגישות**" (רפ"ל' 6, 14).

- "ההערכה המתקבלת מפורטפוליו היא ספציפית לתלמיד בהשוואה לעבודותיו הקודמות שלא כמו במבחן המעריך את השגי התלמיד בהשוואה לאחרים. רוב המורים נרתעים מפורטפוליו ככלי מעריך, הוא מורכב מידי ודורש עקביות ועבודה מרובה ... הוא לא כלי בלעדי ... שימוש במספר כלים מונע חד גווניות בלמידה ומוסיף עניין וחשיבה. מהטבלה אנו למדים כי התלקיט הינו כלי ההערכה אטרקטיבי. **איני חושבת שצריך להיות כלי הערכה אחד**, יש צורך לשלב מספר כלים שיענו ויתאימו למרבית התלמידים ... הכלי צריך להיות מותאם לקהל היעד ... להוציא את מלוא הפוטנציאל מהלומד" (רפ"ל' 8, 6).

- "נדרש עומק של חשיבה וצורת ביטוי חדה שתאפשר לקרוא להבין את הדברים וזאת היה חסר. גם **חוסר הנסיון שלי האפיל על יכולות החשיבה** ... ובכך הפחית את כושר הביטוי. כי ... אדם כותב מתוך נסיונו האישי, וזה היה חסר לי" (רפ"ל' 11, 1).

- "שפכתי" את מחשבותי על הדף וזה עזר לי להתבטא יותר בתופשיות ולהעלות מחשבות שאולי לא הייתי מעלה או לא הייתי חושבת עליהם ללא הקורס הזה ... הרפלקסיות עזרו לי להבין מי אני, להתוודע לחולשות שלי, למגבלות וליתרונות שלי. תודה על סמסטר מענין ושונה משאר הקורסים שהיו לי בעבר" (רפ"ל' 11, 5).

- "העבודה ביחד תרמה לעבודה טובה יותר ... אחד הדברים היפים היה לקרוא את הרפלקסיות של הבנות. בתהליך בניית הקריטריונים להערכת הרפלקסיה היו דברים מאוד מענינים לכשלעצמם ... אחד הדברים המצחיקים היה לקרוא את הרפלקסיות שלי – שנכתבו בתחילת השנה. התהליך שעברנו לאורך הסימסטר תרם לי רבות: ...ראיתי שניתן להסריך תלמידים לאו דווקא במבחן אלא ע"י

כלים אחרים נוספים. לאור מה שעשינו שתלמיד העריך תלמיד - זה נתן לי רעיון לתת לתלמידי להעריך את עצמם ואת חבריהם לכתה באופן אובייקטיבי. כתיבת הנתונים, השוואה, מציאת הבדלים, מציאת דוגמאות. הרפלקסיות הראשונות היו "חסרות בשר". עם הזמן והדרישות שלך הן עלו וגם רמת הכתיבה שלי עלתה. הכתיבה הייתה יותר עניינית וביקורתית. הקורס הזה שונה מהקורסים האחרים והוא נחשב חריג. בקורס הזה קיימת עבודה תוך כדי ואחרי ... כשזה לגבי קורס אחד או שנים זה בסדר. אם כל הקורסים היו כאלה ... אני לא הייתי שורדת" (רפלי' 11, 2).

3 ברמה הבינונית - חשיבה שאינה לוקחת בחשבון את כל ההיבטים האפשריים ואינה מפרקת ומעריכה את כל ההשוואות, או שיפוט מוטעה שלוקח בחשבון היבט או כיוון אחד או ניסוח של מסקנה שאינה נובעת מההשוואה, או שנובעת ממנה באופן חלקי. יש המלצות ליישום, אך לרוב הן אינן מבוססות או מנומקות:

- "אף פעם לא חשבתי על הערכה חלופית, עד לפני קורס זה ... הקורס שינה את גישתי, אף פעם לא חשבתי שאפשר להעריך תלמידים עפי תצפיות. כל זה נובע מכך שהמורים שהיו לנו השתמשו בשיטת הערכה עפי המבחן הסטנדרטי בלבד" (רפלי' 11, 9).

1 ברמה הנמוכה, שיפוט אינסואיטיבי. אינו מבוסס על תהליך חשיבה. אין חשיבה ביקורתית, הערכה או שיפוט. אין ניסוח מסקנה או שיפוט מנומקים שעלו מתוך השוואה, או שהמסקנה לא נובעת מתוך השוואה או מתהליך של חשיבה, אין ציון של דבר שנלמד בעקבות ההשוואה, אין הצעות רלוונטיות להמשך ההשוואה, אין הצעות ענייניות לגבי שפור מיומנויות הערכה ושימוש מתאים בהן, או לגבי העלאת רמת המוטיבציה, ואם יש הצעות להמשך שיפוט, אלו הצעות טכניות בלבד, הנשענות על מרכיבים חיצוניים:

- "כמורה אני אעריך את התלמידים לפי הקריטריונים הבאים: * לא משנה מהיכן התלמיד הגיע, מבחינתי הוא "דף חלק", * רצונו להשקיע ללמוד להשתפר ולהצלח, * ציונים, * התנהגות" (רפלי' 2, 10).

ממד 8: תכנון וקביעה של מטרות: שינוי יצירתי של ביצועי חשיבה בעקבות ידע והתנסויות 5 ברמה הגבוהה יש ניסוח ברור ומפורט של מטרות של יחזמות קוגניטיביות וסיבותיהן. יש בהן הגדרת בעיות, הערכת אפשרויות, התייחסות להשלכותיהן החברתיות והפרקטיות ופירוט של תכניות והשערות ולשינוי יצירתי של ביצועי חשיבה על הערכה:

- "הלוואי שאהיה מורה דומה לאותה מתנכת שהייתה לי בכתה ו'. עם האיכויות האנושיות שלה ועם היכולת שלה להיות כל-כך ספונטנית וגמישה. אני מאמינה שיש לי ראש פתוח לחשוב על דרכי הערכה חלופיות כגון זו. אני יודעת שעדיין יש לי הרבה מה ללמוד בתחום הזה ואני מאוד רוצה ללמוד" (רפלי' 6, 15).

- "ההערכה החלופית מהווה אמצעי חשוב להבניה מחדש של ביה"ס כי היא נותנת חופש בחירה והיא רלוונטית לילדים. אם הולכים בדרך זו צריך לעשות שינוי

בשיטת ההוראה ... זה מחייב המון עבודה מאומצת וקשה מהמורה ומחייב שהמורה יעשה זאת מתוך רצון ולא מתוך כפיה" (רפל' 11, 17).

- "מורים נוטים בשל סיבות כמו נוחות להיתפס לשיטת הערכה שבה העריכו שנים והשינוי מפחיד אותם ודורש הרבה זמן ומחשבה ... אני מטבעי אדם שתוח שאוהב שינויים וחושב שהם גורמים לחיים להיות הרבה יותר אטרקטיביים ולא מונוטוניים. כמורים, עלינו לחפש אתגרים ושיטות הערכה אלטרנטיביות מאפשרות לנו להיות יותר הגונים כלפי תלמידנו ולהעריך כל אחד עמ'י יכולותיו ... אני יודעת שעם אופי לוחמני כמו שלי, והרצון העז לשינוי והבטחון העצמי שלי, כל אלה יאפשרו לי לנקוט בשיטות הערכה אלטרנטיביות שאני רואה בהן כל כך הרבה הן להתפתחות הפרופסיונלית שלי והן להתפתחותי כתלמידה ... ידיעה זו של התלמיד שהוא טוב במשהו מחזקת את בטחונו והוא בונה לעצמו דמוי עצמי חיובי ... כך מצמיחים תלמידים מאושרים ותורמים לחברה..." (רפל' 9, 12).

- "אני אנצל את כל השיטות, לא אלך בדרך אחת ... אני כמורה צריכה לשמש דוגמה ולהראות לו שגם לי זה קשה ובכל זאת אני מתאמצת לכן גם עליו להשקיע ולהתאמץ. החינוך צריך להתחיל קודם בנו כמורים ורק אחכ' אפשר לחנך אחרים ... יש לי בטחון עצמי" (רפל' 9, 13).

- "הייתי רוצה לדעת לא רק כיצד ליצור מפה אלא כיצד לגרום לתלמידים שלי ליצור מפת מושגים ברמה גבוהה ... כיצד לגרום להם לחשוב גבוה יותר ... ולשפר את ההוראה ... עם עזיבת המבחן המסורתי והליכה לכיוון ההערכה האלטרנטיבית, תפקיד המורה משתנה ... הוא פסיכולוג, מנתח מחשבות, מתווך. נדדש ממנו הרבה יותר. זה גורם לחוש אתריות ומחויבות יותר גדולה..." (רפל' 9, 6).

- "המחווה מאפשר בחינה מהמון כיוונים ... העובדה שהוא שותף להתלטות ... הוא ירצה להגיע לרמה גבוהה של ביצוע כיון שהוא יודע בדיוק למה הוא התכוון כשקבע עם חבריו את הקריטריון וזה מעורר מוטיבציה אדירה להצליח בעבודה. אני מרגישה שיצירת המחווה היום תרמה לי המון כי עבדנו בצוות וחלקנו רעיונות זו עם זו. כל אחת מזוית אחרת זה מעשיר. העובדה שהמורה מפתח זאת עם התלמיד נותנת לתלמיד תחושה של כבוד כלפיו" (רפל' 10, 15).

- "אני מרגישה שיש יותר צורך לבחון ולברר לעומק פעולות יומיומיות ... הניתוח לעומק שבו תורגלנו הביא אותי לבדוק את התיאסויות להתנהגויות למידה של תלמידי ... בניית המחווה עזרה למקד את הפרטים אותם אני רוצה להעריך ... חלוקה לקריטריונים נותנת הזדמנות לתלמיד שחלש בקריטריון מסוים להוכיח את עצמו בקריטריון אחר ... אם תלמיד יודע שהמורה "בודקת" אותו במספר אמצעים הוא יותר רגוע. הוא ינסה להראות את הצדדים החזקים שלו ... בנוגע למאמר על ב"ס "רקפת" אני התרשמתי מדמות המנהלת ואני חושבת שכל מורה הוא מנהל במיקרו. כל מורה הוא מנהל מוסד קטן כזה לכן זה מחייב אותה להתקדם

התפתחות תהליכי חשיבה מטה-קוגניטיביים של פרחי-הוראה בקורס "הערכת ההוראה" במכללה

כל הזמן, לדאוג לצמיחה מקצועית מתמדת. מורה שדואגת לחדש ולהתחדש כל הזמן מראה שהיא מחוברת למקצוע שלה. אני חושבת שאשתדל להיות כמוה"
(רפ' 11, 7).

3 ברמה הבינונית יש ניסוח ברור של מטרה של יחמה אחת. התייחסות להשלכות אישיות או לאספקט אחד (של זמן או של מקום):

- "היום, אחרי שבנינו את המחון על העוגה ואת אמרת שבונים זאת יחד עם התלמידים - אהבתי את הרעיון ... אני אעזר בתלמידים כדי לבנות קריטריונים למחון" (רפ' 8, 17).

- "הייתי רוצה להשתמש בפורטפוליו ... הוא מעריך תהליך ולדעתי התהליך חשוב לא פחות מהתוצר אולי יותר ... הרגשתי שלמדתי המון מתהליך זה כי ניתן לי צ'נס לתקן עד שהגעתי לגרסה הטובה ביותר ... יהיה לי קשה להיות המורה היחידה שמשתמשת בזה ... הערכה חלופית דורשת שינוי מערכתי בביה"ס" (רפ' 9, 15).

- "דיון - זוהי השיטה שמתאימה ביותר לאישיותי. אחת מתכונותי היא סבלנות להקשיב לאנשים, לתת להם לדבר מבלי להתערב בדבריהם, להקשיב לאנשים" (רפ' 9, 20).

- "עבודה שלי עם צוות גורמת לי להגיע לרמות חשיבה גבוהות יותר, לפרוח ולחשוב על רעיונות יצירתיים. אני חושבת שזה יתרום לי בעתיד כשאעבוד עם מורים למקצוע" (רפ' 10, 5).

1 ברמה הנמוכה יש מטרות מעורפלות שיקדמו הערכה או אין מטרות:
- "... אבל בתחום שאני הולכת ללמד, מתימטיקה, מאוד קשה למצוא שיטות הערכה אלטרנטיביות" (רפ' 9, 21).

ממד 9: שימוש בשפת חשיבה המשקפת הפעלת מניפולציות חשיבתיות ברמות שונות

5 ברמה הגבוהה, שפה עשירה, מדויקת, מורכבת, רב-כיוונית ותקשורתית. הכותב מנחה את עצמו באמצעות חלוקה לפסקאות, או באמצעות שימוש בפתיחה ובסיכום, ואפילו באמצעות פנייה לקורא אפשרי כלשהו. יכולת התבוננות אינטרוספקטיבית, מודעות להתפתחות אישית, מודעות מטה-קוגניטיבית, קול אישי:

- "מערכת החינוך מתנהלת בצורה זו מפני שמורים רבים מיואשים ולא מתאמצים. אם רוצים לחדש, עלינו לדעת שצריך להתאמץ. אישית, אני דוגלת בדגש על אלטרנטיבות בהערכה. אני מאוד שמחה שבקורס זה ניתנה לי הזדמנות להביע את דעותי. שמחתי מאוד שישנם עוד אנשים המסכימים עם צורת חשיבה זו - מה שמראה שאם כל מורה יתאמץ נוכל להשיג שינוי במערכת ... אני מוכרחה להתוודות, בהתחלה הרגשתי מעין מועקה בעניין הרפלקסיה, היה לי קשה להפתח, ... במשך הזמן נוכחתי שבכל רפלקסיה שפכתי יותר ... בכל רפלקסיה היה לי מה להוציא ... ישר כוח!" (רפ' 11, 13).

3 ברמה הבינונית, שפה די ברורה, לא מורכבת, לא תקשורתית, משפטים מעורפלים. יש מידה מסוימת של מודעות עצמית ונסיון לגלות את עצמי, ואת מה שאני חושב:
- "המבחן הסטנדרטי עוזר למורה לדלות מעט מידע אודות התלמיד ותו לא ... לדעתי ... יש לנהוג בגישה משלבת, ו"א להשתמש בכמה כלי הערכה יחדיו ולקחת מכל כלי את היתרון הבולט שלו..." (רפ"ל' 8, 41).

1 ברמה הנמוכה, שפה דלה, מעורפלת ופשוטה. עדיין אין התבוננות אינטרוספקטיבית, מודעות עצמית מטה-קוגניטיבית, או ניסיון לשיקוף עצמי:
- "התהליך "בניית מחוון להערכת הרפלקסיות" היה קשה ביותר מכל עבודות המחצית. הרגשתי חשיבות שלו כי הבנתי שבלי המחוון הזה התהליך "בדיקת הרפלקסיות" בכלל חסר סיכוי להתבצע בהצלחה. אם לא להגדיר את הקריטריונים פשוט אין אפשרות להעריך את סיפורינו ולהשוות ביניהם" (רפ"ל' 11, 8).
לאחר שנמצאו הראיות לכל ממד בכל רמה, נותחו עבודות הרפלקסיה והוערכו.

דיון

התפתחות התהליכים המטה-קוגניטיביים, כפי שעלו מתוך משימות הרפלקסיה לאורך זמן
מטרת האימון ברפלקסיה הייתה לפתח חשיבה רפלקטיבית בסביבת לימודים, המונחית על-ידי הפדגוגיה הקונסטרוקטיביסטית, ובתוך כך לנסות להבין, כיצד מתפתחים תהליכי חשיבה אצל פרחי-הוראה במכללה. ההתקדמות הייתה מחשיבה אינטואיטיבית פשוטה נמוכה ועד לתהליכי חשיבה מורכבים גבוהים כפי שיפורט להלן:

1. תהליכי החשיבה בתחילת האימון

מאפיין שכיח בתחילת האימון הוא מודעות נמוכה לתהליכי הערכה בתרבות ההל"ה העכשוויים, המתבטאת בהתייחסות כללית או תאורטית להערכה, או בהתייחסות לאספקטים טכניים ולמרכיבים חיצוניים, או התייחסות רלוונטית להערכה, שאין בה מודעות עצמית. סטודנטים רבים חשבו, שמצופה מהם לחזור על הנאמר בפגישה בדייקנות תוך הפגנת ידע:
" דברנו על הערכה אלטרנטיבית שעד כה לא ידענו מהי..." (רפ"ל' 2, 20).

2. תהליכי החשיבה במשך האימון

במשך האימון עולה רמת ההתפתחות של תהליכי החשיבה על ההערכה. סעיף זה יעסוק בתהליכי החשיבה של הלומדים, שהתפתחו במשך האימון:
א. המודעות האישית של הלומד לתרבות ההערכה מתפתחת במשך האימון בעקבות הסוגיות שנדונו בשיעורים וקריאת החומר בבית:

"אני שואלת את עצמי עד כמה זה ישים בבתי"ס הקיימים בארץ... נדרשת תפיסה מערכתית ומשאבים רבים ללמידה ... אכן דבר גדול מקבל הילד בשיטה זו, הוא לומד ללמוד..." (רפל' 2, 1).

הערכה זו מתבטאת בתיאור מרכיבי הערכה, החוסמים למידה באופן פרקטי, ובהתייחסות כללית ליכולת. בשלב הבא היא מתבטאת בהתייחסות ביקורתית למרכיבי הערכה החוסמים למידה, או בתיאור מפורט של מה שהנבדק מסוגל לעשות על סמך התנסויות קודמות. הנבדקים מדברים על פחד משינוי, על הרגלי חשיבה קודמים. הם מציינים, שהם נמצאים בשלבים שונים של מודעות עצמית לגבי חלופות בהערכת הישגים בבית-הספר - לגבי תפקיד המורה, תפקיד הלומד, מהי הצלחה ומהי הכוונה עצמית בלמידה:

"זהו תהליך שמתבשל בימים אלו אצלי ויהפוך להיות יותר מעשי בעתיד" (רפל' 4, 18).

חלקם מציינים, שהם זקוקים עדיין לסיוע, ולפחות שתי סטודנטיות, שהופתעו לטובה מהחשיפה לתרבות ההל"ה בקורס - מצאו בו חיווק לדעותיהן ה"לוחמניות" (רפל' 9, 12) נגד "הריבוע שבו עדיין חיים אנשים" (רפל' 2, 19). ללא מודעות זו - לא יתרחשו תהליכי החשיבה המתקדמים האחרים.

ב. תהליך רכישת ידע של אסטרטגיות ושימוש נכון בהן

התהליך השני, העולה מתוך הממצאים, הוא תהליך רכישת ידע של אסטרטגיות הערכה. במשך הזמן חל מעבר מידע שטחי של אסטרטגיה אחת לידע ספציפי עמוק של מספר אסטרטגיות ושימוש נכון בהן. בהתחלה אין ידע של אסטרטגיות הערכה פרט למסורתית, או יש ידע שטחי כללי של הערכה. "לדעתי לא ניתן לתת ציון עפי' עבודה אלא עפי' מבחן" (רפל' 9, 3), או הבנה לא נכונה של מטרות ההערכה או של התוצאות הסופיות. בהמשך - יש ידע ספציפי של אסטרטגיה אחת נלמדת של הערכה. הנבדק מתייחס למטרה אחת, מבין חלק מהשלבים או חלק מהמצופה ממנו, ולבסוף יש ידע ספציפי של מספר אסטרטגיות, התייחסות אישית למטרות והבנה מה מצופה בתוצאה הסופית:

"אני שמחה מאוד שנחשפתי לגישות הערכה יפות אלו במהלך לימודי" (רפל' 6, 14).

ג. היזכרות בהתנסויות קודמות

תהליך שלישי, העולה מתוך הממצאים, הוא היזכרות (recall) בהתנסויות קוגניטיביות או אפקטיביות קודמות של הערכה. בחשיבה זו, הנעשית תוך כדי ציון סיבות להצלחה ולכישלון יש מעבר מסיבות של ידע ושימוש מתאים באסטרטגיות הערכה: "התלקיט הזה לא הצליח מכמה סיבות: התלמידים לא עבדו בשתוף פעולה" (רפל' 4, 17) - לסיבות ולחשיבה רגשית עמוקה, כגון מוטיבציה (השקעת מאמץ, עניין, הקדשת זמן, התמדה ומצבי לחץ), הקשבה, גילויי פתיחות והערכה עצמית: "פיתחתי מנגנון פנימי של מודעות עצמית גבוהה ... התחולל אצלי מהפך נעשיתי גמישה, מודעת לסעויות ... נעשיתי פתוחה לבקורת..." (רפל' 6, 12). נקיטת יוזמה אישית ו/או אמונה בעצמי:

"הציון שקבלתי במתימטיקה הוא תוצאה של אותה תחושה שנתנה לי המורה מכתה ח'..." (רפלי' 2, 51).

בהעלאת התנסויות תוך ציון סיבות להצלחות ולכשלונות – יש מעבר מחשיבה שטחית לחשיבה עמוקה יותר, ומחשיבה על התנסות אחת ועד לחשיבה על מספר התנסויות קודמות תוך השוואה ביניהן על-פי קריטריונים שהלומד מציע. בתהליך זה – הקטגוריה של החשיבה על התנסות אחת לעומק וניתוחה היא הגדרה בראיות.

ד. ניתוח חלופות הערכת, איתור קשיים ופתרונותיהם

תהליך רביעי הוא תהליך של ניתוח חלופות הערכה, איתור קשיים והצעת פתרונות. המעבר הוא מאי-הצלחה לאתר קשיים בתחילת התהליך: "משום שאין לי מספיק נסיון בהוראה בבי"ס" (רפלי' 9, 18) ויש לי הסטוריה של חשיפה להערכה מסורתית, ועד לזיהוי וניסוח של קשיים באופן ברור והתייחסות לפתרונות עצמאיים:

"שלב תכנון השיעור הפך להיות מדוקדק ויטודי יותר, חשיבה רפלקטיבית מהווה לדעתי ציר שסביבו סובבת ההוראה ... היא מאפשרת להבנות לעתיד על סמך העבר" (רפלי' 3, 15), ... "זו לי הפעם הראשונה לנתח מקרה בצורה זו" (רפלי' 3, 11).

ה. תהליך ההשוואה

תהליך חשיבה חמישי הוא תהליך ההשוואה. בשלב ראשון היא כללית, אין בה הבחנה בין עיקר לטפל, או היא חלקית, מתמקדת בכיוון אחד עם סיכום שהוא אוסף משפטים ללא עיבוד, או היא סיכום של נקודות ללא קריטריונים להשוואה. בהמשך – אפשר למצוא השוואות יסודיות ומעמיקות של התנסויות וידע מסיטואציות שונות. השוואות אלה כבר מכילות שיפוט מושכל ומנומק – כתוצאה מפעולות חשיבה של הערכה ביקורתית, הלוקחת בחשבון מספר היבטים. בהשוואות אלה יש ניסוח מסקנות של התלמיד, שהן מיוזג או בנייה של ידע חדש. הקטגוריות או ראשי הפרקים מאורגנים בסדר הגיוני על-פי קו ברור מוסבר. הקשרים בין הרעיונות מוסברים, והידע שנוצר בא לידי ביטוי. התוצאה המתקבלת מכך היא אחת התרומות החשובות של תהליך האימון.

3. תרומת האימון להתפתחות התהליכים המטה-קוגניטיביים הגבוהים

א. על-פי גודש הקטגוריות, התרומה החשובה ביותר של האימון ברפלקסיה לתהליך החשיבה הוא הסקת מסקנות ושיפוט מושכל, ובעקבות כך – שינוי ביצועי – חשיבה לעתיד.

תהליך הסקת המסקנות מתרחש על סמך חשיבה ביקורתית מעמיקה של השוואה, שקילה, ניתוח והערכה, הלוקחת בחשבון מספר היבטים. ניסוח המסקנות עם פתרונות לקשיים – מובא בסדר הגיוני על-פי עניין מקשר המוסבר בבהירות, כאשר הקשרים בין הרעיונות מודגשים, והידע החדש שנוצר בא לידי ביטוי. הידע וההתנסויות מובילים למטרות של יוזמות קוגניטיביות ברורות או הצעות רלוונטיות שיש בהן הגדרת בעיות, הערכת אפשרויות ופירוט של תכניות והשערות לשינוי ביצועי חשיבה על הערכה לעתיד והמלצות מנומקות ליישום:

אם בהתחלת התהליך החשיבה הייתה אינטואיטיבית:
- "בתחום המתימטיקה מאוד קשה למצוא שיטות הערכה אלטרנטיביות" (רפל' 9, 21).

- "משום שאין לי מספיק נסיון בהוראה בבי"ס.....המתאים לאישיותי זוהי דרך של לימוד פרונטלי..." (רפל' 9, 18).
סוף התהליך היה:
- "למדתי שכאשר אדם נדרש לחשיבה בצורה מעמיקה אי אפשר לחפף" (רפל' 11, 14).
- "אין מורה "מושלם" אלא מורה "משתלם" (רפל' 2, 18),
- "יש לי הרבה מה ללמוד ואני מאוד רוצה ללמוד" (רפל' 6, 15).
- "אני אחפש אתגרים ... אשקיע מאמץ, אעשה זאת מתוך רצון..." (רפל' 11, 17).
- "הקורס שינה את גישתי..." (רפל' 11, 9).
ולבסוף ישנה התלבטות, המעוררת חשיבה נוספת:
- "האם אני בנויה לזה? מסוגלת לזה?" (רפל' 9, 6).
תרומת האימון הייתה משמעותית.

ב. תרומה נוספת היא הרפלקטיביות של הלומד. עבודות רפלקסיה רבות במשימות האחרונות הן רצויות לשפה עשירה ומדויקת, רלוונטית, מורכבת ורב-כיוונית יותר מאשר עבודות קודמות. כל זאת נעשה מתוך התבוננות רטרוספקטיבית וקול אישי המעידים על התרחשותם של תהליכים מטה-קוגניטיביים:

"אני מאוד שמחה שניתנה לי הזדמנות להביע את דעותי. שמחתי מאוד שישנם עוד אנשים המסכימים עם צורת חשיבה זו ... בהתחלה היה לי קשה להפתח, במשך הזמן נוכחתי שבכל רפלקסיה שפכתי יותר" (רפל' 11, 13).

סיכום ומסקנות

אמצעי החקר האיכותיים אפשרו להגיע להבנה עמוקה של תהליך החשיבה הרפלקטיבית בעקבות האימון. הקטגוריות העיקריות, שקיבלו ביטוי תיאורי גרוש ושיטתי בכתיבה הרפלקטיבית של הלומדים במשך הסמסטר, משקפות את תהליכי החשיבה הבאים:
1. חשיבה אינטואיטיבית, 2. מודעות עצמית, 3. ידע של אסטרטגיות, 4. היזכרות בהתנסויות קודמות, 5. ניתוח חלופות בהערכה, 6. השוואה והנגדה, 7. הסקת מסקנות ושיפוט, 8. רפלקטיביות ואמונות אפיסטמולוגיות.
הכוונתם של תהליכי החשיבה על-ידי הלומד מתקשרת ישירות להגדרת ההכוונה העצמית בלמידה, המתייחסת ליכולת של הלומד לפקח באופן מודע על מחשבותיו על הרגשותיו ועל התנהגותו במהלך הלמידה (בירנבוים, 2000).

- ההגדרות המקובלות של מושגים אלה כוללת מאפיינים מטה-קוגניטיביים, מוטיבציוניים והתנהגותיים, המעידים על השתתפות פעילה של הלומד בתהליך הלמידה. תאורטיקנים מאמינים, שביצוע משימות רפלקטיביות מביא לביצועי חשיבה גבוהים יותר התורמים לתיפקוד טוב יותר בבית-הספר (Perkins & Swartz, 1992), ואם הם ניתנים להכוונה ולשינוי על-ידי הלומד, הם משמעותיים ללמידתו לא רק בתחום בית-הספר, אלא גם מחוץ לתחום בית הספר (Zimmerman, 2000): על סמך גודש הראיות בחלק מהקטיגוריות הוסקו המסקנות הבאות:
1. החשיבה הרווחת על ההערכה לפני האימון היא **חשיבה אינטואיטיבית**. עובדה זו מרגישה את חשיבות טיפוח החשיבה.
 2. **מודעות עצמית** היא תהליך בסיסי בחשיבה על ההערכה. מהראיות עולה, שבמשך האימון מתרחשת התפתחות ממודעות עצמית נמוכה ומעורפלת – למודעות עצמית גבוהה יותר. אצל לומדים, הנשארים בשלב המודעות הנמוך, תהליכי החשיבה הגבוהים אינם מתממשים.
 3. **לרכישת ידע של אסטרטגיות הערכה ושימוש נכון בהן** היו לא מעט ראיות. במשך האימון מתרחשת גם כאן התפתחות מידע ושימוש שטחי – לידע ושימוש ספציפי יותר, ומידע ושימוש של אסטרטגיה אחת – לידע ושימוש של אסטרטגיות אחדות. הידע הקודם על אסטרטגיות הערכה היה ברובו מעורפל, בלתי מדויק. התנסויות העבר, שלהן נחשפו הסטודנטים, היו בעיקר התנסויות הערכה מסורתיות. האימון – תוך כדי לימוד ורפלקסיה – תרם למודעות גבוהה לתהליכים ספציפיים הקשורים למיומנויות אלה ולמיקוד בהן בשעת כתיבת משימות הרפלקסיה, והעלה את רמת תהליכי החשיבה הבאים לידי ביטוי במשימות הרפלקסיה.
 4. קטגוריה רביעית, העולה מתוך הממצאים, היא **היזכרות בהתנסויות קוגניטיביות או אפקטיביות קודמות, הקשורות להערכה בציון סיבות להצלחות ולכשלונות**. רוב הראיות הן ראיות חשיבה עמוקה על התנסות אחת, ולא על מספר התנסויות.
 5. קטגוריה חמישית, העולה מתוך הראיות, היא תהליך של **השוואה והנגדה**. בתקופה הראשונה של האימון היא אינה קיימת, אחר כך היא כללית ואינה מבחינה בין עיקר לבין טפל, או היא מתמקדת באספקט אחד עם סיכום או בלעדיו, ובהמשך היא יסודית ורב-כיוונית.
 6. קטגוריה שישית, היא תהליך של **הסקת מסקנות על סמך השוואה וניתוח של התנסויות הערכה קודמות**. השוואות אלה מכילות **שיפוט מושכל ומנומק** – כתוצאה מפעולות חשיבה של הערכה ביקורתית, הלוקחת בחשבון מספר היבטים. יש בהן ניסוח מסקנות במילים של הלומד, שהן **מיוג ובנייה של ידע חדש**. בידע החדש שנוצר יש סדר הגיוני ובהירות. ידע זה מוביל למטרות של יוזמות קוגניטיביות ברורות או הצעות רלוונטיות לשינוי ביצועי חשיבה בעתיד.
 7. קטגוריה שביעית היא **אמונותיהן האפיסטמולוגיות של הסטודנטיות, המתפתחות תוך כדי האימון**. אמונות אפיסטמולוגיות של מורות, הקשורות להכוונת הלמידה על-ידי הלומד, להבניית הידע, ליחסיות הידע, למורכבותו ולתפיסת ההערכה כגמישה ומותאמת למטרות מגוונות – תורמות באופן ישיר ליחס החיובי של תלמידיהם ללמידה (Schunk & Erntner, 2000). סטודנטיות, שאמונותיהן האפיסטמולוגיות התאימו לתרבות ההל"ה השתדלו לנהוג בהתאם לכך. ישנן ראיות למשמעת עצמית, לעבודה רצינית, להשקעת מאמץ, להתמדה ולהקדשת זמן לחשיבה.
 8. קטגוריה שמינית היא הכושר הרפלקטיבי של הלומד, המתפתח תוך כדי ביצוע משימות הרפלקסיה.

הכושר הרפלקטיבי מתבטא באיכות הרפלקסיה: בשימוש בשפה עשירה, מדויקת, רלוונטית ורב כיוונית. בהתבוננות רטרופקטיבית וקול אישי, המעידים על התרחשות תהליכי חשיבה גבוהים. פיתוח הכושר הרפלקטיבי חשוב לפרח-ההוראה, שכן חוקרים בתחום (Schunk & Ertner, 2000; Zimmerman, 2000) סבורים, שרפלקטיביות של המורה היא תנאי לפיתוח רפלקטיביות של לומדים.

נמצאו גילויי פתיחות, הערכה עצמית ונקיטת יוזמה.

לסיכום, תתי-התהליכים שנסקרו לעיל נמצאו כמאפיינים עיקריים של תהליכי החשיבה המטה-קוגניטיביים, שהתפתחו בהשפעת האימון ברפלקסיה על ההערכה. הקטגוריות הגדושות ביותר שהיוו קטגוריות גרעין וניתן לראות בהן שלושה שלבים של התקדמות תהליכי החשיבה היו:

א. שלב המודעות האישית.

ב. שלב ההיזכרות בהתנסות אחת שהיה שלב משמעותי שרוב הסטודנטים עסקו בו.

ג. שינוי ביצועי חשיבה בעקבות שיפוט מושכל. אף-על-פי ששלב גבוה זה היה הגדוש ביותר בראיות, סטודנטיות רבות מציינות, שרק עכשו הן מתחילות להבין, שמתרחש אצלן שינוי, ואחדות אינן מטיבות להגדירו. מסקנת המחקר היא, שתקופה של סמסטר אחד קצרה מכדי לחולל שינוי מהותי כל-כך בהרגלי חשיבה של שנים, ויש להמשיך אימון כזה עוד זמן מה. מסקנה זו מחזקת ממצאי חוקרים אחרים בדבר הקושי בשינוי דפוסי-חשיבה של סטודנטים בהשוואה לילדים (Schunk & Zimmerman, 1998).

בחשיפת פרחי הוראה לתרבות ההל"ה האלטרנטיבית יש לשלב העשרה תאורטית, דיון בסוגיות בד בבד עם שיתוף פרח-ההוראה בפעילויות של בניית כלי הערכה בעיבודת צוות באופנים שונים במכללה ובשיתוף עם תלמידים בבית-הספר.

ליווי של פעילות רפלקטיבית לאורך זמן וטיפול האמונות האפיסטמולוגיות של תרבות ההל"ה העכשוויים הם גורמים, שיש לקחת בחשבון, כאשר מתכננים התערבות לעיצוב תהליכי חשיבה ברמה גבוהה של סטודנטים להוראה במכללה.

ולבסוף, תהליך החשיבה היה קשה ומיגע בתחילתו ומהנה ומעורר עניין בסופו.

"התהליך שעברתי היה נחוץ לי ... הרפלקסיות תרמו לי מאוד, עזרו לי להבין מי אני, להתוודעות לחולשות, למגבלות וליתרונות שלי. עכשו אני יכולה לנצל את היתרונות שלי ולהשתמש בהם לתקן דברים ... תודה רבה על סמסטר מענין פורה ושונה משאר הקורסים שהיו לי בעבר." (רפל' 11, 5).

מראי מקומות

- ברנבים, מ' (1997). חלופות בהערכת השגים. אוניברסיטת תל-אביב, רמות.
- ברנבים, מ' (1997). ערכה למיפוי ולהערכה של כישורי הכוונה עצמית בלמידה בדרך וחזק. אוניברסיטת ת"א ומשרד החינוך.
- ברנבים, מ' (2000). פיתוח הכוונה עצמית של לומדים באמצעות התערבות מורים. אוניברסיטת תל-אביב ומשרד החינוך.
- צבר, בן-יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. גבעתיים, מסדה.
- שריג, ג' (1996). לדעת דבר: כישורי עיון וחקירה. גבעתיים, מסדה.
- שריג, ג' (1997). לכתוב דבר: כתיבה לשם חשיבה. גבעתיים, מסדה.

- Bandura, A. (1997). **Self Efficacy. The Exercise of Control**. Freeman & Company. N.Y.
- Brown, I., Jr., & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. **Journal of Personality and Social Psychology**. 36, pp. 900-908.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (1994). **Handbook of Qualitative Research**. Sage Publications. Calif.
- Flavell, J. H. (1970). Developmental studies of mediated memory. In: H.W. Reese, & L.P. Lipsitt (Eds.). **Advances in Child Development and Behavior**. 5, pp. 181-211. N.Y. Academic.
- Flavell, J. H. (1978a). Metacognitive development. In: J. M. Scandura, & C.J. Brainerd (Eds.), **Structural-process theories of complex human behavior**. pp. 213-245. Alphen a.d. Rijn, Netherlands: Sijthoff and Noordhoff.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. **American Psychologist**. 34, pp. 906-911.
- Glazer, B., & Strauss, A. L. (1967). **The Discovery of the Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. Chicago. Aldine.
- Guba, E., & Lincoln, Y.S. (1981). **Effective evaluation**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perkins, D. & Swartz, R. (1992). The nine basics of teaching thinking. In: A.L. Costa, J.L. Bellanca & R. Fogarty, **If minds matter: A Foreword to the future**. Vol.2. IRI. Skylight. Inc. Palatine IL.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). **Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications**. pp. 75-99. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. **American Educational Research Journal**. 33, pp. 359-382.
- Schunk, D.H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning . Self-efficacy enhancing interventions. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich., & Zeidner (Eds.). **Handbook of Self-Regulation**. pp. 631-649. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (Eds.) (1994). **Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (1998a). Conclusions and future directions for academic interactions. In: Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). **Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Regulative Practice**. pp. 225-235. NY. Guilford Press.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (1998). **Self-Regulated Learning**. NY. Guilford Press.
- Scott, G, Paris, S. G., & Byrnes, J.P., (1989). The Constructivist approach to self regulation and learning in the classroom. In: B. Zimmerman, & D. Schunk., **Self regulated learning and academic achievement - theory research and study**. pp. 169-200. N.Y. Spring- Verlag.
- Swartz, R. (1989). Making good thinking stick: The role of metacognition, extended practice, and teacher modeling in the teaching of thinking. In: D. Crowell, & V. Kobayashi (Eds.), **Thinking across cultures: The third international conference**, pp. 417-436. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research**. 68, pp. 202-248.
- Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society : The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Webster, M., (1995). **Tenth Edition, Webster's Collegiate Dictionary**.

- Zeldin, A. L., & Pajares, F. (1999). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, science & technological careers. *American Educational Research Journal*. In press.
- Zimmerman, B. J., (1986). Becoming a self regulated learner: Which are the key processes? *Contemporary Educational Psychology*. 11, pp. 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self regulated learning and academic achievement. In: B. Zimmerman & D. Schunk. *Self Regulated Learning & Academic Achievement - Theory Research and Study*. pp. 1-23. N.Y. Spring- Verlag.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*. 81, 3, pp. 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulation academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*. 2, pp.173-201.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Implications*. pp.3-21. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: D. Schunk & B. Zimmerman, *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. NY. Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich., & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* Ch, 2. San Diego. CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. & Pons, M. M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self regulated learning. *Journal of Educational Psychology*. 30, 3, pp. 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1990). Student differences in self regulated learning : Relating grade,sex and giftedness to self efficacy & strategy use. *Journal of Educational Psychology*. 82,1, pp. 51-59.
- Zimmerman, B. & Schunk, D., (1989). *Self Regulated Learning & Academic Achievement - Theory Research & Study*. N.Y. Springer-Verlag.
- Zivin, G. (1979). *The development of self regulation through private speech*. N.Y: Wiley.

במחקר השתתפו:

אדרי אורלי, אזוט בת אל, איזנשטיין אינה, ביטון רינה, בן דיין רחל, בן-שטרית חגית, אבורמד אודליה, גביוזן סמדר, גרינברג גלינה, ידידי ורד, דדון אודליה, חוות רוחמה, טנגי איריס, כהן אפרת, מלכיאל יהודית, מלצר מרים, מנדלמן חנה, נאמן סמדר, סליג הדס, קליין מיכל, ושושן שירי.

פתרון בעיות בהנדסת המישור על-ידי שימוש בטרנספורמציות

הקדמה

הגיאומטריה לפי ההגדרה של המתמטיקאי הרמני קליין, היא "מדע החוקר תכונות של צורות, שאינן משתנות בטרנספורמציות של מישור (מרחב)". השימוש בטרנספורמציות שונות, יסודיות ובין מורכבות – מאפשר, במקרים רבים, פתרון פשוט יותר של בעיות בהנדסת מישור¹.

בלימודי ההנדסה של חטיבת-הביניים והחטיבה העליונה – נעשה שימוש בבנייה של קווי-עזר ואף בבניות חלופיות פשוטות, אך כמעט ללא נעשה שימוש בטרנספורמציות – הזוהה, שיקוף ביחס לישר או לנקודה, סיבוב, הומותסיה (מושג, המוזכר רק במסגרת לימודי הנדסה מתקדמים). פתרון בעיות, אפילו פשוטות, על-ידי שימוש בטרנספורמציות – מפתח את הראייה ההנדסית, מקנה כלים חלופיים ומדגים כיצד ניתן לבצע התמרה של צורה גיאומטרית. ביצוע הטרנספורמציות מחזק את התפיסה, שצורה גיאומטרית איננה משהו "קפוא", אלא דבר שאפשר להניע.

בשלב הראשון אפשר להשתמש במשולשים חומריים, או בצורות גיאומטריות אחרות, כדי להדגים תכונה גיאומטרית זו או אחרת.

דגמים, קיפולי נייר וכד' הם תמצית מהותה של הגיאומטריה היסודית בשלבה הנסיוני. לעיתים קרובות דווקא השלב הנסיוני הוא זה המוביל אותנו אל ההוכחה המתמטית המדויקת. במהלך התנועה ניתן להדגיש, לצורך הבנה, אפיונים חשובים של הפעולה – תוך התייחסות לתכונות המיוחדות של הצורה.

במאמר מוצג מכלול מקיף של 38 בעיות. בכל תת-נושא הוגדר סוג הטרנספורמציה בצירוף התכונות המרכזיות שלה.

הרוב המכריע של המשימות הן בעיות בנייה, שפתרוןן מבוסס על ביצוע טרנספורמציות מסוגים שונים. לבעיות הבנייה הובאו בדרך כלל ניתוח, תיאור, הוכחה וחקירה לגבי התנאים לקבלת פתרון וקביעת מספר הפתרונות האפשריים. בעיות חישוב ובעיות הוכחה – כלולות אף הן במכלול המוגש. ראוי לציין, שפעולות הטרנספורמציה מבוססות על בניות יסודיות המוכרות לתלמידים, כגון העתקת קטע או זווית והעברת קו מקביל. לכן הטכניקה המעשית לא הובאה בתיאור הבנייה. חלק מהבעיות ניתנו לעבודה עצמית ולהתנסות.

הגישה המיוחדת לפתרון המשימות, כפי שמוצגת במאמר זה, מיועדת להקנות ולהטמיע כלים נוספים, המאפשרים התמודדות עם אתגרים מתמטיים, לעיתים בצורה פשוטה בהשוואה לשיטות שימושיות

תאריכים: טרנספורמציות, הזוהה, שיקוף, סיבוב, הומותסיה, בניות חלופיות.

ומקובלות.

הטרנספורמציה היא פונקציה, שמעבירה צורה אחת לאחרת, ובכך היא מהווה גשר בין אלגברה להנדסה. באותם הרעיונות משתמשים בבניית גרפים של פונקציות שונות ובתחומי מדע אחרים.

הגדרה והצגת מושגים

הגדרה 1 – טרנספורמציה (העברה)

טרנספורמציה של מישור היא פונקציה חד-חד ערכית, שמתאימה לכל נקודה A של המישור את התמונה שלה A' (image). הנקודה A נקראת המקור של A' לפי הטרנספורמציה. אם F היא צורה כלשהי במישור, אזי אוסף הנקודות שלה לאחר ביצוע טרנספורמציה מסוימת יוצר את הצורה F' . במילים אחרות: F' מתאימה ל- F בהתאם לטרנספורמציה.

הגדרה 2 – טרנספורמציה איזומטרית

טרנספורמציה איזומטרית או בקיצור איזומטריה היא טרנספורמציה, השומרת על מרחקים. המשמעות היא, שאם A ו- B הן נקודות במישור ו- A' , B' הן התמונות שלהן בהתאמה, אז אורך הקטע $A'B'$ שווה לאורך הקטע AB .

הזווה, שיקוף ביחס לישר, סיבוב, שיקוף ביחס לנקודה הם סוגים שונים של איזומטריות יסודיות. הוכח, כי כל טרנספורמציה של מישור ניתנת לבטא כהרכבה של טרנספורמציות יסודיות.

הגדרה 3 – הומומטיה

הומומטיה היא טרנספורמציה המתייחסת למרכז O ומתאימה לכל נקודה X נקודה X' על הישר OX ולכן $OX' = k \cdot OX$. כאשר k נקרא מקדם הדמיון. גם ההומומטיה היא טרנספורמציה יסודית, אך איננה איזומטרית מישום שאינה שומרת על מרחק קבוע בין הנקודות. לאורך המאמר משולבות הגדרות לכל טרנספורמציה יסודית ומצוינות תכונות יסודיות שלהן ללא הוכחה. הגדרות ותכונות של טרנספורמציות איזומטריות ניתן למצוא במקור³.

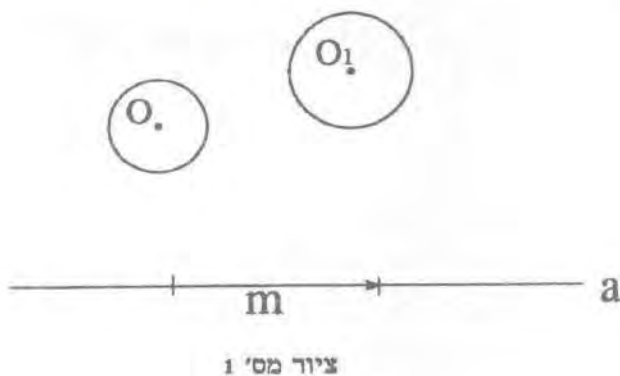
1. הגדרת הזווה: הזווה היא טרנספורמציה, המזיזה את כל אחת מנקודות המישור בכיוון קבוע ולמרחק קבוע.

תכונות של הזווה

- הזווה מעבירה קטע נתון לקטע מקביל ושווה לו (או לקטע שווה לו, הנמצא על אותו ישר).
- הזווה מעבירה מעגל למעגל שווה (וכל צורה גיאומטרית – לצורה גיאומטרית חופפת).
- הזווה מעבירה ישר לישר מקביל או מתלכד.

בעיה 1.1

נתונים שני מעגלים שמרכזיהם O ו- O_1 ורדיוסיהם R ו- R_1 (מכאן ואילך נסמן מעגלים בצורה: (O, R) ו- (O_1, R_1)) וקטע m על ישר a – כנראה בציר מס' 1.



יש לבנות קטע XY , השווה ומקביל ל- m , כשקצותיו נמצאים על המעגלים.

הערה: כל בעיה בנויה מורכבת מארבעה שלבים:

- ניתוח הבעיה
- תיאור הבנייה
- הוכחת הבנייה
- חקירת הבנייה, לגבי מספר הפתרונות. בבעיות פשוטות אפשר לדלג על חלק מהשלבים.

תיאור הבנייה:

נניח את המעגל (O, R) בוקטור \vec{m} .

נסמן ב- Y את אחת מנקודות החיתוך של המעגלים

(O_1, R_1) ו- (O_2, R)

וב- X את מקורה בהזזה.

קל להראות, כי הקטע XY הנראה בציור מס' 2

הוא הקטע המבוקש.

אפשר גם לבצע את הבנייה על-ידי הזזה של המעגל

(O_1, R_1) בוקטור $-\vec{m}$.

חקירה:

במקרה הפרטי כש- $R_1 = R$ וגם $\overline{OO_1} = \vec{m}$, ישנם אינסוף פתרונות לבעיה. במקרה כללי יש לבעיה

לכל היותר ארבעה פתרונות.

מקרה של ארבעה פתרונות נראה בציור מס' 3.

מזוים את המעגל (O, R) בוקטור \vec{m} ומקבלים

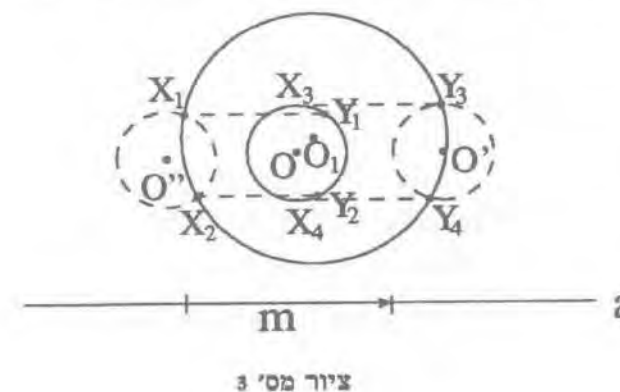
את המעגל (O', R) , החותך את המעגל (O_1, R_1)

בשתי נקודות. כאשר מזוים את המעגל (O, R)

בוקטור \vec{m} - מקבלים את המעגל (O'', R) , החותך

את המעגל (O_1, R_1) בנקודות X_3Y_3, X_2Y_2, X_1Y_1

ו- X_4Y_4 - הם הקטעים המבוקשים.



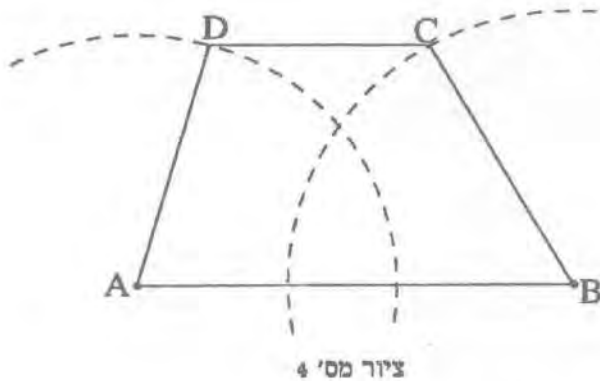
1.2 בעיה

לבנות טרפז על-סמך 4 צלעות נתונות.

ניתוח הבעיה:

נניח, שהטרפז כבר בנוי. נבנה 2 מעגלים (A, AD) ו- (B, BC) , כנראה בציור מס' 4. נותר לבנות את

הבסיס העליון DC , שקצותיו על המעגלים והוא מקביל לבסיס AB .



קיבלנו, למעשה, את הבעיה 1.1

תיאור הבנייה:

בונים קטע AB , השווה לבסיס הגדול של הטרפז. בונים 2 מעגלים, שמרכזיהם A ו- B ורדיוסיהם שווים לשוקיים המתאימות. בונים קטע מקביל ל- AB , השווה לבסיס הקטן של הטרפז כמתואר בבעיה 1.1.

חקירה:

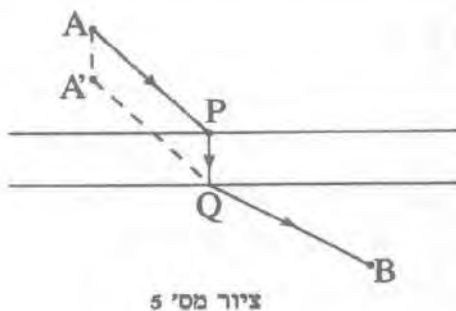
אם $AD+DC+CB > AB$, מתקבל פתרון יחיד (קיים גם טרפז שיקופי, החופף לטרפז הבנוי, שלמעשה הוא אותו פתרון).

בעיה 1.3

יישובים A ו- B נמצאים משני צידיה של תעלה מים בעלת שפות מקבילות. היכן צריכים לבנות גשר XY כדי שהדרך מ- A ל- B תהיה הקצרה ביותר? הבעיה ידועה והפתרון המקובל מבוסס על עקרון השיקוף, אך ראוי להביא פתרון גם על-ידי הזזה.

ניתוח הבעיה:

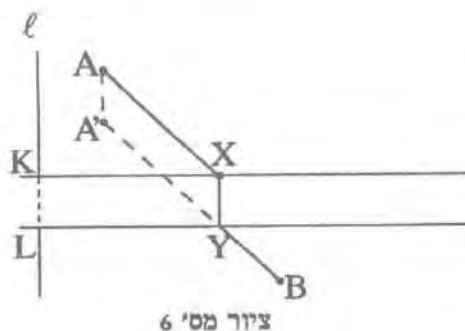
נניח כי $APQB$ היא דרך כלשהי – כנראה בציור מס' 5. נזיז את הקטע AP למרחק PQ בכיוון תעלת המים, וכך נקבל את הקטע $A'Q$. המרובע $APQA'$ הוא מקבילית ולכן הדרך בין הישובים S_{AB} היא: S_{APQB} כדלקמן,



$$S_{APQB} = AP + PQ + QB = AA' + A'Q + QB = S_{AA'QB}$$
 הקטע $AA'=PQ$, הוא גודל קבוע, השווה לרוחב תעלת המים. הדרך הקצרה ביותר מ- A' ל- B תתקבל, כאשר הנקודות: A', Q, B – תהיינה על קו ישר (סכום שתי צלעות במשולש גדול מצלע שלישית). לסיכום, הנקודה המבקשת Y היא נקודת החיתוך של הישר $A'B$ עם שפת התעלה הקרובה ליישוב B .

תיאור הבנייה:

נבנה ישר ℓ המאונך לשפות התעלה – כנראה בציור מס' 6. נסמן ב- KL את הקטע של ℓ בין שפות התעלה. נזיז את נקודה A מרחק KL לכיוון שפת התעלה. מתקבלת נקודה A' שהיא התמונה של A . נחבר את הנקודה A עם הנקודה B . נסמן ב- Y את נקודת החיתוך של $A'B$ עם שפת התעלה הקרובה ליישוב B .



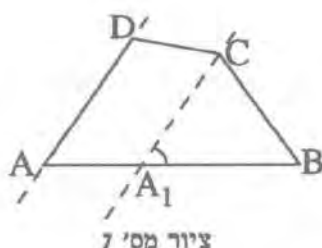
מהנקודה Y נוריד אנך לשפת התעלה השנייה, ונקבל את נקודת X.
 XY הוא הגשר המבוקש.
 ההוכחה שהפתרון יחיד - פשוטה לקורא.

בעיה 1.4

לבנות מרובע ABCD, כשנתונות זוויותיו והצלעות הנגדיות AB ו-CD.

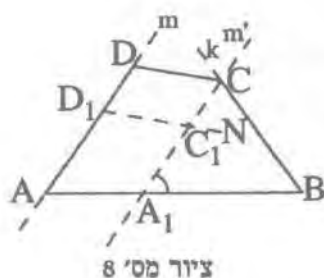
ניתוח הבעיה:

נניח, כי הבעיה פתורה - כנראה בציור מס' 7. נזיז את הישר AD בכיוון הווקטור \overrightarrow{DC} למרחק DC. התמונה של ישר AD הוא ישר המקביל לו ועובר דרך הקודקוד C. ישר התמונה חותך את הצלע AB בנקודה A_1 . מניתוח זה נובעת הבנייה.



תיאור הבנייה:

בונים קטע AB, ובקצותיו בונים את הזוויות A ו-B. מתקבלות הקרניים m ו-k כנראה בציור מס' 8. על הקרן m יש למצוא את הנקודה D. משום ש- $\angle ADC$ ואורך הצלע DC נתונים, הרי לשם המשך הבנייה נבחר על הקרן m נקודה כלשהי D_1 ונבנה זווית $\angle AD_1N$ השווה לזווית $\angle ADC$.



נזיז את הישר m למרחק DC בכיוון הווקטור $\overrightarrow{D_1N}$. ישר התמונה m' של הישר m חותך את הקרן k בנקודה C. נותר להעביר ישר DC מקביל לישר D_1N , ומתקבל המרובע המבוקש.

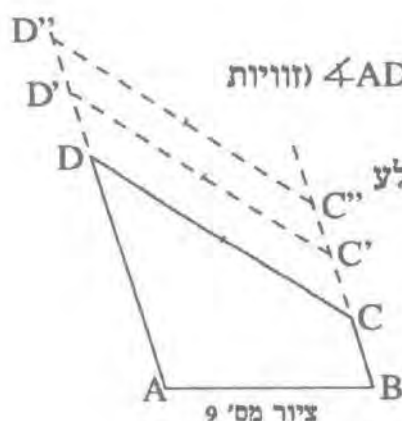
הוכחה:

הצלע AB והזוויות שבקצותיה הן לפי הנתון. לפי הבנייה $\angle ADC = \angle AD_1C_1$ (זוויות מתאימות בין המקבילים DC ו- D_1N והחותך m). כלומר, הצורה DCC_1D_1 היא מקבילית. לכן גם הצלע DC היא הצלע המבוקשת.

חקירה:

הזווית C מיותרת, משום שסכום הזוויות במרובע הוא 360° . אם $\angle A + \angle B \neq 180^\circ$, אז יש לבעיה פתרון יחיד.

אם $\angle A + \angle B = 180^\circ$, הצלעות AD ו-BC מקבילות והפתרון תלוי באורך של CD: אם האורך של CD קטן מהמרחק שבין שתי הצלעות אז אין פתרון, ואם האורך של CD גדול מהמרחק שבין הצלעות, אז יש אינסוף פתרונות, שהם טרפזים כנראה בציור מס' 9.



בעיות לפתרון עצמי

בעיה 1.5

נתונים שני מעגלים וישר ℓ . להעביר ישר, המקביל ל- ℓ באופן שבחיתוכם עם המעגל יוצרו שני מיתרים שווים.

בעיה 1.6

לבנות את המקום ההנדסי של נקודות, שסכום מרחקיהן משני ישרים נתונים שווה לאורך קטע נתון.

2. הגדרת השיקוף ביחס לישר

נקודות A ו-A' נקראות נקודות שיקופיות ביחס לישר ℓ , אם הישר ℓ מאונך לקטע AA' וחוצה אותו.

תכונות של שיקוף ביחס לישר:

- השיקוף מעביר קטע לקטע שווה לו.
- השיקוף מעביר מעגל למעגל שווה לו.
- השיקוף מעביר ישר לישר. אם ישר a חותך את ציר השיקוף ℓ , אז התמונה a' חותכת את ℓ באותה נקודה. הישרים a ו-a' יוצרים זוויות שוות עם ℓ באותה נקודה. אם $a \parallel \ell$ אז גם $a' \parallel \ell$ ואם $a \perp \ell$ אז $a' \perp \ell$ מתלכד עם a.

לקט הבעיות שופיעו בנושא – פתרון מתבסס על בניית נקודות שיקופיות.

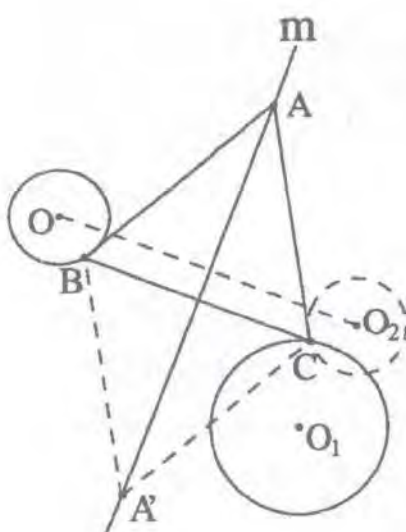
בעיה 2.1

נתון ישר m ושני מעגלים (O, R) ו- (O_1, R_1) משני צדדיו. לבנות משולש שווה צלעות ABC, באופן שהקודקוד A נמצא על הישר m ושני קודקודיו B ו-C נמצאים על המעגלים, וכן הישר m ניצב לצלע BC.

ניתוח הבעיה ותיאור הבנייה:

בנית, כי הבעיה פתורה – כנראה בציר מס' 10. נבנה את מעגל (O_2, R) , שהוא המעגל השיקופי למעגל (O, R) ביחס לישר m. נקודה C היא נקודת החיתוך של המעגל (O_1, R_1) והמעגל השיקופי (O_2, R) . מכיוון שישר m הוא גובה וגם חוצה זווית במשולש, אזי הנקודה B היא תמונה של הנקודה C בשיקוף ביחס לישר m.

הנקודה A היא נקודת חיתוך הקשת (C, BC) עם הישר m, וכמובן יש לה נקודה שיקופית A' ביחס לישר BC (למעשה אותו פתרון).



ציור מס' 10

חקירה:

לבעיה מספר פתרונות אפשריים: 1,0 או 2 תלוי במספר נקודות החיתוך של המעגלים (O_1, R_1) ו- (O_2, R) .

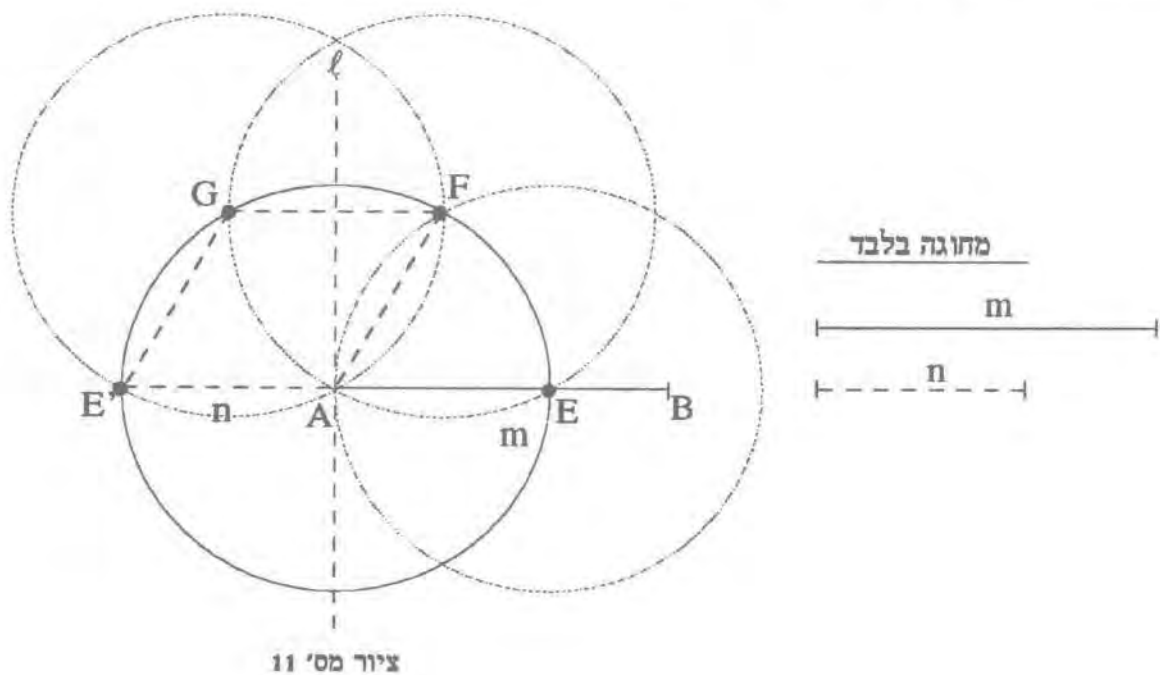
2.2 בעיה

נתונים קטעים שאורכיהם m ו- n . יש לבנות את הקטע $m+n$ בעזרת מחוגה בלבד.

ניתוח הבעיה ותיאור בנייה:

נבנה שהקטע $m > n$. נסמן את הקטע m ב- AB .

אם נחוג את המעגל (A, n) , הוא יחתוך את הקטע AB בנקודה E – כנראה בציור מס' 11. מחפשים את הנקודה E' שהיא הנקודה השיקופית לנקודה E ביחס לישר ℓ המאונך לישר AB ועובר דרך A . מהנקודה E תגים מעגל (E, n) החותך את המעגל (A, n) בנקודה F . מהנקודה F תגים מעגל (F, n) החותך את המעגל (A, n) בנקודה G . מהנקודה G תגים מעגל (G, n) החותך את המעגל (A, n) בנקודה E' . אורך הקטע $BE' = m+n$, מ.ש.ל.



ההוכחה מבוססת על העובדה, שהמרובע $E'GFA$ הוא מעוין בעל צלע n וזווית חדה של 60° .

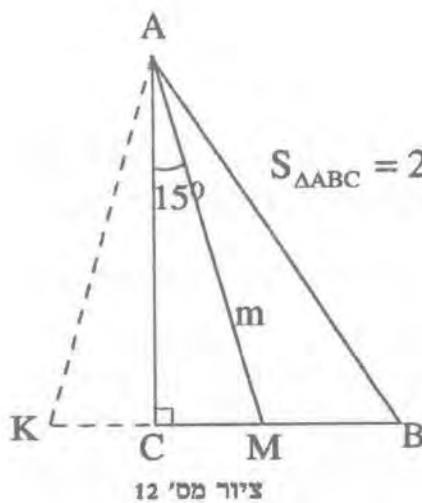
2.3 בעיה (בעיה חישוב)

במשולש ישר זווית ABC ($\angle C = 90^\circ$) אורך התיכון לניצב הקטן שווה ל- m . התיכון יוצר זווית של 15° עם הניצב הגדול. להביע את שטח המשולש באמצעות m .

פתרון:

נבנה נקודה K שיקופית לנקודה M ביחס לישר AC - כנראה בציר מס' 12.

ברור מהבנייה, ש- $\Delta KAC \cong \Delta MAC$



$$S_{\Delta ABC} = 2S_{\Delta AMC} = S_{\Delta KAM} = \frac{1}{2} AM \cdot AK \sin 30^\circ = \frac{1}{2} m^2 \sin 30^\circ = \frac{m^2}{4}$$

מ.ש.ל.

בעיה 2.4

נתון ישר ℓ ושתי נקודות A ו-B באותו הצד של הישר. למצוא על הישר ℓ נקודה M באופן שסכום הקטעים AM+MB יהיה הקטן ביותר.

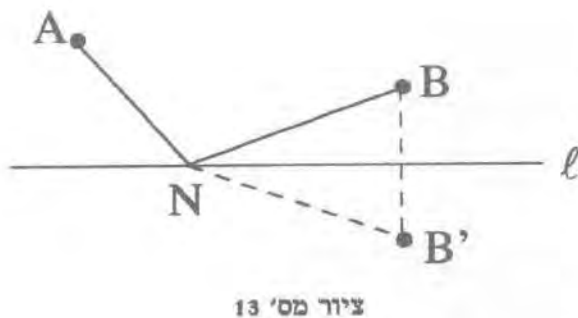
בעיה זו ידועה מאוד, בדרך כלל בשם "הפרה והרפת" ^{1,6} נביא את פתרונה כבסיס לפיתרון הבעיה הבאה.

ניתוח הבעיה:

נבנה את נקודה B' השיקופית לנקודה B ביחס לישר ℓ - כנראה בציר מס' 13.

לכל נקודה N, הנמצאת על הישר ℓ מתקיים $NB = NB'$, ולכן $AN + NB = AN + NB'$.

זאת אומרת, כי הסכום $AN + NB$ שווה לאורך הקו השבור ANB' ומעונינים בקו השבור הקצר ביותר. הקו השבור הקצר ביותר הוא הקטע AB' ומכאן נובע תיאור הבנייה.



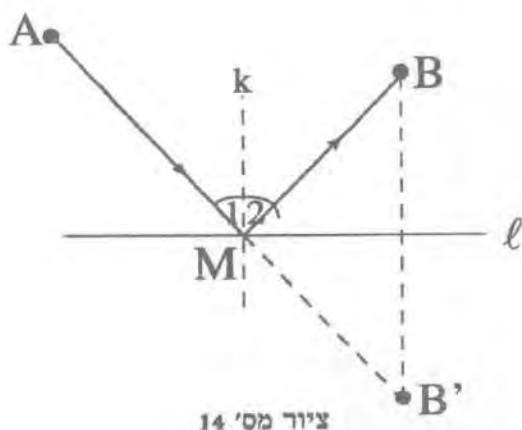
תיאור הבנייה:

בונים נקודה B' שיקופית לנקודה B ביחס לישר ℓ - כפי שנראה בציר מס' 14.

הנקודה M - נקודת החיתוך של AB' עם הישר ℓ - היא הנקודה המבוקשת. ושוב ההוכחה מסתמכת על המשפט, שסכום שתי צלעות במשולש גדול מצלע שלישית.

הערה

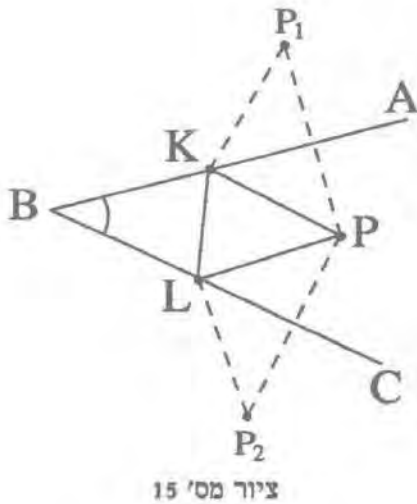
מפתרון הבעיה קל להוכיח ש- $\angle M_1 = \angle M_2$ (k ישר הניצב לישר ℓ בנקודה M). זאת אומרת, שאת הדרך הקצרה ביותר מאפיין, שזווית הפגיעה שווה לזווית ההחזרה וזה עקרון פרמה לגבי ההתנהגות של קרן אור, הנעה תמיד בדרך הקצרה ביותר.



בעיה 2.5

נתונה זווית חדה ABC ובתוכה נקודה P . למצוא על שוקי הזווית BA ו- BC נקודות M ו- N בהתאמה, באופן שהיקף המשולש MPN יהיה הקטן ביותר.

ניתוח הבעיה:



ציור מס' 15

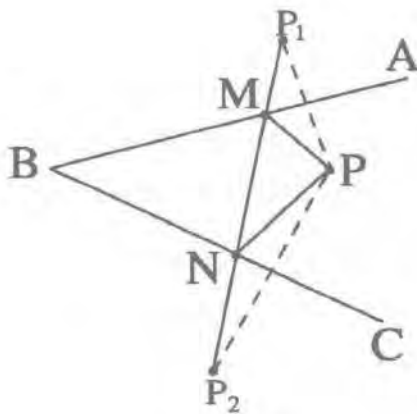
הנקודה P_1 תהיה נקודה שיקופית לנקודה P ביחס לישר BA . הנקודה P_2 שיקופית לנקודה P ביחס לישר BC (ציור מס' 15) על סמך תכונת השיקופיות ניתן בקלות להראות, כי לכל שתי נקודות K ו- L על שוקי הזווית היקף המשולש KPL

$$KP + KL + LP = KP_1 + KL + LP_2$$

זאת אומרת, שהיקף המשולש שווה לאורך הקו השבור $P_1 K L P_2$. כדי שההיקף יהיה הקטן ביותר, הקו השבור חייב להפוך לקטע ישר, ומכאן נובע תיאור הבנייה.

תיאור הבנייה:

נבנה את הנקודות P_1 ו- P_2 - כמתואר בניתוח הבעיה. נחבר את הנקודות P_1 ו- P_2 . נקודות החיתוך של הקטע $P_1 P_2$ עם שוקי הזווית הן הנקודות המבוקשות (ציור מס' 16). ההוכחה והחקירה פשוטות. לבעיה יש תמיד פתרון יחיד.



ציור מס' 16

משימות לסתרון עצמי

בעיה 2.6

נתון ישר MN ונקודות A ו- B משני צידיו. יש להעביר דרך הנקודות A ו- B שתי קרניים, הנחתכות בנקודה אחת על הישר MN באופן שהישר חוצה את הזווית שבניהן.

בעיה 2.7

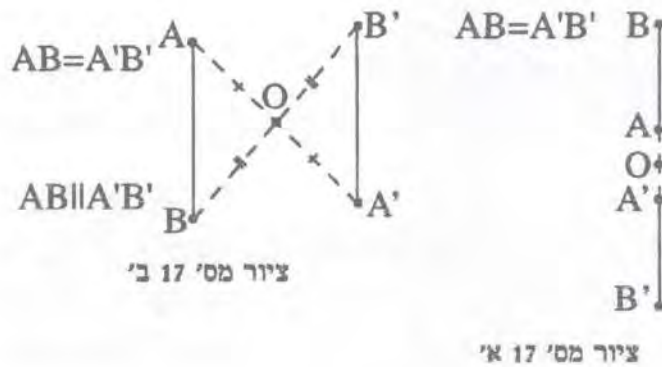
לבנות ריבוע באופן שאלכסון נמצא על ישר נתון ושני קצות אלכסונו השני נמצאים על ישר נוסף נתון ומעגל נתון בהתאמה.

3. הגדרת שיקוף ביחס לנקודה (מרכז השיקוף)

נקודות A ו- A' נקראות שיקופיות ביחס לנקודה O , אם הנקודה O חוצה את הקטע AA' .

תכונות של שיקוף ביחס לנקודה

א. פעולת השיקוף מעבירה קטע לקטע מקביל (או לקטע, הנמצא על אותו ישר, אם מרכז השיקוף



נמצא על ישר המכיל את הקטע).
 בציורים 17 א' ו 17 ב' מוצגת הדגמה של
 שיקוף קטע AB ביחס לנקודה.
 ב. שיקוף מעביר מעגל למעגל חופף.
 ג. שיקוף מעביר ישר לישר מקביל או מתלכד
 (ישר מתלכד מתקבל, כשהישר עובר דרך
 מרכז השיקוף).

בעיה 3.1

שני מעגלים (O, R) ו- (O_1, R_1) נחתכים בנקודה M.
 להעביר ישר דרך הנקודה M באופן שיחתוך את
 המעגלים בנקודות A ו-B כך ש- $AM = MB$.

ניתוח הבעיה:

נבנה, כי הבעיה פתורה - כנראה בציור מס' 18.
 בונים מעגל (O_2, R_2) השיקופי למעגל (O_1, R_1)
 ביחס לנקודה M.
 בגלל השיוויון $AM = MB$, נקודה A היא התמונה
 של נקודה B, והיא נקודת החיתוך של המעגלים
 (O, R) ו- (O_2, R_2) . מכאן נובע תיאור הבנייה.

תיאור הבנייה:

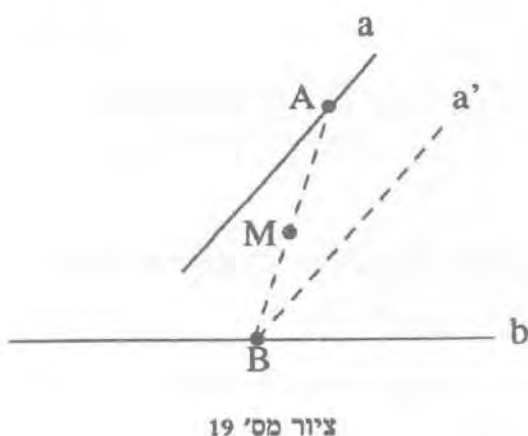
בפעולת שיקוף בונים את המעגל (O_2, R_2) שיקופי למעגל (O_1, R_1) ביחס לנקודה M.
 נסמן ב-A את נקודת החיתוך של המעגלים (O, R) ו- (O_2, R_2) . נקודה B היא נקודת החיתוך של
 הישר AM עם המעגל (O_1, R_1) .
 לבעיה יש פתרון אחד ויחיד אם המעגלים הנתונים נחתכים בשתי נקודות ואין שום פתרון, אם
 המעגלים משיקים בנקודה M ורדיוסם לא שווה, ויש
 אינסוף פתרונות אם מעגלים משיקים ושווים (ההוכחה
 ניתנת לעבודה עצמית).

בעיה 3.2

לבנות קטע AB שקצותיו יהיו על שני ישרים נתונים a
 ו-b באופן שהקטע חצה בנקודה נתונה M.

תיאור הבנייה:

בונים ישר a' שיקופי לישר a ביחס לנקודה M. נסמן ב-



צוור מס' 20

חקירה:

יש לבעיה פתרון יחיד כאשר a ו- b ישרים נחתכים. אם הישרים מקבילים והנקודה M נמצאת במרחקים שווים מהם, אז יש אינסוף פתרונות, אם הישרים מקבילים, אך הנקודה M נמצאת במרחקים שונים מהישרים, אזי אין שום פתרון.

ל אלכסוני המקבילית.
 A ביחס לנקודה O היא
 שולש הש"צ ABE עובר
 ת השיקוף ביחס לנקודה O

ציור מס' 21

נתונה מקבילית ABCD. על
שתי צלעותיה הנגדיות: AB ו-
CD בונים משולשים ש"צ
חיצוניים: ABE ו-CDF, ועל
שתי הצלעות הנגדיות
האחרות בונים ריבועים M
חיצוניים שמרכזיהם G ו-H.
להוכיח שהצורה המתקבלת
EGFH היא מקבילית.
תיאור הנתונים מופיע בציור
מס' 21.

פתרון:

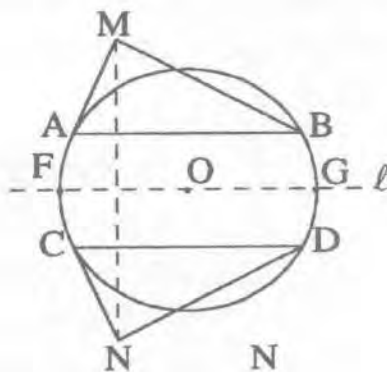
נסמן ב-O את נקודת החיתוך של אלכסוני המקבילית.
בפעולת השיקוף של הצלע AB ביחס לנקודה O היא
עוברת לצלע CD. כנ"ל המשולש הש"צ ABE עובר
למשולש ש"צ CDF, לכן פעולת השיקוף ביחס לנקודה O
מעבירה את נקודה E לנקודה F. בדרך דומה מוכיחים כי
מרכזי הריבועים G ו-H שיקופיים זה לזה ביחס לנקודה O. מ
חוצים זה את זה בנקודה O. לכן המרובע הוא מקבילית. מ.ש.

בעיה 3.4

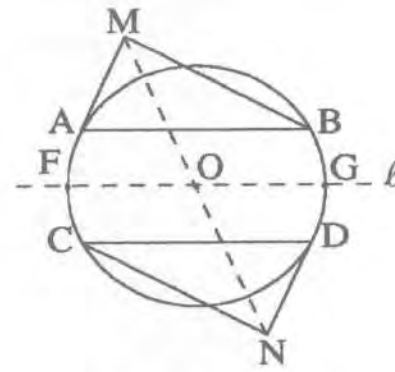
נתונים AB ו- CD , שני מיתרים שווים ומקבילים במעגל (O, R) . על מיתרים אלו בנויים שני משולשים חופפים: ABM ו- CDN באופן שהנקודות O ו- M נמצאות מצדיו השונים של הישר AB וגם נקודות O ו- N נמצאות מצדיו השונים של הישר CD . להוכיח, כי הישר MN או מאונך למיתרים AB ו- CD או עובר דרך נקודה O , וכן שהנקודה O חוצה את הקטע MN .

פתרון:

המיתרים AB ו- CD שיקופיים ביחס לנקודה O וגם ביחס לקוטר המעגל FG המונח על הישר ℓ המקביל ל- AB ול- CD . נטפל בשני מקרים שונים כפי שנראים בציורים 22 א', 22 ב'.



ציור מס' 22 ב'



ציור מס' 22 א'

מקרה א'

נניח כי $AM=DN$ (ציור 22 א'). במקרה זה, $\angle BAM = \angle CDN$ וכן $\angle ABM = \angle DCN$. שיקוף ביחס לנקודה O מעביר את הקטע AB לקטע CD ואת המשולש ABM עובר למשולש DCN (ישר AM עובר לישר DN משום ש- $\angle BAM = \angle CDN$ ו- $AM=DN$). לכן נקודה M שיקופית לנקודה N ביחס לנקודה O . על-כן קטע MN עובר דרך נקודה O ו- $MO=ON$.

מקרה ב'

נניח, כי $AM=CN$ (ציור 22 ב'). במקרה זה $\angle BAM = \angle DCN$ ו- $\angle ABM = \angle CDN$. המשולש ABM עובר למשולש CDN על-ידי שיקוף ביחס לישר ℓ . לכן נקודות M ו- N שיקופיות ביחס ל- ℓ . כאשר שתי נקודות שיקופיות ביחס לישר חייב להיות $MN \perp \ell$, זאת אומרת $MN \perp AB$ מ.ש.ל.

הערה:

כדי שבבעיה הנ"ל יתקיימו שני התנאים יחד, דהיינו נקודה O חוצה את הקטע MN וגם $MN \perp AB$, חייב להתקיים: $AM=BM=CN=DN$, זאת אומרת, שדבר מחייב שמשולשים: ABM ו- CDN יהיו שווי-שוקיים.

בעיות לפתרון עצמי

בעיה 3.5

לבנות קטע AB כך שקצה A יהיה על ישר נתון, קצה B יהיה על מעגל נתון ונקודה נתונה Q תחצה את הקטע.

בעיה 3.6

מרובע ABCD הוא מקבילית. O_1 ו- O_2 הם מרכזי המעגלים החסומים במשולשים ABC ו-ADC בהתאמה. להוכיח כי שלושת הקטעים: AC, BD ו- $O_1 O_2$ נחתכים בנקודה אחת.

בעיה 3.7

מרובע ABCD הוא מקבילית. P ו-Q הם המרכזי המעגלים, החסומים את המשולשים ABC ו-ADC בהתאמה. להוכיח, כי $PB \parallel QD$ וגם $PD \parallel QB$.

4. הגדרת סיבוב

על מישור נתונה נקודה O (מרכז הסיבוב). זווית (זווית הסיבוב) לטרנספורמציה של צורה F לצורה F', כאשר כל נקודה X של F עוברת לנקודה X' של F' באופן ש- $OX = OX'$ וגם $\angle X'OX = \alpha$

קוראים סיבוב בזווית α סביב O-ל- R_α^O ומסמנים ב- $X' = R_\alpha^O(X)$, $F' = R_\alpha^O(F)$

הערה: שיקוף ביחס לנקודה הוא מקרה פרטי של סיבוב בזווית של 180° .

תכונות הסיבוב:

- סיבוב מעביר קטע לקטע שווה.
- סיבוב מעביר מעגל למעגל שווה.
- סיבוב מעביר ישר לישר ℓ' באופן שהזווית בין ℓ ל- ℓ' היא זווית הסיבוב α .

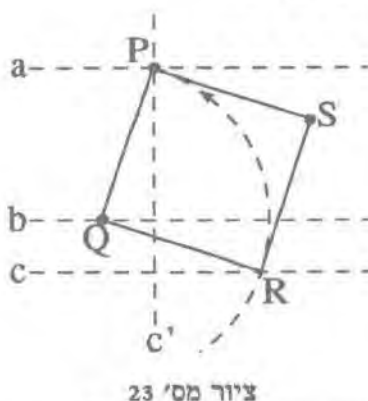
בעיה 4.1

לבנות ריבוע, בצורה ששלושה מקודקודיו יהיו על שלושה ישרים מקבילים a, b, ו-c נתונים.

ניתוח הבעיה:

נניח, כי PQRS הוא הריבוע המבוקש כפי שנראה בציור מס' 23. בסיבוב סביב נקודה Q בזווית של 90° עוברת הנקודה R ל-P והישר c עובר לישר c' המאונך ל-c והעובר דרך הנקודה P.

הנקודה P היא נקודת החיתוך של a ו-c'. עם



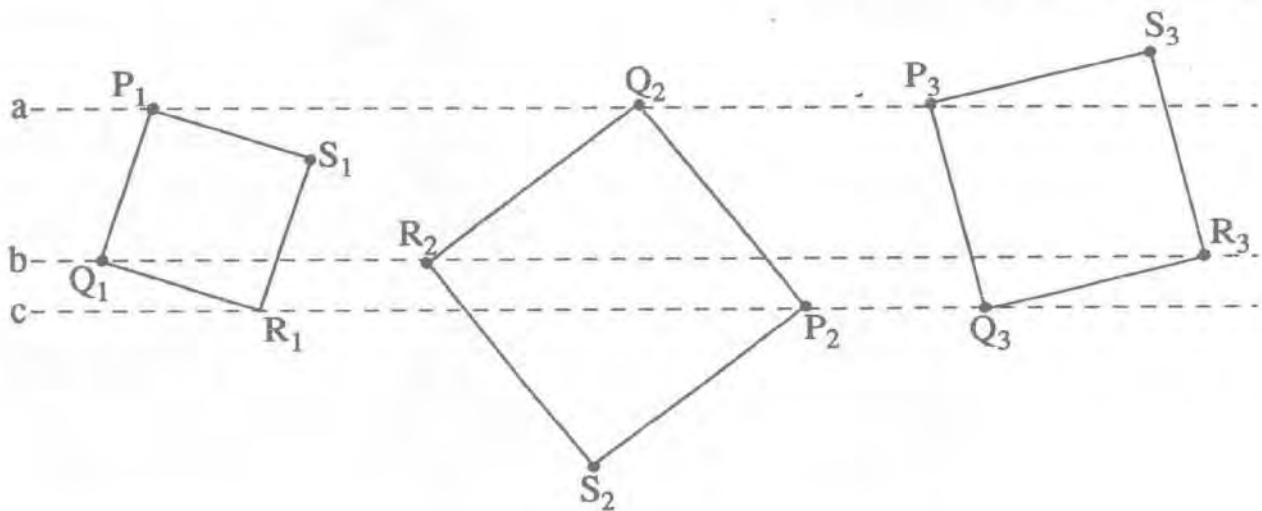
מציאת הנקודה P בקבע הקטע PQ, וזה מספיק לבניית כל הריבוע.

תיאור הבנייה:

בוחרים על ישר b נקודה Q כלשהי. מבצעים סיבוב של ישר c בזווית של 90° סביב הנקודה Q נסמן ב-P את נקודת החיתוך של ישר a ותמונת הישר c (ישר c'). עם קביעת הצלע PQ בונים ריבוע.

חקירה:

לבעיה יש שלושה פתרונות שונים בהתאם לבחירת נקודה Q על כל אחד מהישרים a, b ו-c - כנראה בציור מס' 24.



ציור מס' 24

בעיה 4.2

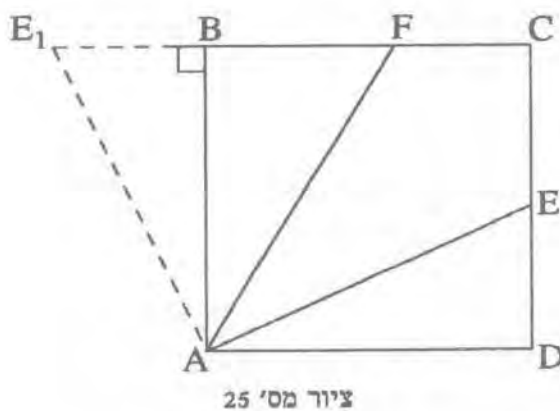
הנקודה E היא נקודה כלשהי על צלע CD של ריבוע ABCD. חוצה הזווית BAE חותך את הצלע BC בנקודה F. להוכיח כי $AE = ED + BF$.

הוכחה:

נבצע סיבוב בזווית של 90° סביב נקודה A. פעולת הסיבוב מעבירה את הנקודות כדלקמן:

$$R_A^{90^\circ}(D) = B, \quad R_A^{90^\circ}(E) = E_1 \text{ באופן שנקודה } E_1 \text{ נמצאת על הישר BC (ציור מס' 25).}$$

נמצאת על הישר BC (ציור מס' 25). $DE = BE_1$ (פעולת הסיבוב היא איזומטרית), לכן, $E_1F = E_1B + BF = DE + BF$ היות ופעולת הסיבוב שומרת גם על הזווית, לכן, $\angle E_1AB = \angle EAD$. לפי הנתון גם על הזווית, לכן $\angle BAF = \angle FAE$, לכן $\angle E_1AF = \angle FAD$. מ- $BC \parallel AD$ נובע ש- $\angle FAD = \angle BFA$, לכן $\angle E_1AF = \angle E_1FA$ מסדרת השוויונים מקבלים, $AE = AE_1 = E_1F = DE + BF$, מ.ש.ל.

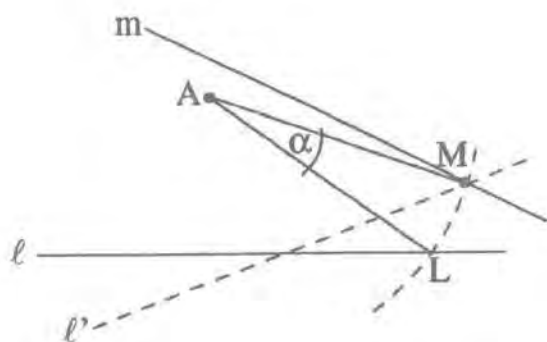


ציור מס' 25

שתי הוכחות נוספות לבעיה, האחת בעזרת טריגונומטריה, והשנייה - על סמך חוצה הזווית ושימוש בפרופורציה הוצגו במאמר קודם⁽²⁾.

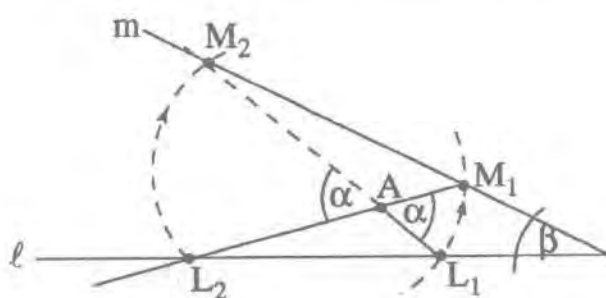
4.3 בעיה

נתונים שני ישרים ℓ ו- m , נקודה A וזווית α . לבנות מעגל, שמרכזו A החותך את הישרים ℓ ו- m בנקודות L ו- M בהתאמה באופן ש- $\angle LAM = \alpha$.



ציור מס' 26

נעשה סיבוב בזווית α של הישר ℓ סביב נקודה A . נסמן ב- M את נקודת החיתוך של הישרים m ו- ℓ' , שהוא תמונת הישר ℓ .



ציור מס' 27



מעגל (A, AM) חותך את הישר ℓ בנקודה L , שהיא המקור של הנקודה

$$(R_A^\alpha(L) = M)M$$

זאת אומרת, כי $\angle LAM = \alpha$ - כנראה בציור מס' 26.

חקירת הבעיה:

אם הזווית בין הישרים m ו- ℓ שונה מ- α , אזי לבעיה ישנם שני פתרונות בהתאם לכיווני הסיבוב כנראה

בציור מס' 27. אם הזווית בין הישרים

שווה ל- α אזי לבעיה פתרון

יחיד כנראה בציור מס' 28.

כאשר הזווית בין הישרים שווה

ל- α וגם $\alpha = 90^\circ$, אזי לבעיה

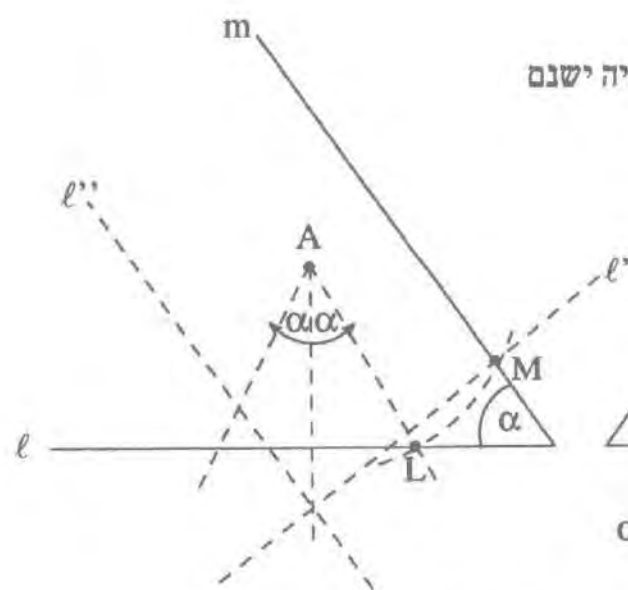
יש שני פתרונות כאשר

הנקודה A נמצאת על חוצה

הזווית של הישרים ואין פתרון

כשהנקודה A אינה נמצאת על

חוצה הזווית.



ציור מס' 28

הערה: הישר המסובב ℓ מקביל ל- m ועל-כן אינו חותך אותו.

בעיית לפיתרון עצמי

בעיה 4.4

לבנות משולש ש"צ, שקדקודיו נמצאים על שלושה מעגלים נתונים בעלי מרכז משותף.

בעיה 4.5

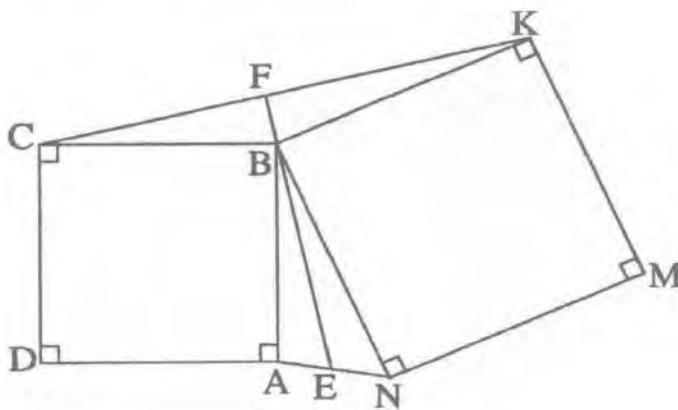
להעביר ישר דרך נקודה P כך שהקטע הנוצר מהחיתוך שלו עם שני מעגלים נתונים ייחצה בנקודה P .

בעיה 4.6

לבנות משולש ש"צ כשנתון הקדקוד A ושני הקדקודים האחרים שלו על שני ישרים מקבילים נתונים.

בעיה 4.7

ABCD ו-BKMN הם שני ריבועים בעלי קדקוד משותף, ו- BE תיכון במשולש ABN (ציור מס' 29). להוכיח, שהמשכו של BE הוא גובה במשולש CBK .
הערה: פתרון הבעיה על-ידי שימוש בסיבוב ועל-ידי בנייה חלופית מופיע במקור² (בעיה מס' 3).



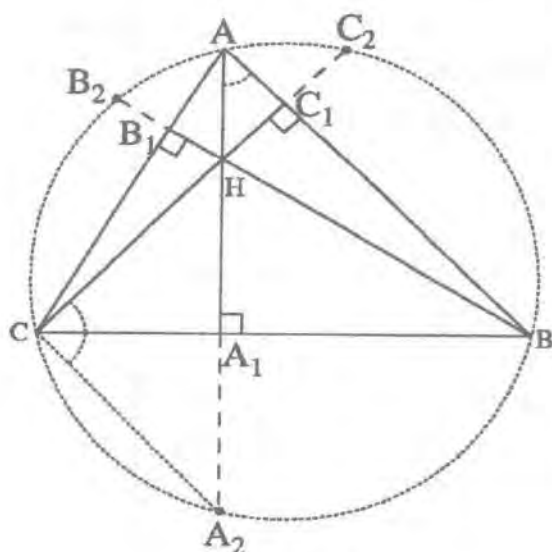
ציור מס' 29

5. הגדרת הומוטטיה

הומוטטיה עם מרכז O ומקדם $k \neq 0$ היא טרנספורמציה, המתאימה לכל נקודה X את נקודה X' על הישר OX באופן ש- $OX' = k \cdot OX$. הנקודות X ו- X' נמצאות על אותו צד של הישר ביחס לנקודה O , כאשר $k > 0$ ונמצאות משני צדי O כאשר $k < 0$.

תכונות ההומוטטיה

- ההומוטטיה מעבירה קטע נתון לקטע המקביל לו או לקטע הנמצא על הישר שנמצא עליו הקטע המקורי. אורכו של קטע התמונה שווה למכפלה של אורך הקטע המקורי ב- $|k|$.
- הומוטטיה שומרת על גודל הזווית.
- הומוטטיה מעבירה ישר לשיר מקביל (אם הוא לא עובר דרך מרכז ההומוטטיה O) או לישר,



ציור מס' 30

המתלכד עם הישר המקורי (אם הוא עובר דרך O).

מסקנה:

הומוטטיה מעבירה כל צורה לצורה הדומה לה עם מקדם הדמיון השווה ל- $|k|$.

בעיה 5.1

נתונים AA_1, BB_1, CC_1 - שלושת הגבהים במשולש חד-זווית ABC. להוכיח, כי רדיוס המעגל, החוסם את המשולש $A_1B_1C_1$ הוא מחצית רדיוס המעגל, החוסם את משולש ABC (ציור מס' 30).

פתרון:

נמשך את גבהי המשולש עד חיתוכם על המעגל בנקודות

A_2, B_2, C_2 . תהיה הנקודה H נקודת פגישת הגבהים. נוכח, כי $HA_2 = 2HA$. ממשולשים AA_1B ו- CC_1B מקבלים,

ש- $\angle C_1CB = \angle BAA_1 = 90^\circ - \angle ABA_1$. הזוויות

$\angle A_2CB = \angle BAA_1$ שוות בשל היותן זוויות היקפיות,

הנשענות על הקשת A_2B . מכאן נובע, ש-

$\angle A_2CA_1 = \angle HCA_1$. בהתחשב בעובדה ש-

$HA_1 \perp CB$ נובע, שמשולש A_2CH הוא משולש ש"ש

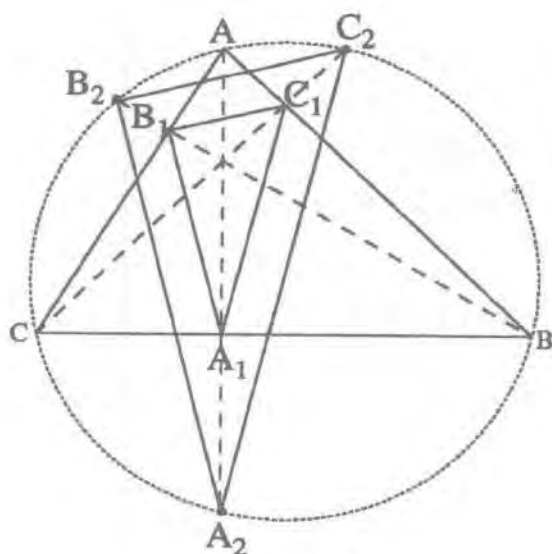
ו- $HA_1 = A_1A_2$, כלומר, $HA_2 = 2HA_1$.

באותה הדרך אפשר להוכיח, כי גם $HC_2 = 2HC_1$ ו-

$HB_2 = 2HB_1$. המשמעות היא, שמשולש $A_2B_2C_2$

הומוטטי למשולש $A_1B_1C_1$ עם מרכז H ומקדם 2 -

כמתואר בציור מס' 31.



ציור מס' 31

$$\text{לכן, } R_{\Delta A_1B_1C_1} = \frac{1}{2} R_{\Delta A_2B_2C_2} = \frac{1}{2} R_{\Delta ABC}.$$

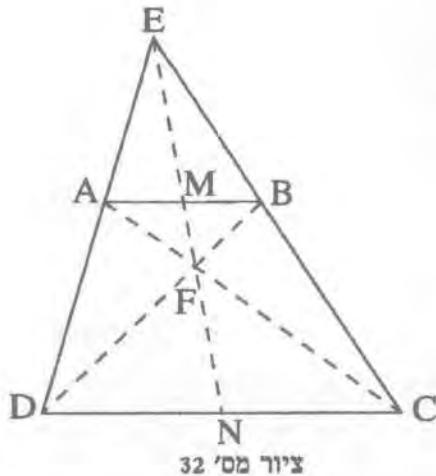
הערה: כהכנה לבעיה הנ"ל - ניתן לבקש להוכיח דמיון

בין שלושת המשולשים: AB_1C_1 , CB_1A_1 ו- BA_1C_1 וכי הם דומים למשולש המקורי ABC.

בעיה 5.2

להוכיח, כי ישר המחבר את אמצעי הטרפז, עובר דרך נקודת החיתוך של אלכסוניו ודרך נקודת החיתוך של המשכי שוקיו.

פתרון:



נסמן ב-E את נקודת החיתוך של המשכי השוקיים וב-F את נקודת החיתוך של האלכסונים כנראה בציור מס' 32.

מדמיון המשולשים: $\triangle EAB \approx \triangle EDC$

נובע היחס: $\frac{ED}{EA} = \frac{EC}{EB} = \frac{DC}{AB}$, כלומר מדובר פה

בהומותסיה, שמרכזו בנקודה E ועם מקדם $k = \frac{DC}{AB}$.

ההומותסיה מעבירה את נקודה A לנקודה D ואת נקודה B לנקודה C, כלומר ההומותסיה מעבירה את הבסיס העליון AB של הטרפז לתחתון CD.

נסמן ב-M את נקודת האמצע של הבסיס העליון AB, וב-N את התמונה שלה על הבסיס התחתון

DC לאחר ביצוע ההומותסיה, ואז $\frac{EN}{EM} = k = \frac{DC}{AB} = \frac{DC}{2AM}$.

כמו-כן גם $\frac{EN}{EM} = \frac{DN}{AM}$ (יחסי קטעים במשולשים דומים).

צירוף שני הקשרים נותן ש- $DC=2DN$, זאת אומרת שהנקודה N היא האמצע של הבסיס DC. (הערה: היות והנקודה N הומותטית לנקודה M עם מרכז הומותסיה E, אז הנקודות N, M ו-E שייכות לאותו ישר).

נשאר להוכיח כי גם הנקודה F נמצאת על הישר EN.

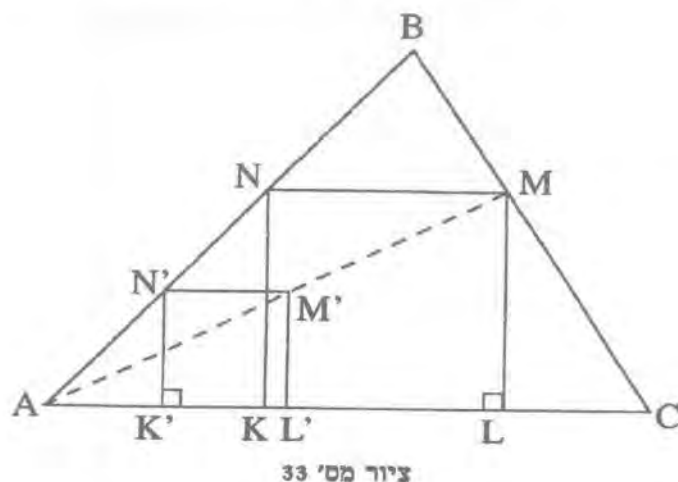
לפי הדמיון בין המשולשים AFB ו-CFD ניתן לרשום את יחס הדמיון $\frac{FC}{FA} = \frac{FD}{FB} = \frac{CD}{AB}$. לכן

הומותסיה עם מרכז F ומקדם $k' = -\frac{CD}{AB}$ מעבירה את הנקודה A לנקודה C ואת נקודה B לנקודה D.

זאת אומרת, כי הבסיס AB הועבר בפעולת ההומותסיה לבסיס CD באותה הדרך, שהוצגה על העברת הנקודה M לנקודה N על-ידי מרכז ההומותסיה E, אפשר להראות, שהנקודה M עוברת לנקודה N על-ידי פעולת הומותסיה שמרכזו F. לכן הנקודות N, M ו-F נמצאות על ישר אחד.

מצירוף שני חלקי ההוכחה נובע, שהנקודות E, M, F, N נמצאות על ישר אחד. מ.ש.ל.

פתרון הבעיה בעזרת גיאומטריה קלאסית (תיכונת) ארוכה יותר בהשוואה להוכחה על-ידי שימוש בהומותסיה.



ציור מס' 33

בעיה 5.3

לחסום במשולש ABC כלשהו ריבוע באופן ששניים מקדקודיו נמצאים על הבסיס AC ושני האחרים על הצלעות האחרות (ציור מס' 33).

ניתוח הבעיה:

נניח, כי הבעיה פתורה, ו-KLMN הוא הריבוע המבוקש כנראה בציור מס' 33. נבצע הומותסיה ממרכז A ומקדם שרירותי $0 < k < 1$. כל ישר, שעובר דרך מרכז ההומותסיה, עובר לעצמו, ולכן ריבוע KLMN יעבור לריבוע $K'L'M'N'$, באופן שהנקודות K' ו-L' נשארות על הישר

AC, נקודה N' על הישר AB ונקודה M' על הישר AM. על-סמך נקודה N', שנמצאת על הצלע AB, ניתן לבנות את הריבוע $K'L'M'N'$. מהעובדה, כי M היא נקודת החיתוך של קרן AM' עם הצלע BC, נובע תיאור הבנייה.

תיאור הבנייה:

בוחרים נקודה שרירותית N' על הצלע AB. מורידים ממנה אנך $N'K'$ לבסיס AC. על הקטע $N'K'$ בונים ריבוע $K'L'M'N'$. דרך הנקודות A ו-M' נעביר ישר, שהמשכו חותך את BC בנקודה M. בונים $MN \parallel AC$ ומורידים מהנקודות M ו-N אנכים לבסיס, ומתקבל הריבוע המבוקש.

הוכחה

נוכית, כי KLMN הוא ריבוע. במהלך הבנייה ביצענו פעולה הומותסיה עם מרכז A ומקדם $k = \frac{AM}{AM'}$. לפי תכונות ההומותסיה, הריבוע $K'L'M'N'$ עובר לצורה דומה לו, זאת אומרת לריבוע KLMN.

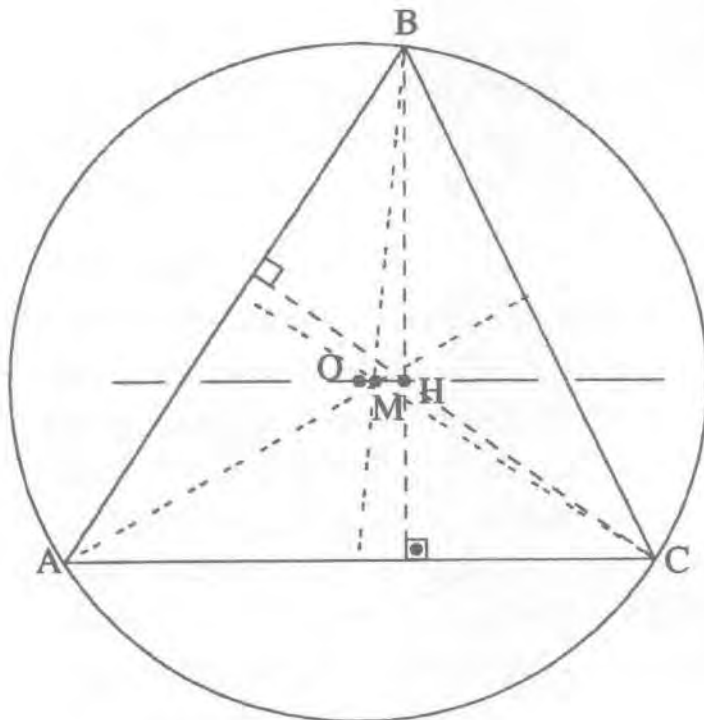
חקירה:

לבעיה יש פתרון יחיד כאשר $\angle A \leq 90^\circ$ וגם $\angle C \leq 90^\circ$ (להוציא את המקרה הבלתי אפשרי $\angle A = \angle C = 90^\circ$). אם אחת מהזוויות A או C קהה, אז לבעיה אין פתרון.

בעיה 5.4

נתון משולש ABC. להוכיח:

א. שלושת תיכוני המשולש נפגשים בנקודה אחת M, שמחלקת אותם לשני קטעים, המתיחסים זה לזה ביחס 2:1.



ציור מס' 34

ב. שלושת גובהי המשולש נפגשים בנקודה אחת H.

ג. הישר MH עובר דרך המרכז O של המעגל, החוסם את משולש ABC, הנקודה M נמצאת בין הנקודות O ו-H

וגם $MO = \frac{1}{2}MH$ הבעיה מתוארת

בציור מס' 34.

הוכחה:

סעיף א': נעביר את התיכון AD, ונסמן ב-M את הנקודה, המחלקת את התיכון D ביחס $AM:MD=2:1$, כפי שנראה בציור מס' 35.

הומותסיה עם מרכז M ומקדם $k = -\frac{1}{2}$

מעבירה את נקודה A לנקודה D, ואת קטע

AB לקטע מקביל, שאורכו מחצית מ-AB, זאת אומרת, כי התמונה של AB - אחרי ביצוע ההומותסיה הנ"ל - היא קטע האמצעים DE.

מכאן נובע, שההומותסיה מעבירה את הקדקוד

B לנקודה E, שהיא אמצע הצלע AC. לכן

נקודה M נמצאת על התיכון BE לצלע AC

ו- $BM:ME=2:1$. באותו אופן ההומותסיה

מעבירה את הצלע AC לקטע האמצעים DF,

ולכן הנקודה M נמצאת על התיכון CF

ומחלקת אותו ביחס $CM:MF=2:1$, כלומר

שלושת התיכונים עוברים דרך הנקודה M,

המחלקת כל אחד מהם ביחס $2:1$.

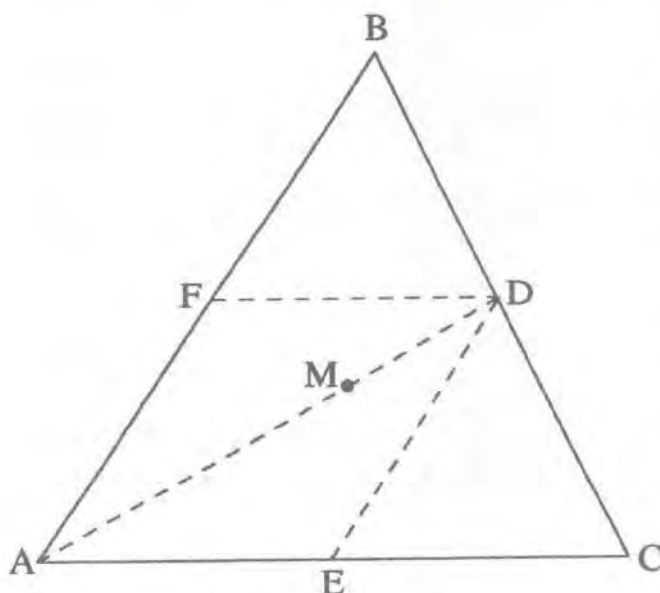
סעיף ב': ראינו בסעיף הקודם, כי ההומותסיה

עם המרכז M ומקדם $k = -\frac{1}{2}$ מעבירה את

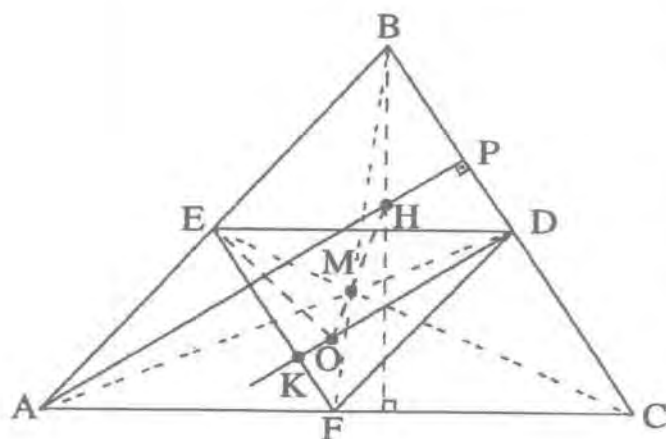
משולש ABC למשולש DEF, שצלעותיו הן

קטעים אמצעיים של משולש ABC (ציור מס' 36). הגובה AP של המשולש ABC עובר על-ידי

ההומותסיה לקטע, העובר דרך הנקודה D ומקביל ל-AP (תכונה א' של ההומותסיה), זאת אומרת



ציור מס' 35

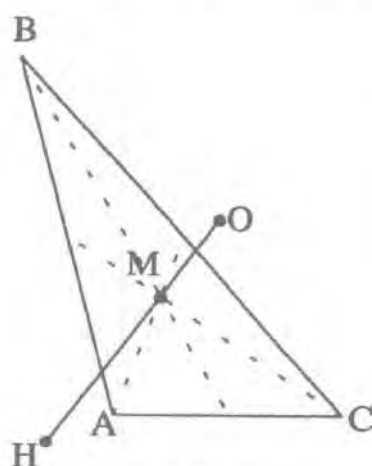


ציור מס' 36

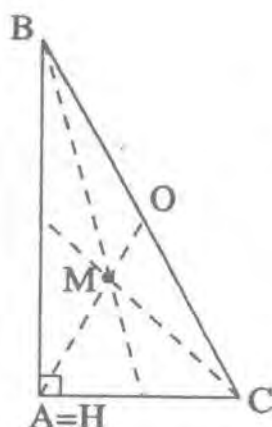
לקטע DK, המאונך לצלע BC והעובר דרך הנקודה D - נקודת האמצע של הצלע BC (ציור מס' 36). המשמעות היא, שמרכז המעגל החוסם את המשולש ABC, נמצא על הישר DK (מרכז מעגל - מפגש אנכים אמצעיים). נסמן ב-H את המקור של הנקודה O לפעולת ההומותסיה. נזכיר, כי הקטע DK הוא התמונה של הקטע AP, שהתקבלה בהומותסיה. היות והתמונה DK עוברת דרך הנקודה O, אז המקור AP עובר דרך הנקודה H (המקור של O).

באותה הדרך אפשר להוכיח, כי גם הגבהים האחרים של המשולש ABC (או המשכיהם) עוברים דרך H. לכן הנקודה H היא נקודת החיתוך של גובהי המשולש ABC.

סעיף ג': הוכחת הטענה נובעת מיידית מהעובדה כי בפעולת הומותסיה עם מרכז M ומקדם $k = -\frac{1}{2}$



ציור מס' 37 ב'



ציור מס' 37 א'

הנקודה H עוברת ל-O, מ.ש.ל.

הערה מס' 1: הבעיה (משפט מוכר בהנדסת המישור) מתאימה לכל סוגי המשולשים חד-זווית כנראה בציור מס' 36, וישר זווית וקהה זווית - כנראה בציור מס' 37 א'-ב'.

הערה מס' 2: הישר OMH נקרא בשם הישר של אוילר.

בעיות לפיתרון עצמי

5.5 בעיה

נתונה זווית ABC ונקודה M בתוכה. לבנות מעגל, המשיק לשוקי הזווית ועובר דרך נקודה M (כמה פתרונות לבעיה?).

5.6 בעיה

למצוא את המקום הגאומטרי של כל אמצעי המיתרים במעגל, היוצאים מנקודה אחת שעליו.

5.7 בעיה

נתונים זווית ABC ומעגל שרדיוסו R. לבנות בתוך הזווית מעגל באופן שהוא ישיק לשוקי הזווית ולמעגל הנתון.

5.8 בעיה

נתון ש-R הוא רדיוס המעגל, החוסם את המשולש ABC. לבטא באמצעות R את רדיוס המעגל, החוסם את המשולש, שקדקודיו הם אמצעי התיכונים של משולש ABC.

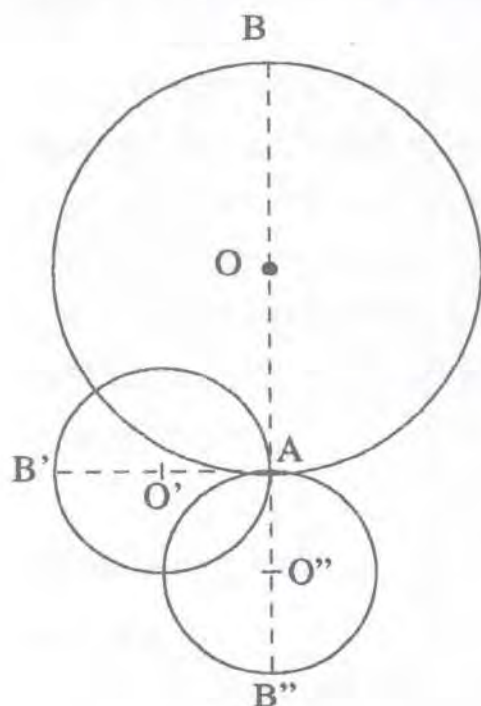
6. שילוב של טרנספורמציות

ניתן לצרף יחד מספר סוגים של טרנספורמציות. התרגילים שלהלן יעסקו בשילוב של הומותיה וסיבוב סביב נקודה. נכנה את הטרנספורמציה המשולבת בשם "סיבוב מרכז-דמיוני". נתון מרכז O, זווית α ומקדם דמיון k. סדר הפעולות אינו משנה (הומותיה וסיבוב או סיבוב והומותיה).

אפשר לראות, כי התוצאות של הטרנספורמציה המשולבת הן כדלקמן:

* מעבירה ישר ℓ לישר ℓ' באופן שהזווית ביניהם שווה ל- α .

* מעבירה מעגל עם רדיוס R למעגל עם רדיוס $k \cdot R$. נדגים טרנספורמציות כאלה על-ידי מספר דוגמאות: א. נתון מעגל, שמרכזו O ועליו נקודות A ו-B בשני קצות הקוטר:



ציור מס' 38

1. מבצעים סיבוב מרכז-דמיוני עם מקדם $k = \frac{1}{2}$, זווית

$\alpha = 90^\circ$ ומרכז הסיבוב A.

2. נבצע סיבוב מרכז-דמיוני עם מקדם $k = \frac{1}{2}$, זווית

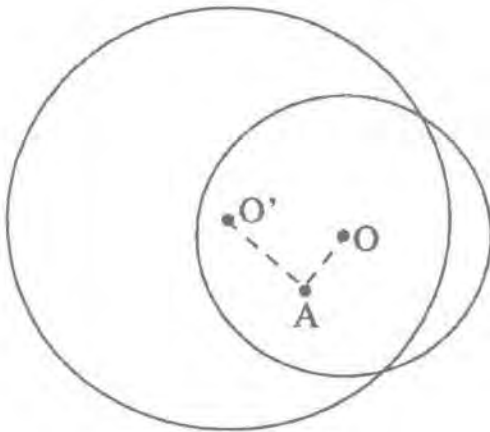
$\alpha = 180^\circ$ ומרכז A.

התוצאות נראות בציור מס' 38.

בטרנספורמציה 1 הנקודה B עברה לנקודה B'. בטרנספורמציה 2 הנקודה B עברה לנקודה B''.

הטרנספורמציה 2 שקולה להומותיה עם מקדם $k = -\frac{1}{2}$.

ב. נתון מעגל שמרכזו O. סביב נקודה A, הנמצאת בתוך המעגל, נבצע הומותיה עם מקדם $k=1.5$

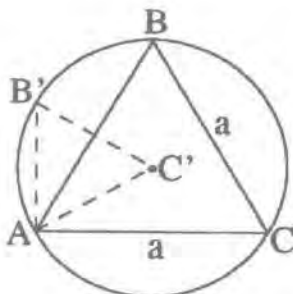


ציור מס' 39

וסיבוב בזווית $\alpha = 75^\circ$ - כנראה בציור מס' 39.
תמונת הטרנספורמציה היא מעגל שמרכזו O' ורדיוסו
פי 1.5 מהרדיוס של המעגל המקורי.
מובן ש- $\angle AO'O = 75^\circ$.
ג. נתון משולש ש"צ בעל צלע a . נבצע טרנספורמציה

משולבת: הומותסיה עם מקדם $k = \frac{1}{\sqrt{3}}$ (הוא $-\frac{a}{\sqrt{3}}$)

רדיוס המעגל החוסם ומרכז A וסיבוב של 30° - כנראה
בציור מס' 40 (הנקודה A נשארת במקומה). הנקודה C
עברה לנקודה C' (מרכז המעגל החוסם את משולש



ציור מס' 40

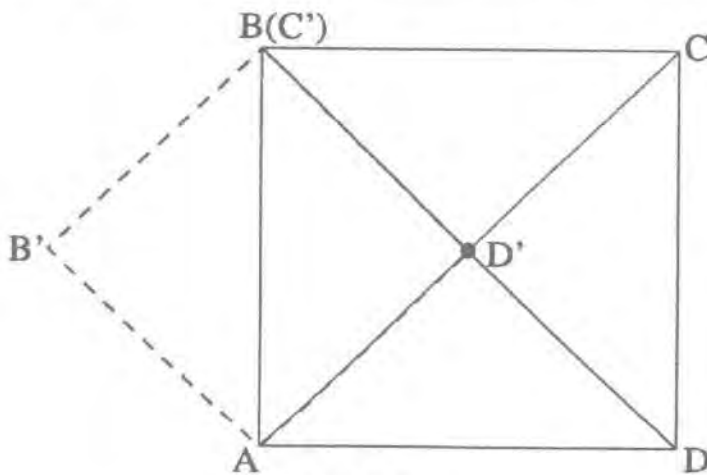
$\triangle ABC$), והנקודה B עברה לנקודה B' , הנמצאת על המעגל
החוסם, $\triangle AB'C'$ - משולש ש"צ.

ד. נתון ריבוע $ABCD$ בעל צלע a .

נבצע טרנספורמציה, המורכבת מהומותסיה סביב קדקוד A ועם מקדם

$k = \frac{\sqrt{2}}{2}$ וכן סיבוב של 45° - כנראה בציור מס' 41. התמונה של

הריבוע לאחר הטרנספורמציה הוא ריבוע, ששתיים מצלעותיו נמצאות על אלכסוני הריבוע
המקורי.



ציור מס' 41

בעיה 6.1

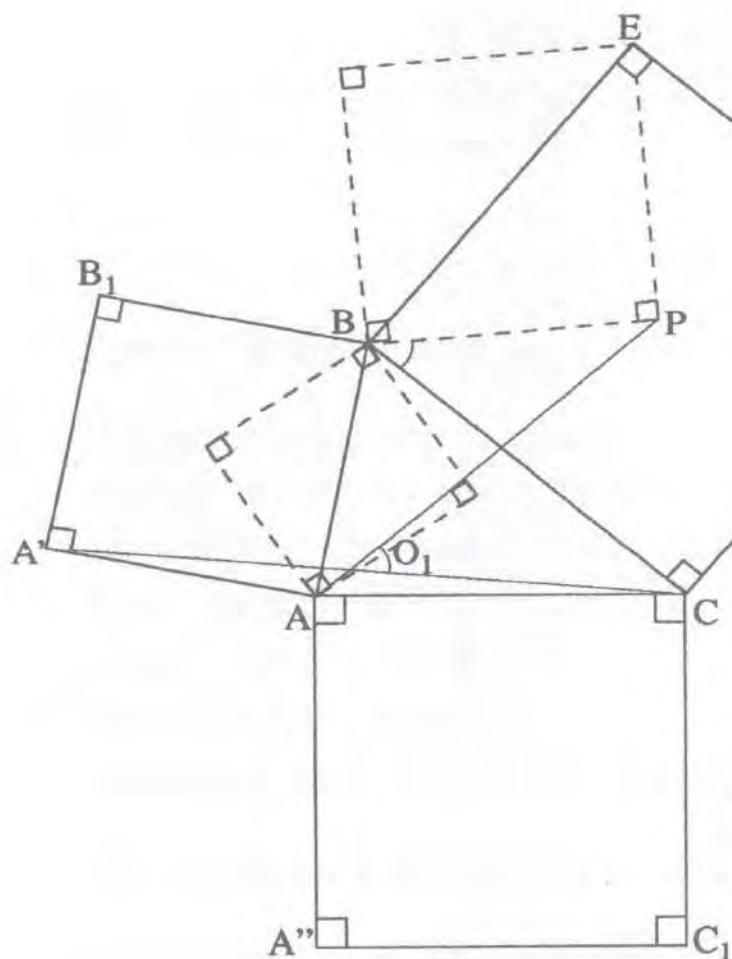
נתון משולש ABC שעל צלעותיו בונים,
כלפי חוץ, שלושה ריבועים, ABB_1A' ,
 ACC_1A'' ו- $BCDE$. נסמן את מרכזו של
הריבוע $BCDE$ ב- P .
להוכיח, כי הישרים $A'B$, $A'C$ ו- PA
עוברים בנקודה אחת - כנראה בציור מס'
42 (הבעיה ופתרונה ממקור מס' 4).

פתרון הבעיה:

נתבונן בריבועים הבאים בלבד:

ABB_1A' ו- $BCDE$. נפעיל עליהם את הטרנספורמציה הבאה:

הומותסיה עם מקדם $\frac{\sqrt{2}}{2}$ וסיבוב סביב הנקודה B ב- 45° . כתוצאה ממנה הנקודה A'' תועבר



ציור מס' 42

לנקודה A, והנקודה C תועבר לנקודה P
- כנראה בציור מס' 42.
פעולת הטרנספורמציה העתיקה
את הקטע A'C לקטע AP.
מכאן נובע, כי הזווית בין
הקטעים הללו שווה ל-
 45° . נסמן את נקודת
החיתוך של שני הקטעים
הללו ב- O_1 . הזוויות $\angle CO_1P$
ו- $\angle CBP$ שוות ביניהן, כי הן
שוות ל- 45° , לכן המרובע BO_1CP
חסום במעגל. במילים אחרות, המעגל,
החוסם את משולש BCP חותך את הישר
AP בנקודה O_1 .
נתבונן כעת ב- O_2 , שהיא נקודת החיתוך של
AP ו- BA'' . מאותם השיקולים, המעגל,
החוסם את המשולש BCP, חותך את הישר
AP בנקודה O_2 . מכאן נובע, כי הנקודות
 O_1 ו- O_2 מתלכדות, כלומר הישרים AP, A'C',
ו- $A''B$ עוברים דרך אותה נקודה. מ.ש.ל.

בעיה 6.2

לבנות מרובע חסום במעגל לפי אורך צלעותיו: $AB=a$, $BC=b$, $CD=c$, $DA=d$.

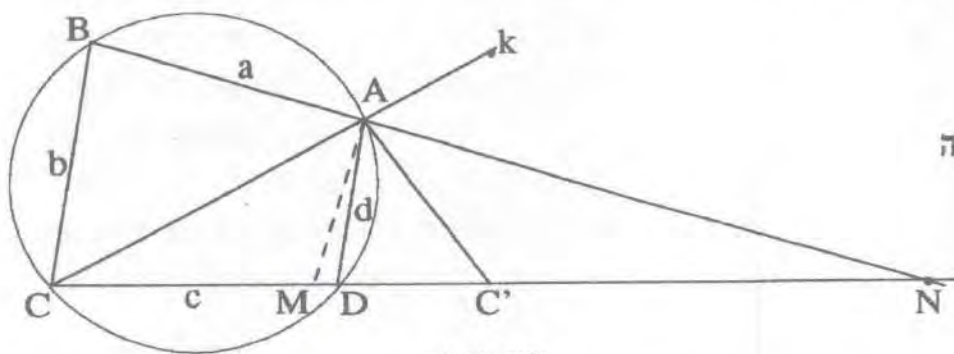
פתרון הבעיה:

ניתוח

נניח, כי המרובע בנוי, כנראה
בציור מס' 43.

נבצע הומותסיה עם מרכז

A, מקדם דימיון $k = \frac{d}{a}$



ציור מס' 43


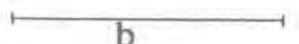


ונבצע סיבוב בזווית $\angle BAD$. הטרנספורמציה מעבירה את משולש $\triangle ABC$ למשולש $\triangle ADC'$.
הנקודה C' נמצאת על המשך הישר CD, משום ש- $\angle ADC + \angle ABC = 180^\circ$ (מרובע חסום), וכן
 $\angle ABC = \angle ADC$ בשל פעולת הטרנספורמציה.

במשולש $\Delta ACC'$ - אורכי הקטעים כדלקמן: $CD = c$, $DC' = b \cdot \frac{d}{a}$, $DA = d$ והיחס

$$\frac{AC'}{AC} = \frac{d}{a}, \text{ ולכן אפשר לבנות אותו.}$$

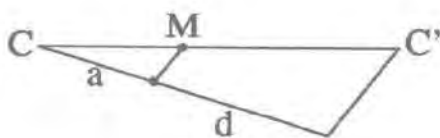
תיאור הבנייה:

נפרט תחילה את שלבי הבנייה של $\Delta ACC'$:

	על ישר בונים את הקטע CD , ובהמשכו - את הקטע DC' . הנקודה A
	נמצאת על מעגל, שמרכזו D ורדיוסו d . כדי למצוא עוד מקום גיאומטרי,
	שאליו שייכת הנקודה A , נשתמש בשיקולים הבאים: נבצע בניית עזר
	AM - חוצה זווית פנימית של משולש ACC' (כנ"ל AN - חוצה זווית חיצונית של אותו משולש).

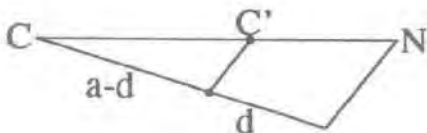
היות ו- AM הוא חוצה הזווית $\angle CAC'$, אז $\frac{C'M}{MC} = \frac{AC'}{AC} = \frac{d}{a}$ וניתן לבנות את נקודה M על-

פי חלוקת קטע ביחס נתון.



באותו אופן - היות ו- AN הוא חוצה-הזווית החיצונית $\angle KAC'$ של המשולש $\Delta ACC'$, אז קיים היחס

$$\frac{C'N}{CN} = \frac{AC'}{AC} = \frac{d}{a} \text{ וניתן לבנות את הנקודה } N.$$



לפי שהזווית בין שני חוצי זוויות צמודות היא 90° ($\angle MAN = 90^\circ$), הרי הנקודה A נמצאת על היקף המעגל, שהקטע MN הוא הקוטר שלו. הנקודה A היא החיתוך של שני המעגלים הללו.

אחרי שבנינו את המשולש $\Delta ACC'$ (למעשה, את משולש ΔADC), בונים על הקטע AC את המשולש ΔABC על-ידי בניית הצלעות: $AB = a$, $CB = b$. המרובע $ABCD$ שהתקבל הוא המרובע המבוקש.

חקירת הבעיה:

אם לבעיה יש פתרון אז הוא פתרון יחיד. לא תמיד ניתן לבנות מרובע על סמך צלעות נתונות. למשל, אם צלע אחת גדולה מסכום שלוש הצלעות האחרות.

בעיה 6.3 - למחרן עצמי

לבנות מרובע ABCD לפי אורכי צלעותיו: $AD=d$, $DC=c$, $BC=b$, $AB=a$ ולפי סכום 2 זוויות נגדיות.

הערה: הבעיה הקודמת היא מקרה פרטי של הבעיה, כאשר סכום הזוויות הנגדיות שווה ל- 180° .

מראי מקומות

1. אבירי, ח' (1972). **מבחר בעיות בהנדסה לבגרות**. רביב.
2. סטופל, מ', מוגילבסקי, ר' (תש"ס). משימות הוכחה בהנדסה המתבססות על בנייה חילופית, **שאנן ה', שנתון המכללה הדתית לחינוך**. חיפה. עמ' 184-185.
3. האוניברסיטה הפתוחה (1976). **אשנב למתמטיקה - יחידה 7: איזומטריות**. רמת אביב.
4. **אתגר - גליונות למתמטיקה, 44**, ניסן - תשנ"ח, חיפה, טכניון - הפקולטה למתמטיקה, עמ' 29, 31.
5. Argunov, B., Balk, M. (1955). **Geometrical Buildings on the Plane**, Moskva (in Russian).
6. Boltjansky, V., Jaglom, J. (1964). **Transformations Vectors**. Moskva (in Russian).
7. Sarantsev, G. (1979). **Methods of Teaching Geometrical Transformations at School**. Moskva (in Russian).

אנטומיה של שלטון – יחסה של הפקידות המנדטורית

ליישוב היהודי ומשקלה בקביעת המדיניות הבריטית

בארץ-ישראל בשנות ה-20 וה-30

1. מבוא

בתקופה, שקדמה למלחמת העולם הראשונה ובמהלכה, חתמו המעצמות האירופאיות על הסכמים רבים, שתכליתם הייתה לחלק את הטריטוריה העות'מנית ביניהן לאחר הנצחון ונפילתו של "האדם החולה על הבוספורוס". רוב ההסכמים וההבנות היו קשורים בטריטוריה, שבתוכה הייתה כלולה ארץ-ישראל, על-פי החלוקה הדמיניסטרטיבית העות'מנית, במסגרת זו נכללו חילופי-המכתבים בין סיר ארתור מק-מהון, הנציב העליון הבריטי בקהיר, לבין השריף חוסיין¹ דיוני ועדת דה-בנזן והסכמי סייקס-פיקו² והצהרת בלפור³ הצד השווה בכל ההסכמים הללו (והנוספים: הסכם לונדון והסכם קושטא) היה העניין המדיני, שגילתה ממשלת בריטניה באזור – בכלל, ובארץ-ישראל – בפרט, וכן ההתחייבויות הסותרות של הבריטים לבעלי בריתם: היהודים והערבים – לגבי השטחים, שיועדו לכל אחד מבעלי הברית. ההבטחות השונות והסותרות, שניתנו על-ידי הבריטים – משקפות מצד אחד את האינטרסים האימפריאליים הבריטיים, ומצד שני – את הכשל שבחתימת הסכמים חשאיים, שיצרו מצב מדיני מסובך ומעורפל – ביחס לעתידה של הארץ.

בסיטואציה המתוארת לא הייתה המדיניות הבריטית בשאלת ארץ-ישראל מגובשת לפרטיה. יתרה מזו, ארץ-ישראל לא הייתה מושבת-כתר בריטית, אלא ניתנה לבריטניה כמנדט, ולפיכך היה שלטונה בה כפוף ל"כתב המנדט", שבו ניתנה עדיפות ברורה למאויים הלאומיים של הציונים, שבאו לידי ביטוי בעיקר במבוא לכתב המנדט, החופף את הצהרת בלפור וכן בסעיפים 2, 4, 6 ו-11 (ראה נספח מס' 1) נוסף על כך, הכיל "כתב המנדט" הסתייגויות, שהביאו בחשבון גם אינטרסים נוספים, כגון אלה של בעלי-בריתה של בריטניה, היהודים המתבוללים, הוותיקן והערות הלא-יהודיות שחיו בארץ. בקונסטלציה זו של חוסר בהירות במדיניות הבריטית ביחס לארץ-ישראל ולשאיפותיהם הלאומיות של היהודים בה – היה מקום למשא ומתן ציוני-בריטי לגבי עתידה של הארץ. יחסי היהודים והבריטים לא היו מוגבלים לשיקולים פרגמטיים וריאל-פוליטיים בלבד. טיבם של הפקידים הבריטיים שעסקו בענייני הארץ בלונדון ובמימשל הארצישראלי, רגשותיהם הפילו-שמיים והאנטי-שמיים שימשו גורם – בעוצמה כזו או אחרת – שהשפיע על גיבושה של המדיניות הבריטית ועל יישומה בשטח הלכה למעשה⁴. במאמרנו נרצה לבדוק:

- א. מה היה הפרופיל של בכירי המימשל המנדטורי בארץ-ישראל, וכפועל יוצא – גבר, אם ניתן לייחס להם עמדה א-פרוירית בנוגע לשאיפות הלאומיות היהודיות בארץ.
- ב. מה היה משקלם של פקידי האדמיניסטרציה המנדטורית בקביעת המדיניות הבריטית בשאלת ארץ-ישראל – בתקופת המימשל הצבאי ובשנות ה-20 וה-30.

תאריכים: השלטון הבריטי בארץ-ישראל, מימשל ומשטר מנדטורי, פקידות מנדטורית.

2. השלטון הצבאי בארץ-ישראל (דצמבר 1917 עד יולי 1920)

שנות מלחמת העולם הראשונה פגעו באופן קשה באוכלוסית הארץ בכלכלתה, בנופה, בכפריה ובעריה. על כל פגעי המלחמה ומאורעותיה – נוסף המשטר הצבאי העריץ, שהשליטו בארץ ג'מאל פחה ועוזריו. קשה במיוחד הייתה הפגיעה ביישוב היהודי, שנחשד בחוסר נאמנות לתורכיה. ארץ-ישראל הפכה לבסיס צבאי ולזירת קרבות. כ-65 אלף אנשי צבא תורכיים חנו בארץ ובסוריה בשיאה של המלחמה, וחיל המשלוח הבריטי שכבש את הארץ מנה כ-90 אלף אנשי צבא⁵ עם תחילת הכיבוש הבריטי היה צורך מידי לטפל בעניינים האזרחיים – כדי להתחיל לשקם את הארץ ואת תושביה. לפיכך עם כיבוש דרום הארץ ויישוב "קו הירקון" על-ידי אלנבי – מונה אדמיניסטרטור לשטח הכבוש.

ארץ-ישראל נוהלה על-ידי שלטון צבאי בריטי החל משנת 1917 במשך שלוש שנים. מינהל השטח הכבוש כונה Occupied Enemy Territory Administration (South) O.E.T.A (s) סדרי השלטון והמשפט שהונהגו בארץ – התבססו על "חוקי המלחמה ומנהגיה", כפי שנקבעו באמנת האג מ-1907. פירושו של דבר היה שניהול השטחים שתחת חסות הצבא יהיה בהתאם לסדרי המימשל התורכי.

ב-11.12.1917 פירסם הגנרל אלנבי הצהרה, שלפיה שמדיניות המימשל הצבאי בארץ תהיה מבוססת על עקרון שמירת המצב של לפני המלחמה (Status quo ante bellum) כאשר המשפט הצבאי הוא הקודקס המשפטי התקף. ההקפדה על שמירת הסטטוס-קוו התבקשה לא רק מתוקף הכיבוש הצבאי והאמנות הבינלאומיות, אלא גם מסיבה מדינית: מניעת חשדות מבעלות בריתה של בריטניה בדבר כוונותיה הקולוניאליסטיות כלפי הארץ. עיראק וארץ-ישראל נמסרו כמנדט לבריטניה מטעם חבר הלאומים – בהתאם להחלטת ועידת סן רמו מאפריל 1920. ב-1.7.1920 החל השלטון האזרחי על הארץ, וב-24.7.1922 אישר "חבר הלאומים" את המנדט הבריטי על ארץ-ישראל – לאחר חתימת הסכם השלום עם תורכיה⁶. המנגנון שהופקד על הארץ היה כפוף למפקד העליון, אלנבי, ולאדמיניסטרציה שלו במצרים.

מבחינה ארגונית היה המנגנון, שהופקד על ניהול ענייניה האזרחיים של הארץ, מפוצל: האדמיניסטרטור הראשי של הארץ היה כפוף ישירות ובלעדית לאלנבי ולמטהו, ולצידו פעל "קצין פוליטי ראשי" (בדרגה נמוכה מזו של האדמיניסטרטור הראשי), שהיה כפוף למטה אלנבי במצרים ובו-זמנית גם למשרד החוץ בלונדון. שני המנגנונים לא פעלו תמיד בהרמוניה (בעיקר בעת כהונתו של קולונל ר' מיינרצהאגן כקצין פוליטי ראשי בארץ מיולי 1919 – עניין, שעליו נעמוד להלן), ולעיתים התנגשו ביניהם וסיבכו את המצב, שהיה כבר מסובך קודם לכן⁷.

המינהל האדמיניסטרטיבי, שהוקם על-ידי הצבא, היה ממונה על הטיפול בענייני היומיום של האוכלוסיה, וזאת – על רקע המשך הקרבות וכיבושה של צפון ארץ-ישראל מידי התורכים. לפיכך הוצבו במינהל האזרחי קציני-צבא וחיילים שניתן היה להפריש אותם לתפקידי-משנה – בלי לפגוע באינטרס הישיר של ניהול המלחמה, שהיה, כמובן, האינטרס המכריע באותה עת. ההנחיות שניתנו לאדמיניסטרטורים, שמונו על-ידי הצבא לשטחי O.E.T.A(s), היו להמשיך בשיטה התורכית – תוך שימוש במנגנון הקיים. כמו-כן נשלחו הנחיות, שעודדו העסקתם של תושבים מקומיים באדמיניסטרציה המתהווה. מערך כוח-האדם של האדמיניסטרציה הארץ-ישראלית בראשית השלטון הצבאי כלל כ-120 קצינים ופקידים בריטיים, ששירתו לפני כן בצבא ובפקידות הבריטית במצרים, בסודן ובהודו. רק כחצי תריסר מביניהם היו בעלי הכשרה מתאימה לתפקידיהם. לפיכך הסתמכה האדמיניסטרציה של השלטון הצבאי הבריטי על פקידים שנותרו מהמימשל העות'מאני, שהיו ברובם ערבים ארצישראלים וסורים. הפקידים הבריטיים שלא

שלטון בשפת הארץ, במנהגיה ובנבכי סדרי השלטון התורכיים - שהיו, כאמור, תקפים - הודקו ליועציהם אלה בכל עניין לגבי החייאת מחלקות הממשלה ומחוזות השלטון במתכונת, שהתקיימה בזמן התורכים⁸.

3. קווים לדמותה ולפעילותה של האדמיניסטרציה המנדטורית בראשית שנות ה-20

עם הקמת השלטון האזרחי המשיכו חלק קטן מהפקידים הבכירים מתקופת המימשל הצבאי את שירותם בארץ, ואיישו את המשרות הבכירות במזכירות הראשית, בראשות המחלקות הממשלתיות ומינהל המחוזות. לעומת זאת, רובה המכריע של הפקידות הבינונית ומטה - המשיכה לשרת תחת השלטון האזרחי הבריטי. מנהלי המחלקות ומושלי המחוזות - אף נתבקשו להודיע לכפופים להם, שלמרות הקיצוצים במנגנון ובהוצאות השלטון, שבאו לידי ביטוי בצמצום מחלקות ואגפים ובאיחודם - לא יהיו פיטורים המוניים. כל פקיד, העושה את עבודתו נאמנה וביעילות - מובטח לו מקום עבודתו⁹. יוצא איפוא שמחד גיסא היה רצף שלטוני בין תקופת המשטר הצבאי לאזרחי, ומאידך גיסא, רובם המכריע של הפקידים שגויסו מהאדמיניסטרציה העות'ומנית המשיכו לעבוד בשירות האדמיניסטרציה האזרחית - על אף מגבלותיהם. להלן נעמוד על מרכיבי זהותה של הפקידות האזרחית בראשית שנות ה-20 - על-ידי אפיון דתם ואזרחותם¹⁰.

ההתפלגות (באחוזים) של האדמיניסטרציה הארצישראלית, בראשית שנות ה-20 על-פי

דתם ואזרחותם של הפקידים

שני שלישים של הפקידות הארצישראלית היו ערבים נוצרים. עובדה זו ניתנת להסבר בעובדה, שהם היו

סוג הפקידות	בריטים (כולל יהודים בריטיים)		ארץ-ישראליים	
	יהודים	ערבים	יהודים	ערבים
פקידות בכירה	50.0	10.0	40.0	69.8
פקידות זוטרה	4.2	26.0	66.0	23.0
סה"כ מתוך האדמיניסטרציה הארצישראלית	11.0			

הנה כי כן, תושבי הערים ובעלי השכלה - בניגוד לרוב האוכלוסיה הערבית הארצישראלית, שהייתה מוסלמית-כפרית דלת-השכלה¹¹. הפקידות הערבית הייתה ברובה ירושת המשטר התורכי. במשך חמש השנים הראשונות של המימשל האזרחי חלה ירידה בחלקם היחסי של היהודים והערבים-הנוצרים באיוש משרות באדמיניסטרציה ביחס לעלייה בחלקם של המוסלמים. מכאן, שהפקידות הערבית לא רק שהייתה נגועה בתחלואי השיטה העות'ומנית, אלא הייתה אנטי-ציונית בעליל. הבריטים, אשר שירתו בפקידות הארץ-ישראלית הבכירה והזוטרה, היו ברובם ירושה מתקופת המימשל הצבאי שהובאו לארץ מחלקי אימפריה אחרים, או קצינים מהמטה הבריטי במצרים. פקידים אלו ראו בשירותם בארץ שלב בקידומם

המקצועי או שאפו לשוב לבריטניה בתום השירות באדמיניסטרציה הארצישראלית. מכל מקום, הם ציפו לתקופת שירות קצרה, בין שנתיים לשלוש, שירות קל, מעניין ואקזוטי במזרח. רוב הפקידות הבריטית גילתה יחס שלילי או אדישות למאויי היישוב היהודי להקים בארץ-ישראל "בית לאומי יהודי"¹².

הפקידות הבריטית הבכירה, שניהלה את האדמיניסטרציה הארצישראלית, נטתה באופן בסיסי לשמר את מסורת הילידים וגילתה השתאות פולקלוריסטית בכל הקשור ל"קסם המזרח". הסביבה הערבית הייתה אוירתם הטבעית של פקידים אלו, והגורם הציוני היה להם חדשני, טורדני ומסובך, וכל אימת שנתקלו בו, היה יחסם אליו זר, דוחה ועוין. הכפריים גילמו בעיניהם את היופי והדרת הפנים, והם היו ערבים. לדעת חלק מבכירי האדמיניסטרציה והפיקוד הצבאי היהודים שהגיעו לארץ הביאו איתם את הכיעור ואת חוסר ההרמוניה מערי דרום-מזרח אירופה. היישוב היהודי לא נתפס בעיניהם כחלק מן האקלים הגשמי והרוחני של המזרח "שלהם". היהודים כונו, לא אחת, בפיהם "אקזוטיים" או "פסולת הגטאות". הפקידות הבריטית לא קיבלה ברובה את הפוליטיקה הפרו-ציונית של הממשלה הבריטית כעניין רציני, אלא ראתה בכך את אחד התכסיסים הפוליטיים של ימי מלחמת העולם הראשונה. בעיני חלק מהפקידות הבכירה, שהגיעה לארץ משורות הצבא, נתפסו היהודים באופן כללי, כסמל המשתמט מן הצבא ומשירות בחזית. כמו-כן לא חסרו רגשות אנטישמיים קלאסיים במטה אלנבי במצרים. יתרה מזו, היהודי נתפס בעיני חלק מהבריטים כמהפכן רוסי-קומוניסטי שהטיל מסתורין ופחד¹³.

דמותה של האדמיניסטרציה הארצישראלית היא מלכתחילה בעלת משקל סגולי שלילי בכל הקשור לשאיפות הלאומיות של היישוב היהודי בארץ ולחזונה של התנועה הציונית העולמית. נדגים על-ידי מספר אירועים מרכזיים, כיצד ניסתה האדמיניסטרציה הבריטית לעצב מדיניות אנטי-ציונית.

עם כינון השלטון הצבאי הבריטי בארץ-ישראל בסוף 1917 ובהתאם למגמה המדינית, שבאה לידי ביטוי בהצהרת בלפור – הוסכם על דעת ממשלת בריטניה וההנהגה הציונית להקים "ועד צירים לארץ-ישראל". תפקידו היה לשמש א) בא-כוח של ההסתדרות הציונית ב) יועץ לממשלת בריטניה בכל הנוגע להקמת "בית יהודי לאומי בארץ-ישראל"¹⁴. למרות האמור, סירב מפקד הצבא הבריטי במצרים, הלורד אלנבי, לאפשר את כניסת חברי "ועד הצירים" לארץ, ורק התערבותו של קולונל ר' מיינרצהאגן – הקצין הפוליטי הראשי – שדיווח למשרד החוץ הבריטי – אפשרה את בואם ופעילותם בשנים 1918-1921¹⁵.

הקולונל מיינרצהאגן דיווח ב-1.4.1920 לשר החוץ, קרזון, שפקידים בריטיים רמי-דרגה, בראשם ווטרס טילור – ראש המטה של אלנבי והממונה על אזור הכיבוש הצבאי מסיתים מנהיגים ערביים כחאג' אמין אל חוסייני (לימים המופתי של ירושלים), ללחוץ על הממשלה הבריטית להתנער ממחויבותה להקים "בית לאומי" ליהודים ולהניע מהלך של איחוד ערביי ארץ-ישראל בפרדציה עם פייסל. יתרה מזו, אותו ווטרס-טיילור עודד פרעות ביהודים, שנודעו לימים "כמאורעות נבי מוסא".

וכך כותב מיינרצהאגן ביומנו ב-26.4.1920:

"... ווטרס-טיילור ראה את חאג' אמין ביום הרביעי שלפני חג-הפסחא ואמר לו, כי בחג-הפסחא יש לו הזדמנות גדולה להראות לעולם, שערביי ארץ-ישראל לא יסבלו את שליטת היהודים בארץ-ישראל; שהציונות אינה מקובלת

לא רק על המימשל הארצישראלי, אלא גם בווייטהול, ושם תתרחשנה בירושלים בחג-הפסחא מהומות אלימות במידה מספקת, הרי ימליצו גם הגנרל בולס (האדמיניסטרטור הראשי של ארץ-ישראל, והמפקד הבכיר של הצבא הבריטי. הערתי - י"צ) וגם הגנרל אלנבי לנטוש את רעיון הקמת הבית היהודי. ווטרס-טיילור הסביר, שחירות אפשר להשיג רק בכוח-הזרוע.¹⁶

לקולונל מיינרצהאגן לא היה ספק, שפרעות נבי מוסא בחג הפסח של שנת 1920 - פרצו בעידודה של האדמיניסטרציה הבריטית הבכירה בארץ. הפקידות הבריטית התעלמה מהאזהרות ונהגה בחוסר אחריות בכך שדיללה כוחות משטרה ואפשרה לקצינים בכירים לקחת חופשה בתקופה מתוחה מעין זו. לפיכך האחריות הישירה מוטלת על כתפיה¹⁷. מיינרצהאגן המליץ בפני הפקידות הבריטית הבכירה של משרד המושבות בלונדון, שמתפקידה היה לנהל את ענייניה של ארץ-ישראל מראשית השלטון האזרחי הבריטי - על חמישה עקרונות שיש לנקוט כדי לקדם את המדיניות של ממשלת בריטניה כלפי ארץ-ישראל ותושביה - ועיקרם:

א. להרחיק מהארץ את כל הפקידים הבריטיים בארץ-ישראל, שאינם אוהדים את הציונות.

ב. להפריד את הפיקוד הצבאי בארץ-ישראל מזה של מצרים, ולהרחיק את ההשפעה המזיקה, שמפעילה כיום המפקדה הראשית על סר הרברט סמואל...¹⁸

גם בקרב ההנהגה הציונית שררה תחושה עזה, שההחמרה, שנוצרה בשנות ה-20 ביחסי יהודים-ערבים, היא פועל-יוצא מדפוסי התנהגותה של האדמיניסטרציה, כפי שכותב חיים וייצמן לסיר וינדהם דידס - המזכיר הראשי - בעקבות פרסום מסקנותיה של ועדת הייקרפט (השופט העליון בארץ-ישראל, סר תומאס הייקרפט), שמונתה לבדוק את אירועי (פרעות) נבי-מוסא:

"הגורם האמיתי לכל הצרות הוא יחסם של רוב הבריטים בארץ-ישראל. לדעת צ'רצ'יל עצמו (שכיהן באותו זמן כשר המושבות, ובתוקף תפקידו היה ממונה גם על ענייניה של הארץ. הערתי - י"צ). 9/10 מהם נגדנו. הערבים יודעים זאת, וכן יודעים הם, שעל-ידי הפעלת לחץ ואיומים על המימשל בארץ-ישראל יוכלו להשיג ויתורים מדיניים..."¹⁹

4. קווים לדמותה ולפעילותה של האדמיניסטרציה המנדטורית מאמצע שנות ה-20 ועד סוף שנות ה-30

מבנה האדמיניסטרציה המנדטורית עבר שינויים תכופים, שבאו לידי ביטוי בחלוקת הארץ למחוזות ולנפות. מבחינה עקרונית, שאפו הבריטים לצמצם את מספר המחוזות ולנהל את הארץ באופן ריכוזי מהמטה בירושלים. לפיכך היו פקידי המחלקות המקצועיות שבמחוזות כפופים ישירות לאדמיניסטרציה הבכירה במטה. למושלי המחוזות ולקציני-המחוז הכפופים להם, שניהלו את ענייני הנפות, היו סמכויות מוגבלות²⁰. יוצא אפוא, שלפקידות הבכירה בירושלים הייתה "מוטת-שליטה" ריכוזית והשפעה רבה על הנעשה בשטח.

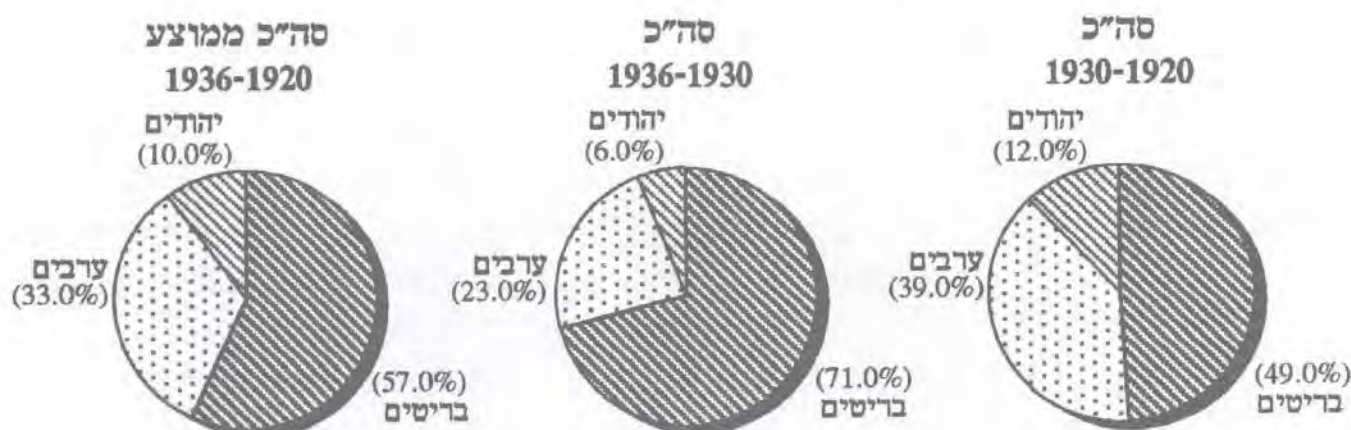
נעמוד על מרכיבי זהותה של הפקידות הבכירה באדמיניסטרציה המנדטורית, על-פי אפיון דתם, אורחותם

והשתייכותם לאסכולה האדמיניסטרטיבית הוותיקה, שהוצבה בארץ בראשית השלטון הצבאי הבריטי.

התפלגות (באחוזים) של האדמיניסטרציה המנדטורית הבכירה – מאמצע שנות ה-20 ועד סוף שנות ה-30 על-פי דתם, אזרחותם וותקם באדמיניסטרציה הארצישראלית²¹.

סה"כ	יהודים		ערבים תושבי א"י			בריטים			תקופת השירות
	שירות צבאי בריטי	אזרחים	שירות צבאי		אזרחים	שירות צבאי		אזרחים	
			תורכי	O.E.T.A (s)		צבא	מתוכם אנשי צבא בעלי ותק מתקופת O.E.T.A (s)		
100.0	5.0	7.0	7.0	22.0	10.0	(46.0)	38.0	11.0	1930-1920
100.0	-	6.0	-	6.0	17.0	(5.0)	20.0	51.0	1936-1930

תמונה סכמטית של נתוני הטבלה:



אין הטבלה דנה בפקידות הבינונית והזוטרה, אלא רק בבכירה הכוללת: מנהלי מחלקות, אגפים ומחוזות. צמצום המחוזות הגדיל את הביורוקרטיה המרכזית. באמצע שנות ה-30 שירתו בממשלת המנדט ואגפיה השונים כ-800 פקידים, מתוכם למעלה מ-2/3 ערבים²².

מניתוח הנתונים מצטיירת האדמיניסטרציה המנדטורית הבכירה בשנות ה-20 – כנשענת על בסיס כוח-אדם בריטי, שמקורו ממטה הצבא הבריטי במצרים ומהמימשל הצבאי בארץ, וכן על פקידים ערביים, "ירושתי" המימשל והצבא התורכיים. כפי שהזכרנו בסעיפים הקודמים. פקידות זו הייתה מלכתחילה אנטי-ציונית.

בשנות ה-30 חלה תמורה בהצבת כוח-האדם לפקידות הבכירה: משקל האזרחים הבריטיים, המשרתים בתפקידי מפתח עלה על משקלם של אנשי הצבא, וכמו-כן עלה משקלם היחסי של הבריטים בפקידות המנדטורית הבכירה.

מכאן, שהוצבו בארץ בעלי תפקידים מיומנים ומנוסים יותר מאשר בראשית השלטון הבריטי בארץ

בשנות ה-20. יחד עם זאת, משקלם של הערבים בפקידות הבכירה היה גבוה, במיוחד נוכח משקלם הנמוך של היהודים. משמע, הפקידות הבריטית הבכירה שהגיעה לארץ הייתה פקידות קולוניאליסטית קלאסית, אשר נהגה על-פי המסורת הבריטית, שראתה את התושבים-הילידים כנחותים וכנועים. המציאות טפחה על פניהם בכל הנוגע ליישוב היהודי בארץ-ישראל, שראה את עצמו כשווה-ערך לפקידים המנדטוריים ובעל ברית לבריטניה הגדולה, וזאת - על יסוד "כתב המנדט", שנתן ביטוי לכמהות הלאומיות של הציונים בארץ-ישראל²³. אין פלא, שפקידות זו פיתחה בדרך כלל, יחס חשדני, מסתייג ולעיתים אף עויין ליישוב היהודי ולמטרותיו. כמובן, גם הפקידות הערבית הייתה עוינת, מפני שהייתה חשופה לגלי הלאומיות הערבית ולמאבקים הפוליטיים האלימים בין היישוב היהודי לתנועה הלאומית הפלשתינאית, שהתרחשו החל מראשית שנות ה-20 והתעצמו והלכו מסוף שנות ה-20 ואילך. נדגים על-ידי הצגת מספר אירועים, כיצד מנסה הפקידות המנדטורית הבכירה להשפיע על עיצוב מדיניות בריטית אנטי-ציונית.

כבר באמצע שנות ה-20 ניסו פקידים בריטיים בכירים למנוע רכישת שטחי קרקעות והעברתם לבעלות יהודית. הם אף עודדו ביוזמתם את תושבי האזור הערביים להתנגדות פעילה. למשל, ריצ'ארד בדקוק²⁴, שעורר את ערביי הגליל לפעול נגד רכישת שטחים באצבע הגליל על-ידי היהודים. לפני התערבותו קיבלו הערבים את תוכניות רכישת השטחים ופיתוחם על-ידי היהודים באהדה רבה, מתוך צפייה, שגם מצבם החומרי יוטב²⁵.

כאשר באמצע שנות ה-20 עמד המשא ומתן על רכישת "זיכיון החולה" לפני סיומו המוצלח, והעברת השטח הנרחב (כ-60 אלף דונמים) לבעלות יהודית-נראתה ראלית (משמעות רכישה גדולה מעין זו הייתה בודאי גם לאומית ולא רק כלכלית), עודדו פקידים בריטיים בכירים ממחוז צפת את הערבים להתנגד בכל תוקף לרכישת הזיכיון על-ידי היהודים. למרות העובדה, שלערבים תושבי הזיכיון לא היו זכויות-בעלות על הקרקע (הזיכיון היה בידי אפנדים מבירות, שהשתוקקו למוכרו ליהודים) פעלו הפקידים הבריטיים בקרב הפלאחים הערבים, כדי שלא יסכימו לפשרה, שלפיה יקבלו פיצוי נדיב, נוסף על רכישתו מידי בעליו החוקיים²⁶.

כמובן, הפקידים הערביים (בעיקר הנוצריים), ששירתו בממשל הבריטי, היו אלה שהקשו באופן מיוחד על רכישות והעברות של קרקעות ליהודים. הבולטים שבהם היו מוסא נאצר²⁷, סגן מושל הגליל, שהתמנה כעבור שנים - לשר בממשלת ירדן²⁸, וכן ר"ר חוסין פחרי אל-ח'אלדי, ששירת במחלקת הבריאות הממשלתית בירושלים בשנים 1921-1934. האחרון היה אישיות פוליטית בעלת משקל ולאומני-ערבי קיצוני בדעותיו. בראשית שנות ה-30 היה מקורב לנציב העליון²⁹.

יוסף וייץ, מראשי הקה"ל ומאדריכלי גאולת הקרקעות והכשרתן בימי המנדט, מעיד: "... בממשלה ובפקידות הממשלתית, מהפקיד הנמוך עד הגבוה, נוצרה אטמוספירה מיוחדת לרעת היהודים ... איזה פחד הוטל עליהם מגבוה להיזהר מנכלי היהודים, וזה משפיע גם על פקידים ישרים, הנמנעים מלהבליט את נייטרליותם ועל-ידי זה לאבד את משרותיהם, והם מוכרחים לפעול בהתאם למצב השורר בממשלה"³⁰.

לואיס פרנטש (L. FRENCH), היה איש השירות הקולוניאלי הבריטי (מנהל מחלקת הפיתוח של ממשלת-המנדט בארץ-ישראל בשנים 1931-1932). הוא פירסם בסוף 1931 - בתוקף תפקידו - דו"ח

על סוגיית כושר הקליטה של הארץ והגיע למסקנות מפליגות על הצורך להגביל את העלייה היהודית לארץ – בעטייה של פגיעה קשה בפלאחים הערבים ונישולם מהקרקע³¹. בדו"ח סודי, (נספח לדו"ח הגלוי) שהועבר לשר המושבות (כעבור שנה בערך – במאי 1931), באמצעות הנציב העליון, טוען פרנטש, שממשלת המנדט טיפלה בזהירות מופלגת בבעלי זכויות ערביים והעניקה להם יתרונות בלתי סבירים, אף-על-פי שהפרו את תנאי הזיכיון, התעלמו מהחוק ולא שילמו מיסים. חובת הממשלה הייתה להפקיע מהם את זכויות הקרקע שבבעלותם ולהעמידם לחכירה, אלא שאז הייתה נאלצת הממשלה להחכירם ליהודים³².

עמדותיהם של הפקידים הזוטרים והבכירים מהמחוזות ומהמטה בירושלים – יצרו אווירה מתנכרת לפעילות הציונית. לכן המלצותיהם, שהועברו לדרגים הבכירים ביותר בממשלת המנדט (הנציב העליון, המזכיר הראשי וכו') ולמשרד המושבות בתדירות גבוהה – השפיעו, כנראה, במשך הזמן על המדיניות הבריטית כלפי היישוב היהודי ושאיפותיו הלאומיות. ניתן לראות בהמלצותיהן של ועדות החקירה בראשות הופ-סמפסון מ-1930³³ וועדת פיל מ-1937 – הוועדה המלכותית³⁴ נסיגה ניכרת מהעמדה הבריטית הפרו-ציונית, כפי שנוסחה ב"הצהרת בלפור" וב"כתב המנדט".

5. מגמות והכרעות ביישוב ועיצוב המדינות של ממשלת בריטניה בענייניה של ארץ-

ישראל, מראשית השלטון הבריטי עד סוף שנות ה-30.

המינהל הבריטי בארץ היה כפוף, בראש ובראשונה, לאינטרסים הגלובליים של בריטניה. עקב זאת הוא היה חייב לפעול בהתאם להוראות משרד החוץ (עד לתחילת השלטון האזרחי) ואחר-כך – בהתאם להוראות משרד המושבות (עד לסוף שנות ה-30). ארץ-ישראל נוהלה במתכונת המשפטית והארגונית של מושבת-כתר בריטית, אף-על-פי שניתנה כמנדט לבריטניה על-פי החלטת חבר הלאומים. להתחייבותה של בריטניה לציונים על-פי "הצהרת בלפור" ו"כתב המנדט" (ראה נספח מס' 1) – לא ניתנה עדיפות ראשונה במעלה, ובודאי לא נוכח האינטרסים האימפריאליים הבריטיים³⁵.

במסגרת האינטרסים האימפריאליים הבריטיים מאז המאה ה-19 רצו הבריטים לחדור לאגן המזרחי של הים התיכון. במהלך מלחמת העולם הראשונה הגבירה בריטניה את מאמציה בכיוון זה באמצעים שונים: דיפלומטיים, כלכליים וצבאיים. יש הטוענים, שהבריטים ראו שתנועה הציונית והגשמת תכניתיה בארץ-ישראל מועילות למדיניות הבריטית. הם חשבו, שהתכניות הן בנות ביצוע וצודקות כאחת, והניחו, שהגורמים הערביים העיקריים ישלימו איתן³⁶.

כבר בראשית שנות ה-20 לא ייחסו אנשי צבא בריטיים בכירים ערך אסטרטגי לארץ-ישראל וטענו, שיש לצאת ממנה בהקדם, בעיקר מפני "שבועיית ארץ-ישראל וזה לבעיית אירלנד", ובריטניה עלולה להסתבך בהשלטת סדר ושלום בין "שני עמים החיים בארץ קטנה, ובשם אהבת אלוהים שונאים זה את זה שנאה תהומית". למרות אזהרות מעין אלו – החליטה בריטניה להמשיך את מדיניותה ולקבל את המנדט על הארץ³⁷. בסוף מלחמת העולם הראשונה הייתה ממשלת בריטניה – כמעצמה עולמית – מטופלת בבעיות אימפריאליות דוחקות, והנחתה את השלטון-הצבאי במדיניותה רק בקווים כלליים, וכרגיל נטתה להסתמך על "האנשים במקום". החלל, שנוצר בקביעת המדיניות, גרם לכך שתרגומה המעשי נעשה בידי הפקידות המקומית על-פי נטיות לבה והשקפותיה³⁸.

מדיניותה של בריטניה בראשית שנות ה-20 הייתה ללא ספק פרו-ציונית: הדבר השתקף בהכללת "הצהרת בלפור" ב"כתב המנדט", ובעצם גיבושו של כתב המנדט שבסעיפיו: 2, 4, 6 ו-11 (ראה נספח מס' 1) - ניתנו יתרונות בולטים למאווייהם של הציונים.

גם מינויו של הרברט סמואל לנציב עליון ראשון הוכיח את הדבר: סמואל היה אישיות בריטית פוליטית חשובה וציוני מוצהר. בכך היה איתות מובהק לחשיבות שמייחסת הממשלה הבריטית לביצוע מדיניות פרו-ציונית.

הסכמת ממשלת בריטניה להקים את "ועד הצירים לארץ-ישראל" ולשולחו לארץ כבר לפני התהוות הממשל האזרחי - מעידה גם היא על כוונות פרו-ציוניות. "ועד הצירים" שפעל בשנים 1918-1921 הניח את היסודות למבנה המשק והכלכלה הארצישראלים והפך לשותף פעיל בתהליכי עיצוב הממשל והחברה לזמנו, ובהנחת היסודות לעתיד לבוא. כל זאת - בהסכמת ממשלת בריטניה וכחלק ממדיניותה³⁹. עם ראשית השלטון האזרחי בארץ - נוצר לחץ מסיבי על הממשלה הבריטית להפשיר "זיכיונות כלכליים" מהתקופה התורכית. עיקר הלחץ בא מחברות הנפט האמריקניות, שסברו שבסביבות ים-המלח מצויות עתודות נפט מרובות. הבריטים סירבו בכל תוקף להפשיר את הזיכיונות, מכיוון שחששו מהסתבכויות משפטיות (כל עוד לא נחתם הסכם השלום עם תורכיה) ומבעיות מדיניות עם בעלי בריתם וכדו'. בעקבות פניתם של הציונים לצ'רצ'יל, שר המושבות דאז, לשחרר זיכיונות כלכליים בארץ לטובתם - פנה האחרון למשרד החוץ וביקש להפשיר זיכיונות לציונים. בעקבות עמדתו של שר המושבות הוחלט - בתיאום עם היועץ המשפטי של משרד החוץ הבריטי - לפרסם באפריל 1921 הודעה רשמית, המאפשרת הענקת זיכיונות לציונים. במסגרת זו ניתן לפנחס רוטנברג "זיכיון החשמל"⁴⁰. היה בכך צעד פרו-ציוני מובהק, שעלה בקנה אחד עם המדיניות הבריטית לפתח את הארץ. הבריטים סברו, שההון היהודי שיזרום לארץ יעודד פיתוח וקידמה.

שר המושבות, וינסטון צ'רצ'יל, כינס את "ועידת קהיר" ב-12.3.1921. תכלית הכינוס הייתה לקבוע את מדיניותה של בריטניה בשאלה הציונית והערבית לטווח רחוק. במסגרת זו הוחלט על הפרדתו של עבר הירדן המזרחי מתחומי "הבית הלאומי". ההסדרים המדיניים, שהיו כרוכים בניתוק עבר הירדן המזרחי מהמנדט על ארץ-ישראל, חייבו שינויים בכתב המנדט. אין ספק, שהיה בצעד זה משום נסיגה בריטית מהיקף המחויבות ל"בית הלאומי", אם כי לא ממש הפרת הסכם. מכל מקום, דבר השינויים הובא לידיעת ההנהלה הציונית בלונדון, ונעשה רק לאחר קבלת הסכמתה⁴¹.

מראשית השלטון האזרחי הייתה הקפדה מצד ממשלת בריטניה על כל פעולות ממשלת המנדט. למשל, התקציב הארצישראלי עבר מדי שנה בשנה בדיקת "שתי וערב" במשרדי המושבות והאוצר, והיא הסתיימה בדרך כלל בקיצוצי תקציב, ובעיקר - בסעיפי השירותים הציבוריים⁴². בדרך כלל נטתה המדיניות הפיסקאלית של הבריטים להיות שמרנית, משמע - לא להשקיע מכספי משלם המיסים הבריטי במושבות מעבר לים. מניתוח המדיניות הכלכלית של ממשלת המנדט בשנות ה-20 עולה, שהנציב העליון הראשון, הרברט סמואל, ניהל מדיניות תקציבית נועזת, שהרחיבה את הוצאות הפיתוח. כמו-כן, במהלך כל שנות ה-20 הניחה ממשלת המנדט יסודות חשובים למשק הארצישראלי, שהטיבו בעיקר עם היישוב היהודי ומוצריו וקידמה אותו לקראת רמה אירופאית⁴³. לפי האמור לעיל, - בארץ-ישראל חרגה בריטניה מכללי התנהגותה הרגילים בעניינים הפיסקאליים ביחס לנהוג במושבות-הכתר - לטובת פיתוחו של "הבית הלאומי".

במהלך שנות ה-20 וה-30 הסתלקה ממשלת בריטניה ממדיניות ההעדפה ליסוד "הבית הלאומי", וגיבשה מדיניות "מאוזנת" יותר כלפי הערבים. יש הטוענים, שהתמורות במדיניות הבריטית נבעו מאכזבתם הקשה של הבריטים מיכולת היהודים להגשים בכוחותיהם הכלכליים, החברתיים והדמוגרפיים (עלייה יהודית) את עקרון "הבית הלאומי" שהובטח להם.⁴⁴

גם לחיים וייצמן היה ברור, שתמיכת הבריטים במפעל הציוני ובהתפתחותו, מתבססת במידה רבה על הערכתם את כוחו של המפעל הציוני ואת כוחה של התנועה הציונית. מרכיב זה היה חלק משיקוליהם המדיניים בשנות ה-20 ובראשית שנות ה-30.⁴⁵

פ"ה קיש, שהיה מ-1922 מנהל המחלקה המדינית של ההנהלה הציונית בירושלים, סבור, שממשלת בריטניה עשתה מאמצים כנים במדיניותה הן ליישום "כתב המנדט" ככתבו וכלשונו. פירושו של דבר, שהבריטים השתדלו לעזור להקים את ה"בית הלאומי" ליהודים בארץ.⁴⁶

בשאלת ההגירה של היהודים לארץ – עניין אקוטי, שעורר התנגדות עזה של התנועה הלאומית הערבית – נקבעה המדיניות הבריטית על יסוד שיקולים פוליטיים וכלכליים כאחת. עד 1939 תמכו הבריטים בהתפתחות מבוקרת של "הבית הלאומי".⁴⁷

למעשה, חופש הפעולה של הפקידות הבריטית הבכירה בממשלת המנדט – כולל הנציב-העליון עצמו – היה מוגבל מאוד. כל החלטה בעלת משקל הייתה כפופה לאישור משרד המושבות בלונדון. אפילו ל"חבר הלאומיים", שהעניק לאנגליה את המנדט על ארץ-ישראל (והיה דה-יורה "בעל העוצמה"), לא היה משקל של ממש. שר המושבות היה מוסמך לאשר או לפסול חוקים שיזם הנציב-העליון. כמו-כן, הוא היה יכול, לקצץ בסעיפי תקציב ולאשר מינויים או לבטלם. הנציב נדרש גם להתחשב באינטרסים, שיוצגו על-ידי משרדים אחרים בממשלת בריטניה. עוצמתם של שרי המושבות בקביעת המדיניות הבריטית נחלשה לעיתים עקב חילופי-גברי תדירים. במשך שלושים שנות המנדט התחלפו 17 שרי מושבות, (באותה עת שירתו בארץ שבעה ניצבים עליונים). לפיכך התרכזה עוצמה רבה בידי הפקידים הבכירים של משרד המושבות בלונדון. כללו של דבר, בעניינים בעלי משקל ואינטרס אימפריאלי של הבריטים – קבעה ממשלת בריטניה את המדיניות.⁴⁸

נציג דוגמה אופיינית להבהרת העניין:

באמצע שנות ה-20 התעניינה התנועה הציונית ברכישת "זיכיון החולה". שטח הקרקע נחשב בזמנו לעידית וכבעל פוטנציאל התיישבותי אדיר. ח' וייצמן התערב באופי פעיל ואינטנסיבי במשא ומתן לרכישת הזיכיון. לבריטים היה ברור, שלציונים יש עניין ברכישת כ-60,000 ד' של הזיכיון בעיקר משיקולים מדיניים, ולא דווקא משיקולי-התיישבות. בקונסטלציה זו – ועל רקע התנגדות הערבים – המליצו פקידים בכירים במשרד המושבות, ובראשם ג' שקבור – שעמד בראש מחלקת המזרח התיכון במשרד – לדחות את היוזמה הציונית. שר המושבות דאז ל' אמרי (Leopold Amery) תמך ביוזמה בהתאם למדיניות בריטניה על-פי סעיפים 6 ו-11 של "כתב המנדט" והורה לפקידות הבכירה בלונדון ולנציב-העליון לאפשר לתנועה הציונית לבצע את הרכישה למרות המלצותיה נגד אישור העסקה.⁴⁹ בסופו של דבר, לא יצאה הרכישה לפועל באמצע שנות ה-20, ולא באשמת המדיניות הבריטית.

6. סיכום ומסקנות

המדיניות הבריטית ביחס לארץ-ישראל נבעה בראש ובראשונה מאינטרסים אימפריאליים. האינטרס הבריטי מאז המאה ה-19 היה לחדור לאגן המזרחי של הים התיכון, בהתאם לכך דאגו הבריטים להציג את היהודים בעיקר מהיישוב הישן האשכנזי - כנתונים לחסותם במסגרת "הסכמי הקפיטולציות"⁵⁰. במהלך מלחמת העולם הראשונה עשתה הממשלה הבריטית מאמצים רבים ומורכבים להשתלט על האזור, ונקטה צעדים מדיניים וצבאיים לשם כך, בסופו של דבר קיבלה בריטניה "מנדט" על הארץ מידי "חבר הלאומיים".

עם ראשית השלטון הבריטי על הארץ הייתה המדיניות הבריטית הרשמית פרו-ציונית. הדבר בא לידי ביטוי מובהק ב"כתב המנדט", שנוסח, בעצם, על-ידי בריטניה. במאמרנו ביקשנו לבחון את התשובה על השאלה הבאה:

האם ראשית התפנית בשנות ה-20 והסוף במדיניות הבריטית בשנות ה-30 - נבעו מהשפעתה של הפקדות המנדטוריות הבריטיות? במילים אחרות, האם לפקדות המנדטוריות היה משקל סגולי בעיצוב המדיניות הבריטית בשאלת ארץ-ישראל?

בריטניה כמעצמה אימפריאליסטית-קולוניאליסטית פיתחה במשך עשרות שנות שלטונה במושבותיה שיטת מימשל, שהסתמכה על "האדם במקום" ועל הימנעות מהתערבות בתרבות, בדת ובמסורת הפולקלוריסטית של הילידים, וגם מדיניות פיסקאלית נוקשה, שתכליתה הייתה למנוע השקעות בפיתוח המושבות על חשבון משלם המיסים הבריטים. המסורת הקולוניאליסטית הבריטית הייתה בעוכרי המפגש בין היישוב הציוני לפקדות המנדטוריות. הציונים נתפסו בעיני הפקדות כמאיימים, כטורדניים וכלא-שייכים למרחב. הבריטים ציפו, שכספי הציונים שיוזרמו לארץ יפתחוה לרווחת כלל תושביה, ואילו שהציונים - בעלי "הקופה הריקה" - סברו, שהבריטים אינם משקיעים די הצורך בפיתוחה של הארץ. הסיטואציה המתוארת הייתה "כר פורה" להתנגשות בין הציונים לבין הפקדות המנדטוריות.

אופיה של האדמיניסטרציה הבריטית בארץ-ישראל נקבע ביסודו על-פי המנגנון, שהורכב במהלך מלחמת העולם הראשונה, כשרובו המכריע מבוסס על קצינים ופקידים קולוניאליים, שהיו לכודים במידה רבה או מועטה ב"קסם המזרח"⁵¹. הפקדות המנדטוריות הבכירה לא נטתה לסייע למדיניות הפרו-ציונית של ממשלת בריטניה, ואף יזמה פעולות, שהתסיסו את האוכלוסיה הערבית. חלק מהפקידים, שמונו מכורח נסיבות מלחמת העולם הראשונה - תוך כדי כיבוש הארץ - הוארך מינויים עם תחילת השלטון האזרחי, כדי להשיג המשכיות ויציבות שלטונית.

חלק מפקידות זו המשיך לשרת גם בשנות ה-30. ההרכב האנושי של האדמיניסטרציה הבריטית בשנות ה-20 היה מבוסס על קצינים וחיילים ממטהו של אלנבי. בכורח הנסיבות היו אלו אנשים, שניתן היה לומר על שירותיהם למאמץ הבריטי העיקרי באותה עת, כלומר הכנעה סופית של העותומנים. עליהם נוספו פקידים ערביים שחלקם שירתו באדמיניסטרציה העותומנית ואף שימשו כקצינים בצבאה. נתוני יסוד אלו לא הפכו את פקידי את האדמיניסטרציה המנדטורית לאוהדי העניין הציוני.

רוב הפקידים הבריטים שתפסו בדרך כלל תפקידי מפתח-מסגני מושלי מחוזות ומעלה - לא למדו עברית או ערבית, שפות, שהיה בהן צורך על-מנת לקשור קשר עם התושבים המקומיים. עקב זאת נוצרה בארץ מסורת של "שלטון עקיף" (Indirect Rule). במסגרת זו הועברו פקודות ממושלי המחוזות וסגניהם לפקידים מקומיים - בעיקר ערביים - עניין, שלא היווה תחליף משביע רצון למגע ישיר עם

האוכלוסיה. בנוסף, העיסוק הרב של הפקידות הבריטית עם משרדי הממשלה בלונדון במשלוח תזכירים ומשלחות – יצר מצב, שבו היו מנותקים מהנעשה בשטח⁵². בסיטואציה זו גברה השפעתם של הפקידים הערביים.

השפעתם של הפקידים הבכירים והאדמיניסטרציה המנדטורית על גיבוש המדיניות הבריטית בארץ הייתה בדרך כלל זמנית, ונתאפשרה בקונסטלציה ספציפית, כאשר הממשלה המרכזית הייתה עסוקה בעניינים חובקי-עולם. פעילות הפקידות המנדטורית, המנוגדת לקו-המנחה של המדיניות הכוללת – הופסקה בדרך כלל על-ידי שר המושבות ובכירי משרדו, והוכפפה לקו המנחה של המדיניות הבריטית בארץ.

לפיכך השפעתם העיקרית הייתה בהערמת קשיים ובהגברת הרגישות במשרדי הממשלה בלונדון לנעשה בארץ, במיוחד בכל הקשור לקונפליקט הלאומי בין היהודים לערבים.

שיקוליה של הממשלה הבריטית בקביעת המדיניות לגבי הארץ היו בעיקרם פוליטיים – מתוך ראייה אימפריאלית. במידה רבה יש לנמק את הסחף במדיניותם הפרו-ציונית של ממשלות בריטניה במערך הכוחות הגלובלי (בעיקר מאמצע שנות ה-30), בהערכתם את חולשת כוחם של הציונים לממש את רעיון ה"בית הלאומי", וברצון לצמצם למינימום אפשרי את הוצאות האוצר הבריטי – בהשקעות ובמשלוח חיילים וציוד – מחוץ לממלכה המאוחדת⁵³.

חבר הלאומים - המנדט על ארץ-ישראל

מועצת חבר הלאומים:

הואיל ומעצמות-הברית הראשיות הסכימו בניהן, כדי להוציא אל הפועל את הוראת הסעיף 22 מספר הברית של חבר-הלאומים, להפקיד בידי בעל מנדט נבחר על-ידי המעצמות הנ"ל את השלטון על השטח של ארץ-ישראל, שהייתה שייכת לפני כן לקיסרות התורכית באותם הגבולות שייקבעו על-ידיהן:

והואיל ומעצמות הברית הראשיות גם הסכימו, שבעל-המנדט יהא אחראי להגשמת ההצהרה, שניתנה לראשונה ביום 2 בנובמבר 1917 על-ידי ממשלת הוד מלכותו, מלך בריטניה הגדולה, ושנתקבלה על המעצמות הנ"ל, לטובת הקמת בית לאומי לעם היהודי בארץ-ישראל, בתנאי מפורש, שלא ייעשה שום דבר, העלול לפגוע בזכויות האזרחיות והדתיות של העדות הבלתי-יהודיות הקיימות בארץ-ישראל, או בזכויות ובמעמד המדיני, שיהודים נהנים מהם בכל ארץ אחרת:

והואיל ועל-ידי כך הוכר הקשר ההיסטורי שבין העם היהודי ובין ארץ-ישראל, וכן ניתנה הכרה לנימוקים, המחייבים את הקמתו מחדש של ביתו הלאומי באותה ארץ:

לכן, באשרה את המנדט הנ"ל - מגדירה (המועצה) את תנאיו כדלהלן:

סעיף 2 - בעל המנדט יהא אחראי להעמדת הארץ בתנאים מדיניים, אדמיניסטרטיביים וכלכליים כאלה, אשר יבטיחו את הקמתו של הבית הלאומי היהודי, כפי שנקבע בפתיחה ואת ההתפתחות של מוסדות שלטון עצמי, וכמו כן לשמירת הזכויות האזרחיות הדתיות של כל תושבי ארץ-ישראל, בלי הבדל בין עם לעם ובין דת לדת.

סעיף 3 - על בעל המנדט לעודד שלטון עצמי מקומי, במידה שהנסיבות תרשינה.

סעיף 4 - סוכנות יהודית נאותה תוכר כמוסד ציבורי, שתכליתו לייעץ לממשלת ארץ-ישראל (Administration of Palestine) ולשתף פעולה אתה בכל אותם העניינים הכלכליים, החברתיים והאחרים, הנוגעים להקמת הבית הלאומי היהודי ולענייניה.

סעיף 6 - ממשלת ארץ-ישראל - בהבטיחה, שזכויותיהם ומצבם של חלקי אוכלוסיה אחרים לא ייפגעו לרעה, תקל על עלייה יהודית בתנאים נאותים, ותעודד תוך שיתוף פעולה עם הסוכנות היהודית, הנזכרת בסעיף 4, התיישבות צפופה של יהודים על הקרקע, לרבות אדמות המדינה ואדמות שוממות, שאינן דרושות למטרות ציבוריות.

סעיף 11 - ממשלת ארץ-ישראל תנקוט את כל הצעדים הדרושים כדי לשמור על ענייני הצבור בקשר לפיתוח הארץ, ובכפיפות לכל ההתחייבויות הבינלאומיות, אשר בעל-המנדט קיבל על עצמו, תהא לה סמכות מלאה להעביר לבעלות ציבורית או לפיקוח ציבורי איזה שהם מאוצרותיה הטבעיים של הארץ או איזה שהם מהעבודות הציבוריות ומהשירותים והמפעלים בעלי הערך הציבורי, הקיימים מכבר או שיקימו בה. היא תנהיג שיטת קרקעות מתאימה לצרכי הארץ, בשים לב, בין שאר הדברים, לכך שרצוי לקדם את ההתיישבות הצפופה ואת העיבוד האינטנסיבי של הקרקע.

הממשלה תוכל לבוא לידי סידור עם הסוכנות היהודית הנזכרת בסעיף 4 כדי להקים ולקיים, בתנאים הוגנים וצודקים, עבודות ציבוריות ושירותים ומפעלים בעלי תועלת ציבורית וכן לפתח את האוצרות הטבעיים של הארץ, אם הממשלה אינה עוסקת בעניינים אלה במישרין. כל סידור כזה יקבע, כי שום רווחים המתחלקים על-ידי הסוכנות הזאת, במישרין או בעקיפין לא יעלו על ריבית על ההון בשיעור המתקבל על הדעת, ובכל הרווחים הנותרים תשתמש לטובת הארץ בדרך שתאושר על-ידי הממשלה.

נספח מס' 2: ארמיניסטיציזם הבריטית 1920-1936

סדר"כ	יהודים		ערבים מושבי א"י				בריטים			תקופת השירות	המחלקה
	שירות צבאי	אזרחים	שירות צבאי		אזרחים	O.E.T.A (s)	שירות צבאי	אזרחים			
			תורני	O.E.T.A							
9 8		1			2	(3)	6 5	3	1920-30 1930-36	Chief משורר ומנהל הראשי, Secretary סגנים ועוזרים Office המנהלים	
29 19	1	3	2	13	3 7	(6) (1)	7 4	3 5	1920-30 1930-36	District מנהל המחוזות Administration וטנגרים	
3 3						(2)	2	1 3	1920-30 1930-36	Department of Development מחלקת הפיתוח	
47 8	1	1	3	4	3	(4)	26 2	9 6	1920-30 1930-36	Palestine משטרת ושיירות Police & בית הסוהר Prison Service הארגון הישראלי	
11 2	4			1		(3)	6 2		1920-30 1930-36	Department of Migration מחלקת ההגירה	
27 17	1	2 2	7	14 5		(1)	2 1	1 9	1920-30 1930-36	Department of Education מחלקת החינוך	
18 13		4 1		3	4 1	(3)	5	2 11	1920-30 1930-36	Department of Agriculture & חקלאות Fisheries והדגים	
25 20	1	4		2	5 7	(7)	10 4	3 9	1920-30 1930-36	Department of Land & Surveys מחלקת הקרקעות והמחקר	
169 90	8	12 6	12	37 5	17 15	(29) (1)	64 18	*19 46	1920-30 1930-36	סיכום עמ"י שונים *חלק מהפקידים האזרחיים היו פקידים בצבאיים שהובאו ארצה כבר בתקופת המנדט הצבאי.	

מלואי על-פי: "Civil Service list (1937)", Jerusalem, 1st January 1937

הערות ומראי מקומות

1. י' פרידמן, **שאלת ארץ ישראל בשנים 1914-1918**, ירושלים, מגנס, תשמ"ז, פרק שישי.
- I. Friedman: The McMahon - Hussein Correspondence, Reply to A.J. Toynbee, *Journal of Contemporary History*, October 1970.
2. י' פרידמן, **שם**, פרקים שביעי ושמיני.
- כריסטופר סייקס, **מבלפור עד בוזן**, תל-אביב, מערכות, 1975, עמ' 37-49.
3. ג"מ גלב, **הנחת בלפור ותולדותיה**, ירושלים, 1939.
- ליאונרד שטיין, **מסד למדינת ישראל**, תל-אביב, שוקן, 1962.
- George Antonius, *The Arab Awakening*, London, 1938.
4. י' קולת, על המחקר והחוקר של תולדות היישוב והציונות, **קתדרה**, 1, יד יצחק בן צבי, אלול תשל"ו, עמ' 30-31.
5. י' בן אריה וי' ברטל (עורכים), **ההיסטוריה של ארץ ישראל, שלהי התקופה העות'מאנית**, ירושלים, כתר ויד יצחק בן צבי, 1983, עמ' 316-320.
6. י' ציטרין, **תולדות זכרון העולה - פרק ביישובו של הגליל העליון**, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן, אייר תשמ"ז עמ' 66.
- ר' מקובר, **שלטון ומינהל בארץ ישראל 1917-1925**, ירושלים, יד יצחק בן צבי, תשמ"ח. עמ' 34-35.
- ז' פיינברג, **ארץ ישראל בתקופת המנדט ומדינת ישראל במשפט הבינלאומי**, ירושלים, תשכ"ג.
7. ר' מקובר, **שם**, עמ' 41-45.
- ב"צ דינור (עורך ראשי), **ספר תולדות ההגנה**, כרך א', חלק ב', תל-אביב, מערכות, 1973, עמ' 535-536.
- N. Bentwich, *The Mandate's System*, London; 1930.
8. י' פורת וי' שביט (עורכים), **ההיסטוריה של ארץ-ישראל**, כרך ט', ירושלים, כתר ויד יצחק בן צבי, 1982, עמ' 86-88.
- ב' דינור, **שם**, עמ' 540.
- ר' מקובר, **שם**, עמ' 24-25, 28-29, 34-35, 41-45, 63-65, 73. בעמ' 63 מופיע תיאור אנשי הצבא שהועברו לשימוש הממשל והאדמיניסטרציה בארץ ישראל, וביניהם: קופאי בבנק, שחקן תאטרון, סוחר תמונות, מוקיון, שמאי קרקעות, מוזג משקאות, מנגן בעוגב, נהג, שני מנהלי בתי ספר, מיסיונר וכדו'.
9. ר' מקובר, **שם**, עמ' 136-139.
10. הנתונים מבוססים על ניתוח סטטיסטי הלקוח מתוך:
Great Britain, High Commissioner for Palestine, *An interim Report On Civil Administration Of Palestine During the Period 1st July 1920 - June 30th June 1921*, Appendix 2, p.25
- הנתונים הגולמיים מובאים ע"י ר' מקובר, **שם**, עמ' 192.
11. ג' ביגר, **מושב כתר או בית לאומי**, ירושלים, יד יצחק בן צבי, 1983, עמ' 3-7.
12. ר' מקובר, **שם**, עמ' 120 ועמ' 125.
13. ת' שגב, **ימי הכלניות - ארץ ישראל בתקופת המנדט**, ירושלים, כתר, 1999, עמ' 139-140.
- ר', מיינרצהאגן, **פרקי יומן מרחי תיכוני**, חיפה, שיקמונה, 1973. מכתב אל הלורד קרוון מ-10.11.1919, עמ' 57-59, רישום ביומנו מ-31.12.1919 עמ' 34-63. רישום ביומנו מ-21.6.1921, עמ' 81-82.
- ב"צ דינור, (ע' הערה 7) 538-539.
14. ח' לבסקי, המדיניות הפינאנסית של ועד הצירים 1921-1928, תקופת מעבר או הנחת יסודות, **קתדרה**, 16, ירושלים, יד יצחק בן צבי, תמוז תש"ם, 57-58.
15. ר' מקובר, **שם**, עמ' 48 (כולל הערה 151), וכן עמ' 64 (כולל הערה 268).

16. ר' מיינרצהאגן, שם, עמ' 72-75.
17. ר' מיינרצהאגן, שם, עמ' 104-105.
18. ר' מיינרצהאגן, שם, עמ' 87-88. רישום ביומנו מ-2.8.1921.
19. גנוך וייצמן: 13.12.1921.
- אירועי "נבי מוסא" התחוללו בתאריכים כ"ג-כ"ז בניסן תרפ"א (1-5.5.1921). לפי נתוני הממשלה, נהרגו במהומות 47 יהודים (רובם - ביפו, וביניהם הסופר יוסף חיים ברגר).
- דו"ח "ועדת היקפוט" פורסם באוקטובר 1921 וקבע: הסיבה למהומות שתוללו הערבים נעוצה ב"מורת רוחם של הערבים ושנאתם ליהודים, הנובעות מסיבות מדיניות וכלכליות והקשורות בהגירה היהודית ובתפיסתם את המדיניות הציונית, כפי שהם לומדים אותה מהציונים עצמם". הוועדה קבעה, שההרגשות האנטי-יהודים הם עמוקים ונפוצים בכל שכבות האוכלוסיה הערבית המוסלמית והנוצרית. הוועדה דחתה את הסברים של היהודים, שהמהומות פרצו עקב הסתה פרועה של אפנדים (בעידוד קצינים בריטים) את ההמון הערבי נטול-ההשכלה, שחששו שזכויות היתר, שהיו להם בימי המשטר העותומני, ילקחו מהם לטובת היהודים.
20. י' פורת וי' שביט (עורכים), שם, עמ' 91-92.
21. ראה נספח מספר 2, המבוסס על דו"ח הנציב העליון הכולל את כל רשימת בעלי התפקידים המרכזיים באדמיניסטרציה המנדטורית, Great Britain, Government of Palestine: Civil Service List (1937), Jerusalem, 1.1.1937.
22. י' פורת וי' שביט, שם, שם.
23. ראה נספח מספר 1.
24. Richard. D. Badcock, שירת בצבא 1914-1919, נתמנה לעוזר מנהל הסגל של O.E.T.A (s) היה מזכיר הוועדה למזרח הקרוב, שפעלה בקהיר ב-1921. ב-1.4.1925 הועבר לתפקיד בכיר בנפת צפת. ראה: הערה 21 לעיל.
25. אצ"מ: KKL5/1728 ד' ירקוני (גרינברג) מראש פינה לקה"ל 23.10.1925.
26. אצ"מ: KKL5/1728 דו"ח סודי של אסינגר לקה"ל 16.11.1925.
27. מוסא נאצר 1914-1918 שירת בצבא התורכי. מונה ליועץ ע"י הבריטים ב-O.E.T.A (s) עם ראשית השלטון האזרחי מונה לקצין מחוז בשכם ואח"כ הועבר לשרת כסגן מנהל מחוז הצפון, ראה: הערה 21 לעיל.
28. י' ציטרין, (ע' הערה 6) עמ' 215-216.
29. אל-ח'אלדי, חוסיין פחרי, רופא ועסקן פוליטי מהמשפחות הוותיקות והמכובדות בירושלים. שירת כרופא בצבא העותומני. לאחר הכיבוש הבריטי היה רופא בצבאו של פייסל, ואח"כ - במחלקת הבריאות המנדטורית. היה לאומן ערבי קיצוני וחבר ב"ועד הערבי העליון" בשל פעילותו הלאומנית הוא הוגלה ע"י הבריטים לאיי סיישל. בספטמבר 1948 מונה שר הבריאות ב"ממשלת כל פלסטין" בעזה. כיהן בממשלת ירדן כשר, ואף היה ראש ממשלתה למשך תקופה קצרה.
30. י' וייץ (עורך), יוסף נתמני - איש הגליל, רמת-גן, מסדה, תשכ"ט, עמ' 81-82.
31. Palestine, Report on Agricultural Development and Land Settlement in Palestine, by Lewis French, Director of Development, December 1931.
32. גנוך המדינה (להלן - ג"מ) PRO.C.O 733/220/97144 מהנציב העליון - למשרד המושבות, 1.5.1931.
33. Great Britain, C.O. Palestine, Report on Immigration, Land Settlement and Development, by John Hope Simpson, (London 1930, Comd 3686).
34. Great Britain, C.O. Palestine, Royal Commission Report; (London 1937, Comd 5479)
35. נ' גרוס, המדיניות הכלכלית של הממשל המנדטורי בארץ ישראל, קתורה, 24, ירושלים, יד יצחק בן צבי, תמוז תשמ"ב, עמ' 153-180.
36. ב"צ דינור, (הערה 7 לעיל), עמ' 469-473, 536-537.
37. י' פרידמן, שם, פרק 17.
- תום שגב, (הערה 13 לעיל) עמ' 123-124.

38. ב"צ דינור, שם, עמ' 540.
39. ח' לבסקי, (הערה 18 לעיל) עמ' 57.
- ראה דיון לעיל בסעיף מס' 3.
40. י" ציטרין, שם, (הערה 6 לעיל) עמ' 68-70.
41. י" גיל-הר, הפרדת עבר הירדן המזרחי מארץ ישראל, **קתודה**, 12, ירושלים, יד יצחק בן צבי, תמוז תשל"ט, עמ' 69-47.
42. PRO. C.O. 733/1/10319-1921.
43. נ' גרוס, המדיניות התקציבית של ממשלת ארץ-ישראל בשנות ה-20 והשפעתה על התפתחות המשק היהודי, **קתודה**, 16, ירושלים, יד יצחק בן צבי, תמוז תש"ס. עמ' 74-78.
44. פ' עופר, אכזבה מהשגי הבית הלאומי היהודי גורם לתפנית במדיניות הבריטית בארץ ישראל ב-1930, **קתודה**, 16, ירושלים, יד יצחק בן צבי, תמוז תש"ס, עמ' 125-132.
45. ח' וייצמן, **דברים-נאומים, מאמרים, כתבים**, ג', תל-אביב, תרצ"ז, עמ' 390.
46. נ' בנסווין ומ' קיש, **בריגוד קיש - חייל וציוני**, תל-אביב, מערכות, 1978, עמ' 112-113.
47. ג' שפר, שיקולים פוליטיים בקביעת מדיניות בריטניה בשאלת הגירת יהודים לארץ ישראל, **הציונות, ה'**, תשל"ח. עמ' 182-226.
48. ת' שגב, (הערה 13 לעיל) עמ' 135-136.
49. ג"מ PRO.C.O 733/110/5238/604. תזכירים של ג' שקברו ואמרי, מהתאריכים 9.12.1925-23.11.1925.
50. ב"צ גת, **היישוב היהודי בארץ ישראל 1881-1840**, ירושלים, יד יצחק בן צבי, תשל"ד, פרק שלישי.
51. י" נדבה, לדמותו של הפקיד הקולוניאלי הבריטי בארץ-ישראל, **כיוונים**, 21, נובמבר 1983, עמ' 111-120.
52. J. Marlowe, *Rebellion in Palestine*, London, 1946. p. 113.
53. דיון: ההחלטה על יציאת הבריטים מארץ ישראל, **קתודה**, 51, ירושלים, יד יצחק בן צבי, ניסן תש"ס, עמ' 140-193.
- ג' שפר (ראה הערה 47), שם, שם.

Interactions between Language Acquisition and Language Loss among Multilinguals

Introduction

Multilingualism may pose special concerns to new immigrants in the process of learning the language of their new environment. Growing dominance of the target language may come at the expense of the speaker's prior languages.

Members of a group of well-educated multilinguals, new immigrant EFL teachers participating in a retraining course, faced a serious dilemma. On the one hand, these people felt a strong need to acquire high Hebrew proficiency as rapidly as possible. On the other hand, they frequently found themselves switching unintentionally into Hebrew while talking English and were afraid that Hebrew was "taking over" their English. They wanted to know how to combat English attrition. One member of the group said that she thought she should stop working on her Hebrew so she wouldn't lose her English. But could she afford to do so? Another tried to think of reasons why this was happening to her. Was it because she had never formally learned Hebrew, but had rather acquired oral proficiency through exposure and the need to communicate with the people around her?

Questions raised by this group of immigrants inspired the present study in which involuntary code switching and FL loss are explored. Despite its limited scope, disciplined data collection and qualitative analyses could shed light on variables that interact with attrition and acquisition of nonnative languages among some multilinguals. Findings might be generalizable to wider populations in different sociolinguistic contexts.

Key words: *code switching, attrition, proficiency, second language, foreign language, multilingualism*

Literature Review

Code Mixing and Code Switching

Speakers who share more than one language often mix languages in varying degrees when communicating with one another. This phenomenon, coined in the literature as code switching (CS) and code mixing (CM)¹, is the subject of several studies cited below. These studies focus on use of these strategies by (1) speakers sharing knowledge of more than one language and (2) language learners.

In the first instance, CM and CS serve discourse functions, enabling bilingual speakers to take advantage of both language systems. The use of CM and CS may also serve a social function affecting interpersonal relations and communicating a sense of social unity and belonging within groups of bilinguals. In the case of language learners, CM and CS may be used to compensate for gaps in the speaker's TL proficiency or as a learning strategy.

Whereas many researchers use the terms interchangeably, Olshtain and Blum-Kulka (1989) make the following distinction: CS refers to instances when speakers alternate higher level constituents from different codes or languages that are at least grammatical clauses or sentences. CM refers to the insertion of smaller units of one language, e.g. words or idiomatic expressions into sentences of another language. Other researchers use the terms interchangeably. Likewise, no distinction is made between CS and CM in the current study.

Language Status and Other Predictor Variables

The importance of language status becomes apparent in several studies investigating various types of intentional CS and CM.

"Hebrish"

Olshtain and Blum-Kulka (1989) investigated a special variety of English/Hebrew mixture that is commonly used among American-Israelis - "Hebrish". The predictor variables under study were (a) language status, (b) L1 and L2 proficiency, (c) outsiders present at the time of the conversation, and (d) domain.

Dinner conversations of eleven families living in Israel from nine to fifteen years provided the data-collection framework for this study. Due to the high status of English in Israel, parents maintained their English and helped their children achieve a high level of English proficiency. Thus, conversations among family members were predominantly English with Hebrew CM, with parents scaffolding for their younger children to enrich their English vocabulary. Children showed an interest in achieving a high level of English, e.g. cooperating with parents' scaffolding, reading English for pleasure and playing language teaching games with younger siblings.

It is interesting to note that family members generally addressed the technicians filming the dinner conversations in Hebrew, even though these outsiders were fluent in English. Thus, talking their special variety of English/Hebrew among themselves seems to express a sense of social unity felt by American-Israelis as opposed to how they feel when communicating with non-American Israelis.

The ambivalent status of English in Mexico and Chicano communities in the US

A study of English-Spanish CS focuses on the role of language status (McClure, 1992). CS found in literary, political and news magazines in Mexico is compared to oral CS found in conversations in Chicano communities in the United States. Significant syntactical and pragmatic differences were found. In the Mexican press, Spanish is the matrix language, whereas in Chicano CS the matrix language is not always discernible. In the Mexican data, CS has limited pragmatic function and is more restricted syntactically. Several explanations are offered. The written channel addresses an anonymous audience and is constrained by a negative attitude toward the type of CS found in the Chicano communities in the United States. Furthermore, English is used in the Mexican press for precise imagery and to create a sophisticated tone and to attack American politics and values, reflecting the ambivalent status of English in Mexico.

The symbolic domination of English in Hong Kong

A recent Hong Kong study (Lin, 1996) reveals once again the powerful effect of language status upon CS. The historical and socioeconomic context of classroom CS was investigated through empirical analysis of teachers' and students' instances of CS. The researcher concludes that classroom CS is the local pragmatic response to the symbolic domination of English in Hong Kong schools.

Thinking Processes Reflected in CS and CM

A different line of research focuses on the thinking processes involved in CS and CM.

Voluntary and involuntary mixing of languages

Selinker and Baumgartner-Cohen (1995) investigate the occurrence of CM in multiple language acquisition. Their claim is that there is interlanguage logic in the mixing of languages. They identify three cases in which interlanguage transfer is *likely to occur*: (1) when lexical substitution "makes sense to the learner", (2) when there is phonetic physical similarity, and (3) when the substituted word exists and is known to the learner. In addition, they suggest that the word must probably be in (4) the same functional class. It is important to note, however, that interlanguage transfer may be totally involuntary. Fragments from Selinker's longitudinal diary study of his own attempted learning of German provide such evidence. In one diary entry, Selinker wrote that it had been pointed out to him by a colleague that a lot of French appeared in his German. French was a SL he had learned many years earlier, in high school, and that he used frequently for communication.

"From my point of view, this is an entirely involuntary entering into my interlanguage German of elements from MY interlanguage French. Note that all of this is 'on-line' and is thus domain bound and would not happen, I predict, in rehearsed speech or where there is time to edit, etc."

Selinker and Baumgartner-Cohen conclude that one can discern "interlingual identifications" (Weireich, 1953) in the mixing and merging of interlanguages in multiple language acquisition, which Weireich considers the basic learning strategy in interlanguage creation.

Inner speech

The language of inner speech of multilinguals is investigated by Cohen (1995). Empirical data collected from a mini-survey provides insights into factors that influence planned and unplanned choice of the language of thought.

Various reasons prompt learners to choose their language of thought. On the one hand, they may decide to warm up or rehearse the TL "in their heads" before speaking. They may also consider it beneficial to think in the TL while speaking fluently.

Yet they may prefer to think in their L1 to learn grammar rules, and in an LO (other language) in devising mnemonic devices for learning new TL vocabulary because of phonetic similarities of the LO to the TL.

The study proposes several explanations for unplanned or unintentional CS. Words from a more proficient language may emerge in the TL unintentionally. A memory of a person or situation sometimes triggers CS to an associated language. Recurrent situations sometimes cause reprocessing of thoughts and subsequent responses in prior languages rather than in the intended TL.

As to the role of TL thinking in improving language ability, the empirical data reveals benefits from making an effort to think in the TL. Further research could clarify exactly what is meant by thinking in the TL, and then the qualitative and quantitative differences in the amount of TL thought on learning outcomes could be investigated (Cohen, 1995).

The Language Acquisition – Language Attrition Continuum

Speakers engage in CS and CM to enrich their conversation or to compensate for interlanguage deficiencies while learning a language. These reasons are equally relevant in the case of language attrition.

In discussing FL or SL attrition, we must distinguish between inadequate acquisition and true language loss. Attrition refers only to cases in which individuals are currently less competent in the language than in the past (van Els, 1986).

Cohen (1986) investigates the processes of learning, forgetting and retrieving FL vocabulary. Drawing on psychology, forgetting is the product of interference. Two processes are responsible for forgetting, one resulting in temporary loss, the other permanent: (1) "response competition" whereby memory associations are suppressed but not erased, or (2) "associative unlearning" whereby new memory associations erase prior associations.

Continual TL exposure can be expected to help improve language skills including vocabulary acquisition. Conversely, discontinuation of exposure may result in blockage. Retrieval is possible as long as memory associations are suppressed rather than erased.

Learning and remembering words in a SL

Cohen reports findings from two earlier studies (Cohen & Aphek, 1980 and 1981)

investigating the use of mnemonic and nonmnemonic devices in learning vocabulary. The subjects are English speakers learning Hebrew. In the first study students were instructed to learn words of their choice "however they wanted to". It was found that an associational device in learning contributed to the retention of vocabulary, regardless of students' class or proficiency level. Nine types of associations were reported, five mnemonic and four nonmnemonic. In a follow-up study students were first trained in generating both mnemonic and nonmnemonic associations. Then they were asked to select words they wished to learn and to generate associations from a given list of two mnemonic and six nonmnemonic devices compiled from findings in the first study. Results of the follow-up study indicate that students remembered words best at intervals over a five-week period if they continued to use their initial association rather than switching associations. Also, the most popular device entailed noticing the structure of part or all of the word.

Cohen offers two explanations for learners' preference for structural associations: (1) Hebrew FL teachers tend to stress structures, and (2) the training session was too short for the students to feel well versed in generating cognitive mediators for use in mnemonic associations. It should be noted, however, "that mnemonic keyword approaches are actually intended to be used for those words which do *not* lend themselves easily to structural or some other form of nonmnemonic association" (Cohen, 1986). Thus, a more objective explanation for students' preference for structural associations could be that the words on the students' lists lent themselves to structural associations, and so mnemonic associations were less called for.

SL attrition among bilingual children in changing linguistic environments

Unlike Seliger, who investigates language attrition of a first or primary language at the onset of bilingualism (Seliger, 1985), Olshtain is interested in SL attrition among bilinguals.

Olshtain investigates the roles of age and L1 interference as well as the order of SL attrition in a series of studies over several years. The subjects are Hebrew speaking children (5-14 years) in Israel suffering attrition of near-native ESL proficiency previously attained in English speaking countries.

In one study (Olshtain, 1986) data was collected in three phases. In the *first phase* entailed a longitudinal study extending over one year. The subjects were 12 children who had just returned to Israel after an extended stay in an English speaking country. A native English speaker investigator met the children once a fortnight and

used various elicitation techniques developed for the study, (reported in Olshtain & Berman, 1981; Berman & Olshtain, 1983) e.g. semi-structured interviews, open conversations, games and descriptions of pictures. The *second phase* entailed developing oral and written tests based on the longitudinal study in phase one. These tests were administered to a new group of eighteen Israeli subjects aged 6 to 14 years, who had also returned from an extended stay in an English-speaking country. The tests were given twice, six months and again nearly one year after their return to Israel. The *third phase* was carried out with a new group of eleven children aged 5.5 to 14 years returning from an English-speaking country. A native English speaker investigator held open conversations to collect personal information about the children's attitudes, reading habits and language use. Written tests developed in phase 2 were given to the older children who had reading and writing abilities. Younger children were given oral versions of these tests.

Results show that SL attrition was more severe among the younger children (5-8 years), who had not achieved literacy skills in English. Not being competent readers, they had less contact with the language after returning to Israel. The younger ones also expressed a less positive attitude toward maintaining their English in Israel than the older children (10-14 years). The older children reported reading English for pleasure and maintaining contact with English at all opportunities.

Conclusions from this study are as follows:

The null hypothesis regarding order of attrition is rejected. Younger children in the study, who indicated unstable mastery of irregular verbs at the initiation of the study, tended to apply strict regularizations to all irregular verbs after a period of attrition. Thus, "forms and functions not fully acquired by the onset of attrition will be attrited first" (Olshtain, 1986).

The null hypothesis regarding the interference of a dominant language on the language is also rejected. Throughout all phases of the study, errors were obviously linked to L1 transfer strategies. Investigation indicates L1 interference in formal, discoursal and pragmatic features. Olshtain suggests that in the particular context of this study, pragmatic features may be attrited first because of typological differences between Hebrew and English.

Summarizing several years of work on SL attrition

In a later article, Olshtain (1989) expands on predictor variables investigated in earlier attrition studies (Berman & Olshtain, 1983; Olshtain, 1986; Olshtain & Barzilay then in press, Seliger then in press): (1) *age* interacting with other personal variables, e.g. level of literacy, attitude and continuing exposure and use of English, (2) *sociolinguistic features*, e.g. status, prestige, availability and overall dominance of the two languages in the attriter's life, (3) *input variables*, e.g. accessibility and use of the two languages and resulting amount and nature of language feedback, (4) *linguistic variables*, e.g. the shared and non-shared typological features of the two languages in question, and (5) *production variables*, e.g. separating production abilities from reception abilities, and oral versus written channels.

Work on SL attrition over several years have led Olshtain (1989) to the conclusion that attrition is not merely the reversal of acquisition. (1) The level of stability of an individual's knowledge of a structure seems to be crucial to attrition. Forms or pragmatic distinctions that show variability in a learner's use are more easily lost than others when positive feedback is severely reduced. (2) Significant differences between the two languages might explain why certain areas are more susceptible to attrition. In the case of Hebrew and English, four such areas include (a) pragmatic word order, (b) gender, (c) verb + participle, and (d) prepositions.

Both SL and L1 attriters apparently suffer from reduced ability to retrieve lexical items. When this happens, several options are available: (a) the abandonment strategy, (b) mixing or switching to the dominant language, (c) *paraphrase or circumlocution*, and (d) exercising a conscious and systematic memory search for the missing item. In Olshtain's studies, younger children tended to opt mainly for strategies (a) and (b), but occasionally used strategies (c) and (d). Older children, however, frequently used the retrieval process, which is similar to what many adult L1 attriters do.

Individuals display rather different combinations of variables making it difficult for researchers to reach conclusive results. Thus, Olshtain concludes, local, limited studies are valuable in suggesting useful working hypotheses for later larger-scale studies.

Rationale

Attrition studies generally fall into one of four categories: (1) loss of L1 in L1 envi-

ronment, (2) loss of L1 in L2 environment, (3) Loss of L2 in L1 environment, and (4) loss of L2 in L2 environment (van Els, 1986). Studies of the second and third category provide evidence of attrition resulting from reduced use or exposure to the attrited language due to a change in linguistic environment or terminated instruction (Olshtain, 1986).

The importance of the present study is that it investigates the loss of a FL in a SL environment while (1) exposure to the attrited FL language (English) is increased rather than reduced, and (2) the SL (Hebrew) is being acquired. Exploring multilingual thinking processes occurring under these special circumstances could provide interesting insights into interactions between language acquisition and language attrition where there is a struggle for dominance between non-native languages.

The Research Hypotheses

Learning an additional language may result in involuntary CS and language attrition among some but not all multilinguals. The research hypotheses are as follows:

1. FL and SL proficiency levels account for variance in FL attrition concurrent with SLA.
2. Frequency of use accounts for variance in the occurrence of involuntary CS and FL attrition concurrent with SLA among multilingual learners.
3. Cognitive styles regarding word retrieval strategies account for variance in perceived FL attrition and the occurrence or non-occurrence of involuntary CS.

The Research Questions

The research questions address the issue of variance among multilinguals in perceived CS and language loss resulting from learning an additional foreign language.

1. Does poor foreign language proficiency account for learners' involuntary CS and CM while learning an additional language?
2. Does poor proficiency in a FL cause attrition while learning an additional language?
3. Is there strong correlation between learners' reported use of foreign languages and their awareness of involuntary CS and perceptions of language loss?
4. Do learners reporting involuntary CS and foreign language loss exhibit different cognitive styles in retrieving words from those who report no such loss?

Design and Methodology

Overview

The initiative for this small scale study came from the field. Several new immigrant EFL teachers asked me, their teacher, for advice because they feared their English was at risk. Therefore, the first phase of data collection entailed probing for variables worthy of further investigation. This was done through personal interviews and an essay assignment. A small scaled experiment was also held to probe word retrieval patterns. In the second phase a questionnaire was constructed and administered.

Variables

Predictor variables are (1) level of FL (English) proficiency, (2) reported use of the SL (Hebrew) and the FL (English), (3) personal word retrieval strategies styles, and (4) motivation to maintain/acquire said languages.

Dependent variables are perceived as (1) language loss and (2) involuntary CS.

Research Design

This is a qualitative study entailing self-report and experimental data collected from a single group of multilingual volunteers by myself, a participant observer.

The Subjects

The subjects are 27 adults, EFL teachers who have recently immigrated to Israel. All are multilingual and report knowing from 4 to 8 languages each. Twenty-five are non-native speakers of English from Eastern Europe, one is from Brazil and one an English native speaker from the United States. The group is presently participating in a government sponsored retraining course that will enable the graduates to teach English in Israel.

The non-native subjects' English proficiency approximates that of advanced level Israeli high school graduates. Entrance requirements to the course entail passing a written examination equivalent to the advanced level Bagrut paper, and an oral interview to demonstrate the ability to hold a conversation in English. Subjects' levels of Hebrew oral proficiency range from very low to high.

Acquiring and maintaining high levels of both English and Hebrew are considered by the participants and instructors in the course to be essential to future success and security as English teachers in this country, therefore, Hebrew and English language instruction comprise major portions of the course syllabus.

Data Collection

Three types of data comprise the data corpus:

1. The self-report data including (1) subjects' unsolicited verbal reports, (2) solicited essays explaining and illustrating subjects' perception of the problem, and (3) a questionnaire.
2. The experimental data including miscues collected from a cloze task. This cloze task was previously piloted, tested and used as one part of a data collection instrument in my study of FL processing ("Interactions between Cloze Tasks and FL Reading Processes", M.A. Thesis, 1996).
3. Data concerning subjects' proficiency levels. Evidence of English proficiency comes from three sources: (1) scores on the written entrance examinations administered by two Ministry English inspectors of the Ministry of Education at different dates in the Northern and Haifa Regions, (2) assignments and the written mid-term examination administered and graded by the teacher teaching English proficiency in the course, and (3) evaluations at mid-term for oral proficiency given by the same teacher of proficiency. Evidence of subjects' Hebrew proficiency comes from scores achieved on the written mid-term examination administered and graded by the Hebrew teacher in the immigrant teachers' training course.

Unsolicited verbal self-reports

The problem of FL language attrition coinciding with SLA was first raised by several participants in the new immigrant teachers' training course. These individuals expressed ambiguous feelings. On the one hand, they were deeply concerned and frustrated because they were losing their English, but on the other hand, they were proud of their mastery of Hebrew. They wanted advice on how to cope with the problem.

Personal interviews

One of those who originally raised the problem described her experience in detail.

Others volunteered personal information upon occasion, e.g. when Hebrew emerged in private conversations with me. I reported these pieces of evidence in journal entries.

Solicited essays

Approximately one week after the class agreed to participate in the study, I substituted for a teacher who was absent. This provided a suitable opportunity to collect data in an organized manner.

First, I asked the class to write a short essay on the link between language acquisition and language attrition. I explained that their papers would provide evidence for the study they had agreed to work on with me. Instructions were to write whether or not this was a personal problem and to provide examples to support their stand. They had approximately thirty minutes to complete this task.

A controlled experiment involving word retrieval strategies

An experiment was also held during the session described above. This experiment involves cloze, translation and recall tasks followed by a short retrospective report on mental CS.

The cloze task

The cloze passage is an expository text of 491 words from which 20 global items were deleted. The passage is one of six parts of a data collection instrument which was originally piloted, tested and used in an experiment with 200 high school students for my M.A. Thesis (1996). The purpose of the cloze task in the current study was to reveal patterns in subjects' word retrieval strategies through miscue analysis. This instrument was expected to suit the subjects' proficiency level, which had been assessed as equivalent to advanced Bagrut standard upon entry into their new immigrant teachers' training course.

Translation task

Findings in my M.A. study show a significant correlation between scores on the cloze and a translation task, performed with the cloze text in hand. Correlation between scores on the cloze and recall are not significant. Therefore, in the current study I asked subjects to begin translating the passage into Hebrew once they finished the English cloze task.

Subjects voiced strong objections saying that their Hebrew is inadequate, and so the task was terminated after a few minutes. Most did manage to write several lines in Hebrew before the activity was interrupted.

Recall task

Following the translation task, subjects were asked to recall the passage in English. They did so without referring to the original text for approximately ten minutes.

Retrospective report on mental CS

Before handing in the papers, subjects were asked to write down whether any Hebrew words came to mind while they were recalling the passage.

Questionnaires

A questionnaire was constructed to collect data on subjects' linguistic background and self-perceptions concerning their levels of proficiency and use of various languages. It was handed out and completed in class at the beginning of a regular lesson.

This instrument reflects opinions expressed in the subjects' essays and in the research literature (Selinker, 1995; Cohen, 1986; Cohen, 1995).

The first section of the questionnaire asks for the number of languages a subject knows, the order of their acquisition, perceived levels of oral and literacy skills in each language, and information concerning how each language was learned/acquired and practiced. The second section contains Likert scales to investigate a subject's perceived use of his/her L1, English and Hebrew. In the third section attitudes are tapped by contrasting preferences for Hebrew or English and time devoted to studying English (the FL) and Hebrew (the SL).

The questionnaire is displayed in Appendix 1.

Analysis

Analysis of the subject data

The qualitative data collected from essays and questionnaires are coded for subsequent statistical analyses, including correlation and Chi Square tests.

Correlation and Chi Square tests are applied to two sets of subject data: (1) coded self-report data collected from the essays and questionnaires, and (2) scores on English and Hebrew exams.

Miscue analysis

The miscue analysis instrument used in the present study was originally constructed, tested and applied to data in my M.A. study (1996). In the present study, miscues are assigned the same codes as in the M.A. study. Additional miscues not appearing in the original data corpus are coded according to the original criteria. This data is recorded and analyzed using Microsoft Excel (5.0) data analysis tools.

The miscue analysis instrument

The miscue analysis instrument is made up of four scales inspired by Dubin and Olshtain's study (1993) on textual support for word retrievals and Goldsmith-Phillips' study (1989), which tested the interactive-compensatory hypothesis posited by Stanovich. This instrument reveals evidence of a learner's (1) use of high-level (idea driven) and low-level (data driven) mental processes, (2) awareness of linguistic features (syntactical and semantic) inherent in the text, and (3) adherence to linguistic constraints in producing output (response items).

The miscues items are coded for each of four scales: (1) semantic network, (2) syntactic acceptability, (3) semantic acceptability, and (4) apparent retrieval strategies. The coded miscues are subsequently recorded into collapsed categories to indicate cognitive orientation as follows: (1) focus on local clues, (2) idea driven strategies, (3) focus on global clues, (4) choice of correct semantic network, and (5) choice of related semantic network.

Scoring, recording and analyzing responses on the cloze task

In the current study, one of the four original cloze tasks was used: the expository text with global deletions. The data was processed as follows:

Step 1: The cloze tests were checked. All response items fitting the text both semantically and syntactically (regardless of spelling mistakes) were marked correct.

Step 2: Each subject's miscues and their coded equivalents were recorded in a spreadsheet (Excel 5.0).

Step 3: The coded miscue items were recorded into the five collapsed categories.

Step 4: Frequencies, percentages and Chi Square tests were computed to reveal trends in subjects' cognitive orientation.

Results

The First Hypothesis

FL and SL proficiency levels account for variance in FL attrition and involuntary CS concurrent with SLA.

1. Does poor foreign language proficiency account for learners' involuntary CS and CM while learning an additional language?
2. Does poor foreign language proficiency account for attrition while learning an additional language?

An objective measure of language attrition

Scores on the entrance and mid-term examinations were compared for an objective measure of English attrition. Data on both examinations were available for 18 subjects in all. The distribution of scores shows no relation between objective and subjective assessment of attrition. In other words, results do not coincide with subjects' self-reports. Among six subjects who apparently do not sense language loss two improved their scores (2 and 10 points respectively) one had no change and three had lower scores on the second examination (-5, -6 and -9.5 points). The average loss is -1.42 points. Among 13 subjects who report language loss six received higher scores on the second exam (ranging from 1 to 12.5 points) and five lower (ranging from -0.5 to -9 points). Among those who sense language attrition, there was actually an average improvement of 1.7 points. Table 1 displays these findings.

Table 1: Objective versus subjective reports of attrition

Self-report of language loss	No reported language loss	Reported language loss
N= Subjects with both scores available	6	12
N=Subjects reporting no change in score	1	1
N=Subjects reporting higher score on mid-term	2	6
N-Lower score on mid-term	3	5
Range of deviation* between scores on entrance and mid-term examination	from -9.5 to 10	from -9 to 12
Average deviation* between scores on entrance and mid-term examination	-1.4	1.7

* Maximum=100

Perceived language attrition

Mid-term grades given by the Hebrew and English teachers for achievements on written and oral assignments and classroom tests are correlated with subjects' self-reports concerning CS and attrition. Results indicate very weak correlation throughout. Findings are displayed in Table 2.

Table 2: Correlation between language loss and language proficiency

	Reported CS	Reported attrition
Written Hebrew	0.00852	.114276
Spoken Hebrew	0.0701	.132476
Written English	0.35584	-0.02608
Spoken English	0.132842	-0.10042

The Second Hypothesis

Frequency of use accounts for variance in the occurrence of involuntary CS and FL attrition concurrent with SLA among multilingual learners.

Is there strong correlation between learners' reported use of foreign languages and their awareness of involuntary CS and perceptions of language loss?

Essays and questionnaires were analyzed to determine correlation between reported CS and language loss and (1) the number of languages known, (2) use of L1, (3) use of English, and (4) use of Hebrew. Table 3 displays the distribution of languages among the subjects that provided this information. Table 4 displays correlation of reported CS and language loss with reported use of each the three languages under investigation.

Table 3: Number of languages subjects reportedly know

N= languages reportedly known	N= subjects responding on the questionnaire
4	10
5	9
6	4
7	1
8	1
	TOTAL = 25

Results indicate low negative correlation between learners' perceptions of language loss and the number of languages they know.

Correlation is strong (1) between L1 use and reported CS and (2) Hebrew use and perceived attrition of English.

There is strong negative correlation between (1) the use of English and perceived attrition of English and between (2) the use of English and reported CS. Likewise, negative correlation is apparent between (3) reported use of Hebrew and perceived attrition of English reported.

Correlation is weak between (1) the number of languages a multilingual knows and perceived attrition and (2) the number of languages a multilingual knows and reported CS. Correlation is also weak between (3) L1 use and perceived English attrition and between (4) Hebrew use and reported CS of Hebrew in English. These findings are displayed in Table 4.

Table 4: Correlation of self-report data

N=27	N=	Perceived attrition of English	Reported CS (Hebrew in English)
# of languages known	25	-0.21	-0.31
L1 use	27	0.30	0.57
English use	27	-0.76	-0.68
Hebrew use	27	-0.76	-0.29

In addition, analysis of the qualitative data suggests potential relation between concentrated effort to acquire Hebrew and frustration arising from a sense of loss of English. Eight subjects volunteered information concerning what they do to learn Hebrew including a wide range of initiatives aimed at developing basic interpersonal communication skills. Seven of these eight subjects also reported deep concern regarding their English. Three reported that they have not had enough time to learn Hebrew yet. Of these, two reported that they do not mix languages, and one reported emergence of English in her Hebrew.

The Third Hypothesis

Cognitive styles regarding word retrieval strategies account for variance in perceived FL attrition and the occurrence or non-occurrence of involuntary CS and CM.

Do learners reporting foreign language loss exhibit different cognitive styles in retrieving words from those who report no such loss?

Descriptive statistics were applied to the recoded miscue data collected from non-native English speakers in order to reveal differences between subjects who reported foreign language loss or involuntary CS and those who reported that they had no such problem. The data is grouped according to subjects' reported language loss and/or CS. Percentages indicate distribution of the recoded miscue data for each group. Distributions are displayed in Table 5.

A Chi Square Test was computed to reveal interactions between cognitive trends in context bound word retrievals and reports of involuntary CS or perceived attrition in English. The Chi Square Test result: $\chi^2=0.998$, $df=3$. This result is not significant.

Table 5: Distribution indicating word retrieval patterns on cloze tasks

Subjects: N=	Reported FL loss 15		Reported no FL loss 7		TOTALS 22
	N=	mean	N=	mean	N=
Focus on local context	(71)	0.24	(27)	0.19	(98)
Use of global strategies	(31)	0.10	(18)	0.13	(49)
Idea-driven miscues	(4)	0.01	(5)	0.04	(9)
Blanks	(2)	0.01	(2)	0.01	(4)
Correct items	(192)	0.64	(88)	0.63	(280)
TOTALS	(300)	1.0	(140)	1.0	(440)

Discussion

Summary of the results

This study provides interesting evidence of multilingualism in flux while two unstable non-native languages compete for dominance. This complex process proves to be a disturbing and frustrating experience when speakers feel they lack adequate control over the languages they use.

Predictor variables

Personal and sociolinguistic predictor variables investigated by Olshtain (1986, 1989) are relevant to this current study.

Personal variables: Olshtain's findings (1989) indicate strong interactions between age and other personal variables, e.g. level of literacy, attitude, being exposed to English and continuing to use the language.

In studying FL attrition among adults, I have exchanged "age" with language proficiency in general, subdivided into oral and written proficiency. Olshtain's "other" personal variables are relevant to this study.

Sociolinguistic features: Olshtain (1989) posits that the high status of English in Israel and explicit national pride in Hebrew provide a sociolinguistic context in which both Hebrew and English input are available although the latter is more restricted.

Personal variables determine the strength and outcomes of this phenomenon.

The "explicit national pride" described by Olshtain is particularly evident among the new immigrants participating in the present study as discussed below.

The subjects participating in this study are multilinguals whose profession is teaching EFL although English is not their native tongue; only one is a native speaker of English. Being new immigrants, they share the common experience of a recent drastic change in their linguistic environment. For the NNE speakers, exposure to English was limited in their L1 environment; they used the language mainly for academic and professional purposes. In Israel they are exposed to far more English from the media and in the streets. Furthermore English provides an efficient temporary means of communication in the Hebrew speaking community. Still, learning Hebrew is an immediate goal for most, so that an internal conflict may take place in which Hebrew and English compete for dominance

Age

Unlike the Olshtain (1986, 1989) studies mentioned above, the present study looks at adult subjects, so that age may be related to memory capacity rather than literacy skills. This possibility was raised by L.D. in her essay²:

Romanian-L1 octilingual³: *"I believe that if somebody complains about language attrition while acquiring a new language is actually complaining about loss of memory which is a natural thing to happen (to all human beings) with the age. I personally feel, as a multi-language speaker that with every new language that I acquire I get a better understanding of the languages, and especially of the grammar structures of the languages I already know. If I happen to forget a bit from each language I know it's only because I'm growing old and so is my memory."*

Thus, the variable of age was also investigated. The data analysis does not support L.D.'s assumption.

Ages range from 25 to 56 years old; five are in their twenties, seven in their thirties, nine in their forties, and four above fifty. The average age of the group is 38.46 years. The average age for those who suffer language loss or complain of involuntary CS is 36.25 years, whereas the average age of those complaining of these problems is 39.56 years. The Chi Square test result: 0.0.

Levels of proficiency

The link between language proficiency and CS and perceived language attrition was tested by correlating subjects' entrance examination grades and their mid-term grades in English and Hebrew with their self-reports on language loss. An objective measure of language loss was obtained by comparing scores on the entrance and mid-term examinations. Results indicate that subjective feelings of language loss often lack objective evidence.

Several explanations are possible. First, the entrance examination scores may not be reliable. The examinations were similar but not standard in content. Furthermore, they were administered and marked by different administrators in the Northern and Haifa regions on separate occasions over a period of two and a half years.

Second, subjects' self-reports relate mainly to spoken English; only one subject reported an incident of CS involving written skills. The oral entrance examination data included general evaluations rather than precise scores, so that comparisons could not be made with the mid-term scores. Therefore, correlation was tested only for written examinations.

Third, subjective feelings of language inadequacy may be related to changes in the linguistic environment. Countries of origin are mainly the former Soviet Union (N=20), Romania (N=4), Brazil (N=1) and the United States (N=1). Thus, most probably had very little contact or use of English outside the classroom. In Israel, the higher status of English and greater exposure to native and near-native spoken English may have made them aware of language deficiencies they had not noticed in the past.

Fourth, differential mental capacities probably account for variance. An individual's cognitive capacity may very well limit retrieval processes, causing response competition to result in associative unlearning (Cohen, 1986).

Language use

Like in SL attrition studies cited in the literature review above, subjects in the current study have experienced a recent dramatic change in their linguistic environment. For example, Olshtain's findings and theoretical implications (1989) are drawn from several years of investigating the English attrition of native Hebrew speaking children who had acquired near-native proficiency during an extended stay in an English-speaking country, and then returned home to their MT environment. The

major differences are that (1) this study looks at adult attriters, and here (2) exposure to the attrited language has recently increased rather than decreased.

Despite the initial contradiction whereby attrition occurs with increased rather than decreased exposure to English, the data analysis reveals no serious conflict between the literature and current findings because subjects who feel their English is at risk use English less than those who do not. Quantitative analysis shows relatively strong negative correlation between reported use of English and involuntary CS and sense of language loss.

Qualitative data also supports this explanation. For example, in her essay about language attrition S.V. writes:

Russian-L1 quadrilingual: *"This is a very big problem for me. After repatriation I decided not to go to school but learn Hebrew first. I put myself in certain circumstances/radio and TV only in Hebrew, job only with Hebrew native speakers, etc. But after 2 years such intensive successful / I hope / learning I realized that I've lost my English. How can I get it back? I'm afraid to make mistakes because English is not a new language for me. And if I speak and listen English as much as possible will I lose my Hebrew?"*

S.G. writes:

Russian-L1 quadrilingual: *"The first time I left I was losing my language was in ulpan & The Hebrew lessons were 5 times a week from 8:30 to 2:00, and after a break for dinner at home I began to study again. Our teacher in ulpan reminded to us almost every day: 'If you want to know Hebrew, you have to learn it at home too, no less than 3 hours a day.' ...So I was doing my best while studying in ulpan. It was difficult to make living with two children and without a salary, so I decided to give private lessons. It was surprising for me that sometimes I had difficulties in using the vocabulary. I became aware that sometimes I thought in Hebrew. Till now I try to understand why it happened..."*

G.S. has also given thought to what causes unplanned and undesired code mixing. She writes:

Russian-L1 quadrilingual: *"I presume that acquiring a new language you are standing on the balance-board (see-saw) when the new vocabulary forces away the words you know and use in everyday life - and it*

bothers me greatly..."

L.G. expresses similar frustration:

Russian-L1 quintilingual: *"For two years I didn't use high proper correct English learning Hebrew ... When I am in any tensed situation at school and want to say a phrase in English it appears in my mind in Hebrew, so I have to spend time and translate it..."*

N.D., however, reports no frustration concerning her English. She does, however, experience occasional CM in speaking Russian, her L1. The key is apparently in her marriage and subsequent linguistic environment at home, which she describes in her essay:

Russian-L1 quadrilingual: *"Every now and then I feel like using a Hebrew word instead of a Russian one when I talk to a Russian speaking person. And sometimes I do use the Hebrew word. If I do happen to see night dreams, in the morning I realize I was talking Hebrew or listening to the Hebrew speech. Another thing I'd like to point to is as follows. My husband is an English speaker. He doesn't have a good command of Hebrew. Therefore we communicate in English. And more than often while speaking Russian to my friends or parents, I use some English words. Undoubtedly I do not do it on purpose."*

Several subjects described experiences reported in the literature whereby a multilingual's "...mind would go into a 'foreign language' mode and what would appear would be the dominant foreign language rather than the target one" (Cohen, 1995). In other words, the learner would "talk foreign" (Selinker & Baumgartner-Cohen, 1995).

A.C. writes:

Russian-L1 quadrilingual: *"...many years ago I studied German and could speak it. It was long ago and I don't really remember anything in German when I need it. But whenever I am searching for a Hebrew word (my Hebrew is really very poor) I remember the word in German. Sometimes I don't realize that it is a German word. When my husband asks me to tell him something in German... I try hard and as a rule can not remember anything. But when I want to tell him the same thing in Hebrew I do remember the German word."*

T.W. describes her "foreign language mode" experience in even greater detail:

Russian-L1 quintilingual: "...When I started to learn Hebrew I couldn't cope with my English. I hoped it would be a help for me but it wasn't. When I had to speak Hebrew, I was thinking not Russian but English. The link words, conjunctions, wh-words all were English. I forced myself to change but I wasn't able to. Perhaps there is 'something' in my brain that 'switches on' when appears the necessity to use L2... But now a year passed an averse thing happened. Some days ago I was writing a letter to my brother to send it by Internet (that's why in English) and I couldn't get rid of Hebrew. I was thinking Hebrew (not Russian) and was translating into English."

Cohen (1995) suggests several factors that apparently determine unplanned mixing of language's, e.g. a memory of a person, situation, word or concept, or greater proficiency in another FL than the TL. The self-reports collected for this study indicate that subjects are often aware of the role of language use, dominance and proficiency in their involuntary switching between languages. Perhaps evidence of additional factors would have emerged had more specific questions been asked in the data collection.

Attitude

The role of attitude in the play for dominance in a speaker's multilanguage repertoire is apparent in several subjects' self-reports. Attitude is particularly salient in the essay written by M.Z. She writes:

Russian-L1 septilingual: "I am in Israel for two years. I was well aware of the difficulties awaiting me here. So I started to learn Hebrew in Russia a year before I came to Israel. From the first days I felt very glad I understood what people were talking about and even took part in very simple everyday conversations. Two ulpanim which I finished during the first year in Israel made me more sure in my Hebrew. I did my best to listen only to Israeli radio and watch only Israeli T.V. I did it consciencesly. I felt proud I came to Israel, it was my father's dream, which did not come true. I wanted to become part of the country and of the people as soon as possible. I took every opportunity to talk to different people whenever and wherever possible. I read Hebrew newspapers, as far as my language allowed me. I listened to people talking in the streets, in the

buses, in the market. I tried and remembered the words and expressions children used. I read a lot of children books and even learned them by heart and told them to my neighbour's children. Everyone praised me and I was proud of myself too. Some people from Russia told me that Hebrew "pushed out" English from their memory, but I thought it can't be true. Very soon I started to give private lessons and used my Hebrew as often as possible, though my pupils were from Russia. And suddenly I discovered that - without meaning it - when I am going to speak English a Hebrew phrase 'jumps out' of me. It embarrassed me so, that I began to control myself, but it became worser... I am really worried."

At the other end of the attitude continuum is A.K., who writes:

Roumanian-L1 septilingual: Attrition "is not a problem for me, because my Hebrew knowledge is still very poor... It is my fault, of course. The first problem is lack of time. I'm busy all day, so there is very little time left for learning (at night I really can't acquire things); the other problem is – however funny it might sound - the knowledge of English. Usually I speak English everywhere because it's much easier for me to communicate this way, to express my thoughts, ideas, wishes. But even if my knowledge of Hebrew grows I don't see any problem in acquiring it (without clashes among the languages I know)."

Channel

The self-report data collected from both the essays and the questions following the cloze and recall task experiment indicate that speech is more prone to involuntary CS or CM than other channels. In the essays, mainly problems occurring in oral communication are described. In answering the explicit question following the cloze task experiment, only one Russian-L1 responded that Hebrew words had come to mind while completing the cloze task. No nonnative English speakers reported that English had come to mind while writing their recalls in Hebrew, or Hebrew while writing their recalls in English. Only the native English speaker wrote⁴:

English-L1 quadrilingual:

*"Hebrew never once crossed my mind while writing
in English, except
if I had struggled with translating a Hebrew word,*

I recalled it (example: charismatic.)"

These findings coincide with Selinker's diary entry in a longitudinal study of multiple language acquisition (Selinker & Baumgartner-Cohen, 1995) "...this is an entirely involuntary entering into my interlanguage German of elements from MY interlanguage French. Note that all of this is 'on-line' and is thus domain bound and would not happen, I predict, in rehearsed speech or where there is time to edit, etc."

Variance along the orality-literacy continuum

The feeling that "Hebrew is overtaking" English apparently comes from unsuccessful word retrievals which occur mainly in conversation. The one report of written CS occurred in corresponding by E-mail and not on the translation task in the experiment. Thus, position along the orality-literacy continuum accounts for variance in involuntary CS. Spontaneity in spoken language may result in cross-lingual word retrievals by drawing on multilingual resources, whereas the permanency of written discourse may provide stability that restricts word retrievals to the target language resources. Growing dominance in the SL and diminishing FL skills alike apparently remain within the domain of interpersonal communication, whereas literacy skills remain unaffected.

"Hebrish"

Many American-Israelis mix Hebrew and English in conversation. This special mix has been coined "Hebrish" and has been found to serve pragmatic, textual and discourse functions. Speaking "Hebrish" among themselves seems to express a sense of social unity felt by American-Israelis as opposed to how they feel when communicating with non-American Israelis. By speaking "Hebrish" they benefit from the resources of both language systems. (Olshtain & Blum-Kulka, 1989)

The native English speaker in the group reports that her conversational Hebrew is good and she does not mix languages. She also reports that she does not speak English with friends, apparently not mixing socially with English speakers. However, she deliberately inserted a Hebrew word on an English test to fill a lexical gap. This may be an indication that in the future, if M.H. begins to mix socially with American-Israelis, she, too, will take advantage of the rich resources of the double system of "Hebrish".

Cognitive style

The experiment entailing cloze, bilingual recall and self-reporting was held in an attempt to probe cognitive processing.

Word retrieval strategies

Assuming that involuntary CS is the outcome of a misdirected word search, I decided to investigate cognitive trends on a structured word retrieval task. Thus, the cloze and recall task experiment was held, miscues were analyzed and statistical procedures applied.

Results provide no support for the hypothesis that cognitive styles regarding word retrieval strategies account for variance in perceived language loss or involuntary CS. The Chi Square Test result is not statistically significant. Means reveal similar distributions among subjects who complain of involuntary CS and/or loss of English and those who do not. In both groups, there is greater tendency to focus on local rather than global context, and minimal personal schema interference.

These results do not necessarily contradict the initial assumption that CS is the end product of cognitive processing involving word retrievals. The point is that the experiment involves literacy skills, e.g. searching for context clues, whereas the self-report data includes evidence of CS in conversation but not in the language of thought on the written tasks. Perhaps an experiment involving text-free word retrievals would reveal interactions between cognitive processing and CM or CS.

Speech is apparently more prone to CS than other channels of language production. The more flexible nature of context in speech lends itself to greater variance in cognitive processing. For some individuals, mental routes may be restricted to the language in use. For others, boundaries between other languages may be less rigid, so that a multilingual may have compound resources of "FL vocabulary" to be activated when the speaker is in "foreign language mode" (Cohen, 1995; Selinker & Baumgartner-Cohen, 1995).

It should be noted that advanced high school level of English proficiency was a prerequisite to acceptance to the retraining course. Thus, similarities in the subjects' interlanguage structure may also account for non-significant differences in their cognitive styles on the word retrieval tasks.

Language of thought

A multilingual's choice of language of thought is relevant to the issue of involuntary CS. The speaker may decide to use the target language to warm up or rehearse in preparation for a subsequent effort, for functional language use, or to draw on multilingual resources, e.g. mnemonic devices (Cohen, 1995).

In the cloze and recall task experiment, English seemed not to have emerged while writing Hebrew recalls, neither did Hebrew emerge while writing either the cloze or the English recalls. This suggests that the target language served as the language of thought in performing these tasks. On the other hand, the native speaker's comment that a word she had struggled in translating into Hebrew later came up in her English recall shows that concentrated cognitive effort may result in an umbrella effect overriding conscious choice of language.

Implications

Several implications may be drawn from this investigation.

Variation in non-native speakers' level of proficiency in an interlanguage does not necessarily correlate with variation in their feeling that they are losing control of this language. On the other hand, use is of major importance in maintaining an interlanguage. Where a new second interlanguage is in competition for dominance, basic interpersonal communication skills in a prior FL are potentially at risk.

In the case under study, both English and Hebrew are interlanguages in flux. At a personal level, the subjects attach personal importance to both languages. On the one hand, they consider good English to be a prerequisite to their profession as EFL teachers. On the other hand, good Hebrew is a prerequisite to becoming absorbed in Israeli society. Still the evidence reveals variation in the force and operational outcomes of these emotions, as well as differences between objective and subjective assessment of English attrition. It is of particular interest that those individuals who exert vigorous effort in acquiring Hebrew and express pride in their achievements are those who express great distress at their diminishing control of English.

It is also interesting that Hebrew (or in several cases German) emerges involuntarily in English rather than the L1. This finding supports the view that multilinguals might tend to separate between L1 and FL resources and "switch to FL mode" when expressing themselves in an interlanguage (Selinker & Baumgartner-Cohen, 1995;

Cohen, 1995).

Do these findings imply that Hebrew might cease to emerge once proficiency and dominance reach near-native levels? Or that merging would never have occurred in the first place had there been a balance in the minds of the speakers between the two languages in terms of use and personal importance?

Further investigation is also needed to determine to what extent motivation and frustration concerning two languages of personal importance are interdependent. Longitudinal studies could shed light on additional questions as well. How do some multilinguals strike a balance between non-native languages? Among new immigrants, does control of English recur once Hebrew becomes more stable? Do vigorous efforts to regain English proficiency put Hebrew dominance at risk?

Notes

1. In the current study the term code-switching (CS) and code-mixing (CM) are used interchangeably unless stated otherwise, e.g. in quotations from the research literature.
2. All quotes from subjects' papers have been copied with all original language errors and spelling mistakes
3. Terms used throughout this paper to label quotes from multilinguals' self-report data are adapted from Cohen (1995). The purpose is to clarify speakers' level of multilingualism.
4. Underlining and line breaks appear as in the original.

References

- Berman, R. & Olshtain, E. (1983). Features of first language transfer in second language attrition, *Applied Linguistics*, 4, 222-34.
- Cohen, Andrew, (1995). In which language do/should multilinguals think? *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 8, No.2, pp. 99-113. Multilingual Matters Ltd.
- Cohen, Andrew, (1986). Forgetting Foreign-Language Vocabulary, *Language Attrition in Progress*, Weltens, de Bot & van Els (eds.) Foris Publications.
- Cohen, A. & Aphek, E. (1981). Easifying second language learning. *Second Language Acquisition*, 3:221:236.
- Dubin, Fraida and Olshtain, Elite, (1993). Predicting Word Meanings from Contextual Clues: Evidence from L1 Readers, *Second Language Reading*, Huckling, Coady and Haynes (eds.).
- Goldsmith-Phillips, Josephine, (1989). Word and Context in Reading Development: A Test of the Interactive-Compensatory Hypothesis, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, No. 3, pp. 299-303.
- Lin, Angel, (1996). Bilingualism or Linguistic Segregation? Symbolic Domination, Resistance and Code Switching in Hong Kong Schools. *Linguistics and Education*, Vol. 8 No. 1, pp. 49-84.

- McClure, Erica, (1992). The Pragmatics of Code Switching in Mexican Political, Literary, and News Magazines, **Pragmatics and Language Learning**, Vol. 3, pp. 182-196.
- Olshtain, Elite, (1986). The Attrition of English as a Second Language with Speakers of Hebrew, **Language Attrition in Progress**, Weltens, de Bot & van Els (eds.) Foris Publications.
- Olshtain, Elite, (1989). Is Second Language Attrition the Reversal of Second Language Acquisition? **SLA**, 11, pp. 151-165, Cambridge University Press.
- Olshtain, E. & Barzilay, M. (in press). Lexical Retrieval difficulties in adult attriters. In H. Seliger & R. Vago (Eds.) **First language attrition: Structural and theoretical perspectives**. Cambridge, Cambridge University Press.
- Olshtain, E. & Berman, R. (1981). The nature of L1 patterns affecting L2 attrition: Data from Hebrew-English bilingual children. Paper presented at the 6th International Congress of Applied Linguistics, Lund, Sweden, August 1981.
- Olshtain, Elite & Blum-Kulka, Shoshana, (1989). Happy Hebrish: Mixing and Switching in American-Israeli Family Interactions, **Variation in SLA: I Discourse and Pragmatics, II Psycholinguistics**, Gass, Madden, Preston, Selinker (eds.), Vol. 8, pp. 54-83, Multilingual Matters Ltd.
- Seliger, H. (in press). Reduced redundancy and creativity. In H. Seliger & R. Vago (Eds.) **First language attrition: Structural and theoretical perspectives**. Cambridge, Cambridge University Press.
- Seliger, H. (1985). **Primary language attrition the context of other language loss and mixing**. New York: Department of Linguistics, Queens College.
- Selinker, Larry & Baumgartner-Cohen, (1995). Multiple Language Acquisition: 'Damn it, why can't I keep these two languages apart?', **Language, Culture and Curriculum**, Vol. 8, No. 2, pp. 115-121, Multilingual Matters Ltd.
- Shoshani, Gaby, (1996). Interaction Between Cloze Tasks And Foreign Language Reading Processes. **M.A. Thesis**, Tel Aviv University.
- van Els, Theo, (1986). An Overview of European Research on Language Attrition, **Language Attrition in Progress**, Weltens, de Bot & van Els (eds.) pp. 3-18, Foris Publications.
- Weinreich, U. (1953). **Languages in Contact**. Linguistic Circle of NY, No. 1.

Acknowledgement:

I would like to thank Elisheva Barkon, whose lectures inspired me to undertake this study.

Appendix 1: The Questionnaire

The following questionnaire was used to collect data on subjects' linguistic background and self-perceptions concerning their levels of proficiency and use of various languages. This instrument reflects opinions expressed in the subjects' essays and in the research literature (Selinker, 1995; Cohen, 1986; Cohen, 1995).

A Questionnaire

This questionnaire addresses the issue of multiple language acquisition. Your responses will provide data for our investigation of the link between language acquisition and language attrition. Thank you for your cooperation.

Please fill in the tables below as follows:

1. List the languages you know (or knew in the past) in the order of acquisition.
2. Indicate your perception of the current level of your skills in each language (high/low).

	LANGUAGES	SPEAKING	READING	WRITING
L1				
L2				
L3				
L4				
L5				
L6				
L7				
L8				

3. Indicate how you learned/acquired each language.

	FORMAL INSTRUCTION (Number of years, dates)	INFORMAL INTERPERSONAL VERBAL COMMUNICATION (Frequent or minimal?)	FORMAL ACADEMIC PURPOSES (Spoken and/or written?)
L1			
L2			
L3			
L4			
L5			
L6			
L7			
L8			

4. How often do you use your L1 in the following situations?

	NEVER	SELDOM	FREQUENTLY	USUALLY
At home with your...				
husband/wife				
children				
parents				
friends				
In the community...				
shopping				
on personal affairs				
with government officials and the like				

5. How often do you use English in the following situations?

	NEVER	SELDOM	FREQUENTLY	USUALLY
At home with your...				
husband/wife				
children				
parents				
friends				
In the community...				
shopping				
on personal affairs				
with government officials and the like				

6. How often do you use Hebrew in the following situations:

	NEVER	SELDOM	FREQUENTLY	USUALLY
At home with your...				
husband/wife				
children				
parents				
friends				
In the community...				
shopping				
on personal affairs				
with government officials and the like				

7. Circle the best answers (in reference to the present):

Which language do you normally use more?	ENGLISH or HEBREW
Which language do you like more?	ENGLISH or HEBREW
Which language do you spend more time studying?	ENGLISH or HEBREW

Appendix 2: The cloze passage

A Great Twentieth Century Musician

Toscanini was born in Italy in 1867 and died in the United States in 1957. He was one of the greatest musicians of the twentieth century. His achievements were so splendid that to this _____, over thirty-five years after his death, he is considered a model of "what every conductor should be".

Toscanini had musical talent, a charismatic personality and a phenomenal memory. _____ remembered every musical note by heart and considered technical mistakes moral sins; every note had to be perfect. When Toscanini was not _____, he screamed. The musicians accepted his behavior with love. "It is good for his blood pressure," they said. When he was too quiet for several days, they _____, and when he screamed again, they were relieved. His charisma motivated musicians to reach achievements they could never have reached without _____. Under his direction, musicians produced music of the _____ standard, giving them tremendous self-confidence, pride and joy.

Arturo Toscanini's musical career began at the age of 19 and ended at the _____ of 87. Very little is known about his _____ life because he kept his secrets to himself; he did _____ like people to write about him. _____ we know that he was the son of a poor tailor, and that he was sent to music school at the age of nine where he did not have to pay for food, bed _____ schooling. Toscanini's parents never visited him at school. His mother said she didn't have a suitable dress to wear; but her clothes were good enough to wear to church, _____ she used to meet her son from time to time. _____ he grew up, his parents did not come to his wedding, and they never came to any of his concerts.

It is said that conductors love being seen but Toscanini was different. He disliked public light. The _____ halls he liked best were those where the orchestra was under the stage and the conductor _____ in, did his job, and left, without being seen by the audience. Only during the rehearsals, when he was alone with his musicians, was he able to open up and come to life. It is said that _____ his musicians knew how truly great Toscanini was because only they saw him in his best moments—during the rehearsals. They claimed that his concerts were great but his rehearsals were even _____.

Toscanini spent most of his life in the United States. When the Fascists came into

Appendix 3: The miscue analysis instrument

Table 6: Scales of the miscue analysis instrument

A – SEMANTIC NETWORK (meaning relations in the language system)	
3	Accepted response (Matching the key)
2	Common semantic field (Associative relationship, e.g. co-hyponymn, subordinate, superordinate of words in key)
1	Different semantic field. No associative relationship to words in key
0	Opted out: BLANK
B – SYNTACTIC ACCEPTABILITY (structure and morphology)	
2	Acceptable structure and morphology in local context
1	Unacceptable structure, not cohesive, incorrect morpheme
0	Opted out: BLANK
C – SEMANTIC ACCEPTABILITY	
3	Acceptable within global context
2	Acceptable only in immediate context
1	Lacking meaning, or unacceptable collocation
0	Opted out: BLANK
D – RETRIEVAL STRATEGIES	
5	Focus on extra-textual information or personal schemata. Context clues cannot be identified by coder. The subject's personal schemata may have supported or interfered with comprehension of the text.
4	Focus on thematic content. Although incorrect, response item seems congruent with general thematic content of the text.
3	Focus on global semantic clues. The response item may be a topic/key word, a lexical repetition, a summary word, or a logical connector. Context clues which could explain the response item are observed by the coder beyond the phrase in which missing item is embedded.
2	Focus on local semantic clues. Semantic clues are observed by the coder in the immediate environment (up to and including phrase in which the missing item is embedded, or printed just above or below the missing item).
1	Focus on syntax. The response item indicates focus on structure rather than meaning; it is usually a function/grammar word.
0	Opted out: BLANK

"All I Can See Is Woman, Woman and Womb¹":

Sylvia Plath's "Morning Song"

Through the Eyes of Feminist Criticism

Sylvia Plath's poem "Morning Song" takes an unsentimental and perhaps subversive look at the process of childbirth and new motherhood. The woman in the poem, the persona, does not take any credit for the birth of her child. She is an "envelope" and a passive vessel, rather than an active participant in the process (Irigaray, "The Politics of Difference" 119-120). Plath's poem conveys events in harsh, and sometimes hateful images, but reading the poem in terms of feminist criticism, Plath's persona, ideas and imagery evolve in new directions.

Under the influence of Hélène Cixous and Elaine Showalter, it seems to me that a paper written by a woman, read, hopefully, by many women, seen through the eyes of Feminism, and dealing with a woman's poetry and the subject of women's issues, is entitled to a special preface. How can a woman not be affected by Showalter's admonition to "reinvent language" and step outside the "phallogocentric structure" ("Feminist Criticism in the Wilderness" 254) and how can such a clarion call to freedom of expression not entice woman to embrace claims that style and syntax are patriarchal dictates, and that, moreover, in some Feminist eye, the Deridian "I" is the male-read positive-pole of a binary opposition whose female-read weak and negative-pole is empty? Well, then, Jacques Derrida's phallic "I" may be a male construct, and writing may indeed have been an extension of phallic control, but by appropriating the patriarchal I, dressing it in softer curves, perhaps even using a different font, my paper might claim the empty pole as filled with an I of its own. In addition, appropriating a style not corseted by norms emanating from the corridors of male academia may allow me to remain true to myself, Cixous and her Anglo-American counterparts. This paper will, then, relate to itself in the first person deliberately. After all, "woman must write herself", says Cixous, and what is more myself than the first person? "Woman must put herself into the text" says Cixous, and again, my reaction to this is that I can do no more than establish a discourse with my reader on the level where there is no doubt that I am my own opinion (Cixous 875).

My paper encompasses "woman watching woman watching woman watching woman" (Tenenholtz 26): a dizzy notion bordering on *mise-en-abyme*. The mirrored images of mothers and daughters embedded in Sylvia Plath's poem "Morning Song" (Ariel 1), also convey an endless chain of observing, being observed and playing a role. Pamela J. Annas writes that Sylvia Plath was a poet of transition between post-war American conservatism and Feminism. During this time of retreat into traditional values, women especially were experiencing "a time of *kinder* and *kuche* if not *kirche*"³ so that those women who "expected to have a career", were also expected to be successful wives and mothers (Annas 11).

"Morning Song" looks at womanhood and motherhood both as a construct of the male world and as the experience of a new mother. The poem expresses the "tension and stresses of the success ethic and the role expectation conflict faced by any woman" who is creative and determined to be both—as in Plath's case—poet and mother (Annas 11). However, from the line, "love set you going like a fat gold watch" ("Morning Song" l. 1), it seems that Plath does not really believe her persona can do this. Her baby, ticking like a gold watch, suggests that the child is to be her retirement present. She is being sent home with a gold watch, thanking her for her service, but retiring her to rock a carriage and look after a child rather than remain part of the creative world of poetry. The ticking-baby is perceived as a threat to its mother whose days as a member of the big world, so to speak, are numbered. Once the baby goes off, the persona will have to transform herself, and although she says that "love" made her pregnant, this is ironic. Love, in the poem, is more a situation of entrapment. Love is hardly a case of soft, gentle and/or passionate communion between a man and a woman, but rather a mechanical act, and one demeaned by the notion of being wound up. The physical excitement is on the surface, but the feelings do not penetrate. What does penetrate—the semen—is seen as a threat. The persona senses the fetus as a foreign body inside her—a bomb—the beginning of the end. How unlike Cixous' images of a woman flowing with words and milk are Plath's opening lines (Cixous 881). Annas, in her analysis of the Ariel poems, also takes the dark view and discusses them in terms of the alienation and the sense of entrapment which are "inside" the personae and according to Annas, inside Plath by inference (Annas 53).

If the persona in "Morning Song" feels threatened by the infant before it is born, the birth itself deepens her sense of alienation and marginalization. The woman seems virtually absent. One moment she is pregnant and the next a midwife is hitting the baby, "the midwife slapped your footsoles, and your bald cry/ took its place among the elements" (ll. 2-3). The baby's arrival, then, is associated with profound negative

changes for its mother. Now that she has acceded to motherhood as part of the social norm for woman, she has given up control over her body. She seems to see no other choices but to play out her role as wife and mother. No wonder, says Joanne S. Frye, that women cannot "perceive femaleness and autonomy." It is the woman's "self" which finds legitimization only "in relationship with marriage and/or motherhood." To Frye it is obvious that such a perception must result in the "demise of self" (Frye 3).

Plath's new mother feels this. She sees herself as suddenly a thing that is hardly there at all. Even the midwife ignores her and the retirement image of the gold watch (1) underscores the persona's erasure. She is being pushed aside. Her "sending off present" into a different world, far from the realm of productivity and vitality, is a gold watch in the form of a baby. This bleak perception of motherhood makes one think about the persona's readiness to be a mother on the one hand, and her sense of loss on the other. Before pregnancy and motherhood the persona may have felt almost genderless, defined by her cerebral contribution, mental agility and character rather than her sex. Once she gives birth, she becomes a woman "inscribed in the symbolic order, a woman bound by her corporeality" (Kirby 237). This is true, for Plath makes fun of the persona's body swollen with milk, stumbling out of bed to nurse her squalling infant—"I stumble from bed, cow-heavy and floral/ in my Victorian nightgown" (ll. 13-14). Frye says that no matter what else a woman has to offer, she is eventually "defined through [her] sexuality and its attendant roles—wife, mother, sex partner" (Frye 168).

Betty Friedan's protest against the notion of woman knowing "fulfillment only at the moment of giving birth to a child" is born out here (Friedan 55). Plath's persona appears in shock. She watches the baby being slapped and hears its "bald cry", but there is no sense of accomplishment. The husband is odiously absent. Moreover, the midwife, another woman, is acting as the emissary of a patriarchal world, drugging the mother so that she may forget the pain of childbirth, and thus be willing to repeat it .

In **The Bell Jar**, Esther Greenwood is appalled at what Buddy tells her about childbirth: the woman is numb as a result of drugs and thus "cut off from her own labor." The ritual of birth is paradoxically controlled by men (Plath 53). Mary Ellman elaborates by writing that women are kept out of sight like "mummies" while doctors come out of the delivery room "upright, calm, flecked with blood" to let the family know that a child has been born (Ellman 79). Indeed, Plath's persona has no recol-

lection of the birth and there is no transition from pregnancy to delivery just as there was no transition from love to pregnancy. The baby has been born, and the old persona is no more. She has exploded, as it were. In place of the woman of the market place, the career, the office, there is now only a mother-- a caregiver.

Raman Selden defines feminism as having an attitude toward society as a "conflict model". He explains that feminism perceives women as in the position of a social class, exploited by patriarchy at economic, political, and ideological levels (Selden 136). Keeping this in mind we see that Plath takes an image from the market place like that of the gold watch and turns it into a weapon against the conventions of motherhood. Plath's persona will not pretend to be happy in her new role, nor will she cooperate with the patriarchal hierarchy in perpetuating the myth of motherhood if this is not what she feels.

Selden and Barbara Brothers seem to agree on a definition of womanhood as a separate social class. For Brothers, this includes the idea of language, something Cixous and Luce Irigaray also discuss. Brothers writes that "women, married or unmarried" have been confined not only within men's rooms, but even more restrictively within "man's prison house of language." Therefore, women must "reinterpret what is natural" if they are to "escape from the powerful clutches of the patriarchy" (Brothers 196). Plath's apostrophe to her infant searches for this "natural" language and she makes an honest attempt to communicate her feelings to her infant. The semiotics of poetry, the unspoken, as well as the infant's marginal sounds and fragments, are very much part of the feminine realm.

If I take Irigaray at her word, Plath's persona experiences the process of birth as a harsh intrusion into her most private realm--namely her body (Irigaray 102). And what of Irigaray's other notion, that the woman is rewarded as it were with a child, and that in giving up her own desire to its needs she can "give free reign" to her need for touching with the child? Irigaray says that "maternity supplants the deficiencies of repressed female sexuality" (Irigaray 102), yet Plath's persona does not feel immediately maternal. Unlike Irigaray's notion of maternity as an escape from sexuality into motherhood, the baby in "Morning Song" is associated with drastic, negative changes for the mother. The homophones of morning/mourning hint that this persona feels mourning and loss and Luce Irigaray and her notion of motherhood and birth as joyous events are deconstructed. Pregnancy and birth in "Morning Song" are described as sterile processes, and the oxymoron of sterility and childbirth emerges from the harsh light of the delivery room. The woman has lost her body and has

become a mere "envelope" (Irigaray 124).

In the center of the poem, Plath disclaims her hold on her baby, and for the first time addresses her child to tell her who she-- the persona--really is, "I am no more your mother/ than the cloud that distils a mirror" (ll. 7-8). Till this moment the binary oppositions had dealt with them/us or baby/society, or perhaps parents/infant. Now the persona defines herself and the role she may play in her daughter's life. She does not do so in terms of what society expects from her, and this is where a sense of vertigo comes into play. Plath conjures up the endless chain of women-having-child-dren-being mothers, "...the cloud that distils a mirror to reflect its own slow/ effacement at the wind's hand" (ll. 8-9). The baby is obviously a girl. Plath's persona erases herself as she hands over the role of child to her infant (Gagnon 179). Mothers, says the persona, do not exist. They are an accident of nature, and are there only incidentally. Biologically one has a mother, but emotionally and even possessively, the persona does not want to make such a claim on her baby. Does this denial free either the persona or the child, and does this statement of abdication change the tone for the rest of the poem?

Language, writes Annas, is a process of "naming ... to limit our perception and to provide stability of perception, so that we can act" (Annas 63). Plath's persona does not name her child. This is the first step in setting the infant and the mother free. Moreover, although the persona was "blankly" standing around, empty and almost catatonic, she now moves into a mode of communication. She does not take pride in being a mother at all, and she says so loud and clear--"I am no more your mother/ than the cloud that distils a mirror to reflect its own slow/ effacement at the wind's hand" (ll. 7-9). The analogy between the new mother and the cloud is extremely painful. What mother negates her own role to this point? The notion that the persona does not take responsibility for her baby's existence is strengthened by this comparison to a random physical event--the movement of clouds. Babies are the result of sex. Clouds are part of the distillation process. However, there is a further notion of mirror-imaging here. The persona looks at the inanimate cloud as it is reflected in the mirror, and she senses a kinship. In other words, the cloud, in passing by the mirror, is leaving something behind due to random physical events, but it has no love for this supposed offspring (ll. 7-9). When mother and child are compared to this process, there can be no feeling. In the mirror, Plath's persona can watch herself aging, while she leaves behind a mirror-image of herself: the baby, a female child. Perhaps this is what frightens the persona so intensely. She has already found out that in the male world women may have limited choices and she has discovered that

motherhood and children are choices imposed by this world. Now she faces the mirror image of herself. The child's nakedness reflects her own, and the comparison is prophetic. The new mother foresees a repetition of a process she does not believe in, and she does not know how to create a world for this child which will be different. This mirror-image is the pivot on which the poem turns. Motherhood is a never-ending chain without readiness, maturity and acceptance. It is a chain of rejection as described by Plath. The persona's anger is clear. She directs it at the patriarchal system which cuts short her own individuation. But there is anger at the child too. The baby has moved the process forward. The cloud looking in the mirror is being effaced by the wind, and the mother, once a child herself, is being replaced by the baby. This is the inexorable process (ll. 7-9).

Plath juxtaposes biological and aesthetic creation. In her view, one comes at the expense of the other. In Annas' words, giving birth stands in the way of "rebirth of the self" (Annas 93). Annas refers to Plath's dilemma as a "tension between stasis and movement, isolation and engagement, and the preoccupations with a resolution of these tensions through rebirth" (Annas 97). At this point the persona feels both orphaned and barren, yet paradoxically, now that she has disengaged herself from the role cast upon her by cultural dictates, she is free to experience motherhood in a novel way.

Throughout the poem, Plath's persona remains in a process of change. She may be effaced by the wind, or looking in the mirror see emptiness, but she may also transcend the images of a reductive mother and look inward. In spite of the persona's perceived humiliations of pregnancy and birth, she may still find a way of living inside herself and inside the world. She may forge a new sense of wholeness. It seems that such a transformation takes place on a symbolic level between the first and final stanzas of the poem. From being a statue by day, the woman comes alive at night. Like a sleeping Gargoyle, mythically awakened, it is the call of her infant daughter that transforms her, "All night your moth-breath/ flickers among the flat pink roses. I wake to listen" (ll. 10-11). She is silent by day, awkward and cynical but alive at night, and by morning she has become nurturing, "One cry and I stumble from bed" (l. 13).

Although Annas does not specifically relate to "Morning Song", she does speak of the *Ariel* poetry in terms of movement from symbolic death to rebirth of the persona, even if this rebirth can come only after an essential part of the self has faded away (Annas 98). "Morning Song", while far from a poem of rejoicing, does show

how eventually communication between mother and child does take place.

I get the strong feeling that as long as the persona feels she is being observed, she is either cynical or angry, but when she is alone with her little girl, she can allow herself to feel. Annas lists the poem among those dealing with "pregnancy and maternity and which focus on the self's reaction to the fact of childbirth rather than on the relationship between mother and child", but I disagree. In the fourth stanza the persona is lying awake, silently, listening for the infant. Her baby's breathing moves her. She admits this although the emotions are distant and motivated more by obligation than love. She is moved by the child's "moth breath" and feels "a far sea mov[ing] in [her] ear" (ll. 10-12). The image is amniotic and extremely feminine, and the silent mother shows a concern beyond her willingness to provide food and shelter. The baby is so fragile, "your breath flickers..." (l. 11), she tells her daughter. The child is ethereal, moth-like, and the persona is moved by her child's eloquent helplessness. "One cry" and the woman is up to feed the baby. I could imagine her husband turning over and looking at his wife's awkward sleep-laden movements, for again the persona is self-deprecating, "...I stumble from bed, cow-heavy and floral/ in my Victorian night gown" (ll. 13-14). The allusions to her swollen body create a caricature of a woman's body. Gone is the sexy nightdress, replaced by a floral, flowing, long and awkward night gown, which is designed for breastfeeding, but not for love. She is trapped inside it, and trips over it. However, the next moment she is outside her husband's aura and in the baby's orbit, and her language changes. The light changes. The sounds change. Communion can take place here. The metaphors emphasize this change in mood, "Your mouth opens clean as a cat's. The window square/whitens and swallows its dull stars" (ll. 15-16).

The baby was an inanimate object, a gold watch, and later she was denoted by the metonymy of her footsoles, the lowest part of the body and thus only barely human. Later, when she first comes home, she is a statue. Like her mother, she comes alive at night. The child breathes at night—she is a moth. She also cries. Her mouth is clean. And while it is true that these images are closely connected to the animal world, there is a progression from moth to feline. Comparing her child to a cat may indicate that the persona hopes her daughter may have some of the cat's characteristics. A cat is independent and does not grow loyal to any master. A cat is far from being a man's best friend and considering that the words female and feline are near homophones, we may assume that the persona wishes her daughter to be true to herself rather than to a master.

Coming back to the poem's title, "Morning Song", we may ask who does the singing here. The question is answered in the final stanza: it is the child. She is not mute and inanimate. She sings. And she sings in the morning. At the break of dawn the infant tries her "handful of notes" and her "clear vowels rise like balloons" (ll. 16-18). Notwithstanding their ambivalence, the lines still state that the child has a voice. The baby sings in the morning—the persona addresses her child in the apostrophe of the final lines, and Plath writes the poem. This is another moment of vertigo and *mise-en-abyme*. Is this baby's song a promise of poetry? Is it perhaps the song of the lark who also sings at dawn and is sometimes seen as the harbinger of death? On a more subversive level the baby's morning song may even be the crowing of a rooster. This would mean that this baby girl is announcing the dawning of a new day and has usurped the rooster's—male—role. She can raise her voice, and in fact, it rises to the heavens like a sacrifice, which is being accepted.

No matter how hard I try, I cannot get beyond the ambiguity of the final lines. They are a mixture of optimism and ending. If the sounds rise in sacrifice, there may be hope for the child. If her song moves off like a balloon on the wind, she is part of the effacement of the poem. However, I am also struck by the fact that Plath gives this baby a language all of her own. There is some kind of semiotic communication here. The pre-language communication of sounds and crying and breathing softly in the dark are uniquely part of the communication between mother and child. The mother may say her baby is a statue, but this proves to be not the case. The progressive metonym from being inanimate to becoming a creature capable of a language that the persona finds beautiful, speaks for itself.

Mother and child have come together at dawn. The persona observes the child and listens to her singing, "... and now you try/ your handful of notes;/ the clear vowels rise like balloons" (ll. 16-18). In Jewish thought this moment is called *חסד* – compassion. At the moment of dawn we may ask whether it is possible to have both motherhood and poetry, "two forms of generativity to be congruent rather than contradictory" and whether they may be reciprocal and "self-confirming" (Johnson 198). We may believe for one short moment – as the persona seems to – that there is such a chance for this child.

Unfortunately, most feminist critics believe the opposite. Alicia Ostriker writes that woman must break the bond between herself and her mother and that the child too causes a rupture in the creative process. Ostriker writes that "she (the aspiring poet) can never become autonomous unless this bond is broken—and when it is, she wants

to recover it" (Ostriker 179). In most general terms this is the essence of the poem "Morning Song" because it too oscillates between the persona's need to be her own person, and her innate maternal feelings.

It is difficult to say that this is an optimistic poem, especially in view of Plath's own life. Nevertheless, I feel the poem exhibits a certain strength which comes from that deep well of womanhood and which transcends societal expectations of women. "Morning Song" does not hide the persona's despair at her new status, and nowhere does she gloss over her feelings. This is the poem's strength and its claim to ecriture feminine -- feminine writing-- for its subject matter is so wholly in the female realm that it is difficult to imagine its emotions emanating from a male pen. In Cixous' words, Plath has succeeded in liberating the "New Woman from the Old by coming to know her", and if Plath does not succeed in having her persona love herself, as Cixous demands she must, at least she has shot one of those arrows Cixous claims will give women writers strength (Cixous 878).

WORKS CITED

- Annas, Pamela, J., **A Disturbance in Mirrors – the poetry of Sylvia Plath**. New York and London: Greenwood Press, 1988.
- Brothers, Barbara. Flying the Nets at Forty, in **Representations of Motherhood**, ed. Donna Bassin. New Haven and London: Yale University Press, 1990.
- Cixous, Hélène, the Laugh of the Medusa, in **Signs: Journal of Women in Culture and Society**. 1976 Vol I No. 41 (pages 875-893).
- Ellman, Mary, **Thinking About Women**. New York: Harcourt, Brace and World, 1968.
- Friedan, Betty, **The Feminine Mystique**, London: Gollancz, 1971.
- Frye, Joanne S., **Living Stories, Telling Lives: Women and the Novel in Contemporary Experience**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1986.
- Gagnon, Madelaine, Body I, in **New French Feminisms**, New York: Schocken, 1980.
- Irigaray Luce, The Sex which is not One, trans. Claudia Redder, rrp in **New French Feminisms**, eds. Elaine Marks and Isabelle de Courtivron. Brighton: Harvester, 1980.
- The Politics of Difference, in **French Feminist Thought**, ed. Toril Moi. Oxford: Blackwell, 1987.
- Johnson, Barbara, Apostrophe, Abortion and Animation, in **A World of Difference**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989.
- Kirby, Joan, The Spinster and the Missing Mother, in **Representations of Motherhood**, ed. Donna Bassin. New Haven and London: Yale University Press, 1990.
- Ostriker, Alicia, **Stealing the Language**. Boston: Beacon Press, 1986.
- Plath, Sylvia, **Ariel**. New York: Perennial Library, 1961.
- Morning Song, in **Ariel**. New York: Perennial Library, 1961.

--- **The Bell Jar**, New York: Harper and Row, 1971.

Selden, Raman, **Practicing Theory and Reading Literature, an Introduction**. New York and London: Harvester Wheatsheaf, 1989.

Showalter, Elaine, *Towards a Feminist Poetics* (1979), in Showalter, ed. *The New Feminist Criticism*. New York: Pantheon Books, 1985.

Tenenholtz, Ruth, **Building Blocks**. Tel Aviv: Tamuz, 1992.

Notes

1. The title of this paper is inspired by the poem "Walking with My Mother" (Tenenholtz 26).
2. considering the richness of this poem, I felt it had to be quoted in full.

Morning Song

Love set you going like a fat gold watch,
The midwife slapped your footsoles, and your bald cry
Took its place among the elements

Our voices echo, magnifying your arrival. New statue.
In a drafty museum, your nakedness
Shadows our safety. We stand round blankly as walls.

I'm no more your mother
Than the cloud that distils a mirror to reflect its own slow
Effacement at the wind's hand.

All night your moth-breath
Flickers among the flat pink roses. I wake to listen:
A far sea moves in my ear.

One cry, and I stumble from bed, cow-heavy and floral
In my Victorian nightgown.
Your mouth opens clean as a cat's. the window square

Whitens and swallows its dull stars. And now you try
Your handful of notes;
The clear vowels rise like balloons.

3. This is an old German expression denoting that the woman has no place outside the home and implies that the woman's realm is narrow and clearly defined by patriarchal dictates of childbirth, motherhood and marriage.
The words mean children, kitchen and church.